

«Det er ikkje noko SIM sala bim» – om implementering av skulens innsatsteam mot mobbing i tre vidaregåande skular

Kari Leikanger Buset,* Anne Randi Fagerlid Festøy, Iselin Vatnehol Waage & Peder Haug

Høgskulen i Volda, Noreg

SAMANDRAG

Skulens innsatsteam mot mobbing (SIM) er meint å vere ei hjelp i arbeidet med å betre skulemiljøet og hindre og møte mobbing på skulenivået. Denne artikkelen studerer korleis tre vidaregåande skular har arbeidd med å etablere SIM, og kva erfaringar det har gitt dei. Dataa er gruppeintervju med lærarar og skuleleiarar i dette arbeidet. Til saman deltok det 27 informantar. Det er nytta tematisk innhaldsanalyse. Skulane har i lang tid arbeidd for å betre skulemiljøet, og alle har arbeidd med mobbing og mobbesaker, men med ulik kompleksitet. Det tydelegaste funnet i studien er at det meir har gått føre seg ein assimilasjonsprosess, der SIM har blitt tilpassa eksisterande ordningar, enn ein akkommodasjonsprosess, at eksisterande ordningar er tilpassa SIM. Tiltaket har gitt personalet viktig kunnskap om mobbing.

Nøkkelord: *skolemiljø; organisasjonsutvikling; tilpassing; forankring*

ABSTRACT

“There is no quick fix” – about implementation of response team against bullying in three upper secondary schools

The school’s response team against bullying (SIM/SAB) intends to improve the school environment and prevent and counter bullying at the school level. This article studies how three upper secondary schools have implemented SIM, and their experiences from the process. The data is gathered through group interviews with teachers and other key persons, analysed by a thematic content analysis. A total of 27 informants participated. For a long time, the schools have worked to improve the school environment, they have all in common that they have had bullying cases, but with

*Korrespondanse: Kari Leikanger Buset, e-post: kari.leikanger.buset@hivolda.no

© 2022 Kari Leikanger Buset, Anne Randi Fagerlid Festøy, Iselin Vatnehol Waage & Peder Haug. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Buset, K. L., Festøy, A. R. F., Waage, I. V. & Haug, P. (2022). «Det er ikkje noko SIM sala bim» – om implementering av skulens innsatsteam mot mobbing i tre vidaregåande skular. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 347–361. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v8.3722>

varying degrees of complexity. The main finding in the study is that there has been more of an assimilation process, where SIM has been adapted to existing schemes, than an accommodation process, that existing schemes have been adapted to SIM. The measure has given the teachers important knowledge about bullying.

Keywords: *bullying; school environment; adaptation; anchoring*

Mottatt: Januar, 2022; Antatt: Juni, 2022; Publisert: Oktober, 2022

Innleiing

Skulens innsatsteam mot mobbing (SIM) skal betre skulemiljøet, hindre og møte mobbing på *skulenivået*. Det er siste delen i ein tredelt systemgjennomgåande tiltaksmodell mot mobbing utforma av Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger. I tillegg er det ein *kommunal/interkommunal* del og ein del på *fylkesnivå* (Bakken et al., 2018). Innsatsteamet skal gjere skulen betre i stand til å skaffe seg innsikt i, og utvikle skulemiljøet, i samsvar med endringane i § 9A i opplæringslova frå 2017, og vere ei støtte i mobbesaker (jf. Roland, 2020).

SIM er delt i to. Det er eit team på godt kvalifiserte personar, utvalde frå personalet i skulen, som skal ha eit overordna ansvar og høg kompetanse i arbeidet med læringsmiljø og mobbesaker. Samstundes er SIM ein strategi for korleis utføre dette arbeidet, og kva grunnlag det byggjer på.

Kommunane i fylket fekk tilbod om ein kurspakke for å førebu grunnskulane til å etablere SIM i 2018 i regi av Læringsmiljøsenteret. Som ei prøveordning vart tre vidaregåande skular med på denne satsinga. Det er desse som er av interesse her, med denne problemstillinga:

Korleis har tre vidaregåande skular arbeidd med å etablere skulens innsatsteam mot mobbing og kva erfaringar har det gitt dei?

Dataa er gruppeintervju med lærarar og andre sentrale aktørar.

Elevundersøkingane viser at førekomsten av mobbing har vore relativt konstant gjennom fleire år. Mobbinga går ned med stigande alder på elevane (Wendelborg, 2020). Vidaregåande skule har ei større utfordring enn omfanget av mobbing, omfatta av paragrafane i 9A: at ein del av elevane ikkje fullfører. Fråfallet kan henge saman med korleis skulane arbeider for å skape eit trygt og godt skulemiljø.

Roland (2020) omtalar paragraf 9A som mobbeparagrafen. Den har eit vidare sikte enn mobbing. Paragraf 9A-2 slår fast at alle elevar har rett til *eit trygt og godt skulemiljø* som fremjar helse, trivsel og læring. Det er nulltoleranse mot *krenking* i skulen (Opplæringslova, 1998, §§ 9A-2, 9A-3). Krenking kan vere mobbing, men også *vald*, *diskriminering* og *trakassering* som rekk vidare enn mobbing. Lovparagrafane nemner særleg *kartlegging* og *førebygging* som eit ansvar for skulen. SIM har vekt på å møte utfordringar knytte til mobbing og korleis utvikle læringsmiljøet.

