



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Lærernes forbyggende arbeid mot mobbing i skolen

En komparativ analyse av hvordan lærere på småtrinnet i Norge og Sør-Afrika fremstiller sitt forebyggende arbeid mot mobbing i skolen.

How teachers prevent bullying in school

A comparative analysis about how teachers from primary schools in Norway and South-Africa conduct their preventive work against bullying in school.

Kandidatnummer: 111

**GLU 1-7 GBPEL412: Bacheloroppgave,
vitenskapsteori og forskningsmetode**

**Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Grunnskolelærerutdanning 1.-7.-trinn**

Veileder: Dziugnita Baraldsnes

Innleveringsdato: 03. juni 2019

Antall tegn: 58383

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

Below is a short summary on the study, including its background, choice of method, and results.

This study is a comparative analysis of how teachers in Norway and South-Africa prevent bullying in school. The study is based on a semi-structured interview where the four informants all work in primary schools. Two of the informants are in Norway, Bergen, and the other two in South-Africa, Durban.

In preparation for the interview, I studied Bronfenbrenner's sociological model in order to create the strong structure for the interview guide. With focus on the model's different levels of analysis (micro, meso, exo and macro), I created various questions on how the teacher prevents bullying in school. In order to compare and understand the respondents' answers on how they are preventing bullying, I found it important to figure out how they define bullying and what kinds of bullying the teachers have previous experiences with. Following the interviews, they had to be transcribed, analysed, and three main questions were answered for the results.

The first question is "In what degree does the definition of bullying correspond in Norway and South-Africa?". The results displayed a clear common understanding for the term bullying, despite some minor variations in their definitions. From the second question, "Which types of bullying could the teachers in Norway and South-Africa identify?", the results displayed several similarities on types of bullying in Norway and South-Africa, with the exception of digital bullying.

The last question for this comparative analysis is "What similarities and differences were discovered between the teachers from Norway and South-Africa in their preventative work against bullying, with Bronfenbrenner's sociological model?". All the informants focused on social competency as their primary preventive measure against bullying. In this part of the findings the teachers gave several examples on how their preventive measures align with most of the analysis levels of the Bronfenbrenner model. The findings make it possible to compare the similarities and differences between the schools in Norway and South-Africa.

Forord

Ferdigstilling av denne oppgaven hadde ikke latt seg gjøre uten en rekke personer.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Dziuginta Baraldsnes, som har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen. Jeg ønsker å gi henne en ekstra takk for å ha motivert og inspirert meg til å tørre å tråkke ut i den vide verden, og sammenligne Norge med Sør-Afrika. Jeg hadde ikke turt å utfordre meg selv med valgt problemstilling om det ikke hadde vært for henne.

Jeg vil også takke min søster Malene, som har vært til stor hjelp med å oversette sammendraget til engelsk. Hun har også vært en viktig hjelper når jeg satt fast i transkriberingsprosessen av de engelske intervjuene.

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke de som har gjort studien mulig, mine informanter. Jeg er svært takknemlig for at de satt av tid i en ellers hektisk og travel hverdag. Jeg er glad for å ha fått tatt del i mine informanters opplevelser, erfaringer og egne tanker rundt mobbeproblematikken i skolen. Jeg opplevde at informantene tok studien på alvor og viste stort engasjement for hvor viktig undersøkelser rundt mobbing i skolen er.

Til slutt må jeg få takke min familie og venner for all støtte og motivasjon gjennom hele prosessen!

Innholdsfortegnelse

Abstract.....	2
Forord.....	3
1.0 INNLEDNING.....	6
1.1 Introduksjon.....	6
1.2 Forskningsspørsmål og avgrensing.....	6
1.3 Begrepsforklaring.....	7
1.3.1 <i>Mobbing.....</i>	<i>7</i>
1.3.2 <i>Ulike typer mobbing.....</i>	<i>8</i>
1.3.3 <i>Tiltak og forebyggende arbeid mot mobbing.....</i>	<i>8</i>
1.4 Oppgavens disposisjon.....	9
2.0 TEORETISK BAKGRUNN.....	10
2.1 Mobbing.....	10
2.1.1 <i>Definisjon og kjennetegn.....</i>	<i>10</i>
2.1.2 <i>Ulike typer mobbing.....</i>	<i>10</i>
2.1.3 <i>Hvorfor er arbeid mot mobbing viktig i skolen?.....</i>	<i>12</i>
2.2 Bronfenbrenners økologiske modell – det store samspillet.....	13
2.2.3 <i>Mikronivå.....</i>	<i>13</i>
2.2.4 <i>Mesonivå.....</i>	<i>15</i>
2.2.5 <i>Eksonivå.....</i>	<i>17</i>
2.2.6 <i>Makronivå.....</i>	<i>18</i>
2.3 Oppsummering.....	19
3.0 METODE.....	20
3.1 To samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder.....	20
3.2 Informanter.....	21
3.3 Forarbeid og gjennomføring av intervjuer.....	21
3.4 Transkribering og dataanalyse.....	22
3.5 Etske aspekter ved kvalitative forskningsintervju.....	23
3.5.1 <i>Etske og moralske aspekter.....</i>	<i>23</i>
3.5.2 <i>Validitet og reliabilitet.....</i>	<i>24</i>
3.5.3 <i>Subjektivitet.....</i>	<i>24</i>

4.0 FUNN OG DISKUSJON.....	25
4.1 I hvilken grad samsvarer lærernes definisjon av mobbing i Norge og Sør-Afrika?	25
4.2 Hvilke former for mobbing kunne lærerne i Norge og Sør-Afrika identifisere?.....	26
4.3 Hvilke likheter og forskjeller finner en mellom lærerne i Norge og Sør-Afrika i det forebyggende arbeid mot mobbing i skolen med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell?.....	27
4.3.1 Sosial kompetanse.....	28
4.3.2 Lærer-elev-relasjon.....	30
4.3.3 Skole-hjem-samarbeid.....	31
4.3.4 Lovverk og andre styringsdokumenter.....	32
4.3.5 Det store samspillet.....	32
5.0 AVSLUTNING.....	33
5.1 Refleksjon.....	33
5.2 Oppsummering og konklusjon.....	33
6.0 LITTERATURLISTE.....	35
6.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv & samtykkeskjema.....	38
6.2 Vedlegg 2: Intervju guide.....	44
6.3 Vedlegg 3: Utdrag fra analyseskjema.....	48
6.4 Vedlegg 4: Bronfenbrenners økologiske modell.....	50
6.5 Vedlegg 5: Handlingsplan.....	52

1.0 INNLEDNING

1.1 Introduksjon

Mobbing som fenomen blir i dag sett på som et problem i skoler verden rundt, som skaper alvorlige konsekvenser for barn og unge som blir utsatt for og utfører mobbing i skolen (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010). Lileng forteller at *“Den eller de som direkte utfører mobbing, står i fare for å få en negativ sosial utvikling, og økt risiko for kriminalitet og alkoholmisbruk”* (Jensen, Hjetland & Barslund, 2018). Å forebygge mobbing er et viktig tema som bør stå lærerens arbeidsoppgaver nært. Læreren har en viktig rolle som forebygger, og *”fenomenet mobbing kan ikke ses isolert fra den sammenheng det står i”* (Rørnes, 2007, s. 15). Bronfenbrenner har utviklet en økologisk tankemodell med utgangspunkt i mennesket og de systemene mennesket inngår i og påvirkes av. For at lærere og andre mennesker skal forstå fenomenet mobbing bedre, må teori og praksis reflekteres inn i en mer helhetlig kontekst (Rørnes, 2007, s. 15). Jeg vil med dette bakteppet presentere mitt forskningsspørsmål.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

Følgende problemstilling er formulert for min undersøkelse:

”Hvordan arbeider lærere forebyggende mot mobbing i en norsk og sør-afrikansk skole?”

For å undersøke mitt forskningsspørsmål har jeg valgt å benytte meg av et semi-strukturert intervju innenfor kvalitativ forskningsmetode. Informantene vil være lærere i skolen, på første og tredje trinn. I planleggingsfasen ville jeg først undersøke hvordan lærere forebygger mobbing i norske skoler. Grunnet min praksisperiode i Sør-Afrika, valgte jeg å benytte meg av muligheten til å lære om et nytt land, samt sammenligne med mitt eget. Mine informanter er derfor lærere fra en skole i Bergen og en i Durban. Formålet med undersøkelsen er å utføre en komparativ analyse av lærernes forebyggende arbeid mot mobbing i skolen. Dette vil gjøres med bakgrunn i innsamlet data fra fire ulike intervju – to fra hvert land.

Temaet, lærernes forebygging og tiltak rundt mobbeproblematikken i skolen, rommer så mangt. Jeg har derfor valgt å spisse min problemstillingen. Med utgangspunkt i

Bronfenbrenners økologiske modell, vil jeg besvare mitt forskningsspørsmål. Han mener at *"[...] barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng [...]"* (Bronfenbrenner, referert i Imsen, 2005, s. 58). Bronfenbrenner (referert i Imsen, 2005, s. 58) hevder en ikke bare skal studere et barn i forhold til de ulike miljøene, men også studere miljøene i forhold til hverandre. Undersøkelsens intervjuguiden baserer seg på de ulike miljøene Bronfenbrenner presenterer i sin teori. Jeg har valgt å la informantene definere begrepet mobbing, og hvilke typer mobbing de kan si å ha identifisert som lærer. Dette, mener jeg, vil ha en vesentlig betydning for å forstå informantens videre besvarelser i intervjuet. For å besvare mitt forskningsspørsmål på best mulig måte, etter mine retningslinjer, har jeg lagd tre underspørsmål:

1. *"I hvilken grad samsvarer lærernes definisjon av mobbing i Norge og Sør-Afrika?"*
2. *"Hvilke former for mobbing kunne lærerne i Norge og Sør-Afrika identifisere?"*
3. *"Hvilke likheter og forskjeller finner en mellom lærerne i Norge og Sør-Afrika i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell?"*

1.3 Begrepsavklaring

Før jeg går videre til oppgavens disposisjon og teoridel, ønsker jeg å oppklare noen sentrale begrep som vil bli omtalt i oppgaveteksten.

1.3.1 Mobbing

Mobbing kan bety så mangt - derfor er det viktig å avklare hva en henviser til, når en anvender begrepet. Med utgangspunkt i at en sentral del av undersøkelsen er å sammenligne informantenes definisjoner av begrepet, har jeg valgt å ikke angi hvordan jeg definerer mobbing. Likevel vil jeg bevisstgjøre deg som leser om begrepet, da mobbing er et dynamisk fenomen som kan oppstå på forskjellige arenaer og i ulike situasjoner.

"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, 2001). Definisjonen over kommer fra psykologen og forskeren Olweus. I sitt arbeid med mobbeforskningen ga han *"[...] fenomenet en definisjon som både var beskrivende, operasjonaliserbar og derfor i forskningssammenheng kvantifiserbar"* (Rørnes, 2007, s. 28). Det må presiseres at dette ikke

er den ene riktige definisjonen av begrepet. Som jeg vil komme tilbake til i teoridelen, finnes det ulike definisjoner på mobbing.

1.3.2 Ulike typer mobbing

Mobbing er et faktum når f.eks. negative handlinger gjentar seg over lengre tid. Hvilke handlinger er det snakk om? Salmivalli spesifiserte de rollene innen mobbing som støtter den som utfører mobbingen. Hun kaller disse medhjelperne og forsterkerne. Salmivalli, sammen med en gruppe forskere ved Turku Universitet, har gjort flere undersøkelser omkring mobbing som gruppeprosess. "[...] *at intervensjonen ikke bare må skje mot individet, men med hjelp av uformell påvirkning fra gruppen og i klassemiljøet [...]*" (Salmivalli, referert i Hareide, 2004, s. 24) er noe disse er opptatt av. Når det kommer til ulike typer mobbing, uttrykker Salmivalli (referert i Moen, 2014, s. 18) det så godt: "*Mobbing har ulike ansikter*". Uten å gå for mye inn på dette nå, vil jeg kort nevne Smiths (2014) oversikt over de viktigste formene for mobbing:

1. **Fysisk mobbing:** Kan utarte seg gjennom slag, ødeleggelse av eiendeler eller stjeling.
2. **Verbal mobbing:** Det kan være truing eller erting.
3. **Sosial ekskludering:** Den som blir utsatt for mobbing kan bli ekskludert eller utfrysset fra sosiale grupper. En kan bli fortalt at "Du får ikke være med oss".
4. **Indirekte/relasjonell mobbing:** Å spre rykter kan være av indirekte/relasjonell mobbing, og en kan sørge for at andre ekskluderer et individ.
5. **Cybermobbing:** Nettmobbing, som det også blir omtalt som, er en ny og skremmende type mobbing. Mobbingen skjer over sosiale medier, Internett, sms og e-post.

