



«Hvis noen forteller om mobbing...»

Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering

Berit Lødding
Nils Vibe

Rapport 48/2010

NIFU

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen
om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering

Berit Lødding
Nils Vibe

Rapport 48/2010

Rapport nr. 48/2010

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse Postboks 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo, Wergelandsveien 7, NO-0167 Oslo

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, N-0135 Oslo

Trykk Linkgrafisk

ISBN 978-82-7218-725-4
ISSN 1892-2597

www.nifu.no

Forord

Prosjektet *Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing og urettferdig behandling eller diskriminering* har vært utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Mens arbeidet var i gang inngikk vi dessuten avtale om gjennomføring av en tilleggsundersøkelse om skolars bruk av forebyggende programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø.

Vi vil takke alle de elevene som besvarte Elevundersøkelsen og fortalte hva de forstår med begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. En stor takk fortjener også skoleledelse og lærere ved de seks skolene som åpnet dørene og lot oss få innsikt i hvordan de arbeider for at elevene skal ha et godt psykososialt miljø.

Berit Lødding har vært prosjektleder og har stått for den kvalitative delen av studien. Nils Vibe har gjennomført den kvantitative delen av studien. Berit Lødding har skrevet kapitlene 6 og 7 i denne rapporten, mens Nils Vibe har skrevet kapittel 2 til 5.

Inger Henaug har bidratt med tilrettelegging av data for analyse. I formuleringen av oppgavetekstene til elevene fikk vi god hjelp av Herman Bjørnson Hagen, Erik Rustad Markussen, Asgeir Skålholt, Fredrik Albert S. Bjørge og May Britt Teie. Conexus tilrettela undersøkelsen innenfor Elevundersøkelsen, og i den anledning har Jens Petter Farnes vært en viktig støttespiller. Vi takker for god hjelp og godt samarbeid.

Instituttleder Hans-Tore Hansen ved Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen har lest og kommentert et utkast til rapporten. Forskningslederne Liv Anne Støren og Eifred Markussen har stått for den interne kvalitetssikringen ved NIFU STEP. Alle tre har gitt nyttige innspill, som vi er takknemlige for.

Vår kontakt hos Utdanningsdirektoratet har vært Petter Hågensen. Linda Hauge har hjulpet oss med tilgang til data i Grunnskolenes informasjonssystem. Elin Bakke-Lorentzen og Sven Eirik Nilssen i Utdanningsdirektoratet har også gitt nyttige innspill.

Rachel Sweetman har bistått med språklig bearbeiding og kvalitetssikring av det engelske sammendraget.

Oslo, desember 2010

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Innhold

Sammendrag	9
English summary	19
Mapping bullying	19
Qualitative approach: School visits and student texts	23
Concluding remarks.....	25
1 Problemstillinger, definisjoner og tilnæringer	27
1.1 Problemstillinger	27
1.2 Tilleggsspørsmål om forebyggende programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø.....	28
1.3 Hva er mobbing?	29
1.4 Om fremgangsmåter og om data- og informasjonstilfang.....	32
1.4.1 Kvantitative datakilder.....	32
1.4.2 Spesielt om Elevundersøkelsen.....	33
1.4.3 Vi benytter en eksplorerende metode	36
1.4.4 Utvalg av skoler for den kvalitative delen	37
1.4.5 Tilrettelegging for besvarelser fra elevene	39
1.5 Rapportens disposisjon.....	40
2 Mobbing kartlagt gjennom Elevundersøkelsen.....	41
2.1 Kvantitative og kvalitative betraktninger	41
2.2 Hvor seriøse er elevenes svar?	43
2.3 Identifisering av skoler med lite eller mye mobbing.....	45
2.4 Hva innebærer det å bli mobbet?.....	50
2.5 Hvor mange mobber andre?	54
2.6 Hva får lærerne vite om mobbingen?	58
2.7 Urettferdig behandling og diskriminering.....	60
2.8 Oppsummering	64
3 Sammenhenger mellom mobbing og andre forhold ved skolene	66
3.1 Samvariasjon og årsakssammenhenger	66
3.2 Bivariate sammenhenger mellom mobbing og andre relevante forhold.	68
3.2.1 Mobbing og trivsel.....	68
3.2.2 Mobbing og læringsmotivasjon	68
3.2.3 Mobbing og undervisningsformer.....	69
3.2.4 Mobbing og klasseromsklima	71
3.2.5 Mobbing og forholdet mellom lærer og elev	72
3.2.6 Mobbing og det fysiske læringsmiljøet.....	73
3.2.7 Mobbing og faglig hjelp og støtte.....	73

3.2.8 Mobbing og ulike forhold ved skolen.....	74
3.2.9 Sammenheng mellom diskriminering og urettferdig behandling, læringsmiljøet og forhold ved skolen	77
3.3 Implementering og oppfølging av Elevundersøkelsen.....	78
3.4 Manglende data om samfunnet rundt skolen	79
3.5 Oppsummering	80
4 Multivariate analyser av forhold som har betydning for læringsmiljøet	83
4.1 Samvariasjon mellom sammensatte mål	83
4.2 Hva virker på motivasjonen for å lære?	85
4.3 Hva får elevene til å bidra positivt?	86
4.4 Første forsøk med regresjonsmodell for å forklare variasjonen i mobbing	87
4.5 Regresjonsmodell som forklarer variasjon i trivsel	88
4.6 Forhold ved skolene som har betydning for omfang av mobbing	89
4.7 Utvidete regresjonsanalyser	92
4.8 Endring i omfang av mobbing over tid	94
4.9 Våre data kan ikke forklare endringer i mobbing over tid.....	97
4.10Hvorfor finner vi så få forhold som har effekt på mobbing?.....	98
5 Bruk av programmer for forebygging av problematferd og for bedre læringsmiljø	101
5.1 Programmer for å forebygge problematferd	101
5.2 Bruk av forebyggende programmer	104
5.2.1 64 prosent av grunnskolene har brukt programmer siste fire år	104
5.2.2 Motivasjon for å bruke programmer.....	105
5.3 Metode for kartlegging og analyse av effekter av programmer.....	107
5.4 Få og svake sammenhenger mellom bruk av programmer og læringsmiljø	109
5.5 Svake sammenhenger mellom bruk av programmer og egenskaper ved skolene	110
5.6 Små forskjeller i omfang av mobbing etter bruk av program	111
5.7 Regresjonsanalyse for å avdekke mulige effekter av bruk av programmer	114
5.8 En helt annen historie.....	117
5.9 Hvorfor finner vi ingen effekt av programmer?.....	121
6 Skolene	124
6.1 Intervjuene med skoleledelse og lærere	124
6.2 Skoler med relativt høy andel elever som har rapportert om mobbing.....	125
6.2.1 Engbekk skole.....	125
6.2.2 Fjordholm skole	127
6.2.3 Hasselhagen skole.....	130
6.3 Skoler med relativt lav andel elever som har rapportert om mobbing	133
6.3.1 Ringen skole:	133
6.3.2 Ryberg skole:	135
6.3.3 Lønnelunden skole:.....	138
6.4 En jakt på forklaringer	140

6.4.1	Forberedelser til og oppfølging av Elevundersøkelsen.....	141
6.4.2	Skoleeiers involvering	142
6.4.3	Ledelsesinvolvering i det daglige arbeidet	142
6.4.4	Definisjoner og innsats	144
6.5	Oppsummering og drøfting	145
7	Elevers opplevelser av mobbing, urettferdig behandling og diskriminering.....	148
7.1	Oppgavetekstene	148
7.2	Responsen fra elevene	149
7.3	Presentasjon og analyse av elevtekstene	151
7.4	Urettferdig behandling	151
7.5	Diskriminering.....	152
7.6	Elevtekster fra de ulike skolene.....	155
7.6.1	Engbekk skole.....	155
7.6.2	Fjordholm skole	157
7.6.3	Hasselhagen skole.....	159
7.6.4	Ringen skole.....	161
7.6.5	Ryberg skole	163
7.6.6	Lønnelunden skole	165
7.7	Forskjeller i mobbing etter hvem som utpekes som mobber?.....	168
7.7.1	Mobbing fra medelever.....	168
7.7.2	Mobbing fra lærere eller fra andre voksne ved skolen	170
7.8	Oppsummering og drøfting	171
	Litteraturliste	174
	Vedlegg: intervjuguider og informasjonsbrev til foreldre.....	176

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Sammendrag

Denne rapporten skal bidra til å forklare forskjeller mellom skoler når det gjelder andeler av elevene som over tid har rapportert om mobbing, urettferdig behandling eller diskriminering i Elevundersøkelsen. I hvilken grad programmer for å forebygge mobbing og bedre læringsmiljøet har effekt, er også en del av oppdraget fra Utdanningsdirektoratet. Hva elevene forstår med begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering og i hvilken grad de klarer å reflektere rundt begrepene, er også undersøkt. Både kvantitative og kvalitative metoder er benyttet for å belyse disse problemstillingene.

Mobbing kartlagt gjennom Elevundersøkelsen

Vi bruker Elevundersøkelsen til å kartlegge omfanget av mobbing, diskriminering og urettferdig behandling, og det er denne undersøkelsen som samtidig gir oss muligheten til å velge ut skoler for prosjektets kvalitative del, der vi går nærmere inn på hva som karakteriserer skoler med relativt lite og relativt mye mobbing. Før vi kunne starte analysearbeidet og velge ut skoler, var det nødvendig med en kritisk gjennomgang av datamaterialet, slik at vi kunne være sikre på at vi hadde et godt utgangspunkt for å besvare spørsmålene i oppdraget vi hadde påtatt oss. Vi måtte dermed gjøre oss bedre kjent med materialet og foreta nærmere avgrensinger og definisjoner og renske ut data vi mente ikke var av tilstrekkelig høy kvalitet.

Vi stiller spørsmål ved om Elevundersøkelsen gir et godt nok grunnlag for å undersøke mobbing, urettferdig behandling og diskriminering, gjennom en kritisk gjennomgang av spørsmålene som stilles med tilhørende svarkategorier, men også spørsmål som ikke stilles. Etter å ha gått grundig og kritisk gjennom datamaterialet, mener vi likevel at vi har et godt utgangspunkt for å besvare de fleste av de spørsmålene som stilles i dette prosjektet. Vi har valgt å avgrense materialet til å gjelde elever på 7. og 10. trinn, fordi det er på disse trinnene Elevundersøkelsen er obligatorisk, og det er bare for disse trinnene vi har et tilnærmet komplett materiale på tvers av skoler. Til gjengjeld har vi tre årganger av undersøkelsen, slik at tre ulike årskull av elever på de to trinnene er med. I alt er omtrent 260.000 elever med i vårt materiale. Vi har valgt å avgrense materialet til 1582 grunnskoler, slik at vi sikrer oss et forsvarlig minsteantall elevbesvarelser fra hver skole hvert av de tre årene.

Det ble tidlig klart for oss at ikke alle besvarelser er av samme kvalitet. Det er helt tydelig at en del elever har levert useriøse besvarelser, som vi har måttet luke ut. Dette problemet bekreftes etter samtaler med ledelse og lærere ved skolene som er med i den kvalitative delen. Det er særlig blant gutter på 10. trinn vi finner slike besvarelser, men omfanget er likevel ikke større enn at vi, etter å ha ekskludert useriøse besvarelser, satt igjen med nesten 99 prosent av det opprinnelige materialet.

Våre analyser er på skolenivå, og bare helt unntaksvis presenteres resultater på elevnivå. Tre av fire elever svarer at de aldri er blitt mobbet, mens omtrent 17 prosent svarer ”en sjelden” gang. Siden ”en sjelden gang” ikke hører inn under det som kan kalles

mobbing, gjenstår omtrent åtte prosent av elevene som sier at de er blitt mobbet på skolen to ganger i måneden eller oftere. Dette er basert på bare ett generelt spørsmål og tilsvarer det vi kaller en snever definisjon av mobbing. Når vi inkluderer også de som svarer to ganger i måneden eller oftere på minst ett av de fire oppfølgingsspørsmålene om hvem som står for mobbingen, stiger denne andelen til 11,5 prosent av elevene ved skolen. Det er denne definisjonen av mobbing vi baserer oss på i de videre analysene og når vi velger ut skoler med henholdsvis lite og mye mobbing for den kvalitative studien.

Gutter mobbes mer enn jenter. I gjennomsnitt rapporterer 9,2 prosent av jentene og 13,6 prosent av guttene om mobbing, når dette måles på skolenivå. Gutter mobber også andre elever oftere enn jenter, 6,4 prosent av guttene, mot 1,9 prosent av jentene. Naturlig nok er det en svært nær sammenheng mellom andelen som blir mobbet og andelen som mobber andre, men det finnes skoler der det er relativt få ofre i forhold til dem som mobber, og skoler der noen få elever mobber svært mange andre.

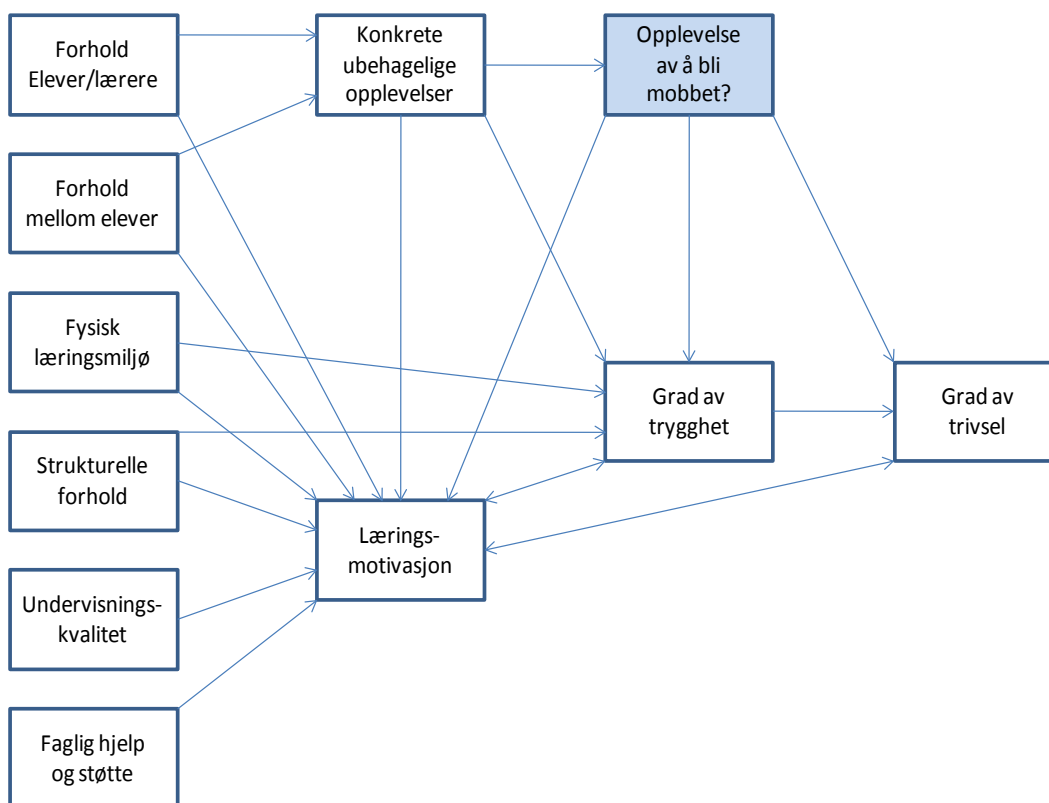
Våre tall kan gi et anslag på omfanget av mobbing på nasjonalt nivå. Hvis vi overfører våre tall for 1582 skoler til populasjonen av elever på 7. og 10. trinn, finner vi at det er nærmere 14.000 mobbeofre og omtrent 5.000 som mobber andre på disse trinnene. Av de 5.000 er omtrent halvparten i en dobbeltrolle. Hvis dette er representativt for alle trinn på grunnskolen, finner vi at drøyt 75 - 90.000 elever i grunnskolen er berørt av mobbing, hvorav 55 - 60.000 som rene mobbeofre, 10 - 15.000 i en dobbeltrolle og omtrent like mange som mobber andre, men ikke selv blir mobbet.

Urettferdig behandling og diskriminering ser ut til å henge svært nøye sammen med omfanget av mobbing på skolenivå. Derfor tror vi at dette for en stor del dreier seg om det samme, noe vi også finner holdepunkter for i elevtekstene. Dette fenomenet er bare kartlagt på 10. trinn. Omfanget av urettferdig behandling og diskriminering er imidlertid større enn omfanget av mobbing, og dette ser ut til å henge sammen med at disse fenomenene langt oftere knyttes til læreres atferd enn mobbing. I den grad fenomenene ikke er det samme, så kommer altså lærernes atferd i tillegg til og som noe annet enn mobbing.

Sammenheng mellom mobbing og andre forhold

Vi har sett nærmere på sammenhengen mellom omfanget av mobbing ved skolene og en rekke andre forhold. For det første gjelder dette svarene på andre spørsmål fra Elevundersøkelsen, men vi har også supplert med data om skolene fra andre kilder, i første rekke Grunnskolenes informasjonssystem (GSI). I de innledende analysene av disse sammenhengene har vi vært svært nøye med å understreke at vi i utgangspunktet ikke er ute etter å finne årsakssammenhenger, men at vi her nøyer oss med å påpeke sammenhenger, eller samvariasjon, som er det rette begrepet når det er korrelasjonsanalyser vi baserer oss på. For å rydde i begrepene og definere ulike klasser av fenomener, har vi presentert en modell av læringsmiljøet, der mobbing inngår som ett av flere elementer. Våre analyser kan imidlertid ikke omfatte alle elementer i modellen, fordi vi mangler valid informasjon om noen av dem. Dette gjelder ikke minst de konkrete ubehagelige opplevelsene som elevene oppfatter som mobbing og graden av trygghet eleven føler på skolen. Et annet viktig felt som ikke belyses i de kvantitative analysene, er samfunnet rundt skolen. Vi tenker her både på tradisjonelle samfunnsgeografiske data, som

ikke er tilgjengelig på et så finmasket nivå som vi trenger, foreldrenes og lokalsamfunnets engasjement i skolen og skolens rolle i lokalsamfunnet.



Hovedfunnene i disse analysene av samvariasjon er at det er relativt lite mobbing på skoler der elevene trives svært godt og at det er lite mobbing der hvor elevene er godt motivert for å lære. Det er særlig andelen elever som mobber andre, som samvarierer med læringsmotivasjon. Et lærer-elevfokus i undervisningen henger sammen med relativt lite mobbing. Vi tenker her på undervisning og læring som et forpliktende forhold mellom lærer og elev, der læreren bidrar med sin kunnskap, eleven forplikter seg til å jobbe videre med den ervervede kunnskapen og der de to inngår i en dialog med hverandre. Gruppefokus i undervisningen samvarierer svakere med omfang av mobbing.

Opplevelse av et positivt klasseromsklima og elever som bidrar aktiv til dette henger sammen med relativt lite mobbing. Der det er et godt forhold mellom lærere og elever, vil det vanligvis også være mindre mobbing. Et godt fysisk læringsmiljø henger sammen med mobbing på samme måte. Skoler der elevene opplever at de får god faglig hjelp og støtte fra lærere, medelever og hjemmefra, har et mindre problem med mobbing enn skoler der elevene får lite faglig hjelp og støtte.

Andelen av elever som mobber andre, er betydelig lavere på barneskoler enn på 1-10 skoler og ungdomsskoler. Andelen av elever som blir mobbet, er høyest på 1-10 skoler. Det er ingen forskjell av betydning mellom små og store skoler i omfanget av mobbing. Det er færre elever som mobber andre på skoler der andelen kvinnelige lærere er høy. Det er lavere andel elever som mobber andre og som blir mobbet på skoler som har mange elever pr lærer, enn på skoler som har få elever pr lærer. Det samme gjelder skoler som har

mange elever pr PC. Vi tror at disse to kontraintuitive funnene kan henge sammen med at skoler som har særlige utfordringer i forhold til å skape et godt læringsmiljø, ofte tilføres ekstra ressurser.

Skoler med lærere som ikke har godkjent utdanning, har et større omfang av mobbing enn skoler uten slike lærere. Vi kjenner likevel ikke disse lærernes faktiske utdanning og kompetanse. Skoler som har et skoleadministrativt system og som har en digital læringsplattform, har et mindre omfang av mobbing enn skoler uten slike systemer. Vi tror ikke det er slike systemer i seg selv som kan ha en mulig effekt, men de kan være indikatorer på at dette er skoler som generelt har ”orden i sakene”.

Skoler som har en høy andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt tilrettelagt undervisning, har et større omfang mobbing enn skoler med få slike elever. Skoler som har en høy andel elever med særskilt norskundervisning, har et større omfang mobbing enn skoler med få slike elever. Fordi våre data er på skolenivå, kjenner vi ikke til hvem det er som mobber og hvem som blir mobbet ved disse skolene, om det gjelder spesielt for elevene med særskilt norskundervisning, eller om det er et generelt trekk ved skolen. Fra den kvalitative delen ser vi en tendens til at elever som har minoritetsspråklig bakgrunn oppfatter ubehagelige enkelthendelser som mobbing, mens gjentakelse er et avgjørende element i mange andre elevers forståelse av hva mobbing er.

Forhold som har effekter på omfanget av mobbing og på læringsmiljøet

Et viktig spørsmål i prosjektet er hvilke forhold som virker inn på omfanget av mobbing. I våre analyser har vi imidlertid fort blitt klar over at det ikke er tilstrekkelig bare å se på mobbing som et slags sluttprodukt i en årsakskjede, men at det også er relevant å gjøre delanalyser av læringsmiljøet, der vi viser hva som har betydning for andre forhold, som læringsmotivasjon, elevers bidrag til å skape et godt læringsmiljø og trivsel.

Den første utfordringen vi støter på i dette analysearbeidet er at flere av de elementene i læringsmiljøet vi ønsker å belyse henger så nøye sammen statistisk sett at det skaper problemer for regresjonsmodellene vi lager. Vi får det som kalles multikollinearitet, det vil si at ulike spørsmål i så stor grad måler det samme at det skapes ustabilitet i modellene, noe som kan gi funn som er vanskelige å forklare. Et råd mot dette er å slå sammen enkeltspørsmål til indekser, men heller ikke dette synes å hjelpe i vårt arbeid med data basert på Elevundersøkelsen. Selv indeksene er svært sterkt korrelert, slik at det blir vanskelig å skille mellom effekten på mobbing av faglig hjelp og støtte, forhold mellom elever og lærere og læringsmotivasjon. Dette er en indikasjon på at Elevundersøkelsen ikke bare har mange enkeltspørsmål som er sterkt korrelert, men at også flere av temaene i undersøkelsen egentlig måler det samme, nemlig kvaliteten på læringsmiljøet.

De forholdene som har klart sterkest effekt på læringsmotivasjonen er at elevene får faglig hjelp og støtte fra lærere, medelever og hjemmefra, ved siden av effekten av elever som selv bidrar positivt til et godt klasseromsklima. Også det fysiske læringsmiljøet og at få elever mobber andre virker positivt på læringsmotivasjonen. Det som får elevene til selv å bidra positivt er at de opplever at andre bidrar på samme måten, at de får god faglig hjelp og støtte og at det ikke er noen som mobber andre. Det som er viktigst for trivselen er fravær av mobbing, at elevene bidrar aktivt til et godt klasseromsklima, at de får god faglig hjelp og støtte og opplever det fysiske læringsmiljøet som godt.

I den første regresjonsmodellen der vi forsøker å finne forhold i læringsmiljøet som har effekt på omfanget av mobbing, finner vi relativt små effekter. Det viktigste er at elevene selv bidrar positivt til læringsmiljøet og at de opplever at også andre gjør det. Dessuten finner vi effekter av undervisningsformer, mest av den formen vi har valgt å kalle elev-lærer fokus og som vi beskriver som et gjensidig forpliktende forhold mellom lærer og den enkelte elev. Viktigere enn undervisningsformen i seg selv, kan det nok være at den er tydelig og gjenkjennbar for elevene.

Egenskaper ved skolen kan i seg selv forklare relativt lite av variasjonen i omfang av mobbing mellom skoler, men når vi legger disse forhold til modellene sammen med indikatorene på læringsmiljøet, bidrar de til økt forklaringskraft. I regresjonsmodeller måles effekten av hvert enkelt forhold, mens det samtidig kontrolleres for effekten av alle andre forhold. Det som da kan skje, er at nye effekter oppstår og at forhold kan få motsatt effekt. Når regresjonsmodellen viser at skoletype er viktigst, slik at det nå er minst mobbing på ungdomsskolene, henger det sammen med at ungdomsskoleelevene vurderer de forholdene som har med læringsmiljøet å gjøre, som noe mindre positivt enn elever på andre skoleslag. Når vi kontrollerer for dette, kommer ungdomsskolene mer positivt ut i forhold til mobbing.

Høy andel elever med særskilt norskopplæring gir som effekt at andelen som rapporterer om mobbing øker. Vi må igjen understreke at vi ikke vet hvem som mobber og hvem som blir mobbet, samtidig som den kvalitative studien viser en tendens til at elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan synes å legge terskelen for hva de regner som mobbing noe lavt, særlig i forhold til kriteriet om at dette skal dreie seg om gjentatte hendelser.

Forhold som kan forbindes med en veldrevet skole, som at skolen har en digital læringsplattform og et skoleadministrativt system, gir effekt i form av mindre mobbing. Vi tror, som tidligere nevnt, ikke at det er disse systemene i seg selv som virker slik, men at de er indikatorer på at det generelt er "orden i sakene" ved skolen. At skolen har lærere uten godkjent utdanning virker negativt, men vi må her understreke at vi ikke kjenner utdanningsbakgrunnen til disse lærerne mer konkret.

Vi kan altså et stykke på vei forklare hva som kjennetegner skoler med lite eller mye mobbing, eller har effekt på omfanget av mobbing. Det som kan samles under fellesbetegnelsen "et godt læringsmiljø" synes å ha effekt. Vi kan derimot ikke bruke data fra Elevundersøkelsen til å forklare endring i omfang av mobbing over tid. Det henger sammen med at dette ikke er paneldata, der vi følger de samme elevene over tid. Dessuten begrenser vi oss til ett eller to årstrinn, avhengig av hva slags skoleslag det gjelder. Tilfeldig variasjon fra et årskull av 7. eller 10. trinns elever til neste årskull vil derfor skape så mye støy i modellene at det ikke er mulig å fange opp effekter av andre forhold.

Når vi ikke kan forklare mer av variasjonen i mobbing enn det vi kan med våre data, ligger noe av forklaringen i dataenes begrensinger. Vi mangler to særlig viktige typer data. Dels mangler våre data en konkretisering av hva mobbingen består i, slik at vi kan knytte sterkere forbindelser mellom konkrete typer atferd og forhold i læringsmiljøet ved skolen. Dels kunne kunnskap om omverden skolen er en del av, gi viktige forklaringer.

Bruk av forebyggende programmer

Som en videreføring av de kvantitative analysene har vi også lagt til opplysninger om bruk av forebyggende programmer mot problematferd og for å utvikle et bedre læringsmiljø. Her har vi hentet data, dels fra en kartlegging av bruk av fem programmer fra leverandørene selv, og dels opplysninger som er hentet inn gjennom en egen spørreundersøkelse som er gjort for Utdanningsdirektoratet høsten 2010. 64 prosent av grunnskolene har brukt slike programmer siste fire år, og de som har brukt slike programmer har i gjennomsnitt brukt to forskjellige. Den viktigste motivasjonen for å bruke slike programmer er at skolen vil basere arbeidet med læringsmiljøet på forskningsbaserte programmer med dokumentert effekt.

I vårt materiale på 1582 skoler har vi ikke like god oversikt bruk av programmer, men vi kan likevel fastslå at minst 45,6 prosent av skolene bruker eller har brukt slike programmer. Vi finner få og svært svake sammenhenger mellom forhold som vi har påvist har effekt på omfanget av mobbing og bruk av programmer. Det gjelder både om skolene i det hele tatt bruker programmer, og hva slags programmer de bruker. Det er heller ingen sterke sammenhenger mellom bruk av programmer og ulike kjennetegn ved skolene. Det er dessuten små forskjeller i omfang av mobbing og bruk av programmer. Når vi skiller mellom skoler som bruker programmer og de som ikke gjør det, finner vi ingen forskjeller i det hele tatt, mens det er en tendens til noe mindre omfang av mobbing på skoler som bruker eller har brukt Olweus-programmet sammenliknet med andre skoler, og tilsvarende større omfang av mobbing på skoler som bruker programmene PALS og Zero. Om dette er en effekt av bruken av programmer, kan vi likevel ikke si. Det kan like godt være slik at PALS og Zero er tatt i bruk på skoler som hadde et relativt stort omfang av mobbing i utgangspunktet.

Når vi gjentar regresjonsanalysen, der indikatorer på læringsmiljøet og egenskaper ved skolen inngår, og legger til bruk av programmer, beholdes bildet omtrent uendret i forhold til når vi ikke hadde med programmene som egne opplysninger i modellen. Vi finner fortsatt en svakt reduserende effekt av Olweus-programmet og effekter med motsatt fortegn av PALS og Zero. Igjen vet vi likevel ikke om dette er effekter av programmene, eller om det generelt er slik at Olweus-programmet er brukt på skoler med et relativt mindre omfang av mobbing enn PALS og Zero, det vil si at Olweus-programmet mer har preg av å være et forebyggende program, mens PALS og Zero er mer brukt ved skoler for å motvirke et eksisterende problem.

Vi har også gjort et dybdedykk ved en skole som ikke har brukt noen av de kjente forebyggende programmene, men som med et problematisk utgangspunkt har lyktes godt over lang tid i å bygge opp et positivt læringsmiljø der elevene trives svært godt og der det knapt er noen mobbing. Dette kan tilskrives en helhetlig satsing på å forbedre læringsmiljøet på skolen i nært samarbeid med aktører i skolens lokalmiljø, når det var som viktigst. Denne historien illustrerer et viktig poeng i vår studie av mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Å forebygge og motvirke mobbing vil ikke lykkes dersom det ikke samtidig arbeides langsiktig og målbevisst med det som har størst effekt på omfanget av mobbingen, nemlig et godt læringsmiljø.

Skolebesøk og elevtekster

Et sentralt spørsmål i den kvalitative delen av prosjektet har vært hvordan ledelse og lærere ved den enkelte skolen forklarer elevs rapportering om mobbing i Elevundersøkelsen. Det er valgt tre skoler med relativt høye andeler elever som har rapportert om mobbing og urettferdig behandling/diskriminering over tre år og tre skoler med relativt lave andeler. Ved de samme seks skolene har elevene skrevet tekster om hva de forstår med begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering.

Skoler med relativt lite rapportert mobbing

Ved en av skolene fremholdes mange forhold som forklaringer på at relativt få elever rapporterer om mobbing. Ledelsen ved skolen fremhever at forebygging av mobbing er en del av skolens daglige drift. Skriftlige rutiner gir retningslinjer for hvordan mobbing eller tilløp til mobbing skal håndteres. Et sett av regler («sånn-er-det-bare-regler») som er entydige for alle trinn, gjør det enklere for lærere å passe på hverandres elever under inspeksjon, og dette skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene. Ledelsen vil involveres når lærere møter vanskeligheter i arbeidet for elevene. Lærere mener de lærer mye av et utviklingsprosjekt om klasseledelse i faglig arbeid. Det handler om at læreren skal være tydelige ledere og ha faste rutiner i klasserommet, med synliggjøring av mål for timen som gir forutsigbarhet for elevene. Skolen har i mange år vært en Olweus-skole, og dette innebærer faste rutiner som griper inn i mange deler av virksomheten og som gjør at arbeid mot mobbing ikke kan legges til side. Rutinene gir trygghet, og det er viktig å holde fast ved det som fungerer godt, fremfor stadig å kaste seg på nye trender, blir det fremholdt.

Også en annen skole med relativt lite rapportert mobbing har skriftlige rutiner for hvordan arbeidet mot mobbing skal drives. Viktigere i ledelsens forståelse av hvorfor relativt få elever rapporterer om mobbing, er prinsippet om nulltoleranse. Mobbing skal ikke foregå ved skolen, og dersom noe begynner å ligne, det vil si at kameratslig erting begynner å bli ubehagelig for den som rammes og vedkommende ikke blir hørt i forsøk på å stoppe det, skal dette frem i lyset slik at de voksne ved skolen får anledning til å justere kursen. Lærere mener det spiller en rolle i forebyggingen at en griper fatt tidlig. Det handler om å få ubehageligheter opp på bordet, gjøre forpliktende avtaler med elever, gjerne med involvering fra foreldre.

Ved den tredje skolen med relativt lite rapportert mobbing, er stor innsats fra lærere, solid oppslutning om skolens arbeid fra foreldre og en hensiktsmessig arkitektur blant forklaringene som fremheves. Det legges også vekt på å bygge gode relasjoner mellom elever, både ved at den enkelte elev lærer seg å samarbeide med og forholde seg til mange andre elever og ved at de trener seg i å vise hverandre romslighet og anerkjennelse. Denne skolen er i ferd med å utarbeide egne skriftlige rutiner som skal forplikte alle ved skolen.

Mange av de poengene som fremheves fra skolene er forenlige med hvordan mobbing forebygges og bekjempes ifølge litteraturen. Nordahl (2009) peker på betydningen av at skolen har en skriftlig handlingsplan som er kjent og som setter alle ansatte i stand til å forebygge og håndtere mobbing på en enkel måte. For Nordahl er

arbeid mot mobbing ikke bare et mål i seg selv, men et viktig element i arbeidet for et godt læringsmiljø, og for dette formålet har klasseledelse en sentral plass. Roland (2007) fremhever også at god ledelse i klassen samt tydelig fokus på faglig læring i seg selv vil redusere mobbing. Det samme gjelder når elever får innblikk i positive forhold, kollegialitet og legitimt hierarki mellom de voksne på skolen. Når god klasseledelse er en del av skolens kjernevirksomhet, blir også arbeid mot mobbing en del av den sentrale virksomheten. God klasseledelse er et nødvendig, men ikke tilstrekkelig, virkemiddel mot mobbing, slik Roland ser det. Effektiv inngripen er også avgjørende. Effektiv og tidlig inngripen er kjernen i prinsippet om nulltoleranse ved en av skolene vi har besøkt. En annen av skolene i vårt utvalg vektlegger særlig sterkt relasjonsbygging mellom elever. Dette er forenlig med Nordahls (2009) poengtering av at sosial kompetanse kan læres, og skolen kan støtte og legge til rette for at elever lærer å mestre både sosiale og faglige utfordringer.

Skoler med relativt mye rapportert mobbing

Ett fellestrekk ved de tre skolene i utvalget hvor relativt mange elever har rapportert om mobbing, er relativt lite synlig engasjement fra foreldre i skolen, selv om foreldre også erkjenner nødvendigheten av utdanning. Denne ambivalensen arter seg på forskjellige måter. Mange av foreldrene til elevene ved den ene skolen har selv erfart at en kan klare seg meget godt i arbeidslivet uten mye utdanning. Ved en annen skole blir det vist til at foreldre selv kan ha dårlige erfaringer fra sin egen tid ved den samme skolen. Noen ganger kan også konstallasjoner mellom foreldrene gjøre det vanskelig å løse konflikter mellom elevene. Ved den tredje av skolene i denne kategorien er mange av elevene minoritetsspråklige eller tospråklige, og en grunn til at foreldre ikke kommer til foreldremøter er at de kan tro at de ikke har så mye å bidra med. Ved skolen vurderes likevel foreldreinvolvering som viktig, både for elevenes læring og i forebygging av mobbing.

De tre skolene befinner seg alle i relativt tette lokalsamfunn, hvor de konfliktene som oppstår på skolen kan eskalere utenfor skoletid, eventuelt at konflikter utenfra spilles ut på skolen. For de små stedene handler det også om at den som ikke finner seg til rette i det lille miljøet, lett kan bli en ensom person. Ved en av skolene synes det som om spesielt gutter utnytter et fysisk overtak på yngre elever. På de høyeste trinnene venter særlig guttene utålmodig på å bli ferdige med skolen. Dette er forenlig med et tydelig funn fra de kvantitative analysene om at gutter står for mye av mobbingen ved skoler hvor læringsmotivasjonen er lav.

Fra skolebesøkene har vi inntrykk av at lærere ved alle disse tre skolene vet mye om hva som rører seg blant elevene og at de engasjerer seg for at elevene skal ha det trygt, at foreldre i større grad involverer seg og framstår som gode ambassadører for skolen i lokalmiljøet. Det finnes også erkjennelse ved disse skolene av at de kunne ha jobbet mer systematisk og kontinuerlig med utfordringene. Selv om skolene kanskje kan ha nytte av å se hva som gjøres ved skoler hvor de i større grad lykkes i arbeidet for et godt psykososialt miljø, vil vi fremheve at de lokale forutsetningene kan være meget forskjellige. Den kvalitative undersøkelsen har først og fremst vist hvilken betydning nærmiljøet og foreldres involvering har. Det handler ikke alltid om foreldrenes utdanningsnivå, men om

deres tillit, engasjement og vilje til å bistå skolen med å skape et trygt og stimulerende læringsmiljø for elevene.

Elevenes forståelse av begrepene

Elevtekstene kan i noen grad sies å reflektere det bildet som ledelse og lærere ved den enkelte skole har tegnet i intervjuene under skolebesøkene. I alle fall kan vi observere at elever ved en av skolene med lite mobbing er bevisste faren for sanksjoner fra lærere og ledelse ved skolen dersom de skulle bedrive mobbing. Elevene ved den andre skolen i denne kategorien er ofte orientert om forskjeller mellom erting og mobbing. Elevene ved en tredje skole tilkjennegir gjennom tekstene en betydelig grad av innlevelse og empati med den som måtte utsettes for mobbing. Ved en av skolene med relativt mye mobbing forteller mange elever om hvordan de som mobber, selv en gang har vært mobbet, og de bekrefter læreres visshet om at det foregår mobbing på skolebussen. Utrysning mellom jenter som er et erkjent problem blant lærere og ledelse ved en av skolene, bekreftes av elever, og både gutter og jenter inkluderer psykisk manipulering for å isolere en elev i sin forståelse av hva mobbing er. Tekstene fra den av skolene som har høyest andel elever med minoritetspråklig bakgrunn er bemerkelsesverdig fri for et poeng om gjentakelse som et kjennetegn ved mobbing, noe som gjennomgående vektlegges i tekstene fra de øvrige skolene.

Gjennom analyser av elevtekstene fra de to skolene i utvalget som har henholdsvis lavest og høyest rapportert mobbing høsten 2010, mener vi å ha funnet en viktig forklaring på denne forskjellen i hvordan elevene avgrensner mobbing som fenomen. Elevene ved skolen med minst mobbing har levert tekster som nesten uten unntak poengterer at mobbing er erting eller plaging over tid, ikke en engangshendelse. Elevene ved skolen med mest mobbing forteller om mange ulike former for fysisk og psykisk plaging av andre som eksempler på mobbing, men nesten ingen av tekstene understreker at mobbing kjennetegnes ved gjentakelse. På denne måten synes det som enhver ubehagelig hendelse mellom elever klassifiseres som mobbing. Hvorvidt dette er typisk for elever med særskilt tilrettelagt norsk, som det er mange av ved denne skolen, kan vi ikke si sikkert. Vi kan heller ikke utelukke at elever som får særskilt tilrettelagt norskopplæring, oftere overser denne presiseringen i den definisjonen som er gitt i Elevundersøkelsen. I så måte kan dette være et bidrag til å forklare hvorfor det er flere elever som rapporterer om mobbing ved skoler hvor mange av elevene får særskilt tilrettelagt norskopplæring.

Det er ganske få elever som beskriver mobbing fra lærere eller andre voksne ved skolen. Lærere trekkes oftere inn i beretninger om diskriminering eller urettferdig behandling, men generelt er lærere ofte skrevet inn i rollen som den som får satt en stopper for mobbing. Tekstene gir grunnlag for å hevde at begrepene mobbing, diskriminering eller urettferdig behandling i mange sammenhenger fungerer som synonymer, det vil si at elever trolig rapporterer om det samme fenomenet i spørsmålene om mobbing og urettferdig behandling eller diskriminering og ikke at det siste kommer som et tillegg til det første.

Tekstene viser også at mobbing oppfattes som noe vondt og sårt og dessuten som noe alvorlig. Især der hvor elever selv er mobbet og mistenker at motivet for mobbingen er at «jeg er den jeg er», kan en se at mobbingen rammer kjernen i deres selvforståelse.

Samtidig synes det som mobbing ikke rammer veldig mange, særlig der hvor det oppfattes som noe alvorlig som også har en betydelig varighet eller intensitet. Vi ser at det også finnes sterke normer mot mobbing blant elevene. Analysen av elevtekstene skole for skole forteller oss at skolens bidrag til elevenes forståelse og refleksjon rundt et begrep som mobbing er betydelig. Tekstene vitner om at skoler i ulik grad og på forskjellig vis utrunder elever med et begrepsapparat som hjelper dem til å forstå og ordlegge seg om de fenomenene de beskriver.

Konklusjon

I dette prosjektet har vi brukt ulike metoder og tilnærminger for å belyse et stort og alvorlig problemkompleks i norsk skole. Hvordan kan vi best kartlegge og beskrive omfanget av og forstå mobbing, urettferdig behandling og diskriminering? Hva er det som ligger bak slik uønsket og antisosial atferd og hvordan kan den motvirkes? Våre funn viser at det ikke er full enighet om hva disse fenomenene består i og hvilke offisielle og uoffisielle begrepsdefinisjoner som gjelder, hvordan fenomenet skal måles og om det i det hele tatt er mulig å måle det, og hva som er mest effektivt for å bekjempe mobbing. Ett hovedfunn framstår likevel veldig tydelig: Selv om mobbing skal erkjennes og møtes som et konkret fenomen i skolen, må det likevel forstås innenfor en større sammenheng. Dette fenomenet lever innenfor rammene av skolemiljøet, og det er kvalitetene ved skolemiljøet som har betydning for hvordan det utvikler seg og hvordan det kan motvirkes.

De kvantitative analysene viser at det er det helhetlige arbeidet med læringsmiljøet som virkelig teller. Dette understøttes av den kvalitative delen av studien gjennom samtaler med skoleledelse og lærere. Dette er et arbeid som må drives kontinuerlig og etter en plan det er enighet om, hvis man skal lykkes. Dessuten kan vi vise til betydningen av at dette arbeidet forankres ut fra en forståelse av de lokale mulighetene og utfordringene, slik at en vanskelig kan kopiere andre skolers arbeid. Endelig viser disse samtalene betydningen skolens omgivelser har, ved foreldrenes og lokalsamfunnet engasjement.

Gjennom det elevene skriver blir vi dessuten kjent med mangfoldet av ulike former for sosialt uakseptabel atferd, som viser at ikke alt kan møtes med nøyaktig samme midler. Vi har også vist forskjellen mellom skolene på elevnivå når det gjelder hvor klare begreper de har om hva mobbing, urettferdig behandling og diskriminering er.

Mobbing, urettferdig behandling og diskriminering er ikke noe man kan kjøpe seg bort fra ved å ta i bruk et program. Det er veldig mye annet som må på plass først, uansett program eller ikke. Å forebygge og motvirke mobbing vil ikke lykkes dersom det ikke samtidig arbeides langsiktig og målbevisst med det som har størst effekt på omfanget av mobbingen, nemlig motiverte elever som trives, som har et godt forhold til sine lærere, som bidrar til et positivt klassemiljø, som får god faglig støtte og er i trygge fysiske omgivelser på en skole som har ”orden i sakene” og en trygg og respektert plass i lokalsamfunnet. Kort og godt: Et godt læringsmiljø.

English summary

A major task of this project, which was commissioned by the Norwegian Directorate for Education and Training, was to clarify and explain differences found between schools in the proportion of students who reported bullying, unfair treatment or discrimination in the Student Survey in the years 2007, 2008 and 2009. Furthermore, we investigate questions regarding the effectiveness of anti-bullying and learning environment programmes. We also examine students' own understanding of the concepts of bullying, unfair treatment and discrimination, and the extent to which they are able to reflect on, and clarify the meaning of, these issues. Both quantitative and qualitative methods have been used in this study.

Mapping bullying

The Student Survey provides data which can be used to assess the amount of bullying, discrimination and unfair treatment taking place at the school level. Results from this survey also provided us with a basis for selecting schools to be included in this project's qualitative element, where we investigated the characteristics of schools with relatively high and relatively low levels of reported bullying in more detail via case studies.

However, before selecting schools for the case study, the survey data were critically examined. We questioned whether the Student Survey provides a sound basis for studying the extent of bullying, unfair treatment or discrimination in schools, based on the questions asked and how they are to be answered, and also because of other relevant questions that are not asked.

After thoroughly scrutinizing the available data, we believe that the Student Survey does provide a good starting point to answer most of the questions posed in this project. We chose to restrict the data set to responses from students in only the 7th and 10th grades, as completion of the Student Survey is mandatory for these groups. This provides us with a largely complete data set, covering all schools with data from three years. We also chose to limit the number of schools included in our analysis, to 1582, so that we could include a reasonable minimum number of student responses from each school, across each of the three years. In all, approximately 260,000 students are included in our final data set.

It is apparent from the data that some students provided unreliable answers, which had to be excluded. This problem was confirmed in discussions at the schools included in the case studies and is thought to be an issue that applies particularly to boys in 10th grade (where we tended to find answers that did not make sense). However, these problems are not widespread and after excluding these responses we are still left with almost 99 percent of data.

Our analyses are focused on the school level, and only in very exceptional cases do we present findings at the student level. Overall, three out of four students say they have never been bullied. When we narrow down to those students who report they have been bullied at school, at least twice a month (either based a general statement or their answers to follow-up questions) the proportion experiencing such bullying stands at 11.5 percent of

all pupils. This definition of bullying is the one we rely on in further analyses, and to select schools with relatively high and low levels of bullying for the qualitative study.

On average, 9.2 percent of girls and 13.6 percent of boys reported being bullied. Boys bully other students more often than girls, 6.4 percent of boys report bullying others, compared with only 1.9 percent of the girls. The data also demonstrates that there is a very close relationship between the proportion of students who are bullied and the proportion who bully others, although the patterns in bullying vary between schools: there are schools with relatively few victims in relation to those who bully, and schools where few students bully many others. Unfair treatment and discrimination are shown to be closely related to the proportion of students' experiencing bullying. When we consider students' views on the conduct of teachers, these three phenomena (bullying, unfair treatment and discrimination) seem to be more distinct, and can therefore be analysed separately.

Relationships between bullying and other issues

We looked closely at the relationship between the extent of bullying in schools and a number of other factors based on answers to other questions from the Student Survey, but also on school data from other sources, primarily the School Information System (GSI). In the initial analysis of these relationships, we were very careful to emphasize that we were not looking for causal relationships, but simply to identify correlations between relevant factors. To organize the concepts and define the various classes of phenomena involved in bullying, we drew upon a model in which bullying is included as one of several elements of a positive, or negative learning environment. Our analysis cannot address all elements included in the model, as we lack valid information for some of them. One of these 'gaps' in available information concerns data on the specific kinds of unpleasant experiences students perceive as bullying. Another important area missing from our quantitative data is detail on the local community for each school.

These analyses of covariance do point out some important relationships between bullying and other factors in schools: there is relatively little bullying in schools where students say they 'thrive very well' or in schools where students report being well motivated to learn. In particular the proportion of students who bully others correlates with low levels of learning motivation. A focus on teacher-student relationships in schools is also linked with relatively low levels of bullying. Our interpretation of these results is that teaching and learning acts as a binding relationship between teacher and pupil.

Experiencing a positive classroom climate and the presence of students who contribute actively to this also correlate with relatively little bullying. Where there is a good relationship between teachers and students, or a good physical learning environment bullying is also usually lower. Schools where students feel they are followed up by teachers, peers and parents, have fewer problems with bullying than schools where students feel they receive little professional help or support.

No significant difference appears in the extent of bullying in small and large schools. Surprisingly, lower proportions of students bully others, and are bullied themselves, in schools with a high student-teacher ratio than schools with low numbers of pupils per teacher; the same relationship applies in schools with high numbers of students

per computer. We suggest that these two counter-intuitive findings may be due to schools that are known to face particular challenges in creating a good learning environment tending to get extra resources.

Schools with a digital school administrative system and a digital learning platform are shown to have a lesser extent of bullying than schools without such systems. While we do not believe these systems have a direct effect on bullying, it may well be they are indicators of schools that generally have their "affairs in order." Finally, schools that have a high proportion of pupils with non-Norwegian backgrounds have more bullying than schools with few such students, however as our data are only school level, we do not know which students tend to bully, or be bullied in these schools.

Factors affecting the extent of bullying and the learning environment

In conducting this analysis it quickly became clear that it was not thorough enough to look at bullying as an end product in a simple causal chain. More in-depth analyses were needed to show how other conditions, such as learning motivation, students' contributions to creating a good classroom climate and the general well-being of students are linked to one another, as well as to the level of bullying in schools.

However, unpacking these kinds of factors is difficult. The first challenge involved is that it is apparent from the data that several of the elements in the learning environment that we wish to explore in more depth are so closely related statistically as to be problematic in the regression models designed. This led to multicollinearity, meaning that different questions in the survey seemed to measure the same phenomenon, thus creating instability in the models and resulting in findings that are difficult to explain. A common solution for this problem is to merge the individual, closely related questions into indexes, but this does not seem to help in this case: the indexes are also very highly correlated, making it difficult to distinguish between the effects on bullying of the factors professional help and support, the relationship between pupils and teachers and of students' learning motivation.

The first regression model aimed to identify the aspects of the learning environment that affect the extent of bullying, but this showed only minor effects. Most significantly, it shows the importance of students themselves contributing positively to the learning environment, and perceiving that others are also doing so. Moreover, we find the effects of teaching methods to be important, in as much as they can build up what we describe as a 'mutually binding' relationship between the teacher and the pupil. It may well be that students perception of such a focus on building relationships between teachers and pupils, is more important than differences related to the specific teaching method that is used.

Although features of the school itself explain relatively little of the variation in bullying between schools, when we include these issues in models alongside indicators of the learning environment, they contribute to greater explanatory power. We also find that a high proportion of pupils with non-Norwegian background tend to be linked to a higher proportion of pupils reporting bullying. While it is important to emphasize that we do not know which students bully and which are bullied, the qualitative element of the study

suggests that students with minority backgrounds tend to have a lower threshold for the behaviours they regard as bullying, especially in relation to the issue of bullying being defined, in part, as involving repeated events.

Features that may be associated with a generally well-run school, such as the school having a digital learning platform and school administrative system, are related to lower levels of bullying. As previously mentioned, we suggest this reflects not the direct effects of these systems, but that they are indicators that affairs are generally in good order at the school. There seems to be a negative impact associated with relatively high numbers of teachers without formally approved qualifications, but we must emphasize that we know little about the detailed educational background of these teachers.

Overall, features that can be considered part of a broad term "a good learning environment" do seem to have an effect on bullying. However, we cannot use data from the Student Survey to explain any changes in the extent of bullying over time, as these surveys do not provide panel data, where we follow the same specific students over time.

The use of behavioural programmes to improve the learning environment

As part of the quantitative analysis information was also added about the schools' use of programmes for reducing behavioural problems and to develop a better learning environment. According to another recent survey, 64 percent of Norwegian primary and lower secondary schools have used such programs in the last four years. In our sample (of 1582 schools) we find that at least 45.6 percent of them are using, or have used, such programmes.

Few relationships, and only quite weak relationships, are found between these programmes and other factors that we have demonstrated have an effect on the extent of bullying. No strong correlations are found between the use of these programmes and different characteristics of schools. However, there do seem to be subtle differences in the extent of bullying that are linked to the use of these programmes. If we simply compare between schools that use any programmes and those that do not, no clear differences are found at all, but if we focus specifically on specific types of programmes there are some differences. Schools that use or have used the Olweus programme, they tend to have lower levels of bullying, while, correspondingly, higher levels of bullying are found in schools using the programmes PALS and Zero. Whether this reflects the effectiveness of the programmes or not, we cannot say: it might well be that PALS and Zero are often used in schools that had a relatively high level of bullying in the first place.

When the regression analysis including indicators of the learning environment and characteristics of the schools is repeated with the use of programmes added in, the results remain almost unchanged, compared to the model without information on behavioural programmes, although this analysis again suggests the Olweus programme is linked to somewhat lower levels of bullying while PALS and Zero are linked to somewhat higher levels. Again, we do not know if this due to the effects of the programmes, or whether Olweus tends to be used in schools with generally lower level of bullying compared to those using PALS and Zero. This may be the case if the Olweus programme tends to be

characterized as more of a prevention programme, while PALS and Zero are more widely seen by schools as approaches to reduce existing problems.

We feel it is relevant to make reference to a particular school that, despite a problematic starting point, has been successful over a long time at building up a positive learning environment where students thrive very well and where there is little or hardly any bullying, without using any of the known programmes. This illustrates that improvements are not always dependent on the adoption of formal programmes. This can be attributed to an overall focus on improving the learning environment, in close collaboration with stakeholders in the school's local community, when it was most important. This story illustrates an important point in our study of bullying, unfair treatment and discrimination. Preventing and discouraging bullying will not succeed, unless a continuous and determined effort is put on developing what has the greatest effect on the extent of bullying, namely a good learning environment.

Qualitative approach: School visits and student texts

Six schools were included in the case study element; three with a relatively high proportion of pupils who have reported bullying over the time span of three years, and three schools with relatively low proportions reporting bullying. A central question posed in interviews with principals and teachers at each school was how they would explain these relatively high or low levels of reported bullying. In the same six schools, pupils were asked to write texts about what they understand by the terms bullying, unfair treatment or discrimination.

Schools with relatively low levels of reported bullying

One finding of this study is that measures to prevent and combat bullying should form part of the school's core activities and daily operation, and not be a separate project removed from everyday work. At the first of these schools they have followed the programme of Dan Olweus for many years. The programme involves building in routines that aim to reduce bullying and foster a good psychosocial environment across a wide range of ordinary activities. In this school written procedures and guidelines are in place that commit everyone to handle bullying or attempts at bullying in clearly defined ways. Staff see it as important to have this set of agreed and indisputable rules, which are applied to all grades, making it easier for teachers to look after each other's students and creating predictability and a sense of security for students. Teachers' class management is also seen as a core issue, as a teacher who acts as a leader and has set routines in the classroom enhances predictability and transparency of objectives for students. Teachers emphasized how their established routines provide security, and that it is therefore important to stick to what works well, rather than constantly trying out new ideas.

At the second of these schools there is no specific anti-bullying programme in but instead a principle of zero tolerance is seen as crucial. Early intervention is emphasized as making it possible to have an impact on potential bullying, by addressing a potential or nascent conflict and making binding agreements with students often involving parents as

well. The third school pointed to the importance of hard-working, dedicated teachers, strong support for the school's work from parents and appropriate school architecture in contributing to their good learning environment. At the same time this school was engaged in efforts to build good relationships between students, so that students learn to cooperate and deal with their peers better. This emphasis on relationship building between students is consistent with assumptions that social skills can be learned, and that school can therefore support students in mastering both social and academic challenges.

Schools with relatively high levels of reported bullying

One common feature of the three case study schools, where high proportions of students report bullying, is weaker commitment from parents (although parents also recognize the necessity of education for their children). This weak engagement or ambivalence manifests itself in various ways: some parents may place less emphasis on the importance of education, as their own experiences have led them to believe one can do very well in the world of work without it. In one of these schools, based in a rural area with little mobility, the parents own negative memories of being students at the same school seem to be relevant as well. At another of these schools many of the students have an immigrant background and it was suggested that one reason that parents do not attending meetings is that they do not believe that they can contribute much, although this school insists that parental involvement is important for pupils' learning and for the prevention of bullying.

These three schools are all situated in relatively small communities enabling conflicts that arise in school to escalate outside of school, and conflicts in the wider community to be played out in school. Sometimes, difficult relationships between parents or families can make it harder to resolve on-going disputes between students in school. In other cases, students who do not 'fit in' at school can easily become quite isolated and lonely. Teachers at all three of these schools give the impression of knowing about what is happening among their students, and are aware of such problems. However, teachers at these schools often acknowledge that their efforts to combat bullying should be more systematic and continuous. These case studies emphasize the importance of community, parental involvement and school-home collaboration in bullying. The findings suggest it is not primarily a matter of the parents' educational level, but their confidence, commitment and willingness to actively assist the school in creating a safe and stimulating learning environment for students.

The students' understanding of concepts around bullying

To a great extent, the texts written by students about bullying reflect the picture presented by the teachers and management at each individual school. Interestingly, the texts from the school with a large proportion of students with minority-language backgrounds, show a distinctive difference in how students describe bullying: these texts mention many different forms of physical and mental harassment by others as examples of bullying, but almost none of them emphasize that bullying is characterized by repetition of behaviours or actions, a point that typically is found in the texts from the other schools. In this way, it

seems that any unpleasant incident between students is likely to be classified as bullying in this school. Whether this pattern applies more generally to students who receive additional instruction in Norwegian cannot be known, but it is possible that students who receive special tuition in Norwegian may tend to overlook this clarification provided in the definition of bullying presented in the Student Survey.

Very few student texts mention bullying by teachers or other adults at the school, although occasionally teachers feature in accounts of discrimination or unfair treatment. Most often teachers are described as putting a stop to bullying. The texts indicate that the concepts of bullying, unfair treatment and discrimination may function as synonyms so students are likely to report the same phenomenon or events in answering questions in the Student Survey that focus on bullying, unfair treatment and discrimination.

The texts also make it clear that bullying is perceived as a painful and serious issue. Texts written by students that are being bullied, or have been bullied, offer evidence that bullying may affect them quite profoundly and can damage their self-perception. The texts also suggest that there are strong norms against bullying among pupils. Overall, this analysis of texts demonstrates that schools provide pupils with a specific vocabulary and set of understandings that contributes to their views of, and ability to discuss these phenomena.

Concluding remarks

During this project we have used different methods and approaches to illuminate a complex and serious problem in Norwegian schools. We have aimed to clarify several questions. How can we best identify, describe and understand bullying, unfair treatment and discrimination? What is behind such anti-social behaviour and how can it be countered? Our findings show there is no complete agreement on what these phenomena consists of or what official or unofficial definitions to apply.

This raises some challenges regarding how the phenomenon can be measured, indeed, if it is possible to measure it and adds to the challenge of determining the most effective approaches for combating bullying. Despite this complexity, one central finding is very clear: although incidence of bullying should be recognized and addressed directly in schools, if it is to be understood in any detail we must take account of the broader context. The phenomenon of bullying takes place within the framework of the wider school environment and qualities of the school environment affect how it evolves and how it can be countered.

The quantitative analyses show that the overall learning environment really matters in influencing levels of bullying. The importance of a positive learning environment is also supported by the qualitative study through discussions with school principals and teachers. Successfully creating such an environment requires continuous, significant effort. Moreover, interviews also emphasize the importance of parental and community involvement. We have also shown that difference between the schools in terms of students' own understanding of the concepts of bullying, unfair treatment and discrimination are important.

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Bullying is not a problem that can be solved by adopting a specific programme. The prevention and discouraging of bullying is unlikely to succeed without continuous and determined efforts to improve features of schools known to have the greatest effects on bullying: finding ways to ensure that students thrive, have a good relationship with their teachers, contribute to a positive classroom climate, receive feedback and support in their work and feel they are in safe physical environment; furthermore the school needs to have its administrative affairs in order and be a secure and respected part of the local community. In short, these features of a good learning environment can help reduce bullying.

1 Problemstillinger, definisjoner og tilnærminger

Målsetningen i dette prosjektet er å kaste lys over forskjeller mellom skoler når det gjelder andeler elever som over tid har rapportert om mobbing og urettferdig behandling eller diskriminering i Elevundersøkelsen. Oppgaven har vært å undersøke hvilke forhold som kan bidra til å forklare slike forskjeller mellom skoler. For dette formålet har vi kombinert kvantitative og kvalitative tilnærminger. Vi har foretatt analyser av register- og surveydata for alle skoler i landet, inkludert data om bruk av programmer mot mobbing for bedre læringsmiljø. Vi har besøkt seks strategisk utvalgte skoler og intervjuet ledelse og lærere, i tillegg til at vi har analysert tekster som elever på disse skolene har skrevet om mobbing og urettferdig behandling eller diskriminering.

1.1 Problemstillinger

Innsatsen har vært rettet mot å besvare følgende problemstillinger, slik de er formulert av Utdanningsdirektoratet:

1. Hvilke konkrete opplevelser og hendelser tenker elevene på når de rapporterer om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering? Her må det skilles mellom opplevd mobbing, urettferdig behandling og diskriminering fra medelever, lærere og andre voksne på skolen.
2. I hvilken grad klarer elever å reflektere rundt begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering?
3. Hvilke forhold på klasse-, skole- og skoleeiernivå kan bidra til å forklare ulik grad av rapportert mobbing, urettferdig behandling og diskriminering mellom skoler?
 - A) Hvilke forhold mht skole- og klasseledelse og skoleeierskap kan forklare ulik grad av rapportert mobbing, urettferdig behandling og diskriminering mellom skoler?
 - B) I hvilken grad påvirker ulik grad av forberedelse til, gjennomføring og oppfølging av Elevundersøkelsen rapportert nivå på mobbing, urettferdig behandling og diskriminering mellom skoler?
4. Hva kjennetegner skoler som gjennom Elevundersøkelsen over tid har henholdsvis høy og lav grad av rapportert mobbing, urettferdig behandling og diskriminering?

De to første problemstillingene belyses med utgangspunkt i elevarbeidene, det vil si tekstene som elever på 7. og 10. trinn ved det strategiske utvalget av skoler har skrevet om fenomenene. Disse er omtalt og rapportert i kapittel 7. For å få elever i tale om hva de

oppfatter med begreper som mobbing og urettferdig behandling eller diskriminering, mente vi at gruppesamtaler ikke ville egne seg.

Den tredje problemstillingen belyses ved hjelp av bivariate og multivariate analyser av register- og surveydata som refereres i kapitlene 3, 4 og 5. Både problemstillingene 3A og 3B har også vært retningsgivende i utarbeidingen av intervjuguidene til bruk under skolebesøkene og i samtaler med representanter for skoleeier. Svar på disse spørsmålene refereres også i kapittel 6 som eksempler på hva skoler vektlegger når det gjelder ansvarsdeling mellom ledelse og lærere i arbeid mot mobbing (3A) og grad av forberedelser til og oppfølging av resultater fra Elevundersøkelsen (3B).

Også den fjerde problemstillingen belyses ved hjelp av kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativt gjøres dette ved å besvare spørsmålet: Hva er felles for de skolene som lykkes i sitt arbeid mot mobbing, og på hvilke andre områder synes de også å lykkes? I den kvalitative tilnærmingen har det vært et hovedanliggende å forstå hvordan ledelse og lærere ved skolene selv oppfatter årsaker til at de har enten relativt høye eller relativt lave andeler elever som rapporterer om mobbing over tid.

1.2 Tilleggsspørsmål om forebyggende programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø

Som et tilleggsoppdrag for Utdanningsdirektoratet skulle vi også utforme en statusrapport med vurdering av skolenes bruk av forebyggende programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø. Programmer som var blinket ut av Utdanningsdirektoratet var: Olweus-programmet, Zero, Respect/Connect, PALS og LP-modellen. Hvis mulig ønsket Utdanningsdirektoratet også en vurdering av MOT og Skolemegling. Dette tilleggsoppdraget var formulert som følger:

1. Kartlegge status for skolenes bruk av programmene.
2. Vurdere bruken av programmene ut fra svarene som kommer inn mht bruk / ikke bruk av programmene i Utdanningsdirektoratets spørring høsten 2010.
3. Vurdere eventuelle effekter av programmene på skolenivå for skoler som har benyttet programmer i perioden 2007 - 2010 med utgangspunkt i data fra Elevundersøkelsen. Den mest aktuelle indikatoren under sistnevnte punkt er mobbing på skolen. Andre interessante indikatorer er uro, relasjon til lærer, relasjon elevene i mellom, motivasjon, elevinvolvering og regler og praksis. Direktoratet ønsket å få belyst eventuelle kort- og langtidseffekter av programmene på skolenivå.

Dette tilleggsoppdraget er i all hovedsak ivaretatt gjennom kvantitative analyser, blant annet ved at bruken av programmene inngår som uavhengige variabler i analyser av hvilke forhold som påvirker elevens rapportering om mobbing. Bruk og erfaring med ulike programmer har også vært tema i samtaler med ledelse og lærere ved skolene, og som det rapporteres i kapittel 6, er det betydelig variasjon i hvor aktivt programmer benyttes og hvordan en omtaler behov for revisjon eller oppfriskning.

1.3 Hva er mobbing?

Selv om mobbing trolig har pågått til alle tider, er forskningsinteressen for fenomenet av nokså ny dato. Roland (1999) nevner den svenske medisineren Heinemanns bok om mobbing blant elever fra 1973 som et tidlig bidrag i en etter hvert markant interesse i de nordiske landene for fenomenet. Dan Olweus ved Universitetet i Bergen har vært en meget viktig bidragsyter til den internasjonale forskningslitteraturen og i utvikling av metoder for å bekjempe mobbing og asosial atferd i skolen. Fra slutten av 80-tallet har også oppmerksomheten gjort seg gjeldende i ikke-nordiske land (Roland 1999). Etter hvert som nye kommunikasjonsmidler som mobiltelefon og internett, tas i bruk i mobbing mellom barn og ungdom, kan en stille spørsmål om mobbingen endrer karakter eller om mobbingen i alt vesentlig har de samme kjennetegnene. Uansett kan en ikke se bort fra den mobbingen som foregår med bruk av mobiltelefon og på nettsteder når barn og ungdoms erfaring med mobbing står i fokus.

Urettferdig behandling og diskriminering er ikke definert i Elevundersøkelsen, men en antydning av hva det dreier seg om, kan sies å komme frem gjennom spørsmålene om en har vært utsatt for dette på grunn av kjønn, funksjonshemming, nasjonalitet, religion eller livssyn, eller seksuell orientering. I Elevundersøkelsen stilles ikke spørsmålene om urettferdig behandling/diskriminering til elever på 7. trinn, men til dem på ungdomstrinnet. I motsetning til begrepene "urettferdig behandling" og "diskriminering" har "mobbing" en relativt klar avgrensning i den toneangivende faglitteraturen. I Elevundersøkelsen definerer Utdanningsdirektoratet mobbing som følger:

Med mobbing mener vi gjentatt eller "ondsinnnet" atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.

Oxford Research peker i sin analyse av Elevundersøkelsen i 2009 på at denne definisjonen ligger tett opp til den som benyttes ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Roland & Auestad (2009) vektlegger asymmetri i styrkeforholdet mellom mobbere og mobbet, at handlingene gjentas samt avmaktssituasjonen til offeret som sentrale elementer i mobbing. At offeret ikke makter å overvinne plagingen på egen hånd, er i tråd med Sheriffs poeng (se nedenfor) om at handlingene er intenderte og nådeløse. Fra Senter for atferdsforskning poengteres det også at mobbingen kan være fysisk så vel som psykisk, i definisjonen av mobbing heter det: «*Dette kan f. eks. være ved at han/hun blir sparket, slått eller dyttet. Det er også mobbing når han/hun blir mye ertet eller utestengt fra de andre*» (Roland & Auestad 2009: 20). Forfatterne bemerker (side 4) at når Senter for atferdsforskning i sine undersøkelser har stilt spørsmål om ulike typer mobbing (det vil si eksplisitte spørsmål om erting eller å bli kalt stygge ting; isolere/bli stengt ute; slag, spark eller dytting), er det en god del flere elever som sier at de mobber eller blir mobbet, enn når elever besvarer et generelt spørsmål om de er blitt mobbet eller har mobbet andre.

