
En casestudie om forebyggende mobbearbeid



Kari Bachmann
Møreforsking Molde AS



Peder Haug
Høgskulen i Volda



Tonje Hungnes
*Møreforsking Molde AS og
Høgskolen i Molde*



Gøril Groven
Møreforsking Molde AS

Hva gjør skoler som har lyktes med å etablere en mobbforebyggende praksis, og bidrar til et trygt og godt læringsmiljø? Innsikt i suksessfaktorer kan inspirere andre skoler i hvordan de organiserer sitt forebyggende mobbearbeid. Gjennom et casestudie belyser denne artikkelen hva som kjennetegner arbeidet til to skoler som har etablert et systematisk og forebyggende arbeid med læringsmiljøet. Dette sees i lys av teori og forskning om mobbing som argumenterer for at et godt læringsmiljø har størst betydning for å forebygge mobbing, og at faktorer på ulike nivå påvirker læringsmiljøet. Artikkelen viser at spesielt fem områder fremstår som viktige: langsiktig satsing på læringsmiljø, gjennomgående vekt på forebygging, informasjonsflyt mellom ansatte, fokus på å bygge tillit mellom lærer og elev og på brukerinvolvering.

Innledning

Norske skoler har et mandat om å sikre at alle skoleelever har et trygt og godt læringsmiljø (opplæringslova, 1998, § 9 a). Læringsmiljø kan defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene

på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ikke alle skoleelever får dette kravet oppfylt. I elevundersøkelsen i 2019 oppgav 6 % av elevene at de har blitt mobbet to til tre ganger i måneden, eller mer (Wendelborg, 2020). Forekomsten av mobbing har vært stabil i de senere årene (Bakken, 2019), til tross for at det er iverksatt mange tiltak for å redusere mobbing. For eksempel har regjeringen og sentrale nasjonale parter forpliktet seg til innsats mot mobbing gjennom partnerskapet Manifest mot mobbing siden 2002 (Regjeringen.no, 2011). Opplæringsloven har blitt endret for å sette eleven i sentrum gjennom en tydelig og handlingsrettet aktivitetsplikt, samt en tydeliggjøring av at skolene skal arbeide kontinuerlig og systematisk for et trygt skolemiljø. Likevel har ikke alle skoler lyktes med dette arbeidet. Tidligere forskning peker på at unike kontekstuelle faktorer påvirker hvordan skolene lykkes med å endre praksis ved implementering av forebyggende program eller intervensjoner (Dimitrovich et al 2008; Elliot & Mihalic, 2004).

Denne artikkelen presenterer en casestudie fra to skoler i Norge som er med i en nasjonal satsing på

arbeid med skolemiljø. Et sentralt virkemiddel er å opprette kommunale eller fylkeskommunale beredskapskapsteam mot mobbing, som skal bistå skoler og barnehager i mobbesaker (Utdanningsdirektoratet, 2018). Studien omfatter læreres og rektorers erfaringer fra arbeid med å forebygge mobbing på de respektive skolene. Skolene er plukket ut fordi de har lyktes med å redusere antall mobbesaker, og har etablert et systematisk og forebyggende arbeid med læringsmiljøet. Dette er et mål mange skoler har satt seg, men som ikke alle lykkes fullt ut med. Vi spør derfor: «Hva kjennetegner caseskolenes arbeid med læringsmiljø for å forebygge og håndtere mobbing?» Vi vurderer kjennetegnene i lys av forskning som viser at faktorer på ulike nivå påvirker læringsmiljøet.

Teori

Denne studien tilnærmer seg mobbing som et komplekst sosialt fenomen (f.eks. Kofoed & Søndergård, 2009), hvor individuell atferd forstås i lys av de sosiale og kontekstuelle betingelsene i skolen (Nordahl, 2005). Det er dette vi refererer til som en vid tilnærming. Arbeid med mobbetiltak kan kategoriseres i en *smal* og en *vid tilnærming*. En smal tilnærming er orientert mot å redusere mobbing, og er individbasert. Årsak til mobbing og tiltak som iverksettes er i denne tilnærmingen rettet mot enkeltindivider (Olweus & Limber, 1983). Den faglige utviklingen innen mobbeforskningen har lenge vært preget av en slik individorientert tilnærming til mobbing (Breivik et al., 2017; Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002), og forskningsfeltets utvikling har i liten grad vært rettet mot mer systempregede begrepsdefinisjoner og forklaringsmodeller (Kvello & Wendelborg, 2005). De fleste definisjonene av mobbing er smale og betegnet ved at en person mottar negative handlinger fra en eller flere andre personer, at det skjer over tid, at handlingene er intenderte, og at det forutsettes en ujevn balanse i relasjonen mellom mobber og mobbeoffer. Olweus har vært en betydelig representant for

dette perspektivet (Boge, 2016; Eriksson et al., 2002; Kvello & Wendelborg, 2005).

En vid tilnærming til mobbing

I de siste årene har det vokst frem en retning innen teori og forskning om mobbing. Den som har en vid tilnærming, vender blikket mot sosiale prosesser og argumenterer for at et godt læringsmiljø har størst betydning for å forebygge mobbing (e.g. Boge, 2016; Schott & Søndergaard, 2014). Et eksempel er et dansk forskningsmiljø knyttet til eXbus prosjektet (EXbus, 2019). Både eXbus og andre prosjekter viser hvordan kontekstuelle faktorer, som klassens historie og den kultur og de normer og sosiale mønster som har fått utvikle seg, er mer betydningsfulle for angstnivå og læringsmiljø enn individuelle faktorer (Hansen, 2013; Lund, Helgeland, & Kovac, 2017; Schott & Søndergaard, 2014). En vid tilnærming til feltet anbefaler at en bør legge mer vekt på de sosiale prosessene i klassen, fremfor på enkeltindividene (Boge, 2016). Det handler om å se undervisning, faglighet, trivsel og utviklingen av elevenes sosiale kompetanse og klassens sosiale liv i sammenheng. Også annen forskning viser en positiv sammenheng mellom læringsresultater og et godt læringsmiljø (Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011), samt at skoler med godt læringsmiljø har mindre mobbing (Lødding & Vibe, 2010).