1.3.3 Tiltak og forebyggende arbeid mot mobbing

Moen (2014, s. 9) mener godt arbeid mot mobbing handler først og fremst om å vite hva mobbing er. Når jeg viser til begrepet forebyggende arbeid mot mobbing, refererer jeg til det læreren gjør for å hindre eller begrense en uønsket utvikling. En måte å forebygge mobbing på kan være, som Moen uttrykker, å ha kunnskap om emnet. Tiltak vil derimot være noe en iverksetter for å nå et mål, som her vil være å redusere eller fjerne mobbingen. En kan også sette i gang tiltak som skal virke forebyggende. Et eksempel på dette kan være en lærer som foreslår at skoleledelsen bør ha et felles møte eller kurs hvor temaet mobbing blir diskutert, eksemplifisert og reflektert rundt. Det er også særs viktig at noen, f.eks. rektor på skolen,

bevisstgjør de ansatte om de regler og rutiner skolen har for å forebygge og håndtere mobbing (Roland, 2014, s. 100).

1.4 Oppgavens disposisjon

Innledningsvis i første kapittel har jeg introdusert oppgavens tema, presentert forskningsspørsmålet og dets tre underspørsmål. I delkapittelet 1.3 gjør jeg rede for sentrale begrep, som blir omtalt i den videre oppgaveteksten. Andre kapittel tar for seg den teoretiske bakgrunnen for valgt tema, der jeg i korte trekk vil presentere relevant teori, fagpersoner og forskning. Jeg beveger meg fra å omtale mobbing som definisjon, ulike typer mobbing og konsekvenser av mobbing. Til slutt vil jeg med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske modell, presentere sentrale teorier omkring mobbing innenfor de ulike analysenivåene.

I tredje kapittel presenterer jeg hvilken samfunnsvitenskapelig forskningsmetode jeg har valgt, og ulike aspekt dette valget har hatt for undersøkelsen. Jeg vil nevne hvilke vitenskapsteori og tolkningsmetode oppgaven baserer seg på, samt introdusere undersøkelsens informanter, planleggingsfase, gjennomføring av intervjuer, transkripsjon og dataanalyse. I slutten av teorikapittelet vil jeg presentere etiske hensyn ved valgt metode, som undersøkelsens etiske, moralske og subjektive side og oppgavens validitet og reliabilitet.

Med utgangspunkt i analysen av empirien, vil jeg i kapittel fire drøfte paralleller mellom forskningens funn og teorikapittelet. I det avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere og konkludere forskningens resultat. Jeg ønsker å ha et reflekterende syn omkring studiens funn – oppgaven kvalifiserer seg ikke til å presentere sannheter om virkeligheten.

2.0 TEORETISK BAKGRUNN

Da jeg begynte å søke etter relevant litteratur, forstod jeg fort hvor vidt temaet er. Selv om jeg har valgt å forholde meg til det forebyggende arbeidet lærere gjør, så jeg det nødvendig å inkludere teori om mobbing som definisjon, samt de viktigste formene for mobbing. Mobbing er et dynamisk og komplekst fenomen. Det vil ikke bare prege barnet på skolen, men gi konsekvenser for det store samspillet barnet er en del av. Jeg har valgt å inkludere Bronfenbrenners modell gjennom hele oppgaven, da jeg mener modellen skaper et bedre grunnlag for å forstå og forebygge mobbing i skolen.

2.1 Mobbing

2.1.1 Definisjon og kjennetegn

Som nevnt innledningsvis finnes det ikke kun en gyldig definisjon, men en variasjon av definisjoner på mobbing. Med tiden har det internasjonalt vokst frem en enighet om hvordan begrepet bør defineres. Definisjonene som brukes, har derfor identiske kjennetegn (Roland, 2014, s. 23). *”Felles for dem er at mobbing beskrives som negative, uvennlige eller aggressive handlinger”* (Olweus, 1993; Smith, 2005; Sullivan, 2011, referert i Roland, 2014, s. 23). Aggressive handlinger blir forklart av forskere innenfor feltet som handlinger der det ligger en intensjon om å skade. De anser derfor negativ atferd som mobbing, hvor hensikten, bevisst eller mer ubevisst, er å skade den som blir mobbet (Roland, 2014, s. 23).

Internasjonalt er det vanlig å anse mobbing som noe én og flere samtidig kan utføre. Et annet kjennetegn er systematikken - handlingene gjentas over et visst tidsrom. Sentralt er også ubalansen i styrkeforholdet (Roland, 2014, s. 23). Den som blir utsatt for mobbing *”er ikke i stand til å forsvare seg fysisk eller sosialt i den aktuelle situasjonen”* (Roland, 2014, s. 23). Fra et individperspektiv kan en derfor si at mobbing er negative handlinger fra en eller flere, systematikken i handlingene og ubalansen i styrkeforholdet. Selv om grunntrekkene er nokså like, kan handlingene og mobbingen være av ulik type (Roland, 2014, s. 24).

2.1.2 Ulike typer mobbing

Innledningsvis introduserte jeg Smiths (2014) oversikt over de viktigste typene for mobbing. Roland (2014, s. 24) gir en oversikt over ulike former for mobbing, og henviser til Heinemann som omtaler den fysiske formen for mobbing. Den er lik Smiths forståelse, der begge inkluderer bruken av slag, som et av de fysiske virkemidlene. Fysisk mobbing er kjent som

den mest synlige formen for mobbing, men er ikke den som blir mest brukt. Det er en klar kjønnsforskjell i bruken av fysisk mobbing – gutter utfører i større grad denne formen for mobbing enn jenter (Heinemann, referert i Roland, 2014, s. 24).

Verbal mobbing er den hyppigste formen for mobbing som utøves omtrent like mye av begge kjønn. Ondsinnet erting, som kommer under verbal mobbing, handler om ord som svir. Målet går ofte ut på å karakterisere den som blir utsatt for mobbing på en negativ måte. Dersom bemerkningen blir morsom, kan den som blir utsatt kjenne på den kollektive latteren, som er vanskelig å forsvare seg mot (Roland, 2014, s. 24). Tredje formen Roland viser til, er utfrysing – som jenter utfører i større grad enn gutter. Den som blir utsatt for denne type mobbing må være en del av, eller tro at man er en del av et fellesskap. Vedkommende fjernes så fra dette fellesskapet gjennom virkemidler som små tegn, til dømes smil og blikk (Roland, 2014, s. 25).

Et skille mellom de ulike formene, kan være direkte og indirekte mobbing. Fysisk vold, håning, trusler og erting utgjør førstnevnte. Den indirekte mobbingen skjer derimot i større grad bak ryggen på den som blir mobbet. Det kan være baksnakking, ekskludering og ryktespredning (Moen, 2014, s. 18). Når vi snakker om sistnevnte, er samfunnets nyeste form for mobbing sentral.

Etter mobiltelefonens inntog på 1990-tallet har måten å kommunisere på endret seg i stor grad, ikke minst for barn og unge. Sosiale medier og mobiltelefonen har tatt over planlegging av avtaler, formidling av hva en gjør i øyeblikket og hvor en er (Roland, 2014, s. 35). Roland (2014, s. 36) peker på ulempen ved endringen - *"Når teknologien får en så viktig sosial funksjon, vil det neppe overraske om den også brukes til mobbing"*.

Digital mobbing har noen særtrekk fra den ellers vanlige mobbingen, kalt tradisjonell mobbing. Før nettmobbing kom på banen fikk han eller hun som ble utsatt, en pause fra de gjentatte krenkelsene når de kom hjem fra skolen. Nå slipper man aldri unna. Til enhver tid vil en kunne bli utsatt for mobbing gjennom sosiale medier (Staksrud, 2013, s. 44). Det tillegges også et tilbud om anonymitet til den som utfører mobbingen. Å ikke vite hvem den anonyme er, vil gi en ekstra påkjenning. Forskere antar at mobbing blir gjort enda verre enn en som mobber ellers ville ha gjort det ansikt til ansikt. En tror også at mennesker som i tradisjonell mobbing ikke ville ha utført gjentatte krenkelsener mot et individ, lettere kan utføre

det anonymt på Internett (Staksrud, 2013, s. 48). Dette er bare to av syv særtrekk ved nettmobbing Staksrud (2013, s. 45) beskriver. At nettmobbing er et nokså nytt fenomen, er det ingen tvil om. Det er viktig for lærere å sette seg inn i, og reflektere rundt denne formen for mobbing. Hvilke konsekvenser gir det et individ å konstant bli mobbet, og aldri få fred?

2.1.3 *Hvorfor er arbeid mot mobbing viktig i skolen?*

Staksrud (2013, s. 42) presenterer et viktig kjernepunkt: *”Det er barnets egen opplevelse som bestemmer hva som er mobbing”*. Hun begrunner at det er barnets opplevelse av å bli plaget, som kan føre til potensiell skade. Derfor er det viktig å ta alle barns opplevelser på alvor, selv de som kan oppfattes lite problematiske eller alvorlige (Staksrud, 2013, s. 42). Som trygge og støttende voksne i skolen, vil dette bli en viktig oppgave i vårt arbeid mot mobbing.

Mobbing skaper konsekvenser for individet som blir utsatt for mobbing, familien og venner rundt barnet, skolen og dets miljø og ikke minst samfunnet som helhet (Staksrud, 2013, s. 53). Staksrud (2013, s. 54) hevder arbeid mot mobbing sånn sett er noe som gagnar oss alle. Den største enkeltårsaken til psykiske helseplager hos barn og unge i Norge, er å være utsatt for mobbing. PTSD (posttraumatisk stresslidelse), depresjon og angst er på topp blant de psykiske sykdommene en mener har sammenheng med det å bli utsatt for mobbing (Moen, 2014, s. 23). I en undersøkelse fant Roland (2002) ut at 16 prosent av alle som var utsatt for mobbing hadde hyppige tanker om selvmord. Andre kjente konsekvenser er konsentrasjonsvansker, skolevegring, mage- og tarmsykdommer, søvnvansker og hodepine (Moen, 2014, s. 23). I skolesammenheng er dette plager en må være obs på – det kan indikere at noe er galt.

Det er ikke bare de som blir utsatt for mobbing som er i fare for å utvikle vansker - den som utfører mobbingen står også i faresonen. Gjennom handlingsmønsteret erfarer de en gevinst av å utføre negative handlinger. Deres handlingsmønster vil formes av denne erfaringen, og skade vedkommende i senere tid. Når en som mobber med proaktiv aggressiv atferd ¹blir eldre, er sjansen stor for å bli utsatt for utestenging som videre kan medføre økt ensomhet, depresjon og sosial isolasjon (Moen, 2014, s. 24). Jamfør Olweus (1992) sin studie der han

¹ ¹ Å ha proaktiv aggresjon definerer Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001 (referert i Læringsmiljøsentret, 2014) som *”en stabil tendens til å reagere med utadrettet aggresjon for å oppnå sosiale gevinster”*. Læringsmiljøsentret (2014, 24. juli). Reaktiv og proaktiv aggresjon. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/psykisk-helse-og-utfordringer-i-skolen/aggresjon/reaktiv-og-proaktiv-aggresjon-article116256-21067.html>

fulgte gutter fra de var elleve til tjufire år, viste det seg at hele 55 prosent av de som ble dømt for kriminalitet, tidligere var personer som utførte mobbing. Kriminalitetsstatistikken viser at personer som utfører eller har utført mobbing er overrepresentert. Olweus konkluderer at de som utfører mobbing, har en tendens til å bryte regler og normer i skolesammenheng. Denne atferden fortsetter når vedkommende skal ut i samfunnet etter endt skolegang. For jenter som har mobbet, er kriminaliteten mindre. De får ofte senskader i form av angst, rus og kanskje prostitusjon (Olweus, 1992).

2.2 Bronfenbrenners økologiske modell – det store samspillet

I dette delkapittelet vil jeg presentere teori omkring mobbing - organisert i analysenivåene til Bronfenbrenner. For en mer utfyllende beskrivelse av den økologiske modellen, se vedlegg 4.

