

“Det er relasjoner det går på”

Hvilke strategier velger rektor for å forebygge mobbing?

Tom Lassen Havnsund



Masteroppgave i utdanningsledelse,

Institutt for ut lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2006

Innhold

SAMMENDRAG	5
FORORD	8
1. INNLEDNING	10
1.1 MIN BAKGRUNN OG MOTIVASJON	10
1.2 TEMA FOR OPPGAVEN	12
1.3 PROBLEMSTILLING	14
1.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL	15
1.5 FORMÅLET MED OPPGAVEN	15
1.6 AVGRENSING AV OPPGAVEN	16
1.7 BIDRAG	17
2. LITTERATUR.....	18
2.1 BEGRUNNELSE FOR UTVALG AV TEORI	18
2.2 AKTUELL TEORI.....	19
2.2.1 <i>Aktuell teori om ledelse.....</i>	<i>19</i>
2.2.2 <i>Hva er ledelse?.....</i>	<i>20</i>
2.2.3 <i>Ledelse i et distribuert perspektiv</i>	<i>20</i>
2.2.4 <i>Legalitet og legitimitet</i>	<i>21</i>
2.2.5 <i>Ulike styringsdiskurser.....</i>	<i>22</i>
2.2.6 <i>Ansvarsplikt.....</i>	<i>24</i>
2.2.7 <i>Demokratisk ledelse</i>	<i>26</i>
2.2.8 <i>Skolekultur og ledelse</i>	<i>27</i>
2.2.9 <i>Å håndtere ulike dilemmaer</i>	<i>28</i>

2.2.10	<i>Fire perspektiver på organisasjonen</i>	29
2.2.11	<i>Forskning om mobbing</i>	30
2.2.12	<i>Ulike innfallsvinkler til begrepet mobbing</i>	32
3.	METODE	37
3.1	KVANTITATIV ELLER KVALITATIV METODE	37
3.1.1	<i>Den hermeneutiske forskningstradisjon</i>	38
3.1.2	<i>School effectiveness eller school improvement</i>	39
3.1.3	<i>Eget ståsted og forforståelse</i>	39
3.2	STRATEGI FOR DATAINNSAMLINGEN	40
3.3	VALG AV INFORMANTER	41
3.3.1	<i>Min forskerrolle</i>	43
3.4	INNSAMLING AV DATA	44
3.4.1	<i>Pilotintervju</i>	44
3.4.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	44
3.4.3	<i>Gruppeintervju som metode</i>	45
3.5	KVALITET	46
3.6	ETIKK	48
4.	ANALYSE AV DATAMATERIALET	51
4.1	ANALYSEMÅTE	51
4.1.1	<i>Induktiv metode</i>	52
4.1.2	<i>Grounded theory</i>	52
4.2	HVA FORTELLER DATAMATERIALET?	53
4.2.1	<i>Villaveien ungdomsskole</i>	53
4.2.2	<i>Lærerne på Villaveien ungdomsskole</i>	53

4.2.3	<i>Rektor på Villaveien ungdomsskole</i>	58
4.2.4	<i>Sentrum ungdomsskole:</i>	62
4.2.5	<i>Lærere på Sentrum ungdomsskole:</i>	62
4.2.6	<i>Rektor på Sentrum ungdomsskole</i>	68
4.3	DRØFTING.	72
4.3.1	<i>Rektors lederstil.</i>	74
4.3.2	<i>Skolekulturen</i>	85
4.3.3	<i>Elevsyn.</i>	94
4.3.4	<i>Om mobbing</i>	98
4.3.5	<i>Alternative forklaringer</i>	103
5.	SAMMENDRAG.	105
5.1	HOVEDFUNN.....	105
5.1.1	<i>Svar på forskningsspørsmålene</i>	105
5.1.2	<i>Konklusjon i forhold til problemstillingen</i>	113
5.2	ANBEFALINGER FOR VIDERE ARBEID MED TEMAET	116
	LITTERATURLISTE	118
6.	APPENDIX	121

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg mulige strategier rektor kan velge når skolen skal utforme en beredskap mot mobbing. Tittelen, *det er relasjoner det går på*, har jeg hentet fra intervjuet med Kaja, en av rektorene som har deltatt i undersøkelsen. Dette med relasjoner ble etter hvert et veldig sentralt begrep når jeg arbeidet med datamaterialet mitt. Informantene er på ulikt vis opptatt av relasjoner mellom elevene, mellom lærerne og elevene, mellom rektor og lærerne og mellom rektor og elevene. Det å bygge opp gode relasjoner kan være en viktig del av skolens beredskap mot mobbing.

Et annet sentralt begrep er skolekulturen. Er det sånn at enkelte skolekulturer virker slik at det blir grobunn for mobbing? På den annen side, kan en skolekultur virke forebyggende mot at det skjer mobbing? Mange hevder at skolekulturen legger sterke premisser for skolens muligheter til å utvikle seg. Er det kulturen som styrer eller kan kulturen styres? Dette er et sentralt spørsmål som blir drøftet i denne oppgaven.

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode og har foretatt halvstruktureerte intervjuer av henholdsvis rektor og en gruppe lærere på to utvalgte ungdomsskoler. Rektors rolle i skolens arbeid mot mobbing er sentral i denne oppgaven. Jeg har tatt på ”skolelederbriller” og fokusert på ulike valg rektor kan ta. Med utgangspunkt i det innsamlede datamateriale har jeg prøvd å ha flere ulike perspektiver når jeg har drøftet empirien i forhold til aktuell teori både om ledelse generelt, organisasjonsteori, skoleledelse, problematferd og mobbing spesielt.

Tidlig i arbeidet så jeg at det kan være to ulike hovedstrategier å velge når rektor skal initiere en god beredskap mot mobbing på skolen. Jeg har kalt disse, *mobbing i et smalspektret perspektiv* og *mobbing i et bredspektret perspektiv*. Et smalspektret perspektiv analyserer mobbing som et individuelt fenomen der man er mest opptatt av mobber og mobbeoffer og har lite fokus på konteksten mobbingen skjer i. I dette perspektivet velger ofte ledelsen et individualistisk- eller et systemperspektiv på

ledelse (Møller og Fuglestad 2006:kap.14), der man er mest opptatt av personlige egenskaper eller systemrettede tiltak på skolen. I dette perspektivet blir kulturbegrepet ofte oppfattet som noe statisk som legger premisser for hvordan mennesker samhandler. Det kan også se ut som om effekten av smalspektrede mobbetiltak kan være av kortere varighet. I dette perspektivet er det ofte problematisk å påvise betydningen av rektors rolle.

Et bredspektret perspektiv på mobbing analyserer skolens læringsmiljø som en helhet og en ser på problematferd i et systemteoretisk perspektiv (Nordahl et al:2005). Det er viktig å analysere konteksten mobbingen skjer i. Teorifeltet innebefatter både litteratur om problematferd, pedagogikk og skoleledelse. I dette perspektivet kan det være nødvendig at ledelsen velger et relasjonelt eller et distribuert perspektiv på ledelse (Møller og Fuglestad 2006:kap.14), der rektor er opptatt av å bygge opp gode relasjoner mellom alle ledd på skolen og å myndiggjøre lærere og elever. Kulturbegrepet blir oppfattet som noe som både legger premisser for skolen men også kan utvikles og styres i ønsket retning. Det kan se ut som om effekten av bredspektrede mobbetiltak er mer varige enn de mer smalspektrede tiltakene. Betydningen av ledelsens rolle kan være lettere å påvise.

Hva bør rektor velge når skolen skal utforme en beredskap mot mobbing? Mitt datamateriale viser at dilemmaet ikke er *enten eller*, men *ja takk begge deler!* Det kan se ut som om det kan være hensiktsmessig at rektor utvikler strategier i arbeidet mot mobbing som er basert på både et smalspektret og et bredspektret perspektiv. Det langsiktige arbeidet med å forebygge at mobbing skjer, kan med fordel skje i et bredspektret perspektiv. Det å jobbe med å utvikle skolekulturen samtidig som man har et opplegg for å lære elevene sosial kompetanse ser ut til å gi god effekt. På den annen side, akutte mobbesaker som oppstår på skolen bør høyst sannsynlig møtes med konkrete og håndfaste tiltak som er egnet til å sette en stopper for mobbingen der og da. Her kan det være en fordel med et smalspektret perspektiv, der en fokuserer på mobbingen og de personene som er involvert.

Oppgaven viser likevel at for å oppnå varige forbedringer av læringsmiljøet og reduksjon i forekomst av mobbing over tid, kan det være en hensiktsmessig strategi for rektor å legge hovedvekten av arbeidet på et bredspektret perspektiv.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et studie i utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Jeg har hatt gleden av å hente inspirasjon og faglig påfyll ved siden av jobben min som rektor. Det har vært spennende og givende fordype seg i det store fagfeltet som utdanningsledelse har utviklet seg til å bli, og gjennom dette å reflektere over jobbmessige utfordringer i en mer teoretisk sammenheng. Uten tvil har studiet gitt meg nye innfallsvinkler til lederrollen og oppgaver i den praktiske skolehverdagen.

Prosessen med selve masteroppgaven har foregått parallelt med at jeg har jobbet med lignende problemstillinger i praksis. Det har derfor vært en stor motivasjon å dukke ned i oppgaven og utdype de mange spørsmål som reises. Å besøke andre skoler og snakke med reflekterte mennesker er alltid spennende. Det å jobbe med empirien i lys av ulike typer teori har gitt meg mange nye perspektiver. Jeg opplever å ha lært noe gjennom hele prosessen. Helt konkret har jeg brukt eksempler både fra empirien og fra teoristoffet jeg har jobbet med i personalmøter på egen skole i løpet av det siste året.

Det er mange som fortjener takk og heder for hjelp og støtte for at det i det hele tatt var mulig å gjennomføre et slikt studie. Takk til Modum kommune for at de hjalp til med å legge forholdene til rette for at rektor kunne være student. Ikke minst takk til min undervisningsinspektør som har tatt seg av skolen og den daglige driften når jeg dro på Blindern. Takk til personalet på Nordre Modum ungdomsskole som har vært tålmodige og overbærende med at rektor har vært mindre synlig og lagt litt mindre vekt på de gode relasjonene det siste året.

Takk til informantene mine på begge de utvalgte skolene, både rektorene og lærerne som deltok. Takk også til rektor ved pilotskolen som deltok i pilotintervjuet. Dere har alle gitt meg av tiden deres og dere har delt historier og refleksjoner med meg som har vært viktige i arbeidet med oppgaven.

En stor takk til veileder Kristin Helstad for viktig inspirasjon i skiveprosessen og mange gode faglige innspill. Takk til Kirsten Sivesind og Jorunn Møller og det fantastiske inspirerende og utfordrende fagmiljøet på ILS.

Takk til min tålmodige familie som har funnet seg i at jeg stadig har forsvunnet inn i min ”studentboble” og blitt der en stund. – Og ikke minst, takk til min kjære kone for å ha bidratt med motivasjon og inspirasjon og klare perspektiver. Vi har hatt mange spennende faglige refleksjoner sammen og jeg har opplevd en sterk personlig støtte.

Geithus 30.04.06

Tom Lassen Havnsund

1. Innledning

1.1 Min bakgrunn og motivasjon

Jeg vokste opp på 70-talet. Miljøpolitikk, nei til EEC, nei til atomvåpen, Bob Dylan og den folkelige musikkulturen satte sitt preg på ungdomsårene. Vi leste ”Den lille røde for skoleelever” fra Pax forlag, og vi diskuterte hva som var en bra skole og ikke minst, hva som var en dårlig skole. Ordene *alternativ* og *kritisk* ble sentrale. Det ble lansert ulike alternativ til det bestående, og vi var kritiske til det meste. På TV så vi ”Lære for livet” en svensk TV serie i, den nå så populære doku-sjangeren. Den handlet om livet på en svensk ungdomsskole, som virkelig hadde tatt begrepet ”kritisk pedagogikk” inn over seg. Det var veldig inspirerende for en søkende ung mann som tenkte på å bli lærer.

Mange jeg kjente begynte på forsøksgymnaset og Mosse Jørgensen snakket om den demokratiske og den elevaktive skolen. Fra Danmark hørte vi om prosjektarbeid og om ”løvetannbarna”. - De elevene som hadde litt dårligere forutsetninger enn andre for å lykkes på skolen, enten det var sosiale problemer eller faglig tilkortkomning. Boka ”Jonas” av Jens Bjørneboe gjorde et voldsomt inntrykk. Den skildrer en gutt med lærevansker som møter skolesystemet og mislykkes. Denne boka har nok vært i bakgrunnen hele tiden når min personlige læreridentitet skulle dannes. For det var lærer jeg skulle bli.

Lærerkarrieren startet med et vikariat på Haug spesialscole i Bærum. Jeg skulle være lærer for en gruppe med fire elever på 4. trinn. Fire sårbare unger som hadde kommet til kort i det vanlige skolesystemet og var blitt ”Haugianere,” som de ble kalt av de andre ungene hjemme i gata. De hadde lærevansker og atferdsproblemer. De var blitt mobbet og utstøtt av både lærere og elever på den skolen de egentlig hørte til. Det skulle komme til å bli en sterk opplevelse og en bratt læringskurve for meg som

blivende pedagog. En kollega sa det slik: ”prøv å få sansen for dem, finn noe positivt du liker ved hver enkelt.” Jeg opplevde at det var et usedvanlig godt råd.

Det var et fantastisk inspirerende og dyktig fagmiljø samlet i ett hus. Jeg opplevde utrolig engasjerte lærere som virkelig var opptatt av elevene sin. Men hvordan hadde elevene det? Hva tenkte de når de sto opp om morgenen og ble hentet av drosjen? Hvordan skulle det gå med dem i fremtiden? Hvilket liv ville de få? De ble mange spørsmål og mye refleksjon. Tiden på Haug skulle komme til å bli svært toneangivende for mitt elevsyn og mitt syn på tilpasset opplæring. Det førte meg inn på et pedagogisk spor, som har vært dannende for senere jobbing som lærer og skoleleder.

Jeg tok lærerutdanningen på Sagene lærerhøyskole, og ble grundig skolert på reformpedagogikk, kritisk tenkning og alternative skoler. Vi lærte om prosjektarbeid, og vi fikk innblikk i nyradikalismens tenkere og den antiautoritære og frigjørende pedagogikken. Vi ble lært opp til å tenke *en skole for alle*. En skole der alle skal få sjansen til å lykkes. Og det grunnleggende for å lykkes på skolen, det var at du trives og opplever en trygghet på skolen. Det betyr fravær av mobbing, plaging, vold, spydige kommentarer, irrettesettelse foran resten av klassen, osv.

Tidvis har jeg støtt på disse elevene som ikke har det bra på skolen. Gutter og jenter som blir mobbet av medelever eller av læreren. Elever som med spesielt utseende, enten det er rødt hår og fregner, for store, for små for tynne eller for tjukke. Det kan også være elever som utpeker seg på andre måter, ved at de er spesielt flinke på skolen eller at bråker og er utagerende, er stille og innadvendt eller at de har meldt seg ut av det meste av det som foregår.

Jeg føler et personlig engasjement i saker der elever ikke har det bra eller ikke lykkes. Jeg vil gjerne bidra til at elevene på skolen trives, lærer og utvikler seg i positiv retning, og det gir en stor glede hvis jeg føler at jeg kan bidra til det. Jeg synes at det ligger et ansvar i å forvalte den makten og den myndigheten jeg har fått som rektor på en måte som ivaretar alle elever. Jeg har ulike muligheter til å gjøre noe som kan

forbedre skolesituasjonen og gjøre livet bedre for elevene. Dette krysningpunktet mellom temaene ledelse og mobbing er et spennende felt som jeg vil gå nærmere inn på i denne oppgaven.

1.2 Tema for oppgaven

Mobbet siden 1. klasse. I et brev til statsministeren skriver en 13 år gammel gutt at han har gruet seg til å gå på skolen nærmest hver eneste dag i snart åtte år. (VG 16.02.05 Nettavisen)

Mobbet som en hund. Foreldre i sjokk over mangeårig trakassering av sønnen (VG 22.03.05 Nettavisen)

Avissitatene er eksempler på tragiske historier fra barns oppvekst. Mye av mobbingen skjer på skolen der mange barn og unge samles. Hvorfor er det sånn at det foregår mye mobbing på noen skoler og lite mobbing på andre skoler? Hva er det som særpreger skoler med lite mobbing? Kan vi lære noe av skoler som har lite mobbing?

Myndighetene krever at skolene reelt tar ansvar. Opplæringsloven ble endret i 2002, og vi har fått § 9a om elevenes fysiske og psykososiale miljø, der skolen pålegges blant annet å jobbe aktivt og systematisk mot mobbing, og der arbeidet skal dokumenteres. Loven inneholder sterke krav til rektor som skal sørge for at skolen arbeider aktivt mot mobbing, og at dette kan dokumenteres. Her presiseres også rektors foremelle straffeansvar hvis loven ikke oppfylles. Hva gjør rektor for at skolen skal være mest mulig fri for mobbing? Hva kan vi lære av skoler som har lite mobbing?

På initiativ fra tidligere statsminister Kjell Magne Bondevik er norske skoler blitt utfordret til å avskaffe mobbing gjennom *Manifest mot mobbing 2002-2004*, der Barneombudet, Utdanningsforbundet, Kommunenes sentralforbund, Foreldreutvalget i grunnskolen og Statsministeren forpliktet seg på å arbeide aktivt mot mobbing i skolen. Mange skoler har fulgt opp med lokale erklæringer og anti-mobbe kampanjer.

Det foreligger en grundig evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004 (Tikkanen & Junge 2004).

I juni 2005 undertegnet manifestpartene, Regjeringen, KS, Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen, et nytt Manifest mot mobbing for perioden 2005-2007. Det er et uttrykt ønske om å videreføre de positive tendensene som framkom etter det første Manifest mot mobbing. Det er verdt å merke seg nye vektlegginger og ”justering av kursen” i det nye manifestet. I en pressemelding fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med lanseringen av det nye manifestet, ser vi at ledelse, systemarbeid og samarbeid med foreldrene er løftet frem.

Det nye manifestet legger særlig vekt på tydelig ledelse, lokal handling, å inkludere foreldrene og at tiltakene mot mobbing er koordinerte og langsiktige. (Utdanningsdirektoratet 08.06.05)

Nettstedet *Skoleporten.no* ble åpnet i 2004. Her samles og presenteres tilgjengelige data innenfor grunnopplæringen i Norge. Dette er ment å være et verktøy som skoleeiere og skoleledere kan bruke for å jobbe med å vurdere og utvikle skolen. Nettstedet er også ment å gi nyttig informasjon til elever å foresatte og andre interesserte. Blant mange andre data, blir resultatene fra den nettbaserte spørreundersøkelsen *Elevundersøkelsen*, tidligere *Elevinspektørene*, lagt ut her. Undersøkelsen er obligatorisk for elever på 7. og 10. trinn og på grunnkurs i videregående skole. Elevene svarer på spørsmål om læringsmiljøet, med kategoriene trivsel, mobbing, elevenes motivasjon, motiverende lærere, arbeidsmiljø, arbeidsplaner og læreplanmål, elevråd, elevmedvirkning og fysisk læringsmiljø. Resultatene presenteres hver høst på dette nettstedet. Til nå er data om læringsmiljøet publisert for skoleårene 2003/2004 og 2004/2005. Her kan enhver gå inn og lese hvordan elevene ved noen skoler opplever svært lite mobbing, mens andre opplever til dels mye mobbing på skolen. Et nærliggende spørsmål er da. Hva er det som særpreger skoler som har lite mobbing? I denne oppgaven har jeg valgt å intervju rektor og en gruppe lærere på to ulike skoler der elevene rapporterer om lite mobbing. Deres historier har jeg drøftet opp mot teori om mobbing og teori om ledelse.

1.3 Problemstilling

Det kan være mange årsaker til at elevene på noen skoler rapporterer om lite mobbing, mens andre viser mer. Viktige faktorer kan for eksempel være ulikheter i elevgrunnlaget som følge av befolkningsmessige årsaker eller av miljømessige forutsetninger i hjemmemiljø og lokalmiljø.

I et skolelederperspektiv er det imidlertid interessant å se på den delen av mobbeproblematikken der skolen særlig kan bidra. Kan vi lære noe om forbygging av mobbing ved å studere og analysere hva skolene gjør? Hva kan skoleledelsen bidra i dette arbeidet være? Med utgangspunkt i et tydelig mandat til skolene og til skolelederne om å arbeide for et mobbefritt læringsmiljø, synes jeg at det er interessant å belyse og analysere hvilke strategier og tiltak fra skoleledelsens side som de oppfatter er avgjørende for å minske mobbing i skolen. Hva tenker rektor om dette? Hvordan oppfatter lærerne skolens arbeid mot mobbing? Hva velger skoleledere å legge vekt på når skolen skal utforme en strategi i dette arbeidet?

Jeg har valgt følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hvilke ledelsesstrategier kan identifiseres i skoler som rapporterer om lite mobbing blant elevene?

Strategi kan defineres som en systematisk beredskap i forhold til bestemte utfordringer (Nylehn 2001:157). Med ledelsesstrategier forstår jeg her, når ledelsen utvikler skolens beredskap mot mobbing gjennom å analysere utfordringer og utvikle mål, tiltak og foreta vurderinger. Ledelsesstrategier kan uttrykkes gjennom plandokumenter, gjennom handlinger eller tiltak men også gjennom historier som fortelles.

1.4 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av problemstillingen over, har jeg stilt følgende forskningsspørsmål som jeg ønsker å få svar på;

1. Hva særpreger ledelsen på skoler der elevene rapporterer om lite mobbing?
2. Hvilke tilnærminger velger rektor til arbeidet mot mobbing?
3. Hva legger rektor vekt på for å fremme en skolekultur som forebygger mobbing?
4. Hva opplever lærere som særlig betydningsfullt i skolens arbeid med å redusere mobbing?
5. Hva opplever lærere som viktige bidrag fra ledelsen for å redusere mobbing på skolen?

Det er grunn til å påpeke at jeg ikke har som hypotese at det er sammenheng mellom rektors valg av lederstrategier og forekomst av mobbing på skolen. For å forstå feltet skoleledelse bedre ønsker jeg å beskrive og diskutere hva som særpreger ledelsens strategier på de to skolene. Men det kan være helt andre grunner enn ledelsens bidrag som er årsaken til at elevene på de to skolene rapporterer om lite mobbing. Til sist blir det opp til leseren å vurdere ut fra foreliggende dokumentasjon om de kan anta at ledelsen har betydning for forekomsten av mobbing på skolen.

1.5 Formålet med oppgaven

Hvor mange opplever mobbing? Hva kjennetegner et mobbeoffer og en som mobber? Tidligere forskning om mobbing i skolen har vært relativt lite opptatt av ledelsens rolle. Mobbing har ofte vært studert i et individuelt perspektiv, der forekomst av mobbing og hva som kjennetegner mobbeoffer og mobbere har hatt et sterkt fokus. Både i evalueringsrapporten fra Manifest mot mobbing 2002-2004 (Tikkanen & Junge 2004) og i Manifest mot mobbing 2005-2007 ser vi en tydelig dreining i forståelse av mobbing fra et individuelt perspektiv til et systemperspektiv. I de senere årene har det vært en økende interesse for ledelsens betydning, både når det

gjelder implementeringen av anti-mobberprogrammer og systemarbeid mot problematferd generelt. (Smith et. al 2004:51)

Det er påvist at enkelte kulturer formidler og fremkaller negative affekter og handlinger hos medarbeiderne. (Kaufmann og Kaufmann 1996). Er det sånn at enkelte skoler har en kultur for mobbing, mens andre har en kultur for at mobbing ikke skal skje? Hvis det er tilfellet, hvorfor har disse kulturene blitt som de er? Har ledelsen noen betydning?

Formålet med min oppgave er å utrede det fagfeltet der områdene mobbing og skoleledelse overlapper. Med perspektiver både fra ledelsesteori og fra teori om mobbing og problematferd, vil jeg analysere mulige bidrag fra skoleledelsen for om mulig å redusere mobbing på skolen. I denne masteroppgaven ønsker jeg å drøfte ulike tilnærminger i skolens arbeid mot mobbing og belyse ledelsesstrategier, av både praktisk og teoretisk karakter, som kan være hensiktsmessige å benytte i arbeidet med å redusere mobbing i skolen. Jeg håper å kunne lære noe selv og jeg håper jeg kan utvikle ny kunnskap som andre kan lære noe av.

1.6 Avgrensing av oppgaven

Teorier om mobbing finnes ofte innen det spesialpedagogiske eller sosialpedagogiske forskningsfeltet. I denne oppgaven velger jeg å diskutere mobbing ut fra et ledelsesperspektiv. Det er mye fokus på rektors ansvar for skolemiljøet og skolens resultater. Masteroppgaven er en del av en lederutdanning og jeg synes det er viktig å holde fast i ledelsesperspektivet. Det er derfor med skolelederbrillene på jeg stiller spørsmål og diskuterer datamaterialet.

Jeg har valgt å hente inn datamaterialet mitt fra ungdomstrinnet. Jeg er selv rektor på en ungdomsskole og synes derfor at det er mest interessant å studere en virkelighet jeg kjenner til, men som jeg samtidig har mange ubesvarte spørsmål om. Mobbing i skolen skjer på mange ulike måter og mellom ulike aktører. Mobbing kan skje fra elev til elev, fra lærer til elev eller fra elev til lærer. Det foreligger imidlertid relativt

lite systematisk kunnskap på dette området. (Olweus 2004). Det forekommer også mobbing mellom voksne. I denne masteroppgaven velger jeg å avgrense temaet til mobbing som skjer mellom elever. Empirien gir eksempler fra to skoler på hvordan arbeidet mot mobbing kan innrettes. Den ene skolen har en mannlig rektor og den andre har en kvinnelig rektor. Empirien viser at de har to ulike måter å løse rektorjobben på. Dette kan gi rom for å diskutere kjønnsforskjeller i lederjobben. Jeg har valgt ikke å ta opp dette fordi det ville være for omfattende av hensyn til omfanget på denne oppgaven.

1.7 Bidrag

Mitt bidrag i denne oppgaven er å belyse skolenes arbeid mot mobbing med ny empiri. Jeg har videre drøftet empirien opp mot teorier innenfor fagfeltene mobbing, problematferd, ledelse og skoleledelse og jeg har kommet fram til en modell slik den er gjengitt i figur 1. i punkt 5.1.2. På den måten har jeg kommet fram til og forklart begrepene mobbing i et smalspektret perspektiv og mobbing i et bredspektret perspektiv.

2. Litteratur

2.1 Begrunnelse for utvalg av teori

Formålet med litteraturstudien er å få større innsikt og forståelse i det som kommer fram i empirien. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i datamaterialet mitt i form av intervjuutskrifter og lete etter tendenser og mønstre. Hvilke typer ledelseslitteratur er aktuelt å trekke inn for å belyse og analysere dette? Kan det gi økt forståelse? Dette var viktige spørsmål i denne fasen. Forskningsfeltet omkring ledelse er stort og mangfoldig og her er det mange vinklinger som kunne vært valgt. Etter å ha arbeidet med datamaterialet og omorganisert stoffet i ulike kategorier, har jeg valgt ut ledelseslitteratur som jeg syntes bidro til økt forståelse for det som framkommer. Jeg har valgt en tilnærming med mange perspektiver. Jeg har valgt å trekke fram litteratur både fra utdanningsforskningen og fra ledelsesfeltet generelt for å få større bredde i drøftingene.

Jeg har også gjort litteraturstudier innenfor fagfeltet om mobbing og problematferd. Her har jeg sett på begrepet mobbing og på ulike definisjoner og perspektiver som brukes. Forståelsen av begrepet har endret seg over tid. På den måten har også tiltakene som anbefales endret seg. Mobbing blir ofte sett på som en del av begrepene negativ atferd, problematferd eller antisosial atferd. Jeg har også gjort litteraturstudier innenfor dette feltet og sett spesielt på ulike systemteoretiske tilnærminger.

Det utvalgte teoristoffet har jeg brukt for å analysere kategoriene som framkommer i datamaterialet. Jeg har også prøvd å belyse temaer om mobbing med ledelsesteori og omvendt. På den måte har jeg villet trekke mobbeproblematikken nærmere ledelsesfeltet. Nyere forskning om mobbing anbefaler at man ser mobbing i et mer holistisk perspektiv der man vurderer konteksten og lærerens rolle som klasseleder, ved at man trekker inn teori fra pedagogikk og fra feltet skoleutvikling (Smith et. al

2004:49). Jeg velger å se på skoleledelse og klasseledelse som to sider av samme sak, det dreier seg i prinsippet om å skape relasjoner for læring og utvikling, enten det er på personalmøter eller det er i undervisningen i klasserommet (Sørhaug 1996:45 og L-97:33). Hovedfokuset i denne oppgaven er likevel skolelederperspektivet.

2.2 Aktuell teori

2.2.1 Aktuell teori om ledelse

Fagfeltet ledelse er stort og komplekst. Sist på 1970-tallet forlot man troen på at ledelse kunne beskrives med enkle oppskrifter og generelle lover for god ledelse (Møller 2004:48). Jeg har valgt å trekke fram ulike perspektiver på ledelse og på skoleledelse spesielt. Vi er i dag sterkt preget av det postmoderne samfunn der det er mangfoldet og de mange perspektivene som dominerer og ikke de enkle sannheter og oppskrifter (Hargreaves 2000:50). Den postmoderne verden beskrives som frigjørende og antiautoritær. Man er i sterkere grad opptatt av individuelle behov. Det finnes ikke lenger noen absolutte sannheter. Verden er preget av motsetninger, kompleksitet og hurtige forandringer (Karlsen 2002:20). Dette setter også sitt preg på forskningen om ledelse.

For å ha et teoretisk ståsted i de videre drøftingene, har jeg først trukket fram noen eksempler på hvordan begrepet ledelse blir beskrevet. Deretter har jeg valgt ut noen teorier som på ulikt vis rammer inn det som er temaet i denne oppgaven. Ved å drøfte funnene i datamaterialet opp mot ulike teoretiske modeller ønsker jeg å få fram mangfoldet i stoffet, se mønstre og forstå mer av de ulike sidene ved det jeg finner. Alle kategoriene jeg har valgt ut tar på ulikt vis opp sider ved skolens indre liv og drøfter relasjonelle forhold mellom ulike aktører i skolen. Flere tar utgangspunkt i kulturbegrepet og hvordan ulike kulturer kan bidra til at skolene utvikler seg forskjellig.

2.2.2 Hva er ledelse?

Tian Sørhaug beskriver ledelse som en dynamisk sosial prosess der lederne balanserer mellom makt og tillit.

Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta. (Sørhaug 1996:45)

Ledelse forstås her som noe som skjer i samspill med andre, der leder må søke å finne en balanse mellom tillit og makt, eller sagt på en annen måte, en balanse mellom å støtte og å utfordre sine medarbeidere. Sørhaug legger stor vekt på relasjoner. Dette er også et sentralt begrep i datamaterialet mitt. På begge skolene jeg besøkte er rektorene og lærerne opptatt av relasjoner, om enn i ulike perspektiv. Begrepet er så sentralt at jeg også har valgt å ta det med i tittelen på oppgaven.

