



MASTEROPPGAVE

Forebyggende arbeid mot mobbing i skolen, med fokus på eleven som mobber andre

Preventive work against bullying in school, with a focus on pupils who bullies

Mathilde Rødsmoen

Kandidatnr: 424

Masteroppgave i spesialpedagogikk GLU 1-7, MGBSP550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

28.05.2022

Forord

Prosesen med å gjennomføre dette prosjektet har vært både veldig tungt og veldig lærerikt. Prosjektet har vært en prøvelse for konsentrasjon, utholdenhet og selvdisiplin, og har satt nye grenser for hva jeg klarer å mestre.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som satte av sin tid, stilte opp og delte sine erfaringer, opplevelser og tanker rundt mobbeproblematikken i skolen. Jeg takker for gode, interessante og lærerike samtaler.

Videre vil jeg takke veilederen min for hennes gode veiledning gjennom nyttige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og med sin faglige innsikt. Hun har vært en kilde til motivasjon og inspirasjon, og har gitt meg betydelig støtte gjennom hele prosjektet. Hun har vist stor forståelse for prosessens opp- og nedturer, og har guidet meg frem til prosjektets slutt.

Jeg vil til slutt takke samboer, familie og venner for å ha vært gode, uunnværlige støttespillere. En spesiell takk til mine gode venninner og medstudenter som har vært der ved min side gjennom hele prosessen, som har gitt meg oppmuntring og støtte, og som har motivert meg til å komme i mål med prosjektet.

Bergen, 28.05.2022

Mathilde Rødsmoen

SAMMENDRAG

De fleste elever i den norske skole opplever å trives på skolen, med trygge og gode skole- og læringsmiljø preget av tilhørighet og verdifulle sosiale fellesskap. Likevel registreres det hvert år gjennom Elevundersøkelsen at mange barn og unge utsettes for mobbing (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe og Solberg, 2017; Eriksen, Hegna, Bakken og Lyng, 2014; Wendelborg, 2022). Det finnes i dag mange forskningsstudier som handler om elever som utsettes for mobbing. Det er derimot et betydelig mindre fokus rettet mot elevene som mobber andre. Så lenge mobbing er en realitet og et samfunns- og skoleproblem er det behov for å drive forebyggende arbeid mot mobbing, samt arbeide for å skape trygge og gode skolemiljø. Hovedtemaet for masterprosjektet er mobbing, og det er i studien et særlig fokus på forebyggende arbeid mot mobbing i skolen og elever som mobber andre. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere driver det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, og videre hvordan de forholder seg til elever som mobber andre i dette arbeidet. Ved å analysere og diskutere funn fra innsamlet intervjudata har jeg belyst prosjektets tema, samt forsøkt å svare på prosjektets problemstilling:

Hvilket fokus har lærere på elever som mobber andre, og på hvilken måte får disse elevene hjelp og veiledning i det forebyggende arbeidet mot mobbing?

For å oppnå innsikt og kunnskap rundt studiens problemstilling og tema benyttes det en kvalitativ forskningstilnærming med forankring i hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Den kvalitative innholdsanalysen baserer seg på de semistrukturerte forskningsintervjuene med tre lærere fra barneskoler i Bergen. Målet med studien har vært å svare på oppgavens problemstilling, ved å fremme informantenes stemme gjennom deres tanker, erfaringer og opplevelser. Funnene fra intervjuene blir presentert gjennom en kategorisk fremstilling før de videre blir diskutert i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Av analysen og diskusjonen kommer det frem at lærere har god forståelse av sin rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, og at det hovedsakelig eksisterer positive holdninger til elever som mobber andre. Innfallsvinkelen til det forebyggende arbeidet synes videre å innebære en forståelse av mobbeproblematikken hvor en i større grad retter blikket mot årsaksforklaringer, sosiale prosesser, gruppedynamikk, helhetlige forståelser av mennesker og ønsket om å gi hjelp og veiledning til alle involverte elever.

ABSTRACT

Most students in Norwegian schools experience that they thrive at school, with a safe and positive learning environment characterized by affiliation and valuable social communities. Nevertheless, it is registered through the yearly student survey Elevundersøkelsen that a lot of children and young people are exposed to bullying (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe and Solberg, 2017; Eriksen, Hegna, Bakken and Lyng, 2014, Wendelborg, 2022). Currently there are many research studies that deal with students who are exposed to bullying. On the other hand, there is a significantly less focus on the students who bullies others. As long as bullying is a reality and a problem, both in society and in school, there is a need to carry out preventive work against bullying, as well as creating a safe and good school environment. The main theme of this master's project is bullying. The purpose of the study is to investigate how teachers conduct the preventive work against bullying in school, and further how they relate to students who bully others in this work. By analyzing and discussing findings from collected interview data, I have shed light on the project's theme, and tried to answer the project's issue:

What focus do teachers have on students who bully others, and in what way do these students get help and guidance in the preventive work against bullying?

In order to gain insight and knowledge about the study's issue and theme, a qualitative research approach is used, based on hermeneutic interpretive principles. The qualitative content analysis is based on the semi-structured research interviews with three teachers from primary schools in Bergen. The aim of the study has been to answer the issue of the thesis, by promoting the informants' voice through their thoughts, experiences and statements. The findings from the interviews were presented through a categorical presentation before they were further discussed in light of the thesis' theoretical basis. Through the analysis and discussion it shows that teachers have ownership and a good understanding of their role in the preventive work against bullying in schools. The discussion indicates that there are mainly positive attitudes towards students who bully others, both among the informants and in recent theory and research. The approach to the preventive work seems to involve an understanding of the bullying problem with focus on causal explanations, social processes, group dynamics, holistic understandings of people and the desire to provide help and guidance to all students involved in bullying situations.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
SAMMENDRAG	ii
ABSTRACT	iii
KAPITTEL 1	
INNLEDNING	1
1.1 Valg av tema og problemstilling	1
1.2 Aktualitet.....	2
1.3 Oppgavens strukturelle oppbygning.....	4
KAPITTEL 2	
TEORI	5
2.1 Definisjoner av og former for mobbing	5
2.1.1 Definisjoner av mobbing	5
2.1.2 Direkte og indirekte former for mobbing	10
2.1.3 Digital mobbing.....	11
2.2 Politiske føringer og historisk utvikling i det forebyggende arbeidet mot mobbing	13
2.2.1 Grunnloven.....	14
2.2.2 Barnekonvensjonen	14
2.2.3 Opplæringsloven	14
2.2.4 Manifest mot mobbing og partnerskap mot mobbing	15
2.3 Elevene som mobber andre – hvem er de?	17
2.3.1 Holdninger til og beskrivelser av elever som mobber andre	18
2.3.2 Sosial status hos elever som mobber andre	20
2.3.3 Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge	21
2.3.4 Langsiktige og kortsiktige konsekvenser for elever som mobber andre	22
2.4 Mobbing som sosialt fenomen og roller i mobbesituasjoner	24
2.4.1 Mobbing som sosialt fenomen og roller i mobbesituasjoner.....	24

2.5 Forebyggende arbeid mot mobbing	26
2.5.1 En skoleomfattende tilnærming til det forebyggende arbeidet mot mobbing	27
2.5.2 Læreres arbeid med å skape et trygt og godt skolemiljø	28
2.5.3 Lærerens rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen	29
2.5.3.1 Læreres holdninger – en viktig faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing	30
2.5.3.2 Å utvikle gode relasjoner til elevene	31
2.5.3.3 Læreres relasjon til og samarbeid med foreldre	32
2.5.3.4 Klasseledelse som forebyggende tiltak mot mobbing	32
2.5.3.5 Økt lærertetthet og tilsyn som forebyggende tiltak mot mobbing.....	33
2.5.3.6 Sosial kompetansetrening som et forebyggende tiltak mot mobbing.....	34
2.5.3.7 Felleskapets betydning i det forebyggende arbeidet mot mobbing	35
2.6 Oppsummering av teorikapittel	36
KAPITTEL 3	
METODE	38
3.1 Valg av metode	38
3.2 Kvalitativ metode	39
3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv	39
3.4 Det kvalitative forskningsintervju	41
3.4.1 Det kvalitative forskningsintervju	41
3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter	43
3.4.3 Informasjonsskriv og intervjuguide	44
3.4.4 Etske vurderinger	46
3.4.5 Forskerens rolle og gjennomføring av intervju	47
3.4.6 Transkribering av intervju	48
3.5 Reliabilitet og validitet	49
3.6 Kvalitativ innholdsanalyse	50
3.7 Oppsummering av forskningsmetode	51

KAPITTEL 4

ANALYSE	53
4.1 Eleven som mobber andre	53
4.1.1 Lærernes oppfatninger av og opplevelser med elever som mobber andre	54
4.1.2 Læreres holdninger til elever som mobber andre	54
4.1.3 Mulige årsaker til mobbende atferd.....	55
4.2 Å oppdage mobbing	56
4.2.1 Observasjon og tilstedeværelse	56
4.2.2 Læreres relasjoner til elevene	57
4.3 Når mobbing er oppdaget	57
4.3.1 Å gripe inn i mobbesituasjoner etter at mobbing er oppdaget.....	58
4.3.2 Tiltak mot mobbing	59
4.3.3 Hjelp og veiledning til elever som mobber andre.....	60
4.3.4 Å ha foreldrene med på laget	62
4.3.5 Oppfølgingsarbeidet etter oppdaget mobbesituasjon	64
4.3.6 Dokumentasjon av mobbesituasjoner	65
4.4 Det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen	66
4.4.1 Å legge til rette for et godt psykososialt skolemiljø	67
4.4.2 Læreres opplevelse av samarbeid med kolleger og skoleledelse	69
4.5 Oppsummering av funn	70

KAPITTEL 5

DISKUSJON	72
5.1 Elevene som mobber andre	72
5.1.1 Læreres opplevelse av, erfaringer med og holdninger til elever som mobber andre.....	73
5.1.1.1 Mulige årsaker til mobbende atferd	73
5.1.1.2 Læreres forståelse av mobbing og syn på elever som mobber andre	74
5.2 Hvordan lærere oppdager, griper inn i og følger opp mobbesituasjoner	75
5.2.1 Økt lærertetthet, observasjon og gode tilsynsordninger	76

5.2.2 Læreres arbeid med å kartlegge og dokumentere mobbing.....	77
5.2.3 Gode relasjoner til elevene – en viktig forutsetning i arbeidet med å avdekke mobbing.....	79
5.2.4 Lærerens dialog med elever som mobber andre.....	79
5.3 Læreres rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen.....	81
5.3.1 Læreres arbeid med å skape gode relasjoner til elevene.....	82
5.3.2 Lærere som tydelige klasseledere.....	82
5.3.3 Læreres arbeid med å utvikle elevenes sosiale kompetanse.....	83
5.3.4 Foreldresamarbeid som et forebyggende tiltak mot mobbing.....	85
5.4 Oppsummering av diskusjon.....	86
KAPITTEL 6	
AVSLUTNING	87
6.1 Oppsummering	87
6.2 Avsluttende refleksjoner.....	88
Referanseliste.....	91
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	95
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	98
Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD	99

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Det er godt kjent at mobbing har alvorlige og negative konsekvenser for elevene som blir utsatt for den. En skolehverdag preget av mobbing vil blant annet kunne påvirke elevenes trivsel, trygghet og inkludering, deres faglige og sosiale utvikling, samt påvirke skoletilbudet elevene får (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe og Solberg, 2017; Eriksen, Hegna, Bakken og Lyng, 2014). Konsekvensene mobbing har for elevene som mobber andre er derimot underkommunisert i mobbelitteraturen og i forskningen. Gjennom en ny forståelse av mobbeproblematikken anses det i det forebyggende arbeidet mot mobbing å være av stor betydning å skulle rette blikket mot elevene som mobber andre – med utgangspunkt i forståelsen av denne elevgruppen som sårbare barn og unge, med behov for hjelp og veiledning. Ytterligere anses det å være formålstjenlig å ha en tilnærming til problematikken med en forståelse av mobbing som et komplekst sosialt fenomen, som utspiller seg i sosiale prosesser (Lund, Helgeland og Kovac, 2017).

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere driver det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, hvilke holdninger de har til elever som mobber andre, og videre hvordan de forholder seg til disse elevene i det forebyggende arbeidet. Prosjektet har en kvalitativ forskningstilnærming, med forankring i hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Studien baserer seg på empiriske intervjudata fra semistrukturerte forskningsintervju med tre lærere fra barneskoler i Bergen. Formålet er å belyse prosjektets tema og svare på oppgavens problemstilling ved å fremme informantenes tanker, erfaringer og opplevelser.

Intervjudataene blir analysert og diskutert gjennom en kategorisk fremstilling, og blir i diskusjonskapitlet knyttet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag. I det neste presenterer jeg bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, formålet med studien, studiens aktualitet, samt oppgavens strukturelle oppbygning.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Når jeg tidligere har lest om mobbing, eller møtt mennesker som har snakket om temaet, har jeg erfart at det eksisterer en rekke negative holdninger til elever som mobber andre. Jeg har hatt inntrykk av at det er en relativt utbredt holdning i samfunnet at barn og unge som utøver

mobbende atferd er problembarn som må iverksettes og korrigeres. Elever som mobber andre fremstilles ofte i mobbelitteraturen som barn og unge med fravær av empati, angst og usikkerhet. Min forståelse av problematikken, og for denne elevgruppen, strider med en slik stigmatiserende og smal holdning, og jeg anser det som nødvendig og betydningsfullt å i større grad betrakte disse elevene som barn og unge med ulike vansker, med ekstra behov for hjelp og veiledning. Det er på bakgrunn av mine tidligere oppfatninger av menneskers holdninger til elever som mobber andre, samt min forståelse av problematikken og for disse elevene, at jeg har valgt mobbing som hovedtema for mitt masterprosjekt. Valg av tema er i tillegg gjort på bakgrunn av at mobbing alltid har vært, og alltid kommer til å være, en aktuell problemstilling i skolen og i samfunnet. Hovedfokuset i oppgaven er rettet mot læreres rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, og videre hvordan lærere forholder seg til elever som mobber andre. Formålet med mitt masterprosjekt er å oppnå en dypere forståelse for og innsikt i disse aspektene ved mobbeproblematikken – dette ved å belyse prosjektets tema, samt prøve å svare på følgende problemstilling:

Hvilket fokus har lærere på elever som mobber andre, og på hvilken måte får disse elevene hjelp og veiledning i det forebyggende arbeidet mot mobbing?

Gjennom oppgaven ønsker jeg å trekke frem viktigheten av og behovet for å se mobbeproblematikken i lys av årsaksforklaringer, helhetlige forståelser av mennesker og positive barne- og elevsyn. Dette innebærer at elever som mobber andre behandles med omsorg og respekt – med fokus på å forstå, hjelpe og veilede. Det betyr derimot ikke at negative handlinger som mobbing skal godtas eller anerkjennes, eller at man skal legge lokk på de alvorlige konsekvensene mobbing har for elever som utsettes for det, men at innfallsvinkelen til problematikken i større grad retter seg mot positive utviklingsstrategier for elevene som mobber andre, heller enn å kun rette pekefingeren mot dårlige valg og uakseptabel oppførsel.

1.2 Aktualitet

Selv om de fleste elever rapporterer at de trives på skolen, samt opplever å ha trygge og gode skole- og læringsmiljø, registreres det hvert år gjennom Elevundersøkelsen at mange barn og unge opplever å bli utsatt for mobbing. Resultatene av Elevundersøkelsen 2021 viser at 5,9 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen oppgir at de i en eller annen kombinasjon blir

mobbet av medelever, mobbet digitalt av noen på skolen, eller mobbet av voksne på skolen. 4,6 prosent av elevene oppgir at de er mobbet av medelever (Wendelborg, 2022). Å bli utsatt for mobbing bryter med elevenes rett på et trygt og godt skolemiljø, og truer deres behov for tilhørighet, trygghet og følelse av verdighet (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe og Solberg, 2017). Elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø er lovregulert i opplæringsloven § 9 A-2 (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Opplæringslovens oppgave er å sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring. Et godt skolemiljø regnes dessuten å være avgjørende for elevenes kognitive, psykologiske og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Så lenge mobbing eksisterer i skolen og i samfunnet, er det behov for å drive forebyggende arbeid mot mobbing, samt skape trygge og gode skolemiljø. Det har blitt dokumentert at systematisk innsats mot mobbing er av stor betydning og har positiv effekt. I Norge har det vært en systematisk innsats i arbeidet mot mobbing siden tidlig 1980-tallet, og omfanget av mobbetilfeller har siden den gang blitt betraktelig redusert. Tallene fra elevundersøkelsene viser imidlertid at omfanget av mobbetilfeller i skolen har vært relativt stabilt de siste årene (Breivik et al., 2017; Wendelborg, 2022). For å sikre elevene trygge og gode skolemiljø er alle skolens ansatte, gjennom opplæringsloven, pålagt en aktivitetsplikt. Aktivitetsplikten innebærer at alle ansatte i skolen er forpliktet til å handle raskt og effektivt i oppståtte situasjoner, ved å følge med, gripe inn, undersøke, melde ifra, iverksette tiltak og dokumentere (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Et annet sentralt ledd i arbeidet med å sikre elevenes trygge og gode skolemiljø er § 9 A-3 i opplæringsloven om nulltoleranse og forebyggende arbeid. Det blir i paragrafen stilt krav til skolen om å ha nulltoleranse mot krenkelser, herunder mobbing, vold, trakassering og diskriminering, samt krav til at skolen skal forebygge brudd på elevenes rett til et godt og trygt skolemiljø. Dette gjennom kontinuerlig arbeid for å fremme trivsel, helse og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3).

Gjennom en nyere forståelse av mobbing legger en i større grad vekt på årsaksforklaringer og sosiale prosesser, heller en stigmatiserende karakterbeskrivelser, aggresjon, intensjonalitet, makt, tid og antall ganger (Lund, Helgeland og Kovac, 2017). Perspektivet bidrar til økt oppmerksomhet rundt grunnleggende menneskelige behov og danner et betydelig utgangspunkt for å avdekke, stoppe, håndtere, følge opp og forstå mobbing. En slik forståelse setter heller ikke noe tydelig skille mellom elever som mobber andre og elever som utsettes for mobbing, men fremmer tanken om at alle individer, uansett hvilken rolle en har hatt i en

mobbesituasjon, har behov for hjelp og veiledning (Lund et al., 2017). Gjennom forståelsen av mobbing i skolen som et sosialt gruppefenomen, der de involverte har behov for følelsen av anerkjennelse og å høre til, samt at elevene er i interaksjon med hverandre, kan en argumentere for at det vil være hensiktsmessig å drive utviklingsarbeid av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Utviklingsarbeidet innebærer blant annet å lære elevene et bredt spekter av sosiale ferdigheter og emosjonelle uttrykksmåter (Lund og Helgeland, 2020). Det nye perspektivet på mobbeproblematikken åpner opp for nye måter å drive det forebyggende arbeidet mot mobbing på. I motsetning til tidligere holdninger og forståelser av mobbing, hvor en tilsynelatende var opptatt av å plassere skyld, samt tilordne elever gitte roller og personlige karakterbeskrivelser, anses det i dag som betydningsfullt å rette blikket mot elever som mobber andre i det forebyggende arbeidet, med fokus på årsaksforklaringer, hjelp og veiledning (Schott og Søndergaard, 2014). Alle voksne, lærere, skoleledere, pedagoger og foreldre har et felles ansvar for at elevene opplever å ha en god oppvekst med trygge rammer, trygge omgivelser og tilfredsstillende opplæring – slik de har rett på. I gjeldene oppgave rettes søkelyset mot lærerne og deres arbeid med å forebygge mobbing.

1.3 Oppgavens strukturelle oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I innledningskapittelet presenterer jeg bakgrunn for valg av tema og problemstilling, formålet med studien, studiens aktualitet, og her oppgavens strukturelle oppbygning. I kapittel 2 tar jeg for meg oppgavens teoretiske rammeverk ved å gjøre rede for teori og tidligere forskning omkring mobbeproblematikken. I hovedtrekk omfatter teorikapittelet begrepsavklaringer og definisjoner omkring mobbebegrepet, former for mobbing, roller i mobbesituasjoner og forebyggende tiltak mot mobbing. I kapittel 3 presenterer jeg de metodiske valgene som er gjort gjennom hele forskningsprosessen. Her gjør jeg rede for arbeidet med å planlegge, utarbeide og gjennomføre de kvalitative forskningsintervjuene, bearbeidelsen av datamaterialet, samt fremgangsmåten i analysen og diskusjonen. I kapittel 4 presenterer jeg funnene fra forskningsintervjuene med tre lærere fra barneskoler i Bergen. Funnene blir presentert gjennom fire hovedkategorier, som videre er delt i flere underkategorier. I kapittel 5 diskuterer jeg funnene fra intervjudataene gjennom tre hovedkategorier, i lys av oppgavens problemstilling og teoretiske rammeverk. Masteroppgaven rundes av med et kapittel 6, hvor jeg kort oppsummerer oppgavens hovedfunn fra analysen og diskusjonen.

KAPITTEL 2

TEORI

Mobbing blant barn og unge er et gammelt fenomen, og det har i Skandinavia siden 1970-tallet blitt gjort en rekke undersøkelser og forskning omkring tematikken. Disse omfattende undersøkelsene har dokumentert både omfanget og konsekvensene av mobbing (Olweus, Limber og Breivik, 2019).

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for det teoretiske rammeverket for masteroppgaven gjennom tidligere forskning og litteratur om tematikken. Jeg vil starte med å gjøre rede for definisjoner av mobbebegrepet og for mobbingens mange former. Jeg vil deretter ta for meg hvilke holdninger som eksisterer omkring elever som mobber andre, hvordan denne elevgruppen beskrives i litteraturen, og hvilke konsekvenser det kan ha for en elev å mobbe andre. Videre tar jeg for meg mobbing som et sosialt fenomen, de ulike rollene som inngår i mobbesituasjoner og betydningen av sosial status i skolen. Til slutt gjør jeg rede for ulike forebyggende tiltak mot mobbing innenfor en skoleomfattende tilnærming.

2.1 Definisjoner av og former for mobbing

Mobbebegrepet brukes i dag som en fellesbetegnelse for en rekke eldre fenomener, og har i den folkelige bruk tatt over for det som tidligere ble omtalt som eksempelvis diskriminering, utfrysing, plaging, erting og baksnakking (Hareide, 2004). Jeg vil i dette delkapitlet presentere noen av de mange definisjonene som eksisterer omkring mobbebegrepet, før jeg videre gjør greie for de ulike formene for mobbing.

2.1.1 Definisjoner av mobbing

Begrepet mobbing forklares som en form for aggressiv atferd som involverer en ubalanse i maktforhold mellom den utsatte og den som utfører mobbingen. Typisk for mobbing er at de krenkende handlingene gjentar seg over tid (Bradshaw, Waasdorp og Johnson, 2015; Olweus, et al., 2019; Thomas, Chan, Scott, Connor, Kelly og Williams, 2016). Mobbebegrepet har gjennom den akademiske bruk fått en mer presis definisjon, og det er Dan Olweus sin definisjon som per dags dato er den mest brukte. Olweus (1992) definerer det slik: “En person

er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger, og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer” (Olweus, 1992, s. 17). De negative handlingene innebærer å ha en hensikt om å påføre, eller forsøke å påføre, en annen person ubehag eller skade. Handlingene kan ta form som verbale utsagn, trusler, håning eller stygge kommentarer. Handlingene kan òg være fysiske, som for eksempel gjennom slag, spark, klyping, dytting, eller ved å holde noen fast mot personens vilje. En tredje form for negative handlinger er når handlingene ikke er verbale eller fysiske. Det kan for eksempel være det å vende ryggen til, stenge noen ute, lage grimaser eller gjøre andre stygge gester, samt at handlingene utføres med mål om å såre eller irritere en annen (Olweus, 1992).

Det blir notert tre faktorer som må være til stede for at en skal kunne kalle en situasjon mobbing. Den første faktoren er at de negative handlingene foregår over lenger tid. Den andre er at det er en ubalanse i makt- og styrkeforholdet. Olweus (1992) understreker at det ikke kalles mobbing dersom de involverte i en konflikt, krangel eller lignende er fysisk eller psykisk omtrent like sterke. Den tredje og siste faktoren som må være til stede for at de negative handlingene defineres som mobbing, er at det foreligger en intensjon om å påføre fysisk skade eller psykisk ubehag. Noen vil hevde at mobbing, under visse omstendigheter, også innebærer enkelttilfeller dersom trakasseringen er av særlig alvorlig grad (Olweus, 1992).

Det har i mange år vært en debatt rundt mobbebegrepets definisjon. Hareide (2004) er for eksempel i sin artikkel kritisk til bruken av ordet mobbing, og setter spørsmålstegn ved skolens hyppige bruk av begrepet. Ville det heller være mer fruktbart å bruke andre mer situasjonsbeskrivende ord? Hareide beskriver mobbebegrepet som dobbeltkommuniserende. På den ene siden fremstår begrepet som noe objektivt, for eksempel en fryktelig handling. På den andre siden er begrepet så subjektivt og omfattende at det i realiteten innebærer alle hendelser en elev opplever som krenkende (Hareide, 2004).

Lund og Helgeland (2020) skriver om det som defineres som det andre paradigmet, hvor et økende antall forskere, både nasjonalt og internasjonalt, retter søkelyset mot de komplekse sosiale prosessene som oppstår i mobbesituasjoner. Med et slikt perspektiv på mobbeproblematikken handler det om hvordan angsten for å bli ekskludert og behovet for å høre til fører til holdninger og handlinger i sosiale prosesser. Forskerne som knyttes til dette andre paradigmet inkluderer i særlig grad et kjønnsperspektiv, og hvordan strukturelle og sosiale systemer i skolen har innvirkning på mobbeprosessene. Et fellestrekk for disse er at

fokuset er flyttet fra individet, aggresjon og intensjonelle, gjentatte handlinger til kontekst og sosiale prosesser. En definisjon som tydelig legger vekt på betydningen av de sosiale prosessene for å forstå mobbing, er av Scott og Søndergaard (2014) skrevet slik:

Bullying is an intensification of the processes of marginalisation that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shape groups. Bullying happens when physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended. (Scott og Søndergaard, 2014, s. 16-17)

Lund et al. (2017) peker på dette perspektivet og poengterer styrken ved at mobbing ses på som et sosialt fenomen som oppstår mellom mennesker, og som rammer menneskelige sosiale behov. De definerer mobbing slik: «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning.» (Lund et al., 2017, s. 6). Definisjonen flytter søkelyset fra antall ganger, tid, makt, intensjonalitet og aggresjon over til voksnes handlinger og til grunnleggende behov som blir hindret der mobbing skjer. Et slikt perspektiv på mobbeproblematikken handler i stor grad om hvordan angsten for å bli ekskludert, og behovet for å høre til, fører til holdninger og handlinger i sosiale prosesser. Definisjonen trekker heller ikke noe skarpt skille mellom den som mobber og den som utsettes for mobbing. En slik forståelse for mobbing kan kritiseres for å være vag og ikke målbar, men bidrar likevel til økt oppmerksomheten rundt de grunnleggende menneskelige behov som rammes, og danner et godt utgangspunkt for å avdekke, stoppe, håndtere, følge opp og forstå mobbing på en helhetlig måte (Lund et al., 2017). Perspektivet utelukker ikke at barnets individuelle forutsetninger ikke er en del av de sosiale prosessene, men legger hovedfokuset på at tiltak og endring rettes mot kontekstuelle og relasjonelle faktorer. Mobbing som sosialt fenomen vil bli nærmere belyst i et senere delkapittel.