2.2.3 Mikronivå

Individnivå

Et kjennetegn på individnivå er, jamfør Espelage med flere (2013, s. 12), at gutter opplever mer fysisk mobbing, som å bli slått, mens jenter blir mer utsatt for indirekte mobbing, f.eks. sosial ekskludering. Den som utfører mobbing, særlig hos guttene, er ofte fysisk sterkere enn sine jevnaldrende.

Ifølge Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (u.å.) blir yngre elever utsatt for mobbing av eldre elever. Yngre barn som blir utsatt for mobbing på småtrinnet, har ofte en tendens til å ha mangel på stabilitet i sin rolle. Det vil si at det varierer hvor lenge og hvor mye vedkommende blir utsatt for mobbing. De elevene som utøver mobbing er derimot mer stabil i sin rolle, og ser ut til å beholde rollen over lengre tid. I denne aldersgruppen er det en tendens til at barn som utfører mobbing, gjerne mobber flere personer enn å rette seg inn mot en. Dette gir flere utsatte og lavere stabilitet i rollen. Sosiale hierarkier er ikke særlig etablert i grunnskolen. Derfor vil trolig elever oftere konfrontere elever som mobber (Espelage et al., 2013 s. 14).

Foreldre

Når en studerer foreldres påvirkning, blir det hevdet at barn som utfører mobbing har en tendens til å ha foreldre som ikke har tilstrekkelig tilsyn til sine barn, eller som ikke er aktivt involvert i barnets liv. Barn som i hjemmet lærer å være aggressive fra sine foreldre, eller

lærer at mobbing er en akseptabel handling, vil trolig utøve mobbing i skolen (Espelage et al., 2013, s. 12). Espelage med flere (2013, s. 13) hevder familieforholdet kan være en medvirkende årsak til om et barn blir utsatt for mobbing. Barn, utsatt for mobbing, kommer oftere fra familier med en historikk rundt misbruk, eller inkonsekvente foreldre. Grunnen til at disse kan være mer utsatt for mobbing, er at de ikke er forberedt, eller klarer å motvirke mobbingen de møter i skolen. Foreldrene kan også hjelpe barnet sitt som blir utsatt for mobbing gjennom å skape et varmt og godt forhold i familien der barnet får mer positive utfall, både emosjonelt og atferdsmessig (Espelage et al., 2013, s. 13). Et slikt forhold gir barnet mulighet til å snakke om opplevelsen av mobbingen, eller samtale om hvordan en kan takle disse opplevelsene. Godt forhold til søsknene kan også støtte og hjelpe det barnet som blir utsatt for mobbing (Espelage et al., 2013, s. 13).

Medelever

Hvordan medelever responderer på mobbing, er en avgjørende faktor for om mobbingen fortsetter eller ikke. Mobbing skjer sjeldent i isolerte forhold, men der andre elever er tilstede. Medstudentene deltar gjennom å aktivt bli med, eller passivt akseptere mobbeatferden som skjer. De kan også prøve å hindre mobbingen, eller forsvare den som blir utsatt. Å være inaktiv og forsterke atferden hos den som utfører mobbing gjennom å passivt se på, virker å være mest utbredt i skolen (Espelage et al., 2013, s. 13). Flere og flere skolebaserte mobbeforebyggende program i skolen fokuserer på å oppmuntre tilskuerne (eng. bystanders) til å gripe inn i mobbesituasjoner. Det kan gjøres gjennom å si ifra dersom en vet om noen som blir utsatt for mobbing, eller å gripe inn i den aktuelle situasjonen. Å gripe inn er en effektiv metode for å redusere mobbestatistikken i skoler. Studier har vist at programmene var effektive. Det ble endring i innblanding tilskuerne hadde, både fysisk og statistisk, i mobbesituasjoner (Espelage et al., 2013, s. 14).

Lærerrollen

Autoritativ klasseledelse har vist seg å redusere omfanget av mobbing i skolen (Roland, 2014, s. 91). Som autoritativ klasseleder fremstår læreren som en "*[...] tydelig leder gjennom å sette de viktige standardene, gi omsorg til hver elev, kontrollere at standardene holdes, og delegere frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det*" (Roland, 2014, s. 92). Når en som utfører mobbing ser at læreren setter en tydelig standard, vil vedkommende forstå at læreren forventer positiv atferd og aksepterer ikke mobbing. Læreren viser omsorg for barnet gjennom å kontrollere uønsket atferd, slik mobbing er. Reduksjon av proaktiv aggresjon skjer

gjennom kombinasjonen av krav og støtte, som nevnt over (Roland, 2014, s. 92). Læreren må ikke bare kontrollere negativ oppførsel, men også støtte positiv atferd. *"Grunnen til at begge deler er viktige, er at støtte til positiv atferd i stor grad stimulerer denne, men ikke like effektivt hindrer negative væremåter"* (Roland, 2014, s. 103). Når læreren viser innlevelse og respekt for alle barn - forebygger han eller hun mobbing og vil ha lettere for å stoppe eventuelle problem som oppstår (Roland, 2014, s. 103).

Lærer-elev-relasjon

Rørnes (2007, s. 62) sier *"[...] dyktige lærere ser, anerkjenner og bygger relasjoner til sine elever, og lærere har ulike måter å gjøre dette på"*. For å bygge en positiv lærer-elev-relasjon er det viktig at læreren viser vilje til å bry seg, vise interesse for, støtte og sette forventninger til eleven. En støttende lærer faglig og emosjonelt behøver gjensidig respekt og tillit i møte med barnet. Et trygt klima i klassen preges av lærerens evne til å skape gode relasjoner til samtlige elever og evne for emosjonell støtte i læringsarbeidet. Å ha en god lærer-elev-relasjon er særs viktig for å gi alle elever en følelse av å bli verdsatt. En god lærer-elev-relasjon har smitteeffekt på relasjonen mellom medelevene. Jo bedre relasjoner innad i elevgruppen, jo mindre mobbing finner sted (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

2.2.4 Mesonivå

Mesonivået krever en forståelse for relasjonene mellom to eller flere komponenter i nærmiljøet til barnet. Selv om familie og medelever er viktige arenaer der menneskelig utvikling skjer, er dette bare to av flere. Lærerens involvering er relevant for mobbing i flere av mikrosystemene (Hong & Espelage, 2012, s. 317).

Skole-hjem-samarbeid

Tilliten lærere, rektor og andre ansatte på skolen skaper hos de foresatte til barnet, vil trolig være avgjørende for hvor mye informasjon læreren vil få fra hjemmet. Rutiner omkring mobbing skaper en forståelse og forpliktelse, noe som er hensiktsmessig å også gjøre overfor foreldrene. Foresatte og lærere i skolen hører til to ulike arenaer, og en interaksjon disse imellom vil eksemplifisere analysenivået Bronfenbrenner kaller for mesonivået.

Klasseforeldremøter i skolen er en viktig del av skole-hjem-samarbeidet, som er en nødvendig del av kommunikasjonen skolen og foresatte må ha. Temaet mobbing bør, jamfør Roland (2014, s. 139), bli tatt opp, særlig ved en ny elevgruppe. Det vil være nødvendig å belyse de foresatte om hvor viktig god kommunikasjon mellom foreldre og skolen er. Mobbing som

tema bør være en gjenganger i senere foreldremøter (Roland, 2014, s. 140). I de personlige samtalene mellom lærer og foresatte bør temaet være på dagsorden. Barnet kan delta i samtalene, men det er greit å variere. Med eller uten eleven bør læreren spørre om barnet blir mobbet, eller mobber andre. Dette spørsmålet forebygger ikke bare mobbing, men skaper tillit hos foreldrene og barnet selv (Roland, 2014, s. 125).

Når foresatte og skolen samarbeider gjennom informasjonsdeling og unngår å fordele skyld, kan en sammen langt på vei redusere mobbing (Olweus, 2001). Grunnlaget for et godt samarbeid skapes gjennom positive relasjoner med samtlige foresatte. Tillit er et viktig fundament når en skal gå i dialog med barnets foreldre om en negativ atferden en elev har mot andre barn. De ansattes ansvar er å skape tillit gjennom å gi trygghet til foreldrene om at du ser og ivaretar barnet på en god måte. Å håndtere mobbesituasjoner uten å svekke tilliten, er en vanskelig balansegang (Rørnes, 2007, s. 43).

Økt fokus på mobbing har ført til at flere foresatte tør å melde ifra om mobbing (Rørnes, 2007, s. 46). Yngre barn, som på småtrinnet, godtar i større grad de foresattes involvering, enn eldre barn. Når skole-hjem-partene har akseptert at det er en sak om mobbing, vil tiltakene og foreldrenes oppgave være uproblematisk, stort sett. Som oftest går det ut på å ikke utestenge noen fra bursdagsfester, arrangere sosiale aktiviteter for alle i klassen eller å samtale med barnet om at utestenging og plaging ikke er tillatt atferd. *”Det at elevene opplever seg sosialt kontrollert av voksne som samarbeider om ikke å akseptere en negativ atferd som mobbing, kombinert med positive miljøtiltak både på skole og i fritiden, har ofte en umiddelbar virkning. Mobbingen stanser”* (Rørnes, 2007, s. 47).

Sosial kompetanse

Jamfør Utdanningsdirektoratet (2016b) er sosial kompetanse *”[...] et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer”*. Vi trenger slik kompetanse for å danne vennskap, sosial integrering og mestre stress. Både lærere og foresatte har ansvar for å videreutvikle barnets sosiale kompetanse, og vil derfor være et samarbeid mellom skole og hjemmet som er viktig for barnets utvikling. Sosial kompetanse er også *”en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd”* (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Med utgangspunkt i skolen oppfordrer Utdanningsdirektoratet (2016b) å arbeide med fem ulike dimensjoner: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Jørgensen forsket på hvordan foreldre kan forebygge mobbing blant barn og unge, som hun kaller foreldrekompentanse (Skaare, 2012). Selv om oppgaven handler om lærerens forebygging, har jeg valgt å ta med dette, da læreren kan forebygge mobbing på flere arenaer gjennom bevisstgjøring og samarbeid med foreldre. Foreldre får en aha-opplevelse når Jørgensen forklarer sammenhengen mellom hvordan barnet oppfører seg i hjemmet og hvordan det påvirker oppførsel blant vennegjengen. På hjemmebane tilegner barn og unge sosiale ferdigheter, samt trener på disse. Hun mener sosial kompetanse hos barn er med på å forebygge problematferd, inkludert mobbing. Som Utdanningsdirektoratet (2016b), forklarer Jørgensen at det er snakk om “[...] *sosiale ferdigheter som barn klarer å ta i bruk i sosialt samspill med andre*” (Skaare, 2012).

Sosialt kompetente barn har tilgang til en mer utstyrt verktøykasse som kan brukes i møte med andre. Dette gir barnet mulighet til å leve seg inn i hvordan andre har det i ulike situasjoner. Hvordan det føles å bli utestengt, ikke ha venner eller det å være annerledes. De forstår andre menneskers følelsesliv bedre (Skaare, 2012).

En passiv lærer i møte med mobbing

Hva læreren og andre ansatte gjør, påvirker om mobbingen mellom medelever fortsetter. En passiv lærer i mobbesituasjoner lar en som utfører mobbing opprettholde atferden, fordi vedkommende ikke møter negative konsekvenser fra de voksne. Dersom læreren ikke bryter inn på vegne av en som blir mobbet, vil den som har blitt utsatt for mobbing føle at lærere og ansatte ikke bryr seg, og ikke kan hjelpe eller gi støtte. Når elever er villige til å spørre lærere om hjelp, viser undersøkelser at mobbing forekommer sjeldnere (Espelage et al., 2013, s. 16).

2.2.5 Eksonivå

Antimobbeprogrammer må inkludere flere nivå, hevder Espelage med flere (2013, s. 17). De henviser til en tabell, ”Table 1”, som framstiller ulike variabler som kan ha en innvirkning på, og tiltak som forebygger mobbing (Espelage et al., 2013, s. 11). Skolen alene kan ikke forebygge mobbing i samfunnet. En trenger betydningsfulle voksne som i sin rolle har mulighet til å motvirke mobbing, f.eks. foreldre, voksne på barns fritidsaktiviteter og lærere (Espelage et al., 2013, s. 17). Dersom en ønsker å hindre eller minske mobbing på et nivå, f.eks. på skolen, bør dette også gjelde samtlige miljøer barnet ellers er en del av i hverdagen. Hvis en elev som utfører mobbing på skolen møter negative konsekvenser på grunn av sin atferd, men ikke på fotballtreningene, vil vedkommende trolig fortsette mobbingen der det er

”tillat”. Dette er et viktig samspill å forstå – endringer i ett miljø vil nødvendigvis ikke hindre mobbing i et annet (Olweus & Gorseth, 2006).