Børre Nylehn (2001:129) påpeker at ledelse ikke er synonymt med det ledere gjør. Også medarbeidere som ikke er ledere kan utøve ledelse i form av uformell ledelse. Han trekker fram tre komponenter i ledelse. Ledelse består av *grenseregulering, systemutfordring og prosesstyring*. Det betyr at ledelse av en organisasjon innebærer, å orientere organisasjonen i forhold til omverdenen, bygge opp systemer og strukturer samt gjennomføre prosesser i forhold til de to første punktene blant medlemmene i organisasjonen. Hvordan de enkelte komponentene vektlegges vil variere fra leder til leder. Nylehn ser også på de uformelle lederne. Både Sørhaug og Nylehn har definisjoner der en kan se ledelse i skolen både på skolenivå og på klasse/gruppenivå der læreren er leder av elevenes læringsarbeid (L-97:33). Dette er også interessant når jeg skal se på hvordan lærere kan myndiggjøres og rektor ser ledelse i et distribuert perspektiv.

2.2.3 Ledelse i et distribuert perspektiv

I en foreløpig upublisert bok analyserer Jorunn Møller og Anne-Marie Presthus hvordan ledelse beskrives og utøves i forhold til omgivelsene. (Møller og Fuglestad 2006:kap.14). Det kan være et *individualistisk perspektiv*, som ikke ser på

omgivelsene, men som kun vektlegger personlige egenskaper eller ferdigheter hos lederen. Det kan være et *strukturelt perspektiv*, som ser på ledelse i forhold til ytre forhold som rammer, økonomi, ressurser og organisering. Ledelse kan videre sees på i et *relasjonelt perspektiv*, der samspeillet mellom ulike personer og mellom personer og strukturer vektlegges. Til slutt kan ledelse betraktes i et *distribuert perspektiv*, der en ser på ledelse som en aktivitet der samhandling er et viktig stikkord. I dette perspektivet, er det ikke bare rektor som bedriver ledelse. Det øvrige personalet på skolen har i ulik grad fått ansvar og handlingsrom slik at de kan opptre som myndiggjorte personer og der alle på ulik måte utøver ledelse. Dette perspektivet overensstemmer med det syn på ledelse som Børre Nylehn (2001:129) skisserer.

Det å skape et godt psykososialt miljø med lite mobbing på skolen er en stor og kompleks oppgave. Mange vil hevde at dette arbeidet må utøves av alle på skolen og ikke kan begrenses til noen få personer. Dette bør ha konsekvenser for hvordan ledelse utøves og oppgaver fordeles på skolen. Selv om ansvaret på denne måten er fordelt utover til mange personer i organisasjonen, er det rektor som har det overordnede ansvaret.

2.2.4 Legalitet og legitimitet

Skoleledelse baserer seg på en balansegang mellom å benytte seg av legal makt som ligger innbakt i jobben som skoleleder eller lærer, og det å opparbeide legitimitet hos dem man er satt til å lede (Møller 2004:170). Det er dette Tian Sørhaug forklarer som en avveining mellom makt og tillit. Legal makt kan utøves gjennom *juridisk styring* der man styrer ved hjelp av lover, regler og forskrifter eller gjennom *økonomisk styring* gjennom fordeling av ressurser. *Ideologisk styring* gjennom målstyring, informasjon eller gjennom kompetanseutvikling er en tredje måte å styre utdanning på (Lundgren 1986).

Legitimitet i jobben som rektor er noe som kan opparbeides gjennom å få aksept og tillit hos dem rektor skal lede. Dette kan utvikles gjennom å bygge opp gode relasjoner i organisasjonen.

Det legitime fundamentet for utøvelse av ledelse er ikke noe man har i kraft av posisjon, men et fundament som må erobres og stadig reforhandles i samhandling med personalet og de foresatte (Møller 1996:124)

Legitimitet er altså ikke et statisk begrep, men heller et dynamisk begrep som stadig må utvikles. Dette kan forstås både i skoleperspektivet der man ser på rektors ledelse av personalet, men det kan også sees i klasse/gruppeperspektivet med fokus på lærerens ledelse i klasserommet.

2.2.5 Ulike styringsdiskurser

Opplæringsloven §9a slår fast at rektor har et ansvar for at skolen har gode og virksomme tiltak for å stoppe mobbing. Rektor må altså sikre at både systemer og personer på skolen sørger for at lovens intensjon blir oppfylt ved at ulike tiltak og prosedyrer blir gjennomført. Det innebære kanskje at ledelsesansvar er distribuert til andre personer på skolen, men det kan også bety at rektor leder gjennom å kreve gode resultater av lærernes arbeid med å forebygge mobbing.

Gustav Karlsen (2002:89) bruker begrepet styringsdiskurs om de forestillinger, drøftinger, synsmåter og tenkesett som er knyttet til styring av utdanningsområdet. Disse fanger inn mangfoldet i begrepet styring, der ulike perspektiv og flere ulike interessegrupper trer fram. Dette innebærer at rektor ofte havner i ledelsesdilemmaer der ulike styringsdiskurser må veies opp mot hverandre. Karlsen har systematisert begrepet styring innenfor følgende styringsdiskurser: *Byråkratistyring, profesjonsstyring, brukerstyring, markedsstyring og målstyringens diskurs*. Alle er varianter av styringsprosesser der noen sender styringssignaler nedover i systemet, en "top-down" styring.

Nyere implementeringsforskning (Op.cit.:99) har sett på den styringen som skjer gjennom grunnleggende normer som finnes i samfunnet eller i organisasjonen, det Karlsen kaller *kultur- og institusjonsdiskursen*. Her ser man på styring i et "bottom-up" perspektiv der;

iverksetting og implementering i betydelig grad ser ut til å styres og bestemmes av den tradisjon og kultur som eksisterer i institusjonen (Karlsen2002:99).

Denne styringsdiskursen ser altså på organisasjonens indre liv og kultur som sentral i forhold til mulighetene for styring og utvikling i en bestemt retning.

Kulturperspektivet vil jeg særlig løfte fram og drøfte i forhold til datamaterialet mitt.

Det kan se ut som om skolekulturen og hvilke strategier rektor har for å utvikle denne, kan ha avgjørende betydning for forekomst av mobbing på skolen.

Andre styringsdiskurser som det kan være aktuelt å drøfte i forhold til datamaterialet er byråkratisk styring. Dette innebærer at overordnet myndighet pålegger underordnet ledd et ansvar eller en oppgave gjennom anvisning eller instruksjon (Op.cit.:90).

Mye av den statlige styringen av utdanningssektoren er basert på denne formen for styring. Lover, forskrifter og rundskriv sendes fra et overordnet nivå til et lavere nivå. Opplæringsloven § 9a og Manifest mot mobbing er eksempler på en slik form for byråkratisk styring.

Profesjonsstyring er en form for styring, der retten til å bestemme er gitt ut fra dokumentert faglig kyndighet og innsikt. (Op.cit.:91) Den baserer seg på at lærere med mye erfaring og kompetanse gis myndighet til å bestemme innenfor definerte områder. Man kan tenke seg at lærere vil sette i verk tiltak mot mobbing i kraft av deres spesifikke kompetanse om for eksempel sammenhengen mellom trivsel og læring, som er basert på deres profesjonelle skjønn. Dette vil da kunne framstå som motstykket til byråkratisk styring gjennom lovverket. Hvis lærerne på en skole utøver en stor grad av profesjonsstyring kan det være at ansvar og ledelsesoppgaver er gitt lærerne i et distribuert perspektiv (Møller og Fuglestad, 2006:kap.14). Men det kan også tenkes at rektor nærmest har abdisert og at lærerne styrer ut fra sitt eget profesjonelle skjønn. Utøvelse av profesjonelt skjønn kan her sees på som en form for forpliktelse, både overfor elevene og samfunnet og overfor yrkets profesjonelle ansvarsplikt.

2.2.6 Ansvarsplikt

Jorunn Møller (2004:175) viser til Amanda Sinclairs (1995) framstilling av ulike former for ansvarsplikt som kan identifiseres hos ledere når hun drøfter hva man skal og bør stå til ansvar for i skolen. Ansvarsplikt kan ha ulike former (Møller 2004:176). Den *samfunnsmessige ansvarsplikten* handler om det mandatet skolen har fått av samfunnet. Sentralt her er skolens fortolkning og implementering av læreplanen. En *resultatorientert eller hierarkisk orientert ansvarplikt* dreier seg om at skolen må stå til ansvar overfor stat og kommune i forhold til å dokumentere at man oppnår tilstrekkelige resultater på områder som er underlagt byråkratisk styring. Publisering av resultater fra Elevundersøkelsen på Skoleporten.no er et eksempel der en fokuserer på den resultatorienterte ansvarsplikten. Skolen og rektor må svare for skolens resultater som blir gjort allment kjent.

Den profesjonelle ansvarsplikten dreier seg om det som ivaretas innenfor profesjonen selv, om skolelederens og læreres felles ansvar for å gi elevene opplæring av høy kvalitet. Dette er en form for ansvar som nærmest ligger innbakt i lærerprofesjonen. En stadig refleksjon over egen praksis er viktig for å opprettholde den profesjonelle ansvarsplikten (Op.cit.:177).

Ser vi på begrepet styring igjen, vil profesjonsstyring (Karlsen 2002:91) dekke denne typen av ansvarsplikt, der valgene tas ut fra en allment akseptert yrkeskode av hva som er god praksis. Begrepet ansvarsplikt dekker også den personlige ansvarsplikten, som er styrt av hvilke verdier læreren eller rektoren har og som han/hun ikke er villig til gå på akkord med (Møller 2004:177). Her vil man kunne finne igjen solidaritetsperspektivet fra den kritiske hermeneutikken, der personlige verdier og engasjement for grupper som trenger mer rettferd og omsorg vektlegges (Møller 2004:54). Man kan tenke seg at en lærer eller en rektor legger for dagen et sterkt personlig engasjement i skolens arbeid mot mobbing, og at dette i sterk grad er styrt av egne verdier.

Fram til begynnelsen av 1990 tallet var det liten etterspørsel etter resultater av skolenes arbeid. Skolemyndigheter, foresatte og samfunnet for øvrig forutsatte at skolene ivaretok sin ansvarsplikt på en god måte. Stortingsmelding nr 37 (1990-91) Om *organisering og styring i utdanningssektoren*, førte blant annet til innføringen av ny kommunelov i 1993, og at lærerne fikk ny arbeidstidsavtale i 1994 (Møller 1996). Dette ble på mange måter et paradigmeskifte for rektorrollen, der rektor formelt fikk arbeidsgiveransvar og der rektor også fikk en nøkkelrolle i implementeringen av nye læreplaner og ivaretagelse av skolebasert vurdering. Rektor ble avkrevet resultater, og fikk en tydeligere definert ansvarsplikt.

New public Management (NPM) har satt et sterkt preg på utdanningspolitikken det siste tiåret. I følge Gustav Karlsen (2002:28) blir NPM brukt som en fellesbetegnelse for en serie av styringsmessige reformer som har pågått de siste 20 år. Modernisering eller effektivisering av offentlig sektor er viktige stikkord. NPM har en markedsorientert styringslogikk og brukerperspektivet er et viktig element. Skolene blir møtt med større krav om disiplin i ressursbruken og kvantitative resultater blir tillagt stor vekt (Møller 2004:175). Det blir lagt til dels stor vekt på ledelsens rolle og at ledelsen står ansvarlig for skolens resultater. Rektors ansvarsplikt for skolens samlede resultater er presisert i dagens reformarbeid med Stortingsmelding 30 (2003-2004);

Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. (St.meld. 30:99)

NPM førte målstyringskonseptet inn i utdanningssektoren gjennom Stortingsmelding nr.37 (1990-1991). Dette har medført pålegg om virksomhetsplanlegging etter målstyringsprinsippet og en omfattende rapportering oppover i skolesystemet (Karlsen 2002:32). Dette kan forstås som den resultatorienterte eller hierarkisk orienterte ansvarplikten.

2.2.7 Demokratisk ledelse

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) blir det understreket at det stilles særlige krav til *et tydelig og kraftfullt lederskap* (St.meld. 30:99). *Føyelige ledere* blir satt fram som en mulig hindring for skolens kvalitetsutvikling. Det kan hevdes at dette synet på ledelse er sprunget ut av New public Management og den påvirkningen dette har hatt på utdanningssektoren. Sett i forhold til Gustav Karlsens styringsdiskurser, plasserer brukerstyring og markedsstyring seg innenfor denne retningen (Karlsen 2002:92). Når foreldre tar kontakt med skolen og for eksempel tar opp at mobbing skjer, har de brukerperspektivet. Eleven som mobbes og foreldrene er her brukere som krever at skolen sørger for et mobbefritt miljø. Skolen med rektor som resultatansvarlig blir avkrevd resultater gjennom at de sørger for at mobbingen opphører.

Den nasjonale læreplanen er tuftet på verdier der demokratisk dannelse har en sentral plass (L-97 1997:15). Der er skolens oppgave å realisere dette som en grunnleggende verdi. Dette skal prege alle ledd i skolen og være et bærende prinsipp for samhandling for elever, lærere og skoleledere. Hvordan harmonerer dette grunnleggende demokratiske fundament med kravet om et tydelig og kraftfullt lederskap, som i tillegg ikke skal opptre som føyelige ledere? Det kan ligge noe motsetningsfylt i disse to prinsippene. Rektor må håndtere dette dilemmaet ved å balansere mellom;

å være sterk og synlig samtidig som de demokratiske verdiene og prinsippene for organisering og samhandling ivaretas (Møller og Fuglestad, 2006:kap.14).

Møller peker videre på det lojalitetsdilemmaet og det krysspreset rektor kan havne i, når rektor skal ivareta demokratiske verdier og prinsipper overfor overordnet ledd og overfor medarbeidere. Rektor må kommunisere med lærerne som for eksempel ønsker mer ressurser på grunn av utfordringer i klasserommet, samtidig som rektor må forsvare ressursbruken i forhold til overordnet ledd i organisasjonen.

2.2.8 Skolekultur og ledelse

Skolekulturens betydning for skolens muligheter til å utvikle seg er beskrevet av blant annet Gunnar Berg. Berg definerer skolekultur som;

et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole (Berg, G. 1995:15).

Skolekulturen kan speiles i offisielle skoledokumenter og planer, men den kan også komme til syne i uformelle samtaler og handlinger. Berg angir tre områder som skal undersøkes ved en kulturanalyse, *samarbeidsdimensjonen, planleggingsdimensjonen og forandringsdimensjonen* (Op.cit.:140).

Samarbeidsdimensjonen måler hvor skolen ligger på skalaen mellom yterpunktene samarbeid og individualisme. Planleggingsdimensjonen ligger mellom her-og-nå-orientering og framtidorientering og forandringsdimensjonen måler hvor skolen ligger mellom konservatisme/rigiditet på den ene siden og fleksibilitet på den andre siden. Gunnar Berg omtaler analyse av skolekulturen som nøkkelen til skoleutvikling, og han angir flere metoder for en grundig kulturanalyse gjennom åpne intervjuer eller den såkalte brev-metoden (Op.cit.:174). Med bedre kjennskap til hva som preger skolens kultur, og til sterke og svake sider ved denne, gir det rektor et grunnlag for å utarbeide strategier for endring og utvikling av skolen. I datamaterialet mitt er det mange beskrivelser av kulturuttrykk på de to skolene. Jeg oppfatter derfor at kulturbegrepet er sentralt når jeg skal drøfte funnene.

Edgar Schein har en tredelt modell for å kartlegge organisasjonskulturen (Schein 1983). Første nivå ser på kulturelle uttrykk og manifestasjoner som blant annet handlinger, atferd, rutiner, seremonier, historier, objekter og arkitektur. Dette er uttrykk som kan observeres og som har lavt fortolkningsnivå. På nivået under ser han på hvilke verdier og normer som kommer til uttrykk i organisasjonen. På det laveste nivå ligger underliggende kulturelle temaer som ikke kommer direkte til uttrykk men som kan sette sterkt preg på organisasjonen. En kulturanalyse med denne modellen

kartlegger ulike artefakter eller kulturuttrykk og ser på hvilke normer som er funksjonelle og hvilke som er dysfunksjonelle.

Andy Hargreaves tar opp kulturbegrepet og definerer *yrkeskultur i skolesammenheng*:

overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over tid (Hargreaves 2000:172).

Skolekulturen legger premisser når nye lærere skal sosialiseres inn i organisasjonen og den legger premisser for den læringen som skjer i yrket. Hargreaves mener at det er en av grunnene til at skoler utvikler seg forskjellig;

Lærere på sentrumsskoler i storbyene vil utvikle andre undervisningsstrategier enn lærere ute i forstedene. Hvis vi ønsker å forstå hva læreren gjør, og hvorfor han gjør det, må vi derfor forstå lærermiljøet, den yrkeskulturen som læreren er en del av (Op.cit:173).

Her trekker Hargreaves fram noe som også ser ut til å være et sentralt tema i datamaterialet mitt, hvorfor skoler utvikler seg til å bli så forskjellige. Skolekulturene utvikler seg forskjellig fordi skolene har ulike utfordringer, og fordi skolene velger ulike strategier for å møte utfordringene. Det er verdt å merke seg at han trekker fram forskjeller mellom sentrumsskoler og forstedsskoler. Datamaterialet mitt er hentet fra nettopp to slike skoler.

2.2.9 Å håndtere ulike dilemmaer

Jorunn Møller (1996:43), tar opp *dilemma* som et grunnleggende begrep i rektors arbeid. I følge Møller fanger begrepet alternative og motsetningsfylte orienteringer, og beskriver at skolehverdagen er ikke "svart/hvitt," men fylt av nyanser og vanskelige valg. Møller sier videre at dilemmaer må håndteres, de kan ikke løses på samme måte som problemer (Op.cit.:45). Hun skiller blant annet mellom lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer. Rektorenes opplevelse av de ulike dilemmaer i skolehverdagen kan avhenge av skolekulturen. Et sentralt dilemma i mitt datamateriale er rektors bruk av makt og autoritet på den ene siden, og det å gi støtte

og myndighet til lærerne på den andre. Sagt på en annen måte, dilemmaet mellom å bruke legal makt eller makt opparbeidet gjennom legitimitet (Møller 1996)

2.2.10 Fire perspektiver på organisasjonen

Når rektor skal lede arbeidet med utvikling og styring av skolekulturen i en bestemt retning, kan det være et komplisert arbeid som er fylt av dilemmaer. Det kan være nyttig å nærme seg feltet fra ulike perspektiver. Bolman & Deal (1998:33) har laget en modell for å kunne nærme seg en organisasjon med ulike ”briller” på. De setter opp fire perspektiver som har fått metaforene, *fabrikk*, *familie*, *jungel* og *tempel*. Her blir fabrikk kalt den *strukturelle rammen*. Denne vektlegger mål, spesialiserte roller og formelle relasjoner. Strukturene blir ofte framstilt ved hjelp av organisasjonskart. I det strukturelle perspektivet vektlegges blant annet regler, roller, mål og omgivelser. Familiemetaforen har fått betegnelsen *Human-resource-rammen*. Den beskriver organisasjonen ut fra menneskene som jobber der. Det perspektivet beskriver behov, ferdigheter og relasjoner hos medarbeiderne. En sentral ledelsesutfordring er å tilpasse organisasjonens og medarbeidernes behov til hverandre.

Jungelmetaforen er brukt på det *politiske perspektivet*. Her er makt, konflikt konkurranse og organisasjonspolitikk sentrale begreper. Dette perspektivet har fokus på beslutningsprosesser og roller som advokat eller politiker preger ledelsesformen. Tempelmetaforen dekker det *symbolske perspektivet* på ledelse. Her er man mer opptatt av å gi mening til det som skjer enn å forstå. Man er opptatt av ritualer, seremonier, historier, helter og myter. Rasjonalitet er mindre framtrædende. Organisasjonen blir betraktet som bestående av ulike kulturer. Ledelsen framstår ofte som en såkalt karismatisk leder som har rollen som en inspirator i organisasjonen..

Bolman & Deal hevder at fremgangsrike ledere benytter seg av flere perspektiver. Gjennom dette vil de oppleve større valgfrihet og makt. Ved å variere sitt eget perspektiv, kan en leder i større grad forstå hvordan organisasjoner virker og på den måte fange inn kompleksiteten i lederrollen. Ved å benytte ulike perspektiv vil man

også kunne håndtere de ulike ledelsesdilemmaene man står overfor på en mer nyansert måte enn om man hadde ett sett ”briller” på hele tiden.

2.2.11 Forskning om mobbing

Ved siden av temaet skoleledelse, er mobbing det andre sentrale temaet i denne oppgaven. Forskningen omkring mobbing i skolen er ofte individfokusert. Man har vært opptatt av kvantitativ forskning som kartlegger forekomsten av mobbing og beskriver hvorfor mobbing oppstår. Forklaringer på dette blir ofte gitt på individnivå, der fysiske karakteristikk, personlige egenskaper og reaksjonsmåter trekkes frem (Olweus & Solhlberg 1997). Oppfatningen av fenomenet mobbing i skolen, blir da ofte preget av en mer deterministisk tenkning. Noen er nærmest utpekt til å være mobbeoffer. – Rødt hår og fregner blir en klisjé på et slikt mobbeoffer, gjerne med briller i tillegg. Mye av mobbeforskningen har fokusert på mobbeofferet og på mobberen. Typiske karaktertrekk ved disse rollene, har blitt beskrevet. Disse faktorene er imidlertid ikke tilstrekkelige lenger.

I den senere tiden har det blitt lagt mer arbeid i å se mobbing i en gruppeprosess (Sanders & Phye 2004:13), der både tilskuerne til mobbing, som ofte kan finnes blant opp mot 90% av elevene (Salmivalli et al., 1996), og konteksten mobbingen skjer i, blir trukket inn. (Gjerustad & Nordahl, 2004 og Salmivalli, 2003). Flere har pekt på skolemiljøets og klassemiljøets betydning og ikke minst hvordan de voksne agerer.

De klare sammenhengene mellom læreres oppfølging, og dermed implisitt klasseledelse og utøving av mobbing blant elevene, gir klare føringer både for forebyggende og problemløsende tiltak i forhold til ulike typer problematferd. (Ertesvåg 2003:7)

Det er utviklet en rekke ulike anti-mobbeprogrammer, både nasjonalt og internasjonalt, som er beregnet på skoler. Mange av disse er basert på forskningen som er foretatt om mobbing blant barn og unge. I de senere årene har det vært forskning som har prøvd å måle effekten av de ulike programmene. Denne forskningen benytter ofte eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design. Den første baserer seg på målinger før og etter at et tiltak er gjennomført på målgruppen for å

prøve å påvise en effekt av tiltaket. Med et kvasi-eksperimentelt design har man i tillegg en kontrollgruppe som ikke blir utsatt for tiltaket. Den forskningen viser at det ofte er vanskelig å påvise kausalitet mellom anti-mobbeprogrammet og resultatet, på grunn av at det er en rekke andre faktorer som også kan påvirke resultatet.

Sier denne forskningen noe om skoleledelsens betydning i anti-mobbearbeidet? Dan Olweus hevder at effekten av anti-mobbeprogrammet i stor grad er avhengig av kvaliteten på implementeringen (Smith et. al 2004:14). Han har vist at læreren uten tvil er den viktigste faktoren for en vellykket implementering. Når det gjelder ledelsens rolle har han ikke påvist noen sterk sammenheng. Han mener det er grunn til å tro at man hadde påvist en sammenheng hvis spørsmålene hadde vært mindre generelle og mer spesifikke om ledelsens rolle. Han trekker så fram ledelsens mulige indirekte betydning for implementeringen gjennom å styre agendaer, tidsbruk og ressurser (Op.cit.:32)

Et smalspektret og et bredspektret perspektiv

Erling Roland og David Galloway mener at anti-mobbeprogrammene i Norge kanskje har et for sterkt fokus kun på mobbing, noe de omtaler som *narrowly focused* programs. Jeg velger å kalle dette et *smalspekteret fokus* i de videre drøftingene. De tar til orde for en mer holistisk tilnærming til fenomenet mobbing i skolen der en ser anti-mobbearbeidet som en del av arbeidet med å utvikle god klasseledelse og en tydeligere voksenrolle. De vil utvide mobbefeltet med teori fra pedagogikken og fra skoleutvikling. De hevder også at langtidsvirkningen av tiltakene mot mobbing blir bedre på denne måten (Smith et. al 2004:49). De flytter fokus fra mobbing som et individuelt og avgrenset problem, til problematferd som et generelt problem på skolen. De går fra å se på mobbing i et *smalspektret perspektiv*, til det jeg har valgt å kalle et *bredspektret perspektiv på mobbing*. Da må også tiltakene justeres i takt med dette, og ledelsens rolle som pådriver og tilrettelegger for innovasjon og implementering på skolen trer tydeligere fram. Jeg velger å bruke disse begrepene i de videre drøftingene i oppgaven. Med et *smalspektret perspektiv på mobbing*, forstår jeg strategier som fokuserer på mobbing spesielt. Med et *bredspektret*

perspektiv på mobbing, forstår jeg strategier som ser på mobbing i et systemperspektiv, der fokuset er på skolemiljøet, på voksenroller og på relasjoner.

I en foreløpig upublisert artikkel av Midthassel og Ertesvåg fra Senter for atferdsforskning, tar de opp evalueringen av implementeringen av Zero programmet på 6 norske skoler. (Midthassel og Ertesvåg 2006). De trekker fram skoleledelsens rolle som viktig både når det gjelder initieringen og implementeringen av programmet. Skoler som hadde både en god praksis på anti-mobbearbeidet og det de kaller en fast ledelse fikk de beste resultatene. Rektor lederstil trekkes spesielt fram. Rektors interesse, deltakelse og kompetanse på endringsarbeid og vilje til å gjennomføre endringer kan være avgjørende for resultatet av implementeringen. Ved å involvere seg i slikt arbeid, viser rektor at arbeidet er verdsatt og at det er viktig. Det fører til at lærere lettere involverer seg i skoleutviklingsarbeidet. Forfatterne trekker fram ledelsens sentrale rolle i å forankre skoleutviklingen i verdier (Op.cit. 2006). Det kan se ut som om ledelsens betydning for implementeringen av anti-mobbeprogrammet øker hvis perspektivet på mobbing på skolen går fra et *smalspektret perspektiv* til et mer *bredspektret perspektiv* på mobbeproblematikken.

2.2.12 Ulike innfallsvinkler til begrepet mobbing

Begrepet mobbing blir brukt i mange sammenhenger og har mange perspektiver. Uttrykket *å mobbe* blir ofte assosiert med ord som plage, erte, latterliggjøre, ydmyke, håne, si stygge og ubehagelige ting, utestenge, fryse ut, true, skjelle ut, eller slå, skubbe, dytte, sparke, knipe, holde noen fast, eller tvinge noen. (Olweus 2004:18) og (Sanders & Phye. 2004:4). Begrepet mobbing kan betraktes fra forskerens synsvinkel. Da er det helt avgjørende for forskningens validitet at alle respondenter har den samme forståelse av hva som ligger innenfor begrepet mobbing. Det kreves, med andre ord, en stram og presis definisjon, med objektive kriterier for hva som defineres som mobbing.

En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer. Det er en negativ handling, når noen med hensikt påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag – omtrent det samme man legger i begrepet ”aggressiv handling” (Olweus 2004).

Selv om uttrykket *gjentatte ganger* inngår i definisjonen, har Olweus har også med en åpning for at dette ikke alltid trenger å være oppfylt for at vi kan snakke om mobbing;

Selv om et enkelt tilfelle av mer alvorlig trassering under visse omstendigheter kan betraktes som mobbing, legges det i definisjonen ovenfor vekt på negative handlinger som utføres ”gjentatte ganger og over en viss tid” (Olweus 2004).

Olweus understreker at det ikke er mobbing når to personer som er omtrent like sterke fysisk eller psykisk er i konflikt, krangler eller slåss;

For å kunne snakke om mobbing må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet. Den som blir utsatt for de negative handlingene, har vanligvis ikke så lett for å forsvare seg og er ofte litt hjelpeløs overfor den eller de som plager ham eller henne (Olweus 2004).

I sin evalueringsrapport fra Manifest mot mobbing 2002-2004, drøfter Tikkanen og Junge ulike definisjoner på begrepet mobbing:

Undersøkelsene som vi nå har analysert, viser at det foreløpig ikke finnes en fullstendig konsensus blant forskerne verken om de kvantitative (hvor ofte må mobbeatferd gjentas å bli kallet mobbing?) eller de kvalitative kriteriene for definisjonen av mobbing (f.eks. er vold en del av mobbing?) (Tikkanen og Junge 2004:12).

Ordene mobbing, antisosial atferd, negativ atferd eller krenkende atferd blir i mange dokumenter brukt om de samme handlingene. Mobbing blir noen ganger sidestilt med diskriminering, vold eller rasisme.

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova (Opplæringsloven §9a-3)

Ledelsens rolle ligger implisitt i dette sitatet fra Opplæringsloven. I de fleste tilfeller er det rektor som fatter enkeltvedtak på skolen. Loven plasserer her ansvaret hos rektor og har i seg et krav om at enkeltvedtaket skal inneholde tiltak som begrenser problematferden som elever eller foreldre klager på.

I Olweus programmet fra Hemil stiftelsen, som tilbys alle landets grunnskoler som hjelpemiddel i arbeidet mot mobbing, er det lagt til en undertittel, *Mot mobbing og antisosial atferd i grunnskolen*. Her blir altså mobbing som fenomen sett i en større sammenheng, der mobbing blir sidestilt med annen atferd som med en fellesbetegnelse kalles *antisosial atferd*. Mange av definisjonene som benyttes, kategoriserer nettopp begrepet mobbing som en underkategori av aggressiv atferd, med en intensjon om å skade andre (Sanders & Phye 2004:4).

Aggressiv atferd eller antisosial atferd blir framstilt som en felles betegnelse, der fenomenet mobbing er en av flere kategorier som inngår i begrepet. Uttrykket antisosial atferd finner vi også igjen i forskningen omkring problematferd i skolen. Dette forklares som en underkategori av problematferd. Omfattende mobbing blir nevnt sammen med blant annet trusler om vold eller overgrep, tyveri, innbrudd, ran, hærverk, omfattende skulking eller rusmisbruk (Nordahl et. al 2005). Ulike antisosiale handlinger er relativt sterkt interkorrelerte (Olweus 2004). Det vil si at elever som mobber, ofte viser en eller flere andre typer anti-sosial atferd i tillegg.

Terje Ogden forklarer atferdsproblemer der konteksten trekkes inn som en del av problematikken.

Atferdsproblematikk må betraktes som sosialt definert og er ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av det sosiale og kulturelle fellesskapet verdier og normer (Ogden 2002)

Begrepene *alvorlige atferdsproblemer* eller *atferdforstyrrelser* blir ofte brukt sammen med begrepene *antisosial atferd* (Ogden 2002:19), som en fellesbetegnelse på atferd som bryter med sosiale og etiske normer, og er til skade for andre mennesker, for en selv eller for materielle ting som igjen får konsekvenser for andre (Kaufmann 1988).