I 2020 innkalte UNESCO og det franske utdannings-, ungdoms- og idrettsdepartementet til en vitenskapelig komite med mål om å utarbeide forslag til hvordan forebygge og håndtere skolemobbing og nettmobbing. Forslagene ble presentert under en internasjonal konferanse om skolemobbing i november 2021. Anbefalingene vitenskapskomiteen kom med inkluderte en rekke forslag til hvordan den ofte brukte definisjonen av mobbing kunne revideres til en

mer inkluderende definisjon, som skulle gjenspeile veksten av forståelse for forebygging og intervensjon av mobbing. Anbefalingene skulle videre hjelpe praktikere, forskere og beslutningstakere med utviklingen av mer omfattende og målrettede initiativer for håndteringen av mobbing i alle dens former. UNESCO og World Anti-Bullying Forum bestemte seg i 2021 for å samarbeide, og opprettet en arbeidsgruppe for å gi råd om en revidert definisjon av skolemobbing. Revisjonen av definisjonen bygger på anbefalingene av vitenskapskomiteen (WABF/UNESCO, 2021). Forslaget til en ny definisjon av skolemobbing lyder som følger:

School bullying is in-person and online behaviour between students within a social network that causes physical, emotional or social harm to targeted students. It is characterized by an imbalance of power that is enabled or inhibited by the social and institutional norms and context of schools and the education system. School bullying implies an absence of effective responses and care towards the target by peers and adults. (WABF/UNESCO, 2021, s. 2)

Forslaget til den nye definisjonen benytter en sosiologisk tilnærming til skolemobbing. Tidligere definisjoner har tendenser til å fremstille skolemobbing som autonom atferd, eller oppståtte handlinger mellom to individer eller en gruppe mot et individ. De tidligere definisjonene tar ikke hensyn til den konteksten negativ atferd oppstår i, eller hvordan den påvirker dem. Den nye foreslåtte definisjonen understreker at skolemobbing alltid forekommer innenfor et gitt sosialt nettverk av skole- og samfunnsforhold. En sosiologisk tilnærming til skolemobbing innebærer at ubalansen i makt mellom elevene som mobber og elevene som blir utsatt for mobbing er knyttet til deres sosiale nettverk, og til normer som strukturerer relasjonene i det gitte nettverket. Etersom skolemobbing alltid forekommer innenfor et gitt sosialt nettverk kreves det en helhetlig respons fra hele skolesystemet, og fra hele utdanningssystemet. I den nye foreslåtte definisjonen av skolemobbing stilles det spørsmål om hvorvidt skolemobbing kun er et samspill mellom elever som er “slemme” på den ene siden, og elever som er “svake” på den andre siden. Et annet forslag i den nye definisjonen er at den fokuserer på individets personlige opplevelse av skade, uavhengig av antall ganger mobbende atferd har oppstått. Vitenskapskomiteen anerkjenner i tillegg at mobbing kan reflektere et fravær av omsorg, så vel som tilstedeværelse av aggresjon. En revidert definisjon bør ifølge vitenskapskomiteen innebære følgende punkter: 1) mobbing og

nettmobbing innebærer en maktubalanse og forekommer innenfor et gitt sosialt nettverk av skole- og fellesskapsrelasjoner, og er aktivert eller hemmet av den sosiale og institusjonelle konteksten til skoler og til utdanningssystemet, 2) mobbing og nettmobbing er relasjonsfenomener som oppstår i nettverk av mennesker, 3) mobbing og nettmobbing innebærer ofte fravær av positiv eller effektiv respons, og omsorg overfor den utsatte av voksne og/eller jevnaldrende, 4) mobbing og nettmobbing forårsaker ofte følelsesmessige, fysiske og/eller sosial skade, 5) repetisjon er ikke kun knyttet til frekvensen og antall ganger mobbing og nettmobbing forekommer, men er relatert til effekten på målet for mobbingen, 6) ikke alle som utøver mobbende atferd gjør det med vilje. Elever involvert i mobbesituasjoner kan utøve eller bidra til mobbing som følge av gruppedynamikk, heller enn å ha en intensjon om å skade en målrettet elev (UNESCO, 2020).

Det er i litteraturen om mobbing flere ulike måter å definere mobbebegrepet på. Vi har i dette underkapittelet sett at definisjonene i ulik grad formidler mobbingens kompleksitet, med dens mangfoldige forekomst. En kan påstå at det både nasjonalt og internasjonalt eksisterer et behov for å rette seg etter én felles definisjon. Dette behovet kan argumenteres for innenfor fire kategorier: 1) forskning, 2) praksis, 3) den offentlige debatt og 4) lover og retningslinjer (Finne og Roland, 2021). Årsakene til at det innenfor forskningen er behov for én definisjon av mobbing, er at definisjonen er grunnlaget for at fenomenet skal kunne måles og forskes på. Å ha én felles definisjon av mobbebegrepet sikrer at forskerne besitter en felles forståelse av begrepets innhold. Det skaper grunnlaget for videre forskning og åpner opp for å kunne sammenligne resultater. I praksis handler det om å kunne identifisere mobbing og skille mobbing fra andre typer negativ atferd. Det er med utgangspunkt i dette en vil kunne sette inn funksjonelle og hensiktsmessige tiltak. Når det gjelder den offentlige debatt innebærer det å ha én felles definisjon av mobbebegrepet å vite at man diskuterer og snakker om det samme. Innen lover og retningslinjer legger definisjonen grunnlaget for at en skal kunne følge loven. På den måten kan en si at det er en nødvendighet og et behov for å finne en felles definisjon av mobbebegrepet – for å unngå at variasjoner i definisjonene skaper forvirring, både i praksis og i forskning (Finne og Roland, 2021). Debatten om ulike definisjoner av mobbebegrepet kan antas å stamme fra de mange ulike formene for mobbing. Disse drøftes i neste underkapittel.

2.1.2 Direkte og indirekte former for mobbing

I faglitteraturen er det vanlig å dele mobbing inn i to hovedkategorier: direkte og indirekte mobbing, også kalt tradisjonell mobbing og skjult mobbing. Under de to hovedkategoriene er det dokumentert fire typer mobbing: 1) fysisk mobbing hvor mobbingen arter seg fysisk gjennom eksempelvis slag, spark, dytting og ødeleggelse av eiendeler og gjenstander, 2) verbal mobbing gjennom f.eks. nedlatende, sårende og stygge verbale utsagn, eller trusler, 3) psykisk mobbing – eksempelvis gjennom ulike former for avvising og utfrysning, slik som baksnakking, ironi, «blikking», latterliggjøring og ryktespredning, og til slutt 4) nettmobbing eller digital mobbing som foregår over digitale verktøy, deriblant sosiale medier (Smith, 2014).

Direkte mobbing er den formen for mobbing som lettest kan observeres, mens indirekte mobbing derimot er mer utspekulerte former som kan være utfordrende å oppdage. Det er likevel ikke uvanlig at mobbing arter seg som en kombinasjon av disse to. Det er videre et poeng at det, ut ifra en nyere forståelse av mobbing, og uavhengig av bruken av kategorier, vil være individets opplevelse av å bli krenket som stiller seg avgjørende for om tiltak blir iverksatt (Kaland, 2010; Lund og Helgeland, 2020; NOU 2015: 2, 2015).

Tallene fra Elevundersøkelsen 2020¹ viser at hele 5,8 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen rapporterte at de i en eller annen kombinasjon opplevde å bli mobbet av medelever, bli mobbet over nett, eller av voksne ved skolen. Andelen er den laveste som er målt i Elevundersøkelsen, og er en reduksjon på 0,1% fra 2019. Når det gjelder hvilke former for mobbing elevene opplever, rapporterer 70,2 % av de som oppgir å bli mobbet at de opplever å bli kalt stygge ting eller ertet på en sårende måte. 41,3 % av de som oppgir at de er mobbet melder at de blir mobbet gjennom å bli holdt utenfor eller blir baksnakket på skolen, mens 25,1 % oppgir at de har blitt mobbet gjennom å bli holdt fast, dyttet eller slått på skolen (Wendelborg, 2021).

Det har gjennom forskning blitt vist at gutter mobbes mer enn jenter, og at forekomsten av mobbing reduseres med stigende alder. Elevundersøkelsen har vist det samme helt frem til 2012, før det i 2013 skjedde en endring etter revisjon. At det i forskningen har vært et relativt konsistent funn at gutter både mobber og mobbes i mer omfattende grad enn jenter kan

¹ Det har i teorikapittelet blitt benyttet tall fra Elevundersøkelsen 2020 (Wendelborg, 2021). Rapporten fra Elevundersøkelsen 2021 (Wendelborg, 2022) ble publisert etter at dette kapittelet ble skrevet.

skyldes fokuset på fysisk aggressivitet når en tenker eller snakker om mobbing (Smith, 2016; Wendelborg, 2021).

Gutter er mer fysisk, åpent aggressive enn jenter og uttrykker mer sinne både verbalt, via ansiktsuttrykk og andre nonverbale uttrykksformer, i tillegg til at de er mer intense i sitt uttrykk av sinne enn jenter. (...) En tradisjonell oppfatning er at gutter har en tendens til å være mer involvert i direkte krenkelser, mens jenter er mer involvert i indirekte krenkelser. (Wendelborg, 2021, s. 9-10)

Jenters vis å mobbe på er i større grad preget av sladring, ryktespredning, utestenging og manipulasjon – også kalt skjult mobbing (NOU 2015: 2, 2015; Smith, 2016). Resultatene fra Elevundersøkelsen 2020 indikerer også dette og viser at det er tendenser til at gutter og jenter opplever å bli mobbet på ulike måter: «Jenter opplever mer indirekte mobbing ved å bli holdt utenfor og baksnakket på skolen, mens gutter opplever mer direkte fysisk mobbing som å bli slått dyttet eller holdt fast.» (Wendelborg, 2021, s. xii).

Mobbing viser seg å komme til uttrykk på flere ulike måter – enten det er direkte, indirekte, eller en kombinasjon av disse. En form for mobbing, som viser seg å være i økning, er digital mobbing. Denne formen for mobbing vil bli nærmere gjort rede for i neste underkapittel.

2.1.3 Digital mobbing

Fenomenet mobbing har gjennom de siste to tiårene beveget seg i takt med den teknologiske utviklingen. Denne utviklingen har åpnet opp for at mobbing ikke lenger anses å være et fenomen kun knyttet til skolen, men et fenomen som kan forekomme hvor som helst. Vi snakker her om digital mobbing. Den relativt nye formen for mobbing har fått økt oppmerksomhet i media og forskning, og har skapt bekymring blant lærere, foreldre, elever og skoleledelse. Definisjonen på digital mobbing er bevisste negative handlinger, hvor intensjonen er å skade et tiltenkt individ gjennom bruk av elektroniske hjelpemidler og sosiale medier (Slonje, Smith og Frisé, 2013). Handlingene utføres over tid, enten av en gruppe eller et enkelt individ, hvor det i likhet med den tradisjonelle mobbingen er ubalanse i maktforholdet mellom den som blir mobbet og den som utfører handlingene. Vi kan si at

digital mobbing på den måten er systematisk maktmisbruk som oppstår gjennom bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) (Bonanno og Hymel, 2013; NOU 2015: 2, 2015; Slonje et al., 2013).

På skolen er sosiale medier en stor del av de sosiale prosessene, enten det gjelder å etablere kontakt med noen, eller om det er å opprettholde et vennskap. Digital mobbing har mange fellestrekk med den tradisjonelle mobbingen, men skiller seg likevel ut med noen av sine særtrekk. Denne formen for mobbing befinner seg blant annet i skjæringspunktet mellom skole- og fritidskontekstene, noe som kan gjøre det uklart og utydelig når det gjelder hvem som har ansvaret for å følge opp. Digital mobbing kan i noen tilfeller oppstå sammen med andre former for mobbing, men kan òg være krenkelser som kun foregår over sosiale medier (Lund og Helgeland, 2020).

Egenskapene ved informasjons- og kommunikasjonsteknologien kan gjøre det ekstra utfordrende for de som blir rammet av mobbing. Årsaken kan være at opplevelsen av å bli holdt utenfor forsterkes. Utfordringene kan også knyttes til uvisshet når det gjelder hvem avsenderen er og hvor lenge krenkelsene vil vare. Digital mobbing er i tillegg en arena som potensielt kan gjøre det betraktelig mye enklere for den som utfører mobbingen å ty til negative handlinger. En særlig utfordring ved denne digitale formen er at de som utfører mobbingen drar seg nytte av muligheten ved å være anonyme. Anonymiteten kan ha innvirkning på hvordan den som mobber oppfatter, og er klar over, skadene og den innvirkningen handlingene har for den rammede. Metodene ved digital mobbing viser seg å være mange, og skiller seg på flere måter fra den tradisjonelle formen for mobbing. Det er likevel ulike meninger om hvorvidt digital mobbing går under sosial og indirekte mobbing, eller om formen skiller seg fra begge disse (Bonanno og Hymel, 2013; Lund og Helgeland, 2020).

Det at den digitale mobbingen forekommer på digitale plattformer utvider grensene for hvor og når mobbingen utføres. Mobbingen kan skje til alle tider av døgnet, og vil kunne være en like stor belastning i hjemmet, så vel som på skolen. På den måten kan digital mobbing potensielt være mer skadelig enn den tradisjonelle formen for mobbing – dette ved at eleven som blir mobbet aldri får pause fra trakasseringen, og ved at gruppen tilskuere potensielt er mye større. I en studie gjort av Sjursø, Fandrem og Roland (2019) ble det stilt spørsmål om hvor ofte informantene følte seg bekymret for å bli utsatt for mobbing. En av informantene kunne fortelle at hen bekymret seg for dette hele tiden, hver dag, 24/7. Selv om digital

mobbing og mer tradisjonelle former ofte presenteres som ulike former for mobbing, rapporterer likevel flere studier at det eksisterer en stor overlapp mellom disse.

I Elevundersøkelsen 2020 rapporterer 2,2 prosent av elevene at de blir mobbet digitalt. Dette er en økning fra Elevundersøkelsen 2019 hvor 1,8 prosent av elevene rapporterte om det samme. En del av økningen relateres til at mobbingen utøves av kjente, eller ukjente, som ikke er elever ved skolen, og som dermed ikke er inkludert i *Mobbing på skolen*. Analyser av datamaterialet i Elevundersøkelsen 2020 viser videre at 43,7 prosent av de som er utsatt for digital mobbing også er utsatt for tradisjonell mobbing (Bonanno og Hymel, 2013; Wendelborg, 2021).

Mobbing er et komplekst fenomen som i litteraturen blir definert på ulike vis. Problematikken er kompleks ved at den kommer til uttrykk og oppstår på ulike måter, og ved at de ulike formene for mobbing der igjen preges av kompleksitet. Selv om mobbeproblematikken defineres på ulike måter i mobbelitteraturen er det like fullt enighet om at det er et uakseptabelt fenomen som har negative konsekvenser for alle involverte elever, samt for elevenes psykososiale skolemiljø. Det er derfor viktig og nødvendig at det i skolen og i samfunnet iverksettes forebyggende tiltak som reduserer mobbende atferd, og som fremmer trygge og gode skole- og læringsmiljø. Det har gjennom tidene blitt benyttet en rekke tiltak, virkemidler og politiske føringer knyttet til det forebyggende arbeidet med mobbing – noen av disse blir gjort rede for i neste delkapittel.

2.2 Politiske føringer og historisk utvikling i det forebyggende arbeidet mot mobbing

Mobbing blant barn, unge og voksne har utvilsomt vært et fenomen og en problematikk som har forekommet i svært lang tid. Til tross for kjennskap om fenomenet var det ikke før på tidlig 1970-tallet at en begynte å se systematisk på problematikken gjennom undersøkelser og innsamling av informasjon. Dan Olweus var en av disse. Det var i Sverige på slutten av 1960-tallet, og i begynnelsen av 1970-tallet, at det oppstod en sterk samfunnsinteresse for problematikken, for de som utøvde mobbende atferd, og for de som ble utsatt for den. Interessen spredte seg til de andre skandinaviske landene, og i Norge var det i flere år stor oppmerksomhet rundt mobbing, både i mediene og blant lærere og foreldre. På samme tid hadde skolemyndighetene en passiv tilnærming til problematikken. Det måtte imidlertid en

katastrofal hendelse til, hvor tre gutter i 10-14 årsalderen mistet livet til selvmord, før det ble innført en landsomfattende aksjon mot mobbing i norske grunnskoler. Tragedien ble sett som en sannsynlig konsekvens av grov mobbing (Olweus, 1992).

I de neste underkapitlene rettes fokuset mot et utvalg politiske føringer, tiltak og virkemidler som har blitt tatt i bruk i Norge gjennom tidene.

2.2.1 Grunnloven

Reguleringen av elevenes skolemiljø har endret seg fra grunnskoleloven av 1969 til i dag. Overordnet har lovreguleringen av skolemiljøet endret seg fra å være en plikt for skolen til å bli en rettighet eleven har (NOU 2015: 2, 2015). Grunnskoleloven stilte krav til kommunene om det som gjaldt mobbing. Bestemmelsen om arbeidsmiljø, rettigheter og plikter for elevene ble tolket slik at arbeidsmiljøet siktet til både de fysiske og psykiske sidene av arbeidsmiljøet (NOU 2015:2, 2015). Stortinget vedtok i mai 2014 endringer i Grunnloven. Målet var å styrke menneskerettighetene, blant annet ved å vedta en ny § 104 om barns rettigheter, innledet med det grunnleggende utgangspunktet at også barn har krav på respekt for sitt menneskeverd (Grunnloven, 1814, § 104).

2.2.2 Barnekonvensjonen

I november 1989 ble FNs barnekonvensjon vedtatt, og i september 1990 trådte det i kraft. Barnekonvensjonens oppgave er å gi barn sosiale, kulturelle, sivile, politiske og økonomiske rettigheter, og er av stor betydning når det skal avgjøres hvilke målsettinger staten skal ha for elevers psykososiale skolemiljø (NOU 2015: 2, 2015). Det stilles krav til et skolemiljø uten mobbing i FNs barnekonvensjon artikkel 29 nr. 1. Kravet understrekes av barnekomiteen slik: “A school which allows bullying or other violent and exclusionary practices to occur is not one which meets the requirements of article 29 (1).” (FNs barnekomitè, 2001).

2.2.3 Opplæringsloven

Forskriftene i opplæringsloven inneholder de minimumskravene som må inngå i grunnskoleopplæringen og i videregående opplæring. Opplæringsloven fastsetter krav til opplæringskvalitet, kvantitet og til elevenes skolemiljø. Når det gjelder elevenes

psykososiale skolemiljø, samt forebyggende arbeid og håndtering av krenkelser, er det opplæringsloven kapittel 9A om elevenes skolemiljø som er det mest sentrale (NOU 2015: 2, 2015).

Opplæringsloven kapittel 9A – regelverket om elevenes skolemiljø, trådte i kraft i april 2003. Bestemmelsene omfattet elevenes individuelle rett på et trygt psykososialt skolemiljø, og skulle fremme både læring, helse og trivsel (NOU 2015: 2, 2015). I august 2017 ble det innført nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9A. Endringene ble gjort på bakgrunn av konklusjonene som kom frem i NOU 2015 rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2017). I regelverket stilles det krav om at skolene til enhver tid har fokus på det forebyggende arbeidet mot mobbing, samt hindrer at dårlige skolemiljø oppstår (NOU 2015: 2, 2015). Lovendringen innførte i tillegg den såkalte aktivitetsplikten – plikten om at skolene skal handle raskt og effektivt ved oppståtte situasjoner, med intensjon om å sikre den enkelte elev en trygg og god skolehverdag. Aktivitetsplikten er bestemt av opplæringsloven § 9 A-4 og innebærer at den enkelte lærer følger med det som skjer på skolen, og at de griper inn ved oppdagelse av krenkelser som mobbing, diskriminering eller vold (Opplæringsloven, 1998, § 9A). De er i tillegg forpliktet til å varsle rektor ved mistanke om at en elev opplever skolemiljøet som utrygt. Etter varsel skal skolen snarest undersøke saken og sette inn strakstiltak som skal sørge for et tryggere og bedre skolemiljø for den gjeldende eleven (Opplæringsloven, 1998, § 9A).

Et annet sentralt punkt under kapittel 9A er § 9 A-3 – nulltoleranse og forebyggende arbeid. Paragrafen stiller krav til at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser – derunder mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). Paragrafen stiller også krav til at skolen skal forebygge brudd på retten til et godt og trygt skolemiljø, gjennom kontinuerlig arbeid med å fremme helse, trivsel og læring blant elevene. Bestemmelsen skal videre sikre at elevene har et bedre rettsvern, og et skikkelig sikkerhetsnett dersom skolen ikke følger opp mobbesaker slik de er pålagt (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3).

2.2.4 Manifest mot mobbing og partnerskap mot mobbing

I arbeidet med å fremme et trygt og godt skolemiljø, samt i arbeidet med å forebygge og håndtere trakassering, krenkelser, diskriminering og mobbing, har det blitt benyttet ulike

pedagogiske virkemidler. Pedagogiske virkemidler er fellesbetegnelsen for de ulike tiltakene staten kan ta i bruk, og skal gi skoler, skoleeiere og lærere støtte og veiledning. Som oftest har de mål om å øke kompetansen i kommunene, bidra til utvikling, og skape bedre kvalitet i kommunal forvaltning og tjenesteproduksjon. Eksempler på pedagogiske virkemidler som har blitt tatt i bruk er de nasjonale kampanjene Manifest mot mobbing og Partnerskap mot mobbing (NOU 2015: 2, 2015).

Den første nasjonale kampanjen ble gjennomført skoleåret 1983/1984, og det ble samtidig besluttet at det var behov for undersøkelser og forskning omkring problematikken – dette for å systematisk innhente mer kunnskap om mobbing, og for å vitenskapelig kunne evaluere eventuelle effekter av kampanjen (NOU 2015: 2, 2015). I 2001 ble arbeidet mot mobbing intensivert av regjeringen Bondevik II, hvor det blant annet ble gitt statlig støtte til Manifest mot mobbing, samt en tydeligere lovgivning på området gjennom opplæringsloven kapittel 9A. Kampanjen Manifest mot mobbing ble iverksatt i 2002-2004 med mål om å medvirke til at mobbing ikke skulle oppstå i norske barnehager, barneskoler og fritidsmiljøer. Manifest mot mobbing ble på nytt undertegnet for perioden 2005 til 2007. Manifestet bygde videre på de erfaringer som ble gjort i forrige manifestperiode, og tiltakene som ble iverksatt i det forrige manifestet ble videreført. Etter endt periode ble Manifest mot mobbing igjen undertegnet, denne gang for perioden 2009-2010. Viktigheten av å følge opplæringsloven kapittel 9A, samt at tiltakene i manifestet i størst mulig grad var kunnskapsbaserte, ble understreket. Nytt for dette manifestet var at også utfordringer knyttet til digitale medier ble trukket frem. Det fjerde manifestet mot mobbing ble undertegnet for perioden 2011-2014. Et overordnet mål var at alle barn og unge skulle oppleve å ha et godt, inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Det var ytterligere et mål å ha nulltoleranse for mobbende atferd. Målene skulle nås ved at partene styrket innsatsen i kampen mot mobbing, eksempelvis gjennom kunnskaps- og kompetanseheving, økt bevissthet og konkrete handlinger. Sentralt i arbeidet var lokal forankring og samarbeid (NOU 2015: 2, 2015).

Djupedalutvalget la i 2015 frem sin utredning og fremmet en rekke tiltak. Blant tiltakene finner vi forpliktende partnerskap mot mobbing. Dette ble først etablert i 2016, og i mars 2021 ble en ny avtale signert. Partnerskapet ble dermed forlenget frem til 2025.

Partnerskapet forplikter seg til å sette alle former for mobbing på dagsorden og bidra til at barn og unge blir involvert i et helhetlig arbeid for inkluderende oppvekst- og læringsmiljø.

Partnerskapet skal gjennomføre tiltak i egne organisasjoner og i fellesskap for å følge opp sine forpliktelser (Kunnskapsdepartementet, 2021).

I partnerskapsavtalen 2021-2025 står det sentralt at barn og unge skal ha et godt barnehage- fritids- og skolemiljø uten mobbing. Det understrekes at dette er de voksnes ansvar og at man i partnerskapet er forpliktet til å bidra til å utvikle samarbeid og kompetanse for å motvirke mobbing i lokalsamfunnet. Ansvarer innebærer dessuten å utvikle et helhetlig og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø, samt ha nulltoleranse mot mobbing. Barn og unge skal involveres i det langsiktige og systematiske arbeidet for å forebygge, handle og følge opp når mobbing oppstår. Partnerskapsavtalen trekker ytterligere frem foreldre, politikere, frivillige og andre voksne som viktige ressurspersoner og rollemodeller, og kommuniserer at disse bør involveres i et «bredt forankret arbeid i lokalsamfunnet» (Partnerskap mot mobbing, 2021).

Det har i dette delkapittelet, om politiske føringer og historisk utvikling i det forebyggende arbeidet mot mobbing, blitt gjort rede for et utvalg tiltak, virkemidler og politiske føringer som har blitt tatt i bruk i Norge gjennom tidene. På bakgrunn av reguleringene i opplæringsloven, som stiller krav til elevenes skolemiljø, blir det i norske skoler benyttet en rekke pedagogiske virkemidler. Målet med virkemidlene er å gi skoler, skoleeiere og lærere veiledning og støtte i arbeidet med å utvikle trygge og gode skolemiljø, samt i det forebyggende arbeidet mot mobbing, krenkelser og diskriminering (NOU 2015: 2, 2015). I delkapittel 2.5 tar jeg for meg læreres rolle i dette arbeidet. Før det vil jeg gjøre rede for de holdninger og beskrivelser som eksisterer rundt elever som mobber andre.

2.3 Elevene som mobber andre – hvem er de?

Av de 459 511 elevene (5.trinn – Vg3) som deltok i Elevundersøkelsen 2020 er det 0,8 prosent som oppgir at de har vært med på å mobbe andre. Rundt 36 prosent av disse elevene melder i tillegg at de selv blir utsatt for mobbing. Jeg vil i dette delkapittelet ha fokus på elevene som mobber andre, og skal i det neste gjøre rede for noen av de holdningene og beskrivelsene som eksisterer rundt disse elevene. Jeg vil videre gjøre rede for denne elevgruppen som sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge, med behov for å tilegne seg sosial og emosjonell kompetanse. Til slutt vil jeg se på mulige kortsiktige og langsiktige

konsekvenser for elever som utøver mobbende atferd mot andre.

2.3.1 Holdninger til og beskrivelser av elever som mobber andre

Det har tidligere blitt gjort forsøk på å danne en grundig beskrivelse av elever som mobber andre. Olweus, Roland og Danielsen (1983) beskrev en som mobber andre slik:

Aktive plagere kjennetegnes ved sin aggressivitet mot kamerater, og ofte også voksne. De er mer positive til vold og voldelige midler enn elever i alminnelighet. De er ofte impulsive med sterke behov for å dominere andre. Visse resultater tyder på at disse elevene opplever plaging som spennende og at de har liten medfølelse med offeret. Plagerne ser ut til å ha en alminnelig positiv vurdering av seg selv. Ifølge en del resultater framstår plagerne (her: kun gutter) som uhemmete og uredde, med få tegn på at de er engstelige "under overflaten." (Olweus et al., 1983, s. 10)

I sitatet blir det benyttet begreper som «plagere» og «offer». Det er viktig å poengtere at slike stigmatiserende uttrykk ikke lenger benyttes for å beskrive elever som mobber andre, eller elever som utsettes for mobbing. Forklaringen er at man i mobbeproblematikken i dag er opptatt av årsaksforklaringer, heller enn personlige karakterbeskrivelser som går på bekostning av elevene. Haustätter (2006) mener Olweus forsvarer sitt fokus på individet ved å påpeke at handlingene gjentas over tid, og at personer som mobber andre oftere er involverte i kriminelle forhold enn de som ikke mobber på skolen. Empirisk sett kan en forvente en slik overrepresentasjon, men hva sier denne frekvensen om individets egenskaper, og i hvor stor grad blir faktorer som arv og miljø tatt i betraktning? Haustätter (2006) poengterer videre at det ikke finnes noen oppskrift eller fasit på hva som gjør at noen tyr til slike negative, krenkende handlinger som mobbing (Haustätter, 2006).

Schott og Søndergaard (2014) stiller seg kritisk til Olweus' individrettede fokus på elever som mobber. De peker blant annet på hevdelsen om at mobbing utføres med en intensjon om å gjøre skade på en annen, og spør seg hvordan noen kan vite et individs intensjonalitet. De reiser også spørsmål som: Kjenner et individ sine egne intensjoner best? Er den intensjonelle skaden ment bare for å skade, eller er det å skade noen en måte å oppnå andre mål på, slik som for eksempel høyere sosial status i en gruppe? Dersom skade kun er av instrumentell

verdi, er da individets intensjon å oppnå status heller enn å påføre skade? Hvordan kan en observatør vite hva en annens intensjon er? Og har alle individer som påfører andre skade den samme intensjonen? (Schott og Søndergaard, 2014). Spørsmålene blir ikke diskutert og besvart her, men indikerer problemet med å forankre definisjonen av mobbing i individuelle intensjoner.

Schott og Søndergaard (2014) beskriver videre Olweus sin definisjon som tilsynelatende konstruert fra den utsattes synsvinkel, og påpeker at årsaken til problematikken lokaliseres hos eleven som mobber. Beskrivelsene av elever som utøver mobbende atferd er lite positive, og de beskyldes for å være antisosiale overgripere som ikke lider av angst eller usikkerhet, og som har fysisk, eller ikke-fysisk, styrke. I tillegg blir de utsatte pålagt karaktertrekk som engstelige og usikre, med lav selvfølelse, følelse av å være dum, skamfull, lite attraktiv, og tilbaketrukket. Parallelt blir det notert at det finnes tilfeller der elever som er utsatt for mobbing kan opptre provoserende og kan ha både engstelige og aggressive reaksjonsmønstre (Schott og Søndergaard, 2014).

I 1997 og 2001 gjennomførte Solberg, Olweus og Endresen (2007) en storskalert studie med til sammen 18 154 deltakende elever fra 4. til 10.trinn. Studien hadde den hensikt å undersøke utbredelsen av den såkalte gruppen bully-victim – overlappingen mellom de som mobber andre og de som blir mobbet. I det videre refererer jeg til denne overlappen som *pådriver-utsatt*, dette for å unngå stigmatiserende beskrivelser som «mobber» og «offer». Resultatene, kombinert fra de to studiene, viser at det er forskjeller mellom gutter og jenter, og at tilfeller av pådriver-utsatt er høyere blant guttene. Studiene viste at prosentandelen blant gutter var på 2,6, mens prosentandelen blant jentene var på 1,1. Sett i sammenheng med alle involverte i mobbesituasjoner i skolen, enten om de er pådrivere eller utsatte for mobbing, konkluderte studien med at andelen tilfeller av denne overlappende rollen var liten. Som nevnt innledningsvis er det i Elevundersøkelsen 2020, 36 prosent av de elevene som oppgir at de har tatt del i mobbingen som også melder at de selv opplever å bli mobbet (Solberg et al., 2007).