Ved siden av det kontekstuelle vil også det sosiale og relasjonelle ha en sentral del i en vid tilnærming til mobbebegrepet. Det handler om å få ta del i et fellesskap hvor de relasjonelle forholdene har stor betydning for den enkeltes læring og utvikling. Utrygge fellesskap gjør at elevene må bruke mye av sin oppmerksomhet på sosial posisjonering, og gir mindre overskudd til å konsentrere seg om undervisningens innhold. På denne måten forklarer Hansen (2011, s. 493) mobbing som et fellesskap hvor det utvikles «*dem* og *oss*-systemer», hvor klassen utgjør mobbingens kontekst. En positiv sosial dynamikk mellom

elevene krever elevenes deltagelse, og deltagelse skaper det som er felles. Ambisjonen bør derfor være at flest mulig elever «gribes av undervisningsdeltagelse» (Hansen, 2013, s. 32). I dette perspektivet er det ingen motsetning mellom antimobbetiltak og arbeid med læringsmiljø og undervisningskvalitet. Begge handler om å legge til rette for deltagelse i undervisningen og overskudd til konsentrasjon om lærestoffet. En vid tilnærming til antimobbetiltak, som vektlegger de relasjonelle forholdene, handler slik om å skape en inkluderende undervisning som gir likeverdige vilkår for et trygt og godt læringsmiljø for alle elever.

Haug (2014) beskriver fire forutsetninger for å ivareta et inkluderende læringsmiljø: (1) Inkludering er å være i fellesskapet. Alle elever skal bli medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre. (2) Inkludering er å være *deltaker* i fellesskapet. Det vil si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet ut ifra den enkeltes forutsetninger. Ekte deltagelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til, og får lov til, å nyte av det samme fellesskapet. (3) Inkludering er å sikre *medvirkning*. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orienterte, få uttale seg og påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringen. (4) Inkludering er ikke bare deltakelse og medvirkning, det forutsetter også å få *utbytte av deltakelsen*. Alle elever har rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. Dette samsvarer med en vid tilnærming til mobbing, som går ut på at dersom skolen skal være et inkluderende og godt sted å være og lære for alle, må en ta utgangspunkt i at et generelt godt læringsmiljø har størst betydning for å forebygge mobbing (Lødding & Vibe, 2010). Da handler det om å jobbe med de sosiale prosessene, fremfor bare å være opptatt av enkeltindividene. Dette er i kontrast til en smal tilnærming hvor tiltak først og fremst vil handle om å redusere mobbing, heller enn å arbeide mer helhetlig med læringsmiljøet.

Faktorer som påvirker utvikling av ny praksis

I alle de nordiske landene er det utviklet nasjonale strategier for å forebygge mobbing (Frånberg, 2003), og implementering av tiltak og program for å utvikle en bedre praksis er ikke ukjent for skolene. Det er imidlertid ikke gitt at alle skoler lykkes med dette, selv om tiltaket har vist seg å fungere godt på noen skoler. Her viser forskningen at det er mange faktorer som har betydning for om skolene lykkes eller ei med å utvikle ny praksis (Domitrovich et al., 2008). Et fremtredende resultat i implementeringsforskningen er at skolekonteksten har betydning for implementeringskvaliteten. Forskningen peker særlig på kontekstuelle faktorer på individ- og skolenivå, som for eksempel de ansattes holdninger til intervensjonen, kompetanse, ressurser og skolekultur (Beets et al., 2008; Domitrovich, Li, Mathis, & Greenberg, 2019; Han & Weiss, 2005). Det innebærer at ferdig utviklede tiltak eller program må tilpasses til de lokale forutsetningene (Boge, 2016). Tiltak må med andre ord ta utgangspunkt i det miljøet og den skolekonteksten som gjør mobbing mulig (Kofod & Søndergaard, 2013). Det handler om «høy pedagogisk bevissthet om hva som er det overordnede målet for virksomheten, like mye som at disse virkemidlene i seg selv har en særlig effekt av betydning» (Lødding & Vibe, 2010, s. 123).

Det finnes flere relevante rammeverk for implementeringsprosessen (Fixsen et al., 2005; Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004). Et eksempel er Domitrovich et al. (2008), som presenterer en tre-nivå modell der de i tillegg til individ- og skolenivå, inkluderer et makronivå som omhandler politiske føringer og retningslinjer, finansiering og skolenes samfunnsmessige omgivelser. Denne modellen samsvarer med en vid tilnærming som beskrevet ovenfor, ved at den åpner opp for å studere skolenes spesifikke kontekst.

I teorigjennomgangen har vi argumentert for at kon-

tekstuelle, relasjonelle og sosiale faktorer er viktige å ta i betraktning for å forstå og forklare læringsmiljø. Videre har vi vist til forskning som viser at faktorer som påvirker hvordan nye programmer implementeres, kan plasseres på tre nivåer. Basert på teorigjennomgangen og inspirert av Domitrovich (et al., 2008) har vi konstruert et analytisk rammeverk (figur 1) som inkluderer disse tre nivåene, og ivaretar en vid tilnærming til studiet av læringsmiljø.

Figur 1. Analytisk rammeverk



Med utgangspunkt i det analytiske rammeverket vil vi belyse hvilke faktorer som kjennetegner hvordan to skoler har arbeidet med læringsmiljø for å forebygge og håndtere mobbing.

Metode

Empirien i denne artikkelen er basert på en caseundersøkelse av to skoler, hvor det ble gjennomført fokusgruppeintervju med ledelsen, lærerkollegiet, elevrådet og foreldreutvalget.