Espelage med flere (2013, s. 17) mener en må fremheve en forståelse i samfunnet om at mobbing ikke er en vanlig del av det å vokse opp. Vi må forsikre oss om at alle medborgere i samfunnet er klar over at selv snille barn kan utøve mobbing, eller være tilskuere. I tillegg trenger en som utfører mobbing, tilskuerne og en som blir utsatt for mobbing tilgang til psykisk helsetjeneste. Foreldre trenger trening og støtte i sin rolle som oppdrager og forelder, og lærere trenger øving i å skape trygge klasserom og en god relasjon til samtlige elever. Trenere i fritidsaktiviteter må ha kunnskap om mobbing, en forståelse for hvordan mobbing påvirker den sosiale gruppen og kunne samtale omkring temaet med barna. Mennesker ansvarlig for barn og unge på fritiden, bør være bevisst hvordan de selv modellerer mobbing. Hvilke bruk av språk og atferd signaliserer jeg? (Espelage et al., 2013, s. 17). Barn internaliserer mye av det voksne rundt gjør og sier, særlig om det er noen de ser opp til (Gjøsund & Huseby, 2010, s. 150).

Oppsummert bør læreren som forebygger av mobbing ha bevissthet om at det ikke bare er de selv som må dra lasset, alle i samfunnet må ta i et tak. Læreren kan gjøre mye på skolen, men dersom normene, reglene og forventningene ikke samsvarer på andre arenaer, vil det skape forvirring hos barnet. Jobben læreren har gjort kan være forgjeves.

2.2.6 *Makronivå*

Barnekonvensjonen

Barnekonvensjonen er en avtale som sier hvordan alle barn i verden skal ha det. Avtalen gir barn egne rettigheter, som å ha rett til skolegang. De som bestemmer i de landene som har signert, må passe på at alle følger det konvensjonene sier. Læreren som forebygger av mobbing må ta hensyn til denne avtalen (Barneombudet, u.å.a). De aller fleste land i verden har signert avtalen, inkludert Norge og Sør-Afrika. Det viser en oversikt over hvilke land som har signert ”Convention on the Rights of the Child”, som er den engelske referansen. Norge signerte avtalen i 1990, mens Sør-Afrika signerte i 1993 (United Nations Treaty Collection, 1989). Barn ”[...] har rett til å ha det bra og være trygg på skolen” (Barneombudet, u.å.b). Dette gjelder like mye i Sør-Afrika, som i Norge. I følge Barneombudet (u.å.b) har alle barn i skolen ”[...] rett til å bli beskyttet mot alle former for krenkelser, mobbing eller diskriminering”.

Elevenes skolemiljø

Jamfør opplæringslova (1998, § 9 A-2) har alle elever ”rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring”. § 9 A-3 (opplæringslova, 1998) uttrykker blant annet at alle skoler skal ha nulltoleranse for mobbing. I 2017 kom endringer i opplæringslova § 9 A, med mål om å sikre et mer effektivt regelverk mot mobbing, samt bedre håndheving av reglene (Utdanningsforbundet, 2017). Et av endringene var, som jeg henviste til over, § 9 A-3 - et krav om nulltoleranse. Når elever ikke har et trygt og godt skolemiljø, er skolen pliktig til å sette i gang tiltak. Det som ble nytt er at det er elevens egen opplevelse som avgjør om barnet har et trygt og godt skolemiljø, eller ikke (Utdanningsforbundet, 2017).

2.3 Oppsummering

I teorikapitlet har jeg presentert hvordan en internasjonalt ut ifra et individperspektiv kan definere mobbing. Jeg har i korte trekk gått inn på ulike typer mobbing, og hvilke kjønn som i størst grad utfører den aktuelle formen for mobbing. Videre har jeg sett på hvorfor arbeid mot mobbing er viktig i skolen, samt Bronfenbrenners modell med utgangspunkt i et perspektiv på mobbing. Angående sistnevnte har jeg nevnt ulike kjennetegn og påvirkningsfaktorer innenfor mobbing på mikronivå, det viktige skole-hjem-samarbeidet på mesonivå og det store samspillet læreren trenger og er en del av i samfunnet, jamfør eksonivå. Innen makronivået introduserer jeg barnekonvensjonen og opplæringslova. I teorikapitlet har det vært viktig for meg å presentere de teorier og tema som besvarer mitt forskningsspørsmål. Det har også vært i fokus å skape en sammenheng der presentasjon av teori skal gi rom for å trekke paralleller til undersøkelsens funn. Grunnet lite data fra informantene omkring makronivået, har jeg valgt å kutte ned denne delen av teorien til det som er relevant for resultatet.

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valgene jeg tok i henhold til forskningsprosessen, samt belyse etiske utfordringer valgt metode har gitt. I korte trekk vil jeg presentere kvalitativ versus kvantitativ forskningsmetode, konstruktivistisk vitenskapsteori og humanistisk tolkningsmetode. For å besvare mitt forskningsspørsmål har jeg valgt å ta i bruk et semi-strukturert intervju innenfor kvalitativ forskningsmetode - da jeg så graden av spontanitet og tilpasning i interaksjon med informant som nyttig og verdifullt.

3.1 To samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder

”Å følge en bestemt vei mot et mål” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16) er betydningen av det greske ordet *”methodos”*, bedre kjent som metode. En tar i bruk metoder innen forskningsfeltet for å se *”hvordan vi kan gå fram for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke”* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Kunnskap omkring metoder er grunnleggende for å kunne lese og forstå forskningsresultater som presenteres, på en kritisk måte. Derfor er det viktig at jeg som forsker velger den metoden jeg mener egner seg best for undersøkelsen, og reflekterer rundt og belyser de aspektene jeg mister ved valg av en metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

En skiller vanligvis mellom tre hovedområder innenfor forskning – hvor samfunnsvitenskap er ett av dem. Innen samfunnsvitenskapelige metoder finner en kategoriseringen kvalitative- og kvantitative metoder. For å besvare min problemstilling, *”Hvordan arbeider lærere forebyggende mot mobbing i en norsk og sør-afrikansk skole?”*, har jeg valgt å ta i bruk førstnevnte. Graden av fleksibilitet er hovedforskjellen mellom metodene. Jeg har valgt å samle inn forskningsdata ved bruk av intervju, fordi graden av spontanitet og tilpasning i interaksjon med informant er større enn i f.eks. en spørreundersøkelse. Relasjon mellom deltaker og forsker er mindre formell, og jeg som forsker får mulighet til å respondere umiddelbart på besvarelser fra informant under intervjuet, samt skreddersy neste spørsmål. Ulempen ved et intervju, vil derimot være at forskningsdataen ikke vil være helt identisk og derfor nødvendigvis ikke sammenlignbare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Jeg er bevisst over at forskningsdataen jeg vil få ikke nødvendigvis tilsvarer lærerens praksis. Mine funn vil være slik informanten fremstiller sitt forebyggende arbeid mot mobbing, ikke

hva vedkommende faktisk gjør. Jeg kan verken bekrefte eller avkrefte om fremstillingen samsvarer med praksis – noe observasjon ville forsterket. På grunn av tidsrommet jeg har fått for oppgaven har jeg likevel valgt å bare intervjuer, til tross for at observasjon ville styrket studiens validitet.

Konstruktivismen er et epistemologisk utgangspunkt for forskningsteori, som uttrykker at det er umulig å skille mellom objektet en studerer og den som forsker. Det eneste jeg som forsker kan si noe om, er hvordan jeg oppfatter fenomenet som studeres. Konstruktivismen mener kunnskap endres og fornyes hele tiden - det er en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mennesker imellom. Jeg som forsker kan ikke heve meg over verden og mene å ha et nøytralt blikk på virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Oppgaven baserer seg også på en humanistisk tolkningsmetode som er et viktig fundament når en skal forstå mennesker, deres handlinger og resultat av disse handlingene. Empirien og funnene i min undersøkelse ønsker jeg ikke bare å forklare, men å forstå. Dette innebærer mine vurderinger og forståelser i min rolle som tolker, samt en tolkning av kontekst. Ulempen ved humanistisk tolkningsmetode er at tolkning som metode er en usikker virksomhet som sjeldent er intersubjektivt testbar (Thurén, 2015, s. 113). Min utdanning vil påvirke mitt syn på tema og hvilke grunnlag for kunnskap jeg har fra før.

3.2 Informanter

I forskningsprosessen intervjuet jeg fire informanter der alle er lærere på småtrinnet i Norge og Sør-Afrika. Bakgrunnen for antall informanter er fordi jeg tidsmessig ikke ville fått tid til å øke det – til tross for at dette ville styrket oppgavens validitet i positiv retning. Færre ville derimot gjort det motsatte. Jeg endte på to informanter fra hvert land, hvor den ene er fra første trinn og den andre fra tredje. Dette fordi jeg skal utføre en komparativ analyse – jeg ønsket informanter med likt utgangspunkt.

3.3 Forarbeid og gjennomføring av intervjuer

I planleggingsfasen la jeg mye tid i å studere Bronfenbrenners økologiske modell for å konstruere en intervjuguide basert på denne (vedlegg 2). Jeg valgte å systematisere intervjuet etter modellen, fordi den tar for seg det store samspillet barnet er en del av - som jeg mener er relevant for min problemstillingen. Læreren som forebygger er nødt til å ta hensyn til de lover

og regler skolen står ovenfor når det kommer til mobbing, samarbeid med kolleger og god kommunikasjon med hjemmet. Det er av den grunn blitt laget ett eller flere spørsmål innen hvert analysenivå til Bronfenbrenners modell. Jeg har i tillegg valgt å inkludere definisjon av mobbing, samt typer mobbing informantene kan si å ha identifisert som lærer. Å møte forberedt til intervjuene var viktig for meg. Jeg ønsket å vise både meg og prosjektet fra en profesjonell side, slik at informantene kunne føle at tiden de har satt av ikke var bortkastet.

3.4 Transkribering og dataanalyse

Når alle fire intervjuene var gjennomført og samtykkeskjema signert, var det på tide å sette i gang transkripsjonsprosessen. Jeg valgte å transkribere på originalspråkene (norsk og engelsk), fordi jeg ønsker at informantenes uttalelser skal være slik de selv formulerte seg. En oversettelse fra engelsk til norsk kan i noen tilfeller forårsake endring av innhold, noe jeg ville unngå. Å transkribere var tidkrevende, men en nødvendig og viktig del av undersøkelsen.

“Hensikten med kvalitative analysemetoder er for det første å sortere datamateriale som er samlet inn, i en studie for å kunne gjøre materialet forståelig” (Merriam, 2009). Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) sier at *“Datamaterialet i kvalitative studier er ofte omfattende, og i analyseprosessen gjelder det å få en oversikt over dette materialet, slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst”*. Etter ferdig transkribering satt jeg igjen med ca. 35 sider med råmateriale. Grunnet modellen-strukturen til Bronfenbrenner i intervjuguiden, var det ikke vanskelig å vite hvordan jeg nå skulle strukturere den innsamlede dataen. Likevel var det viktig for meg få et helhetlig inntrykk og sammenfatning av hva jeg hadde å arbeide med. Jeg skrev ut sidene for å kunne lese og kode meningsbærende elementer, relevant for min struktur og problemstilling. Jeg lagde fargekoder, en farge for hvert analysenivå, samt en annen farge for definisjon- og ulike typer mobbing-spørsmålet. Slik reduserte jeg og ordnet dataen i et analyseskjema, hvor meningsbærende elementer ble satt i system. I analyseskjemaet (se utdrag, vedlegg 3) har jeg valgt å sette informantenes svar opp mot hverandre, da dette gir et godt grunnlag for å utføre en komparativ analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-104).

Etter en grundig gjennomgang og arbeid med empirien valgte jeg å kategorisere undersøkelsens funn slik:

1. *”I hvilken grad samsvarer lærernes definisjon av mobbing i Norge og Sør-Afrika?”*
2. *”Hvilke former for mobbing kunne lærerne i Norge og Sør-Afrika identifisere?”*
3. *”Hvilke likheter og forskjeller finner en mellom lærerne i Norge og Sør-Afrika i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell?”*

Til tross for dette valget, var det mange interessante funn som måtte vike.