Gjennom en nyere forståelse av mobbeproblematikken er en i dag i større grad opptatt av å se på årsaksforklaringer omkring mobbesituasjoner, heller enn tillegge barn og unge stigmatiserende roller og personlige karakterbeskrivelser. Sosial status regnes blant annet å være en sentral årsak til mobbende atferd blant elevene, og blir presentert i det videre.

2.3.2 Sosial status hos elever som mobber andre

Utfordringer knyttet til sosial status og makt er avgjørende for å forstå kompleksiteten av mobbeproblematikken. I en studie, gjennomført av Vaillancourt, Hymel og McDougall (2003), kunne resultatene bekrefte forventningene om at mobbende atferd, hos en betydelig andel elever som mobber, assosieres med høy grad av sosial status. Forskningsresultatene tydet på at mobbing og andre former for aggressiv atferd kunne benyttes for å bedre og opprettholde ens egen status i en jevnaldrende gruppe (Vaillancourt et al., 2003).

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman og Kaukiainen (1996) refererer til tidligere studier av Lagerspetz et al. (1981) som fant at elever som mobber andre var mindre populære enn kontrollerte og veltilpassede barn. Likevel var de mer populære enn elevene som ble utsatt for mobbingen. Salmivalli et al. (1996) refererer videre til en studie, gjennomført av Lindman og Sinclair (1988), som bekreftet dette – både de som mobber andre og de som blir mobbet er mindre populære enn andre barn. Det ble derimot funnet at jenter som mobbet andre konstituerte en gruppe av overraskende høy popularitet (Salmivalli et al., 1996).

Olthof og Gossens (2008) undersøker i sin studie om de jevnaldrende sin individuelle konformitet og mottakelighet påvirker barns antisosiale atferd. Målet med studien var å bidra til forståelse av motiv som kunne ligge til grunn for tidlig mobbeatferd, samt elevenes behov for å bli akseptert av sine klassekamerater. Av både generell psykologisk og sosiologisk teori er det en oppfatning at et av de grunnleggende motivene for menneskelig atferd er menneskets behov for å bli akseptert og anerkjent av andre, og å føle at de hører til. Det finnes noe empirisk støtte for antydningen om at mobbing kan oppstå på bakgrunn av et ønske om å bli akseptert av andre barn som mobber. Dette har blant annet kommet frem ved at barn som har erkjent sin deltakelse i mobbesituasjoner har forklart sine handlinger med at de ikke har ønsket å havne på utsiden (Olthof og Goossens, 2008).

På bakgrunn av en slik forståelse av mobbeproblematikken – hvor mobbende atferd ofte springer ut fra et individs ønske om å opprettholde ens egen status i en jevnaldrende gruppe, bli akseptert og anerkjent av andre, og å ha følelse av å høre til – kan en anse elever som mobber andre som sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge med behov for hjelp og veiledning til å utvikle hensiktsmessige sosiale og emosjonelle strategier.

2.3.3 Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge

Dersom en tar utgangspunkt i prinsippet om at “folk som kan oppføre seg, gjør det”, formulert av den amerikanske psykologen Ross W. Greene, vil en kunne trekke linjer mellom elevers negative handlinger og deres sosiale og emosjonelle kompetanse (Hejlskov, 2017). Er det slik at elever som mobber andre bør anses å være sosialt og emosjonelt sårbare barn med ekstra behov for veiledning og hjelp? Og ville denne elevgruppen handlet annerledes dersom de hadde bedre relasjons- og samspillskompetanse, med ferdigheter innen selvinnsikt, innsikt i andres følelser og tanker, sosiale koder og emosjonsregulering? Det at elever som mobber andre har behov for støtte- og hjelpetiltak på lik linje med elevene som blir utsatt for mobbing, er i mobbelitteraturen underkommunisert.

Selv- og emosjonsregulering betraktes som en av de mest grunnleggende utviklingsoppgavene i barndommen. Selvregulering handler i stor grad om å kunne styre seg selv på en god måte, lede seg selv og utvikle sosial kompetanse. Det innebærer evnen til å kunne justere og regulere seg selv i sosiale settinger sammen med andre barn eller voksne (Befring og Uthus, 2019). Det hender likevel at barn og unge trenger hjelp til å tilpasse eller regulere følelser og atferd i sosialt samvær. Elever som mobber andre er i de fleste tilfeller barn som mangler evnen til selv- og emosjonsregulering, og som trenger hjelp av voksne til å regulere og tilpasse atferd og følelser. Når et barn strever med psykososiale vansker er det behov for å identifisere barnets risikofaktorer og vekstfremmende, beskyttende faktorer. Risikofaktorer kan på den ene siden handle om en elevs personlige sårbarhet, som kan medføre at eleven er særlig utsatt for å bli rammet av problemutvikling. På den andre siden kan risikofaktorer handle om faktorer i elevens miljø og omgivelser, med krenkelser og forsømmelser i hjemmet eller på skolen (Befring og Uthus, 2019).

Å ha opplevelse av tilhørighet er en nødvendighet for ethvert menneske gjennom livsløpet. Det har blitt dokumentert at følelsen av å høre til har stor betydning for både trivsel og for utvikling av god fysisk og psykisk helse. En har også fått kunnskap om at vennskap er en beskyttelsesfaktor og at gode vennskap gir godt grunnlag for trivsel, sosial støtte og aksept (Lund og Helgeland, 2020). Gjennom en forståelse av mobbing som et sosialt gruppefenomen, hvor de involverte har behov for anerkjennelse og tilhørighet, og hvor elevene er i interaksjon med hverandre, vil det være hensiktsmessig å drive utviklingsarbeid av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. En viktig utviklingsoppgave innebærer blant annet lærdom innen et bredt spekter av sosiale ferdigheter og emosjonelle uttryksmåter. Det

er forventet at barn etter hvert skal ha utviklet en psykososial selvvinnsikt og empati, med evne til å leve seg inn i andres tanker og følelser, samt kunne reflektere over egen væremåte. En slik evne og selvvinnsikt styrker forutsetningene for kommunikasjon og for utvikling og bevaring av vennskap (Befring og Uthus, 2019).

Sosial kompetanse er synonymt med god oppførsel, og barn som har tilegnet seg slik kompetanse får ofte mye positiv oppmerksomhet. På den måten vil det å ha sosial kompetanse være en selvforsterkende faktor for den individuelle eleven. Når det gjelder emosjonell kompetanse, innebærer dette den enkeltes følelsesliv – bestående av individets mangfoldige emosjoner, slik som sinne, sorg, glede, lykke, engasjement og bekymringer. Emosjoner er menneskers indre ressurs, både i positiv og negativ forstand, og har innvirkning på hvordan vi opplever noe, hva vi tenker og hvordan vi handler deretter. Emosjonell kompetanse innebærer evnen til å regulere sitt eget følelsesliv, ha empati og skape gode forutsetninger for å dele følelser og tanker med andre. I sosiale settinger anses emosjonell kompetanse som vesentlig for å kunne beherske egne følelsesuttrykk og impulser (Befring og Uthus, 2019; Hejlskov, 2017).

Jeg har i dette underkapittelet drøftet behovet og viktigheten av å ha sosial og emosjonell kompetanse, samt evnen til selv- og emosjonsregulering. Sett i sammenheng med elever som mobber andre kan mangel på disse ferdighetene være en mulig årsak til at noen elever utøver mobbende atferd – gjennom upassende følelsesreaksjoner og upassende krenkende handlinger. En kan på den måten trekke linjer mellom elevs sosiale og emosjonelle kompetanse og deres negative handlinger. På bakgrunn av dette, hvor elever som mobber andre anses å være sosialt og emosjonelt sårbare barn, understrekes behovet for å gi støtte- og hjelpetiltak til disse elevene, med fokus på utvikling av sosial og emosjonell kompetanse og selv- og emosjonsregulering.

2.3.4 Langsiktige og kortsiktige konsekvenser for elever som mobber andre

Gjennom nyere studier er fokuset på elevene som mobber andre i større grad flyttet over på deres psykiske helse. På lik linje som de utsatte har også elever som mobber andre stor risiko for å utvikle internaliserte vansker som depresjon, ensomhet og selvmordstanker (Vaillancourt et al., 2003). I tillegg risikerer de eksternaliserte lidelser som kriminalitet, lovbrudd, stoffmisbruk og dårlige akademiske prestasjoner (Vaillancourt et al., 2003).

Langsiktige og kortsiktige konsekvenser ved å mobbe andre er imidlertid underkommunisert i mobbelitteraturen, og er betydelig mindre studert enn konsekvensene av å bli utsatt for mobbing.

De siste tjue årene har det gjennom forskning blitt funnet at elever som utøver mobbing skårer vesentlig høyere enn andre på både proaktiv og reaktiv aggressivitet, men at det er den proaktive formen for aggressivitet som i størst grad predikerer mobbing. Det er godt dokumentert at de som utøver mobbende atferd har mer omfattende moralsk frakopling enn de som besitter andre roller i mobbingen. Dette kan forklares og forstås med at moralsk frakopling er en sentral mekanisme når en skal forstå hvorfor noen handler grenseoverskridende (Finne og Roland, 2021). På overflaten kan det tilsynelatende se ut til at elever som mobber andre har god gevinst av å utøve mobbing og tråkke andre ned for egen posisjons skyld. Denne kortsiktige gevinsten kan imidlertid, i det lange løp, innebære en risiko – risiko for å utvikle en relasjonell kompetanse som baserer seg på frykt, heller enn å være likt. Den kortsiktige gevinsten bidrar til at atferden lett repeteres over tid, og at det dermed skaper grunnlag for å danne antisosiale atferdsmønstre. På kort sikt kan dette ha konsekvenser for elevens relasjoner til medelever og ansatte, mens det på lang sikt kan ha konsekvenser for nære relasjoner, arbeidsforhold og andre forhold i ungdomstiden og voksenlivet (Finne og Roland, 2021).

Finne og Roland (2021) refererer til funnene fra en longitudinell studie gjennomført av Menard og Huizinga (1994). De konkluderte med at svekkelse av moralske vurderinger generelt sett ses i forkant av småkriminell oppførsel i de tidlige ungdomsårene. Svekket moral og kriminell atferd anses å ha negativ gjensidig virkning, som over tid danner et utviklingsmønster mer rettet mot alvorlig kriminell atferd. Å ha rollen som en som plager andre kan medføre fare for å utvikle ugunstig attribusjonsmønster, atferd og dårlig selvbilde. Kompensasjonsteori om mobbing innebærer at de som utøver negative krenkende handlinger mot andre gjør dette for å kompensere for egne svakheter. En slik teori er vanskelig å finne dekning for, men dersom en ser på sentrale psykososiale forhold som selvbilde, angst og depresjon er det likevel forskjeller mellom de som utøver mobbing og de som ikke er innblandet (Finne og Roland, 2021).

Langsiktige og kortsiktige konsekvenser for elever som mobber andre er i mobbelitteraturen underkommunisert. En skal selvfølgelig ikke legge lokk på de mange alvorlige konsekvensene mobbing har for elevene som blir utsatt for den, men det anses likevel å være

av stor betydning å skulle rette blikket mot elevgruppen som utretter mobbende atferd – særlig når vi anser denne elevgruppen som sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge, eller som barn og unge med andre typer utfordringer. Mobbeproblematikken blir i neste delkapittel gjort rede for som et sosialt fenomen, med de ulike rollene som inngår i mobbesituasjoner.

2.4 Mobbing som sosialt fenomen og roller i mobbesituasjoner

Mobbing er, som tidligere skrevet, et komplekst fenomen som arter seg på flere ulike vis. Mobbesituasjoner oppstår ofte når flere medlemmer av en gruppe er til stede, og mobbing kan av den grunn i mange tilfeller forstås som et sosialt fenomen. Selv når flertallet av elevene ikke aktivt deltar i mobbingen anses deres oppførsel, og måte å forholde seg til problematikken på, å være av betydning for hvordan en mobbesituasjon potensielt utarter seg. I det videre blir mobbing presentert og drøftet som et sosialt fenomen, inkludert de ulike rollene som inngår i mobbesituasjoner.

2.4.1 Mobbing som sosialt fenomen og roller i mobbesituasjoner

Mobbesituasjoner viser seg sjeldent å være handlinger som kun oppstår mellom den som mobber og den som utsettes for handlingene. I de fleste tilfeller viser mobbesituasjoner seg å være sosiale gruppefenomener hvor flere individer har en deltakende rolle. Andre barn og unge, samt tilskuere, anses å være aktivt deltakende i en mobbesituasjon dersom de har en assisterende funksjon i handlingene, eller har en beskyttende rolle overfor den utsatte. Det finnes òg de som velger å trekke seg tilbake, eller forsøker å unngå å bli involvert, men fravær av handling kan likeledes tolkes som forsterkning til å fortsette mobbingen. Det er derimot gjort funn på at tilskueres forsøk på å gripe inn og stoppe mobbing har en positiv effekt i de fleste tilfeller der mobbing oppstår. Med bakgrunn i dette vil en dermed kunne påstå at det vil være hensiktsmessig å lære barn hvordan de effektivt kan gripe inn i mobbesituasjoner, slik at elevene som mobber andre isoleres fra deres sosiale støtte (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005).

En studie som har videreført ideen om mobbing som sosialt fenomen er forskningsprosjektet EXbus (Exploring Bullying in Schools) fra 2007. Forståelsen av mobbing omfatter flere perspektiver, hvor en helt grunnleggende antakelse er at mobbing ikke bare skapes gjennom

én, men av «mange ulike former for sammenvevde krefter» - altså at det ikke finnes kun én årsak til mobbing. Sentralt i prosjektets teoriarbeid er begrepet sosial eksklusjonsangst, og antagelsen om at mennesker er avhengig av tilhørighet i et felleskap. Sosial eksklusjonsangst kan oppstå dersom opplevelsen av tilhørighet trues, og det antas videre at denne angsten kan lindres ved å skape forakt for andre og bidra inn i mobbesituasjoner (NOU 2015: 2, 2015, s. 70-71).

Historisk sett har studier omkring mobbing hovedsakelig hatt fokus på relasjonen mellom eleven som mobber og eleven som blir mobbet. Det kan se ut til at den diskriminerende atferden primært har vært tilegnet som visse egenskaper hos elever som mobber og/eller elever som blir utsatt for mobbingen. Mobbing sett i lys av gruppekontekst har derimot i stor grad blitt tilsidesatt, eller glemt. Salmivalli et al. (1996) henvender seg til Lagerspetz et. al (1981) som peker på to aspekter ved mobbing blant barn i skolen: 1) dens kollektive karakter, og 2) det faktum at den er basert på sosiale relasjoner innad i en gruppe. De foreslår at aggresjon i en gruppe kan studeres som forholdet mellom individer som tar ulike roller, eller som blir tildelt de ulike rollene (Salmivalli et al., 1996).

Salmivalli et al. (1996) har sammen med en gruppe forskere studert de ulike rollene som eksisterer innenfor mobbeproblematikken. Forskergruppen er opptatt av at inngripen ikke utelukkende skal være rettet mot individet, men mot elevgruppen og klassemiljøet. De fastslår og beskriver de ulike rollene som eksisterer innenfor mobbesituasjoner, samt stiller spørsmål ved graden av elevenes selvinnsikt og bevissthet rundt egen deltakelse i mobbesituasjoner, og om hvorvidt elevenes sosiale status kan ses i sammenheng med deres deltakelse (Salmivalli et al., 1996).

Salmivalli et al. (1996) presenterer fire ulike roller i tillegg til å utøve mobbing og å bli utsatt for mobbing: 1) forsterker (reinforcer), 2) medhjelper (assistant), 3) forsvarer (defender) og 4) outsider. Forsterkeren og medhjelperens roller er å støtte elevene som mobber andre. Forsvareren sin rolle er å støtte den utsatte, mens outsideren melder seg ut og er ikke-deltakende. Av den totale elevgruppen på 573 elever, som deltok i studien, ble det registrert at 87% hadde en deltakende rolle i mobbesituasjoner. Størst prosentandel viste seg å være forsvarere, outsiders og forsterkere. Resultatene viste videre at det eksisterte forskjeller mellom kjønnene og de rollene de hadde i mobbesituasjoner – blant jentene var det størst frekvens av forsvarere og outsiders, mens tilfellene av medhjelpere og forsterkere viste seg mer hyppig blant guttene. I studien ble det også gjort funn på at elevene vurderte seg selv

lavere på mobbe-skalaen enn hva klassekameratene hadde gjort. Disse resultatene forteller oss dermed at elevene undervurderer sin egen involvering og deltakelse når det kommer til mobbing (Salmivalli et al., 1996).

Rollen som innebærer å utøve mobbende atferd beskrives som en aktiv rolle med initiativtakende og ledende mobbeatferd. Medhjelperen beskrives også som en aktiv rolle, men skiller seg fra eleven som mobber andre ved at en følger etter i handlingene, heller enn å ha en ledende rolle. Forsterker-rollen innebærer oppførsel og handlinger som forsterker mobbeatferden, eksempelvis gjennom tilstedeværelse, latter, eller å være “publikum” for den som utfører mobbingen. Forsvareren har også en aktiv rolle, men i favør av den som er utsatt for mobbingen. Denne rollen innebærer å gjøre aktive forsøk på å stoppe mobbende atferd, samt fremtre som støttende og omsorgsfull overfor den utsatte. Outsideren har derimot ingen aktiv rolle – dette ved å ikke gjøre noen ting, og ved å ta avstand fra mobbesituasjoner (Salmivalli et al., 1996).

I dette delkapittelet har jeg presentert mobbing som et sosialt fenomen, med de ulike rollene som eksisterer innenfor mobbesituasjoner. De ulike rollene som inngår i mobbing, samt forståelsen av mobbing som sosiale prosesser, indikerer ytterligere at mobbeproblematikken er et svært komplekst fenomen. Det krever derfor at innfallsvinkelen til håndteringen av, og det forebyggende arbeidet mot, mobbing baserer seg på de mange aspektene som inngår i problematikken. I neste delkapittel presenterer jeg en skoleomfattende tilnærming til det forebyggende arbeidet mot mobbing, og gjør rede for læreres rolle i dette arbeidet.

2.5 Forebyggende arbeid mot mobbing

Læreres arbeid med å avdekke, gripe inn og følge opp mobbesituasjoner i skolen er et svært omfattende arbeid som krever en systematisk innsats med tilfredsstillende tiltak på alle nivåer. De ulike tiltakene er i stor grad knyttet til hverandre og virker på flere områder samtidig, både på skole-, klasse- og individnivå, innen avdekking, håndtering, inngripen, oppfølging og i forebyggende arbeid. Tiltak innenfor alle disse områdene er essensielle i kampen mot mobbing og i arbeidet med å skape trygge og gode skolemiljø. I dette delkapittelet retter jeg hovedsakelig blikket mot forebyggende tiltak, med fokus på læreres rolle i dette arbeidet.

Før jeg redegjør for et utvalg forebyggende tiltak mot mobbing, som lærere kan iverksette i

skolen, presenterer jeg en skoleomfattende tilnærming til det forebyggende arbeidet. På bakgrunn av oppgavens formål, samt størrelse, er det gjort avgrensninger knyttet til tiltak som ofte iverksettes etter at mobbing er avdekket, slik som samtaler med elevene, individuelle tiltaksplaner, dokumentasjon og oppfølgingsarbeid. Disse blir ikke videre drøftet i teorikapittelet, men blir presentert i kapittel 4 og 5 gjennom analyse og diskusjon.

2.5.1 En skoleomfattende tilnærming til det forebyggende arbeidet mot mobbing

Internasjonale studier viser at vellykkede initiativer rettet mot håndteringen av mobbing i skolen, samt nettmobbing, er del av en skoleomfattende tilnærming. Dersom en skole skal utvikle en skoleomfattende tilnærming for å redusere mobbing og nettmobbing må skolen vurdere elementer som opererer på forskjellige områder – og noen ganger på flere nivåer samtidig (UNESCO, 2020).

UNESCO (2020) har identifisert ni kjernekomponenter som inngår i den skoleomfattende tilnærmingen og som effektivt kan bidra til å redusere tilfeller av mobbing og nettmobbing. De ni komponentene lyder som følger: 1) sterk politisk lederskap og robuste politiske og juridiske rammer for håndtering av mobbing, skolevold og generelt vold mot barn, 2) støtte og opplæring for lærere om elevsentrert og omsorgsfull klasseromsledelse, og om håndtering av mobbing, 3) læreplan, læring og undervisning som fremmer et omsorgsfullt, mobbefritt skoleklima, 4) trygt fysisk og psykologisk skole- og klasseromsmiljø, 5) rapporteringsmekanismer for elever som er utsatt for mobbing, i tillegg til støtte- og henvisningstjenester, 6) involvering av alle interessenter i skolesamfunnet, inkludert foreldre, 7) elevenes myndiggjørelse og deltakelse, 8) partnerskap og samarbeid mellom utdanningssektoren og et bredt spekter av partnere, slik som frivillige organisasjoner, andre statlige sektorer og digitale plattformer, og 9) bevis: overvåking av skolemobbing og evaluering (UNESCO, 2020).

Hvert av de ni komponentene betraktes som viktige og nødvendige i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Likevel poengteres det at hver enkelt komponent ikke er tilstrekkelige for seg selv, og at en kombinasjon av de ni vil kunne forbedre den langsiktige effekten av reaksjoner på mobbing. Gjennom en skoleomfattende tilnærming til mobbeproblematikken anses det å være nødvendig å både planlegge og gjennomføre godt koordinerte og systematiske tiltak og handlinger. En skoleomfattende tilnærming til mobbing skal, i tillegg til

å håndtere mobbesituasjoner, eksplisitt fremme positive, respektfulle og omsorgsfulle interaksjoner (UNESCO, 2020). I det neste presenterer jeg læreres rolle i arbeidet med å forebygge og iverksette tiltak mot mobbing, samt deres arbeid med å skape et trygt og godt skole- og læringsmiljø.

2.5.2 Læreres arbeid med å skape et trygt og godt skolemiljø

En av komponentene i den skoleomfattende tilnærmingen til mobbeproblematikken i skolen handler om at elevene skal ha et trygt fysisk og psykisk skole- og klasseromsmiljø. Skolemiljø omtales som kvaliteten på *livet* i skolen (Lillejord, Fischer-Griffiths, Børte og Haukaas, 2014). Det innebærer hvordan de som er på skolen opplever skolehverdagen – blant annet gjennom skolens normer og verdier, mellommenneskelige relasjoner, mål for skolens aktiviteter, hvordan undervisningen gjennomføres, tilrettelegging for læring, samt organisasjonsmessige forhold (Lillejord et al., 2014). Elevenes gode skolemiljø er lovbestemt av opplæringsloven § 9 A-2: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2).

Det er en mening at den mest effektive måten å få bukt med mobbeproblematikken i skolen på er å iverksette tiltak som fremmer et godt skolemiljø, både for elever og ansatte (Lillejord et al., 2014). Dette innebærer det at alle skolens aktører utretter en koordinert innsats mot et felles mål, og at skolene arbeider *for* et godt skolemiljø heller enn å jobbe *mot* mobbing. Dette arbeidet og fokuset innebærer å utvide perspektivet, gjøre undersøkelser knyttet til forhold som gjør at elever opplever å være inkludert eller ekskludert i skolesamfunnet, og videre benytte seg av den kunnskapen i arbeidet med en mer inkluderende skole (Lillejord et al., 2014). Stadig flere forskere konkluderer med at innsatsen med å bedre skolemiljø har gitt uttelling i form av hyggeligere og tryggere skoler, hvor både lærere og elever opplever et mer positivt og støttende arbeidsfellesskap. Innsatsen har òg gitt uttelling i form av både faglig og sosial gevinst. Et systematisk og langsiktig arbeid med å skape gode skolemiljø viser seg å gi varige resultater, eksempelvis gjennom reduksjon i uønsket atferd, bedring i elevenes generelle utbytte av skolegangen, samt at det virker som en beskyttelsesfaktor overfor elevene (Lillejord et al., 2014). Et godt oppvekstmiljø skapes blant annet ved at offentlige aktører, skoler, familier, nærmiljøet og lokalsamfunnet driver forebyggende arbeid som fremmer barn og unges helse, trivsel og læring. Forebyggende arbeid innebærer at en tenker og handler langsiktig, og tidlig iverksetter forebyggende tiltak, før problemer utvikler seg og oppstår. En

forutsetning for å tidlig kunne iverksette slike forebyggende tiltak er kunnskap om risiko og beskyttelse (Departementene, 2013).

Eksempel på systematisk og langsiktig arbeid med å redusere mobbing, samt skape gode skolemiljø, er skolenes bruk av antimobbeprogrammer (Lillejord et al., 2014). I norske skoler er det blant annet vanlig å benytte seg av antimobbeprogrammene PALS og Olweusprogrammet (Utdanningsdirektoratet, 2016). En fellesnevner for de ulike programmene er at de er opptatt av at innsatsen skal inngå i en større sammenheng og ikke bare som enkeltinnsatser. De tilstreber helhetlige innsatser hvor alle skolens ansatte er involvert, og hvor arbeidet og tiltakene er rettet mot alle skolens nivåer – skole-, klasse- og individnivå. Til en viss grad trekker de også frem betydningen av å involvere skolens omgivelser i arbeidet med å forbedre skolemiljøet og redusere mobbing (Eriksen et al., 2014). Grunnstrukturen i programmene kan bidra til å skape systematikk i fundamentale deler av skolens arbeid og bidra til at skolen bedre kan løse sine oppgaver. Særlige viktige fordeler i programarbeidet er forutsigbarhet i skolemiljøarbeidet og felles verktøykasse – slik som felles skolering og avsatt fellestid til diskusjoner omkring forebygging og håndtering av mobbing eller andre krenkelser. Gjennom empiriske evalueringer gjort av programeiere ble det konkludert med at programmene hadde en effekt – skolemiljøene ble forbedret etter at programmet ble implementert, i større grad enn hva det ville vært uten (Eriksen et al., 2014).

Et relativt nytt program som fokuserer på å fremme det gode, utvikle trygge og gode skolemiljø, samt redusere mobbing, krenkelser, utenforskap, ensomhet, mistriksel og mangel på mestring, er Gleding. Gleding i skolen handler om å «bry seg om og ta vare på hverandre. (...) bygge robuste og empatiske mennesker som gjør en forskjell for seg selv og andre.» (Gleding, 2022, s. 1). Det handler videre om å fokusere på det en vil ha mer av, se etter løsninger og se etter styrkene i hvert enkelt menneske. Programmet innebærer at en peker på det som er riktig, og retter seg mot utvikling av god oppførsel, gode strategier og positive holdninger, heller enn å peke på det som er feil og hvordan man *ikke* skal oppføre seg (Gleding, 2022).

2.5.3 Lærers rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen

Lærers arbeid med å forebygge mot mobbing i skolen er et svært omfattende og komplekst arbeid. På bakgrunn av at det forebyggende arbeidet er såpass omfattende, og favner om

mangfoldige tiltak og virkemidler, samt på bakgrunn av oppgavens størrelse, ser jeg meg nødt til å utelukke noen av de sentrale og viktige forebyggende tiltakene som blir benyttet i skolen – blant annet kartlegging og kompetanseutvikling. I det videre gjør jeg imidlertid rede for et utvalg viktige aspekter og tiltak innen læreres arbeid med å forebygge mobbing i skolen, slik som læreres holdninger til mobbeproblematikken og til elever, læreres arbeid med å utvikle gode relasjoner til både elever og foreldre, betydningen av tydelig klasseledelse, økt lærertetthet og gode tilsynsordninger, læreres arbeid med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og til slutt betydningen av å skape et fellesskap.

2.5.3.1 Læreres holdninger – en viktig faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing

Det har i all tid eksistert ulike holdninger til og forståelser av mobbing – men også ulike holdninger til og forståelser av barn (Lund og Helgeland, 2020). Et menneskes individuelle erfaringer, kunnskap, relasjoner og kultur er noen av de mange faktorene som har betydning for hvilke holdninger den enkelte har i møte med mobbing. Holdningene våre til mobbeproblematikken og til barn, samt til vår egen rolle og eget ansvar, er avgjørende for hvordan mobbing håndteres. I mobbeproblematikken er det vanskelig å skille synet på barn og synet på mobbing (Lund og Helgeland, 2020).

Å ha fokus på mobbing som intensjonelle handlinger, stigmatiserende betegnelser av elever som mobber andre, aggresjon eller personlighetsstrukturer er uheldig i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Begrunnelsen er at et slikt fokus vil kunne bidra til negativ, upassende og lite hensiktsmessig stempeling av barn. I kampen mot mobbing anses det, i en ny forståelse av problematikken, som formålstjenlig å ha positive barne- og elevsyn. Et grunnsyn er at barn fødes inn i verden som sosiale og relasjonelle individer, med utgangspunkt i «å ville det gode» (Lund og Helgeland, 2020). Barn er sårbare og kompetente små mennesker som er helt avhengige av voksne på alle arenaer – gode voksenrelasjoner og god ledelse som innebærer støtte og hjelp til å forstå både egne og andres følelser. Det betyr derimot ikke at barn ikke skal lære å ta ansvar for sine handlinger, men at de behøver veiledning og hjelp fra voksne for å kunne mestre de ferdigheter som kreves i samspill med andre i ulike sosiale settinger, og for å kunne forstå konsekvensene av sine handlinger (Lund og Helgeland, 2020).