Innhaldet i opplæringa

Opplæringa av SIM-teama vart gjennomført våren 2018, med to dagssamlingar. Alle tilsette på skulane fekk også tilbod om ein fagdag hausten 2018. Læringsmiljøsementer la stor vekt på at god implementering krev førebuing. Det var forventat at skulane på førehand skulle avklare om SIM passa inn i den eksisterande verksemda, kva behov skulane hadde på området, at tiltaket var forankra i heile organisasjonen, kven som skulle ta del i SIM-teamet og at arbeid mellom og etter kursdagane var viktig for å få best mogleg utbytte av opplæringa.

Kurset inneheldt sju tema (Utdanningsforskning, u.å.):

1. Mobbing og mobbingens psykologi
2. 9A i praksis
3. Rektors rolle
4. Skoleforskjeller: type I og type II skoler
5. Komplekse mobbesaker
6. Snu-metoden
7. Relasjonell rehabilitering

Eit hjelpemiddel i SIM er undersøkinga Spekter. Den er gjennomgått på samlingane under punktet «9A i praksis». Det er ei ikkje-anonym undersøking, og inneheld spørsmål som gjer det mogleg å kartlegge utviklinga av læringsmiljøet i ein klasse. Spørsmåla handlar om popularitet, maktrelasjonar, grupperingar, bråk og mobbing. I Spekter kan informantane gje namn på personar i klassen som etter deira oppleving påverkar læringsmiljøet positivt eller negativt. Til dømes kan dei identifisere medelevar dei opplever som mobbarar og elevlar dei meiner blir mobba.¹

Kunnskapsgrunnlag

Skulen skal arbeide systematisk med skulemiljøet. Nulltoleranse mot krenkingar og førebyggjande arbeid mot mobbing står sentralt. Vi studerte problemstillinga i lys av kunnskap om skulemiljø, mobbing og implementering.

Forståing av mobbing

Forståinga av mobbing kan sjåast i lys av to paradigme (Hellang et al., 2019). I det første paradigmet finn vi ulike definisjonar på mobbing, men nokre fellestrekk er det semje om (Roland, 2020). Mobbing handlar i dette paradigmet om at enkeltpersonar eller grupper skadar andre fysisk og/eller psykisk, at handlinga er intensjonell, den blir gjenteken over tid og det er maktubalanse mellom aktørane (Hellang et al.,

¹ Motførestellingane til den ikkje-anonyme Spekter-undersøkinga i dette prosjektet var ikkje omfattande (Hungnes & Backmann, 2020). På nasjonalt plan har det derimot vore mykje debatt om Spekter og personvernet. Datatilsynet har no godkjent undersøkinga på bestemte vilkår.

2019; Lund & Helgeland, 2020; Roland, 2014, 2020). Forståinga finn ein også att i Elevundersøkinga (Wendelborg, 2020).

Det andre paradigmet legg til grunn at fellesskapet har mykje å seie for opplevinga av eit trygt og godt læringsmiljø. Merksemda er i større grad enn i det første paradigmet retta mot kvalitetane i skulemiljøet, og dei kontekstuelle tilhøva (Lund & Helgeland, 2020).

Det er sentralt at personalet kan identifisere dei *sosiale prosessane som skapar utanforskap*, og at dei kan leie og støtte elevane i å forstå og handtere eigne og andre sine behov. Det andre paradigmet si vekt på miljøkvalitetane og dei sosiale prosessane står i motsetnad til det første paradigmet si tydelege merksemd på individ og aggresjon, særleg proaktiv aggresjon (Roland, 2014, 2020), manipulasjon og vondskap (Hellang et al., 2019). Det er dynamiske sosiale prosessar som påverkar miljøet barnet er ein del av. Aggresjon er ein del av mobbeprosessen, ikkje ein statisk personlegdom, men ein *re-aksjon* på utfordrande sosiale prosessar (Hellang et al., 2019, s. 45). Ertesvåg og Roland (2014) fann til dømes at skular med god klasseleiing rapporterer at få elevar seier dei har blitt mobba, eller har utsett andre for mobbing. I debatten på feltet har einskildpersonane si rolle i mobbeprosessen fått stor merksemd. Forståinga i det første paradigmet dominerer etter vår vurdering SIM, men dei kontekstuelle, som står sentralt i det andre paradigmet, får også merksemd.

Endring i lærande organisasjonar

Kompetente lærarar er eit sentralt tema i dagens utdanningspolitikk, og satsinga på å kvalifisere lærarane for å meistre utfordringane i yrket betre, har auka (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det gjeld ikkje berre den første lærarutdanninga og korleis den førebur komande lærarar til å løyse oppdraget i det daglege, men at lærarane held fram med å utvikle seg, lære og oppretthalde engasjementet i arbeidet.

SIM byggjer på at alle lærarar bør kunne forstå, avdekke og handtere mobbing. I nokre saker er kompleksiteten så stor at det er behov for støtte frå personar med høg kompetanse i å handtere mobbing, som SIM-teamet. For å få eit funksjonelt innsats-team, må arbeidet ha prioritet. Teamet må ha ei organisering som gjer det mogeleg å løyse sakene når dei oppstår. Skal ein nå målet om at alle tilsette skal ha tilstrekkeleg grunnkompetanse, krev det målretta arbeid over tid. Kollektiv kompetanseheving som i SIM, i staden for individuelle tiltak, har betre innverknad på kor godt ein lukkast med å auke kvaliteten på skulen (Darling-Hammond, 2017).