3.5 Etiske aspekter ved kvalitative forskningsintervju

3.5.1 Etiske og moralske aspekter

Som en del av forberedelsene til undersøkelsen søkte jeg til NSD (norsk senter for forskningsdata) for en godkjenning av forskningsprosjektet. Når jeg fikk godkjent undersøkelsen, kunne intervjuene på lovlig vis starte. Rektorene på de skolene jeg søkte informanter fikk tildelt et informasjonsskriv (vedlegg 1), og ga tillatelse for forskningen. Informantene som meldte seg fikk, jamfør informert samtykke, alle nødvendige opplysninger rundt undersøkelsen i informasjonsskrivet - før de undertegnet samtykkeskjemaet (vedlegg 1) (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). For meg var det viktig at all informasjon kom klart og tydelig frem, som f.eks. informasjon om undersøkelsen, behandlingen av innsamlet data og hva det vil si å være informant i denne undersøkelsen. Det var viktig at jeg forberedte meg godt i forkant av intervjuene, særlig i Sør-Afrika – da det ikke er like lett å komme tilbake dersom noe uforutsett skulle skje.

Alt av lydopptak, dokumenter og andre enheter som omhandler prosjektet ble bevart på min datamaskin, som er privat og beskyttet med passord. Jamfør forvaltningsloven ble all informasjon i resultatet med personopplysninger formidlet anonymt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Av hensyn til anonymiteten valgte jeg å referere til meg selv som forsker og intervjuer gjennom initialen ”T”, og mine informanter gjennom initialene L1 (lærer 1. trinn), L3 (lærer 3. trinn), T1 (teacher grade 1) og T3 (teacher grade 3). I samtale med mine informanter har jeg vært klar på at de når som helst, frem til innleveringsdato, kan trekke sitt samtykke, få tilgang til transkripsjonsmaterialet de selv er en del av og eventuelt trekke deler av sine uttalelser. Kun en av fire valgte å få tilsendt sin transkripsjon av intervjuet, og vedkommende bekreftet igjen sitt samtykke til bruk i oppgaven. Det kom også tydelig frem at all innsamlet data kun ville bli brukt til oppgaven, og deretter fjernes og slettes.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

Hvor gyldig den innsamlede dataen er, betegnes på forskningsspråket som validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I mitt forskningsprosjekt har jeg hatt fokus på god kommunikasjon mellom forsker og informant – særlig fordi to av intervjuene var på engelsk der informantene satt på mye ny og ukjent kunnskap for min del. For å unngå eventuelle misforståelser, ble det av den grunn flere oppfølgingsspørsmål i disse intervjuene. Postholm & Jacobsen (2018, s. 122) forklarer oppfølgingsspørsmål der hensikten er ”[...] å innhente forklaringer knyttet til tema, begreper eller hendelser som forskningsdeltakeren introduserer i løpet av intervjuet”. Det er også viktig at spørsmålene som blir stilt, samsvarer med det en ønsker å undersøke. Hvilke data som brukes, måten de samles inn på og bearbeides handler om begrepet reliabilitet. Oppgavens reliabilitet avhenger derfor av min rolle som forsker i arbeidet med å transkribere og tolke. Dette er viktige aspekter ved forskning, da reliabiliteten sier noe om undersøkelsens nøyaktighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

3.5.3 Subjektivitet

Jeg har valgt å formulere et semi-strukturert intervju der målsettingen er å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er utgangspunktet for samtalen der tema, spørsmål og rekkefølge kan variere. I et semi-strukturert intervju er spørsmålene i form av åpne spørsmål. Forskeren har av den grunn mindre innvirkning på hva informanten responderer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Likevel kan informantene bevisst eller mer ubevisst svare på spørsmålene slik de tror jeg ønsker at svarene skal være. Jeg kan ubevisst forsterke dette gjennom verbale og kroppslige responser. For at intervjuet skal ha preg av subjektivitet påpekte jeg innledningsvis at jeg ønsket informantens egne tanker, meninger og erfaringer. Det fantes ikke noen rette eller gale svar. I forkant av intervjuene nevnte jeg også at jeg ikke kom til å kommentere eller respondere på uttalelsene deres. Dersom det var noe jeg ønsket å oppklare eller vite mer om, ville jeg stille oppfølgingsspørsmål.

4.0 FUNN & DISKUSJON

Ut ifra empirien har jeg valgt å kategorisere funnene jeg mener besvarer oppgavens forskningsspørsmålet på best mulig måte. For å fremheve den komparativ analysen har jeg valgt å presentere funnene i ett med diskusjonsdelen hvor jeg drøfter paralleller mellom funn og teorikapittelet.

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg spørsmålet *”I hvilken grad samsvarer lærernes definisjon av mobbing i Norge og Sør-Afrika?”*, da jeg mener informantenes definisjon på fenomenet mobbing vil være avgjørende for deres videre besvarelser i undersøkelsen. Den andre kategorien, *”Hvilke former for mobbing kunne lærerne i Norge og Sør-Afrika identifisere?”*, mener jeg er sentral for å forstå grunnlaget til informantens svar i siste kategori, *”Hvilke likheter og forskjeller finner en mellom lærerne i Norge og Sør-Afrika i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell?”*. Informantene kommer med egne tanker og erfaringer rundt sitt forebyggende arbeid mot mobbing i skolen, og vil derfor ta utgangspunkt i hvordan de selv eller skolen definerer mobbing og hvilke former for mobbing lærerne har kjennskap og erfaring med.

4.1 I hvilken grad samsvarer lærernes definisjon av mobbing i Norge og Sør-Afrika?

Funnene viser klare tendenser for en felles forståelse for hva mobbing er, men definerer noe ulikt. Til tross for noe ulike definisjoner, ser jeg likevel noen sammenlignbare elementer i informantenes beskrivelser. Slik som Roland (2014, s. 23) trekker også alle mine informanter frem negative handlinger som en sentral del av definisjonene. L1 bruker ordet plaget, L3 anvender begrepet krenkelser – hvor vedkommende sier krenkelsene kan være i form av fysisk, psykisk og verbal form. T1 refererer til mobbing når et barn blir plukket på over lengre tid og T3 nevner handlingene å utnytte, true og å skade noen.

Det var en informant som utpekte seg i sin definisjon, som i stor grad samsvarer med de elementene en internasjonalt mener beskriver mobbing som fenomen (Roland, 2014, s. 23). Informanten, L1 fra Bergen, definerer mobbing med utgangspunkt i Olweus sin definisjon. Forkortet uttrykker vedkommende at mobbing er når en person blir plaget over en viss tid, en sterkere gruppe plager en som ikke har så god sjans til å forsvare seg og den som utfører

mobbing er gjerne eldre elever enn den som blir mobbet. Informanten viser en forståelse for at en som utfører mobbing både kan være én eller flere da vedkommende anvender ordet ”gruppe” i sin definisjon. Systematikken, at negative handlinger som å bli plaget varer over lengre tid, inkluderer også L1 i sin definisjon. Dette er det kun T3 som utelukker i sin uttalelse. Ingen andre informanter enn L1 har tatt med ubalansen i styrkeforholdet - Den som blir utsatt for mobbing ”[...] er ikke i stand til å forsvare seg fysisk eller sosialt i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2014, s.23).

Olweus sin definisjon sammenlignet med L1 sin uttalelse, lyder i stor grad likt. En forskjell er ubalansen i styrkeforholdet som Olweus utelukker mens L1 ikke nevner at kun en person kan ha rollen som mobber. L1 sier også at det ofte er eldre barn som mobber en som er yngre, noe Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (u.å.) bekrefter. Selv om samtlige informanter nevner negative handlinger, er det kun T1 fra Durban som beskriver disse handlingene som handlinger det ligger en intensjon om å skade. Dette samsvarer med teorien. Forskere anser negative eller aggressive handlinger som mobbing, og bak disse ligger det en intensjon om å skade, bevisst eller mer ubevisst, den som blir mobbet (Roland, 2014, s. 23).

Alt i alt vil jeg si informantene kom med gode definisjoner som viser en lik forståelse for hva mobbing er. Jeg tror noen av elementene som beskriver mobbing som fenomen kan være så selvsagte for lærerne at de glemmer eller utelukker disse i besvarelsen. F.eks. nevner ikke informant L1, som jeg mener utpekte seg positivt, at én person kan ha rollen som mobber alene. Jeg tolker det dit hen at dette er kunnskap informanten kjenner til, noe L1 sine eksempler og videre utdypinger i samtalen bekrefter.

4.2 Hvilke former for mobbing kunne lærerne i Norge og Sør-Afrika identifisere?

Den formen for mobbing alle informantene hadde kjennskap til, er fysisk mobbing. L3 fra Bergen sier derimot at det er sjeldent vedkommende har hørt om tilfeller av fysisk mobbing. T3 uttrykker noe av det samme: ”In this junior primary school physical bullying is not as extreme”. Informanten sier videre at mobbingen på skolen heller går ut på ”intimidation, teasing and calling them names”. Jamfør Smith sin oversikt over former for mobbing vil uttalelsen T3 kommer med, bli referert som verbal mobbing (Smith, referert i Moen, 2014, s. 18). Den andre informanten fra samme skole i Durban, T1, nevner derimot ingenting om

denne formen for mobbing.

Informantene i Durban kunne identifisere fysisk, verbal, emosjonell og mental mobbing. Lærerne fra Bergen kjenner til fire former for mobbing, og forklarer hvilket kjønn som i størst grad utøver de ulike. Dette er informasjon T1 og T3 ikke har med i sine besvarelser. Som Heinemann sier, er ikke fysisk mobbing den formen som blir mest brukt, men heller den som er mest synlig (Heinemann, referert i Roland, 2014, s. 24). Dette samsvarer med to av informantenes observasjoner, både i Durban og i Bergen. L1 sier fysisk mobbing skjer oftest med gutter, noe som står i samsvarer med Heinemanns beskrivelser (Heinemann referert i Roland, 2014, s. 24). L3 er den eneste fra Bergen som nevner verbal mobbing, og mener denne typen blir mest brukt av gutter. Teorien sier noe annet, den brukes så å si like mye av begge kjønn (Roland, 2014, s. 24). L1 nevner utfrysning og utestenging, og mener dette skjer like mye med begge kjønn. Teorien holder derimot med L3 som uttaler at dette er en form for mobbing som utføres av jenter i større grad enn gutter (Roland, 2014, s. 25). Informant L3 legger også ved at dette er en vanlig form for mobbing nå i 2019. Ingen av informantene i Durban uttalte seg om utestengelse, som en form for mobbing.

Det ingen av informantene i verken Durban eller Bergen nevnte, var digital mobbing. Likevel valgte jeg å stille to av dem (en fra Bergen og en fra Durban) et oppfølgingsspørsmål der jeg direkte spurte om de har hatt erfaring med elever som blir mobbet over Internett. L1 i Bergen svarte ja, mens T3 mente elevene ikke hadde kunnskap til å utnytte teknologien som verktøy for mobbing. Informant T3 informerte meg om de økonomiske forskjellene i landet, som gir elevene ulik tilgang på telefoner, datamaskiner og Ipad, for å nevne noen. Noen har tilgang, andre har ikke. I Norge, sammenlignet med Sør-Afrika, har vi ikke store økonomiske forskjeller, og det påvirker heller ikke barns tilgjengelighet på slike digitale enheter. Mine funn peker på en forskjell omkring digital mobbing – lærerne i Norge og Sør-Afrika har ulik erfaring og derav kunnskap og forståelse av digital mobbing.

4.3 Hvilke likheter og forskjeller finner en mellom lærerne i Norge og Sør-Afrika i det forebyggende arbeid mot mobbing i skolen med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell?

Vi har til nå sett på hvordan informantene definerer mobbing, og hvilke former for mobbing de har erfaring med. Med dette bakteppe ønsker jeg å presentere hovedkategorien, en

komparativ analyse av lærernes forebyggende arbeid mot mobbing i Norge og Sør-Afrika, som besvarer mitt forskningsspørsmål. I min presentasjon av funnene ønsker jeg å trekke inn Bronfenbrenners modell, da jeg mener en forstår funnene bedre i lys av det helhetlige systemet. En forståelse for de ulike analysenivåene er også et særs viktig aspekt ved det forebyggende arbeidet lærere gjør. Barnet er avhengig av at tiltakene ikke bare kommer på skolen, men inkludere det store samspillet barnet er en del av. Jeg vil snakke mest om analysenivåene mikro, meso og ekso – da funnene viser at det er på disse nivåene læreren som forebygger er mest aktiv. Likevel ønsker jeg å kort nevne makronivået, da funnene viste en vesentlig forskjell på dette nivået. Grunnet mangel på data innenfor tidssystemet, har jeg valgt å utelukke dette nivået i resultatet.