Når grunnholdningen til den voksne er preget av anerkjennelse, som vil vise seg i kommunikasjon og relasjon mellom voksne og barn, vil det bidra til at barn utvikler gode relasjonsmønstre og lærer å ta ansvar i relasjon med andre mennesker. (Lund og Helgeland, 2020, s. 80)

Ved å rette fokuset mot barn som sosiale, relasjonelle og samarbeidsorienterte individer, heller enn antakelser om ondskap, aggressivitet og intensjonalitet, står vi igjen med en fordelaktig innfallsvinkel i det forebyggende arbeidet mot mobbing. En slik måte å forstå barn på, og å forstå mobbeproblematikken på, åpner opp for at vi i større grad knytter mobbende atferd til årsaksforklaringer, heller enn individrettede karakterbeskrivelser (Lund og Helgeland, 2020).

2.5.3.2 Å utvikle gode relasjoner til elevene

Et avgjørende utgangspunkt for å utvikle et inkluderende skole- og læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og læring, er å danne gode relasjoner til elevene (Finne og Roland, 2021). Gjennom forskning på området har det blitt dokumentert at gode relasjoner mellom lærere og elever har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet. I praksis består vellykket relasjonsbygging med elevene av kjerneprinsipper som positive elevsyn, å forsterke det positive fremfor det negative, samt å prioritere relasjonsarbeidet (Eriksen og Lyng, 2015). Å ha et godt forhold til hver enkelt elev vil påvirke elevenes relasjoner til hverandre, og vil kunne ha en positiv innvirkning på utviklingen av gjensidige vennskap i elevkollektivet. Dette vil være av fordel for både elever som blir utsatt for mobbing, elever som mobber andre, samt resten av elevgruppen (Eriksen og Lyng, 2015; Finne og Roland, 2021). Å utvikle gode lærer-elev-relasjoner er i all hovedsak lærerens ansvar. Arbeidet innebærer at læreren ser den enkelte elev, gir elevene oppmerksomhet og viser interesse. Det innebærer i like stor grad å sette tydelige grenser innenfor en ramme av omsorg. Gode relasjoner til elevene handler videre om å være en god rollemodell og å praktisere modellering. På den måten skaper en bedre muligheter for å påvirke elevene gjennom «eksempelets makt», slik som positive holdninger og omsorg for andre. Å utvikle gode relasjoner til elevene er en avgjørende forutsetning for å skape tillit hos elevene og for å gi rom for at elevene kan dele tanker, følelser og opplevelser. Det er ytterligere en viktig forutsetning for at en effektivt kan gå inn og endre kollektive vaner, uønsket atferd og språklige uvaner (Finne og Roland, 2021).

2.5.3.3 Læreres relasjon til og samarbeid med foreldre

I arbeidet med å forebygge mobbing, og med å skape et trygt og godt skolemiljø for barn og unge, trekkes foreldresamarbeid frem som en viktig faktor. Foreldreinvolveringen blir i NOU 2015: 2 (2015) fremhevet som et sentralt tiltak i arbeidet mot mobbing:

Foreldreinvolvering er viktig, både for elevenes læring og for forebygging av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Foreldrenes syn på og engasjement for skolen har stor betydning. Utvalget mener at det bør etableres gode relasjoner til foreldrene for å kunne løse utfordringer dersom det oppstår krenkelser. (NOU 2015: 2, 2015, s.19)

Et godt foreldresamarbeid er sentralt for å forebygge, avdekke og håndtere mobbesituasjoner og krenkelser. I konkrete mobbesaker vil tidlig etablerte samarbeid gi bedre utsikter for å fungere. Allerede etablerte nettverk vil kunne gjøre det enklere å kontakte foreldrene dersom det oppstår noe på skolen – og slik hindre at konflikter eskalerer (Eriksen og Lyng, 2015; Finne og Roland, 2021). Kjerneprinsippene som inngår i læreres relasjonsbygging med elevene er til dels gjeldene i arbeidet med å skape gode relasjoner og samarbeid med foreldre. Dette gjelder prinsippene om at det er læreren som har ansvaret for relasjonen, at en forsterker det positive fremfor det negative, samt prioriterer relasjonsarbeidet. Det er imidlertid i større grad et poeng at foreldre bevisstgjøres på deres ansvar i arbeidet med å avdekke mobbing og krenkelser, og at de gis noen nyttige verktøy for å kunne få dette til (Eriksen og Lyng, 2015).

Foreldresamarbeid kan praktiseres på ulike måter, eksempelvis gjennom foreldresamtaler, utviklingssamtaler og felles foreldremøte (Lund og Helgeland, 2020). Som den profesjonelle parten i samarbeidet er det skolen sitt ansvar at det legges til rette for et godt foreldresamarbeid. Samarbeidet skal være preget av dialog og medvirkning, og bidra til å skape tillit blant de involverte partene. Tillit handler om gjensidighet, om forventninger til hverandre og om å stole på hverandre (Finne og Roland, 2021; Lund og Helgeland, 2020).

2.5.3.4 Klasseledelse som forebyggende tiltak mot mobbing

Klasseledelse kan på mange måter knyttes til autoritativ voksenatferd. I skolen, og gjennom de ulike antimobbeprogrammene, er det et overordnet prinsipp at de voksne skal opptre som

autoritative voksne i samhandling med elevene. Det innebærer en konsekvent og forutsigbar ledelse på alle nivåer, og handler om å være trygg, ha kontroll over klassen, sette tydelige grenser, gi nødvendig emosjonell og faglig støtte til elevene, og oppmuntre til selvstendighet og uavhengighet. Videre handler det om å lede elevgruppen, tilpasse krav ut fra alder og evnenivå, samt å vise omsorg overfor den enkelte elev (Lillejord et al., 2014).

Atferdsregulering i form av tydelig klasseledelse er en strategi som til dels har blitt dokumentert å ha positive effekter på elevenes psykososiale skolemiljø. Funnene er i tråd med forskning som vektlegger betydningen av klare regler, konsekvente sanksjoner, samt varme og støtte til elevene. Kombinasjonen av kontroll og omsorg er de mest sentrale elementene i læreres tydelige klasseledelse (Eriksen og Lyng, 2015).

2.5.3.5 Økt lærertetthet og tilsyn som forebyggende tiltak mot mobbing

Det har gjennom forskning blitt dokumentert at en god tilsynsordning er en virksom strategi i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. Med utgangspunkt i kunnskapen om at over halvparten av mobbetilfeller oppstod i skolegården, ble elevenes friminutter tidlig pekt på som en sentral arena for forebyggende arbeid mot mobbing i skolen (Eriksen og Lyng, 2015). Det har blitt konkludert med at læreres tilsynsordninger i skolegården er et av de mest effektive tiltakene mot mobbing, og det har blitt fremhevet at antimobbetiltak i større grad bør legge vekt på økt voksentetthet og tilsyn i friminutter. Skoler som har styrket inspeksjonssystemet gjennom økning av både omfang og kvalitet har registrert at både lærere og elever opplever at dette bidrar til et mer positivt psykososialt skolemiljø. Bidraget skyldes at lærere i større grad er tilgjengelige og til stede, og dermed er i stand til å både se og gripe inn i situasjoner. Dette skaper trygghet blant elevene, samt bidrar til utviklingen av positive relasjoner til elevene, hvor elevene får følelse av å bli sett og ivaretatt av de voksne på skolen. De samme skolene meldte at de opplevde en kraftig nedgang i konflikter, plaging og andre former for problematferd i friminuttene etter implementeringen av en styrket tilsynsordning (Eriksen og Lyng, 2015).

I arbeidet med å avdekke mobbing handler tilsynsordningen om at lærere observerer og følger med på elevene, er oppmerksomme på potensielle konflikter, ser om noen går alene, og videre kan forstå hva som skjer mellom elevene. Et gjennomgående krav til lærerne som er ute i inspeksjon er at de aktivt observerer, er tydelig til stede, er tilgjengelige og aktivt tar kontakt med elevene (Eriksen og Lyng, 2015). På den måten er tilsynsordningen også en sentral del

av lærernes arbeid med å skape gode relasjoner til elevene, og vil kunne bidra til at elevene åpner opp og forteller dersom de opplever å bli utsatt for mobbing eller andre krenkelser. Videre åpner gode tilsynsordninger opp for betydningsfulle samarbeid mellom lærerne. Det innebærer at en kan følge med på elevene for hverandre, be om ekstra observasjon av bestemte elever, være ekstra oppmerksomme ved mistanke om mobbing, dele erfaringer og observasjoner med hverandre, og samarbeide om ekstra oppfølging (Eriksen og Lyng, 2015).

2.5.3.6 Sosial kompetansetrening som et forebyggende tiltak mot mobbing

Det har blitt slått fast at drivkreftene i mobbing i stor grad er knyttet til antisosiale strategier (Finne og Roland, 2021). Et fundamentalt tiltak i det forebyggende arbeidet mot mobbing vil dermed være å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom direkte trening i dette. Å være sosialt kompetent innebærer å kunne reflektere over hvordan en på best mulig vis kan tilpasse, justere og balansere ulike forhold som har betydning for samspillet med andre. Enkelt forklart er sosial kompetanse et spekter av ferdigheter som må tilpasses i ulike situasjoner. Ytterligere betraktes kompetansen som en «verktøykasse» for sosial fungering, og som inngangsbillett til sosiale relasjoner i ulike sosiale kontekster (Finne og Roland, 2021).

Læreres arbeid med å utvikle sosial kompetanse hos elevene innebærer å ta i bruk prososiale begreper og strategier i den daglige kommunikasjonen, og gjennom trening i samhandling med andre. Situert kompetansetreningen kjennetegnes av en fast struktur, hvor elevene aktivt deltar. Treningen innebærer at elever og voksne øver på og tilegner seg begreper, kunnskap om, og ferdigheter i sosiale samspill med andre. Det kan eksempelvis være aktiviteter som lek, rollespill eller diskusjoner (Finne og Roland, 2021). Temaene for treningsøktene bør favne om temaer som møter de utfordringer elevene og klassefelleskapet har behov for. Trening av sosial kompetanse har to viktige funksjoner som del av situert rehabilitering. Det første er å styrke den enkelte elevs repertoar. Det andre er å bedre miljømessige betingelser for å være prososial. Summen av disse vil gi en positiv vekselvirkning mellom de prososiale betingelsene i klassemiljøet og elevenes individuelle utvikling. På den måten vil situert sosial kompetansetrening gi personlig gevinst, så vel som gevinst for kulturen i klassen (Finne og Roland, 2021).

2.5.3.7 Fellesskapets betydning i det forebyggende arbeidet mot mobbing

Med utgangspunkt i forståelsen av mobbing som et sosialt fenomen, anses det som nødvendig å sette inn tiltak eller gjøre grep som påvirker det relasjonelle mønsteret i en klasse, og som bidrar til utviklingen av et godt psykososialt miljø i skolen. I fellesskap hvor verdier som aksept for forskjeller, raushet og fleksibilitet, samt rom for prøving og feiling, ligger som fundament, har en gode utsikter for å skape et såkalt VI-fellesskap (Lund og Helgeland, 2020). Begrepet «VI-fellesskap» brukes om fellesskap hvor det enkelte individ står sammen med andre og danner en VI-følelse. Denne kollektive VI-følelsen anses å være grunnleggende i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det innebærer derimot ikke at de individuelle forskjellene nedvurderes eller er borte, men at de individuelle forskjellene inkluderes og blir del av fellesskapet. Å være del av et fellesskap og å ha følelse av å høre til har stor betydning for den enkeltes opplevelse av mening i livet. Det er dessuten avgjørende for at barn og unge skal kunne lære seg å finne løsninger, så vel som å kunne håndtere konflikter, uro og vennskap. Opplevelse av tilhørighet i et fellesskap regnes å være den viktigste relasjonelle beskyttelsesfaktoren i arbeidet mot mobbing (Lund og Helgeland, 2020).

Sentralt i arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap er tilrettelegging for sosiale aktiviteter som opprettholder skolens «indre liv», og som er essensielle i elevenes kognitive, emosjonelle og sosiale læring (Lund og Helgeland, 2020). Formålet med sosiale aktiviteter i skolen er å skape inkludering, tilhørighet, fellesskap, samhold og gode relasjoner mellom elevene. Eriksen og Lyng (2015) beskriver fire typer sosiale aktiviteter som er vesentlige i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø: introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminuttene, store miljøprosjekter og tilrettelegging for vennsapsrelasjoner. Tiltakene opererer på ulike nivåer og arenaer i skolen, og omfatter elevene i klassen, enkelte trinn eller hele skolen. Introduksjonsopplegg ved skolestart innebærer blant annet å trygge elevene ved å la de bli kjent med nye omgivelser og nye ansikter gjennom arrangerte besøksdager. Et annet vanlig tiltak, med lang tradisjon i den norske skole, er fadderordningen. Formålet er at nye elever opplever en trygghetsfølelse ved å bli kjent med eldre elever, samtidig som de eldre elevene tar sosialt ansvar og trener på å være gode rollemodeller for de yngre. Aktivitetstilbud i friminuttene innebærer ulike organiserte aktiviteter for alle elever. Tilbudene innebærer at elevenes samvær i friminuttene i større grad blir regulert og strukturert gjennom aktiviteter, lek og spill med tydelige rammer og regler. På den måten reduseres omfanget av samvær mellom elever som defineres av uformelle regler,

samhandlingsmønster og dynamikker. De større prosjektene skolen arrangerer innebærer aktiviteter og arrangementer med sosiale og miljøbyggende formål. Tanken er at aktivitetene skal bidra til et positivt skolemiljø ved at elevene har det hyggelig sammen, blir bedre kjent med hverandre, og at det styrker deres opplevelse av tilhørighet til skolen. Eksempler på slike prosjekter eller aktiviteter er blant annet aktivitets- og idrettsdager, kulturprosjekter og forestillinger. Tilrettelegging for vennsksapsrelasjoner handler i stor grad om å unngå at elever opplever å være sosialt isolerte. Tiltak i skolen for å tilrettelegge for vennsksapsrelasjoner kan eksempelvis være å sette sammen lekegrupper og/eller vennegrupper, konstruere strategiske plasseringer av elevene i klasserommet og lage strategiske samarbeidskonstellasjoner (Eriksen og Lyng, 2015; Lund og Helgeland, 2020).

Læreres arbeid med å forebygge mobbing i skolen betraktes å være svært omfattende. Det krever at lærere driver en systematisk innsats ved å sette i gang tilfredsstillende tiltak på alle nivåer – både på skole-, klasse- og individnivå. I dette delkapittelet har jeg gjort rede for et utvalg forebyggende tiltak lærere benytter seg av i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. Deres arbeid blir videre presentert, belyst og diskutert i kapittel 4 og 5 – oppgavens analyse- og diskusjonskapittel.

2.6 Oppsummering av teorikapittel

Det har i dette kapittelet blitt gjort rede for oppgavens sentrale begrepsforståelse, samt blitt lagt et teoretisk grunnlag for den kommende analysen og diskusjonen i oppgaven. I første delkapittel presenterte jeg et utvalg definisjoner av mobbebegrepet, samt drøftet de ulike formene som eksisterer innenfor mobbing. Jeg konkluderte med at det, både nasjonalt og internasjonalt, eksisterer et behov for å rette seg etter én felles definisjon. I det videre gjorde jeg rede for en del av den historiske utviklingen innen mobbeproblematikken i Norge, samt et utvalg politiske føringer og pedagogiske virkemidler som har blitt benyttet gjennom tidene. Sentralt står lovbestemmelsene i opplæringsloven kapittel 9 A, med blant annet nulltoleranse mot mobbing og skoleansattes aktivitetsplikt, samt kampanjene Manifest mot mobbing og Partnerskap mot mobbing. Videre i kapittelet gjorde jeg rede for ulike holdninger, beskrivelser og forståelser av elever som mobber andre. Herunder presenterte jeg denne elevgruppen som sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge, med behov for hjelp, veiledning og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Det ble ytterligere gjort rede for

betydningen av sosial status og makt blant elever som mobber andre, samt langsiktige og kortsiktige konsekvenser for disse elevene. Videre presenterte jeg mobbing som et sosialt fenomen og som en gruppemekanisme, og drøftet de ulike rollene som inngår i mobbesituasjoner. I siste delkapittel gjorde jeg rede for en skoleomfattende tilnærming til det forebyggende arbeidet mot mobbing, med fokus på læreres rolle i arbeidet, både på skole-, klasse- og individnivå.

I oppgaven retter jeg søkelyset mot elever som mobber andre og trekker frem viktighet av å i større grad se mobbeproblematikken i lys av årsaksforklaringer, positive barne- og elevsyn og helhetlige forståelser av mennesker. Dette innebærer at elever som mobber andre blir behandlet med omsorg og respekt, og med fokus på å forstå, hjelpe og veilede. Dette betyr imidlertid ikke at mobbende atferd godtas eller anerkjennes, men at innfallsvinkelen til problematikken i større grad rettes mot positive utviklingsstrategier heller enn å kun rette pekefingeren mot dårlige valg og uakseptabel oppførsel. Det er til slutt viktig å understreke at det ikke er et poeng å dysse ned de alvorlige konsekvensene mobbing har for elever som utsettes for det. Det er dermed viktig at det i skolen, så vel som i samfunnet, blir iverksatt forebyggende tiltak mot mobbing som reduserer mobbende atferd, og som fremmer trygge og gode skole- og læringsmiljø, med et fellesskapende fokus der både elever som mobber, og elever som blir mobbet, blir inkludert.

KAPITTEL 3

METODE

I dette kapitlet tar jeg for meg hvilke metodiske fremgangsmåter jeg har valgt å benytte meg av i forskningsprosessen. Jeg vil belyse de metodiske valgene som er tatt knyttet til vitenskapsteoretisk perspektiv, innhenting av data, og analyseverktøy. Videre gjør jeg rede for forskningsprosessen ved å presentere gjennomføringen av planlegging og forarbeid, undersøkelser og datainnsamling, bearbeiding av data, samt etiske vurderinger og vurderinger gjort i forbindelse med studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode

Argumentasjonen for eller imot den ene eller den andre metoden baseres ofte på de karakteristiske trekkene ved de to hovedtilnærmingene – at de kvantitative metodene fremhever oversikt og forklaring, mens kvalitative metoder fremhever innsikt og forståelse. Begge metoder søker etter informasjon om subjektive størrelser. Det kvalitative forskningsintervju som kvalitativ metode skiller seg imidlertid fra kvantitative metoder ved at en kan identifisere ulike temaer og en rekke forhold og som ikke var forutbestemt i utarbeidelsen av undersøkelsen. Ved en slik metodologisk tilnærming kan informantene behandle forhold som erfaringer og personlige opplevelser knyttet til deres holdninger, og som utgjør personavhengige aspekter som ikke kan forutses på forhånd av den som driver forskningen (Tjora, 2021).

Masterprosjektets tema og innfallsvinkel er utgangspunktet for valg av metodisk tilnærming. Hovedfokuset i prosjektet ligger i læreres oppfatning av elever som mobber andre, og hvordan de videre gir hjelp og veiledning til denne elevgruppen i det forebyggende arbeidet mot mobbing. For å oppnå innsikt og kunnskap rundt prosjektets problemstilling har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningstilnærming med et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Studien baserer seg på kvalitative forskningsintervju og en kvalitativ innholdsanalyse.

Begrunnelsen for at jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode, heller enn en kvantitativ forskningsmetode, er at målet med forskningsprosjektet er å utforske meningsinnholdet i det sosiale fenomenet mobbing, og videre hvordan fenomenet oppleves av

lærere i skolen. Målet med en kvalitativ forskningsmetode er å få innsikt i menneskers tanker, følelser, erfaringer og holdninger. Kvantitative forskningsmetoder innebærer derimot å strukturere et problemfelt i variabler, og forholder seg til kvantifiserbare størrelser. Gjennom målinger uttrykkes variablene med tallverdier, og de kvantifiserbare størrelsene systematiseres ved hjelp av ulike former for statistisk metode (Befring, 2020; NESH, 2021).

3.2 Kvalitativ metode

En kvalitativ forskningstilnærming har som overordnet mål å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner gjennom deres sosiale virkelighet. Det handler i stor grad om å skaffe seg en dypere innsikt i måten mennesker forholder seg til egen livssituasjon (Dalen, 2011). Kvalitative forskningsmetoder er særlig relevante når det kommer til å skaffe seg innsikt i personers “indre liv”, med blant annet følelser, tanker og holdninger. Metodene fremstår som fleksible og lite formaliserte, og det vil være hensiktsmessig å studere både personlige trekk og personers sosiale kontekster (Befring, 2020).

Begrepet “livsverden” er ofte benyttet innen kvalitativ forskning og omfatter individers opplevelse av egen hverdag, og hvordan de forholder seg til denne. Begrepet er innenfor en kvalitativ forskningstilnærming godt egnet fordi den retter søkelyset på opplevelsesdimensjonen, heller enn rene beskrivelser av de forholdene individet lever under (Dalen, 2011). Sett i sammenheng med mitt masterprosjekt dreier det seg om hvordan lærere opplever elever som mobber andre, hvordan de opplever at skolen tar vare på denne elevgruppen, og hvordan de opplever at tiltak og forebyggende arbeid mot mobbing er rettet mot disse elevene.

3.3. Vitenskapsteoretisk perspektiv

All type forskning disponerer en vitenskapsteoretisk forankring. Forankringen angir innfallsvinkelen til fenomenets egenart (ontologi), kunnskapen og spørsmålene som skal kastes lys over (epistemologi), forståelsen av forskerrollen (aksiologi) og metodene og forskningsdesignet som skal til for å forstå fenomenet (metodologi) (Krumsvik, 2019). I det aktuelle masterprosjektet benytter jeg meg av hermeneutiske fortolkningsprinsipper som

vitenskapsteoretisk forankring, med et subjektontologisk perspektiv og en subjektivistisk epistemologi. Enkelt sagt er ontologi den oppfatningen vi har av virkeligheten, mens epistemologi er kunnskapssynet vårt (Krumsvik, 2019). Mobbing ses i denne sammenhengen som et subjektontologisk fenomen som er styrt av subjektive, menneskelige samhandlinger, med bevissthet rundt dette. Forskningsspørsmålene i studien er av subjekt-epistemologisk karakter, med mål om å studere informantenes subjektive vurderinger og oppfatninger omkring elever som mobber andre, samt deres egen rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

I metodisk forstand omfatter hermeneutikken prinsipper for analyse og tolkning av tekst. Begrepet stammer fra det greske ordet *hermenvein* som betyr å tolke for å forstå. Ifølge Thagaard (2013) fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke folks handlinger, med fokus på et dypere meningsinnhold, i motsetning til det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013). Hensikten med studien har vært å forstå aspekter ved fenomenet mobbing i en større sammenheng, ved å legge vekt på meningsinnholdet i informantenes utsagn. Informantenes uttalelser omkring deres erfaringer, opplevelser og handlinger knyttet til elever som mobber andre, samt deres rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing, blir i studien fortolket utover de rene beskrivelsene.

Gilje og Grimen (1995) peker på Gadammers hermeneutiske sirkel som et av de viktigste begrepene innenfor hermeneutikken. En slik innsiktsfremmende, sirkulær prosess – som den hermeneutiske sirkel regnes å være – peker på forbindelsene mellom det som skal fortolkes, forståelsen, og den sammenhengen eller konteksten noe må fortolkes i. Generelt sett handler det om at fortolkningen stadig beveger seg mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og konteksten det skal fortolkes i, og mellom det som skal fortolkes og vår egen forståelse (Gilje og Grimen, 1995; Krogtoft og Sjøvoll, 2018). Gjennom fortolkningsprosessen av intervjudataene så jeg på sammenhengen mellom de enkelte delene og de inngående temaene i datamaterialet. Informantenes utsagn ble fortolket i lys av den konteksten de forekom i, samt opp mot oppgaven som helhet. Gjennom fortolkninger og undersøkelser omkring informantenes holdninger, erfaringer og verdier, samt deres arbeid med elever som mobber andre i skolen, kan en lettere forstå deres utsagn og handlinger.

3.4. Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju kjennetegnes ofte som en fri samtale mellom forsker og informant, styrt av et bestemt formål. Kvalitative intervjuer er gode utgangspunkt for å få kunnskap om og belyse spesifikke temaer og problemstillinger, ved å fremme informantenes erfaringer og personlige opplevelser (Dalen, 2011). Målet med studien har vært å belyse sider ved mobbeproblematikken i skolen ved å få innsikt i informantenes forståelser, opplevelser, erfaringer, holdninger, tanker og refleksjoner. Hensikten har vært å få kunnskap om hvordan lærere forholder seg til og forstår elever som mobber andre, hvordan de arbeider med disse elevene og hvordan de reflekterer over og opplever sin egen rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing. I dette delkapittelet vil jeg først gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for det kvalitative forskningsintervju, før jeg videre tar for meg prosessen med å planlegge, utarbeide, gjennomføre og bearbeide de kvalitative forskningsintervjuene som inngår i dette masterprosjektet.

3.4.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju kjennetegnes av den frie samtalen mellom informant og forsker, og vil kunne gi forskeren svar på planlagte spørsmål. Formålet med et forskningsintervju er å belyse det temaet og de problemstillinger som er valgt i det aktuelle forskningsprosjektet ved å fremskaffe beskrivende og fyldig informasjon om menneskers opplevelser av ulike sider ved deres livssituasjon (Dalen, 2011). Med andre ord innebærer det å søke forståelse av verden, sett fra intervjupersonenes side, ved å fremme betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres personlige opplevelse av verden. Det kvalitative intervjuet egner seg spesielt godt for å skaffe innsikt i informantenes følelser, tanker og erfaringer (Dalen, 2011). I det gjeldende masterprosjektet har målet med de kvalitative forskningsintervjuene vært å fremme informantenes stemme – dette ved å rette søkelyset mot og fremskaffe deres erfaringer, opplevelser og tanker. Forskningsintervjuet skilte seg fra den dagligdagse samtalen ved at det var en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt. Samtalen gikk dypere enn en typisk spontan meningsutveksling, i tillegg til at tilnærmingen varsomt var spørre-og-lytte-orientert. Konversasjonen i et forskningsintervju forklares med at den ikke foregår mellom to likeverdige deltakere, skjønt det er forskeren som kontrollerer og definerer samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer det kvalitative forskningsintervju slik:

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42)

Når forskningsintervjuet er rammet inn med strukturerte spørsmål, men svarene er åpne og frie, kategoriseres det gjerne som et semistrukturert intervju. Denne formen for intervju tas i bruk når temaer fra dagliglivet ønskes og forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver, i tillegg til at det har et spesifikt formål. Intervjuet er semistrukturert ved at det verken er en åpen samtale eller en lukket «spørreskjemasamtale» (Befring, 2020). Innen en slik intervjuform er det på forhånd utviklet en intervjuguide som inneholder gjennomtenkte spørsmål. Den som intervjuer følger vanligvis opp informantenes svar med oppfølgings spørsmål, med ønske om å innhente mer utfyllende informasjon (Krogtoft og Sjøvoll, 2018). Jeg presenterer dette ytterligere i de følgende underkapitlene.

De åpne strukturene i et forskningsintervju fører med seg både fordeler og ulemper ved intervjuundersøkelser, og det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ingen standardprosedyrer eller regler for hvordan et forskningsintervju skal utføres. De påpeker likevel at det er enkelte standardtilnærminger og teknikker som skal velges for de ulike trinnene i en intervjuundersøkelse. Det blir fremhevet syv faser innen en intervjuundersøkelse, hvor formålet er å sette forskeren i stand til å gjøre veloverveide avgjørelser om metode, basert på kunnskap om temaet, foreliggende metodologiske valgmuligheter, etiske implikasjoner og forventede konsekvenser av valgene for intervjuprosjektet som helhet. De syv fasene lyder som følger:

- 1) *Tematisering*. Formålet med undersøkelsen formuleres, og oppfatninger om emnet som skal undersøkes blir beskrevet.
- 2) *Planlegging*. Studien planlegges. Alle syv stadier må tas hensyn til før intervjuarbeidet settes i gang. Relevant kunnskap for oppgavens tema og omfang hentes inn.
- 3) *Intervjuing*. Intervjuene utføres på grunnlag av utarbeidet intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til intervjuets kontekst og til kunnskapen som søkes.
- 4) *Transkribering*. Intervjumaterialet klargjøres for analyse, som regel ved transkribering fra tale til skriftlig tekst.

