

Avdeling Lillehammer

Kandidatnummer 6

Masteroppgave

Skolens arbeid med å avdekke mobbing

The school's work to uncover bullying

Master i spesialpedagogikk – Rådgivning og endringsarbeid

vår 2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne oppgaven er mitt avslutningsarbeid i studiet master i spesialpedagogikk – rådgivning og endringsarbeid ved Høgskolen i Innlandet. Oppgavens tema er mobbing og hvordan skolen kan arbeide med å avdekke mobbing og fremme et trygt og godt skolemiljø.

Proessen med å ferdigstille masteroppgaven har vært spennende og lærerik. Jeg har opparbeidet meg nyttig kunnskap som jeg kan skal ta med meg videre i arbeidet som rådgiver ved pedagogisk-psykologisk tjeneste. Litteraturgjennomgangen har gitt meg ny kunnskap om hvordan mobbing kan defineres, forstås og håndteres, og målet er å bidra til at skolene i større grad avdekker mobbing og andre krenkelser blant elevene.

Det er mange personer jeg må takke for at jeg kan presentere forskningsprosjektet mitt. En stor takk til informantene som lot seg intervju, og ga meg empirien jeg behøvde. Takk for deres tid og for at dere har delt av deres kunnskap, erfaringer og opplevelser. En spesiell takk til Ingrid Grimsmo Jørgensen for god veiledning, faglige innspill og konstruktive faglige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke mobbeombudet i Buskerud, Bodil Jenssen Houg, som har delt sine kunnskaper og gitt tips om aktuell litteratur som har åpnet nye perspektiver. Sist, men ikke minst, takk til nærmeste familie som har oppmuntret meg underveis og stilt opp så jeg kunne konsentrere meg om oppgaven.

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	9
ABSTRACT	11
1. INNLEDNING	13
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL MED STUDIEN.....	14
1.2 TEMAETS AKTUALITET	15
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	16
1.4 AVGRENSNINGER	17
1.5 BEGREPER OG DEFINISJONER	18
1.6 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	20
2. LOVVERK OG SENTRALE FØRINGER	23
2.1 AKTIVITETSPLIKT, NULLTOLERANSE OG ELEVENES SUBJEKTIVE OPPLEVELSE	23
2.2 KRAV TIL DOKUMENTASJON	25
2.3 FNS BARNEKONVENSJON	26
3. TEORI	27
3.1 MOBBING SOM FENOMEN	27
3.1.1 <i>Individuell forståelse av mobbing</i>	28
3.1.2 <i>Kontekstuell forståelse av mobbing</i>	30
<i>Bronfenbrenners økologiske modell</i>	31
3.1.3 <i>Mobbing som sosialt fenomen</i>	32
3.2 SKOLERS ARBEID MED ELEVENES PSYKOSOSIALE MILJØ.....	34
3.2.1 <i>Atferdsregulering: omsorgsfull kontroll</i>	34
3.2.2 <i>Relasjonsarbeid: "Tett på"</i>	35
3.2.3 <i>Sosiale aktiviteter: Tilhørighet og inkludering</i>	35
3.2.4 <i>Gyldig-vi</i>	36
3.3 AVDEKKING AV MOBBING OG ANDRE KRENKELSER	37
3.3.1 <i>Spørreundersøkelser</i>	38
3.3.2 <i>Observasjon</i>	39
3.3.3 <i>Samtaler</i>	40

3.3.4	<i>Pedagogisk analyse</i>	41
3.3.5	<i>Foreldresamarbeid</i>	42
3.3.6	<i>Kunnskap og kompetanse</i>	43
4.	METODE	45
4.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	45
4.1.1	<i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	46
4.1.2	<i>Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger</i>	47
4.2	KVALITATIV METODE	47
4.2.1	<i>Fokusgruppeintervju</i>	48
4.2.2	<i>Individuelt intervju</i>	49
4.3	UTVALG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER.....	50
4.3.1	<i>Intervjuguide</i>	51
4.3.2	<i>Gjennomføring av intervju</i>	53
4.3.3	<i>Transkribering av data</i>	54
4.4	ANALYSE OG TOLKNING AV DATA.....	54
4.4.1	<i>Kvalitativ analyse</i>	55
4.5	FORSKNINGENS KVALITET	57
4.5.1	<i>Gyldighet</i>	57
4.5.2	<i>Pålitelighet</i>	59
4.5.3	<i>Overførbarhet</i>	60
4.6	FORSKNINGSETIKK	60
5.	FUNN OG DRØFTING	63
5.1	LOV- OG REGELVERK	64
5.1.1	<i>Aktivitetsplikten</i>	64
5.1.2	<i>Nulltoleranse</i>	66
5.1.3	<i>Elevens subjektive oppfatning</i>	69
5.2	MOBBETEORI	71
5.2.1	<i>Mobbebegrepet</i>	72
5.2.2	<i>Fra individuell aggresjon til sosiale prosesser på avveie</i>	74
5.2.3	<i>Klasseledelse</i>	75
5.2.4	<i>Relasjonsbygging</i>	76
5.2.5	<i>Miljøbygging</i>	77
5.2.6	<i>Inkludering/ekskludering i fellesskap</i>	79
5.3	RUTINER FOR Å AVDEKKE MOBBING	80

5.3.1	<i>Kartlegging</i>	81
5.3.2	<i>Kommunikasjon og systematikk</i>	83
5.3.3	<i>Pedagogisk analyse</i>	84
5.4	KUNNSKAP OG KOMPETANSE	85
5.4.1	<i>Kompetansebehov om teoriutvikling og mobbing som fenomen</i>	86
5.4.2	<i>Kompetansebehov om lov- og regelverk</i>	86
5.4.3	<i>Kompetansebehov om systematikk og rutiner i mobbearbeidet</i>	87
6.	AVSLUTNING	91
	LITTERATURLISTE	95
	VEDLEGG 1: SPEKTER	101
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	105
	VEDLEGG 3: KVALITATIV ANALYSE	107
	VEDLEGG 4: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I STUDIE	109
	VEDLEGG 5: SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN	111
	VEDLEGG 5: GODKJENNELSE NSD	113

Antall sider fra innledning til avslutning: 80

Sammendrag

1. august 2017 trådte et nytt regelverk, med utgangspunkt i en endring av kapittel 9A i opplæringsloven, i kraft. Dette endrer premissene og gir klare føringer for arbeidet med et inkluderende miljø uten mobbing og andre krenkelser i skolen. Samtidig viser tall fra Elevundersøkelsen 2018 at over 27000 elever opplever å bli mobbet to til tre ganger i måneden eller mer. Av elevene som svarer sier 37,1 prosent at de voksne ikke visste om det og 16,1 prosent svarer at skolen visste om mobbingen, men ikke gjorde noe (Wendelborg, 2018). Man kan derfor stille spørsmålet; Hva kan være årsaken til at skolene ikke klarer å fange opp eller få bukt med mobbingen?

Etter at psykologiprofessor Dan Olweus introduserte begrepet mobbing på 1970-tallet, har størstedelen av forskningen på området arbeidet innenfor en individpsykologisk forklaringsmodell (Rabøl Hansen, 2018). Selve definisjonen inneholder bestemte kjennetegn, som psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper, episodene gjentas over tid og det er et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager (Roland, 2014). De danske forskerne i eXbus-prosjektet (Exploring Bullying in School) ved universitetet i Aarhus står som et tydelig motsvar til den individorienterte forståelsen, og fokuserer på mobbing som sosiale prosesser og gruppedynamikk. eXbus-forskerne peker blant annet på, at mobbing først og fremst oppstår på grunn av en angst for å bli utestengt av fellesskapet (Kofoed og Søndergaard, 2009). I lys av dette blir kunnskap om og forståelse av samspillet med særlig vektlegging av klassen som sosiale enhet, og hvorfor elever utvikler mobbemekanismer avgjørende for å kunne avdekke, håndtere og forebygge mobbing og andre krenkelser, og for å kunne bygge og opprettholde et inkluderende skolemiljø.

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke om skolens tilnærming til temaet mobbing var i samsvar med myndighetenes krav, målsettinger og anbefalinger gitt i lovverk og føringsdokumenter, og om skolens tilnærming var i samsvar med gjeldende teori på området. I oppgaven undersøker jeg ulike forståelser av mobbing gjennom et teoretisk perspektiv og gjennomfører en empirisk studie av skolens tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing i praksis.

Hovedfunn

Oppgavens hovedkonklusjon er at skolens forståelse av og tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing kjennetegnes av i for liten grad å være bygd på tilgjengelig

forskningsbasert kunnskap om mobbing som fenomen, og også i for liten grad på føringer gitt i lov- og regelverk. Avdekkingsrutinene er heller ikke i tilstrekkelig grad planstyrte, systematiske eller langsiktige. Det er et dokumentert behov for kompetanseheving, også på områder som skolen selv ikke etterspør økt kompetanse.

Abstract

August 1, 2017, a new set of regulations based on a change to Chapter 9A in the Norwegian Education Act, were implemented. This changes the premises for working with an inclusive school environment without bullying and other offenses. At the same time, figures from the Pupil Survey 2018 show that over 27,000 students experience being bullied two to three times a month or more. 37.1 per cent of the students who responded to the survey said that the adults did not know about it, and 16.1 per cent said that the school knew about the bullying, but did not do anything about it (Wendelborg, 2018). One can therefore ask the timely question: What could be the reasons why schools fail to reveal and get rid of bullying?

Psychology professor Dan Olweus introduced the term bullying in the 1970s, and after that most of the scientific research concerning bullying has until recent years worked within an individual psychological explanation model (Rabøl Hansen, 2018). Olweus' definition of bullying contains certain characteristics, such as mental and / or physical violence directed at a victim, performed by individuals or groups, the episodes repeated over time and there is an uneven force relationship between victim and plague (Roland, 2014). The Danish scientists behind the project eXbus (Exploring Bullying in School) represents a counterpart to the individual-oriented understanding and focuses on bullying as social processes and group dynamics. The eXbus scientists point out, among other things, that bullying primarily occurs because of an anxiety of being excluded from communities (Kofoed and Søndergaard, 2009). In view of this, the knowledge and understanding of the interaction, with particular emphasis on the class as a social entity and on why students develop bullying mechanisms, becomes essential to discovering, managing and preventing bullying and other offenses, and to building and maintaining an inclusive school environment.

The purpose of this project has been to examine whether the school's approach to the topic of bullying was in accordance with the authorities' requirements, objectives and recommendations given in legislation and official documents, and whether the school's approach was in accordance with current theory within the field. In my research, I explore various understandings of bullying through a theoretical perspective and conducts an empirical study of the school's approach to the work of uncovering bullying in practice.