Her blir også mobbing nevnt sammen med blant annet å true eller ydmyke andre, begå tyveri eller ran, hærverk, skulke skolen, rømme hjemmefra.

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005:57) foreslår en systemteoretisk tilnærming til arbeidet med atferdsproblemer. Det innebærer at vi bør forsøke å avdekke de faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden. Dette blir utgangspunktet for å redusere de opprettholdende faktorene, og dermed også redusere problematferden. Sosiale og kontekstuelle faktorer som for eksempel klasse miljøet, skolens evne til å tilpasse opplæringen slik at flest mulig opplever mestring i skolearbeidet, lærerens evne til å være leder for elevene, relasjonen mellom lærer og elev og måten regler og grenser blir praktisert på skolen, er faktorer som påvirker konteksten som mobbingen skjer i.

Denne måten å se mobbing på, som en del av en del av begrepet negativ atferd, ligger innenfor det jeg har valgt å kalle et bredspektret perspektiv på mobbing, der analyse av konteksten mobbingen skjer i blir viktig for det videre arbeidet. Med dette perspektivet kan det også se ut som om ledelsens betydning blir tydeligere og lettere å identifisere og drøfte (Midthassel og Ertesvåg 2006)

Det er altså flere ulike perspektiv på begrepet mobbing. For å kartlegge forekomst av mobbing er det behov for klare kriterier og en stram definisjon på hva som innebefattes i begrepet. Til tross for at det er relativt stor internasjonal uenighet om definisjonen på mobbing, ser det ut til at mange opererer med ulike varianter av Olweus sin definisjon. I en vitenskapelig kvantitativ spørreundersøkelse der en vil undersøke forekomst av mobbing, vil det være avgjørende for reliabiliteten i resultatene at respondentene har omtrent samme forståelse av hva de kaller mobbing (Kleven et. al 2002:237).

Tar vi elevenes perspektiv, og flytter fokus til skolens arbeid med å redusere mobbing, kan det tenkes at det vil være fruktbart med en videre definisjon. Når skolen får melding fra foreldre om at en elev føler seg mobbet, plikter skolen å gripe inn, undersøke saken og gjøre tiltak for å stoppe mobbingen og hindre at det gjentar

seg (Opplæringsloven §9a-3) Her må skolen i første omgang forholde seg til subjektive kriterier fra den enkelt elev eller foreldre om hva som oppfattes som mobbing.

Hvis vi tar mobbeofferets perspektiv, gir dette også mer pragmatisk tilnærming til definisjonen av mobbing. Hvis forekomsten av mobbing er kontekstavhengig, så vil også definisjonen av hva som er mobbing være kontekstavhengig. (Tikkanen og Junge 2004:12) Det som er en vond opplevelse for en person i en sammenheng vil kanskje ikke oppleves som negativt av en annen person i en annen sammenheng. Dette avspeiler kompleksiteten og mangfoldet i mobbeproblematikken.

3. Metode

3.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode

Jeg har tidligere i oppgaven pekt på at mye av den tidligere forskningen om mobbing baserer seg på bruk av kvantitativ metode. Man studerer et relativt stort antall tilfeller der man søker å få fram få aspekter i det som undersøkes. (Ragin 1994:49).

Elevundersøkelsen i regi av Utdanningsdirektoratet er et eksempel på kvantitativ forskning. Ved hjelp av noen få spørsmål spør man alle elever i landet på utvalgte trinn, blant annet om de har blitt mobbet selv eller om de har mobbet andre. Dette er enkle spørsmål som gir svar med få nyanser.

Den kvalitative forskningstradisjonen har et holistisk perspektiv og studerer mange aspekter ved et lite antall tilfeller. Aspektenes forhold til konteksten er av sentral betydning. Denne tilnærmingen gir en nærhet til feltet som studeres. (Op.cit:49). Metoden er egnet til å fortolke og forstå og få fram mange nyanser ved et tema. Dette gjelder særlig der forskningen har til hensikt å fortolke historie, gi stemme til spesielle grupper eller å utvikle ny teori. (Op.cit:51).

Et overordnet mål for denne forskningen er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. (Dalen 2004:16).

Som et motstykke til den tradisjonelle mobbeforskningen nevnt tidligere, kunne man tenke seg en kvalitativ undersøkelse der man gir stemme til mobbeofrene og får fram mange sider ved hvordan de opplever sin situasjon. Kvalitative data foreligger ofte som verbale beskrivelser, der forskerne har skrevet ned intervjuutskriftene eller observasjoner. Tekstfortolkning er sentralt i analysearbeidet. (Kleven 2002:68)

Måten jeg har samlet inn datamaterialet på skal være egnet til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg har satt fokus på to områder, mobbing og ledelse og mulige sammenhenger mellom disse. Begge feltene er preget

av kompleksitet og et stort mangfold av såkalte gode løsninger. Jeg ønsker å få fram mange aspekter i datamaterialet for å belyse ulike vinklinger på skolenes arbeid for å begrense mobbing. Jeg vil også beskrive og drøfte hvordan konteksten kan legge premisser for både hvordan ledelse utøves og hvordan strategier mot mobbing framkommer på skolen. Valg av metode må ta hensyn til dette og få fram beskrivelser av konteksten. Av den grunn har jeg valgt å foreta løst strukturerte dybdeintervjuer av et lite antall personer. Jeg befinner meg da innenfor en forskningstradisjon med kvalitativ metode (Ragin 1994:49).

Et vesentlig punkt for meg i denne masteroppgaven blir å velge mange forskjellige perspektiv og å prøve å belyse ulike dilemmaer som ledelsen står overfor når de skal utvikle strategier i skolens anti-mobbearbeid. Ved å reflektere rundt det som framkommer i datamaterialet og drøfte det i forhold til aktuell teori både om ledelse og om mobbing, har jeg ønsket å få mer kunnskap om skoleledelsens rolle i arbeidet med å begrense mobbing i skolen. Det er det Ragin kaller *advancing theory* (Ragin 1994:83). Det kan bety både utvidet forståelse av eksisterende teorier og det kan bety at det utvikles nye teorier på bakgrunn av eksisterende teori og datagrunnlaget som foreligger.

3.1.1 Den hermeneutiske forskningstradisjon

En retning som har preget forskningen omkring skoleledelse i Norge de senere årene er den hermeneutiske forskningstradisjonen. Her er man opptatt av å utvide vår forståelse gjennom fortolkning og gjennom å analysere samspillet mellom subjekt og kontekst. Et annet særtrekk ved denne forskningstradisjonen er at man er opptatt av hvilke verdier som ligger til grunn for handlingene (Kleven et. al 2002:40). Den kritiske hermeneutikken er en videreføring av hermeneutikken. Her er man opptatt av å analysere maktstrukturer og relasjoner mellom ulike aktører. Ledelse sees i en kontekst der styringen har et verdimesig siktemål. Denne forskningen er ofte kvalitativ og kritiserer ofte den kvantitative forskningstradisjonen (Op.cit.:45)

Forskerens oppgave skal ikke bare bidra til å forstå og forklare samfunnsforhold, men også til å forbedre forholdene (Kalleberg 1996:53). Jürgen Habermas har vært en sentral og toneangivende inspirasjonskilde innen denne retningen. Han er opptatt av at intellektuelt arbeid er politisk i sin natur fordi forskning kan enten støtte opp under eller utfordre det bestående (Møller 2004:54). Denne forskningsmessige forankringen, legger også premisser for valg av metode for datainnsamling.

3.1.2 School effectiveness eller school improvement

I min oppgave vil jeg gå nærmere inn hermeneutikken og spesielt på den kritiske hermeneutikken. Jeg er opptatt av å analysere skolens arbeid mot mobbing i en kontekst der jeg ser på ulike bidrag og påvirkninger fra forskjellige aktører. Mitt bidrag hører derfor ikke hjemme i forskningstradisjonen School Effectiveness og School Improvement som i utgangspunktet er opptatt av kvantitative studier av hva som karakteriserer effektive og gode skoler (Møller 2004:52). Her er man ofte opptatt av å beskrive kvalitet uavhengig av kontekst. Metodisk avviker også mitt prosjekt fra effektivitetsforskningen ved at jeg velger et kvalitativt design der fortolkning av intervjuetekster blir sentralt.

3.1.3 Eget ståsted og forforståelse

Fordi jeg selv jobber som rektor på ungdomstrinnet, har jeg valgt å innhente datamaterialet fra samme skoleslag. Det gir meg en innsikt i og en forforståelse av de beskrivelsene som trer fram i datamaterialet. Jeg har en nysgjerrighet til stoffet og jeg har et ønske om å lære mer. Samtidig kjenner jeg godt til mange av områdene som belyses og til problemstillingene som reises. Jeg har selv jobbet mye med mobbing i skolen, både i et ledelsesperspektiv og i et elevperspektiv. Denne forforståelsen gir meg en mulighet til å gå tettere på intervjuobjektene under selve intervjuet og stille andre spørsmål enn om jeg ikke hadde denne innsikten. Men dette vil også prege hvordan jeg oppfatter det som sies, og det vil prege min drøfting av datamaterialet senere i oppgaven. Jeg vil oppfatte det som sies og fortolke og drøfte det ut fra mine

erfaringer som rektor. Oppgaven må derfor forstås ut fra den forforståelsen jeg hele tiden har med meg inn i arbeidet.

3.2 Strategi for datainnsamlingen

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i denne oppgaven. Kvalitativ forskning benytter ofte et fleksibelt design, der man nærmer seg datamaterialet med en åpen og spørrende holdning. Kvalitativ forskning er ofte opptatt av å belyse temaer gjennom opplevelser hos informantene (Dalen 2004:17). Sannheter og objektive forhold eksisterer ikke. Forskeren må fortolke datamaterialet og analysere det ut fra konteksten som det framkommer i og har gyldighet i. Beskrivelse av forskerens forforståelse og konteksten datamaterialet er hentet fra, er avgjørende for om analysene kan ha gyldighet for andre i andre typer av kontekst.

Innen den kvalitative forskningen finnes ofte datamaterialet som tekst og man er ofte opptatt av fortellinger. Intervju er en mye anvendt metode for datainnhenting. Ved å fortolke og analysere historier som informantene forteller, kan man skape mening og økt innsikt hos leseren. Jeg har vært opptatt av å få fram informantenes egne historier. Hva var det de var mest opptatt av innenfor anti-mobbearbeidet på skolen? Den kvalitative forskning har ikke hypoteser, men antakelser av hva man kan komme til å finne. Jeg antok at informantene ville beskrive ganske ulike strategier mot mobbing fordi kulturgrunnet er forskjellig fra skole til skole. For å få fram dette, ville jeg la dem fortelle mest mulig fritt om det de var mest opptatt av.

Intervjuguiden er vedlagt oppgaven i appendix vedlegg 1

Oppgaven min favner to ulike forskningsfelt, nemlig ledelse og mobbing. De er begge preget av et stort mangfold av teorier og få klare løsninger. Jeg ville forsøke å speile dette mangfoldet i datamaterialet ved å la informantene fortelle mest mulig fritt omkring intervju spørsmålene. Da kunne det senere bli interessant å analysere, hva snakket de mye om? Hva snakket de lite om? Hvilke tema utelot de? Jeg ville få

fram et størst mulig mangfold av svar gjennom å stille spørsmål med ulike utgangspunkt.

Det skilles mellom åpne og mer strukturerte intervjuer (Dalen 2004:29). Et strukturert intervju kan i rendyrket form, være en muntlig variant av et skriftlig spørreskjema. Den motsatte varianten vil være en nærmest uformell samtaleform (Kleven et. al 2002:73). Valg av intervjuform avhenger av hva slags data man ønsker å få ut av intervjuet. For å få fram mangfoldet og bredden i stoffet, valgte jeg halvstrukturerte intervjuer.

Etter at intervjuene var gjennomført, gjorde jeg meg noen notater på bakgrunn av inntrykk jeg hadde fått. Det kunne være noe som skjedde under intervjuene eller det kunne være mer subjektive opplevelser om for eksempel endringer i stemningen under samtale. Under transkriberingen av intervjuene merket jeg meg utsagn og tendenser som jeg opplevde som viktige. Det kunne være latter eller at informantene ble ivrige og snakket i munnen på hverandre. Disse notatene tok jeg med meg i den videre behandlingen av datamaterialet.

3.3 Valg av informanter

Oppgaven fokuserer på ledelsens rolle i skolens arbeid med å begrense mobbing. Det var nærliggende å intervju rektor på de utvalgte skolene. Jeg ville la rektorene svare på spørsmålene og fortelle sine historier. På den måten ville jeg forsøke å belyse hva de la vekt på og hvordan de opplevde skolens anti-mobbearbeid. Jeg ønsket å få fram beskrivelser av strategier og mønstre og hvilke tiltak som han/hun mener er viktige å legge vekt på.

For å få større bredde i datamaterialet, og belyse anti mobbe arbeidet på skolen fra en annen vinkel, foretok jeg intervju av en lærergruppe på hver av skolene. Hensikten var at lærergruppen kunne utfylle rektors utsagn og kanskje belyse temaene fra andre synsvinkler. Lærerintervjuene kunne også virke som et korrektiv til, eller en bekreftelse på rektors utsagn. Jeg ønsket å få fram såkalte tykke beskrivelser der

temaet belyses fra mange ulike vinkler med mange ulike utsagn fra ulike informanter. Jo tykkere beskrivelsene er, jo mer øker mulighetene for at resultatene som framkommer kan ha gyldighet og overføres til andre personer og kontekster (Kleven et. al 2002:236).

Jeg har valgt ut to ungdomsskoler på Østlandet. Ingen av dem er fra samme kommune som jeg selv jobber i, fordi jeg ønsket å ha en viss distanse til det som kommer fram i intervjuene. Skolene ble valgt ut fra to kriterier. De skulle ha skårer over landsgjennomsnittet på spørsmålene om mobbing på den nettbaserte spørreundersøkelsen Elevundersøkelsen både i 2003/2004 og i 2004/2005. Disse resultatene er tilgjengelig for allmennheten via nettstedet Skoleporten.no. Jeg var ikke ute etter de som nødvendig vis skåret best. Jeg ville finne fram til skoler som har dokumentert jevnt gode resultater, ikke bare en gang, men over to år. Jeg bruker ikke disse opplysningene i oppgaven min, men kun i utvelgingen for å finne fram til to skoler som viser jevnt gode resultater på området mobbing. Mitt prosjekt tar ikke mål av seg til å vurdere hvor gode de to skolene har vært når det gjelder lite mobbing blant elevene. Det ligger utenfor denne oppgaven. I tillegg vil jeg bemerke at resultatene som i dag er publisert på Skoleporten.no virker ufullstendige og antakelig vis ikke fullt ut pålitelige, fordi mange skoler med blanke felt på spørsmålene om mobbing.

Det andre kriteriet var at skolene måtte være villig til å ta imot meg i en travel hverdag og sette av verdifull tid for å delta i intervjuene. Jeg valgte derfor skoler der jeg kjente rektorene litt på forhånd. Ikke veldig godt, men nok til at, ” - *hadde det ikke vært for at det var deg, så hadde vi sagt nei. Det er så mye undersøkelser for tiden,*” slik den ene rektoren formulerte seg da jeg dukket opp mens det ”kokte” som verst og skoledagen skulle begynne. Jeg tok kontakt med skolene via mail, der jeg presenterte prosjektet mitt og ba om at de tok kontakt med meg for å avtale tid for intervjuene. Med stor innsikt og forståelse for rektors travle hverdag, regnet jeg ikke med noen rask respons og jeg ringte til rektorene etter et par uker. Etter hvert hadde vi avtalene på plass. Jeg forklarte om tema og metode for oppgaven på forhånd, men

ingen av informantene kjente til intervjuguiden. Jeg ønsket i størst mulig grad å møte dem der de var, og få fram det de var opptatt av uten at intervjuguiden skulle styre dem inn i en tenkning eller en mal.

3.3.1 Min forskerrolle

Jeg hadde møtte de to rektorene på konferanser og ledersamlinger ved flere anledninger. Vi hadde snakket sammen og vi hadde delt erfaringer. Vi var kolleger uten noen nærmere personlig bekjentskap. Når rektorer møtes har man et felles ståsted. Særlig gjelder dette når man jobber på samme trinn i utdanningsløpet. Uavhengig om man kjenner hverandre noe på forhånd, vil dette kunne prege samtalen. Informantene min vet noe om min bakgrunn og min forforståelse. Det gjør at rektorene kan velge å legge stor vekt på enkelte sider av temaet. De forventer antakelig at jeg forstår dem på en annen måte enn om jeg eksempelvis hadde vært en journalist eller foresatt til en av elevene. Det kan gjøre at noen områder blir mye vektlagt og andre kanskje veldig lite. Etter min vurdering skulle dette vise seg å prege, i alle fall ett av rektorintervjuene. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i analyse- og drøftingsdelen.

Jeg hadde aldri møtt lærerne som deltok i intervjuet før, slik at jeg ikke hadde noen forforståelse eller oppfatning av dem. Som rektor har jeg likevel en forforståelse av det å være lærer og hvordan de utfører den jobben de skal gjøre. Dette vil også prege min forståelse og analyse av disse intervjuene. Før intervjuene startet, presenterte jeg meg for lærerne og fortalte hva jeg jobbet med og om masteroppgaven. Det er grunn til å anta at intervjuene ble preget av at de snakket med en rektor fra en annen ungdomsskole som i tillegg har en ledelsesteoretisk ballast. Datamaterialet må også vurderes ut fra dette perspektivet.

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Pilotintervju

Intervjuguiden ble prøvd ut gjennom et prøveintervju i forkant av selve intervjuprosessen. Jeg valgte en annen ungdomsskole som også hadde gode resultater på Skoleporten.no. Jeg gjennomførte et fullstendig intervju med rektor som jeg også transkriberte for å få trening og erfaring med kvalitative data. Dette ga nyttig erfaring og førte til at intervjuguiden ble endret til et løsere og mindre strukturert intervju, der informantene i større grad fikk styre intervjuprosessen. På den måten ønsket jeg å få fram det de var mest opptatt av i dette arbeidet uten å styre for mye gjennom spørsmålene.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Hovedintervjuene ble gjennomført i oktober 2005. Jeg foretok to intervjuer på hver av de to skolene. Jeg brukte en formiddag på hver av skolene, og intervjuet først lærergruppen og så rektor. Mine intervjuobjekter framsto som reflekterte personer som lett snakket om de ulike temaene vi berørte. Det fungerte ofte slik at jeg satte informantene på sporet med et spørsmål, og så fortalte de ganske fritt omkring temaet. De valgte å vektlegge ulike aspekter i svarene sine slik at de var inne på flere av spørsmålene når de fortalte. Da ble det lite fruktbart å spørre om saker de allerede hadde belyst. Jeg lot derfor intervjuobjektene styre intervjuet og på den måten hoppet vi fram og tilbake mellom spørsmålene. Jeg stilt oppfølgingsspørsmål der jeg ville ”bore dypere” og belyse temaet grundigere. Underveis sjekket jeg med intervjuguiden at alle spørsmålene ble belyst, og jeg stilte selv de spørsmålene de eventuelt ikke hadde tatt opp.

Jeg valgte å ta opp alle intervjuene på MP3 spiller. Lydfilene som framkom var enkle å overføre til PC etter at intervjuet var ferdig. Jeg kunne høre på opptakene ved hjelp av et enkelt avspillingsprogram på PC, som lett lot seg stoppe og starte under transkriberingen. Gjennom denne transkriberingsprosessen synes jeg at jeg ble godt

kjent med datamaterialet og jeg kunne registrere nyanser som tonefall, vektlegging av enkelte ord etc., som gir et større grunnlag for fortolkning av datamaterialet.

3.4.3 Gruppeintervju som metode

For å få fram mangfold og mange nyanser i disse beskrivelsene, ønsket jeg i gangspunktet å foreta gruppeintervju av tre lærere. Gruppeintervju som metode går ut på at flere mennesker diskuterer et tema sammen med en forsker som leder og ordstyrer (Holter og Kalleberg 1996:145). Den store fordelen med gruppeintervju er at gruppedynamikken gir en synergieffekt. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tolke erfaringene sine og sette dem i perspektiv. Den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakerne produserer innsikt som sjelden eller aldri oppnås gjennom andre metoder. Temaet i intervjuene egner seg for gruppeintervju fordi de er av allmenn interesse, og innholdet neppe kan sies å være av personlig karakter. Det er viktig at gruppen er satt sammen slik at den innbyr til en trygg og aksepterende atmosfære. Temaet må være relevant for deltakerne, og det bør ikke være for store statusforskjeller mellom dem (Op.cit.:145).

Hvilke lærere skulle plukkes ut til å delta på gruppeintervjuet? I utgangspunktet var rektor bedt om å plukke ut tre lærere. Hvem ville de plukke ut? - Neppe dem som var mest kritiske til rektor. Jeg var ydmyk til det å hente ut tre lærere midt i en travel skoledag. Jeg så for meg at hvis jeg stilte veldig strenge krav på utvalg av informantene ville det raskt kunne skape problemer for rektor, og i neste omgang for mitt prosjekt. På den annen side så jeg fordelen ved å ha et system for utvelgning. En metode for utvelgelse er å benytte kriterieutvelgning (Dalen 2004:52). Et annet alternativ kunne vært teoretisk utvelgning. Det hevdes at teoretisk utvelgning forutsetter både innsikt og en viss kulturkompetanse i forhold til det som utforskes. Jeg var opptatt av å unngå store ulikheter i informantenes erfaring og innsikt i skolens anti mobbearbeid. Jeg valgte å be om at lærerne som skulle delta i intervjuet var medlemmer av skolens plangrupper som et felles kriterium. Grunnen til dette er at medlemmer av skolens plangruppe, eller styringsgruppe som noen kaller det, ofte har

god innsikt i skolens prioriteringer og utviklingsområder. Min erfaring er at de også ofte har en relativt klart definert relasjon til rektor gjennom dette arbeidet. De har gjerne møter med rektor jevnlig der de diskuterer drift og utvikling av skolen. På denne måten kjenner de rektors prioriteringer og begrunnelser, og de har forhåpentligvis et avklart forhold til rektor som person.

Nå viste det seg at på den ene skolen, som jeg i oppgaven har valgt å kalle Villaveien ungdomsskole var ikke plangruppemedlemmene tilgjengelige da jeg kom for å intervju, så jeg gjennomførte intervjuene med to lærere som rektor plukket ut der og da. På Sentrum ungdomsskole deltok to lærere i intervjuet. Begge var teamledere og medlemmer av skolens plangruppe. Heller ikke her var det mulig å trekke ut tre lærere samtidig. Dette er forståelig ut fra at mange skoler opplever knappe ressurser og et stort arbeidspress. Det førte til at intervjugruppene ble litt mindre enn planlagt. Jeg vil senere komme tilbake og diskutere hvordan utvalget kan påvirke resultatene. Hvert av intervjuene varte ca en time.

3.5 Kvalitet

I denne oppgaven beskriver jeg noen forhold omkring arbeidet mot mobbing på to utvalgte ungdomsskoler. Jeg baserer det på utsagn fra tre utvalgte personer på hver av skolene. Et interessant spørsmål som leseren vil stille seg er kanskje. Kan forskningsresultatene fra dette prosjektet ha gyldighet for flere personer, i andre kontekster og tidsperioder? Det er ulike synspunkter på bruk av validitetsbegrepet innenfor kvalitativ metodelitteratur (Kleven et. al 2002:236). Det er imidlertid enighet fra mange hold om at validitet innenfor kvalitativ forskning er en egenskap ved slutningene og ikke ved metodene. For at leseren skal kunne vurdere slutningene som foretas i oppgaven min har jeg lagt vekt på å få fram grundige beskrivelser både i datamaterialet og i drøftingene og i slutningene. Såkalte tykke beskrivelser og er et viktig moment for at leseren skal kunne vurdere om resultatene kan ha gyldighet ut over de forholdene som beskrives i oppgaven. (Op.cit:237).

Når det gjelder validitet ved årsaksslutninger er det vanskelig å påvise noen direkte sammenheng mellom beskrevne tiltak og resultater. Pedagogisk og samfunnsvitenskapelige forskningsresultater vil alltid ha begrenset gyldighet. Et viktig poeng er å finne fram til der hvor denne forskningen kan ha gyldighet. Det kan tenkes at årsaken til at elevene på de skolene jeg har undersøkt rapporterer om lite mobbing ligger i helt andre årsaker enn dem som informantene snakker om. Det kan for eksempel være at forskjeller i hjemmebakgrunn eller sosiokulturelt oppvekstmiljø virker mye sterkere enn alle de tiltakene skolene forteller om. Et viktig poeng er at leseren selv må kunne vurdere om det foreliggende datamaterialet kan ha validitet i årsaksslutninger i avgrensede kontekster (Op.cit:237). Da er det i høyden snakk om at tiltakene kan ha medvirkende årsaker. Jeg vil derfor være svært forsiktig med å antyde hva årsaken til at det ser ut til å være lite mobbing på de utvalgte skolene kan være.

Et annet viktig spørsmål når man skal vurdere validitet på kvalitativ forskning er å vurdere begrepsvaliditeten, altså hvor godt er begrepene som er brukt i oppgaven operasjonalisert (Op.cit:237). Et sentralt begrep i denne oppgaven er mobbing. Det er grundig drøftet og definert ut fra både forskerperspektivet og elevperspektivet i punkt 2.2.12. Det er to ulike oppfatninger av begrepet mobbing som er ganske ulike. Det kan derfor tenkes at de to skolene bruker begrepet ulikt og at resultatene blir mindre sammenlignbare av den grunn. Internt på begge skolene ser det ut til at de har en felles oppfatning av begrepet mobbing. Dette er med på å øke validiteten på resultatene.

Jeg har valgt en induktiv tilnærming der jeg har tatt utgangspunkt i datamaterialet og drøftet det som framkommer der i forhold til aktuell teori. Dette har jeg gjort nærmere rede for i 4.1.1. Problemet med en induktiv tilnærming er at vi aldri har undersøkt alle aktuelle tilfeller. Derfor vil det alltid kunne tenkes tilfeller som kan motbevise mine konklusjoner (Kleven et. al 2002:25).

I forbindelse med intervjuene var det to forhold som kan tenkes å påvirke de resultatene jeg har fått og som det er viktig å problematisere. Som jeg har beskrevet i

4.2, ble intervjugruppene bestående av to personer og ikke tre personer. Dette gjaldt begge skolene. Hva har det å si for kvaliteten på datamaterialet? Det ville nok vært en fordel å vært tre personer for å få fram flere nyanser ved gruppeintervjuene. På den annen side, når det var realiteten, bar intervjuene likevel tydelig preg av et gruppeintervju der informantene samspilte og påvirket hverandre i det de la fram. Det skulle også vise seg at det kom fram veldig mange nyanser som tydelig fikk fram tykke beskrivelser av emnene. Jeg vil derfor hevde at det at gruppene ble på to personer og ikke tre, ikke påvirker resultatene nevneverdig.

På Villaveien ble det ikke anledning til å møte to plangruppermedlemmer. Rektor plukket ut to personer da jeg kom for å foreta intervjuene. Hva har det å si for resultatene? Mitt opprinnelige utvalgs-kriterium var at informantene skulle være medlemmer av skolens plangruppe. Dette har jeg redegjort nærmere for i 3.4. Det virket som om begge lærerne på Villaveien kjente godt til indre forhold på skolen og de hadde en relasjon til rektor. Det er liten grunn til å tro at plangruppermedlemmer hadde svart annerledes fordi de hadde den funksjonen. Hva så om rektor valgte ut to lærere som han visste hadde et positivt forhold til hans lederstil? Hvis det er tilfelle kan det likeså godt tenkes å være tilfelle hos plangruppermedlemmer. Det er en faktor som man må regne med i drøftingen av datamaterialet. Jeg intervjuet tross alt bare to lærere på hver skole.

3.6 Etikk

I den forskningstradisjonen jeg befinner meg vil verdispørsmål og etisk hensyn være inkludert i designet (Eggen 2005). Med en nærhet til de personene jeg har intervjuet og den virkeligheten som forskes på, vil det trolig dukke opp forskningsetiske spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. Det er viktig for meg å ivareta etiske hensyn i de prosessene som drives og i det materialet som framkommer. Spesielt vil det være viktig å vise respekt for informantene og deres autonomi. Det blir også viktig å framstille data på en måte som hindrer enkeltpersoner eller skoler å bli ”hengt ut” eller stigmatisert (Dalen 2004:21).

Temaet mobbing i skolen er, som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven, et brennbart tema som berører enkelte svært nært. Man kan tenke seg barn eller voksne som har blitt utsatt for alvorlig mobbing selv. Man kan tenke seg foreldre der barnet har tatt sitt eget liv på grunn av mobbing. Dette gir meg en ekstra påpasselighet i å behandle temaet med respekt, samtidig som jeg føler at jeg har en plikt til å forsøke å utvikle forskningsfeltet mobbing i skolen. Et underliggende spørsmål av etisk karakter kan være, kan mitt prosjekt medvirke til at færre barn opplever å bli mobbet? Det er vanskelig å svare på men like fullt viktig å ha med som en motivasjon og en etisk forpliktelse.

Kvale (1997:62) mener at forskningsetikken skal ta tre hensyn når mennesker er informanter. Han kaller det, *det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser*. I mitt prosjekt hadde begge rektorene fått en skriftlig henvendelse på mail der jeg beskrev prosjektet og ba om tillatelse til å foreta de to intervjuene. Begge rektorene svarte positivt når jeg henvendte meg til dem igjen. Kaja forteller meg at hun valgte å svare ja og prioritere tid til dette fordi hun kjente meg litt fra før. Følte hun noe press på at hun måtte si ja til min henvendelse som kunne være etisk betenkelig? Det er mulig, men lite trolig.

Lærergruppen på Sentrum ungdomsskole ble forespurt på forhånd om å delta. De hadde også fått vite litt om mitt prosjekt på forhånd. Det er grunn til å tro at hvis noen av dem hadde betenkeligheter med å delta som informanter, så hadde de sagt fra til rektor på forhånd. Lærergruppen på Villaveien ble plukket ut av rektor da jeg ankom skolen for å foreta intervjuene. Han hadde glemt avtalen vår. Hallgrim plukket ut to lærere mer eller mindre tilfeldig der og da. De visste kun at det dreide seg om et intervju og at temaet var mobbing. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet med de informantene som var tilgjengelige av hensynet til framdriften i prosjektet mitt. Man kan kanskje si at dette ikke ivaretok prinsippet om det informerte samtykket og man kan tenke seg en situasjon der en eller begge informantene følte seg presset inn i en situasjon de ikke hadde ønsket, og der de blir bedt om å svare på spørsmål de synes er vanskelige å svare på. Det var imidlertid ikke noe som skjedde eller kom fram i

intervjuet som skulle tilsi at dette var tilfelle. Tvert imot virket lærerne engasjerte og ivrige i sine fortellinger.