4.3.1 Sosial kompetanse

Funnene viser klare tendenser for at samtlige informanter arbeider med sosial kompetanse i sitt forebyggende arbeid mot mobbing. Informantene i Bergen, samt informant T3 fra Durban uttrykte seg om barnet og dets utviklingsnivå, som jeg tolker ligger til grunn for valg av forebyggingsmetode.

L3 uttrykker f.eks. at *"[...] modenhet er jo det som er når barnet opplever eller personen opplever at du er en del av noe som er større enn deg selv. Så barnslighet er jo nettopp det, at du bare tar hensyn til dine egne følelser"*. Grunnet oppgavens problemstilling hvor læreren står i fokus, ønsker jeg ikke å utdype barnets utviklingsnivå noe mer enn at informanters uttalelser står i tråd med teorier som Piagets beskrivelse av den tankemessige utviklingen og Erikssons faser i den sosiale utviklingen, for å nevne noen. Informant L3 fortsetter sin uttalelse slik: *"Så på småtrinnet er det jo våres jobb å drive med dannelse av mennesker. [...] en må jobbe med det sosiale miljøet. For eksempel å ha respekt for hverandre, følge regler og være sammen med noen du ikke liker så godt"*.

Temaene informant L3 nevner over, samsvarer i stor grad med dimensjonene samarbeid ansvarlighet og selvkontroll, som Utdanningsdirektoratet (2016b) mener er nyttig for skolen å ta utgangspunkt i. I samsvar med L3 uttrykker L1 at *"en av de viktigste egenskapene vi kan lære barna tidlig er hvordan vi er mot hverandre"*. Empati som Utdanningsdirektoratet (2016b) fremhever, er viktig for å etablere vennskap og nære relasjoner til andre. Gjennom sosiale treningsgrupper forebygger denne læreren mobbing på klassenivå.

Utdanningsdirektoratets (2016b) siste dimensjon, selvhverdelse, forklarer informanten når

vedkommende eksemplifiserer hvordan de sosial treningsgruppene fungerer: *”For det å på en måte vite bevisst hva en gjør, det påvirker de andre og er bra for de å kunne stå for sine handlinger”*.

L1 nevner også programmet ”Steg for steg” som er et verktøy vedkommende tar i bruk. Et av emnene programmet tar for seg, følelser, samsvarer med hva L3 også arbeider med i sitt forebyggende arbeid mot mobbing. F.eks. har klassen til L1 sett på et bilde og drøftet ”hvordan tror du den enkelte opplever dette?”. På denne måten arbeider elevene med empati, i samsvar med Utdanningsdirektoratets (2016b) oppmuntring. De blir bevisst at mennesker kan ha ulike opplevelser og derav ulike følelser av samme ting, som f.eks. å klatre i trær. Elevene lærer at *”Vi er ulike og det er greit. Vi opplever ting ulikt”* (sitat L1). Boken informant L3 kaller for ”Life skills” forklarer ikke hva mobbing er, men prøver i stedet å bygge opp barnets selvbilde og gi det en forståelse for egne rettigheter og ansvar, forklarer informanten. I samsvar med L1 arbeider de sørafrikanske elevene med å gjenkjenne følelser. T3 avslutter emnet vi snakker om med å si *”EQ² is a lot in our [...] curriculum because if you have better EQ, you won’t become a bully”*.

De metodene L1 og T3 tar i bruk samsvarer i stor grad. Begge forteller at de på individ- og klassenivå tar rollen som arresterer og positiv forsterker, som er en viktig umiddelbar tilbakemelding på barnets atferd. Dette samsvarer med Roland (2014, s. 92 & 103) som mener det er viktig å inkludere begge deler. T1 forklarer at vedkommende gjør noe av det samme i sin klasse. Informant L3 fra Bergen skiller seg fra informantenes metoder ved å ta i bruk samtalen, gjerne den filosofiske samtalen. Alle tre informantene, L1, L3 og T3 nevner rollespill som en aktivitet de tar i bruk. Rollespillene kan selvsagt utarte seg ulikt, men er et godt verktøy for bevisstgjøring av f.eks. hvordan bli bedre på sinnemestring, som L1 beskriver i sin uttalelse: *”Vi fokuserer på triggere og dempere [...] hvordan elever kan bli bevisst på dette for å håndtere situasjoner bedre”*. Informanten påpeker at vedkommende ofte tar utgangspunkt i episoder som skjer i det daglige – da det blir nært for barnet.

² Forkortelse for emosjonell intelligens (eng. emotional intelligence). Howard Gardner uttaler at: *“Your EQ is the level of your ability to understand other people, what motivates them and how to work cooperatively with them”*. Akers, M. & Porter, G. (2018, 8. oktober). What is Emotional Intelligence (EQ)? Hentet fra <https://psychcentral.com/lib/what-is-emotional-intelligence-eq/>

Alt i alt viser funnene klare likheter mellom lærernes forebyggende arbeid mot mobbing, når det kommer til informant L1 i Norge og T3 i Durban. En som omtalte seg lite om forebygging, var informant T1 fra Durban. Vedkommende hevdet at skolen ikke er eksponert for mobbing. De er eksponert for når et barn sårer noen eller sier noe slemt, men at det ikke fortsetter. Det er mer et engangstilfelle. Når T1 snakker til elevene sine som har oppført seg dårlig, forteller læreren at dersom eleven ikke stopper vil de bli kalt for en mobber. En som mobber har ikke venner, de blir ikke invitert i bursdagsselskaper og sitter alene i friminuttene. Informant T3 viser en lik tendens gjennom alle sine besvarelser i intervjuet. Svært ofte når T3 skulle eksemplifisere en hendelse, viste informanten tydelige signaler på at vedkommende var i tvil om hendelsen var mobbing eller dårlig oppførsel.

Likevel mener jeg informantene i Durban signaliserer at de forebygger mobbing gjennom arbeid med sosial kompetanse, selv om funnene kan tyde på at mobbing ikke finner sted på skolen per dags dato, sett fra et lærerperspektiv. I så fall, hva er det som gjør at skolene i Durban ikke har mobbing – hva er det lærerne gjør annerledes? Om det faktisk ikke eksisterer mobbing der, er et tema det trengs mer forskning på. Jeg vil påstå at mine funn viser en forskjell landene har i bevisstheten rundt hva som er mobbing og ikke. Informantene i Bergen virker klarere i sine definisjoner, og har eksempler å komme med omkring mobbing. T3 har flere eksempler, men er stadig usikker på hendelsene er mobbing eller bare "*bad behavior*", som vedkommende selv sier.

4.3.2 Lærer-elev relasjon

Alle informantene forteller at de arbeider for, og har en god relasjon til sine elever. Utdanningsdirektoratet (2016a) sine beskrivelser av hva en god lærer-elev-relasjon er, samsvarer i stor grad med hva læreren på tredje trinn i Durban forteller. T3 mener elevene trenger en klar lærerfigur, som har en god balanse mellom respekt og grenser. Læreren har forventninger til barnet, og en trenger gjensidig respekt og tillit for å opprettholde den gode relasjonen. Informant T3 er den eneste som nevner ordet grenser i sin uttalelse, mens alle nevner tillit. Som T1 forklarte det, handler det om å ha tillit nok til læreren slik at en tør å fortelle han eller hun, dersom det skulle være noe. Til forskjell fra Durban uttrykker informantene i Bergen at det er viktig å se elevene, i tråd med det å bli verdsatt. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2016a) sine videre beskrivelser.

4.3.3 Skole-hjem-samarbeid

I samsvar med Roland (2014, s. 140) påpeker informant L1 at vedkommende alltid tar opp temaet mobbing under foreldresamtalen. Læreren hører med eleven og foreldre både i forkant av og under samtalen om *”de óg ser andre som ikke har det bra på skolen”*. Læreren legger også vekt på at det av og til kan være godt å snakke uten barnet tilstede, slik Roland (2014, s. 125) mener en skal gjennom å variere. Læreren forklarer også at foreldrene til førsteklasingene blir oppfordret til å ha vennegrupper på fritiden. Dersom foreldrene takker ja, hjelper skolen til med å danne gruppene, som i utgangspunkt er stabile ut det skoleåret. Formålet med vennegrupper er å skape gode relasjoner mellom medelevene – det å få en god start på det sosiale miljøet.

Informant L3 beskriver sitt samarbeid med foreldre gjennom det å samtale over telefon. Læreren foretrekker dette, for å unngå eventuelle misforståelser. L3 mener foreldre har lavere terskel til å ta kontakt med skolen i dag, noe som samsvarer med Rørnes (2007, s. 46), som hevder økt fokus på mobbing ligger bak. Alle informantene signaliserer at et godt samarbeid kreves for å løse eventuelle problemer. T3 er den eneste informanten som presiserer at dette samarbeidet ikke alltid er en dans på roser. Informanten fra Durban gir uttrykk for at det ikke alltid er like lett å opprettholde det gode forholdet med foreldrene. Læreren kommer med et eksempel der vedkommende må gi beskjed til foreldre om at barnet deres har dårlig oppførsel på skolen. Informanten presiserer at en heller ikke alltid vet hvordan barnet har det på hjemmebane – det er en faktor som kan påvirke elevens atferd på skolen. Eksempelet og problemet læreren henviser til, viste seg å ha oppstått grunnet mangel på omsorg i hjemmet. Læreren presiserer at atferden til eleven ikke kjennetegnet en elev som mobbet, men at det kunne eskalere i den retningen på sikt. Læreren forklarte at det er vanskelig å skulle fortelle foreldrene til dette barnet at de var årsaken til barnets dårlige oppførsel. Denne problemstillingen samsvarer i stor grad med det Rørnes (2007, s. 43) sier – å håndtere mobbesituasjoner uten å svekke tilliten, er en vanskelig balansegang.

Som et forebyggende tiltak lærere kan sette i gang i slike tilfeller, er å koble inn en sosiallærer som informantene i Bergen forteller at de har på sin skole. Dette er selvsagt ikke noe alle har. Sosiallæreren råder både lærerne selv om ønsket, men har også samtaler i lag med foreldre med barn innblandet i til dømes mobbesituasjoner. Det kan være at barnet blir utsatt for mobbing, sliter med problematferd eller mobber andre elever. Her kan gode råd hjelpe barnet både på skolen og hjemme. I tillegg gir det foreldrene trygghet om at skolen ser barnet og

ønsker bare det beste for det – slik skapes tillit og et godt samarbeid (Rørnes, 2007, s. 43).

4.3.4 Lovverk og andre styringsdokumenter

En klar tendens for alle informantene var at de hadde noe, lite eller ingen kunnskap rundt hvilke lovverk og andre styringsdokumenter de som lærere i arbeid mot mobbing må forholde seg til. Som skrevet i teoridelen er barnekonvensjonen en likhet mellom Norge og Sør-Afrika. Denne avtalen har ingen nevnt. Til tross for lite data vil jeg likevel påstå at funnene viser en klar forskjell. Lærerne i Bergen viser at de er klar over at det eksisterte flere styringsdokumenter og lovverk, da de presiserte at de kun kom på § 9 A i øyeblikket. Både informant L1 og L3 presiserte at det var kommet nye endringer av denne paragrafen – at det var eleven selv som avgjorde om vedkommende følte seg, i dette tilfellet, mobbet eller ikke. Dersom eleven følte det slik, skulle tiltakene øyeblikkelig settes i gang. Dette samsvarer med lovdata § 9 A (opplæringslova, 1998).

Informantene fra Bergen ga uttrykk for at de òg skolen har en klar prosedyre for hvordan gangen i tiltakene skulle foregå. Begge hadde tatt med en handlingsplan fra Olweus-programmet (vedlegg 5), som de viste meg under intervjuet. Informantene var verken nølende eller tvilende i de opplysningene jeg fikk, noe jeg synes informantene fra Durban var. T1 sa vedkommende ikke kjenner til lovverket og T3 var nølende og nevnte bare skolereglement som atferdsregler og regler som at alle elevene må gå i skoleuniform. Funnene viser en klar tendens for at informantene i Bergen har i større grad en bevissthet og kunnskap rundt hva som påvirker deres rolle i mobbesituasjoner, med tanke på makronivå. Det er mulig Norge har mer mobbing og derav større fokus, lover og regler rundt mobbeproblematikken i skolen – og derav mer bevissthet rundt dette. Til tross for både mangel på teori og data fra Sør-Afrika, kan jeg ikke annet enn å konkludere med at det trengs mer forskning på dette feltet.