Shariff (2008) gjør en omfattende kartlegging av kjennetegn ved ulike former for mobbing, som psykisk, fysisk, kjønnsrelatert mobbing og ikke minst Cyber-bullying, noe

som kanskje kan oversettes med "nettmobbing". Hennes omtale av generelle kjennetegn ved mobbing har mye til felles med definisjonene som er omtalt over: Mobbing foregår i asymmetriske relasjoner, hvor den eller de som mobber har overtaket over den som mobbes. Et element i det å ha overtaket er at den som mobber har flere på sine side, enten aktive deltakere (som bifaller, oppmuntrer eller deltar på annen måte) i mobbingen og mer eller mindre passive tilskuere til mobbingen (som ikke forsøker å hjelpe den som utsettes eller gjør noe forsøk på å stoppe mobbingen). Den som rammes, blir aktivt utstøtt og isolert fra gruppen av jevnaldringer. Utstøtelsen styrker makten og overlegenheten til de som driver mobbingen. Mobbernes atferd er uønsket av den som mobbes. Handlingene gjennomføres med vilje, mobberne bøyer ikke av. Alt dette tilsier at mobbing ikke kan forveksles med lek. Shariff ser det også som sentralt i definisjonen at handlingene gjentas, det dreier seg ikke om en enkeltstående hendelse (Shariff 2008:16).

Det som skiller nettmobbing fra annen mobbing, er at overgriperne kan være anonyme, og at den som utsettes kan velge å avbryte den direkte eksponeringen. Skalaen er imidlertid større, gjennom at antallet tilskuere kan være nærmest uendelig, og resultatet av handlingene (bildene eller kommentarene på Twitter, Face-book, MySpace, YouTube eller lignende nettsteder) er ekstremt vanskelige å fjerne. En betydelig utfordring med nettmobbing er at den i enda sterkere grad kan holdes skjult for lærere. En vet imidlertid at mobbing i skolen ofte foregår i korridorer, i skolegården og på skoleveien, og ikke nødvendigvis i klasserommet. Å bygge et godt skolemiljø, er ett sentralt virkemiddel i kampen mot nettmobbing så vel som tradisjonell mobbing, mener Shariff, som også peker på oppøving av såkalt *legal literacy*, det vil si nettvett ikke bare for at elevene skal kunne beskytte seg selv, men også oppøve evnen til innlevelse og respekt for andre.

En form for mobbing som til nå har vært betraktet som særlig aktuell blant jenter er såkalt "bitching". I denne mobbepformen inngår for eksempel utfrysing og utestenging, baksnakking og mobbing på mobiltelefon og i sosiale medier. Det hevdes at dette har blitt mer vanlig også blant gutter de senere årene (Skotheim og Vågsland 2008).

Denne undersøkelsen er rettet mot kontekstuelle forhold og "skolekultur" mer enn individuelle, psykologiske kjennetegn ved de som mobber og de som blir mobbet. Vi ser det som lite relevant for denne undersøkelsen å analysere betydningen av for eksempel foreldres utdanningsnivå, elevenes skoleprestasjoner og fritidsaktiviteter for å avdekke individuelle mønstre i mobbingen. Litteraturen peker imidlertid på noen forhold som det er viktig å være klar over for å forstå fenomenets kompleksitet og hvilke utfordringer skolene står overfor. Olweus (1974, 2001) fant at gutter som mobbet hadde høyere aggressivitet enn gjennomsnittet, men at de ellers ikke utmerket seg. Noen få studier har funnet at mobbere er lite populære, men mer vanlige funn er at mobbere kan ha sterkere lederegenskaper og selvtillit, noe som gjør dem populære blant medelever. De kan også være populære blant lærere på grunn av sine lederegenskaper og gode skoleprestasjoner (bl.a. DiGuilio 2001). Når det gjelder ofre for mobbing, er det vanskelig å finne entydige fellestrekk, som klær, utseende eller dialekt som skiller dem fra de øvrige elevene (Roland 2007). At noen ble oppfattet som "for flink" var imidlertid et motiv for mobbing i en omfattende britisk undersøkelse (Glover m.fl. 1998) som ellers viste at motivene kunne være relativt aldersspesifikke. Fra en kvalitativ undersøkelse av årsaker til at elever slutter i

videregående skole, var utfrysning og ikke-inviterert erting fra medelever blant gjennomgangstemaene. Også der kom det frem at de som driver mobbingen kan være elever som lærerne ikke kan tro så galt om, samt at både de som driver mobbingen og de som utsettes for den av ulike grunner forsøker å skjule for lærerne hva som foregår (Lødding 2009).

Med hensyn til langtidskonsekvenser av mobbing for de som rammes, vet vi at det å ha venner utenfor mobbekonteksten kan ha avgjørende betydning. Dokumentasjonen synes uansett å være solid nok til å konkludere at det er særdeles uansvarlig å ignorere problemet. Roland & Auestad (2009) peker på at det også er viktig at en griper korrigerende inn overfor dem som utfører mobbingen. Olweus (1993) fant at det er en sterk overrepresentasjon av mobbere blant dem som senere ble tatt for kriminelle handlinger. Det er viktig at mobbere får mulighet til å endre kurs slik at den negative atferden ikke skal komme til å prege dem i voksen alder, poengterer Roland og Auestad (2009: 3).

Hva sier forskningen om betydningen av skole og klasse? Og hva med kjennetegn ved nærmiljøet? Roland (2007) poengterer at individfaktorer virker sterkest, og at skolen i enda mindre grad enn klassen vil virke på den enkelte elev. Dette tilsier at det er grunn til nøkternhet når en vil identifisere forhold som forebygger mobbing på skolenivå.

Roland (2007) peker på at klassestørrelse ikke kan påvises å ha betydning for omfang av mobbing, men at det ikke er kontrollert for lærertetthet i denne forbindelse. Han viser også til at klassestørrelse har minimal betydning for omfang av mobbing ved en skole. Videre poengterer han at det ikke kan påvises forskjeller mellom by og land når det gjelder omfanget av mobbing ved skoler. Det fins likevel eksempler på at omfanget av mobbing kan være høyt på skoler hvor elevene rekrutteres fra nye byggefelt. Med hensyn til skolestørrelse er sammenhengene ikke entydige. Noen steder innfris forventningene til at smått er godt. Mer utdypende undersøkelser kan avdekke at relasjoner og samarbeid mellom lærere er av større betydning. Det vil si at små skoler kan være mer sårbare for dårlig samarbeidsforhold mellom enkeltlærere.

Samme forfatter er også inne på at indre forhold i skolen i liten grad har vært fanget opp i de analysemodellene som har vært benyttet. Roland (2007) omtaler Olweus sin vektlegging av personlighetstyper, nærmere bestemt hans syn om at «*det er kombinasjonen av bestemte personligheter som gir de strukturelle forutsetningene for mobbing*» (side 69). Blant kontekstuelle forhold var særlig familien viktig for Olweus, som i sin tidlige forskning ikke fant belegg for å tillegge lærerfaktorer vekt – en slutning som han senere har moderert (Roland 2007). Roland antyder at når Olweus fant at kvaliteter ved skolen ikke har noen særlig betydning for å forklare mobbing, kan det være fordi modellen ikke treffer godt nok de sentrale forholdene ved skolen, som for eksempel klasseledelse.

Autoritativ klasseledelse, forstått som at det er læreren som er lederen, og som også evner å vise alle elever respekt og omsorg, virker ifølge Roland (2007) forebyggende på mobbing. En forklaring på dette er at læreren viser en kombinasjon av krav og støtte som reduserer såkalt proaktiv aggresjon eller instrumentell aggresjon (uten sinne) for å oppnå fordeler. Også potensielle plagere erfarer støtte og omsorg fra læreren, noe som skaper lojalitet. Likeledes virker det forebyggende på mobbing at elever får innblikk i positive

forhold og kollegialitet mellom de voksne på skolen, og dermed kan se skoleledelsen som et legitimt hierarki. Videre peker Roland (2007) på at et stort omfang av gode relasjoner øker sannsynligheten for at potensielle mobbeofre har venner, noe som beskytter mot mobbing. Her vil vi legge til for egen regning at skippertak i mobilisering mot mobbing vanskelig kan ha særlig varig effekt. Når alle elever på ungdomstrinnet vil være skiftet ut etter bare tre år, betyr det at innsatsen må være vedvarende, systematisk og konsekvent.

Nordahl (2009) viser til forskning som dokumenterer at lærerens arbeid som leder av klassen eller gruppen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet. God klasseledelse betyr at elever opplever læreren som en tydelig og trygg voksenperson som bidrar til at elevene er motiverte og til at det er et rolig og trygt arbeidsmiljø. Nordahl fremholder at det er forskningsmessig belegg for at ved skoler hvor en finner god skoleledelse, samarbeid i personalet og enighet om pedagogiske spørsmål, finner en også lite mobbing. Dette leder ham til den slutningen at dersom en skole effektivt skal forebygge mobbing og få til varig reduksjon av mobbing, er det ikke tilstrekkelig å jobbe med tiltak overfor elevene. Skolen må også utvikles som organisasjon (Nordahl 2009: 41).

Som vi vil dokumentere i denne rapporten, kan fravær av mobbing ikke bare betraktes som et mål i seg selv. Fravær av mobbing fremstår som et viktig kjennetegn ved et godt læringsmiljø. Dette kommer tydelig frem i våre kvantitative analyser. Fra de kvalitative undersøkelsene vil vi bringe frem lærere og lederes meninger om disse sammenhengene og deres oppfatninger om hva utfordringene består i.

1.4 Om fremgangsmåter og om data- og informasjonstilfang

1.4.1 Kvantitative datakilder

Med data fra Elevundersøkelsen, fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) samt data fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser kan problemstillingene 3, spesielt 3b, og 4 belyses. Dette dreier seg om kvantitative analyser. Våre analyser vil være på skolenivå, og vi har etablert et utvalg på 1582 grunnskoler som har elever på 7. og/eller 10. trinn, og der Elevundersøkelsen er gjennomført på disse trinnene våren 2007, 2008 og 2009. Høsten 2009 gjennomførte NIFU STEP en spørring for Utdanningsdirektoratet der et av temaene var hvordan skolene og skoleeier forbereder og følger opp Elevundersøkelsen og hvordan resultatene formidles og brukes. Det dreier seg om i alt 13 spørsmål til 610 grunnskoler og 113 videregående skoler og ni spørsmål til 107 kommuner og 17 fylkeskommuner. De samme skolene og skoleeierne har dessuten besvart fire spørsmål om arbeidet med elevenes psykososiale miljø og oppfølging av opplæringslovens § 9a. Utvalgene er representative for norske skoler og skoleeiere. Det er allerede foretatt noen enkle analyser av disse dataene (Vibe m.fl. 2009) der forskjeller etter skoletype og skole- og kommunestørrelse er dokumentert. Et gjennomgående funn er at de største skolene og kommunene ser ut til å følge bedre opp arbeidet med Elevundersøkelsen og det psykososiale miljøet enn de minste. Omtrent 300 av de grunnskolene det her er snakk om kan gjenfinnes i det materialet vi bruker fra Elevundersøkelsen, og svarene fra spørringen er koblet til dette datasettet slik at vi for eksempel kan undersøke om det er noen sammenheng mellom gjennomføring av Elevundersøkelsen og omfang av mobbing.

Våren 2009 og høsten 2010 var bruk av programmer mot mobbing og antisosial atferd temaer for spørringene som NIFU STEP gjennomfører på vegne av Utdanningsdirektoratet. Også her kan vi koble svar fra spørringene til vår database. Dels kan vi fange opp opplysninger om hvilke skoler som bruker programmer, dels kan vi se på motiver for bruk av programmer og for å ikke ta programmer i bruk.

Kobling av data fra ulike kilder gir på denne måten muligheter til å avdekke relativt kompliserte sammenhenger. GSI inneholder dessuten et rikt utvalg av opplysninger som kan brukes for å gå enda mer i dybden i slike analyser. Er det for eksempel en sammenheng mellom skolens og skoleeiers bruk av resultatene fra Elevundersøkelsen i arbeidet med det psykososiale miljøet ved skolen på den ene siden og rapportering av mobbing på den andre siden? Og hvis vi kan påvise en slik sammenheng, består denne sammenheng også når vi kontrollerer for andre forhold ved skolen, som antall elever pr lærer, andel elever med enkeltvedtak, andel elever med særskilt norskopplæring, skolestørrelse, skoletype, kjønnsfordeling blant lærerne og så videre?

Leverandørene av et utvalg av de programmene mot mobbing og læringsmiljøprogrammene som brukes, har gitt oss opplysninger om når slike programmer er tatt i bruk ved skolene. Siden ikke alle leverandører har gitt oss slike oversikter, kan vi dessverre ikke gi et komplett bilde av spredningen og bruken av slike programmer. Vi vet dessuten ikke noe om hvordan skolene har jobbet med implementeringen og den videre bruken av programmene.

1.4.2 Spesielt om Elevundersøkelsen

Som beskrevet ovenfor, er Elevundersøkelsen vårt viktigste datagrunnlag for de kvantitative analysene. Det Utdanningsdirektoratet har etterspurt er nettopp en utdypende undersøkelse av funn i denne undersøkelsen om mobbing, diskriminering og urettferdig behandling. Vi vil derfor presentere dette datagrunnlaget noe nærmere.

Datamaterialets omfang

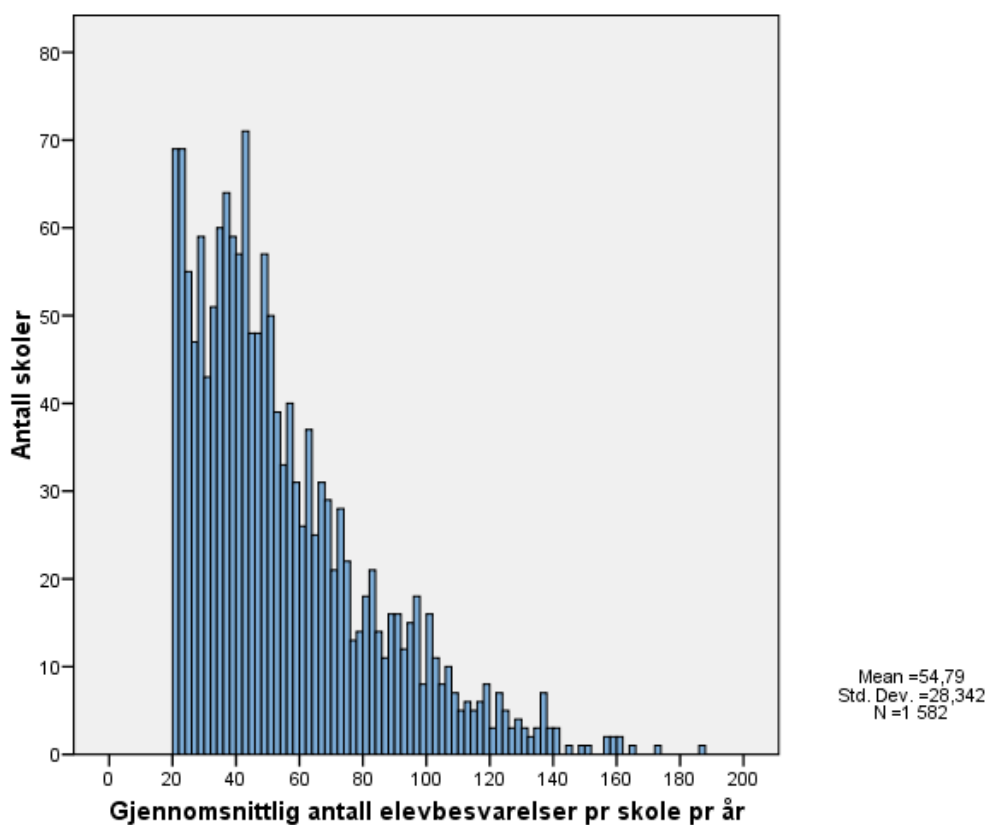
Vi har fått tilgang til datafiler som omfatter tre årganger av Elevundersøkelsen, nemlig de undersøkelsene som ble gjennomført i vårhalvåret 2007, 2008 og 2009. Elevundersøkelsen kan gjennomføres på alle trinn fra og med 5. trinn til og med Vg3, men det er obligatorisk for skolene å gjennomføre undersøkelsen på 7. og 10. trinn i grunnskolen og Vg1 i videregående opplæring i vårsemesteret. Vårt oppdrag er avgrenset til å gjelde grunnskolen, og vi har valgt å avgrense datamaterialet til 7. og 10. trinn, fordi det er relativt få skoler som har gjennomført undersøkelsen på flere enn disse trinnene.

Vi har dessuten ønsket å få et så komplett datamateriale som mulig og har derfor valgt å ta med skoler som har gjennomført undersøkelsen alle tre år. Dette gjør det enda mindre aktuelt å ta med andre trinn enn de to nevnte. Det er to særlig viktige grunner til at vi vil ha med alle tre årene. For det første ønsker vi å presentere et gjennomsnitt for de tre årene der *tilfeldig variasjon* fra år til år skal spille minst mulig rolle. For det andre ligger det i vårt oppdrag å undersøke *endring* og da må vi som et minimum ha med årene 2007 og 2009. Når vi har gjort denne avgrensningen etter trinn og inkludert skoler som har deltatt alle tre år, har vi et materiale som består av 2987 skoler med til sammen 311.651

elevbesvarelser for de tre årene, det vil si i gjennomsnitt 51.941 elever pr trinn pr år, eller anslagsvis 85 – 87 prosent av den samlede elevpopulasjonen pr trinn. I gjennomsnitt blir det ca 35 elever pr skole pr år.

Fordi vi skal aggregere resultatene til skolenivå og ønsker å redusere sannsynligheten for mulige tilfeldige endringer i elevsammensetningen over tid ved hver skole, har vi valgt å sette en nedre grense for antall elever pr skole. Vi tar derfor bare med skoler som til sammen for de tre årene 2007, 2008 og 2009 har levert minst 60 besvarelser på 7. og / eller 10. trinn. Dette betyr altså at de hvert år skal ha hatt i gjennomsnitt minst 20 elevbesvarelser på ett av de to trinnene, eller på begge trinn til sammen, hvis det dreier seg om 1-10 skoler. Fordi det er skolene som er enheten i våre analyser og analysene vil være basert på gjennomsnittsverdier for elevene, finner vi det ikke forsvarlig å ta med skoler med færre enn 20 elevbesvarelser pr år i gjennomsnitt. I praksis betyr dette at vi holder barneskoler med totalt færre enn 140 elever utenfor, det samme gjelder 1-10 skoler med færre enn 100 elever og ungdomsskoler med færre enn 60 elever.

Et betydelig antall skoler holdes dermed utenfor våre analyser, men det synes vi er et vel begrunnet valg for å få et datamateriale som er så robust som mulig. Vi sitter likevel igjen med et svært omfattende materiale. Etter de avgrensingene som er gjort har vi med 1582 skoler med til sammen 260.011 elevbesvarelser. Vi har altså valgt å se bort fra 47 prosent av skolene, men har beholdt 83 prosent av elevene. Vi baserer oss nå på skoler med i gjennomsnitt 55 og minst 20 elevbesvarelser pr år. Figur 1.1 viser hvordan skolene fordeler seg etter antall elevbesvarelser.



Figur 1.1 Antall elevbesvarelser fra elever på 7. og/eller 10. trinn pr skole pr år.

Figur 1.1 viser at det er de relativt små skolene som dominerer i utvalget, det vil si de som har levert i gjennomsnitt inntil 50 elevbesvarelser pr år. Halvparten av skolene har levert færre enn 48 elevbesvarelser pr år. For en barneskole tilsvarer dette at det er totalt ca 330 elever på skolen, for en 1-10 skole ca 240 elever og for en ungdomsskole ca 150 elever. I praksis betyr vår avgrensning av materialet at det særlig er små barneskoler vi har holdt utenfor, mens 1-10 skolene er betydelig bedre representert, fordi de har elever både på 7. og 10. trinn som bidrar med besvarelser. Ungdomsskolene er nesten fullstendig representert, fordi det gjennomgående er svært få små skoler av dette slaget. Siden det er elever på 7. og 10. trinn vi baserer oss på, mener vi det kan forsvares at 1-10 skoler og ungdomsskoler veier tyngre i vårt materiale enn barneskoler.

Kan Elevundersøkelsen brukes som paneldata?

Med et så omfattende materiale, som dessuten gir tidsserier, burde det i prinsippet være mulig å betrakte data som paneldata på skolenivå og foreta analyser av endring over tid med dette som et utgangspunkt. Elevundersøkelsen er likevel ikke uten videre velegnet for dette formålet. Dette skyldes at de data vi har valgt å bruke, bare gjelder to klassetrinn, nemlig 7. og 10. trinn, og at utgangspunktet vårt er data på elevnivå, som siden aggregeres til skolenivå. Det vil dermed ikke være de samme elevene vi følger over tid, og elevgrunnlaget vil kunne endres fra et år til det neste med hensyn til egenskaper som kan ha effekt på det vi ønsker å måle, nemlig omfanget av mobbing.

Et eksempel kan illustrere dette: 7 trinn på Hubro barneskole bestod årene 2007, 2008 og 2009 av henholdsvis 21, 19 og 22 elever. Av disse hadde henholdsvis 3, 4 og 0 særskilt norskopplæring hvert av de tre årene og henholdsvis 9, 8 og 14 var jenter. Dette er en helt normal variasjon fra år til år på en relativt liten skole. Vi ser imidlertid at jenteandelen varierer mellom 42 og 64 prosent de tre årene, mens andelen med særskilt norskopplæring varierer mellom null og 21 prosent. I gjennomsnitt for de tre årene er andelen henholdsvis 50 og 13 prosent. Vi skal senere vise at det rapporteres om mer mobbing fra gutter enn jenter og at det rapporteres om mer mobbing på skoler med mange elever med særskilt norskopplæring enn på skoler uten slike elever. Hvis dette stemmer også for Hubro skole, vil andelen som rapporterer om mobbing være lavere i 2009 enn i 2007 og 2008, men det skyldes at vi har med ulike elevgrupper å gjøre. Hvis vi derimot slår de tre kullene sammen, får vi et gjennomsnitt som samtidig vil være mer representativt for hele skolen over tid, fordi vi inkluderer tre forskjellige årskull i tallene.

Styrken i våre data ligger etter vår mening først og fremst i at vi bruker opplysninger fra samme klassetrinn tre år på rad, og dermed fanger opp tre årskull når de har nådd samme alder. Dette bør utjevne forskjellene og redusere effekten av tilfeldig variasjon fra år til år. Når vi sammenlikner de tre årene, noe vi kommer til å gjøre for å undersøke endringer, må vi være klar over at vi har med et mye mindre robust materiale å gjøre, der nettopp tilfeldig variasjon vil være en naturlig og unngåelig del av bildet. Vi har derfor ikke særlig store forventninger til hva vi kan få ut av Elevundersøkelsen som paneldata på skolenivå.

Svarskalaer i Elevundersøkelsen.

I de kvantitative analysene vil vi benytte et stort utvalg av spørsmålene fra Elevundersøkelsen. De spørsmålene som gjelder mobbing og diskriminering eller urettferdig behandling er grundig dokumentert i kapittel 2, med svarkategorier og svarfordelinger. Alle andre spørsmål vil bli presentert i tabeller i de underkapitlene de inngår i. Svarkategoriene for spørsmålene vil imidlertid variere en god del, alt avhengig av hvilke spørsmål det dreier seg om. For en presis dokumentasjon vil vi henviser til *Skoleporten* under Utdanningsdirektoratet nettsider¹. Eksempler på svarskalaer er ”Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt”, ”I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag” og ”Svært ofte eller alltid – Ofte - Av og til – Sjelden – Aldri”. I det datamaterialet som vi har fått tilgang til, er imidlertid svarskalaene ordnet slik at det som skal forbindes med noe negativt (Trives ikke i det hele tatt; Er aldri hyggelig mot lærerne; Får ikke hjelp og støtte i noen fag) er gitt den laveste tallverdien (1), mens det som er mest positivt har den høyeste verdien (4 eller 5).

At svarskalaene alltid har samme retning fra negativt til positivt, gjør det enklere å tolke svarene, og ikke minst, gjør det arbeidet med å lage indekser av flere enkeltspørsmål enklere. Når vi lager indekser, gjør vi dette på aller enkleste måte, ved å legge sammen tallverdien på de enkelte spørsmålene som inngår i indeksen og dividere denne verdien med antall spørsmål. Også der vi i forkant har brukt faktoranalyse for å finne fram til hvilke spørsmål som har utspring i en felles underliggende dimensjon, bruker vi slike enkle additive indekser. Siden vi analyserer data på aggregert nivå, og bruker gjennomsnittsverdier for hver enkelt skole i analysene, vil resultatene bare helt unntaksvis bli presentert på elevnivå og med prosentfordeling på de ulike svaralternativene.

1.4.3 Vi benytter en eksplorerende metode

I de kvantitative analysene i kapitlene 2 til 5 vil vi bruke det som ofte kalles en eksplorerende metode. Det er altså ikke hypotesetesting i streng forstand vi foretar, selv om vi selvsagt på forhånd har noen ideer om hvordan ulike forhold kan henge sammen med omfanget av mobbing. I kapittel 3 presenterer vi en modell som beskriver ulike sider ved det vi totalt sett kan beskrive som læringsmiljøet, og der mobbing inngår som et fenomen innenfor denne større sammenhengen. Vi vil ta for oss ulike deler av denne modellen og gjøre analyser av forholdet mellom elementer i den, men vi har ikke som ambisjon å gjennomføre en fullstendig analyse av alle relevante sider ved læringsmiljøet som kan ha betydning for mobbing. Til det har vi ikke gode og fullstendige nok data, og dette prosjektets rammer gir dessuten klare føringer på hva som er et realistisk ambisjonsnivå.

En eksplorerende metode innebærer i vårt tilfelle at vi starter i den enden vi synes det er mest naturlig å starte, nemlig i de tallene for mobbingens omfang som Elevundersøkelsen gir oss. Hvor mange blir mobbet, og hvor ofte skjer det? Dette er kjente

¹ <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&skoletype=0>

størrelser allerede gjennom nettstedet *Skoleporten*, der en del av resultatene fra Elevundersøkelsen gjengis. Allerede på dette tidspunktet oppdager vi noe som er ganske karakteristisk når man benytter en eksplorerende metode. På den ene siden kan vi presentere konkrete resultater, og kanskje også gå litt mer ned i detaljene ved å skille mellom ulike grupper. På den annen side oppdager vi at det kan være grunn til å se på resultatene med et kritisk blikk, fordi vi ikke helt uten videre lar oss overbevise om at måten dette fenomenet kartlegges på er den beste man kunne velge. Det kan her være grunn til å stille spørsmål både ved resultatenes validitet og reliabilitet. Er det virkelig mobbing det som måles, og hvis det er mobbing, måles det på en pålitelig og troverdig måte? Som leseren vil oppdage, har vi i kapittel 2 kritiske kommentarer til selve spørsmålsformuleringen i hovedspørsmålet om mobbing og ikke minst til svarkategoriene som er benyttet. Og dessuten stiller vi oss svært kritisk til at elevene ikke får anledning til selv å presisere hva mobbingen de har vært utsatt for, består i. Våre kritiske kommentarer knytter seg dermed både til validiteten; hva er det egentlig som måles? og reliabiliteten; er disse svarkategoriene gode nok til å kvantifisere mobbingen?

Vi kunne teoretisk sett ha avsluttet den kvantitative delen av prosjektet med å konkludere med at her har vi med så tvilsomme data å gjøre at det er ikke grunnlag for å gå videre. Det gjør vi ikke, og det er fordi vi erkjenner at vi, til tross for åpenbare svakheter og begrensninger knyttet til data, likevel kan konkludere med at vi har opplysninger som er gode nok for vårt formål. Vi må ta forbehold for datakvaliteten, og vi kunne gjerne ha ønsket enda bedre og mer utfyllende data, men vi velger å gå videre. Neste skritt er da å se nærmere på hva vi kan bruke av data og hvordan vi skal organisere dem slik at de passer best mulig for vårt formål: Å gjøre en utdypende analyse for å kartlegge og analysere mobbingens omfang og hva som påvirker dette omfanget.

Kapitlene 2 til 5 er krevende lesning, kanskje spesielt kapittel 2, der vi hele tiden veksler mellom metodologiske avveininger, kritiske kommentarer til data og presentasjon av konkrete resultater. Vi mener likevel at vi på denne måten tar leseren med på en reise som kan være ganske lærerik, både når det gjelder å få kunnskap om omfanget av mobbing, og de forbeholdene som må tas og begrensningene som ligger i analysen av denne typen. Kapittel 3 til 5 er nok i så måte lettere tilgjengelig, fordi vi her opererer med tematiske delkapitler der ulike relevante forhold tas opp ett for ett og sammenhengen med mobbing analyseres. Også dette er imidlertid i stor grad en eksplorerende metode, ved at vi tar tak i ett fenomen, analyserer det, finner et nytt spørsmål som krever svar og går videre med det. Vi tester altså ikke ut en stor hypotese, for eksempel ved hjelp av stianalyse. Vårt arbeid kan mer karakteriseres som å vende på stein etter stein i søken etter delforklaringer på en svært kompleks og sammensatt fenomen; læringsmiljøet og mobbingens plass innenfor dette.

1.4.4 Utvalg av skoler for den kvalitative delen

Ulike tilnærminger for identifisering av skoler med lite eller mye mobbing, er nærmere beskrevet og drøftet i kapittel 2. Her skal vi referere den delen av undersøkelsen som har foranlediget skolebesøkene som er referert i kapittel 6. I forhandlingene med

oppdragsgiver ble det bestemt at den kvalitative delen av undersøkelsen skulle konsentrere seg om 7. og 10. trinn i grunnskolen.

Planen var å rekruttere minimum to maksimum fire skoler med høy andel elever som har rapportert om mobbing i 2007, 2008 og 2009, samt minimum to maksimum fire skoler med lav andel elever som har rapportert om mobbing i samme tidsrom. Det handler med andre ord om skoler som har hatt stabilt relativt høye andeler og stabilt relativt lave andeler elever som har rapportert om mobbing.

Vi bestemte oss for at skoler i utvalget skulle være utelukkende 1-10-skoler. Dette hadde bakgrunn i at det ville være tidsbesparende å intervju skoler om både 7. og 10. trinn samtidig. Vi vet også at 1-10-skoler har spesielle utfordringer gitt spennet i alderstrinn. Videre ble det forutsatt at det skulle være minimum 20 elever både på 7. trinn og 10. trinn, ettersom det er det avgjørende at elevtallet på trinnet ikke er for lavt når det handler om andeler som rapporterer om mobbing. Dette var felles kriterier for utvelgelse av skoler.

Vi mente at i alle fall én av skolene med høy andel som rapporterer om diskriminering/urettferdig behandling, burde være en skole med høy andel minoritetsspråklige elever. Blant skolene hvor elevene i liten grad rapporterer om det samme, burde det også være en skole med høy andel minoritetsspråklige elever. Vi mente at de kvantitative analysene burde danne grunnlag for utvelgelsen av skoler, og vi så for oss at skolene samlet sett representerer en viss variasjon med hensyn til geografi, grad av urbanitet, næringsgrunnlag, samt utdanningsnivå, sysselsetting og boforhold (etablerte versus nye boområder) i befolkningen. I utvalget har vi dessverre ikke en skole med kombinasjonen høy minoritetsandel og lav andel elever som rapporterer om mobbing. Blant skolene med relativt lav andel elever som rapporterer om mobbing, er det en som ligger litt over landsgjennomsnittet i andel elever med særskilt norskopplæring. Bortsett fra dette mener vi at utvalget av skoler samlet sett gir den variasjonen vi ønsket. Skolene er presentert og omtalt i kapittel 6.

Følgende kriterier gjelder for utvelgelse av skoler til de to kategoriene: Kategorien *relativt mye mobbing* ble avgrenset ved at det *enten* i gjennomsnitt for de tre årene var minst 15 prosent av elevene ved skolen som hadde rapportert at de var mobbet to ganger i uken eller oftere *eller* at det i gjennomsnitt for de tre årene var minst 22 prosent av elevene som hadde rapportert at de var mobbet to ganger i uken eller oftere enten av elever i klassen, andre elever, lærere eller andre voksne. Som det fremgår av kapittel 2, øker andelen elever som rapporterer om mobbing når også inkluderer dem som har svart ”Ikke i det hele tatt” eller ”En sjelden gang” på det generelle spørsmålet om de er mobbet, samtidig som de har bekreftet at de er mobbet av spesifikke andre (enten elever i egen klasse/gruppe, andre elever på skolen, lærere eller andre voksne på skolen). Useriøse svar fra elever, slik dette er definert i kapittel 2, ble ekskludert før skoler med relativt mye mobbing skulle identifiseres.

Tilsvarende ble kategorien *relativt lite mobbing* avgrenset ved at *både* maksimum 6 prosent av elevene bekreftet det generelle spørsmålet om at de var mobbet *og* at maksimum 8 prosent av elevene ved skolen svarte at de var mobbet to ganger i uken eller oftere av minst en kategori spesifikke andre.

Fra et bruttoutvalg på 16 skoler med relativt mye mobbing, ble syv skoler kontaktet, og fire av disse takket nei til deltakelse. Fra et bruttoutvalg på 16 skoler med relativt lite mobbing, ble fire skoler kontaktet, og en av disse takket nei til deltakelse. Resultatet var dermed at tre skoler med relativt mye mobbing og tre skoler med relativt lite mobbing, slik dette er avgrenset her, ble inkludert i undersøkelsen. I kategorien relativt mye mobbing, snakker vi om skoler hvor om lag 15-16 prosent av elevene over tid har rapportert at de selv er mobbet og 7-10 prosent at de har mobbet andre. I kategorien relativt lite mobbing, handler det om skoler hvor 4-5 prosent av elevene har fortalt at de er mobbet, mens 2-3 prosent forteller at de mobber andre.

Dermed er det åpenbart at skolene ikke må oppfattes som noe representativt utvalg av skoler i landet. Det handler tvert imot om skoler som befinner seg i ytterkantene når det gjelder rapportert mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Variasjon mellom skolene med hensyn til forhold som urbanitet, demografi, utdanningsnivå i befolkningen, generasjoners kjennskap til den spesifikke skolen, infrastruktur og næringsgrunnlag fremgår av omtalen av skolene i kapittel 6. Der presenteres også temaene som ble diskutert i samtalen med ledelse og lærere ved den enkelte skolen. Intervjuguidene følger som vedlegg til denne rapporten.

Vi har også med en sjuende skole der vi har gjort et dybdedykk for bedre å forstå de underliggende mekanismene og betingelsene for et godt læringsmiljø og for å motvirke mobbing. Her har vi brukt en annen metode enn den som er brukt for de seks eksempelskolene. Denne skolen er fulgt over lang tid av en av medarbeiderne i dette prosjektet. Skolens historie presenteres i kapittel 5.8 som eksempel på en skole som har lykkes godt i sitt langsiktige og systematiske arbeid med læringsmiljøet, men som ikke har brukt noen av de kjente programmene for å forebygge problematferd.

1.4.5 Tilrettelegging for besvarelser fra elevene

Vi ønsket ikke å gjennomføre verken gruppeintervjuer eller individuelle intervjuer med elever om temaene mobbing og urettferdig behandling eller diskriminering, først og fremst av etiske, men også av metodiske årsaker. Vi vurderte det som etisk uansvarlig å be elever fortelle om slike opplevelser uten å kunne garantere profesjonell oppfølging i etterkant. Det ville dessuten være uetisk å sette ungdom som er utsatt for mobbing i grupper sammen med ungdom som aktivt mobber eller som er passive vitner til mobbing for å be dem drøfte fenomenet seg imellom. En kan trolig komme til å forsterke prosesser som allerede måtte være i gang mellom elever. Med all sannsynlighet ville vi med en slik fremgangsmåte også gå glipp av viktig informasjon, ettersom både de som bedriver mobbing og de som er ofre for den kan legge store anstrengelser i å forsøke å skjule for skolen hva som foregår, slik vi har vært inne på ovenfor.

På denne bakgrunnen ønsket vi at hver elev på 7. og 10. trinn ved de seks utvalgte skolene skulle skrive en liten tekst om enten mobbing, urettferdig behandling eller diskriminering. Oppgavetekstene er presentert og begrunnet i kapittel 7. Med bistand fra Conexus ble det lagt til rette for at elevene kunne besvare oppgavetekst, som kom som et tilleggsspørsmål i Elevundersøkelsen. Det er frivillig for skolene å gjennomføre Elevundersøkelsen i høstsemesteret, mens den er obligatorisk for 7. og 10. trinn i

vårsemesteret. Begrunnelsen for å legge undersøkelsen inn under Elevundersøkelsen var at denne ivaretar høye krav til datasikkerhet og personvern. Det var dessuten teknisk enklere for skoler å bruke prosedyrer som de allerede kjenner. Skolene ble også forespeilet at de ville få et sammenligningsgrunnlag hvis de skulle ønske å måle effekt av eventuelle satsinger gjennom skoleåret. Selv om noen av skolene allerede hadde samtykket til deltakelse før de ble orientert om at 7. og 10. trinn ville måtte gjennomføre hele Elevundersøkelsen og ikke bare svare på tilleggsspørsmålet, stilte alle skolene lojalt opp. I et informasjonsbrev fra NIFU STEP distribuert via skolene, ble foreldre og foresatte orientert om hensikten undersøkelsen og om retten til reservasjon. Svarprosent og øvrige forhold er omtalt i kapittel 7.

1.5 Rapportens disposisjon

De fire kapitlene som følger, er viet kvantitative analyser av data fra hele landet. I sentrum for undersøkelsene står spørsmålet om hva som kjennetegner skoler med henholdsvis relativt lav og høy andel elever som rapporterer om mobbing og hva som samvarierer med lav og høy grad av mobbing.

I kapittel 6 presenteres skolene som har deltatt i dette prosjektet og det refereres fra samtaler med ledelse og lærere. Det sentrale spørsmålet er hvordan lærere og ledelse selv oppfatter situasjonen ved skolen med hensyn til andeler av elevene som rapporterer om mobbing i Elevundersøkelsen. Her handler det altså både om skoler som synes å lykkes i arbeid mot mobbing, og skoler som ifølge Elevundersøkelsen ser ut til å ha problemer med å bekjempe mobbing.

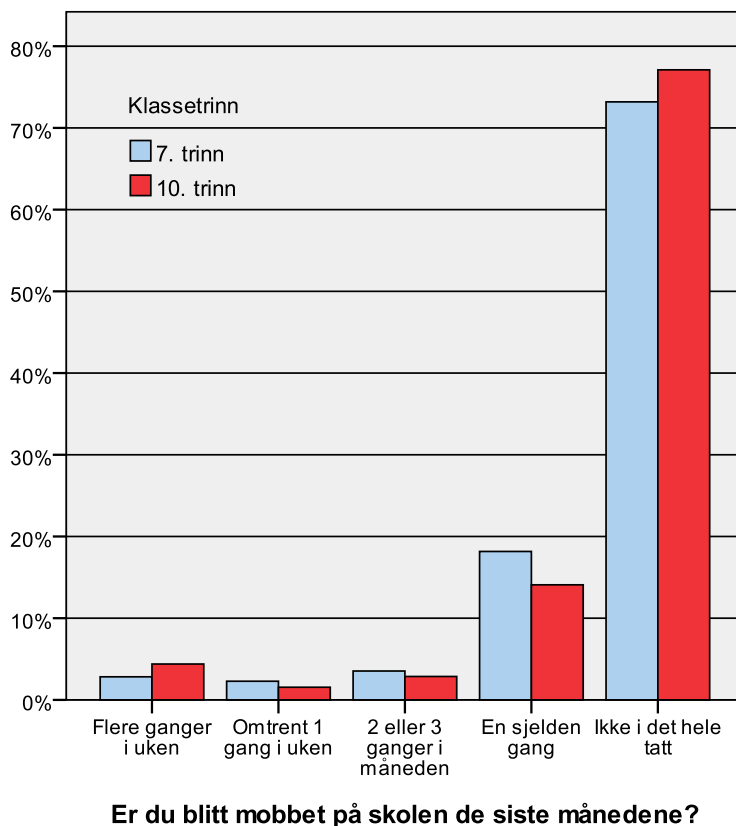
Elevene kommer til orde i kapittel 7 som presenterer og analyserer de tekstene som elevene ved de utvalgte skolene har skrevet om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering.

2 Mobbing kartlagt gjennom Elevundersøkelsen

2.1 Kvantitative og kvalitative betraktninger

Ved siden av at vi ønsker å bruke Elevundersøkelsen til å analysere samvariasjon mellom omfang av mobbing og andre forhold på skolenivå, og mulige effekter av ulike forhold på omfanget av mobbing, har denne undersøkelsen også dannet utgangspunktet for å identifisere konkrete skoler med henholdsvis lite og stort omfang av mobbing for den kvalitative delen av vår studie. Før vi går nærmere inn på denne utvelgelsen er det imidlertid nødvendig med en kritisk gjennomgang av det materialet vi har tilgang til. Hva kan vi si om kvaliteten på informasjonen om mobbing i Elevundersøkelsen, og hva kan denne undersøkelsen si oss om omfanget av fenomenet?

På grunn av utformingen av vårt prosjekt har vi valgt å begrense materialet til å gjelde 7. og 10. trinn. Det er også mest hensiktsmessig ettersom det er på disse trinnene at undersøkelsen er obligatorisk å gjennomføre for skolene. Figur 2.1 er basert på opplysninger fra Elevundersøkelsen for elever på 7. og 10. trinn i tre år (2007, 2008 og 2009) og vi gjengir svarene på det innledende, generelle spørsmålet om mobbing. Det er her ikke foretatt noen form for bearbeiding av materialet, og figuren gjengir svarene fra i alt 311.651 elever.



Figur 2.1. Svarfordeling for elever på 7. og 10. trinn på spørsmålet "Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?" Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. N= 311.651

Før vi går nærmere inn på svarfordelingen, vil vi knytte noen kommentarer til selve spørsmålet om mobbing og skalaen som er brukt. Mobbing som begrep defineres for respondentene i selve undersøkelsen før de besvarer de aktuelle spørsmålene om mobbing. *”Med mobbing mener vi gjentatt eller ”ondsinnnet” atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.”* Definisjonen er i tråd med det som det er internasjonal konsensus om at begrepet skal inneholde. Etter vår mening er definisjonen likevel ikke uproblematisk. Den er svært generell, ved at det ikke sies mye om hva som konkret skjer i situasjonen, samtidig som den er svært presis på ett bestemt punkt ved at den utelukker plaging av elever som forsvare seg. En elev som gjentatte ganger opplever å bli plaget i samsvar med definisjonens innhold, men som forsvare seg, er altså ikke å regne som et mobbeoffer og de som plager denne eleven mobber ikke. Hva slags begrep skal man da bruke om det som foregår? Vi skal i den kvalitative delen av studien vende tilbake til dette i form av et konkret eksempel (kapittel 7.7). Den ”autoriserte” definisjonen er også presis på et annet punkt ved at den eksplisitt inkluderer en bestemt form for mobbing, nemlig ”gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte”.

Tidsbegrepet som legges til grunn i det innledende spørsmålet er også upresist. Det er her opp til elevene selv å definere hva som menes med ”de siste månedene”. Siden undersøkelsen normalt gjennomføres om våren, kunne en alternativ tidsavgrensning være ”i dette skoleåret”. Det ville trolig skapt større presisjon og dermed mindre tilfeldig variasjon i svarene. Hvis gjennomføringstidspunktet varierer mye fra skole til skole, kunne ”i løpet av de siste tre månedene” være et alternativ.

Også svarkategoriene som er valgt for spørsmålene om mobbing kan skape mer tilfeldig variasjon i svarene enn strengt tatt nødvendig. Det er særlig kategorien ”En sjelden gang” som er problematisk, og grenseflaten mellom denne kategorien og ”2 eller 3 ganger i måneden”. ”En sjelden gang” vil normalt falle utenfor definisjonen av hva som er mobbing, men oppfattes ikke nødvendigvis slik når neste kategori er ”2 eller 3 ganger i måneden”. Dersom en elev mobbes gjentatte ganger med en gjennomsnittlig frekvens på en gang i måneden eller kanskje til og med sjeldnere, faller dette normalt innenfor definisjonen av mobbing. Elever som er i denne situasjonen vil verken oppfatte ”2 eller 3 ganger i måneden” eller ”En sjelden gang” som dekkende og det vil kunne være tilfeldig hvilken av de to svarkategoriene de velger.

Fordelingen i figur 2.1 viser at omtrent tre av fire elever svarer at de ikke blir mobbet i det hele tatt, litt flere på 10. trinn enn på 7. trinn. Til gjengjeld er det flere som svarer ”En sjelden gang” på 7. trinn enn på 10. trinn. Det er dessuten relativt sett betydelig flere som svarer ”Flere ganger i uken” på 10. enn på 7. trinn, 4,4 mot 2,8 prosent. Hvis vi betrakter svarkategoriene som en kontinuerlig skala som går fra en til fem, er gjennomsnittsverdien 4,57 for 7. trinn og 4,58 for 10. trinn. I Utdanningsdirektoratets nettportal ”Skoleporten” er resultatene presentert nettopp med slike gjennomsnittsverdier, men med en snudd skala slik at 1 er ”Ikke i det hele tatt” og 5 er ”Flere ganger i uken”. Gjennomsnittsverdien er 1,4 for alle fire skoleårene 2006-2007 til 2009-2010. Bortsett fra muligheten til å sammenlikne gjennomsnittsverdier over tid og mellom grupper, gir tallet 1,4 i seg selv lite informasjon. Det gir i beste fall en ide om at omfanget av mobbing er lite.

Det er i det hele tatt problematisk å basere seg på gjennomsnittsverdier og betrakte svarskalaen som er benyttet her som kontinuerlig, fordi det går et kvalitativt skille i fordelingen mellom elever som opplever å bli mobbet og de som ikke opplever dette. Betrakter vi skalaen som kontinuerlig, men snur den, slik at "Ikke i det hele tatt" er 1 og "Flere ganger i uken" er 5, så vil det være 50 prosent verre å bli plaget to til tre ganger i måneden enn en sjelden gang og fem ganger verre å bli mobbet flere ganger i uken enn ikke i det hele tatt. Denne formen for kvantifisering gir ikke spesielt mye mening for vårt formål der vi skal identifisere skoler ut fra omfang av mobbing. En mer fruktbar tilnærming er da å se på hvor stor andel av elevene som sier at de blir mobbet, uavhengig av frekvens. Da går det naturlige skillet mellom "2 eller 3 ganger i måneden" og "En sjelden gang". Når vi aggregerer dette til skolenivå, vil vi lett kunne skille mellom skoler etter hvor stor andel av elevene som rapporterer om mobbing. Dersom vi lot "Flere ganger i uken" tilsvare verdien 5 og "2 eller 3 ganger i måneden" verdien 3, ville skoler der få elever rapporterer om hyppig mobbing kunne komme ut med samme gjennomsnittsverdi som skoler med flere elever som rapporterer om sjeldnere tilfeller av mobbing. Dette er analytisk problematisk og langt mer komplisert å tolke enn et enkelt skille mellom elever som rapporterer om mobbing og de som ikke gjør det.

I fire oppfølgingsspørsmål presiseres det nærmere hvem som står for mobbingen. Vi ser av tabell 2.1 at andelen som svarer at de ikke blir mobbet i det hele tatt ligger på mellom 78,7 og 92,8 prosent, lavest for mobbing som elever i klassen står for, og høyest for andre voksne enn lærere på skolen. Andelen som mobbes en gang i uken eller oftere varierer mellom 2,7 prosent og 4,3 prosent, avhengig av hvem mobberne er.

Tabell 2.1. Fire oppfølgingsspørsmål om mobbing. Elever på 7. og 10. trinn. Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. Prosent

	Blir du mobbet av elever i gruppa/klassen?	Blir du mobbet av andre elever på skolen?	Blir du mobbet av en eller flere lærere?	Blir du mobbet av andre voksne på skolen?
Flere ganger i uken	2,7 %	2,3 %	2,7 %	2,2 %
Omtrent 1 gang i uken	1,6 %	1,3 %	0,8 %	0,5 %
2 eller 3 ganger i måneden	2,5 %	2,3 %	1,5 %	0,9 %
En sjelden gang	14,5 %	13,2 %	6,2 %	3,5 %
Ikke i det hele tatt	78,7 %	80,9 %	88,9 %	92,8 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Gjennomsnitt	4,65	4,69	4,78	4,84

2.2 Hvor seriøse er elevenes svar?

Som en kvalitetssjekk av materialet skal vi se nærmere på svarene på de fire spørsmålene i tabell 2.1 sett under ett. Hvor mange elever er det som svarer at de blir mobbet av samtlige fire grupper flere ganger i uka? I tabell 2.2 har vi summert opp hvor mange ganger elevene har krysset av for kategorien "Flere ganger i uken" på de fire oppfølgingsspørsmålene om hvem som mobber dem. Vi ser da at 1,2 prosent av elevene svarer at de blir mobbet av samtlige fire grupper flere ganger i uka. Blant guttene på 10. trinn er andelen 3,1 prosent,

mens den er bare 0,2 prosent for jentene på 7. trinn. Forskjellen etter kjønn og trinn er stor. Det er også påfallende at det er flere som krysser av for at de blir mobbet av alle fire grupper enn av tre av gruppene. For guttene på 10. trinn virker det spesielt usannsynlig at det er flere som mobbes av alle fire grupper flere ganger i uka (3,1 prosent) enn av bare en av de fire gruppene (2,6 prosent).

Tabell 2.2. Antall ganger eleven har svart "Flere ganger i uken" på fire oppfølgings spørsmål om mobbing. Elever på 7. og 10. trinn. Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. Kjønn og trinn. Prosent.

	7. trinn		10. trinn		Alle
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	
0	95,5 %	97,2 %	92,3 %	96,5 %	95,4 %
1	2,7 %	1,9 %	2,6 %	1,5 %	2,2 %
2	1,1 %	0,6 %	1,8 %	0,7 %	1,0 %
3	0,1 %	0,1 %	0,3 %	0,1 %	0,1 %
4	0,6 %	0,2 %	3,1 %	1,1 %	1,2 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

For 10. trinn i 2009 er det mulig å gå enda dypere ned i materien ved å se på svarene på fem spørsmål om urettferdig behandling og diskriminering. Hvor mange er det som svarer at de flere ganger i uken er blitt utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering på skolen på grunn av både kjønn, funksjonshemming, nasjonalitet, religion og seksuell legning, altså samtlige fem type diskriminering og urettferdig behandling? I tabell 2.3 skilles det mellom gutter og jenter på 10. trinn.

Tabell 2.3. Antall ganger eleven har svart "Flere ganger i uken" på fem spørsmål om urettferdig behandling og diskriminering. Elever på 10. trinn i 2009. Kjønn. Prosent.

	Gutt	Jente	Alle
0	91,7 %	97,0 %	94,3 %
1	3,5 %	1,3 %	2,4 %
2	1,0 %	0,4 %	0,7 %
3	0,4 %	0,2 %	0,3 %
4	0,4 %	0,1 %	0,3 %
5	3,1 %	1,0 %	2,0 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %

3,1 prosent av guttene og en prosent av jentene på 10. trinn hevdet i 2009 at de ble utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering på skolen flere ganger i uken på grunn både av både kjønn, funksjonshemming, nasjonalitet, religion og seksuell legning. Dette dreier seg om 773 gutter og 258 jenter. Til sammenlikning har til sammen 2746 gutter og 1658 jenter på 10. trinn dette året krysset av for at de "Flere ganger i uken", "Omtrent en gang i uken" eller "2 eller 3 ganger i måneden" er blitt mobbet på skolen de siste månedene. Omtrent en av fire gutter og en av seks jenter som rapporterer at de er blitt mobbet, hevder samtidig å ha blitt utsatt for samtlige fem former for urettferdig behandling eller diskriminering flere ganger hver uke. Dette virker ikke rimelig, og det er grunn til å tro at vi her har å gjøre med useriøse besvarelser. Useriøse besvarelser ble berørt som et tema i intervjuene på skolene som var med i den kvalitative delen av studien. Her ble det nevnt at

slike besvarelser kunne være en protest fra elevenes side mot spørsmålsformuleringene i Elevundersøkelsen (avsnitt 6.4.1).

Hvis det viser seg at en betydelig andel av de elevene som oppgir at de er blitt mobbet ikke har levert seriøse besvarelser, vil dette kunne få konsekvenser når vi skal definere skoler ut fra omfang av mobbing. Særlig alvorlig er det når vi som i dette tilfellet ser at slike besvarelser er overrepresentert i bestemte grupper, nemlig blant gutter på 10. trinn. Enda større kan konsekvensene bli hvis det viser seg at enkelte skoler har særlig mange useriøse besvarelser. Når vi aggregerer opp til trinn- og skolenivå, finner vi at det på enkelte trinn ved bestemte skoler kan være så mange som 18 prosent av elevene som hevder at de flere ganger i uka blir mobbet av både elever i klassen, andre elever ved skolen, lærere og andre voksne. Dette virker svært usannsynlig. Vår påpekning av useriøse besvarelser er for øvrig i overensstemmelse med tolkningene lærere og ledelse gjør av skolens resultater i Elevundersøkelsen ved en av skolene som er med i den kvalitative delen av vår studie (avsnitt 6.2.2). I et tilfelle skal dette ha gitt skandaleoppslag i lokalpressen om et stort omfang av mobbing ved skolen, noe heller ikke elevene ved skolen kjente seg igjen i.

Vi kan selvsagt ikke helt utelukke at det kan finnes enkelte elever som er utsatt for en så massiv form for mobbing, men vi finner det helt usannsynlig at dette skal gjelde så mange som 1400 – 1500 elever til sammen på 7. og 10. trinn og at to tredeler av disse skal være gutter på 10. trinn. Vi velger derfor å utelukke elever som har svart at de flere ganger i uken blir mobbet av både elever i klassen, andre elever ved skolen, lærere og andre voksne fra datamaterialet. Dette gjelder, som tabell 2.2 viser, 3,1 prosent av guttene på 10. trinn, 1,1 prosent av jentene på 10. trinn, 0,6 prosent av guttene på 7. trinn og 0,2 prosent av jentene på 7. trinn. Til sammen er dette 3909 elever av et samlet materiale på 316.221 elever, eller 1,2 prosent av hele materialet.

Selv om vi med dette grepet risikerer å utelukke noen få seriøse besvarelser fra elever som er utsatt for massiv mobbing, veies dette opp av at vi fjerner et betydelig antall useriøse besvarelser, spesielt fra gutter på 10. trinn, som kan bidra til å gi et feilaktig bilde av situasjonen ved enkelte skoler. Når vi fjerner disse besvarelsene, blir den viktigste endringen i svarfordelingen på det innledende spørsmålet om mobbing at andelen som sier de blir mobbet flere ganger i uken synker fra 3,6 til 2,5 prosent. Blant gutter på 10. trinn synker denne andelen fra 6,0 prosent til 3,2 prosent. Ved å utelukke besvarelser som med svært stor sannsynlighet er useriøse, blir dermed andelen gutter på 10. trinn som hevder at de mobbes flere ganger i uken praktisk talt halvert. Fortsatt er det likevel slik at det er blant gutter på 10. trinn at vi finner flest elever som rapporterer om mobbing.

2.3 Identifisering av skoler med lite eller mye mobbing

For å besvare spørsmål 3 og 4 i prosjektbeskrivelsen om forklaring av ulike grader av mobbing og kjennetegn ved skoler som over tid har ulik grad av mobbing er det nødvendig å definere kriterier for hva som er et lite og hva som er et stort omfang av mobbing. Det første vi gjorde med materialet var altså å fjerne 1,2 prosent av besvarelsene, hvorav vi anser de aller fleste som høyst sannsynlig useriøse. Oxford Research har i sin rapport brukt

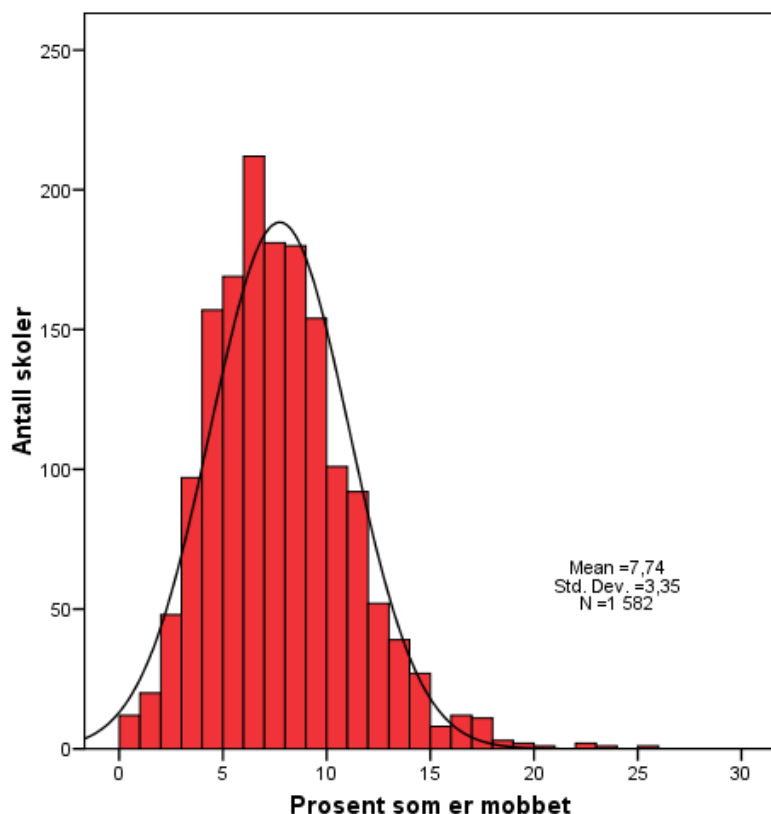
standardiserte mål for å skille mellom hva som er lite og hva som er mye mobbing, men skriver selv at det ligger en begrensning i dette ved at bruken av slike mål forutsetter en tilnærmet normalfordeling i materialet, eller i det minste en fordeling som ligger innenfor +/- 2 standardavvik på en indeks for skjevhet. Etter at de har konkludert med at fordelingen ligger utenfor dette (2,68), bruker de likevel z-skårer. (Danielsen og Garmannslund 2009:7). Vi har allerede signalisert at vi er skeptiske til å betrakte de spørsmålene som brukes om mobbing som kontinuerlige variabler. I stedet vil vi trekke et skille mellom elever som rapporterer om mobbing to til tre ganger i måneden eller oftere, og de som rapporterer om at dette har skjedd en sjelden gang eller ikke i det hele tatt. For å få et tilstrekkelig stort materiale, men samtidig sikre at tilfeldig variasjon innenfor enkeltskoler og fra år til år i minst mulig grad skal påvirke resultatene, har vi valgt å gjøre noen avgrensinger. Disse avgrensingene kan summeres opp i fire hovedpunkter:

- Vi tar bare med 7. og 10. trinn. Det er på disse trinnene i grunnskolen at Elevundersøkelsen er obligatorisk og vårt prosjekt omfatter bare grunnskolen.
- Vi tar bare med skoler som har deltatt i Elevundersøkelsen alle årene 2007, 2008 og 2009.
- Vi tar bare med skoler som til sammen for de tre årene 2007, 2008 og 2009 har levert minst 60 besvarelser på 7. og / eller 10. trinn. Dette betyr altså at de hvert år skal ha hatt i gjennomsnitt minst 20 elevbesvarelser på ett av de to trinnene, eller på begge trinn til sammen. Fordi det er skolene som er enheten i våre analyser, og analysene vil være basert på gjennomsnittsverdier for elevene, finner vi det ikke forsvarlig å ta med skoler med færre enn 20 elevbesvarelser pr år i gjennomsnitt.
- Vi tar bare med skoler som vi kan gjenfinne i GSI (Grunnskolenes informasjonssystem).

I det opprinnelige materialet fantes det 2949 skoler med elever på 7. og / eller 10. trinn. Etter at vi har avgrenset materialet etter kriteriene ovenfor, sitter vi igjen med 1582 skoler. Figur 2.2 er basert på opplysninger om disse 1582 skolene, som i gjennomsnitt pr år har minst 20 elever til sammen på 7. og 10. trinn som har deltatt i Elevundersøkelsen. Vi har data fra Elevundersøkelsen for alle tre år (2007, 2008 og 2009) for disse skolene og har ut fra dette lagd gjennomsnittsskårer på det første spørsmålet "Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene" for hver skole. Figur 2.2 er basert på et tre års gjennomsnitt for hver skole og forteller om hvor stor andel av elevene ved skolen som har krysset av for alternativene "Flere ganger i uken", "Omtrent en gang i uken" eller "2 eller 3 ganger i måneden" på spørsmålet "Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?".

I motsetning til det som gjelder når vi ser på svarene på enkeltspørsmålene på elevnivå, får vi nå en tilnærmet normalfordeling. En liten skjevhet mot høyre skyldes omtrent 20 skoler der mellom 17 og 26 prosent av elevene rapporterer om mobbing. Ved sju av de 1582 skolene er det ingen elever som har rapportert om mobbing noen av de tre årene. Dette tilsvarer 4 promille av skolene, en lav andel, men likevel avvikende i forhold hva man ellers kan lese i litteraturen om mobbing. "I alle land der en har undersøkt saken, er det konstatert mobbing blant elevene i skolen. Og enda verre: Ikke en eneste av de

mange hundre skolene som har deltatt i undersøkelser i Norge gjennom årene, har hatt null mobbing, så vidt denne forfatteren vet” (Roland 2007:88).



Figur 2.2. Prosentandel av elever på 7. og 10. trinn som svarer ”Flere ganger i uken”, ”Omtrent en gang i uken” eller ”2 eller 3 ganger i måneden” på spørsmålet ”Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?”. Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. 1582 skoler med i gjennomsnitt minst 20 elever pr år som har besvart Elevundersøkelsen.

I gjennomsnitt for de 1582 skolene er det 7,7 prosent av elevene ved skolen som rapporterer om mobbing. Et standardavvik på 3,35 forteller oss at 65-70 prosent av skolene ligger innenfor et område der mellom 4,5 og 11 prosent av elevene ved skolen rapporterer om at de er blitt mobbet ”Flere ganger i uken”, ”Omtrent en gang i uken” eller ”2 eller 3 ganger i måneden”.

Tabell 2.4 gir et utdypende bilde av figur 2.2. Etter at gjennomsnittsverdi, standardfeil for gjennomsnittet, standardavvik og minimums- og maksimumsverdi er presentert, oppgis grenseverdien for andel av elevene ved skolen som er mobbet for ulike prosentiler. Tabellen viser andelen av elevene ved skolen som blir mobbet ved de fem prosentiler av skolene som har minst mobbing (inntil 3 prosent av elevene blir mobbet), så andelen ved de 10 prosent av skolene som rapporterer om minst mobbing (inntil 3,8 prosent av elevene), så andelen ved de 20 prosent av skolene som rapporterer om minst mobbing (inntil 4,9 prosent av elevene) og så videre. Slik kan vi fortsette inntil vi finner de fem prosent av skolene som har mest mobbing (95 prosentilet) og da kan vi lese ut av tabellen at minst 13,7 prosent av elevene ved disse skolene rapporterer om mobbing.

Hvis vi velger 10 og 90 prosentilene som kriterier for hva som er skoler med lite og mye mobbing, vil definisjonen på lite mobbing være at maksimalt 3,8 prosent av elevene ved skolen oppgir at de blir mobbet, mens mye mobbing ville bety at minst 12 prosent av elevene blir mobbet. Velger vi derimot å ta ut de fem prosent av skolene som har henholdsvis minst og mest mobbing, ville skillene gått ved skoler der mindre enn 3 prosent og mer enn 13,7 prosent av elevene rapporterer om mobbing. 5 prosent av skolene tilsvarer 80 skoler. Vi mener at dette er en metode for å velge ut skoler som er enklere å tolke og forholde seg til i praksis enn standardiserte mål. Den eneste usikkerheten ligger i fordelingen mellom de tre svarkategoriene på spørsmålet som vi har valgt å la definere om elevene er blitt mobbet eller ikke.

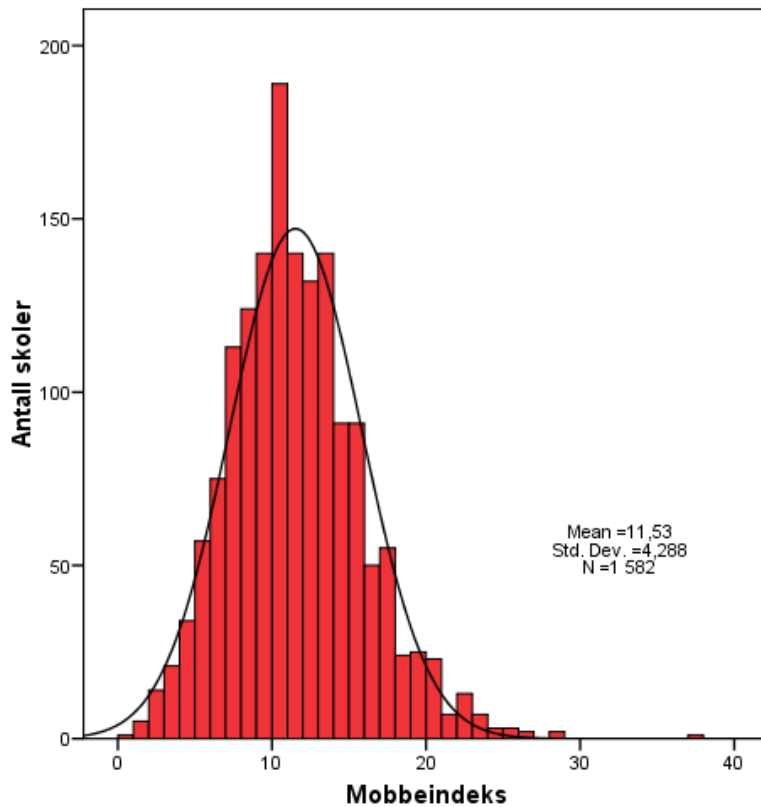
Tabell 2.4. Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing for 1582 skoler

Antall	(N=1582)
Gjennomsnitt	7,74 %
Standardfeil for gjennomsnittet	0,08 %
Standardavvik	3,35 %
Minimum	0 %
Maksimum	25,8 %
Prosentil:	
5	3,0 %
10	3,8 %
20	4,9 %
30	5,8 %
40	6,6 %
50	7,4 %
60	8,2 %
70	9,2 %
80	10,3 %
90	12,0 %
95	13,7 %

Som alternativ til denne metoden, som er basert på ett enkelt spørsmål, og for å oppnå enda noe større variasjon og en fordeling som ligger enda nærmere en normalfordeling, har vi laget et mål som er satt sammen av de fem spørsmålene om mobbing. I utgangspunkt bruker vi spørsmålet ”Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?” som i figur 2.2, men vi inkluderer nå også elever som har svart ”Ikke i det hele tatt” eller ”En sjelden gang” på dette spørsmålet, men som likevel rapporterer om mobbing på ett eller flere av de fire oppfølgingsspørsmålene som presiserer hvem som mobber (tabell 2.1). Det viser seg at dette gjelder et betydelig antall elever, så mange at den gjennomsnittlige andelen av elevene som rapporterer om mobbing øker fra 7,7 til 11,5 prosent når vi måler det på skolenivå. Figur 2.3 viser fordelingen på dette målet for de 1582 skolene.

Når vi bruker det nye målet, som utnytter mer av informasjon i Elevundersøkelsen, ser vi at i gjennomsnitt 11,5 prosent av elevene rapporterer om mobbing ved de 1582 skolene. Bare én skole har ingen elever som rapporterer om mobbing. Ved de fem prosent av skolene der det er minst mobbing rapporterer inntil 5,1 prosent av elevene om dette, mens minst 19,2 prosent av elevene rapporterer om mobbing ved de fem prosent skolene der det er mest mobbing. Fordi vi fanger opp omtrent 50 prosent flere elever som

mobbeofre på denne måten, vil vi i hovedsak bruke dette målet i videre analyser. Vi mener dette er forsvarlig, ettersom vi allerede har fjernet fra materialet de elevene som svarer at de flere ganger i uka blir mobbet av både elever i klassen, andre elever ved skolen, lærere og andre voksne.



Figur 2.3. Prosentandel av elever på 7. og 10. trinn som svarer "Flere ganger i uken", "Omtrent en gang i uken" eller "2 eller 3 ganger i måneden" på spørsmålet "Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?" eller gir tilsvarende svar på ett eller flere av fire oppfølgingsspørsmål om hvem som mobber. Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. 1582 skoler med i gjennomsnitt minst 20 elever pr år som har besvart Elevundersøkelsen.

Tabell 2.5. Statistiske mål basert på andel av elevene som rapporterer om mobbing for 1582 skoler. Sammensatt mål.