Ifølgje Ball et al. (2012) må endringsarbeid ta utgangspunkt i kapasiteten og rammene som til ei kvar tid er i den enkelte skule. Det ligg forventningar til at skulen skal utvikle seg i tråd med både lokale og nasjonale behov og føringar. Til dømes vil skulen si historie, kultur, og det å vere respektert, spele ei større rolle for aktørane enn eksterne politiske krav og forventningar om endring (Ball et al., 2012). Det tyder at lokale tilhøve vil vere avgjerande for korleis SIM-satsinga blir forstått og arbeidd med på den enkelte skule. Leiinga vil ha mykje å seie for korleis organisasjonen responderer på eksterne initiativ til endring (Gunnulfsen & Jacobsen, 2019). Enkeltindivida

sin kompetanse må også ha støtte i organisasjonen, og skulen må ha ei felles retning (Fullan & Quinn, 2016).

Profesjonell utvikling blir fremja av praktiske øvingar over tid, at lærarane er aktive og engasjerte i prosessen, og at det er rom for å dele erfaringar og reflektere kring kva som støttar opp om læringsmiljøet. Innføring av ny praksis som er forankra i reine faglege diskusjonar, leksjonar og liknande, er mindre verksamt (Gunnulfsen & Jacobsen, 2019). Ei kollektiv, praktisk tilnærming med forventningar om refleksjon, er viktig for å lukkast med SIM-satsinga.

Individuell læring i organisasjonar kan knytast opp til omgrepa *assimilasjon* og *akkomodasjon*, slik Piaget (1999) definerte omgrepa. Han nyttar omgrepa om kognitiv utvikling på individnivå. Assimilasjon er når ny kunnskap blir tilpassa eksisterande kunnskapar. Ein nyttar eksisterande referanserammer for å forstå nye hendingar, nye erfaringar blir integrerte i eksisterande forståing. Akkomodasjon er at ny kunnskap utfordrar og utvidar eksisterande kunnskap, og det må utviklast ny forståing.

Dei same perspektiva kjem fram med omgrepa *enkelkrins-* og *dobbelkrinslæring* (Argyris & Schön, 1996). Dei gjeld på systemnivået, og er nytta om organisasjonslæringa til skilnad frå omgrepsbruken til Piaget som er individretta. Saman dekkjer dei to tilnærmingane utfordringane knytt til endring på ein god måte. Enkelkrinslæring er at organisasjonen gjer praktiske endringar om der er avvik. Hovudsaka er korleis handle medan spørsmålet om grunnlaget, kvifor handlingane blir som dei blir ikkje er utfordra. Dobbelkrinslæringa utfordrar grunngjevinga av handlingane, det vil seie premissane tiltaka byggjer på. Endra forståing av dette grunnlaget kan føre til andre og nye praksisar.

Implementering av SIM krev systematisk arbeid med høg kvalitet. Det er to utfordringar: å skape eit godt læringsmiljø og å byggje tiltaka mot mobbing på fagleg kunnskap. Prosessen er påverka av korleis skulane arbeider med organisasjonsutvikling og endring.

Implementering som grunnlag for endring

Intervensjonar kan vere målretta program, modellar, retningslinjer, prosessar eller strategiar, slik SIM og arbeidet med å avdekke, stoppe og førebyggje mobbing er. Dei verkar inn på ulike nivå: makro-, skule- og individnivå (Domitrovich et al., 2008).

Durlak (2016) understrekar at ein må vere merksam på kompleksiteten i implementeringa av intervensjonar. Implementeringskvalitet handlar om samanhengen mellom den planlagde og den iverksette intervensjonen. For å sikre høg kvalitet, må avviket mellom desse vere lite (Durlak, 2016). Manglande eller dårleg implementering av kjerneelementa i ein intervensjon utgjer ein risiko for å ikkje lukkast i arbeidet: «an effective ‘what’ also requiers careful attention to the effective ‘how’ of implementation» (Blase et al., 2012, s. 13). I SIM vil dette handle om systematisk arbeid med etablering av teamet, forankra i heile organisasjonen.

Implementeringsforskinga peikar på sentrale komponentar som er avgjerande for å lukkast med ein intervensjon. Domitrovich et al. (2008) og Carroll et al. (2007) har identifisert sentrale kjernekomponentar i ein implementeringsprosess. Desse er: truskap/forplikting (*fidelity*) som handlar om i kva grad intervensjonen og

støttesystema blir gjennomførte etter planen. Dosering/mengd (*dosage*) handlar til dømes om kor mange timar opplæringa har, eller kor mykje tid som blir bruk til øving. Overleveringskvalitet (*quality of delivery*) inneber at både generelle og spesifikke ferdigheiter som intervensjonen krev, samt inngåande kunnskap om den, må vere formidla. Tilpassingar (*adaptation*) er at det er gjort lokale justeringar av tiltaket. Deltakarengasjement og involvering (*participant responsiveness*) handlar om kva respons og interesse deltakarane gir intervensjonen. Programmet sitt unike bidrag (*programme differentiation*) gjeld å identifisere dei unike trekka i intervensjonen. Gjennom overvaking av prosessen (*monitoring*), vurderer ein kvaliteten på dei ulike stega i prosessen. Til sist handlar det også om rekkevidde (*programme reach*), i kva grad programmet når ut til målgruppa. Intervensjonen er avhengig av at kjernekomponentane er klart spesifiserte. Dess klarare innhaldet i komponentane er gjort greie for, dess større er sjansen for ei vellukka implementering (Blase et al., 2012).

Metode

Problemstillinga er korleis tre vidaregåande skular har arbeidd med å etablere *skulens innsatsteam mot mobbing* og kva erfaringar det har gitt dei. Dataa er henta frå intervju med ei gruppe lærarar og ei gruppe leiarar ved kvar skule. Informasjonen til skulane før datainnsamlinga la vekt på at vi ønskte informantar som hadde engasjement for og/eller erfaring med mobbing. Leiargruppene var samansett av både formelle leiarar og deltakarar i SIM-teamet. Til saman deltok 27 informantar fordelt på dei tre skulane.