4.3.5 Det store samspillet

Avslutningsvis ønsker jeg å nok en gang fremheve informant L1 sine uttalelser – vedkommende viser en bred forståelse for det store samspillet barnet er en del av. Læreren inkluderer eleven selv (mikronivå), foreldre (mesonivå), trenere og andre voksenpersoner i samfunnet (eksonivå), sosiallærer og andre ansatte på skolen (mesonivå) i sitt daglige arbeid mot mobbing. Det trenger ikke ligge en bekymring om mobbing bak disse handlingene, men et engasjement for å skape gode relasjoner og et godt klassemiljø.

5.0 AVSLUTNING

5.1 Refleksjon

I denne oppgaven har jeg gjennom kvalitativ forskningsintervju forsøkt, på best mulig måte, å besvare mitt forskningsspørsmål ”*Hvordan arbeider lærere forebyggende mot mobbing i en norsk og sør-afrikansk skole?*”. Jeg er fornøyd med vinkling av problemstilling, som fremhever det jeg mener er oppgavens positive sider. I dagens samfunn trenger vi å rette et ekstra fokus mot hvordan lærere, f.eks. i Norge og Sør-Afrika, forebygger mobbing i skolen. Mobbing er et problem skoler verden rundt – vi har mye å lære av hverandre. Enda viktigere er det å forstå det store samspillet – konteksten jeg har valgt å strukturere oppgaven etter. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske modell har jeg prøvd å fremheve hvor kompleks dette samspillet er. Oppgaven, mener jeg, fremmer en forståelse for at lærere, i sitt forebyggende arbeid mot mobbing, trenger støttespillere. I kampen mot mobbing trengs et bredt spekter av samarbeidspartnere på samfunnsnivå, som inkluderer alle miljøer barnet er en del av. Kun da vil lærerens forebyggende tiltak i skolen få størst effekt, og ikke være forgjeves.

Jeg har, etter beste evne, prøvd å fremstille hva lærere i Norge og Sør-Afrika gjør i sitt forebyggende arbeid mot mobbing – og sammenligne dette. Å forske på et ukjent land har bydd på vanskeligheter. Oppgaven har noen svakheter, som jeg ønsker å presisere. Jeg har ikke klart å samlet inn tilstrekkelig med teori omkring hvordan lærere i Sør-Afrika forebygger mobbing, forskning rundt mobbing og lover og andre styringsdokumenter lærere i Sør-Afrika må forholde seg til. Forskningens resultater kan heller ikke presentere sannheter, da mine fire informanters fremstilling ikke kan ses på som en presentasjon av virkeligheten. Likevel er jeg fornøyd med valgt forskningsmetode, til tross for at observasjon, sammen med intervju, ville styrket oppgavens validitet.

5.2 Oppsummering og konklusjon

Gjennom mitt forskningsarbeid har jeg opparbeidet tre kategorier for funnene. Kategori en og to handler om hvordan læreren definerer mobbing, og hvilke typer mobbing de kan identifisere. Funnene viser at lærerne i Norge og Sør-Afrika har en felles forståelse for begrepet, og kjente til flere av de samme former for mobbing, med unntak av digital mobbing. Med dette bakteppe, ble det lettere å forstå informantenes videre besvarelser i del tre: ”*Hvilke*

likheter og forskjeller finner en mellom lærerne i Norge og Sør-Afrika i det forebyggende arbeid mot mobbing i skolen med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell? ”.

Det fremkommer av undersøkelsen at alle informantene arbeider med sosial kompetanse for å forebygge mobbing. Et vesentlig funn som kobler likheter mellom Norge og Sør-Afrika, er de forebyggende aktivitetene L1 og T3 bruker i skolen, som i stor grad samsvarer. På mikronivå mener alle at de arbeider for, og har en god relasjon med elevene. Informant L1 og T3 sine eksempler samsvarer – begge tar rollen som arresterer og positiv forsterker. Selv om L1 fra Bergen og T3 fra Durban viser identiske trekk i hvordan de forebygger mobbing i skolen, fremkommer det også en vesentlig forskjell.

Informant T3 fra Durban gir uttrykk for å ikke vite om erfaringene læreren eksemplifiserer, er mobbing eller dårlig oppførsel. Informant T1 hevder det ikke eksisterer mobbing på skolen i Durban, noe som styrker informant T3 sine tvilende standpunkt. Det viktigste funnet for undersøkelsen mener jeg er bevisstheten og eksemplene lærerne i Norge og Sør-Afrika kommer med. Informantene i Bergen er klare i sine definisjoner, og har mange eksempler og erfaring med mobbing. Lærerne er bevisst hvordan § 9 A påvirker deres praksis, og har mange gode forebyggende aktiviteter og tanker rundt mobbing i skolen. Undersøkelsen viser en forskjell mellom erfaring, kunnskap og bevissthet rundt mobbeproblematikken. Det kommer frem i funnene at lærerne i Bergen har en sosiallærer som støtte, noe som kan indikere på mer ressursbruk for å forebygge mobbing i norske skoler, sammenlignet med Sør-Afrika. Hvordan har det seg at landet med mest erfaring, kunnskap og ressurser har mest mobbing? Dette trengs det mer forskning på!

Oppgaven belyser et viktig og dagsaktuelt tema, og jeg håper mine funn kan skape interesse for videre forskning.

6.0 LITTERATURLISTE

- Barneombudet. (u.å.a). Barnekonvensjonen. Hentet 13. mai 2019 fra <https://barneombudet.no/dinerettigheter/barnekonvensjonen/>
- Barneombudet. (u.å.b). Mobbing på skolen. Hentet 13. mai 2019 fra <https://barneombudet.no/dinerettigheter/pa-skolen/mobbing-skolen/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for Lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Espelage, D. L., Rao, M. A. & Rue, L. D. L. (2013). Current research on school-based bullying: A social - ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*, s. 21-27. DOI:[10.1179/1053078913Z.0000000002](https://doi.org/10.1179/1053078913Z.0000000002)
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2010). *Psykologi - Mennesket i utvikling* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Hareide, D. (2004). En kritisk beretning om ”Den store nordiske mobbekrigen”, *Skolepsykologi* 9, s. 17-40. Hentet 25. mai 2019 fra <https://docplayer.me/3303135-En-kritisk-beretning-om-den-store-nordiske-mobbekrigen-1.html>
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis, s. 312-322. Hentet 16. mai 2019 fra <http://www.elsevier.com/copyrigh>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, N, Hjetland, V. H. & Barslund, A. (2018, 5. november). “Den eller de som direkte utfører mobbing, står i fare for å få en negativ sosial utvikling, og økt risiko for kriminalitet og alkoholmisbruk”. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/debatt/2018/oktober/mobbing-er-et-stort-og-okende-samfunnsproblem/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løvskov, P. E. (2015). Bronfenbrenner. Hentet 2019, 23. mai fra <http://nububupt.dk/bronfenbrenner/index.html>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing - en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Olweus, D. (2001). *Olweus kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd i skolen. En lærerveiledning*. Versjon III. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Olweus, D. & Gorseth, S. (2006). *Mobbing i fritidsmiljøene - en håndbok for ledere og tillitsvalgte i frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner og fritidsklubber*. Tønsberg: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 31. mai 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode - for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Regionalt kunnskapssenter for barn og unge - RKBU Vest. Uni Research Helse. (u.å.). Fakta om mobbing. Hentet 26. mai 2019 fra <http://uni.no/nb/uni-helse/fakta-om-mobbing/>
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, s. 55-67.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi – Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole?: strategi, planer, tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skaare, S. D. (2012, 30. desember). Slik lærer barn mobbeatferd av foreldrene sine. Hentet 13. mai 2019 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-hogskolen-i-lillehammer-partner/slik-laerer-barn-mobbeadferd-av-foreldrene-sine/664833>
- Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying - Its Nature and Prevention Strategies*. UK: University of London.
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing – Hvem, hvor, hvordan, hvorfor – og hva kan voksne gjøre?* (1. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? *Linking Research to Educational Practice*, 39, 1, s. 38-47. Hentet 13. mai 2019 fra www.jstor.org/stable/27764552
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- United Nations Treaty Collection. (1989). 11. Convention on the Right of the Child. New York. 1989, 20. November. Hentet 23. mai 2019 fra https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV11&chapter=4&clang=en

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 24. juni). Lærer-elev-relasjonen. Hentet 17. mai 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 30. mars). Hva er sosial kompetanse? Hentet 17. mai 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>

Utdanningsforbundet. (2017). Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9 A. Hentet 13. mai 2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplaringsloven-kapittel-9-a/>

6.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv & samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bacheloroppgave om mobbing, forebygging og tiltak

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å gjøre en komparativ analyse av datamaterialet jeg samler inn etter endt intervju med to til tre lærere fra din skole. Temaet for samtalen er lærernes forebygging av mobbing i skolen. Undersøkelsen gjøres med bakgrunn i min bacheloroppgave ved Høgskulen på Vestlandet (Bergen). Jeg vil intervju deg og en til to andre lærere på to ulike skoler, en i Bergen (Norge) og en i Durban (Sør-Afrika).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen gjennomføres som et semi-strukturert intervju, og vil ta maksimalt 60 minutter. Jeg vil gjøre et lydopptak av intervjuene, som slettes etter ferdig transkribering. Vi vil sammen finne ut når og hvor intervjuet skal gjennomføres. Spørsmålene kan sendes til deg på forhånd, dersom dette er ønskelig. Det finnes ingen rette eller gale svar. Spørsmålene skal omhandle dine tanker og erfaringer som lærer rundt min problemstilling om forebygging av mobbing i skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Ingen personopplysninger, hverken indirekte eller direkte, vil bli registrert eller publisert om deg – utenom hvor i landet skolen du arbeider på holder til. Jeg har valgt å ha med dette i oppgaven, fordi temaet jeg har om kan ha store variasjoner innad i landet. Dette gjelder særlig Sør-Afrika, som er et ukjent land for meg. Funnene publiseres anonymt, og vil derfor ikke kunne tilbakeføres til deg, din skole eller klasse. Alle spor til lydopptakene jeg har gjort, vil slettes etter ferdig transkribering. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til intervjuet, før det slettes ved ferdigstilling av oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.06.2019.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig deltakelse, og du som informant kan trekke ditt samtykke når som helst inntil oppgaven er levert. Du trenger ikke å oppgi noen grunn for dette, og du kan også be om å utelates fra deler av undersøkelsen.

Jeg har sendt inn intervjuguiden for min undersøkelse til NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, som har godkjent mitt prosjekt. Det vil si at jeg lovlig kan samle inn data, som beskrevet over.

Min veileder er:

Dziuginta Baraldsnes

Høgskolelektor

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

+47 55 58 59 12

Dziuginta.Baraldsnes@hvl.no

Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon om undersøkelsen.

Ønsker du å delta? Da ber jeg deg om å skrive under vedlagt samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen

NAVN

Bachelorstudent

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

+47 NUMMER

MAIL

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Request regarding participation in this research

An assignment regarding bullying, prevention and measures

Background and purpose

The purpose regarding this study is to do a comparative analysis of the data I collect after the interview with two to three teachers from your school. I am also going to do the same interview with one school in Bergen, Norway. The purpose is to compare the collected data from Durban and Bergen. The conversation's topic is teacher's prevention of bullying in school. The study is based on my bachelor-assignment at my school called Høgskulen på Vestlandet in Bergen, Norway.

What does participation in the study entail?

The study is a one to one interview with you and me. It will take maximum 60 minutes. Through the interview, I will do a sound recording of our conversation, which will be deleted after finishing up the transcription of the collected data. You and I will together find a time and place for the interview. If wanted, I can send you the questions before the interview is held. There are no right or wrong answers. The questions will be about your thoughts and experiences as a teacher around preventing bullying in school.

What happens to your information?

No personal data, either indirect or direct, will be recorded or published about you – except where in the country your school is. I have chosen to include this in the assignment, because the theme I'm studying can have large variations within the country. The findings will be published anonymously, and will therefore not be returned to you, your school or class. All the tracks from the audio recordings I have, will be deleted after finished transcription. It will only be me and my supervisor who will have access to the interview, before it is deleted when completing the assignment.

If the study and the assignment goes as planned, it will be finished June 3rd 2019.

Voluntary participation

It is voluntary participation, and you can withdraw your consent at any time until the assignment is delivered. You do not need to give any reason for this, and you can also ask to be left out of parts of the assignment.