Antall	(N=1582)
Gjennomsnitt	11,5 %
Standardfeil for gjennomsnittet	0,11 %
Standardavvik	4,29 %
Minimum	0 %
Maksimum	37,1 %
Prosentil:	
5	5,1 %
10	6,3 %
20	7,9 %
30	9,2 %
40	10,2 %
50	11,1 %
60	12,3 %
70	13,4 %
80	14,9 %
90	17,1 %
95	19,2 %

2.4 Hva innebærer det å bli mobbet?

Slik Elevundersøkelsen er lagt opp, gis det en definisjon av mobbing før elevene besvarer sju spørsmål der begrepet mobbing er brukt: *”Med mobbing mener vi gjentatt eller ”ondsinnnet” atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.”* Det første spørsmålet i undersøkelsen gjelder om eleven har vært utsatt for mobbing, de fire neste gjelder hvem står for mobbingen, det sjette gjelder om eleven selv har mobbet andre elever og det siste gjelder om elevene forteller lærerne om mobbing når det foregår. Det er disse spørsmålene vi tar som utgangspunkt når vi kartlegger omfanget av mobbing på 7. og 10. trinn. Elevene på 10. trinn stilles noen oppfølgingsspørsmål som gjelder urettferdig behandling og diskriminering som kan brukes til å utfylle bildet i noen grad, men dessverre er det ellers ingen spørsmål i undersøkelsen der elevene kan gi eksempler på hva de har vært utsatt for og som de oppfatter som mobbing. Figur 2.4 er et lysark fra en presentasjon av resultater fra en spørreundersøkelse som en ungdomsskole har benyttet over lang tid. Figuren gir eksempler på hva som kunne ha vært brukt som konkretiseringer av hva mobbing er. I avsnitt 5.8 kommer vi tilbake til denne skolen og dens arbeid med læringsmiljøet.

		Er du gutt eller jente ?		Alle
		JENTE	GUTT	
Noen har slengt stygge bemerkninger til meg	JA, OF TE	3%	2%	2%
	HAR HENDT	31%	34%	33%
Noen har satt ut falske rykter om meg	JA, OF TE	5%	1%	3%
	HAR HENDT	25%	18%	21%
Jeg har blitt dyttet uten at det var lek	JA, OF TE	1%	1%	1%
	HAR HENDT	14%	30%	23%
Jeg har blitt ertet for utseendet mitt eller klæme mine	JA, OF TE	2%	2%	2%
	HAR HENDT	18%	13%	15%
Jeg har blitt frosset ut og holdt utenfor	JA, OF TE	4%	1%	2%
	JA, DET HAR HENDT	18%	11%	14%
Jeg har blitt dynka med snø eller vann uten at det var lek	JA, OF TE	2%	0%	1%
	HAR HENDT	5%	13%	10%
Jeg har blitt overfalt og banket opp	JA, OF TE	1%	0%	1%
	HAR HENDT	0%	4%	2%
Noen har truet meg til å gi fra meg penger	JA, OF TE	0%	1%	1%
	HAR HENDT	2%	3%	2%

Figur 2.4: Eksempler på spørsmål om ubehagelige opplevelser. Lysark fra presentasjon på Jordbærgrenda ungdomsskole (se også avsnitt 5.8).

Eksemplene varierer i karakter og alvorlighetsgrad fra det som kan kalles relativt mild verbal vold til volds- og vinningskriminalitet. Det som er særlig viktig å legge merke til, er at variasjonen i svarmønster mellom gutter og jenter er betydelig. For eksempel er erting for klær og utseende, falske rykter og utfrysing i større grad et fenomen blant jenter enn blant gutter, mens de fysiske overgrepene er vanligere blant gutter enn blant jenter. Stygge bemerkninger er like vanlig blant jenter som blant gutter. Når vi skal identifisere skoler med henholdsvis lite og mye mobbing, er det viktig å ta høyde for denne kjønnsforskjellen. Selv om Elevundersøkelsen dessverre ikke gir oss anledning til å gå nærmere inn på hva forskjellen konkret består i, vil vi i en del av analysene opprettholde et skille mellom gutter og jenter ved at vi måler omfang av mobbing av gutter og jenter separat. Hvis vi bruker de målene vi har presentert i figur 2.2 og 2.3, får vi et omfang av mobbing målt på elevnivå slik det er gjengitt i tabell 2.6. Det må her presiseres at dette er tall for alle de tre årskullene på elevnivå, og ikke gjennomsnittstall for de 1582 skolene. Derfor kan prosentandelene som oppgir at de er mobbet avvike noe fra tall på skolenivå.

Tabell 2.6 Prosentandel av gutter og jenter som rapporterer om mobbing. Snever og vid definisjon. N= 260.011.

	Alle	Jenter	Gutter
Snever definisjon	7,5 %	6,2 %	8,7 %
Vid definisjon	11,5 %	9,2 %	13,6 %

Med ”snever definisjon” mener vi et mål for omfang av mobbing som er basert alene på det første spørsmålet i sekvensen om mobbing i Elevundersøkelsen, slik vi har gjort rede for i teksten i tilknytning til figur 2.2. ”Vid definisjon” refererer til figur 2.3 og en indeks som er basert på til sammen fem spørsmål og som dermed fanger opp flere elever som rapporterer om mobbing. Alt avhengig av hvilken definisjon vi legger til grunn, betyr dette

at mellom hver trettende og hver niende elev utsettes for mobbing. I en gjennomsnittlig skoleklasse med 25 elever vil dermed to til tre være mobbeofre og på en skole med 200 elever vil det være mellom 15 og 23 som er i denne situasjonen. Vi vil heretter holde oss til den vide definisjonen, det vil si den som gir som resultat at i gjennomsnitt 11,5 prosent av elevene ved skolene rapporterer om at er blitt mobbet.

Tabell 2.6 viser at det er en betydelig kjønnsforskjell i omfanget av mobbing, slik at flere gutter enn jenter utsettes for mobbing. Det kan i seg selv være et argument for å skille mellom mobbing av gutter og jenter. Enda viktigere er det at mobbing blant gutter og jenter ofte arter seg ulikt, slik vi viste i figur 2.4. Vi skal se hvordan de 1582 skolene fordeler seg med hensyn til omfang av mobbing av henholdsvis gutter og jenter. Vi har delt hele materialet inn i tre deler: Skoler der færre enn 8,5 prosent av elevene rapporterer om mobbing (ca en fjerdedel av skolene), skoler der mellom 8,5 og 14 prosent er mobbet (omtrent halvparten av skolene) og skoler der flere enn 14 prosent av elevene er mobbet (ca en fjerdedel av skolene). Andelene refererer til den vide definisjonen av mobbing.

Tabell 2.7 Fordeling av 1582 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering.

		Andel av jentene som er mobbet			Alle
		Færre enn 8,5 %	8,5 til 14 %	Flere enn 14 %	
Andel av guttene som er mobbet	Færre enn 8,5 %	12,2 %	4,5 %	1,4 %	18,1 %
	8,5 til 14 %	20,5 %	14,0 %	4,5 %	39,0 %
	Flere enn 14 %	13,3 %	19,9 %	9,6 %	42,8 %
Alle		46,0 %	38,4 %	15,6 %	100,0 %

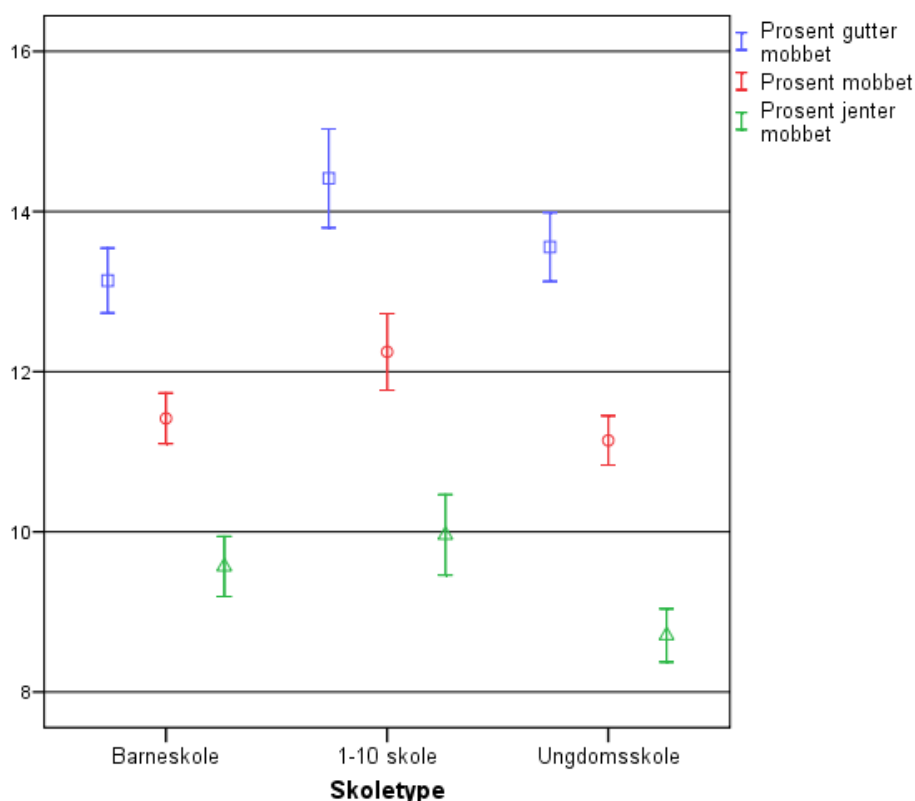
Tabell 2.7 viser 12,2 prosent av skolene tilhører kategorien der færre enn 8,5 prosent både av guttene og av jentene blir mobbet. Motsetningen til dette er 9,6 prosent av skolene der flere enn 14 prosent av både guttene og jentene blir mobbet. Ved bare 1,4 prosent av skolene blir flere enn 14 prosent av jentene og færre enn 8,5 prosent av guttene mobbet. Det vanligste er at færre enn 8,5 prosent av jentene og mellom 8,5 og 14 prosent av guttene blir mobbet. Dette gjelder 20,5 prosent av skolene. Omtrent like vanlig er det at flere enn 14 prosent av guttene og mellom 8,5 og 14 prosent av jentene blir mobbet. Det typiske er altså at flere gutter enn jenter blir mobbet. Dette gjelder til sammen 53,7 prosent av skolene, mens flere jenter enn gutter blir mobbet ved bare 10,4 prosent av skolene. På de øvrige 35,8 prosent av skolene er omfanget av mobbing omtrent like stort blant gutter som blant jenter. Tabell 2.8 viser den gjennomsnittlige andelen av alle elevene som blir mobbet innenfor de ni kategoriene.

Tabell 2.8 Gjennomsnittlig andel av alle elevene som blir mobbet, etter andel av jenter og gutter som blir mobbet.

		Andel av jentene som er mobbet			Alle
		Færre enn 8,5 %	8,5 til 14 %	Flere enn 14 %	
Andel av guttene som er mobbet	Færre enn 8,5 %	5,5 %	8,5 %	11,8 %	6,7 %
	8,5 til 14 %	8,6 %	11,1 %	14,1 %	10,1 %
	Flere enn 14 %	12,0 %	14,8 %	19,1 %	14,9 %
Alle		8,7 %	12,7 %	17,0 %	11,5 %

Ved skoler der færre enn 8,5 prosent av guttene og av jentene blir mobbet, blir i gjennomsnitt 5,5 prosent av alle elevene mobbet. Ved skoler der flere enn 14 prosent av guttene og jentene blir mobbet, blir i gjennomsnitt 19,1 prosent av alle elevene mobbet. Dette danner ytterpunktene og det er i hovedsak fra disse to gruppene vi har valgt ut skoler for den kvalitative delen av undersøkelsen.

Det er forskjeller i omfang av mobbing mellom gutter og jenter også etter skoleslag. Figur 2.5 viser at vi finner flest mobbeofre blant gutter på 1-10 skoler, der i gjennomsnitt over 14 prosent rapporterer at de blir mobbet, mot 10 prosent av jentene på samme skoletype. Lavest andel mobbeofre er det blant jenter på rene ungdomsskoler, snaut 9 prosent. Det er vanskelig å finne noen god forklaring på hvorfor 1-10 skolene peker seg ut på denne måten, og særlig for guttenes del. I kapittel 6 kommer vi tilbake til de særlige utfordringene denne skoletypen har, for eksempel med å håndtere den store aldersforskjellen mellom de yngste og de eldste elevene. På den annen side framheves det også at nettopp aldersforskjellen kan være en stor ressurs. Det er uansett viktig å ha klart for seg at vi i vår studie bare inkluderer 7. og 10. trinn, og det betyr at omfanget av mobbing på lavere trinn i barneskolene og 1-10 skolene ikke omfattes av analysene.



Figur 2.5. Prosentandel av jenter og gutter på 7. og 10. trinn som svarer ”Flere ganger i uken”, ”Omtrent en gang i uken” eller ”2 eller 3 ganger i måneden” på spørsmålet ”Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?” eller gir tilsvarende svar på et eller flere av fire oppfølgingsspørsmål om hvem som mobber. Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. 1582 skoler med i gjennomsnitt minst 20 elever pr år som har besvart Elevundersøkelsen. Etter skoletype. Gjennomsnittsverdier med konfidensintervall på 5 prosentnivå.

2.5 Hvor mange mobber andre?

Vi har til nå avgrenset perspektivet til å gjelde elever som rapporterer om at de har blitt mobbet, dels med en snever definisjon som omfatter bare ett generelt spørsmål om mobbing, og dels med en utvidet definisjon der også spørsmålene om hvem som mobber tas med. Elevene blir imidlertid også spurt om de selv har mobbet andre. Tabell 2.9 viser hvordan materialet fordeler seg på elevnivå når vi deler det inn i grupper etter kjønn og om elevene rapporterer om at de har blitt mobbet og eventuelt mobbet andre. Tabellen er totalprosentuert for hvert kjønn, det vil si at vi deler hvert kjønn i fire grupper: De som verken er mobbet eller mobber, de som er mobbet, men ikke mobber andre, de som mobber andre, men ikke selv er mobbet og de som både er mobbet og mobber andre.

Den nederste linjen i tabellen viser at 4,2 prosent av elevene har mobbet andre elever på skolen inntil to eller tre ganger i måneden eller oftere. Denne gruppen på 4,2 prosent kan vi igjen dele inn i to omtrent like store grupper. 2,2 prosent er ikke selv mobbet, men har mobbet andre. 2,0 prosent er både selv mobbet og har mobbet andre. Vi ser at til sammen 13,6 prosent av elevene er involvert i mobbing, enten som mobbere, som ofre eller i en dobbeltrolle. Sistnevnte kan også betegnes som ”vekslere” (Roland 2007). Dette totalomfanget stemmer godt med det som er vist i andre undersøkelser, som for

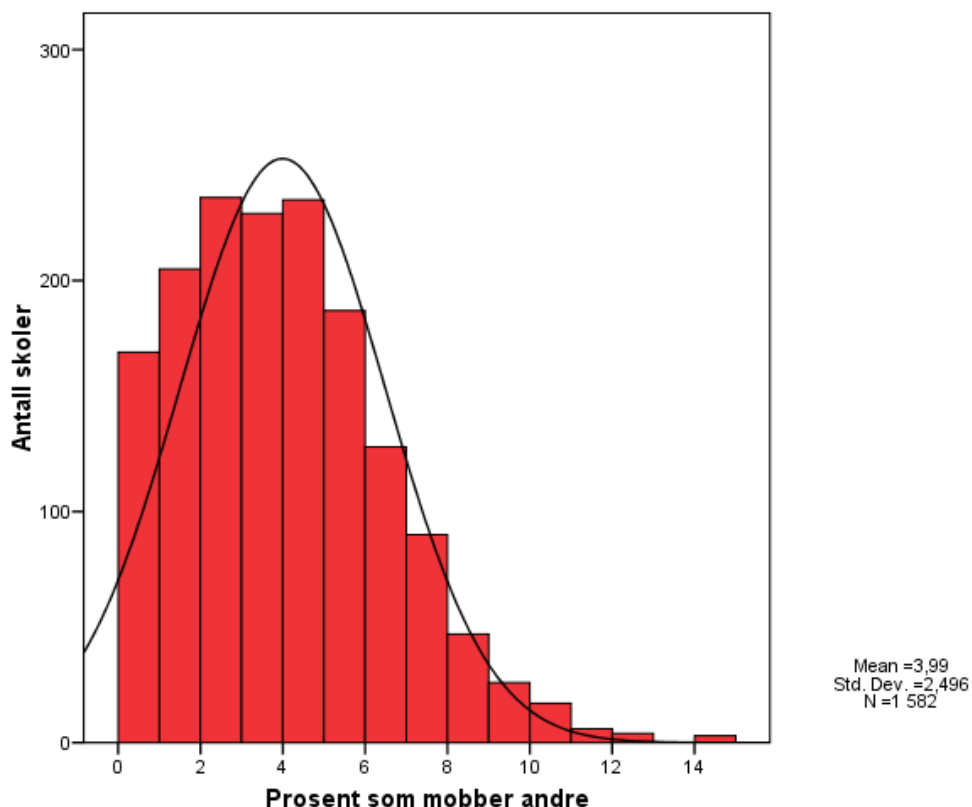
eksempel i Dan Olweus' studie (Olweus 1992:20ff), selv om hans tall viste et noe høyere omfang av mobbere, men lavere tall for mobbeofre.

Tabell 2.9 Andel av elevene som er blir mobbet eller selv har mobbet andre, etter kjønn.

		Ikke mobbet andre	Mobbet andre	Sum
Gutt	Ikke mobbet	83,0 %	3,4 %	86,4 %
	Mobbet	10,6 %	3,0 %	13,6 %
	Alle gutter	93,6 %	6,4 %	100,0 %
Jente	Ikke mobbet	89,9 %	1,0 %	90,8 %
	Mobbet	8,2 %	0,9 %	9,2 %
	Alle jenter	98,1 %	1,9 %	100,0 %
Alle	Ikke mobbet	86,4 %	2,2 %	88,5 %
	Mobbet	9,5 %	2,0 %	11,5 %
	Alle	95,8 %	4,2 %	100,0 %

Tabell 2.9 viser videre at bare 1,9 prosent av jentene har mobbet andre elever, mens dette gjelder 6,4 prosent av guttene. Igjen kan vi dele inn de som har mobbet andre elever inn i to omtrent like store grupper, etter om de også selv har blitt mobbet. Gutter er mer utsatt for mobbing enn jenter, og når vi ser på hvem som mobber andre, så er denne kjønnsforskjellen enda mer framtrædende. Hvis vi overfører dette til populasjonen på omtrent 120.000 elever på 7. og 10 trinn, finner vi at det er til sammen nærmere 14.000 mobbeofre og omtrent 5.000 som mobber andre. Av de 5.000 er omtrent halvparten i en dobbeltrolle. Omtrent 60 prosent av mobbeofrene er gutter. Det er i underkant av 4.000 gutter og drøyt 1.000 jenter som mobber andre elever på de to trinnene til sammen. Hvis vi forutsetter at omfanget av mobbing på 7. og 10. trinn er representativt for hele grunnskolen, betyr det at vi kan multiplisere disse tallene med fem. Vi finner da at til sammen 75 – 90.000 elever er berørt av mobbing. 55 – 60.000 er rene mobbeofre, 10 – 15.000 er i en dobbeltrolle, mens omtrent like mange mobber andre, men blir ikke selv mobbet.

Det må selvsagt tas en rekke forbehold i tilknytning til beregninger av denne typen. Det omfanget vi anslår er basert på selvrapporinger fra elever. Ikke minst er det viktig å ha klart for seg at det er ofrenes og mobbernes subjektive opplevelse som ligger til grunn. Det én elev vil oppleve som mobbing, vil ikke nødvendigvis oppleves som dette av andre elever, selv om spørsmålene innledes med en definisjon av hva som er mobbing. I definisjonen inngår begreper som "ondsinnnet atferd" og "erting", noe som igjen vil gi stort rom for subjektiv tolkning. Dessuten har vi allerede sett at en drøyt prosent av besvarelsene måtte utelukkes fra analysene fordi de helt åpenbart ikke var seriøse. Vi vil ikke ta stilling til om problemet med useriøse svar er større for svarene fra mobberne enn fra ofrene. Selv med disse forbeholdene mener vi at materialet kan brukes for våre formål, som er å identifisere skoler med stort og lite omfang av mobbing og å se nærmere på hvilke andre forhold som henger sammen med mobbing.



Figur 2.6. Prosentandel av elever på 7. og 10. trinn som svarer ”Flere ganger i uken”, ”Omtrent en gang i uken” eller ”2 eller 3 ganger i måneden” på spørsmålet ” Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?” Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. 1582 skoler med i gjennomsnitt minst 20 elever pr år som har besvart Elevundersøkelsen.

Tabell 2.10. Statistiske mål basert på andel av elevene som rapporterer om at de har mobbet andre elever for 1582 skoler.

Antall	(N=1582)	
Gjennomsnitt	4,0 %	
Standardfeil for gjennomsnittet	0,06 %	
Standardavvik	2,5 %	
Minimum	0 %	
Maksimum	14,5 %	
Prosentil:	5	0 %
	10	0,9 %
	20	1,8 %
	30	2,4 %
	40	3,1 %
	50	3,8 %
	60	4,5 %
	70	5,2 %
	80	6,0 %
	90	7,3 %
	95	8,5 %

Fordelingen av skolene etter andel mobbere avviker klart fra figurene for ofre ved at en betydelig andel skoler ikke har noen elever som svarer at de selv har mobbet andre (figur 2.6). Dette gjelder 92 av 1582 skoler. Ettersom vi tidligere har vist at bare én skole er helt

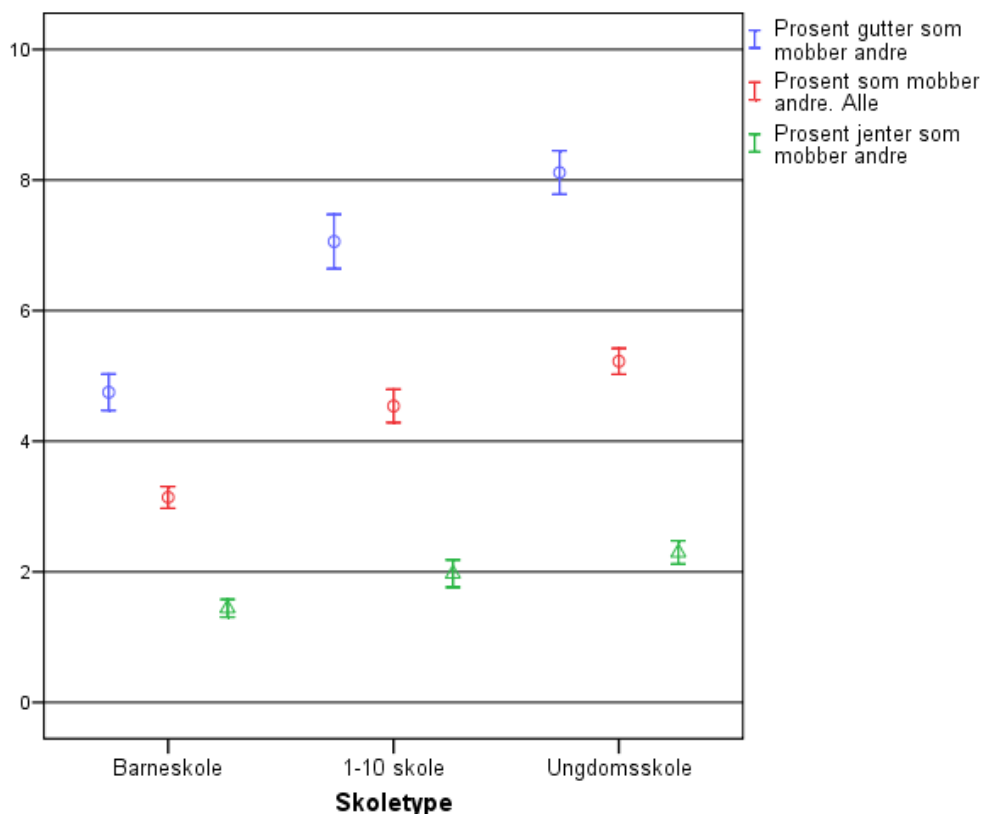
uten elever som rapporterer om mobbing, virker det kanskje ikke konsistent at 92 skoler er helt uten mobbere blant elevene. Hvis dette likevel er riktig, må det bety at det er andre enn skolens elever som står for mobbingen, nemlig lærerne eller andre voksne ved skolen. I tabell 2.11 har vi fordelt de 1582 skolene på ni grupper etter omfanget av mobbing og mobbere.

Tabell 2.11. Andel av elevene som rapporterer å ha blitt mobbet og andel av elevene som rapporterer om at de selv har mobbet andre elever ved 1582 skoler. Totalprosentuert.

Mobbeofre	Mobbere			Alle
	Ingen	< 4 prosent	4 prosent +	
< 8,5 prosent	3,4 %	16,1 %	5,1 %	24,5 %
8,5 til 14 prosent	2,0 %	24,7 %	23,9 %	50,6 %
> 14 prosent	0,5 %	6,8 %	17,6 %	25,0 %
Alle	5,8 %	47,6 %	46,6 %	100,0 %

Ved 92 skoler, eller 5,8 prosent av alle skolene, er det ikke registrert noen elever som svarer at de har mobbet andre elever. Likevel rapporteres det om mobbing ved samtlige av disse skolene med unntak av én. Riktignok er det slik at det ved flertallet av disse skolene er relativt lite mobbing. Det er ellers en tydelig sammenheng mellom omfang av mobbere og mobbing. Den fjerdedelen av skolene der minst 14 prosent av elevene rapporterer at de har blitt mobbet domineres av skoler der minst 4 prosent av elevene svarer at de har mobbet andre.

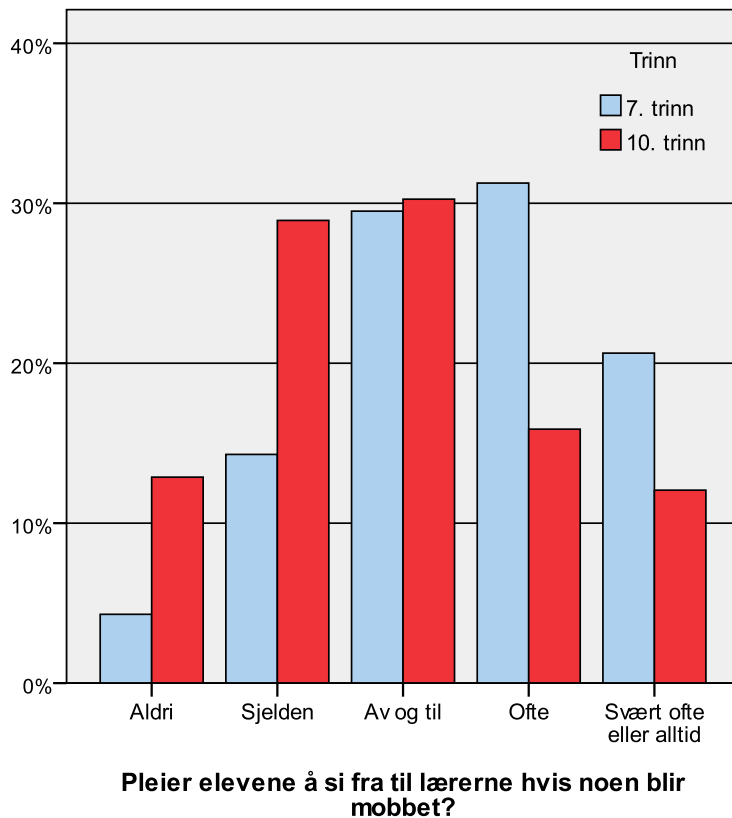
Det er betydelige forskjeller etter kjønn og skoleslag når det gjelder andel som sier at de selv har mobbet andre (figur 2.7). Blant jentene på barneskolene er det 1,5 prosent som svarer dette, mens andelen er 8 prosent blant guttene på ungdomsskolene. I motsetning til andel som rapporterer at de er blitt mobbet, som er høyest på 1-10 skolene, er det på ungdomsskolene andelen som selv har mobbet andre er høyest. Det er imidlertid særlig blant guttene vi finner stor variasjon, mens andelen generelt er lave blant jentene. Når vi sammenligner andelen mobbere og mobbeofre, så kan vi beregne forholdstallet blant gutter på ungdomsskolene til å være omtrent 1:1,7, mens det er 1:6 blant jentene på barneskolen. Dette gir et bilde av mobbing av jenter på barneskolen, der en eller noen få svært toneangivende jenter står for mobbingen av et betydelig antall medelever, mens mobbing av gutter på ungdomsskolen mer kan ha preg av gjenger som plager utvalgte medelever. Begrensningen ved dette resonnementet er at mobbeofrene ikke har oppgitt kjønnet på mobberne, på samme måte som mobberne heller ikke har fortalt hvem de mobber. Vi må også hele tiden huske på at vi bare har med elever fra 7. og 10. trinn.



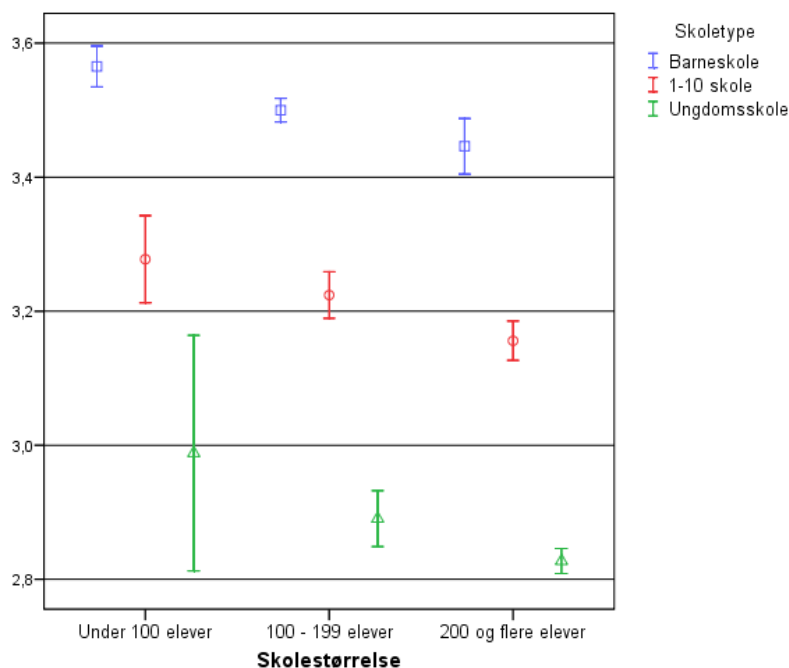
Figur 2.7. Prosentandel av jenter og gutter på 7. og 10. trinn som svarer ”Flere ganger i uken”, ”Omtrent en gang i uken” eller ”2 eller 3 ganger i måneden” på spørsmålet ”Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?” Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. 1582 skoler med i gjennomsnitt minst 20 elever pr år som har besvart Elevundersøkelsen. Etter skoletype. Gjennomsnittsverdier med konfidensintervall på 5 prosentnivå.

2.6 Hva får lærerne vite om mobbingen?

Elevene er også spurt om det blir sagt fra til lærerne om mobbing: ”Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?” Vi ser av figur 2.8 at det er stor spredning i svarene og en betydelig forskjell mellom 7. og 10. trinn. Det er langt mer vanlig å si fra om mobbing på 7. trinn enn på 10. trinn. I motsetning til spørsmålene om mobbing, finner vi det mer forsvarlig å betrakte svarskaalen for dette spørsmålet som kontinuerlig. Dette fordi det ikke går et like tydelig kvalitativt skille her mellom kategoriene, og fordi vi dessuten her har en tilnærmet normalfordeling av svarene når vi ser begge årstrinn under ett. Vi har derfor laget et gjennomsnittsmål for hver skole på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien for alle 1582 skolene er 3,27, og det betyr at den ligger mellom ”Av og til” og ”Ofte”, men klart nærmere ”Av og til”.



Figur 2.8. Svarfordeling for elever på 7. og 10. trinn på spørsmålet ” Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?” Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett.



Figur 2.9. Svarfordeling for elever på 7. og 10. trinn på spørsmålet ” Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?” Årene 2007, 2008 og 2009 sett under ett. 1582 skoler med i gjennomsnitt minst 20 elever pr år som har besvart Elevundersøkelsen. Etter skoletype og størrelse. Gjennomsnittsverdier med konfidensintervall på 5 prosentnivå.

Når vi sammenlikner skolene etter trinn og skolestørrelse (figur 2.9), ser vi at det sies i fra til lærer om mobbing langt oftere på barneskolene enn på ungdomsskolene. 1-10 skolene kommer i en mellomposisjon. Ved de minste barneskolene er gjennomsnittsverdien nesten 3,6, det betyr at den ligger mellom "Av og til" og "Ofte", men litt nærmere "Ofte". For de største ungdomsskolene er verdien litt over 2,8, eller mellom "Sjelden" og "Av og til", men klart nærmest "Av og til".

2.7 Urettferdig behandling og diskriminering

I Elevundersøkelsen stiles det spørsmål til elevene på tiende trinn om de er blitt utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering på skolen på grunn av kjønn, funksjonshemming, nasjonalitet, religion eller seksuell legning. I motsetning til spørsmålene om mobbing gis det ingen innledende definisjon av hva urettferdig behandling og diskriminering er. Det er dermed helt opp til elevene hva som skal legges i begrepene. Bare to av spørsmålene, de som gjelder kjønn og nasjonalitet, er stilt alle tre årene vi tar for oss i våre analyser. I tillegg er elevene spurt om hvem som står for urettferdig behandling eller diskriminering på skolen, nemlig elever i klassen, andre elever, lærere eller andre voksne. Vi har tidligere (tabell 2.3) brukt disse opplysningene som en illustrasjon på at elevenes svar ikke nødvendigvis alltid er seriøse i undersøkelser av denne typen. Det viste seg at tre prosent av guttene i 2009 påberopte seg å ha blitt urettferdig behandlet eller diskriminert flere ganger i uken både på grunn av kjønn, funksjonshemming, nasjonalitet, religion og seksuell legning. Dette brukte vi som en begrunnelse for å rense materialet for åpenbart useriøse svar. Når vi analyserer svarene fra det rensede materialet på elevnivå og ser alle tre år under ett, får vi svarfordelingen i tabell 2.12 for de spørsmålene som er stilt hvert år.

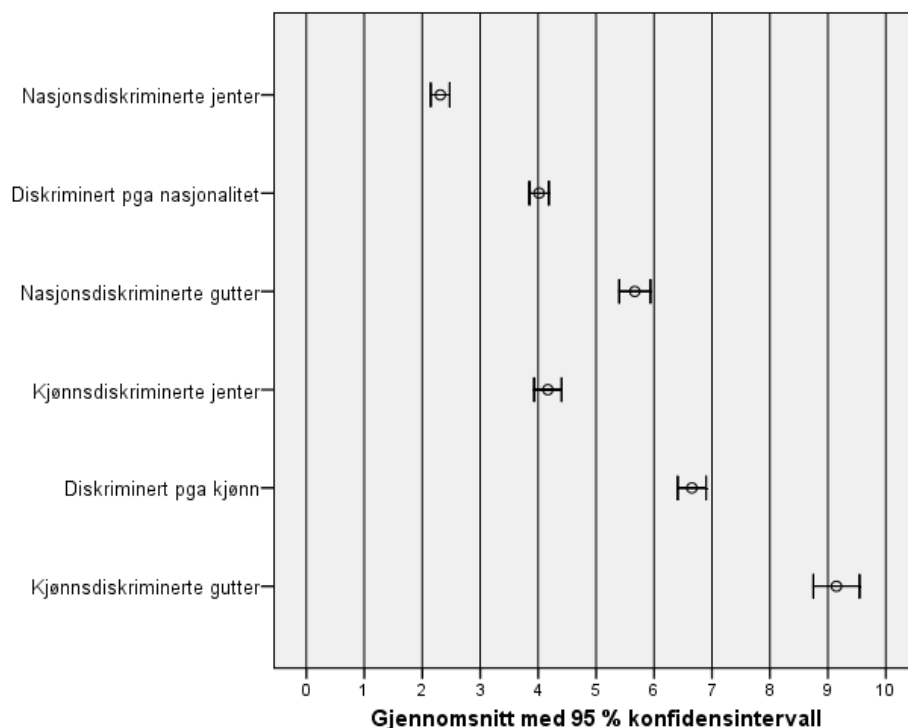
Tabell 2.12. Andel av elevene som rapporterer å ha blitt utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering på skolen. 132.058 elever på 10 trinn årene 2007, 2008 og 2009.

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen	...på grunn av kjønn?	...på grunn av nasjonalitet?	...av elever i gruppa/klassen?	...av andre elever på skolen?	...av en eller flere lærere?	...av andre voksne på skolen?
Flere ganger i uken	2,4 %	1,7 %	1,6 %	1,2 %	2,8 %	1,6 %
Omtrent 1 gang i uken	1,5 %	0,7 %	1,3 %	1,1 %	2,1 %	0,9 %
2 - 3 ganger i måneden	2,9 %	1,9 %	2,9 %	2,5 %	4,5 %	1,9 %
En sjelden gang	13,1 %	5,9 %	16,3 %	13,0 %	14,7 %	6,6 %
Ikke i det hele tatt	80,1 %	89,7 %	77,9 %	82,3 %	75,9 %	89,0 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0	100,0 %

Til sammen 6,8 prosent av elevene rapporterer at de har opplevd diskriminering eller urettferdig behandling på grunn av kjønn to til tre ganger i måneden eller oftere, mens den tilsvarende andelen for diskriminering eller urettferdig behandling på grunn av nasjonalitet er 4,3 prosent. Dette er et svært høyt tall, særlig når vi tar i betraktning at den gjennomsnittlige andelen av elevene som får særskilt norskopplæring er 5,7 prosent ved de 1582 skolene som inngår i vårt materiale.

Når det gjelder hvem som har utsatt eleven for diskriminering eller urettferdig behandling to til tre ganger i måneden eller oftere, er andelen til sammen 9,4 prosent for lærere ved

skolen, 5,8 prosent for elever i klassen, 4,8 prosent for andre elever ved skolen og 4,4 prosent for andre voksne på skolen. Også disse svarene kan aggregeres til skolenivå, slik at vi for eksempel kan angi en prosentandel for hver skole når det gjelder hvor stor andel av jentene og guttene på tiende trinn som rapporterer om at de har blitt utsatt for diskriminering eller urettferdig behandling på grunn av nasjonalitet eller kjønn to til tre ganger i måneden eller oftere. Figur 2.10 viser denne fordelingen for 763 skoler som har elever på tiende trinn.



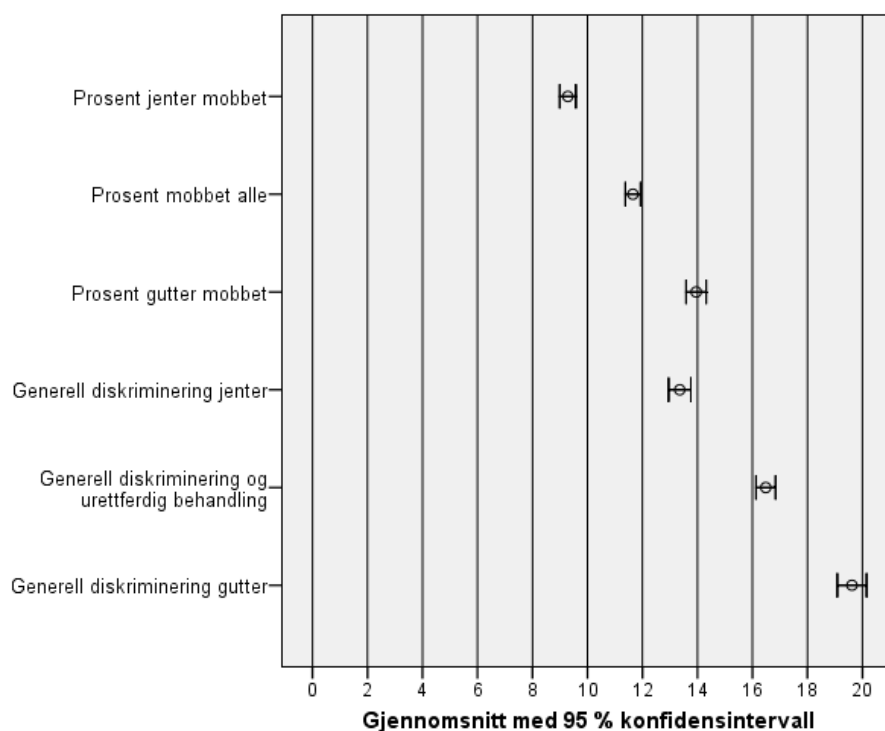
Figur 2.10. Prosentandel av gutter og jenter på tiende trinn som rapporterer om diskriminering eller urettferdig behandling på grunn av nasjonalitet eller kjønn to til tre ganger i måneden eller oftere. 763 skoler med elever på tiende trinn.

Figur 2.10 viser at gutter i betydelig større grad enn jenter svarer at de har blitt urettferdig behandlet eller diskriminert. Men den gjennomsnittlige andelen på skolenivå er 6,6 prosent for diskriminering eller urettferdig behandling på grunn av kjønn og 4 prosent for nasjonalitet, ser vi at de tilsvarende andelenene er 9,1 prosent og 5,7 prosent for guttene, mens de er 4,2 prosent og 2,3 prosent for jentene. Det betyr at andelen gjennomgående er over dobbelt så høye for guttene som for jentene, og kjønnsforskjellen er dermed betydelig større enn den vi fant for mobbing (figur 2.5). Vi vil heller ikke her se bort fra at det kan forekomme en viss overrapportering blant guttene, selv om vi allerede holder utenfor en del helt åpenbart useriøse svar. Selv når vi tar høyde for useriøse svar, er det likevel ingen tvil om at vi her finner en betydelig kjønnsforskjell i opplevd diskriminering eller urettferdig behandling, ved at guttene føler seg oftere diskriminert eller urettferdig behandlet, både når det gjelder kjønn og nasjonalitet.

På samme måte som for mobbing kan vi også for diskriminering eller urettferdig behandling lage et samlet mål som gir en antydning om det totale omfanget. Vi baserer oss

da på alle de seks spørsmålene i tabell 2.12 og inkluderer alle som svarer at de er blitt utsatt for diskriminering eller urettferdig behandling to til tre ganger i måneden eller oftere på grunn av kjønn eller nasjonalitet, eller av elever i klassen, andre elever, lærere eller andre voksne ved skolen. Det viser seg at andelen som har krysset av slik på minst ett av de seks spørsmålene blir svært høy, hele 16,5 prosent av elevene rapporterer om dette. Vi ser av figur 2.10 at vi finner samme kjønnsforskjell for dette samlede målet for diskriminering og urettferdig behandling som vi fant for mobbing, men andelen som rapporterer om mobbing er generelt lavere. 19,6 prosent av guttene og 13,4 prosent av jentene rapporterer om en eller annen form for diskriminering eller urettferdig behandling.

Det som gjør at andelen blir så høy, er at betydelig flere elever rapporterer om at lærere, og i noen grad andre voksne, diskriminerer eller behandler elevene på en urettferdig måte, sammenliknet med andelen som rapporterer om mobbing utført av lærere og andre voksne. Dette bekreftes også i enkelte av de tekstene som er analysert i den kvalitative delen av vår studie (avsnitt 6.4). Av tabell 2.1 framgår det at til sammen 5 prosent av elevene hadde opplevd å bli mobbet av en eller flere lærere to ganger i måneden eller oftere, mens tabell 2.12 viser at 9,4 prosent av elevene har blitt utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering av en eller flere lærere. Vi finner ikke en tilsvarende forskjell i andel som rapporterer om mobbing sammenliknet med diskriminering eller urettferdig behandling utført av medelever eller andre elever. I den grad det er en forskjell, går den i motsatt retning.



Figur 2.11. Prosentandel av gutter og jenter på tiende trinn som rapporterer om diskriminering eller urettferdig behandling på skolen to til tre ganger i måneden eller oftere på grunn av nasjonalitet eller kjønn eller av elever i klassen, andre elever, lærere eller andre voksne. 763 skoler med elever på tiende trinn.

Er det så de samme elevene som blir mobbet som blir diskriminert eller urettferdig behandlet? Slik er det ikke nødvendigvis, men vi finner en positiv korrelasjon på 0,419 (Pearsons r) mellom mobbeindeks og indeks for diskriminering eller urettferdig behandling målt på elevnivå. Når vi måler på elevnivå, finner vi at 60,8 prosent av de elevene som rapporterer at er blitt mobbet etter den vide definisjonen også svarer at de på en eller annen måte er blitt utsatt for diskriminering eller urettferdig behandling, mens 40,4 prosent av de som er blitt utsatt for diskriminering eller urettferdig behandling også er blitt mobbet. Ut fra dette kan vi dele elevmassen inn i fire grupper. 6,6 prosent er både mobbet og diskriminert eller urettferdig behandlet, 4,3 prosent er bare mobbet, 9,8 prosent er bare diskriminert eller urettferdig behandlet, mens 79,3 prosent ikke har opplevd noen av delene. Hvordan ser dette så ut på skolenivå? Tabell 2.13 viser at det er et tydelig samsvar mellom omfang av mobbing ved skolene og omfang av diskriminering eller urettferdig behandling.

Tabell 2.13. 763 skoler med ungdomstrinn inndelt etter omfang av mobbing og omfang av diskriminering eller urettferdig behandling.

Diskriminering og urettferdig behandling 3 grupper	Mobbing 3 grupper			
	Lav	Middels	Høy	Alle
Lav	10,6 %	10,9 %	2,5 %	24,0 %
Middels	9,4 %	35,3 %	10,7 %	55,4 %
Høy	0,5 %	8,9 %	11,1 %	20,6 %
Alle	20,6 %	55,0 %	24,4 %	100,0 %

På de skolene der det er relativt lite mobbing er omfanget av diskriminering og urettferdig behandling lite eller middels, og der det er mye mobbing er omfanget av diskriminering og urettferdig behandling middels eller stort. Der omfanget av mobbing er middels gjelder det samme stort sett også for omfanget av diskriminering og urettferdig behandling. Bare til sammen tre prosent av skolene, eller 23 av 763 skoler, avviker tydelig fra dette mønsteret. Også målt på skolenivå er det en positiv korrelasjon på 0,419 (Pearsons r) mellom mobbeindeks og indeks for diskriminering eller urettferdig behandling.

Diskriminering og urettferdig behandling er ikke det samme som mobbing, verken begrepsmessig eller empirisk, men det er et nært slektskap mellom fenomenene, både når vi måler det på elevnivå og skolenivå. Elevene skiller likevel ikke alltid så klart mellom fenomenene. Ved en av skolene som inngår i den kvalitative delen av vår studie, fikk elevene i oppgave å beskrive ved hjelp av eksempler hva de legger i begrepet urettferdig behandling. Det elevene i realiteten beskrev var mobbing, utført først og fremst av elever. På en annen skole skulle elevene ta for seg begrepet diskriminering. Det de beskrev var forskjellsbehandling, ikke minst utført av lærere (avsnitt 7.4).

Vi vil i de videre analysene konsentrere oss om mobbing og vil legge liten vekt på diskriminering og urettferdig behandling. Dette gjør vi av fire grunner. Den første er av svært pragmatisk karakter: Spørsmålene om diskriminering og urettferdig behandling er bare stilt til elever på 10. trinn, og mer enn halvparten av vårt datamateriale vil dermed holdes utenfor disse analysene. Den andre grunnen er at begrepene er svakt fundert i

Elevundersøkelsen. De gis ingen definisjon, og vi ser klart av tekstene elevene skriver at det er mye uklarhet rundt hva dette egentlig er og hvordan diskriminering og urettferdig behandling skal forstås i forhold til mobbing. Den tredje grunnen er at fenomenene er nær beslektet, men vi mener mobbing er et mye mer rendyrket fenomen som det gir mer mening å underkaste nærmere analyse. Den fjerde grunnen er at vi i avsnitt 3.2.9 kan påvise at diskriminering og urettferdig behandling riktignok henger sammen med mange av de samme forholdene som mobbing, men sammenhengene er ikke så tydelige. Dermed bidrar ikke innføringen av disse fenomenene med noe nytt og vesentlig i forståelsen av hva som skaper et godt skolemiljø og som dermed reduserer sannsynligheten for mobbing.

2.8 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet presentert resultater fra Elevundersøkelsen som gjelder mobbing, diskriminering og urettferdig behandling. I den forbindelse har vi også foretatt en kritisk gjennomgang av hvordan spørsmålene om disse fenomenene er utformet og av kvaliteten på svarene som gis. Den viktigste svakheten ved spørsmålene knytter seg til svarkategoriene, der det er et uklart definatorisk skille mellom hvem som faktisk skal regnes som å være mobbet og hvem som ikke er det. Å betrakte svarskalaene som kontinuerlige gir ingen mening. Vi har derfor, på tross av svakhetene ved svarskalaene, valgt å definere at det å bli mobbet er å svare "Flere ganger i uken", "Omtrent en gang i uken" eller "2 eller 3 ganger i måneden" på spørsmålet "Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?" eller gi tilsvarende svar på et eller flere av fire oppfølgingsspørsmål om hvem som mobber. Tester av materialet viser imidlertid at det finnes et visst omfang av useriøse svar i Elevundersøkelsen. Vi har derfor valgt å utelukke drøyt en prosent av materialet, noe som påvirker andelen som skal regnes som å være mobbet først og fremst blant gutter på 10. trinn.

Med den definisjonen av mobbing som er valgt, kan vi fastslå at det er stor variasjon i omfanget av mobbing når vi måler dette på skolenivå med utgangspunkt i elever på 7. og 10. trinn. I gjennomsnitt er 11,5 prosent av elevene ved de 1582 skolene å regne som mobbeofre. Ved en av fire skoler er andelen under 8,5 prosent, mens den er over 14 prosent på en fjerdedel av skolene. Gutter er betydelig mer utsatt for mobbing enn jenter og det er også forskjell mellom skoleslag. Høyest andel mobbeofre finner vi blant gutter på 1-10 skoler (drøyt 14), mens den er lavest blant jenter på ungdomsskoler (snaut 9 prosent).

Fire prosent av elevene rapporterer at de har mobbet andre elever, drøyt seks prosent av guttene og snaut en prosent av jentene. Flest mobbere er det blant gutter ved ungdomsskolene, åtte prosent, mens andelen er bare 1,5 prosent blant jenter på barneskolene. Ved å sammenstille andelene som mobber og som selv er blitt mobbet på individnivå, finner vi at tre prosent av guttene og en prosent av jentene er i en dobbeltrolle, ved at de både selv er blitt mobbet og har mobbet andre. Det er langt mer vanlig å fortelle lærerne om at mobbing foregår blant elever på 7. trinn enn det er på 10. trinn.

Våre tall kan gi et anslag på omfanget av mobbing på nasjonalt nivå. Hvis vi overfører våre tall for 1582 skoler til populasjonen av elever på 7. og 10. trinn, finner vi at det er nærmere 14.000 mobbeofre og omtrent 5.000 som mobber andre på disse trinnene. Av de 5.000 er omtrent halvparten i en dobbeltrolle. Hvis dette er representativt for alle

trinn på grunnskolen, finner vi at drøyt 75 - 90.000 elever i grunnskolen er berørt av mobbing, hvorav 55 - 60.000 som rene mobbeofre, 10 – 15.000 i en dobbeltrolle og omtrent like mange som mobber andre, men ikke selv blir mobbet.

Urettferdig behandling og diskriminering er temaer i Elevundersøkelsen, og vi finner et betydelig sammenfall mellom forekomsten av dette og mobbing, både på elevnivå og på skolenivå. Flere elever rapporterer om urettferdig behandling og diskriminering enn om mobbing, og det skyldes at betydelig flere forteller om urettferdig behandling og diskriminering fra lærernes side enn om mobbing som disse står for. Når vi legger samme vide definisjon til grunn for urettferdig behandling og diskriminering som for mobbing, finner vi at 16,5 prosent av elevene har vært utsatt for dette. Analysene av dette fenomenet viser imidlertid at det bidrar lite utover det som mobbing kan forklare i forståelse av hva som kjennetegner et godt læringsmiljø.

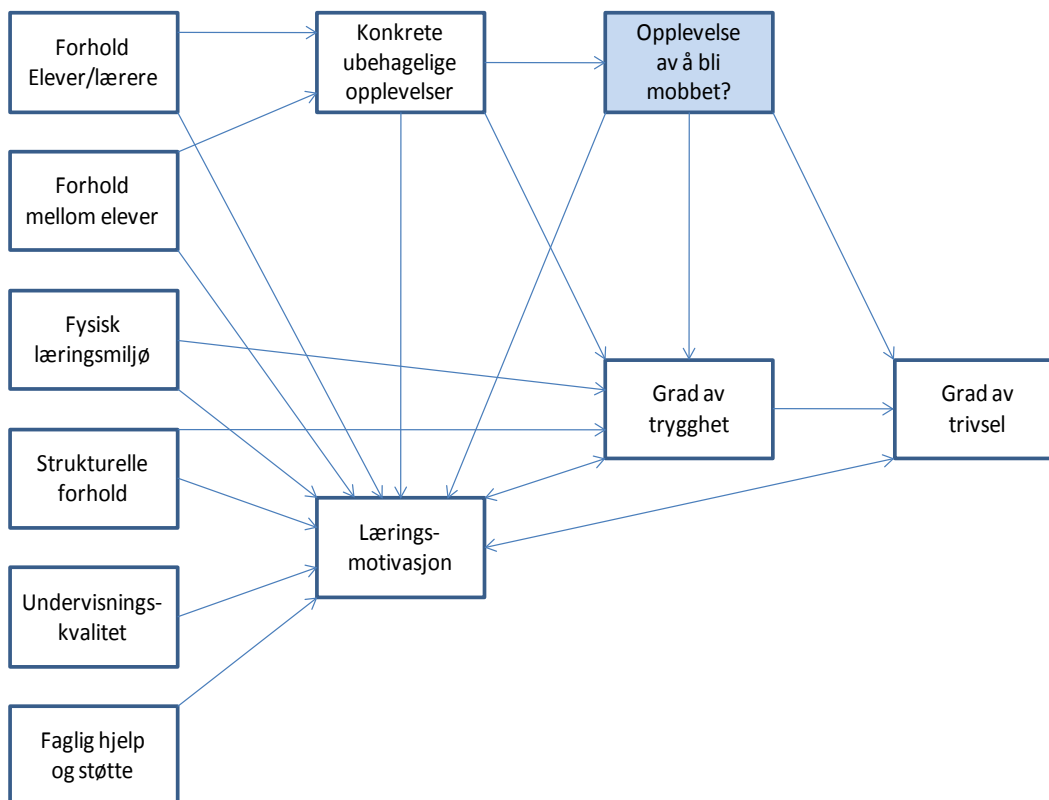
3 Sammenhenger mellom mobbing og andre forhold ved skolene

3.1 Samvariasjon og årsakssammenhenger

Vi vil nå gå gjennom Elevundersøkelsen og supplerende data om skolene for å se etter mulige sammenhenger mellom omfang av mobbing og indikatorer som kan brukes til å forklare variasjon i mobbing. Dels vil vi se på hva elevene har svart på andre spørsmål i Elevundersøkelsen og dels vil vi trekke inn andre forhold, i første rekke opplysninger fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI). Analysene vil være på skolenivå, det vil si at elevenes svar rapporteres som gjennomsnitt over tre år for hver av de 1582 skolene vi har med i vårt materiale, mens GSI-opplysningene er fra skoleåret 2008 – 2009.

Når resultatene fra analyser av denne typen skal tolkes, er det svært viktig å ha klart for seg at det bare i sjeldne tilfeller vil være snakk om direkte årsakssammenhenger, det vil si at et forhold ved skolen har direkte betydning for forekomsten av et annet forhold. Vi kunne for eksempel ha en hypotese om at det blir mindre mobbing ved skolen hvis elevene lærer opp til å hjelpe og støtte hverandre faglig. Senere skal vi vise at det er en korrelasjon mellom disse to forholdene. Likevel kan vi ikke konkludere med at det er det faglige samarbeidet som reduserer mobbingen. Vi kan til og med argumentere for at årsaksforholdene har motsatt retning, nemlig at det er lite forekomst av mobbing som muliggjør godt samarbeid mellom elevene. En tredje fortolkning av korrelasjonen mellom faglig støtte og samarbeid på den ene siden og mobbing på den andre er at de to forholdene forsterker hverandre, enten i positive eller negative spiraler og at det ikke er mulig å fastslå hvor spiralen startet. Dessuten kan vi med stor sikkerhet fastslå at en rekke andre forhold vil virke inn både på samarbeidsklimaet mellom elevene og forekomsten av mobbing, og også dette gjør det vanskelig å fastslå en direkte årsakssammenheng mellom de to fenomenene.

I noen tilfeller er det likevel mer rimelig enn i andre tilfeller å hevde at det er en årsakssammenheng og at sammenhengen har en bestemt retning. Vi skal senere argumentere for at det er mer rimelig å se på trivsel som en avhengig variabel i forhold til mobbing, og at mye mobbing resulterer i dårlig trivsel, enn det motsatte, nemlig at mobbingen er en effekt av dårlig trivsel, selv om heller ikke det siste er en umulighet. Det er likevel først når vi konkretiserer hva mobbingen består i, og dessuten innfører trygghet som en mellomliggende variabel i dette mulige årsaksforholdet, at det framstår som helt rimelig. Ubehagelige opplevelser som elevene oppfatter som mobbing kan utløse utrygghet, noe som med stor rimelighet kan sies å virke negativt på trivsel. Da har vi en årsakskjede med en bestemt retning. Vår utfordring i dette prosjektet er å knytte mobbingen til andre forhold som mobbingen samvarierer med, eller som vi med en viss rimelighet kan si minsker eller øker sannsynligheten for at mobbing forekommer. I figur 3.1 har vi plassert mobbing inn i en modell som beskriver det totale læringsmiljøet.



Figur 3.1 Mobbing plassert inn i en modell for å beskrive læringsmiljøet

Opplevelsen av mobbing har sin bakgrunn i konkrete ubehagelige situasjoner som enkeltelever utsettes for. Disse situasjonene eller hendelsene kan igjen ha sin bakgrunn i forhold mellom elever og mellom elever og lærere. Hendelsene kan føre til at eleven opplever seg som mobbet og de kan ha betydning for elevens følelse av trygghet. Dersom hendelsen oppleves som mobbing, vil dette med stor sannsynlighet ha negativ effekt på følelsen av trygghet. Selv om bestemte typer atferd klart kan karakteriseres som mobbing, er følelsen av å bli mobbet likevel subjektiv. Det kan forekomme at det som en elev opplever som mobbing, kan være noe som en annen elev trekker på skuldrene av.

Å føle seg mobbet og utrygg påvirker trivselen negativt. Det er imidlertid andre forhold som også påvirker graden av trygghet, for eksempel det fysiske læringsmiljøet og en del strukturelle forhold. Det er dessuten grunn til å tro at motivasjon for å lære påvirker graden av trygghet. Dette er imidlertid et gjensidig forhold, slik at trygge elever også vil være mer motiverte for å lære, på samme måte som trivselen også vil påvirke motivasjonen. Motiverte elever trives, både fordi de er motiverte og fordi de føler seg trygge. Motivasjonen for å lære vil også henge sammen med forhold som faglig hjelp og støtte, undervisningskvalitet, strukturelle forhold og det fysiske læringsmiljøet, ja den vil henge sammen med alle de andre forholdene i modellen, også med forholdet lærer-elev, forholdet mellom elever, eventuelle konkrete ubehagelige hendelser og opplevelsen av å bli mobbet. I denne modellen er mobbing en mellomliggende variabel i en årsakskjede. Når vi skal tolke slike mellomliggende variabelers rolle i en større modell, kan det likevel være rimelig også å se på forholdet mellom variablene som samvariasjon og ikke uten videre gå ut fra at det er en bestemt årsaksretning i forholdet.

3.2 Bivariate sammenhenger mellom mobbing og andre relevante forhold.

Vi skal først se på en del bivariate sammenhenger i det materialet vi har til disposisjon. Det vil si at vi ser på hvordan graden av mobbing samvarierer med en rekke andre forhold enkeltvis, uten at vi kontrollerer for effekten av andre forhold som kan virke inn.

3.2.1 Mobbing og trivsel

Først vil vi se på sammenhengen mellom mobbing og trivsel. Tabell 3.1 viser at det er klart signifikante negative sammenhenger mellom opplevelse av trivsel og omfang av mobbing, slik at trivselsnivået er høyt når det er lite mobbing. Den sterkeste sammenhengen finner vi mellom det samlede trivselsmålet, som summerer svarene på de tre spørsmålene om trivsel, og andelen av elevene ved skolen som rapporterer at de blir mobbet. Av de tre enkeltspørsmålene er det spørsmålet om trivsel med elevene i klassen som korrelerer sterkest med mobbing. De svakeste sammenhengene finner vi i forhold til andelen jenter som mobber andre. Det kan henge sammen med at denne andelen er relativt lav.

Tabell 3.1. Korrelasjon mellom tre spørsmål om trivsel og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
1. Trives du godt på skolen?	-0,409 ***	-0,354 ***	-0,304 ***	-0,388 ***	-0,352 ***	-0,213 ***
2. Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	-0,428 ***	-0,367 ***	-0,334 ***	-0,392 ***	-0,351 ***	-0,249 ***
3. Trives du i friminuttene/fritimene?	-0,350 ***	-0,309 ***	-0,263 ***	-0,364 ***	-0,327 ***	-0,207 ***
Trivsel (sum av 1 – 3)	-0,444 ***	-0,386 ***	-0,336 ***	-0,427 ***	-0,385 ***	-0,248 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå. Pearsons r.

Det er igjen viktig å ha klart for seg at det her ikke er snakk om kausalitet, det vil si at sammenhengen har en bestemt retning, nemlig at trivselen påvirker omfanget av mobbing. Da ville det i så fall være mer naturlig å regne trivsel som den avhengige variabelen, og at mobbing har en effekt på trivselen. Vi er på jakt etter forhold som kan forklare variasjon i mobbing mellom skoler, men i forhold til trivsel vil det for dette formålet bare være relevant å snakke om samvariasjon.

3.2.2 Mobbing og læringsmotivasjon

Tabell 3.2 viser sammenhengene mellom tre spørsmål om læringsmotivasjon og en indeks av de tre spørsmålene på den ene siden og omfanget av mobbing på den andre. Vi ser at det her er særlig sterke sammenhenger mellom andelen som mobber andre og motivasjon for å lære, og sammenhengene er betydelig sterkere for guttene enn for jentene. En av skolene som inngår i den kvalitative delen av denne studien har en del svakt motiverte gutter blant sine elever som er eksempler på denne sammenhengen (avsnitt 6.2.1). Når det gjelder andelen av jenter som blir mobbet, finner vi bare en svak sammenheng i forhold til

spørsmålet om interesse for å lære på skolen. Alle de signifikante sammenhengene vi finner er negative, og dette betyr at høy grad av læringsmotivasjon henger sammen med en lav andel som mobber andre og som selv blir mobbet. Tabell 3.2 gir et særlig godt eksempel på at man skal være forsiktig med å snakke om kausale forhold. Er det slik at motiverte elever reduserer antallet mobbere, særlig blant guttene, eller er det snarere slik at når det er få elever som mobber andre, så øker motivasjonen for å lære? Å snakke om samvariasjon og forhold som forsterker hverandre kan være vel så fruktbart som å lete etter årsakssammenhenger.

Tabell 3.2 Korrelasjon mellom tre spørsmål om læringsmotivasjon og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
1. Er du interessert i å lære på skolen?	-0,159 ***	-0,166 ***	-0,081 ***	-0,418 ***	-0,384 ***	-0,240 ***
2. Gjør du leksene dine?	-0,061 **	-0,097 ***	0,000	-0,410 ***	-0,396 ***	-0,206 ***
3. Hvor godt liker du skolearbeidet?	-0,127 ***	-0,151 ***	-0,046	-0,402 ***	-0,384 ***	-0,201 ***
Motivasjon for å lære (sum av 1 – 3)	-0,111 ***	-0,140 ***	-0,034	-0,445 ***	-0,424 ***	-0,229 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå. Pearsons r.

Når vi finner betydelig sterkere sammenhenger mellom læringsmotivasjon og andelen som mobber andre enn andelen som blir mobbet, virker dette logisk. Sentrale kriterier for et godt læringsmiljø er at det er lite problematferd blant elevene og at skolen lykkes med å motivere dem for å lære. En skole som lykkes etter disse kriteriene, vil likevel fortsatt kunne ha enkelte elever som mobber andre, og som til og med er et problem for mange av sine medelever. Den motsatte ytterligheten er en skole som ikke lykkes særlig godt i å motivere elevene og der mange elever viser problematferd, for eksempel ved å mobbe medelever. På en slik skole vil det likevel kunne være stor variasjon i hvor mange elever som utsettes for mobbingen. Dermed vil sammenhengen mellom læringsmotivasjon og mobbing gi seg tydeligere utslag i forhold til andel av elevene som mobber andre enn i andelen som blir mobbet.

3.2.3 Mobbing og undervisningsformer

Tabell 3.3 viser sammenhengene mellom forekomst av sju ulike undervisningsformer og omfang av mobbing. Vi har også laget to indekser basert på summen av tre og tre av de sju variablene. Indeksene er laget på basis av faktoranalyse, som viser at de seks variablene kan reduseres til to svært distinkte underliggende dimensjoner, mens den sjuende undervisningsformen (praktisk arbeid med fagene) inngår med omtrent samme svake ladning til de to dimensjonene. Indeksene er laget ved å summere verdiene på de variablene som inngår i dem, slik det er beskrevet i avsnitt 1.4.2. Tabell 3.3 gjengir indeksene og de to gruppene av variabler som utgjør de to indeksene. Tilsvarende indekser

benyttes i NIFUs pågående prosjekt om læringsutbytte (Opheim mfl. 2010). Når vi finner sammenhenger med mobbing, så er disse negative. Det betyr at høy forekomst av undervisningsformen kan assosieres med lite omfang av mobbing. Den eneste undervisningsformen vi ikke finner noen sammenheng med er prosjektarbeid, mens tavleundervisning og elever som jobber alene samvarierer sterkest med omfang av mobbing. Det vi kan lære av dette er at tydelig og gjenkjennbar undervisning samvarierer med omfanget av mobbing og at det er mindre viktig hva slags undervisningsform det dreier seg om. Dette er forenlig med litteratur om klasseledelse (Roland 2007, Nordahl 2009).

Tabell 3.3 Korrelasjon mellom sju spørsmål og to indekser om undervisningsformer og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
1. Tavleundervisning/læreren snakker	-0,215 **	-0,195 **	-0,149 **	-0,162 **	-0,121 **	-0,142 **
2. Samtale/diskusjon mellom lærer og elevene	-0,107 **	-0,068 **	-0,101 **	0,031	0,066 **	-0,047
3. Elevene jobber alene	-0,192 **	-0,171 **	-0,122 **	-0,193 **	-0,165 **	-0,138 **
Lærer-elev fokus (sum av 1, 2 og 3)	-0,203 **	-0,161 **	-0,156 **	-0,088 **	-0,042	-0,120 **
4. To og to elever jobber sammen	-0,139 ***	-0,125 **	-0,091 **	-0,081 **	-0,067 **	-0,062 *
5. Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)	-0,094 **	-0,114 **	-0,025	-0,101 **	-0,093 **	-0,052 *
6. Prosjektarbeid	-0,044	-0,047	-0,011	0,013	0,010	0,029
Gruppefokus (sum av 4, 5 og 6)	-0,109 **	-0,113 **	-0,049 *	-0,065 **	-0,058 *	-0,031
Praktisk arbeid med fagene (forsøk, verksted, søm, matlaging osv.)	-0,116 ***	-0,111 ***	-0,079 **	-0,100 ***	-0,087 **	-0,067 **

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

Når ingen av undervisningsformene kan forbindes med stort omfang av mobbing, kan det tolkes som at det mer er snakk om tydelighet og struktur rundt undervisningen enn hva slags form som dominerer. Likevel er sammenhengen sterkest mellom mobbing, eller fravær av mobbing, og den undervisningsformen vi har valgt å kalle Lærer-elevfokus, en lærings- og undervisningsform som fokuserer på ulike forpliktende sider ved relasjonen mellom elev og lærer. Læreren forventes å gi av sin kunnskap, eleven forventes å arbeide videre med det som er tilegnet, og de to forventes å inngå i en dialog med hverandre for å legge til rette for ytterligere læring. Sammenhengene mellom mobbing og undervisningsformer er likevel ikke så sterke som de vi fant for læringsmotivasjon i forrige avsnitt. Dessuten er sammenhengene sterkere i forhold til andel som blir mobbet enn i forhold til andel som mobber andre.