Findings:

The main conclusion of the study is that the school's understanding and approach to the issue of uncovering bullying is characterized by not being sufficiently based on available scientific research and knowledge concerning bullying as a phenomenon, and by too little attention on guidelines given in legislation and regulations. The screening routines also lack adequately long-term planning and systematic approach. There is a documented need for competence enhancement, also in areas where the school's professionals don't acknowledge the need for increased expertise themselves.

1. Innledning

1. august 2017 ble opplæringslovens kapittel 9A om elevenes skolemiljø endret. Endringen innskjerper skolens plikter og understreker og presiserer elevenes rettigheter. Den tidligere handlingsplikten og vedtaksplikten er erstattet med aktivitetsplikten, der nulltoleranse overfor mobbing er et viktig prinsipp. Skolens aktivitetsplikt omfatter fem delplikter, plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke, og sette inn tiltak. Aktivitetsplikten er en kontinuerlig plikt som innebærer at alle som jobber på skolen aktivt må følge med på om den enkelte elev, basert på elevens subjektive opplevelse, har et trygt og godt skolemiljø, eller blir utsatt for mobbing eller andre krenkelser. Lovendringen gir viktige og nye føringer for skolene i arbeidet med å avdekke mobbing, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 2.

Mobbeteorien er også i utvikling og forskersamfunnets syn på mobbeproblematikken har utviklet seg i løpet av de siste tiårene. Fra en forholdsvis ensidig vekt på individuelle kjennetegn blant elever som er direkte involvert i mobbing, har perspektivet på mobbing blitt utvidet ved å inkludere gruppedynamikken og den sosiale konteksten der krenkelser og mobbing finner sted. I Norge så har f.eks. Læringsmiljøsentret over flere år hatt både et individfokus og et systemfokus. I et systemisk perspektiv ses handlinger i sammenheng med kontekst og andre elevers handlinger, og blir til det Erling Roland kaller elevkollektivet. I elevkollektivet blir relasjoner, rutiner og normer forstått som tilpasninger til de omgivelsene som finnes i klassen eleven går i (Roland, 1998). Den danske forskningsgruppen eXbus (Exploring Bullying in School) ved Aarhus Universitet har fra 2007 studert nærmere sammenhengen mellom læringsmiljøer og mobbing. Deres undersøkelser viser at det er flere faktorer som kan spille inn når det oppstår mobbing blant elever på skolen. Et sentralt utviklingstrekk i mobbeforskningen er en endring fra å betrakte mobbing som individuell aggresjon med vekt på individuelle kjennetegn til en økt forståelse av mobbingens kontekst og gruppedynamikk (Kofoed og Søndergaard, 2009). Hvilket teoretisk perspektiv skolene har vil trolig påvirke arbeidet med å avdekke mobbing og andre krenkelser mellom elevene, og bety mye for arbeidet med elevenes psykososiale miljø.

I norsk skole er det ulikt hvordan og hvor godt man jobber med det psykososiale miljøet. I en relativt fersk undersøkelse av 20 skoler på Østlandet viser forskerne Marie Eriksen og Selma Therese Lyng (2015) at selv de skolene som jobber godt med skolemiljøet opplever en del "blinde flekker" og "harde nøtter", det vil si mobbing og andre krenkelser som enten

går under lærernes radar, eller som lærerne ser, men som er vanskelig å få bukt med. I rapporten *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* har Eriksen og Lyng sett på hvilke strategier skolene bruker i kampen mot mobbing, og hvilke utfordringer skolene har med å skape et godt psykososialt miljø for elevene. De peker på tre hovedstrategier som benyttes i skolene som opplever å ha et godt psykososialt miljø. Strategiene er atferdsregulering, relasjonsarbeid og sosiale aktiviteter (Eriksen og Lyng, 2015). Eriksen og Lyng fant imidlertid at til tross for systematisk jobbing med det psykososiale miljøet, lykkes ikke skolene alltid med å avdekke, forebygge og stoppe mobbingen (Eriksen og Lyng, 2015).

Arbeidet med å avdekke mobbing er både komplisert og komplekst og må være forankret i lovverk og bør i størst mulig grad være forankret i forskningsbasert kunnskap og teori.

1.1 Bakgrunn og formål med studien

Elevundersøkelsen fram til 2018 viser at ca. 40 % av barn og unge som opplever å bli mobbet, ikke forteller til de voksne på skolen at de blir utsatt for mobbing (Wendelborg, 2018). Statistikken viser også at mobbetallene har vært høye og konstante over tid. Et overordnet formål med denne masteroppgaven, og en klar ambisjon, er å bidra til å øke forståelsen av hvordan skolen kan arbeide for å lykkes bedre med å avdekke mobbing i skolen.

Mobbing må tas på alvor, særlig med tanke på de negative psykiske, fysiske, helsemessige og sosiale konsekvenser mobbing kan ha for barn og unge som opplever å bli utsatt for mobbing og andre krenkelser, men også fordi læring hemmes. Skolen er en arena hvor mobbing skjer, men også den viktigste arenaen i innsatsen for å avdekke og stoppe mobbing. Skolen skal, i tillegg til å gi elevene faglig kunnskap, også gi sosial kompetanse gjennom å ruste elevene for fremtiden og til å mestre utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Som rådgiver innenfor skolesektoren, i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), ønsker jeg å bidra til at arbeidet med elevenes psykososiale skolemiljø prioriteres rundt omkring på skolene i kommunen, også med tanke på å redusere mobbetallene. Min motivasjon for å skrive om dette temaet er å tilegne meg kunnskap og ferdigheter på området, basert på status i skolen for øyeblikket og på nye føringer gitt i lov-/regelverk og teori, slik at jeg kan

formidle denne kunnskapen videre ut i håp om å skape gode holdninger og forskningsbasert handlingskompetanse hos skoler jeg er rådgiver for.

1.2 Temaets aktualitet

I 2012 avsa Høyesterett en kjennelse, også kalt Mobbedommen, som ga saksøker medhold i krav om erstatning for mobbing i skolen. Retten tilla saksøkte kommune ansvaret for påførte skader som følge av mobbing. Domsavgjørelsen er historisk fordi det er den første saken i rettshistorien der saksøker har vunnet frem med krav om erstatning etter mobbing. I kjølvannet av denne dommen har flere vunnet frem med erstatningskrav (Lewin, 2018). I dommen slår Høyesterett fast at skolen gjorde for lite, blant annet for å avdekke mobbing og andre krenkelser: ”Skolen skulle når den ble klar over dårlig arbeidsmiljø, undersøke saken, vurdere hva den kunne gjøre for å endre forholdene og om det var nødvendig å sette inn tiltak” (Larsen, 2016, s. 5). Det fremheves videre at avdekkingen ikke hadde vært god nok: ”Uaktsomt av skolen ikke å avdekke mer basert på de enkelthendelser som de kjente til, for så å sette inn tilpassede tiltak” (Larsen, 2016, s. 9). Høyesterett viser også til barns rett til beskyttelse mot mobbing i FNs barnekonvensjon: “A school which allows bullying or other violent and exclusionary practises to occur is not one which meets the requirements of article 29(1)” (Lewin, 2018, s. 37). En skole som lar mobbing eller annen krenkende atferd skje, bryter altså med FNs barnekonvensjon. Det tredje Høyesterett konkluderer med i mobbedommen er at skolen har ansvar for å tilegne seg og benytte seg av tilgjengelig og forskningsbasert kunnskap om mobbing (Lewin, 2018).

Dette blir også fremhevet i Djupedalutvalgets utredningen NOU 2015:2 *Å høre til*, som peker på at skoler er for lite bevisst hvilke tiltak de setter inn. Noen skoler mangler også forskningsbasert kompetanse i hvilke metoder som er effektive i skolens arbeid med det psykososiale miljøet (NOU 2015:2). Myndighetene har derfor etter Djupedalutvalgets utredning, og andre saker i rettssystemet, bidratt til endringer i opplæringsloven og skjerpet regelverk i forhold til skolens plikt i arbeidet for et godt skolemiljø. I opplæringslova (1998, § 9 A-2) beskrives en overordnet norm: ”Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Dette er en individuell rettighet basert på elevenes subjektive opplevelse.

Alt ligger tilsynelatende bedre tilrettelagt nå enn noen gang til å få bukt med problemet mobbing. Likevel opplever mange skoleelever å bli mobbet. Første året med ny

Opplæringslov ble det meldt inn 1402 saker til fylkesmennene, og av disse ble 1402 saker ferdigbehandlet og 372 saker ble avvist eller trukket. Av de resterende 774 sakene der fylkesmennene har vurdert er 90 % konkludert med at skolen ikke følger opp mobbing godt nok (Lerøen, 2018).

For å sette skolene i stand til å følge opp lovverket og rollen de har i samfunnet og skolen spesielt, har Utdanningsdirektoratet initiert flere typer utviklingsarbeid som støtte i arbeidet med å redusere mobbingen. Et av tiltakene er en ny nettbasert kompetanseutvikling om skolemiljø og krenkelser, utviklet av Høgskolen i Innlandet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Pilotfasen startet januar 2018 og går over tre semestre og omfatter 26 grunnskoler i Norge. Målsettingen med nettkurset er at skolene gjennom kompetanseheving, erfaringsdeling og veiledning skal sikre elevenes individuelle rett til et trygt og godt skolemiljø gjennom å redusere mobbing og andre krenkelser. Dette innholdet skal omsettes og innføres og bli en del av det daglige arbeidet i skolens hverdag, med andre ord munne ut i en profesjonell handlingskompetanse innenfor rammen av lovverk og forskningsbasert kunnskap.

Momenter som er nevnt i innledninger har ledet fram til oppgavens problemstilling.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen er:

- *Hva kjennetegner skolens forståelse av og tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing?*

For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål som kan belyse arbeidet med avdekking av mobbing i skolen. Disse forskningsspørsmålene har vært retningsgivende for min egen tilnærming til oppgaven og for valg av teori, forskningsmetode og drøfting av funn.

1. Hvordan samsvarer skolens tilnærming til avdekking av mobbing med føringer gitt i lov- og regelverk?
2. Hvordan samsvarer skolens tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing med mobbeteori/forskning?

3. Hvilke rutiner og systemer benytter skolen i arbeidet med å avdekke mobbing?
4. Hvilken kompetanse mener skolen de trenger for å bli bedre til å avdekke mobbing?

1.4 Avgrensninger

Utgangspunktet for denne oppgaven var min faglige nysgjerrighet og interesse for hvordan deltakerskolene, i den nevnte kompetanseutviklingen om skolemiljø og krenkelses, arbeidet med avdekking av mobbing og andre krenkelses i nettkurset. Jeg ønsket i tillegg å vurdere om forskerskolen utviklet økt individuell og kollektiv kompetanse gjennom deltakelsen. Tema for semester A i kompetanseutviklingen: *Kartlegge og analysere*, og tema for denne oppgaven ”Avdekking av mobbing”, har stor grad av sammenfall. På side 22 gjengir jeg innholdet i kompetanseprogrammet, med fokus på semester A.