Caseundersøkelsen inngår i en større studie av den nasjonale satsingen på opprettelse av beredskaps- team. I en spørreundersøkelsen som ble gjennomført i studien ble respondentene som representerte pedagogisk-psykologisk tjeneste og kommunale skoleeiere bedt om å identifisere skoler som arbeider bra med læringsmiljø, og som har forbedret skolens egen innsats i løpet av de siste årene. To av de skolene som ble identifisert av flere respondenter ble valgt ut som case, der hensikten var å undersøke hvilke gode grep disse skolene hadde gjort. Skolene ble gitt fiktive navn. Den ene fikk navnet Fjorden skole, og var en kombinert barne- og ungdomsskole med elever fra 1.–10. trinn. Den andre skolen ble gitt navnet Utsikten skole, og var en barneskole med elever fra 1.–7. trinn. Begge skolene hadde utfordringer med mobbing, og hadde gjennomført en snuoperasjon der mobbingen ble sterkt redusert. Til sammen ble det gjennomført fire gruppeintervju med til sammen 17 informanter i mars og mai 2018 (se tabell 1).

Tabell 1. Oversikt over gruppeintervju og antall informanter

Gruppe	Fjorden skole	Utsikten skole	Totalt antall informanter per gruppe
Ledelse	Rektor, inspektør, sosiallærer og rådgiver (tre kvinner og en menn)	Gruppeintervju med rektor og inspektør (to menn)	6
Lærere	Seks lærere, tre fra barneskolen (1.–7. trinn) og tre fra ungdomsskolen (8.–10. trinn)	Fire lærere og en sosiallærer (en mann og fire kvinner)	11
Totalt	10	7	17

Intervjuene ble gjennomført av tre forskere. Vi brukte lydopptaker og støttet oss på en semistrukturert intervjuguide som dekket følgende tema: læringsmiljø, mobbing, grep som fremmer læringsmiljø, hvordan skaffer lærerne seg kunnskap om læringsmiljø, elev- og foreldremedvirkning, støtte fra skoleeier og kommune, beredskapsteam og kompetanse. Alle intervjuene ble transkribert.

Datamaterialet ble analysert gjennom en såkalt induktiv empiri-nær koding som kalles stegvis-deduktiv strategi (SDI) (Tjora, 2013). Målet med denne fremgangsmåten var å komme frem til praktiske koder som var koblet til det informantene sa, fremfor teoretiske koder. Formuleringen av kodene var basert på utsagn i intervjuene slik at koden skal kunne gjenspeile det spesifikke i det informantene faktisk sa (Tjora, 2013). En får frem essensen, samtidig som en reduserer volumet (Tjora, 2013). To av forskerne kodet materialet hver for seg ved å gå gjennom hvert intervju, markere relevant tekst i Word-filen, og notere koden i en kommentar i dokumentet, samtidig som koden ble kopiert inn i en Excel-fil. Kodene til forskerne ble slått sammen i en Excel-fil, noe som resulterte i 276 koder som besto av en frase, setning eller et utsagn. Tabell 2 viser et utsnitt av kodene.

Tabell 2. Tabellen viser et utdrag av koder fra den empirinære kodingen

Alle koder
Ressursgruppe for å løse utfordringer
Kommunen har prosjekt som går over flere år
Kampanjer mot mobbing
Få prosjekt skaper tilhørighet til prosjektet
Felles standarder innarbeidet blant personalet
Felles overordnede mål
Satt av tid og ressurser til kompetanseheving
Skoleledelse engasjerer seg
Være i forkant
Tar ting umiddelbart og følger opp
Ta det individuelt og uten forvarsel
Løser det på lavest mulig nivå
Løfter videre når det er vanskelig
Informerer hverandre <lærerne> med en gang
Registrerer raskt dersom noe skjer
Godt nok bemannet

Neste steg var å gruppere kodene i tematisk sammenheng. Det var en styrke at vi var tre forskere som hadde gjennomført intervjuene når vi senere jobbet med gruppering av koder. Vi satt sammen og diskuterte kodene, og grupperte de sammen. På denne måten fikk vi kvalitetssikret kodene. I dette steget ble 276 koder til 5 kodegrupper. Tabell 3 viser kodegruppene med eksempler på tilhørende koder.

Tabell 3. Tre kodegrupper med tilhørende koder

Langsiktig satsing på læringsmiljø	Gjennomgående vekt på forebygging	Informasjonsflyt mellom ansatte	Opptatt av å bygge tillit mellom lærer og elev	Fokus på brukerinvolvering
Ressursgruppe for å løse utfordringer	Være i forkant	Mange lærere i inspeksjon	Tett kontakt med elevene	Kommunikasjon med hjemmet
Kommunen har prosjekt som går over flere år	Tar ting umiddelbart og følger opp	Informerer hverandre <lærerne> med en gang	Tar elevene på alvor	FAU er involvert og bidrar
Kampanjer mot mobbing	Ta det individuelt og uten forvarsel	Tatt grep i forhold til informasjonsflyt	Det er våre elever	Tar raskt kontakt med foreldre ved behov
Få prosjekt skaper tilhørighet til prosjektet	Løser det på lavest mulig nivå	Informasjons-skjerm som skal sikre informasjonsflyt	Lærerne er rollemo-deller for elevene	Aktivt elevråd
Felles standarder innarbeidet blant personalet	Løfter videre når det er vanskelig	Lærere i inspeksjon informerer raskt	Lærerne ser elevene	Elever er med å etablere klasseregler
Felles overordnede mål	Registrerer raskt dersom noe skjer	Gjennomfører årlige spørreundersøkelser	Trivsel viktig for læringsmiljøet	Elevråd bidrar med aktiviteter som skal skape trivsel og samhold
Satt av tid og ressurser til kompetanseheving	Godt nok bemannet	Morgenmøte hver dag før skolestart		
Skoleledelse engasjerer seg	Satt av tid og ressurser til kompetanseheving			
Kommunenivå er engasjert og samarbeider godt med skole og ansatte				

Kodegruppene gjenspeiler temaer som gikk igjen i arbeidet med læringsmiljøet, på tvers av skolene:

- Langsiktig satsing på læringsmiljø.
- Gjennomgående vekt på forebygging.
- Informasjonsflyt mellom ansatte.
- Opptatt av å bygge tillit mellom lærer og elev.
- Opptatt av brukerinvolvering.