Intervju

I januar og februar 2019 vart det gjennomført to semistrukturerte gruppeintervju ved kvar skule. Den eine gruppa var samansett av kontaktlærarar, den andre av leiarar og medlemmer i SIM-teama. Det var mellom tre til seks deltakarar på kvar gruppe. Ettersom gjennomføring av intervjuet var delt mellom medlemmene i forskargruppa, var det utforma ein felles intervjuguide med tre tema: behovet for SIM, opplæringa og korleis arbeidet var gjennomført ved skulane. Det var to forskarar med på kvart av intervjuet. Ein av forskarane hadde hovudansvaret for gjennomføring av intervjuet, den andre såg til at ein var innom sentrale tema i intervjuguiden og kom med oppfølgingsspørsmål. I intervjuet vart det opna for diskusjonar og refleksjonar, og samtalen utvikla seg gjennom det deltakarane var opptekne av. Kvart intervju varte i 1,5 til 2 timar.

Det vart tatt lydopptak av intervjuet. Desse vart transkribert av forskarane i etterkant for å få eit presist grunnlag for analysen (Creswell & Poth, 2018). Undersøkinga er godkjent av NSD som del av eit forskingsoppdrag for regional prosjektansvarleg.

Koding og kategorisering

For å svare på problemstillinga, valde vi ei deduktiv tilnærming med ei teoristyrkt innhaldsanalyse (Mayring, 2000) av dei seks intervjuet. Vi koda først eit intervju i

fellesskap ved å bruke kjernekomponentane i implementeringsteoriane til Carroll et al. (2007) og Domitrovich et al. (2008). Gjennom ei veksling mellom individuell og felles koding kom vi fram til ei sams forståing av innhaldet i kjernekomponentane i rammeverket. Desse vart nummerert som kategori ein til åtte. Informantane la stor vekt på bakgrunnen for deltakinga, og som følgje av dette oppretta vi ein ekstra kategori. I koding av intervjuet gjorde vi ei registrering for kvar meningsberande ytring. Der ytringa inneheldt fleire kategoriar, valde vi den som dominerte. Det vi hadde koda kvar for oss, vart gjennomgått i fellesskap.

Kompleksiteten i implementeringa av SIM er stor, og ved å nytte Domitrovich et al. (2008) og Carroll et al. (2007) sine komponentar ønskte vi å få fram denne. Vi nytta Excel for å filtrere og telle opp kategoriar på tvers av intervjuet. Nokre kategoriar var sterkare representert enn andre (jf. tabell 1). For å få eit bilde av korleis skulane arbeidde, måtte vi forenkle dei eksisterande kategoriane. Kategoriar som truskap/forplikting, tilpassingar, programmet sitt unike bidrag og overvaking av prosessen omhandla alle korleis skulane gjorde SIM til sitt eige. I dette låg strategiar for korleis programmet skulle bli ein del av skulen sin praksis i framtida. Desse kategoriane ligg nær kvarandre, er dels overlappende, og det kunne vere vanskeleg å skilje mellom dei. Vi valde å sjå dei fire kategoriane som ein kategori, *tilpassing*. Vi hadde dei same utfordringane med deltakarengasjement og involvering samt rekkevidde/nedslagsfelt. Dei vart slegne saman og gav informasjon om *engasjement og interesse* hos medarbeidarane. Ei forklaring på behovet for denne samanslåinga er at SIM ikkje er eit strengt og klart definert program, men meir opne tiltak som gir deltakarane store handlingsrom. Kjernekomponentane mengd og overleveringskvalitet vart i liten grad registrert, så vi valde å sjå bort frå desse i vidare analyse.

Tabell 1. Kjernekomponentar og registrerte frekvensar

Kjernekomponentar		Kategoriar	Skule 1	Skule 2	Skule 3	I alt
0	196	Bakgrunn	73	68	55	196
1 Dosering/mengd	11		4	4	3	11
2 Overleveringskvalitet	65		11	11	43	65
3 Truskap/forplikting	43					
4 Tilpassingar	100	Tilpassing	102	59	130	291
5 Programmet sitt unike bidrag	89					
6 Overvaking av prosessen	59					
7 Deltakarengasjement og involvering	72	Engasjement og interesse	29	14	97	140
8 Rekkevidde/nedslagsfelt	68					

Resultat

Analyse

I første del av analysen presenterer vi kort dei overordna særprega ved dei tre skulane, som bakgrunnen for at dei vart med i SIM, korleis dei har arbeidd med programmet

og kva dei har erfart. Andre del av analysen presenterer dei tre områda som vart identifisert som sentrale for implementeringa av SIM.

Alle skulane har i lang tid arbeidd systematisk for å betre læringsmiljøet og trivselen. Denne interessa var også ein viktig bakgrunn for at skulane vart med i SIM-prosjektet. Dei har også det felles at lærarane ikkje var rådspurde om deltakinga. SIM var ukjent for mange heilt fram til fellessamlinga hausten 2018.

Skulane har også det til felles at dei har arbeidd med mobbing og mobbesaker. To av skulane hadde alvorlege og samansette mobbesaker med behov for ekstern støtte frå til dømes PPT og helsevesen. Som ein del av innsatsen, nytta to av skulane Spekter for å få innsyn i kvalitetane på læringsmiljøet og mobbeåtfærd, med assistanse frå Læringsmiljøseneteret. For den tredje skulen vart Spekter introdusert som ein del av SIM.