3.2.4 Mobbing og klasseromsklima

I tabell 3.4 viser vi samvariasjonen mellom forekomst av mobbing og svarene på sju spørsmål om forhold i klasserommet, eller klasseromsklimaet. Det er her laget to indekser der den ene gjelder elevenes egen oppførsel og den andre indeksen elevenes opplevelse av lærernes og medelevenes oppførsel. Skalaen på de enkelte spørsmålene som er hentet fra Elevundersøkelsen er konstruert slik at positive bidrag til klasseromsklimaet får en høy verdi mens negative bidrag får en lav verdi, uansett om spørsmålet er positivt eller negativt formulert. Dermed betyr en negativ korrelasjon mellom mobbing og de enkelte spørsmålene at forholdet kan assosieres med lite mobbing.

Tabell 3.4 Korrelasjon mellom sju spørsmål og to indekser om forhold i klasserommet og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
1. Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?	-0,178 ***	-0,187 ***	-0,092 ***	-0,226 ***	-0,227 ***	-0,089 ***
2. Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?	-0,235 ***	-0,198 ***	-0,177 ***	-0,117 ***	-0,091 ***	-0,095 ***
3. Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?	-0,134 ***	-0,161 ***	-0,047 ***	-0,335 ***	-0,311 ***	-0,195 ***
4. Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?	-0,315 ***	-0,289 ***	-0,226 ***	-0,271 ***	-0,250 ***	-0,163 ***
Elever opplever positivt klassemiljø (sum 1-4)	-0,300 ***	-0,294 ***	-0,183 ***	-0,351 ***	-0,325 ***	-0,199 ***
5. Er du hyggelig mot lærerne dine?	-0,326 ***	-0,264 ***	-0,253 ***	-0,277 ***	-0,240 ***	-0,183 ***
6. Følger du med og hører etter når lærerne snakker?	-0,172 ***	-0,177 ***	-0,095 ***	-0,433 ***	-0,411 ***	-0,231 ***
7. Forstyrrer du andre elever når de arbeider?	-0,161 ***	-0,164 ***	-0,093 ***	-0,338 ***	-0,309 ***	-0,194 ***
Elever bidrar positivt til klassemiljø (sum 5-7)	-0,274 ***	-0,251 ***	-0,183 ***	-0,437 ***	-0,400 ***	-0,253 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå. Pearsons r.

Tabell 3.4 viser at vi bare finner negative korrelasjoner mellom mobbing på den ene siden og de sju spørsmålene og de to indeksene på den andre siden. Dette gjelder både å bli mobbet og å mobbe andre. Når lærerne kommer presis til timene og bruker lite tid på å få ro i klassen, samvarierer dette med mobbing på den måten at det er relativt lite mobbing. Det samme gjelder når elevene kommer presis og ikke opplever å bli forstyrret av andre. En hyggelig tone fra elevenes side i forhold til lærerne og at elevene følger med og ikke forstyrrer andre, samvarierer også med mobbing. Det enkeltspørsmålet som samvarierer

sterkest med mobbing, er at elevene er hyggelige mot lærerne, mens vi finner den svakeste sammenhengen i forhold til at elever kommer for sent. Den aller sterkeste enkeltsammenhengen finner vi imidlertid mellom andelen som mobber medelever og om elevene følger med og hører etter når læreren snakker. Dette ligner mye på det vi har vist tidligere i forholdet mellom mobbing og læringsmotivasjon. De to indeksene samvarierer omtrent like sterkt med de ulike mobbevariablene, men vi ser at det er særlig sterk sammenheng mellom lav andel som mobber andre og at elevene bidrar til et godt klasseroms-klima og at dette gjelder i sterkere grad for guttene enn for jentene. Hvis vi ser nærmere på den negative varianten av denne sammenhengen, kan den illustreres med skoletrøtte gutter som venter på å bli ferdige på ungdomsskolen og hvis oppførsel lett kan bli en påkjønning både for lærere og medelever. Vi har støtt på eksempler på dette i den kvalitative delen av studien (avsnitt 6.2.1.).

3.2.5 Mobbing og forholdet mellom lærer og elev

Tabell 3.5 viser samvariasjonen mellom elevenes forhold til lærerne og omfanget av mobbing ved skolen. Igjen er det slik at vi finner bare negative sammenhenger og alle er signifikante. Det betyr at alle indikasjoner på et godt forhold mellom lærere og elever vil kunne settes i forbindelse med et redusert omfang av mobbing ved skolen.

Tabell 3.5 Korrelasjon mellom tre spørsmål om forhold til lærerne og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
1. Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	-0,231 **	-0,241 **	-0,128 **	-0,430 **	-0,402 **	-0,244 **
2. Trives du sammen med lærerne dine?	-0,305 ***	-0,285 ***	-0,202 ***	-0,397 ***	-0,362 ***	-0,235 ***
3. Er lærerne dine hyggelige mot deg?	-0,314 ***	-0,309 ***	-0,191 ***	-0,355 ***	-0,322 ***	-0,218 ***
Forhold til lærerne (Sum 1-3) spørsmål	-0,291 **	-0,287 ***	-0,177 ***	-0,417 ***	-0,384 ***	-0,245 ***
4. Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?	-0,173 **	-0,182 **	-0,094 **	-0,215 **	-0,209 **	-0,122 ***
5. Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for å bli bedre?	-0,010	-0,077 **	0,066 **	-0,249 **	-0,247 **	-0,134 **
Råd for å bli bedre (sum 4 og 5)	-0,082 **	-0,129 **	0,01	-0,253 **	-0,249 **	-0,139 **

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

Sammenhengen er sterkest i forhold til andelen av elevene ved skolen som mobber andre, og dette gjelder særlig guttene. Jo bedre forhold elevene har til lærerne, desto lavere er andelen av elevene ved skolen som mobber sine medelever. De relasjonene som vises i tabellen, er sterkt beslektet med det vi tidligere har vist i forhold til trivsel og læringsmotivasjon. Her rettes fokuset særlig mot lærernes rolle.

3.2.6 Mobbing og det fysiske læringsmiljøet

Tabell 3.6 viser samvariasjonen mellom ti spørsmål om det fysiske læringsmiljøet og omfanget av mobbing ved skolen. Vi ser at det nesten uten unntak er slik at korrelasjonen er sterkest i forhold til andelen elever som mobber andre. Særlig sterk er sammenhengen mellom andelen som mobber andre og tilfredsheten med uteområdet, og dette gjelder særlig for guttene. Vi ser også at det er flest svake og til dels ikke signifikante sammenhenger mellom de ti spørsmålene og andelen av jentene som blir mobbet.

Tabell 3.6 Korrelasjon mellom ti spørsmål om fysisk læringsmiljø og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
1. Er du fornøyd med? Luften i klasserommene	-0,091 ***	-0,131 ***	-0,015 *	-0,230 ***	-0,231 ***	-0,103 ***
2. Er du fornøyd med? Temperaturen i klasserommene	-0,078 0,002	-0,126 ***	0,001	-0,279 ***	-0,274 ***	-0,139 ***
3. Er du fornøyd med? Klasserommene ellers	-0,130 ***	-0,160 ***	-0,048	-0,301 ***	-0,287 ***	-0,157 ***
4. Er du fornøyd med? Lærebøker og utstyr	-0,120 ***	-0,156 ***	-0,035	-0,286 ***	-0,270 ***	-0,153 ***
5. Er du fornøyd med? Skolebibliotek	-0,091 ***	-0,114 ***	-0,033	-0,236 ***	-0,226 ***	-0,119 ***
6. Er du fornøyd med? Toaletter	-0,132 ***	-0,122 ***	-0,088 ***	-0,109 ***	-0,099 ***	-0,058 *
7. Er du fornøyd med? Garderobe og dusj	-0,128 ***	-0,137 ***	-0,068 **	-0,157 ***	-0,151 ***	-0,090 ***
8. Er du fornøyd med? Skolebygget	-0,141 ***	-0,157 ***	-0,069 **	-0,279 ***	-0,262 ***	-0,152 ***
9. Er du fornøyd med? Renhold/vasking	-0,176 ***	-0,194 ***	-0,089 ***	-0,235 ***	-0,225 ***	-0,119 ***
10. Er du fornøyd med? Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene	-0,183 ***	-0,193 ***	-0,101 ***	-0,344 ***	-0,322 ***	-0,188 ***
Det fysiske læringsmiljøet. (Sum 1.10)	-0,157 ***	-0,182 ***	-0,069 **	-0,297 ***	-0,283 ***	-0,155 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

Det er ellers grunn til å merke seg at samvariasjonen mellom mobbing og renhold og vask er sterkere enn samvariasjonen i forhold til luft og temperatur i klasserommene.

3.2.7 Mobbing og faglig hjelp og støtte

Tabell 3.7 viser sammenhengen mellom fire spørsmål om faglig støtte og hjelp og omfang av mobbing ved skolene. Vi ser at tre av formene, hjelp fra læreren, medelever og foreldre samvarierer tydelig med omfanget av mobbing, mens organisert leksehjelp ikke synes å ha særlig betydning med hensyn til omfang av mobbing. Aller tydeligst er korrelasjonen mellom støtte hjemmefra og andelen som mobber andre. Faglig hjelp og støtte kan betraktes som mellomliggende variabler i en modell som beskriver det totale

læringsmiljøet. Dels vil slik hjelp og støtte være indikatorer på kvaliteten i det generelle forholdet elevene i mellom og mellom elever og lærere, dels vil det kunne ha en positiv effekt på læringsmotivasjon og trygghet i læringssituasjonen. Igjen ser vi at det særlig er i forhold til andelen som mobber andre at vi finner sterke sammenhenger. Elever som er godt integrert i læringsmiljøet, vil ha mindre sannsynlighet for å mobbe andre enn de som har svakere faglige relasjoner til sine medelever og lærere. Det samme gjelder elever som følges opp faglig av sine foreldre.

Tabell 3.7 Korrelasjon mellom fire spørsmål om faglig støtte og hjelp og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
1. Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det fra læreren?	-0,204 ***	-0,225 ***	-0,099 ***	-0,388 ***	-0,365 ***	-0,218 ***
2. Får du støtte og hjelp fra elever i gruppa/klassen?	-0,282 ***	-0,258 ***	-0,194 ***	-0,332 ***	-0,306 ***	-0,190 ***
3. Får du støtte og hjelp hjemmefra?	-0,121 ***	-0,144 ***	-0,050 *	-0,425 ***	-0,397 ***	-0,243 ***
4. Får du støtte og hjelp fra organisert leksehjelp?	-0,002	-0,030	0,040	-0,071 **	-0,085 **	-0,003
Faglig hjelp og støtte. Sum (1 – 3)	-0,160 ***	-0,183 ***	-0,066 **	-0,367 ***	-0,351 ***	-0,190 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

3.2.8 Mobbing og ulike forhold ved skolen

Vi vil til sist vise samvariasjonen mellom mobbing målt på skolenivå og en rekke forhold ved skolen. Dette gjelder for eksempel trinn, skolestørrelse, kjønnsfordeling blant lærere og elever, skolens ressurser og så videre. Når det gjelder trinn, ser vi at det er en betydelig lavere andel mobbere ved barneskolene og at denne andelen er høyest ved ungdomsskolene. Det er dessuten noe høyere andel elever som rapporterer å bli mobbet ved 1-10 skolene enn ved de to andre skoletypene. På den andre siden finner vi ingen direkte sammenheng mellom elevtall ved skolene og mobbing, bortsett fra en svak tendens til at det er færre jenter som blir mobbet ved de største skolene. En mulig tolkning av dette kan være at utfrysning, som er en vanlig form for mobbing blant jenter, kan oppleves som mindre dramatisk ved store skoler enn ved små, fordi det her finnes flere som eleven kan spille på. Sannsynligheten for at utfrysning fører til ensomhet er dermed mindre.

Ved skoler der det er en særlig høy andel kvinnelige lærere er det også færre elever som mobber andre. Dette kan nok likevel være et resultat av at det er særlig mange kvinnelige lærere ved barneskolene, hvor andelen som mobber andre er lavere enn ved de andre skoletypene. Jenteandelen har ingen betydning for hvor mange som mobber eller blir mobbet. Vi har tatt med tre indikatorer på skolens ressursituasjon, nemlig antall elever pr pc, antall elever pr lærer og antall årsverk til rådgiverstillinger pr 100 elever. Disse samvarierer med andelen av elevene som mobber på en måte som i første omgang kan virke kontrainuitiv. Vi finner at andelen som mobber andre synker når antallet elever pr pc og lærer øker, samtidig som den øker når skolen har større ressurser til rådgiving. Det siste

kan henge sammen med at det særlig er på ungdomsskolene at vi finner rådgiverne og her er andelen som mobber høyere enn i de to andre skoleslagene.

Tabell 3.8 Korrelasjon mellom ulike forhold ved skolen og omfang av mobbing. (N=1582)

	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
Barneskole	-0,019	-0,065 *	0,034	-0,350 ***	-0,345 ***	-0,174 ***
En_til_ti_skole	0,085 **	0,079 **	0,057 *	0,115 ***	0,118 ***	0,048
Ungdomsskole	-0,059 *	-0,002	-0,092 ***	0,289 ***	0,279 ***	0,152 ***
FærreEnn200Elever	0,006	-0,023	0,043	0,043	0,043	0,012
Mellom200og400Elever	0,032	0,025	0,019	-0,016	-0,011	-0,022
FlereEnn400Elever	-0,046	-0,006	-0,070 **	-0,027	-0,033	0,015
Prosent kvinnelige lærere	0,021	-0,030	0,066 **	-0,247 ***	-0,249 ***	-0,099 ***
Prosent jenter	-0,026	-0,025	0,001	-0,020	-0,007	0,026
Elever pr PC i alt	0,008	-0,008	0,012	-0,156 ***	-0,144 ***	-0,100 ***
Elever pr lærer i alt	-0,093 ***	-0,089 ***	-0,064 *	-0,253 ***	-0,247 ***	-0,112 ***
Årsverk rådgiver i alt pr 100 elever	0,018	0,064 *	-0,031	0,298 ***	0,284 ***	0,165 ***
Årsverk uten godkjent utdanning pr 100 elever	0,118 ***	0,087 **	0,114 ***	0,104 ***	0,090 ***	0,049
Administrativt system ²	-0,084 **	-0,073 **	-0,073 **	-0,048	-0,067 **	0,008
Læringsplattform ³	-0,080 **	-0,052 *	-0,078 **	0,021	0,026	-0,010
Prosentandel elever med enkeltvedtak på 7. og 10. trinn	0,054 *	0,016	0,068 **	0,131 ***	0,134 ***	0,041
Prosentandel elever med særskilt norsk på 7. og 10. trinn	0,196 ***	0,148 ***	0,168 ***	0,120 ***	0,084 **	0,130 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

Den noe uventede statistiske sammenhengen mellom mobbing og ressurstilgang kan kanskje forklares med at skoler som har store utfordringer når det gjelder læringsmiljøet vil

² Administrativt system er definert slik i GSI: Skoleadministrative systemer inneholder data om elever, lærere, karakterer, grupper o.l. Eksempler på slike systemer er: SATS Skole, IST Extens, Wis Skole, Unique Skole, Oppad Grunnskole

³ Læringsplattform er definert slik i GSI: Læringsplattform eller Learning Management System (LMS) er elevrettede internetbaserte systemer for undervisning og administrering Eksempler på slike systemer er Classfrontier, it's: learning, Coursekeeper, FirstClass

kunne bli tilført økte ressurser nettopp for å bedre læringsmiljøet, deriblant motvirke mobbing. Hvis vi igjen skal vurdere kausalitet i forhold til samvariasjon, kan vi antyde en omvendt kausalitet i dette tilfelle, der problemer med læringsmiljøet utløser økte ressurser, og ikke at knappe ressurser gir et godt læringsmiljø (Grøgaard m.fl. 2008; Bonesrønning og Iversen 2008).

Skoler som har lærere uten godkjent utdanning har et større omfang av mobbing enn skoler som ikke har slike lærere. Dette funnet krever en ekstra kommentar, fordi begrepet "lærer uten godkjent utdanning" kan bety svært mye forskjellig, og hva som ligger i dette kan variere fra skole til skole. I veiledningen til utfyllingen av GSI beskrives det slik: "Her føres årsverk for undervisningspersonale uten godkjent utdanning og/eller som ikke fyller kompetansekravene for å undervise på de årstrinnene de underviser". Dette kan for eksempel være lærere med faglig relevant utdanning på masternivå som mangler formell pedagogisk kompetanse, det kan være tospråklige faglærere og det kan være lærere som ikke har mer enn videregående opplæring og som helt mangler fullført høyere utdanning.

At skolen har et administrativt system og en digital læringsplattform samvarierer med en redusert andel av elevene som blir mobbet. Vi tror ikke det er slik at slike grep i seg selv reduserer mobbingen, men de kan være indikatorer på at skolen er veldrevet, at det satses systematisk og legges best mulig til rette for gode rammer rundt læringen. Litt mer folkelig uttrykt kan vi si at dette er indikatorer på at det generelt er "orden i sakene" ved skolen, og dette kan ha en positiv effekt på læringsmiljøet og redusere mobbing.

De to siste indikatorene gjelder egenskaper ved elevene. Vi ser at det er en økt sannsynlighet for mobbing både ved skoler der en høy andel av elevene har enkeltvedtak, og der det er særlig mange elever som har særskilt norskopplæring. Det er viktig her å ha klart for seg at vi ikke vet noen ting om hvem som mobber og hvem som blir mobbet ved slike skoler. Det kan være at elever med enkeltvedtak eller særskilt norskopplæring i større grad enn andre elever blir utsatt for mobbing, det kan også være slik at disse elevene i større grad mobber andre. Det kan også være slik at omfanget av mobbing er generelt høyere ved skoler med en slik elevsammensetning, uten at en bestemt gruppe er særlig utsatt eller i særlig grad utsetter andre for mobbing. Alle våre mål er på skolenivå og vi kan derfor ikke komme med hypoteser eller trekke konklusjoner på elevnivå. Det ville fort kunne føre til økologiske feilslutninger, det vil i dette tilfelle si at vi trekker konklusjoner om forhold mellom enkeltelever på basis av data som er innhentet på skolenivå (Robinson 1950).

Når det gjelder korrelasjonen mellom andelen av elevene som har særskilt norskopplæring og omfanget av mobbing ved skolen, vil vi vise til i avsnitt 7.6.2, der elevene ved en skole med særlig mange elever med slik opplæring kommer til orde. Det kan se ut til at disse elevene legger lista for hva som kan regnes som mobbing ganske lavt. Særlig påfallende er det at de i liten grad synes å ta hensyn til kravet om at handlinger skal gjentas over tid for å regnes som mobbing. Om dette funnet gjelder elevene ved denne ene skolen spesielt, eller om dette er noe som går igjen blant elever med særskilt norskopplæring, vet vi ikke. Hvis det siste er tilfelle, kan det finnes sted en overrapportering av mobbing ved skoler med mange slike elever.

3.2.9 Sammenheng mellom diskriminering og urettferdig behandling, læringsmiljøet og forhold ved skolen

Vi vil til slutt i dette kapitlet skifte fokus fra mobbing til diskriminering og urettferdig behandling og se dette i forhold til de ulike faktorene som kan påvirke læringsmiljøet. I forrige kapittel viste vi at det er en nær sammenheng mellom mobbing på den ene siden og diskriminering og urettferdig behandling på den andre, både på elevnivå og skolenivå. Det er flere elever som rapporterer om at de blir diskriminert eller urettferdig behandlet enn det er som blir mobbet, men det er likevel en betydelig overlapp mellom fenomenene, både på elevnivå og skolenivå. I tabell 3.9 presenterer vi korrelasjonskoeffisienter mellom på den ene siden indikatorer for læringsmiljø og forhold ved skolen og på den andre siden tre mål for diskriminering og urettferdig behandling. Dette er altså mål for samvariasjon, på samme måte som vi har vist tidligere i dette kapitlet. Vi nøyer oss her med å utheve korrelasjonskoeffisienter som er statistisk signifikante på 5 prosent nivå.

Tabell 3.9 Korrelasjon mellom læringsmiljø, ulike forhold ved skolen og omfang av diskriminering og urettferdig behandling (N=763).

	Diskriminert pga kjønn	Diskriminert pga nasjonalitet	Generell diskrimi- nering og urettferdig behandling
Trivsel	-0,290	-0,149	-0,403
Det fysiske læringsmiljøet	-0,144	-0,148	-0,189
Faglig hjelp og støtte	-0,156	-0,112	-0,228
Motivasjon for å lære	-0,158	-0,158	-0,205
Forhold til lærerne	-0,267	-0,242	-0,386
Elev-lærer fokus i undervisning	-0,107	-0,196	-0,158
Gruppefokus i undervisning	-0,007	-0,028	-0,100
Elever bidrar positivt til klassemiljø	-0,161	-0,123	-0,219
Elever opplever positivt klassemiljø	-0,166	-0,273	-0,244
Administrativt system	-0,026	0,040	-0,056
Læringsplattform	0,022	0,051	0,024
Årsverk uten godkjent utdanning pr 100 elever	-0,012	0,042	-0,008
Årsverk rådgiver i alt pr 100 elever	0,012	0,121	0,030
Prosent kvinnelige lærere	0,049	-0,032	0,045
Prosent jenter	-0,012	0,008	-0,018
1 til 10 skole	-0,036	-0,132	-0,033
FærreEnn200Elever	0,002	-0,099	0,015
Mellom200og400Elever	0,005	0,008	-0,027
Prosentandel elever med enkeltvedtak på 7. og 10. trinn	-0,022	0,016	-0,008
Prosentandel elever med særskilt norsk på 7. og 10. trinn	-0,002	0,383	0,048

Pearsons r.

Tabell 3.9 viser at vi finner signifikant samvariasjon mellom indikatorer på læringsmiljøet og omfanget av diskriminering og urettferdig behandling ved skolene. Et godt læringsmiljø henger sammen med lite diskriminering og urettferdig behandling. Sammenhengene har samme retning, men er i mange tilfelle svakere enn de vi har presentert tidligere når det gjelder forholdet mellom mobbing og læringsmiljø.

I forhold til de ulike egenskapene ved skolene, er det bare noen få sammenhenger som er statistisk signifikante. De fire statistisk signifikante sammenhengene vi finner gjelder omfang av diskriminering på grunn av nasjonalitet og årsverk til rådgiver, skoletype, skolestørrelse og andel elever med særskilt norskopplæring. Også disse går i samme retning som de vi fant i forhold til mobbing. Ut fra denne analysen og det vi har presentert i forrige kapittel, konkluderer vi med at det trolig vil bidra med lite ny kunnskap å gjøre videre analyser av omfanget av diskriminering og urettferdig behandling ved skolene i forhold til det vi kan lære av analysene av omfang av mobbing.

3.3 Implementering og oppfølging av Elevundersøkelsen

I forbindelse med dette prosjektet er vi også bedt om å se om det finnes sammenhenger mellom hvordan skolene og skoleeierne forbereder, gjennomfører og følger opp Elevundersøkelsen og omfanget av mobbing ved skolen. I den forbindelse har vi koblet resultater fra Elevundersøkelsen fra 2009 til datafilen fra spørringene som ble gjennomført på vegne av Utdanningsdirektoratet høsten 2009 der spørsmål om Elevundersøkelsen var et eget tema. Vi har koblete data fra i alt 503 grunnskoler og 76 videregående skoler og vil nå undersøke om det er noen sammenheng mellom omfang av mobbing og forberedelser til, gjennomføring av og oppfølging av elevundersøkelsen. Siden de aktuelle spørsmålene for det aller meste har gradsskalaer som går fra en til tre, eller ja – nei spørsmål, finner vi det mest rasjonelt å vise en korrelasjonsmatrise som viser sammenhengen mellom svarene på de enkelte spørsmålene og andel av elevene ved skolen som er blitt mobbet eller mobber andre.

Vi finner bare én statistisk signifikant sammenheng, og den er dessuten svært svak. Det er en tendens til at skoler som orienterer elevene i forkant av Elevundersøkelsen om hvordan resultatene skal følges opp, har en noe lavere andel av elever som mobber andre enn gjennomsnittet av skolene. Vi har foretatt en lignende kobling med svarene fra skoleeierne om tilsvarende spørsmål, men finner her ingen sammenheng med omfanget av mobbing ved skolene i kommunen.

Tabell 3.10 Korrelasjon mellom svarene på 11 spørsmål om forberedelser til, gjennomføring av og oppfølging av Elevundersøkelsen og omfang av mobbing (N=552 til 575).

	Er blitt mobbet	Mobber andre
I hvilken grad benytter du som rektor Elevundersøkelsen til å analysere og utvikle læringsmiljøet på skolen din?	0,032	-0,024
Orienteres elevene i forkant av Elevundersøkelsen om undersøkelsens formål?	-0,019	-0,054
Orienteres elevene i forkant av Elevundersøkelsen om spørsmålene i undersøkelsen?	-0,009	-0,028
Orienteres elevene i forkant av Elevundersøkelsen om hvordan skolen skal følge opp resultatene fra undersøkelsen?	-0,035	-0,088 *
Diskuterer lærerne resultatene fra Elevundersøkelsen med elevene?	0,001	0,006
Er elevrådet involvert i oppfølgingen av resultatene fra Elevundersøkelsen?	-0,004	-0,012
Er FAU involvert i oppfølgingen av resultatene fra Elevundersøkelsen?	0,057	-0,015
Har skolen minst ett konkret eksempel på endret praksis som følge av resultater fra Elevundersøkelsen?	0,006	-0,071
Er resultatene fra Elevundersøkelsen del av medarbeidersamtalene du har med dine lærere?	-0,066	-0,078
Hvor tilfreds er du med Utdanningsdirektoratets informasjon om hvordan Elevundersøkelsen bør gjennomføres?	0,039	-0,024
Hvor tilfreds er du med Utdanningsdirektoratets informasjon om hvordan Elevundersøkelsen bør følges opp?	0,006	-0,011

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

3.4 Manglende data om samfunnet rundt skolen

I et prosjekt som dette vil man måtte begrense omfanget av forhold som skal inngå i analysene. Det er to viktige grunner til dette. For det første er det ikke alle relevante forhold det finnes valide data for. Dette kan enten skyldes at slike forhold ikke så lett lar seg kvantifisere, eller fordi det ikke er samlet inn data om dem. For det andre kan det finnes data som i utgangspunktet kunne ha relevans, men som likevel ikke på en god nok måte fanger opp det vi ønsker å beskrive. Når vi har brukt begrepet ”samfunnet rundt skolen” i overskriften på dette lille avsnittet, henger det sammen med at det særlig er gode data om lokalsamfunnet som skolen er en del av, som vi mangler.

Det kunne være naturlig å bruke samfunnsgeografiske data i analyser som denne. Eksempler på data av denne typen er hovedskillet by/land, sentralitet, næringsgrunnlag, folketall, utdanningsnivå, inntektsnivå og så videre. Ulempen ved slike data er at de vanligvis er på kommunenivå. Landets 430 kommuner danner et altfor grovmasket nett i

forhold til de kjennetegnene vi ønsker å fange opp. Hvis vi skulle gi en reliabel samfunnsgeografisk beskrivelse av lokalsamfunnene skolene er en del av, måtte vi i mange tilfelle helt ned på grunnkrets nivå.

Forhold vi gjerne skulle vite mer om, finnes vanligvis heller ikke i offentlige databaser, og de er aldri samlet inn på en systematisk måte. Det vi da tenker på er forhold som er beskrevet i kapitlet om skolene (for eksempel avsnitt 6.2.1) og om elevene (avsnitt 7.6.2) der skolens status i lokalsamfunnet beskrives. I avsnitt 5.8 forteller vi historien om en skole som klarer å få en gruppe av elever ut av et svært farlig ungdomsmiljø gjennom et tett og langvarig samarbeid med foreldre, lokale myndigheter og politi. Forholdet mellom skole og foreldre går igjen i flere av eksemplene i kapittel 6 om skolene, og her gis dessuten korte beskrivelser av næringsgrunnlag og egenskaper ved befolkningen. Det er når det gjelder slike beskrivelser av lokalsamfunnet rundt skolen og betingelsene skolene lever sitt liv under, at vi lett kommer til kort i de kvantitative analysene.

3.5 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet redegjort for sammenhenger mellom mobbing på den ene siden og en rekke forskjellige forhold ved skolen på den andre. Dette er gjort ved hjelp av enkle korrelasjonsanalyser. Data er hentet fra Elevundersøkelsen og fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI). Her har vi ikke vært ute etter å finne årsakssammenhenger, vi har i første omgang sett på hvilke forhold som samvarierer med mobbing, det vil si at når skoler skårer høyt på en bestemt faktor, så ser dette ut til å henge sammen med et systematisk høyt eller lavt omfang av mobbing. Vi skal her gi en punktvis oppsummering av de viktigste sammenhengene.

- På skoler der elevene trives svært godt, er det relativt lite mobbing.
- Høy grad av læringsmotivasjon henger sammen med relativt lite mobbing. Det er særlig andelen elever som mobber andre som samvarierer med motivasjon. Sammenhengen er mindre klar når det gjelder andelen elever som blir mobbet.
- Et lærer-elev fokus i undervisningen henger sammen med relativt lite mobbing. Dette er en lærings- og undervisningsform som fokuserer på ulike forpliktende sider ved relasjonen mellom elev og lærer. Læreren forventes å gi av sin kunnskap, eleven forventes å arbeide videre med det som er tilegnet, og de to forventes å inngå i en dialog for å legge til rette for videre læring. Gruppefokus i undervisningen korrelerer med omfang av mobbing på samme måte, men sammenhengen er ikke så sterk.
- Når elevene opplever et positivt klasseromsklima med få forstyrrelser og lærere og elever som kommer til rett tid, ser vi også at det er relativt lite mobbing, både ved at få elever rapporterer om mobbing og få forteller at de selv mobber andre. Det samme ser vi når elevene selv bidrar aktivt til et positivt klasseromsklima ved ikke å forstyrre, være hyggelige mot læreren og følge med i undervisningen.

- Ved skoler der det er et godt forhold mellom lærere og elever, er omfanget av mobbing mindre enn ved skoler der forholdet mellom lærere og elever ikke er så godt.
- Et fysisk godt læringsmiljø er forbundet med noe mindre omfang av mobbing enn et dårlig fysisk læringsmiljø. Dette gjelder særlig andelen av gutter som mobber andre.
- Skoler der elevene opplever at de får støtte og hjelp i fagene fra lærere, medelever og foreldre, har mindre omfang av mobbing enn skoler der det er mindre hjelp å få. Dette gjelder særlig omfanget av elever som mobber andre.
- Andelen av elever som mobber andre, er betydelig lavere på barneskoler enn på 1-10 skoler og ungdomsskoler. Andelen av elever som blir mobbet, er høyest på 1-10 skoler.
- Det er ingen forskjell av betydning mellom små og store skoler i omfanget av mobbing.
- Det er færre elever som mobber andre på skoler der andelen kvinnelige lærere er høy. Dette henger trolig sammen med at det er en særlig høy andel kvinnelige lærere på barneskoler, der omfanget av mobbing er relativt lite.
- Det er lavere andel elever som mobber andre og som blir mobbet på skoler som har mange elever pr lærer, enn på skoler som har få elever pr lærer. Det samme gjelder skoler som har mange elever pr PC. Vi tror at disse kontraintuitive funnene kan henge sammen med at skoler som har særlige utfordringer i forhold til å skape et godt læringsmiljø, ofte tilføres ekstra ressurser.
- Skoler som har satt av relativt store ressurser til rådgivning, har en høyere andel av elever som mobber andre enn skoler med lite rådgivning. Vi tror dette henger sammen med at slike skoler ofte har ungdomstrinn og at det er flere elever som mobber andre på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.
- Skoler med lærere som ikke har godkjent utdanning, har et større omfang av mobbing enn skoler uten slike lærere. Vi kjenner likevel ikke disse lærernes faktiske utdanning og kompetanse, og dette varierer fra skole til skole.
- Skoler som har et skoleadministrativt system og som har en digital læringsplattform, har et mindre omfang av mobbing enn skoler uten slike systemer.
- Skoler som har en høy andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt tilrettelagt undervisning, har et større omfang mobbing enn skoler med få slike elever.
- Skoler som har en høy andel elever med særskilt norskundervisning, har et større omfang mobbing enn skoler med få slike elever. Vi kjenner imidlertid ikke til hvem som mobber og hvem som blir mobbet ved slike skoler.

Vi har også sett på tilsvarende sammenhenger mellom egenskaper ved skolene og omfang av diskriminering og urettferdig behandling. Mange av de samme sammenhengene går igjen, men stort sett med mindre styrke. Dette gjør at vi velger å konsentrere de videre

«Hvis noen forteller om mobbing...»

analysene om mobbing. Vi har sett på om det er noen sammenheng mellom omfanget av mobbing og måten skoler og skoleeiere gjør forberedelser til og følger opp Elevundersøkelsen, men finner ingen sammenhenger av betydning.

4 Multivariate analyser av forhold som har betydning for læringsmiljøet

4.1 Samvariasjon mellom sammensatte mål

Vi ønsker å bruke materialet i multivariate analyser der målet er å forklare variasjonen mellom skoler i andelen av elever som mobbes og som selv mobber andre. Som første trinn i en slik analyse viser tabell 4.1 korrelasjoner mellom en del av de ulike betingelsene eller forholdene vi til nå har gått gjennom i de bivariate analysene. Det viser seg at det er til dels svært sterke positive korrelasjoner og ingen negative mellom faktorene vi har brukt til nå. Det er en utfordring for videre multivariate analyser, fordi vi lett kan få et problem med multikollinearitet, et fenomen som kan oppstå i regresjonsanalyse når det er særlig sterk korrelasjon mellom to eller flere uavhengige variabler. Dette kan gjøre regresjonsmodeller ustabile og vi kan få resultater som er vanskelige å tolke (Norusis 1983:164). Vi ser av tabell 4.1 at trivsel er sterkt korrelert med både motivasjon for å lære, forhold til lærerne og faglig hjelp og støtte. Å bruke trivsel som uavhengig variabel i en analyse for å forklare variasjonen i mobbing er uansett uaktuelt, ettersom variasjon i trivsel mer er å betrakte som en effekt av variasjon i mobbing enn omvendt.

Tabell 4.1 Korrelasjon mellom ulike forhold ved læringssituasjonen som har betydning for omfanget av mobbing. (N=1582)

	Trivsel	Motivasjon for å lære	Forhold til lærerne	Elev-lærer-fokus i undervisningen	Gruppe-fokus i undervisningen	Det fysiske læringsmiljøet	Faglig hjelp og støtte	Elever bidrar positivt til miljøet
Motivasjon for å lære	0,569 ***							
Forhold til lærerne	0,684 ***	0,781 ***						
Elev-lærer-fokus i undervisningen	0,157 **	0,008	0,173 **					
Gruppefokus i undervisningen	0,143 ***	0,069 **	0,216 **	0,140 ***				
Det fysiske læringsmiljøet	0,497 ***	0,566 ***	0,594 ***	0,027	0,193 **			
Faglig hjelp og støtte	0,548 ***	0,779 ***	0,727 ***	0,023	0,177 **	0,556 ***		
Elever bidrar positivt til klimaet	0,568 ***	0,649 ***	0,722 ***	0,173 ***	0,102 ***	0,413 ***	0,522 ***	
Elever opplever positivt klima	0,455 ***	0,541 ***	0,589 ***	0,141 ***	0,109 ***	0,474 ***	0,490 ***	0,534 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

Den mest problematiske samvariasjonen er mellom motivasjon for å lære, forhold til lærerne og faglig hjelp og støtte. I analysene som følger, skal vi se at vi får et problem med

multikollinearitet mellom disse tre sammensatte målene. Egentlig er det litt overraskende at vi får dette problemet. Å lage sammensatte mål eller indekser pleier nemlig å være en metode nettopp for å unngå multikollinearitet når dette problemet oppstår ved bruk av enkeltspørsmål eller andre enkeltopplysninger som er sterkt korrelert. Når denne situasjonen oppstår i vårt tilfelle, er det en indikasjon på at Elevundersøkelsen ikke bare har mange enkeltspørsmål som er sterkt korrelert, men at også flere av temaene i undersøkelsen egentlig måler det samme, nemlig kvaliteten på læringsmiljøet. Siden undersøkelsen er så omfattende, kan det være grunn til å foreta en mer kritisk gjennomgang av omfanget av spørsmål. Omfanget av spørsmålet kan også påvirke datakvaliteten ved at elevene går lei av å svare på mange nesten like spørsmål. Intervjuene med lærerne i den kvalitative delen av denne studien dokumenterer at det kan forekomme sabotasje av undersøkelsen fra elevenes side (avsnitt 6.4.1).

På den annen side mangler Elevundersøkelsen kartlegging av to svært vesentlige forhold som vi mener bør inngå i en analyse læringsmiljøet. For det første en konkretisering av hva elevene har vært utsatt for når de rapporterer om mobbing og, for det andre, spørsmål om trygghet, ensomhet og vennsapsrelasjoner med medelever. Dette er spørsmål som vil kunne gi svært verdifull informasjon om effekten på elevnivå av et godt eller dårlig læringsmiljø.

Vi ser at det også er en sterk sammenheng mellom forhold til lærerne og fysisk læringsmiljø og dessuten mellom faglig hjelp og støtte og fysisk læringsmiljø. Også elevenes oppfatning av og bidrag til klasseromsklimaet korrelerer sterkt med trivsel, forhold til lærerne, læringsmotivasjon, faglig hjelp og støtte og fysisk læringsmiljø. Disse korrelasjonene ser likevel ikke ut til å skape multikollinearitet. De forholdene som korrelerer svakest med de øvrige er de to ulike målene på undervisningsformer. Det vi har sett når det gjelder den sterke samvariasjonen mellom trivsel, motivasjon, læringsmiljø, forhold til lærerne og faglig hjelp og støtte, vil særlig lett oppstå når vi baserer oss på aggregerte mål på skolenivå, slik vi gjør i våre analyser. Da vil det lett kunne bli enda sterkere tendens enn på individnivå til at flere forhold samtidig går i samme retning, slik at noen skoler vil kjennetegnes av høy grad av trivsel, motivasjon for å lære, et godt forhold mellom elever og lærere, et godt fysisk læringsmiljø og utbredt grad av faglig hjelp og støtte, mens andre skoler vil skåre lavt på alle indikatorene. Den variasjonen som er mellom elevene på den enkelte skole, kommer ikke til uttrykk når vi bruker aggregerte mål.

Fordi vi har beskrevet en helhetlig modell for forhold som påvirker det totale læringsmiljøet, vil det innenfor denne modellen være mulig å se på ulike enkeltfaktorer som avhengige variabler, og altså ikke bare mobbing, som i utgangspunktet betraktes som den avhengige variabelen i dette prosjektet. En del av de forholdene vi beskriver, vil altså både kunne betraktes som uavhengige og avhengige variabler, alt avhengig av hvilken del av totalmodellen vi fokuserer på. Selv om det er mobbing som er det sentrale temaet for denne rapporten, må mobbing forstås innenfor en større sammenheng. Da mener vi at det er relevant også å vise hva som kan forklare variasjon i andre viktige forhold enn mobbing.

4.2 Hva virker på motivasjonen for å lære?

To av faktorene i tabell 4.1, motivasjon for å lære og positive bidrag til klasseromsklimaet, kan vi se på som avhengige variabler i forhold til de andre faktorene. I tabell 4.2 viser vi resultatene av en regresjonsanalyse der vi bruker læringsmotivasjon som avhengig variabel og sju andre som uavhengige variabler. Vi holder trivsel og forhold til lærerne utenfor; trivsel, fordi det er mer naturlig å se på dette som en avhengig variabel. Forholdet til lærerne er så sterkt korrelert med læringsmotivasjon at vi får et problem med multikollinearitet. I denne modellen (tabell 4.2) tar vi med mobbing som en uavhengig variabel. Dette gjør vi fordi vi mener det er like naturlig å se på mobbing som noe som kan bidra til svekket læringsmotivasjon som det motsatte, nemlig at svak motivasjon for å lære kan utløse mobbing. Vi velger i dette tilfelle å bruke andelen av elevene ved skolen som rapporterer at de mobber andre som uavhengig variabel. En slik modell kan forklare hele 71,9 prosent av variasjonen mellom skoler i elevenes motivasjon for å lære. En modell med så høy andel forklart varians er svært uvanlig, men det er ikke nødvendigvis et kjennetegn på en god modell. Snarere kan det være et tegn på at vi har med forhold å gjøre som samvarierer sterkt og som i utgangspunktet er ulike uttrykk for det samme fenomenet, nemlig et godt læringsmiljø.

De to enkeltforholdene som har størst betydning er faglig hjelp og støtte og elever som mener at de selv bidrar positivt til klasseromsklimaet. Det fysiske læringsmiljøet har også en positiv betydning for læringsmotivasjonen, men denne effekten er svakere. Når skolen har relativt mange elever som mobber andre, bidrar dette negativt til motivasjonen for å lære. Når det gjelder de to hovedformene for undervisning, gir de begge en svak negativ effekt, mens vi tidligere har påvist en tilsvarende positiv korrelasjon mellom læringsmotivasjon og gruppefokus i undervisningen (tabell 4.1).

Tabell 4.2 Regresjonsmodell for å estimere hva som påvirker motivasjonen for å lære. (N=1582). Signifikante effekter er uthevet. Multipl linear regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std. feil	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	-0,519	0,206		-2,515	0,012		
Faglig hjelp og støtte	0,639	0,022	0,519	28,942	0,000	0,553	1,808
Elevene bidrar positivt til klimaet	0,660	0,043	0,271	15,345	0,000	0,572	1,749
Elevene opplever positivt klima	0,117	0,028	0,072	4,189	0,000	0,607	1,646
Det fysiske læringsmiljøet	0,075	0,010	0,123	7,262	0,000	0,621	1,609
Andel av elevene som mobber andre	-0,009	0,002	-0,085	-5,606	0,000	0,771	1,297
Elev-lærer-fokus i undervisning	-0,157	0,036	-0,060	-4,372	0,000	0,936	1,069
Gruppefokus i undervisning	-0,092	0,016	-0,079	-5,757	0,000	0,936	1,068

Avhengig variabel: Motivasjon for lære. Andel forklart varians: 71,9 prosent.⁴

Funnet av disse negative effektene av undervisningsformene på motivasjonen for å lære er vanskelig å forklare og sannsynliggjøre, men vi finner altså slike effekter når vi

⁴ Andel forklart varians er alltid justert R²

kontrollerer for effekten av de andre forholdene. Tabellen viser dessuten at vi ikke skulle ha noe problem med multikollinearitet i denne modellen.⁵ Det kan tenkes at motivasjonen for å lære synker når undervisningsformene framstår som særlig tydelige, samtidig som elevene opplever å få lite faglig hjelp og støtte, selv bidrar negativt til klasseromsklimaet, og det forekommer mobbing og det fysiske læringsmiljøet er dårlig. Da vil det som isolert sett kan oppleves som god og velstrukturert undervisning så å si ”henge i løse lufta”, fordi de øvrige betingelsene for et godt læringsmiljø ikke er til stede. Det er vanskeligere å se for seg at tydelig undervisning skulle virke demotiverende hvis elevene mottar mye faglig hjelp og støtte, opplever at de bidrar positivt til klasseromsklimaet, det ikke finnes mobbing og det fysiske læringsmiljøet er godt. Likevel kan vi tenke oss at tydelig struktur på undervisningen i en slik overveiende positiv situasjon der alt nærmest ”går av seg selv” kan oppleves som en tvangstrøye. Vi har forsøkt ulike metoder for å undersøke disse negative effektene av læringsformene nærmere, men kommer likevel til samme resultat.

4.3 Hva får elevene til å bidra positivt?

På samme måte som vi bruker læringsmotivasjon som avhengig variabel, kan vi benytte samme modell, men nå med variabelen elever som bidrar positivt til klasseromsklimaet som avhengig. Fordi læringsmotivasjon og faglig hjelp og støtte er så sterkt korrelert, får vi igjen et problem med multikollinearitet og vi velger å holde læringsmotivasjon utenfor. Modellen forklarer 42,6 prosent av variasjonen mellom skoler i grad av bidrag fra elevenes side til klasseromsklimaet.

Tabell 4.3 Regresjonsmodell for å estimere hva som gir positive bidrag til klasseromsklimaet. Signifikante effekter er uthevet. (N=1582). Multippel lineær regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std. feil	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	2,530	0,103		24,625	0,000		
Elevene opplever positivt klima	0,189	0,016	0,282	12,056	0,000	0,664	1,507
Faglig hjelp og støtte	0,136	0,012	0,270	10,937	0,000	0,595	1,680
Andel av elevene som mobber andre	-0,009	0,001	-0,211	-10,019	0,000	0,820	1,219
Det fysiske læringsmiljøet	0,017	0,006	0,067	2,796	0,005	0,625	1,601
Elev-lærer-fokus i undervisning	0,117	0,021	0,109	5,597	0,000	0,954	1,048
Gruppefokus i undervisning	-0,009	0,009	-0,019	-0,951	0,342	0,937	1,068

Avhengig variabel: Elevene bidrar positivt til miljøet. Andel forklart varians: 42,6 prosent.

Det er tre forhold som virker særlig sterkt på sannsynligheten for at en skole skal ha mange elever som bidrar positivt til klasseromsklimaet. For det første må elevene oppleve at de andre elevene også bidrar på en positiv måte. Elevene påvirker altså hverandre. For det andre må elevene oppleve at de får faglig hjelp og støtte. Endelig har det stor negativ betydning om skolen har mange elever som mobber andre. Ved siden av dette har også et

⁵ VIF (Variance Inflation Factor) og Toleranse er samme mål for multikollinearitet uttrykt på to forskjellige måter. VIF tilsvarer 1/Toleranse og motsatt. Det er ingen faste grenser for disse verdiene, men Allison foreslår en øvre grense for VIF på 2,5 og en tilsvarende nedre grense for Toleranse på 0,40. Allison, Paul D. 1999. Multiple Regression: A Primer. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

godt fysisk læringsmiljø en positiv effekt, men denne effekten er liten. I denne modellen virker dessuten en av undervisningsformene positivt, nemlig undervisningsformer som fokuserer på elev og lærer, det vil si tavleundervisning, dialog mellom lærer og elev og elever som arbeider alene.

4.4 Første forsøk med regresjonsmodell for å forklare variasjonen i mobbing

Når vi prøver ut en regresjonsmodell på basis av de sammensatte målene vi har brukt til nå, med mobbing som avhengig variabel, får vi igjen et problem med multikollinearitet. Dette skyldes at læringsmotivasjon og forhold til lærerne er så sterkt innbyrdes korrelert, og begge forhold er dessuten korrelert med faglig hjelp og støtte. Vi må derfor holde de to første faktorene utenfor. I modellen har vi også utelatt trivsel fordi vi mener dette er mer et resultat av mobbing enn en årsak til dette. Regresjonsmodellen i tabell 4.3 kan bare forklare 13 prosent av variasjonen mellom skoler i andel elever som rapporterer at de er blitt mobbet.

Tabell 4.4 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som er blitt mobbet. Signifikante effekter er uthevet. (N=1582). Multippel lineær regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std. Error	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	78,546	5,373		14,619	0,000		
Elever bidrar positivt til klimaet	-5,726	1,157	-0,149	-4,951	0,000	0,608	1,645
Elever opplever positivt klima	-5,434	0,770	-0,211	-7,054	0,000	0,613	1,632
Elev-lærer-fokus i undervisning	-5,744	0,996	-0,140	-5,768	0,000	0,936	1,068
Gruppefokus i undervisning	-1,054	0,442	-0,058	-2,383	0,017	0,936	1,068
Faglig hjelp og støtte	0,649	0,608	0,033	1,067	0,286	0,561	1,783
Det fysiske læringsmiljøet	0,016	0,284	-0,002	0,055	0,956	0,623	1,605

Avhengig variabel: Prosent som er blitt mobbet. Andel forklart varians: 13,0 prosent.

Når elever selv bidrar til et positivt klasseromsklima og opplever dette miljøet som positivt, reduserer dette sannsynligheten for at elevene blir mobbet. En tydelig undervisning med det vi kaller fokus på lærer og elev gir også en positiv effekt. Dette har vi tidligere beskrevet som en undervisningsform som fokuserer på ulike forpliktende sider ved relasjonen mellom elev og lærer (avsnitt 3.2.3). Også gruppefokus i undervisningen virker positivt, men i langt svakere grad. Vi finner ikke signifikante effekter verken av faglig hjelp og støtte eller det fysiske læringsmiljøet. Hva skjer hvis vi i stedet bruker andel av elevene som mobber andre som avhengig variabel i den samme modellen?

Tabell 4.5 viser at modellen kan forklare 22,6 prosent av variasjonen mellom skoler i andel elever som rapporterer at de selv har mobbet andre. Også her har vi måttet holde læringsmotivasjon og forholdet til lærerne utenfor på grunn av multikollinearitet som er forårsaket av korrelasjonen mellom disse to indeksene og faglig hjelp og støtte. Vi ser at det som påvirker andelen som mobber andre aller mest, er at elevene aktivt bidrar til et positivt klasseromsklima. Også det at de opplever et positivt klasseromsklima, har betydning. Det samme gjelder faglig hjelp og støtte. Endelig finner vi en svak effekt av det

fysiske læringsmiljøet. Alle disse fire faktorene bidrar til å redusere andelen som mobber andre. Ulike undervisningsformer ser derimot ikke ut til å ha betydning for hvor mange som mobber andre.

Tabell 4.5 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som har mobbet andre. Signifikante effekter er uthevet. (N=1582). Multippel lineær regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std. Error	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	43,009	2,951		14,576	0,000		
Elever bidrar positivt til klimaet	-6,364	0,635	-0,284	-10,019	0,000	0,608	1,645
Elever opplever positivt klima	-1,548	0,423	-0,103	-3,659	0,000	0,613	1,632
Elev-lærer-fokus i undervisning	-0,512	0,547	-0,021	-0,936	0,350	0,936	1,068
Gruppefokus i undervisning	0,142	0,243	0,013	0,556	0,558	0,936	1,068
Faglig hjelp og støtte	-1,571	0,334	-0,139	-4,703	0,000	0,561	1,783
Det fysiske læringsmiljøet	-0,305	0,156	-0,555	1,953	0,051	0,623	1,605

Avhengig variabel: Prosent som har mobbet andre. Andel forklart varians: 22,6 prosent.

4.5 Regresjonsmodell som forklarer variasjon i trivsel

En alternativ bruk av materialet er å skifte fokus fra mobbing til trivsel. Vi har tidligere pekt på at trivsel nok er det av forholdene i læringsmiljømodellen som det er mest naturlig å betrakte som en avhengig variabel. Vi bruker da indeksen fra tabell 4.1 som avhengig variabel. Den består av tre spørsmål, et om generell trivsel, et om trivsel i klassen og et om trivsel i friminuttene. Modellen forklarer over halvparten av variasjonen i materialet (tabell 4.6). Viktigste for høy grad av trivsel er fravær av mobbing.

Tabell 4.6 Regresjonsmodell for å estimere ulike forholds effekt på elevenes trivsel. Signifikante effekter er uthevet. (N=1582). Multippel lineær regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std. Error	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	2,260	0,125		18,072	0,000		
Prosent gutter mobbet	-0,004	0,000	-0,162	-8,414	0,000	0,801	1,230
Prosent jenter mobbet	-0,005	0,000	-0,195	-10,427	0,000	0,860	1,160
Elever bidrar positivt til klimaet	0,304	0,026	0,267	11,895	0,000	0,599	1,669
Elever opplever positivt klima	0,004	0,017	0,005	0,239	0,811	0,593	1,686
Faglig hjelp og støtte	0,145	0,013	0,251	10,822	0,000	0,559	1,788
Det fysiske læringsmiljøet	0,057	0,006	0,201	9,117	0,000	0,622	1,607
Elev-lærer-fokus i undervisning	0,150	0,031	0,087	4,803	0,000	0,919	1,089
Gruppefokus i undervisning	-0,001	0,010	-0,002	-0,130	0,897	0,933	1,072

Avhengig variabel: Trivsel. Andel forklart varians: 52,3 prosent.

Når vi bruker trivselsindeksen som avhengig variabel i modellen, og skiller mellom gutter og jenter som er mobbet som to separate uavhengige variabler, får vi et svært interessant resultat. Effekten av at jenter mobbes er litt større enn når gutter mobbes. Forskjellen er ikke stor, men det er likevel grunn til å kommentere den. Vi vet at i gjennomsnitt færre jenter enn gutter mobbes, 9,2 prosent av jentene mot 13,6 prosent av guttene. Kan

forklaringen av forskjeller mellom kjønnene i effekten på trivselen være at en særlig høy andel jenter som blir mobbet er en indikator på at andre forhold, som vi ikke har kontrollert for i vår modell, kan være mindre vel ivaretatt og at det egentlig er dette vi måler effekten av? Eller kan forklaringen være at mobbing av jenter ofte har en form som gjør den vanskelig å få øye på, og som kan være enda mer ødeleggende for trivselen enn den vanligvis mer fysiske og synlige mobbingen som gutter oftere er utsatt for? Det siste hadde vi kunnet gitt svar på dersom Elevundersøkelsen hadde oppfølgingsspørsmål der elevene fikk anledning til å konkretisere hva de har vært utsatt for når de rapporterer at de har blitt mobbet. Det kan være at den mobbingen som jentene er mer utsatt for enn guttene, som er ting for klær og utseende, utfrysing og falske rykter, har en sterkere negativ effekt på trivselen enn de fysiske overgrepene som guttene oftere opplever.

Hvis vi visste mer om de opplevelsene som elevene regner som mobbing, kunne vi ha svart på tre viktige spørsmål utover det vi nå kan. For det første kunne vi ha skilt mellom omfanget av ulike former for mobbing, vi kunne ha svart på hvilke former for mobbing som er mest ødeleggende for trivsel, motivasjon og læringsmiljøet totalt, og vi kunne ha svart på om de ulike formene for mobbing har ulik effekt på gutter og jenter.

Ved siden av mobbingens effekt på trivselen, ser vi at andre forhold også har stor effekt. Når elevene mener at de selv bidrar til et godt klasseromsklima, virker dette positivt på trivselen. Faglig hjelp og støtte virker på samme måte og omtrent like sterkt. Vi ser dessuten at det fysiske læringsmiljøet har stor betydning for trivselen og at effekten av dette er større på trivselen enn på andre forhold vi tidligere har analysert. Endelig finner vi en positiv effekt på trivselen av en av undervisningsformene, nemlig den vi kaller elevlærerfokuset, der elever og lærere inngår i et gjensidig forpliktende forhold.

4.6 Forhold ved skolene som har betydning for omfang av mobbing

Ettersom alle våre analyser gjøres på skolenivå, er det en del egenskaper ved skolene som vil kunne ha relevans for omfanget av mobbing. Vi bruker GSI, Grunnskolenes informasjonssystem, som kilde for slike opplysninger. Vi har sett på følgende forhold:

- Skolestørrelse: Antall elever i alt.
- Skoletype: Barneskole; 1-10 skole; ungdomsskole.
- Elevtetthet: Antall elever i forhold til antall lærere i alt.
- Rådgivning: Antall årsverk til sosialpedagogisk og/eller utdannings- og yrkesmessig rådgivning pr 100 elever.
- Lærere uten godkjent utdanning: Antall undervisningsårsverk pr 100 elever.
- Andel kvinnelige lærere
- Andel jenter blant elevene
- Om skolen har et skoleadministrativt system (se fotnote i avsnitt 3.2.8)
- Om skolen har en digital læringsplattform (se fotnote i avsnitt 3.2.8)
- Andel av skolens elever på 7. og 10. trinn som har særskilt norskopplæring. Vi mangler opplysninger fra seks skoler om dette.

- Andel av skolens elever på 7. og 10. trinn med enkeltvedtak om særskilt tilrettelagt opplæring. Vi mangler opplysninger fra seks skoler om dette.
- Elever pr PC

Vi har tidligere vist at det er en stor grad av samvariasjon mellom enkelte av disse strukturelle forholdene og omfanget av mobbing målt på skolenivå (tabell 3.8). Tabell 4.7 gjengir resultatene av en regresjonsanalyse der vi bruker andel mobbeofre ved hver skole som avhengig variabel og struktur- og ressursindikatorerne som uavhengige variabler. Modellen kan bare forklare 6,7 prosent av variasjonen mellom skolene i andelen av elever som rapporterer om at de er blitt mobbet.

Tabell 4.7 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som er blitt mobbet. Signifikante effekter er uthevet. (N=1576). Multipl linear regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std.feil	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	14,173	2,088		6,789	0,000		
1til10-skole	1,027	0,360	0,099	2,851	0,004	0,490	2,041
Ungdomsskole	0,194	0,450	0,020	0,432	0,666	0,276	3,617
Færre enn 200 elever	0,391	0,380	0,040	1,029	0,303	0,397	2,519
Mellom 200 og 400 elever	0,615	0,293	0,071	2,098	0,036	0,512	1,953
Elever pr lærer i alt	-0,113	0,067	-0,059	-1,700	0,089	0,488	2,048
Lærere uten godkjent utdanning	0,531	0,232	0,059	2,292	0,022	0,904	1,106
Rådgivere pr 100 elever	-0,468	1,126	-0,015	-0,416	0,678	0,438	2,284
Administrativt system	-1,092	0,396	-0,071	-2,756	0,006	0,893	1,120
Digital læringsplattform	-0,921	0,363	-0,065	-2,537	0,011	0,906	1,104
Andel elever med særskilt norsk	0,098	0,013	0,205	7,546	0,000	0,803	1,245
Andel elever med enkeltvedtak	-0,005	0,027	-0,005	-0,191	0,848	0,831	1,203
Andel kvinnelige lærere	0,011	0,012	0,030	0,927	0,354	0,557	1,796
Andel jenter	-0,043	0,032	-0,033	-1,339	0,181	0,994	1,006
Elever pr pc i alt	0,083	0,060	0,037	1,373	0,170	0,834	1,199

Avhengig variabel: Prosent som er blitt mobbet. Andel forklart varians: 6,7 prosent.

Når det gjelder skoleslag, så er barneskolene referansekategori. Vi ser at det er litt flere som blir mobbet ved 1-10 skoler enn ved barneskolene, mens det ikke er noen forskjell mellom barneskoler og ungdomsskoler. Vi ser videre at vi har et tilfelle av multikollinearitet i forhold til skoleslag (VIF > 2,5 for ungdomsskole). Dette er svært vanlig når vi bruker dummyvariabler slik vi gjør her for å måle mulige effekter av de ulike skoleslagene. For skolestørrelse er skoler med flere enn 400 elever referansekategori. Vi ser at de mellomstore skolene har noe mer mobbing enn de største, mens det ikke er noe forskjell mellom de minste og de største. Det er ingen signifikant av effekt av antall elever pr lærer. Korrelasjonsanalysene i kapittel 3 viste at vi fant en bivariat sammenheng, vi finner altså ingen signifikant sammenheng når vi kontrollerer for andre forhold.

Vi finner en signifikant effekt på omfanget av mobbing når skolen har lærere som ikke har godkjent utdanning, men vi kjenner ikke til hva slags utdanning disse lærerne har ved hver enkelt skole. Når man øker med en lærer uten godkjent utdanning pr 100 elever, øker andelen som rapporterer at de er blitt mobbet med 0,5 prosentpoeng. Hvis vi tenkte oss at det var 10 lærere pr 100 elever av denne typen, det vil i praksis si at ingen lærere

hadde godkjent utdanning, så ville andelen elever som blir mobbet stige fra 11 til 17 prosent i forhold til om alle hadde godkjent utdanning. Vi vet at det benyttes mange tospråklige lærere i Oslo som mangler godkjent utdanning. Derfor kunne det være sannsynlig at effekten av å bruke lærere uten godkjent utdanning forsvant når vi kontrollerer for andel elever med særskilt norskopplæring. Det er altså ikke tilfelle.

Når det gjelder rådgivning ved skolen, har vi slått sammen årsverk pr 100 elever til sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgiving. Vi finner ingen effekt på omfanget av mobbing av dette. Vi finner derimot svake, men signifikante effekter både av å ha et administrativt system og av digital læringsplattform. Vi tror ikke at disse verktøyene i seg selv reduserer mobbingen, men de kan være gode indikatorer på at skolen ”har orden i sakene” og at det satses på å ha en veldrevet organisasjon, noe som kan ha betydning for det generelle læringsmiljøet, og dermed omfanget av mobbing.

Den sterkeste effekten finner vi av å ha en høy andel elever med særskilt norskopplæring. For hvert prosentpoeng denne andelen øker, øker andelen av elevene som rapporterer at de har blitt mobbet med omtrent en promille. Hvis vi sammenlikner en skole som ikke har noen slike elever med en der halvparten av elevene har særskilt norskopplæring, vil andelen som blir mobbet være 11 prosent i det første og 16 prosent i det siste tilfellet. Det er viktig å ha klart for seg at dette er målt på aggregert nivå og at tallene gjelder skoler, og ikke elever. Vi vet ingen ting om hvem som mobber og hvem som blir mobbet. Det kan like godt være slik at mobbingen blant elevene øker generelt uavhengig av språklig bakgrunn, som at en bestemt gruppe er mer utsatt for mobbing eller mobber andre mer. De fire siste variablene i tabell 4.7 gir ikke signifikante effekter på omfanget av mobbing. Det gjelder andelen elever med enkeltvedtak, andel kvinnelige lærere, andel jenter og elever pr PC.

Tabell 4.8 viser resultatene av en tilsvarende regresjonsanalyse, men nå med andel av elevene ved skolen som rapporterer at de har mobbet andre elever som avhengig variabel. Denne modellen kan forklare 16,8 prosent av variasjonen mellom skolene i andel av elevene som har mobbet andre. Forklaringskraften øker altså når vi bruker andel som mobber andre som avhengig variabel. Dette skyldes at effektene av skoleslag er tydeligere, ved at det er flere mobbere både ved ungdomsskolene og ved 1-10 skolene sammenliknet med barneskolene, som er referansekategori. Samtidig forsvinner effektene av skolestørrelse og av lærere uten godkjent utdanning. Det samme gjelder effekten av digital læringsplattform. Effektene av andel med særskilt norskopplæring og av å ha et administrativt system svekkes.

Tabell 4.8 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som har mobbet andre. Signifikante effekter er uthevet. (N=1576). Multipl linear regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std.feil	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	4,718	1,148		4,109	0,000		
1til10-skole	1,300	0,198	0,215	6,561	0,000	0,490	2,041
Ungdomsskole	1,982	0,247	0,350	8,015	0,000	0,276	3,617
Færre enn 200 elever	0,242	0,209	0,042	1,159	0,247	0,397	2,519
Mellom 200 og 400 elever	0,175	0,161	0,035	1,083	0,279	0,512	1,953
Elever pr lærer i alt	-0,057	0,037	-0,051	-1,559	0,119	0,488	2,048
Lærere uten godkjent utdanning	0,218	0,127	0,041	1,707	0,088	0,904	1,106
Rådgivere pr 100 elever	0,218	0,619	0,012	0,352	0,725	0,438	2,284
Administrativt system	-0,753	0,218	-0,084	3,456	0,001	0,893	1,120
Digital læringsplattform	0,068	0,200	0,008	0,341	0,733	0,906	1,104
Andel elever med særskilt norsk	0,045	0,007	0,160	6,235	0,000	0,803	1,245
Andel elever med enkeltvedtak	0,003	0,015	0,006	0,225	0,822	0,831	1,203
Andel kvinnelige lærere	-0,001	0,006	-0,006	-0,184	0,854	0,557	1,796
Andel jenter	-0,015	0,018	-0,020	-0,869	0,385	0,994	1,006
Elever pr pc i alt	-0,006	0,033	-0,005	-0,189	0,850	0,834	1,199

Avhengig variabel: Prosent som har mobbet andre. Andel forklart varians: 16,8 prosent.

4.7 Utvidete regresjonsanalyser

Neste trinn i våre analyser er å inkludere flere variabler samtidig. I tabell 4.9 viser vi resultatene av en regresjonsanalyse med andel av skolens elever som rapporterer om mobbing som avhengig variabel. Vi bruker alle indikatorene vi til nå har presentert som uavhengige variabler. En slik modell kan forklare 23,3 prosent av variasjonen mellom skoler i andel mobbeofre.

Den viktigste enkelteffekten er at omfanget av mobbing er mindre på ungdomsskoler enn på barneskoler, som er referansekategori. Når vi introduserer variablene som har med læringsmiljøet å gjøre, ser vi at effekten av å være ungdomsskole blir betydelig sterkere og at retningen snur. Det henger sammen med at elevene ved disse skolene vurderer de forholdene som har med læringsmiljøet å gjøre, som noe mindre positivt enn elever på andre skoleslag. Når vi kontrollerer for dette, kommer ungdomsskolene mer positivt ut i forhold til mobbing. Det er også noe mer mobbing på de mellomstore skolene, sammenliknet med de største, som er referansekategori. Deretter følger andelen elever som har særskilt norskopplæring og effektene av variablene som måler elevenes eget bidrag til et positivt klasseromsklima og deres opplevelse av dette klimaet. Faglig hjelp og støtte og en undervisningsform som fokuserer på lærer og elev gir også betydelige bidrag.

Tabell 4.9 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som er blitt mobbet. Signifikante effekter er uthevet. (N=1576). Multippel lineær regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std.feil	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	83,197	5,351		15,547	0,000		
Elever bidrar positivt til klimaet	-5,069	1,181	-0,132	-4,292	0,000	0,515	1,942
Elever opplever positivt klima	-6,152	0,793	-0,240	-7,762	0,000	0,511	1,957
Elev-lærer-fokus i undervisning	-3,308	0,974	-0,081	-3,397	0,001	0,864	1,158
Gruppefokus i undervisning	-0,544	0,434	-0,030	-1,254	0,210	0,863	1,159
Faglig hjelp og støtte	-3,413	0,694	-0,176	-4,918	0,000	0,382	2,619
Det fysiske læringsmiljøet	-0,446	0,274	-0,047	-1,628	0,104	0,594	1,683
1til10skole	-0,492	0,357	-0,047	-1,377	0,169	0,409	2,442
Ungdomsskole	-2,703	0,482	-0,278	-5,603	0,000	0,197	5,068
Færre enn 200 elever	0,599	0,353	0,061	1,696	0,090	0,378	2,644
Mellom 200 og 400 elever	0,560	0,268	0,065	2,087	0,037	0,502	1,990
Elever pr lærer i alt	-0,154	0,062	-0,081	-2,493	0,013	0,467	2,143
Lærere uten godkjent utdanning	0,502	0,211	0,055	2,382	0,017	0,900	1,112
Rådgivere pr 100 elever	-0,692	1,021	-0,023	-0,678	0,498	0,438	2,286
Administrativt system	-0,724	0,360	-0,047	-2,013	0,044	0,902	1,109
Digital læringsplattform	-0,945	0,330	-0,067	-2,866	0,004	0,902	1,109
Andel elever med særskilt norsk	0,102	0,012	0,213	8,332	0,000	0,748	1,337
Andel elever med enkeltvedtak	-0,023	0,025	-0,022	-0,919	0,358	0,827	1,209
Andel kvinnelige lærere	0,019	0,011	0,055	1,832	0,067	0,549	1,822
Andel jenter	-0,004	0,055	-0,002	-0,377	0,706	0,989	1,011
Elever pr pc i alt	-0,004	0,055	-0,002	-0,082	0,935	0,824	1,214

Avhengig variabel: Prosent som er blitt mobbet. Andel forklart varians: 23,3 prosent.