Underveis i det første av tre semestre i utviklingsarbeidet valgte dessverre denne skolen å trekke seg helt eller delvis ut av nettkurset grunnet arbeidet med fagfornyelsen. Skolen opplevde fagfornyelsen tok mye av kapasiteten og de ønsket ikke å gjennomføre nettkurset og fagfornyelsen ”halvveis”. Dette endret premisene for min oppgave, men samtidig er det nok et betegnende bilde på situasjonen i mange skoler, en prioriteringsklemme med mange baller i luften samtidig. Her ble altså arbeidet for et trygt og godt skolemiljø med mål om å redusere mobbingen ofret, i alle fall midlertidig. Med tanke på at skoleomfattende utviklingsarbeid krever fra tre til fem år før det er en del av skolens virksomhet (Fullan, 2016), så fremstår dette som ekstra uheldig, spesielt for eleven som er direkte utsatt. Ettersom skolen avsluttet deltakelsen før de hadde gjennomført det første semesteret, har de heller ikke gjennomført semester B: *Håndtere krenkelses* og semester C: *Fremme miljø og forebygge krenkelses*. I en innledende samtale forut for intervjuet spurte jeg informantene om de i løpet av den korte perioden de hadde deltatt på kurset hadde endret holdninger, forståelse, praksis eller tilnærming til temaene i intervjuguiden, noe de svarte raskt nei på. Det er likevel viktig for oppgaven å være bevisst på at en delvis deltakelse i kurset kan ha påvirket svarene og resultatet. Dette drøfter jeg også senere i oppgaven.

I lys av endrede premisser og den nye situasjonen valgte jeg å frikoble oppgaven fra den nettbaserte kompetanseutviklingen, i den forstand at problemstilling, forskningsspørsmål, metode, funn og drøfting fikk et mer generelt utgangspunkt. I oppgaven gis et situasjonsbilde av arbeidet med avdekking av mobbing blant en utvalgt gruppe informanter i en tilfeldig utvalgt norsk skole. Grunnlaget for evaluering av endring og utvikling falt bort med at

skolen la kompetanseutviklingen på is. Oppgaven avgrenses derfor til å undersøke skolens forståelse av og tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing. Funnene i oppgaven drøftes opp mot føringer gitt i lovverk og teori og sammenlignes med andre forskningsresultater, blant annet gjengitt i Djupedalutvalgets rapport NOU 2015:2 *Å høre til*.

Så har jeg gjort ytterligere to avgrensninger. For å besvare problemstillingen har jeg valgt å avgrense teorien til nordisk forskning, fordi Norden har vært ledene innen mobbeforskning siden den svensk-norske professoren i psykologi Dan Olweus lanserte begrepet mobbing på 1970-tallet, og fordi jeg anser dette som mest relevant for å besvare min problemstilling. Mobbing kan også finne sted på den digitale arenaen, men på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på digital mobbing. Her inngår det i det generelle arbeidet med elevenes psykososiale skolemiljø og avdekking av mobbing og andre krenkelser.

I denne oppgaven, i likhet med i offentlige dokumenter og i forskningsskrifter, benyttes ofte begrepene skolemiljø, psykososialt skolemiljø og læringsmiljø, samt begrepene mobbing og krenkelser. I neste punkt vil jeg redegjøre for begrepsbruken i denne studien.

1.5 Begreper og definisjoner

Sentralt i Djupedalutvalgets mandat sto behovet for begrepsavklaring. Utvalget skriver:

Det er i dag ulike begreper som brukes, som skolemiljø, psykososialt skolemiljø og læringsmiljø. Disse er dels overlappende, og dels er det nyanser i meningsinnholdet. I praksis brukes det også mange ulike begreper for å kategorisere uønskede ord og handlinger. Eksempler er mobbing, diskriminering, trakassering, krenkelser, rasisme, vold, erting og sosial eksklusjon. Hvilket meningsinnhold som legges i disse begrepene, og begrunnelsen for kategoriseringen varierer. Det er, slik utvalget ser det, behov for å tydeliggjøre begrepsbruken på området (NOU 2015:2, s. 29).

Det er selvsagt viktig at ikke ulikt syn på meningsinnholdet i de mest brukte ordene hemmer skolens arbeid med å forebygge, avdekke og håndtere uønskede hendelser. Utvalget redegjør for hvordan sentrale begreper som mobbing, krenkelser, skolemiljø, psykososialt skolemiljø og læringsmiljø kan forstås. Jeg støtter meg på utvalgets vurderinger og definisjoner av disse begrepene i denne studien.

I oppgaven vil jeg komme inn på at det finnes ulike definisjoner av *mobbing*. En vanlig og definisjon er: ”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte

ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland 2014, s. 25). Djupedalutvalget anerkjenner denne definisjonen, men vektlegger også at mobbing er et symptom på et dårlig psykososialt miljø. De skriver følgende: ”Men mobbing kan ikke alene forklares ut fra personlighetstrekk. Mobbing består av komplekse sosiale prosesser som må ses i sammenheng med konteksten” (NOU 2015:2, s. 33).

Djupedalutvalget skiller mellom begrepene mobbing og krenkelser. *Krenkelser* er enkeltepisoder som oppstår ved trakassering, diskriminering og mobbing. Det er først når krenkelser skjer systematisk og gjentas, at det er mobbing (NOU 2015:2) Krenkelse er en subjektiv opplevelse og utvalget skriver:

Utvalget forstår krenkelser som et samlebegrep for ord eller handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket. Dette omfatter alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger til gjentatte episoder. Begrepet krenkelse omfatter derfor også mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering siden alle disse inneholder enkeltkrenkelser. Krenkelser kan omfatte direkte ord og handlinger eller baksnakking, utfrysning, ryktespredning eller andre handlinger som har den effekten at en annen elev opplever ubehag (NOU 2015:2, s. 31).

I oppgaven har jeg valgt å bruke *mobbing* som hovedbegrep, i tittel, i problemstilling og i forskningsspørsmålene, selv om mobbing også er krenkelse. Begrepet krenkelse er benyttet i teksten når det har vært naturlig i forhold til tema, innhold og kilder, spesielt i de delene av oppgaven som gjelder lov- og regelverk. Oppgavens hovedfokus er mobbing og avdekking av mobbing. Ordet mobbing er innarbeidet over tid og allment kjent, mens begrepet krenkelse er relativt ferskt i opinionen, i skolesammenheng og i forskning.

Begrepet *skolemiljø* brukes i opplæringsloven kapittel 9A *Elevane sitt skolemiljø*, og tilsvarer begrepet arbeidsmiljø for arbeidstakere. Skolemiljø deles igjen inn i fysisk og *psykososialt skolemiljø*. I Djupedal-utvalgets rapport står det:

Utdanningsdirektoratet har i rundskriv Udir-2- 2010 presisert at det psykososiale miljøet omfatter elevens læringsmiljø og skolemiljø for øvrig. Det vil si at det psykososiale miljøet forstås som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Hvordan elevene opplever lærings situasjonen, er også en del av det psykososiale skolemiljøet (NOU 2015:2, s. 30).

Det vil si at når elevene har rett til et godt psykososialt skolemiljø, innebærer dette også en rett til et godt læringsmiljø. Begrepet er tatt inn i Opplæringslovens § 9 A-4 *Aktivitetsplikt*

for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø. Det er derfor av ekstra stor betydning at meningsinnholdet i dette begrepet blir allment kjent i skole-Norge.

Læringsmiljø defineres av Utdanningsdirektoratet som ”de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen” (NOU 2015:2, s. 30). I den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* trekkes følgende faktorer frem når læringsmiljø skal beskrives, (NOU 2015:2, s. 30-31):

- relasjoner mellom elev og lærer
- relasjoner og kultur for læring blant elevene
- klasseledelse
- samarbeid skole og hjem
- Ledelse og organisering og kultur for læring på skolen

Djupedalutvalget valgte å bruke Udir sin definisjon av læringsmiljø i NOU 2015:2, og utvalget konkluderer med følgende: ”Ved at elevene har en rett til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet, har de også rett til et trygt læringsmiljø, noe som er viktig for elevens læring” (NOU 2015:2, s. 31).

Siden jeg har brukt begrepene *mobbing*, *krenkelser*, *skolemiljø*, *psykososialt skolemiljø* og *læringsmiljø* relativt ofte i denne oppgaven, syns jeg det var greit å foreta en begrepsavklaring innledningsvis.

1.6 Oppbygging av oppgaven

I kapittel to presenteres gjeldene lovverk og sentrale føringer i arbeidet mot mobbing i skolen. Jeg vil fokusere på regelverket som er relevant i arbeidet med å avdekke mobbing og krenkelser mellom elevene, som også forskningsskolen blir presentert for, i første modul av semester A i det nettbaserte utviklingsarbeidet om skolemiljø og krenkelser. Sentrale dokumenter er Opplæringsloven, Rundskriv *Skolemiljø Udir-3-2017* og styringsdokumentet NOU 2015:2 *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.

Kapittel tre er oppgavens teoretiske rammeverk. Denne delen er tredelt. Først introduserer jeg fenomenet mobbing, og hvordan mobbing kan defineres, forstås og forklares i forskning og teori. Dette vurderes som relevant, da oppgavens empiriske undersøkelse fokuserer på

skolens forståelse og tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing i praksis, og i denne sammenheng kan spørsmålet om forståelsen av mobbing tenkes å spille en sentral rolle. Deretter ser jeg på hva skolen kan gjøre for elevenes psykososiale miljø. Jeg vil her beskrive noen hovedfunn fra relevant forskning og peke på hvilke strategier som kan fremme et trygt psykososialt miljø og på denne måten bidra til å forebygge og avdekke mobbing. Til slutt presenteres strategier og verktøy forskningsskolen har benyttet i arbeidet med å avdekke mobbing og andre krenkelser. Jeg har valgt å fokusere på hovedkomponentene fra det nettbaserte utviklingsarbeidet som skolen har gjennomført. Jeg ser også på bakgrunnen for ny satsing på kompetanseutvikling i arbeidet med elevenes psykososiale skolemiljø og avdekking av mobbing og andre krenkelser i denne delen.

Kapittel 4 handler om valg av metode, vitenskapelig ståsted, gjennomføring av innsamling av empiri og forskningsetiske overveielser.

I kapittel 5 blir funnene i intervjuene presentert, analysert og drøftet opp mot lov- og regelverk og det teoretiske rammeverket.

Kapittel 6 er oppgavens avslutningskapittel, der resultatene oppsummeres. Jeg kommer med egne refleksjoner rundt oppgaven, og tanker rundt videre forskning.

Inkluderende skolemiljø og krenkelser – nettbasert kompetanseutvikling

Nettkurset er en skolebasert kompetanseutvikling, hvor både ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass, med tydelige mål som alle skal strekke seg mot. Hensikten er å utvikle skolens samlede kapasitet (kompetanse+motivasjon+verdier) i arbeidet med elevenes læringsmiljø.