Skule 1 har kome langt i å etablere faste rutinar for arbeidet med læringsmiljøet og mobbesaker. I SIM har det vore sett av tid til å øve, og til å drøfte aktuelle saker. Skulen er såleis i ein prosess med gradvis utvikling av prosedyrar og tiltak. Dei har valt å føre vidare erfaringa med eit ressursteam (med PPT og helsesjukepleiar i tillegg til representantane for skulen) som har meir omfattande oppgåver enn SIM-temaet var tiltenkt.

Skule 2 har utvikla ei arbeidsdeling og samarbeid mellom kontaktlærarane og SIM-teamet, der kontaktlærar vanlegvis har ansvaret for å avklare eventuelle mobbesaker i ein innleiingsfase, og der teamet kan ta saka vidare. Gjennomføring av Spekter i etterkant av opplæringa, har vore utgangspunkt for utvikling av felles praksis. SIM-teamet fører an, lagar retningslinjer som så skal ut og gjennomførast. Det har ikkje vore øvd på andre område etter kursa.

Skuleeigar plukka ut skule 3 til å delta i SIM. Bakgrunnen var ei tidlegare mobbesak som skulen måtte ha ekstern hjelp med. Arbeidet med Spekter står særleg sentralt i tilbakemeldingane frå lærarane. Korleis Spekter har vore arbeidd med på skulen og vore diskutert i lærarkollegiet synest likevel uklart. Det same gjeld informasjon og drøfting av SIM og SIM-teamet. Ei oppfatning i leiargruppa er at lærarane ikkje har forstått det store omfanget i SIM-satsinga. Det som er nytt for dei er først og fremst Spekter. Rutinar for å møte mobbesaker har blitt vidareført også innanfor SIM-satsinga, og er eit døme på sterk lokal tilpassing av SIM. Slike saker skal direkte og snarast til rektor. SIM-teamet er ei støtte for rektor i vanskelege saker.

Presentasjon av dei tre skulane viser at dei har nytta ulike tilnærmingar ut frå kategoriane (1) forankring, (2) engasjement for programmet og (3) tilpassing.

Forankring av SIM

Det er varierende forankring av SIM på dei tre skulane. Dette handlar om fleire element. Ingen av skulane involverte lærarane i avgjersla om deltaking i SIM. På skule 1 var det dialog mellom leiarane og det eksisterande ressursteamet. Programmet møtte blanda mottaking i lærarkollegiet. Nokre opplevde det som meirarbeid. På skule 2 var

avgjersla tatt i samråd med elevtenesta (som seinare vart SIM-teamet). Informantane på skule 3 var ikkje sikre kvar den endelege avgjersla låg: «Men akkurat nøyaktig kvar avgjerda var tatt, det veit eg ikkje om det var heilt klart.»

Bakgrunnen for å delta varierte, men ved alle skulane nemner informantane eit opplevd behov for å arbeide systematisk med læringsmiljøet. På skule 1 refererte dei til ei komplisert mobbesak, og leiargruppa peika på at dei hadde litt for høge mobbetal. I samband med dette, erfarte dei eit behov for auka kompetanse for å løyse slike saker. Skule 2 nemnde ikkje konkrete saker, men at det i kjølvatnet av «den nye mobbelova» vart naturleg å delta, og at dei var opptekne av å arbeide mot mobbing: «Nei, vi var vel eigentleg einig om at det her burde vi vere med på. Vi er rimeleg opptatt av det som går på innsatsen mot mobbing.» Ved skule 3 trudde dei at initiativ kom frå skuleeigar på grunn av den alvorlege mobbesaka dei hadde stått overfor tidlegare. Det som også kom fram, var at dei kjende lite til kva SIM faktisk var: «Det er eigentleg kun Spekter vi har forhold til i SIM. Hvis de vil snakke om SIM ut over Spekter, så veit ikkje vi så mykje meir.»

Alle skulane opplyser at dei gjennom mange år har arbeidd systematisk med læringsmiljøet, og at SIM er ei vidareføring av det. Ved skule 1 ønskte leiinga å utvikle eit felles system saman med dei tilsette, der prosedyre- og regelhandtering var sentrale element. På skule 2 hadde dei delteke i eit lokalt arbeid med PPT om bruk av Spekter for å fange opp mistankar, og for å avdekke kva som rørte seg i klassemiljøet. SIM vil slik vere ei spissing i arbeidet for eit trygt og godt skulemiljø, seier dei: «Vi har eit veldig sann systemarbeid for at det skal fungere godt på alle stega.» På skule 3 er rektor den som blir tillagd den mest sentrale rolla: «Men så er det no sann at viss det er ei mobbesak, så skal det no til rektor. Det veit no vi.»

Det ser ut til at det er noko ulikt kor sterkt eigarskapet til programmet er. Det blir understreka at alle skal ha eit forhold til det, og ein informant frå leiinga ved skule 2 seier at dei er medvitne om at det skal eigast av kontaktlærarane også, men at dei hjelper med det som vedkjem mobbing.