Kodegruppene som ble utviklet gjorde oss i stand til å diskutere empiriske argumenter. Neste steg var å trekke inn teori og litteratur for de ulike temaene (Tjora, 2013). Vi koblet kodene opp mot teori og kategoriserte de tre første gruppene til kontekstuelle faktorer, dvs. rammebetingelser, mens de to siste representerte relasjonelle faktorer.

Resultat

I denne delen vil vi belyse problemstillingen: «Hva kjennetegner skolenes arbeid med læringsmiljø for å forebygge og håndtere mobbing», strukturert under kontekstuelle og relasjonelle forhold.

Kontekstuelle forhold

Langsiktig satsing på læringsmiljø

Dette temaet er overbyggende for de andre temaene, da den langsiktige satsingen på læringsmiljø ved begge skolene gjennomsyrrer hvordan de jobber og tenker. Vi kan si at de har utviklet en felles kultur. Skolene har en pedagogisk plattform og tydelige rutiner som danner grunnlaget for en felles retning, og for det som omtales som «vi-følelsen»:

«Vi kan ikke greie dette alene uten å ha med oss politikere, foreldre, elever og andre ansatte. Alt må være på plass, og alle må tenke likt skal vi få dette til å gå.»

Det handler også om å bygge felles kompetanse hos de ansatte, der en støtter opp om det etablerte sys-

temet av mål, regler, rutiner og metodikk. Rektor ved Utsikten skole beskriver det slik:

«Det er lett å hoppe på alle prosjekter som blir satt foran deg, både i kommunen og av oss, for der er det midler og der kan du få noe. Så er du litt borti alt. Men vi har klart å si nei til mange ting, og bestemme oss for retningen vi skal gå (...) og det at kommuneledelsen sier 'det er dette vi gjør' (...) vi VET hva som skjer og hva vi skal fokusere på (...) du får en tilhørighet til det prosjektet, både som ledelse og lærere.»

Skolene er bevisst på å holde en stødig retning i satsingen på det mobbeforebyggende arbeidet. En faktor som understøtter det langsiktige perspektivet, er at kommuneledelsen er med på å prioritere hva skolene skal jobbe med. Rektorene ved de to skolene beskriver det slik:

«De [politikkerne] etterspør ting (...) Jeg synes politikkerne har vært på, spesielt i forhold til trivsel og barn som sliter, de har kommet mer på banen de siste årene.» (Utsikten skole)

«Vi har en skolefaglig rådgiver som sitter på kommunenivå og representerer rådmann, og han samarbeider godt med rektorene, og det samarbeidet går videre til lærerne. Det har veldig mye å si at det fungerer og at vi klarer å spre videre det vi ønsker sammen – at vi drar i samme retning.» (Fjorden skole)

Kommunenivåets engasjement fremheves som viktig for å jobbe langsiktig med utvalgte satsingsområder. En i ledergruppa ved Fjorden skole beskriver hvordan de har jobbet systematisk:

«Det å bygge opp en felles pedagogisk plattform blant personalet, det er ganske krevende, og det

tar lang tid. Det å ta seg tid til å gjennomføre noe grundig, det tror jeg kommunen her har tjent stort på, både i forhold til resultat (...) men ikke minst i forhold til (...) trivsel, og det som går på mobbing. For det handler om å innarbeide rutiner for å arbeide systematisk med noe (...) om du arbeider systematisk med skriving eller systematisk med mobbing, så må du egentlig følge samme punktliste. Og det å opparbeide en kultur for 'det skal vi gjøre!' blant personalet, det tror jeg betyr utrolig mye.»

Skolene trekker frem det systematiske arbeidet over tid som en suksessfaktor for å etablere en felles kultur hos de ansatte. De utvalgte satsingsområdene gjennomsyrer arbeidet ved skolene. I tillegg forsterkes satsingsområdene jevnlig gjennom for eksempel antimobbekampanjer og sosiale trivselstiltak gjennom året. En annen faktor som forsterker en felles kultur, er aktivitetene som inngår i hverdagsrutinene. Rektor ved Utsikten skole forklarer:

«Vi gjennomgår den [handlingsplanen] hver høst til alle, minner hverandre på at vi har en plan, men den er på en måte vevd inn i det daglige. Det er ikke slik at vi tar den frem og sier at nå må vi jobbe med det. Det er noe som er i det daglige som vi holder på med. Det handler om struktur, det handler om å møte opp til riktig tid, om at vi utfører inspeksjonen vår slik som vi har retningslinjer for.»

Skolene er også bevisst på å inkorporere nyansatte i skolens måte å jobbe på, slik som en i ledergruppen ved Fjorden skole uttrykker det:

«Det er jo (...) innarbeidet, men vi får jo nye lærere inn hele tiden, og det å ha et system for å få dem inn (...) For eksempel klasseledelse (...) hvordan få inn de nye lærerne (...) at de skjøn-

ner vår måte å jobbe på, vår kultur, hvordan vi gjør det.»

Det handler om å se sammenhengen mellom undervisning, faglighet, trivsel og utviklingen av elevenes sosiale kompetanse og klassens sosiale liv. I likhet med ledelsen beskriver de ansatte en «vi-følelse» der de jobber i felles retning. En lærer ved Fjorden skole uttrykker det slik:

«Vi som kollegiet står samlet (...) jeg føler at vi drar i lag (...). Det tror jeg er en styrke vi har.»

Personalet forklarer at det er viktig å sette av tid til samarbeid for å etablere felles standarder, mål og regler. Et eksempel er at handlingsplanen mot mobbing jevnlig er oppe til diskusjon og revisjon i ansattgruppen, at dette bidrar til et bredt eierskap til systemet og at nyansatte blir inkorporert i skolens tenkning.