Et annet funn er at omfanget av mobbing avtar når antall elever pr lærer øker. Som tidligere nevnt, virker dette kontrainuitivt, men kan henge sammen med at skoler som har problemer med læringsmiljøet ofte tilføres ekstra lærerressurser, og at vi her har med et tilfelle av omvendt kausalitet å gjøre. Vi finner fortsatt en effekt av å ha lærere uten godkjent utdanning, slik at det er mer mobbing på slike skoler enn på skoler der det ikke er lærere uten godkjent utdanning. Her må vi minne om at kategorien ”uten godkjent utdanning” kan inneholde alt fra lærere med fullført master, men uten formell pedagogisk kompetanse, til lærere uten noe fullført høyere utdanning. Endelig ser vi at effektene av administrativt system og digital læringsplattform består.

Tabell 4.10 viser resultatene av en regresjonsanalyse med de tilsvarende uavhengige variablene som i tabell 4.9, men med andel av elevene ved skolen som svarer at de har mobbet andre elever som avhengig variabel. Denne modellen kan forklare 28,8 prosent av variasjonen mellom skolene i andel av elevene som har mobbet andre. Elever som bidrar positivt til klasseromsklimaet, har den største betydningen. Det er interessant å legge merke til at den andre av de to faktorene som måler dette, nemlig elevenes opplevelse av et positivt klasseromsklima, ikke har noen effekt. Det virker logisk at det er slik. Når det er mange elever som mener at de selv aktivt bidrar på en positiv måte, fjernes vel også noe av grunnlaget for mobbingen. Faglig hjelp og støtte og et godt fysisk læringsmiljø reduserer også andelen som mobber medelever. Vi ser videre at det er flere som mobber andre på 1-10-skoler og ungdomsskoler enn på barneskolene. At skolen har et administrativt system, virker også til å redusere mobbingen. Igjen tror vi at det ikke er

systemet i seg selv som har denne effekten, men at dette er en indikator på at vi har å gjøre med en veldrevet skole som har ”orden i sakene”. Vi finner også her effekter av lærere som mangler godkjent utdanning og av en høy andel elever som har særskilt norskopplæring.

Tabell 4.10 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som har mobbet andre. Signifikante effekter er uthevet. (N=1576). Multipel lineær regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	Kollinearitets statistikk	
	B	Std.feil	Beta	t		Toleranse	VIF
Konstantledd	41,776	3,004		13,907	0,000		
Elever bidrar positivt til klimaet	6,897	0,663	-0,308	-10,405	0,000	0,515	1,942
Elever opplever positivt klima	0,464	0,445	-0,240	-1,042	0,298	0,511	1,957
Elev-lærer-fokus i undervisning	-0,924	0,547	-0,039	-1,691	0,091	0,864	1,159
Gruppefokus i undervisning	-0,105	0,243	-0,010	-0,430	0,667	0,863	1,159
Faglig hjelp og støtte	-0,809	0,390	-0,071	-2,077	0,038	0,382	2,619
Det fysiske læringsmiljøet	-0,316	0,154	-0,057	-2,054	0,040	0,594	1,683
1til10-skole	0,676	0,201	0,112	3,372	0,001	0,409	2,442
Ungdomsskole	0,998	0,271	0,176	3,686	0,000	0,197	5,068
Færre enn 200 elever	0,081	0,198	0,014	0,411	0,681	0,378	2,644
Mellom 200 og 400 elever	0,043	0,151	0,009	0,285	0,775	0,502	1,990
Elever pr lærer i alt	-0,026	0,035	-0,023	-0,742	0,458	0,467	2,143
Lærere uten godkjent utdanning	0,252	0,118	0,048	2,134	0,033	0,900	1,112
Rådgivere pr 100 elever	0,152	0,573	0,009	0,266	0,791	0,438	2,286
Administrativt system	-0,611	0,202	-0,068	3,025	0,003	0,888	1,126
Digital læringsplattform	0,077	0,185	0,009	0,417	0,677	0,902	1,109
Andel elever med særskilt norsk	0,055	0,007	0,199	8,084	0,000	0,748	1,337
Andel elever med enkeltvedtak	-0,004	0,014	-0,006	-0,256	0,798	0,827	1,209
Andel kvinnelige lærere	0,005	0,006	0,025	0,863	0,388	0,549	1,822
Andel jenter	-0,003	0,016	-0,004	-0,177	0,860	0,989	1,011
Elever pr pc i alt	-0,043	0,031	-0,033	-1,409	0,159	0,824	1,214

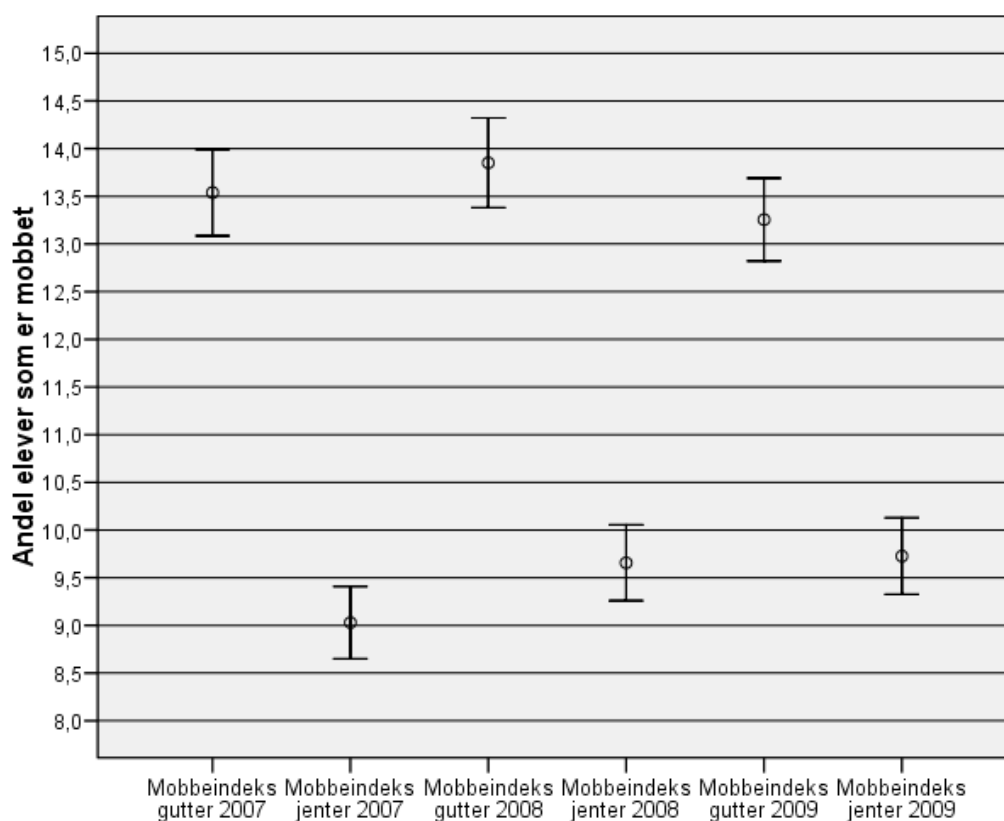
Avhengig variabel: Prosent som har mobbet andre. Andel forklart varians: 28,8 prosent.

4.8 Endring i omfang av mobbing over tid

Innenfor vårt oppdrag ligger det også å se nærmere på hva som kjennetegner skoler som opplever endring over tid i andel elever som blir mobbet. Vårt datamateriale omfatter tre årganger av elevundersøkelsen, som vi til nå har behandlet under ett og presentert som gjennomsnittstall for perioden 2007 til 2009. Det er mulig å se på hvert enkelt år for seg, slik det for eksempel gjøres i *Skoleporten* for hele undersøkelsen på elevnivå. Der vises det en stor grad av stabilitet når man bruker gjennomsnittstall for gutter og jenter på 7. og 10. trinn. For alle skoleårene fra 2006 – 2007 og fram til 2009 – 2010 var tallet 1,4 for jenter og gutter på 7. trinn, 1,5 for gutter på 10. trinn og 1,3 for jenter på 10. trinn⁶, altså flest gutter som blir mobbet på 10. trinn. Dette er gjennomsnittstall på en skala fra en til fem

⁶ <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&underomrade=0f90ba96-d241-4946-979b-12fc7eae91d3&skoletype=0&trinn=10&periode=2006-2010&kjonn=J&orgAggr=A&fordeling=2&artikkelvisning=False#rapport>

basert på svarene på spørsmålet ”Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?”, der en tilsvarer ”Ikke i det hele tatt” og fem tilsvarer ”Flere ganger i uken”.



Figur 4.1 Prosentandel av gutter og jenter som svarer at de er blitt mobbet i Elevundersøkelsen årene 2007 – 2009. Gjennomsnittstall for 1582 skoler.

Våre tall er beregnet på en helt annen måte, ikke som gjennomsnittsverdier basert på en skala fra en til fem, men som prosentandeler som har svart ”Flere ganger i uken”, ”Omtrent en gang i uken” eller ”2 eller 3 ganger i måneden” på spørsmålet ”Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?” eller gir tilsvarende svar på ett eller flere av fire oppfølgingsspørsmål om hvem som mobber. Dessuten presenterer vi våre tall i hovedsak på skolenivå i denne rapporten. Det er gjort nærmere rede for definisjonene og den øvrige metoden i kapittel 2. Figur 4.1 viser gjennomsnitt for gutter og jenter hvert av de tre årene.

Også våre tall viser en stor grad av stabilitet over tid, men vi får betydelig større forskjeller mellom gutter og jenter enn det som publiseres i Skoleporten. Forskjellene fra år til år for gutter er ikke statistisk signifikante. Strekene som angir konfidensintervallet for gjennomsnittsverdien overlapper hverandre også så vidt for jentenes del når vi sammenligner 2007 med de to andre årene. En t-test av forskjellen mellom gjennomsnittene for de ulike gruppene viser likevel at økningen for jenter fra 2007 til 2008 og forskjellen mellom 2007 og 2009 er statistisk signifikant på 5 prosent nivå.

Å sammenlikne gjennomsnittsverdier over tid gir mening når man skal gi et totalbilde, mens for vårt formål, som er å analysere på skolenivå, er dette mindre relevant. For oss er det vel så viktig å få fram om det er endringer i ulike retninger. Hvor mange

skoler har opplevd en reduksjon i mobbingen over tid, hvor mange har opplevd en økning og for hvor mange er situasjonen uendret? To år er kort tid når man skal se på endringer i et slikt fenomen som mobbing. Vi har tidligere vist hvor mange forskjellige forhold som har betydning for omfanget av mobbing, men vi har også vist at vi bare kan forklare en mindre del av variasjonen i mobbing mellom skoler. Det blir da enda mer krevende å forklare hva som betinger eventuelle endringer over et så kort tidsrom som to år, kanskje spesielt når totalbildet viser at det praktisk talt ikke har vært endringer i omfanget av mobbing. Dersom vi kunne se en bestemt trend over tid på nasjonalt nivå, ville det trolig vært enklere å finne fram til hva som lå bak denne trenden.

Vårt viktigste mål for mobbing er, som vi tidligere har beskrevet, en indeks som viser hvor stor andel av elevene som rapporterer om mobbing. Når vi skal se på endringer i dette målet på skolenivå, må vi foreta noen pragmatiske valg. Hvor stor må en endring være for at vi kan anse det som betydelig? I utgangspunktet har vi valgt å definere det slik at en endring på minst 5 prosentpoeng i andelen som er mobbet skal regnes som betydelig. Vi snakker ikke her om en statistisk signifikant endring, men vi velger et omfang på endringen som gjør at vi kan dele inn vårt materiale på en hensiktsmessig måte. I utgangspunktet er det årene 2007 og 2009 som er interessante, og hvis endringen mellom disse årene er på minst +/- 5 prosentpoeng, så definerer vi dette som å være betydelig. Men hva med mellomåret 2008? Hvis andelen dette året er slik at det harmonerer med utviklingen mellom 2007 og 2009, så regner vi endringen fra 2007 til 2009 som entydig. Hvis verdien i 2008 derimot avviker fra dette bildet, er det snakk om en uklar endring.

Endringer over tid i positiv eller negativ retning når det gjelder omfanget av mobbing, vil selvsagt betinges av hva som var utgangspunktet. En skole med lite mobbing har et desto mindre potensial for forbedring og er i større fare for å oppleve økt omfang av mobbing, mens en skole med mye mobbing vil ha et tilsvarende større forbedringspotensial og trolig være mindre utsatt for å oppleve økt mobbing. Vi har delt inn skolene i tre omtrent like store grupper etter omfang av mobbing i 2007. I tabell 4.11 har vi delt inn skolene i 15 grupper etter hva status var i 2007 og hvordan utviklingen var fram til 2009.

Tabell 4.11 1582 grunnskoler inndelt etter omfang av mobbing i 2007 og utvikling i mobbing fra 2007 til 2009. Totalprosentuering.

Mobbing tre grupper 2007	Utvikling 2007 - 2009					Sum
	Entydig positiv	Uklar positiv	Stabil	Uklar negativ	Entydig negativ	
Lite: < 8,5 %	0,8 %	0,7 %	14,0 %	7,2 %	9,7 %	32,3 %
Middels	3,4 %	4,0 %	19,3 %	4,8 %	4,2 %	35,6 %
Mye: > 14 %	9,8 %	8,9 %	10,1 %	2,3 %	0,9 %	32,1 %
Sum	13,9 %	13,6 %	43,4 %	14,3 %	14,8 %	100,0 %

Kolonnen lengst til høyre viser hvordan skolene var fordelt etter omfang av mobbing våren 2007, med tre omtrent like store grupper, mens den nederste raden viser hvordan skolene fordeler seg når det gjelder utvikling i mobbing. For 43,4 prosent av skolene har situasjonen vært stabil over tid, mens de øvrige skolene fordeler seg på fire omtrent like store kategorier der entydig positiv og entydig negativ utvikling danner ytterpunktene. Vi

ser at det til sammen er litt flere skoler, 29,1 prosent, som har opplevd en negativ utvikling, mens 27,5 prosent har opplevd en positiv utvikling. Dette stemmer godt overens med figur 4.1, som viser en svak negativ utvikling fra 2007 til 2009 som skyldes at flere jenter blir mobbet.

Når vi går inn i tabellen, finner vi et svært sammensatt bilde og vi får adskillig mer informasjon på denne måten enn ved å basere oss på enkle gjennomsnittsbetraktninger. Nederst til venstre i tabellen finner vi suksesshistoriene, nemlig skoler som i utgangspunktet hadde mye mobbing ved at minst 14 prosent av elevene rapporterte om dette i 2007. Siden har disse skolene opplevd en entydig positiv utvikling ved at andelen som er mobbet er minst fem prosentpoeng lavere i 2009 enn den var i 2007, og mellomåret 2008 avviker ikke fra denne trenden. Dette gjelder omtrent en av ti skoler. Øverst i høyre hjørne finner vi en gruppe skoler som er nøyaktig like stor, men som har opplevd det helt motsatte, nemlig å gå fra relativt lite mobbing til at andelen som er mobbet har økt med minst fem prosentpoeng. I øvre venstre og nedre høyre hjørne finner vi to andre ytterligheter, men disse omfatter svært få skoler. Vi har tidligere antydnet at det er lite sannsynlig å oppleve en signifikant forbedring når utgangspunktet er godt, samtidig som faren for å oppleve en signifikant forverring er mindre når utgangspunktet er dårlig. Dette stemmer svært godt med det tabellen viser.

Mellom disse fire ytterpunkter finner vi det store flertallet av skoler, til sammen nesten 80 prosent av skolene. En av fem skoler hadde et gjennomsnittlig omfang av mobbing i 2007 og har hatt en stabil situasjon over tid. Relativt mye mobbing og en uklar positiv utvikling er omtrent like vanlig som relativt lite mobbing og en uklar negativ utvikling.

4.9 Våre data kan ikke forklare endringer i mobbing over tid

Med en slik inndeling av skolene etter utvikling i omfang av mobbing over tid som vi benytter i avsnitt 4.8, kunne man tenke seg at det var en sammenheng mellom dette og flere av de indikatorene vi har brukt for å identifisere skoler som er kjennetegnet av lite eller mye mobbing. Det ville for eksempel være rimelig å anta at skoler som har redusert omfanget av mobbing er kjennetegnet av mange av de samme egenskapene som de skolene som har lite mobbing over tid. Dette kan vi imidlertid ikke påvise. Vi finner ikke bivariate sammenhenger mellom noen av de over 20 indikatorene vi har brukt og endring i andel elever som rapporterer at de er mobbet. Når vi bruker multippel lineær regresjon med endring i andel elever som er mobbet som avhengig kontinuerlig variabel eller logistisk regresjon med et skille mellom skoler som har redusert andel mobbeofre og andre skoler, finner vi ingen forhold som har effekt på reduksjon i mobbing. Dette virker i første omgang svært overraskende, og vi tror at noe av forklaringen kan ligge i at vi ikke har data som er gode og komplette nok, slik vi har vært inne på flere ganger.

Elevundersøkelsens mobbebegrep og måten mobbing blir kartlagt på i denne undersøkelsen er trolig for upresist til på en god måte å identifisere sammenhenger mellom mobbing og andre forhold. I tillegg kommer alle andre relevante forhold som kan ha betydning for omfanget av mobbing og som ikke kartlegges av Elevundersøkelsen. Dette

problemet øker ytterligere når det er endring i mobbing over en så kort tidsperiode som to år som skal analyseres. Dessuten må vi også erkjenne at det er en rekke forhold som kan ha relevans for endring over tid som vi ikke har med i våre analyser. Det eneste vi vet om egenskaper ved elevene på individnivå er hvilket kjønn de har og hvilket klassetrinn de går på. Om lærerne har vi ingen opplysninger overhodet og vi vet ikke noe om endringer i elevsammensetning og lærersammensetning over tid. Vi vet heller ikke hva som kan ha skjedd ved skolen eller i lokalsamfunnet som kan ha hatt betydning for omfanget av mobbing og endringer i dette over tid.

En ekstra svakhet ved vårt design er at vi hele tiden har vært nødt til å begrense oss til 7. og 10. trinn, fordi det bare er på disse trinnene at Elevundersøkelsen er obligatorisk. Det betyr at det ikke er de samme elevene vi følger på den enkelte skole fra år til år, men tvert i mot slik at for hvert av de tre årene har med et helt nytt sett av elever å gjøre. Det kan forklare hvorfor det er så mye tilsynelatende tilfeldig variasjon i andelen som rapporterer om mobbing fra år til år ved den enkelte skole. Det er derfor ikke uten videre riktig å betrakte våre data som paneldata. Det som gjør våre data gode som tverrsnittsdata for en treårsperiode, ved at en del tilfeldig variasjon utjevnes, gjør dem tilsvarende dårlig egnet som paneldata for å måle endring.

Vi har ellers i dette kapitlet pekt på en rekke forhold som har betydning for omfanget av mobbing, men i sum kan vi bare forklare en mindre del av variasjonen. Det meste av variasjonen må dermed tilskrives forhold våre analyser ikke tar høyde for, og dessuten er det alltid en betydelig andel tilfeldig variasjon. utfordringen øker når vi tillegg skal analysere endring over tid, fordi det også vil være en god del tilfeldig variasjon fra år til år.

4.10 Hvorfor finner vi så få forhold som har effekt på mobbing?

Resultatene av regresjonsanalysene har etter vår mening ikke vært helt overbevisende, verken når det gjelder hvor mye de kan forklare av variasjonen i andel mobbeofre og mobbere ved skolen, eller i de faktorene som pekes ut som å gi effekt eller som samvarierer med mobbing. Vår svært generelle hovedkonklusjon blir at et godt læringsmiljø reduserer omfanget av mobbing. Vi vil likevel holde fast ved at dett er en viktig konklusjon, og den står fast gjennom alle de ulike bivariate og multivariate analysene vi har presentert. Dermed vil de enkeltfaktorene som har betydning for læringsmiljøet også ha en indirekte effekt på omfanget av mobbing. I tillegg ser vi at forhold som omfang av elever med særskilt norskopplæring, fysisk læringsmiljø og indikatorer på at skolen generelt framstår som en veldrevet organisasjon også har betydning. Forsøket på å videreføre analysene for å finne hva som har betydning for utviklingen i omfanget av mobbing over tid ga derimot ikke noe resultat.

Analysen av den typen vi har presentert her, blir ikke bedre enn det datagrunnlaget man har til rådighet. Vårt oppdrag har vært å forklare variasjoner i mobbing på skolenivå, men Elevundersøkelsen er nok ikke spesielt godt egnet til dette formålet. Den viktigste grunnen til dette er at undersøkelsen ikke kartlegger mobbing på en god nok måte. Den innledende definisjonen av mobbing er ganske generell: *”Med mobbing mener vi gjentatt eller ”ondsinnnet” atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å*

forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.” På to punkter er den imidlertid svært presis, og det gjelder at den som blir mobbet, skal ha vanskelig for å forsvare seg. Betyr det at elever som forsvarer seg når blir plaget av medelever per definisjon ikke blir mobbet? At gjentatt erting inkluderes i mobbing er også en presisering, men ulempen ved å inkludere en type atferd i definisjonen er at det kan ta oppmerksomheten bort fra andre typer atferd. Tidsangivelsen i hovedspørsmålet om mobbing er upresis: ”*Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?*” Avgrensingen mellom svarkategoriene bidrar dessuten til mer tilfeldig variasjon i svarene enn nødvendig. Det er særlig kategorien ”En sjelden gang” som er problematisk og grenseflaten mellom denne kategorien og ”2 eller 3 ganger i måneden”.

Den mest alvorlige innvendingen mot Elevundersøkelsen som kartleggingsverktøy for mobbing er likevel at den slutter nesten før den har begynt å kartlegge fenomenet. Den gir ikke elevene anledning til å fortelle om hva de har opplevd. Elevene får svare på hvem som har mobbet dem og hvor ofte det har skjedd, men det er sannsynligvis langt mindre viktig enn hva som skjedde med dem. Var det verbal mobbing eller fysisk mobbing? Var det noen som snakket stygt til dem eller ertet dem for klær eller utseende? Ble de frosset ut og holdt utenfor kameratflokkene? Var det noen som slo dem eller ødela skolebøkene deres? Var det noen som satte ut rykter om dem på Facebook? Fordi mobbing ofte arter seg ulikt for ulike grupper av elever, for eksempel etter alder og kjønn, er det av stor viktighet at denne variasjonen fanges opp i det materialet som samles inn. Hvis ikke blir verdien av de sju spørsmålene om mobbing begrenset.

Ved siden av svakhetene ved Elevundersøkelsen som kartleggingsverktøy, har vi også vist at denne undersøkelsen kartlegger en rekke fenomener som er så sterkt innbyrdes korrelert at det viser seg vanskelig å skille mellom effektene av dem i multivariate analyser. Det statistiske fenomenet multikollinearitet oppstår ikke bare mellom enkeltspørsmål i spørsmålsbatterier om samme tema, men også mellom indekser basert på flere enkeltspørsmål fra ulike temaer. Å lage indekser er vanligvis et godt råd for å unngå multikollinearitet, men dette hjelper oss ikke i vårt tilfelle der vi for eksempel ikke kan ha indekser som måler læringsmotivasjon, faglig hjelp og støtte og forholdet til lærerne i samme modell.

Elevundersøkelsens hovedformål er å kartlegge læringsmiljøet. Slik beskrives undersøkelsen på Utdanningsdirektoratets hjemmeside: ”Elevundersøkelsen kartlegger elevenes opplevelse av hvordan de trives på skolen, deres motivasjon for å lære, hvordan de opplever lærernes faglige veiledning, hvor tilfredse de er med elevdemokratiet på skolen og med det fysiske læringsmiljøet. I tillegg svarer elevene på spørsmål om utbredelse av mobbing på skolen.”⁷ Ved siden av de begrensningene som ligger i kartleggingen av mobbing, mener vi at undersøkelsen også mangler spørsmål som kan måle effekten av mobbing på den enkelte elev, utover det som har med trivsel å gjøre. Vi

⁷ <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&underomrade=0f90ba96-d241-4946-979b-12fc7eae91d3&skoletype=0>

«Hvis noen forteller om mobbing...»

har tidligere påpekt at følelse av trygghet, eller mangel på dette, er en mellomliggende variabel mellom mobbing og trivsel. Det er når de konkrete ubehagelige opplevelsene eller overgrepene oppleves som mobbing og når denne mobbingen gjør eleven utrygg at det går utover trivselen. Følelse av ensomhet og mangel på venner er nært beslektet med manglende trygghet. Vi mener at alle disse forholdene burde inngå i en kartlegging av læringsmiljøet. Det behøver ikke gå utover omfanget av undersøkelsen, ettersom undersøkelsen ellers nærmest er overlesset av spørsmål som måler ulike former for læringsmotivasjon og relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever.

5 Bruk av programmer for forebygging av problematferd og for bedre læringsmiljø

5.1 Programmer for å forebygge problematferd

Over tid er det utviklet og implementert er rekke programmer for forebygging av mobbing og for å utvikle et bedre læringsmiljø. Som et tillegg til NIFUs oppdrag for å dokumentere og analysere omfanget av mobbing i norsk skole er vi bedt om å se nærmere på bruken av slike programmer og om de har noen effekt. Programmer av denne typen har vært i bruk i en årrekke. Det første programmet som ble tatt i bruk ved et stort antall skoler, og som dessuten har fått en betydelig oppmerksomhet og internasjonal spredning, er Olweus-programmet, men siden har en rekke andre programmer kommet til. Vi har oversikt over i alt 13, som vi kort vil presentere. Presentasjonene bygger i første rekke på de opplysningene som er å finne på nettsiden www.forebygging.no. Tallene for antall skoler som anslås å ha brukt programmet siste fire år er basert på Utdanningsdirektoratets spørringer høsten 2010 (Vibe 2010). Når det gjelder eventuelle resultater av de ulike programmene, refererer vi til evalueringsrapporten "Forebyggende innsatser i skolen" som er utarbeidet av en forskergruppe på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.⁸ I oversikten refererer vi til en kategorisering av programmene som bygger på denne evalueringsrapporten. De programmene vi beskriver kan deles i tre grupper: Kategori 3: Program med dokumenterte resultater; Kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater; Kategori 1: Program med lav sannsynlighet for resultater.

- **Olweus-programmet** mot mobbing og antisosial atferd er basert på forskning, forsøk og gradvis implementering ved skoler helt tilbake til 1980-tallet. Forskningsmiljøet rundt professor Dan Olweus ved Universitetet i Bergen står bak programmet. Fra ca 2000 skjøt bruken av programmet fart for alvor, men i løpet av de siste årene er det få nye skoler som har tatt det i bruk. Anslagsvis 400 grunnskoler har brukt programmet i løpet av siste fire år. Det brukes på alle nivå i grunnopplæringen, men har hatt størst gjennomslag på barnetrinnet. Programmet har en 18 måneders innkjøringsperiode og må sies å kreve relativt sterkt engasjement og oppfølging fra skolens lærere og ledelse. Alle barn ved skolen skal omfattes av programmet. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen)** bygger blant annet på Pattersons læringsteori og det empiriske grunnlaget er den amerikanske tiltaksmodellen School-wide Positive Behavior Intervention & Support. I likhet med Olweus-programmet forutsetter PALS et sterkt engasjement

⁸ http://www.udir.no/upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/Forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf

og tett oppfølging. Programmet starter med et planleggingsår, etterfulgt av to implementeringsår. Drøyt 200 grunnskoler har brukt PALS i løpet av de siste fire årene. PALS brukes på alle nivå i grunnopplæringen, men har hatt klart størst gjennomslag på barnetrinnet. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.

- **Zero** er en systemteoretisk, forskningsforankret intervensjonsmodell med en bred skolebasert tilgang, hvor størstedelen av programmet er integrert i det vanlige skolearbeidet. Programmet er utviklet ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Nærmere 400 grunnskoler har benyttet Zero i løpet av de fire siste årene, mest på barnetrinnet. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse)**. Det er professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark som har stått for utviklingen av modellen. LP-modellen er en analysemodell som skal anvendes av lærere for å finne fram til hensiktsmessige pedagogiske tiltak på de utfordringene tilknyttet elevenes læring og atferd i aktuelle pedagogiske situasjoner i hverdagen. Modellen er utarbeidet på grunnlag av forskning om hva som gir et godt læringsmiljø og støtter seg spesielt til systemteori. Anslagsvis 240 grunnskoler oppgir at de har brukt modellen i løpet av de siste fire årene. Programmet brukes også ved videregående skoler. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **Respekt (Connect)** administreres av Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Det er i mindre grad et program med eget materiell, men ideen er at skolen selv ut fra overordnede prinsipper og eksempler utarbeider egne aktiviteter og løsninger på organisasjons- og klassenivå, samt på individnivå med hensyn til å opprettholde fokus og utvikle ferdigheter. I underkant av 100 grunnskoler anslås å ha brukt Respect i løpet av de siste fire årene. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **Steg for steg** tilbys blant annet av Senter for sosial og emosjonell læring og fra Specialpedagogisk forlag. Det bygger på det amerikanske opplegget Second Step, utviklet av Committee for Children. Voksne som rollemodeller er sentralt i tenkningen bak programmet. Programmet er svært billig i innkjøp og har vært i bruk ved over 600 grunnskoler i løpet av de fire siste årene og brukes i første rekke på barnetrinnet. Leverandøren reklamerer selv med at 1900 grunnskoler skal ha kjøpt inn programmet. Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater.
- **Det er mitt valg** er den norske versjonen av det amerikanske Lions Quest og er utviklet på initiativ fra Lions Club. Programmet er forankret i humanistisk pedagogikk der klassemøter, samtaler, rollespill og prosjekter er sentrale arbeidsmetoder. Programmet har relativt løse rammer med hensyn til tidsbruk og innebærer lave økonomiske kostnader. Anslagsvis 330 grunnskoler har benyttet programmet siste fire år. Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater.

- **Zippys venner.** Internasjonalt er det den britiske organisasjonen Partnership for Children (PFC) som har rettighetene til programmet. Det retter seg primært mot de laveste klassetrinnene i grunnskolen. Programmet er samtale- og dialogbasert. Over 300 skoler anslås å ha brukt programmet i løpet av de fire siste årene. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **Du og jeg vi to** er rettet mot barnehagebarn og barnetrinnet i grunnskolen. Utgiver av programmet er Kari Lamer. Det er et forebyggende program som retter seg mot alle barna, inkludert risikobarn og barn med spesielle behov. Programmet har hatt stor utbredelse i barnehager, mens bare anslagsvis 30 grunnskoler har brukt det i løpet av de siste fire årene. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **ART Agression Replacement Training (ART)** er et program som er utviklet i USA. I Norge er det Diakonhjemmets Høgskole i Rogaland som er det faglige knutepunktet. Programmet er en gruppebasert strukturert pedagogisk opplæringsmetode som rettes mot aggressiv atferd hos barn. Over 300 grunnskoler anslås å ha benyttet ART i løpet av de fire siste år. Det brukes særlig mye på ungdomstrinnet. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **MOT** er en holdningsskapende organisasjon som jobber for ungdom og ble startet av norske toppidrettsutøvere i 1997. De har en helhetlig modell for hvordan lokalsamfunn kan jobbe med ungdom på ulike arenaer i og utenfor skolen. Av alle programmene er MOT det som brukes mest i videregående skole. Anslagsvis 270 grunnskoler, først og fremst på ungdomstrinnet, har brukt programmet siste fire år. Programmet vurderes å tilhøre kategori 1: Program med lav sannsynlighet for resultater.
- **De utrolige årene / Webster Stratton** består av ulike programmer rettet mot foreldre, barn og ansatte i barnehage og skole/sfo. Programmet bygger på internasjonal og evidensbasert forskning. Det er anbefalt av Helsedirektoratet som tilnærming ved forebygging og behandling av barn og unge med atferdsproblemer. Professor Willy-Tore Mørch er leder av De utrolige årene i Norge. Programmet anslås å være brukt på barnetrinnet ved 150 grunnskoler i løpet av de fire siste årene. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.
- **Skolemegling** En sentral del av programmet er opplæring av lærere og elevmeglere. Selve meglingssituasjonene må betraktes som hovedarbeidsmåten i dette programmet. Anslagsvis 150 grunnskoler har benyttet programmet i løpet av de fire siste årene. Det brukes også i videregående opplæring. Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater.

5.2 Bruk av forebyggende programmer

Vi vil nå gi en kort oversikt over bruken av ulike programmer for forebygging av problematferd og for bedre læringsmiljø basert på Utdanningsdirektoratets spøringer fra høsten 2010 (Vibe 2010). Vi avgrensner presentasjonen til å gjelde grunnskolene, siden det er de som er objekt for vår studie. I datamaterialet finnes det opplysninger fra i alt 595 skoler om dette temaet.

5.2.1 64 prosent av grunnskolene har brukt programmer siste fire år

Spørningene har en innledning om forebyggende programmer før det første spørsmålet stilles: "Utdanningsdirektoratet ønsker å vurdere bruken av forebyggende programmer om problematferd i grunnopplæringen, og har derfor behov for å følge utviklingen av hvor mange skoler som per i dag aktivt bruker slike programmer. Det er viktig også å få vite mer om hvorfor skoler velger ikke å bruke forskningsbaserte program. Flere forsknings- og kompetansemiljøer tilbyr programmer som skal bidra til et bedre læringsmiljø, mindre problematferd og mobbing, og bedre psykisk og fysisk helse for elevene. Har skolen din benyttet slike programmer i løpet av de 4 siste årene?" Undersøkelsen har også et oppfølgingsspørsmål: "Benytter din skole noen slike programmer aktivt i dag?"

Tabell 5.1 Bruk av programmer fire siste år og inneværende skoleår etter skoletype.

"Har skolen din benyttet slike programmer i løpet av de 4 siste årene?" og "Benytter din skole noen slike programmer aktivt i dag?"

	Barneskole	1-10 skole	Ungdoms- skole	Alle grunnskoler
Ja, bruker det aktivt i dag	58 %	52 %	42 %	54 %
Ja, men ikke aktivt i dag	9 %	10 %	8 %	9 %
Nei	32 %	38 %	49 %	36 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %
Antall	(n=361)	(n=135)	(n=99)	(N=595)

Til sammen 64 prosent av grunnskolene oppgir at de har brukt programmer i løpet av de fire siste årene og 54 prosent bruker slike programmer aktivt i dag. Ungdomsskolene skiller seg signifikant ut ved at andelen som har brukt slike programmer er noe lavere og til sammen halvparten av skolene har brukt program. Tabell 5.2 viser hvilke program som har vært i bruk. Vi ser at Steg for steg er det programmet som er benyttet av flest skoler. Dette programmet er spesielt beregnet på 1. til 7. trinn, så programmet har dermed en enda større utbredelse på trinnene det er beregnet for. En av fire skoler med elever på disse trinnene har brukt Steg for steg. Steg for steg er ikke blant de 10 programmene som har dokumenterte resultater, men anbefales likevel brukt fordi det regnes som å ha sannsynlighet for resultater.

Etter Steg for steg er Olweus-programmet det som er mest benyttet, med 14 prosent av skolene som brukere i løpet av de siste fire årene. Deretter følger Zero, Zippys venner, Art, Det er mitt valg, Mot, LP-modellen og PALS med mellom 7 og 13 prosent av grunnskolene som brukere. MOT er for øvrig det av programmene som har flest brukere i videregående skole. Etter dette følger fem programmer med mellom en og fem prosent av skolene som brukere. Blant disse er Respekt, som tidligere var kjent under navnet Connect,

og som har tre prosent av skolene som brukere. Det er også grunn til å merke seg at 10 prosent av skolene nevner andre tiltak og programmer.

Tabell 5.2 Bruk av ulike programmer fire siste år etter skoletype.

	Barneskole	1-10 skole	Ungdoms- skole	Alle grunnskoler
Steg for steg	26 %	24 %	1 %	21 %
Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd	14 %	16 %	9 %	14 %
Zero	14 %	13 %	8 %	13 %
Zippys venner	14 %	13 %	1 %	11 %
Aggression Replacement Training (ART)	9 %	10 %	17 %	11 %
Det er mitt valg	13 %	10 %	2 %	11 %
MOT	1 %	19 %	25 %	9 %
Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (LP-modellen)	9 %	4 %	9 %	8 %
Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)	10 %	4 %	1 %	7 %
De utrolige årene (Webster-Stratton)	6 %	7 %	0 %	5 %
Skolemegling	5 %	4 %	5 %	5 %
Respekt (tidligere navn: Connect)	2 %	4 %	4 %	3 %
Du og jeg og vi to	1 %	1 %	0 %	1 %
Andre	10 %	9 %	7 %	10 %

5.2.2 Motivasjon for å bruke programmer

De skolene som har benyttet programmer er spurt om hva som var begrunnelsen for dette. Tabell 5.3 viser hvilke motiver som er kryssset av ved de ulike skoletypene.

Tabell 5.3 Begrunnelser for bruk av programmer etter skoletype.

	Barneskole	1-10 skole	Ungdoms- skole	Alle
Skolen ville basere arbeidet med læringsmiljøet på forskningsbaserte program med dokumentert effekt	60 %	61 %	68 %	61 %
Skolen hadde behov for ekstern støtte til å jobbe systematisk med læringsmiljøet	26 %	23 %	28 %	26 %
Skolen ville forbedre et dårlig læringsmiljø	21 %	31 %	16 %	22 %
Skoleeier påla skolen å ta i bruk program	23 %	18 %	14 %	21 %
Skolen ble kontaktet og fikk et tilbud fra de som har utviklet og/eller eier programmene	20 %	24 %	12 %	20 %
Foreldrene/FAU ønsket at skolen skulle ta i bruk program	7 %	10 %	6 %	7 %

Det klart viktigste motivet er at skolen ville basere arbeidet med læringsmiljøet på forskningsbaserte program med dokumentert effekt. 61 prosent av skolene som bruker program oppgir dette. En av fire oppgir at de hadde behov for ekstern støtte til å jobbe systematisk med læringsmiljøet. En av fem skoler ville forbedre et dårlig læringsmiljø, like

mange oppgir at skoleeier påla dem å ta i bruk program eller at de ble kontaktet og fikk et tilbud av programeieren. Endelig oppgir 7 prosent av skolene at foreldrene var pådrivere for bruk av program. For tre av motivene er det variasjon av betydning mellom skoleslagene. Å forbedre et dårlig skolemiljø oppgis oftest som motiv av 1-10 skolene. Pålegg fra skoleeier er minst vanlig ved ungdomsskolene og vanligst ved barneskolene. At skolen blir kontaktet av programeier er minst vanlig ved ungdomsskolene.

Er det så noen sammenheng mellom motiv for valg av program og hvilket program som er valgt? Vi vil her konsentrere oss om fem programmer, nemlig Olweus-programmet, Zero, LP-modellen, PALS og Respekt fordi det er disse programmene vi har mest opplysninger om når det gjelder bruk blant de skolene som er med i spørringene. Vi ser av tabell 5.4 at rangeringen av motivenes viktighet med få unntak er den samme, uavhengig av hvilket program som er valgt. Likevel ser vi at behovet for ekstern støtte framheves mest ved skolene som har brukt PALS og Respekt. PALS-skolene skiller seg også ut med en høy andel som oppgir behov for ekstern støtte for å jobbe med læringsmiljøet. Zero er det programmet som oftest har pålegg fra skoleeier som begrunnelse, mens Respekt skiller seg ut i motsatt retning. LP-modellen har lave andeler både for å ha blitt kontaktet av programeier og for ønske fra foreldrene. Olweus-programmet skiller seg minst fra gjennomsnittet, med et lite unntak for at foreldrenes ønske vektlegges noe mer.

Tabell 5.4 Begrunnelser for bruk av programmer etter program som er valgt.

	Olweus	Zero	LP-modellen	PALS	Respekt
Skolen ville basere arbeidet med læringsmiljøet på forskningsbaserte program med dokumentert effekt	67 %	60 %	68 %	70 %	74 %
Skolen hadde behov for ekstern støtte til å jobbe systematisk med læringsmiljøet	29 %	28 %	26 %	37 %	37 %
Skolen ville forbedre et dårlig læringsmiljø	23 %	28 %	23 %	28 %	37 %
Skoleeier påla skolen å ta i bruk program	27 %	36 %	23 %	21 %	11 %
Skolen ble kontaktet og fikk et tilbud fra de som har utviklet og/eller eier programmene	16 %	16 %	6 %	28 %	26 %
Foreldrene/FAU ønsket at skolen skulle ta i bruk program	13 %	9 %	4 %	12 %	16 %

Skoler som ikke bruker program er også bedt om å oppgi motiv for sitt valg. De to vanligste begrunnelsene er at program gir en for smal tilnærming og at det koster for mye penger. Ungdomsskolene legger mer vekt på det første argumentet, og tilsvarende mindre på det siste. Begrensninger på den pedagogiske handlefriheten nevnes dessuten av en av fem ungdomsskoler. Også tidsbruk er viktig, særlig på barneskolene. Den begrunnelsen færrest legger vekt på er uenighet med verdigrunnlaget og den pedagogiske tenkningen som ligger til grunn for programmene. Denne begrunnelsen er imidlertid beslektet med at program gir for liten pedagogisk handlefrihet.

Tabell 5.5 Begrunnelser for ikke å bruke programmer etter program skoletype.

	Barneskole	1-10 skole	Ungdoms- skole	Alle
Program utgjør en for smal tilnærming i forhold til kartlagte utfordringer	21 %	18 %	30 %	22 %
Det koster for mye penger	24 %	24 %	12 %	21 %
Det tar for mye tid	21 %	12 %	16 %	18 %
Det gir for liten pedagogisk handlefrihet	9 %	10 %	22 %	12 %
Uenig i verdigrunnlag og pedagogisk tenkning som ligger til grunn for programmene	5 %	8 %	6 %	6 %

5.3 Metode for kartlegging og analyse av effekter av programmer

Vår metode for denne delen av oppdraget er å videreføre analysene som vi har gjort i tidligere kapitler og som tar utgangspunkt i Elevundersøkelsen og data fra GSI. Til dette vil vi koble data på skolenivå for å identifisere de skolene som har tatt i bruk slike programmer. Eierne av fem av programmene har foretatt en kartlegging av brukerne. Dette gjelder Olweus-programmet, Zero, LP-modellen, PALS og Respekt. Kvaliteten på denne informasjonen er imidlertid svært varierende. Fordi vi må ha samme type opplysninger for hvert enkelt program, ble dette et minste felles multiplum som i sin aller enkleste form består av en opplysning om hvilket program det gjelder. Opplysninger om skolene eventuelt har sluttet å bruke programmet foreligger ikke, vi vet heller ikke noe om hvordan skolene i praksis fulgte opp programmene. Vi kan faktisk risikere å behandle skoler som har kjøpt inn et program, men i realiteten ikke har fulgt det opp, likt med skoler som har fulgt opp slikt programbasert arbeid samvittighetsfullt over flere år. Tallene for de fem programmene er uthevet i tabell 5.5.

I tillegg til opplysningene fra programeierne ble det i Utdanningsdirektoratets spøringer våren 2009 (Vibe m.fl. 2009) og høsten 2010 (Vibe 2010) foretatt registreringer av brukere av de fleste kjente programmer. Spørringene er imidlertid utvalgsundersøkelser, slik at bare en mindre andel av landets skoler fanges opp. I gjennomsnitt vil spørringene dekke en sjettedel av det utvalget av skoler som vi har med i vårt datamateriale fra Elevundersøkelsen. Vi har supplert data fra programeiernes kartlegginger med tall fra de to spørringene for å få oversikt over hvilke av skolene i det materialet vi baserer oss på fra Elevundersøkelsen som har benyttet programmer, og i så fall hvilke programmer. De to kolonnene til høyre i tabell 5.5 viser resultatet av dette.

Vi ser at vi får en svært dekkende oversikt over bruken av de fem programmene der vi baserer oss på registreringer fra programeier, supplert med spørringene. Det er imidlertid like tydelig at vi bare har oversikt over en mindre andel av brukere av andre programmer i vårt datasett fra Elevundersøkelsen, når vi bare har spørringene å bygge på og mangler informasjon fra programeierne. Vi har for eksempel oversikt over bare hver femte bruker av Steg for steg, som er det mest benyttede programmet av alle.

Tabell 5.6 Anslått antall og andel grunnskoler som har benyttet de ulike programmene siste fire år. Kilde: Utdanningsdirektoratets spørringer høsten 2010. Antall skoler i vårt materiale fra Elevundersøkelsen som har benyttet ulike programmer.

Program	Spørring høsten 2010		Vårt materiale fra Elevundersøkelsen	
	Anslått antall	Andel (av alle grunnskoler)	Antall	Andel
Steg for steg	630	21 %	65	4,1 %
Olweus-programmet	420	14 %	249	15,7 %
Zippys venner	330	11 %	28	1,8 %
Zero	390	13 %	218	13,8 %
ART	330	11 %	50	3,2 %
MOT	270	9 %	44	2,8 %
LP-modellen	240	8 %	98	6,2 %
PALS	210	7 %	114	7,2 %
De utrolige årene / Webster Stratton	150	5 %	16	1,0 %
Skolemegling	150	5 %	22	1,4 %
Det er mitt valg	330	11 %	38	2,4 %
Respect/Connct	90	3 %	56	3,5 %
Du og jeg og vi to	30	1 %	3	0,2 %
Andre programmer og tiltak	300	10 %	27	1,7 %
Sum programmer benyttet	3870		1028	
Skoler i alt som har benyttet program	1900	63,5 %	722	45,6 %

Spørringen som NIFU STEP har utført på vegne av Utdanningsdirektoratet høsten 2010 viser at 63,5 prosent av grunnskolene har brukt et eller flere programmer for forebygging av problematferd og/eller for å få bedre læringsmiljø. Når vi regner tallene fra spørringen om til tall for alle de snaut tre tusen grunnskolene, ser vi at omtrent 1900 skoler har brukt til sammen 3870 programmer. Mange skoler har dermed brukt to eller flere programmer og det høyeste antallet er seks programmer ved en og samme skole.

Når vi holder oss til de to høyre kolonnene, ser vi at det bare er for de fem programmene hvor vi har opplysninger fra programeierne at vi har en tilfredsstillende oversikt over bruken av programmene. Når vi skal bruke vårt materiale fra Elevundersøkelsen, er det bare disse fem programmene vi kan ta med i analysene. I tillegg mener vi det kan være forsvarlig å lage et hovedskille mellom skoler som har brukt program og de som ikke har det der vi også inkluderer den mer ufullstendige informasjonen om de øvrige åtte programmene. Dermed vil 45,6 prosent av skolene i vårt materiale bli definert som brukere av programmer.

5.4 Få og svake sammenhenger mellom bruk av programmer og læringsmiljø

Før vi går videre mot målet, som er å se på eventuelle sammenhenger mellom bruk av forebyggende programmer og mobbing, vil vi beskrive skolene litt nærmere. Det gjør vi ved å se på korrelasjonen mellom bruk av programmer overhodet og de fem utvalgte programmene og forhold ved skolen, slik vi har gjort i tidligere kapitler når det gjelder omfang av mobbing. I første omgang skal vi ta for oss de ulike samlede målene for læringsmiljøet, slik vi gjorde i begynnelsen av kapittel 4. Tabell 5.7 viser at det er forbausende få og svake sammenhenger mellom læringsmiljø og bruk av programmer. De sterkeste finner vi for bruk av PALS, og det gjelder motivasjon for og lære, faglig hjelp og støtte og at elevene bidrar positivt til klassemiljøet. Dette er interessant, ettersom forkortelsen PALS betyr nettopp ”Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen”. Motivasjon for å lære og faglig hjelp og støtte er for øvrig de eneste indikatorene for læringsmiljøet som viser noen sammenheng med bruk av program generelt. Olweus-programmet kjennetegnes ved svake negative sammenhenger med forhold til lærerne og elev-lærerfokus i undervisningen, mens Zero viser svake positive sammenhenger med at elevene opplever et positivt klasseromsklima og gruppefokus i undervisningen. Den siste signifikante sammenhengen finner vi for Respektskolene der det legges mindre vekt på gruppefokus i undervisningen. Alt i alt finner vi dermed få og svake sammenhenger mellom læringsmiljøindikatorene og bruk av programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø, i motsetning til det som gjaldt omfanget av mobbing og disse indikatorene.

Tabell 5.7 Korrelasjon mellom bruk av programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø og indikatorer på kvaliteten ved læringsmiljøet. (N=1582).

	Har brukt/bruker program	Olweus	Zero	LP- modellen	PALS	Respekt
Motivasjon for å lære	0,066 **	0,036	0,000	-0,031	0,115 ***	0,017
Faglig hjelp og støtte	0,053 *	0,029	-0,010	-0,030	0,105 ***	0,006
Forhold til lærerne	0	-0,051 *	0,007	-0,011	0,052	-0,024
Elever bidrar positivt til klasseromsklima	0,042	0,016	0,006	-0,020	0,050 *	0,034
Elever opplever positivt klasseromsklima	0,033	-0,037	0,051 *	-0,034	0,038	-0,010
Det fysiske læringsmiljøet	-0,033	-0,036	0,009	-0,038	0,006	-0,048
Elev-lærer fokus i undervisning	-0,054	-0,082 **	-0,003	-0,014	-0,016	-0,001
Gruppefokus i undervisning	0,021	0,017	0,060 *	-0,014	-0,047	-0,081 **

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

5.5 Svake sammenhenger mellom bruk av programmer og egenskaper ved skolene

Nå skal vi se på sammenhengen mellom bruk og programmer og en del karakteristika ved skolene. Tabell 5.8 viser at det gjennomgående er få og svake korrelasjoner. De tre øverste linjene i tabellen forteller oss at det er mest bruk av programmer på barneskolene og minst på ungdomsskolene. PALS brukes mye på barneskoler og lite på ungdomsskoler.

Tabell 5.8 Korrelasjon mellom bruk av programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø og egenskaper ved skolene. (N=1582).

	Har brukt/ bruker program	Olweus	Zero	LP- modellen	PALS	Respekt
Barneskole	0,062 *	0,016	0,018	-0,007	0,168 ***	-0,006
En til ti skole	0,038	0,077 **	0,012	-0,061 *	-0,060 *	-0,011
Ungdomsskole	-0,106 ***	-0,091 ***	-0,032	0,066 **	-0,134 ***	0,017
Færre enn 200 elever	-0,051 *	-0,035	0,049	-0,030	-0,050 *	-0,112 ***
Mellom 200 og 400 elever	-0,008	-0,045	-0,021	0,049	0,071 **	-0,005
Flere enn 400 elever	0,066 **	0,094 ***	-0,028	-0,029	-0,034	0,129 ***
Prosent kvinnelige lærere	0,060 *	0,064 *	0,025	-0,051 *	0,115 ***	-0,011
Prosent jenter	0,040	-0,021	0,047	-0,001	-0,007	0,006
Elever pr PC i alt	-0,009	0,010	-0,006	0,003	0,050 *	-0,013
Elever pr lærer i alt	0,054 *	0,016	-0,011	-0,005	0,089 ***	0,103 ***
Årsverk rådgiver i alt pr 100 elever	-0,011	0,032	-0,035	0,025	-0,131 ***	0,090 ***
Årsverk uten godkjent utdanning pr 100 elever	0,039	0,026	0,005	0,018	0,043	0,061 *
Administrativt system	0,010	-0,007	-0,017	0,012	0,015	0,058 *
Læringsplattform	0,046	0,041	-0,012	0,034	0,004	0,064 *
Prosentandel elever med enkeltvedtak på 7. og 10. trinn	0,028	0,061 *	-0,018	0,015	-0,011	-0,040
Prosentandel elever med særskilt norsk på 7. og 10. trinn	0,062 *	0,091 ***	-0,057 *	-0,037	0,034	0,182 ***

*** Signifikant på < 0,001 prosentnivå; ** Signifikant på < 0,01 prosentnivå; * Signifikant på < 0,05 prosentnivå. Pearsons r.

De tre neste linjene sier at store skoler bruker programmer i større utstrekning enn små, og det er særlig på de store skolene Respekt og Olweus-programmet brukes. PALS ser også ut

til å brukes noe mer på skoler med særlig mange kvinnelige lærere. Når PALS brukes lite på skoler med mange rådgivere, er det fordi det brukes lite på ungdomstrinnet. Endelig ser vi at Respekt og Olweus-programmet brukes relativt mye på skoler der det er en høy andel elever med særskilt norskopplæring.

5.6 Små forskjeller i omfang av mobbing etter bruk av program

Neste trinn i analysen er å se på omfang av mobbing for skoler som bruker ulike programmer. De to øverste linjene i tabell 5.9 viser at det ikke er noen forskjell overhodet når vi deler materialet inn i to omtrent like store deler, nemlig de skolene som bruker eller har brukt program og de som ikke har det. Tabellen viser derimot at det er forskjeller i andel av elevene som er mobbet mellom skoler som bruker ulike programmer. Er disse forskjellene statistisk signifikante?

Tabell 5.9 Gjennomsnittlig andel mobbeofre og mobbere etter bruk av programmer. Prosent. (N=1582).

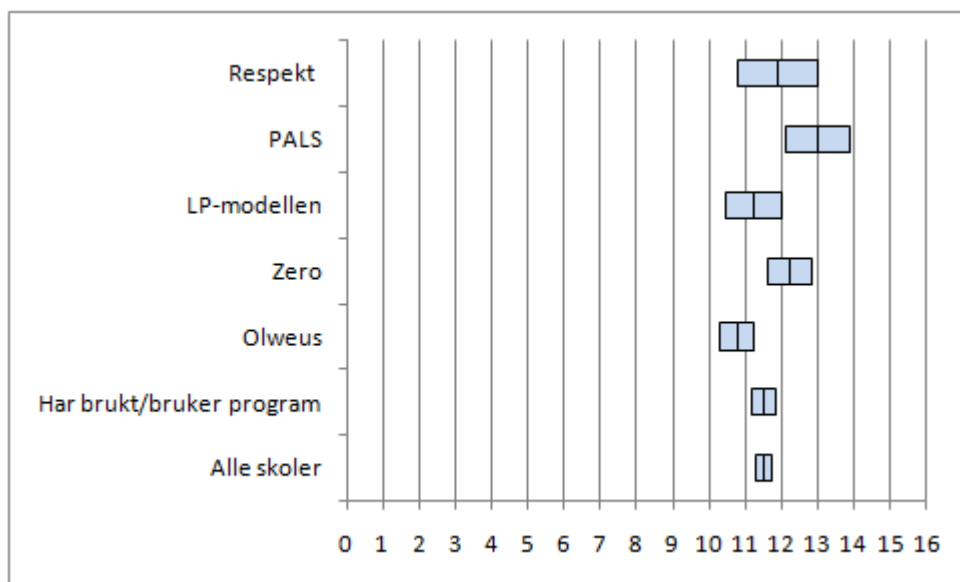
	Prosent mobbet alle	Prosent gutter mobbet	Prosent jenter mobbet	Prosent som mobber andre. Alle	Prosent gutter som mobber andre	Prosent jenter som mobber andre
Alle skoler	11,5	13,5	9,4	4,0	6,1	1,8
Har brukt/bruker program	11,5	13,4	9,5	4,0	6,1	1,9
Olweus-programmet	10,8	12,6	8,8	3,6	5,4	1,7
Zero	12,2	14,3	10,1	4,4	6,9	1,9
LP-modellen	11,2	13,0	9,3	4,3	6,6	1,9
PALS	13,0	15,4	10,7	4,1	6,6	1,5
Respekt	11,9	13,9	10,0	4,3	6,1	2,4

Figur 5.1 gjengir gjennomsnittlig andel av alle elever ved skolen som svarer at de er blitt mobbet, denne gangen med konfidensintervall rundt gjennomsnittet. Nederst finner vi verdien for alle de 1582 skolene i undersøkelsen. Gjennomsnittsverdien er her 11,5 prosent +/- 0,2 prosentpoeng. Vi ser at gjennomsnittsverdien er nøyaktig den samme for skoler som bruker eller har brukt program, men den statistiske usikkerheten er litt større fordi antallet skoler nå bare utgjør 46 prosent av totalen. For Olweus-skolene er gjennomsnittsverdien 10,8 prosent +/- 0,5 prosentpoeng. Det betyr at Olweus-skolene har en gjennomsnittlig andel elever som er blir mobbet som er lavere enn gjennomsnittet for alle skoler, også når vi tar hensyn til konfidensintervallet, eller den statistiske usikkerheten.⁹

Vi ser at usikkerheten rundt gjennomsnittsverdien for de skolene som bruker Respekt, PALS og LP-modellen er relativt stor, noe som skyldes at det er få skoler som bruker disse programmene sammenliknet med Olweus-programmet og Zero. Likevel får vi fram noen signifikante forskjeller. PALS-skolene har en andel mobbeofre som er høyere

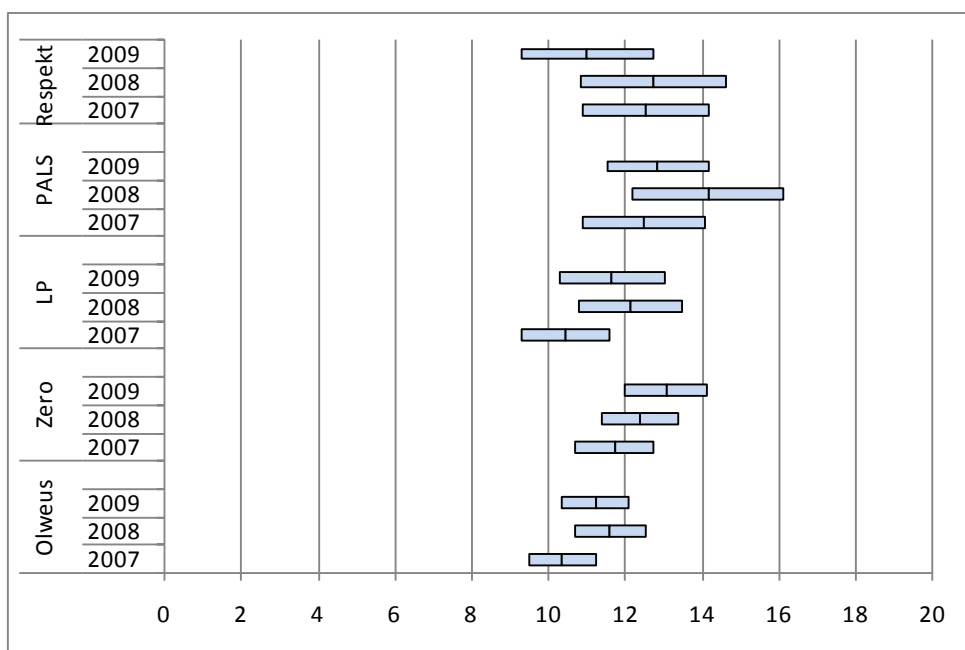
⁹ Gjennomsnittsverdien for alle skoler ligger mellom 11,32 og 11,74 prosent, mens den er mellom 10,28 og 11,26 for Olweus-skolene når vi beregner et konfidensintervall basert på 95 prosent sikkerhet.

enn på LP-skolene og Olweus-skolene. Andelen er også høyere på Zero-skolene enn ved Olweus-skolene. For skolene som bruker Respekt og LP-modellen kan vi ikke påpeke noen signifikant forskjell, verken i forhold til gjennomsnittet for alle skoler eller i forhold til skoler som bruker andre programmer.



Figur 5.1 Gjennomsnittlig prosentandel av elevene som er mobbet for alle skoler, alle skoler som bruker eller har brukt program og brukere av fem programmer. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 95 prosent nivå for perioden 2007 til 2009.

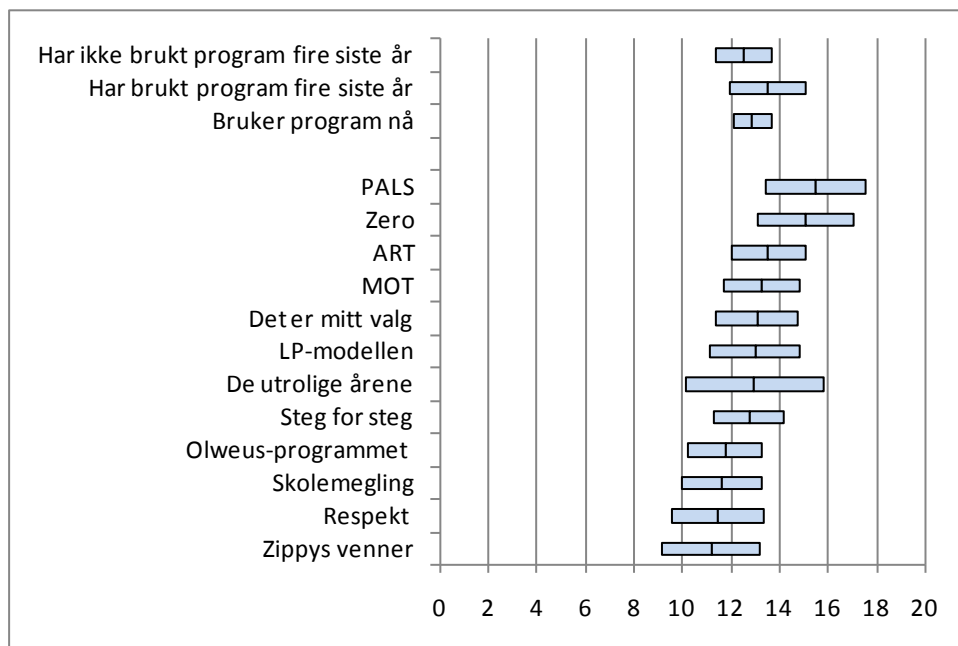
Hvordan skal vi tolke de forskjellene vi finner mellom skoler som bruker ulike programmer? Det er viktig med en gang å slå fast at vi her ikke måler effekten av programmene på omfanget av mobbing. Det vi påviser er en samvariasjon mellom omfang av mobbing i perioden 2007 til 2009 og bruk av tre programmer, nemlig PALS, Zero og Olweus-programmet. Olweus-skolene kan ha tatt programmet i bruk så tidlig som i 2001, PALS i 2002 og Zero i 2003. Til dette er det imidlertid knyttet noe usikkerhet. Enda større er usikkerheten når det gjelder hvordan skolene har fulgt opp programmet. Vi vet heller ikke noe om hvordan omfanget av mobbing var da programmene ble tatt i bruk. Det eneste vi kjenner til, i tillegg til at skolene har brukt programmene, er hvordan utviklingen i omfanget av mobbing var fra 2007 til 2009. Er det noen sammenheng mellom dette og bruken av bestemte programmer? Figur 5.2 viser at det er forskjell i andelen som blir mobbet fra år til år ved skolene som bruker de ulike programmene, men ingen av forskjellene er statistisk signifikante, verken mellom 2007 og 2008, 2008 og 2009 eller 2007 og 2009.



Figur 5.2 Gjennomsnittlig prosentandel av elevene som er mobbet for brukere av fem programmer. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 95 prosent nivå for årene 2007, 2008 og 2009.

Vi kan dermed ikke si noe sikkert om programmene har effekt, men det vi så av figur 5.1 ligger fortsatt fast: Andelen som blir mobbet er i gjennomsnitt for de tre årene litt lavere ved Olweus-skolene enn den er ved skolene som bruker PALS og Zero. Hvorfor det er slik kan vi ikke si noe om, annet enn å antyde noen mulige forklaringer. Den mest nærliggende av dem er at skolene som har valgt å bruke PALS og Zero kan ha hatt en noe høyere andel elever som blir mobbet allerede i utgangspunktet. Hvis dette er tilfelle, burde disse skolene logisk sett skåre høyere på de to påstandene vi dokumenterte i avsnitt 5.2.2 om motivasjon for å velge programmer: ”Skolen hadde behov for ekstern støtte til å jobbe systematisk med læringsmiljøet” og ”Skolen ville forbedre et dårlig læringsmiljø”. PALS-skolene skårer høyt på det siste utsagnet, mens Zero-skolene avviker lite fra gjennomsnittet på begge utsagn. De skolene som har høye andeler på begge utsagn er Respekt-skolene, men de er så få at vi ikke kan trekke noen slutninger verken om omfang av mobbing eller utvikling.

Vi skal gjøre et aller siste forsøk på å se om det er noen sammenheng mellom bruk av programmer og andel av elevene ved skolen som rapporterer om mobbing. I tabell 5.1 og 5.2 tok vi utgangspunkt i svarene fra 7. og 10 trinn i de tre årgangene fra Elevundersøkelsen i perioden 2007 – 2009 og til sammen 1582 skoler. Nå skal vi vende tilbake til det materialet vi brukte i begynnelsen av dette kapitlet, nemlig spørringen som ble utført på vegne av Utdanningsdirektoratet høsten 2010 (Vibe 2010). Her inkluderes bruk av langt flere programmer enn de fem vi har tatt med i figur 5.1 og 5.2. Dette materialet har vi så koblet til 2009-årgangen av Elevundersøkelsen. Vi får da med 442 grunnskoler og 86 videregående skoler der minst 10 elever har besvart Elevundersøkelsen. Vi inkluderer alle trinn vi har data for.



Figur 5.3 Gjennomsnittlig prosentandel av elevene som er mobbet for alle skoler etter om de har brukt program og brukere av 12 programmer. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 95 prosent nivå for årene 2007, 2008 og 2009. (N=528).

Det bildet vi har presentert tidligere blir bekreftet igjen. Det er ingen signifikant forskjell mellom skoler som bruker programmer nå, som har brukt programmer tidligere eller som ikke har brukt programmer de siste fire årene. Det er heller ingen signifikant forskjell mellom gjennomsnittstallet for alle skoler og for skoler som bruker eller har brukt tolv ulike programmer. Vi ser likevel at andelen som blir mobbet er høyere ved skoler som bruker PALS og Zero enn den er for eksempel ved Olweus-skolene, slik vi også har funnet tidligere.

5.7 Regresjonsanalyse for å avdekke mulige effekter av bruk av programmer

Vi vil nå presentere resultater fra to regresjonsanalyser for om mulig å avdekke effekter av å bruke programmer mot mobbing og for bedre læringsmiljø. Disse analysene vil inneholde samme opplysninger som de vi har presentert tidligere, men vi vil nå også inkludere opplysninger om bruk av programmer. I den første analysen vil vi skille mellom skoler som har brukt programmer og de som ikke har det, mens vi tar for oss de fem programmene vi har mest brukeropplysninger om i den andre analysen. Den første analysen er det ikke nødvendig å dokumentere med en egen tabell. Det viser seg nemlig at bruk av programmer ikke har noen betydning for andelen av elevene som er blitt mobbet og det øker heller ikke forklaringskraften i modellen. Vi kan derfor vise til tabell 4.9 og tilføye at det ikke har noen konsekvenser for effekten av de andre variablene i modellen når vi inkluderer bruk av program som egen uavhengig variabel.

Når vi innfører fem nye uavhengige variabler om bruk av bestemte programmer, nemlig bruk av Olweus-programmet, Zero, LP-modellen, PALS og Respekt, øker

forklaringskraften i modellen fra 23,3 prosent forklart varians til 25,6 prosent. Dette er dokumentert i tabell 5.9. Vi finner effekt av de samme forholdene i denne modellen som i den vi presenterte i tabell 4.9. Størst effekt har skoleslag, slik at ungdomsskoler kommer med ut en effekt som reduserer omfanget av mobbing. Læringsmiljøvariablene gir sammen med enkelte av ressursvariablene effekter i forventet retning på omfanget av mobbing. To ressursvariabler gir også her effekt i motsatt retning av hva man kunne forvente, nemlig antall elever pr lærer og antall rådgivere.

Andelen elever med særskilt norskopplæring har fortsatt en tydelig signifikant effekt, men vi vet ikke hva dette betyr i praksis. Er det elever som har særskilt norskopplæring som blir mobbet mer enn andre elever, mobber disse elevene mer enn andre elever, eller øker omfanget av mobbingen generelt på skoler med en høy andel av slike elever?

Tabell 5.9 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som er blitt mobbet. Signifikante effekter er uthevet. (N=1576). Multippel lineær regresjon.