- 5) *Analysering*. Bestem hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene på bakgrunn av undersøkelsens tema og formål.
- 6) *Verifisering*. Intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet undersøkes.
- 7) *Rapportering*. Funnene av undersøkelsen og bruk av metode formidles på en slik måte at vitenskapelige kriterier overholdes, og tar hensyn til etiske sider ved undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Jeg har her rettet blikket mot det teoretiske grunnlaget bak det kvalitative forskningsintervju. I det neste presenterer jeg hvordan jeg har planlagt, gått frem, gjennomført og arbeidet med de kvalitative forskningsintervjuene knyttet til mitt masterprosjekt.

3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et særlig viktig tema. En må gjøre vurderinger knyttet til hvor mange informanter som skal anvendes, hvem som skal intervjues og hvilke kriterier informantene skal velges ut fra. Fordi prosessen med kvalitativ intervjuforskning er tidkrevende, blant annet ved gjennomføring av intervjuer og bearbeidningen av disse, bør ikke antallet informanter være for stort. Samtidig må den innsamlede dataen være av betydelig kvalitet slik at den gir et tilstrekkelig grunnlag for videre tolkning og analyse (Dalen, 2011). Ifølge Tjora (2021) er hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier at en velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte. Denne type utvalg kalles strategiske eller teoretiske, og innebærer at informantene ikke er tilfeldig plukket ut for å representere en populasjon, slik som ved kvantitative surveyundersøkelser. Informantene skal først og fremst representere seg selv, men vil gjennom den senere analysen kunne stå som representant for en posisjon eller et syn (Tjora, 2021). Ved strategiske utvalg velges deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til undersøkelsens teoretiske perspektiver og til problemstillingen (Thagaard, 2013). Begrunnelsen for dette er at valg av kriterier for utvalg av respondenter er tett knyttet til studiens problemstilling. Studiens formål bestemmer hvem en forsker bør intervju (Jacobsen, 2015).

Utvalget som deltok i det gjeldende forskningsprosjektet bestod av to kvinner og en mann, alle lærere ved barneskoler i Bergen. Kriteriene for å stille som informant til forskningsprosjektet var at en måtte være lærer i barneskolen og ha erfaringer knyttet til

mobbesituasjoner i skolen. På bakgrunn av undersøkelsens formål om å finne hvilke holdninger som eksisterer omkring elever som mobber andre, samt hvilke tiltak som er rettet mot denne elevgruppen generelt sett, trengte ikke utvalget være knyttet til et spesielt klassetrinn. Alle de tre informantene oppfylte kriteriene ved at de hadde arbeidet i skolen i lang tid, og ved at de alle hadde vært direkte involvert i mobbesituasjoner i skolen gjennom deres arbeid med å forebygge mot mobbing, deres samtaler med involverte elever, samarbeid med foreldre og gjennom andre typer tiltak rettet mot elever som mobber andre.

Prosessen med å rekruttere informanter opplevdes som noe utfordrende. Utfordringene antas å være knyttet til at vi for tiden står i en pandemi, hvor samfunnet er preget av mye smitte og stor spredning av SARS-CoV-2-viruset. I arbeidet med å rekruttere informanter ble det sendt ut e-post, med informasjon og forespørsel om å delta i forskningsprosjektet, til flere rektorer ved ulike skoler i Bergen. Disse ble oppfordret til å viderefremde forespørselen til sine ansatte, slik at de som fylte kriteriene videre kunne ta kontakt med meg. Etter flere mislykkede forsøk på å få tak i informanter via e-post og per telefon, ble jeg nødt til å spørre personer jeg allerede hadde kjennskap til. En av disse meldte interesse og satte meg videre i kontakt med de to resterende informantene. En slik utvalgsmetodikk omtales som i litteraturen og forskningen som snøballmetoden. Metoden går ut på at en starter med et lite utvalg, en «førstekontakt» - ofte en spesielt engasjert «nøkkelinformant». Utvalget vokser deretter ved at forskeren får tips om nye informanter fra førstekontakten. På den måten vokser utvalget som en snøball ved at den blir større og større etter hvert som den ruller (Tjora, 2021).

3.4.3 Informasjonsskriv og intervjuguide

I forkant av arbeidet med å rekruttere informanter ble det utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1). Hensikten med informasjonsskrivet var å informere utvalget om forskningsprosjektets formål, og om hvilke rettigheter en hadde dersom en valgte å delta som informant. Informasjonsskrivet inneholdt, i tillegg til formål og rettigheter, kriterier for deltakelse, intervjuets omfatning, oppbevaring og bruk av personopplysninger, samt prosjektansvarliges kontaktinformasjon. Det ble informert om at intervjuet skulle tas opp ved lydopptak, om hvem som ville ha tilgang til innsamlet data, og at alt av data ville bli slettet ved prosjektets slutt i mai 2022. I skrevet ble det opplyst om at deltakerne når som helst kunne trekke sitt samtykke, uten å oppgi ytterligere forklaring. Avslutningsvis inneholdt

informasjonsskrivet en samtykkeerklæring hvor deltakere kunne skrive under på og bekrefte at de hadde mottatt og forstått informasjon om prosjektet. Informasjonsskrivet ble vedlagt i meldeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for vurdering av prosjektet, samt som vedlegg i e-post til potensielle informanter.

Med utgangspunkt i prosjektets tema og problemstilling ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2). Intervjuguiden er vanligvis en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre et forskningsintervju, og skal dekke de viktigste områdene som studien har som mål å belyse. Dette ved å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011). I arbeidet med å utforme spørsmål til egen intervjuguide noterte jeg meg først alle forskningsspørsmål som kunne være relevant i mitt masterprosjekt. I lys av studiens problemstilling gjorde jeg vurderinger av spørsmålene og valgte ut de jeg mente ville svare best på studiens formål. Intervjuguiden kan sies å være ment for å minne oss på intervjuets intensjon, med hensyn til innsamling av informasjon (Krogtoft og Sjøvoll, 2018). Den utarbeidede intervjuguiden ble videre sendt til veileder, med ønske om tilbakemeldinger. Sammen diskuterte vi spørsmålenes ordlyd, hvordan de kunne formuleres på en klar og entydig måte, og hvordan spørsmålene burde stilles for å unngå å være av ledende karakter. Innholdet i intervjuguiden var i denne studien rettet mot lærernes opplevelse av, erfaringer med og holdninger til elever som mobber andre. Spørsmålene handlet i stor grad om hvordan informantene oppdager, håndterer og følger opp mobbesituasjoner, samt hvordan de arbeider i det forebyggende arbeidet mot mobbing og iverksetter tiltak – eksempelvis gjennom foreldresamarbeid og samarbeid med skoleledelse og kolleger. Innledningsvis startet intervjuguiden med et par generelle spørsmål knyttet til informantens erfaringer og beskrivelser av elever som mobber andre, og mulige årsaker til mobbende atferd. Spørsmålene videre var i større grad knyttet til de mest sentrale temaene i forskningsprosjektet og rettet blikket mot informantens opplevelser og erfaringer med å følge med, oppdage, gripe inn og håndtere mobbesituasjoner i skolen, samt deres rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Spørsmålene rettet seg ytterligere mot informantens erfaringer og opplevelser rundt deres samarbeid med skolen, kollegaer og foreldre i mobbesituasjoner og i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Den ferdigstilte intervjuguiden ble videre vedlagt søknaden til NSD.

3.4.4 Etske vurderinger

Innen forskning stilles det krav til at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper, nedfelt i retningslinjer og lover. I Norge kom det 9.juni 1978 lov om personregister m.m. Denne omfattet normer og regler med det formål om å verne om forskningsdeltakeres integritet. Loven stilte krav om informert samtykke og anonymisering, om trygg oppbevaring av innsamlede opplysninger, om retten til innsikt i innsamlede opplysninger for deltakere, og om taushetsplikt for alle medvirkere i forskning (Befring, 2020). I lov om forskningsetikk av 2017 fremheves generelle krav om at forskningsinstitusjoner og forskere forholder seg til anerkjente forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017). I 2001 ble personopplysningsloven innført (Befring, 2020). Denne førte med seg meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles gjennom elektroniske hjelpemidler (Personopplysningsloven, 2018). Det er et krav at enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personlige opplysninger, må sende inn utfylt meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (Dalen, 2011). Gjeldende masterprosjekt, med prosjektnummer 931386, ble sendt til vurdering i september 2021 og ble vurdert godkjent av NSD i oktober samme år (vedlegg 3).

Et grunnleggende krav for forskning er at forskningen skal være forankret i anerkjente etiske verdier og forskningsetiske prinsipper. De forskningsetiske prinsippene omfatter normer som skal bidra til at gjennomføringen av forskningsprosessen skjer på en forsvarlig og verdig måte:

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper er at all deltakelse skal bygge på personlig samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Det er ikke nok å informere. Informasjonen skal være forståelig og forstått, og det må prosjektansvarlige forsikre seg om. (Befring, 2020 s. 32)

Alle deltakere skal ha reelle muligheter for å reservere seg fra å delta, og de har krav på at alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Det er i tillegg krav om at all innsamlet forskningsdata skal anonymiseres (Befring, 2020). I det aktuelle masterprosjektet innebærer forskningen ingen personlig belastning for informantene. Prosjektet krevde ikke at det

gjennom undersøkelsene ble hentet inn personopplysninger om deltakerne. Informantene har hele veien vært anonymiserte, og det er ikke mulig å identifisere informantene av den innsamlede forskningsdataen. Kravet om et informert og fritt samtykke innebærer at samtykket er gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet, samt at informanten på forhånd er informert om alt som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011). Informantene har gjennom tilsendt informasjonsskriv, og ved muntlig formidling, blitt godt informert om prosjektets formål og hensikt, samt om deres rettigheter ved deltakelse. Alle deltakere var innforstått med den gitte informasjonen og skrev under på samtykkeerklæringen i informasjonsskrivet.

3.4.5 Forskerens rolle og gjennomføring av intervju

En forskers integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning. Betydningen av en forskers integritet er økt i forbindelse med intervju, fordi det innen kvalitative forskningsintervju er intervjueren selv som er forskningsinstrumentet og det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015). Som forsker har jeg gjennom dette prosjektet hatt en intensjon om å belyse mobbeproblematikken gjennom litteratur og tidligere forskning, men enda viktigere, gjennom å fremme læreres erfaringer og opplevelser omkring dette komplekse fenomenet – mobbing. Hensikten har vært å finne ut hvordan lærere forholder seg til og forstår elever som mobber andre, og hvordan de videre arbeider med disse elevene, både før og etter at mobbing er oppdaget. Jeg anser det som en avgjørende faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing å i større grad rette fokuset mot elever som mobber andre. Fokuset innebærer blant annet at disse elevene tilbys hjelp og veiledning, samt blir behandlet med omsorg og respekt på lik linje som andre barn og unge. Dessuten handler et slikt fokus om å bryte med stigmatiserende holdninger og personlige karakterbeskrivelser, og bytte de ut med helhetlige forståelser av mennesker, årsaksforklaringer og positive barne- og elevsyn.

Når det gjelder hva en dyktig intervjuer er, eksisterer det en rekke kvalifikasjonskriterier knyttet til dette. En dyktig intervjuer skal blant annet presentere intervjuets formål, stille klare og forståelige spørsmål, la informantene snakke ut, tillate pauser, lytte aktivt til innholdet i det som blir sagt, lede intervjuet på bakgrunn av intervjuets formål og intensjon, huske tidligere uttalelser og kunne be om utdypende forklaringer knyttet til uttalelsene (Kvale og Brinkmann, 2015). I gjennomføringen av de semistrukturelle intervjuene fulgte jeg den tidligere

utarbeidede intervjuguiden. Slik sikret jeg at alle tre informanter fikk de samme spørsmålene. Likevel sto jeg fritt til å stille oppfølgings spørsmål dersom jeg ønsket nærmere forklaringer, avklaringer eller utdypelser omkring informantenes utsagn og beskrivelser.

De semistrukturelle intervjuene fant sted i slutten av november og i starten av februar. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30 og 60 minutter. Innledningsvis ble informantene informert om prosjektets formål og om bakgrunnen for valg av tema. Alle tre intervjuer ble gjennomført digitalt via Zoom eller Google Meet. Disse ble spilt inn direkte i Zoom, i tillegg til lydopptak på telefon. Alle informanter var kjent med at intervjuet skulle spilles inn og hadde skrevet under på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. Som hovedregel anvendes en eller annen form for lydopptak i kvalitative forskningsintervju. Årsaken er at dette gir oss en visshet om at vi registrer alt som blir sagt, samtidig som vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss om deltakerne og sørge for at kommunikasjonen er god, med flyt i intervjuet (Tjora, 2021). Lydopptakene ble umiddelbart overført til egen minnebrikke, samt til en kryptert mappe på min personlige pc. På bakgrunn av at datainnsamlingen ikke inneholdt personlige opplysninger som kunne identifisere informantene, slik som navn, alder eller arbeidsplass, var det ikke behov for å behandle disse i HVL (Høgskulen på Vestlandet) sin forskningsserver.

3.4.6 Transkribering av intervju

Prosessen med å bearbeide innsamlet datamateriale startet med transkripsjon av lydopptak fra gjennomførte intervjuer. Transkripsjon av intervjuer forklares av Kvale og Brinkmann (2015) slik:

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206)

I transkripsjonsprosessen valgte jeg å transkribere lydopptakene så ordrett som mulig. Prosessen var tidkrevende ved at jeg kontinuerlig måtte starte og pause lydopptaket, parallelt som jeg skrev ned ord for ord. Jeg valgte imidlertid å transkribere intervjuene på

bokmålsform, men noterte meg dersom det var begreper på dialekt av spesiell betydning. Fordi vi mennesker ikke snakker i avsnitt, og heller ikke signaliserer tegnsetting, er det et innlysende faktum at muntlig språk ikke er det samme som skriftlig språk. Det mest betydelige tapet fra intervjuene til transkripsjonene var det som i litteraturen omtales som visuelle ledetråder, samt informasjon om stemningen som opplevdes i intervjusituasjonene (Tjora, 2021). Fordi det er jeg selv som har gjennomført intervjuene, transkriberingene og analysen, har jeg i mine transkripsjoner unnlatt å transkribere informasjon om stemning og visuelle ledetråder – slik som eksempelvis latter, tenkepauser eller kroppsspråk. Da intervjuene er spilt inn ved lydopptak har jeg dessuten hatt mulighet til å gå tilbake til disse for ekstra lytting, dersom det skulle være av behov.

3.5 Reliabilitet og validitet

I gjennomførelsen av masterprosjektet har det hele veien vært viktig å reflektere over egen forskningskvalitet. Kvaliteten av undersøkelser gjort gjennom forskning bedømmes vanligvis ut fra måleenhetene reliabilitet og validitet – altså pålitelighet og gyldighet (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg vil med utgangspunkt i disse to begrepene gjøre vurderinger knyttet til forskningskvaliteten i denne studien.

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens, troverdighet og nøyaktighet, og behandles ofte i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres og etterprøves av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2015). Reliabilitet i intervjuforskning er i stor grad knyttet til informantenes svar i et intervju, transkribering og analyse. Enkelt forklart handler reliabilitet i kvalitative studier om en har undersøkt det som en hadde til hensikt å undersøke. Gjennom metodekapittelet har jeg synliggjort og gjort rede for de fremgangsmåter jeg har benyttet meg av i studien – knyttet til planlegging, utarbeiding, gjennomføring og bearbeiding. Jeg har drøftet de valgene jeg har gjort, og gjort begrunnelser knyttet til disse. Et for sterkt fokus på reliabilitet omkring intervjufunnene, hvor intensjonen er å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan derimot forhindre kvaliteter som variasjon og kreativ tenkning. Variasjon og kreativ tenkning har bedre betingelser når intervjueren har rom for å følge egen intervjustil, og kan improvisere og følge opp fornemmelser underveis (Krogtoft og Sjøvoll, 2018; Kvale og Brinkmann, 2015).

Jeg opplevde gjennom intervjusituasjonene utfordringer knyttet til det å skille mellom å være profesjonell intervjuer og en likeverdig samtalepartner. Jeg syntes det var vanskelig å vite i hvilken grad jeg skulle respondere på informantenes utsagn. Dette med tanke på at min respons enten kunne oppleves som bekreftende eller avkreftende. Jeg måtte ved flere anledninger minne meg selv på at mitt engasjement for temaet ikke måtte være førende for hvor samtalen gikk, og måtte kontinuerlig passe på at det var informantenes stemme som kom frem, upåvirket av mine kommentarer. Det er uvisst i hvilken grad mitt engasjement kan ha hatt innvirkning på informantenes svar, men jeg velger å tro at jeg har balansert intervjuet på en tilfredsstillende måte, og at informantene har svart oppriktig ut ifra eget ståsted.

Validitet defineres i ordbøkene som riktigheten, sannheten og styrken i en uttalelse (Kvale og Brinkmann, 2015). I samfunnsvitenskapen dreier validitet seg om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det som skal undersøkes. Validering hører ikke til en spesiell undersøkelsesfase, men er eksisterende gjennom hele forskningsprosessen i en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale og Brinkmann, 2015). Studiens pålitelighet og gyldighet er ivaretatt ved at jeg har lagt frem mest mulig dokumentasjon av data, samt at jeg har gjort begrunnelser av metodevalg og samtlige avgjørelser som er foretatt gjennom hele forskningsprosessen. På den måten har jeg synliggjort flest mulig dimensjoner i arbeidet med forskningen. All relevant dokumentasjon – informasjonsskriv, intervjuguide og kvittering fra NSD – er lagt ved i oppgavens vedleggsdel.

3.6. Kvalitativ innholdsanalyse

Gjennom den kvalitative innholdsanalysen har jeg foretatt en systematisk gjennomgang av intervjudataene, kategorisert innholdet og registrert dataene som var av relevans for studiens problemstilling. Kvalitativ innholdsanalyse benyttes i prinsippet på alle typer dokumenter, enten om det er i form av tekst, tall, lyd eller bilde. Det mest vanlige er likevel å benytte en slik metode når dokumentenes innhold er verbalt, i form av muntlige eller skriftlige tekster, som lydopptak, datafiler eller på papir (Grønmo, 2016). I gjeldende masterprosjekt blir det, som allerede nevnt, gjort en kvalitativ innholdsanalyse av innsamlet intervjudata.

Intervjudataene ble i forkant av analysen overført fra muntlig tekst, i form av lydopptak, til skriftlig tekst – dette gjennom transkribering. Prosessen med å transkribere ble nærmere beskrevet i underkapittel 3.4.6. I arbeidet med analysen har jeg hatt dataene tilgjengelig i både papirform og i digital form.

Utgangspunktet for å kategorisere data er ett eller noen få tema. Temaet er gjennomgående for hele undersøkelsen og er bestemt av studiens problemstilling. Kategorisering innebærer å dele opp temaet i flere mindre enheter, etterfulgt av innsamling av ulike deler av teksten som knyttes til disse enhetene (Jacobsen, 2015). Datamaterialet som blir presentert i neste kapittel – analysekapittelet – er delt inn i fire hovedkategorier, som videre er delt inn i flere underkategorier. Hovedkategoriene er som følger: 1) elevene som mobber andre, 2) å oppdage mobbing, 3) når mobbing er oppdaget og 4) det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. I diskusjonskapittelet diskuterer jeg funnene fra analysen gjennom tre hovedkategorier, i lys av prosjektets problemstilling og oppgavens teoretiske grunnlag. Hovedkategoriene lyder slik: 1) elevene som mobber andre, 2) hvordan lærere oppdager, griper inn i og følger opp mobbesituasjoner og 3) læreres rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen.

I gjeldende masterprosjekt benyttes det som ofte kalles for åpen koding, eller første-syklus koding. Denne formen for kategorisering tar utgangspunkt i data, hvor data som omhandler det samme eller som ligner hverandre samles i en gruppe – også kalt kategori. Åpen koding representerer på den måten en forenkling av detaljerte, kompliserte og rike data ved at ord, setninger og tekster blir tilordnet spesielle kategorier ut ifra bestemte kriterier (Jacobsen, 2015). I arbeidet med å kategorisere innholdet i datamaterialet tok jeg utgangspunkt i strukturen fra intervjuguiden, hvor spørsmålene var systematisert etter hva de handlet om. Prosjektets tema var derfor, gjennom intervjuguiden, allerede delt i mindre enheter. På den måten ble arbeidet med å lage kategorier, samt å tilordne innholdet fra intervjudataene til disse, en relativt enkel prosess. Fremgangsmåten jeg benyttet meg av i arbeidet med å kategorisere innholdet var å tilegne hver kategori en fargekode. Deretter markerte jeg relevante ord, setninger og utsagn med de angitte fargene. Dette arbeidet ble gjort på papirutgaven av datamaterialet, med tusj. Fargekodene ble i tillegg notert i det digitale dokumentet. Til slutt ble direkte sitater, som tydelig formidlet noe om kategoriene, uthevet i det digitale dokumentet.

3.7 Oppsummering av forskningsmetode

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for de metodiske valgene som er tatt gjennom arbeidet med mitt masterprosjekt. Jeg har presentert de fremgangsmåter jeg har benyttet meg av og prøvd å forklare disse i lys av studiens hensikt. Alle valg og vurderinger som har blitt gjort gjennom forskningsprosessen er tatt med mål om å besvare studiens problemstilling. Videre vil jeg

presentere funnene av de kvalitative forskningsintervjuene gjennom en kategorisk fremstilling
– bestående av fire hovedkategorier.

KAPITTEL 4

ANALYSE

I dette kapittelet vil jeg presentere hovedfunnene i datamaterialet fra de kvalitative forskningsintervjuene gjennom en kategorisk fremstilling. Jeg har valgt å sortere datamaterialet inn i fire hovedkategorier, som videre er delt inn i flere underkategorier. Kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i intervjuguiden, med mål om å gi en rikere forståelse av masterprosjektets tema og problemstilling. Problemstillingen lyder som tidligere nevnt slik:

Hvilket fokus har lærere på elever som mobber andre, og på hvilken måte får disse elevene hjelp og veiledning i det forebyggende arbeidet mot mobbing?

Når jeg gjennom studien har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode har fokuset og formålet vært å fremme informantenes stemme – gjennom deres erfaringer, opplevelser og tanker. I intervjuene og i analysen av datamaterialet behandler jeg mobbebegrepet på et generelt plan. Jeg tar altså ikke høyde for de ulike formene av mobbing som eksisterer i mobbeproblematikken. I den kommende presentasjonen av funn i studien velger jeg å gjenfortelle informantenes utsagn med egne ord, samt gjengi sitater for å utdype, nyansere og eksemplifisere. Sitatene markeres med informant A, B og C, uavhengig i hvilken rekkefølge intervjuene fant sted. Dette gjør jeg for å bevare informantenes anonymitet.

4.1 Elevene som mobber andre

Gjennom analysen kommer det frem at de tre informantene besitter en tilnærmet lik måte å forstå elever som mobber andre på. Informantene kobler i all hovedsak mobbende atferd til en rekke mulige årsaker, og formidler at en ikke kan se på mobbing som et isolert fenomen, uten årsak. Jeg vil i det neste presentere hvordan lærerne beskriver denne elevgruppen, hvilke holdninger som eksisterer rundt disse elevene, og hvilke mulige årsaker som kan ligge til grunn for den mobbende atferden.

4.1.1 Lærernes oppfatninger av og opplevelser med elever som mobber andre

Når lærerne i intervjuene blir bedt om å beskrive elever som mobber andre ut ifra egne erfaringer, benytter de seg av adjektiv som normal, vanlig og usikker: «(...) at de gjerne er usikker på seg selv, og jeg vil jo si at det i en del tilfeller stemmer, men de fremstår kanskje ikke så usikre (...)» (Informant B). «En helt normal elev. (...). Det er alltid de helt vanlige snille guttene og jentene» (Informant A). Alle tre informanter legger vekt på at det aldri er slik som en gjerne ser på film, eller slik som mobbing ofte blir fremstilt – at det er en som bare er slem, og at det er en som bare er snill. De poengterer at dette er en svært svarthvit fremstilling av problematikken, og at de selv aldri har opplevd mobbing slik. Når de beskriver elevgruppen på et generelt plan trekker de frem elever som, på et eller annet vis, har behov for å hevde seg, enten om det er av sosiale årsaker eller om det er på bakgrunn av en eller annen form for vanske. “Veldig ofte så handler det om samspillsvansker, at man ikke forstår sosiale koder av ulike årsaker” (Informant C). “Jeg vil jo si at det ofte er noen som har utfordringer på ett eller annet plan, selv” (Informant B).

4.1.2 Læreres holdninger til elever som mobber andre

Når det gjelder hvilke holdninger som eksisterer omkring disse elevene, på skolen og blant kolleger, har informantene ulike opplevelser og erfaringer knyttet til dette. Alle tre trekker frem at de har en god skoleledelse, med et positivt elevsyn. Også blant kolleger er det hovedsakelig positive elevsyn, der elever som mobber andre oppfattes og forstås som elever med ulike vansker og med behov for ekstra hjelp og veiledning. Alle tre opplever at de fleste lærere har en relativt lik holdning til alle elever, uansett hva de strever med.

Det er ikke så stor forskjell på eleven som mobber og den som ikke har det så bra. Det er på en måte mye det samme, og det er den samme hjelpen man får uansett. Det er et positivt menneskesyn, og det er ingen som går inn for å være stygg i utgangspunktet. Det er jo som sagt ofte en eller annen grunn for det. (Informant B)

Informantene opplyser videre om at de har opplevd at det eksisterer ulike holdninger til disse elevene, hvor noen av holdningene er av en mer negativ karakter. De påpeker imidlertid at slike negative og diskriminerende holdninger forekommer svært sjeldent – nærmest aldri – og

beskriver denne typen holdninger som utdaterte og gammeldagse. De erfarer at det både i skolen og i samfunnet generelt har blitt en større aksept for at folk er forskjellige, og at ingen er født "onde". Til tross for høy aksept for ulikheter, samt positive elevsyn, forteller en av informantene at en tidligere har fått "syndebukker" i skolen, på grunn av læreres reaksjon på elevens negative handlinger og/eller språkbruk.

Jeg skulle ønske jeg kunne si at det er noe som ikke eksisterer i skolen, men det gjør det. Det er lov å være frustrert, og det hender at man kan kalle eleven både det ene og det andre, og ha behov for å ventilere ut, men så må man komme seg videre. Det kan jo være vanskelig for en del, og det kan virke som det ikke har skjedd noe kjekt i det hele tatt, eller at det ikke er noe som helst man liker ved den eleven. Men det er farlig, for det der merker elevene, og da gir de ofte full valuta for pengene. (Informant C)

4.1.3 Mulige årsaker til mobbende atferd

Elevenes mobbende atferd, og årsaker til mobbende atferd, oppfattes blant informantene å være sterkt forbundet. Alle tre poengterer at mobbende atferd i de fleste tilfeller skyldes en eller annen form for årsak. En av informantene sier det slik:

Jeg har i hvert fall aldri opplevd at noen er slem bare for å være slem. Det er som regel, hvis man innhenter både litt informasjon og snakker med de elevene det gjelder, så er det stort sett en del andre ting som ligger bak. (Informant C)

Når informantene blir spurt hva de tenker kan være årsaken til elevens mobbende atferd, trekker de blant annet frem elevenes behov for å hevde seg, og deres ønske om å bli likt av andre elever.

Alle vil jo bare bli likt. Så kanskje man prøver å tøffe seg, eller at det blir krangel om å få den og den vennen. I mange tilfeller vil man se på det som man omtaler som mobbing som klumsete oppførsel. Mangel på sosial kompetanse, rett og slett. (Informant B)

Mulige årsaker som informantene trekker frem, er ikke få. De nevner blant annet mangel på sosial kompetanse, samspillsvansker, lærevansker, mistriksel på skolen, språkvansker, tilknytningsvansker, misforståelser, krangler, ulike diagnoser, vansker eller alvorlige problemer i hjemmet.

Min erfaring er at det ofte er en elev som har det vanskelig. Har det vanskelig hjemme, eller har det vanskelig på skolen. Det kan være alt fra de som har alvorlige problemer, som mishandling og alle mulig forferdelig greier hjemme, til de som bare er sure fordi de ikke fikk viljen sin med venner, og så skal de ta hevn fordi de er umodne.
(Informant A)

4.2 Å oppdage mobbing

Når jeg i intervjuene stiller spørsmål om hvordan lærerne oppdager mobbesituasjoner, om hvilke tegn de ser etter og er oppmerksomme på, er det to ting som virker å være sentralt: tilstedeværelse og gode relasjoner.

4.2.1 Observasjon og tilstedeværelse

Informantene trekker frem viktigheten av å være til stede i alle situasjoner, både i klasserom, i friminuttene, i garderoben og i overgangssituasjonene mellom disse områdene. Alle tre lærere fremhever observasjon av elevene som et verdifullt verktøy når de skal prøve å oppdage mobbing. Det er ved observasjon lærerne kan få med seg ordbruken mellom elevene, kroppsspråket og ansiktsuttrykkene de signaliserer til hverandre, og eventuelt om det er mye "armer og bein". En av informantene gir eksempler på hva en kan se etter i klasserommet, og nevner blant annet det å ta avstand fra noen ved å flytte seg vekk, eller snu ryggen til. Det blir likevel poengtert av alle tre informanter at det ikke alltid er like enkelt å følge med på hva elevene sier og gjør mot hverandre. De forklarer at de ikke alltid klarer å være til stede til enhver tid, og at elevene er gode på å skjule det som skjer når de voksne ikke følger med.