Det andre prinsippet som Kvåle trekker fram, er konfidensialitet. Det er liten grunn til å tro at det framkommer sensitive opplysninger om bestemte personer i verken gruppeintervjuet eller i rektorintervjuene. Det er likevel utsagn i intervjumaterialet som beskriver for eksempel personlige synspunkter, opplysninger om enkeltpersoner, om lærergrupper eller om skoler som det ville være etisk betenkelig å publisere. Fordi undersøkelsen skal publiseres offentlig, mener jeg det av både forskningsetiske og juridiske grunner er viktig å anonymisere dataene. Jeg har ivaretatt dette ved å bruke fiktive navn på skoler og på informantene og jeg har unnlatt å beskrive de enkelte skolene veldig detaljert.

Hva så med det som kommer fram i datamaterialet, hvilke konsekvenser kan det ha for informantene? Jeg har lagt stor vekt på å se datamaterialet fra mange perspektiver, der ikke noe er rett og noe annet er galt. Det har vært et poeng å få fram bredden og mangfoldet i skolenes arbeid mot mobbing. Jeg har forsøkt å unngå å kvalitetsvurdere den ene skolen opp mot den andre. Det bør være et mål at informantene kan lese denne oppgaven og føle at de både har fått komme fram med det de syntes er viktig informasjon og at drøftingene ivaretar hele bredden i deres fortellinger. Det kunne vært interessant å velge et design med aksjonsforskning der jeg hadde kontakt med informantene flere ganger over tid og der de også fikk anledning til å lese gjennom intervjuutskriftene og eventuelt korrigere disse. Det ligger imidlertid utenfor de rammene jeg har satt for dette prosjektet.

4. Analyse av datamaterialet

4.1 Analysemåte

I den hermeneutiske forskningstradisjonen, er fortolkning av data og analyse av konteksten svært sentralt. Det er viktig at jeg som forsker klargjør og er bevisst mitt eget forskningsmessige ståsted og min egen forforståelse av forskningsproblemet. Forskningen må alltid tolkes i lys av dette (Kleven et. al 2002:43).

I den kvalitative forskningstradisjonen anvender man en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Den baserer seg på at aktørene konstruerer sin virkelighetsoppfatning og gir denne mening ut fra sitt ståsted. Da blir ikke virkeligheten entydig og sann, men mangetydig og kompleks (Dalen 2004:19).

Analysen av kvalitative data foregår hele tiden under datainnsamling, bearbeiding av data og sluttanalysen. Under og etter intervjuene reflekterte jeg over hva som jeg selv oppfattet som tydelige særpreg på intervjuene. De fortonet seg ganske ulike både i det informantene la størst vekt på og på måten de samspilte med hverandre på under lærerintervjuene. Jeg har valgt å la det være en del av informasjonsgrunlaget og ta det med i analysene. Av og til ble de for eksempel ivrige når de fortalte om et tema, de snakket i munnen på hverandre og avbrøt.

Når jeg skal analysere dataene, vil jeg med utgangspunkt i intervjuutskrifter, forsøke å gå inn i en dialog med stoffet, der jeg veksler mellom nærhet og distanse (Holter i Holter og Kalleberg 1996:44). - Mellom å se helheten i intervjuet og å fokusering på viktige detaljer, for deretter å se detaljene opp mot helheten. Den hermeneutiske sirkel er en modell som viser hvordan forskeren fører en dialog med for eksempel en tekst, og der det veksles mellom å fokusere på helhet og del og mellom å se på forskerens forforståelse og forståelse (Kleven et. al 2002:41)

4.1.1 Induktiv metode

Jeg har valgt å la analysene ta utgangspunkt i datamaterialet mitt. Det er relativt stort og omfattende og etter min mening inneholder det mange interessante utsagn. Med utgangspunkt i det empiriske materialet vil jeg drøfte det jeg finner i forhold til utvalgt teori. Det kan gi økt forståelse og innsikt i teori om temaet og det kan føre til at det genereres ny kunnskap. Dette kalles for den induktive metode. Hvis man tar utgangspunkt i eksisterende kunnskap, formulerer antakelser for temaet som belyses, og deretter søker å bekrefte eller avkrefte dette ved hjelp av empiri, kalles det deduksjon (Ragin 1994:15)

4.1.2 Grounded theory

Ved å velge en induktiv tilnærming til analysen tar jeg utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Gjennom systematisk sammenligning der jeg hele tiden leter i forskningsmaterialet etter likheter og forskjeller, vil jeg prøve å få fram nyanser og variasjoner. Dette vil jeg søke å samle i kategorier for den videre drøftingen. Denne kodingsprosessen er et sentralt trekk ved Grounded Theory, som er en tilnærming som tar utgangspunkt i informantenes egne oppfatninger og perspektiver. Teoriene som utledes skal være utledet av det empiriske datagrunnlaget. Andre viktige trekk ved Grounded Theory, er det som kalle teoretisk sensitivitet, der forskerens kvalifikasjoner til å ha innsikt i temaet, gi mening til data og å drøfte dem på et abstrakt nivå, framheves (Dalen 2004:47)

Jeg vil starte analysen med å beskrive skolene og trekke fram det jeg mener er viktige utsagn fra intervjuene. Hvis det er hendelser som skjedde, eller observasjoner jeg gjorde under besøkene, som jeg synes er relevante for å pensle ut og utfylle min beskrivelse av skolene, har jeg valgt å ta med det.

Gjennom analyser av teksten vil jeg forsøke å få samlet viktige utsagn i kategorier. Jo mer stoff som underbygger kategoriene, jo mer oppnår jeg tykke beskrivelser, og jo større gyldighet får resultatene (Kleven et. al 2002:237)

4.2 Hva forteller datamaterialet?

4.2.1 Villaveien ungdomsskole

Villaveien ungdomsskole ligger i en mellomstor kommune på Østlandet. Som navnet jeg har gitt skolen indikerer, ligger den i tettbygd strøk omgitt av eneboliger og mer spredt bebyggelse. Det er 340 elever og 37 lærere på skolen. Skolen har markert seg med høy trivsel og lite mobbing på Skoleporten.no begge årene det har vært publisert resultater. Rektor er i overkant av 60 år og har vært i jobben i 15-16 år.

Jeg har kalt rektor for Hallgeir. Han hadde glemte at vi hadde gjort en avtale om intervju denne dagen. Men når han får beskjed om at jeg er kommet, ”kaster han seg rundt” og ordner opp. Han får tak i to lærere, jeg har kalt dem Per og Lise. Det blir ikke to medlemmer av plangruppa slik jeg hadde bedt om, men det blir to, etter rektors utsagn, tilfeldige utplukkede lærere. I intervjuet bruker han dette som et eksempel på fleksibiliteten som de har fått fram på skolen. Han forteller:

Så når jeg nå skulle ut og hente folk, jeg hadde jo glemt bort selvfølgelig (avtalen vår)... - så jeg måtte jo bare ta et par. Fordi jeg ble jo ringt etter. Beklager. Og så gikk jeg bare.. – og når jeg kom tilbake så sto det en fyr ute her, og så sa jeg, hva skal du gjøre nå? Nei han skulle jo... - slikt noe. Jeg spurte ikke han om han hadde undervisning. Jeg spurte hva har du tenkt å gjøre nå? Og så sa han, jeg ser du kanskje er stressa, er det noe jeg skal hjelpe deg med?

(....) Så var jeg oppi gangen, og så traff jeg ei annen ei (ler). Og så sier jeg, hvor er du hen nå? Jo hun var inne og dreiv med noe norsk eller noe sånt noe. Og så sa jeg, ”jeg trenger deg, kan du komme ned til meg?”

4.2.2 Lærerne på Villaveien ungdomsskole

Per har rukket å finne fram en kopi av skolens mobbeplan, men ellers er de ganske uforberedt på hva som skal skje. Vi får tildelt et grupperom, jeg gjør avtale med Hallgeir om å om å oppsøke han etter ca en time. Han går deretter til elevgruppen som skulle ha norsk med Lise. I intervjuet etterpå, forteller han om dette:

..... når jeg fikk tak i den siste læreren (Lise) så så jeg at han ble aleine oppi der. Så var jeg opp... - så stakk jeg opp til han og var sammen med han en liten stund for liksom å vise at jeg ikke bare tok ut en lærer og så ferdig med den. De ser jeg er i undervisningen, men ikke for å undervise, men jeg er i undervisningen.

Jeg forteller litt om hvem jeg er og om prosjektet mitt. Jeg begrunner også overfor dem om hvorfor jeg har valgt ut denne skolen. Begge lærerne kommer lett i gang med å prate om skolen og det virker som om de liker å fortelle om det de driver med. De forteller stolt om det de har fått til. Begge virker veldig enige om hvordan det er på skolen. De blir av og til veldig ivrige og avbryter hverandre. Når de skal beskrive rektor, prater de nærmest i munnen på hverandre og forteller med stor innlevelse om hans måte å være rektor på. De beskriver rektor som en som setter stort preg på skolekulturen. Han er mye sammen med elever og lærere og befinner seg ofte rundt i skolebygget. Han er lite opptatt av administrativt arbeid.

Per: Det er en annen bit av det også. – rektors rolle oppe i det hele. Fordi at han befinner seg aldri på sitt kontor. Nå er jo han ganske spesiell da.

Lise: (ler)

Per: han er en spesiell type da.

Lise: (avbryter) veldig synlig i terrenget

Per: Han hater jo selvfølgelig alt som heter papirarbeid og det å være på sitt kontor. Så han svever rundt i skolen heile tida. Og prater med elever. Prater med lærere. Kommer inn på klasserom, står og klør seg litt i hodet der...

De beskriver rektor som en leder med en uformell stil, og som er nærmest spontant driver rundt i skolebygget og snakker med elever og lærere han møter. På en annen side, han er veldig tydelig hvis det er noe negativt eller noen ikke ser ut til å ha det bra.

Per: han bare kommer der og er der en stund. Går og snakker med en elev og brummer litt og så går han igjen. Og han... og den måten, du kan si akkurat... jeg trur at det er en del av hemmeligheten bak det at elever klarer å bygge opp en identitet. For jeg tror at..... - han gir seg ikke han. Han går der. Ser han noen i gangen, så står han og prater med dem om noe. "hvorfør er du her nå?" liksom.... Han deltar veldig aktivt ute i skolen.

På mitt spørsmål om hva de synes er de tydeligste trekk ved skolekulturen, trekker de fram dette at det er en nærhet mellom de voksne og elevene mer eller mindre hele tiden. Lærerne har arbeidsrom nær elevenes undervisningsrom.

Per: jeg begynte på skolen for tre år siden. Det som jeg syntes preget skolen da jeg kom ny inn her, er veldig det som Lise sier. Vi er veldig nær på elevene hele tida. Pluss at rektor og også inspektørene er veldig mye synlig i skolen som sådan. Der ligger noe her.

Per: og der, - voksenkontakt. – altså bygningsmessig. Vi har ikke verdens beste bygning for dette, men det er sånn at vi har våre teamrom, altså vi lærerne vi jobber i team. Og da har vi jo våre teamrom lagt rett ved siden av klasserommene, basen. Og det betyr jo at, - før så gikk man jo på lærerværelset og tok seg en kopp kaffe i friminuttene, men det er jo ikke sånn lenger. Vi er jo nede og tar oss en matbit i matpausen, eller så er vi jo der.

Lærerne trekker fram det felles ansvaret som de mener at alle lærerne på skolen føler for elevene. De tar seg av elever enten de spør læreren om noe faglig, eller læreren må gripe inn hvis elevene må korrigeres på atferd. Per omtaler dette slik:

.. det er veldig viktig (nøler) altså i forhold til andre skoler. ..altså, elevene, de har på en måte ikke bare en lærer å forholde seg til. Men vi går alle, på en måte, rundt omkring der oppe. Og møter de Lise, sjøl om ikke hun er på det teamet, så kan det hende at ho går forbi noen elever som sitter og jobber, og så spør hun, "hva jobber dere med?" "Ja vi jobber med det og det. Ja du kan ikke du?"... og så kan det godt hende at hun bare setter seg ned og så hjelper dem med det, hvis de jobber oppe på Oasen.

Uten at jeg spør om det, tar Lise opp begrepet elevsyn, og de forteller hvordan rektor setter det på dagsorden og jobber med det, både i personalmøter og ved nyansettelser.

Lise:Når vi har fellesmøter vi kollegaene, så er vi jo med jevne mellomrom innom det der med å bestrebe å ha et likt elevsyn. Og at elevene skal være i fokus. Så om Per skulle snakke til mine elever, så gjør det på en måte ingen ting. For jeg ville ikke tenke at han sa noe som var helt forskjellig, feil fra jeg ville gjort. Selv om vi er forskjellige personer vi lærerne. Men at vi bestreber oss på et felles elevsyn. Og gjennom det får vi ganske klare retningslinjer for hvordan vi går inn.

Per: det er en av de første tingene når du kommer ny på denne skolen, så blir det tatt tak i. Jeg husker det veldig tydelig fra da jeg var på jobbintervju her, så var det av de ting som ble veldig vektlagt i det jobbintervjuet. – dette med elevsyn, og jeg ble presentert for den filosofien som lå til grunn for det elevsynet på skolen. Og da var det greit. Da måtte liksom jeg gå gjennom den prosessen og tenke gjennom, er det noe som jeg synes noe om, og det var det jo for jeg var jo klar over det på forhånd.

Skolen har en handlingsplan mot mobbing, men den blir ikke nevnt noe videre i intervjuet. Den ligger på bordet under intervjuet, men blir aldri åpnet. Når jeg spør om de har noen felles definisjon på hva de forstår med mobbing på skolen, har de ikke det. De viser til det at man har et stor fokus på elevene og raskt vil merke hvis det er noen som ikke trives. Per snakker fort og finner ordene lett når han forteller:

Ja altså, vi har ikke gått inn og diskutert sånn veldig mye på det. men vi kan snu på problemstillinga, og si det sånn at når en..., - når vi ser at en ikke har det bra, så er det et tegn på at her foregår det noe som ikke er bra. Og da kan du på en måte, velge å tolke mobbebegrepet på den måten. Isteden for, - den andre veien å gå er å være veldig klar på, hva er mobbing og hva er ikke mobbing?

Lærerne er opptatt av det skal være lite mobbing på skolen. De forteller om at de har elevsamtaler, og at det bare er en av 50 elever som forteller at han blir mobbet. Samtidig er de opptatt av den skjulte mobbingen som kan skje uten at de oppdager det. Per utdyper dette:

.. det er på en måte blitt verre og verre å avdekke mobbing. Fordi at barn eller ungdommer i dag, har lært seg en del teknikker, mobbeteknikker, som vi har enda vanskeligere for å avdekke. Asså, jeg skal ikke skylde mye på reality-serier, men jeg er ikke helt fremmed for at det å lære seg konspiratorisk væremåte, - at de kan klare å fange opp en del ting i fra dette. Der du på en måte har en utstudert måte å være konspiratorisk på. Og at det igjen kan bli en skjult mobbing. Jeg ser ikke bort ifra det. Men jeg tror at.... – jeg synes at Villaveien skole er bra på det, og for meg som har vært her i to-tre år, og har praksis fra to-tre andre ungdomsskoler, så virker det veldig bra.

Mot slutten av intervjuet nevner Per skolen planer. Han forteller at de har valgt ut ett satsingsområde på hvert årstrinn. På 8. trinn er det utvikling av sosial kompetanse som er valgt ut. Han forteller at de ser på det første året på ungdomsskolen som et slags innføringsår der opplæring i sosiale ferdigheter har høyeste prioritet. De har utarbeidet et eget vurderingsskjema som elevene får ved avslutningen av hvert halvår. Hver fagkarakter er begrunnet og i tillegg får de en vurdering med begrunnelse for deres sosiale ferdigheter.

Begge er enige om at de synes det er et spesielt godt miljø på skolen. Gjennom intervjuet forteller de om ulike tiltak som de mener er viktige for å bygge opp miljøet. De reflekterer også rundt betydningen av å vedlikeholdet et godt skolemiljø og gode holdninger blant elever og lærere.

Per: Og det har jeg av og til sett. Jeg så det tydelig på en annen skole jeg var. Vi synes det var så bra. Og så plutselig så sto vi en dag og oppdaget at det var ikke så bra. Og hvorfor var det ikke det? Så måtte vi sette oss ned og analysere den situasjonen. At hva?.. hvorfor?... nei vi synes vi har det så bra vi. Ja vi slutta jo egentlig å gjøre de tingene som må til for at vi skulle ha det bra.

Lise: Ja, det er sovepute

Per: og det er alltid faren ved at vi sier at egentlig er det så bra at... og hvis vi da plutselig begynner å si det, så trur jeg vi er på en farlig vei.

Lise: da kan det bli en tung, nei lang vei å gå. Men bare for å understreke det med at når vi prøver å få til den kulturen som vi gjør, og vi får de eldste på skolen til å være, virkelig et forbilde, da er det så mye lettere å dra med de andre. Hvis 10. klasse er et umulig og et tøft kull, så gjør det noe med hele resten av miljøet

Når intervjuet er over takker jeg for at de ville delta, og begge uttrykker at de synes det var hyggelig og interessant. De forteller at det hadde vært lærerikt å sette ord på og fortelle om sin egen praksis.

4.2.3 Rektor på Villaveien ungdomsskole

I den første kontakten med Hallgeir hadde jeg fortalt om prosjektet mitt og hvorfor jeg valgte å henvende meg til han. Jeg finner Hallgeir på kontoret sitt, noe han sier hører til unntakene. Han forteller levende:

.... – jeg er veldig lite inne på dette kontoret. For jeg liker meg ikke her, jeg liker det ikke. Mye av den administrative greia, den er det inspektørene mine som tar seg av.

På mitt spørsmål om hva han mener preger skolekulturen på Villaveien, forteller Hallgeir at han ønsker at skolen skal preges av verdier. Ved å vektlegge viktige verdier ønsker han å påvirke kulturen på skolen. Han mener kulturen godt kan være forskjellig rundt på skolen, men verdiene, de skal være felles.

Jeg har nok, gjennom en lengre tid, visst hva jeg står for av verdier. Og den er forholdsvis... - jeg tror den er blitt tydelig etter hvert. Og da forventer jeg at de har en praksis, som bør samsvare med det her. Det legger jeg nok til grunn, at hvis de ikke har det, så forventer jeg at de slutter.

Hallgeir forteller om da han begynte som rektor på Villaveien skole for 15-16 år siden. Her bruker han direkte tale når han refererer til dialogen han hadde med lærerne.

*”.....Og jeg har skjønt det på dere, at dere venter at det skal skje noe.”
Fordi at det hadde vært en som hadde vært rektor en stund, og han hadde tatt det litt med ro, og da forventet de da at det skulle skje noe.
Og så brukte jeg et år på å fortelle hva vi kanskje kunne drive med.*

Han hevder at skolen har et felles pedagogisk grunnsyn som det er bred oppslutning om på skolen. Han forteller med stor glød, og siterer fra andre situasjoner om hvordan han har jobbet i prosess med personalet for å forankre dette.

Og praksis, det gikk særlig på praksis, endret praksis. Lite sånne filosofiske greier, men mye praksis, ”- hva kan vi gjøre? Er det viktig å ha 45 minutter? Er det viktig å ha 30 elever?” Det var det første jeg sa. Det husker jeg at jeg sa.

Hallgeir forandrer stemmen og blir nesten litt teatralisk når han gjengir hvordan han har utfordret personalet til å tenke nytt. Han fortsetter i samme stil om antallet elever i gruppene:

”Men for at vi skal ha færre, da må vi enkelte ganger ha flere. Det skjønner dere? Men så er det spørsmål, hvordan skal vi få det til?”
”Ja det går ikke an, en klasse er en klasse, det er ikke plass til mer enn 30.” ”ja hva kan vi gjøre da? Så sier jeg, ”da må man slå ned vegger”, ”ja så slår vi ned vegger.” ”Koster det penger?” ”Ja, er dere villige til å ta en sjanse, så tar vi ned en vegg, så kjøper vi en ny foldevegg, det koster 60.000. Kan vi gå inn på budsjettet og ta den? Er dere med på den?” Ja så var de med på den. Så har det gått den veien oppover.

Han forteller videre at han er opptatt av at lærerne skal være mye sammen med elevene gjennom hele skoledagen, og at det er viktig for at lærerne skal klare å holde elevperspektivet og blikket for den enkelte. Han vil at elevene skal bli sett og bli akseptert for den de er.

- det er så enkelt som det, at det aller meste på læring skjer når eleven er i harmoni, og for at eleven skal komme i harmoni, så må han ha visse behov som er dekket. Nemlig dette her at han er akseptert. Og blir sett. Og det er vel det vil holder på med litt, ikke sant, dette her at vi prøver å.... – La oss ikke være en stor masse, men at de... - Vi tar fram enkelttrafikken. Og det betyr jo selvsagt at vi.... Lærerne, jeg har fått lærerne til å være veldig mye sammen med elevene. De er fra morgenen til ettermiddagen, så er de sammen med elevene. Ja, jeg er ikke interessert i å vite om de er... Jeg prøver å få visket ut skillet mellom å ha undervisning og ikke ha undervisning, sånn som vi hadde før i tida, å ha fritime. Ordet fritime eksisterer ikke.

..... Det at de er sammen med elevene veldig mye, det er ikke.. – ”jeg har ikke time.” Den greia der. Du kommer om morgenen og er sammen med elevene, og det er jobben din. Så underviser du en del, men det er ikke noe fri fordi om du ikke underviser. Det er veldig få som går ut av skolen om dagen og gjør noe annet.

Her snakker Hallgeir både om hvordan de har utnyttet arbeidstidsavtalen på skolen og det fokuset på elevene som han mener er grunnleggende å ha. Samtidig sier han noe om at han ikke kontrollerer lærernes tidsbruk i detalj. For å få til dette, legger han stor vekt på at lærerne har arbeidsrom i nærheten av undervisningsrommene til elevene. Skolen er fra –70 tallet, opprinnelig med tradisjonell rominndeling. Han forteller først litt om prosessen for å komme fram til ny plassering av arbeidsrommene.

.... vi endte opp med at vi syntes det var greit, og så plutselig så skjønte vi at det var genialt. Og så fikk vi det til overalt. Altså, vi hadde et bitte lite arbeidsrom. Der satt det 30 mann. Og vi hadde behov for arbeidsrom fordi lærerne fant ut at for å drive vår pedagogikk, så måtte de samarbeide (banker fingeren rytmisk i bordet). Jeg sa ikke at de skulle samarbeide. Jeg sa ikke at de skulle være på skolen og jobbe. Men de måtte ha... De måtte være her og jobbe. Og da måtte de finne steder å jobbe på, og de hadde ikke steder å jobbe på.

Og så så vi det, at når vi plutselig var rundt omkring, så så vi de som hadde fått rom i nærheten av klassen, de hadde det jo mye enklere. Og så når vi da skulle bygge ut for en 3-4 år siden, så ble dette plutselig et krav fra meg til arkitekten. – lærerne ved siden av undervisningen, - inn i systemet.

Jeg bringer temaet mobbing på banen. Han får blant annet spørsmål om hva de legger i begrepet mobbing og om hans vurdering av hvorfor de har gode resultater på undersøkelser. Også her viser Hallgeir et stort engasjement og snakker fort i korte setninger og poengterer tydelig det han sier. Han bruker ordene jeg og vi om hverandre når han skal omtale hva de står for på skolen. Når han snakker om pålegget som kom fra kommunen om en mobbeplan, gjør han til stemmen. Han formidler at han ikke syntes noe om denne oppgaven.

Hallgeir: det kom jo for noen år siden, da fikk vi et krav om at alle skulle ha en mobbeplan.... Og da var vi frustrerte, vet du. Mobbeplan? Skal vi sette oss ned og jobbe med det? nei, det trur jeg vi gjorde faktisk... - vi satte oss ned og så var det noen som skrev ned praksisen vår. – som skreiv praksisen vår. Vår mobbeplan. – ferdig med den.

Jeg: så dere har ikke noe Olweus program?

Hallgeir: nei. Og jeg har heller ikke noen kontrakt, sånn Bondevik kontrakt.

Jeg: Manifest?

Hallgeir: Nei, ikke noe sånt. Det ville jeg ikke være med på.

Jeg: Hvorfor ikke?

Hallgeir: Nei, jeg skriver ikke navnet mitt under på noe som jeg synes bør være plikta mi! Det er plikta mi, jeg arbeider for at det skal være minst mulig mobbing. Jeg synes det hører med til folkeskikken jeg, folkeskikk rett og slett.

(...) - Det er ikke noe god folkeskikk det. Og skal jeg skrive navnet på at vi går inn for.... – at vi ikke skal plage hverandre. Den fikser jeg ikke!

Jeg: Du tenker at det er en selvfølgelighet?

Hallgeir: Ja!!!! Altså, Vi klarer det mer eller mindre. Vi lykkes mer eller mindre, men jeg lykkes ikke mer fordi jeg skriver navnet mitt.

Han forteller videre at skolen har ikke et spesielt fokus på mobbing. De er opptatt av at elever skal ha det bra og rektor vil ha lærere som er mye sammen med elever, er nær eleven når det gjelder kontakt, og som bryr seg hvis de ser at noen faller utenfor eller ikke har det bra. Hallgeir reflekterer rundt hvordan dette kan påvirke miljøet på skolen.

..... men de ser at vi er rundt dem. ”Det er voksenfolk rundt oss”. De er sjelden aleine. Og så er vi ikke der for å kontrol.... – Vi er der. Vi er der for å hjelpe dem.

(...) - Det er trygt. Men, jeg er bøs noen ganger, og (lager brummelyd) brummer, men sjelden sinna. Men det hender jeg sprekker voldsomt. Kan du si sånn skikkelig sånn. – når jeg ser folk plager hverandre, ett eller annet.. – Så raser jeg til, og så er vi ferdige med det.

Jeg: Tror du det virker forebyggende?

Hallgeir: Vet ikke. Trur nok det... - og det er ikke veldig populært å gjøre stygge ting når de ser meg. Nei, jeg trur ikke det. – ”Og der kommer’n!” ikke sant, litt sånn. Jeg trur nok det, jeg trur nok det. trur det. Men, for å si det, jeg er ikke så sikker på om det er bevisst at jeg gjør det for at det er riktig. Jeg trur heller det at jeg liker meg bedre ute enn her inne.

Under intervjuet banker det på døren og en gutt kommer inn. Han hadde avtale om å snakke med rektor. De gjør en ny avtale litt senere på dagen.

Jeg: har du ofte sånn samtaler med elever?

Hallgeir: Masse. Allerede i dag, eh.. før du kom, så hadde jeg, - snakka jeg med tre jenter og en gutt om noe som hadde skjedd på en buss i går. En afghaner som hadde kalt et par jenter for horer. Og de jentene hadde vært på'n, og de hadde hatt noen kamp. Så det som skjer det var å snakke med jentene, og fikk greie på litte granne der. Så var jeg borte til han gutten og sa til han... - han hadde heldagsprøve og sånt noe, mange timers prøve, og jeg sa, "når du er ferdig med den, så må du komme ned til meg". "Ja, jeg må snakke med deg sa han." "Ja jeg regna med det", sa jeg. Da har vi prat.

Ved avslutningen av intervjuet takker jeg for meg og for tiden jeg har fått. Rektor går for å finne eleven han hadde avtalt en prat med.

4.2.4 Sentrum ungdomsskole:

Sentrum skole har 320 elever og 35 lærere. Skolen ligger i sentrum av en middels stor by på Østlandet. Skolebygget er gammelt. Rektor er i slutten av 50-årene og har vært i jobben i ca tre år. Det er over 30 % minoritetsspråklige elever på skolen. Skolen har hatt gode skårer når det gjelder lite mobbing de to årene resultatene fra Elevundersøkelsen har vært publisert på Skoleporten.no. Rektor, jeg har valgt å kalle henne for Kaja, forklarer senere i intervjuet hvordan disse resultatene er brukt på skolen:

Den er tatt opp i FAU og holdt fram som; " se her dere, dette her er bra. Hva tenker dere?" I FAU ble den tatt opp, og den var egentlig nyttig for skolen, fordi vi gjør det kjempedårlig på alle andre undersøkelser. Vi har de dårligste faglige resultatene i... - nesten hele Norge. Vi har de dårligste leseprøvene i hele Norge. Vi er dårligst på det meste. Men Elevundersøkelsen, der gikk det så bra.

4.2.5 Lærere på Sentrum ungdomsskole:

Rektor presenterer meg for to kvinnelige lærere. De er begge medlemmer av skolens plangruppe. Jeg har kalt dem Anna og Berit. Berit er også sosiallærer på skolen. Begge er forberedt på at jeg skal komme og de vet litt om bakgrunnen min og om masteroppgaven.

Når jeg ber dem beskrive skolekulturen, spør de om det er kulturen blant elevene jeg mener. Jeg svarer bekreftende og legger vekt på at det var det første de assosierte med det begrepet. Jeg tenker at andre ville kanskje velge å trekke fram kulturen som rår mellom elevene og de voksne eller mellom de voksne på skolen.

Anna: Jeg synes det preger kulturen på denne skolen at vi får elever fra to forskjellige barneskoler som er veldig forskjellige. At det er et enormt sprik i elevgruppa. Både på hva slags kulturer de kommer fra, hva de er vant til. Vi har en skole f.eks som er representert da av en, nå de siste par åra, 50 % av elevene er språklige minoriteter. Og så kommer de da fra en byskole, typisk byskole også. Og så får vi den andre halvdel av elevmassen fra en skolekultur da, hvor språklige minoriteter er omtrent fraværende, hvor det er et eneboligstrøk på en måte. Hvor de fleste er atskillig mer ressurssterke. Og så møtes disse elevene her da, og de har lite kompetanse på hverandres miljøer og skoleslag. Sånn at når de møtes her da, så er det en veldig sammensatt gruppe. Og det synes jeg det preges veldig av.

Begge lærerne reflekterer en del rundt miljøet på de to barneskolene der deres elever går før de begynner på ungdomsskolen. De framhever store ulikheter i kulturer. De hevder at stort mangfold i elevenes bakgrunn gir en skole med stor toleranse for forskjellighet.

Anna: og jeg trur noe det handler om der også, det handler om at det er en skole hvor på en måte, hvor A4 ikke finnes, altså hvor man er veldig tolerante, hvor man er veldig åpne, hvor foreldregruppa samarbeider veldig godt, på tvers av alt, liksom. Man er åpen og inkluderende, og så har man en annen skole hvor man egentlig klarer seg veldig, veldig godt da, for seg sjøl, man trenger ingen andre, det er bra nok liksom.

Her snakker de fortsatt om forskjeller i de to barneskolene. Det er tydelig at de mener teorien om et tolerant mangfold også gjelder for kulturen på Sentrum ungdomsskole. Samtidig forteller de at det er ganske høyt konfliktnivå blant elevene deres, der ulike kulturelle bakgrunner blir trukket fram som en mulig årsak.