Engasjement for programmet

Sjølv om avgjersla om deltaking ligg på eit nivå over lærarane, så ser vi at satsinga har skapt positivt engasjement. Empirien viser at dei tre skulane har eit sterkt engasjement for læringsmiljø og det å vere ein skule der elevane trivast. Denne utsegna er typisk for alle skulane: «Generelt så viser Elevundersøkelsen at elevane våre trivast veldig godt på skulen, og det har dei gjort over lang tid. Men vi får ikkje tak i nyansane, dei små avvika.» Denne interessa er overordna i arbeidet med SIM. Dei tre skulane har eit sterkt ønske om å auke kunnskap og kompetanse, samt få verktøy og metodar for å handtere skulemiljøsaker. Ny lovendring i § 9A i opplæringslova blir trekt fram som ei årsak til engasjementet i programmet og skulemiljø.

Det varierer om skulane har danna ei felles forståing av programmet i deira arbeid med lokal tilpassing. Berre skule 1 har brukt case eller andre tilnærmingar for å skape refleksjon kring tema, og sett av tid til øving: «Vi har også sett av tid i fellestida til å øve

på rollespel i å gjennomføre stoppsamtalar. Dette har engasjert kollegiet slik at dei er blitt meir entusiastiske til å bruke det dei har lært av metodar og verktøy.» Lærarar ved skule 1 seier dei ikkje er komfortable med å gjennomføre stoppsamtale enda, og ein seier det må øvast meir. Leiारane ved skule 2 og 3 seier dei ikkje har øvd på dei vanskelege samtalane anna enn på kurs.

Skule 3 skil seg klart ut med manglande interesse for programmet. Det er ikkje etablert ei felles forståing på skulen om kvifor dei deltek, eller kva innsatsteamet mot mobbing faktisk er. Ein av lærarane seier at: «Det er ikkje noko SIM sala bim.» Lite eller ingenting har påverka tidlegare praksis ved skule 3, utanom at deltakarar har vore på kurs og rektor har fått eit team å støtte seg til.

Tilpassing

Skulane har meir interesse i kartleggingsverktøyet Spekter, enn programmet som heilskap. Dette kjem til syne i tilpassingane skulane har gjort, og engasjementet til deltakarane påverkar forpliktinga til å følgje opp dei ulike delane i det.

Alle dei tre skulane har på ulikt vis etablert eit SIM-team, og dei har valt å inkludere SIM-teamet i allereie eksisterande ordningar. På skule 3 fungerer leiargruppa, utvida med rådgjevar, som SIM-team. Skule 1 og 2 har lagt funksjonen inn i eksisterande ressursteam og elevteneste, der rektor også er medlem. Teama har ulike roller som i stor grad er vidareførte frå tidlegare ordningar, men har blitt noko endra etter deltaking i SIM.

Ved skule 1 og 2 ser dei på SIM som eit høve til å styrke skulen si støtte til det kollektive arbeidet i saka. Ein informant frå skule 2 seier: «Dette er ikkje noko som nokon held på med, men dette er noko skulen held på med.» Skule 2 fortel om prosessarbeid der ein prøver ut, gjer seg erfaringar som dei reflekterer over og legg til grunn for justerte arbeidsmåtar. Ved skule 3 er det rektor som løyser sakene. Ein av lærarane seier: «Det er på ein måte litt optimistisk å tru at alle skal bli i stand til å handtere slike situasjonar veldig bra.» Skule 3 skil seg frå dei andre ved at dei ikkje opplever mobbing blant elevane, noko dei tenkjer er eit hinder for å få erfaring med prosessane frå SIM-opplæringa. Dette uttrykker ein av lærarane slik: «Men det er klart, vi kan aldri, på ein så liten skule øve oss nok, for å seie det sann. Med så få saker.» Ved denne skulen fungerer SIM-teamet som støtte for rektor.

Skule 1 skil seg frå dei to andre ved at det har vore sett av tid til å øve og diskutere i fellesskap. «Men det er klart det er ikkje alt som skal prøvast og feilast med, men det er ikkje noko akutt i den forstand. Så eg tenker det må vere lov viss vi skal få utvikle dette her.» Med ei slik tilnærming vil lærarane bli kjende med programmet, det er opna for å prøve og feile, og dei skisserer ei gradvis implementering der Læringsmiljøsenteret blir nytta som ekstern støtte i arbeidet. «At vi skal jobbe med heile fagmiljøet i mellomperiodane, og så no har vi hyra inn ekstra i tillegg for å bli endå dyktigare på det med Spekter.» Ved denne skulen er lærarane godt kjende med SIM. Dei verdset opplæringa med kurs og øvingar, men peikar på at dette er tidkrevjande og kontinuerleg prosess: «Du kan jo seie at det ikkje er noko kvikk fiks på

noko av dette her. Sjølv om vi utviklar gode rutinar på korleis vi skal handtere det, så er kvar enkelt sak veldig forskjellig, sjølv om det er noko av det same.»

Tilpassingar av SIM til eigen kontekst har vore sentralt i skulane sitt arbeid med implementeringa og denne tilpassinga er ei vidareføring av langsiktig arbeid med læringsmiljøet. SIM-teamet har teke form i allereie etablerte team, ikkje som eiga gruppe med eit avgrensa formål. Arbeidet med utvikling av læringsmiljø og mobbing er prega av tidlegare praksis. Dei held fram i same sporet som før SIM, men ulik bakgrunn gjer at dei utviklar seg i ulik grad og retning.

Drøfting

Frå analysen trekkjer vi ut tre sentrale funn, og som vi går vidare med i drøftinga. Det gjeld (1) at skulane si hovudinteresse med deltaking i SIM har vore skule- og læringsmiljøet. (2) SIM blir tilpassa skulane si etablerte forståing av og arbeid med læringsmiljø og mobbing. (3) SIM har i varierende grad vore forankra i personalet, og det har påverka engasjementet i skulane.