(...). Så aldri sånn åpenlyst en stor gjeng som løper etter, sånn som du ser for deg

mobbing (...). De skjuler det, og de vet veldig godt at det de holder på med ikke er greit. Så det er på en måte veldig vanskelig å avdekke selv, som lærer, for vi er jo ikke der hele tiden, og de gjør det jo selvfølgelig ikke rett foran de voksne. (...). (Informant A)

4.2.2 Læreres relasjoner til elevene

Selv om observasjon og tilstedeværelse virker til å være to av skolens viktigste verktøy for å avdekke mobbing, kommer det imidlertid tydelig frem at ikke all mobbing oppdages gjennom observasjon og tilstedeværelse. Å ha gode relasjoner til elevene trekkes frem som et like viktig verktøy i dette arbeidet, og betraktes av informantene å være en avgjørende forutsetning for at elevene skal kunne ta opp og fortelle om problemstillinger og situasjoner som skjer på skolen, eller i hjemmet. «Jeg synes ofte at hvis de er trygge på en voksen, som de vet er der for å hjelpe, så er det lettere å komme og gi beskjed» (Informant C).

Ofte er det jo at det kommer frem på ett eller annet vis, at foreldre forteller, eller at elever selv forteller at de ikke har det så bra. At noen er slemme eller sånt. Det hender jo at andre medelever kan si at «vi ser at en annen ikke har det bra», men jeg opplever at det er rimelig sjeldent. I andre tilfeller kan en jo se, der det er elever du følger ekstra med på fra før, for du vet at de har utfordringer (...). (Informant B)

4.3 Når mobbing er oppdaget

Alle ansatte i den norske skole er gjennom opplæringsloven lovpålagt og pliktig til å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø. Plikten innebærer å følge med, gripe inn, undersøke, melde fra, iverksette tiltak og dokumentere situasjoner hvor elever opplever å ikke ha et trygt og godt skole- og læringsmiljø. Den såkalte aktivitetsplikten kommer frem av opplæringsloven paragraf 9 A-4 (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Gjennom intervjuene blir jeg raskt gjort oppmerksom på at informantene er godt kjent med sin plikt, og at loven legger føringer for deres arbeid med å sikre elevene det skole- og læringsmiljøet de har rett på.

4.3.1 Å gripe inn i mobbesituasjoner etter at mobbing er oppdaget

Ved spørsmål om hvordan lærerne går frem og griper inn dersom det er mistanke om mobbing, eller når mobbing er oppdaget, svarer alle tre informanter at de er lovpålagt å ha en handlingsplan eller aktivitetsplan. De forteller at de gjennom paragraf 9A i opplæringsloven er regulert av strenge føringer, og at de har prosedyrer for hvordan de skal gå frem ved mistanke om og oppdagelse av mobbing. En av informantene informerer meg videre om at de på skolen har faste møter hvor § 9A er på planen, hver uke:

(...) at vi også har faste møter hver uke der vi har 9A på planen sånn at vi tar runder på det. Det tenker jeg hjelper for å få avdekket ting tidlig. Da er det og lov å ta opp en dårlig magesfølelse sånn at vi er flere som kan gå inn og observere det samme. (Informant C)

Både gjennom strenge føringer, og gjennom informantenes personlige tanker og erfaringer om hvordan en skal gå frem og gripe inn i mobbesituasjoner, blir samtaler med de involverte elevene fremhevet som et viktig fokus. Samtalene er en viktig forutsetning for at lærerne kan forstå situasjonen, skaffe oversikt over hva det gjelder, hvem som er innblandet, og videre hvordan de skal angripe og håndtere situasjonen. I mange tilfeller handler det om enkeltsituasjoner som kan løses med samtaler, eller med andre enkle virkemidler. I andre tilfeller, hvor det viser seg at handlingene er gjentakende og av mer alvorlig art, er det nødvendig å kontakte foreldre, samt koble på og informere avdelingsleder og rektor.

(...) over tid og er såpass alvorlig så snakker man selvfølgelig med de hjemme, og tar det opp med ledelsen – avdelingsledelse først og fremst. Men når det er snakk om mobbing så pleier rektor å bli koblet på og. Også har man gjerne møter med foreldre (...), og noen ganger på mellomtrinnet er det gjerne sammen med eleven for å høre deres opplevelse. Så avtaler man derfra hva man skal gjøre videre – om man skal ha jevnlig møter, eller andre ting (...). Det er ganske likt om det er en som mobber eller den som blir mobbet sånn sett, akkurat den prosessen – det blir litt det samme man gjør. (Informant B)

Elevens stemme, og samarbeid med foreldre, anses blant informantene å være viktige faktorer i oppfølgingsarbeidet etter at mobbing har blitt avdekket. Det blir poengtert at det i

mobbesituasjoner er like viktig å ta vare på elever som mobber andre – på lik linje med elevene som opplever å bli mobbet.

Jeg tenker det er kjempeviktig å ta vare på begge partene. For en ting er jo den som blir plaget, men så har du den andre (...). Det ligger alltid noe bak, det er jo en kompleks situasjon, og det er aldri svarthvitt. Så jeg tenker det er kjempeviktig å ta vare på begge, og få foreldrene med på laget – kalle de inn til et møte, snakke sammen. (Informant A)

Vi kan jo lage planer og aksjoner til vi blir grønn i ansiktet, men hvis ikke vi har med oss eleven det gjelder, og at deres stemme blir hørt (...) det er veldig veldig viktig. Så fyller vi ut den aktivitetsplanen og lager avtaler. Også har vi møter med de foresatte og har alltid kontakt med de når det gjelder disse tingene. (Informant C)

4.3.2 Tiltak mot mobbing

Tiltakene lærerne setter i gang etter at mobbing er oppdaget varierer ut fra situasjonens omfang og alvorlighetsgrad. Mobbesituasjoner kan arte seg på ulike måter, og må av den grunn håndteres med utgangspunkt i den enkelte sak.

Jeg kjenner at det er vanskelig å svare sånn generelt, for det er avhengig av hvem det er og hva det er og sånt. (...). Har dette vært mye fysisk mot noen så må man kanskje skjermes fra hverandre, at man er ekstra tett på i overganger og ute og sånne ting. Er det mer at det er blikk, eller andre typer, litt mer skjult mobbing som hverken er fysisk eller sånn (...), da er det kanskje mer aktuelt med samtaler, og spille litt på de hjemme (...). (Informant B)

For å finne og kunne ta i bruk de rette tiltakene til den enkelte mobbesituasjon bringer informantene igjen opp dette med å samtale med de aktivt involverte elevene, og avdekke hva det er som gjør at disse ikke får til det sosiale samspillet, eller hvorfor de tar de valgene de gjør. Også dette med å ha gode relasjoner til elevene dukker opp igjen, og blir trukket frem som en viktig forutsetning for at lærerne kan ha gode dialoger med elevene, og videre klare å grave i og finne ut hvordan eleven faktisk har det. «(...) det blir jo nesten et spill av det man

må gjøre med en som blir mobbet, rett og slett, for jeg har ikke opplevd at den som mobber ikke har problemer og som ikke trenger hjelp” (Informant C).

Eksempler på hvilke tiltak lærerne setter i gang er blant annet ekstra sosial trening, hjelp til regulering, påkobling av andre elever som kan være potensielle venner, koble på helsesøster, ha jevnlig samtaler og lage avtaler med elevene. Også SNAP (Stop Now and Plan), et program/metode som brukes med enkeltbarn, eller grupper av barn som viser aggressiv og antisosial atferd, blir brakt opp som et eksempel på tiltak. Programmet skal bidra til utvikling av sinnemestring og å finne alternative måter å håndtere konfrontasjoner og konflikter på.

Som tidligere nevnt er alle skoler pålagt å ha en handlingsplan eller aktivitetsplan. En del av prosedyren er å følge opp situasjonen, og være oppdatert på hvordan det går med de involverte elevene. En av informantene sier det slik:

Vi slipper det egentlig aldri, men hvis vi ikke har sett noe etter mange måneder, så «ja okei, nå er det helt slutt, det går bra, ting fungerer igjen», så kan vi jo roe ned. Da kan vi avslutte handlingsplanen. Men det er ikke sann at saken blir helt lukket. Det er jo dette med trygt skolemiljø – elevene skal ha det bra, og det er kjempeviktig. Vi er pålagt å ha den planen, og pålagt å følge den. Vi tar opp igjen saken hvis det er nødvendig. (Informant A)

4.3.3 Hjelp og veiledning til elever som mobber andre

Informantene understreker at elever som mobber andre ofte har et like stort behov for hjelp og veiledning som elevene som blir utsatt for mobbing. De erfarer ofte at den mobbende atferden lener seg mer mot å være klumsete oppførsel, uheldige valg og mangel på sosial kompetanse, heller enn målrettet, bevisst trakassering eller plaging. “Jeg tenker jo at de færreste går inn for å være slem med noen bare for å være slem, det er som oftest noe annet.” (Informant B).

“Veldig ofte har man kanskje gått og irritert seg over hverandre også har man ikke hensiktsmessige verktøy til å håndtere den irritasjonen (...).» (Informant C).

Tiltakene som iverksettes, og oppfølgingsarbeidet, er ifølge informantene det samme for alle elever, uansett hvilken rolle de måtte ha i en mobbesituasjon. Måten å hjelpe og veilede elever som mobber andre på er sterkt forbundet med tiltakene som ble nevnt i avsnittet over – med blant annet jevnlig samtaler, hjelp til regulering og ekstra sosial trening.

Til tross for at mobbende atferd er uakseptabelt og ikke-velkommen i skolen, og i samfunnet generelt, poengterer lærerne nødvendigheten av å kunne se forbi handlingene, og ha en tilnærming til situasjonen med et mål om å finne ut hva som ligger bak, og hvordan eleven faktisk har det. De understreker viktigheten av at alle parter skal ha muligheten til å formidle sin side av saken, uten at en retter pekefingeren mot noen.

Jeg tror sjelden at det funker å ta en sånn moraliserende alvorsprat, det funker aldri egentlig. Så jeg tenker det er viktig å undersøke litt og få deres versjon av de ulike situasjonene. Det er jo ofte konkrete situasjoner man står med, enten om det er kroppsspråk eller kommentarer, (...). Forsøke å få tak i deres versjon, undersøke hvorfor og om det eventuelt er sånn at man har en agenda mot noen. (...). Av og til har du lyst til å ta den der: «er det noe alvorlig galt med deg, hvorfor tenker du at dette er greit?», men det hjelper ikke, og ofte opplever du motsatt effekt, og eleven gidder i hvert fall ikke fortelle deg hva det egentlig er. (Informant C)

Informantene trekker frem betydningen av å samtale med elevene som mobber andre, på en slik måte at elevene har følelsen av å være likt, og å bli tatt godt vare på. Det handler om å bevare en god relasjon til eleven, og å gripe inn i situasjonen med mål om å finne løsninger. De erfarer at fokuset på løsninger, veiledning og hjelp i mye større grad er formålstjenlig enn det å peke på alle feilene eleven gjør, uten å gi de noen form for nye verktøy som kan brukes i eventuelle nye situasjoner. Det blir likevel understreket at mobbende atferd ikke skal rettferdiggjøres eller forsvares, og at en må være tydelig på at den type oppførsel ikke er ønsket eller akseptert. Informantene C sier det slik:

Og så er det klart at man må være tydelig på at man ikke aksepterer de valgene man har tatt, men at det er like viktig for oss voksne å hjelpe den eleven som det er å hjelpe de andre, og at vi er nødt til å finne noen bedre måter å løse ting på. (...), møte de på hvorfor de gjør det, og heller sammen se: «hva kan man gjøre bedre neste gang, og hvordan skal vi få en slutt på dette?» De har jo ofte veldig mange tanker om det selv så når de får tiden til å sortere. (Informant C)

4.3.4 Å ha foreldrene med på laget

Når det gjelder å ha foreldrene med seg på laget, trekker informantene frem betydningen av å ha de med seg helt fra starten av. De understreker at arbeidet med å danne et godt samarbeid bunner i gode relasjoner og åpenhet. Det handler i stor grad om å gi foreldrene følelsen av at man liker barnet deres, uansett hvilke valg de har tatt. God kommunikasjon og gode relasjoner er nøkkelordene for denne underkategorien, og anses å være nødvendige forutsetninger for et godt og verdifullt samarbeid mellom lærere og foreldre.

Informantene forteller meg videre at måten man kontakter foreldrene på, og hvordan en legger frem budskapet om mobbende atferd på, har mye å si for hvordan foreldrene vil håndtere situasjonen. Det er en avgjørende faktor at lærerne formidler hva som har skjedd på en slik måte at foreldrene føler at de blir invitert inn i samtalen, og at det ikke føles som et angrep på barnet deres.

(...). Passe på å ikke bare fokusere på det som er kjipt, men også få frem at vi virkelig ser deres barn. Klarer vi det så tror jeg det er lettere å få til det samarbeidet. Det går jo på relasjon og kommunikasjon her også. (...). Vi må vise at vi har laget en plan på det og at vi inviterer de inn i samtalen og samarbeidet, men passe på at det ikke blir sånn «snakk med gutten hjemme». Det er på skolen det skjer, og da må vi ha en plan på hvordan vi skal løse dette. Og i den planen er det at vi skal ivareta eleven. (Informant C)

Det blir i intervjuene trukket frem at det bør være et mål at foreldrene skal oppleve samtalen som et ønske fra lærerens side om å ivareta og hjelpe eleven. “Det vi gjør med en gang vi får vite om det, er å ta en telefon til foreldrene og forklarer situasjonen, og så innkaller vi til et møte på skolen, helst så fort som mulig.” (Informant A). Videre forteller informantene at det i mange tilfeller er snakk om elever der en gjerne har god dialog med foreldrene fra tidligere. Hvordan dialogen tar form regnes å være opp til den enkelte forelder. Informant B sier det slik:

Det er jo som oftest kanskje noen man allerede har ganske mye kontakt med, fordi det har vært ting fra tidligere. Så etablere en tidlig dialog, (...). Det er litt opp til de og tenker jeg, hva de foretrekker – noen foretrekker mail, for da er alt dokumentert, mens andre foretrekker

telefonsamtaler eller møter. Jeg tenker at det er greit at det kan være litt opp til de.

(Informant B)

I intervjuet ble det stilt spørsmål om hvordan informantene tenker at foreldrene kan ta del i tiltakene og i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Alle tre informanter forteller meg at de ikke kan pålegge foreldrene å drive tiltak, eller aktiviteter for å forebygge uønsket oppførsel eller mobbende atferd, men at de opplever at de fleste foreldre er positive til å bidra. De understreker at selv om det alltid vil finnes noen foreldre som ikke melder seg helt på i samarbeidet, er majoriteten opptatt av at både sine og andres barn skal ha det bra og trives på skolen. Erfaringene informantene har knyttet til foreldres delaktighet i samarbeidet om å iverksette tiltak, og i det forebyggende arbeidet, er mange. De trekker frem flere forslag til tiltak, aktiviteter og strategier som foreldre kan ta del i:

Foreldrene kan gjøre tiltak som å samtale med de andre foreldrene, avtale besøk, få til noen sosiale ting for å bygge opp igjen forholdet, bli enige om hvordan de kan ordne dette. Men folk er forskjellige, noen er med på det, andre er ikke med på det i så stor grad. (...). Vi har jo noen foreldre som begynner med å følge barna til skolen. Om mobbingen skjer på skoleveien så er det flere som kan begynne med følgegrupper. (Informant A)

(...) dette med at man kan jobbe sammen om å regulere følelser og finne noen gode strategier for det. Noen foreldre er ærlige på at «nei, vi snakker ikke om følelser hjemme», så da må man kanskje komme med en del tips til det, uten at man blir en 24-timers pedagog, for det tror jeg og er ganske provoserende, men mer sånne enkle ting man kan gjøre i hverdagen. Å finne noen felles mål som man kan jobbe med. Hvis man klarer å jobbe systematisk både på skolen og hjemme, og vi har elevstemmen med oss, at vi hører på den det gjelder, så er det lettere å få det til og. Også er det noen foreldre som er ærlige på at de ønsker mer hjelp, så da er det jo litt forskjellig lavterskeltilbud man kan vurdere, som helsesykepleier som eleven eller foreldrene kan få snakke med, en skolepsykolog, (...), så det kommer litt an på hvor åpne foreldrene er. (Informant C)

I de fleste tilfeller erfarer informantene å ha gode samarbeid med foreldrene til elevene som mobber andre. Mange ganger er det foreldre de allerede har tett dialog med, av ulike årsaker, og som er klar over situasjonen til sitt eget barn. Andre ganger kan det være situasjoner som oppleves som uventede, og som kan virke overraskende både på lærere og på foreldrene: «(...), og de aller fleste gangene har jeg opplevd det som helt ut av det blå.» (Informant A). Informantene har erfart at foreldre reagerer ulikt på slike situasjoner. Reaksjonene kan på den ene siden være å gå for hardt ut, med for eksempel irettesettelse og kjeft, mens det på den andre siden kan være ren fornektelse om at deres barn er innblandet.

Utfordringen er jo kanskje hvis man er uenig da, for det hender jo at «nei, sånn gjør ikke mitt barn», eller at det kanskje er noen som blir beskyldt for å mobbe også føler de at det var urettferdig eller kjenner seg ikke igjen i det, eller at vi kanskje ikke kjenner det helt igjen. Men som regel er alle opptatt av at både sitt eget barn og andre barn skal ha det bra uansett, så de fleste er åpen for å ha en god dialog. Og kanskje må man invitere flere hjem en periode, om det er det som skal til for å trygge det sosiale. At man må følge mer med på fotballtreningen, (...). (Informant B)

4.3.5 Oppfølgingsarbeidet etter oppdaget mobbesituasjon

I tillegg til jevnlige samtaler, der hensikten er å kartlegge hvordan situasjonen er og hvordan det går med elevene, kommer det i intervjuene frem en rekke andre verktøy som kan benyttes i oppfølgingsarbeidet med mobbesituasjoner. Verktøyene informantene benytter seg av i oppfølgingsarbeidet betraktes å være mye av det samme som ble trukket frem som sentrale tiltak mot mobbing. Skolene er etter paragraf 9A pålagt å ha en oppfølgingsplan, hvor både avdelingsleder og rektor er påkoblet. Informantene poengterer at veien videre med oppfølgingsarbeidet avhenger av den enkelte situasjons art, omfang og alvorlighetsgrad. I noen tilfeller vil det være nødvendig å koble på andre instanser, slik som eksempelvis PPT, barne- og familiehjelpen eller BUPP, mens i andre tilfeller kan situasjonen løses i samarbeid med eleven, elevens foresatte og skolen. Når situasjonen kan løses internt på skolen, i samarbeid med eleven, kan en løsning være å sette av god tid og ha planlagte oppfølgingsmøter sammen med eleven. Målet er å videre kartlegge situasjonen og få et klart og tydelig overblikk. Det blir imidlertid presisert at oppfølgingsmøtene ikke trenger å fremstå som “psykolog-samtaler”, hvor en skal snu og vende på hver en stein, men at en kan benytte

seg av enkle metoder slik som tommel opp, tommel ned, smiley, følelsetermometer eller lignende. Et annet verktøy kan være å få eleven til å skrive et brev. Intensjonen med et slikt brev er at eleven får muligheten til å benevne de tingene hen sitter inne med, samt hvordan hen tenker at man kan få det bedre. Igjen blir dette med gode relasjoner og omsorg for eleven, vektlagt, samt betydningen av at elever som mobber andre også får muligheten til å forklare og fortelle om sin opplevelse av situasjonen: “Heldigvis løser det en del ting at eleven føler at en blir sett og hørt. Ikke nødvendigvis at man får det sånn som man vil, men at man i hvert fall har fått lagt kortene litt på bordet.” (Informant C).

4.3.6 Dokumentasjon av mobbesituasjoner

Mobbesituasjoner viser seg å bli godt dokumentert i skolen, både gjennom utfylte handlingsplaner/aktivitetsplaner, loggføring og referater. Informantene forklarer at det etter innføringen av paragraf 9A har blitt strengere krav til dokumentasjon, og at kravet til dokumentasjon oppleves som positivt, til tross for mer jobb. Loggføring er et viktig verktøy for dokumentasjon av mobbesituasjoner og innebærer ofte informasjon som dato, klokkeslett, observasjoner og samtaler. Loggbøkene kan være til god hjelp når lærerne skal undersøke og observere elever over tid, og gjør jobben enklere på den måten at læreren til enhver tid har kontroll på de tingene som oppstår, og at man i senere tid kan gå tilbake i loggen for å se hva som har skjedd.

Jeg har ikke tall på hvor mange sånne loggbøker jeg har låst inn i skapet mitt, hvor jeg har loggført at jeg har pratet med den og den eleven, på det tidspunktet, og hva vi har snakket om. Til og med elevsamtaler. (...). Hvis det er noe, blir alt notert ned – hvis vi ser noe eller hører noe. (Informant A)

Møter med eleven, eller møter med både elev og foreldre, blir også dokumentert – gjerne i et møtoreferat eller møtenotat. Informantene opplyser om at de i referatene dokumenterer når møtet finner sted, hvem som er til stede, hva som blir sagt og eventuelt hva de blir enige om. Betydningen av å fremme elevenes stemme er gjennomgående i informantenes uttalelser, og betraktes ytterligere å være viktig når lærerne skal dokumentere samtaler de har med elever som mobber andre – elevenes stemme skal komme tydelig frem. Informantene understreker at

elevene skal føle seg sett og hørt, og at de har hatt muligheten til å fortelle sin side av saken. En av lærerne sier det slik: “Jeg er veldig opptatt av at vi skriver ned og oppsummerer samtalen mot slutten sånn at eleven kjenner på at vi har fått rett versjon.” (Informant C).

4.4 Det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen

Gjennom intervjuene ble jeg gjort oppmerksom på at informantenes arbeid med å forebygge mobbing i skolen i stor grad var det samme som informantenes arbeid med å iverksette tiltak etter at mobbing var oppdaget. På spørsmålene som handlet om deres rolle i det forebyggende arbeidet repeterte de mye av det som allerede var sagt. De trakk blant annet frem foreldresamarbeid, gode relasjoner til elevene, god dialog med de involverte elevene, hjelp, veiledning og sosial trening som verdifulle forebyggende tiltak. I tillegg var det å ha tydelige forventninger til elevene når det gjaldt læringsmiljø, samt å ha klare rammer og tydelige grenser, ansett å være betydningsfulle verktøy i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Da disse funnene ble presentert i de foregående delkapitlene, samt at informantene presiserte at tiltakene i like stor grad fungerte som forebyggende tiltak, blir ikke disse repetert og presentert i det videre.

Det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen handler i stor grad om å legge til rette for et godt psykososialt miljø, skape gode relasjoner til elevene, og bidra til at elevene får gode relasjoner seg imellom. Det forebyggende arbeidet skal bidra til at mobbende atferd ikke oppstår blant elevene, samt redusere tilfeller av “brannslukking”. Informantene vektlegger det å ha gode relasjoner til elevene som det beste og mest effektive verktøyet i det forebyggende arbeidet, og understreker viktigheten av å investere tid i, og vise at man oppriktig liker elevene. “Det er egentlig den beste forebyggingen, å bli kjent. At de kan vite at de kan si ifra om ting hvis det er noe som skjer, som er vanskelig.” (Informant B). I dette delkapittelet presenterer jeg funn knyttet til informantenes arbeid med å legge til rette for et godt psykososialt skolemiljø, og videre hvordan de opplever deres samarbeid med kolleger og skoleledelse.

4.4.1 Å legge til rette for et godt psykososialt skolemiljø

Skolene informantene jobber ved benytter seg av de skoleomfattende innsatsmodellene PALS og Olweusprogrammet. De er begge programmer med mål om å skape et trygt og godt skolemiljø, forebygge og redusere problematferd og mobbing, samt fremme sosiale og skolefaglige ferdigheter. Informantene forteller at de gjennom programmene har planer for hvordan de skal oppnå disse målene, og videre hvordan programmene har bidratt til mer innarbeidede rutiner og nye holdninger til elever som mobber andre – og barn generelt. Det som oppleves å være det mest fremtredende når jeg snakker med informantene om hvordan skape et godt psykososialt miljø i skolen, er det sosiale. Informantene sier det slik:

(...). Skape gode relasjoner til hverandre, bli godt kjent. Samarbeidsleker og øvelser. Gjøre ting. (...). Vise og jobbe for at vi er et vi, og ikke de og oss, eller deg og meg hele tiden. Man skal være en gjeng sammen, (...). (Informant B)

Jeg tror det er viktig at man setter av tid til å gjøre kjekke ting og at man øver på å ta del i lek sammen. (...). At man gir rom for at de skal knytte relasjoner seg imellom, at du har rom for å sette deg ned og jatte litt med de. Hvis det er gode relasjoner mellom elevene, og mellom lærer og elev så har man kommet langt, men da må man også tåle å sette av tid til det. (Informant C)

(...) bruker veldig mye tid på det sosiale. (...). Vi bruker mye tid på å få en god start, at elevene skal ha det kjekt sammen, at det skal være trygt å snakke i timene – det skal være trygt å bidra, den type ting. Vi bruker mye tid på sosiale ting som turdager og uteskole der vi ikke nødvendigvis har så mye faglig, men bare bygger det sosiale og har mye kjekke aktiviteter med de. (Informant A)

Informantene trekker ytterligere frem kollektive samtaler og diskusjoner som virkningsfulle redskaper i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Alle tre forteller at de bruker mye tid på å snakke sammen i klasserommet, og at de har timer på ukeplanen hvor de går gjennom ulike temaer – enten om det er felles for skolen eller trinnet, eller om det er lagt opp etter hva behovet er i den gjeldende elevgruppen.

Vi er ganske ærlige med elevene om at det er ikke sånn at alle her inne skal være bestevenner, men man må kunne respektere hverandre. Vi snakker veldig mye om respekt, omsorg og ansvar, (...). Hver uke har vi timer hvor vi går gjennom temaer som er for hele skolen, men noen ganger må vi bare gjøre andre ting ut ifra hva vi ser det er behov for på trinnet. (Informant B)

(...). Vi har f.eks. snakket mye om hvordan det kan oppleves å være helt ny et sted og ikke kjenne noen, og hvordan man skal gi et godt førsteinntrykk til nye mennesker. Vi bevisstgjør elevene på hvilken rolle de har. (...), så bevisstgjør vi dem og snakker om at «det er faktisk mange som ser på dere som de store, tenkt på hvordan dere oppfører dere – hva er greit?». (...). Vi kan òg bruke rollespill. (Informant A)

En av informantene tilføyer, og trekker frem, flere verktøy knyttet til det forebyggende arbeidet mot mobbing på skolenivå:

(...). Så vi har jo felles sosiale mål for hele skolen. Du har trivselsprogrammet, og fadderordningen. I friminuttene har vi trivselsprogram der vi har felles leker ute som blir satt i gang. Da står det kanskje en elev fra 5., 6., 7. som styrer det, og da planen at vi skal få med alle fra alle alderstrinn, helt fra 1. Det kan være kanonball, eller andre morsomme leker som alle kan være med på. (Informant A)

Gjennom intervjuene blir det trukket frem mange gode og virkningsfulle verktøy og redskaper som blir benyttet i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. Jeg lurer derfor videre på om informantene opplever noen tiltak som er mindre virkningsfulle. De understreker at det som regel ikke er en fasit på noen ting som helst, og at én ting kan fungere på noen, mens den samme aktiviteten ikke har noen innvirkning på andre. Det kan være at en går inn i en aktivitet med gode intensjoner, men at aktiviteten får andre, og i noen tilfeller negative, utfall. De erfarer likevel at de fleste tiltak og aktiviteter som har hensikten å skape et trygt og godt skolemiljø, så vel som å forebygge og redusere problematferd og mobbing, og som fremmer sosiale og skolefaglige ferdigheter, fungerer godt.

4.4.2 Læreres opplevelse av samarbeid med kolleger og skoleledelse

På spørsmål om hvordan lærerne samarbeider med kollegene sine, trekker alle tre frem hvor verdifullt det er å jobbe i team når det gjelder å se etter, avdekke og håndtere mobbesituasjoner. De alle verdsetter teamarbeidet, og gir uttrykk for at det er betryggende å alltid ha noen å lene seg på i vanskelige situasjoner. Informantene formidler at de aldri føler seg alene om en sak, og at de opplever at arbeidet med å avdekke og håndtere slike situasjoner er enklere når man er flere som kan observere og dele erfaringer hverandre.