Berit: for det er bakgrunnen ikke sant? Men samtidig så ser vi også at på den bydelsskolen, hvor alt er veldig trygt og rolig, der har vi jo kanskje de største atferdsproblemer. Det er der det prøves ut rusmidler. Så på overflaten så er den ene skolen veldig mye roligere enn den andre. Jeg tenker vi skal si det sånn jeg. Men jeg tenker på kulturen vår jeg da snakker vi om elevmiljøet. Den er i perioder preget av ganske høyt konfliktnivå. Vi har..... - språklig minoritets elever er en veldig sammensatt gruppe. Denne kommunen har en politikk om at asylsøkere og flyktninger de skal plasseres i bynære områder. Og dermed så har vi en andel elever hos oss som faktisk har vært her i halvannet år. De plasseres i bynære områder rett rundt oss. Så det opplever jeg, og der er det konflikter på grunn av språk, konflikter på grunn av kulturforskjeller, som er ganske sterke.

Anna: Og det handler også om at det er ungdommer rundt her som ikke har rukket å bygge opp relasjoner til de rundt seg, som ikke føler seg trygge.

Berit: Det handler det om

Lærerne utdyper etter hvert at de tror en av grunnene til at det er lite mobbing på skolen, nettopp er dette miljøet med stort mangfold og forskjellighet der ingen skiller seg nevneverdig ut. Det gir rom for ulikheter blant elevers utseende og væremåte der man ikke så lett pekes ut som mobbeoffer.

Anna: .. og jeg tror faktisk at elever føler seg inkludert, og jeg tror også at mange av de elevene som kommer fra denne mer drabant... eller altså, fra eneboligmiljøet at de som ikke er helt A4 der, og som på en måte ikke trives helt der, de finner seg til rette her for her er spekteret så mye større. Sånn at her tror jeg at de føler seg inkludert. Ja, ... og da tenker jeg elever med diagnoser og elever som bare av en eller annen grunn føler seg utafør. Adoptivbarn for eksempel. Med annen hudfarge. Har ofte hatt vanskeligheter med å.....- De hadde ofte følt seg annerledes. Mens her blir de en del av mange. Her er det vanlig.

Når jeg spør direkte om de tror mangfoldet på skolen virker inkluderende, så trekker de dette litt i tvil på elevenes vegne. Her motsier faktisk Berit det Anna sa i forrige sitat.

Berit: jeg er ikke så sikker på at elevene alltid opplever at det er så inkluderende. Det er jeg ikke så sikker på. Men de ser jo heller ikke de ytre rammene på samme måte som vi gjør.

Anna: . Og jeg tror absolutt ikke at det er inkluderende i forhold til at språklige minoriteter er i norske hjem for eksempel. Og at de har norske kamerater. For det er mange av dem som over hodet ikke har vært i et norsk hjem. Det er det, men her i skolemiljøet, her er det greit og her er det akseptert.

Berit: Og det er mange rasistiske holdninger, tendenser da kan vi si. Ikke holdninger men tendenser. Ikke minst foreldregruppa. Ungene kommer jo sjøl og sier, - hun som jeg snakka med ute i gangen er elevrådsleder, og hun framhever jo det på et hvert møte i samarbeidsutvalget at når hu kom hit første gangen, så fikk hun helt sjokk. For hun synes det var så skummelt. Men så sier jo da samme ungdomsgruppa, at "vi vil ikke ha ungdomsskole ute hos oss, vi vil til byen og oppleve å møte mennesker. Fordi nå skjønner jeg faktisk, liksom, at en drittsekk er en drittsekk uansett." Den typen der. De får seg et kultursjokk. Og så opplever de at det faktisk så... - folk er folk.

Lærerne reflekterer rundt sterke og svake sider ved skolemiljøet. De peker på klare dilemmaer, for eksempel med å ha et miljø med stort mangfold og det å ha så store kulturforskjeller blant elevene at det blir misforståelser og konflikter. De snakker både om rasistiske tendenser og etniske skiller blant elevene.

Jeg kommer inn på temaet mobbing. Jeg spør om hva de legger i mobbebegrepet og om denne forståelsen er noe de har felles på skolen. Berit, som også er sosiallærer har spesielle oppgaver knyttet til skolens anti mobbearbeid. Hun forteller at hun jobber med temaet hele året.

Berit: Jeg tenker på, hvis vi skal ta utgangspunkt i undersøkelsen (Elevundersøkelsen) også, som jeg har hatt med alle gruppene. Og da har jo jeg gått igjennom den. Og de har svart. Jeg hadde alle gruppene på datarommet. For det blir jo på en måte det jeg har sagt som i hver fall er hørt. Om det er fulgt det er jo en annen sak (latter). Men jeg holder meg jo veldig klart til Olweus. Det er strukturert og over tid. Og det har vi gjentatt. Altså så har vi gjentatt det over tid. Strukturert og gjentatt over tid. Og det er fordi at elever sjøl bruker jo ordet i veldig mange sammenhenger. Og det å renske det for noe som er skikkelig. Og jeg sier jo veldig klart at det er veldig mye muligheter til at det skjer mobbing på skolen vår. Og det gjør det. Vi hadde elevrådskurs nå i forrige uke. Og det sier de jo så klart fra om at "jo, det skjer mobbing." "det er et høyt konfliktnivå," sier elevrådet også. Men det at det er gjentatt og strukturert og over tid.

Sosiallærer gjennomgår altså Olweus sin definisjon på mobbing før elevene svarer på Elevundersøkelsen. De hevder at mange ikke forstår begrepene på grunn av språkvansker. Når jeg spør om hva de tror er årsaken til at skolen har skåret bra på lite mobbing, er det rektor og hennes rolle det første de snakker om. De beskriver henne som en leder som er veldig klar og tydelig overfor både elever og lærere.

Berit: at rektor er veldig klar på hva hun krever og, er veldig veldig klar på åpenhet i forhold til foreldre. Hun er veldig klar på at hun gjerne er med i samtaler (avbryter hverandre) og det er hun jo i deler av arbeidsuka si.

Anna: på elevsaker og mobbesaker og ting som skjer. Hun er veldig synlig i alt som på en måte er... - hvis det er noe som har skjedd som oppleves som negativt for en eller annen, så er hun på banen

Berit: og vi driver i veldig liten grad og ordner opp med ting uten at vi involverer foreldre.

Lærerne opplever at rektor er veldig synlig når det er negative saker på skolen. Berit forteller at de er raske med å trekke inn foreldre når det er slike saker, og at dette er det rektor som har innført. Når hun utdyper dette et annet sted i intervjuet, virker hun veldig engasjert og oppriktig.

Berit: men jeg trur at en av tinga som gjør at det ikke oppleves som for mye mobbing, er fordi at der det er sånn, altså da er det en som er sterk og en som er svak, så har foreldre veldig, veldig, ... er foreldrene veldig flinke til å ta kontakt med lærer. Og jeg trur at vi er gode på å være åpne mot foreldre. Vi er åpne på informasjon. Altså vi lager og skaper en relasjon med foreldra. Ikke minst i forhold til at det kommer informasjon hjem hver uke. At det er en åpenhet.

Lærerne forteller videre at de har gjennomført Olweusprogrammet for noen år siden. De refererer til en tiltaksplan, men det virker uklart hva som gjelder i dag. Fordi det har vært store utskiftninger i personalet, er det bare ca en tredjedel av personalet som har vært med på å gjennomføre Olweusprogrammet.

Anna: vi var jo på en sånn skikkelig tiltaksplan da vi hadde gjennomgått Olweus og undersøkelsen der også. Så da hadde vi jo lagt oss en del tiltak og noen av dem har vi fulgt opp, noen har vi ikke fulgt opp i like stor grad.

De forteller videre om at rektor tok tak i problemer knyttet til pauser og spising da hun begynte på skolen tre år tidligere. Begge to gir tydelig uttrykk for at de setter pris på dette, og de beskriver henne som veldig tydelig og bestemt, som stiller tydelige krav til lærerne.

Berit: og den tida jeg har vært her har vi også styrka inspeksjonen og voksen tilstedeværelse.

(...) Og i den halvtimen vi spiser, så får de sitte inne men med voksen tilstede i rommet hele tida. Og de har egentlig ingen sånne, de har få frirom hvor bare de opererer uten at det ikke er en voksen i umiddelbar nærhet.

Anna: Jeg opplever at hun er veldig tydelig og synlig og møter elever hver morgen. Står uti gangen her. Alle vet hvem hun er. Hun er der og hun tar runden i gangene også på morgenen mens vi har trinnmøter. Og er runden rundt, låser opp, hører hvordan de har det, altså hun er runden i elevmiljøet etter hvert som de kommer da på morgenen. Jeg tror det er veldig viktig og jeg

Berit: og så trur jeg at et pluss er at hun er innmari ryddig og streng. Hun tåler veldig lite av rot og surr. Altså hun framholder for oss hele tida. Elever skal være i klasserommet hele tida når det er time og undervisning. Ikke sant? De skal ikke fly rundt og vase i ganger. Vi har veldig klare krav på oss. Hun er veldig, veldig rask på å ta tak i det som ikke er bra nok. Det trur jeg er tydelig ledelse. Noen synes det er brysomt. Andre synes det er fint.

Anna og Berit forteller at lærerne har begynt å passe på hverandre og si ifra hvis noe ikke følger rutinene. De trekker fram at dette oppleves ubehagelig for en del, men at de selv setter pris på at rektor er streng på disse områdene. De hevder at de ser en forbedring av miljøet på skolen etter at den nåværende rektoren begynte.

Berit beskriver rektor som en som er veldig målstyrt i sin ledelse. Hun refererer til Elevundersøkelsen, medarbeiderundersøkelse, foreldreundersøkelse og eksamenskarakterer, og sier at rektor følger særdeles godt opp. - At hun legger fram resultater og drøfter hva de skal gjøre med dem.

Lærerne har vist stort engasjement under intervjuet og underbygger utsagnene sine med mange eksempler. De har god kommunikasjon og et sterkt samspill seg i mellom

under samtalen. Den ene kommenterer ofte det den andre sier med bekræftende småord. På den måten fremstår de som veldig enige i det som sies.

4.2.6 Rektor på Sentrum ungdomsskole

Kaja kjenner også til prosjektet mitt og hvordan jeg har valgt ut Sentrum ungdomsskole for å hente datamaterialet mitt. Hun forteller at hun har et delt syn på hva som preger skolens kultur. Kaja henviser til at det hevdes at den er preget av stor toleranse, og at det i følge Elevundersøkelsen foregår lite mobbing blant elevene. Men hun problematiserer påstanden om et tolerant skolemiljø med at det både kan være en god form for toleranse, og en likegyldig holdning der man påstår at det er en positiv kultur, men man er egentlig ikke opptatt av å underbygge det. Hun forteller at hun stoler ikke helt på resultatene fra Elevundersøkelsen.

Men mitt anliggende, det er at jeg trur ikke denne kulturen er spesielt ivaretagende, spesielt tolerant, spesielt fri for mobbing. Jeg - sitter og er litt usikker på det. Men her er sosiallærer og også inspektør mye tettere i miljøet enn det jeg er. Fra mitt ståsted vil ikke jeg ikke jeg trekke fram denne kulturen som et eksempel på at "sånn skal det være".

Kaja trekker stadig fram at hun mener at det er store forskjeller blant lærerne når det gjelder engasjement og holdninger for å være med på å utvikle en positiv skolekultur.

Så vi jobber veldig forskjellig og felles forståelse for pålegg, for felles vedtatte ting, det har jeg kjempeproblemer med. Altså ulikheten, det kan jevnes ut det, i en sånn undersøkelse. Ser du den? For noen er rågode. Det blir ikke så store forskjeller. Det er et A og et B-lag på en måte.

Under intervjuet henvender hun seg direkte til meg som kollega ved flere anledninger. Kaja uttrykker at hun ønsker å stole på lærere og at hun ønsker å delegere ansvar til lærerne, men hun opplever at det ikke alltid fungerer så bra, og at lærerne er veldig ulike når det gjelder å følge opp saker og det å ta ansvaret de får delegert.

Det er så personavhengig, og det er det som skremmer meg aller mest i skolen. Alt er så personavhengig. Det blir så ulikt. Og det føler jeg er den største utfordringa vår.

Kaja forteller om at foreldrene er opptatt av ulikheter og svakheter ved skolen og at skolen ofte får kritikk. De er kommet i en forsvarsposisjon der de hele tiden må forsvare seg.

Jeg har foreldre som har vunnet i bingo og jeg har foreldre som har tapt i bingo. Foreldre sitter ikke stille og venter på at disse tre åra de går nok, bare, ikke sant? Det er en helt annen type foreldre, som sier fra andre dagen hvis de ikke er fornøyd. Så det å ha hatt en "likere" skole, det trur jeg faktisk hadde vært en fordel. For vi kjemper hele tiden for å forsvare oss. Vi er "på hælene".

Kaja hevder at hun er tydelig overfor lærerne med hvilke krav hun stiller til dem. Hvis de ikke følger opp tar hun det opp med dem. I intervjuet uttrykker hun stor frustrasjon med at hun ikke synes dette nytter, og at hun må ta opp slike ting gjentatte ganger.

....." jeg er sikker på at jeg har vært ute 100 møter, og sagt "dere vi må faktisk passe på disse dørene våre som må låses. Det er faktisk en ufravikelig regel. Vi har så mye hærverk. De kan ikke stoppe. 10 maskiner er ødelagt igjen. Dere må huske på det!" Neste dag, lyset på, dørene oppe. Hva er dette for noe? Jeg kan ikke stole på de. Og det er mitt anliggende. Og da må jeg både jobbe i forhold til fellesskapet, og jeg må jobbe i forhold til trinnet, og jeg må jobbe i forhold til enkeltlærere. Og det er ikke bare som leder å sitte å tenke at bare jeg får til å komme ut i et felles møte å få sagt det her så blir det bra. Det blir det ikke. Så går du ned til trinnkoordinatorene og sier, kan dere ta opp det her på trinnet. Og så skjer det bra ting på to trinn. Det tredje trinnet får vi ikke med. Sitter i opposisjon hele tida. Og det er der det skjer. Bevisst sabotering. Aggressive, litt negative.

Når jeg spør henne direkte hva hun mener hun gjør for at lærerne skal gjøre en best mulig jobb, svarer hun raskt:

Nr 1, informasjon, informasjon, drøftinger, informasjon. Felles forståelse, felles plattformer. Bruker driftsmøter, trinnmøter, medarbeidersamtaler, utviklingsamtaler (pause) Men, men, det er noe med A og B laget

Jeg: føler du at du når fram i forskjellig grad?

Kaja: Veldig forskjellig

Jeg: bruker du mye tid på personalarbeid?

Kaja: Ja, veldig mye. Og jeg bruker PPT som systemutviklere, PPT inn som observatører. Hjelp, personlig hjelp til lærere som ikke fikser hverdagen sin, og det er mange. Jeg har leid inn hjelp. Kollegaveiledning bruker vi. Ja, det er mange måter å gå fram på men, det som forundrer meg, det er denne utviklingen som jeg har sett på 35 år i skolen fra lærere, med rett ryggrad, fra lærere som har kjent målet, bevisste som takler, som tar... - til lærere som ikke veit hvor de er snart lenger. De er bare usikre. Det er en kraftig økning det.

Hun forteller at hun ønsker å være synlig på skolen og å være tilstede for elevene, men at hun ofte bruker mye av tiden sin på de tunge og vanskelige sakene.

Vi har tunge psykiatriske tilfeller. Vi jobber kjempemye, og det er jo disse tilfellene jeg ser. Det er jo jeg som får alt det.. – de store negative greiene. Så jeg er selvfølgelig påvirket litt av det. Jeg er ikke sånn ute i skolen og ser alt det positive som skjer. Så jeg er jo ute og løper og sier, ”fortell meg noe godt i dag”. ”fortell meg noe nytt og godt i dag,” fordi jeg ser det ikke, jeg får bare det tunge, det vanskelige, det tøffe. Mitt inntrykk av mobbing på skolen, er prega av at jeg sitter med de tunge vanskelige sakene. De er mange og de er store. Og mye er psykiatri. Det preges. Helt klart Jeg er sikker på at sosiallærer som opplever begge deler, ser det litt annerledes. Så jeg må passe på sjøl at jeg ikke blir spist opp av alt det vanskelige.

Kaja nevner et stort register av tiltak som hun mener er med på å reduserer mobbingen på skolen:

Tar saker med en gang. Det er nummer en. Løser saker på lavest mulig nivå så fort som mulig. Da må vi ha en oppegående sosiallærer. Ja først så må vi ha oppegående kontaktlærere og faglærere som ser og som tar igjen. Så må vi ha støtteapparatet klart. Sosiallærer og ledelsen. Også i noen tilfeller rådgiver. Som er villige til å ta og skyve på ting, som må skyve på andre ting for å prioritere. For jeg trur dette her med å ta det fort og kjapt og jobbe seg igjennom. Få foreldre på banen med en gang, det er også et kriterium.

Hun forteller at hun selv er inne i de fleste tunge sakene, gjerne sammen med sosiallærer. Hun bruker også politiet som en viktig samarbeidspart i dette arbeidet.

Og så synes jeg politi har vært fabelaktige. Vi har et fast samarbeid. Det er en politi som reiser rundt og er 6 uker på hver ungdomsskole. Sånn bruker han året sitt. Og driver forebyggende arbeid. Og når det da dukker opp sånne store krisesaker, mobbing, vold, hærverk, så veit jeg at det.. – jeg har en samarbeidspartner i politiet. Da er det full uniform, avhør.

Negativt språk og kalleord ofte er starten på mobbing mener Kaja, hun er opptatt av at skolen skal ha en tydelig holdning mot dette:

.....det starter i et uakseptabelt språkbruk. Og det er vi veldig opptatt av her på skolen. Jeg prøver å få gjennom det til andre, uakseptabel språkbruk, der starter hele elendigheta. Der starter en løpebane i forhold til vold, hærverk, stygge saker. Ellers, sånn en til en elev. Reager på språkbruken. Det prøver vi å minne hverandre på, om igjen og om igjen og om igjen. V i må ikke tolerere at elever kaller kvinnelige lærere konsekvent for horer. ”du hore, kom ned og hjelp meg litt.” da er det rett hjem til foreldre. Vi ringer. Kom på skolen! Du har faktisk en elev som har en atferd og en språkbruk som vi ikke kan akseptere. Og i de fleste tilfellene så hjelper det.

Hun forteller at de har tatt dette opp mange ganger, men at det stadig er noen lærere som ikke gjør det man er blitt enige om.

Kaja påpeker at de positive resultatene på Elevundersøkelsen om lite mobbing er brukt aktivt for å prøve å bygge opp under en positiv identitet for skolen. Men de har mange negative målinger fra karakterstatistikker og ressursoversikter, som også har blitt fokusert i media. På spørsmål om hva hun tror er grunnen til at de har kommet godt ut på statistikken, snakker hun om de gode lærerne:

De som gjør det bra, de tar et ansvar ut over sitt eget. Jeg kan ikke skjønne annet. Fordi det er så stor forskjell på lærerne. Jeg har en kjempedyktig sosiallærer. Jeg hadde ikke klart meg uten det mennesket. Det betyr alt på denne skolen. Som er en god relasjonsbygger. For det er relasjoner det går på. Også det som går på hærverk vold og mobbing. Det er å bygge opp gode relasjoner. Der er nøkkelen til en god skole. Det må være gode relasjoner lærere imellom. Det må være gode relasjoner lærer-elev. Elev-elev. Leder-lærer. Leder-elev. De går på tvers hele tida. Har du ikke bra relasjonsbygging, og jeg veit at de lærerne som ikke klarer å følge opp, de har jo ingen relasjoner til elevene.

Kaja reflekterer mye rundt dette med relasjoner i skolen og poengterer hvor viktig dette er med gode relasjoner mellom alle aktører. Hun forteller om lærere som har dårlige relasjoner til sine elever. Hun sier et annet sted:

..... i bunnen av alt, så ligger relasjonsbyggingen. At det er menneskelige egenskaper. Jeg begynner å tvile på om det er noe som kan læres. Er dette her noe som kan læres? Er det noe instrumentelt som vi kan få til å funke inni her uten at egentlig er gode relasjonsbyggere?

Gjennom intervjuet blir Kaja av og til veldig ivrig og engasjert og slår rytmisk i bordet når hun snakker. Hun bruker ofte gjentakelser og oppramsing som en måte å poengtere og vektlegge det hun sier. Mot slutten av intervjuet kommenterer at hun er veldig kritisk til holdninger blant en del av lærerne. Hun sier at det er mange positive lærere hun kunne snakket mer om. Jeg avslutter intervjuet og takker for meg og for den tiden skolen har gitt meg.

4.3 Drøfting.

Etter å ha arbeidet med datamaterialet og trukket ut viktige utsagn og momenter fra intervjuene, vil jeg nå forsøke å samle disse i kategorier. Kategoriene har oppstått gjennom arbeidet med empirien. Jeg har vekslet mellom å se på helheten i intervjuet og det å fordype meg i deler, for deretter å se på helheten igjen. Gjennom denne vekslingen mellom helhet og del, har jeg søkt å finne fram til kategorier som jeg opplevde var sentrale i informantenes fortellinger, samtidig som de skulle være relevante i forhold til aktuell teori om skoleledelse og om mobbing. På denne måten har jeg kommet fram til kategoriene, *rektors lederstil*, *skolekultur*, *elevsyn* og *mobbing*. Jeg vil drøfte disse i forhold til aktuell teori som jeg har presentert tidligere i oppgaven.

Gir intervjuene et sant bilde av hva som foregår på skolene? Et slikt spørsmål vil alltid måtte besvares med nye spørsmål. Sant for hvem? I hvilken kontekst vil det være sant? Med hvilken forforståelse går vi inn i materialet? I tråd med den

hermeneutiske forskningstradisjonen vil jeg i det følgende reflektere over datamaterialet og stille spørsmål for å belyse temaet fra mange ulike vinkler. Hensikten er å få større innsikt og økt kunnskap om et aktuelt og komplisert tema.

Jeg har valgt å bruke kategoriene til Conelly & Clandinin (1999) når jeg skulle vurdere hva som preget de forskjellige intervjuene. De har kategorisert slike intervjuer i tre grupper: *Den autoritative fortelling*, *den fortrolige fortelling* og *søndagsfortellingen*. *Den autoritative fortellingen* tar utgangspunkt i føringer, enten de er politiske, administrative eller kommer fra forskning, om hvordan skoler skal eller bør utvikle seg. Det kan tenkes at det er disse normative faktorene som preger fortellingen, mer enn det som faktisk foregår på skolen.

Den fortrolige fortellingen kommer fram i situasjoner der informanten opplever en nærhet til intervjueren og er trygg på at det som sies ikke misbrukes. Intervjuet med Kaja kan sies å være preget av nettopp dette perspektivet. I løpet av samtalen henviser hun flere ganger til at jeg også er rektor og trolig forstår hva hun mener. Hun framstår også i en del av utsagnene som veldig kritisk til en del av lærerne på skolen. Det er lite sannsynlig at hun ville framstille dette på samme måte overfor personalet eller foreldrene slik hun gjør for meg. Kanskje brukte hun intervjuet som en anledning til en kritisk refleksjon over egen lederrolle eller av skolens virksomhet. Hun sier på slutten av intervjuet at hun nok har framstilt sakene veldig kritisk. Hun poengterer at hun uttaler seg fra sitt ståsted og sier samtidig at sosiallæreren antakelig ville uttalt seg annerledes.

Søndagsfortellingen er påvirket av det man vet er allment akseptert som god praksis. Man framstiller kanskje egen praksis som litt bedre og litt mer farget av det man ønsker å oppnå. Begge lærerintervjuene kan tenkes å være noe preget av dette. I intervjusituasjonen vil det kanskje være lett trekke fram det man er mest fornøyd med og framstille dette på en positiv måte. På den annen side, blir det i begge lærerintervjuene trukket fram motforestillinger til den positive framstillingen. På Sentrum ungdomsskole sier lærerne det slik:

Jeg: hva slags rolle har kontaktlærerne i forhold til skolens anti mobbe arbeid?

Berit: forebygging, - så har vi en egen arbeidsmiljøplan for klassearbeid. Den følger noen, ikke alle. Altså, det er ikke "gloria" dette.

Berit. jeg er ikke så sikker på at elevene alltid opplever at det er så inkluderende. Det er jeg ikke så sikker på. Men de ser jo heller ikke de ytre rammene på samme måte som vi gjør.

Anna. Og jeg tror absolutt ikke at det er inkluderende i forhold til at språklige minoriteter er i norske hjem for eksempel.

Intervjuet med Hallgeir kan også tenkes å være preget av søndagsfortellingen. Han uttrykker at han legger veldig lite vekt på struktur og systemtenkning og han gir nærmest en negativ karakteristikk av seg selv som en litt distré person, men han er veldig opptatt av verdier og relasjoner og dette framstiller han veldig positivt. Kan det tenkes at han framstiller verdienes betydning litt mer dominerende i skolehverdagen enn for eksempel elevene eller lærerne opplever?

4.3.1 Rektors lederstil.

Informantene framstiller to skoler med ganske ulike særpreg og kulturuttrykk. De fremstiller også to ulike måter å være rektor på. Begrepet lederstil innebærer at ledere må velge (Nylehn 2001:141). Det er mange måter å utøve rektorjobben på, og hver enkelt må gjøre sine valg av hva som skal vektlegges og hvordan det skal gjøres. På den annen side er det som oppfattes som rektors lederstil også avhengig av konteksten han eller hun befinner seg i og de personlighetstrekk som vedkommende måtte ha. Lederstil er derfor et upresist begrep. Jeg velger likevel å bruke det her i betydningen, *hva som særpreger rektors måte å være rektor på*. Det tegnes to ulike bilder av den lederstilen hver av rektorene utøver og den rollen de har blant elever og lærere på skolen.

Hva er karakteristisk for rektor Hallgeir?

Hallgeir på Villaveien ungdomsskole stiller seg på sett og vis utenfor intervjusituasjonen og beskriver seg selv ut fra hva han gjør eller sier til lærere eller elever. Han beskriver konkrete handlinger og ikke tanker og refleksjoner. Han framstiller seg selv som en litt distré person som uttaler at han ikke liker de formelle og byråkratiske sidene ved rektorrollen. Han gjør et poeng ut av at han hadde glemt at jeg skulle komme for å intervju dem, men han beskriver nøye hvordan han lett kunne hente ut to lærere der og da. På denne måten beskriver han noe som kan fortolkes som en fleksibel og romslig kultur og lederstil både hos ham selv og blant lærerne. Eller er det bare dårlig planlegging og lite struktur? Lærerne trekker flere steder fram fleksibilitet som noe positivt også når de skal beskrive kulturen som er blant elevene. Har rektor og lærerne lyktes med å få fram en slik kultur på hele skolen, og er det i tilfelle rektors lederstil som har spredt seg på skolen?

Hallgeir forteller også at han er lite på kontoret sitt, men heller velger å være ut blant elevene og lærerne. Lærerne bekrefter dette og utdyper det når de snakker varmt og ivrig om hans måte å være synlig i skolen på. Når Per og Lise forteller om dette, snakker de fort, de avbryter hverandre og de ler. Det virker som om de liker denne delen av rektors lederstil veldig godt.

Hallgeir hevder at han ikke bryr seg så mye med hva lærerne gjør. Han regner med at de gjør jobben sin, og det virker som om han vil framstå som en demokratisk leder som ikke styrer så hardt. Dette virker som et tydelig trekk ved hans lederstil. Men verdiene skolen skal formidle er så viktige at han tydelig vis ikke vil inngå kompromisser på det. Fungerer han som en slags *Politimester Bastian* i *Kardemomme by*, som går omkring og passer på at alle har det bra, eller er dette en side som han betoner ekstra sterkt i møte med meg? Hvordan klarer rektor å balansere mellom å være demokratisk og lyttende og å være bestemt og sette standard? Han forteller senere i intervjuet at han har ”sørget for” at tre lærere på skolen har sluttet. Hvor demokratisk er han egentlig når noen utfordrer sentrale prinsipper? På den annen

side, er det nettopp slike grenser ledere må trekke opp når de legger stor vekt på myndiggjøring av lærere?

Kommunikativ ledelse

Hallgeir forteller om hvordan han drev skoleutvikling den første tiden han jobbet som rektor på denne skolen for 15 år siden. Han gjengir dialogen de hadde i direkte tale. Hallgeir husker vel neppe det han sa da, men han gjengir en dialog omkring pedagogisk utviklingsarbeid. Han hevder at det er gjennom en slik dialog at de har fått til en god utvikling av skolen. Han vektlegger kommunikativ ledelse. Utøvelse av kommunikativ ledelse krever begrunnelse og deltakelse (Eriksen 2000:52). Er det denne måten å kommunisere på som har dominert skolens utviklingsarbeid eller er det et eksempel på en søndagsfortelling der andre måter å styre på ikke blir nevnt i intervjuet? Lærerne forteller ikke direkte noe om denne kommunikasjonen, men de refererer til fellesmøter der de diskuterer for eksempel dette å ha et likt elevsyn på skolen. Både rektor og lærerne trekker fram felles verdier og felles holdninger til elever som eksempler på at skolen har kommet langt og har fått gode resultater når det gjelder utviklingsarbeid. Hvis dette stemmer, kan det være nærliggende å tenke at det også har noe med måten personalet har jobbet sammen på.

Hallgeir legger vekt på å ha en god praksis, og han omtaler skriftlige planer og teoristoff som ”sånne filosofiske greier.” Han legger ikke vekt på å framstå som en reflektert person. Det kan nesten virke som om han nedtoner dette hos seg selv. Samtidig forteller han om hvordan lærerne reflekterer over praksis på skolen, og at de skriver ned praksisen sin når de blir pålagt å lage en mobbeplan. Lærerne beskriver også denne opptattheten av felles praksis på skolen både i hele personalet og i teamene. ” .. altså du har jo den læringa som skjer når du jobber i team.”

Lærerne forteller et annet sted om at de har ulike satsningsområder for hvert årstrinn. På 8. trinn jobber de spesielt med sosial kompetanse. Dette er nedfelt i en handlingsplan. Slike strategidokumenter snakker rektor lite om. Hvorfor gjør han det? Han er tydelig vis mest opptatt av praksis. Hallgeir forteller et sted i intervjuet at han

har hovedfag i pedagogikk. Han hevder at han ikke kan noe mer enn lærerne, kanskje med unntak av akkurat dette. Men han legger ikke vekt på å framstille seg selv som en reflektert pedagog. Han forteller mest om praksis. Samtidig kan man reflektere over om denne faglige bakgrunnen gir han en trygghet som leder. Er det denne tryggheten som ligger bak hans utpregede ledige lederstil?

Ledelse som en relasjon

Hallgeir legger stor vekt på relasjoner, enten det er mellom rektor og lærerne eller det er mellom rektor og elevene. Ut fra min erfaring vil jeg si at Hallgeir legger usedvanlig stor vekt på å bygge opp gode relasjoner til elever. Rektor har ofte mange byråkratiske oppgaver, men både rektor og lærerne forteller om en rektor som velger å være rundt på skolen og snakke med elever framfor å sitte på kontoret sitt. Tian Sørhaug (1996:45) hevder at essensen av ledelse er den relasjonen du som leder klarer å bygge opp i forhold til dem du er satt til å lede. Hallgeir beskriver flere steder hvordan han balanserer mellom makt og tillit. Han er tydelig og bestemt, men han viser også stor interesse for både elever og lærere og det de holder på med i skolen, og dette kan være egnet til å bygge opp tillit.