Skolens rutiner i mobbesaker er godt kjent blant informantene. Når mobbesaker oppstår, fremheves viktigheten av støtte fra kolleger og ledelsen. En lærer ved Fjorden skole forklarer det slik:

«Og ledelsen har vært fenomenal de gangene vi har stått i tunge saker, og jeg har alltid visst som kontaktlærer at du har støtte i ledelsen. Du vet at dette ikke bare er ditt problem, men at du får støtte og ressurser til å gjennomføre, og forståelse ikke minst.»

Kompetanseutvikling trekkes frem som et viktig grep for å bygge en felles måte å jobbe på. De ansatte har deltatt på kursdager, samt seminarer og gruppearbeid på skolene.

Gjennomgående fokus på forebygging

Et kjennetegn er at begge skolene har hatt gjennomgående fokus på forebygging. De er konstant på aler-

ten for å avdekke uønsket atferd. De ønsker å ordne opp i hendelser på lavest mulig nivå for å unngå at det eskaleres til mer komplekse saker. To lærere forklarer:

«Vi har vært med på mange skippertak og det er utrolig slitsomt. Alt du kan gjøre i forkant, og alle småting som dukker opp – ta tak i dem så det ikke eskaleres.» (Fjorden skole)

«Vi har jo snakket om at det er veldig viktig å ta tak i det og løse det på laveste mulige nivå og at det må være et første bud for oss (...) løse det før det eskaleres og vi må ta det lenger opp i systemet.» (Utsikten skole)

Lærerne fremhever at det er viktig å være i forkant og forebygge hendelser som kan føre til mobbing, fremfor å være reaktiv. En indikasjon på at skolene lykkes er få slike saker som må tas videre i systemet. Lærerne beskriver flere strategier for hvordan de gjør dette i praksis. På Utsikten skole var det vanlig å bruke de første minuttene av skoletimen hvis det hadde skjedd noe i friminuttet:

«De som har inspeksjon kommer til oss som har klassen og forteller hva som har skjedd, da legger vi det faglige til side og tar det sosiale med en gang.»

Lærerne fremhever betydningen av å ta tak i situasjonen mens hendelsen er fersk.

Iblant kan denne tilnærmingen gå på bekostning av det faglige arbeidet i klasserommet, ifølge en av lærerne ved Utsikten skole:

«Dagene og ukene går, og vi har ei bok vi helst skulle blitt ferdig med ... er det hvert friminutt de kommer inn og du føler du bruker hele timen på å rydde opp.»

Det argumenteres likevel for at det er verdt å bruke tid på det sosiale, og noen lærere har valgt å bruke en skoletime i uka for å diskutere klassemiljø med elevene:

«Hvis du har den timen i uka, så slipper du kanskje de fem minuttene hver dag. Så det er ikke noe problem å forsvare den timen.»

Et annet grep som ble brukt for å følge med på elevene på Fjorden ungdomsskole, er loggbok. En lærer forklarer:

«Elevene skriver loggbok til kontaktlæreren sin. Vi stiller gjerne spørsmål (...) Har du det bra? Er det noe du vil si?»

Erfaringen viser at gjennom loggboken kan lærerne fange opp uoverensstemmelser eller situasjoner som krever handling, og det hjelper lærerne til å være i forkant.

Begge skolene bruker i tillegg en digital spørreundersøkelse for å kartlegge relasjoner mellom elevene, noe som flere lærere trekker frem som nyttig, slik som disse sitatene illustrerer:

«Vi får sett noen konstellasjoner som vi kanskje ikke har greid å fange opp.» (Fjorden skole)

«Det kan av og til dukke opp et navn som vi ikke har tenkt på... Du har jo ikke alltid oversikt. Noen navn er jo litt mer gjengangere, og vi er ikke så overrasket over å finne det navnet. Så det er en fin måte å gi et godt bilde.» (Utsikten skole)

Resultatene fra undersøkelsen gir lærerne informasjon om relasjoner mellom elevene, som de bruker i arbeidet med læringsmiljøet. Spesielt sier lærere på ungdomstrinnet at det er nyttig, da de opplever det som vanskeligere å ha oversikt over hva som skjer.

Informasjonsflyt mellom ansatte

Informasjonsdeling er en sentral strategi for skolene i arbeidet med læringsmiljøet. Dette gjelder fra ledelsen til personalet, og personalet imellom. Spesielt Utsikten skole la sterkt vekt på systematisk informasjonsdeling fra ledelsen til de ansatte, blant annet ved bruk av en informasjonstavle. Dette var hensikten ifølge rektor:

«Vi legger ut påminnelser, legger ut beskjeder slik at alle er innom der og kikker. Informasjonsflyten jobber vi med hele tiden, slik at alle får med seg de viktige beskjedene.»

Ved Utsikten var det også etablert en praksis med informasjonsflyt mellom ansatte ved skolen. Ledelsen og ansatte har daglige timinutters møter før første skoletime. Bakgrunnen for dette er ifølge rektoren:

«Da går vi gjennom hvem som er vikarer, hvem som må ha en annen inspeksjon, der det kanskje har vært en lærer som har fått en telefon fra en mamma eller pappa om at det skjedde noe i går, slik at en kan informere om det og følge ekstra med i friminuttet. Oppsummere og gi tilbakemelding til kontaktlærer.»

Lærerne opplever morgenmøtet som en viktig møteplass for å dele informasjon om elever:

«For eksempel hvis det er en elev en er bekymret for ute i friminuttet, så blir det tatt opp på morgenmøte. Vi har bilder av elevene utenfor klasserommet, da er det ansvaret til den som har vakt, hvis en ikke vet hvem eleven er, å finne ut hvem den er for å kunne følge med ekstra i friminuttene»

Det å samle skolens personale hver morgen bidrar til at alle får samme informasjon, og at de kan ha ekstra

oppmerksomhet på elever ved bekymringer på tvers av klasser og trinn. De beskriver også en praksis der lærerne sørger for å informere hverandre hvis det har skjedd noe i et friminutt før timen starter. Da kan lærerne handle umiddelbart, som beskrevet ovenfor, og snakke med elevene før det eskalerer.