I have sent my Interview Guide to NSD (Norwegian senter for research data) and they approved my study and Interview Guide. This means that I lawful can do the Interview and collect data as described in this document.

My supervisor is:

Dziuginta Baraldsnes

Lecturer

Department of Pedagogy, Religion and Social Studies, Faculty of Education, Arts and Sports,
Western Norway University of Applied Sciences (HVL).

+47 55 58 59 12

Dziuginta.Baraldsnes@hvl.no

Please contact me if you want more information about the study.

Would you like to participate? Then I ask you to sign under the attached consent statement.

Best regards

NAME

Bachelor student

Department of Pedagogy, Religion and Social Studies, Faculty of Education, Arts and Sports,
Western Norway University of Applied Sciences (HVL).

+47 NUMBER

MAIL

Consent to participation in the study

I have received information about the study, and I am willing to participate.

(Signed by project participant, date)

6.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervju - En kvalitativ undersøkelse om forebygging av mobbing i skolen basert på et lærerperspektiv. Spørsmålene blir stilt med bakgrunn i Bronfenbrenners økologiske modell. Jeg vil gjøre en komparativ analyse av innsamlet data, som innhentes fra en skole i Norge og i Sør-Afrika.

Spørsmålstyper	Spørsmål og informasjon	Tid
Uformell prat	Før lydopptakeren blir satt på, har jeg satt av litt tid til uformell prat	
Innledning	Jeg presenterer prosjektet og dets tema	5 minutter
Definisjon av mobbing - Innledende spørsmål - Avklarende spørsmål	Hvordan definerer dere mobbing i skolen? - Hvilke former for mobbing kan dere identifisere?	10 minutter
Mikronivået - Nøkkelspørsmål	Hvordan vil du beskrive din relasjon til elevene dine?	5 minutter
Mesonivået - Avklarende spørsmål - Åpent spørsmål - Åpent spørsmål	Hvordan samarbeider du med foresatte som en del av det forebyggende arbeidet mot mobbing? - Hvordan er lærer-lærer-samarbeidet for å forebygge mobbing i skolen? - Hvordan er lærer-administrasjon-samarbeidet for å forebygge mobbing i skolen?	10 minutter

<p><i>Eksosystemet</i></p> <p>- Åpent spørsmål</p> <p>- Nøkkelspørsmål</p> <p>- Nøkkelspørsmål</p>	<p>Hva gjør nærmiljøet for å forebygge mobbing i skolen?</p> <p>Hvilke tiltak bruker dere for å forebygge mobbing i skolen?</p> <p>→ Skolenivå</p> <p>→ Klassenivå</p> <p>→ Individnivå</p> <p>- Hvordan forebygger dere de forskjellige formene for mobbing?</p> <p>→ (verbal, fysisk, relasjonell/ utestengning og digital mobbing)</p>	<p>15 minutter</p>
<p><i>Makrosystemet</i></p> <p>- Nøkkelspørsmål</p> <p>- Nøkkelspørsmål</p>	<p>Hvilket lovverk og andre styringsdokumenter må lærere (du) følge med tanke på å forebygging og håndtere mobbing i skolen?</p> <p>Hvor mye opplæring har dere fått til å forebygge og håndtere mobbing?</p>	<p>10 minutter</p>
<p>Avsluttende spørsmål</p>	<p>Er det noe du ønsker å tilføye, eller kommentere før vi avslutter?</p>	<p>5 minutter</p>

Interview guide

Interview - A qualitative research regarding the teacher's role to prevent bullying at school. The questions are based on Bronfenbrenner's bioecological model of development. I will do a comparative analysis of the collected data, which is collected from one school in Norway and one in South-Africa

Types of questions	Questions and information	Time
General talk	Before I take the audio recorder, we can have a general conversation	
Introduction	I present the project and its topic	5 minutes
<i>Defenition of bullying</i> - Introducing question - Clarifying question	How do you define bullying in school? - What types of bullying can you identify?	10 minutes
<i>Microsystem</i> - Key question	How is your relationship with your students?	5 minutes
<i>Mesosystem</i> - Clarifying question - Open question - Open question	How do you work with parents as a part of the preventive work against bullying? - How do the teachers work together to prevent bullying in school? - How do the teachers and the administration work together to prevent bullying in school?	10 minutes
<i>Exosystem</i> - Open question Key question	How does the local community help prevent bullying in school? What measures do you use to prevent bullying	

<p>- Key question</p>	<p>in school? → School level → Class level → Individual level</p> <p>- How do you prevent different types of bullying? → (verbal, physical, relational/exclusion and digital bullying)</p>	<p>15 minutes</p>
<p><i>Macrosystem</i> - Key question</p> <p>- Key question</p>	<p>What legislation and other governance documents do teachers have to follow to prevent and deal with bullying in school?</p> <p>How much training have you been given to prevent and handle bullying in school?</p>	<p>10 minutes</p>
<p>Final questions</p>	<p>Is there anything else you would like to comment or add?</p>	<p>5 minutes</p>

6.3 Vedlegg 3: Utdrag fra analyseskjema

Analyseskjema

Spørsmål:	Hvordan definerer dere mobbing i skolen? How do you define bullying in school?			
Bysted	Bergen	Bergen	Durban	Durban
Informant	Lærer 1. trinn	Lærer 3. trinn	Teacher grade 1	Teacher grade 3
Sammenfatning:	Utgangspunkt i Olweus sin definisjon. En person blir plaget over en viss tid, en sterkere gruppe som plager en som ikke har god sjans til å forsvare seg. Det er gjerne eldre elever enn den som blir mobbet.	Et menneske som blir utsatt for krenkelser over en lengre periode. Det kan være psykiske, fysiske eller verbale ting. Det er ikke en systematikk kanskje, det trenger ikke være det, men det kan oppfattes sånn fordi det er daglige eller ukentlige eller over en lengre periode.	"Bullying would be when the child picks on the same child continuously and intentionally hurts them and makes them feel bad about themselves"	Another child taking advantage of another child. Hurt someone physically or with verbal words or even threatening them. Also Intimidation in some form. You also have bullying as: 1. colleagues amongst each other for example teachers-teachers 2. Parent-youths 3. Teachers-children.
Funn:	- Olweus sin definisjon	- Systematikk	- Intensjon (Bergen har ikke nevnt dette)	- Hvem mobber hvem

Komparativ analyse – likheter og forskjeller:

Bergen: Begge har med systematikken, men L3 sier det noe annerledes enn jeg har hørt tidligere. L1 tar også med ubalanse i styrkeforholdet, dette mangler L3. Ingen nevner noe om intensjon bak handlingene til mobberen.

Durban: T1 forklarer mobbing som noe som skjer et barn over tid, det ligger en intensjon bak handlingene og det får vedkommende til å syns dårlig om seg selv. L3 sier det å utnytte et annet barn er mobbing. Å såre og true dem. L3 nevner i tillegg hvem som kan være mobberen og den som blir mobbet – noe ingen andre gjorde. Til tross for at dette ikke var intensjonen bak spørsmålet, må jeg si jeg syns det var et godt innspill. T3 nevner ingenting om intensjon, systematikken eller ubalanse i styrkeforholdet.

Begge: T1 nevner intensjonen bak handlingene, noe som teorien støtter. Dette nevner ikke T3, L1 eller L3. Ellers syns jeg alle virker å ha en slags felles referanse og forståelse om hva mobbing eller bullying er.

Drøfting opp mot teori:

- Sier de noe om hvordan handlingene er? En intensjon om å skade bevisst eller mer ubevisst: L1: Plaget. L3: Krenkelser som kan være fysisk, psykisk eller verbalt. Ingenting om intensjon på L1 eller L3. T1: ”Picks on” og intensjon. T3: Å utnytte, skade verbalt, fysisk og true. L3 nevner ikke intensjon.

- En eller flere kan utføre mobbingen

L1 snakker om ”en gruppe som plager en”. L3 sier ingenting om dette. T1 sier at mobbing er når ”the child” – altså barnet. Nevner ikke flere eller en gruppe. T3 sier mobbing er når et annet barn utnytter et annet barn, nevner ikke flere eller en gruppe.

- Systematikk, gjentas

L1: ”Over en viss tid”. L3: ”Over en lengre periode”, men sier at det ikke trenger å være en systematikk, men at det kan se sånn ut. T1: ”continuously”. T3 nevner ikke systematikken.

- Ubalansen i styrkeforholdet, klarer ikke forsvare seg selv i den aktuelle situasjonen

L1: ”en sterkere gruppe som plager en som ikke har god sjans til å forsvare seg”. L3, T1 og T3 sier ingenting om ubalanse i styrkeforholdet.

6.4 Vedlegg 4: Bronfenbrenners økologiske modell

Bronfenbrenners økologiske modell – det store samspillet

Den som kanskje sterkest har understreket at *”barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng [...]”* (Imsen, 2005, s. 58) er Bronfenbrenner. Han mener en må ta i betraktning både miljøet barnet vokser opp i, den psykologiske utviklingen og de biologiske faktorene samtidig (Imsen, 2005, s. 58). Skal en studere et barn, må det gjøres i de naturlige kontekstene barnet tilhører, hevder han. Hans økologiske tilnæringsmåte går ut på å gå inn og undersøke de kvalitative sidene ved kontekstene, og lage teorier om elevenes opplevelse av disse (Imsen, 2005, s. 58).

Et barn tilhører aldri bare i ett miljø, men i flere ulike samtidig: hjemme sammen med familien, skolen i lag med klassekameratene, venner på fritiden, fritidsaktiviteter, naboer og foreldrenes venner. På daglig basis pendler barnet mellom de ulike miljøene og bærer med seg impulser på tvers av disse. Han eller hun *”[...] forholder seg til dem og påvirker dem, men må likevel være den samme, hele personen”* (Imsen, 2005, s. 59). Barnet erfarer og lærer ulike ting i de ulike miljøene – disse sosiale kontekstene kan virke motstridende og skape forvirring i sin helhet. På skolen lærer barnet at en ikke skal mobbe andre. På vei til og fra skolen gjelder nok heller regelen at om en ikke mobber, blir en mobbet selv (Imsen, 2005, s. 59).

Bronfenbrenner uttrykker at det er viktig å ikke bare *”[...] studere barnet i forhold til de ulike miljøene, men også å studere miljøene i forhold til hverandre”* (Imsen, 2005, s. 60). Vi skal nå se på den økologiske modellen i et mobbeperspektiv.

Analysenivåene i den økologiske modellen

De ulike komponentene barnet er direkte involvert i, kaller en for mikronivået. Her finner vi familien, skolen, nabolaget og jevnaldringsgrupper. Disse nærmiljøene utgjør et nettverk av relasjoner som barnet er delaktig i (Imsen, 2005, s. 60). Når det er en interaksjon mellom to eller flere av komponentene i nærmiljøet, refererer vi til det som kalles for mesosystemet. Foreldresamtaler i skolen er et eksempel på et mesosystem (Espelage, Rao & Rue, 2013, s. 10). Det handler om å studere flere nærmiljøer på samme tid for å fremheve samspillet dem imellom. Endringer i ett miljø vil føre til endringer i et annet (Imsen, 2005, s. 60).

En kan si at eksosystemet er formelle eller uformelle samfunnsinstitusjoner på et lokalt samfunnsnivå som påvirker direkte eller indirekte barnets verden (Imsen, 2005, s. 60). Det fjerde nivået, makrosystemet, er regnet som det ytterste laget i barnets miljø. Makrosystemet tar for seg abstrakte påvirkninger ovenfra som kulturelle verdier, normer og lover. Dette systemet påvirker barnet gjennom en indirekte påvirkning på mikro-, meso- og eksonivå (Espelage, et al., 2013, s. 10). Ordninger og lovverk, slik en finner i Norges utdanningssystem, virker inn på alle barn helt ned på mikronivå – og det samspillet som skjer der (Imsen, 2005, s. 61). Det siste nivået er tidssystemet, som handler om de endringene som skjer over tid og som påvirker de andre sosiale systemene (Løvskov, 2015). Til tross for at tidssystemet er en avgjørende faktor for å kunne bedre se den helhetlige analysen på eksonivå, har jeg valgt å utelukket det i oppgaven.

Den økologiske modellen til Bronfenbrenner gir et godt grunnlag for å studere det komplekse fenomenet mobbing. Den er særs relevant, fordi den gir oss muligheten til å undersøke de direkte, indirekte og den kombinerte effekten av de sosiale kontekstene rundt mobbeproblematikken (Espelage, et al., 2013, s. 11).

6.5 Vedlegg 5: Handlingsplan