Hallgeir forteller hvordan han som ny rektor utfordret det gamle systemet på skolen ved å gå i dialog med lærerne om hvordan skolen kunne utvikle seg. Dette kaller Børre Nylehn (2001:129) for systemutfordring. Hallgeir og lærerne forteller historier som i stor grad dreier seg om ledelse i et distribuert perspektiv. Der lærere og elever er gitt ansvar og der det har foregått prosesser i personalet og blant elevene slik at de er i stand til å vise ansvarlighet. Lærerne har et felles ansvar for elevene, det er ikke snakk om mine og dine elever. Elevene på 10. trinn setter standard for atferd og viser nye elever hvordan de skal oppføre seg. Det dreier seg om myndiggjøring (Hargreaves 2000), både av lærere og elever, der noen må *gi* ansvar til noen som *tar* ansvar. Rektor må være villig til å delegere ansvar til lærerne som på den annen side må vise at de tar ansvar, på sammen måte som lærerne kan gi ansvar til for eksempel elevene på 10. trinn, som må ta det ansvaret de får tildelt. Her finner vi igjen

ledelsesbegrepet til Tian Sørhaug (1996:45) og begrepet distribuert ledelse (Møller og Fuglestad, 2006:kap.14).

Styringsdiskurser

Et annet perspektiv for å analysere rektors lederstil på Villaveien ungdomsskole, er å se på hvordan styring foregår på skolen. Hallgeir uttaler flere steder at han stoler på at lærerne er kvalifiserte og at de vet hvordan de skal gjøre jobben sin. Han legger opp til profesjonsstyring (Karlsen 2002:91), der lærerne får ansvar og myndighet til å styre, basert på deres faglige kyndighet og innsikt. Men det kan se ut som om det er en annen form for styring som virker enda sterkere på denne skolen. Skolekulturen og elevsynet spesielt, ser ut til å virke styrende på både rektors og lærernes handlemåter i skolen. Gustav Karlsen trekker fram at nyere implementeringsforskning vektlegger denne styringsdiskursen som vesentlig for utvikling av organisasjonen (Op.cit 2002:99). Man kan tenke seg at en organisasjonen har så mye gammelt tankegods og praksis som ligger i kulturen, som "sitter i veggene," slik at videre utvikling hemmes. Da viser dette perspektivet en sterk premiss mot endring i skolen. På den annen side, hvis man lykkes med å jobbe med kulturen og styre den i ønsket retning, kan dette være en sterk faktor for styring og utvikling av skolen.

Ansvarsplikt

Når jeg spør Hallgeir hva han legger i begrepet mobbing, svarer han at de ser etter elever som ikke har det bra. Lærerne på Villaveien svarer det samme under sitt intervju. De forteller at de inneforstått har et blikk for hvordan elevene trives og om noen eventuelt har det vondt. Dette kan vi forstå som en del av både den personlige og den profesjonelle ansvarplikten (Møller 2004:176) som informantene forteller om. Rektor omtaler arbeidet mot mobbing som "*plikta mi.*" De er lite opptatt av den samfunnsmessige eller den resultatorienterte ansvarplikten. Rektor er imot opplegget med Manifest mot Mobbing, og de gode resultatene på mobbestatistikken har de knapt registrert.

Human resource og det symbolske perspektivet

Boleman & Deal (1998) hevder at suksessfulle ledere benytter flere perspektiver på ledelse. Hvilke av de fire perspektivene kan vi finne at Hallgeir framhever på Villaveien ungdomsskole? På mange måter beskrives skolen som en liten Kardemomme by eller en familie. Menneskene i denne organisasjonen er løftet fram og de er viktige. Med såpass stort fokus på relasjonsbygging som det tilsynelatende er på denne skolen, blir human resource et viktig perspektiv for å forstå ledelse.

Det symbolske perspektivet og bruken av symbolske virkemidler kan kanskje virke enda sterkere når rektor vil utvikle skolen. Det gjøres et poeng ut av at begrepet ”dere skal lære å bli Villavei elever” brukes som et symbol på en elevrolle som skolen ønsker å utvikle. Rektor hevder at det er uklart hva som ligger i begrepene, men han snakker masse om dette til nye elever. Dette presenteres som en litt fjern og høytidelig kvalifikasjon som de kan få etter en tid på skolen. Det refereres til felles samlinger for hele skolen, der det foregår seremonier og der elevenes positive bidrag på skolen blir fokusert. I det symbolske perspektivet kan dette bidra til å bygge en positiv kultur på skolen der mobbing ikke hører hjemme. Rektor framstiller seg selv som en type karismatisk leder som gjør det han liker, nemlig å være sammen med folk. Som leder handler han ut fra dette og legger tilsynelatende ikke noe særlig refleksjon om ledelse til grunn for sine strategier. Han forteller mye om handlinger, men lite om tankene bak handlingene. Kanskje er de der, kanskje konteksten for intervjuet gjorde at han valgte å framstille seg selv på den måten han gjorde? Hallgeir framstiller seg selv som en praktiker med liten sans for teori og *sånne filosofiske greier*. Det harmonerer lite med det faktum at han har hovedfag i pedagogikk. ”Snobber” han nedover og gjør seg mindre intellektuell enn det han egentlig er? Kanskje hadde han framstilt dette annerledes for en intervjuer uten formell lederutdanning?

Demokratisk og/eller tydelig og kraftfull ledelse?

Hvordan klarer Hallgeir å ivareta kravet om et tydelig og kraftfullt lederskap, og samtidig vektlegge demokratiske prinsipper i styringen av skolen? Møller og

Presthus (Møller og Fuglestad 2006:kap.14), peker på dilemmaet som rektor må handtere, mellom å være sterk og synlig, samtidig som han skal ivareta de demokratiske verdiene. Rektor på Villaveien ser ut til å framstå som både synlig og demokratisk, og gjennom dette får han legitimitet blant lærere og elever. Man kan jo også tenke seg en rektorrolle der man vektlegger å være sterk og lite synlig gjennom en utpreget byråkratisk perspektiv på ledelse. Dilemmaet kan dissekeres og være gjenstand for mange analyser. På Villaveien ser det ut til at det relasjonelle aspektet tillegges stor vekt. Når relasjonene er gode, skapes det også en legitimitet for både å lede og å bli ledet. Ut fra datamaterialet kan det se ut som om Hallgeir har funnet et balansepunkt og opptrer både som sterk og synlig og kraftfull, men også demokratisk.

Hva er karakteristisk for Kaja?

Lærerne på Sentrum ungdomsskole gir på mange måter en motsatt beskrivelse av rektors lederstil enn det de gjør på Villaveien ungdomsskole. De vektlegger at de synes rektor er en som er ryddig og streng og veldig tydelig. De forteller om dette som positive egenskaper som de selv setter pris på. De antyder at ikke alle på skolen er like fornøyde med dette. Når Kaja selv forteller om dette, snakker hun mest om at hun må ta opp slike ting nærmest i det uendelige. Hun forteller at det ikke blir bedre, men hun fortsetter å ta opp manglende oppfølging av saker.

Intervjuer: du sier at du delegerer og at du stoler på lærerne...

Kaja: Og så viser det seg at det kan jeg ikke gjøre. Da går jeg inn i forhold til hver enkelt lærer. Disse kollektive sakene som vi må få til. – Den er der. ”Dette må vi ta tak i, sammen må vi ta tak i det.” jeg er sikker på at jeg har vært ute 100 møter, og sagt ”dere vi må faktisk passe på disse dørene våre som må låses. Det er faktisk en ufravikelig regel. Vi har så mye hærverk.

Kaja vil gjerne delegere ansvar og gi myndighet til lærerne, men hun forteller at mange ikke tar dette ansvaret. Hun har tatt dette opp mange ganger, men at det stadig er noen som ikke gjør det man er blitt enige om. Hvordan kan vi forstå det Kaja sier? Ønsker hun å finne fram til en annen måte å ansvarliggjøre lærerne på, eller ønsker hun seg andre lærere?

Begge lærerne fremstiller rektor som en som er veldig synlig på skolen. Rektor gir nærmest en motsatt karakteristikk av dette. Hun vil gjerne være en leder som er synlig på skolen. Når hun hevder at hun ikke klarer å gjennomføre dette, så hevder hun at det er et generelt problem for skoleledere.

Kaja: Jeg opplever, det lille jeg klarer å få med meg herfra... Det er mitt dilemma altså jeg er så altfor lite ute i skolen, jeg er så altfor lite ute og kjenner pulsen. Men det er ikke bare mitt problem. Det er et gjennomgående problem for skoleledere. Du må i alle fall veldig prioritere det for å få til det.

I materialet mitt finner jeg to ulike beskrivelser av rektors praksis med å være synlig på skolen. Lærerne forteller at de opplever Kaja som synlig og nær elevene. Gir lærerne en søndagsfortelling av en side ved rektors lederstil som de selv setter pris på, eller er det rektor som er spesielt kritisk til seg selv? Begge deler kan være tilfelle, men de uttrykker alle at de synes det er positivt at rektor er synlig på skolen og har tid sammen med elever og lærere.

Ledelse som en relasjon

Kaja er opptatt av at det skal være gode relasjoner mellom lærer og elev.

..... i bunnen av alt, så ligger relasjonsbyggingen. At det er menneskelige egenskaper. Jeg begynner å tvile på om det er noe som kan læres. Er dette her noe som kan læres? Er det noe instrumentelt som vi kan få til å funke inni her uten at egentlig er gode relasjonsbyggere?

Hun mener at det er en grunnleggende egenskap. Kaja er i tvil om lærere kan lære å skape gode relasjoner med sine elever eller om det nærmest dreier seg om en egenskap hos dem. Enten er de gode på relasjonsbygging, eller så kan de det ikke. Hun sier også at hun er veldig opptatt av å ha gode relasjoner til foreldregruppen.

Men hvordan er hennes relasjoner til de ulike lærerne? Hun beskriver at det er svært ulikt. Sier rektor noe om hvordan hun jobber for å skape gode relasjoner? Hun henviser til flere steder der hun tar opp negative saker med lærere. Et sted er hun veldig tydelig på at hun legger stor vekt på å informere. Et nærliggende spørsmål er

hva hun gjør for å ivareta relasjonsbyggingen og den gode kommunikasjonen? Det er en forskjell på informasjon og kommunikasjon.

Kaja beskriver ledelse i flere perspektiv. Hun er opptatt av forholdet mellom lærere og elever og den relasjonene de klarer å bygge opp. Da ser hun altså på samspillet mellom to personer, det Møller og Presthus (Møller og Fuglestad 2006:kap.14) kaller det relasjonelle perspektiv. Kaja beskriver også hvordan hun har stor tillit til dem hun kaller de gode lærerne, og ikke minst sosiallæreren. Hun beskriver medarbeidere som har fått og har tatt imot ansvar. De er myndiggjorte og opererer som ledere i et distribuert perspektiv. Men Kaja har også det individualistiske perspektiv når hun vektlegger personlige egenskaper hos lærerne og at noen ser ut til ikke å være i stand til å etablere gode relasjoner til elevene. Hun forteller også at hun tar opp saker med den enkelte lærer.

Gjennom intervjuet har Kaja mange refleksjoner på hvordan forhold påvirker hverandre på skolen. Hun virker gjennomtenkt og velreflektert på mange punkter. Hun er også åpen med at skolen åpenbart har mange områder som de strever med å bli bedre på, og hun reflekterer mye rundt hvordan skolen kan utvikle seg. Et nærliggende spørsmål er, reflekterer hun over sin kommunikasjon, sin relasjon til, og sin måte å drive skoleutvikling overfor personalet?

Hun forteller detaljert om sin egen opplevelse av de negative sakene, enten det er lærere eller elever det gjelder. Kaja beskriver lærere som ikke følger opp eller hvordan hun personlig opplever å jobbe med tunge elevsaker. Hun tar sitt eget perspektiv. Hvordan ville disse saken se ut hvis hun skiftet perspektiv og så dem fra lærerens synsvinkel? Hvordan opplever læreren at han har dårlige relasjoner til elevene? Hvilke behov ser læreren for kompetanseutvikling og endring av praksis? Bolman & Deal (1998) hevder at man i human resource perspektivet kan ta på medarbeiderens briller og forstå organisasjonen ut fra det. Kanskje det hadde gitt en annen refleksjon?

Kaja trekker flere ganger fram at hun mener at det er store forskjeller blant lærerne når det gjelder engasjement og holdninger for å være med på å utvikle en positiv skolekultur. Dette er et tema som preger intervjuet sterkt. Hvorfor ble det slik? Er det negative opplevelser i den siste tiden, eller er det et generelt trekk?

Demokratisk og/eller tydelig og kraftfull ledelse?

Hvordan balanserer Kaja mellom det å ha makt og tillit, mellom å støtte og å utfordre lærerne? Tian Sørhaug (1996:45) snakker om at makt og tillit er faktorer som ledelsen både blir gitt og må ta. Lærerne som deltok i intervjuet beskriver en stor grad av tillit til rektor og de er opptatt av at hun skal ha makt til å gjennomføre endringer. Men rektor selv er mer tosidig. På den ene siden er hun reflektert og bevisst hva som kan være gode måter å jobbe med dette på. På den annen side forteller hun om at en del lærere boikotter og saboterer utspill fra ledelsen.

Kaja forteller om saker som kan tyde på at hun er tilhenger av en demokratisk lederstil, samtidig som hun forteller at hun er veldig rask og tydelig når hun tar opp saker der hun ikke er fornøyd. Er det et motsetningsforhold der? Hvordan finner hun balansepunktet mellom et tydelig og kraftfullt lederskap og en demokratisk lederstil? Hvordan klarer Kaja å balansere mellom å være sterk og synlig og samtidig ivareta de demokratiske prinsippene i skolen? Blir hun oppfattet som en demokratisk leder av lærerpersonalet? Anna og Berit oppfatter i alle fall rektor som både sterk og synlig. Kaja ønsker selv å være mer synlig på skolen. Et sentralt punkt blir hvordan prosessene foregår internt på skolen. Hvor demokratiske er personalmøtene der de snakker om skolens utvikling. Intervjuene sier lite om det, og en kan kanskje sitte igjen med et inntrykk av at det er mye av det strukturelle perspektivet Bolman & Deal (1998), der rektor vektlegger målstyring, formelle roller og systemtiltak. En kan også lett se elementer av human resource perspektivet, der mye av fokuset er på medarbeiderne, enten rektor mener de fungerer bra i lærerjobben eller ikke.

Av Børre Nylehn (2001:129) sine tre komponenter i ledelse, er det grenseregulering som rektor snakker mest om selv. Hvordan hun må ta opp saker som ikke fungerer

bra gjentatte ganger. Lærerne trekker fram at hun er ”innmari ryddig og streng,” og at de setter pris på dette. Men de snakker også om at da Kaja begynte som rektor på Sentrum var utfordret hun systemet og tok initiativ til forbedringstiltak. Det er det Nylehn kaller systemutfordring. Verken lærere eller rektor selv beskriver hvordan prosessstyring skjer på skolen. Rektor tar opp ting som ikke fungerer bra, i fellesskapet, på team eller med enkeltpersoner, men hvordan gjøres dette og hvilke holdninger eller verdier ligger bak disse prosessene? Det sier informantene lite om.

De store ulikhetene i lærerpersonalet blir stående som et inntrykk fra intervjuet med Kaja. Lærerne forteller lite om dette. De forteller mest om ulikhet og kulturelle forskjeller blant elevene. Er det de store forskjellene som preger denne skolekulturen? Mangler det en felles identitet som gjør at det lettere blir konflikter blant elevgrupper, og at lærerne i følge rektor ikke får til en god felles praksis? Ser vi på de ulike styringsdiskursene til Gustav Karlsen (2002:89), virker det som den rådende kulturen på skolen legger sterke premisser for styring av denne skolen. Både lærere og rektor beskriver forskjeller i kulturen, men trekker ikke fram hva de eventuelt gjør for å utvikle kulturen i ønsket retning.

Styringsdiskurser

Både rektor og lærerne forteller om at rektor er klar og tydelig med hvordan hun ønsker at det skal være på skolen. Hun er rask med å ta opp ting som ikke er bra. I Karlsens modell, kalles dette byråkratisk styring. For å få resultater med denne formen for styring, kreves det at rektor har makt i form av legitimitet blant medarbeiderne eller legalitet i form av formell makt som rektor måtte ha. Rektor selv uttaler at hun ikke synes at dette gir resultater. Hun har tatt opp de samme tingene mange ganger og noen vil ikke endre praksis. Kan dette tyde på at rektor mangler legitimitet hos deler av personalet?

Vi kan også se elementer av brukerstyring når forholdet til de foresatte diskuteres. De stiller krav til skolen og er opptatt av kvalitet. Skolen kommer i forsvarsposisjon og må forsvare seg mot kravstore foresatte. På den annen side beskrives det hvordan

rektor har gitt tydelige signaler om at de foresatte skal trekkes inn i vanskelige saker og at det skal være et samarbeid. De foresatte blir på den måten trukket inn i styringen av skolen. Dette kaller Karlsen (2002) for brukerstyring.

Kaja uttaler flere steder at hun ønsker sterkt at hun skal kunne delegerer ansvar i større grad, og noen lærere er virkelig myndiggjorte. Ikke minst gjelder det sosiallæreren på skolen. Det kommer fram i begge intervjuene at sosiallæreren har fått mye ansvar av rektor, ikke minst for anti-mobbearbeidet. Hun forteller også om hvordan hun har tatt ansvaret her. På den måten kan vi si at rektor benytter seg av profesjonsstyring.

Ansvarsplikt

Lærerne omtaler rektor som veldig målstyrt i sin ledelse, og at hun følger veldig godt opp. Hun er opptatt av resultater og etterspør resultater. Dette er det Sinclair (1995) kaller en resultatorientert eller hierarkisk orientert ansvarsplikt. De ulike aktørene må stå til ansvar overfor de resultatene som overordnet ledd forventer. Intervjuene beskriver også situasjoner der den profesjonelle ansvarsplikten kommer frem. Dette gjelder særlig der rektor beskriver at de gode lærerne er så gode. God praksis ligger nærmest innbakt i lærernes yrkesidentitet. Det kan også tolkes som om rektor er styrt av den personlige ansvarsplikten nå hun beskriver hvordan hun stiller opp for elever og har gode relasjoner til mange av dem.

4.3.2 Skolekulturen

Det første spørsmålet i intervjuguiden dreier seg om å beskrive sentrale trekk ved skolekulturen. Dette var tenkt å fungere etter traktprinsippet (Dalen 2004:30) Jeg ville ha et åpningsspørsmål som var litt vidt og som kunne fungere som en igangsetter for dialogen. Samtidig var det interessant å se hva de enkelte la vekt på når de skulle svare. Jeg var ute etter informantenes egne spontane oppfatninger der og da. Jeg var ikke ute etter noen form for systematisk kulturanalyse. En av mine antakelser i denne oppgaven er at nøkkelen til suksess i anti-mobbearbeidet ligger

nettopp i skolekulturen. Ser vi på fagfeltet organisasjonspsykologi forklares det hvordan noen kulturer kan skape grobunn for mobbing.

Noen organisasjonskulturer formidler og fremkaller negative affekter og handlinger hos medarbeiderne. Dette kan dreie seg om aggressivitet og maktstreben. (Kaufmann og Kaufmann 1996:122)

Da er det kanskje slik at noen skolekulturer også kan virke slik at det ikke blir grobunn for mobbing.

Skolekulturen på Villaveien ungdomsskole

Både lærere og rektor på Villaveien trekker fram at skolen har et felles verdigrunnlag. Når de beskriver om skolekulturen er de opptatt av forholdet mellom voksne og elever. De forteller om en nærhet til elevene enten det er rektor eller lærerne de snakker om. De hevder at de har et likt elevsyn på skolen og at dette er initiert fra rektor. Det blir det jobbet med både i fellesmøter, teammøter og gjennom intervjuer med lærere som søker jobb på denne skolen. Intervjuene mine viser med stor tydelighet at rektor og de utvalgte lærerne har en veldig sammenfallende historie når de skal beskrive skolekulturen. De beskriver en skolekultur der voksne er nær elevene og der de er opptatt av den enkelte elev. Hallgeir snakker om at elevene må ha grunnleggende behov dekket, og han trekker fram behovet for å bli sett og akseptert. Han sier altså noe om hvordan han synes kontakten mellom elever og voksne skal være. De voksne skal ikke bare være nær eleven, men de skal også være opptatt av å trekke fram positive sider ved eleven slik at han eller hun føler seg akseptert.

Både i rollen som forsker og i rollen som rektor spør jeg meg selv om denne verdiforankringen i et positivt elevsyn virkelig gjennomsyrrer skolen og alle som jobber der, eller om det er rektor og lærernes søndagshistorier som kommer til uttrykk. Jeg har jo tross alt bare intervjuet noen få personer på en stor skole. Både rektor og lærere er opptatt av å bygge opp en positiv kultur på skolen. De hevder at denne skolekulturen som de har klart å skape virker forbyggende på at mobbing skjer. Kan en skolekultur virke forebygge mobbing? Gunnar Berg (1995:15) forklarer kulturer som et usynlig regelsystem. Er det mulig å få fram en sterk skolekultur med

klare normer mot mobbing? Terje Ogden beskriver gode skoler der en har felles forståelse og aksept for felles normer, verdier og forventninger. Betydningen av kulturen er avhengig av dens innhold, homogenitet og styrke (Ogden 2004:83). Er dette tilfelle med skolekulturen på Villaveien ungdomsskole?

Både lærerne og rektor snakker lite om fysiske rammebetingelser, ressurser eller systemtiltak. Men det er likevel ett systemtiltak som alle trekker fram som en viktig premiss for utvikling av kulturen på skolen. - Det er etablert arbeidsrom for lærere nær elevenes arbeidsrom. Dette fører til at voksenpersonalet har mye kontakt med elevene, også når de ikke har undervisning. Rektor uttrykker tydelig at han vil ha bort skillet mellom undervisningstid og annen tid på skolen. Han omtaler plasseringen av arbeidsrommene som genialt. Hvor viktig er dette for miljøet på skolen og forholdet mellom de voksne og elevene? Er dette et systemtiltak som gjør det lettere for lærerne å gjennomføre det elevsynet de har på skolen?

Samtidig med at de beskriver lærernes nærhet til elevene, trekker Lise fram ledelsen som forbilder, ”.... pluss at rektor og også inspektørene er veldig mye synlig i skolen som sådan.” Hun viser her til rektor som det gode eksempelet som går foran og som viser hvordan han mener relasjonen mellom lærer og elev skal være. Er dette en form for modellering eller mesterlære der rektor på en konkret måte viser hvordan han vil at det skal være på skolen? Terje Ogden beskriver ulike punkter som ligger i begrepet effektive eller gode skoler. Han hevder at *skoleledelsen står sentralt i arbeidet med å skape og skjerme felles verdier og felles kultur* (Ogden 2004:78). I lærerveiledningen til Zero-programmet mot mobbing fra Senter for Atferdsforskning i Stavanger står det:

For skolens arbeid mot mobbing er det derfor viktig å ha et felles og bevisst forhold til arbeid med de betingelser for atferd som ligger innenfor det pedagogiske handlingsrom. Dette kan skolen gjøre ved å legge stor vekt på kvaliteten av klasseledelse og skoleledelse. Disse forholdene kan i betydelig grad kompensere for de individuelle forutsetningene elevene kommer til skolen med når det gjelder atferd (Roland og Vaaland 2003:20)

Roland og Våland betoner viktigheten av å drive med skoleutvikling og utnytte handlingsrommet som skolen har. Dette er nærmere beskrevet av Gunnar Berg. Han mener analyse av skolekulturen og videre strategier for å utvide skolens handlingsrom er viktig for skolens utvikling (Berg 1999:28). Er det dette rektor har gjort sammen med lærerne på Villaveien? De forteller også at de har utvikling av sosial kompetanse som satsningsområde på 8. trinn. I tillegg til å ha høy bevissthet rundt hvordan de utvikler skolekulturen og elevsynet kan arbeidet med å utvikle sosial kompetanse være et annet eksempel på fremtidsorientering.

Tre dimensjoner ved kulturen

Gunnar Berg analyserer tre dimensjoner i skolens kultur, samarbeid, forandring og planlegging. Et kulturuttrykk som tydelig kommer frem i datamaterialet fra Villaveien, er nettopp samarbeidsdimensjonen, der det virker som om det er stor grad av samarbeid og felles holdninger i personalet. Forandringsdimensjonen blir beskrevet av Hallgeir med eksempler fra den første tiden han var rektor og han utfordret lærerne på å tenke nytt omkring organisering av store og små grupper. Han forteller hvordan han fikk lærerne til å være fleksible og nytenkende. Planleggingsdimensjonen blir belyst når rektor forteller om hvordan de reagerer på pålegg om skriftlig planlegging. Da skriver de ned praksisen sin. I følge Gunnar Berg dreier ikke dette seg om fremtidsorientering i planleggingen, men heller her og nå orientering (Berg 1999:15). Lærerne forteller om andre typer av planlegging der de er mer fremtidsorientert, for eksempel når de tar opp utvikling av et felles elevsyn i personalmøtene.

Makt og tillit

Tian Sørhaug snakker om ledelse som en relasjon der utøvelsen av ledelse baserer seg på å finne en balanse mellom bruk av makt og opparbeidelse av tillit (Sørhaug 1996:45). Mulighetene for å drive god skoleledelse og god klasseledelse avhenger av at det skapes gode relasjoner mellom alle ledd i skoleorganisasjonen. Både lærerne og rektor beskriver en skolekultur der man er opptatt av å skape gode relasjoner mellom

elevene, mellom lærerne og elevene, mellom rektor og elevene og mellom rektor og lærerne. Hallgeir refererer til at han *brummer litt* av og til og at han kan bli veldig sint. Informantene forteller ellers lite om hvordan de eventuelt bruker makt og myndighet som den andre delen av ledelsesbegrepet. Kan dette skyldes at de er lite opptatt av det eller velger de ikke å snakke om denne litt mer autoritære delen av ledelsesbegrepet? Opplever de at det er vanskelig å kombinere det å være greie og hyggelige lærere som er opptatt av at elevene skal ha det bra og utvikle seg, og den delen av voksenrollen som handler om grenseregulering? (Nylehn 2001:129).

Hallgeir forteller litt om dette mot slutten av intervjuet:

... jeg tror ikke folk vil hverandre veldig vondt. Så kommer læreren til meg og sier, ja men den og den har gjort det og det. "Ja, ja, ja," sier jeg. "Ja men du bare sklir unna." "Ja men dette må vi godta, kanskje det er en dårlig dag." "Ja, ja, ja..." "Vil du at jeg skal snakke med han da," sier jeg. "skal jeg gå til vedkommende og si det du sier til meg. Er det det du vil, eller hva vil du?" (ler) "nei du sklir unna du Hallgeir." Så det er jeg ikke flink til. Jeg veit jeg ikke er flink til det.

Dilemmaer

Det foregående sitatet er et eksempel på et dilemma (Møller 1996:45), som både skoleledere og lærere ofte har. Avveilingen mellom å være bestemt og grensesettende eller forståelsesfull og aksepterende når en elev har gjort noe galt. Dette dilemmaet rammes inn av både Sørhaug og Nylehns definisjoner på hva som er ledelse. Vi ser at dilemmaet gjelder enten det er ledelse rektor/lærer eller lærer/elev. Jorunn Møller hevder at dilemmaer ikke kan løses men at de må håndteres. Hvordan klarer de voksne på Villaveien å håndtere dilemmaet mellom relasjonsbygging og bruk av makt? Intervjuene sier ikke mye om det.

Relasjonelt og distribuert perspektiv

Per hevder at lærerne opplever at de har et felles ansvar for elevene. Det er ikke lenger snakk om "mine" eller "dine" elever på Villaveien ungdomsskole. Lise bekrefter dette inntrykket. Rektor trekker fram at det er gitt stor myndighet til lærerne gjennom frihet og ansvar. Han mener at dette er et viktig trekk i skolekulturen.

Lærerne viser til at elevene får mye ansvar etter at de har gått på skolen en stund. De beskriver ledelse både i et relasjonelt perspektiv (Møller og Fuglestad 2006:kap.14), der man er opptatt av den gode relasjonen som grunnlag for å kunne lede, og de er opptatt av ledelse i et distribuert perspektiv der lærere og elever er gitt myndighet og ansvar slik at de på en del områder leder seg selv. Preges skolen av delegering av ansvar og myndighet fra rektor til lærerne og fra lærerne til elevene? Opplever elever og lærere det slik, eller er dette søndagsfortellinger som kommer fram?

Et statisk eller dynamisk kulturbegrep

Lærerne snakker mye om det gode miljøet og den positive skolekulturen de har. De hevder samtidig at det er en fare ved å bli for fornøyd med miljøet. Har de erfart at det har vært perioder da det ikke har vært så bra? Er kultur noe statisk eller er det noe som utvikles og forandres? Hargreaves forklarer kulturbegrepet som en dynamisk prosess som inneholder *overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på* (Hargreaves 2000:172). En slik forklaring tilsier at det kan arbeides med kulturen slik at denne etter hvert innehar kvaliteter som virker drivende på utvikling av skolen. Det kan synes som om det siste har vært tilfelle på Villaveien ungdomsskole. Det har lyktes skolen i å utvikle en kultur som, i følge dem selv, blant annet virker forebyggende på mobbing. Da blir skolens arbeid med verdispørsmål, med elevsyn, med samarbeidsformer etc. en måte å skape en kultur som utvikler seg.

Gustav Karlsen (2002:99) snakker om kultur og institusjonsstyring, der den rådende kulturen på skolen legger sterke premisser for hvordan skolen skal utvikle seg. Dette blir omtalt som styring i et bottom up perspektiv, der skolens indre liv legger premissene. Karlsen omtaler dette som noe mer eller mindre statisk. Spørsmålet er om rektor på Villaveien ungdomsskole klarer å styre utviklingen av det som beskrives som en positiv elevorientert kultur, slik at dette kulturuttrykket styrer skolen i ønsket retning, – en styring av kulturstyringen? Det kan i tilfelle se ut til å være en sterk premiss for styring av skolen.