For å sikre at lærere fanger opp konflikter og uønskede hendelser i friminutt, har skolen ekstra mange i inspeksjon fordelt i ulike roller, som for eksempel oppsøkende inspeksjon, der en har i oppgave å bevege seg på bestemte områder eller rundt spesifikke elever. En lærer ved Utsikten skole beskriver inspeksjonspraksisen slik:

«Så har de jo valgt å sette inn ekstra ressurser på en del enkeltelever for å prøve å luke ut at det skal bli ekstra konfliktfullt ute. Vi har jo opptil flere barn som har noen som skal fotfølge seg (...) hvis den ikke har noen på seg ute i friminuttet, kan det fort oppstå situasjoner. Så det tror jeg er fruktbart. Også har vi ei vakt som vi kaller for sosialvakt. Som egentlig har til oppgave å gå rundt og følge med. Se om det er noen som går spesielt alene.»

Inntrykket fra alle intervjuene er at personalet er observante på små og større hendelser blant elevene.

Relasjonelle faktorer

Opptatt av å bygge tillit mellom lærer og elev

Det kom frem at lærerne og ledelsen på skolene jobber aktivt med å skape gode relasjoner mellom elevene og lærerne. Gode relasjoner beskrives som en forutsetning for å kunne være i forkant og ta grep ved krenkelser og mobbing:

«Eleven må ha en relasjon til pedagogen sin som gjør at han kan si fra. Hvis ikke får du aldri

løst det. Det er noe som jeg tror spiller en veldig stor rolle (...) at det er et tillitsforhold der.»

Lærerne er bevisst på at de er rollemodeller ovenfor elevene. I dette ligger det at de er tydelige på hva som forventes i ulike situasjoner. De beskriver en tett kontakt med elevene og at de er opptatt av å se den enkelte. En lærer ved Utsikten skole eksemplifiserer hvordan de ser betydningen av å veilede i sosial kompetanse, og ikke bare være fagorientert:

«Hvor viktig den samtalen er for å få de til å forstå. Det er viktig å ta seg tid til den samtalen, i stedet for å slenge ut noe kort, det gir ikke mening.»

Et annet element som var tydelig på begge skolene var at lærerne opplever et felles ansvar for alle elevene, som en lærer ved Utsikten uttrykker det:

«(...) det ikke er din elev, min elev, men våre elever alle sammen. Det snakker vi om en del ganger og repeterer. Dette her er våre elever. Vi snur oss ikke rundt hvis det er 'NN sin elev'.»

Opptatt av brukerinvolvering

Skolene beskriver at de er helt avhengig av et godt foreldresamarbeid. Dette gjelder både direkte med den enkelte forelder, via foreldregruppen på foreldremøter og gjennom skolens samarbeid med foreldrenes arbeidsutvalg (FAU). I kommunikasjonen med hjemmet vektlegges en lav terskel for å ta kontakt, gi beskjeder og informere om hendelser. Det arrangeres jevnlig sosiale sammenkomster for elever og foreldre for å skape et godt forhold til skolen og mellom foreldre. Det er viktig at foreldrene omtaler skolen positivt og har gode relasjoner både til lærere og til andre foreldre, da dette påvirker elevenes holdninger. Som en lærer ved Fjorden skole beskrev det:

«Det handler om at du får mer respekt for andre når man kjenner hverandre bedre – kjenner familien og søsken.»

Lærerne ved Fjorden skole beskrev hvordan miljøet i foreldregruppen har betydning for klassemiljøet. Konkret har de opplevd at saker er vanskelige å løse hvis foreldrene ikke bidrar positivt. For å kunne samarbeide med foreldre i fastlåste saker, er det kritisk at det er etablert en god relasjon mellom lærere og foreldre. Utsikten skole har også involvert foreldrene i arbeidet med læringsmiljø gjennom å arrangere kursdager for foreldrene.

Selv om begge skolene involverer og samarbeider godt med foreldre direkte og gjennom FAU, er de på jakt etter metoder for ytterligere involvering. En konkret plan på Fjorden skole er å samarbeide tettere med FAU om læringsmiljø. De er bevisste på at et aktivt FAU ikke bare avhenger av foreldrene, men at det er skolens oppgave å involvere og invitere FAU inn i diskusjoner:

«FAU skaper ikke seg selv, det må være et miljø som driver det, og en kultur der (...) og hvis den ikke er til stede, og de ikke blir brukt, da sier det seg selv at FAU ikke fungerer.»

Begge skolene tilrettelegger for elevers medbestemmelse og involvering i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, gjennom blant annet et aktivt elevråd. Elevene bidrar med å ta initiativ til, utvikle og gjennomføre ulike trivselsfremmende tiltak som vennebank, aktivitetsledere og jevnlig sosiale arrangement.

Diskusjon

Et fremtredende funn er at de kontekstuelle forholdene understøtter og bidrar til at de ansatte drar i samme retning, og stadig jobber med å utvikle en kul-

tur kjennetegnet av en proaktiv praksis, for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Resultatene reflekterer at de kontekstuelle og relasjonelle faktorene kan knyttes til innsats på ulike nivå. I tabell 4 har vi oppsummert

hvilke faktorer som kjennetegner caseskolenes arbeid med læringsmiljø for å forebygge og håndtere mobbing.