Vi snakker sammen hele tiden, og prøver å hjelpe hverandre med å observere og følge med. Jeg jobber på en baseskole hvor vi jobber i team, så vi er flere voksne i basen, og da er det gjerne litt lettere å se, for du har flere øyne og du har flere voksne som har andre relasjoner til de involverte. (...). Så det er positivt å være på team, og du er aldri alene om ting. Mobbing er jo en vanskelig situasjon å stå i når du får vite om det. (Informant A)

Sånn som nå, hvor jeg har en sak hvor det er en elev som ikke trives så godt, får jeg jo ofte info fra de andre på teamet om situasjoner de har sett ute, eller hvordan de opplever eleven i timene og sånt. Kanskje det er noen som ser noe som ikke en annen ser. Man føler seg veldig lite alene. Det kan jo av og til være litt ekkelt, i hvert fall hvis det er uenigheter der foreldrene ikke ser det samme. (...). (Informant B)

(...). Det er fort at man ser seg blind på ting. Det hjelper å være flere som ser på ting, (...). Det tror jeg er kjempeviktig. Det er godt når man kommer opp i mobbesaker, at man er flere som har observert, og at det er et «vi» og ikke bare «jeg». (...) det er veldig viktig at man er orientert. Litt sånn: “hvem er det det gjelder, og hvor er det det ofte skjer?”, og da må vi ha ekstra runder på det, og alle må følge opp. Sånn som det er nå så opplever jeg at de på teamet er veldig lojale til det vi er enige i. Vi har fått skikkelig “svung” på det trinnet vi er på nå, rett og slett fordi vi er så samkjørte, så det har mye å si. (Informant C)

Å arbeide i team, og å samarbeide om ulike saker, innebærer at lærerne deler sine erfaringer med hverandre og er orienterte når det gjelder hvem og hva som skal observeres. Alle tre informanter kan fortelle meg at de har fastsatt teamtid, og at de deler et team-

dokument/fellesdokument hvor de blant annet skriver ned ting de har sett, og videre hva de har snakket om. Om det er informasjon som gjelder elevene, passer de på at disse opplysningene er anonymiserte.

Til tross for at alle tre informanter per dags dato opplever å ha gode samarbeid med sine kolleger, i sitt team, poengterer en av informantene at det ikke alltid er slik. Erfaringen er at de fleste lærere, i de fleste tilfeller, er velvillige og interesserte i å hjelpe til, men at det gjennom den lange yrkeskarrieren har hendt at noen i mindre grad er velvillige.

Det kan jo være at noen på teamet melder seg litt ut, eller at noen har litt radikale holdninger til en del ting, men sånn som det er nå så føler jeg at vi er veldig samlet. Det er klart at da får man bukt med ting også. (Informant C)

Gjennom intervjuene uttrykker likevel informantene at de foretrekker å arbeide i team, og de ser alle fordelene ved å være flere i arbeidet om mobbesituasjoner. Å være i team, og å ha en god dynamikk i gruppen, anses i tillegg å være fruktbart når lærerne skal legge til rette for et godt psykososialt miljø. En av lærerne knytter det til å være gode rollemodeller for elevene: “Jeg tror jo på at hvis elevene ser at vi voksne har det bra sammen, så er vi gode rollemodeller for de. Det er viktig.” (Informant B).

4.5 Oppsummering av funn

Jeg har i dette kapittelet presentert hovedfunnene i studiens datamateriale gjennom en kategorisk fremstilling. I presentasjonen har jeg hatt fokus på å fremme informantenes stemme ved å formidle deres tanker, opplevelser og erfaringer. Jeg har i stor grad valgt å sitere informantene direkte – dette med et ønske om å fremstille deres utsagn så detaljert, nøyaktig og tydelig som mulig.

Målet med analysen har vært å etablere en rikere forståelse for masterprosjektets tema og problemstilling, ved å gi innblikk i hvordan lærere i grunnskolen opplever og erfarer mobbeproblematikken i skolen, samt hvordan de forholder seg til elever som mobber andre. Gjennom analysen oppdaget jeg at informantene på mange måter omtaler elever som mobber

andre på en mer positiv måte enn hva mobbelitteraturen ofte gjør – særlig i den noe eldre litteraturen og forskningen. Gjennom de fleste kategoriene opplevde jeg at alle tre informanter hadde en tilnærmet lik måte å forstå og forholde seg til problematikken på. Videre hadde de tilnærmet like forståelser, oppfatninger og erfaringer med elever som mobber andre. Gjennom kategoriene har jeg fått ulike innblikk i hvordan lærere opererer og forholder seg til de mange aspektene som inngår i mobbeproblematikken. Variasjonen i kategoriene har bidratt til en tilnærmet helhetlig forståelse av mobbeproblematikkens kompleksitet, og til hvordan de mange elementene som inngår i den har betydning for og påvirker hverandre. I det neste vil jeg diskutere funnene i analysen gjennom tre hovedkategorier. Dette i lys av oppgavens teoretiske rammeverk som ble gjort rede for i kapittel 2.

KAPITTEL 5

DISKUSJON

Jeg vil i dette kapitlet diskutere noen av funnene fra analysen ved å sette datamaterialet opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. Målet med diskusjonen er å svare på prosjektets problemstilling og tema. Med utgangspunkt i datamaterialet og analysens kategorier, har jeg her valgt å diskutere funnene gjennom tre hovedkategorier: 1) elevene som mobber andre, 2) hvordan lærere oppdager, griper inn i og følger opp mobbesituasjoner og 3) læreres rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. De tre hovedkategoriene er videre delt inn i flere underkategorier for å opprettholde en viss struktur og for å systematisere innholdet.

Det er viktig å understreke at læreres arbeid med å iverksette tilfredsstillende tiltak, samt drive forebyggende arbeid mot mobbing, er et svært komplekst arbeid, med mangfoldige løsninger og innfallsvinkler. Det har i masterprosjektet blitt gjort valg og avgrensninger, med utgangspunkt i prosjektets tema og problemstilling. Dette innebærer at viktige og sentrale tiltak og løsninger – slik som eksempelvis individuelle tiltaksplaner, oppfølgingsarbeid og samarbeid med andre instanser – som inngår i læreres arbeid med å håndtere og forebygge mobbing, ikke er inkludert i oppgaven.

En del av teorien som er presentert i teorikapitlet er i mindre grad relevant for diskusjonen. Jeg anser den likevel som et nyttig grunnlag for å få en mer helhetlig innsikt og forståelse av prosjektets tema. Ytterligere ser jeg det som formålstjenlig og nødvendig å trekke inn noe ny teori i tilknytning til diskusjonen.

5.1 Elevene som mobber andre

Slik jeg leser det blir elever som mobber andre i store deler av mobbelitteraturen beskrevet som selvsikre, aggressive, uredde og voldelige barn og unge. En slik måte å forstå elever som mobber andre på virker tilsynelatende å være konstruert ut ifra den utsattes synsvinkel, hvor skyld og årsak lokaliseres hos eleven som mobber. Det er først i senere tid at man i mobbelitteraturen, og i forskningen på området, har stilt seg kritisk til et slikt individrettet fokus og til slike karakteristiske beskrivelser av elevgruppen. Schott og Søndergaard (2014) er blant de som stiller seg kritiske til et slikt fokus. De peker blant annet på hevdelsen knyttet til mobbing som intensjonelle handlinger, og stiller spørsmål om hvorvidt noen kan vite et

annet menneskes intensjonalitet. I dette delkapittelet diskuterer jeg hvilke holdninger, opplevelser og erfaringer lærere har med elever som mobber andre.

5.1.1 Læreres opplevelse av, erfaringer med og holdninger til elever som mobber andre

Gjennom de kvalitative forskningsintervjuene og gjennom analysen opplever jeg at det blant informantene er fravær av negative beskrivelser omkring elever som mobber andre. Måten de snakker om disse elevene på er utelukkende positiv, med tegn til omsorg og velvillighet. I tråd med dette er det Haustätter (2006) kaller forståelseslinjen. Forståelseslinjen innebærer i stor grad et ønske om å forstå situasjonen til eleven som mobber, se på grunnleggende årsaker til negativ og voldelig atferd, samt ha en helhetsforståelse av mennesket og menneskelig eksistens (Haustätter, 2006). Når informantene beskriver elever som mobber andre legger de vekt på at denne elevgruppen, slik som alle andre elever, er helt vanlige barn og unge. De understreker at en ikke kan behandle elever som mobber andre som en ensartet gruppe, der alle elevene er helt like, men behandle elevene som unike individer med ulike behov, forutsetninger og årsaker. Slik jeg forstår det er det likevel en fellesnevner at det blant disse elevene ofte foreligger et behov for å hevde seg. Informantene forklarer dette behovet som en mulig konsekvens av enten sosiale årsaker, eller andre former for vansker som eleven strever med.

5.1.1.1 Mulige årsaker til mobbende atferd

I teorikapittelet trakk jeg frem elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, elevenes sosiale status og gruppedynamikk som mulige årsaker til mobbende atferd i skolen. Det ble derimot ikke presentert andre mulige årsaker utover dette. Likevel ble jeg gjennom de tre intervjuene gjort oppmerksom på en rekke andre mulige årsaksforklaringer til mobbing. Alle tre informanter gjorde det klart at mobbende atferd i de fleste tilfeller er knyttet til ulike årsaksforklaringer, og at mobbing ikke kan ses som et isolert fenomen uten årsak. Dette understøttes blant annet av Lund et al. (2017) som har bygget videre på den internasjonale trenden i forskningen hvor forståelsen av mobbing i større grad legger vekt på sosiale aspekter. Denne nye trenden og forståelsen av mobbeproblematikken blir i litteraturen omtalt som det andre paradigmet (Lund og Helgeland, 2020). Som en forlengelse av rekken med mulige årsaker til mobbende atferd, som ble behandlet i teorikapittelet, trakk informantene

frem årsaker som lærevansker, språkvansker, mistriivsel på skolen, ulike diagnoser, vansker eller alvorlige problemer i hjemmet. I tillegg trakk de frem årsaker som er sterkt forbundet med de sosiale prosessene i skolen, samt elevenes sosiale kompetanse: samspillsvansker, manglende forståelse for sosiale koder, mangel på sosial kompetanse, tilknytningsvansker, misforståelser og krangler. Informantene informerte meg ytterligere om at det er innenfor disse punktene – sosiale prosesser, gruppedynamikk og mangel på sosial kompetanse – at mobbing oftest oppstår. I de fleste tilfeller opplever informantene at mobbende atferd er uheldige valg, klumsete oppførsel og mangel på sosial kompetanse. Dette strider altså imot forståelsen av mobbing som kun målrettet, bevisst plaging og trakassering. Ifølge Olweus (1992) er det tre faktorer som må være til stede for at en skal kunne kalle en situasjon for mobbing: 1) negative handlinger som foregår over lenger tid, 2) en ubalanse i makt- og styrkeforhold og 3) det foreligger en intensjon om å påføre noen fysisk eller psykisk ubehag. Slik jeg tolker informantene er det kun det første punktet som alltid er til stede når de kategoriserer en situasjon som mobbing. Jeg forstår det videre som at det er en sjeldenhet at det foreligger en intensjon om å påføre andre skade. Det hender det foreligger en intensjon om å påføre andre skade, men det regnes ikke å være et kriterium for mobbende atferd. Det samme gjelder Olweus' tredje og siste punkt om ubalanse i makt- og styrkeforhold.

5.1.1.2 Læreres forståelse av mobbing og syn på elever som mobber andre

Menneskers individuelle kunnskapsgrunnlag og forståelse av mobbing hevdes å ha innvirkning på den enkeltes syn på barn. Lund og Helgeland (2020) legger vekt på en nyere forståelse av mobbeproblematikken, og av elever som mobber andre. Sentralt for forståelsen er positive barne- og elevsyn, hvor det legges til grunne at barn i utgangspunktet «vil det gode». Fokuset retter seg dessuten i større grad mot de voksnes ansvar, og formidler at barn fullt og helt er sårbare mennesker, avhengige av gode voksenrelasjoner som kan gi støtte og hjelp til å forstå egne og andres følelser (Lund og Helgeland, 2020). Informantenes erfaringer med, beskrivelser av og holdninger til elever som mobber andre er i tråd med en slik forståelse. Som analysen viser trekker alle tre informanter frem at det blant skoleledelse og kolleger hovedsakelig eksisterer positive elevsyn, hvor elever som mobber andre oppfattes og forstås som elever med ulike vansker, og som har ekstra behov for hjelp og veiledning. De opplever at de fleste lærere har en relativt lik holdning til alle elever, og at det ikke finnes noe skarpt skille mellom elever som mobber andre og elever som blir mobbet. Gjennom

oppfølgingsspørsmål ble jeg likevel gjort oppmerksom på at informantene har opplevd at noen lærere har hatt holdninger av mer negativ karakter til denne elevgruppen, men at de opplever at slike holdninger er gammeldagse, utdaterte holdninger som nærmest aldri forekommer i dagens skole. Informantene erfarer at det i skolen, og i samfunnet generelt, er større aksept for at folk er forskjellige, og at tanken om at noen er «onde» er forholdsvis fraværende.

Informantene understreker at elever som mobber andre har et like stort behov for hjelp og veiledning som elevene som blir utsatt for mobbing. De gjør det derimot tydelig at dette ikke betyr at mobbende atferd skal aksepteres, men at den beste måten å løse mobbing på er å vise at man bryr seg om eleven, finne ut hva som har skjedd og være en god veileder som ønsker å finne og utvikle nye måter å håndtere ting på. Teorien peker på det samme: barn og unge behøver veiledning og hjelp fra voksne for å kunne mestre de ferdighetene som kreves i samspill med andre, og for å kunne forstå konsekvensene av, og lære å ta ansvar for, sine handlinger (Lund og Helgeland, 2020).

Gjennom teorikapittelet ble det reist spørsmål omkring hvorvidt det ville mer fruktbart å benytte seg av mer situasjonsbeskrivende ord fremfor begrepet mobbing – som tilsynelatende ikke tar individets egenskaper i betraktning. Det blir ikke her gjort diskusjoner direkte knyttet til mobbebegrepet, men slik jeg forstår informantene, og slik jeg leser teorien og nyere forskning, er det gjennom en nyere forståelse av problematikken i større grad fokus på årsaksforklaringer, sosiale prosesser og helhetlige forståelser av mennesker, i arbeidet med å håndtere og forebygge mobbing. I neste delkapittel diskuterer jeg hvordan lærere går frem når de skal avdekke, håndtere og følge opp mobbesituasjoner i skolen.

5.2 Hvordan lærere oppdager, griper inn i og følger opp mobbesituasjoner

Gjennom teorien og de politiske føringene som har ble presentert tidligere i oppgaven ble læreres og skoleansattes aktivitetsplikt fremhevet. Aktivitetsplikten krever at alle ansatte i skolen skal følge med, gripe inn, undersøke, melde fra, iverksette tiltak og dokumentere – med intensjon om å sikre at alle elever opplever å ha et trygt og godt skole- og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Det virker gjennom intervjuene å være en kollektiv forståelse blant informantene omkring aktivitetsplikten og hva denne innebærer. På bakgrunn av at alle tre informanter nevner aktivitetsplikten, samt deres

kunnskap om at denne plikten legger føringer for hvordan de skal gå frem i håndteringen av mobbesituasjoner, tolker jeg det som at skolene har gode rutiner og klare tanker om hva som kreves av dem i arbeidet med å oppdage, gripe inn og håndtere mobbing. Jeg forstår det likevel som at det ikke finnes noen fasit på hvordan en mobbesituasjon skal løses, da informantene forteller meg at tiltakene de iverksetter avhenger av den enkelte situasjons art, omfang og alvorlighetsgrad.

I dette delkapittelet vil jeg diskutere læreres arbeid med å avdekke, gripe inn, håndtere og følge opp mobbing. Gjennom intervjuene forstår jeg det som at de fleste tiltakene informantene iverksetter, både før og etter at mobbing er oppdaget, er de samme tiltakene de betrakter som sentrale i det forebyggende arbeidet. Da formålet med studien er å finne ut hvordan lærere forholder seg til og inkluderer elever som mobber andre i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, legger jeg i større grad vekt på tiltakene som synes å ha en forebyggende funksjon, i tillegg til å være reaktive tiltak. Herunder diskuterer jeg tiltak som økt lærertetthet, observasjon, tilsynsordninger, kartlegging, dokumentasjon, relasjonsbygging med elevene og samtaler med involverte elever. Ytterligere anses foreldresamarbeid å være et tiltak som kan iverksettes både før og etter mobbing er oppdaget, så vel som å være et forebyggende tiltak. Dette samarbeidet blir imidlertid ikke diskutert før i delkapittel 5.3.

5.2.1 Økt lærertetthet, observasjon og gode tilsynsordninger

Skolegården og skolens friminutter har blitt pekt på som sentrale arenaer for forebyggende arbeid mot mobbing i skolen. Eriksen og Lyng (2015) forklarer at Olweus (1992) sine anbefalinger om økt lærertetthet og gode inspeksjonssystemer like fullt støttes av nyere studier, og at det har blitt konkludert med at læreres tilsyn i skolegården er et av de mest effektive tiltakene mot mobbing (Eriksen og Lyng, 2015). Slik jeg tolker informantene mine er de enige om at observasjon, tilsyn og økt lærertetthet er noen av de mest effektive tiltakene i arbeidet med å oppdage og forebygge mobbing. De betrakter det som verdifulle verktøy i dette arbeidet og understreker hvor viktig det er å være til stede i alle situasjoner. De supplerer imidlertid med at det ikke bare er i skolegården det er behov for tilsyn og økt lærertetthet, men at behovet ytterligere inngår i klasserom, garderobes og i alle overgangssituasjoner.

Informantene forklarer at det er gjennom observasjon og tilsyn de får med seg eksempelvis

kroppsspråk, ordbruk og ansiktsuttrykk mellom elevene. En god tilsynsordning fremheves som et godt utgangspunkt når lærerne skal samarbeide om å følge med i gitte situasjoner. Det gjør det enklere for lærerne å skulle be om ekstra observasjon av bestemte elever, og gjør samarbeidet om ekstra oppfølging lettere. Undersøkelsene til Eriksen og Lyng (2015) viser det samme: lærere trekker frem at kontinuitet og spesialisering gjør det lettere for inspeksjonslærerne å se og forstå det som skjer mellom elevene og vite hva de skal se etter, samt være oppmerksomme på om det er konflikter i utvikling, eller om noen går mye alene, etc. Dessuten legger økt lærertetthet og tilsynsordninger til rette for at elevene enkelt skal kunne kontakte trygge voksenpersoner, gi beskjed, spørre om regler eller be om hjelp (Eriksen og Lyng, 2015).

Det synes altså å være en overensstemmelse mellom den tidligere studien av Eriksen og Lyng (2015) og funnene fra intervjudataene i gjeldende prosjekt. Slik jeg forstår informantenes utsagn, og de tidligere studiene, handler tilsynsordningen i stor grad om samarbeidet mellom skolens ansatte, hvor målet er å passe på at elevene har et trygt og godt skolemiljø, redusere tilfeller av mobbing, følge med og gripe tidlig inn i situasjoner mellom elevene. Alle tre informanter vitner om verdifulle teamarbeid i skolen, hvor alle har en aktiv rolle i arbeidet med å se etter, avdekke og håndtere mobbesituasjoner. De fremhever blant annet opplevelsen av å aldri være alene om noe, og forteller at arbeidet med å både avdekke og håndtere mobbesituasjoner er enklere når de er flere som kan observere elevene og kan dele erfaringer med hverandre.

5.2.2 Læreres arbeid med å kartlegge og dokumentere mobbing

Gjennom de kvalitative intervjuene får jeg inntrykk av at observasjon, tilsyn, lærertetthet, teamarbeid, samtaler med elevene, oppfølgingsmøter og dokumentasjon anses å være de mest sentrale verktøyene i arbeidet med å kartlegge mobbing i skolen. Informantene nevner flere ganger begrepet «kartlegge», men presenterer ikke spesifikke kartleggingsverktøy. Teorien peker derimot på at det gjennom tidene har blitt utviklet kartleggingsmateriell som kan tas i bruk i skolene. Det finnes blant annet et omfattende kartleggingsverktøy innenfor antimobbeprogrammet PALS som bidrar til at skolen og skolens ansatte kan foreta kontinuerlige vurderinger, beslutninger, planlegginger og evalueringer (Eriksen et al., 2014). Lærere og skoleansatte skal gjennom kartlegging registrere elevs atferd og skolefaglige ferdigheter. I tillegg kan elevene gjøre vurderinger av seg selv.

Eriksen et al. (2014) peker på SWIS (School Wide Information System) som et eksempel på kartleggingsverktøy. Gjennom kartleggingsverktøyet blir negative hendelser, som medfører negative konsekvenser, rapportert inn. Rapporteringen innebærer hvilken type problematferd det dreier seg om, hvem som er involverte, hvor og når situasjonen har oppstått, mulige forståelser av hvorfor hendelsen har oppstått og hvilke konsekvenser det får. Videre kan informasjonen brukes for å iverksette tilfredsstillende hjelp og veiledning til elevene, kunne forebygge problemutvikling så tidlig som mulig, og for å vurdere om elevene har hatt utbytte av iverksatte tiltak (Eriksen et al., 2014). To av informantene i studien arbeider ved PALS-skoler, men trekker ikke frem kartleggingsmateriell av denne typen. Det er dermed uvisst for meg om de benytter seg av slike kartleggingsverktøy. Jeg velger imidlertid å tro at jeg hadde fått et dypere innblikk i skolenes kartleggingsverktøy dersom jeg hadde vært mer oppmerksom på informantenes kommentarer knyttet til kartlegging, og om jeg videre hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål i retning av dette. På den annen side trekker informantene frem dokumentasjon som et sentralt verktøy i kartleggingsarbeidet. Jeg oppfatter det som at dokumentasjon og kartlegging i betydelig grad går hånd i hånd og kan brukes synonymt om hverandre. Forklaringen er at informantenes uttalelser omkring dokumentasjon av mobbesituasjoner samsvarer med hva teorien presenterer som kartlegging. Begge deler handler om å undersøke og dokumentere observasjoner omkring elevenes atferd, oppståtte situasjoner, hvem som er involverte, hva som har blitt sagt, samt dato og klokkeslett. Slik jeg forstår det blir loggføring benyttet som en form for kartleggingsverktøy i skolen.

Som analysen viser blir læreres møter med både elever og foreldre godt dokumenterte. Møtoreferatene, eller møtenotatene, innebærer den samme informasjonen som teorien trekker frem som inngående i kartleggingsverktøyene – slik som mulige forståelser av situasjonen, hvilke konsekvenser handlingene vil få, hvilke tiltak som bør iverksettes og hva planen er videre. Et særlig viktig poeng blant informantene er at elevens stemme kommer tydelig frem i kartleggingen og i dokumentasjonen. De er opptatt av at elevene skal føle at de voksne har fått den rette versjonen av hva som har skjedd, og at elevene er inkludert i tiltakene og i oppfølgingsarbeidet. Jeg opplever at informantene i større grad er opptatt av elevenes stemme enn hva teorien er. Hvordan de uttaler seg om arbeidet med å dokumentere mobbesituasjoner kan tyde på at informantene gjennom dokumentasjonen vektlegger elevenes opplevelser, erfaringer og tanker, heller enn rene rapporteringer av elevenes dårlige valg og handlinger. Analysen viser ytterligere at lærere har en positiv holdning til dokumentasjon i skolen, til tross for den økte mengden arbeid som kom som følge av innføringen av kravet til

dokumentasjon i opplæringsloven § 9A. I paragrafen står det slik: «Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta (...)» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4).

5.2.3 Gode relasjoner til elevene – en viktig forutsetning i arbeidet med å avdekke mobbing

Å ha gode relasjoner til elevene trekkes frem, både av informantene og i teorien, som en viktig forutsetning og et fundamentalt verktøy i arbeidet med å avdekke mobbing. Gode relasjoner til elevene er grunnlaget for, og legger til rette for, at elevene skal kunne ta opp ting og fortelle om situasjoner som enten de eller andre opplever på skolen eller i hjemmet. Det betraktes av informantene å være en viktig forutsetning for å ha gode dialoger med elevene, finne ut hva som har skjedd, finne ut hva som ligger bak og hvordan elevene faktisk har det. Forklaringen er at det er lettere å gi beskjed dersom de opplever at den voksne er trygg og har ønske om å hjelpe. I tråd med litteraturen av Finne og Roland (2021) peker informantene videre på at det å ha gode relasjoner til elevene har stor betydning for utviklingen av trygge og gode skole- og læringsmiljø. Dette blir nærmere diskutert i delkapittel 5.3 om forebyggende tiltak mot mobbing.

5.2.4 Læreren dialog med elever som mobber andre

Som analysen viser blir samtaler og dialog med elever som er involverte i mobbing fremhevet som et viktig fokus. Samtalene betraktes av informantene som selve grunnlaget for at lærere kan forstå elevenes situasjon, skaffe seg oversikt over hva som har skjedd og hvilke elever som er innblandet. Videre anses det å være en viktig forutsetning for at lærere kan angripe og håndtere situasjonen på en korrekt og tilfredsstillende måte.

Individuelle samtaler blir blant annet trukket frem som tiltak i Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd, og i det tidligere benyttede programmet Zero – program mot mobbing. På bakgrunn av Eriksen et al. (2014) sin rapport om bruken og effekten av de ulike antimobbeprogrammene i skolen, tolker jeg det dit hen at samtalene i størst grad er tilregnet som en støtteordning overfor elever som utsettes for mobbing. Det blir pekt på at det gjennom Olweusprogrammet er utviklet særskilte prosedyrer for å gjennomføre alvorlige samtaler med «mobbere» og mobbeutsatte. I samtalene skal man gi tydelig beskjed om at mobbing skal stoppe og at skolen vil følge nøye med på hvordan ting utvikler seg fremover. For det første indikerer en slik formulering at mobbende atferd er et personlighetstrekk – dette ved å tilegne

elever som mobber andre rollen som «mobber», heller enn å kategorisere det som negative handlinger. For det andre er fokuset rettet mot å slå ned på mobbing, heller enn å forstå situasjonen og videre finne gode løsninger. Det samme gjelder programmet Zero, hvor samtalen skal bidra til at «offeret» opplever å få støtte fra de voksne og at mobbing ikke er akseptabelt. Videre står det at skolen skal kreve at «plageren» slutter, og at en skal bidra til å finne gode løsninger på problemet (Eriksen et al., 2014). Også her tilordnes elevene stigmatiserende roller som «offer» og «plager». Det blir pekt på at man gjennom samtale skal finne gode løsninger for å få en slutt på mobbingen – likevel er det ingenting som tilsier at hjelp og veiledning til elever som utøver mobbende atferd er en del av løsningen. Jeg opplevde derimot at informantene mine motsatte seg til en slik måte å beskrive elever som mobber andre på, og at de betraktet det som like viktig å ta vare på disse elevene, så vel som elever som utsettes for mobbing.

Som analysen viste var det et poeng blant informantene at selv om mobbende atferd er uakseptabelt og ikke-velkommen i skolen og i samfunnet, er det nødvendig å kunne se forbi elevenes handlinger, og ha en tilnærming til situasjonen med et mål om å finne årsakene bak handlingene, samt hvordan elevene har det. Det ble videre understreket at alle parter skal ha lik mulighet til å formidle sin side av saken. Det handler i stor grad om å gi eleven – uansett handlinger og dårlige valg – følelsen av å være likt og å bli tatt vare på, heller enn å rette pekefingeren mot alle feil og ha en moraliserende alvorsprat. Gjennom intervjuene er det tydelig at informantene anser det som mer formålstjenlig å ha fokus på å finne løsninger og å gi veiledning og hjelp til alle elever, uansett hvilken rolle de måtte ha i en mobbesituasjon. På den måten kan de gi elevene som mobber andre nye former for verktøy som kan benyttes i eventuelle nye situasjoner. En slik måte å forholde seg til elever som mobber andre på samsvarer med programmet Gleding i skolen – hvor en er opptatt av å peke på hva elevene gjør riktig, samt utvikle positive strategier og verktøy. Å peke på feilene eleven gjør, samt formidle hva de *ikke* skal gjøre, uten å gi noen form for hjelp eller veiledning, anses å være lite hensiktsmessig (Gleding, 2022).

Jeg har i dette delkapittelet lagt vekt på tiltak lærere kan iverksette både før og etter at mobbing er oppdaget, og som i tillegg anses å ha forebyggende egenskaper. Slik diskusjonen viser er informantenes praksiser og forståelser av arbeidet med å avdekke, gripe inn, håndtere og følge opp mobbesituasjoner i stor grad samsvarende med teorien som ble gjort rede for i kapittel 2. I neste delkapittel diskuterer jeg læreres rolle i det forebyggende arbeidet mot

mobbing i skolen, med fokus på relasjonsbygging med elevene, klasseledelse, utvikling av elevenes sosiale kompetanse, og foreldresamarbeid.

5.3 Læreres rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen

På lik linje som læreres og skoleansattes plikt til å følge med, gripe inn, undersøke, varsle, dokumentere og følge opp i mobbesituasjoner, er også deres arbeid med å forebygge mobbing og krenkelser lovregulert i opplæringsloven. Opplæringsloven (1998, § 9 A-3) stiller krav til at skolene skal forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø og ha nulltoleranse mot mobbing – dette ved å kontinuerlig arbeide for å fremme elevenes helse, trivsel og læring. Elevenes rett på et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring, kommer frem av opplæringsloven (1998, § 9 A-2).