Skolekulturen på Sentrum ungdomsskole

Både rektor og lærerne er mest opptatt av kulturen som eksisterer mellom elevene på skolen. Lærerne på Sentrum ungdomsskole beskriver mangfoldet i elevenes nasjonale bakgrunn og sosiale tilhørighet som det viktigste kulturtrekket. De snakker om en skole, *der A4 ikke finnes*, slik Anna framstiller det, der elevene er så forskjellige at de mener det blir en kultur for å være forskjellig. De hevder at dette gjør at elevene lettere aksepterer hverandre og at de føler seg inkludert i miljøet. De hevder at dette preger skolekulturen. Hvor reelt er dette? Det er mulig at flere på skolen ville si det samme, men det kan også være en søndagshistorie som mer baserer seg på et ønske fra lærerne enn på hva elevene selv opplever. Dette kunne man finne ut mer om ved å gå nærmere inn i tallmaterialet på Skoleporten.no, men det ligger utenfor denne oppgaven å gjøre det. Ett sted motsier lærerne hverandre om miljøet virker inkluderende. Er det en beskrivelse av et dilemma lærerne opplever? - Mellom å se mangfoldet i elevkulturen som noe positivt eller som en krevende utfordring. Synes de det er to sider av samme sak, eller er de i tvil om miljøet virker inkluderende for elevene?

Rektor på Sentrum ungdomsskole problematiserer påstanden om at skolekulturen er preget av toleranse. Kaja reflekterer rundt at det både kan bety at man har et litt overflatisk forhold til dette og ikke har vurdert det så nøye, eller at miljøet faktisk kan oppleves som tolerant. Hun uttaler det motsatte av lærerne sine når hun sier at hun ikke tror kulturen er spesielt ivaretaende og at hun ikke helt stoler på Elevundersøkelsen og de gode resultatene skolen har fått på området mobbing. Hvorfor har rektor og lærerne ulike oppfatninger av dette spørsmålet? Tviler Kaja på om Elevundersøkelsen måler det den er ment å måle? Er rektor veldig kritisk på skolens vegne fordi hun oppfatter intervjusituasjonen som en del av den fortrolige fortellingen?

Tre dimensjoner ved kulturen

Ser vi på kulturen som rår mellom de voksne på skolen i lys av Gunnar Berg sin modell (Berg 1995:140), er det spesielt forandringsdimensjonen som rektor er opptatt

av. Hun ønsker endret praksis og tar opp saker mange ganger med personalet. Hun setter standard og sier hvordan hun ønsker at disse sakene skal løses på skolen. Hun uttrykker misnøye med at ikke alle lærerne følger opp dette. Forandringsdimensjonen har da både en konservativ eller rigid side, der noen ikke vil endre på det rektor ber om, og en fleksibel side der noen, etter rektors mening følger veldig godt opp. Det er de store ulikheter i voksenkulturen som preger rektors fortelling. Både lærere og rektor beskriver samarbeidet med foresatte som noe som er godt innarbeidet på skolen. De forteller at samhandlingen med de foresatte er preget av samarbeid og likeverdighet. Kaja opplever at de foresatte er raske med å stille krav til skolen. Er det en motsetning her, mellom godt samarbeid og det å stille krav? Rektor beskriver et dilemma i forhold til de foresatte. På den ene siden stiller de krav til læreren som rektor kan bruke for å legge større press på lærere som hun mener ikke følger opp. På den andre siden har foreldre vært alt for raske med å påstå at elevkonflikter har vært mobbing. Ingen forteller noe som viser hvordan de ser på forandringsdimensjonen, er den rigid eller fleksibel?

Makt og tillit

Hvordan bruker rektor makt og tillit og hvordan påvirker det kulturen på skolen? Jeg har tidligere pekt på at dette innebærer et dilemma. Hva sier Kaja og lærerne om hvordan ledelse utøves på Sentrum ungdomsskole i forhold til Sørhaug (1996:45) og Nylehns (2001:129) forklaringer på begrepet? Kaja forteller mye om hvordan hun må ta opp saker med lærere som ikke følger godt nok opp. Lærerne sier at hun er rask med å si ifra hvis noe ikke er som det skal være. Dette er eksempler på bruk av en form for makt, eller grenseregulering. Hvordan klarer Kaja bygge opp tillit i personalet slik at hun får legitimitet som grunnlag for ledelse? Lærerne sier at noen liker det og at andre ikke liker det. I forhold til Nylehns begreper (2001:129), kan vi si at Kaja driver systemutfordring når hun initierer forbedringer i skolen. I forhold til begrepet grenseregulering, innebærer begrepet systemutfordring mindre reell makt og det krever mer legitimitet for å fungere. Er det derfor Kaja opplever at det ikke nytte å ta opp slike ting?

Kaja forteller selv om at noen team eller lærere gir positiv respons når hun tar opp noe, mens andre reagerer negativt og synes hun maser om uviktige saker. Det er store ulikheter i den voksne skolekulturen som beskrives. Hva slags relasjoner skapes mellom de voksne med så store ulikheter? Hvordan preger dette den enkelte lærers muligheter til å finne en god balanse mellom makt og tillit overfor elevene? Hva slags relasjoner skapes mellom lærer og elev? Det er mange spørsmål som er verdt å reflektere rundt og som neppe har enkle svar.

Et statisk eller dynamisk begrep?

Gustav Karlsen (2002:89) snakker om kultur og institusjonsstyring som en bottom up styring i skolen. Her er det skolens indre liv og usynlige regelsystem som legger premisser for kulturen og dette legger premisser for styring av skolen. Det er grunn til å tro at kultur og institusjonsstyring kan virke som en sterk og dominerende styring ved en skole. Ved sterke indre kulturer som har en forandringsdimensjon basert på konservatisme og rigiditet (Berg 1995:15), vil det være vanskelig for rektor å bruke andre typer styringsdiskurser for å styre en utvikling i ønsket retning. Jeg har tidligere drøftet rektors muligheter styre kulturen og på den måten styre kulturstyringen. Hvordan oppfatter rektor og lærerne på Sentrum ungdomsskole kulturen på skolen? I begge intervjuene snakker de om kulturen mellom elevene. Kan denne styres og utvikles i en ønsket retning? Kulturen i voksenmiljøet kommer ikke til uttrykk gjennom direkte beskrivelser, men gjennom beskrivelser av artefakter som verdier og normer (Schein 1983). Hva kan være årsaken til at i begge intervjuene er det elevkulturen som får fokus? Mangler de tro på at skolekulturen i voksenmiljøet kan utvikles? Hvordan kan dette utvikles videre på skolen i en retning som rektor ønsker?

Ulike perspektiv

Kaja forteller mye om hvordan hun er opptatt av at alle lærerne skal følge opp viktige saker. Hun ønsker seg mer felles holdninger og felles praksis. Ser vi på de fire perspektivene til Bolman & Deal (1998:33), kan man forklare Kajas styring som en del av det strukturelle perspektivet. Hvordan ville denne styringen se ut i det

symbolske perspektivet? Kan rektor gi mening og skape oppslutning om felles saker ved benytte dette perspektivet? Rasjonalitet er mindre framtreddende og seremonier og historier blir viktige. Det er mye i lærernes historier som tyder på at Kaja har stor legitimitet hos deler av personalet. Hvordan ville viktige utviklingsområder på skolen fortone seg hvis hun tok rollen som inspirator og en karismatisk leder som vektla det symbolske perspektivet? Kan det å skifte perspektiv løse opp i fastlagte mønstre både for rektor og lærerne?

4.3.3 Elevsyn.

Elevsynet på Villaveien ungdomsskole

På Villaveien ungdomsskole er det lærerne som selv begynner å snakke om at de har et felles elevsyn på skolen. Jeg hadde ikke noe spørsmål i intervjuguiden som tok opp dette begrepet. De sier noe om hvilket elevsyn de har på skolen, og de sier noe om hva de opplever som rektors bidrag til å utvikle dette elevsynet. Med elevsyn forstår jeg at lærerne har verdier og holdninger til elevene som preger måten de møter elever og kommuniserer med dem. Jeg oppfatter at når lærerne snakker om elevsyn, er det med utgangspunkt i begrepet menneskesyn, men at det her gjelder spesielt for elevene. Det handler om hvordan verdiene våre styrer måten vi forholder oss til andre mennesker, i dette tilfellet elevene.

Når Per og Lise snakker om at de har et felles elevsyn på skolen, gir de eksempler fra praksis på skolen på hvordan dette kommer til uttrykk. Men de forteller også om hvilke strategier de oppfatter at rektor har for å implementere et felles elevsyn. De er mye sammen med elevene. Dette bekrefter også rektor. Rektor er synlig på skolen og han snakker mye med elevene. Rektor hevder at han har fått lærerne til å være mye sammen med elevene på skolen. Er dette en måte å kommunisere at elevene er i sentrum? De som får tid og oppmerksomhet oppfattes ofte som viktige personer.

Hallgeir vil at lærerne skal ha blikk for den enkelte elev. Han vil at eleven skal ha det bra, og være i harmoni. Han nevner to grunnleggende behov, å bli sett og verdsatt.

Dette kaller han verdiene i skolen og forteller at han kommuniserer disse tydelig til lærerne. Hallgeir sier til og med at han forventer at lærere slutter hvis de er uenige med han i verdisynet. Lærerne forteller at de møter elevene på en mest mulig lik måte og at det er et resultat av at de har et felles elevsyn. De forteller at dette jevnlig er et tema i personalmøter. Nye lærere blir i intervjusituasjonen presentert for skolens elevsyn.

I Zero-programmet anbefales støtte fra voksne som viktig for å forebygge mobbing:

De voksne på skolen må tydelig demonstrere at de bryr seg om hver enkelt elev, ved å vise dem oppmerksomhet og respekt, samt å hjelpe dem sosialt og faglig. Dette bidrar sterkt til gode relasjoner mellom den voksne og eleven, og til at elevene får et bedre forhold seg imellom (Roland og Vaaland 2003:24)

Terje Ogden (2004:72) anbefaler positiv bekreftelse og klare regler for at elever skal lære sosial kompetanse. Han hevder videre at gode skoler bruker lite straff men legger mye vekt på tilhørighet og deltakelse. Er det dette som er satt i system på Villaveien eller er det slik man ønsker at det skal være og ikke nødvendig vis slik det er? Datamaterialet gir god grunn til å anta at positive bekreftelser, tilhørighet og deltakelse i alle fall er godt ivaretatt når elevene på Villaveien skal lære sosial kompetanse.

Distribuert ledelse

Lise beskriver hvordan et positivt miljø blant 10. trinn elevene overføres på de yngre elevene. Lærerne forteller hvordan rektor bruker uttrykket; ”dere skal bli Villaveielevener,” som en del av den positive kulturbyggingen. Dette er et eksempel som kan forstås som ledelse i et distribuert perspektiv (Møller og Fuglestad, 2006:kap.14). Elever på 10. trinn har roller i utviklingen av en positiv skolekultur. De har fått myndighet og ansvar av rektor og lærerne og de har tatt begge deler. Børre Nylehn (2001:129) hevder at uformell ledelse kan utøves også av de som ikke er ledere. 10. trinns elevene bedriver i dette eksempelet det Nylehn kaller grenseregulering, der de setter standard for god oppførsel på skolen.

Ansvarsplikt

Når lærerne skal gå inn i konfliktsituasjoner med elever, hevder de at de ikke skiller på dine og mine elever. De hevder videre at de har en holdning om at de ikke er der for å kontrollere elevene, men for å hjelpe dem. Dette forteller både lærerne og rektor at er en grunnleggende holdning i personalet. Det kan forklares både som den profesjonelle og den personlige ansvarsplikten (Møller 2004:177). De hevder at denne felles holdningen til elever er noe som er innarbeidet i lærerprofesjonen, men det kan like gjerne være styrt av personlige verdier som lærerne og rektoren har og som han/hun ikke er villig til gå på akkord med. Vi får høre at allerede på jobbintervju introduseres dette prinsippet.

Opplever andre lærere det slik og opplever elevene det slik rektor og lærerne beskriver det? Lærerne hevder i alle fall at skolens felles elevsyn er blitt til i en prosess som rektor har styrt, og de hevder at dette elevsynet er en viktig faktor i miljøet på skolen og i forklaringen på at det er lite mobbing på skolen.

Elevsynet på Sentrum ungdomsskole

Også på Sentrum ungdomsskole forteller lærerne om at rektor er synlig i miljøet på skolen, at hun går rundt i skolebygget og snakker med elever når lærerne har teammøter. De forteller at de oppsøker elever, er på tilbudssida og tilbyr hjelp, når de går inn i elevgrupper der det kan være konflikter. De hevder at elevene har få frirom for å gjøre noe galt. Rektor har satt i gang styrket inspeksjon og økt voksentetthet i pausene. Verken lærere eller rektor bruker ordet elevsyn, men de forteller om tanker og refleksjoner de har rundt det å møte elever og det å skape et godt miljø, og hva det er som gjør at det kan være vanskelig. Både rektor og lærere formidler at de synes det er viktig å være mye sammen med elevene. Dette kan være uttrykk for et elevsyn. Men i hvor stor grad er dette erfart praksis på skolen? Hvor mange av lærerne har denne holdningen. Rektor sier at det er store individuelle forskjeller når det gjelder lærernes holdninger til elevene. Det sies ikke noe om personalprosesser der elevsyn har vært tema. Kaja beskriver på mange måter ledelse i et individualistisk perspektiv. (Møller og Fuglestad 2006:kap.14). Hun snakker mye om personlige egenskaper

eller ferdigheter hos læreren. Hvordan ser hun på mulighetene til å få til utvikling med dette utgangspunktet?

Ansvarsplikt

Kaja synes at deler av personalet tar mye ansvar for elevene mens andre ikke tar det ansvaret hun forventer at de skal ta. Hun ønsker at de skal ha en profesjonell ansvarsplikt (Møller 2004:177), der ansvaret ligger nærmest innbakt i lærernes yrkesrolle. Kaja forteller at noen av lærerne tar felles ansvar for å følge opp elevene og gi opplæring av høy kvalitet. Dette kan også ligge i den personlige ansvarsplikten. Den er styrt av hvilke verdier læreren har og som han/hun ikke er villig til gå på akkord med (Op.cit:177). Det virker som om Kaja selv har et stort innslag av den personlige ansvarsplikten. Hun forteller om hvordan hun selv går inn i prosesser med elever og beskriver et stort engasjement for at de skal få det bedre. Dette gjelder også når hun beskriver saker som handler om elevkonflikter og om mobbing.

Kaja er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene. Hun forteller om elever som kommer til henne og betror seg om sorg. Dette er fordi at de ikke har gode relasjoner til kontaktlæreren. Kaja bruker mye tid på å fortelle om lærere som ikke stiller opp for elever eller har en god relasjon til disse. Hva betyr dette? Føler Kaja at hun må kompensere for lærernes manglende ansvarsplikt ved selv å ta ansvar for elevene? Hva gjør Kaja for at lærerne skal endre holdninger og få fram mer av både den profesjonelle og den personlige ansvarsplikten? Hun beskriver hvordan hun tar opp manglende ansvarlighet i personalmøter, på teammøter og i personlige samtaler med enkeltlærere. Er det egnet til å myndiggjøre lærerne og få dem til å ta mer ansvar, eller er det en form for en resultatorientert eller hierarkisk orientert ansvarsplikt (Møller 2004:176), der lærerne må stå til ansvar overfor rektor?

Elevene er en brukergruppe på skolen, den andre brukergruppen er foreldrene. Kaja er veldig opptatt av å ha en god relasjon til foreldrene. Samtidig forteller hun at, *vi kjemper hele tiden med å forsvare oss*, når hun snakker om foreldregruppen. Hva er det som preger rektors perspektiv, er det kamp og konflikt eller er det samarbeid og

relasjonsbygging? Kaja forteller om begge deler. Dette kan forstås som en del av det politiske perspektivet til Bolman og Deal (1998:33), der maktkamp og konflikt er sentralt.

Lærerne forteller at rektor er rask med å trekke inn foreldrene nå det er konflikter på skolen. Det kan virke som om dette er et område der det er en tydeligere og mer konsistent praksis på skolen. Hvorfor er det i tilfelle slik? Er det at lærerne samhandler med foreldregruppen noe som rektor i større grad kan kontrollere enn samhandling med elevene? Hun forteller at hun selv er inne i mange av sakene. Kaja forteller også om at foreldrene stiller sterke krav til skolen. Fører dette til at flere av lærerne tar ansvar og følger opp bedre. I tilfelle kan dette forklares som den samfunnsmessige ansvarsplikten (Op.cit.:177)

4.3.4 Om mobbing

På Villaveien ungdomsskole forteller informantene nesten utelukkende om hvordan de forebygger mobbing og lite om hvordan de konkret jobber med eventuelle mobbesaker. Hva sier dette om skolens måte å håndtere mobbing på? På Sentrum ungdomsskole forteller rektor mye om hvordan de jobber med å løse mobbesaker, mens lærerne er opptatt av hvordan miljøet virker forebyggende. Er det tilfeldig at de har to ulike fokus?

Ingen av skolene er opptatt av sentrale føringer på arbeidet mot mobbing. Den samfunnsmessige ansvarsplikten (Møller 2004:177) er ikke veldig fremtredende i noen av intervjuene. Ingen av skolene har gjennomført ordningen med Manifest mot mobbing på skolen. På Sentrum ungdomsskole uttaler lærerne at de er skeptiske til det Berit kaller ”*mobbemanifestet til Bondevik*,” fordi hun mener det fører til et for sterkt fokus på mobbing slik at vanlige elevkonflikter også lett får merkelappen mobbing. ”...når elever er med på å lage konflikter, så kan noen foreldre bli veldig opptatt av at de blir mobba. Isteden for at de faktisk er med på konflikten,” slik Berit uttrykker seg. Sosiallærer på Sentrum ungdomsskole gjennomgår kriterier for hva som Olweusprogrammet definerer som mobbing før elevene svarer på

Elevundersøkelsen. Hvordan virker dette inn på resultatene? Er dette en nødvendig grenseoppgang, eller en måte å avgrense hva som er mobbing på som kanskje fører til at en del mobbesaker ikke blir registrert? Kan dette føre til at elevene unnlater å rapportere om forhold som de selv har oppfattet som mobbing men som faller utenfor den definisjonen de får presentert før undersøkelsen? Lærerne forklarer nødvendigheten av en slik gjennomgang av definisjonen med at mange av elevene har uklare begreper og det gjelder også mobbing.

Anna henviser til tiden da de drev med Olweusprogrammet på skolen. Hun forteller at det er noen år siden. Det refereres til noen tiltak fra det arbeidet, som fortsatt gjelder på skolen. Hvilke tiltak er dette? Det sies det ikke mye om under intervjuet. Er dette tiltak som hele skolen forholder seg til? På Sentrum ungdomsskole er rektor og, ikke minst sosiallærer, viktige personer i anti-mobbearbeidet på skolen. Hvor heldig er det i forhold til ansvarliggjøring av resten av personalet i slike saker? I Zero-programmet trekker man fram mulige årsaker til at det er så store forskjeller mellom skoler når det gjelder mobbing:

Det er sannsynlig at skoleforskjellene for en stor del kan forklares ut fra forhold i kollegiet og hos skolens ledelse. Dårlig samarbeid i kollegiet og svak skoleledelse bidrar negativt når det gjelder omfanget av mobbing i skolen (Roland og Vaaland 2003:20)

Hvis lærerne skal få myndighet og ansvar forutsetter det ledelse i et distribuert perspektiv (Møller 2004:177), der rektor har tillit til lærerne og der lærerne tar myndigheten og ansvaret de får. I dette perspektivet er samhandling mellom rektor og lærerne et viktig stikkord. Det forutsetter at lærerne også får og tar et ansvar for å følge opp skolens arbeid mot mobbing. Er det den resultatorienterte ansvarsplikten som dominerer på Sentrum ungdomsskole, der man er opptatt av å få gode resultater på mobbeundersøkelser? Eller er det den profesjonelle eller personlige ansvarsplikten som setter standard for hvordan de skal jobbe?

På Villaveien sier Hallgeir sier at han ikke liker å jobbe med strukturelle sider av anti- mobbearbeidet. Han smiler litt av mobbeplanen som er initiert ovenfra i det kommunale systemet. Han forteller at den ble laget ved at noen på skolen skrev ned

praksisen de allerede hadde på dette området. Dette synes å være et sentralt begrep på denne skolen, - den gode praksisen. Hva består så den gode praksisen av, og hvordan sørger rektor for at den består og utvikles videre? Kan skriftlige planer og strukturdokumenter være til hjelp?

Hallgeir har kallenavn på Manifest mot mobbing om omtaler det som ”*Bondevik kontrakt*.” Hvordan er rektors forhold til styring ovenfra på dette området? Han er kritisk både til statlige og kommunale styringssignaler om mobbearbeidet i skolen. Han forholder seg lite til den samfunnsmessige ansvarsplikten (Møller 2004:176). Er det tilstrekkelig å ha gode intensjoner om å gå rundt blant elevene og snakke med dem? Hallgeir er tilhenger av den profesjonelle og den personlige ansvarsplikten (Op.cit.:176). Er det nettopp dette som virker, voksne som er nær elevene og bryr seg hvis noen ikke har det bra? Hvordan virker synlig ledelse, tydelige holdninger fra de voksne, eventuelt tydelige regler, inn på forekomsten av mobbing.

Når jeg spør hvordan skolen definerer begrepet mobbing, bruker Berit på Sentrum ungdomsskole Olweus sin definisjon. Hun refererer til at hun har oppgaver knyttet til mobbing gjennom hele skoleåret. Anna og Berit snakker om mobbing både i et individuelt perspektiv som en sak mellom to eller flere personer, og de snakker om skolemiljøets betydning for forekomsten av mobbing. Det er dette jeg tidligere i oppgaven i punkt 2.2.11. har kalt et smalspektret og et bredspektret perspektiv på mobbing. Lærerne tar her begge perspektivene. Har det konsekvenser for hvordan skolen jobber for å motvirke mobbing? Tiltakene de forteller om i intervjuet handler mest om et smalspektret perspektiv på mobbing, mens det mangfoldige skolemiljøet legger premisser for forekomst av mobbing på en mer statisk måte. Her virker som om det Gustav Karlsen (2002:99) kaller kultur og institusjonsstyring legger vesentlige premisser for hvordan skolen utvikler seg. Et viktig spørsmål kan være, går det an å styre kulturen i ønsket retning der mobbing ikke har grobunn, eller er det kulturen som legger premisser for styring av skolen?

Både lærerne og rektor på Sentrum ungdomsskole forteller om et høyt konfliktnivå blant elever fra ulike kulturer. De refererer også til elevrådsleder som sier noe av det

samme. Kan dette føre til at de rene og klart definerte mobbesakene kommer litt i bakgrunnen? At de blir litt mindre fokusert fordi de andre sakene er så alvorlige? Og er det store mangfoldet som refereres til av Anna og Berit virkelig noe som kan virke forebyggende mot mobbing eller er det kun en teoretisk konstruksjon?

Både rektor og lærerne på Villaveien forklarer mobbing ut fra at de ser etter elever som ikke har det bra. Per reflekter rundt at de kunne hatt en annen og mer presis definisjon, men han synes at deres oppfatning henger godt sammen med elevsynet de har på skolen. Både Hallgeir og lærerne forteller at det er slik de gjør det på skolen. Ansvaret for dette er distribuert og lærerne har tatt ansvar. Dette elevperspektivet forutsetter at lærerne styres av den profesjonelle og/eller den personlige ansvarsplikten (Møller 2004:176).

På de to skolene forteller informantene om to ulike syn på hva som er mobbing. En som definerer begrepet klart og tydelig, og en som sier noe om hva personalet på skolen ser etter når de skal avdekke mobbing. Hva fører dette til? Verken lærere eller rektor på Villaveien snakker mye om mobbing, men de snakker mye om elevenes trivsel. Betyr det at de har et bredspektret perspektiv på mobbing, der systemtiltak for å skape et godt miljø også virker forebyggende mot at mobbing skjer? Er det mulig å ha et skolemiljø som er så godt at mobbing blir utenkelig? Zero programmet mot mobbing anbefaler en kombinasjon av støtte og kontroll. De voksne må vise at de bryr seg om hver enkelt elev, og de må vise at de har kontroll på skolen slik at ikke uformelle ledere blant elevene får styre utviklingen i negativ retning (Roland og Vaaland 2003:24). Det er avgjørende for å minske forekomsten av mobbing at de voksne setter standarder for hva som er ønsket atferd, og at de er genuint opptatt av at elevene skal ha det bra. Det er det Tian Sørhaug beskriver som balansen mellom makt og tillit (Sørhaug 1996:45).

Hallgeir snakker om alle elevers behov for å *”bli sett og akseptert.”* I det ligger det at de voksne ikke godtar at mobbing skjer, fordi den som blir utsatt for mobbing opplever å ikke bli akseptert. Hvis det er slik at hele personalet på skolen kommuniserer dette til elevene, er dette kanskje det viktigste systemtiltaket mot

mobbing på skolen. Lærerne forteller om regelmessige fellessamlinger for hele skolen med der elever underholder. De forteller videre at rektor bruker slike arenaer til å snakke om det han kaller ”Villavei-elever”. Gjennom det kommuniserer han hvordan han vil at elever skal være på skolen, og han framstiller det som en slags kvalifisering å bli en ”Villavei-elev”. I Bolman & Deal (1998:33) sin modell, kan dette forstås som at han bruker det symbolske perspektivet, der det skapes mening gjennom blant annet opplevelser og seremonier. Er dette med og bidrar til at det skjer lite mobbing på denne skolen? Skapes det på denne måten et bilde av skolens verdier og normer som kan virker sterkere enn både regler og straff. Fungerer dette identitetsskapende slik at det utvikler fellesskapsfølelsen for elevene?

Hallgrim vektlegger samtalen med elever som det viktigste middel for atferdsregulering. Han refererer til samtaler preget av gode relasjoner. Ut over dette sier verken lærere eller rektor noe om hvordan de løser eventuelle mobbesaker. Er det fordi de har lite fokus på denne delen av anti-mobbearbeidet, eller at det er tilstrekkelig med en alvorlig samtale?

På Sentrum ungdomsskole har rektor et stort register av tiltak når en mobbesak rulles opp. Kaja forteller om hva de gjør når de får melding om mobbing;

Tar saker med en gang. Det er nummer en. Løser saker på lavest mulig nivå så fort som mulig. Da må vi ha en oppegående sosiallærer. Ja først så må vi ha oppegående kontaktlærere og faglærere som ser og som tar igjen. Så må vi ha støtteapparatet klart. Sosiallærer og ledelsen.

Kaja forteller at de har høy prioritet på dette arbeidet og er raske med å ta opp saker. Hun forteller også om et system med lærere, sosiallærer og rektor, med myndiggjorte aktører i flere ledd. Er det slik det fungerer? Hvordan harmonerer dette med det som er uttalt om at mange lærere ikke tar ansvar? Er det tilstrekkelig at sosiallærer og rektor selv kommer på banen og leder arbeidet med å løse en mobbesak i tillegg til at noen av lærerne tar dette ansvaret? Kaja forteller at hun ofte tar opp mobbing på fellesmøtene, men at hun sitter igjen med følelsen av at det ikke nytter å få alle til å ta ansvar.

Jeg har sett to ulike tilnærminger til skolenes arbeid mot mobbing. Ett der man ser mobbing i et smalspektret perspektiv og et annet der mobbing ses i et bredspektret perspektiv. Det kan se ut som om en viktig oppgave for rektor blir å kunne foreta bevisste valg av strategier ut fra skolens kulturelle utgangspunkt. Kanskje må rektor kunne bruke og beherske både smalspekterete og bredspektrete mobbetiltak.

4.3.5 Alternative forklaringer

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av å få fram ulike måter som skolene kan bidra til at det blir mindre mobbing blant elevene. Jeg har fokusert på ulike måter rektor leder dette arbeidet på. Datamaterialet viser eksempler på ulike strategier for arbeidet mot mobbing fra to skoler der elevene rapporterer om lite mobbing. Jeg har tidligere i oppgaven pekt på problemene med å påvise en eventuell sammenheng mellom rektorenes lederstrategier, skolenes tiltak og forekomst av mobbing blant elevene. Kan det være andre årsaker til at det er lite mobbing på skolen enn det skolen bidrar med i sitt arbeid?

Hvor mye har miljøet i familien betydning for elevenes holdninger til mobbing? Hvordan påvirkes barn og unges holdninger til mobbing av dagens TV underholdning og filmer de ser? Det ligger utenfor rammene av denne oppgaven å analysere disse faktorene. Mange antar kanskje at de har stor betydning som antakelig virker som en negativ motvekt til skolenes arbeid.

Galloway og Roland henviser til at mye av mobbelitteraturen slår fast at utgangspunktet for mobbing forekommer ligger i familiebakgrunnen eller i personlige egenskaper. De hevder imidlertid at en sterkere faktor for at mobbing forekommer er ulikheter på skolene. (Smith et. al 2004:39). Det at noen skoler ser ut til å ha kulturer med mye mobbing og at noen har utviklet kulturer der det er lite mobbing har vært et utgangspunkt for denne oppgaven. Det baserer seg på et enkelt prinsipp om at av alle faktorer som er med på å opprettholde mobbing blant elevene, bør skolene fokusere på de felt de har muligheter til å endre og forbedre. Jeg vil derfor ikke gå noe videre i

å analysere eksterne årsaker til at det forekommer mobbing i skolen i denne oppgaven.

5. Sammendrag.

5.1 Hovedfunn

Med utgangspunkt i det innsamlete datamaterialet og analysen av dette, vil jeg forsøke å svare på problemstillingen og de fem forskningsspørsmålene jeg har stilt. Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvilke ledelsesstrategier kan identifiseres i skoler som rapporterer om lite mobbing blant elevene?

Ut fra denne problemstillingen har jeg forøkt å belyse disse forskningsspørsmålene:

1. Hva særpreger ledelsen på skoler der elevene rapporterer om lite mobbing?
2. Hvilke tilnærminger velger rektor til arbeidet mot mobbing?
3. Hva legger rektor vekt på for å fremme en skolekultur som forebygger mobbing?
4. Hva opplever lærere som særlig betydningsfullt i skolens arbeid med å redusere mobbing?
5. Hva opplever lærere som viktige bidrag fra ledelsen for å redusere mobbing på skolen?

Før jeg sammenfatter og konkluderer omkring problemstillingen vil jeg ta for meg de fem forskningsspørsmålene og forsøke å besvare disse ut fra det foreliggende datamaterialet.

5.1.1 Svar på forskningsspørsmålene

Hva særpreger ledelsen på skoler der elevene rapporterer om lite mobbing?

På begge de to utvalgte skolene fremstår rektor som en tydelig leder. De forteller begge at de ønsker å bli oppfattet som en leder som har satt viktige saker på dagsorden. Hallgeir er blant annet opptatt av å formidle et felles verdigrunnlag på

skolen og et felles elevsyn. Dette bekrefter lærerne som deltok i intervjuet. Hallgeir har også vært aktiv i initieringen av skoleutviklingsprosjekter. Kaja er opptatt av at lærere skal ta ansvar og følge opp sine forpliktelser. Hun er rask med å ta opp saker med lærere eller team som hun ikke synes følger godt nok opp. Dette bekrefter lærerne under intervjuet. De forteller at de setter pris på at hun er rask med å ta opp saker, men de forteller også at det er andre i personalet som ikke liker dette. Man kan si at Kajas legitimitet i personalet er noe delt på dette området.