Tabell 4. Faktorer som kjennetegner caseskolenes arbeid med læringsmiljø kategorisert i kontekstuelle og relasjonelle forhold og inndelt på makro-, skole- og individnivå

Kontekstuelle forhold	Makronivå	<p>Kommunenivå – langsiktig satsing på læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunenivå er engasjert og bidrar til langsiktighet og helhetlige satsinger <p>Nasjonalt nivå – krever innsats på læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opplæringsloven
	Skolenivå	<p>Felles kultur for å jobbe forebyggende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Langsiktig satsing på læringsmiljø – felles kultur <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisk plattform • Kompetanseutvikling • Etablerte mål, regler, rutiner og metodikk • Antimobbekampanjer • Ansatte jobber i felles retning • Gjennomgående vekt på forebygging <ul style="list-style-type: none"> • Tar tak i saker umiddelbart • Aksept for å bruke tid på det sosiale og relasjonelle • Årlige spørreundersøkelser • Informasjonsflyt mellom ansatte <ul style="list-style-type: none"> • Systematisk informasjonsdeling fra ledelsen • Faste morgenmøter • Gode informasjonskanaler
Relasjonelle forhold	Individnivå	<p>Ansattes holdninger til elevene – vekt på å bygge tillit mellom lærer og elev</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gode relasjoner er en forutsetning for forebyggende mobbearbeid • Rollemodeller for elevene • Det er våre elever <p>Opptatt av brukerinvolvering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Godt foreldresamarbeid • Involverer elever i arbeidet med læringsmiljø

På makronivå har skolens institusjonelle omgivelser, som eksempelvis nasjonale politiske føringer og kommunen, betydning for implementeringen av praksiser som understøtter utvikling av gode læringsmiljø (Domitrovich et al., 2008). Nasjonale program og retningslinjer, samt det lovpålagte kravet om å sikre et trygt og godt skolemiljø for elevene, gir retning for skolenes arbeid med læringsmiljø. Helhet og langsiktighet i arbeidet med læringsmiljø utpeker seg som viktig for å bygge en kultur av felles grunnleggende verdier blant de ansatte. Dette muliggjøres av skolens institusjonelle omgivelser hvor kommuneledelsen bidrar til at skolene holder fokus og retning når nye satsinger introduseres.

På skolenivå er klassemiljø og klasseledelse viktig for å bygge et godt læringsmiljø og hindre utbredelse av mobbing (Roland & Galloway, 2002; Kinsella & Senior, 2008; Finne, Roland & Svartdal, 2018; Ertesvåg, 2019). Denne studien viser at skoleledelsen spiller en viktig rolle for å tilrettelegge og understøtte lærerne i arbeidet med læringsmiljøet. Eksempelvis gjennom antimobbekampanjer, rutiner, handlingsplaner og informasjonsflyt. God skoleledelse fremstår som en forutsetning for å skape det nødvendige handlingsrommet, planmessigheten og systematikken for å integrere nye satsinger i det langsiktige perspektivet, og bidrar til å utvikle en lagånd for å forebygge mobbing og utvikle læringsmiljøet. Dette kan være krevende å få til i en tid hvor det flyter rundt med ulike nasjonale skoleutviklingsprogrammer og tiltak som skolene er forventet å melde seg på. Da er det desto mer viktig at den enkelte skole selv velger sine satsingsområder, ut ifra kontekstuelle behov og en langsiktig målrettet planlegging. I vår studie fremheves viktigheten av at introduksjon av nye programmer ikke skal bryte med skolens praksis og satsingsområder, men i stedet styrke den gode praksis som er etablert, samt de ansattes kompetanse. Denne strategien samsvarer med forskning som viser at forebygging og motvirkning av

mobbing krever langsiktig og målbevisst arbeid med å skape et godt læringsmiljø (Boge, 2016; Lund et al., 2017; Schott & Søndergaard, 2014; Hansen, 2011; Lødding og Vibe 2010; Nordahl, 2005).

I forlengelse av dette funnet ser vi at det å vektlegge de kontekstuelle rammebetingelsene i valg av satsingsområder og tiltak, samtidig bidrar til å understøtte en relasjonell praksis. Dette realiseres særlig på et individnivå. En lærer-elevrelasjon som ivaretar både faglig og emosjonell støtte er en kritisk faktor for en inkluderende praksis preget av deltakelse, medvirkning, trivsel, motivasjon og utbytte for alle elevene (Haug, 2014; Aamodt, 2018; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005; Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å skape trygge relasjoner mellom elever og lærere, og mellom elever, ses på av caseskolene som en kritisk faktor for å skape et godt læringsmiljø uten mobbing. I tråd med tidligere forskning vektlegger lærerne å være tett på elevene i et samspill mellom faglig og emosjonell støtte til elever, organisering av læringsaktiviteter og regulering av atferd (Drugli, Klöckner, & Larsson, 2011; Pianta, Hamre, & Allen, 2012).

Lærerne og ledelsen ved begge skolene beskriver mobbereduserende tiltak som en del av det helhetlige arbeidet med læringsmiljøet, der det faglige og det sosiale integreres. Når læreren er emosjonelt nær elever, organiserer elever og klasser på en hensiktsmessig måte, og regulerer atferd og gir gode instruksjoner, vil elevens læring og utvikling fremmes (Nordahl, 2005; Chen 2008; Hattie 2009; Marzano 2009; Hughes & Chen 2011; Ertesvåg 2009; 2011). De samme strategiene er sentrale i utviklingen av en inkluderende skole (Haug, 2014). Dette er i tråd med den vide tilnærmingen til mobbereduserende tiltak, der forskning viser at det ikke er tilstrekkelig å innføre et mobbeprogram dersom læringsmiljøet er dårlig. Tvert imot, dersom læringsmiljøet er dårlig, vil nyt-

ten av et program være marginal (Lødding og Vibe, 2010). Skoler med et godt læringsmiljø har heller ikke nødvendigvis stor effekt av nye tiltak, fordi det gode læringsmiljøet i seg selv reduserer mobbing, og fordi et godt læringsmiljø utvikles best som lokale løsninger preget av høy pedagogisk bevissthet hvor alle nivå er aktive i å utvikle læringsmiljøet (Lødding og Vibe, 2010).