Det forebyggende arbeidet lærerne driver i skolen innebærer å redusere mobbing, så vel som å bidra til, og utvikle, trygge og gode skole- og læringsmiljø for elevene (UNESCO, 2020). Ved å se på intervjudataene i lys av det teoretiske grunnlaget opplever jeg at det er felles oppfatning at det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen i stor grad handler om å legge til rette for et godt psykososialt skolemiljø, skape gode relasjoner til elevene, bidra til at elevene får gode relasjoner seg imellom og fremme sosiale og skolefaglige ferdigheter. Tiltakene som ble diskutert over, innenfor læreres arbeid med å oppdage, gripe inn i og følge opp mobbesituasjoner, samt lærernes holdninger, beskrivelser og forståelser av elever som mobber andre, er i stor grad knyttet til det forebyggende arbeidet de gjør i skolen. Som analysen viser er tiltakene informantene iverksetter, både før og etter at mobbing er oppdaget, tilnærmet det samme som hva de betrakter som verdifullt i det forebyggende arbeidet – slik som positive elevsyn, gode tilsynsordninger, relasjonsbygging, samarbeid med kolleger og samtaler med elevene som er involverte i mobbesituasjoner. Da disse tiltakene er diskutert i det foregående, og for å unngå overflødige gjentakelser, velger jeg her å videre rette blikket mot de forebyggende tiltakene klasseledelse, sosial kompetansetrening og foreldresamarbeid. Først blir relasjonsbygging med elevene ytterligere diskutert.

5.3.1 Læreres arbeid med å skape gode relasjoner til elevene

Gode lærer-elev-relasjoner blir gjennom intervjuene trukket frem som verdifulle utgangspunkt i lærernes arbeid med å utvikle et inkluderende skole- og læringsmiljø. Teorien jeg har benyttet meg av understøtter dette, og det har i forskningen blitt dokumentert at gode relasjoner mellom lærere og elever har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet i skolen. Eriksen og Lyng (2015) peker på gode lærer-elev-relasjoner som verdifulle i det forebyggende arbeidet, blant annet ved at relasjonene i stor grad har positiv innvirkning på utviklingen av gjensidige vennskap i elevkollektivet, og at elevenes positive relasjoner til hverandre vil være av fordel for den totale elevgruppen – både for elevene som utsettes for mobbing, elevene som mobber andre og de resterende elevene. Kjerneprinsippene Eriksen og Lyng (2015) presenterer er i tråd med informantenes forståelse av og erfaringer med relasjonsbygging. Alle peker på betydningen av å forsterke det positive fremfor det negative, ha positive elevsyn, og å prioritere og sette av tid til relasjonsarbeidet. Både i teorien og i funnene i analysen finner jeg at arbeidet med å utvikle gode lærer-elev-relasjoner i all hovedsak er lærernes ansvar. Arbeidet innebærer å se den enkelte elev, vise interesse og gi oppmerksomhet. Ytterligere forstår jeg det som at arbeidet i like stor grad handler om å være en tydelig, autorativ og trygg voksen ved å stille tydelige forventninger og krav til elevene, innenfor en ramme av omsorg.

5.3.2 Lærere som tydelige klasseledere

Å sette tydelige grenser, ha klare rammer og stille tydelige forventninger til elevene når det gjelder deres rolle i skole-, klasse- og læringsmiljøet, anses å være verdifullt i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Denne formen for autorativ voksenatferd, kjennetegnet av en kombinasjon av kontroll og omsorg, kalles i skolen for klasseledelse. I teorien forklares klasseledelse som konsekvent og forutsigbar ledelse på alle nivåer, hvor læreren opptrer som en trygg voksen, har kontroll over klassen, setter tydelige grenser, viser omsorg og gir nødvendig emosjonell og faglig støtte til elevene (Eriksen et al., 2014; Lillejord et al., 2014). Til tross for at ingen av informantene benytter seg av begrepet klasseledelse, tolker jeg de likevel dit hen at denne formen for autorativ voksenatferd er en sentral og viktig del av deres arbeid med å forebygge mobbing i skolen. Uten å kategorisere det som klasseledelse, trekker informantene frem de samme elementene som teorien peker på. De fremmer blant annet viktigheten og betydningen av å sette tydelige grenser, ha klare rammer, ha tydelige

forventninger til elevene, vise omsorg, være trygge voksne og gi støtte til elevene. Slik jeg forstår det snakker de altså om klasseledelse, uten å konsekvent bruke begrepet.

Lærere som autoritative, tydelige og trygge voksne, samt læreres relasjoner til elevene, står sentralt i det forebyggende arbeidet mot mobbing og i utviklingen av trygge og gode skolemiljø. Slik det kommer frem av analysen, og gjennom teorien, handler om å være gode rollemodeller for elevene, praktisere modellering og på den måten skape gode muligheter for å påvirke elevene gjennom «eksempelets makt» (Finne og Roland, 2021). I forbindelse med dette vil læreres måte å fremstå og opptre på overfor elevene ha betydelig innvirkning på elevenes utvikling av sosial kompetanse, utvikling av vennsksrelasjoner og følelse av tilhørighet i elevgruppen.

5.3.3 Læreres arbeid med å utvikle elevenes sosiale kompetanse

Fremtredende i analysen er informantenes bemerkninger omkring mobbing som sosialt fenomen. De uttrykker at det er innenfor elevenes sosiale prosesser og gruppedynamikker at mobbesituasjoner oftest oppstår. Det kan blant annet handle om samspillvansker, vansker med å forstå sosiale koder, misforståelser, tilknytningsvansker eller mangel på sosial kompetanse. I henhold til dette peker de på sosial trening og hjelp til regulering hos elevene som mobber andre som signifikante tiltak i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. Lund og Helgeland (2020) understøtter dette og beskriver vennskap som en viktig beskyttelsesfaktor. De betrakter gode vennskap og følelsen av tilhørighet som fundamentalt for elevenes trivsel, aksept, sosiale støtte og utvikling av god fysisk og psykisk helse (Lund og Helgeland, 2020). Slik jeg ser det er det en felles forståelse at elevenes sosiale kompetanse, deres utvikling av vennskap og gode relasjoner til andre elever, samt deres følelse av tilhørighet, er sterkt forbundet og er et viktig fokus i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen.

Mye av teorien stiller seg bak forståelsen av mobbing som sosialt fenomen, og det har blitt slått fast at mobbing i stor grad er knyttet til elevs antisosiale strategier. Ifølge Finne og Roland (2021) er arbeidet med å utvikle elevs sosiale kompetanse et fundamentalt tiltak i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Sentralt i arbeidet med å utvikle sosial kompetanse hos elevene er å bidra til deres refleksjoner omkring hvordan de på best mulig måte kan tilpasse, justere og balansere ulike forhold i samspill med andre. Det handler om å gi elevene en «verktøykasse», med et spekter av ferdigheter og kompetanse innen sosial fungering

(Finne og Roland, 2021). Eksempelene som fremkommer av teorien ser ut til å samsvare med informantenes eksempler på sosial trening. Informantene trekker blant annet frem betydningen av samtaler og diskusjoner i plenum, samarbeidsleker og øvelser, øvelse på å ta del i lek med andre og rollespill. Analysen viser videre at informantene bruker mye tid på samtaler og diskusjoner i klassefelleskapet. Slik informantene uttrykker det styres samtalen av felles mål på skolen, eller på trinnet, men kan òg legges opp etter behov for den gjeldende elevgruppen. Også dette understøttes av teorien, som legger til grunn at treningsøktene bør favne om temaer som møter de utfordringene elevene og klassefelleskapet har behov for (Finne og Roland, 2021).

Et siste eksempel på situert sosial kompetansetrening som kommer frem av analysen, er programmet SNAP – forkortelse for Stop Now and Plan. Programmet benyttes sammen med elever som utøver aggressiv og antisosial atferd, med mål om å bidra til å finne alternative måter å håndtere konflikter og konfrontasjoner på, samt utvikle metoder innenfor sinnemestring. Finne og Roland (2021) viser til to viktige funksjoner i slike situerte rehabiliteringer: 1) å styrke den enkelte elevs repertoar og 2) bedre miljømessige betingelser for å være prososial. Det antas at summen av disse vil gi en positiv vekselvirkning mellom elevenes individuelle utvikling og de prososiale betingelsene i klassemiljøet.

Det ble gjennom teorikapittelet reist spørsmål om elever som mobber andre ville handlet annerledes dersom de hadde bedre relasjons- og samspillkompetanse, med ferdigheter innen selvinnsikt, innsikt i andres følelser og tanker, sosiale koder og emosjonsregulering. Av analysen og diskusjonen tolker jeg det dit hen at slike ferdigheter hos elevene i stor grad har innvirkning på hvordan de fungerer i samspill med andre, hvordan de inngår og opptrer i ulike gruppedynamikker og hvordan de håndterer ulike sosiale situasjoner og settinger. Svaret på dette spørsmålet kan derfor sies å være: Ja, elever som mobber andre ville handlet annerledes dersom de hadde bedre sosial og emosjonell kompetanse, så vel som mer hensiktsmessige og gunstige strategier i møte med andre. På bakgrunn av dette er det dermed grunn til å anse arbeidet med å utvikle sosiale ferdigheter og emosjonell kompetanse hos elevene som et fundamentalt og sentralt verktøy i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

5.3.4 Foreldresamarbeid som et forebyggende tiltak mot mobbing

Som tidligere nevnt, og som vist gjennom analysen, er læreres relasjon til og samarbeid med foreldre et sentralt og viktig aspekt i deres arbeid med å avdekke, håndtere og følge opp mobbesituasjoner, så vel som i deres arbeid med å forebygge mobbing i skolen. Teorien jeg har benyttet meg av understøtter denne betraktningen – at foreldresamarbeid er en viktig faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing, og i arbeidet med å skape trygge og gode skolemiljø for barn og unge (NOU 2015: 2, 2015). Eriksen og Lyng (2015) peker på de samme kjerneprinsippene innen arbeidet med å utvikle gode relasjoner til foreldre som for relasjonsarbeidet med elevene: å forsterke det positive fremfor det negative, at læreren er ansvarlig for utviklingen av relasjonen og at læreren prioriterer relasjonsarbeidet.

Både Eriksen og Lyng (2015) og Finne og Roland (2021) trekker frem betydningen av å tidlig etablere gode relasjoner og samarbeid med foreldre. De forklarer at tidlig etablerte nettverk har bedre utsikter for å fungere, og at det vil kunne gjøre det enklere for lærere å kontakte foreldre dersom det har oppstått situasjoner på skolen. Det vil videre kunne sørge for raskere avklaringer, kunne løse konflikter og hindre at konflikter eskalerer. De peker videre på viktigheten av å opptre og kommunisere med foreldre på en saklig, omsorgsfull, presis og konstruktiv måte (Eriksen og Lyng, 2015; Finne og Roland, 2021). Av analysen tolker jeg det dit hen at informantene stiller seg bak en slik måte å forstå og praktisere samarbeid med foreldre på. Det er ifølge informantene av stor betydning å opprette gode relasjoner til og samarbeid med foreldrene helt fra starten av, før mobbing oppstår. I tillegg trekker de frem viktigheten av å vise foreldrene at de liker barna deres, uansett hvilke valg de har tatt. De anser det ytterligere som viktig å invitere foreldrene inn i samtalen, med mål om å ivareta og hjelpe barnet, samt finne gode løsninger og innfallsvinkler til situasjonen. Det blir pekt på at måten en kontakter foreldre, og formidler et budskap på, har stor innvirkning på hvordan foreldrene vil håndtere situasjonen.

Slik jeg forstår det handler læreres samarbeid med foreldre om å skape et samarbeid preget av respekt, omsorg og engasjement, der alle parter er involverte i arbeidet med å forebygge mobbing og skape trygge og gode skolemiljø for elevene – det handler om å være på lag. Det fremkommer av analysen at lærere ikke kan pålegge foreldre å drive forebyggende tiltak og aktiviteter. Det synes likevel å være en felles oppfatning blant informantene at de aller fleste foreldre er opptatt av at både sine og andres barn skal ha det bra og trives på skolen, og at de fleste aktivt tar del i samarbeidet og i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Videre ble det

presentert en rekke forslag til hvordan foreldre kan ta del i det forebyggende arbeidet mot mobbing – blant annet gjennom dialog med andre foreldre, avtalte besøk, sosiale aktiviteter, «følgegrupper» til og fra skolen, hjelp til regulering av emosjoner, og veiledning til gode strategier innen emosjonell og sosial kompetanse og ferdigheter.

5.4 Oppsummering av diskusjon

Gjennom diskusjonskapittelet har læreres tanker, opplevelser og erfaringer omkring deres arbeid med å håndtere og forebygge mobbing i skolen, samt deres holdninger, forståelser og erfaringer med elever som mobber andre, blitt belyst gjennom tre hovedkategorier. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og i diskusjonens hovedkategorier har jeg gått i dybden på sentrale aspekter innenfor læreres arbeid med å forebygge mobbing i skolen, og hvordan elever som mobber andre er inkludert og forstått i dette arbeidet.

Sentralt i læreres arbeid med å forebygge mobbing i skolen viser seg å være læreres syn på elever, deres holdninger til problematikken, arbeidet med å utvikle gode relasjoner til elevene, tydelig klasseledelse og utviklingen av elevers sosiale kompetanse. Slik jeg ser det er disse elementene i sterk tilknytning til hverandre og inngår i et gjensidig, dynamisk forhold hvor det ene ikke utelukker det andre. Gjennom diskusjonen opplever jeg at det i stor grad er overensstemmelse mellom teorien og informantenes forståelser og erfaringer omkring læreres rolle i dette forebyggende arbeidet. Analysen og diskusjonen tyder på at informantene og andre lærere har et godt eierskap til, og en god forståelse av, sin rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, og at de anser deres rolle i dette arbeidet som svært viktig og essensielt. Det virker å være en kollektiv positiv holdning til elever som mobber andre blant informantene, og jeg har videre inntrykk av at det i dagens skole, dagens samfunn og i dagens forskning og litteratur eksisterer en mer positiv innfallsvinkel til disse elevene, samt en videre forståelse for mobbeproblematikken og dens kompleksitet. Fokuset omtales gjerne som det andre paradigmet, og innebærer i stor grad å rette blikket mot årsaksforklaringer, ha helhetlige forståelser av mennesker, og ønsket om å hjelpe og veilede elevene til bedre strategier når det gjelder emosjonsregulering og sosiale ferdigheter.

KAPITTEL 6

AVSLUTNING

Formålet med dette masterprosjektet har vært å undersøke hvordan lærere driver det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, hvilke holdninger de har til elever som mobber andre, og hvordan de forholder seg til og jobber med denne elevgruppen i det forebyggende arbeidet. For å kunne svare på oppgavens problemstilling, ble det benyttet en kvalitativ innholdsanalyse av studiens kvalitative forskningsintervju med tre lærere fra barneskoler i Bergen. Funnene fra de empiriske intervjudataene ble i kapittel 5 diskutert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere de mest sentrale og viktige funnene som ble gjort gjennom studien, før jeg til slutt gjør noen avsluttende refleksjoner som vil kunne gi grunnlag for videre diskusjoner, undersøkelser og forskning.

6.1 Oppsummering

Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling, og i analysens og diskusjonens kategorier, har jeg gått i dybden på sentrale aspekter innenfor læreres arbeid med å forebygge mobbing i skolen, samt hvordan elever som mobber andre er forstått og inkludert i dette arbeidet. For å svare på prosjektets problemstilling har jeg gjennom diskusjonskapittelet belyst tre læreres tanker, opplevelser og erfaringer omkring deres rolle i dette arbeidet, og omkring elever som mobber andre.

Som analysen og diskusjonen viste er det hovedsakelig positive holdninger til elever som mobber andre – med forståelse for at denne elevgruppen har ekstra behov for omsorg, hjelp, veiledning og utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter og strategier. Det synes å være en betydelig holdningsendring blant skolens ansatte, og i samfunnet generelt, overfor elever som mobber andre, og omkring forståelsen av mobbeproblematikken. Det innebærer i stor grad å forstå mobbing som et sosialt fenomen, og at en i større grad retter blikket mot årsaksforklaringer, gruppedynamikker, sosiale prosesser, positive elevsyn og helhetlige forståelser av mennesker. Det innebærer videre at en ikke legger vekt på de feilene eleven gjør, men at en peker på hva eleven heller bør gjøre. Både informantene og den nyere teorien trekker frem viktigheten av å fremme elevenes stemme – at alle elever skal ha muligheten til å

kunne fortelle sin side av saken, bli møtt med den samme respekten, omsorgen og hjelpen, og ha følelse av å bli likt.

I det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen er det innlysende at lærere har en sentral rolle i dette arbeidet. Av analysen og diskusjonen kommer det frem at informantene har eierskap til sitt arbeid, og har god forståelse av deres rolle i det forebyggende arbeidet. Arbeidet de legger ned, og de tiltakene de iverksetter, betraktes å være fundamentale i innsatsen med å redusere mobbing og andre krenkelser, og i arbeidet med å sikre trygge og gode skolemiljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring. Gjennom diskusjonskapittelet er det tydelig at informantenes uttalelser i stor grad samsvarer med det teoretiske grunnlaget – særlig teorien og forskningen som er forankret i den nyere forståelsen av mobbeproblematikken, også kalt det andre paradigmet. Viktige aspekter innen det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, som blir trukket frem både av informantene og i teorien, er læreres syn på elever, holdninger til mobbeproblematikken, læreres arbeid med å utvikle gode relasjoner til elevene, tydelig klasseledelse og utvikling av gode sosiale og emosjonelle ferdigheter og strategier. Ytterligere blir systematisk innsats på alle nivåer i skolen, samt økt lærertetthet, gode tilsynsordninger, samtaler med elevene, teamarbeid og gode samarbeid med foreldre, trukket frem som sentrale og essensielle verktøy i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Til tross for at studien baserer seg på et lite datagrunnlag, er det tydelig at det eksisterer både positive holdninger til elever som mobber andre, mer omfattende og inkluderende forståelser av mobbeproblematikken, samt gode, formålstjenlige innfallsvinkler til håndteringen og forebyggingen av mobbing i skolen. Datamaterialet er kun en indikasjon på at slike holdninger, forståelser og innfallsvinkler er dominerende i dagens skole og samfunn. For å kunne slå fast slike mønstre, både i den norske skole og i samfunnet generelt, er det behov for et mer omfattende datamateriell.

Slik det kommer frem av oppgavens teoretiske rammeverk, er det i litteraturen om mobbing ulike måter å definere mobbing på. På samme vis eksisterer det ulike måter å forstå elever som mobber andre på, samt ulike måter å forholde seg til problematikken og det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det kan forklares med at mobbeproblematikken er et

svært komplekst fenomen, med ulike former for mobbing, ulike roller i mobbesituasjoner, og som kan begrunnes med en rekke mulige årsaksforklaringer. Slik jeg leser teorien og forskningen på området, er det behov for, både nasjonalt og internasjonalt, å rette seg etter én definisjon av mobbebegrepet. Definisjonen vil være grunnlaget for at fenomenet skal kunne måles og forskes på, skal kunne identifiseres og skilles fra annen negativ atferd, samt for å kunne sette inn hensiktsmessige og funksjonelle tiltak. En fullstendig og inkluderende definisjon av mobbebegrepet vil videre kunne påvirke hvordan skolene, og mennesker generelt, forholder seg til, forstår og håndterer mobbesituasjoner.

Selv om det kommer frem av denne studien at de fleste har en vid forståelse av problematikken, samt positive holdninger til elever som mobber andre, er det ikke slik i alle tilfeller. Gjennom studien opplever jeg at det er flere positive holdninger til og fokus på elever som mobber andre enn hva jeg i utgangspunktet trodde. Likevel ser jeg at en del av forskningen og teorien i all hovedsak retter blikket mot elever som utsettes for mobbing – med all rett. Slik jeg ser det virker det imidlertid som at elever som mobber andre ofte blir glemt når en skal finne løsninger på problemet. Resultatene fra Elevundersøkelsene gjennom tidene viser at tilfeller av mobbing har blitt redusert, men at utviklingen har vært stabil de siste årene. Mobbing er fortsatt et problem i skolen. Så hvor er det utviklingen stopper opp? Når jeg gjennom denne studien har blitt gjort oppmerksom på den positive og virkningsfulle effekten av å inkludere elevene som mobber andre – ved å vise omsorg og respekt, ved å hjelpe og veilede til utvikling av god sosial og emosjonell kompetanse, og ved å skape trygge og gode skolemiljø preget av inkludering og fellesskap – stiller jeg spørsmål ved skolenes og samfunnets måte å tilnærme seg problematikken på. Blir disse elevene forstått og inkludert i arbeidet slik denne studien indikerer?

Jeg håper denne studien kan benyttes som et bidrag til videre forskning på området – omkring elever som mobber andre, og hvordan disse elevene forstås og inkluderes i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det ville vært interessant å undersøke effekten av programmet *Gledning i skolen*, og videre sammenlignet dette med de tradisjonelle antimobbeprogrammene som hyppig benyttes og finansieres i norske skoler i dag. Videre anser jeg det som nødvendig å i større grad forske på mulige årsaksforklaringer til mobbende atferd, samt kortsiktige og langsiktige konsekvenser av å mobbe andre, da dette er underkommunisert i litteraturen og lite forsket på. Å få en mer helhetlig og dypere kunnskap om disse elevene vil kunne bidra til vår forståelse av det komplekse fenomenet mobbing, og ha innvirkning på hvordan vi

forholder oss til problematikken, samt håndterer og forebygger mobbing. Det handler om å fokusere på det vi vil ha mer av, og å ha alle med på laget.

Referanseliste

- Befring, E. og Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I Befring, E., Næss, K.-A. B. og Tangen R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bonanno, R. A. og Hymel, S. (2013). Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying. *J Youth Adolesc*, 42(5), 685-697. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. og Johnson, S. L. (2015). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 44(3), 494-508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Departementene. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*.(Rundskriv Q-16/2013). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A. og Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (NOVA Rapport Nr. 15/14). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Eriksen, I. M. og Lyng, S. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, blinde flekker og harde nøtter*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. og Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Finne, J. N. og Roland, E. (2021). *Oppfølging etter mobbing : situert rehabilitering*. Fagbokforlaget.
- FNs barnekomitè. (2001). General Comment No.1: The Aims of Education HRI/GEN/1/Rev. 5 (CRC/GC/2001/1).
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gilje, N. og Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gledning. (2022). *Introduksjon til gleding i skolen*. Hentet fra: <https://gledning.no/pages/pa-skolen>

- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hareide, D. (2004). En kritisk beretning om «Den store nordiske mobbekrigen». *Skolepsykologi*, 6, 17-40.
- Hausstätter, R. S. (2006). Fra Eichmann til bølla Billy - Filosofiske og pedagogiske betraktninger omkring mobbeproblematikken i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 90(1), 53-63.
- Hejlskov, E. B. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kaland, N. (2010). Tiltak mot mobbing i skolen overfor elever med Asperger-syndrom eller høytfungerende autisme. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 94(2), 148-162.
- Krogtoft, M. og Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Læringsmiljø og mobbing*. Regjeringen. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K. og Haukaas, A. (2014) *Forhold ved skolen med betydning for mobbing, Forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning www.kunnskapssenter.no
- Lund, I., Helgeland, A. og Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 5-sider.
- Lund, I. og Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole : nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Olthof, T. og Goossens, F. A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents'

- Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social development (Oxford, England)*, 17(1), 24-46.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x>
- Olweus, D. og Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Kirke-og undervisningsdepartementet.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.
- Olweus, D., Limber, S. P. og Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Partnerskap mot mobbing. (2021). *Partnerskap mot mobbing. Sammen for et inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Hentet fra: <https://www.partnerskapmotmobbing.no/>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Regjeringen Solberg. (2017). *Nulltoleranse mot mobbing lovfestes*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/nyheter/2017/nulltoleranse-mot-mobbing-lovfestes2/id2565186/>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. og Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Schott, R. M., og Søndergaard, D. M. (2014). Introduction: new approaches to school bullying. I Schott, R. M. og Søndergaard, D. M. (Red.), *School bullying: New theories in context*: (s. 1-18). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707.002>
- Sjursø, I., Fandrem, H. og Roland, E. (2019). “All the Time, Every Day, 24/7”: A Qualitative Perspective on Symptoms of Post-traumatic Stress in Long-Term Cases of Traditional and Cyber Victimizations in Norway and Ireland. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 139-148. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00024-8>
- Slonje, R., Smith, P. K. og Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying. Its nature & prevention strategies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

- Solberg, M. E., Olweus, D. og Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *Br J Educ Psychol*, 77(2), 441-464.
<https://doi.org/10.1348/000709906X105689>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomas, H. J., Chan, G. C. K., Scott, J. G., Connor, J. P., Kelly, A. B. og Williams, J. (2016). Association of different forms of bullying victimisation with adolescents' psychological distress and reduced emotional wellbeing. *Aust N Z J Psychiatry*, 50(4), 371-379. <https://doi.org/10.1177/0004867415600076>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UNESCO. (2020). *International Conference on School Bullying Recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying*. Retrieved from:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794/PDF/374794eng.pdf.multi>
- Vaillancourt, T., Hymel, S. og McDougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of applied school psychology*, 19(2), 157-176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10
- WABF/UNESCO. (2021). The proposal of the new definition of bullying. Retrieved from:
https://delegia-virtual.s3.eu-north-1.amazonaws.com/projects/delegia-wabf/WABF_summary_of_new_definition.pdf
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Informasjonsskriv for deltakelse i forskningsprosjekt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere fokuset lærere har på elever som mobber andre, og hvordan disse elevene blir støttet i det forebyggende arbeidet mot mobbing. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan skoler driver det forebyggende arbeidet mot mobbing, med et særlig fokus rettet mot elevene som mobber andre. Jeg ønsker blant annet å få mer kunnskap om hvordan denne elevgruppen blir tatt vare på og veiledet, hvilke holdninger som eksisterer rundt disse elevene, og hvilke tiltak som er direkte knyttet til elever som mobber andre.

I forbindelse med prosjektet ønsker jeg å intervju tre lærere som arbeider i grunnskolen (1.-7.trinn). Opplysningene som blir hentet inn ved intervju skal kun brukes til mitt masterprosjekt.

Eksempler på spørsmål til intervju:

- Hvordan jobber du med elever som mobber andre etter at mobbing er avdekket? Hvilke holdninger har skolen/ledelsen/kolleger til elever som mobber andre?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektansvarlig: Mathilde Rødsmoen

Veileder: Dziuginta Baraldsnes

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din profesjon og yrkesutøvelse er relevant for prosjektets formål og datainnsamling. Kriteriet for å være informant er at du er lærer i grunnskolen ved 1.-7.trinn og at du har erfaring med mobbesituasjoner i skolen.

Dersom du ønsker å delta i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet. Du vil deretter bli kontaktet. Om det ikke er interesse for å delta i prosjektet, blir du ikke kontaktet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Ingen av informantene vil bli gjenkjent i publiseringen av oppgaven, da alle navn og skoler anonymiseres. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger om deg vil alle lydopptak og andre kontaktopplysninger lagres på en ekstern minnebrikke.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet (HVL) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Kontakt

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Prosjektansvarlig Mathilde Rødsmoen:

Mail: mathilde_996@hotmail.com, telefon: 93 83 05 76

Veileder Dziuginta Baraldsnes:

HVL ved Dziuginta Baraldsnes, dba@hvl.no, telefon: 55 58 59 12

Personvernombud for HVL: Trine Anikken Larsen,
Mail: trine.anikken.larsen@hvl.no, telefon: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mathilde Rødsmoen (Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE TIL FORSKNINGSPROSJEKT OM MOBBING I SKOLEN

1. Av erfaring, hvordan vil du beskrive en elev som mobber andre?
2. Hva kan være årsaken til at en elev mobber andre?
3. Hvordan oppdager du som lærer mobbing? Hvilke tegn ser du etter/er oppmerksom på?
4. Når en mobbesituasjon er oppdaget, hvordan går du fram? Hvordan griper du inn i situasjonen?
5. Hvordan jobber du med elever som mobber andre etter at mobbing er avdekket? Hvilke tiltak setter du i gang?
6. Hvordan gjennomfører du en samtale med en elev som mobber andre?
7. Hva blir gjort i oppfølgingsarbeidet?
8. Hvordan dokumenterer du mobbesaken og videre oppfølgingsarbeid? Kan dokumentasjonen påvirke eleven på noen måte? I så fall på hvilken måte?
9. Hvordan samarbeider du med foreldrene til elever som mobber andre? Hvordan informerer du foreldrene til den eleven som mobber? Hvordan sikrer du at foreldrene kan ta del i det forebyggende arbeidet/tiltakene?
10. Hvordan samarbeider du med kolleger om mobbesituasjoner i skolen?
11. Hvilke holdninger har skolen/ledelsen/kolleger til elever som mobber andre?
12. Hvordan arbeider skolen/lærere i det forebyggende arbeidet mot mobbing? Eksempler? Hva fungerer og hva fungerer ikke?
13. Hvordan kan du som lærer sikre et godt psykososialt miljø i klassen?

Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD

18.05.2022, 13:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Forebyggende arbeid mot mobbing i skolen, med fokus på eleven so...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

931386

Prosjekttittel

Forebyggende arbeid mot mobbing i skolen, med fokus på eleven som mobber andre

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektperiode

23.08.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
07.10.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 7.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61419e45-481e-4116-b5e5-b6f69f4b0532>

1/2

18.05.2022, 13:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Oppdatere meldeskjemaet. Her du melder inn en endring, oppretter vi deg en liste om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Lykke til med prosjektet!