Hovedmålsettingen for nettkurset er formulert slik:

På vår skole arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å fremme et trygt og godt skolemiljø, og med å forebygge og avdekke alle krenkelser. Ved krenkelser griper vi inn, varsler og setter inn egnede tiltak helt til elevene opplever at de har et trygt og godt skolemiljø.

Gjennom en bestemt rekkefølge, skal skolene fokusere på ulike deler av arbeidet med skolemiljø.

Hovedinndelinga er slik:

- Semester A: Kartlegge og analysere
- Semester B: Håndtere krenkelser
- Semester C: Fremme miljø og forebygge krenkelser

Hvert semester er videre delt inn i flere moduler, hvor skolene skal trene på disse modulene i direkte tilknytning til den daglige, helhetlige virkelighet. Semester A består av følgende moduler:

1. Regelverk og kunnskap
2. Spørreundersøkelser
3. Observasjon
4. Samtaler

Semesteret kombinerer film, en tekst som skal leses, en problemstilling som skal diskuteres og en oppgave som skal gjøres eller noe som skal prøves ut eller undersøkes i skolemiljø. Modulen avsluttes med en modulutfordring (som avdekker tilstanden) og en egenvurdering av utviklingen i retning av semester As målsetning: *Jeg kartlegger og analyserer klasse- og gruppemiljø kontinuerlig, og avdekker alle krenkelser.*

Materiellet for arbeidet er utviklet av Egil Weider Hartberg (Senter for Livslang Læring), Ingrid Grimsmo Jørgensen (HIL, Avdeling for Pedagogikk og Sosialfag), Thomas Nordahl (Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning), Anne Karin Sunnevåg (Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning) og Vegard Meland (Senter for Livslang Læring).

2. Lovverk og sentrale føringer

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette er lovfestet i opplæringsloven § 9 A, som gjerne kalles elevenes arbeidsmiljølov: ”Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova 1998). Denne retten gjelder for alle elever, både når de er på skolen, på skoleveien og på aktiviteter i regi av skolen. Hvis elevene opplever noe på fritiden som gjør at de ikke har det trygt og godt på skolen, må skolen også i disse sakene jobbe systematisk til elevene opplever det trygt og godt på skolen igjen (Udir-3-2017). At skolemiljøet er trygt innebærer ifølge rundskriv *Skolemiljø Udir-3-2017*, at elevene ikke skal komme til skade og at de føler at skolen er et trygt sted å være. Det handler også om å vite at skolen handler hvis noe skjer. Hvis elevene opplever at skolemiljøet er trygt, men ikke godt, skal skolen også handle (Udir-3-2017).

I Djupedalutvalgets utredning NOU 2015:2 *Å høre til*, fremheves prinsippet om å skape et trygt psykososialt skolemiljø, slik at elevene trives og opplever læring. Utvalget har sett på hva som må til for å forbedre skolemiljøet og redusere mobbingen. I utredningen foreslår utvalget en rekke virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø, blant annet endringer i regelverket, bruk av pedagogiske virkemidler samt forslag til organisatoriske endringer (NOU 2015:2).

2.1 Aktivitetsplikt, nulltoleranse og elevens subjektive opplevelse

Som følge av utredningen, trådte det nye regelverket om elevenes skolemiljø i kraft fra 1. august 2017, med det formål å styrke rettighetene til elever som blir mobbet og deres foreldre. Den største lovendringen er at handlingsplikten og vedtaksplikten er erstattet med aktivitetsplikten, der nulltoleranse overfor mobbing ligger til grunn. Prinsippet om nulltoleranse ble ifølge Utdanningsdirektoratet tatt inn i opplæringsloven, for å understreke at skolens ansatte må ha tydelige holdninger på dette området (Udir-3-2017). Nulltoleranse betyr at ingen elever eller lærlinger skal utsettes for krenkende ord og handlinger, verken fra medelever eller voksne på skolen:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa,

miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte (Opplæringslova 1998 § 9 A-3).

I rundskrivet Udir-3-2017 fremhever Utdanningsdirektoratet at skolen også skal ha nulltoleranse for mindre alvorlige krenkelser som utestenging, isolering og baksnakking. Hva som er en krenkelse skal tolkes vidt, men ikke slik at alle kritiske utsagn eller uenigheter er krenkelser. I følge Prop. 57 L (2016-2017) er skolens oppgave også lære elevene å tenke kritisk og å respektere andres meninger og overbevisninger.

Sentralt i det nye regelverket står også elevenes subjektive opplevelse, jf. Opplæringsloven § 9 A-4. Hva som oppfattes som et trygt og godt skolemiljø, vil imidlertid variere mellom elever avhengig av personlighet, hva de har opplevd tidligere og hvilke belastninger de har i tilværelsen for øvrig (NOU 2015:2). Elevene er ulike og vil ha forskjellige oppfatninger av hva de opplever som trygt eller krenkende. I praksis betyr dette at skolen, dersom en elev gir uttrykk for eller viser tegn til at han eller hun ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø, er nødt til å handle. For de tilfeller hvor det er snakk om ansatte som mobber elever, foreligger det en skjerpet plikt for skolen, jf. Opplæringsloven § 9a - 5.

For å sikre elevene denne individuelle retten, har skolen en aktivitetsplikt.

Aktivitetsplikten er delt inn i fem handlingsplikter som innebærer at alle som arbeider på skolen har plikt til å følge med, gripe inn, undersøke saken, varsle og sette inn egnede tiltak som sørger for at eleven får et trygt og godt skolemiljø etter Opplæringsloven § 9 A-2.

I § 9 A-4 heter det:

Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

Den første delplikten er knyttet til å følge med og fange opp mistanke, eller få kunnskap om elevene har et trygt og godt skolemiljø. Hva som ligger i plikten til å følge med, utdypes i Udir-3-2017. Viktigst er det at skolen har plikt til å følge med på om elever har et trygt og godt skolemiljø, og at skolen skal arbeide systematisk med å forebygge og avdekke krenkelser og mobbing slik at kapittel 9 A blir oppfylt (jf. Opplæringsloven § 9 A-3). Plikten er videre nødvendig for at en ansatt eller en skole ikke kan unndra seg ansvaret med å reagere ved mistanke, eller kunnskap om at en elev ikke har det trygt og godt på skolen, men dette forutsetter ifølge Prop. 57 L (2016-2017) at de ansatte kjenner plikten og innehar kompetansen som skal til for å utføre sine plikter og oppgaver:

Enhver må kjenne til hvordan de i sin arbeidshverdag skal være årvåken for forhold eller oppførsel som kan være en indikasjon på at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. At de ansatte har slik kompetanse er både rektors ansvar som en del av det systematiske arbeidet for å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø (s. 22).

Skolens plikt til å sikre elevenes rett til et trygt og godt miljø forutsetter årvåkenhet fra skolens ansatte. Dette krever også oppmerksomme voksne, og et profesjonelt blikk, som evner å kunne fange opp alle former for mobbing og krenkelser, og bevissthet på når og hvor dette kan skje.

2.2 Krav til dokumentasjon

En annen lovendring i det nye kapittel 9 A er at skolen må dokumentere hva de gjør i saker om skolemiljøet, slik at saken kan overprøves dersom det senere blir en klagesak. Ny klageordning gjør at foresatte i tillegg har direkte klageadgang til Fylkesmannen, og dersom skolen ikke reagerer raskt nok eller på riktig måte, kan kommunen få dagbøter.

Dokumentasjonen skal blant annet sikre at elever og foreldre får et bevis på at skolen tar saken seriøst og hvilke tiltak de planlegger å gjennomføre, gjennom en aktivitetsplan jmf. § 9 A-4 sjette ledd. Aktivitesplanen skal inneholde; når tiltakene skal gjennomføres, hvem som er ansvarlig og når tiltakene skal evalueres (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Aktivitetsplanen skal alltid utarbeides der det settes i gang tiltak, både for de som utøver og det utsatte barnet. Aktivitetsplanen utarbeides i samarbeid med eleven og dens foreldre med bakgrunn i bekymringsmelding og kartlegginger, og tiltakene må være så konkrete som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3 FNs barnekonvensjon

Et skjerpet regelverk og fylkesmennenes nye rolle tydeliggjør elevenes rettigheter, og presiserer skolens plikter i arbeidet for å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle. Det blir også gjennom FNs barnekonvensjon gitt tydelige henvisninger til at arbeid med skolemiljøet og mobbing er viktig. Barnekonvensjon gir alle barn grunnleggende menneskerettigheter som skal oppfylles. I konvensjonens artikkel 3 pekes det på at alle handlinger som berører barn skal ta hensyn til barnets beste, artikkel 16 garanterer barn retten til beskyttelse mot ulovlige angrep på deres ære eller omdømme, artikkel 19 sikrer barn retten til beskyttelse mot fysisk eller psykisk vold, og artikkel 28 stipulerer at disiplinen i skolen skal administreres på en måte som kommer til gode barnets verdighet som menneske (FNs barnekonvensjon, 1989). Mobbing er derfor brudd på barns grunnleggende menneskerettigheter.

3. Teori

I det følgende vil jeg redegjøre oppgavens teoretiske bakgrunn. I den første delen presenteres fenomenet mobbing, og hvordan mobbing har vært fremtredende i forskning og praksis i skolesammenheng. Presentasjonen gir ikke en fullstendig oversikt, men jeg vil vise til de mest sentrale forskerne innen nasjonal mobbeforskning. Den andre delen retter seg mot skolens arbeidet mot mobbing og vektlegging av det psykososiale skolemiljø. Sentrale dokumenter er *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*, utarbeidet av forskerne Ingunn M. Eriksen (NOVA) og Selma T. Lyng (AFI). Den tredje delen tar for seg hvordan skolen arbeider med avdekking av mobbing i praksis. Utgangspunktet her er hovedkomponentene i det nye nettbaserte utviklingsarbeidet *Inkluderende skolemiljø og krenkelser*, utarbeidet av Høgskolen i Innlandet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Dette arbeidet blir knyttet opp mot sentral forskning på området.

3.1 Mobbing som fenomen

Ordet mobbing kommer fra det engelske ordet ”mob”, som betyr en stor gruppe mennesker som er aktive (Olweus, 1997, s. 17). Begrep ble innført i 1969 da den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann skrev boka *Mobbing – gruppevold blant barn og voksne* (Roland, 2014). Heinemann hentet inspirasjon fra den østeriske zoologen Konrad Lorentz, som brukte betegnelsen på en gruppe dyrs kollektive angrep på et dyr av en annen art, som regel en av denne gruppens naturlige fiender (Roland, 2014). I sin artikkel overførte Heinemann begrepet til å gjelde skoleelever som rottet seg sammen mot et avvikende individ, som på en eller annen måte skilte seg ut fra de andre:

Selv en løst sammensatt gruppe kan ved et ydre pres bindes sammen til en samarbejdende gruppe, i sær på grund af behovet for at kanalisere den opdæmmende irritasjon (...). Den opnår dermed en slags fællesskap, en udløsning af sin vrede – efter udløsningen – en tilfældig, fælles lighedstilstand. En gruppe, der dannes på denne måde, kaldes en mob. Udløsningsadfærden kaldes mobning. Udløsningsadfærden er et aggressionsgennembrud (Heinemann ref. i Rabøl Hansen, 2018, s. 20).