	Ikke-standardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		t	Sig.	Kollinearitetsstatistikk	
	B	Std. feil	Beta				Toleranse	VIF
Konstantledd	84,723	5,279			16,050	0,000		
Elever bidrar positivt til klimaet	-4,907	1,164	-0,128		-4,215	0,000	0,514	1,946
Elever opplever positivt klima	-6,314	0,783	-0,246		-8,060	0,000	0,508	1,970
Elev-lærer-fokus i undervisning	-3,751	0,962	-0,091		-3,897	0,000	0,858	1,166
Gruppefokus i undervisning	-0,474	0,429	-0,026		-1,104	0,270	0,854	1,171
Faglig hjelp og støtte	-3,328	0,685	-0,171		-4,860	0,000	0,380	2,629
Det fysiske læringsmiljøet	-0,466	0,272	-0,049		-1,712	0,087	0,583	1,714
1 til 10skole	-0,391	0,354	-0,038		-1,106	0,269	0,405	2,466
Ungdomsskole	-2,722	0,479	-0,280		-5,681	0,000	0,194	5,153
Færre enn 200 elever	0,465	0,349	0,047		1,332	0,183	0,375	2,667
Mellom 200 og 400 elever	0,411	0,266	0,048		1,546	0,122	0,496	2,015
Elever pr lærer i alt	-0,156	0,061	-0,082		-2,554	0,011	0,462	2,163
Lærere uten godkjent utdanning	0,459	0,208	0,051		2,204	0,028	0,894	1,119
Rådgivere pr 100 elever	-0,153	1,013	-0,005		-0,151	0,880	0,432	2,316
Administrativt system	-0,785	0,355	-0,051		-2,213	0,027	0,887	1,127
Digital læringsplattform	-0,880	0,326	-0,062		-2,702	0,007	0,898	1,114
Andel elever med særskilt norsk	0,106	0,012	0,220		8,647	0,000	0,727	1,376
Andel elever med enkeltvedtak	-0,016	0,024	-0,016		-0,660	0,509	0,822	1,216
Andel kvinnelige lærere	0,021	0,010	0,058		1,988	0,047	0,548	1,825
Andel jenter	-0,017	0,029	-0,013		-0,581	0,561	0,986	1,014
Elever pr pc i alt	0,004	0,054	0,002		0,081	0,936	0,823	1,215
Olweus-programmet	-1,400	0,262	-0,121		-5,333	0,000	0,921	1,086
PALS	1,248	0,370	0,075		3,367	0,001	0,943	1,061
Zero	0,704	0,276	0,057		2,553	0,011	0,959	1,043
Respekt	-0,037	0,528	-0,002		-0,070	0,945	0,909	1,100
LP-modellen	-0,033	0,390	-0,002		-0,084	0,933	0,980	1,020

Avhengig variabel: Andel av elevene som er mobbet: Alle. Andel av forklart varians: 25,6 prosent

Vi finner signifikante effekter av bruk av tre av de fem programmene. Når skolen bruker Olweus-programmet, finner vi en lavere andel elever som er mobbet, når de bruker PALS eller Zero er andelen som er mobbet høyere. Dermed opprettholdes det bildet vi kunne vise i de bivarierte analysene. Vi vil likevel igjen minne om at vi ikke kan si at dette er effekter

av å bruke programmene, men at vi finner en samvariasjon som peker i retning av mindre mobbing ved Olweus-skolene og mer mobbing ved PALS- og Zero-skolene. Vi kan likevel ikke utelukke at disse programmene har slike effekter, men vi kan heller ikke bekrefte det.

Vi har gjennomført separate analyser med andel av gutter og andel av jenter som rapporterer av mobbing for å finne ut av om de ulike faktorene som henger sammen med mobbing kan være virke ulikt avhengig av om det er gutter eller jenter som blir mobbet. Disse analysene gir i hovedsak samme resultater som det vi har gjengitt i tabell 5.9. Den forklarte variansen blir mindre, og sammenhengene blir noe mindre tydelige.

I den aller siste regresjonsanalysen bruker vi andel av elevene som mobber andre som avhengig variabel (tabell 5.10). Denne modellen kan forklare 30 prosent av variasjonen mellom skoler i andel av elevene som mobber andre.

Tabell 5.10 Regresjonsmodell for å estimere andel av elevene som mobber andre. Signifikante effekter er uthevet. (N=1576). Multippel lineær regresjon.

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter			Kollinearitets statistikk	
	Std. feil	Beta	t	Sig.	Toleranse	VIF	
Konstantledd	42,296	2,977		14,209	0,000		
Elever bidrar positivt til miljø	-6,853	0,657	-0,306	-10,439	0,000	0,514	1,946
Elever opplever positivt miljø	-0,533	0,442	-0,036	-1,206	0,228	0,508	1,970
Elev-lærer fokus i undervisning	-1,077	0,543	-0,045	-1,985	0,047	0,858	1,166
Gruppefokus i undervisning	-0,104	0,242	-0,010	-0,430	0,667	0,854	1,171
Faglig hjelp og støtte	-0,746	0,386	-0,066	-1,932	0,054	0,380	2,629
Det fysiske læringsmiljøet	-0,314	0,153	-0,056	-2,049	0,041	0,583	1,714
1 til 10 skole	0,742	0,199	0,123	3,720	0,000	0,405	2,466
Ungdomsskole	1,019	0,270	0,180	3,773	0,000	0,194	5,153
FærreEnn200Elever	0,026	0,197	0,004	0,130	0,897	0,375	2,667
Mellom200og400Elever	-0,025	0,150	-0,005	-0,164	0,870	0,496	2,015
Elever pr lærer i alt	-0,025	0,034	-0,022	-0,725	0,469	0,462	2,163
Årsverk uten godkjent utdanning	0,227	0,117	0,043	1,931	0,054	0,894	1,119
Årsverk rådgiver i alt	0,378	0,571	0,021	0,663	0,508	0,432	2,316
Administrativt system	-0,635	0,200	-0,071	-3,176	0,002	0,887	1,127
Læringsplattform	0,095	0,184	0,012	0,519	0,604	0,898	1,114
Andel elever med særskilt norsk	0,058	0,007	0,208	8,430	0,000	0,727	1,376
Andel elever med enkeltvedtak	-0,001	0,014	-0,002	-0,099	0,921	0,822	1,216
Prosent kvinnelige lærere	0,006	0,006	0,028	0,992	0,321	0,548	1,825
Prosent jenter	-0,006	0,016	-0,008	-0,393	0,695	0,986	1,014
Elever pr PC i alt	-0,039	0,030	-0,030	-1,282	0,200	0,823	1,215
Olweus-programmet	-0,526	0,148	-0,078	-3,555	0,000	0,921	1,086
PALS	0,578	0,209	0,060	2,768	0,006	0,943	1,061
Zero	0,526	0,155	0,073	3,385	0,001	0,959	1,043
Respekt	-0,095	0,298	-0,007	-0,320	0,749	0,909	1,100
LP-modellen	0,278	0,220	0,027	1,264	0,206	0,980	1,020

Avhengig variabel: Prosent som mobber andre. Alle. Andel av forklart varians: 30 prosent.

Selv om andel forklart varians er høyere enn i modellen der vi brukte andel av elevene som er blitt mobbet som avhengig variabel, så er det færre uavhengige variabler som gir signifikante effekter. Det skyldes at en enkelt variabel betyr mye mer i denne modellen, nemlig at elevene selv bidrar til et positivt klassemiljø. Ellers merker vi oss effektene av skoletype, som forteller at det er flere som mobber andre på 1-10 skolene og ungdomsskolene enn på barneskolene, som er referansekategori i modellen. Vi finner nå

også en signifikant effekt av det fysiske læringsmiljøet. Effekten av andel med særskilt norskopplæring er fortsatt betydelig og vi ser at effekten av programmene Olweus, PALS og Zero fortsatt er signifikante og med samme retning, slik at Olweus-programmet er forbundet med noe lavere andel mobbere, mens det motsatte er tilfelle for de to andre programmene. Også for denne modellen har vi prøvd oss med separate analyser for gutter og jenter, med det resultat at sammenhengene blir mindre tydelige. Ett unntak finner vi riktignok og det gjelder andel gutter som mobber andre. Her blir effekten av at elevene bidrar til et positivt klassemiljø enda sterkere for guttene enn for gutter og jenter sett under ett. Den negative tolkningen av dette er, som vi tidligere har vært inne på, at mange svakt motiverte og skoletrøtte gutter kan være en påkjenning for skolemiljøet og bidra til at flere gutter mobber andre elever.

5.8 En helt annen historie

Til slutt i dette kapitlet, som handler om bruk av forebyggende programmer om problematferd og for bedre læringsmiljø, vil vi fortelle historien om Jordbærgrenda ungdomsskole, som aldri har brukt slike programmer. Skolen har likevel lyktes med å skape et godt læringsmiljø og har dessuten redusert mobbingen over tid. Siden vi ikke finner noen entydig sammenheng mellom mobbing og bruk av programmer ellers i denne studien, må det bety at det finnes mange skoler som lykkes i sitt arbeid på samme måte som Jordbærgrenda ungdomsskole uten bruk av programmer.

Jordbærgrenda ungdomsskole er en av Oslos største rene ungdomsskoler. Skolen sto ferdig i 1968, da Oslo som en av de siste kommunene i landet hadde fullført innføringen av niårig grunnskole. Skolen rekrutterer elever fra tre barneskoler i nærområdet og var allerede ved åpningen egentlig i minste laget i forhold til behovet for elevplasser i en bydel der befolkningen økte fra år til år. Det dreier seg likevel om en etablert bydel med et relativt høy utdanningsnivå blant gjennomgående ressurssterke foreldre.

Etableringen av rene ungdomsskoler på sekstitallet representerte en utfordring. Tidligere var tradisjonen, særlig i byene, at realskoler og gymnas var samlokalisert og utgjorde samme institusjon, en høyere skole. Fordelen med dette var at også de yngste kunne nyte godt av gymnastrikkets faglig godt kvalifiserte lærere, de aller fleste med hovedfagsutdanning fra universitet. De yngste elevene hadde dessuten eldre forbilder, og ikke minst hadde slike skoler en stabil elevmasse med seks trinn under samme tak. På de nyetablerte ungdomsskolene var ikke kravet til lærernes formelle kompetanse like høyt, og hvert tredje år er hele elevmassen skiftet ut. Ni års grunnskole omfattet alle og lærerne fikk en ny utfordring med å undervise elever med et vidt spenn av evner og forutsetninger. Et svært mislykket forsøk med ulike kursplaner tilpasset nivåforskjellene blant elevene bidro til turbulensen rundt innføringen av det nye skoleslaget. Det var også en vanlig oppfatning at disiplinproblemer, manglende motivasjon blant elevene og mye uro i klasserommene fulgte med innføringen av ungdomsskolen, selv om det neppe finnes empirisk belegg for en slik påstand.

Jordbærgrenda ungdomsskole var nok ganske representativ for det nye skoleslaget, på godt og vondt. For de fleste var skolen et godt sted å være. Skolens Facebook-side inneholder mange hilsener og minner fra tidligere elever, og det fortelles historier med lyse og mørke sider. Noen lærere framheves som pedagogiske genier, andre gis mindre flatterende omtale, og noen lærere kan lese begge versjoner om seg selv. Ved begynnelsen av nittitallet opplevde skolen likevel en uheldig utvikling når det gjaldt mobbing, og det var tydelige tegn til mistrivsel blant elevene. Særlig blant de yngste elevene var det mange som følte seg utsatt og det forekom episoder der elever ble kastet i søppelcontaineren eller ble utsatt for andre mer eller mindre grove overgrep. Lokalavisen fikk kjennskap til enkelte av disse episodene og omtalte dem. Skolen var i ferd med å få et dårlig rykte.

Skoleåret 1993 – 94 fikk skolen en ny rektor som vikarierte i et år. Det ble tatt tak i problemene og en del tiltak ble satt i verk. Blant annet ble lærerinspeksjon i skolegården og innendørs i friminuttene styrket. Lærerne skulle skape trygghet ved å være til stede, og de skulle gripe inn i episoder de oppdaget. Mobbing ble også tematisert på en skikkelig måte for første gang og ble tatt opp til diskusjon i klassene. Som et ledd i kartleggingen av skolemiljøet ble det gjennomført en trivselsundersøkelse blant elevene våren 1994. Det dreide seg om en svært enkel undersøkelse der elevene blant annet ble spurt om hvordan de trivdes på skolen, om de følte seg trygge og om de hadde opplevd å bli mobbet. Foreldrearbeidsutvalget fattet interesse for undersøkelsen, og en av foreldrene påtok seg ansvaret for å analysere det innsamlede materialet. Skoleledelsen ble oppfordret til å gjenta undersøkelsen, noe som ble gjort året etter da skolen hadde fått ny rektor. Siden har denne undersøkelsen blitt gjennomført hvert år. En kjerne av spørsmål om trivsel, trygghet og mobbing er beholdt uendret for å kunne følge utviklingen i disse viktige indikatorene over tid, mens andre spørsmål har vært satt inn og tatt ut igjen etter behov. Et eget spørsmålsbatteri om ubehagelige opplevelser konkretiserer hva mobbingen går ut på.

På midten av nittitallet ble Jordbærgrenda ungdomsskole stilt overfor sin største utfordring noen gang. Et nynazistisk miljø var fra 1994 under utvikling i bydelen, og dette miljøet rekrutterte medlemmer blant skolens elever. Skolen opplevde sin mest dramatiske episode våren 1995 da en gruppe nynazister trådte opp med baseballkøller og slåsshansker samtidig med at politiet ankom til ungdomsdiskoteket som ble arrangert på skolen. Bydelspolitiet hadde da en tid hatt miljøet under oppsikt og noe tidligere invitert foreldrene til en del av ungdommene som var involvert, til et informasjonsmøte. Dette ble starten på et lokalt samarbeid mellom politi, foreldre og skole, og etter hvert kom også bydelen sterkt inn i arbeidet. Metoden med bekymringssamtaler, der politiet innkalte enkeltungdommer og foreldrene deres, ble innført i forbindelse med dette arbeidet (Norsk Politi, nr.3 2009:8). Politiet og bydelen bisto foreldregruppa med råd og veiledning. Det foregikk også en kraftig mobilisering av foreldrene ved skolen til natteravnvirksomheten, som innebar at foreldre patruljerte, identifisert med refleksvester, i områder der gjenger erfaringsmessig samlet seg (Carlsson og von der Lippe 1999).

Politiets inngripen i denne situasjonen var helt uvurderlig og la grunnlaget for et tett og varig samarbeid mellom bydelspolitiet og skolene som hørte til deres distrikt. Etter en iherdig og målrettet innsats lyktes det å få de av elevene ved Jordbærgrenda ungdomsskole som var rekruttert til miljøet, ut av det. For enkelte av dem betød det et

opphold på folkehøgskole et helt annet sted i landet. Ingen av disse elevene har siden vendt tilbake til nynazistmiljøet. Miljøet døde likevel ikke helt ut, men flyttet seg til en annen bydel. Medlemmer av dette miljøet sto bak drapet på Benjamin Hermansen 26. januar 2001 og ble kjent skyldig og dømt for dette.

De interne problemene med trivsel og mobbing som Jordbærgrenda ungdomsskole sto overfor på midten av nittitallet, fortoner seg som små i forhold til det som foregikk i miljøet rundt skolen. Mobiliseringen mot nynazistmiljøet ble en vekker for skolen og bidro sterkt til å øke bevisstheten om hvor viktig det er å arbeide kontinuerlig og målrettet med skolemiljøet og skape betingelser for sunne holdninger og positiv atferd. Dette arbeidet må omfatte alle involverte: Skolens ledelse, lærerne, elevene og foreldrene. Dessuten må skolen spille en positiv rolle i lokalsamfunnet og bli oppfattet som en viktig aktør for et godt og trygt lokalmiljø.

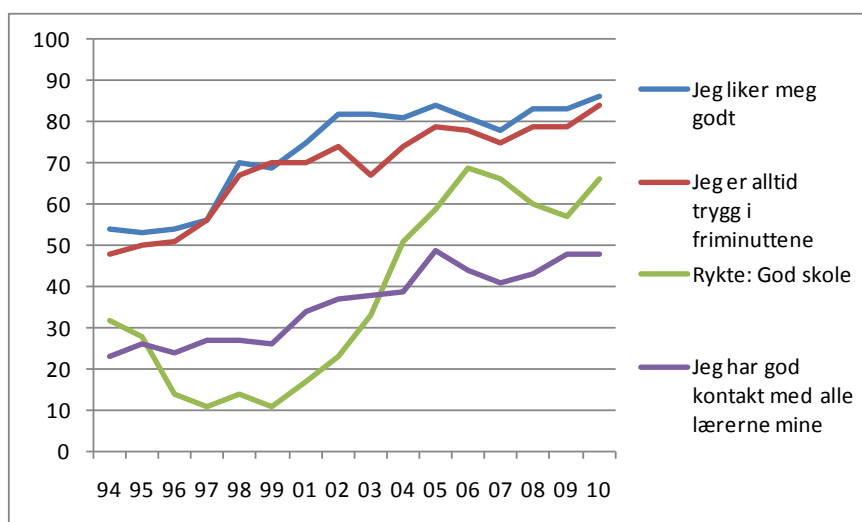
Jordbærgrenda ungdomsskole har aldri brukt programmer mot antisosial atferd og for et bedre skolemiljø. Skolen har først og fremst satset på egne krefter og på å utvikle sin egen kompetanse. I enkelttilfeller har fagpersoner utenfra vært konsultert. Skoleledelsen har en oppfatning av at programmer ikke er så lett å få implementert i deres skolekultur og er slett ikke alene om en slik oppfatning. Spørringen som NIFU STEP gjennomførte høsten 2010 på vegne av Utdanningsdirektoratet, viser at mange av skolene som ikke har brukt programmer, begrunner dette på lignende måte (Vibe 2010).

Siden midten av nittitallet har Jordbærgrenda ungdomsskole jobbet aktivt og målrettet for et bedre læringsmiljø på flere felt. Det begynte, som allerede nevnt, med utvidet og styrket lærerinspeksjon. Det holdningsskapende arbeidet blant elevene har stått svært sentralt; mobbing og antisosial atferd skal ikke tolereres. Skolen har en handlingsplan mot mobbing som gir svært detaljerte og presise anvisninger på hva som skal gjøres og hvem som har ansvar for hva hvis slike situasjoner skulle oppstå. Halvparten av norske skoler mangler slike skriftlige rutiner (Vibe og Evensen 2009:54). Alle elever skal ses, og det jobbes systematisk fra lærernes side for å ”plukke opp” elever som faller utenfor. Undervisningen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og alle skal få oppgaver de mestrer. Alle skal også være med i skolens sosiale liv. Ledelsen, elevene og foreldrene samarbeider om året store begivenhet, skoleballen for tiendeklassingene. Inkludering står i fokus, og hele elevkullet stiller opp.

Det stimuleres til en god og vennlig tone mellom lærere og elever bygd på gjensidig respekt. Jordbærgrenda ungdomsskole er ikke en skole der man frykter at trivselen blant elevene skal bli ”for god” og gå utover læringsutbyttet. Samarbeidet mellom lærerne har dessuten blitt styrket, ikke bare når det gjelder koordinering av aktiviteter, men også i form av direkte samarbeid om undervisningen. Fra å kunne beskrives som drøyt 40 samlokaliserte enmannsbedrifter, framstår skolen nå som en teamorganisert kunnskapsbedrift med en profesjonell ledelse, men samtidig med en relativt flat struktur der de enkelte lærerne gis frihet, men også tar felles ansvar.

Jordbærgrenda ungdomsskole har ikke klart å utrydde all mobbing, selv om den har en nullvisjon og er på god vei mot målet. Målt med tallene fra Elevundersøkelsen hører skolen med blant de ti prosentene som har minst omfang av mobbing. Skolen har aldri hatt

spesielt mange mobbeofre, men det ble anslått til å være 20 i 2003, mens det var en god del høyere på midten av nittitallet. Av de 470 elevene som svarte på skolens egen trivselsundersøkelse i 2009, var det tre elever som kan regnes som å ha blitt mobbet, når vi holder oss til de definisjonene det er allmenn enighet om. Når det gjelder enkeltepisoder av baksnakking, utfrysing og erting, har skolen likevel fortsatt en vei å gå. Som ved mange andre skoler, har også denne skolen opplevd at mobiltelefonen og sosiale medier har blitt en stadig mer aktuell arena for mobbing og uønsket oppmerksomhet. I løpet av årene siden midten av nittitallet har skolen likevel opplevd en svært positiv utvikling på områder som har betydning for mobbing. Figur 5.4 viser dette med utgangspunkt i fire spørsmål fra skolens trivselsundersøkelse.



Figur 5.4 Resultater for fire spørsmål fra trivselsundersøkelsen til Jordbærgrenda ungdomsskole. 1994 til 2009. Prosentandeler av elevene som svarer bekreftende.

I 1994 svarte 54 prosent av elevene at de liker seg godt på skolen, i 2009 var andelen 86 prosent. Andelen som svarte at de alltid føler seg trygge i friminuttene var 48 prosent i 1994 og har steget til 84 prosent. I 1996 svarte 24 prosent at de hadde god kontakt med alle lærerne sine, mens 15 prosent ikke hadde god kontakt med noen av dem. I 2009 var andelene henholdsvis 49 og 2 prosent. Omregnet til antall elever betyr det at omtrent 70 elever var uten slik kontakt i 1996, mot bare tolv i 2009, og når de er så få, er det lett for lærerne å tenke seg hvem de er, slik at de kan etablere denne kontakten.

Mest illustrerende er kanskje likevel utviklingen i skolens rykte. I 1994 svarte 32 prosent av elevene at de hadde hørt at Jordbærgrenda ungdomsskole var en god skole før de begynte der. I de turbulente årene sank denne andelen helt ned til 11 prosent, mens nesten 40 prosent hadde hørt at de skulle begynne på en dårlig skole. Skolens omdømme ble ikke bedre før flere år etter at tryggheten og trivselen blant elevene hadde begynt å øke fra 1998 og utover. Det er fort gjort å rive ned et godt rykte, mens det tar mange år å bygge det opp igjen. Når trivselsundersøkelsen blir presentert for foreldrene i februar hvert år, blir de minnet på dette. Foreldrene skal henvende seg til skolen hvis problemer oppstår, og de skal ha svært gode grunner hvis de velger å baksnakke den. I 2009 hadde to av tre av

elevene hørt at det var en god skole de skulle begynne på, mens bare tre prosent hadde hørt at Jordbærgrenda ungdomsskole var en dårlig skole. Mye har skjedd i løpet av snaut 20 år.

5.9 Hvorfor finner vi ingen effekt av programmer?

I dette kapitlet har vi videreført analysene av hvilke forhold som har betydning for variasjonen mellom skoler i omfang av mobbing og innført bruk av programmer mot problematferd og for bedre læringsmiljø som avhengig variabel i de kvantitative analysene. Vi har også fortalt historien om en skole som har valgt ikke å bruke programmer og som har opplevd en dramatisk historie, men som likevel har oppnådd gode resultater i utvikling av læringsmiljøet og reduksjon i omfanget av mobbing.

I tidligere kapitler har vi kunnet påvise klare sammenhenger mellom omfanget av mobbing, kvaliteten på læringsmiljøet og en del forhold knyttet til elevsammensetning, ressurstilgang og andre forhold ved skolen. Vi har lagt vekt på at dette ikke uten videre kan forstås som årsakssammenhenger, og at disse forholdene ikke nødvendigvis har direkte effekt på omfanget av mobbing, men at det er vel så riktig å framstille dette som samvariasjon.

Vi har ikke funnet noen tydelige effekter av bruk av programmer på omfanget av mobbing, og vi har heller ikke funnet noen slik effekt på endringer i omfanget av mobbing over tid. I den grad vi finner sammenhenger, er de motstridende. Skoler som har benyttet Olweus-programmet har noe lavere omfang av mobbing enn gjennomsnittet, mens det motsatte er tilfelle med skoler som bruker Zero og PALS. Vi vet imidlertid ikke om dette er effekter av bruk av programmene, eller om Olweus-skolene har blitt brukt mer som et forebyggende program og ofte på skoler med lite omfang av mobbing, mens Zero og PALS i større grad har blitt tatt i bruk ved skoler som i utgangspunktet hadde et stort omfang av mobbing.

En sannsynlig forklaring på at vi ikke finner entydige effekter kan være at de dataene vi har hatt tilgang til ikke er gode nok. Dette gjelder både den måten omfanget av mobbing er målt på og det vi har hatt tilgang til av opplysninger om bruk av programmer. Når det gjelder det første, mener vi at det ville ha hjulpet mye om vi hadde hatt mer konkret informasjon om hva elevene faktisk har opplevd når de forteller at de er blitt mobbet. Datakvaliteten når det gjelder bruk av programmer svekkes i noen grad av at vi ikke har oversikt over all bruk av programmer, men enda mer av at vi ikke har god informasjon om hvordan arbeidet med programmene faktisk er fulgt opp ved skolene. Når det gjelder endringer over tid, ligger begrensningen i at vi har hatt tilgang til bare tre årganger av Elevundersøkelsen og dermed dekker et altfor kort tidsrom til på en god måte å måle effekten av programmer, ikke minst når de er implementert på ulikt tidspunkt og oppfølgingen er ukjent.

Med disse reservasjonene og henvisningene til begrensninger ved datamaterialet vi har hatt tilgang til, mener vi likevel at vi kan trekke noen konklusjoner om forholdet mellom bruk av programmer og omfanget av mobbing. I den grad vi kan påvise sammenhenger eller effekter, er de svake og funnene er til dels motstridende. På den annen side er det en rekke andre forhold som vi kan påvise at har betydning for omfanget av

mobbing og de er langt viktigere. Hovedoverskriften for disse viktige faktorene er *Læringsmiljøet*, og vi vil nå ikke begrense vår konklusjon til å si at det her dreier seg bare om samvariasjon, men at et godt læringsmiljø rent faktisk reduserer omfanget av mobbing. Når det er et godt forhold mellom lærere og elever, reduserer det omfanget av mobbing. Når elevene opplever at de får faglig hjelp av støtte fra lærere, medelever og foreldre, reduserer det omfanget av mobbing. Når elevene bidrar positivt til klassemiljøet, reduserer det omfanget av mobbing. Når elevene er motiverte for å lære, reduserer det omfanget av mobbing. Når undervisningen bygger på en gjensidig forpliktende relasjon mellom lærer og elev, reduserer det omfanget av mobbing.

Flere av disse faktorene henger nøye sammen, og det har gjort det vanskelig å lage gode modeller der hver enkelt faktor trer tydelig fram med en selvstendig effekt. Selv om modellene kan bli uklare, er det likevel ikke vanskelig å få øye på og tolke den indre logikken og sammenhengene mellom faktorene. Når elevene opplever at de får faglig hjelp av støtte fra lærerne, har de gjerne også et godt forhold til lærerne ellers og dette virker med stor sannsynlighet motiverende for å lære. I et klassemiljø der elever og lærere forstår og verdsetter at de inngår i et gjensidig forpliktende forhold, vil faglig hjelp og støtte være en naturlig del av denne forpliktelsen.

Vi har påvist en særlig sterk sammenheng mellom omfanget av elever som mobber andre ved skolen og gutters motivasjon for å lære og deres bidrag til klassemiljøet. Dette kan illustreres med gutter som er skoletrøtte, som bråker i timene, som kjeder seg, som ikke anstrenger seg for å gjøre faglige framskritt og som har dårlig kontakt med lærerne. Oppførselen til disse guttene kan ofte være en stor påkjenning for lærere og medelever, og sannsynligheten for at vi finner mobbere blant dem er stor. En lærer som klarer å gi disse guttene "noe å tenke på", som klarer å motivere dem for å gjøre en innsats for egen faglig framgang og for klassemiljøet, vil medvirke til å redusere omfanget av mobbing ved skolen.

Vår påstand er at når betingelsene for et godt læringsmiljø er til stede, vil bruken av et program mot problematferd ha begrenset betydning for omfanget av mobbing. Det kan kanskje redusere omfanget noe, men likevel marginalt i forhold til effekten av et godt læringsmiljø. Og motsatt, når læringsmiljøet er dårlig, vil nytten av et program være marginal i arbeidet for å bekjempe mobbing. Vi finner mange skoler som har et godt læringsmiljø, som har lite mobbing og som har brukt programmer, og vi finner mange skoler som har et godt læringsmiljø, som har lite mobbing og som ikke har brukt programmer.

I tillegg til læringsmiljøet finner vi effekter på omfanget av mobbing av en del andre, ytre forhold som har med skolen å gjøre. Et godt fysisk læringsmiljø reduserer omfanget av mobbing, at skolen bruker en digital læringsplattform reduserer omfanget av mobbing, at skolen har et skoleadministrativt system reduserer omfanget av mobbing. Vi tror ikke at det er disse forholdene i seg selv som reduserer omfanget av mobbing, men at de er indikatorer på at det er "orden i sakene" ved skolen, at undervisningen foregår innenfor trygge fysiske rammer og etter ryddige prinsipper som det er enighet om. En nær beslektet variant av dette er det som er blitt kalt "høy pedagogisk bevissthet" i forhold til organisering og gjennomføring av spesialundervisning (Markussen m. fl. 2003:181). Når vi

finner noen små effekter av læringsplattform, administrativt system og av Olweus-programmet, kan det være en indikasjon på at vi har å gjøre med en skole som generelt har ”orden i sakene” og en høy bevissthet om hva som er det overordnede målet for virksomheten, like mye som at disse hjelpemidlene i seg selv har en effekt av særlig betydning.

I de kvantitative analysene i denne studien har vi ikke trukket inn elevenes sosiale bakgrunn eller egenskaper ved lokalmiljøet. Dette er derimot berørt i den kvalitative delen. Foreldrenes engasjement og involvering i skolens utfordringer kan ha stor betydning for arbeidet mot mobbing og for et bedre skolemiljø. Hvis vi hadde innført foreldrenes gjennomsnittlige utdanningsnivå som en uavhengig variabel i analysene, er vår hypotese at vi ville ha funnet en sammenheng mellom dette og omfanget av mobbing, på samme måte som vi finner en sammenheng mellom læringsutbytte og foreldrenes utdanningsnivå (Opheim m.fl 2010). Vår tolkning av dette er likevel ikke at det kan trekkes en direkte forbindelse mellom de to fenomenene. Hvis vi finner en sammenheng, så er det ikke utdanningsnivået i seg selv som er forklaringen, men engasjementet foreldrene viser. En skole som jobber aktivt for et bedre læringsmiljø og som kanskje også tar i bruk program mot mobbing, vil ha stor nytte av foreldre som interesserer seg for skolen og som engasjerer seg i dens utfordringer, på samme måte som en skole med foreldre som ikke stiller opp, og som kanskje til og med sender advokaten når de blir innkalt til bekymringssamtale i stedet for å møte opp selv, vil oppleve å jobbe i motbakke.

Forbygging av mobbing og inngripen mot konkrete tilfeller av mobbing kan ikke lykkes uten en strategi som erkjenner at mobbingen er en nærmere definert form for sosialt uakseptabel atferd. Nestoren i det vitenskapelig baserte arbeidet med denne problematikken, Dan Olweus, sier det slik i et intervju: *”Mobbing gjelder jo en grunnleggende, lovfestet menneskelig rett til et trygt og sikkert skolemiljø, altså noe større og mer overgripende enn for eksempel teknikker for klasseledelse eller utvikling av sosial kompetanse. Det må jo mye mer til enn noen ”gode råd”, blant annet et godt system for internkontroll og en effektiv implementeringsmodell, for å takle og forebygge mobbeproblem.”*¹⁰ Det er ikke vanskelig å si seg enig med Olweus i dette. Han peker som konkrete eksempler på et godt system for internkontroll og en effektiv implementeringsmodell. Å ha utarbeidet skriftlige rutiner for hvordan slike situasjoner skal møtes og en handlingsplan for å forebygge, kan være viktige skritt i riktig retning. Å implementere et eget program som er spesielt utviklet for formålet kan også være et godt grep. Likevel mener vi å ha dokumentert i våre analyser at dette ikke er tilstrekkelig. Det må også arbeides kontinuerlig og målbevisst med å utvikle et godt læringsmiljø.

¹⁰ <http://www.forebygging.no/en/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/>

6 Skolene

6.1 Intervjuene med skoleledelse og lærere

Målsetningen med skolebesøkene var å komme nærmere inn på årsaker til at skolene har forskjellige resultater om mobbing i Elevundersøkelsen, med vekt på lærere og lederes oppfatninger om dette. Intervjuguidene for samtaler med ledelse og lærere følger som vedlegg til denne rapporten og gir en oversikt over hvilke spørsmål som ble formulert forut for skolebesøkene. I forløpet av intervjuene kom det opp temaer som det var interessant å forfølge også ved andre skoler, for å forstå likheter og ulikheter i mellom skolene.

Temaene som ble diskutert omfattet: skolens elevgrunnlag og elevenes hjemmeforhold, samarbeid med foreldre; samarbeidsforhold i skolen mellom lærere og mellom lærere og ledelse; ledelsens syn på egen involvering i de utfordringene lærerne møter; hvordan arbeidet for et godt psykososialt miljø er organisert; i hvilken grad skolen har skriftliggjort rutiner for å følge opp opplæringslovens § 9 a og om rutinene evalueres og videreutvikles, erfaring med forebyggende programmer mot mobbing og for et bedre læringsmiljø; forberedelse til Elevundersøkelsen og oppfølging av resultater; hvorvidt arbeid med det psykososiale miljøet kan komme i konkurranse med andre mål skolen skal ivareta; læreres kompetanse for arbeid med det psykososiale miljøet; skoleeiers involvering i arbeidet med det psykososiale miljøet.

Vi ville undersøke om skolene anser arbeidet med det psykososiale miljøet som en løpende del av virksomheten, eller om slikt arbeid betraktes som noe man kan ha særlig fokus på en viss tid for så å legge det til side. Er det slik at ledelse og lærerstab trekker i samme retning, at arbeidsmiljøet og samarbeidet ved skolen er godt eller fragmentert? Jobbes det videre med lokal utvikling av rutiner og systemer som er særlig tilpasset virkeligheten ved den enkelte skole? Involveres hele lærerstaben i dette arbeidet, eller anses dette som skoleledelsens ansvar, er det eventuelt delegert til spesifikke funksjoner i kollegiet? Hvordan vurderer skolen grensene for eget ansvar og myndighetsområde med hensyn til mobbing? I hvilken grad og eventuelt hvordan kan skolen trekke på foreldre i arbeidet med å forebygge mobbing? Hvilken rolle spiller skoleeier i arbeidet med det psykososiale miljøet, har skoleeier en ledende rolle i dette arbeidet, eller overlates det til den enkelte skole å løse oppgavene lokalt?

I presentasjonen av prosjektet før hvert intervju ble det sagt at vi hadde begrensede ambisjoner med hensyn til å forstå hvilket arbeid som gjøres ved den enkelte skole, at vi innså at dette vanskelig kan formidles gjennom et avgrenset intervju, men at den viktigste målsetningen for samtalen var å forsøke å få innsikt i hvordan ledelse og lærere selv oppfatter årsaker til at skolen over tid har hatt enten relativt høy andel eller relativt lav andel elever som rapporterer om mobbing. Det ble videre informert om at alle skoler ville være anonyme overfor oppdragsgiver, overfor skoleeier og overfor hverandre både i gjennomføringen av prosjektet og i rapporteringer og omtaler av resultater. Samtalene ble tatt opp på bånd, etter samtykke fra deltakerne. Opptakene er senere gjennomlyttet, og viktige sekvenser er transkribert. Den enkelte skole har fått presentasjonen av skolen (gjengitt i avsnittene 6.2 og 6.3) til gjennomsyn og fått anledning til å kommentere

fremstillingen. I presentasjon og drøfting av andre temaer fra intervjuene som følger fra avsnitt 6.4, er de enkelte skolene ikke konsultert, men vi mener det ikke er avgjørende for fremstillingen at disse uttalelsene knyttes til spesifikke skoler. Det er også av anonymitetshensyn at vi vil unngå å referere svar på alle spørsmål samlet for en og samme skole. Av samme grunn har vi valgt å la alle rektorer fremstå som kvinner, enten de er menn eller kvinner.

6.2 Skoler med relativt høy andel elever som har rapportert om mobbing

6.2.1 Engbekk skole

«Det å vokse opp i ei bygd og et tett lokalmiljø, det er på godt og på vondt»

Antall elever: ca. 250 på trinn 1-10

Beskrivelser av Elevgrunlaget: Flesteparten av elevene kommer fra gårdsbruk.

Foreldrene er typisk håndverkere og arbeidsfolk, veldig få har høyere utdanning. Mange av elevene på ungdomstrinnet er arbeidsorientert, spesielt guttene planlegger å starte i yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående opplæring, og flere av dem vil etter hvert overta mindre familiebedrifter.

Inntaksområde: Relativt stort i geografisk utstrekning, relativt sparsomt befolket område, veldig mange av elevene er avhengig av skolebuss. Hvis ikke foreldrene kjører dem, er det flere elever som ikke treffer skolekamerater annet enn på skolen. Liten utveksling av elever med andre skoler, ingen nye elever kommer til på ungdomstrinnet.

Beskrivelser av årsaker til at relativt mange elever rapporterer om mobbing

Både ledelse og lærere pekte på at det foregår en del på skolebussen. En av lærerne mente at økonomiske vilkår i kommunen gjør at elevene har det trangere på skolebussen enn de selv finner forsvarlig når skolen skal arrangere turer med elevene. Når ikke alle får sitte, vil det skje at elever får beskjed om at plassen holdes av til en annen, hvilket kan gi følelse av å være utestengt. Oppførselen på skolebussen kan også være truende, fikk vi inntrykk av. Ulike forsøk fra skolens side på å utpeke elever til å rapportere om hendelser på skolebussen, har ikke vært vellykket. Ideelt sett burde det være en elev som kommer på først og går av sist, men belastningen med å måtte rapportere har vist seg å være for stor for aktuelle elever. Sjøføren har nok med å holde bussen på veien, og det finnes ikke ressurser til å la voksne ledsage elevene, ble det fortalt.

Rektor viste til samtaler med grupper av elever hvor det har kommet for en dag at elevene har nokså ulik forståelse av hva mobbing er. Det én oppfatter som mobbing, er ikke sammenfallende med hva andre forstår med begrepet. Et eksempel på dette var en jente som hevdet at andre elever mobbet henne ved å snakke nedsettende om hennes fritidsaktivitet. For rektor ga dette en pekepinn om at skolen stadig må løfte frem og drøfte hva mobbing er og poengtere at det som er greit for én, ikke nødvendigvis er greit for en

annen. Lærere hadde gode erfaringer med å bruke eksempler fra skolehverdagen som elevene kunne kjenne seg igjen i, for å få dem til å samtale om temaet mobbing. Rektor mente at i en skolehverdag med mye fokus på fag, vil det være lett for lærere å utsette det å ta tak i de tingene som dukker opp, særlig når situasjonene ofte er så komplekse at det er vanskelig å følge tett opp der og da. Det ble også nevnt at lærere kan kvie seg for å gå inn i en situasjon som oppstår, ikke fordi de tror at elever vil angripe dem, men fordi elevene som er involvert i situasjonen, kan ha en væremåte, språk og en fysisk atferd som gjør at «man trekker seg litt unna».

Det ble også understreket at det ikke er snakk om noen gjengmentalitet ved skolen som gjør at elever føler seg utrygge. Det synes dessuten å være tilfeldig hvem som rammes, det er ikke de samme personene hver gang, ble det fortalt. Det var vanskelig å blinke ut noen få, spesifikke elever som står for mobbingen. Var det slik, hadde oppgaven vært vesentlig enklere, ble det fremholdt. De kunne likevel rette oppmerksomhet mot enkeltelever. Etter å ha jobbet med elever som hadde utmerket seg negativt i en periode og når dette var begynt å roe seg, kunne de oppleve at andre elever var begynt å innta arenaen, som om det handler om at elevene har et begrenset rom for å gjøre sine markeringsbehov gjeldende. En av de skoleansatte mente at andelen av elevene som har et slikt markeringsbehov, har vært mer eller mindre konstant over årene. Når de som gjør seg gjeldende ett år, har dempet seg eller er ferdige med skolen, begynner andre å markere seg.

Som en annen viktig årsak til at høye andeler av elevene rapporterer om mobbing, ble de små forholdene lokalt fremhevet. Skolen har trinn med ganske få elever, det kan handle om bare et titalls elever. Hvis en av disse ikke finner seg til rette med de andre, finnes det knapt noen alternativer for vedkommende. Dette betyr at en som ikke finner tonen med de andre i klassen, kan komme til å føle seg veldig alene og utenfor. Noen ganger handler det om fosterbarn fra andre kommuner. Når de kommer fra vanskelige forhold, kan de bære på erfaringer som bidrar til uro og høyt konfliktnivå, ble det sagt. Dette ble likevel ikke oppfattet som noen uttømmende forklaring. Det å vokse opp i ei bygd og et tett lokalmiljø, det er på godt og på vondt, ble det poengtert.

I omtalen av foreldrene ble det hevdet at mange foreldre stiller lojalt opp og er opptatt av at barna skal ha gode og trygge forhold på skolen. Det ble også fortalt at det finnes foreldre som ikke tar telefonen når de ringer. Når dette er foreldre til de elevene som plager andre, har skolen en betydelig utfordring. Som en utdypning av foreldrenes holdninger til skolen, understreket både lærere og ledelse at skolen kan fremstå som et nødvendig onde. Dersom foreldrene selv har dårlige erfaringer fra skolen, bidrar dette til at skolegangen fortoner seg mest som noe en må anstrenge seg for å holde ut. Særlig ungdomstrinnet kan være preget av at mange av elevene bare venter på at de skal bli ferdige, slik at de kan ta til med mer meningsfulle gjøremål og begynne å tjene penger, fortalte lærerne. I denne situasjonen kan de være utålmodige og irritable, og det blir lett gnisninger. Det ble også bemerket at når elevene begynner på ungdomstrinnet, fortoner det seg som alt er ved det samme. Ungdomsskole-elevene kan ha behov for noe nytt, å få være for seg selv, få nye lærere, møte nye, jevnaldrende elever.

Blant positive erfaringer fortalte ledelsen om et prosjekt de hadde gjennomført noen år tidligere hvor hensikten var at yngre og eldre elever skulle bli bedre kjent gjennom felles

aktiviteter. Gjennom prosjektet fikk elevene et nytt syn på hverandre; de eldre var ikke bare truende og de små var ikke bare i veien. Dette prosjektet ga gode resultater som de fløt på en stund, ble det sagt. Det var imidlertid også et omfattende prosjekt som involverte hele skolen og samarbeid med eksterne aktører. Senere har skolen hatt andre, mindre tiltak, men ikke sett mulighet for gå i gang med et prosjekt av samme format.

Trivselslederprogrammet var et helt nytt tiltak ved skolen. Tiltaket var begrunnet i at hvis elevene ble aktivisert, ville de i mindre grad forårsake eller involvere seg i konflikter. Ledelsen syntes å ha forventninger til at dette tiltaket over tid ville ha god virkning på det psykososiale miljøet. Lærerne vi snakket med, var også positive, men på tidspunktet for skolebesøket synes det som bearbeidingen av enkeltelevers tristhet fordi de mente seg forbigått da trivselsledere ble utpekt, sto i forgrunnen. Et kriterium var at eleven ikke skal ha plaget andre eller vært involvert i konflikter i løpet av det siste halve året. I denne tidlige fasen av ordningen var det altså enkelte elever som måtte oppmuntres med at det en gang ville bli deres tur.

For Engbekk skole kan det oppsummeres at det dreier seg om små og gjennomsliktige forhold, hvor en følelse av eller tegn på at en ikke passer inn kan bli relativt dramatisk for den enkelte. Skolebussen er en arena hvor signaler om inkludering og ekskludering settes i spill, og en kan se for seg at liten plass kan øke følelsen av aggresjon og utrygghet mellom elevene. Skolen fremstår ikke som en institusjon med høy status i lokalsamfunnet. Mange av foreldrene, som ofte selv har vært elever på skolen, har ikke høy utdanning, men de har klart seg bra i arbeidslivet likevel. Dermed kan foreldrene ha et ambivalent forhold til barnas skolegang. For lærernes vedkommende synes ikke dette å ha ført til resignasjon, de voksne på skolen vet mye om elevenes psykososiale forhold, og når de ser at det trengs, bidrar de til avklaringer gjennom samtaler med elevene enkeltvis og i grupper. Det erkjennes likevel ved skolen at det kan være mye å tjene på at lærere griper fatt i uro og konflikter mye raskere, samt at arbeidet for et godt psykososialt miljø blir mer systematisk og kontinuerlig. De lokale betingelsene er likevel nokså annerledes ved Engbekk skole enn ved enkelte av de skolene hvor andelen elever som rapporterer om mobbing er lav. Med lokale betingelser menes her betingelser utenfor skolen, som foreldres iver etter å støtte opp under skolens arbeid, spille på lag med skolen og trekke i samme retning.

6.2.2 Fjordholm skole

«Det er vel ikke alltid det er så vondt ment, men det kan være vanskelig for den som er alene å ta initiativet»

Antall elever: ca. 300 på trinn 1-10

Elevgrunnlag: Foreldrene er "arbeidsfolk", de fleste er sysselsatt i primærnæringer. En holdning blant foreldre om at skolen ikke er viktig, er i ferd med å endre seg. Foreldre er i økende grad opptatt av barnas skolegang og av at det er nødvendig å skaffe seg utdanning.

Inntaksområde: Til barne- og mellomtrinnet kommer barn fra stedet, og elever fortsetter i ungdomstrinnet sammen med elever fra flere omkringliggende småsteder. Sistnevnte er i

mindretall. Ulike aktiviteter er rettet mot å gjøre elever kjent med hverandre som skal starte i ungdomsskolen sammen. Noen elever må reise til skolen, men dette foregår med offentlig transport, det vil si med voksne som medpassasjerer.

Beskrivelser av årsaker til at relativt mange elever rapporterer om mobbing

Et viktig anliggende for nåværende og tidligere ledelse ved skolen har vært å appellere til både lærere og foreldre om at de må være gode ambassadører for skolen. Kritikken av skolen eksisterer i lokalbefolkningen. Skolen har også vært stilt i gapestokken i lokalavisen på grunn av dårlige resultater. Elevers rapportering om mobbing har vært et tema i så måte.

Både rektor og lærere ved skolen pekte på at noen og enhver kan ha behov for å uttrykke frustrasjon over ens barns lærere, men at dette har store konsekvenser på et lite sted, hvor alle kjenner alle. Med henvisning til sin erfaring fra andre steder var det flere av dem som ble intervjuet, som fortalte om sin overraskelse da de oppdaget hvor lav status skolen hadde, og hvordan den ble omtalt i lokalbefolkningen. En lærer hevdet:

Med fare for å fornærme folk, de som er blitt boende igjen her, er ofte også folk som har negative erfaringer fra da de sjøl var elever, og så har ungene kanskje en lærer som de selv ikke likte. Det kan virke forsterkende negativt, i forhold til om det var en skole i [Byen] hvor folk bor en 10-15 år, og så flytter de. Her er det ganske stabilt, og dermed blir negative ting forsterket, for du bor her så lenge, og du kommer ikke bort fra gården. Jeg merker at når jeg sier det på den måten, så blir det kanskje litt for bombastisk, men det er allikevel noe i det.

Flere ganger ble det pekt på at en har hatt for vane å oppfatte foreldrene som lite interessert i utdanning, gitt deres levebrød og næringsgrunnlag, men at dette kanskje ikke lenger er noen dekkende karakteristik. Foreldre som selv ikke har mye utdanning, er ikke dumme, de har oppfattet at tidene har skiftet og at det er viktig at deres barn fortsetter i videregående opplæring. Det ble likevel antydning at det kan finnes en viss dobbeltkommunikasjon i foreldres syn på og omtale av utdanning.

I forløpet av intervjuet kom det frem at forholdene mellom foreldrene kan være komplekse, men at det varierer hvor mye elevene bærer med seg av dette inn i skolen. En lærer pekte på at de elevene som går alene, ofte har foreldre som heller ikke er på invitasjonslisten i sosiale sammenhenger, og at avstand til enkelte familier kan ha eksistert i generasjoner. En annen lærer mente derimot at elevene kan være inkludert på tross av og ikke på grunn av hvilken familiebakgrunn de har, elevene er ofte mer åpne enn foreldrene er. I noen tilfeller hvor relasjonene mellom jenter har vært vanskelige, har det vært overraskende lite hjelp fra foreldrene, ble det fortalt. Mødrene kan kjenne hverandre fra lignende tildragelser, og relasjonene blir dermed nokså komplekse:

Og da sitter du og tenker at det er så komplisert, det er så mye venninner som har fått barn, og den ene har vært forlover for den andre, mens en annen har vært sett på som håpløs. Og så med disse ungene. Og så skal jeg komme og rydde opp i dette?

Det er når du ikke får med deg foreldrene, at du virkelig har en utfordring, ble det poengtert. Det ble likevel understreket at det er unntak og ikke regelen at skolen ikke møter

engasjement og støtte fra foreldrene i situasjoner hvor det handler om å løse problemer mellom elever.

Problemer med å rekruttere lærere med godkjent utdanning var også fremme i diskusjonen som noe som etter hvert har bedret seg, men også dette ble sett i sammenheng med at det er et lite sted. Flere pekte på at elevene som fortsetter til ungdomstrinnet, snart opplever at det er tre nye år med det samme, mens de kunne trenge å få utdelt noen nye kort på dette stadiet. Andelen elever som kommer til fra andre steder, er i fåtall. Ved denne skolen ser en ulemper ved å være 1-10-skole i overgangen til ungdomstrinnet for de elevene som fortsetter fra 7. trinn. Det er heller ikke så enkelt å komme som ny elev fra en nabobygd. Derfor er det viktig å gjennomføre aktiviteter som gjør ungdommene kjent med hverandre på tvers av de småstedene de kommer fra.

Rektor pekte på at hun gjerne involverer sosiallæreren når det oppstår problemer mellom elevene, på grunn av dennes dyktighet og evne til å snakke med elevene. Dersom det oppstår større problemer relatert til elever med sosiale problemer eller atferdsproblemer, tar de det helst ikke opp i store fora, men de kan ha uformelle møter:

Så på en måte har vi et system på det at når det dukker opp, så er vi så vant med å møtes og snakkes at vi nesten gjør det som en rutine, men vi har det ikke nedfelt noe sted. Det kunne vi godt ha gjort.

Når noe begynner å ligne på mobbing, derimot har de en plan for hvordan det håndteres. Det programmet som skolen bruker for å forebygge og håndtere mobbing, kunne trenge revisjon, mente rektor, og hun så for seg en sterkere vekt på å bygge et godt læringsmiljø fremfor orienteringen om forebygging av mobbing.

I samtalene ble det også uttrykt betydelig frustrasjonen over det flere mente var samarbeid mellom elever om å gi useriøse svar i Elevundersøkelsen, særlig når dette også hadde medført skandaleoppslag i lokalpressen. Også elever på de aktuelle trinnene hadde gitt uttrykk for at bildet som avisen tegnet, ikke var til å kjenne igjen. Som forberedelse til Elevundersøkelsen understreket en av lærerne hvor viktig det er å appellere til elevene om at de måtte gi seriøse og sannferdige svar. En del kritikk av ord og formuleringer i Elevundersøkelsen kom også frem.

Med hensyn til hva mobbingen kan handle om, fremhevet både lærere og ledelse problematiske konstallasjoner mellom jenter på ungdomstrinnet. Det ble pekt på hvor synlige jenter er når de ikke har noen å gå sammen med i friminuttene. At det også krever litt kompetanse å snakke sammen i mindre klynger slik jenter på ungdomstrinnet gjør, ble også kommentert. Uten å ville legge skylden på den som blir frosset ut, ble det fremhevet at enkelte elever kan trenge litt hjelp og øvelse i denne omgangsformen, fordi dette kan være krevende i den aktuelle aldersgruppen. Intervjuene ga inntrykk av at de voksne gjerne går inn og oppfordrer de toneangivende jentene til å se situasjonen også fra ståstedet til den som ikke er på høyden. Inntrykket var også at de voksne hadde blikk for jenter som var i en ustabil posisjon og kunne risikere å tape dersom de tok parti for en utsatt elev. Det kom også for en dag at det hender at en konflikt mellom elevene ikke finner noen løsning. Dette

«Hvis noen forteller om mobbing...»

vil da oppfattes som en pågående mobbesak, som det jobbes for å finne løsning på, men som det enda ikke er satt noen stopper for.

I det store og hele ga intervjuene inntrykk av at de voksne på denne skolen har god oversikt. De ser hva som foregår, de kjenner hver elev godt, og de forstår kompleksiteten i relasjonene. Selv om foreldregenerasjonen ikke nødvendigvis bærer ved til bålet, hender det i spesielle situasjoner at foreldre ikke lar seg mobilisere eller engasjere i å finne løsninger. Fjordholm skole synes å ha et viktig fellestrekk med Engbekk skole, som også er en skole på et lite sted. En del av de utfordringene skolen får, handler om uenigheter eller kanskje gamle misforståelser mellom foreldre, og om hvilke sambygdinge som omgås og hvilke som sjelden står på gjestelisten. At foreldre kan ha en noe ambivalent holdning til skolen og utdanning, har også vært tematisert ved begge disse skolene.

6.2.3 Hasselhagen skole

«Det er en utfordring for oss at vi ikke er gode nok på foreldreinvolvering»

Antall elever: ca. 550 på trinn 1-10

Elevgrunnlag: Foreldre er typisk "arbeidsfolk", mange arbeider på hjørnestensbedriften på stedet, noen driver mindre familiebedrifter. Relativt høy andel minoritetsspråklige elever med ulik språkbakgrunn. Også innad i språkgruppene kan det være forskjell når det gjelder foreldres deltakelse i foreldremøter og aktiviteter som skolen oppfordrer til, deres utdanningsnivå og yrkesaktivitet. Foreldrene betegnes som engasjerte, selv om ikke alle tror de har noe å bidra med. Skolen har en relativt høy andel elever med særskilt norskopplæring.

Inntaksområde: Nærområder i utkanten av en noe over middels stor by, til ungdomstrinnet kommer også elever fra andre barneskoler.

Beskrivelser av årsaker til at relativt mange elever rapporterer om mobbing

Rektor gir uttrykk for usikkerhet om årsaksforholdene og mener dessuten at andelene elever ved skolen som over tid har rapportert om mobbing, er høyere enn de har trodd. Hun knytter sin smule overraskelse til to forhold.

For det første har skolen ikke fått henvendelser fra foreldre om problemer med det psykososiale miljøet. Rektor er ellers inne på at de ikke er gode nok til å bruke § 9a i opplæringsloven og skrive vedtak, og ledelsen har heller ikke gått aktivt ut til lærere og spurt om det finnes elever som det bør skrive melding om i henhold til denne paragrafen. Når det ikke har kommet henvendelser om slike forhold fra foreldrene, har det heller ikke har vært presserende å undersøke om det eksisterer problemer.

For det andre fremhever rektor at elevene er meget høflige og vennlige. Bortsett fra en del uro i starten av 8. trinn når elever fra andre skoler og skolens egne elever skal tilpasse seg hverandre, understreker hun at det er stille og rolige forhold ved skolen. Hun medgir at det finnes forhold som de mest aner: «vi vet uten at vi vet». Det handler om at minoritetsspråklige jenter kan bli uglesett av andre minoritetsspråklige jenter hvis de

oppfører seg på måter som ikke er vel ansett. Om jenter som er involvert i dette selv vil betegne det som mobbing, er hun imidlertid usikker på. Slike problemer blir forsøkt nøstet opp av sosiallærer, som får i gang samtaler mellom jentene. Likevel, mener rektor, det er mye de ikke får tak i som de vet foregår, men som ikke kommer frem dersom elevene ikke ønsker å snakke om det.

Lærere peker på at elever seg imellom bruker ord og uttrykk som kanskje i utgangspunktet ikke er alvorlig ment, men som det plutselig reageres på. Dulting og skubbing kan raskt utvikle seg til en slåsskamp. Det som starter som en spøk, hvor den som det spøkes om også ler med, kan vise seg å være vanskelig. En lærer fortalte at hun i slike tilfeller prøver å få elevene til å forstå at de ikke har lov til å gjøre narr av noen bare for å se på reaksjonen, og hun forsøker å snu det slik at de kan se det hele fra ståstedet til den som rammes. Ifølge læreren er elevene flinke til å si fra: «*De plager meg hele tiden, han sier at jeg ser sånn og sånn ut, hun lager en lyd hver gang jeg kommer i nærheten.*» Læreren forsøker da å trekke elever litt unna og snakke med dem. På spørsmål om hun trodde at elevene føler trygghet for at det blir tatt på alvor hvis de sier i fra, svarte hun at elevene oppfordres til å si fra, men at de også blir bedt om å forstå at læreren ikke kan stoppe timen i det øyeblikket en elev har fått høre en kommentar. Ikke desto mindre kan det lønne seg å ta affære raskt:

Ofte, siden de bor så nært hverandre, tar de det med seg hjem, og da blir det enda mer negativt dagen etterpå, for da har de hatt enda flere å spille ball til og spre det videre til, derfor prøver vi å ta det ganske kjapt. Men jeg har opplevd at det er problemer som tar lang tid. På mitt trinn har vi en sterk jentegruppe som kan være ganske stygge mot hverandre av og til, i fjor måtte vi kjøre runder med sosiallærer for å få dem til å tenke på hva de gjør videre. Vi måtte fortelle dem at det å bruke Internet til å spre sine lite hyggelige budskap, det er rett og slett ikke lov, og at vi da må koble inn hjemmene. Siden de er sammen på skolen og hjemme, så tar de ikke fri, så det nytter ofte ikke å vente, det bare utarter seg. Det er ikke så mange samlingspunkter, derfor treffer de hverandre ofte.

På spørsmål om arbeidet med å forebygge mobbing kan lide i konkurranse med andre oppgaver skolen har, som å lære elevene fag, svarte en lærer:

Både ja og nei, men jeg føler at hvis du ikke tar det alvorlig, så lider fagene likevel, fordi de drar med seg ting som skjer og som de ikke vet hvordan de skal takle. Da får de ikke gjort noe, det eneste de tenker på er hva som skjedde i friminuttet. Så hvis du ikke tar fatt i det, så er det på en måte bortkasta å ha om desimaltall i mattetimen, for de er ikke til stede. Derfor er det viktig at du får gjort unna det. Og så går vi videre.

Denne læreren fortalte litt om resonnementene hun trekker opp for elevene, om at målet ikke er at elevene skal være bestevenner, men at de skal kunne arbeide sammen. Dessuten, poengterte hun, er det lov å være uenige: «*Man er ikke uvenner selv om man er uenig i noe. For den er også litt vanskelig å skille.*»

Skolen har relativt god erfaring med skolemegling, nærmere bestemt på mellomtrinnet, mens elevene på ungdomstrinnet blir for jevngamle, og meglere kan også være berørt av konflikten. Ikke alle saker blir sendt til megling. Brudd på reglement, tyveri,

vold eller situasjoner hvor elevene har vanskelig for å roe seg ned, blir ikke sendt til meglings. Lærere bruker elementer av forskjellige programmer som de kjenner, og skolemegling er det eneste som er felles for skolen. Rektor mente at skolemegling ikke har fungert som de har ønsket, spesielt er det et problem når meglere ikke har høy anseelse blant elevene på samme trinn. Andre muligheter drøftes, men de vil satse hardere på skolemegling først for å se om det kan lykkes.

Rektor så store fordeler med å være 1-10-skole og mente at det blir et mykere miljø på ungdomstrinnet når det også er yngre elever på skolen. Dessuten, mente hun, er det vanskeligere å plassere problemene hos andre skoler eller trinn. Det er også lettere å få personalet til å forstå sammenhengen mellom de aller første trinnene og eksamensresultatene på 10. trinn. Utfordringen er at fagmiljøene blir små.

Skolen ønsker sterkere foreldreinvolvering, og rektor mener at det vil være veldig mye å vinne dersom de lykkes bedre med dette. Foreldremedvirkning betraktes som et middel for bedre resultater. Foreldrene kan føle at de ikke har noe å bidra med, eller de er redde for å gjøre noe galt. Rektor gir eksempler på innforståtheter i tekster på norsk som foreldre med ikke-norsk bakgrunn kan ha vanskelig for å dekode, og konkluderer:

Vi er på vei, men vi har også et stykke å gå. Jeg har en grunnleggende tro på at hvis foreldrene kjenner hverandre og kjenner skolen og er oppdatert, så vil det virke forebyggende på mobbing. Det er jeg ikke i tvil om. Derfor blir det et problem når langt fra alle møter opp på foreldremøter. Terskelen for å ta en telefon til den som har sagt noe til datteren eller sønnen din blir mye større, hvis du ikke vet hvem den andre er.

Skolen har flere tospråklige lærere, og i intervjuer med lærere, trekkes disse frem som kilder til bedre forståelse av barnas kulturelle bakgrunn. Skolen ønsker å dyrke frem en forståelse av at alle har et felles mål, og at lærere, elever og foreldre kan identifisere seg med hverandre og trekke i samme retning, slik at elever og ansatte trives. Underliggende i dette argumentet synes det å ligge at en vil bort fra en vane med å tenke i kategoriene «vi» og «de». Også en slik orientering om det kollektive og solidariske vil være et middel for å oppnå gode resultater, ble det argumentert, ikke bare i en snever forstand som en god plassering på en rangeringsliste over skoler hvor elever presterer godt, men at alle elever lærer å lese og skrive godt norsk og dyktiggjøres til et voksenliv.

Hasselhagen skole har noen av de samme utfordringene som Engbekk og Fjordholm, men også andre. At foreldre kan ha en ambivalent holdning til skolen, er noe vi har poengtert for de to førstnevnte skolene. Nabolaget rundt Hasselhagen skole kan også betegnes som et lite sted i den forstand at det ikke finnes mange alternative møteplasser lokalt for ungdommene på fritiden. Foreldrene deltar i ulik grad i foreldremøter, men også de foreldrene som ikke synes de har noe å bidra med, kan være positive og ambisiøse på barnas vegne. Når skolen strever med å få på plass foreldreinvolvering, handler det både om prestasjoner – at foreldre involverer seg i aktiviteter med barna som fremmer deres skoleferdigheter, og om å forebygge mobbing – at foreldrene også kan bidra til at misforståelser eller konflikter mellom barna blir løst og får en konklusjon.

6.3 Skoler med relativt lav andel elever som har rapportert om mobbing

6.3.1 Ringen skole:

«Det er ikke mobberen som skal definere hva mobbing er»

Antall elever: ca. 450 på trinn 1-10

Beskrivelser av Elevgrunnlaget: Variert. Noen elever kommer fra gårder i nærområdet, hvor foreldre er gårdbrukere eller i praktiske yrker. Andre elever bor i byggefelt med rekkehus og blokker, dette er ifølge lærerne ikke noe utpreget akademisk miljø. Videre forteller de at området ikke er noe «høystatussted». Vanligvis får skolen også barn fra asylmottak, og skolen kan også motta elever med svært kort oppholdstid i landet og meget beskjeden skoleerfaring. Sistnevnte er avgjort i mindretall.

Inntaksområde: Relativt stort inntaksområde, noen elever bruker offentlig transport, andre skolebuss. Til ungdomstrinnet kommer også elever fra en annen barneskole.

Beskrivelser av årsaker til at relativt få elever rapporterer om mobbing

En lærer mente at det kan virke dempende at de er en 1-10-skole, hvor de eldste elevene lærer å ta vare på de minste. Under inspeksjon kan lærere også appellere til eldre elever som er kommet inn i en høylytt krangel om at de ikke skal skremme de minste elevene. En annen lærer mente at det har vært viktig å sette en standard for atferd og insistere på den til det begynner å gå av seg selv: hvordan det skal se ut i klasserommet, hvordan en hilser på en lærer som kommer inn i klasserommet og hvordan elevene oppfører seg mot hverandre.

Fremfor alt fremhevet lærerne viktigheten av at elevene kan føle seg trygge på at de blir tatt på alvor dersom de forteller at de blir plaget. Lærerne mente det er avgjørende at tilløp til konflikter eller problematiske situasjoner blir håndtert med en gang, at en ikke avventer eller ber elever se det an en ukes tid. I praksis kan dette fortone seg som et dilemma. En av lærerne fortalte at rett før hun kom til gruppeintervjuet, oppdaget hun at noe var i gjære mellom elevene som hun burde gripe fatt i straks. Ettersom hun skulle gå i et møte om konflikter, rakk hun ikke å forholde seg til konflikten, humret hun. Men straks vårt møte var over ville hun stå overfor valget: skulle hun gripe fatt i hendelsen og ta de involverte med seg ut av klasserommet og la de andre arbeide på egen hånd, eller skulle hun utsette håndteringen av det som hadde oppstått og heller forberede elevene på den matteprøven de skulle ha dagen etter, og som hun visste at mange av elevene ville komme til å streve med.

Tidligere i samtalen la lærerne vekt på at ledelsen har åpen dør for å avlaste lærerne hvis det oppstår problemer som ikke løser seg av seg selv. Avdelingslederen ville da snakke med elevene en for en, eller i gruppe. Om foreldre henvender seg, vil også rektor trå til, og det holdes møte med foreldrene, kanskje hvor elever forteller om hva de har vært med på. Faste prosedyrer for å bringe alt opp på bordet, innkalle til møte, ta tak i problemet så raskt som mulig, var noe lærerne så som en viktig forklaring på resultatene i

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Elevundersøkelsen. En av dem innrømmet at hun ikke visste hvilket program mot mobbing deres regler var inspirert av, men poenget var likevel at alle visste hva de skulle gjøre i aktuelle situasjoner på grunnlag av regler som var nedfelt i et rutinehefte.

Lærerne ga uttrykk for at den lave terskelen til ledelsen for håndtering av problemer som oppstår mellom elever, gir en fin trygghet i arbeidet. Dette viser at vi har nulltoleranse, poengterte en av lærerne. Nulltoleranseprinsippet ble også fremhevet i intervjuet med ledelsen, av den avdelingslederen som hadde særlig ansvar for arbeidet med det psykososiale miljøet.

«Hvis noen forteller om mobbing, da blir jeg overrasket, for da betyr det at det har foregått en stund. Og at vi ikke har gjort noe med det. Jeg sier til alle elevene våre og foresatte at mobbing skal vi ikke ha. Det skal ikke finnes mobbing på Ringen skole, og vi skal slå ned på enhver ting som begynner å ligne på det.»

Et eksempel på korrigerende avferd som ble omtalt, var det å holde en elev tilbake dersom han eller hun plager andre på hjemveien. Også om to elever har for vane å terge hverandre på hjemveien, kan de veksle på å måtte vente litt med å få gå hjem, helt til de selv synes at det blir for strevsomt å holde et så høyt konfliktnivå. Skolens krav var ikke at de skulle bli bestevenner, men at de skulle slutte å plage hverandre.

På spørsmål om erfaring med programmer for å forebygge mobbing, bekreftet ledelsen inntrykket som lærerne hadde formidlet, om at det ikke var noe enhetlig program på skolen. Noen lærere hadde med seg erfaring fra et av de mest brukte programmene fra andre skoler, andre hadde vært på kurs i andre programmer. Skolen hadde også opprettet kontakt med politiet innenfor et nærmiljøprosjekt, for å synliggjøre og alminneliggjøre politiet som en trygghet for elevene. Særlig fremhevet avdelingslederen et tredje program som et kraftig redskap med god effekt etter at det ble implementert på 8.-10. trinn for noen år siden. Ifølge avdelingslederen er dette programmet rettet inn mot å forberede ungdom på mange forskjellige valg de skal ta, og ved å forberede seg på valgene, blir de bedre rustet slik at overgangen fra barn til voksen blir litt lettere. I omtalen av aktivitetene innenfor dette programmet var han inne på hvor overraskende det hadde vært for enkelte elever å få vite at foreldrene har høye tanker om dem. Dette gir gjenklang i et forhold lærerne ivret for å få frem da de var spurt om årsaker til at så få elever rapporterer om mobbing:

«På mellomtrinnet har vi en fantastisk spesialpedagog. Hun er veldig opptatt av å bygge opp elevene. Det er noen som er så veldig triste, som sier at de aldri har noen å leke med. Hun kan si til elever: Jeg så nå at du lekte med noen. Hun sier til oss: Vi må bygge dem opp, vi må ta hver eneste ting som er positivt og minne dem om at det er positivt. Hun er helt fantastisk.»