Alle skulane si hovudinteresse i programmet, slik det kjem fram i våre data, er primært å utvikle skule- og læringsmiljøet. Omsyn som gjeld læringsmiljøet i vid meining har påverka utviklingsarbeidet og engasjert dei tilsette, særleg ved to av skulane. Programmet si vekt på mobbing har fått langt mindre merksemd. Dette kjem klart til syne i forståinga og bruken av Spekter. Det er oppfatta meir som ei kartlegging av miljøet ved skulen, enn som ei registrering av eksistensen av mogleg mobbing. Tilnærminga til mobbing og korleis avdekke, stoppe og vidare handtere mobbing i SIM har eit nokså klart preg av det første paradigmet på feltet (Lund & Helgeland, 2020). Noko av bakgrunnen for merksemda om læringsmiljøet er endringane i § 9A i opplæringslova, som pålegg skulane ei klart større aktivitetsplikt enn før, og samstundes langt mindre definisjonsmakt på feltet når elevar klagar. Og ei følge av det er at perspektivet i større grad er knytt til det andre mobbeparadigmet, som er karakterisert ved ei miljøtilnærming meir enn ei individuell tilnærming (Lund & Helgeland, 2020).

Desse funna rokkar ved førestillinga om at SIM er eit samanhengande og heilskapleg program med ein spesifikk modell som skal etablerast ved skulane, slik satsinga er marknadsført og kan forståast. I staden har SIM i praksis fungert som eit kaldtbord, der aktørane valde dei elementa dei fann interessante, og utnytte dei på sin måte. Avgjerande for desse vala synest først og fremst å kunne utnytte og byggje vidare på eigne etablerte rutinar, forståingar og praksisar. Dette er ikkje noko uventa funn. Tidlegare forskning har kome fram til liknande konklusjonar. Utfordringane i det å skulle gjennomføre ordningar lokalt som andre har utvikla kan vere store og krevjande både i tidsbruk, arbeidsinnsats og kompetanse (Carroll et al., 2007; Domitrovich et al. 2008). Tidsomsynet kom fram som ein viktig faktor som bestemte omfanget av og innsatsen i satsinga. Det var tydeleg at i alle fall to av skulane ikkje hadde teke omsyn til behovet for å bruke tid til lokalt arbeid og øving mellom samlingane.

Noko av nøkkelen her er å utvikle SIM til å bli ein del av det daglege arbeidet, og ikkje til noko som kjem i tillegg til alt anna (Fullan & Quinn, 2016).

Ved alle skulane har det på ulikt vis vore arbeidd med mobbing og læringsmiljø lenge før SIM tok til. Område som skulane allereie har arbeidd med og måten det har vore gjort på, har fått innverknad på arbeidet med SIM. Dei ordningane skulane allereie hadde innarbeidd har vore førande for i kva grad og korleis dei ulike elementa i SIM er utnytta. Også oppslutninga om programmet er påverka av det tidlegare engasjementet på området i skulane. Dei tre hovudtemaa i analysen ovanfor støttar kvarandre gjensidig, med klare samband mellom bakgrunn, engasjement og tilpassing.

Det tydelegaste funnet i studien er at det mest har gått føre seg ein assimilasjonsprosess (Piaget, 1999) og ei enkelkrinsending (Argyris & Schön 1996). Både på individ- og organisasjonsplanet har SIM såleis mest blitt tilpassa eksisterande ordningar og forståingar. Akkommodasjonsprosessar og dobbelkrinslæring ser ikkje ut til å utfordre eksisterande praksis, verken individuelt eller i organisasjonen. Den etablerte forståinga av utfordringane knytte til læringsmiljø og mobbing står nokså fast. Desse funna er også i tråd med Ball et al. (2012), som fann at skulen sin historikk og kultur har større tyding for aktørane enn eksterne krav og forventingar. Samtidig er tilbakemeldingane om kvaliteten på Læringsmiljøsentret sine faglege bidrag på dei felles samlingane svært positive. Det har gitt personalet viktig kunnskap om mobbing.

Ved ein av skulane valde dei å vidareføre ordninga som var etablert før SIM. Saker med relasjon til mobbing heldt fram med å vere rektor sitt ansvar. SIM-teamet (som også var leiargruppa) skulle vere ei støtte for rektor, slik det også hadde fungert tidlegare. Ved dei to andre skulane låg det til rette for at arbeidet med å utvikle organisasjonen sin kapasitet og kompetanse på området kunne halde fram som før, også etter at opplæringa var avslutta. Der hadde endring og utvikling vore ein del av den daglege rutinen. Personalet var både meir vane med og innstilte på at organisasjonsutvikling var ein del av dei daglege oppgåvene, ei kontinuerleg utfordring som ikkje kunne avsluttast (Fullan & Quinn, 2016).

SIM var svakt forankra i og avklara med personalet, men litt varierende. Dei tilsette var i liten eller ingen grad tekne med på avgjerda om å delta. Arbeidet med å motivere personalet var det heller ikkje lagt mykje energi i. At lærarar er usikre på om dei har blitt orienterte om deltaking i SIM eller ikkje, gir eit svakt grunnlag for å gå inn i arbeidet med stor entusiasme. Forskinga om implementering er klokkeklar om kor viktig forankring av behovet for og retninga i endringsarbeid er for å få eit akseptabelt resultat (Blase et al., 2012; Durlak, 2016). At den grunnleggjande forventinga i programmet om å gjennomføre praktiske øvingar på dei vanskelege elementa i ei mobbesak ikkje har vore følgt godt opp, kan ha verka i den same retninga. Når skuleleiinga ikkje har lagt vekt på dette, kan konsekvensen ha forsterka den litt neglisjerande haldninga om at sjølve satsinga ikkje vedkjem personalet i særleg grad (Fullan & Quinn, 2016).