Den aggressive atferden ble sentral for mobbeforskningen i ettertid, da Dan Olweus gjorde den aller første vitenskapelige undersøkelsen av mobbing i 1973 (Rabøl Hansen, 2018). Undersøkelsen ble gjort blant gutter i 12 - 14 årsalderen, og handler om hvordan mobbing

oppstår når det er potensielle ”hakkekyllinger” (mobbeofre) og potensielle ”skolebøller” (mobbere) i en skoleklasse (Olweus, 1974). Olweus introduserte i denne forskningen en individuell forståelse av mobbing, med mer atferdsbaserte forklaringer på mobbingen. Denne undersøkelsen var ifølge Erling Roland (2014) starten på to forståelser av fenomenet mobbing som skal prege forskningen på årsaker og tiltak til mobbing.

3.1.1 Individuell forståelse av mobbing

Den individuelle forståelsen av mobbing betrakter mobbing som et uttrykk for aggressiv atferd, hvor årsakene føres tilbake til personlighetstrekk og atferdsmønstre hos individer (Olweus, 1997; Roland, 2014). Etter Olweus' gjennombrudd i 1973 dominerte denne forståelsen av mobbing gjennom 80-tallet og 90-tallet, både i forskning og i praksis (Rabøl Hansen, 2018). Olweus definerer mobbing slik: ”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer” (Olweus, 1997, s. 17). Negative handlinger er ifølge Olweus (1997) knyttet til situasjoner når en påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag. En negativ handling kan være direkte, som for eksempel aktive, observerbare angrep på mobbeofferet, eller indirekte som for eksempel innebærer isolering og sosial utestengning (Olweus, 1997). Aggressiviteten er også en viktig definisjonskomponent i forslaget fra Roland (2014), som sier at: ”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (s. 25). Elementet om en viss ubalanse i styrkeforholdet ble tatt inn i definisjonen i 1989, og det gjorde også Olweus i 1993, og siden har dette elementet vært sentralt (Roland, 2014).

I tillegg til å være sentrale forskere innen mobbelitteratur har Olweus og Roland også utviklet egne tiltaksprogram mot mobbing, som blir brukt i både inn- og utland (Hegna og Bakken, 2015; Migliaccio og Raskauskas, 2015). I Norge er særlig Olweus-programmet og Zero mye brukt, og begge har klare mål om å gjøre skolemiljøet bedre og/eller å redusere mobbing (Hegna og Bakken, 2015). Både norske og internasjonale studier har imidlertid vist at disse programmene har varierende resultater når det gjelder reduksjon av mobbing i skolen (Wendelborg, 2018; Hegna og Bakken, 2015; Migliaccio og Raskauskas, 2015). Dette blir i studiene begrunnet med at definisjonen og forståelsen av mobbebegrepet er for smal, og dermed ikke vil fange opp all mobbing som foregår mellom elevene (Hegna og Bakke, 2015).

På slutten av 1980-tallet spredte imidlertid interessen seg for mobbing og ble et tema for vitenskapelig forskning og bekymring, først i Skandinavia og senere i andre deler av Europa og verden (Migliaccio og Raskauskas, 2015). Først på 1990-tallet og særlig på 2000-tallet ble den dominerende individuelle forståelsen av mobbing utfordret, først og fremst i Sverige og Danmark (Rabøl Hansen, 2018). I 2007 startet det et nytt forskningsprosjekt ved Aarhus Universitet i Danmark kalt eXbus (Exploring Bullying in School), med mål om å undersøke hvilke prosesser som fører til mobbing (Kofoed og Søndergaard, 2009). For eXbus-forskerne har det vært viktig å betrakte mobbing som ”en proces, der finder sted mellem almindelige børn (ikke patologiske, antisociale afvigere) i almindelige (ikke dysfunktionelle) grupper” (Scott, 2009, s. 256). Dette perspektivet på mobbing, som jeg vil beskrive senere i oppgaven, står i motsetning til Olweus’ individualpsykologiske perspektiv på bakgrunn av blant annet det bevisst ondsinnet, det å tillegge elever som begår handlinger som betraktes som mobbing, et bevisst motiv om å skade en annen (Schott, 2009). Flere eXbus-forskere kritiserer også elementene om gjentakelse/systematikk og intensjon, fordi det kan bidra til å bagatellisere krenkelser og elevenes egen opplevelse av å bli krenket, i tillegg undergraves at enkeltepisoder kan oppleves like problematisk for mobbeofferet (Kofoed og Søndergaard, 2009). Da begrepet krenkelser ble innført i opplæringsloven var også noe av bakgrunnen nettopp behovet for et begrep som dekket enkeltstående hendelse (NOU 2015:2). Årsaker er et annet spørsmål som er interessant å se nærmere på.

I forhold til å forklare hvorfor noen blir mobbere eller mobbeofre, fant Olweus gjennom et forskningsprosjekt initiert av daværende Kirke- og Undervisningsdepartementet (KUD) i 1983, flere fremtredende kjennetegn både på mobberne og mobbeofrene. I boka *Mobbing i skolen* peker han på flere individuelle psykologiske trekk, som for eksempel barnets temperament og faktorer i barnets oppvekstforhold, særlig relasjoner i familien og foreldrenes oppdragerstil (Olweus, 1997, s. 39-41). eXbus-forskerne kritiserer også denne tilnærmingen, da man i følge Robin May Schott (2009) vil fokusere på forskjellige personlighetstrekk, i stede for å utforske hvordan elevene også kan forandres i de situasjoner som de befinner seg i. Dette fremkommer også hos Erling Roland (2014). I likhet med Olweus peker Roland på individuelle egenskaper og hjemmeforhold som sentrale årsaksforklaringer på mobbing, men han trekker også fram kontekstuelle betingelser som en drivkraft bak mobbingen. Kontekstuelle betingelser kan for eksempel være relasjoner til andre, normer og muligheter der mobbeatferden kommer eller ikke kommer (Roland, 2014).

3.1.2 Kontekstuell forståelse av mobbing

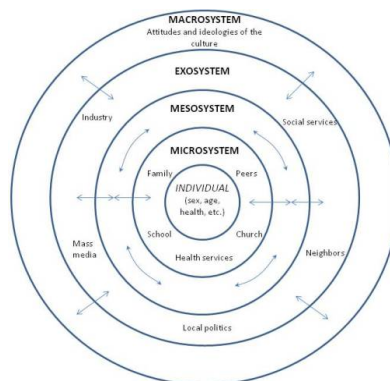
I boka *Mobbingens psykologi* peker Erling Roland (2014) på at mobbing skapes i en kontekst – en interaksjon - mellom mobberne, mobbeofferet og tilskuerne. Det er ifølge Roland denne konteksten, det psykososiale skolemiljøet, skolen i størst grad kan påvirke gjennom forebygging, avdekking og tiltak. Dette innebærer at lærere som er tett på disse elevene må ha kompetanse i aggresjon, og motivet bak aggressiviteten, for å forstå hvorfor noen elever mobber andre (Roland, 2014). Roland deler denne aggressiviteten inn i to underkategorier som beskriver aggresjonens funksjon, herunder reaktiv og proaktiv aggresjon, fordi han gjennom en undersøkelse fant at formene predikerer tendensen til mobbing. Reaktiv aggresjon utløses ifølge Roland av frustrasjon, nedverdiggelse eller lignende, og kan føre til sinnedrevet aggresjon, ofte verbal, men også fortvilelse eller selvbekreftelse. Den reaktive aggressiviteten blir forbundet mer med impulsivitet, og predikerer i liten grad mobbing av medelever (Roland, 2014). Det er den proaktive aggresjonen som skiller seg ut, og i større grad predikerer tendensen til å mobbe andre elever. Den proaktiv aggresjon beskrives som instrumentell aggresjon som med overlegg, er rettet inn mot å oppnå et formål eller makt, som f.eks makt over offeret og tilhørighet med de andre ved å mobbe andre (Roland, 2014). Maktmotivet er sentral i teorien til Roland, som sier at ”Makt over mobbeofferet og tilhørighet i gruppe, dette er to sterke drivkrefter bak mobbing” (Roland, 2014, s. 81).

Også Todd Migliaccio og Juliana Raskauskas trekker i boka *Bullying as a Social Experience* (2015), på litteratur som uttrykker at mobbing skjer når man har makt over en annen. De peker på at mobbing handler om å uttrykke makt, hvor interessen for å oppnå eller beholde makt er en drivkraft for å vise dominans over en annen (Migliaccio og Raskauskas, 2015). Makten kommer imidlertid ikke gjennom eksplisitte uttalelser fra andre, men av deres reaksjoner og/ eller atferd innenfor samspillet (Migliaccio og Raskauskas, 2015). Selv når tilskuere avstår fra å svare, dømmer de ikke bare oppførselen, men deres handlinger (eller mangel på det) er et tegn på anerkjennelse av makten som vises av den som mobber (Roland, 2014; Migliaccio og Raskauskas, 2015). Mobbing blir på denne måten et sosialt problem som har innflytelse på alle involverte.

Et teoretisk perspektiv som ofte blir brukt i den sosiale konteksten av mobbing er Urie Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori.

Bronfenbrenners økologiske modell

Den økologiske modellen tar for seg et økologisk og dynamisk perspektiv på det enkelte barns utvikling gjennom livet. Modellen er basert på forestillingen om at hendelser utvikles innenfor flere systemer eller lag som varierer med hensyn til hvordan de direkte, eller indirekte er relatert til atferden (Bronfenbrenner, 1979). Modellen fremstilles ofte som konsentriske sirkler, eller nivåer som har direkte og indirekte påvirkninger på individet:



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologi (1979).

Den innerste sirkel, eller kjerne, er individet. Innenfor den individualpsykologiske forståelsen vektlegger man i stor grad faktorer på dette nivået. Innenfor en sosial forståelse av mobbing ser man i større grad på faktorer på de neste lagene, som omfatter innflytelsen av nært forhold som for eksempel foreldre, jevnaldrende, venner og søsken som samhandler med eleven eller med hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Dette innebærer at det er flere systemer som indirekte vil kunne påvirke hvorfor noen blir mobbere og andre mobbeofre: ”For mobbing betyr dette at mobbingskulturen som finnes i en skole, er et resultat av flere faktorer som eksisterer på flere nivåer, med de øvre lagene som påvirker kulturen og samspillet på etterfølgende nivåer” (Migliaccio og Raskauskas, 2015).