Å hjelpe den eleven som er utenfor, var et viktig anliggende for læreren på 7. trinn. Dette kan være tema i klassens time når elevene sitter i ring og drøfter ting som har skjedd. Hvis en ny elev sjokkerer med sin språkbruk eller atferd, kan de andre elevene oppfordres til å hjelpe ham slik at han forstår hva som tolereres i klassen. Lærerne viste også til gode erfaringer med å gi elever ansvar for å løse konflikter eller misforståelser selv, med appell til at de nå var blitt så store at dette ville de klare å finne ut av. Elever kan vokse på å løse konflikter seg imellom, ble det slått fast. Læreren på 10. trinn la til at det ikke finnes noen

fasit på dette området, men at det er en fordel at lærerne kjenner elevene veldig godt og vet hvem som kan klare å løse et problem selv, og når en slik strategi kan føre til at konflikten utarter.

I sum kan vi si at nulltoleranseprinsippet ser ut til å gjennomsyre denne skolen. Det er ikke slik at alt glir av seg selv eller at skolen i utgangspunktet har bagatellmessige utfordringer, i alle fall gir verken ledelsen eller lærerne inntrykk av det. Kontakten med Politiet fremstår likevel mer som forebygging enn krisetiltak. Skolen har også nedfelt skriftlige retningslinjer for hvordan mobbing skal håndteres. Det inntrykket som sitter igjen fra samtale ved Ringen, er at dette er en skole hvor en ønsker at elever skal oppleve at de blir sett, at de skal lære å tro på seg selv, og de skal føle trygghet for at de blir tatt på alvor dersom de forteller om problemer. Til sammen bærer lærerne med seg erfaringer fra mange ulike programmer som de i ulik grad bygger på i sitt arbeid for et godt psykososialt miljø. At det er mange tiltak i omløp ser ikke ut til å virke alarmerende. Fellesnevneren synes å være et prinsipp om at ubehagelige, vonde eller vanskelige forhold mellom elevene skal håndteres, ikke ignoreres eller avvortes.

6.3.2 Ryberg skole:

«Det er det som er positivt med å være 1-10-skole, at vi kan bygge opp gode vaner hos elevene og videreutvikle dem»

Antall elever: ca. 500 på trinn 1-10

Elevgrunnlag: Velstående, ressurssterke foreldre som ikke nødvendigvis har høyere utdanning. Elevene kommer fra nabolag med høye boligpriser. Tidligere var det flere akademikere, etter hvert mer håndverkere og selvstendig næringsdrivende. Engasjerte foreldre, stor dugnadsånd. Skolen har godt omdømme, en skole som forbindes med gode kvaliteter.

Infrastruktur: Byskole, forsted til middels stor by, offentlig transport, ikke skolebuss. Elevene er de samme gjennom ti trinn, dvs. uten fast inntak av elever til ungdomstrinnet fra andre barneskoler.

Beskrivelser av årsaker til at relativt få elever rapporterer om mobbing

Rektor mener på grunnlag av annen erfaring at det er lavt konfliktnivå ved skolen, ikke slik som det kan være på andre skoler med stadig uro og at en ikke klarer å komme til bunns i hver konflikt. Hun fremhever at skolen har dyktige og ansvarlige lærere. Videre mener ledelsen at de har gode forutsetninger bygningsmessig for trygghet og trivsel med lite korridorer og dessuten store utearealer. Det siste kan også være en utfordring for inspeksjon i friminuttene, men det gir elevene god plass. Ettersom det er få problemer, kan lærere lettere gripe tak i det som måtte oppstå. Lærere mener det er flere faktorer som fører til at skolen har et godt psykososialt miljø: Arbeidsmoralen er høy blant de ansatte, lærere jobber mye, og alle tar jobben sin alvorlig. Mange ressurssterke foreldre som følger godt med, er et annet fortrinn skolen har.

Alle de som ble intervjuet, la vekt på at elevene kommer fra velstående nabolag, foreldrene har ikke nødvendigvis høyere utdanning, men de har god råd. Foreldre følger med på hva som skjer i skolen og har forventinger til skolen. En ulempe med dette er at en historie fort kan få ben å gå på i lokalsamfunnet, men dette forstås også som et utslag av at foreldre engasjerer seg. Skolen skårer høyt på prestasjoner i sammenligning med resten av kommunen og med landsgjennomsnittet. Alle de intervjuede oppfatter skolen som attraktiv og som en skole med et godt omdømme.

Ledelsen peker på at det kan finnes uenighet mellom lærere med hensyn til hvor mye de skal jobbe, noen ofrer nærmest liv og helse for jobben, mens andre mener det får være godt nok om man gjør den jobben man skal. Lærere på hvert trinn samarbeider mye og drøfter saker kontinuerlig, i tillegg til at de har fastsatt 1-2 timers samarbeid ukentlig. Ledelsen peker på hvor viktig det er å sette sammen team av lærere som samarbeider godt.

Skolen har ingen entydige programmer i sitt arbeid mot mobbing, bortsett fra Trivselslederprogrammet som de har kjørt i et år. Rektor vil at de skal finne frem til noe som er deres eget, med utgangspunkt i en mal. Dette handler om å ta det beste fra flere programmer som de kjenner og gjøre det til sitt, det vil si å utforme et program som er i tråd med en forståelse av skolens muligheter og utfordringer. Med involvering fra flere utvalg og råd ved skolen ønsker de å finne frem til noe som forplikter alle.

På småskoletrinnene er det et poeng at elevene skal lære å jobbe sammen på tvers av hvem de er bestevenner med. Lærere foretar en bevisst rotering når noen «begynner å bli varme i trøya», og de fremholder for elevene at de ikke mister vennene sine selv om de samarbeider med andre. På denne måten forebygges klikkdannelse, elevene lærer å hankses med hverandre og de blir godt kjent med mange medelever. Ikke desto mindre ble det fortalt fra ungdomstrinnet at det kan gå mye tid med til å rydde opp i småting eller misforståelser mellom elever, og at det finnes elever som ikke har det så bra. Dette har krevd innsats både fra sosiallærer og lærere på trinnet. De ser et godt psykososialt miljø som en forutsetning for læring, og når elevene presterer over landsgjennomsnittet, tolkes dette også som et utslag av at de lykkes med å skape et godt læringsmiljø.

Lærerne på 7. trinn er opptatt av at elevene skal lære å bygge hverandre opp. Dette skjer blant annet gjennom at de øver seg i å "framsnakke" hverandre, det vil si det motsatte av å baktale hverandre. I utgangspunktet var elever kritiske til andres selvtillit og ferdigheter, men gjennom rollespill trener elevene på å tillate hverandre å være gode. Dette handler også om å lære elevene å se det positive og ikke være orientert om det negative eller destruktive. En av lærerne understreket at en må unngå å tvære ut negative hendelser for elever:

Jeg synes det er en balansegang der. Hvis jeg spør en elev: du har det ikke helt bra, alle er ikke helt snille med deg, er de det? Da drar jeg jo fram negative ting også, samtidig som det er viktig å ta de negative tingene alvorlig. Men jeg vet ikke om det gir noe bedre læringsmiljø. Det er det som er tanken bak å prøve å få elevene til å tenke positivt, at vi får et godt miljø, men med andre midler enn å grave fram det negative. Det kan være en vanskelig balansegang.

De andre uttrykte enighet med denne lærerens syn i løpet av samtalen:

Elever må rustes til å tåle litt også, da, i denne verden her. En kan ikke bli helt vippe av pinnen fordi om noen gjør noe mot deg som de ikke mente.

Den sosiale kompetanse kan mangle hos den som mobber, men også hos den som blir mobba. At han gjør et eller annet eller reagerer på en måte som gjør at han er lett å mobbe. Ikke at det er greit, men jeg tror at man må prøve å utvikle de sosiale evnene, det er veldig ofte mangel på sosiale evner eller usikkerhet som ligger bak. Det er ikke så enkelt at man bare kan si stakkars offeret, det kan være at den tøffe tonen hos den som mobber kommer av at han egentlig ikke er så tøff. Man må se flere sider av saken.

For dette mente de at rollespill fungerer godt, at elevene får trening i å løfte hverandre frem. Lærerne ble spurt om dette er en metode som kan treffe jenter bedre enn gutter. De var ikke umiddelbart enige i dette, men pekte på at også gutter kan være lei seg og ha behov for å sette ord på ting. Som når en gutt hadde begynt å gråte da han forstod at han hadde vært med på å plage en annen. At lærere må være gode eksempler for elevene og behandle dem med respekt, ble fremhevet som viktig når en forventer at elevene skal oppføre seg ordentlig mot hverandre.

Et gjennomgående tema i samtalen var vektlegging av variasjon i læringen. Elever skal få lov til å ha det gøy, men de skal også vite når det kreves en innsats. En av lærerne med noe fartstid fortalte at skolen har hatt en tendens til å være først med det siste, de har fulgt med på mange pendelsvingninger i hva som har vært regnet for gode arbeidsmåter. En viktig konklusjon de har nådd, er at en må variere. Elever lærer på ulike måter, og de skal tilegne seg mange ulike ferdigheter. At mange av elevene har talenter innenfor ulike kunstformer, ble også poengtert. Med tanke på Elevundersøkelsen, som nettopp var gjennomført da skolebesøket fant sted, mente lærerne at elever forstår alvoret i mobbing, men de var ikke sikre på at de hadde tatt undersøkelsen på alvor. Det var tegn til at enkelte hadde hatt mye moro under besvarelsen.

Et hovedinntrykk fra Ryberg skole er at omstendighetene er gode, med mange foreldre som engasjerer seg og som i overveiende grad spiller på lag med skolen. En dedikert stab er også fremhevet både av ledelse og av lærere som viktig for et godt miljø. Arkitekturen og landskapet rundt med store arealer er også poengtert som viktige fortrinn. Dermed kan en tenke at dette er en skole hvor en har hatt en god porsjon flaks. Sagt på en annen måte: Skolen har hatt meget gunstige betingelser for å skape et miljø med lavt konfliktnivå. Det er likevel tydelig at lærerne jobber aktivt for å oppøve elevenes selvtillit og deres romslighet for å anerkjenne hverandre som gode. Lærere kan være kritiske til en tendens skolen har hatt til å ville være først ute med det siste i pedagogikk, og de tilkjenner at spørsmålet om hva som fremmer et godt læringsmiljø står sentralt når de vurderer hvordan de skal gå frem for å forebygge mobbing.

6.3.3 Lønnelunden skole:

«Vi kaster oss ikke på alle trender»

Antall elever: ca. 500 på trinn 1-10.

Elevgrunnlag: Forholdsvis lavt utdanningsnivå i kommunen, stabile familietradisjoner i utdannings- og yrkesvalg. Familier fra mer urbane strøk flytter til, men uten at dette nødvendigvis gir høyere skatteinngang for kommunen. Etnisk er befolkningen relativt homogen, dog er det noe arbeidsinnvandring og dessuten noen innvandrede kvinner som er gift med etnisk norske menn.

Inntaksområde: Nærområder, ungdomstrinnet får elever fra to andre barneskoler. Noen av elevene bruker skolebuss.

Beskrivelser av årsaker til at relativt få elever rapporterer om mobbing

Arbeid mot mobbing er ikke et tiltak eller et utviklingsarbeid, men en del av den ordinære driften. Lite er endret over de siste årene, de har holdt fast ved beslutninger om hvordan de vil jobbe, og opplever tidvis å komme i forkant ettersom pendelen svinger. Om skolens deltakelse i Olweus sier rektor:

Det begynte som et slags prosjekt. To [av inspektørene] ble utdannet som Olweus-instruktører og har deltatt på Olweus-samlinger i alle år, jeg har vært med på noen. Vi gjør de samme tingene hvert år. Vi glemmer det ikke, vi har det i den såkalte driftsboksen at det med Olweus det skal følges opp, det skal være de og de tiltakene, og det blir mye likt, men det er det som funker.

På spørsmål om hva det er ved Olweus-programmet som gjør at det fungerer, forteller en inspektør:

For meg som først opplevde det som lærer og siden skulle være leder i det, så tenker jeg for det første at det er fokus, det er ikke at nå jobber vi med det som prosjekt og så glemmer vi det noen år, men det er en kontinuitet i det. Og så det at det er noen rutiner, selv om jeg hadde vært lærer og ikke hadde hatt fokus på det, kanskje har jeg en harmonisk gruppe, hvor det ikke er så aktuelt, så vet jeg at det er der, når man møter på det for det gjør man med jevne og ujevne mellomrom, så kan jeg gå i vår perm for hvordan man gjør sånne ting, så kan jeg finne fram handlingsplanen mot mobbing, og se greit nå skal jeg gjøre det skrittet og det skrittet, og hvis en lærer er usikker på det, så kan den læreren spørre en av oss i ledelse. Det er trygghet i rutinene.

Forskjellen mellom utvikling og drift er gjennomgående i denne skolens profil. På spørsmål om arbeid for å forebygge og håndtere mobbing kan lide i konkurranse med andre oppgaver som skolen skal ta seg av, svarte rektor at skolen har et system som heter "Sånn gjør vi det hos oss", hvilket er noe alle lærere skal kjenne til. Alle vet hvor de finner dokumentene slik at lærere ikke behøver å spørre hele tiden. Det betyr at arbeid for å forebygge mobbing er en del av skolens rutiner, og ifølge rektor forsømmes det derfor ikke selv om skolen har andre utviklingsområder. Rektor pekte også på at skolen inneholder så mye, og en kan lett hoppe fra det ene til det andre og synes at alt er fint. Men Olweus-programmet er noe skolen vil holde på med, selv om de ser at de også har behov for litt fornying. Lærerne henviste til Sånn-er-det-bare-reglene som noe alle forholder seg til. Når

det er like regler for hele skolen, er det lettere for lærerne å passe på andre læreres elever under inspeksjon. Dette gir forutsigbarhet og trygghet, noe som er en forutsetningen for læring, mente de.

Ledelsen la også vekt på å være tilstede for lærerne, de skal ikke overlates til seg selv for å løse vanskelige saker, og dette mente rektor virker positivt inn på hva elevene opplever. Jo mer belastning de har, jo mer avlastning trenger lærerne. Har de elever som lager mye styr, må de få hjelp til å løse det, hvis ikke orker de ikke jobben, var resonnementet. Inspektøren pekte på at sammenlignet med skoler hvor det er slik at lederen kun skal være leder og lærerne er de som skal involvere seg med elevene, er ledelsen ved denne skolen veldig involvert. Med en stor ledergruppe er dette enklere å få til. Da de ble utfordret på at en involvert ledelse kunne komme i skade for å frata lærere autoritet, ble det sagt:

Selv når vi kommer inn og rydder opp, så er det læreren som skal stå igjen som klasseleder og skal fortsette undervisningen og som fortsatt må ha autoriteten der. [...] Og det er noe med at det er mange elever som ikke har gjort noe, og det er mange som skal ivaretas. Vi har vært veldig bevisste på dette her, jeg kjenner at vi kan snakke om dette og være enige.

Lærere uttrykte tilfredshet med en tilstedeværende ledelse som har lav terskel for å avlaste. De har nøstet opp i flere konkrete tilfeller av mobbing og hjulpet elever videre. For en jente som følte seg ekskludert, kom det frem i samtaler med medelevene at de oppfattet kommunikasjonen som vanskelig. Den som følte seg mobbet, fikk en liten støttegruppe av medelever rundt seg med en voksen som ledet det på vei.

De fire lærerne som ble intervjuet brukte av og til begrepet klasseledelse, og de ble bedt om å fortelle hva det består i. Alle tok ordet for å opplyse forskeren:

Lærer 1: *Klasseledelse i faglig arbeid, det betyr å være tydelig som lærer.*

Lærer 2: *Å være en tydelig leder og ha en del faste rutiner i klasserommet med oppstart og avslutning av faget.*

Lærer 3: *Det betyr synliggjøring av mål for timer og for periode.*

Lærer 4: *Når vi starter dagen på mellomtrinnet, så står vi i døra og håndhilser på alle elevene, går igjennom dagen og ser på hvordan dagen ser ut, det blir forutsigbart for alle elever, det er det mange elever som trenger. Og felles avslutning.*

Lærer 1: *Vi har gjort noen bestemmelser for eksempel med det med mål, elevene skal vite hva målet for timene er. Det er noe alle lærerne skal gjøre. Og at læreren vet hva han skal gjøre når han kommer inn.*

Lærer 3: *Jeg som har kommet inn her relativt nylig, har opplevd at det er mer fokus på det her enn der jeg kom fra.*

Det skinner igjennom at disse lærerne slutter lojalt opp om beslutninger som er tatt om hvordan arbeidet skal drives, og dessuten at de tror på det de gjør. Ledelsen ble spurt om grad av enighet om pedagogiske spørsmål og fortalte at det med veldig få unntak er en

harmonisk skole med få store konflikter og lite bråk. Det kan være uenighet om faglige og saklige ting, men de drikker gjerne kaffe sammen etterpå.

Foreldre involverer seg og ønsker heller å få en telefon for mye enn en for lite, og selv med små episoder, ønsker de å vite om det. Lærere mente at foreldrene gjerne er mer opptatt av trivsel enn av skolefag. Dessuten mente de at foreldre har tillit til skolen fordi de griper tak i ting raskt og er snare med å ringe hjem og informere. Dette gjelder særlig for ett av trinnene hvor det tidligere ble avdekket mobbing mellom noen elever, at foreldrene fortsatt er i beredskap og ønsker tilbakemeldinger. I de tilfellene hvor foreldre ikke er veldig engasjert i skolen, henger det gjerne sammen med at de selv ikke har så mye utdanning. Det er svært sjelden at foreldre bare er kritiske eller vil henge ut skolen, ble det sagt.

Lærerne kjenner til at det har vært uheldige episoder på skolebussen. Det er vakthold frem til bussavgang, men ressursituasjonen tilsier at de ikke kan ha følge av en voksen på bussen. Lærerne tror likevel at de får beskjed om episoder på bussen i klassemøter som holdes jevnlig og elevråd. Lærerne ser likevel at det kan være et stort ansvar for yngre elever å rapportere om hendelser på bussen. Også blant eldre elever kan terskelen være høy hvis de kvier seg på grunn av fare for hevn.

Bygningene er gamle, lærere og foreldre er enige om at skolen har dårlig plass. I skolegården har barnetrinn og ungdomstrinn atskilte områder, men det finnes et fellesareal, hvor de kan møte hverandre og hvor for eksempel de ungdomsskoleelevene som har yngre venner eller ikke er helt klare for overgangen, får lov til å oppholde seg, og en slik mykere overgang virker positivt for enkelte. Samtidig bærer en egen bygning for ungdomstrinnet bud om noe nytt for elevene som kommer fra barneskolen. Elever fra to andre barneskoler kommer også til.

Også på denne skolen ble det fortalt at det kan være utfordrende å ta tak i ting straks, men at det gir trygghet i arbeidet at ledelsen er lett tilgjengelig. Det kan også nevnes at lærerne ga uttrykk for at de finner det slitsomt når de må hankses med en uoverensstemmelse, misforståelse eller konflikt mellom elevene som har oppstått på fritidsklubben eller hjemme i gata. Det er altså ikke slik at konflikter som har oppstått utenfor skolen, og som gjør seg gjeldende i skolehverdagen, er noe ukjent fenomen for lærere ved en skole med lav andel elever som over tid rapporterer om mobbing.

6.4 En jakt på forklaringer

Etter denne gjennomgangen av intervjuene skole for skole, kan vi spørre: Hva kjennetegner skoler som gjennom Elevundersøkelsen over tid har henholdsvis høy og lav grad av rapportert mobbing, urettferdig behandling og diskriminering? Problemstillingen er belyst i de kvantitative undersøkelsene som er rapportert i kapitlene 2 til 5. Med skolebesøk og intervjuer, som er den metodiske tilnærmingen vi har benyttet i denne kvalitative delen av prosjektet, kan vi bekrefte, utvide og utdype funnene fra de kvantitative undersøkelsene.

Når de kvantitative analysene viser at det ikke er signifikante forskjeller i effekter på rapportert mobbing mellom skoler som bruker forebyggende programmer og de som ikke gjør det, kan ikke innsikten fra de kvalitative undersøkelsene motsi dette. Det vi har

fått vite gjennom skolebesøkene, bekrefter at bruk eller ikke-bruk av et bestemt program for å forebygge eller håndtere mobbing forklarer lite. Riktignok finner vi en positiv effekt av bruk av Olweus-programmet i de kvantitative analysene. At en av skolene som vi har omtalt her, benytter dette programmet er interessant, men denne opplysningen er ikke tilstrekkelig som forklaring på at de over tid har relativt lite rapportert mobbing. Andre viktige opplysninger er at skolens stab fremstår som enige om viktige prinsipper for hvordan de skal arbeide, dette er også nedfelt skriftlig, de tror på og trener for å bli bedre i klasseledelse i faglig arbeid, de vet at de har lav terskel til ledelsen og verdsetter bistand fra inspektører og rektor når de møter utfordringer eller må foreta vanskelige avveieringer i arbeidet for elevene. I omgivelsene finnes foreldre som anerkjenner skolens innsats og som kollektivt støtter opp i bestrebelsene for å forsone elever og bidra til at den som har lidd overlast, igjen finner fotfeste. Ved en annen skole benyttes et annet program, men det understrekes at det kunne trenge en oppfriskning eller revidering for å gjøre det til skolens eget. Ved atter andre skoler tilkjennegis det at hver lærer gjør som han eller hun finner best. I utvalget gjelder dette både en skole med lav andel og en skole med høy andel elever som over tid har rapportert om mobbing.

Fra et par av skolene har vi fått vite at skolemegling eller elevmegling praktiseres. Det har i denne sammenhengen vært pekt på at dette tiltaket ikke ser ut til å fungere så godt på de siste trinnene i grunnskolen, hvor meglere og meglede er jevnaldrende. I en systematisk gjennomgang av forskning om effekter av skolebaserte programmer for å redusere mobbing, viste det seg at programmer rettet mot arbeid med jevnaldrende faktisk ble assosiert med øking i opplevd mobbing (Farrington & Ttofi (2009).

Den kvalitative undersøkelsen har også gitt informasjon om flere forhold enn vi har tatt med under presentasjonen ovenfor av hver enkelt skole. Dette gjelder blant annet forberedelse til Elevundersøkelsen og oppfølging av resultater i etterkant, bidrag fra skoleeier i arbeidet for et godt psykososialt miljø. Et mer omfattende tema, som ikke alltid er belyst i presentasjonen av hver skole, er omtaler av samarbeidsforhold og ansvarsdeling innad ved skolene. Dette er temaer vi belyser på tvers av skoler i det følgende. Først skal vi gjennomgå et par andre problemstillinger.

6.4.1 Forberedelser til og oppfølging av Elevundersøkelsen

En av problemstillingene i prosjektet er i hvilken grad forberedelse til, gjennomføring og oppfølging av elevundersøkelsen påvirker rapportert mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Fra to av skolene med lav andel elever som rapporterer om mobbing, har lærere eller ledelse fortalt at det er viktig å presisere for elevene når en definerer mobbing, at det er noe som skjer gjentatte ganger. Fra et par andre skoler har ledelse, lærere eller begge parter vært opptatt av andre begreper enn mobbing i Elevundersøkelsen, som for eksempel «skriftlige planer» eller «elevmedvirkning». Dette er uttrykk som må oversettes for elevene, slik at de kan ta stilling til spørsmålene for egen skole. At skriftlige planer er det samme som det de ved skolen kaller arbeidsplaner, kan gi ganske andre svar når elevene har fått dette forklart. Elevmedvirkning ble fremhevet ved en av skolene som noe fremmed, kanskje det er noe man sier på Østlandet, men for skolens elever er det et ukjent ord. Heller ikke oversatt til nynorsk: «elevmedverknad», ringer det noen bjelle for elevene. Dermed må begrepene forklares. Ved en av skolene ble det bemerket at grensegangen mot

instruksjon av elevene kan være smal når begreper må forklares inngående. Det syntes å fremstå som lettere paradisk for en av informantene i dette prosjektet om lærere skulle begynne å avbryte aktiviteter for å innprente elevene: Husk folkens, nå har vi elevmedvirkning, dere!

Useriøse svar i elevens besvarelser om mobbing eller urettferdig behandling/diskriminering har vært tema ved flere av skolene. En lærer tolket tullesvar som elevens protest mot spørsmålene i Elevundersøkelsen. Elevene går lei av å svare på så mange, nesten like spørsmål om nesten like emner. Påpekingen av åpenbart useriøse besvarelser, som vi har gjort i kapittel 2, underbygges altså av uttalelser fra de ansatte ved skolene. En slik form for sabotasje vil ramme skoler ulikt. Det vil være større risiko der hvor elever kjeder seg, og det er ganske tvilsomt at elever tuller ved å svare at de ikke mobbes i det hele tatt. Hvis elever samarbeider om å sabotere, kan utslagene på små skoler bli store. I kapittel 2 fremgår det at opp til 18 prosent av besvarelsene fra enkelte trinn ved bestemte skoler må tolkes som useriøse svar. En må også ha in mente at valget av skoler til denne kvalitative undersøkelsen ble foretatt etter at typisk useriøse svar var ekskludert.

Oppfølging av Elevundersøkelsen var noe ledelsen var mer opptatt av enn lærerne. Ledelsen kunne finne forbedringspunkter som så ble formidlet til lærerne som områder en burde være oppmerksom på. Ved noen skoler er resultatene tema i samtaler mellom skoleledelse og skoleeier.

6.4.2 Skoleeiers involvering

Et ganske entydig inntrykk fra intervjuene er at den enkelte skole står ganske fritt i selv å definere hvordan de vil arbeide med det psykososiale miljøet, det vil si uavhengig av skoleeier. Det kan være at skoleeier legger føringer ved å kjøpe inn et bestemt program for å forebygge mobbing og bekoste kursing av lærere tilsvarende. Der dette har manglet, har vi hørt en leder ytre ønske om en slik ordning som en rimeligere løsning for alle.

En relativt stor skoleeier for en av skolene i vårt lille utvalg har besluttet å sette fokus på arbeid mot mobbing, og det er ikke tvil om at resultater fra Elevundersøkelsen blir tillagt vekt i alle fall som et utgangspunkt for arbeidet. For øvrig er det slik at de kvantitative undersøkelsene ikke har kunnet påvise noen sammenheng mellom involvering i Elevundersøkelsen fra skoleeier og grad av mobbing ved skolene. Dette fremgår av kapittel 3.

6.4.3 Ledelsesinvolvering i det daglige arbeidet

Det ville være både overmodig og diletantisk om vi trodde at et kort skolebesøk med to eller tre samtaler skulle gi innsikt i hvordan samarbeid og ansvarsdeling arter seg på den enkelte skole. Intervjupersonene ble spurt om grad av enighet i staben om det pedagogiske arbeidet, oppslutning om avgjørelser, i hvilken grad lærere utfordrer ledelsen og lignende forhold. Dette var inspirert av litteraturen om mobbing, hvor det vises til at der hvor skoleledelse utøves i et legitimt hierarki av voksne, vil det være mindre grobunn for mobbing, som referert i kapittel 1. På spørsmålene svarte intervjupersonene både seriøst og nyansert, men det viste seg mer effektivt og informativt å konfrontere ledere med argumenter om en god arbeidsdeling. Dette var inspirert av et ganske klart utsagn fra en rektor under det første skolebesøket som ble gjennomført i dette prosjektet:

Jeg var egentlig ganske tydelig på det fra første stund, at jeg skal ikke være noen skremsel å dra fram for elevene som en form for straffetiltak. Jeg kan gjerne

involveres, men å løpe til meg eller til avdelingslederne for å få ryddet opp i situasjoner, det er unntakstilfeller og ikke hovedregelen. Og det er fordi vi ønsker å ha voksne lærere som jobber her som kan ta det ansvaret også. For det er det som er mest virkningsfullt overfor elevene. Som jeg har sagt ved noen tilfeller, det å kalle inn en annen voksen for å ta en del av jobben som en i alle fall må forsøke å gjøre i første omgang sjøl, det betyr at man også gir fra seg autoriteten, delvis, til elevene. Dette betyr ikke at vi i ledelsen ikke skal involveres, vi vil gjerne være med og støtte opp om, men det er som du sier, et spørsmål om ansvarsdeling. Der tror jeg det er ganske ulikt, noen av lærerne tar det helt naturlig og føler at de mestrer det, og så er det noen som kanskje føler at det er utrygt rett og slett. Og heller velger å la være.

En annen rektor fortalte om en trinnvis involvering av personer i stab og ledelse etter sakens alvorlighetsgrad når noe er problematisk. Det er viktig først å forsøke å løse saken så nær eleven som mulig, kanskje kan begge kontaktlærerne på trinnet trå til sammen med rådgiver, og dersom foreldre blir involvert, er også rektor med:

Og så har jeg sagt at når dere vil samtale med foreldrene, så kan jeg godt være den som er med. For jeg vil egentlig ikke trekkes for mye inn, selv om de nok helst ville ha hatt meg med enda mer. Og hvis det blir en sak og vi må ha tiltak og alt det der, da er jeg med. Da tenker jeg at jeg er ingen trussel der, da er jeg en samarbeidspartner, og de må vite hvilke grep jeg tar.

Disse utsagnene er hentet fra to av skolene med høy andel elever som rapporterer om mobbing, som er beskrevet i avsnitt 6.2. Dette er annerledes ved Ringen og ved Lønnelunden, slik det fremgår av presentasjonen av disse to skolene ovenfor. Der snakkes det om «lav terskel» og «åpen dør» til ledelsen, at «stor belastning må følges opp med stor avlastning». Dette synes ikke å forhindre at en lærer vil forsøke å ta tak i saken selv til å begynne med. Like fullt er inspektørene der og avlaster i det øyeblikket lærerne ber om bistand.

Ved de to øvrige skolene i utvalget er lærerteam viktige komponenter i organiseringen, og hvert team står i en tettere relasjon til inspektører eller en annen mellomleder enn til rektor. Ved disse skolene har lærerne gitt uttrykk for at nærheten til kolleger som kjenner de samme elevene, er viktig for dem. De kan vikariere for eller avhjelpe hverandre og drøfte løsninger når noe oppstår uten nødvendigvis å involvere flere. Organiseringen gir tettere kobling til inspektør eller annen mellomleder enn til rektor. Sterke team og kollegagrupper kan på denne måten avlaste ledelsen ved skolen. I vårt lille utvalg finnes det altså to skoler med sterk vekt på teamorganisering, og disse faller på hver sin side av skillet relativt stor versus relativt liten andel elever som rapporterer om mobbing.

Vårt lille utvalg av skoler kan indikere at der hvor terskelen til ledelsen er lav, ifølge ledelsen så vel som lærerne, er omfanget av rapportert mobbing beskjedent. De to skolene hvor ledelsen med hensikt holder seg tilbake eller tror lærere oppfatter dem som distanserte, har over tid hatt relativt høy andeler elever som rapporterer om mobbing. Dette kan være tilfeldig, men er likevel i tråd med litteratur som understreker viktigheten av at tiltak og innsats er forankret i ledelsen.

Det er likevel vanskelig å hevde at tilbaketrukket versus involvert (topp)ledelse i seg selv gjør en forskjell for omfanget av mobbing. Lønnelunden er den skolen som synes

å passe best inn i modellen for hvordan godt forebyggende arbeid mot mobbing drives, blant annet i henhold til Rolands (2007) beskrivelse av autoritativ klasseledelse og skoleledelse som legitimt hierarki og Nordahls (2009) forståelse av klasseledelse som avgjørende for et godt læringsmiljø. Det er imidlertid to andre skoler i vårt lille utvalg som har lignende positive resultater, men som vektlegger andre forhold i sin innsats mot mobbing.

Både den første rektoren som er sitert i dette avsnittet og rektoren ved Lønnelunden begrunner sine valg med henvisning til hva de mener er best for elevene. De har nokså ulike syn på egen involvering, og de er ledere for skoler i ytterpunktene av rapportert mobbing. Det er nærliggende å trekke den slutningen at rektoren ved Lønnelunden har den mest hensiktsmessige tilnærmingen. Likevel, for alt vi vet handler rektoren ved den første skolen i tråd med lokale vilkår, kanskje er nettopp ansvarliggjøring av lærere er et mer presiserende anliggende ved den første skolen. Konklusjonen kan synes noe tvetydig, men selv om de trekkene som kommer frem i intervjuene, er forenlige med hvordan mobbing forebygges ifølge litteraturen, er det selvsagt slik at det kan finnes forhold ved den enkelte skole som vi ikke kjenner etter bare noen få timers skolebesøk.

6.4.4 Definisjoner og innsats

Det synes å gå et skille mellom skoler når det gjelder å bruke begreper som konflikt eller mobbing. I forløpet av et intervju ved en av skolene gjorde ledelsen stadig oppmerksom på at konflikt ikke var riktig begrep om uoverensstemmelser mellom elever eller mellom ansatte. Ved en annen skole var holdningen mer resolutt, det gjaldt å få konflikten frem i lyset, innkalle til møte, ta affære så snart som mulig. Ved den førstnevnte skolen ga intervjuene et inntrykk av at det foregikk veldig mange samtaler, men ofte uten at en klarte å konkludere. På sett og vis kunne en få inntrykk av at i alle fall deler av staben var i ferd med å resignere; kampen mot mobbing syntes å fortone seg som en kamp mot vindmøller. Kanskje kan konflikter vedlikeholdes gjennom svært mange samtaler hvor en ikke når enighet om hvem som forplikter seg til hva. Ved en tredje skole var ledelsen blitt oppmerksom på at det kan bli for mye oppmerksomhet om mobbing. De hadde erfaring fra en fokusering på selvskading. Etter at temaet var løftet frem for elevene, var det plutselig oppstått selvskading. Alt dette tilsier at skolene beveger seg i en balansegang mellom fokus på problemene og alvoret i dem, samtidig som de må unngå å tvære ut eller skape problemer ved å insistere på dem.

Vi har sett at lærere reflekterer over hva de oppnår ved ulike tilnærminger til fenomenet mobbing. Et synspunkt er at ved nærmest å forutsette at en elev er mobbet, kan en stimulere til negativitet og selvmedlidenhet, noe som ikke er forenlig med et godt læringsmiljø. Nødvendigheten av å stimulere den sosiale kompetansen hos elever som lett utsettes for mobbing, har vært et viktig anliggende for mange lærere. Likeledes har vi sett tegn til at også en mobbers atferd kan forstås i lys av vedkommendes omstendigheter og disposisjoner. Vi har dessuten sett at lærere forstår hvor vanskelig det kan være for elever som ikke er klart definert inn i vennegjengen, å ta parti med den som er utsatt for mobbing. Alt dette vitner om at lærere har et blikk for hver enkelt elev, og de vet ofte mye om hva som foregår. Gjennomgående i intervjuene er poenget om at arbeid mot mobbing ikke er noe en lærer så mye om i lærerutdanningen, dersom en ikke velger å fordype seg i temaet. Det er i større grad noe en lærer gjennom erfaring og gjennom å drøfte seg frem til enighet

på den skolen en jobber om hvordan dette arbeidet skal foregå, eventuelt ved å forholde seg til skolens etablerte rutiner og erfare at dette virker.

6.5 Oppsummering og drøfting

Ved flere av skolene forteller lærerne om en stadig avveining mellom å gripe fatt straks noe har oppstått, eller vente til for eksempel neste dag når en kan rydde plass for å gjennomføre de samtalene som situasjonen erfaringsmessig krever. Spørsmålet om hvor tilgjengelig ledelsen er, eventuelt om det finnes andre mellomledere eller en sosiallærer som kan mobiliseres, ser ut til å ha betydning for hvor fort en konflikt eller krangel mellom elever kan håndteres. Ved en skole ble det fremholdt at ettersom det generelt er et lavt konfliktnivå ved skolen, finnes det også rom for å ta affære når situasjonen krever det. Mange av lærerne vi har snakket med tilkjennegir at de ønsker å gripe fatt i uro og krangler mellom elevene så raskt de kan, både av hensyn til elevenes evne til konsentrasjon og læring og for å hindre at konflikten eskalerer. Selv om svaret i prinsippet kan være enkelt, vil læreren i praksis måtte vurdere kravene til faglig progresjon opp mot tiden det tar å gripe fatt i ubehageligheter straks de viser seg. Uansett hvordan lærerne vurderer de betingelsene de arbeider under når det gjelder å håndtere vanskelighetene som oppstår mellom elevene, poengterer flere av dem at ro og trygghet er en forutsetning for elevenes konsentrasjon og læring.

Gjennom intervjuene ser vi nokså ulike syn på hva som karakteriserer 1-10-skoler. Dette er interessant, ettersom alle skolene i utvalget er av denne typen. Ved noen skoler holdes fordelene frem som muligheter for å forme elevene fra de er små. Dette kan vi kalle fokus på kontinuitet og fordeler ved å være 1-10-skole. Lærerne på barnetrinnene kan lettere se at også de spiller en rolle for elevenes prestasjoner på 10. trinn. Skoletypen betraktes som gunstig for å skape et godt skolemiljø, for eksempel en mykere ungdomsskole. I 1-10-skoler finnes gode forutsetninger for å lære eldre elever å ta vare på, bry seg om og ta hensyn til de yngste og dessuten sørge for at de minste føler trygghet sammen med de største. Skolene i utvalget har i varierende grad muligheter for å markere overgangen fra 7. til 8. trinn for elevene. Der hvor det ikke kommer nye elever til ungdomstrinnet, og de fortsetter i samme bygning og visstnok også stort sett med de samme lærerne, har vi støtt på argumenter om at elevene kunne trenge å få utdelt nye kort. Vi har også hørt om kulturelle prosjekter eller miljøskapende tiltak for at elever fra flere barneskoler skal bli kjent forut for eller tidlig på ungdomstrinnet. Om det er en fordel eller ulempe for elevene å fortsette ved samme skole, kan – i alle fall delvis – synes å henge sammen med om skolen har et godt omdømme i lokalsamfunnet. Der hvor skolen har et godt renommé, fremstår ikke kontinuiteten som noe problem. Der hvor foreldre har et ambivalent forhold til skole og utdanning og hvor det er vanlig å høre kritikk av skolen i lokalsamfunnet, omtales det i større grad som et problem for elevene at de må fortsette fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet på samme skole.

Noe uavhengig av spørsmålet om kontinuitet eller markering av overgang fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet, synes det å være en betydelig utfordring å få lærerstaben til å skue utover sitt trinn eller hovedtrinn. Vi har imidlertid sett ved en av skolene, at felles, udiskutable regler på tvers av trinn fremholdes som gunstig for at alle lærere skal

bry seg om alle elevene, for eksempel under inspeksjon. Dette skaper også en forutsigbarhet som gir trygghet for elevene.

Med forbehold om at noen timers skolebesøk ikke kan gi god innsikt i hvordan skolene arbeider, har vi antydnet ovenfor at det kan synes som konflikter kan ha en tendens til å vedvare, til tross for mange møter som involverer deler av staben og endog eksterne fagfolk. Vi kan ikke trekke noen bastante slutninger om dette, men tillater oss å stille spørsmål om konflikter kan få næring når det holdes mange møter uten at en oppnår enighet om grenser for hva som kan aksepteres eller avtaler om hva som videre skal skje.

Roland (2009) synes å mene at det er viktig å gjøre klare avtaler med de impliserte, etter at en mobbesak er klart definert og en har slått fast at dette ikke tolereres. At foreldre kan ha en tendens til å gå i forsvar for egne barn, gjerne før de kjenner situasjonen ordentlig, har vært tema i noen av samtaleene som er gjennomført. Andre steder er vi blitt fortalt at foreldre mobiliserer fort når det gjelder å bidra til forsoning mellom elever, og at de forventes å bli holdt orientert om utviklingen. Her synes det å eksistere en enighet om at konflikten skal løses, en skal legge det bak seg og komme videre. Det er ikke et tema for gjentatte forhandlinger eller omkamper mellom foreldre og andre involverte.

Et viktig poeng som har kommet frem gjennom skolebesøkene, er hvor forskjellige betingelsene er for å drive arbeid mot mobbing ved de ulike skolene. Med dette menes lokale forhold, som foreldres oppslutning og tillit til det arbeidet skolen gjør. I noen bygder og tettsteder kan foreldre ha en ambivalent holdning til skolen. Enten det er fordi de selv har dårlige erfaringer fra mobbing eller nederlag i skolen, eller de har klart seg meget godt i arbeidslivet uten mye utdanning, synes det som skolen fortøner seg som et nødvendig onde i påvente av et bedre og mer meningsfullt liv. Ambivalensen, eller det en av lærerne kaller dobbeltkommunikasjonen, består i at foreldre samtidig kan uttrykke forståelse for at tidene har skiftet og at unge i dag må skaffe seg utdanning. Evnen til å bidra eller tilliten til egne muligheter for å bidra, varierer ifølge skolenes omtaler av foreldrene og foreldreinvolvering i skolen. Dette betyr også at lokale forutsetninger kan være ganske forskjellige fra skole til skole. I vårt lille utvalg mener vi å ha påvist en betydelig variasjon i foreldres interesse, vilje og evne til å bidra til at skolen lykkes i bestrebelsene på å skape et godt psykososialt miljø, i alle fall basert på læreres omtale av dette. Dette kan også bety at det ikke er særlig enkelt å ta et element fra en skole og anbefale det for en annen skole.

Vi har sett at skolenes bruk av programmer mot mobbing ikke gir noen god forklaring på forskjeller i andeler elever som rapporterer om mobbing. På en skole som bruker Olweus-programmet og som lykkes meget godt i sitt arbeid mot mobbing, er det også en rekke andre viktige kjennetegn ved skolen, som enighet i staben om pedagogisk profil og lojalitet til beslutninger, vilje til å drive utviklingsarbeid i klasseledelse med en overbevisning om at dette er til beste for elevene, et felles regelverk som gir forutsigbarhet og trygghet for elevene. Ved en skole har ledelsen poengtert et behov for oppfriskning og oppdatering. Dermed synes det som involveringen mer enn selve programmet er utslagsgivende for resultatene med hensyn til rapportert mobbing. Vi har også sett at en av skolene er i ferd med å definere egne regler som skal forplikte alle. Dette skjer ut fra en forståelse av de lokale mulighetene og utfordringene. Dette gir også en pekepinn om at en vanskelig kan kopiere andre skolers arbeid.

Når arbeidet mot mobbing er en del av skolens ordinære drift, tar det ikke mye tid og krefter, er omkvedet ved en av skolene hvor relativt få elever rapporterer om mobbing.

Udiskutable (sånn-er-det-bare-) regler gir også standarder for arbeidet. Dette er forenlig med Hargreaves (2001) skjema over energi og utbytte (gjengitt i Roland 2007), hvor kombinasjonen lite energi og stort utbytte gir optimale resultater og øker sjansene for at innsatsen ikke bare gir kortvarige effekter. Mye energi og lite utbytte kan være situasjonen under implementering av et omfattende forebyggende program. Rutiner er et nøkkelord fordi rutiner krever lite energi, poengterer Roland (2007). Vi har sett at når trivselslederprogrammet skulle etableres på en skole, krevde enkelte elever en del oppmerksomhet ettersom de mente seg forbigått. Dette gir en liten indikasjon på at det å starte opp et tiltak gjerne har en pris. Å stadig innlemme nye ideer og nye måter å arbeide på, kan ha relativt store omkostninger.

7 Elevers opplevelser av mobbing, urettferdig behandling og diskriminering

Som det fremgår av kapittel 1, handler to problemstillinger i dette prosjektet om elevers forståelse av begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. For det første skal det avklares hvilke konkrete opplevelser og hendelser elevene tenker på når de rapporterer om fenomenene. For det andre skal vi undersøke i hvilken grad elever klarer å reflektere rundt begrepene. I tilknytning til førstnevnte problemstilling er vi bedt om å skille mellom opplevd mobbing, urettferdig behandling og diskriminering fra medelever, lærere og andre voksne på skolen.

7.1 Oppgavetekstene

Som redegjort for i avsnitt 1.4.5 var det både etiske og metodiske grunner til at vi ikke ville gjennomføre fokusgruppeintervjuer med elever om disse temaene. For å forstå elevers oppfatninger om fenomenene, ble elever på 7. og 10. trinn ved de seks skolene bedt om å skrive en liten tekst. Oppgaven kom som et siste spørsmål i Elevundersøkelsen, og hver elev fikk bare en av følgende oppgaver:

- *Hva er mobbing? Kan du komme med noen eksempler? Bruk gjerne noe som har skjedd på din egen skole, men ikke skriv navnet på noen.*
- *En kan bli diskriminert på grunn av kjønn, hvor en kommer fra, hva slags religion/livssyn en har eller andre forhold. Hva mener du er diskriminering? Kan du komme med noen eksempler? Bruk gjerne noe som har skjedd på din egen skole, men ikke skriv navnet på noen.*
- *En kan oppleve urettferdig behandling på grunn av kjønn, hvor en kommer fra, hva slags religion/livssyn en har eller andre forhold. Hva mener du er urettferdig behandling? Kan du komme med noen eksempler? Bruk gjerne noe som har skjedd på din egen skole, men ikke skriv navnet på noen.*

Alle oppgavetekstene er blitt utformet med vurdering og råd fra både lærere og elever på relevante trinn. I de ordinære spørsmålene i Elevundersøkelsen, er uttrykkene *urettferdig behandling* og *diskriminering* gitt i samme spørsmål, med skråstrek mellom. Vi fant at dette ble for komplisert som ett spørsmål og valgte derfor å skille de to begrepene i hver sin oppgavetekst. Elevene på 10. trinn ved Fjordholm skole fikk oppgaven om urettferdig behandling. Elevene på 10. trinn ved Hasselhagen skole fikk oppgaven om diskriminering. Alle de andre 10. trinnselevne og samtlige 7. trinnselever fikk oppgaven om mobbing.

Tanken var at oppgaveteksten skulle være formulert slik at sjangeren var gjenkjennelig for elevene og at oppgaven også virket engasjerende. Vi mistenkte likevel at oppgavene om urettferdig behandling og diskriminering ville være krevende, og dette må sies å være bekreftet i responsen fra elevene, som omtalt nedenfor. Et aber med metoden vi valgte, er at elevenes skriveferdigheter kan være avgjørende for hvor godt de kan definere,

avgrense og drøfte fenomenet. Vi vet at resonnerende oppgaver oppfattes som mer krevende enn fortellende oppgaver både av elever og lærere (Berge m.fl. 2005). Når hver oppgavetekst åpner for å fortelle om en konkret hendelse eller episode, tror vi likevel at dette problemet er redusert. Konkrete opplevelser og hendelser er også viktige stikkord i den første problemstillingen i prosjektet.

For å undersøke i hvilken grad elevene klarer å reflektere rundt begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering (problemstilling 2), tar vi utgangspunkt i de samme tekstene fra elevene hvor de har fortalt hva de oppfatter med begrepet. Det er ikke sikkert at det er kvalitativt forskjellige hendelser elever opplever, avhengig av om de går på en skole med relativt høy eller en skole med relativt lav andel elever som over tid har rapportert om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Derimot er det grunn til å anta at skoler på forskjellig vis kan utruste elever med et begrepsapparat som hjelper dem til å forstå og ordlegge seg om slike forhold.

7.2 Responsen fra elevene

Ved de seks skolene ble Elevundersøkelsen gjennomført i perioden 1.–29. oktober 2010. Responsraten varierer mellom 82 og 96 prosent på skolenivå. Vi ser ikke tegn til sammenheng mellom responsraten og skolens plassering i kategoriene relativt høy eller relativt lav andel elever som over tid har rapportert om fenomenene, begge typer skoler inngår blant de med høy svarprosent og blant de med noe lavere svarprosent.

Vi har svar på Elevundersøkelsen fra 493 elever, av disse har 372 elever besvart tekstopp-gaven. For hver tekst har vi opplysninger om skole, trinn, kjønn og svar på spørsmål om hvor ofte de har opplevd mobbing fra medelever, andre elever, lærere og andre voksne på skolen, hvor ofte de selv har mobbet andre og om det er vanlig å si fra til læreren når noen blir mobbet. Ti tekstbesvarelser fra Fjordholm skole handler om urettferdig behandling, 25 tekstbesvarelser fra Hasselhaugen skole handler om diskriminering, de øvrige 337 tekstene handler om mobbing. Det forekommer useriøse svar på samme måte som beskrevet i kapittel 2. Tre elever har angitt at de er mobbet av samtlige kategorier med høyeste hyppighet, og for den ene som også har skrevet en tekst, er det åpenbart at besvarelsen er useriøs. Det finnes også svært magre besvarelser, som et spørsmålstegn, ”vet ikke” eller lignende. Dette handler om et forsvinnende lite antall, og de er heller ikke medregnet blant de 372 tekstene.

Vi mangler tekstbesvarelser fra relativt mange av de elevene som fikk spørsmålene om diskriminering og urettferdig behandling, henholdsvis drøyt halvparten og tre firedeler av tiendetrinns elevene ved de nevnte to skolene. Dette er elever som ellers har svart på spørsmålene i Elevundersøkelsen, og vi tolker dette som en bekreftelse på vår antakelse om at disse oppgavene var krevende. De to uttrykkene *urettferdig behandling* og *diskriminering* er heller ikke definert for elever når de skal besvare Elevundersøkelsen, slik som tilfellet er med *mobbing*.

Vi finner ikke holdepunkter for at de elevene som rapporterer at de selv blir mobbet, har avstått fra å skrive en tekst om fenomenet. Det er ingen signifikante forskjeller i responsrate (her betyr respons at elever har besvart tekstopp-gaven) når vi sammenligner

elever etter det skillet som er foretatt for de kvantitative undersøkelsene (mellom de som rapporterer om mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere versus de som rapporterer at mobbing forekommer en sjelden gang eller ikke i det hele tatt). Heller ikke når vi sammenligner elever som har angitt ekstremverdien "flere ganger i uken" med øvrige elever, finner vi forskjell i responsrate.

I tråd med resultatene som er gjengitt i kapittel 2, oppgir de aller fleste elevene at de ikke har opplevd mobbing i det hele tatt. Det kan tenkes flere måter å måle rapportert mobbing på. I vårt materiale har 43 prosent av elevene svart "ikke i det hele tatt" på samtlige spørsmål om de er mobbet av spesifikke andre, samtidig som de har markert samme svaralternativ på spørsmålet om de selv har vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene. Blant jenter er det 50 prosent og blant gutter 36 prosent som svarer slik. Som innledning til omtalen av tekstene fra den enkelte skole, skal vi referere hvilke andeler som har svart "ikke i det hele tatt" på samtlige av spørsmålene om de blir mobbet av andre på skolen samt på spørsmålet om de selv har mobbet en eller flere elever de siste månedene. Her menes andelen av det antallet som besvarte de ordinære spørsmålene i Elevundersøkelsen ved den enkelte skolen, ikke av det antallet som besvarte tekstopp-gaven.

En annen måte å måle mobbing på, som er mer i tråd med hvordan dette er definert for de kvantitative analysene og redegjort for i kapittel 2, er å skille ut de som har svart "flere ganger i uken", "omtrent 1 gang i uken" eller "2-3 ganger i måneden" på minst ett av spørsmålene om de blir mobbet av elever i gruppen/klassen, andre elever på skolen, lærere og andre voksne på skolen. Dette er det nærmeste vi kommer det som i kapittel 2 kalles mobbeindeks. Når avgrensningen her ikke er identisk med den som er brukt i de kvantitative analysene, er det fordi vi ikke har svar på det generelle spørsmålet om eleven har vært mobbet på skolen de siste månedene i materialet fra høsten 2010.

På grunnlag av de besvarelsene vi har tilgang til fra høsten 2010, kan vi slå fast at kategoriseringen av skolene, som har vært utgangspunkt for identifiseringen av utvalget, ikke er noe absolutt skille som forblir uendret over tid. De seks skolene ble identifisert som skoler med relativt høy andel og skoler med relativt lav andel elever som rapporterer om mobbing. I materialet fra høsten 2010 finner vi ikke forskjell mellom to av skolene (Fjordholm og Ryberg) i andeler som rapporterer om mobbing, selv om disse i utgangspunktet tilhørte hver sin kategori. Dette er forenlig med at omfang av rapportert mobbing kan endre seg over tid, som beskrevet i kapittel 4; det kan forekomme store svingninger i andeler ved en og samme skole fra år til år. Den skolen som høsten 2010 har størst andel elever som rapporterer om mobbing etter denne siste definisjonen, er Hasselhagen, mens Ringen har lavest andel som rapporterer om mobbing. Lønnelunden har nest lavest andel som rapporterer om mobbing og Engbekk nest høyest andel som rapporterer om mobbing høsten 2010 blant skolene i vårt lille utvalg.

Det er i tråd med funnene fra de kvantitative analysene i de foregående kapitlene, at vi i det lille materialet fra høsten 2010 finner flest som er mobbet av elever i samme gruppe eller klasse, eventuelt andre elever, og færre som er mobbet av lærere eller andre voksne på skolen.

7.3 Presentasjon og analyse av elevtekstene

Som kvantitativt datamateriale er verdien av resultatene fra Elevundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2010 ved de seks skolene, nokså begrenset. Verdien ligger i at tekstene gjenspeiler elevenes oppfatninger av de aktuelle fenomenene. Vi velger å fokusere på innholdet i tekstene, uten å forsøke å kvantifisere hvor mange som mener hva. Tekstene er heller ikke ment for vurdering av elevenes faglige nivå, men skal oppfattes som ytringer på linje med lydbåndopptak eller referater fra kvalitative intervjuer. Troverdigheten av tolkningene vi gjør her, vil stå sin prøve på samme måte som når utsagn presenteres og analyseres i en kvalitativ undersøkelse.

Vi oppfatter elevenes ytringer som så interessante at vi velger å gjengi relativt mange av tekstene, gruppert på forskjellige måter, nærmere bestemt etter skoler og etter svar på spørsmål om de blir mobbet av spesifikke andre. Tekstene er i hovedsak gjengitt skole for skole, og når det synes relevant, er også andre opplysninger fra elevene gjengitt. Med svarene hver elev har gitt på spørsmål om opplevd mobbing fra spesifikke kategorier, har vi mulighet for å undersøke hva de konkret tenker på som angir at de er mobbet av for eksempel medelever, lærere eller andre voksne på skolen. Gjennom å omtale svar på de lukkede spørsmålene om disse fenomenene i Elevundersøkelsen, forsøker vi å belyse spesifiseringen av den første problemstillingen om at det må skilles mellom opplevd mobbing, urettferdig behandling og diskriminering fra medelever, lærere og andre voksne på skolen.

For å lette lesbarheten har vi noen ganger endret tegnsetting og rettskrivingen. Vi velger likevel å se bort fra tekster som vi har grunn til å tro kan være hentet fra nettsider, som når en meget velformulert tekst omhandler mobbing i arbeidslivet. Av anonymitetshensyn velger vi å utelate ord dersom ordene kan tenkes å identifisere den som har skrevet teksten, ordene er da erstattet innenfor en hakeparentes. Av anonymitetshensyn har vi dessuten omsatt alle dialektspesifikke ord og nynorsk til en form for østnorsk eller bokmål, selv om utsagnene med dette dessverre mister noe av sin autenticitet.

7.4 Urettferdig behandling

Som nevnt var det bare 10. trinnselevne ved en av skolene som fikk oppgaveteksten om urettferdig behandling. Dette datamaterialet er spinkelt, responsen er lav fra disse elevene (som ellers har gjennomført andre deler av Elevundersøkelsen). På bakgrunn av hvor komplisert temaet er og vanskelighetene med å formulere en egnet oppgavetekst, sier vi oss likevel fornøyd med at vi ikke involverte enda flere elever i dette.

I noen av tekstene synes det som elever ser urettferdig behandling og mobbing som to sider av samme sak. På spørsmålet om hva urettferdig behandling er, svarer en elev:

Utestengning, baksnakking, mobbing en ikke kan se godt.

Å bli plaget på grunn av hvilke klær en bruker, hvordan en ser ut og hva en tror på, inngår alle på listen til mer enn én elev som har definert urettferdig behandling. En legger til:

«Hvis noen forteller om mobbing...»

... eller hvis alle andre får gjøre noe og du får ikke gjøre det fordi du kommer fra det landet.

Her er det uklart hvem som behandler andre på en urettferdig måte. Ulikhet i autoritetsforhold mellom den som utøver og den som er offer for urettferdig behandling, er noe et par av elevene er inne på. Dette handler i begge tilfeller om relasjonen til lærer, hvilket er antydning i følgende tekst:

De som tuller masse, får kanskje anmerkning for å vippe på stolen, men ikke "englebarna".

Den andre eleven som utpeker lærerne, er opptatt av at enkelte elever har fortrinn på skolen på grunn av fritidsaktiviteter som gir uttelling i bedre karakter, og dette fremstår for eleven som urettferdig behandling. I begge disse to siste tilfellene kan vi altså se at elevene har oppfattet urettferdig behandling som forskjellsbehandling i en hierarkisk relasjon.

Materialet er som sagt spinkelt, og vi vet ikke om disse elevene kan ha ønsket å skrive om mobbing fremfor urettferdig behandling. I det materialet som foreligger, ser vi i alle fall at urettferdig behandling konkretiseres som mobbing. Dette gir indikasjoner på at det kan være mobbing elever tenker på når de besvarer spørsmål i Elevundersøkelsen om urettferdig behandling/diskriminering, kanskje særlig ved spørsmål om de utsettes for dette fra elever i gruppen/klassen eller andre elever på skolen. I så fall er det grunn til å oppfatte mobbing og urettferdig behandling/diskriminering fra elever som sammenfallende og ikke som doble eller additive størrelser. I et par av tekstene ser vi likevel at lærere trekkes inn i fortellingene om urettferdig behandling, noe som er sjelden i tekstene om mobbing. Dette rimer godt med funnene i den kvantitative undersøkelsen, rapportert i kapittel 2. Den viser at det er stort sammenfall mellom rapportering om mobbing og rapportering om urettferdig behandling, men at lærere oftere utpekes i spørsmål om urettferdig behandling enn i spørsmål om mobbing.

7.5 Diskriminering

Innledningsvis vil vi nevne at vi finner noen eksempler på at de tekstene som handler om mobbing har ordet diskriminering som et forklarende begrep, her er ett eksempel fra en elev ved Ringen skole:

Mobbing er for meg når en person blir diskriminert eller såret av andre personer både psykisk og fysisk over lengre tid. Det kan være pga seksualitet eller rase, eller det kan være mobbing bare for å mobbe noen. Har ingen eksempler.

Ved den skolen i utvalget som har desidert flest minoritetsspråklige eller tospråklige elever, fikk 10. trinnselevne oppgaven om diskriminering, slik den er gjengitt ovenfor. Det foreligger 25 besvarelser. Vi kjenner ikke elevenes etnisitet eller hudfarge, bare at de er elever på en skole med relativt mange tospråklige eller minoritetsspråklige elever. Vi skal her presentere elevtekstene ordnet etter hvem som hevdes å utøve diskrimineringen.

To av tekstene handler om episoder som har vært observert utenfor skolen av tekstforfatterne selv, den ene om en hvit (sic) mann på bussen som nektet å reise seg for å

gi plassen til en eldre, mørk (sic) dame på dennes forespørsel. Den andre teksten handler om at en mørk mann slo til en hvit mann etter at den hvite hadde provosert ham verbalt. Da politiet kom, ble den mørke arrestert, selv om det ikke var han som hadde begynt. Her er det altså passasjer og politi som utpekes. Fire-fem av tekstene kan kalles moralske erklæringer, det vil si at de fordømmer diskriminering på generelt grunnlag, uten eksempler. I fem-seks av tekstene utpekes lærer som den som forskjellsbehandler. En gutt forteller:

En dag på skolen spurte en mørk jente læreren om å gå på do, så sa læreren nei, så spurte den hvite gutten om å gå på do, og da sa læreren: ja det kan du, og det kaller jeg diskriminering.

Noen av lærerne liker ikke oss på grunn av at noen av oss er svarte, de vil ikke høre på oss fordi vi er SVARTE! De hører ikke på oss eller tar oss når vi rekker opp hånden, men det er også medelever med på. Og det er ekkelt når en lærer står og stirrer.

Teksten er skrevet av en jente, en annen jente har skrevet:

Jeg liker ikke at lærere er frekke mot elevene! Ser opp og ned på dem! De fleste lærerne ser på jenter litt på private steder.

Her er det ikke en, men de fleste lærerne som blir utpekt. En annen elev hevder at det bare er gutter som får hjelpe læreren for eksempel med å hente ting, bare fordi guttene er sterkere, mens alle burde få en sjanse. En annen tekst starter med en alminneliggjøring av diskriminering:

Diskriminering, Det tror jeg de fleste opplever på en skole... Spesielt hvis du ikke er norsk, ikke det at jeg har opplevd det, men jeg ser andre personer som opplever dette. For eksempel i vår klasse er det en diskriminering på en måte som at lærerne våre

Dessverre tar denne teksten slutt uten eksempler på hva lærerne gjør. En annen elev peker også på lærerne:

Lærerne forskjellsbehandler elevene.

Strengt tatt vet vi ikke om dette er ment som en definisjon på diskriminering eller om det er en observasjon eleven har gjort på skolen. Gitt oppgaveteksten er begge tolkninger mulige. Andre peker ut elever eller jevnaldrende som kilde til diskriminering:

Jeg syntes det er dårlig at medelever kaller folk neger! Jeg syntes de burde vite hva dette ordet betyr før de kommer og prater. Neger stammer fra ordet "slave". Og det er ikke så hyggelig å bli kalt dette. Jeg skjønner at medelevene gjør dette på tull,

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Når medelevene gjør dette på tull, kan det bety at de er innforstått med at det ikke blir godt mottatt, eller at det er opp til den som betegnes å eventuelt bekrefte at dette er morsomt. En intensjon om å såre er poengtert i følgende tekst:

Hvis en er fra Afrika, og noen norske enten erter eller sier noe frekt om hans/hennes hudfarge, så er det diskriminerende.

Senere i dette kapitlet vil en se at hudfarge eller nasjonalitet nevnes som motiv for mobbing. Noen av tekstene om diskriminering minner om de tekstene hvor mobbing defineres, er her ett eksempel:

Stygge ord til noen om personens nasjonalitet, rase, fedme o.l

Noen av tekstene er orientert om holdninger like mye som handlinger.

Diskriminering er når man tenker og behandler noen dårligere enn andre på grunn av legning, hudfarge, kjønn, religion, utseende osv.

Jeg mener at diskriminering er at noen ser ned på en person.

Det kan være f.eks. når man tar avgjørelser basert på hva slags kjønn vedkommende er, hva slags nasjonalitet den tilhører, utseende osv.. ting som egentlig ikke skal telle i visse avgjørelser.

Det er et visst spenn i elevenes forståelse av hva diskriminering er. Det er verdt å merke seg at et par av tekstforfatterne hentet eksempler fra arenaer utenfor skolen. Når lærere utpekes som kilde til diskriminering, handler det om hudfarge eller om kjønn. Et par av elevene forteller i tekstene at de opplever oppmerksomhet om sin egen kropp fra lærere som ubehagelig.

Sammenholdt med hva ledelse og lærere ved den samme skolen fremholdt som en målsetning for skolen, nemlig å skape en felles forståelse og felles identifisering, gir enkelte av disse elevtekstene inntrykk av at det også finnes en orientering om skillelinjer, eller en klassifisering i «vi» versus «de». Det kan være at en slik tenkning eksisterer blant lærere og manifesterer seg i handling. På sett og vis er det nettopp dette elever påstår når de hevder at lærere forskjellsbehandler elever ut fra hudfarge. Det er også mulig at elevene tolker hendelser som tegn på eller bevis for at lærere tenker forskjellig om elever basert på hudfarge. Vi har ikke hørt læreres meninger eller reaksjoner på anklager om at de forskjellsbehandler elever. Det eneste vi kan slå fast her, er at tekstene tilsier at en vi/detenkning gjennomsyrrer noen av elevenes tolkninger av læreres handlinger. Uavhengig av om det er riktig at lærere ved denne skolen forskjellsbehandler elever ut fra deres etniske bakgrunn, er det en realitet og en utfordring for skolen at enkelte elever mener at det forholder seg slik.

Hvis vi beveger oss over til hva elever tilkjenner om sin egen forståelse av begrepene, synes det klart at enkelte oppfatter diskriminering som mobbing på etnisk grunnlag. Det første sitatet i dette avsnittet viser til diskriminering som en form for

mobbing. Vi vet at i Elevundersøkelsen benyttes uttrykkene sammen: urettferdig behandling/diskriminering, og hvordan dette begrepsparet oppfattes, har vi ikke fått testet, fordi oppgaveteksten da ville bli urimelig komplisert. Uansett mener vi å ha vist at både urettferdig behandling og diskriminering i noen konstellasjoner eller i gitte situasjoner kan fungere som synonymmer for mobbing. I likhet med hva vi har poengtert over om urettferdig behandling, kan rapportering om diskriminering da forstås som en rapportering om mobbing.

7.6 Elevtekster fra de ulike skolene

Som vi har vært inne på ovenfor, kan skolen ha utrustet elever med et begrepsapparat som hjelper dem til å forstå og ordlegge seg om for eksempel mobbing. Vi må også anta at skoler kan bidra til å forme elevens forståelse av hva mobbing er. Dette har også vært tema i samtale med ledelse og lærere ved skolene. For å belyse grad av konsensus blant elevene ved skolen om hva mobbing er, samt vurdere elevtekstene i lys av hva ledelse og lærere har fortalt, gir vi her en oppsummering av meningsinnholdet i tekstene med eksempler fra de spesifikke skolene.

7.6.1 Engbekk skole

En drøy tredel av de 45 elevene som har besvart Elevundersøkelsen, har merket av for "ikke i det hele tatt" ved alle de fire kategoriene av mulige mobbere samt ved spørsmålet om de selv mobber andre elever, og nesten alle disse elevene er jenter. I noen av tekstene som jenter som selv ikke har opplevd mobbing har skrevet, omtales mobbing mellom gutter:

Mobbing er eks. at en gutt plager en annen gutt hver dag på skolen. Ingen liker mobbing og det er noen i klassen min som har blitt mobba. Noen mobber andre for at de synes det er gøy. Noen blir mobba for hudfargen eller utseende. Folk kan foreksempel si til en annen <<å. du er SÅ dårlig i fotball. Stikk du er så stygg og dum>>. Vi må bli kvitt mobbing!!!!!!

Det gis eksempler på verbal mobbing som i sitatet over, men også fysiske varianter:

Mobbing er på en måte erting som gjentar seg mange ganger. F.eks. ved å si stygge ting om en person (baksnakke), erte (ta skolesekken o.s.v.), sparke, slå og klype.

I flere av tekstene som jenter har skrevet, er fysiske former for mobbing nevnt i flukt med verbal eller psykisk plaging. Flere av tekstene fordømmer mobbing, og vi finner også refleksjoner om hvordan mobbing drives frem:

Mobbing er å bli ertet og det gjentar seg!!!! F.eks: Tenk at du ble ertet en gang du gikk hjem fra skolen. "Se på han" sa de. "Han er en skikkelig pingle". Du ble veldig lei deg men du gikk videre. Neste dag skulle du også gå hjem så sa de det samme. Dette fortsatte og fortsatte. Dette kalles å bli mobbet. Mobbing er dumt, men dessverre er det noen som driver med det allikevel. Og det er ofte fordi de selv har opplevd å bli mobbet.

En annen elev er inne på at den som blir mobbet, ikke har lyst til å gå på skolen. Forsøk på å etablere rangordning blir også fremhevet:

Mobbing er stygg oppførsel mot en person, gjentatte ganger. Det kan for eksempel være at personen på en eller annen måte er litt annerledes, eller "feil", i mobberens øyne. Det kan være alt fra stygge ord til bank, og mobberen får gjerne flere med på mobbingen. Mobberen har kanskje blitt mobbet før, men gjør det allikevel. Han/hun vil opphøye seg selv ved å nedsette en annen.

En av elevene synes tydeligvis at en definisjon av mobbing er overflødig:

Mobbing er mobbing.

En elev som forteller nokså utførlig om egen erfaring med mobbing fra andre skoler, konkluderer med at alt har endret seg etter at han kom til Engbekk skole:

Alle på den andre skolen verken så eller hørte meg, jeg ble oversett, men det blir jeg ikke på [Engbekk] skole. Det er den beste skolen jeg har gått på noen sinne, og alle lærerne her er de koseligste jeg har møtt noen sinne, det er jeg veldig glad for.