Lærerne ved begge skolene beskriver et profesjonsfelleskap som har dannet grunnlaget for en kollektiv oppslutning om tiltak. Dette funnet samsvarer med forskning som viser at skoler med et godt fungerende fellesskap føler et felles ansvar for alle elever, og arbeider sammen om å utvikle læringsmiljøet (Hattie, 2015). Et slikt profesjonsfelleskap er avgjørende for en kollektiv oppslutning om satsingen, som igjen er avgjørende for at satsingen blir en integrert del av praksis (Lødding og Vibe, 2010). Og dess større den kollektive oppslutningen er, jo større er sjansen for å lykkes med å skape den skolen det er ønske om. Ved å involvere kollegiet kan en utvikle hvordan en ønsker å jobbe, og lære det sammen (Boge, 2016; Lødding og Vibe, 2010). Det krever at de involverte partene endrer både atferd og holdninger, noe som er krevende og tar tid. Som vi har vist i denne artikkelen er et langsiktig perspektiv, helhetlig tilnærming og involvering av ansatte sentrale faktorer for å få til et systematisk og godt arbeid med læringsmiljø. Altfor ofte blir slike utfordringer møtt med å skolere en eller noen få i et personale, og så satser en på at det er tilstrekkelig. Det er det sjelden.

Mens forskning på mobbing lenge har vært preget av en ensidig individorientert tilnærming til mobbing, tar denne artikkelen utgangspunkt i en vid tilnærming der betydningen av ulike nivåers arbeid med læringsmiljøet ivaretas. Et sentralt resultat av denne studien er betydningen av en integrert tilnærming til

de kontekstuelle og relasjonelle forholdene i arbeidet med å styrke læringsmiljøet. Den kanskje fremste implikasjonen for skolens praksis er at skoleeier og skoleledelsen må definere en langsiktig satsing ut ifra lokale behov. Det er avgjørende at det settes av tid til utviklingsarbeid og skapes rom for å jobbe helhetlig med læringsmiljø og mobbeforebyggende tiltak. Nye satsinger som introduseres, bør samsvare med den langsiktige satsingen for å danne et godt grunnlag for kollektiv oppslutning blant personalet. Tiltak som ikke er i tråd med overordnede mål bør i størst mulig grad skrelles bort.

Det er viktig å huske at endring av praksis må understøttes på ulike nivå; det bør være i tråd med nasjonale og kommunale retningslinjer, skoleledelsen må tilrettelegge for ny praksis og de ansatte må se nytten av det og ønske å endre seg. Skolens mål må kommuniseres gjentakende og jevnlig gjennom informasjonskanaler, og alle impliserte parter må oppleve at de vedvarende er deltaker i prosessene. Ikke bare ved å integreres i beslutnings- og utviklingsprosesser, men også i øvelser, diskusjon rundt erfaringer og tilbakemeldinger fra kolleger og andre. Én sak er å vite hvordan man skal opptre, noe helt annet er å gjøre det i praksis. Nettopp slik kan vi oppsummere at skolene i undersøkelsen fremstiller sitt arbeid med å bygge beredskap mot mobbing. Arbeidet er bygget på et faglig fundament, og på verdier som tas på alvor i skolene på en slik måte at tiltakene blir en naturlig og selvsagt konsekvens av det grunnlaget en ellers arbeider ut ifra. Tid, oppmerksomhet og involvering på alle nivå er viktige stikkord for å jobbe mobbeforebyggende gjennom å bygge et trygt og godt læringsmiljø.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2018). Foreldrenes betydning for å lykkes med et godt skolemiljø for elever med flerspråklig bakgrunn.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater. NOVA rapport 9/19*. Oslo.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K.-K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4), 264–275.
- Boge, C. (2016). *Frå individuell aggresjon til sosiale prosessar: Mobbeforskingas etablering og utvikling i skjæringspunktet mellom vitenskap og politikk*. Universitetet i Bergen.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *A bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28.
- Domitrovich, C. E., Li, Y., Mathis, E. T., & Greenberg, M. T. (2019). Individual and organizational factors associated with teacher self-reported implementation of the PATHS curriculum. *Journal of School Psychology*, 76, 168–185.
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243–254.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Daneback, K. (2002). Skolan-en arena för mobbning: En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan: Skolverket. *Fritzes, Stockholm*.
- EXbus. (2019). Om prosjektet. Hentet 18. mars, 2020, fra <https://exbus.dk/omprosjektet/>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., ... Barwick, M. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature.
- Frånberg, G.-M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor: kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Nordic Council of Ministers.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82(4), 581–629.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665–679.
- Hansen, H. R. (2011). (Be) longing–Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2), 16.
- Hansen, H. R. (2013). Mobning kræver mere end fredagskage. *Asterisk*.
- Haug, P. (2014). Dette vet vi om inkludering. Oslo: *Gyldendal Akademisk*.
- Kofoed, J., & Søndergård, D. M. (2009). *Mobning, sociale processer på afveje*. Copenhagen, Denmark: Hans Reitzel. København: Hans Reitzel Forlag.
- Kvello, Ø., & Wendelborg, C. (2005). Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer. *Barn*, 23(1), 79–94.
- Lødning, B., & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." *Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. NIFU.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). Påvei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 19.
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. *NOVA Rapport*, 19(05).
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.
 - Olweus, D., & Limber, S. P. (1983). Olweus bullying prevention program.
 - Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
 - Regjeringen.no. (2011). Manifest mot mobbing 2011-2014. Hentet 18. mars, 2020, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing_20112014.pdf
 - Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. (R. M. Schott & D. M. Søndergaard, Eds.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 - Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3. utgave. Universitetsforlaget.
 - Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 2. utgave. Oslo. Gyldendal.
 - Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet 23. mars, 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
 - Utdanningsdirektoratet. (2018). Skolemiljøtiltak – kommunalt beredskapsteam mot mobbing. Hentet 26. juni, 2020, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/kommunalt-beredskapsteam-mot-mobbing/>
 - Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*.
 - Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A., & Opheim, V. (2011). Elevers prestasjonsutvikling-hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet 'Ressurser og resultater'.
-