For å forstå mobbing må vi derfor se på kulturen som finnes i en skole, som igjen er et resultat av flere faktorer som eksisterer på flere nivåer, med de øvre lagene som påvirker kulturen og samspillet på etterfølgende nivåer. Disse faktorene kan for eksempel være lærere og skoleledelse, klassens sammensetning og historie, foreldrene, elevenes personlighet, fysiske rammer, digitale medier osv. (Søndergaard, 2012). Søndergaard bruker her begrepet intra-aksjon (med inspirasjon fra Karen Barad) fremfor interaksjon, for å understreke hvordan ulike elementer er i et dynamisk samspill med hverandre (Kofod og Søndergaard,

2009, s. 41). Alle elementene er bundet sammen på en slike måte, at ett element ikke påvirker andre elementer uten selv å bli påvirket, eller skaper nye fenomener (Kofoed og Søndergaard, 2009, s. 41).

Mobbing som et kontekstuelet, sosialt gruppefenomen er en av de tingene eXbus-forskerne undersøker i sine studier.

3.1.3 Mobbing som sosialt fenomen

I den sosiale forståelsen av mobbing rettes fokuset på fellesskapet og de sosiale prosesser, og spørsmål om ekskludering fra sosiale fellesskap som kilde til mobbing (Kofoed og Søndergaard, 2009). Forskningen står i motsetning til den individuelle forståelsen av mobbing og retter oppmerksomheten mot den sosiale konteksten, og understreker betydningen mobbing har for opprettholdelse av gruppen. eXbus-forskerne gir ingen entydig definisjon på mobbing, da de advarer mot at definisjoner gjør at man overser de relasjonelle nyansene, og kompleksiteten som umiddelbart ikke kan omfattes av definisjonen (Schott, 2009). Likevel er det flere forskere i eXbus som gjør analytiske og mindre deskriptive forsøk på en definisjon. Robin May Schott og Dorte Marie Søndergaard (2014) definerer mobbing slik:

Bullying is an intensification of the processes of marginalization that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shape groups. Bullying happens when physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended (s. 13-14).

Denne definisjonen adresserer mobbing som en fellesskapsform, altså en måte å gjøre fellesskap på. Dette nevner også Rabøl Hansen (2018) i sin bok *Mobning*, hvor hun referer til begrepet ”longing for belonging”, eller ”lengsel etter å høre til”, som hjelp til å forstå at mobbing handler om å holde noen utenfor, fordi en selv ønsker å være en del av fellesskapet (s. 39).

Ifølge Søndergaard (2009) må vi se på de sosiale prosessene og dynamikken som oppstår mellom elevene, noe hun betegner som nye *tænketeknologier* (s. 9). Tænketeknologier blir forklart som rammer for *hvordan* man kan vite og dermed også *hva* man kan vite, og *hva* man ikke kan vite (Søndergaard, 2009, s. 9). I praksis betyr dette at vi må se på hvilke kollektive mekanismer, dynamikker og dilemmaer som gjør at noen elever er inkludert i fellesskapet og andre ikke. Hvilken forståelse vi har, og hvordan vi tenker, blir med andre

ord avgjørende for hvordan vi forstå det som foregår, og hva vi ser. Så i stede for å spørre hvem som har skylden eller hvem som startet, kan man heller spørre seg hva er det i våre omgivelser eller i konteksten som gjør at mobbing oppstår?

Et sentralt begrep i denne forståelsen av mobbing er *sosial eksklusjonsangst*, dvs. angst for å bli stengt ute fra fellesskapet (Søndergaard, 2009, s. 29). Sosial eksklusjonsangst beskrives i denne sammenheng som en angst mennesker utvikler i relasjon til fellesskapet, og som oppstår når menneskene er usikre på hvorvidt de blir inkludert eller ekskludert som deltakere i fellesskapet (Søndergaard, 2009). Hvis den sosiale eksklusjonsangsten ikke dempes, for eksempel gjennom inkludering i fellesskapet, kan den føre til en rekke selvforsterkende mekanismer (Søndergaard, 2009), spesielt når en elev føler at hans eller hennes status blir truet, ofte fra gruppen (Migliaccio og Raskauskas, 2015). Dette nevner også Erling Roland (1998) i sin bok *Elevkollektivet*, som peker på at dette forsvarsklimaet kan dra i gang koalisjonsmønstre innenfor gruppen som betyr flere mot en, eller gruppe mot gruppe. Eksempelvis kan usikkerhet erstattes av ekskludering: ”At dette kan virke tiltrekkende på medlemmene i gruppen, og sosial uklarhet representerer derfor en risiko for negativ atferd mot en utenforstående” (s. 18). Som svar kan den truede eleven starte et ryktet eller latterliggjøre den andre for å sikre sin status og innrømme frykt ovenfor gruppemedlemmene (Migliaccio og Raskauskas, 2015). Hvis dette lykkes slik at andre stenges ute av gruppen, tipper gruppens atferd over i mobbehandling (Rabøl Hansen, 2018). Mobbing blir på denne måten et sosialt anliggende, hvor utestengelsen skaper en tilhørighet som føles godt for dem som deltar. Denne utestengelsen kan ofte være usynlig for de voksne, eller det kan bagatelliseres under utsagn som ”jenteintriger” og at ”gutter er gutter” (Kofoed og Søndergaard, 2009, s. 27). Også Eriksen og Lyng (2018) peker på mobbeeksempler som ”jentedrama”, ”mobbing eller konflikt”, og ”sarte elever”, som skolen kan slite med å få avdekket med et for snevert mobbeperspektiv.

Når det gjelder å forklare hvorfor mobbing oppstår peker teorien om sosial eksklusjonsangst på ulike mekanismer som gjør seg gjeldene, når den sosiale eksklusjonsangsten eskalerer til sosial angst og fører til ekskludering og mobbing (Kofoed og Søndergaard, 2009). I lys av dette vil en individuell forståelse av mobbing bare vise bruddstykker i forhold til en større kontekst.

3.2 Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø

Forskerne Eriksen og Lyng (2015) har i sin studie funnet fram til tre hovedstrategier som skolene benytter i arbeidet med å skape trygge, gode og læringsfremmende miljø, der læring og trygghet står i fokus. Disse elementene er: Atferdsregulering: Omsorgsfull kontroll, Relasjonsarbeid: ”Tett på” og Sosiale aktiviteter: Tilhørighet og inkludering.

3.2.1 Atferdsregulering: omsorgsfull kontroll

Den første av de tre sentrale strategiene skolene bruker i arbeidet med det psykososiale miljø er atferdsregulering. Atferdsregulering handler her om de virkemidler og praksiser skolene gjør for å legge til rette for ønsket atferd, og forebygge og redusere uønsket atferd (Eriksen og Lyng, 2018). Et av de mest sentrale elementene i dette arbeidet ses først og fremst i form av tydelige, grensesettende, korrigerende, støttende og varme voksne, det Eriksen og Lyng kaller ”omsorgsfull kontroll”, eller autoritativ lederstil (2018, s. 27). Autoritativ lederstil handler om gode rutiner, tydelige grenser og klare forventninger, men samtidig godhet og varme (Eriksen og Lyng, 2018).

Nordahl, Flygare og Drugli (2016) peker på at lærerens relasjon og kommunikasjon med elevene er avgjørende for at klassen skal fungere positivt. De fant for eksempel at lærere som greier å etablere og opprettholde positive relasjoner til elevene, er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, lykkes bedre i dette arbeidet. Læreren er en rollemodell, også i konfliktsituasjoner, og det er derfor avgjørende at læreren tenker igjennom egne relasjoner og hvordan man møter situasjoner og enkeltelever. Hvordan læreren reagerer vil bli vurdert, og den kan legitimere og sette en standard for klassens sosiale klima (Nordahl et al., 2016).

God klasseledelse forutsetter videre at læreren forstår dynamikken i elevgruppa, og har ferdigheter til å jobbe systematisk, følge med, forebygge og løse hendelser på en slik måte som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Tilretteleggingen skjer gjennom å etablere normer og verdier i elevgruppa, som gir elevene tydelige signaler om ønsket sosialt samspill. Eriksen og Lyng (2015) fant imidlertid to områder hvor atferdsreguleringen kan komme til kort. For det første peker de på utfordringer som er utenfor de voksnes blikk, og for det andre begrenser den også uformell samhandling mellom elevene, som kan virke positivt på det psykososiale miljøet. Læreren må derfor hele

tiden ha bevissthet rundt egne relasjoner til elevene og hvordan lærerens atferd kan legge grunnlag for hva som er tillatt og ikke tillatt. Læreren må også etablere gode normer og verdier og ha tydelige forventninger til positiv atferd (Utdanningsdirektoratet, 2016).

3.2.2 Relasjonsarbeid: “Tett på”

Den andre strategien i skolens arbeid med det psykososiale miljø er å bygge gode relasjoner, først og fremst relasjonene mellom lærer og elever, men også relasjoner til foreldrene (Eriksen og Lyng, 2015). At gode relasjoner mellom lærer og elev er en svært betydningsfull faktor for elevenes læring og trivsel, er grundig dokumentert gjennom norsk så vel som internasjonal forskning (Nordahl et al., 2016). I praksis innebærer dette at lærere har en makt som gjør at de kan etablere og opprettholde regler og forventninger til samspillet mellom elevene (Nordahl et al., 2016). En lærer er på denne måten et hovedelement i reduksjon av mobbing og endring av kultur på en klasse eller skole (Migliaccio og Raskauskas, 2015).

Nordahl et. al. (2016) peker på at gode relasjoner er viktig både med tanke på forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og krenkelser (Nordahl et al., 2016). Bergkastet, Duesund og Skyseth Westvig (2017) bekrefter behovet for å bygge relasjoner, slik at elevene er trygge i dialog med den voksne. For at skolene skal få til et vellykket relasjonsarbeid peker Eriksen og Lyng (2015) på noen kjerneprinsipper: et positivt elevsyn, forsterke det positive framfor å sanksjonere negativ atferd, å gi relasjonsarbeid prioritet, samt at ledelsen støtter og følger opp lærernes relasjonsarbeid. Å prioritere relasjonen innebærer å være ”tett på”, og handler om at lærerne jobber med elevrelasjoner. Samtidig kan det være vanskelig for enkelte lærere å skape kvalitet på relasjonen man har til enkelte elever, for eksempel de som unngår kontakt eller oppfattes som sjenerte (Eriksen og Lyng, 2018). Skolens ledelse må derfor legge til rette for, og oppmuntre de enkelte lærerne å jobbe med relasjonsarbeid i sine klasser, ettersom et av de mest sentrale prinsippene ved skolens praksiser er at det er de ansatte som har ansvaret for relasjonen (Eriksen og Lyng, 2018).