Dette sitatet vitner om at variasjonen kan være stor i elevers opplevelser ved en og samme skole. Selv om skolen hadde en relativt høy andel elever som rapporterte om mobbing i den undersøkte treårsperioden, har lærerne på samme skole tydeligvis gjort en positiv forskjell i livet for denne eleven. Et par andre elever er også inne på at det var mer mobbing på skoler de gikk på før. «Flere ganger i uka», er en formulering som finnes i mange av elevenes omtale av mobbing. I likhet med hva vi skal se fra andre skoler, synes elever ved Engbekk å vektlegge både varighet og intensitet når de forteller om hva mobbing er.

Blant elevene som forteller at de har opplevd å bli mobbet, hevder et par elever at de selv ikke har mobbet, de har eventuelt bare baksnakket eller ertet, eventuelt kanskje en gang, «men det var ikke ordentlig mobbing». En annen tilstår å ha mobbet mange, etter å ha opplyst at det er mange elever som blir mobbet. En tredje elev har mobbet før, men har sluttet med det. Tre-fire av elevene er inne på at andre elever blir mobbet på bussen. Å bli kastet i søppelkassen er et eksempel på mobbing som et par av elevene viser til, spyting er også nevnt i et par av tekstene. En elev sier at han ikke har mange eksempler fra skolen, en annen at han ikke kan komme på noen eksempler, en tredje at han ikke tenker så mye på det. Bortsett fra utsagn som de siste, er det et hovedinntrykk fra tekstene fra Engbekk skole at elevene vet om medelever som blir mobbet. De gir eksempler på både fysisk og verbal mobbing. At elever mobbes på skolebussen, slik ledelsen og lærerne fortalte om, bekreftes altså av elevene.

Mange av elevene fordømmer mobbing, og noen viser tegn til å forstå mobbere som personer som påfører andre ubehag eller ydmykelser som de selv har opplevd. Dette siste resonnementet kan tolkes i sammenheng med informasjon fra ledelse og lærere ved skolen om at i det øyeblikket de har klart å dempe aggressiv atferd fra enkelte elever, er det som om andre elever ser sitt snitt til å innta arenaen. Det kan synes som elever avløser hverandre, eller kanskje er det slik at den som til enhver tid er størst og sterkest, er den som

har overtaket. Noen elever peker på at det å bli kastet i søppelkassen er mobbing. Utover ydmykelsen dette ganske sikkert må være, altså at en blir behandlet som om en var søppel, er denne formen for mobbing avhengig av en forskjell i fysisk styrke. Fra intervjuene med ledelsen kom det også frem at lærere kan kvie seg for å gå inn i konflikter. Dette handler om at elever kan ha en væremåte fysisk og språklig som gjør at en trekker seg litt tilbake. Fra elevtekstene fremgår det at også baksnakking og erting foregår, og at dette oppfattes som mobbing. Engbekk er en skole med et relativt stort inntaksområde, og vi har fremhevet at det finnes begrensninger i skolens muligheter for å intervensere i konflikter som utspiller seg utenfor skoleporten. Elevenes tekster bekrefter dette, ettersom flere av eksemplene på mobbing er hentet fra skoleveien eller skolebussen. Den ene eleven som klart snakker om skolen og lærerne, er en som uttrykker glede over endelig å ha kommet til en god skole, hvor lærerne stiller opp og er til stede for eleven.

7.6.2 Fjordholm skole

Nesten en tredel av elevene har markert at de ikke blir mobbet i det hele tatt fra noen av de fire kategoriene andre personer ved skolen og heller ikke har mobbet andre elever i det hele tatt, andelene er omtrent de samme for gutter og jenter. Ved denne skolen fikk alle 10. trinns elevene oppgaveteksten om urettferdig behandling, og disse tekstene omtales i avsnitt 7.4 ovenfor. Derfor handler det om 7. trinns elevene her, og tekstene må forstås i lys av at vi nå bare forholder oss til de yngste elevene. Fra elever som angir at de ikke har vært mobbet i det hele tatt fra noen av kategoriene andre, forteller flere om mobbing på grunn av klær og på grunn av navn. Et par elever skriver at de ikke kjenner til eksempler på mobbing fra skolen. Baksnakking er et stikkord i mange av tekstene, og for enkelte synes det som mobbing er synonymt med baksnakking, mens en jente hevder at hun «*vet at det er mye baksnakking på skolen, men ellers ikke noe mobbing*».

En gutt forteller:

Mobbing er hvis du og noen andre av vennene dine går til en person og snakker masse stygt om han. Og slår han litt kanskje. Det er mobbing.

En annen gutt peker på at det er noe som foregår over lang tid:

Mobbing er nesten som plaging bare over lang tid. Hvis det er snø, noen store har en som de snødøper hver dag. Det er mobbing.

En jente forteller om skiftende lojaliteter i en skolehverdag:

Mobbing er folk som ertes andre eller plager folk. Eksempel: Hvis a, b og c er venner, så kommer a og plager b og c eller sier noe stygt, og så varer det ikke lenge så sier c fra til en lærer, så snakker lærerne med dem osv. A sier du har ikke noen fin dialekt, og mener at det var spøk, og b var med på det, og c blir lei seg og går rundt alene og snakket ikke med noen, og så kommer læreren og spør hva c er lei seg for. Så sier c det og læreren går og snakker med a og b og c og prøver å finne løsningen....osv.

Selv om noen av guttene gir eksempler på fysisk mobbing, gir også gutter eksempler på utfrysning og psykologiske maktkamper:

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Mobbing er at noen utestenger folk og baksnakker dem, og noen prøver å få andre og til å hate den personen. Eksempel: Person a begynner å baksnakke person b og prøver å få folk til å ikke like b og få dem til å snakke stygt om ham.

Mobbing er at noen gjør andre lei seg flere ganger på rad. For eksempel sparker vekk ballen eller sier stygt om han/henne.

Det virker sannsynlig at elevene har fått råd fra en lærer om hvordan de kan unngå å skrive navn gjennom å kalle personer a, b og c. En jente som har krysset av for at hun blir mobbet en sjelden gang av medelever og andre elever på skolen, har skrevet en liten historie:

Mobbing er noe som skjer over lang tid og er ikke noe hyggelig. Det var en gang en gruppe på 3 som kommenterte en uskyldig liten jente om det hun gjorde og hvordan hun var, dette varte veldig lenge! Etter 3 måneder var det endelig en som så dette her og gikk og sa i fra til den voksne ([programnavn-]vakten) at det var en gjeng som plagde denne lille jenta! Og når den voksne kom og sa at de skulle slutte, var den som hadde sagt fra ved siden av den voksne, så etter på begynte de å mobbe den som sa i fra. Noen måneder etterpå klarte de voksne endelig å få stopp på det! Men det var vanskelig, foreldre måtte gripe inn. Men nå er alle 5 like gode venner som det går an å bli, men den lille jenta som det skjedde med, kommer alltid til å huske det som en dramatisk hendelse og ikke noe særlig hyggelig!! Jeg håper at vi kan få slutt på mobbing!!!!!!!!!!

Her skinner det igjennom at eleven forstår mobbing som noe som utspiller seg over lang tid, at det er et usymmetrisk maktforhold: 3 mot 1, at det kan innebære en risiko å si fra om mobbing, men at en må involvere voksne og kanskje foreldre for å få slutt på det, og at mobbingen setter spor hos den som blir mobbet. Denne fortellende teksten har med andre ord mange analytiske poeng.

En jente som har merket av at hun er mobbet omtrent en gang i uken av elever i klassen og av andre elever, skriver følgende:

At noen mobber deg for at du er den du er. At de sier at du er stygg, ikke har venner og ikke har et liv. Også det at de sier at hvis en person tar sjølmord bryr ingen seg!

En kan tenke seg at det her dreier seg om mobbing som gir en stor ensomhetsfølelse gjennom det opplevde motivet for mobbing: at en er den en er. Det er også sannsynlig at en slik form for mobbing ikke er støyende eller iøynefallende. I intervjuene med ledelse og lærere ved Fjordholm skole, tilkjennega de stor årvåkenhet for jenter som går alene i friminuttene. De pekte også på at det kan være mange roller i slike konstellasjoner, hvor enkelte jenter strever med å holde seg innenfor. Dette vil være en person som potensielt sett kan ta parti med den som mobbes ved å si fra til lærere om hva som foregår, slik som vi har fått høre om i historien om den lille jenta. Fjordholm er en skole hvor generasjoner av jenter har gått, noe som etter læreres oppfatning noen ganger kan virke negativt forsterkende, vi har hørt om at i enkelttilfeller kan det være overraskende lite engasjement blant mødrene til de jentene som er involvert i vanskelige konstellasjoner for at de skal bidra til at mobbingen opphører. Noen konflikter blir ikke løst, til tross for innsats fra flere lærere på skolen, og etter hva vi kan bedømme, står det ikke på viljen. I likhet med

Engbekk er Fjordholm en skole som ikke har veldig høy status i lokalsamfunnet. Dette tyder på at situasjoner kan oppstå hvor skole og lokalsamfunn trekker i hver sin retning.

7.6.3 Hasselhagen skole

Nesten en tredel av elevene har markert at de ikke blir mobbet i det hele tatt av noen av de fire kategoriene av personer på skolen og heller ikke selv har mobbet andre elever i det hele tatt, og her finner vi ikke forskjell etter kjønn. I det følgende skal det handle om de svarene som elever på 7. trinn har gitt, ettersom elevene på 10. trinn fikk oppgaven om diskriminering, og deres svar er gjengitt og drøftet i avsnitt 7.5 ovenfor.

Tekstene skrevet av elever som ikke opplever mobbing i det hele tatt, har ikke så ofte med poenget om at plagingen må ha foregått over lang tid, før det kalles mobbing. Enkelte tekster kan riktignok sies å ha dette meningsinnholdet, som ved hjelp av ordet *alltid*, *nesten alltid*, eller «*hvis noen plager deg hver eneste dag*» eller som en gutt skriver:

Mobbing er hvis du plager en til han blir sint eller plager han hele tiden sånn at han blir lei seg. F.eks hvis jeg sier til en av vennene minedu er stygg hele tiden, går han litt lei, og hvis jeg fortsetter og fortsetter, blir han ganske sint eller kanskje han ikke vil være vennen min mer ..

Ellers inneholder tekstene mange verb som stikkord på hva mobbing er (erte, gjøre narr av, si stygge ting, banke, plage, være slem, kalle andre noe, være frekk mot, snakke bak ryggen på, endog slåsskamp anføres som mobbing), men det er nærmest påfallende at varighet ikke er angitt, hvilket er ganske vanlig fra elever ved andre skoler. Det finnes som sagt unntak. En jente som angir at hun er mobbet av elever i gruppa/klassen to-tre ganger i måneden skriver:

Mobbing er liksom ... at man ertes andre for eks utseende eller bakgrunn evt. religion o.l. Og at man plager samme person flere ganger med samme grunn.

Kanskje er meningsinnholdet om varigheten av plagingen underforstått, i tekster som denne, fra en jente som angir at hun er mobbet av elever i gruppa/klassen en sjelden gang:

Mobbing er at man er frekk mot andre og sier stygge ting, osv. At noen sier noe stygt om utseendet, bakgrunnen og hvordan man er.

En annen elev eksemplifiserer mobbing som verbale fornærmelser:

Mobbing på skolen: Mobbing er at hvis et barn leker og så kan det komme andre barn og si litt stygge ting for eksempel: hei styggen, hva er det med trynet ditt a, har du vært og bytta ansiktet ditt med en gris eller. Det kan være mobbing, men man kan også bli mobba av andre du kjenner eller er venner med.

Ordbruken som denne eleven refererer til, kan sies å være særdeles trakasserende, men det er likevel en enkelt episode som omtales i teksten. Denne eleven mener dessuten at mobbing og venner går i hop. Noen av tekstene synes å tangere begrepet diskriminering:

Jeg mener at mobbing er når noen blir ertet eller de sier sånt som: "Jeg er verdt mer en deg" eller noe sånt.

Mobbing er, hvis du erter eller plager en av utseende, religion eller bakgrunn. Da jeg gikk i tredje klasse skjedde det at en med etnisk bakgrunn ble mobbet av to jenter som var norske.

En elev bruker blant annet begrepet diskriminering i definisjonen av mobbing:

Mobbe er når noen blir ertet, plaget eller diskriminert. Hvis en elev erter deg for utseende eller hudfargen, mobber den person deg. Noen elever kaller andre dumme fordi de er nye i landet og kan ikke ordentlig norsk. Andre blir kalt nerder fordi de er nøye på leksene og følger med veldig godt i timen osv.

Denne teksten viser ikke til etnisitet hos den som mobber andre for hudfarge eller dårlige norskkunnskaper, og vi skal avstå fra å gjette hvordan tekstforfatteren har tenkt. Slike tegn til sammenfall i forståelsen av hva som er mobbing og hva som er diskriminering, er drøftet i avsnitt 7.5 over om diskriminering.

Lærere som mobber, er nevnt av en gutt som selv angir at han ikke er mobbet i det hele tatt av noen av kategoriene. Denne eleven gir et eksempel på nedsettende kommentar fra en lærer om en spesifikk ferdighet hos en av elevene. Vi finner ikke noen nærmere forklaring på hva mobbing fra lærere handler om i tekster fra elever som har angitt at de er mobbet av egne lærere, heller ikke fra en elev som har angitt at dette skjer flere ganger i uken. I avsnittet om diskriminering går det derimot frem at enkelte jenter mener at de får uønsket oppmerksomhet om sin kropp fra lærere.

Det er dokumentert i den kvantitative undersøkelsen at det finnes en høyere andel elever som rapporterer om mobbing ved skoler hvor det også finnes mange minoritetsspråklige elever, eller mer presist: mange elever med særskilt norskopplæring. Det hadde vært en fordel om vi kunne legge et større datamateriale med elevtekster til grunn for analysen her. Selv om det dreier seg om 30 elever som har besvart den spesifikke teksten om mobbing, går alle elevene ved én skole. Vi har ingen grunn til å tro at samtlige 30 elever er minoritetsspråklige. Det er likevel påfallende at de gir mange eksempler på hva mobbing er med verb, men ganske få av dem presiserer at plagingen må ha en varighet før den kan betegnes som mobbing. Som referert i avsnitt 6.2.3 var rektor ved skolen overrasket over den høye andelen som rapporterte om mobbing, og dette var delvis basert på erfaring fra andre skoler. Er det slik at det som ved noen skoler oppfattes som erting, slåssing osv. som enkeltstående hendelser, ved Hasselhagen skole faller i kategorien mobbing? At en kan bli mobbet av venner, slik vi har lest fra Hasselhagen skole, bryter også med forståelsen av mobbing ved andre skoler, hvor det synes som venner og mobbere er uforenlige kategorier. Poenget er at den avgrensningen som er så viktig på enkelte skoler (ikke minst Ringen som er omtalt nedenfor), ganske sjelden er med i Hasselhagen-elevenes forståelse av hvordan begrepet mobbing skal avgrenses. Ved Hasselhagen brukes mobbing om erting og slåssing, mens elever ved andre skoler presiserer at dette ikke er mobbing.

Vi skal være forsiktige med å generalisere dette funnet til alle skoler med høy andel minoritetsspråklige elever. Det kan handle om at elever med dårlige norskkunnskaper eller høy andel elever med særskilt norskopplæring kan ha vanskelig for å oppfatte definisjonen av mobbing slik den gis i Elevundersøkelsen. Det kan imidlertid også handle om at

meningsinnholdet i begrepet mobbing i ulik grad blir presisert ved de forskjellige skolene, og vi vet ikke om dette faller sammen med forskjeller i minoritetsandel. Fra spørningene for Utdanningsdirektoratet vet vi at det er stor variasjon mellom skoler når det gjelder gjennomgang av spørsmålene med elevene før de gjennomfører Elevundersøkelsen (Vibe & Evensen 2009). Det vi kan slå fast, er at tekstene tyder på at det finnes en forskjell i meningsinnholdet i begrepet mobbing. Fremfor alt handler det om skolene med aller høyest og aller lavest andel elever som rapporterer om mobbing i utvalget, når vi legger til grunn en måling som kommer nært opp til det som i kapittel 2 kalles mobbeindeks (som redegjort for i avsnitt.7.2). Denne forskjellen i begrepets meningsinnhold for elevene kan forklare i alle fall en del av den relativt store forskjellen i skolenes mobbeindeks.

Vi finner ingen klare bekreftelser på vanskelige konstellasjoner i jentegrupper, eller at jenter angriper andre jenter med kritikk når de ikke oppfører seg som de forventes å gjøre, som ble drøftet i intervjuene ved Hasselhagen skole. Vi har imidlertid heller ikke holdepunkter for å utelukke dette. Basert på elevtekstene isolert sett, er det vanskelig å hevde at utfrysningsmekanismer er kvalitativt forskjellig ved Hasselhagen skole sammenlignet med for eksempel Fjordholm skole, hvor utfrysning også er et uttalt og erkjent problem.

7.6.4 Ringen skole

Om lag fire av ti elever har markert at de ikke er mobbet i det hele tatt fra noen av de fire kategoriene andre, samtidig som de selv heller ikke har mobbet andre elever i det hele tatt, og vi finner ikke forskjell etter kjønn. Elevene ved Ringen skole har svært ofte poengtert at mobbing er noe som gjentar seg. Dette kjennetegnet ved fenomenet beskrives med forskjellige ord. «*Gjentatte ganger*»; «*om og om igjen*»; «*plaging over tid*»; «*når det fortsetter over lang tid, blir det til mobbing*». En gutt som ikke har opplevd mobbing i det hele tatt, og en annen som angir mobbing en sjelden gang fra medelever, hevder:

Hvis du blir plaget i lengre tid. For eksempel plaget i hvert eneste friminutt.

Mobbing kan være noe som foregår over lang tid. F. eks snøballkasting på den samme personen hver dag.

I begge disse utsagnene tilkjennegis det at varighet også kan være assosiert med hyppighet eller intensitet. Et annet kjennetegn ved mobbing som nesten like ofte poengteres i besvarelsene fra Ringen, er forskjellen i status mellom mobber og mobbet. Også dette formuleres med ulike ord, men poenget er at den som blir mobbet ikke klarer å forsvare seg. I de følgende to tekstene er begge disse kjennetegnene tatt med:

Mobbing er plaging over tid, av en høyerestående.

Mobbing er når noen blir plaget, kritisert og fryst ut, over lengre tid. Mobbing kan også være ord som sårer. Det er ofte personer som har mer makt enn andre, som mobber. De som blir mobbet, føler seg ofte mindre verdt enn andre. Du kan

«Hvis noen forteller om mobbing...»

bli mobbet fysisk eller psykisk. Du kan for eksempel bli mobbet pga hvordan du ser ut, eller hva du gjør. Du kan også bli mobbet hvis du har en annen hudfarge.

Også andre er inne på at det er mobbing å bli «kalt navn» på grunn av nasjonalitet, etnisk bakgrunn eller hudfarge. I materialet er det flere eksempler på at elevene fordømmer slik atferd, ved å si at mobbing er alvorlig, det er «ut», eller lignende:

Mobbing er systematisk og gjentatt erting av en eller flere personer, det kan skje på grunn av etnisk bakgrunn, religion eller et særtrekk med personen/personene, eller bare at de som mobber er noen drittsekker.

Flere av elevene ved Ringen hevder at de ikke kjenner til at noen blir mobbet ved skolen. Andre forteller om mobbing i fortid:

Jeg og en annen i klassen ble mobbet på grunn av [utseendemessige forhold], ingen ville steppe inn for å si stopp, at det var nok. Etter noen år med mobbing og kjefting var mobbingen vekke fra klassen. Jeg synes at klassen vår har forbedret seg siden den gang og håper det ikke skjer med meg eller andre igjen. Mobbing er noe helt forferdelig og vil ha slutt på det på skolen. Det er vanskelig for lærerne og få med seg om det som skjer hele tiden. Lærerne tok tak i det og det ble slutt på mobbingen i klassen.

Jeg har blitt mobbet av en person, det var ikke gøy, Han dyttet meg, slo meg og lo av meg. Han gikk etter meg etter skolen og skulle bare plage meg, kysset på meg og det var døds ekkelt. Jeg blei lei meg og han fikk mange folk rundt meg. Det synes jeg ikke var noe i det hele tatt. Jeg har ikke blitt mobbet på ca 2-3 år nå. Det var ca så lenge siden jeg ble mobbet. De som blir mobbet synes jeg skikkelig synd på, det er ikke gøy å bli mobbet i det hele tatt.

Det kan være interessant at begge de siste elevene som er sitert, har angitt at de blir mobbet av elever i gruppa eller klassen, selv om de så tydelig forteller at mobbingen foregikk før og ikke nå lenger.

Ringen skole er den som har den laveste andelen elever som rapporterer om mobbing høsten 2010 (dvs. mobbeindeks som definert i avsnitt 7.2) blant de seks skolene i utvalget. Kan det være slik at begrepet mobbing er definert så snevert, at det kan sies å være definert bort for elevene? Dette spørsmålet ble stilt til ledelsen ved Ringen skole. Avdelingslederen poengterte at han oppfordrer elever til å si fra om hendelser før det går for langt og kameratslige utspill begynner å bli ubehagelige. Elever oppfordres til først å forsøke å si fra selv om en spøk ikke oppleves som morsom. Hvis dette ikke endrer noe, kan de fortelle at de går til en voksen på skolen for å sette en stopper for det. I denne sammenhengen er det viktig å avklare for elevene at det er forskjell på sladring og å si fra om ting som kan utvikle seg til å bli vanskelig for elevene. «*Erting foregår nok hele tiden, det meste er kameratslig, men før det utvikler seg til noe alvorlig, vil vi vite om det slik at vi kan gå inn og justere litt*», fortalte avdelingslederen. Dette er skolen hvor nulltoleranseprinsippet holdes høyt, og hvor avdelingslederen pleier å fortelle elevene at det ikke skal finnes mobbing på skolen, samt at de ønsker å slå ned på enhver ting som begynner å ligne på mobbing. Nulltoleranseprinsippet er med andre ord knyttet til et prinsipp om å ta affære før noe utvikler seg til mobbing. En av elevene som er sitert over,

er også inne på nulltoleranseprinsippet, selv om hun ikke har angitt subjekt i formuleringen «og vil ha slutt på det på skolen». Mange av elevene tilkjennegir gjennom tekstene at de har oppfattet at mobbing kjennetegnes ved varighet, og dessuten ved at styrkeforholdet er skjevt. Vi ser også eksempler på at elevene skiller mellom plaging eller erting og mobbing. På dette grunnlaget kan vi si at det eksisterer en omforent forståelse av hva mobbing handler om ved Ringen skole. Her er det ingen grunn til å tro at elevene har overrapportert mobbing.

7.6.5 Ryberg skole

Halvparten av elevene har svart "ikke i det hele tatt" på samtlige spørsmål om mobbing fra spesifikke andre på skolen og dessuten at de selv ikke har mobbet andre elever i det hele tatt. Jenter har svart på denne måten oftere enn gutter har gjort. Fra gjennomlesning av tekstene kan vi si at ganske mange elever hevder at det ikke foregår mobbing på skolen. Denne poengteringen forekommer oftere her enn i tekstene fra andre skolene. Etter å ha fortalt at mobbing er noe som skjer hver dag og som kan foregå på mange forskjellige måter på grunn av morsmål, kjønn, utseende eller «noe som sårer deg», forteller en elev på 10. trinn:

Mange nå til dags blir mobbet enten de vil eller ikke. Jeg har ikke sett noe spesielt til mobbing på min skole eller klassetrinn, men kan hende det er noe jeg ikke vet om. Jeg har det i hvert fall veldig bra sånn jeg har det.

At mobbing er et globalt, om enn ikke et lokalt fenomen, blir påpekt av en elev:

Mobbing er noe som skjer mange steder i verden, men jeg vet ikke om noen som mobber eller blir mobbet her.

Selv om det ikke har vært så mye mobbing på skolen, kan en jente likevel definere det:

Mobbing er at man er slem, og det ødelegger andres selvtillit, og de får en stor frykt for den personen som mobber.

En jente på 10. trinn mener:

F. eks. at en person går alene veldig mye og ikke har noen venner pga baksnakking eller andre årsaker. Jeg tror at mobbing foregår mest blant jentene verbalt. Gutter er litt annerledes.

Noen gutter vet tydeligvis likevel hva dette dreier seg om. En gutt forteller at mobbing er å stenge folk ute hele tiden, en annen gutt forteller også om ekskludering:

Mobbing kan være at man snakker negativt om hudfarge eller ertes noen for ikke å være like "kule" som dem selv. Mobbing kan også være at man utelukker folk fra sin vennegjeng. Eller kanskje at man setter ut et falskt rykte om en person for at andre skal begynne å le av han.

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Å «ikke slippe visse personer inn i fellesskapet», er hva en jente forstår med mobbing, i tillegg til at det kan være erting på grunn av hudfarge, noe også en annen jente forteller om:

Vi har en del utfrysning og baksnakking, noen ganger på grunn av fargen på huden og på grunn av hvordan vi ser ut! Men ellers nesten ingen problemer.

Det er også mange som fordømmer mobbing, noen understreker at mobbing er grusomt eller vondt for den som rammes, og dessuten at det er ondt og at folk ikke burde gjøre dette mot andre. En jente forteller om hvordan hun selv har involvert seg:

Mobbing er noe forferdelig grusomt!! Jeg liker ikke mobbing, har heller ikke blitt mobbet eller mobbet noen. Men det har hendt at det har vært mobbing i klassen! Da har jeg selv gått bort og spurt henne hva det er og trøstet henne! Liker ikke at venner eller klassekamerater har det dårlig. Noen må jo være eksempler!!

En annen tekst forteller om tekstforfatterens vilje til mobilisering dersom noe skulle oppstå. En annen tekst beretter om mobbing i fortiden:

Mobbing er hvis du er en som peker ut en hver dag som du alltid mobber. Hvis det er en gutt som stadig plager en jente hver dag hele tiden, så vil jeg si at det er mobbing. En gang så var det en gutt som alltid ble kastet i søppeldunken, kastet på gresset og kastet inn på jentedoen hele tiden nesten, men det varte ikke så lenge fordi en dag så var det en elev som gikk opp på lærerværelset og sa i fra om det som hadde skjedd, og da fikk de slutt på det.

I siste tekst er poenget om varighet tatt med tre ganger i samme setning: stadig, hver dag og hele tiden. At mobbing er noe som foregår over lang tid, er understreket i mange av tekstene. En annen elev er oppmerksom på både mengder av erting og mengder av mobbere:

Mobbing er hvis noen tuller eller ertes noen litt for mye. Hva som er litt for mye vet ingen. Eks: hvis en går i gata og mange som (6 stk) samler seg rundt ham og begynner og le av ham eller pirke på ham.

Konsekvenser av mobbing er noe flere er inne på, og to nevner at selvmord har skjedd som følge av mobbing, uten at det i denne sammenhengen vises til Ryberg skole. Et par gutter forteller at mobbing kan føre til at en elev kvier seg for å gå på skolen:

Mobbing er når det er en eller flere personer som plager en annen elev. Det er ganske vondt for den personen som blir mobbet. Som å grue seg hver dag og prøve å unngå dem.

Mobbing er en slags, snakk om stygge ord og uttrykke noe som gjør mennesker lei seg, og ikke vil besøke skolen. De skylder på at de har vondt i hodet og tar seg fri fra skolen, for ikke møte opp, for de er veldig lei seg!

En jente kommer med flere eksempler på hva mobbing kan bestå av, og hun peker også på en dynamikk i mobbing:

Si stygge ting om andre som kan være veldig sårende. Baksnakking. Sparke og slå. Plage. Kanskje at mobberen ikke har det så bra hjemme, så det er derfor den mobber. Eller mobberen blir mobbet selv... Erte. Nettmobbing. Vold. Le av person.

Her hører vi kanskje et ekko av lærere ved Ryberg skole som er referert i kapittel 6, som mente at mobberen ikke alltid er så tøff som han later som, i tillegg til poenget om at også den som blir mobbet kan ha bruk for å oppøve sin sosiale kompetanse. Konklusjonen i denne sammenhengen var at en må vurdere situasjonen fra flere ståsteder.

Det finnes tekster som forteller om dårlige opplevelser. Ødeleggelse av sykkel, sperring av hjemvei er et par eksempler på dette. Enkelte har også observert at andre har vært plaget, her er fortellingen om gutten som de pleide å kaste i søppeldunken den mest dramatiske. Intervensjonen fra en medelev var avgjørende, og i teksten anerkjennes dette. Det kan synes som involvering er en reaksjon som verdsettes, ettersom en av elevene forteller om at hun selv har tatt parti, en annen at hun er beredt til det. Kanskje er slike tegn til ansvarsfølelse en konsekvens av læreres bestrebelser på at alle elever skal lære seg å jobbe sammen, uavhengig av hvem som er bestevenner. Kanskje skaper det en form for solidaritet mellom elever at hver enkelt kjenner mange av de andre elevene på trinnet. Det kan også være at øvelsen i å framsnakke eller løfte frem en annen elev ved å snakke positivt om ham eller henne, gir en romslighet ikke bare slik at en tillater andre å være gode, men også at andre skal ha det godt. Det synes karakteristisk for tekstene fra Ryberg at elevene tilkjennegir stor medfølelse og innlevelse med den som utsettes for mobbing, de beskriver ofte konsekvenser som å grue seg, unngå skolen, være redd for den som mobber. Sammenholdt med uttalelser fra lærerne er det grunn til å anta at elevers evne til empati er noe som ikke nødvendigvis har vært dominerende i utgangspunktet, men noe som skolen på flere forskjellige måter har trent opp.

7.6.6 Lønnelunden skole

Godt og vel halvparten av elevene har markert at de ikke blir mobbet i det hele tatt av andre ved skolen samtidig som de heller ikke selv har mobbet medelever. Flere av jentene enn av guttene faller i denne kategorien elever som verken blir mobbet eller har mobbet andre.

At noe som skjer bare en gang ikke er mobbing, blir understreket av mange elever, formulert som «over lang tid», «hver dag eller en eller to ganger i uken». Repetisjon er også et kjennetegn ved mobbing ifølge en jente:

Mobbing er når noen blir utsatt for erting eller lignende flere ganger. For eksempel: hvis noen plager en elev med samme ting om og om igjen.

En annen jente har tatt med både varighet og motiv:

Mobbing er når en elev blir plaget flere ganger. Det kan være hver dag eller flere ganger i uka. Det er som regel bare ett offer som ikke kan forsvare seg selv. Ett eksempel kan være at en får negative bemerkninger pga. kles-stil eller utseende generelt. Man kan også bli mobbet for musikksmak...

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Ganske mange av elevene som gir eksempler på hva mobbing kan være, gjør det klart at dette ikke har skjedd på skolen, andre forteller at de ikke kjenner til at det foregår mobbing på skolen:

Mobbing er når noen får stygge kommentarer fra andre som de ikke synes er noe morsomt å få. Eks. på mobbing kan være at noen syntes du er teit p.g.a. religionen din. Det er veldig sjelden mobbing på vår skole, og det er enda mindre i de miljøene jeg er i. Så jeg har ikke noe eksempel.

Mobbing er at du blir mobba får noe, og elever kommer bort og sier det hver dag til deg. Men jeg vet ikke om noen som har blitt mobba på skolen vår. Kanskje det er noen, men veit ikke hvem det er.

En elev på syvende trinn har diktet opp et eksempel:

Mobbing er når en person opplever noe fælt hver dag eller ofte. For eksempel: Jenta blir erta på mandag og tirsdag av en gjeng med gutter. På onsdag er sjefsgutten sjuk så da er alt bra. Han er sjuk på torsdag, og jenta har blitt venn med de andre guttene, og jenta håper på det beste. Men så, på fredag, kommer sjefsgutten tilbake og begynner og erte jenta og da går guttene tilbake til sjefen. Guttene forstetter i mange uker før de hører på læreren som har gitt dem mange advarsler. Dette var et mobbetilfelle som ikke har skjedd i virkeligheten, i hvert fall som jeg vet.

Teksten inneholder mange poeng, den vektlegger gjentakelse som et kjennetegn ved mobbing, at det er et hierarki med "sjefsgutten" på toppen, og at de som er med på mobbingen potensielt kan bli venner med offeret. Læreren er også med i historien, men det synes som overtalelse mer enn anmerkninger fra læreren gjør slutt på mobbingen. Anmerkning eller oppmerksomhet fra voksne kan være grunn god nok til ikke å mobbe, slik en jente vurderer det, dette er også virkemidler som den som blir mobbet har:

Du må tørre å stå imot mobberne eller si ifra hjemme og ta en samtale med lærerne... Hvis du mobber noen så må du tenke over hva som kan skje med deg og noen andre neste dag. Kanskje du må opp til rektor/samtaletime med læreren/anmerkning/ringe hjem.. Ikke lurt å mobbe....!!!

En jente på 10. trinn poengterer hvor bagatellmessige temaene for mobbingen kan være:

Det er når du blir ertet for ting over lang tid. Hvordan du går, eller hvordan håret ditt ser ut. Klærne dine, egentlig veldig mange ting som ikke er viktig i det hele tatt!

Noen av elevene på 7. trinn fokuserer på dramatiske hendelser og forteller om ran og ulike former for trusler som eksempler på mobbing:

Mobbing er vold, trussel, erting og noe mer (syns jeg). Det kan skje flere ganger både på skolen, etter skoletida eller på vei hjem. De som mobber kan f.eks. si: "Gi meg penga dine så får du ikke bank i dag..". Det kan være flere som mobber og vanligvis mobber han/hun/de de minste, men det kan være noen fra klassen også.

Mobbing er hvis noen plager deg dag etter dag, uten at du syntes det er bare for å tulle! Vennen min ble truet med kniv av en som var 4 år større når vi gikk i 2 kl. Det er vel mobbing!!

Mobbing er når noen sier til deg at jeg skal banke deg opp på veien hjem eller noen som tar pengene dine tror jeg da. (Hvis det skjer mange ganger). Jeg så at en kom på første plass i en kø, så kom en annen og sa at det var hans plass når det ikke var det, og det har skjedd noen ganger.

I den siste teksten er kriteriet om gjentakelse tatt med, men det kan synes som alvorlighetsgraden av hendelsen er med i vurderingen av om noe er mobbing. Dette kommer enda tydeligere frem i en tekst fra en jente:

Mobbing er når man utsetter andre for erting over lengre tid og gjentatte ganger. Mobbing er ofte en litt mer alvorlig erting enn vanlig erting. Eks. mobbing kan være å bruke vold, eller si veldig sårende ting.

Når mobbing fremstår som mer enn erting, og vold, ran eller truende oppførsel er eksempler på mobbing for flere av elevene, er det tydelig at begrepet assosieres med noe alvorlig. Det er mer enn erting, ikke bare i varighet, slik som vi har sett fra mange av skolene. Det er også mer enn erting med hensyn til intensiteten av ubehaget. I likhet med elever ved andre skoler, finnes det elever ved Lønnelunden skole som har redegjort for at mobbing kan foregå både psykisk og fysisk.

Mobbing er noe som går over lengre tid, det er f. eks. ting som blir sagt på en negativ måte til en person dag etter dag etter dag. Mobbing kan også være fysisk, ikke bare psykisk. Fysisk mobbing er at man kanskje blir utsatt for voldelig oppførsel og Psykisk blir da å ta seg nær av det folk sier om deg - på en negativ måte.

Det ser ut til at eleven oppfatter at det blir sagt noe negativt som avgjørende for at det er psykisk mobbing, selv om effekten – tar seg nær av – også er inkludert i beskrivelsen. En gutt starter forklaringen med en moralsk vurdering, og er ganske klar på at det er den som blir mobbet som avgjør hva som er mobbing:

Mobbing er utrolig dårlig gjort. Hvis en sier eller gjør noe stygt mot en annen (som den andre ikke oppfatter som spøk) er det mobbing.

Etter å ha redegjort for et tenkt eksempel på mobbing som starter verbalt og utvikler seg med bruk av vold, forteller en jente hvordan det føles å bli mobbet:

Jeg ble mobbet fra 3-6. klasse så jeg vet akkurat hvordan det er for den som blir mobba. Etter hvert som tiden går føler du deg bare mindre og mindre verdt, og det kan påvirke deg veldig. Ikke bare da, men også i framtiden. Det sitter faktisk litt i meg fortsatt, men nå har jeg det veldig bra da, og alt ordna seg i midten av 6. klasse. På skolen vår vet jeg egentlig ikke om noe mobbing. Jeg har bare lagt merke til at ei av jentene her på skolen [...] blir rett og slett småerta litt. Hun ler av det, men jeg kan se det på henne at hun egentlig ikke liker det. Ikke tør hun å si ifra heller, så hun bare ler..

Kanskje er det slik at en som selv har opplevd mobbing lettere enn andre oppfatter tegn på ubehag? Å melde fra om mobbing er tema i enkelte tekster slik vi har sett. Et bemerkelsesverdig gjennomgangstema i tekstene er at det ikke foregår mobbing på Lønnelunden skole, i alle fall etter hva tekstforfatteren eller dennes nærmeste venner kjenner til. Gjennom dette markerer også enkelte av tekstforfatterne en avstand til fenomenet. Andre dikter historier og er veldig påpasselige med å fortelle at historiene ikke er virkelige. Kanskje er det ut fra en oppfatning av at mobbing er alvorlig at voldelige trusler, men også ran, kommer med som eksempler på mobbing fra noen av elevene på 7. trinn. Enkelte er også opptatt av at mobbing fører til represalier fra lærere eller rektor, og at det derfor er best å la være. Som referert i avsnitt 6.3.3 er Lønnelunden en skole hvor det presiseres at skolen har regler som gjelder for alle, og at dette gir forutsigbarhet og trygghet for elevene. Det finnes også tekster som tilkjenner gir innlevelse i situasjonen til den som mobbes. Utover dette ser vi mange av de samme trekkene i tekstene fra elevene ved Lønnelunden skole som fra de andre skolene, om varighet som kjennetegn ved mobbing og forskjell mellom mobbing og erting.

7.7 Forskjeller i mobbing etter hvem som utpekes som mobber?

Til slutt skal vi presentere flere utsagn og undersøke om det finnes mønstre på tvers av skoler som handler om hvem som utpekes som mobber. Som nevnt går en av problemstillingene i prosjektet ut på å belyse hvilke konkrete opplevelser og hendelser elevene tenker på etter hvorvidt det er medelever, lærere eller andre voksne på skolen som står for mobbingen, diskrimineringen eller den urettferdige behandlingen. Vi vil jakte på hva de forteller om som mener at de selv har opplevd mobbing fra lærer eller fra andre voksne på skolen, og de som forteller om mobbing fra elever. Først skal det handle om mobbing fra elever, og vi tar for oss tekster uavhengig av om elevene sier at de har vært mobbet av elever i samme gruppe/klasse eller andre elever ved skolen.

7.7.1 Mobbing fra medelever

Når vi selekterer ut besvarelser fra elever som har angitt at de har opplevd mobbing fra medelever, samtidig som de ikke har angitt mobbing fra lærere og andre voksne, finner vi eksempelvis følgende utsagn:

Mobbing er at du blir plaget flere ganger i uka. Ikke at man sier/gjør det en gang.

Jente, 7. trinn. Mobbet av: Elever i gruppa/klassen: Omtrent 1 gang i uken

Noen som slår eller sier stygge ting til en annen person som gjentar seg ofte. Eller utestenger personen.

Gutt, 7. trinn. Mobbet av: Elever i gruppa/klassen: 2 eller 3 ganger i måneden; Andre elever på skolen: 2 eller 3 ganger i måneden

Mobbing er det å si ting mot andre sin kultur eller å si stygge ting om en person. Mobbing er det å gjøre så noen føler seg dårlig, eller som om de ikke er verdt noe fordi mange slenger dritt om dem.

Jente, 10. trinn. Mobbet av: Elever i gruppa/klassen: Omtrent 1 gang i uken

Ja, jeg kan skrive mange eksempler. Hvis du er fra et annet land eller hvis foreldrene dine er fra et annet land. Så sier de din : (et eller annet land) homse, og hva tror du de andre som ser på sier? Ingenting. Det er bare gøy å se på, tenker de. Men hva hjelper det å si ifra til lærerne? Ingen verdens ting. Så da bør du forsvare deg, da, trene deg opp og vente på at mobberen angriper, da forsvarer du deg. Slår de til de ikke greier å reise seg opp lengre. Da vet de at du også kan forsvare deg. Det er den eneste måten du kan gjøre det på. Hvis du sier det, kan det hende at mobberen slutter i en periode, men han kommer til å komme tilbake en eller annen gang. Det eneste lærerne gjør er å si at den personen har problemer og så skjer ingen ting!!! Jeg synes at den personen bør gå i en annen skole han bør bli utvist !!!! Det er det beste for alle.

Gutt, 7. trinn. Mobbet av; elever i gruppa/klassen: 2-3 ganger i måneden;
Andre elever: En sjelden gang

Denne teksten står i kontrast til alle de tekstene vi har sett fra skolene enkeltvis, hvor elever vektlegger at en må rapportere til lærere om mobbing for at det skal ta slutt. Den gutten som er sitert over, synes ikke å stole på andre enn seg selv når det gjelder å sette en stopper for mobbingen.

Motivene for mobbing er veldig varierende, denne gutten mener at han rammes på grunn av sine ferdigheter:

Mobbing er når noen sier noe slemt til deg på grunn av noe du gjør eller er. Mobbing kan være å si: Din jævla nerd! Bare fordi du er flink på skolen. Jeg ble selv mobbet i gymmen. Det var fordi vi spilte basket, og så tok alle sammen og rev meg ned, og så kalte de meg [ting]. De går alltid etter meg, men det er fordi de er misunnelige... Du skjønner at jeg er både flink på skolen og i sport. Men jeg skryter aldri. De er bare veldig misunnelige... Noen ganger går det så hardt inn på meg at jeg vurderer å bytte skole. Jeg burde vel bare forstå at jeg er flink og dermed ta det som et kompliment.

Gutt, 7. trinn. Mobbet av: Elever i gruppa/klassen: Omtrent 1 gang i uken;
Andre elever: En sjelden gang

Flere av de elevene som er sitert her, er inne på at mobbing kan foregå fordi man er fra et annet land, annen kultur, annen religion eller lignende. Hvordan plaging og krancling eskalerer, er noe en gutt har blick for:

Mobbing er noe som gjentar seg flere dager og det er veldig leie ting. En i klassen min mobber meg, han kaller meg [...] begynner og kalle meg stygge ting, og så gjør jeg det etterpå, så begynner vi og krangle og det går ikke særlig bra

Gutt, 7. trinn. Mobbet av: Elever i gruppa/klassen: Flere ganger i uken;
Andre elever: Flere ganger i uken

En elev snur hierarkiet som tilstrebes ved hjelp av mobbing på hodet, og peker dessuten på at mobbing også skader den som mobber:

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Mobbing er tull og tøys på en måte og som aldri gir seg. Jeg tror at mobberne mobber for å føle seg stor og den andre liten, mens det er helt omvendt. Mange personer har det ikke så bra hjemme så derfor prøver de å taffe seg. Mobbing er ikke noe særlig pent for det kan skade andre og deg selv.

Jente, 7. trinn, mobbet av andre elever ved skolen: 2-3 ganger i måneden

Å være utpekt som mål for mobbing og forsvarsløs mot mobberne kommer frem i følgende tekst:

Mobbing kan være når man blir utsatt for plaging av andre medelever enten ved hvisking ang klesstil, hvordan man er og sånt. Hvis man står ute og en gjeng du ikke kjenner engang kommer helt bort til deg, er innpåslitne, tar armen rundt deg og sier "Hei søta" mens de andre ler og sier at hun var stygg og sånt. Men hvis personen later som om den ikke bryr seg fortsetter de til den personen viser noe reaksjon eller til de går. Vet ingen hvordan det er for den personen. De vet ingenting om personen, kanskje navn hvis de spør andre medelever. Og har man et uvanlig navn, er det lett å plage den personen for det navnet. Hvis man ikke bruker like klær som alle andre, blir man stemplet som rar eller sånt. Det merkelige, det er andre på skolen som også bruker klær som meg, men hvorfor blir ikke de mobbet? Hvorfor bare meg da? De andre er populære og sånt, men det er kanskje fordi jeg ikke har bodd her lenge? Men en som har bodd her mindre tid, er populær. Ikke meg. Fordi jeg [verb]? Er litt [etnisitet] Er som jeg er?

Jente, 10. trinn. Mobbet av: Andre elever: Flere ganger i uken

Denne teksten slutter med en undring over hvorfor det rammer henne. En gutt beskriver en lignende dynamikk:

At noen begynner med en "harmløs" spøk mot en venn eller en man kjenner, men så henger flere seg på, og til slutt er personen et sikte for "kollektiv mobbing". Spøkene blir til slutt så slemme at det ikke er gøy lenger. Personen det gjelder blir nå svak, og har ikke sjanse til å "svare" til mobbingen.

Gutt, 10. trinn. Mobbet av Elever i gruppa/klassen: En sjelden gang; Andre elever: Omtrent en gang i uken

En konklusjon vi kan trekke er at det er stor variasjon i kjennetegn ved den som utpekes som hakkekylling. Kanskje dette varierer systematisk mellom skoler, på den måten at det å være oppfattet som nerd gir grunn til mobbing ved en skole, mens det å være aggressiv, ordknapp og voldelig gjør at en lett blir mobbeoffer ved en annen skole. Tekstene gir grunn til å tro at det kan finnes visse skolespesifikke mønstre i hvem som gjøres til hakkekylling, men for å vite dette med større sikkerhet måtte vi ha supplert med observasjoner på ulike skoler. Her kan vi nøye oss med å fremheve et poeng som mange av elevene har vært inne på, nemlig at den som utpekes til mobbeoffer gjerne er en elev som oppfattes å ha "feil" preferanser eller på en eller annen måte utpekes som "annerledes" enn de øvrige elevene.

7.7.2 Mobbing fra lærere eller fra andre voksne ved skolen

Som vi allerede har redegjort for tidligere i dette kapitlet, tilsier elevenes avkrysninger at mobbing fra medelever (elever i egen gruppe/klasse og andre elever ved skolen) forekommer langt hyppigere enn mobbing fra lærere og andre voksne ved skolen. Dette viste seg også i analysene av det store kvantitative materialet, som omtalt i kapittel 2.

Ved å selektere ut tekster fra elever som markerer at de blir mobbet av lærere eller at de blir mobbet av andre voksne på skolen samtidig som de ikke er mobbet av medelever, får vi ikke noe nytt meningsinnhold fra tekstene som allerede er omtalt eller presentert ovenfor, og vi finner heller ikke andre tekster som vi ikke tidligere har omtalt. Ved å søke på ordet "lærer" fanger vi heller ikke opp noe som ikke allerede er fanget opp.

Forekomsten av tekster hvor lærer er tatt med, handler om at man må si fra om mobbing til lærer, lærere får slutt på det, lærere gir anmerkning osv. I omtalen av mobbing fra medelever i avsnittet over, har vi også sett et eksempel på at en elev ikke har tillit til at lærere vil ta affære. Uansett, med andre måter å søke på, finner vi ikke noe annet enn det vi allerede har fanget opp. Det er først og fremst oppgaven om diskriminering som har gitt noen glimt av hva elever forstår med forskjellsbehandling fra lærere. Utover dette finner vi intet nytt. En god del av elevene som har avmerket at de er mobbet av lærer eller andre voksne på skolen, beskriver mobbing fra medelever i tekstene om hva de forstår med mobbing.

Kanskje er ikke elever trygge på at de kan skrive tekster om mobbing fra lærere uten at lærere ser det og kan komme til å straffe dem? Kanskje finnes det mekanismer som forebygger at en lærer kan holde på med forskjellsbehandling eller mobbing av elever over tid? Vi kan ikke utelukke at det forekommer at lærere mobber elever, men vi vinner ingen innsikt ved hjelp av dette materialet utover det som allerede er rapportert i dette kapitlet om hva mobbing, diskriminering eller urettferdig behandling fra lærere består i. Det er bare elever ved Hasselhagen skole som har rapportert om forskjellsbehandling fra lærere, og som drøftet i det aktuelle avsnittet om diskriminering, synes diskriminering og mobbing å være synonyme for enkelte av elevene.

7.8 Oppsummering og drøfting

Analysen av elevtekstene tok til med en antakelse om at det ikke ville være kvalitative forskjeller mellom de ulike skolene i de hendelsene eller episodene som elevene fortalte om som eksempler på mobbing. (Mobbing er mobbing, for å sitere en av tekstforfatterne.) Vi forventet at det som ville variere fra skole til skole, var forståelsen og avgrensingen av hva mobbing er.

Den siste antakelsen er bekreftet. Ved en av skolene, Hasselhagen, finner vi det påfallende at elevene meget sjelden omtaler varighet eller gjentakelser når de forteller om mobbing. En slåsskamp, en stygg kommentar eller andre handlinger som samlet sett kan være beskrevet med et stort tilfang av ulike verb, utgjør eksempler på mobbing. Ved flere skoler, og ikke minst ved Ringen, er det bemerkelsesverdig mange elever som understreker varighet, men også hyppighet og intensitet i et skille mellom plaging og mobbing: Mobbing er plaging over tid.

Gjennom denne oppdagelsen mener vi at vi har forklart i alle fall noe av den nokså betydelige forskjellen mellom disse to skolene som utgjør ytterpunkter i andeler som rapporterer om mobbing høsten 2010. Vi må likevel ta forbehold når det gjelder å generalisere forståelsen av mobbing ved Hasselhagen skole som typisk for minoritetsspråklige elever. Vi vet at rapportering om mobbing forekommer oftere ved

skoler med høy andel elever som har særskilt norskopplæring. Vi kan likevel ikke utelukke at en del av forklaringen på dette kan være at enhver liten enkeltstående tildragelse kan falle i kategorien mobbing, fordi poenget om gjentakelse ikke er oppfattet, det vil si at mobbing og plaging er synonymmer.

En annen oppdagelse vi har gjort er at elever kan fortelle at de *blir* mobbet av medelever, samtidig som tekstene de har skrevet, klart forteller at mobbingen tilhører fortiden, de blir ikke lengre mobbet. Dette har vi poengtert ved hjelp av noen eksempler, men det er vanskelig å trekke konklusjoner om omfang av dette, fordi ikke alle elever som rapporterer at de blir mobbet, skriver utførlig om egne opplevelser. Likevel er det nærliggende å anta at for eksempel elever med særskilt tilrettelagt norskopplæring kan ha oversett presensformen i spørsmålet om hvem en blir mobbet av.

Vi har holdepunkter for å hevde at begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering i noen situasjoner har ganske likt meningsinnhold. Ett eksempel på dette er at begrepet diskriminering av enkelte elever har vært brukt for å definere mobbing. I andre tekster har vi sett at mobbing fra lærere eksemplifiserer diskriminering. På dette grunnlaget mener vi at det kan være problematisk å oppfatte elevens rapportering om urettferdig behandling/diskriminering som et tillegg til rapportert mobbing. I flere av tekstene fremstår dette som to sider av samme sak. Spesielt når mobbing foregår på grunnlag av nasjonalitet eller hudfarge (som ganske mange elever er inne på), er det ikke særlig merkelig at dette likestilles med diskriminering. Et annet kjennetegn ved urettferdig behandling/diskriminering er likevel at det foregår i en legitim hierarkisk relasjon, det er læreren som autoritetsperson som har mulighet for å forskjellsbehandle.

Det er ellers bemerkelsesverdig hvor få av elevenes tekster som forteller om mobbing fra lærere eller andre voksne på skolen, sett i forhold til hvordan elever svarer på disse lukkede spørsmålene i Elevundersøkelsen. Flere tolkninger av dette funnet er mulig: kanskje elever ikke har følt seg trygge på at de kan skrive en slik tekst om et slikt tema uten at det får konsekvenser for dem; kanskje forsvinner en fornemmelse av at en er mobbet av en lærer når en skal sette ord på hva mobbingen består i; kanskje er avmerkingen av de aktuelle svaralternativene en særlig fornøyeelig måte å tulle på.

Vi mener ikke at det er kritikkverdig at lærere og ledelse ved en skole innskjerper noen distinksjoner og avgrensning for elevene om mobbing og annen uønsket atferd. En omforent forståelse kan være et godt utgangspunkt for tillit. Drøfting av hvordan diskriminering og urettferdig behandling kan forstås som urettmessig forskjellsbehandling, kan være meget nyttig både for samarbeid og gjensidig tillit på skolen og som forberedelse til et voksenliv for elevene. Vi mener at elevenes tekster demonstrerer at de er i stand til å reflektere over fenomenene. Gjennom kapitlet har vi noen ganger poengtert hvordan en fortellende tekst kan ha mange analytiske poeng, eller at en liten historie som en elev har skrevet, har flere elementer som beskriver kjennetegn ved mobbing. For å forstå og drøfte fenomenene synes det å være en stor hjelp for elevene at begrepene tematiseres på skolene. Selv om evne til å reflektere kan være et spørsmål om individuelle ferdigheter, mener vi å ha fått bekreftet gjennom tekstene at skoler i ulik grad og på forskjellig vis utrufter elever med et begrepsapparat som hjelper dem til å forstå og ordlegge seg om de fenomenene de beskriver. Det er også flere eksempler på at elever forstår dynamikken i provoserende

handlinger og hvordan mobbing eskalerer.

Gjennomgangen av elevtekstene skole for skole har også gitt en fornemmelse av visse mønstre i mobbingen og tilhørende oppfatninger av hva mobbing er, som er spesifikke for skoler. Ved Fjordholm skole bekrefter tekstene informasjon fra skolebesøkene om at det foregår en del utfrysning mellom jenter. Utfrysning beskrives også i gutters tekster, som når de forteller om psykisk manipulering for at en medelev skal få alle imot seg. Dette tilsier at begreper som jentemobbing og guttemobbing vil være misvisende betegnelser. Skotheim og Vågsland synes i sin nyere forskning å finne at gutter er i ferd med å lære seg *bitching*, mens forskerne tidligere synes å ha oppfattet psykisk mobbing som nokså særegent for jenter (Skotheim & Vågsland 2008). På den annen side refereres det også stadig i dagspressen om tilfeller der jenter utøver fysisk vold mot hverandre.

Ved en skole i vårt lille utvalg, Engbekk, har ledelse og særlig lærere vært opptatt av at mange gutter på tiende trinn venter svært utålmodig med å få komme i gang med arbeid. Foreldre kan være gode eksempler på at man klarer seg utmerket godt i arbeidslivet uten mye utdanning. De kvantitative analysene påviser at ved skoler hvor læringsmotivasjonen er lav, er også prosentandelen gutter som mobber andre, særlig høy (avsnitt 3.2.2 i denne rapporten).

De innsiktene vi har vunnet her, representerer kanskje ikke noe nytt for skolene vi har besøkt. Selv om vi også har fått tilbakemeldinger fra en skole om at funnene var nyttige, er det vårt inntrykk fra skolebesøkene at særlig lærere vet veldig mye om hva som rører seg blant elevene. Noen av tekstene som elevene har skrevet, beretter om hvordan mobbingen tok slutt etter at lærere ble varslet og fikk satt en stopper for det. Vi har også sett at elever kan observere at noe er ubehagelig for en person, som selv velger å le av det. På denne bakgrunnen er det grunn til å berømme den skolen (Ringene) hvor ledelsen oppfordrer elevene til å si fra *før* det som kan være en form for kameratslig spøk eller erting, begynner å blir ganske ubehagelig. Elevtekstene fra en annen skole (Ryberg) indikerer at systematisk arbeid for å bygge gode relasjoner mellom elever har gitt resultater i form av empati og innlevelse når elevene omtaler situasjonen til den som blir mobbet. Dette er forenlig med Nordahls (2009) poeng om at sosiale ferdigheter kan læres. Han poengterer også at vennsksapsrelasjoner mellom barn og unge kan være komplekse, og at det vil være uheldig å tvinge bestemte elever til å være sammen med den eleven som måtte mangle venner. Derimot er det intet i veien for å legge til rette for at elever kan bli kjent med hverandre. Fra flere skoler, inkludert Fjordholm, har vi sett at lærere forsøker å bygge et nettverk rundt en elev som er alene. Det er også flere skoler som har pekt på at den som er alene, kan trenge å oppøve sosial kompetanse, og søker å legge til rette for at dette kan skje.

Blant mange elementer i elevenes tekster vil vi til slutt bemerke forståelsen av mobbing som et angrep på ens person, som fremstår veldig tydelig i noen av tekstene. Motivet for mobbing oppfattes å være «fordi jeg er som jeg er», «fordi jeg er meg». Når mobbingen har opphørt, får vi vite at nå «kan jeg være den personen som jeg egentlig er». Dette viser hvor dyptgripende mobbing kan være, og hvordan den kan ramme kjernen i en elevs selvopfatning.

Litteraturliste

- Allison, P. D. (1999): *Multiple Regression: A Primer*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Berge, K.L., Evensen L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005): *Ungdommers skrivekompetanse, Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bonesrønning, H og Vaag Iversen, J.M. (2008): *Suksessfaktorer I grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007. SØF-rapport 05/08*. Trondheim: SØF
- Carlsson, Yngve og von der Lippe, Herman: *Velstandsbydelen og rasisme, Prosjektrapport 1999:9*, Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- DiGiulio, R. (2001): *Educate, mediate or litigate? What Teachers, Parents and Administrators must do about Student Behavior*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2009): *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews 2009:6. Oslo: The Campbell Collaboration.
- Glover, D., Cartwright, N. & Gleeson, D. (1998): *Towards Bully-free Schools*. Buckingham PA: Open University Press.
- Grøgaard J.B, Helland, H og Lauglo, J: *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevenes prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og grunnkurset i videregående*. Rapport 45/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Hargreaves, A. (2001): *A capital theory of school effectiveness and school improvement*. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487–503.
- Heinemann, P.P. (1973): *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Hernes, G. (2010): *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo-rapport 2010:03.
- Lødding, B. (2009): *Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer*. I: E. Markussen (red): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Markussen, E, Brandt, S.B. og Hatlevik, I.K.R. (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging*. Rapport 5/2003. Oslo, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Norsk Politi, nr.3 2009:8
- Nordahl, T. (2009): *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Publisert på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.

- Norusis, M.J. (1983): *Introductory Statistics Guide. SPSS X*. New York; McGraw-Hill Book Company.
- Olweus, D. (1974): *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2001): Peer harassment: A critical analysis and some important issues, i: J. Juvonen & S: Graham (red): *Peer harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guildford Press.
- Opheim, V, Grøgaard, J og Næss, T. (2010): De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen. Oslo, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Oxford Research (2009): *Elevene svarer! Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research.
- Robinson, W.S. (1950): *Ecological Correlations and the Behavior of Individuals*. American Sociological Review 15: 351–357.
- Roland, E. (1999): *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Auestad, G. (2009): *Seksuell orientering og mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Shariff, S. (2008): *Cyber-Bullying. Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*. London: Routledge.
- Skotheim, L. og Vågsland A. H. (2008): *Bitching. En bok om jenter og mobbing*. Oslo: Omnipax.
- Vibe, N., Evensen, M. & Hovdhaugen, E. (2009): *Spørsmål til Skole-Norge*. Oslo: NIFU STEP Rapport 33/2009.
- Vibe, N. og Evensen, M. (2009): *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009*. Oslo: NIFU STEP Rapport 45/2009.
- Vibe, N. (2010): *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2010*. Oslo: NIFU STEP Rapport 40/2010.

Vedlegg: intervjuguider og informasjonsbrev til foreldre

Intervjuguide: spørsmål til ledelse

Rektor eller annen leder, avdelingsledere for 7./10. trinn, inspektør, avdelingsleder ...

Q1 Runde: Egen ansiennitet, ansvarsområde?

Q2 Hvordan vil dere beskrive elevgrunnet og skolens nærmiljø?

Q3 Finnes det noen særlige utfordringer i elevenes hjemmemiljø eller bakgrunn, slik dere ser det? Spesielle forhold mellom foreldrene?

Q4 Hvordan vil dere beskrive skolen? Er den preget av stabilitet eller omskiftninger i 1) skolens ledelse? og 2) stab?

Q5 Hvordan er skolen organisert mht trinnene barnetrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn? Og fag? Samarbeid og ansvarsdeling horisontalt og vertikalt?

Q6 Er ansvarsforholdene klare, eller oppstår det situasjoner som krever mobilisering mer spontant?

Q7 Er ansvar for det psykososiale miljøet (/antimobbeprogram) delegert til bestemte personer/funksjoner, er det "hele skolens ansvar" eller begge deler?

Q8 Vi dere si det er enighet i staben om hvordan en driver det pedagogiske arbeidet, eller finnes det divergerende syn på dette?

Q9 Et delikat spørsmål, dere kan svare ja eller nei uten å utdype: finnes det samarbeidsproblemer mellom enkeltlærere? Og mellom lærere og ledelse? Varighet av konflikter?

Q10 Forekommer det at ledelsens autoritet blir utfordret?

Q11 Finnes det bestemte utfordringer, slik dere ser det, med å drive skole for så mange ulike alderstrinn?

Q12 Hvordan har dere jobbet med å forebygge mobbing? Har dere brukt programmer? Hvilke erfaringer har dere med programmene?

Q13 Mener dere at arbeid mot mobbing kan lide i konkurranse med andre oppgaver som skolen skal ta seg av?

Q14 Hvordan forberedes Elevundersøkelsen?

Q15 Hvordan følges resultatene opp?

Q16 I hvilken grad mener dere at Elevundersøkelsen gir resultater som er til nytte i arbeidet?

Q17 Mener dere at skolens stab har kompetanse og erfaring for å sikre et godt psykososialt miljø blant elevene, eller er det andre former for kompetanse som kreves?

Q18 Har dere bistand fra skoleeier i arbeid mot mobbing? (kompetanse, materiell, nettverk)

Hvilke signaler får dere fra skoleeier når det gjelder dette temaet?

Q19 Hva skjer dersom en lærer uttrykker bekymring for at en elev er plaget av medelever? (Bruk gjerne et konkret eksempel). Fantes det ulike oppfatninger i staben om hva som foregikk? Var det uenighet om løsninger?

Hvis skolen har høy andel rapportert mobbing:

Q31 Hvorfor tror dere at relativt mange elever ved skolen har rapportert om mobbing i perioden 2007-2009?

Q32 Gjelder dette enkelte grupper (/klasser), avgrenset problem eller mer utbredt.

Q33 Foregår det langs bestemte linjer? Kjønn, etnisitet, familiens økonomi?

Q34 Har situasjonen endret seg til det bedre/verre og hvorfor?

Q35 Hvordan spiller foreldrene inn?

Hvis skolen har lav andel rapportert mobbing:

Q41 Hvorfor har dere relativt lav andel rapportert mobbing/diskriminering/urettferdig behandling i perioden 2007-2008-2009?

Q42 Driver dere kontinuerlig innsats mot mobbing, eller bygger dere på tidligere innsats?

Q43 Hvilken rolle har foreldrene i arbeidet for et godt psykososialt miljø?

UUS Intervjuguide: spørsmål til lærere

Inntil fire kontaktlærere på 7. trinn og 10. trinn

Q1 Runde: Egen ansiennitet, fag, trinn?

Q2 Hvordan vil dere beskrive elevgrunnet og skolens nærmiljø?

Q3 Finnes det noen særlige utfordringer i elevenes hjemmemiljø eller bakgrunn, slik dere ser det?

Q4 Hvordan vil dere beskrive skolen? Er den preget av stabilitet eller omskiftninger i 1) skolens ledelse? og 2) stab?

Q5 Hvordan er skolen organisert mht trinnene barnetrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn? Og fag? Samarbeid og ansvarsdeling horisontalt og vertikalt?

Q6 Er ansvarsforholdene klare, eller oppstår det situasjoner som krever mobilisering mer spontant?

Q8 Vi dere si det er enighet i staben om hvordan en driver det pedagogiske arbeidet, eller finnes det divergerende syn på dette?

Q9 Et delikat spørsmål, dere kan svare ja eller nei uten å utdype: finnes det samarbeidsproblemer mellom enkeltlærere? Og mellom lærere og ledelse? Varighet av konflikter?

Q11 Er det bestemte utfordringer, slik dere ser det, med å drive skole for så mange ulike alderstrinn?

Q12 Hvordan har dere jobbet med å forebygge mobbing? Har dere brukt programmer? Hvilke erfaringer har dere med programmer?

Q13 Mener dere at arbeid mot mobbing kan lide i konkurranse med andre oppgaver som skolen skal ta seg av?

Q14a Hvordan forberedes Elevundersøkelsen?

Q14b Er mobbing (/diskriminering/urettferdig behandling) begreper som dere drøfter i klassene før Elevundersøkelsen gjennomføres?

Q14c Har dere inntrykk av at elever oppfatter begrepene annerledes enn dere voksne gjør?

Q15 Hvordan følges resultatene opp?

Q16 I hvilken grad mener dere at Elevundersøkelsen gir resultater som er til nytte i arbeidet?

Q17 Mener dere at deres utdanning og erfaring som lærere gir et godt grunnlag for å sikre et godt psykososialt miljø blant elevene, eller er det andre former for kompetanse som kreves?

Q18 Finnes det elever som er alene?

Hva skjer dersom en lærer uttrykker bekymring til ledelsen for at en elev er utsatt for mobbing?

Q19 Kan dere fortelle om en konkret mobbesak: Hvordan ble det oppdaget? Hvem ble involvert? Kom det til noen løsning? Hva burde eventuelt vært gjort annerledes? Hva vil dere peke på som viktige hindringer i prosessen? Hvilke var de viktige ressursene?

Hvis skolen har høy andel rapportert mobbing:

Q31 Hvorfor tror dere at relativt mange elever ved skolen har rapportert om mobbing i perioden 2007-2009?

Q32 Gjelder dette enkelte grupper (/klasser), avgrenset problem eller mer utbredt.

Q33 Foregår det langs bestemte linjer? Kjønn, etnisitet, familiens økonomi?

Q34 Har situasjonen endret seg til det bedre/verre og hvorfor?

Q35 Hvordan spiller foreldrene inn?

Hvis skolen har lav andel rapportert mobbing:

Q41 Hvorfor har dere relativt lav andel rapportert mobbing/diskriminering/urettferdig behandling i perioden 2007-2008-2009?

Q42 Driver dere kontinuerlig innsats mot mobbing, eller bygger dere på tidligere innsats?

Q43 Hvilken rolle har foreldrene i arbeidet for et godt psykososialt miljø?



Til foreldre og foresatte for elever
på 7. eller 10. trinn ved noen skoler

Oslo, 8. september 2010

NIFU STEP har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å undersøke nærmere hvorfor det er forskjeller mellom skoler når det gjelder andeler elever som rapporterer om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Vi skal blant annet undersøke hva elevene konkret tenker på når de svarer på spørsmål om mobbing eller diskriminering. Skoleledere og lærere skal også få uttale seg om hvordan de arbeider for at elevene skal ha et godt psykososialt miljø. Prosjektet skal munne ut i forslag til tiltak som kan redusere problemene.

Når du mottar dette brevet, er det fordi skolen som din sønn eller datter går på, er valgt ut og har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Når elevene besvarer Elevundersøkelsen, vil de bli bedt om å skrive en liten tekst om enten mobbing eller diskriminering. Den kan handle om noe de selv eller andre har opplevd på skolen eller den kan handle om hva de mener ord som mobbing eller diskriminering betyr. Informasjonen som elevene gir, sammen med opplysninger om skole og klassetrinn, oversendes elektronisk til meg som har undertegnet dette brevet. Dette skjer uten at noen ved skolen kan se hva elevene har skrevet. Elever skal ikke oppgi navn, verken eget eller andres, av hensyn til personvern. Når tekstene er overført til NIFU STEP, blir de slettet fra Elevundersøkelsen. I desember 2010 når vårt oppdrag er gjennomført, blir tekstene slettet også hos oss. Denne undersøkelsen følger de samme strenge reglene for å ivareta full konfidensialitet som Utdanningsdirektoratet garanterer for Elevundersøkelsen.

Det er frivillig for skolene å delta, og det er også frivillig for den enkelte elev å delta. Dersom du ikke vil at din sønn eller datter skal delta, kan du gi beskjed om dette til skolen uten å måtte begrunne det. Spørsmål kan rettes til meg på e-post: berit@nifustep.no eller tlf: 22 59 51 07.

Med vennlig hilsen
For NIFU STEP

Berit Lødding
prosjektleder

«Hvis noen forteller om mobbing...»

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no