Det kan være grunnlag for å si at begge rektorene fremstår med et tydelig og kraftfullt lederskap slik Stortingsmelding 30 foreskriver (St.meld. nr.30:99). Vi ser to ulike rektorroller der man ut fra datamaterialet kan si at begge fungerer som tydelige og markante ledere. De har tatt lederansvaret på alvor og har ikke abdisert eller fremstår som ettergivende ledere. De har likevel ulike lederstiler og ulike måter å styre på i forhold til lærerne. Begrepene tydelig og kraftfullt lederskap får to ulike former på de to skolene.

Hallgeir er opptatt av at det skal være felles verdier, et felles elevsyn og felles holdninger til elevene. Lærerne på Villaveien snakker om "*våre elever*". Hallgeir er opptatt av at det skal være gode relasjoner mellom lærere og elever mellom rektor og elevene og mellom rektor og lærerne. Han forteller også at han er opptatt av å ivareta demokratiske prinsipper ved ledelse av utviklingsarbeidet på skolen. På denne måten har Hallgeir både et relasjonelt og et distribuert perspektiv på ledelse (Møller og Fuglestad 2006:kap.14).

Kaja er opptatt av å stille klare og tydelige krav til lærerne og er rask med å ta opp misforhold. Hun framstår som en som bruker regler og prosedyrer. På denne måten kan det hevdes at rektor ser på ledelse i et systemperspektiv eller i et individualistisk perspektiv (Møller og Fuglestad 2006:kap.14). Hvordan ivaretas de demokratiske ledelsesidealene? Hvordan klarer Kaja å balansere mellom å stå for et tydelig og kraftfullt lederskap og samtidig fremstå som en demokratisk leder? Det kommer ikke så tydelig fram i datamaterialet.

Hvilke tilnærminger velger rektor til arbeidet mot mobbing?

De to rektorene velger to helt ulike tilnærminger i skolens arbeid mot mobbing. På Villaveien ungdomsskole bruker Hallgeir en bredspektret tilnærming og en vid definisjon på mobbing. Hallgeir er opptatt av at de skal arbeide med skolekulturen og med relasjoner, og de ser etter om det er elever som ikke har det bra. Både lærerne og rektor hevder at lærerne er opptatt av elevene og at de er mye tilstede sammen med dem. De påstår at dette virker forebyggende på mobbing og at de på denne måten også lettere kan oppdage hvis det skjer mobbing. Denne måten å velge strategi mot mobbing på bygger på systemteori slik det fremstilles i litteratur om problematferd i skolen. (Nordahl et. al 2005:57). Terje Ogden legger vekt på kvaliteten på relasjonene i skolen for å lære god atferd.

Tilpasning og sosialt kompetent atferd bygger på trygge og velfungerende relasjoner i skolehverdagen (Ogden 2002:73)

På Villaveien forteller informantene om et arbeid med å skape gode relasjoner og de hevder at det danner grunnlaget for at elevene lærer ønsket atferd, blant annet å ikke mobbe hverandre. Det kan være grunn til å spørre om dette virkelig kan forebygge mobbing blant elever, eller om det positive fokuset på trivsel blir en måte å overse mobbing på. Lærerne trekker selv fram den skjulte mobbingen som de opplever er vanskelig å avdekke. Hvordan er skolen i stand til å håndtere en eventuell vanskelig mobbesak?

På Sentrum ungdomsskole velger rektor et mer smalspektret perspektiv på mobbing der de fokuserer på selve mobbingen. Sosiallærer forteller at de holder seg til Olweus sin definisjon på hva som er mobbing. Elevene lærer om denne definisjonen. Skolen har klart uttalte prosedyrer når mobbing skjer, og de har rutiner for hvordan foreldre og andre samarbeidsparter trekkes inn i arbeidet med mobbesaker. Dan Olweus anbefaler dette som en strategi mot mobbing. Han er opptatt av at skolen skal ha en klar beredskap mot mobbing og at den raskt skal kunne mobiliseres.

Når voksne i skolen griper inn bestemt og konsekvent, innebærer det en viktig holdningsmarkering: vi godtar ikke mobbing (Olweus 2004:62)

Lærerne forteller at de har gjennomført Olweus programmet noen år tidligere. Det er usikkert hvilke rutiner som er videreført fra dette prosjektet. Det kan være grunn til å reflektere over hvor varig effekten av de mer smalspektrede anti-mobbprogrammene er. Hvor godt ”sitter” tiltakene i organisasjonen? Kaja er opptatt av at noen lærere ikke følger styringssignaler om hvordan rektor vil at praksis på skolen skal være. Kaja hevder at hun stadig følger opp dette og tar det opp med de lærerne det gjelder. Det kan være grunn til å spørre hvor godt tiltakene er innarbeidet i hele personalet og hvor mye tiltakene avhenger av at rektor selv holder tak i sakene.

Hva legger rektor vekt på for å fremme en skolekultur som forebygger mobbing?

På Villaveien ungdomsskole ser de på skolekulturen som noe som skapes og utvikles. Kultur er ikke et statisk begrep som er på en måte. Både Hallgeir og lærerne forteller at de er opptatt av å utvikle en kultur der de voksne er nær elevene og føler omsorg for at de skal ha det bra. De prøver også å få til en kultur der de eldste elevene setter standard for god atferd på skolen. På denne skolen er de opptatt av at kultur ikke er et statisk begrep, men at det kan utvikle seg både til det bedre eller til det verre. De forteller at de tror det er mulig å utvikle en skolekultur på Villaveien ungdomsskole som forebygger at mobbing skjer.

Lærerne er opptatt av at hvis de er litt for fornøyde med den kulturen de har skapt og nærmest tar den for gitt, kan den forvitne og bli dårligere etter hvert. Lærerne opplever at Hallgeir setter stort preg på skolekulturen ved at han går mye rundt på skolen og snakker hyggelig med elever og lærere. Men han kan også si ifra hvis det er elever som gjør stygge ting. De forteller at alle på skolen er opptatt av at elevene skal ha det bra. Går vi til teorien om problematferd, er etablering av kontakt og relasjoner grunnleggende for å forebygge problematferd.

– Vis elevene at du bryr deg om dem. Elever flest verdsetter at læreren bryr seg om dem..... Behovet for tilhørighet er grunnleggende, og dekkes gjennom kontakt og relasjoner til medelever og lærere (Ogden 2002:154).

Er det dette de gjør på Villaveien ungdomsskole, eller gir rektor og lærerne hver sin søndagshistorie? (Conelly & Clandinin 1999). Kan det tenkes at de velger ut positive trekk fra hverdagen og lar de vanskelige og negative sidene ligge? Vi får i alle fall en ganske entydig og konsistent historie fra både rektor og fra lærerne, som kan tyde på at dette er et tydelig trekk ved skolekulturen på Villaveien.

På Sentrum ungdomsskole beskriver lærerne skolekulturen som et mer statisk begrep. I intervjuet velger de å beskrive og utdype kulturen blant elevene. Lærerne forteller at de tror skolekulturen er tolerant og inkluderende fordi elevgrunnet er så mangfoldig. De er opptatt av forutsetninger i elevgrunnet som hjemmebakgrunn og relasjoner som blir til når elevene møtes på skolen. De snakker lite om på hvilke områder skolen kan bidra til kulturendringer. På samme måten snakker Kaja mye om at hun ikke tror kulturene er så inkluderende som mange tror. Alle informantene forteller mye om hvordan kulturen er, men mindre om hva skolen gjør for å utvikle kulturen. Er dette tilfeldig eller er det der de har fokuset sitt? Et sted sier Kaja at de hele tiden må forsvare seg mot kritikk fra foreldre og fra media og at de er kommet på ”*hælane*.” Man kan spørre, er det kulturen som styrer skolen eller er det skolen som styrer kulturen?

Kaja er opptatt av at det skal være gode relasjoner mellom lærer og elever. I motsetning til det elev-elev perspektivet som er dominerende i begge intervjuene, velger hun her å se på skolekulturen i et lærer-elev perspektiv. Hun har konstatert at noen lærere får dette veldig bra til, og noen lærere klarer ikke å bygge gode relasjoner til elevene. Om de sistnevnte forteller hun at hun er i tvil om de kan lære dette eller om relasjonsbygging er avhengig av evner. Her sier hun noe om sitt eget perspektiv, der mulighetene for å endre på kulturer og relasjoner ikke betones noe videre. Kaja hevder at de er spesielt opptatt av negativt språk på skolen og den påvirkningen det har på holdninger blant elevene. Hun tror at mye av mobbingen starter der. Hun forteller at de jobber med å redusere negativt språk blant elevene. Her snakker hun om en strategi for å redusere negativt språk og på den måten endre kulturen. Men hvordan er dette implementert i personalet på skolen?

Både lærere og rektor selv beskriver rektors bidrag for å skape en kultur som forebygger mobbing som særlig sterke på de strukturelle sidene. Kaja er opptatt av at skolen skal ha gode prosedyrer mot mobbing og å få alle lærere til å følge opp. Hennes store problem, slik hun fremstiller det, er at ikke alle lærerne følger opp det hun ber dem om å gjøre. Hun forteller også at hun og sosiallæreren er inne i alle alvorlige mobbesaker. På denne måten går hun foran og viser hvordan hun vil at voksne skal engasjere seg for at elevene ikke skal bli mobbet. Men virker dette som et godt forbilde som gjør at lærerne tar mer ansvar, eller virker det tvert imot passiviserende? Er det tilstrekkelig å forvente at noen tar ansvar, eller er det nødvendig med en tydeliggjøring i retning av ansvar i et distribuert perspektiv? (Møller og Fuglestad 2006:kap.14).

Hva opplever lærere som særlig betydningsfullt i skolens arbeid med å redusere mobbing?

Intervjuene viser at lærerne fra Villaveien ungdomsskole er lite opptatt av mobbing som et spesielt fenomen. De bruker sjelden ordet mobbing i intervjuet og de refererer lite til konkrete tiltak som er spesifikt rettet mot mobbing. I stedet er lærerne veldig opptatt av å ha et godt miljø på skolen. De hevder at et godt miljø virker forebyggende på mobbing. For å få til et godt miljø på skolen er de særlig opptatt av at de skaper gode relasjoner mellom lærere og elever og det at lærerne er fysisk tilstede sammen med elevene. På den måten hevder de at de vil oppdage hvis noen av elevene blir mobbet. I beste forstand kan dette være det Galloway og Roland kaller ”*a more holistic approach to bullying*” eller en mer holistisk tilnærming til mobbing (Smith et. al 2004:49). Det er dette jeg tidligere i oppgaven har kalt et bredspektret perspektiv på mobbing. Men det at de har så lite perspektiv på mobbing på skolen kan også bety at de overser et mulig mobbeproses og unnlater å gjøre noe med det.

På Villaveien er de også opptatt av at elevene skal lære sosial kompetanse. Det er grunn til å merke seg at de har en strategi for hvordan dette blir prioritert det første året på ungdomsskolen. Lærerne bruker eksempler og forteller hvordan de lar en positiv elevkultur hos de eldste elevene smitter over på de yngre. De hevder at

lærerne på Villaveien har et felles elevsyn som er det felles verdigrunnlaget de bygger på. Det er grunn for å si at de strategiene mot mobbing som lærerne trekker fram i intervjuet, stort sett er av forebyggende karakter. Hva så hvis det skjer mobbing? Har skolen praksis som vil avdekke det? Både lærerne og rektor hevder at de er mye sammen med elevene og at de reagerer hvis det er elever som ikke har det bra. Er det tilstrekkelig til å avdekke mobbing, eller blir det gode miljøet en hindring for å kunne se elever som opplever å bli mobbet?

På Sentrum ungdomsskole er de opptatt av begrepet mobbing. Lærerne forteller at de bruker Olweus sin definisjon. Sosiallærer har en klar rolle i skolens arbeid mot mobbing. Hun lærer elevene om hva som er innenfor definisjonen av begrepet mobbing og hva som kalles vanlig konflikt mellom elever. Jeg har tidligere drøftet hvordan dette kan være en metodesvakhet i forhold til måling av mobbefrekvens gjennom Elevundersøkelsen.

Når lærerne skal forklare hvorfor det ser ut til å være lite mobbing blant elevene på Sentrum ungdomsskole, er de veldig opptatt av elevgrunnlaget og elevkulturen på skolen. De hevder at dette danner grunnlaget for en aksepterende holdning til at elever er forskjellige. Dette er også deres viktigste forklaring på hvorfor elevene rapporterer om lite mobbing. De omtaler her skolekulturen eller elevkulturen som noe statisk som skapes utenfor skolen og som legger premisser for læringsmiljøet på skolen.

Lærerne er usikre på når de har gjennomført Olweusprogrammet og på hva som sitter igjen av tiltak mot mobbing. De henviser til at det var noen år siden. Det kan være grunn til å diskutere mulighetene for varige effekter av mer smalspektrede ant-mobbeprogrammer. Galloway og Roland hevder at reduksjonen i rapportert mobbing vil bli mer varig hvis man velger et holistisk perspektiv enn et som fokuserer mer direkte på mobbing (Smith et. al 2004:49). Et mer bredspektret perspektiv på mobbingen der man ser arbeidet i et helhetsperspektiv med skoleutvikling, fokus på bedre klasseledelse og systemarbeid for et bedre læringsmiljø gir, i følge disse, mer varige resultater enn en mer smalspektret tilnærming til mobbing.

Hva opplever lærere som viktige bidrag fra ledelsen for å redusere mobbing på skolen?

På begge skolene beskriver lærerne rektor som en som er mye ute blant elevene, snakker med dem og viser at de bryr seg om dem. Hva som ligger i begrepet *mye* kan nok variere. Kaja hevder selv at hun opplever at hun altfor sjelden er sammen med elevene. Hallgeir forteller på sin side at han sjelden er på kontoret sitt. Hva er sant? Overdriver begge på hver sin måte?

Lærerne er opptatt av at rektor har gode relasjoner til elevene. På Sentrum forteller lærerne om dette som en egenskap hos rektor og en praksis som Kaja driver med. På Villaveien forteller lærerne at dette også gjelder for lærerne på skolen. Lærerne er mye tilstede hos elevene og de forteller at de føler et felles ansvar for dem. Lærerne er spesielt opptatt av Hallgeir sin rolle som forbilde og relasjonsbygger på skolen. De setter stor pris på hans måte å være synlig blant elever og lærere på, og de mener selv at dette er sterkt medvirkende til at det er et så godt miljø på skolen. De beskriver flere steder Hallgeir som en slags Politimester Bastian i Kardemomme by. - Snill og velmenende og med en stor symbolsk betydning (Bolman & Deal 1998:33). De legger også vekt på at han er tydelig og viser engasjement når elever går over streken og gjør noe uakseptabelt. De trekker også fram Hallgeirs måte å sette temaet felles elevsyn blant lærerne på dagsorden, som noe som de mener har gitt varige virkninger for miljøet på skolen.

Lærerne på Sentrum ungdomsskole beskriver rektor som sentral i anti-mobbearbeidet. De forteller at hun er veldig tiltaksorientert. Hun er rask med å ta opp saker og er tydelig på hva som ikke aksepteres. Kaja stiller tydelige krav til lærere. Dette mener lærerne har vært med på å forbedre skolens beredskap mot mobbing. De forteller om en klar endring i de tre årene Kaja har vært rektor. Det er grunn til å tro at andre lærere hadde betonet dette annerledes. Anna og Berit forteller åpent at det er noen lærere som ikke liker denne lederstilen. Kaja forteller selv om ganske stor motstand blant noen av lærerne. Lærerne trekker også fram at rektor har innført klare prosedyrer de skal følge når de oppdager mobbing og at hun selv involverer seg sterkt.

Hvor varige er disse forbedringene som lærerne forteller om på Sentrum ungdomsskole? Dan Olweus hevder at læreren klart er den viktigste aktør i arbeidet med å innføre et anti-mobbeprogram (Smith et. al 2004:32). Det er mer usikkert hva ledelsens bidrag er. Rektor har betydning gjennom å kunne sette mobbing på agendaen og avsette tid og penger til arbeidet, men det er læreren som er avgjørende hevder Olweus. Spørsmålet er om et mer smalspektret tiltak som går direkte mot mobbing vil bli en del av kulturen og den varige praksisen på skolen over tid. Galloway og Roland mener at varigheten på tiltak med denne tilnærmingen blir mindre enn ved et mer bredspektret perspektiv (Smith et. al 2004:49).

5.1.2 Konklusjon i forhold til problemstillingen

Med utgangspunkt i drøftingene av forskningsspørsmålene har jeg valgt å se på rektors strategier i arbeidet med mobbing ut fra to perspektiv. Et smalspektret perspektiv og et bredspektret perspektiv. Jeg har introdusert disse kategoriene og drøftet dem tidligere i 2.2.11. Med et smalspektret perspektiv på mobbing, forstår jeg strategier som fokuserer på mobbing spesielt. Med et bredspektret perspektiv på mobbing, forstår jeg strategier som ser på mobbing i et systemperspektiv, der fokuset er på skolemiljøet, på voksenroller og på relasjoner.

For å beskrive disse to perspektivene har jeg valgt ut fem ulike parametere fra datamaterialet mitt som jeg mener er typiske kjennetegn ved disse. For å kunne sammenligne de to perspektivene har jeg presentert dem i en matrise.

Om skoleledelse og mobbing, et smalspektret perspektiv og et bredspektret perspektiv

Mobbing i et smalspektret perspektiv	Mobbing i et bredspektret perspektiv
Ledelse i et individualistisk perspektiv eller i et systemperspektiv	Ledelse i et relasjonelt perspektiv eller et distribuert perspektiv
Analyserer mobbing som fenomen i et individuelt perspektiv	Analyserer læringsmiljøet i et systemteoretisk perspektiv
Kulturbegrepet er statisk	Kulturbegrepet er dynamisk
Effekten av tiltakene virker i et begrenset tidsperspektiv	Effekten av tiltakene har langtidsvirkning
Effekten av ledelsens rolle er uklar	Effekten av ledelsens rolle er klarere

Figur 1.

Jeg har først tatt utgangspunkt i en sentral teori omkring hvordan ledelse utøves (Møller og Fuglestad 2006:kap.14). De sier i sin modell noe om hvordan rektor kan velge ulike strategier for å lede. Jeg har redegjort for denne teorien i 2.2.3. Med henvisning til datamaterialet mitt kan det se ut som et kjennetegn ved et smalspektret perspektiv på mobbing er ledelse med et fokus på enkeltsaker, enkeltindivider og enkeltsystemer eller rutiner. En rektor som ser mobbing i et bredspektret perspektiv ser ut til å være mer opptatt av å se på skolens utvikling i en helhet, der innholdet i utviklingsprosessene blir sentrale.

Med utgangspunkt i ulike teoretiske tilnærminger om mobbing slik det er redegjort for i 2.2.12, er det to ulike hovedstrategier mot mobbing. Den ene baserer seg på et individuelt perspektiv der fokuset er på mobberen og mobbeofferet. Dette har jeg kalt et smalspektret perspektiv. Den andre strategien baserer seg på å analysere konteksten mobbingen skjer i. Da må tradisjonell teori om mobbing suppleres med teori om

sosial kompetanse og problematferd. Med henvisning til Galloway & Roland i (Smith et. al 2004:49), har jeg kalt dette et bredspektret perspektiv.

Datamaterialet mitt viser at kulturbegrepet ser ut til å være sentralt i skolens arbeid mot mobbing. Kaufmann og Kaufmann (1996) viser til at det ser ut til at noen kulturer fremmer mobbing. De hevder at mobbing er kontekstavhengig. Jeg har tidligere redegjort for et sentralt spørsmål, er det kulturen som styrer skolen eller er det skolen som styrer kulturen? Jeg forstår et smalspektret perspektiv på mobbing slik, at det fokuserer på individuelle forhold og ikke på konteksten. Da viser datamaterialet mitt at perspektivet på skolekulturen også blir mer statisk og beskrivende. - At kulturen *er* sånn eller sånn. I et bredspektret perspektiv ser man på skolekulturen som noe som utvikler seg hele tiden og som kan styres med ulike virkemidler. Gunnar Berg snakker om at skolekulturen både er et utgangspunkt for å analysere ståsted og som noen som kan utvikles gjennom å utnytte handlingsrommet (Berg 1999:28)

Hvis elevene på ett tidspunkt rapporterer om lite mobbing, hvor varig kan vi regne med at denne situasjonen er? Hva skjer hvis noe på skolen slutter eller blir syke? Hvor godt ”sitter” skolens mobbestrategi i organisasjonen? Det hevdes at en mer bredspektret tilnærming fører til mer varige forbedringer i skolens arbeid mot mobbing enn et mer smalspektret perspektiv som går direkte mot selve mobbingen. (Smith et. al 2004:49). Med henvisning til forskningen omkring implementeringen av ulike mobbeprogram hevder de at der effekten av implementeringen har vært liten eller kortvarig, er det valgt et for snevert fokus på tiltakene. Datamaterialet mitt viser at det kan se ut som om effekten av tiltak på skolen med smalspektret tilnærming er avhengig av at rektor holder ”trykket” og stadig løfter fram og holder fokus på de aktuelle tiltakene.

Hvis man skal forsøke å vurdere effekten av rektors rolle i dette arbeidet vil jeg trekke fram teori fra systemarbeidet med problematferd. Det er grunn til å tro at med et mer bredspektret perspektiv på mobbing, øker betydningen av den rollen rektor har i implementeringsarbeidet. Da blir rektors rolle som ansvarlig for utviklingsarbeidet

på skolen tydeligere (Ogden 2004:126). Ogden er opptatt av hvordan rektor prioriterer det atferdspedagogiske arbeidet. Han hevder at det er avgjørende for skolens muligheter til å utvikle god praksis på dette området at rektor setter temaet på dagsorden, initierer planer for utvikling av læringsmiljøet og sørger for at disse gjennomføres.

Med henvisning til forskningen Dan Olweus gjort i forhold til implementeringen av Olweus programmet er det først og fremst læreren som viser seg å ha betydning for hvor godt programmet blir implementert (Smith et. al 2004:32). Ledelsens betydning i dette programmet som fokuserer eksplisitt på mobbing er mindre dokumentert. Det kan derfor se ut som om ledelsens rolle er mer uklar hvis skolen har et mer smalspektret perspektiv på mobbearbeidet sitt.

Midthassel og Ertesvåg (2006) trekker fram skoleledelsens rolle som viktig både når det gjelder initieringen og implementeringen av anti-mobbeprogram. Det kan se ut som om ledelsens betydning for implementeringen av anti-mobbeprogrammet øker hvis perspektivet på mobbing på skolen går fra et *smalspektret perspektiv* til et mer *bredspektret perspektiv* på mobbeproblematikken.

Det å se på skolens arbeid mot mobbing i et smalspektret perspektiv eller et bredspektret perspektiv har til hensikt å få en oversikt over to mulige strategier. Det må bemerkes at dette blir en grov inndeling i to hovedkategorier. I praksis vil rektors strategier kanskje kunne gjenfinnes litt på begge sider ved at anti-mobbearbeidet har noen tiltak av smalspektret karakter og noe som har en mer bredspektret tilnærming.

5.2 Anbefalinger for videre arbeid med temaet

Ut fra mitt datamateriale, teorien jeg har valgt ut for denne oppgaven og de drøftinger jeg har foretatt, kan det se ut som om at rektor bør velge en bredspektret tilnærming i sin strategi mot mobbing. Jeg har vist at det har mange fordeler ved at man arbeider med selve skolekulturen og utvikler denne. Det kan muligens gi en mer varig endring av skolens beredskap mot problematferd, også når det gjelder mobbing. Det er likevel

mange spørsmål som er reist underveis. Hvordan er rektors forutsetninger for å lede arbeidet med å utvikle skolekulturen? Hvilke strategier kan rektor velge for å skape oppslutning om et utviklingsarbeid der man vil gjøre noe med selve kulturen på skolen. Det vil antakelig kreve at lærerne blir myndiggjort og både får og tar imot ansvar for dette utviklingsarbeidet. Datamaterialet viser at det er et stort og krevende og langsiktig prosjekt. Det er kanskje grunnen til at skolens vanligste måte å møte nye utfordringer på er å endre den materielle strukturen, ved at det opprettes nye stillinger, nye grupper, prosjekter eller aktiviteter (Ogden 2003:66). Man kan kanskje dra den slutningen at det er krevende men virkningsfullt å jobbe med skolekulturen for å redusere mobbing i skolen.

På den annen side vil det være behov for virksomme tiltak spesifikt rettet mot mobbing når det eventuelt skjer. Hvis rektor møter en vanskelig mobbesak med å henvise til at skolen jobber langsiktig med kulturen, vil det neppe være en riktig strategi der og da. Da vil det kanskje være på sin plass at skolen har klare prosedyrer og rutiner ved at mobbing sees på helt spesifikt i et smalspektret perspektiv.

Boleman og Deal (1998:33) anbefaler lederen å benytte flere perspektiver samtidig når de står overfor ledelsesutfordringer. Når hverdagen og sakene rektor jobber med er komplekse, kan det være klokt å møte dette ved å benytte flere perspektiver. For at rektor skal få oversikt over feltet mobbing, se dette som en del av hele læringsmiljøet på skolen, og ha et større repertoar å velge i, kan de perspektivene jeg drøfter i denne oppgaven kanskje være nyttige.

Litteraturliste

- Berg, G., 1999: Skolekultur, Nøkkelen til skolens utvikling. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bolman & Deal 1998: Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Conelly, M.& Clandinin, D.J. (red.) 1999: Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice. London: Teacher College Press
- Dale, E. L. 1999: Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalen, M. 2004: Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget.
- Eggen, A. (2005): *Forskningsetikk som et metodologisk anliggende*. Skriftlig Power Point-underlag til forelesning 06.10.05. Oslo: ILS
- Eriksen, E.O. (2000) Kommunikativ ledelse. – om styring av offentlige organisasjoner. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke a.s
- Ertesvaag, S.K. Connect Oslo. Rapport fra gjennomføring av evaluering av pilotprosjektet skoleåret 2002-2003. Stavanger: Senter for atferdsforskning
- Gjerustad, C. og Nordahl, T. 2004: Blir det mer problematferd i skolen? www.mobbing.ls.no. Oslo: Læringscenteret. Nedlastet 27.08.05
- Hammersly, M og Atkinson, P. Feltmetodikk, Gyldendal, 1987
- Hargreaves, A., 2000: Lærarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) 1996: Kvalitative metoder i samfunnsforskningen. Oslo Unveristetsforlaget
- Karlsen, G. 2002: Utdanning, styring og marked – Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt marked Oslo: Universitetsforlaget
- Kaufmann, A, og Kaufmann, G. 1996: Psykologi i organisasjon og ledelse Bergen: Fagbokforlaget
- Kaufmann, A. 1988: Antisocial atferd hos ungdom, en studie av psykologiske determinanter Oslo: Sigma forlag
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet 1996: Lærplanverket for den 10-årige grunnskolen.
- Kirke, utdannings og forskningsdepartementet, 1990: Stortingsmelding nr 37 (1990-91) Om organisering og styring i utdanningssektoren. Oslo:

-
- Kleven T. A. (red) (2002): Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Med bidrag av Finn Hjordemaal, Thor Arnfinn Kleven, Knut Tveit, Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. (1997): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundgren, U. 1986: Att organisera skolan. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Manifest mot mobbing (2005-2007).
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/MMM/manifestbokmal.pdf> . Nedlastet 03.10.05.
- Midthassel, U.V. og Ertesvåg, S.K. 2006. Schools Implementing Zero, The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools. Submitted paper. Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- Møller, J og Fuglestad (red.) 2006: Ledelse i anerkjente skoler. Oslo: Universitetsforlaget forlag as
- Møller, J. 1996: Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as
- Møller, J. 2004: Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. 2005: Kvalitetsutvikling og ledelse i skolen. God skoleledelse? Hvilke svar gir forskning? EVU-program for skoleledere i Akershus 27. september, 2005.
- Nordahl T, Sørli A.M, Manger T, Tveit A. 2005: Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Oslo: Fagbokforlaget
- Nylehn, B. 2001: Organisasjonsteori. Kritiske analyser og refleksjoner. Oslo: Kolve forlag
- Nylehn, B. 2005: Organisasjon og ledelse. En innføring. Oslo: Kolve forlag
- Ogden, T. 2002: Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutvikling og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Ogden, T. 2004: Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Olweus, D. & Solberg, C. 1997. Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Olweus, D. 2004: Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ragin, C. 1994: *Constructing Social Research*. USA: Pine Forge Press
- Roland E. og Vaaland G.S. 2003: ZERO, SAFS program mot mobbing. Lærerveiledning. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Salmivalli, C. 2003. Tiltak mot mobbing i skole. Mot effektive arbeidsmodeller

- Salmivalli, C. Lagerspetz, K. Bjørkquist, K. Østerman, K. & Kaukiainen. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 1-15.
- Sanders C.E. & Phye G.D. ed. 2004. *Bullying in schools. How successful can interventions be?*. Cambridge University press. U.K.
- Sandsleth, G. & Foldvik, H. M. 2000. *Mobbing i videregående skole - Rapport fra en undersøkelse ved 9 skoler*. Skriftserie 1/2000. Lillegården Kompetansesenter
- Schein, E.H.: *Organisasjonspsykologi*. Tano 1983
- Sinclair, A, 1995: *The chameleon of accountability: Forms and Discourses. I: Accounting Organizations and Society. Vol 20, No.2/3*
- Smith P.K., Pepler, D. & Rigby K. ed. 2004. *Bullying. Implications for the classroom*. Elsevier Academic Press. USA
- Sørhaug, T: 1996. *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tikkanen T. & Junge A., 2004. *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og ung. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004*. Stavanger: Rogalandforskning
- Utdannings og forskningsdepartementet, 1998: *Opplæringsloven*
<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>. Nedlastet 26.08.05
- Utdannings og forskningsdepartementet, 2003: *Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo:
- Utdannings og forskningsdepartementet, 2005: *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Midlertidig utgave.
- Utdanningsdirektoratet 2005: *Pressemelding 08.06.05, Nytt Manifest mot mobbing*.
<http://www.udir.no/eway/artikler/?id=33558> Nedlastet 28.10.05.

6. Appendix

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Gi en kort beskrivelse av skolekulturen på denne skolen
2. Hva legger du i begrepet mobbing?
3. Hva er gjeldende oppfatning av mobbebegrepet på skolen?
4. Hva foregår av mobbing mellom elevene på skolen?
5. Hva vil du si er grunnen til at skolen har kommet godt ut på statistikken de siste årene?
 - Kan det være spesielle ting som du tror kan virke inn på resultatene?
 - Hvordan brukes resultatene fra mobbeundersøkelser på skolen?
6. Nevn noen viktige tiltak som du mener er egnet til å minske mobbing på skolen
7. Hva gjør rektor for at tiltakene skal virke etter hensikten?
8. Er det noen som skolen samarbeider med i arbeidet mot mobbing?
9. Hvordan legger dere opp arbeidet med skoleutvikling?
 - Hva gjør ledelsen, hva gjør lærerne?
10. Hva gjør rektor for at lærerne skal gjøre en best mulig jobb?
11. Hva vil du si om myndigheten lærerne har til å jobbe selvstendig?
12. Er det noe mer du vil trekke fram som du mener har betydning for temaet skoleledelse og mobbing?