3.2.3 Sosiale aktiviteter: Tilhørighet og inkludering

Den tredje strategien handler om hva skolen kan gjøre for å skape en positiv kultur på skolen. Miljøbygging handler om å skape gode relasjoner mellom elevene gjennom sosiale aktiviteter, både på individ-, klasse- og skolenivå som fremmer tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold mellom elevene på skolen eller i klassen (Eriksen og Lyng, 2015).

Sammenlignet med de to andre hovedstrategiene var miljøbygging mindre prioritert i skolens arbeid med det psykososiale miljøet. Eriksen og Lyng (2015) fant også gjennomgående utfordringer ved at skolene hadde et begrenset repertoar av aktiviteter for å tilrettelegge for inkluderende fellesskap og vennskspsrelasjoner.

Å gjenkjenne gruppedynamikken og betydningen av samspillet mellom elevene, spesielt elevenes sosiale nettverk, tillater imidlertid inngrep for å jobbe målrettet mot den sosiale konteksten (Migliaccio og Raskauskas, 2015). For eksempel kan det å knytte et offer, eller potensielt offer, til et sosialt nettverk være et tiltak skolen kan gjøre, da forskning viste at det å ha en venn reduserte signifikant sannsynligheten for å bli mobbet eller oppleve de negative resultatene knyttet til mobbing (Migliaccio og Raskauskas, 2015). Skolene må derfor være bevisst dette arbeidet, da skolen også har et uttalt ansvar for å fremme inkludering og sosial tilhørighet. I NOU 2:2015 fremhever Djupedalutvalget at: ”Inkludering er grunnleggende for alle elever og handler om at alle skal høre til. Alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet” (s. 18). Skolene må derfor vektlegge det å bygge sosial tilhørighet og inkludering i klassen.

Klassetilhørighet gir imidlertid bare mulighet til deltakelse i et formelt fellesskap, og der det er fellesskap, bærer det alltid risiko for å bli ekskludert (Rabøl Hansen, 2018). Eriksen og Lyng (2018) fremhever, som Rabøl Hansen, at skolen derfor må tenke gjennom og prøve ut grep for å unngå at tiltak som er ment å skape tilhørighet og inkludering, blir nye arenaer der skiller mellom ”vi” og ”de andre” og enkeltelevers utenforskap snarere forsterkes enn utfordres (Eriksen og Lyng, 2018, s. 70). Derfor er det viktig å ta tak i dette, og da må vi begynne med å lage et inkluderende skolemiljø, et ”gyldig vi”, hvis ikke gir dette grobunn for mobbing.

3.2.4 Gyldig-vi

Et sentralt funn i NOVA-rapport 14/2015 dreier seg om det å bygge klassen som kollektiv og ”gyldig vi”. Dette ”vi”-et beskrives av Rabøl Hansen (2018) som et uformelt og selvvalgt fellesskap av likesinnede. Slike uformelle fellesskaper er stort sett homogene fellesskap, og preges i stor grad av likhet eller enighet om normative forhold og lojalitetsmønsteret (Roland, 1998). Dette kollektivet blir av Roland (1998) omtalt som elevkollektivet. I elevkollektivet og klassen vil det være ulikt antall elever, og det vil være en relasjon mellom alle elevene i disse fellesskapene. Medlemmene vil ta ulike roller i det kollektive fellesskapet

og påvirke miljøet på forskjellige måter. I dette kollektivet formes normer, oppfatninger og kunnskap, men også hva som er akseptabel og ikke-akseptabel oppførsel i klassen. Normer blir beskrevet som ”forskrifter for medlemmenes atferd, både om medlemmenes atferd i forhold til hverandre og om deres atferd overfor andre” (Roland, 1998, s. 19). Hvis for eksempel mange elever i klassen tror at de andre elevene mener det er akseptabelt at det er mye uro og bråk, manifesterer det seg en negativ atferd i klassen. For å redusere mobbing kan derfor det å skape en skolekultur som støtter og forsvarer utsatte elever, føre til mindre mobbing både i klasserommet og potensielt i hele skolen (Migliaccio og Raskauskas, 2015).

For å bygge det sosiale kollektivet i klassen må læreren ifølge Roland (1998) bygge relasjoner, faglige og sosiale strukturer, det vil si hvordan elevene skal samhandle på en god måte, lage gode rutiner og inneha en korrigerende evne. Læreren må også utvikle gode relasjoner elevene imellom og mellom elevene og læreren samt betingelser for oppførsel i klasserommet (Roland, 1998). Ifølge Rabøl Hansen (2018) blir det formelle fellesskapet først meningsfullt for deltakerne, når de gjennom fellesskapet får dekket sine behov for å utvikle seg og høre til. Hun peker på at fellesskapet krever at vi skaper noe sammen i praksis, at vi retter energien mot det vi skaper og at vi over tid utvikler felles verdier, språk og uttrykk (Rabøl Hansen, 2018). Det vil derfor være nødvendig å definere andre kriterier for klassen som ”gyldig vi” enn for selvvalgte vennegrupper, da klasser sjelden er homogene grupper. Også Eriksen og Lyng (2015) fant gjennom forskningen hvordan kollektivet i klassen utvikles ut fra egenskaper lærere har. De trekker særlig frem hvordan en lærer jobbet systematisk med å skape et godt klassemiljø, gjennom positivt forsterke klassen som en gruppe samt miljøprosjekter som ble definerende for en kollektiv klasseidentitet (Eriksen og Lyng, 2015). Ut fra dette kan læreren indirekte påvirke relasjonene mellom elevene gjennom faglige aktiviteter på tvers av etablerte vennegrupper, utvikle sosiale spilleregler og betingelser for samhandlingen. Men et godt skolemiljø forebygger mobbing og krenkelser bare til en viss grad. Alle skoler må derfor arbeide kontinuerlig med å avdekke krenkelser tidlig og stoppe den umiddelbart.

3.3 Avdekking av mobbing og andre krenkelser

At en skole jobber med skolemiljø og mobbeforebygging er imidlertid ikke ensbetydende med at skolene klarer å fange opp og avdekke all mobbing på skolen. I den sammenheng er det derfor interessant å undersøke hvordan skolen avdekker mobbing gjennom det nye

nettbaserte utviklingsarbeidet *Inkluderende skolemiljø og krenkelser*. Avdekking blir i nettkurset henvist til både analyse og kartlegging, noe skolen overordnet skal gjøre i forebygging og håndtering av mobbing. Jeg vil videre trekke frem komponenter som skolen har jobbet med i semester A i nettkurset.

3.3.1 Spørreundersøkelser

I første del av modulen skal lærerne skaffe seg en oversikt over skolemiljøet og avdekke mobbing, ved å la elevene svare på det ikke-anonyme spørreskjemaet *Spekter* (Vedlegg 1). Spekterundersøkelsen er utviklet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret), med spørsmål utarbeidet av Erling Roland (Læringsmiljøsentret, 2017). Spørsmålene er knyttet til popularitet, maktrelasjoner, grupperinger, bråk i klassen og mobbing. Spekter har også en tilleggsmodul som kan avdekke om elever blir mobbet av de voksne på skolen. Undersøkelsen anbefales brukt forebyggende som systematisk masseundersøkelse, når det oppstår mistanke om mobbing, eller når elever rapporterer om mobbing eller andre krenkelser i Elevundersøkelsen (Læringsmiljøsentret, 2017). Spekter kan finne fram til hvilke elever dette angår, og på bakgrunn av informasjonen skolen får gjennom undersøkelsen kan det tegnes opp et sosiogram. I sosiogrammet vil skolen få kunnskap om flere forhold i klassen som har betydning for skolemiljøet, blant annet vennskap, popularitet, ensomhet, gruppedannelser, arbeidsro og mobbing (Læringsmiljøsentret, 2017). Dette informasjonsgrunnlaget kan gi skolen bedre innsikt i både hvorfor en elev ikke har det trygt og godt eller blir utsatt for mobbing, og hva som skal til for å løse saken. Også Djupedalutvalget anbefaler bruk av kartleggings- og undersøkelsesmetoder:

For å kartlegge om det for eksempel foregår mobbing eller ikke, vil det være nyttig å få bedre kjennskap til hvordan elevene fungerer sammen, og hvordan elevmiljøet er. Det finnes en rekke tilgjengelige undersøkelser og metoder som kan benyttes. Eksempler er sosiometriske undersøkelser, spørreundersøkelser og observasjonsmetoder. Skolene bør ha kompetanse i bruk av slike verktøy, og skolens hjelpeapparat bør kunne bistå med ytterligere undersøkelser og bistand der det er nødvendig (NOU 2015:2 s.184).

Samtidig viser Elevundersøkelsen at mange elever velger å ikke fortelle det til en voksen, noe som kan indikerer at enkelte elever velger å underrapportere om mobbing (Wendelborg, 2018). Da trenger de lærere som er i stand til å oppdage mobbing og krenkelser tidlig og som vet hva de skal se etter. Det finnes derfor mer omfattende undersøkelser, som for eksempel *Innblikk*, utviklet av Tove Flack (2010) ved Læringsmiljøsentret. *Innblikk* er et sosial-

analytisk verktøy som er utviklet spesielt for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Metodene er utviklet for å gi skolene et innblikk i samspillet mellom elever på skolen, og hva som foregår av positiv og negativ kommunikasjon mellom elevene. Opplysningene som fremkommer gjennom kartlegging og samtaler gir informasjon om hvem som er pådrivere i eventuell mobbing, og hvordan plagingen i så fall foregår (Flack, 2010). Flack fremhever også at undersøkelsene alltid må følges opp med observasjon og refleksjon rundt disse, før lærerne/skolen kan vurdere tiltak.

3.3.2 Observasjon

Ved mistanke eller kunnskap om mobbing, kan det å observere elevenes atferd i ulike situasjoner være svært informativt. *Innblikk* kan gi gode og konkrete tips til hvordan skolen kan benytte observasjon som metode både i et forebyggende perspektiv og for å avdekke mobbing i konkrete saker (Flack, 2010). Den store utfordringen når det gjelder skjult mobbing, er imidlertid å få tak i hva som faktisk skjer mellom de elevene det gjelder. Eksempel på dette kan være skjulte og relasjonelle mobbeformer, som for eksempel ryktespredning, baksnakking, «blikking», «bitching» eller utstøting (Eriksen og Lyng, 2015). Dette fordrer at skolen har rutiner for inspeksjon og observasjon, og vet hva de skal se etter. Utgangspunktet er å observere samspillet i klasserommet. Hvordan fungerer samspillet mellom elevene? Hvilke roller har de ulike elevene? Hvordan reagerer de passive og stille elevene? (Flack, 2010). Det er derfor avgjørende at de voksne kjenner relasjonene til alle elever i klassen, slik at samspill kan observeres. Ved å kjenne til det sosiale spillet vil man også kunne oppdage om relasjoner endres over tid. Uten slik kunnskap er det vanskelig å fange opp situasjoner (Flack, 2010).