Avslutning

Resultata som er komne fram her, er ikkje overraskande. Å endre tiltak på sentrale område i skulen har i mykje forskning vist seg å vere sær s krevjande både individuelt og organisatorisk. Forklaringa kan vere at endringar ofte «krever en ny forståelse av skolen og dens plass i samfunnet» (St.meld. nr. 79 (1983–84), s. 4). Det kan såleis ikkje understrekast sterkt nok kor vesentleg det er at systematisk endringsarbeid er godt forankra i personalet, og at det er sett av tid og ressursar til å gjennomføre tiltaket.

Det er ingen tvil om at SIM har eit vel gjennomtenkt innhald, og at ambisjonen er relevant og viktig for skulane. Når satsinga likevel ikkje har gitt dei resultata som var ønskte, handlar det i stor grad om at skulane som har delteke ikkje har lagt dei same forventingane til grunn, men har hatt sin eigen agenda. Ansvarer for det må delast mellom skulane, skuleeigar og Læringsmiljøsenteret. Strategien har i for liten grad forplikta skulane, klargjort og ikkje minst følgt opp krava om kva som skulle til for at SIM skulle fungere etter intensjonen. Skulane har på si side teke del i opplæringa utan å ta høgde for dei konsekvensane dette ville få for tidsbruk og engasjement i personalet og organisasjonen. SIM har difor ved desse tre skulane fått funksjon som uforpliktande, men interessante kurs, meir enn som eit utviklingsarbeid dei skulle ta aktivt del i.

Forfattaromtaler

Kari Leikanger Buset er høgskulelektor og har mastergrad i skuleleiing frå NTNU. Ho har vel 30 års erfaring frå grunnskulen som lærar og skuleleiar. Frå 2014 har ho arbeidd som utviklingspartner i arbeidet med lokal kompetanseutvikling. Ho har hatt ei sentral rolle både i møte med praksisfeltet og i tilrettelegging av organisatorisk læring internt ved Høgskulen i Volda. Buset er instituttleiar ved Institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Volda.

Anne Randi Fagerlid Festøy er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Ho er utdanna førskulelærar ved Høgskulen i Volda, med vidareutdanning i småskulepedagogikk ved Høgskolen i Stavanger og Høgskulen i Volda. Festøy har ein mastergrad i spesialpedagogikk frå Høgskulen i Volda. I doktorgradsarbeidet som Festøy avslutta i 2019, studerte ho opplæringa til elevar på 1.-4. steg, med ei særskild interesse for spesialundervisninga. Ho har arbeidd ved Høgskulen i Volda sidan 2011.

Iselin Vatnehol Waage er høgskulelektor ved Institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Ho er utdanna faglærar i formgjeving kunst og handverk ved Høgskulen i Oslo, med vidareutdanning i nordisk frå Høgskulen i Volda. Waage har ein mastergrad i spesialpedagogikk frå Høgskulen i Volda innan mobbetematikken. Ho har arbeidd ved Høgskulen i Volda sidan 2019.

Peder Haug er professor emeritus i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda. Han er cand.paed. frå Universitetet i Oslo og har doktorgrad i pedagogikk frå Stockholm Universitet. Han har arbeidd ved Høgskulen i Volda sidan 1976, men med lengre engasjement ved Senter for barneforskning NTNU, Norges forskningsråd, Universitetet i Stavanger, Uppsala Universitet, Vetenskapsrådet i Sverige og Skolverket i Sverige. Han har gitt ut ei rekkje bøker og artiklar med tema som gjeld barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning.

Referansar

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bakken, B. M., Helgøy, G. & Riise, T. H. (2018). Innsatsteam mot mobbing og PPTs rolle. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker: Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* (s. 189–211). Fagbokforlaget.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L. & Bailey, F. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. F. Perkins (Red.), *Handbook of implementation. Science for psychology in education* (s. 13–36). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139013949.004>
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T. & Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730>
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333–345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Ertesvåg, S. & Roland, P. (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 195–214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.944547>
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Gunnulfsen, A. E. & Jacobsen, H. M. M. (2019). Bidrag til et mer motiverende ungdomstrinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(1), 29–41. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-04>
- Hellang, Ø., Lund, I., Einarson, K., Rubecksen, K. & Jentoft, N. (2019). *Håndhevsingsordningen for skolemiljø saker (oppl.l.kapittel 9A)* (NORCE-rapport). Norwegian Research Centre. <https://hdl.handle.net/11250/2755942>
- Hungnes, T. & Bachmann, K. E. (2020). Elevers opplevelse av å delta i en ikke anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing. Erfaringer med bruk av Spekter-undersøkelsen i videregående skole. *Tidsskriftet forebygging.no*, (7). <https://doi.org/10.21340/66ev-hn48>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærings* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>

- Roland, E. (2014). *Mobbinga sin psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 79 (1983–84). *Om det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen og om forsøksvirksomheten i skoleverket skoleårene 1981–82 og 1982–83*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Utdanningsforskning. (u.å.). *Skolens innsatsteam mot mobbing (SIM)* [SIM, informasjonstekst]. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/a6da4affe4574f368f64ce6707539936/informasjonstekst-om-skolenes-innsatsteam-mot-mobbing-sim.pdf>
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2020: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/21*. https://www.udir.no/contentassets/995e2b3f631244bf8330a4a3a380e0ee/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2020_21.pdf