Observasjonsteknikker og metoder for observasjon av elever kan sørge for at det blir gjort gode observasjoner som kan fange opp krenkelser tidlig nok. Samtidig viser forskning at skolen trenger økt kompetanse til å se det som utspiller seg (Eriksen og Lyng, 2015). I NOVA Rapport 14/15 peker Eriksen og Lyng på hvordan problemforståelse og definisjoner blant lærere bidrar til å skape blinde flekker, der det systematisk er visse elementer som går under lærernes radar eller defineres ut av det skolene oppfatter som sitt ansvar:

Hvis skolen primært vektlegger en skjev maktbalanse mellom ett offer og en eller flere overgripere, og at krenkelsene skal gjentas over tid, utelukkes vonde konflikter der lærerne antar at elevene er like sterke, og krenkelser som ikke har tydelige ofre eller overgripere.

Fordi det alltid er elevens egen opplevelse av at han eller hun ikke har et trygt og godt skolemiljø, må vi spørre oss hvordan elevene har det, heller enn å spørre om hva slags krenkelser som foregår i elevgruppa.

3.3.3 Samtaler

Den aller viktigste informasjonskilden for skolen er eleven selv, og elevens foreldre (NOU 2015:2). Kartleggingen bør alltid starte med samtaler med elev, og foresatte, for å prøve å forstå elevens perspektiv. Skolen bør derfor bruke tilstrekkelig tid til å snakke med den eller dem det gjelder. Bare de kan gi skolen innblikk i elevens subjektive opplevelse og hva og hvem som kan være årsaker til at vedkommende ikke har det trygt og godt på skolen (NOU 2015:2). Her er det viktig at skolen lytter til eleven og dens foreldre og anerkjenne deres kompetanse og opplevelse. For saksgangen videre vil det være avgjørende at eleven selv og foreldrene opplever at skolen både er ivaretagende og har nødvendig kompetanse og vilje til å løse saken (NOU 2015:2).

Den som skal gjennomføre disse samtalene med elev og foreldre, bør være den som eleven og foreldrene i utgangspunktet har størst tillit til, og som har kompetanse til å håndtere de følelsene eleven og foreldrene har. Dette blir fremhevet av Gamst (2013) som skriver at barn og unge skal møtes ”som fullverdige, selvstendige mennesker, og de skal lyttes til og ha innflytelse (Gamst, 2013, s. 26). I boka *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor* gir Gamst en innføring i ”Den Dialogiske metoden”, utviklet av Kari Trøften Gamst og Åse Langballe (2013). En slik dialogisk samtale er en forutsetning for at barn og unge skal ha mulighet til å sette ord på egne erfaringer, opplevelser og synspunkter (Gamst, 2013). Samtalen kjennetegnes av en åpen kommunikasjonsform som beveger seg fra åpne spørsmål og som siden blir fokusert og strukturert mot et spesifikt innhold. Samtalen bør preges av lik forståelse mellom partiene, hvor eleven blir anerkjent og møtt med en empatisk holdning. En god relasjon er et overordnet fokus gjennom hele samtalen (Gamst, 2013).

Den Dialogiske metoden er videre metodiske strukturert og innebærer fem perspektiver. Det første perspektivet er: *Styrket barneperspektiv*, og handler om at den voksne må ha et ”innenfra-perspektiv”, og se situasjonen ut fra elevens øyne (Gamst, 2013, s. 120). Det andre perspektivet er: *Dialog som kommunikasjonsmønster*, og handler om at den voksne tilstreber en likeverdig relasjonen mellom seg og eleven. Den voksne må derfor legge egne forståelser og holdninger til side, for å kunne imøtekomme elevens rett til å bli hørt. Det tredje

perspektivet er: *Målstyrt, tematisert og åpen*, og handler om at den voksne skal målstyre samtalen til det som skal utdypes. I samtalen blir også eleven oppfordret til å gi opplysninger om de andre elevene i klassen, og ved å systematisere det man får vite, avdekkes både positive og negative forhold i skolemiljøet. Det fjerde perspektivet er: *Fleksibel og tilpasset det enkelte barnet* og handler om at fremgangsmåten kan tilpasses den enkelte elev, situasjon og samtalen. Det femte perspektivet er: *Krysninger mellom barnefaglige hensyn og formelle krav*, og handler om å forene formelle lovpålagte krav og barnefaglige hensyn. ”I hovedsak handler det om krysningspunkter mellom formelle krav til objektivitet og nøytralitet, og god mellommenneskelig kommunikasjon” (Gamst, 2013, s. 123). Etter hvert som arbeidet utvikles må skolen utarbeide en aktivitetsplan, som beskrevet tidligere.

Etter at skolen har innhentet informasjon gjennom spørreundersøkelser, observasjon og/eller samtaler, peker Thomas Nordahl (2018) på at skolen må gjennomføre en pedagogisk analyse for å få en oversikt over opprettholdende faktorer, dvs. de faktorer som opprettholder den situasjonen som ikke er heldig for elever (Nordahl, 2018). En pedagogisk analyse er ifølge Nordahl (2018) avgjørende for å komme fram til de strategier og tiltak som senere skal iverksettes.

3.3.4 Pedagogisk analyse

Pedagogisk analyse er en strategi for å systematisere arbeidet med å avdekke og kartlegge sosiale, kontekstuelle og opprettholdende faktorer med mobbing og andre krenkelser:



Figur 4 Analyse av opprettholdende faktorer

I praksis innebærer pedagogisk analyse å ta utgangspunkt i en utfordring eller et problem, eksempelvis elever som er utsatt for krenkelser, og analysere hva som opprettholder denne situasjonen. I analyseprosessen skal skolen undersøke hvilke interaksjoner, eller

sammenhenger det er i de situasjonene hvor mobbing eller krenkelser skjer og elevens opplevelse av miljøet (Nordahl, 2018). Nordahl (2018) peker videre på at skolen bør anvende hovedsakelig to perspektiver i denne analysen. For det første er det et kontekstuet perspektiv med fokus på læringsmiljø og undervisning. Opprettholdende faktorer og spørsmål som kan være lurt å stille rundt dette er for eksempel; hvordan er relasjonen mellom elev og lærer? Er læreren oppmerksom overfor eleven? Når, og i hvilke situasjoner fungerer eleven dårlig? Hva preger samspillet da? Det andre perspektiver retter seg mot elevenes subjektive opplevelse, og at elevene er aktører i eget liv. Dette aktørperspektivet peker på hvordan noen elever kan bruke noen mestringsstrategier som for omgivelsene ser uhensiktsmessige ut, men for eleven kan dette være en mestringsstrategi i vanskelige situasjoner (Nordahl, 2018). Det kan for eksempel være en måte å få sosial status på, og det å utføre krenkelser for å få en bedre status i gruppa, jmf. teorien om sosial eksklusjonsangst (Kofoed og Søndergaard, 2009). Spørsmål det er lurt å stille rundt dette er for eksempel om det er lite inkluderende elevmiljøer. Er det noen som stadig utsettes for / kommer med negative kommentarer? Er det noen som er isolerte og tilbaketrukne? Er det noen som dominerer? Andre opprettholdende faktorer kan også være dårlig samarbeid mellom skole-hjem.

3.3.5 Foreldresamarbeid

De fleste elever forteller hjemme om sin opplevelse av skoledagen, om læring, venner, lærere, mestring eller mangel på mestring osv. (Bergkastet et al., 2017). Foreldrene kan derfor være en svært viktig ressurs i forhold til å avdekke mobbing, og i forhold til å fremme trygge psykososiale skolemiljøer for alle elever (NOU 2015:2). Dette blir også understreket i opplæringsloven § 1-1, som sier at opplæringen skal ”i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». I opplæringsloven slås det videre fast at det er skolen som har hovedansvaret for å tilrettelegge for dette samarbeidet, og for hvordan samarbeidet skal være, jmf. Oppl. § 13-3 d. Samtidig viser en undersøkelse i 20 skoler i 9 kommuner i Norge, at så mange som 10 % av foreldrene opplever at de ikke blir ivaretatt når de kontakter skolen vedrørende forhold de er misfornøyde med (Westergård, 2011, s. 34). I oppsummeringen av forskningen peker Westergård på at resultatene antydte at lærernes faglige kompetanse, spesielt innen det samarbeidet dreide seg om, som for eksempel mobbing og nødvendige tiltak, påvirket kvaliteten på samarbeidet med foreldrene (Westergård, 2011). For at foreldrenes ressurser

skal kunne brukes i arbeidet med å skape et godt psykososialt skolemiljø er det ifølge Westergård, derfor viktig at skolen bygger nødvendig kompetanse om mobbing og andre krenkelser (Westergård, 2011).

3.3.6 Kunnskap og kompetanse

Som tidligere beskrevet viser både forskning, rettspraksis og klagesaker at det er en del blinde flekker i skolens arbeid med å avdekke mobbing. Dette handler om forståelsen av regelverket, skolens ansvar og det at noen former for mobbing kan være vanskelig å se eller gjenkjenne (NOU 2015:2). I NOU 2015:2 grunngir derfor Djupedalutvalget behovet for kompetanseutvikling i den norske skolen på bakgrunn av følgende konklusjoner, basert på et bredt forskningsmateriale.

- Noen skoleeiere og skoler mangler forskningsbasert kompetanse i hvilke metoder som er effektive i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet. Dette medfører at noen skoler i dag ikke benytter seg av gode strategier.
- Mange ansatte mangler spesifikk kunnskap om blant annet krenkelser, mobbing, trakassering, psykisk helse, digital mobbing og om arbeid med elevenes sosiale og relasjonelle kompetanse.
- Enkelte skoler og skoleeiere jobber for lite systematisk og målrettet. Det kan innebære at skolen er for lite bevisst hvilke innsatser den setter inn, og at den i liten grad vurderer om tiltakene fungerer, og at det derfor
- er nødvendig å øke skolens kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø, forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.

Utdanningsdirektoratet (2016) følger opp med disse føringene:

- Når vi skal forebygge, avdekke, og stoppe mobbing, er det avgjørende med en oppdatert forståelse av mobbing slik at alle former av fenomenet fanges opp.
- Å være profesjonell innebærer å ha den nødvendige kompetansen og å jobbe systematisk, kjenne lov- og regelverk og rutiner.

Utdanningsdirektoratet gjennomfører derfor nå en rekke tiltak for å bekjempe krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i skolen, og arbeid med psykososialt skolemiljø. Tiltakene er en oppfølging av utredningen fra Djupedalutvalget, hvorav ett er

kompetanseutviklingen *Inkluderende skolemiljø og krenkelses*. Målet med utviklingsarbeidet er knyttet til å endre og utvikle praksisen i skolen, for på den måten å oppnå et godt psykososialt miljø for elevene. Sentrale virkemidler i satsingen, som er i tråd med Djupedalutvalgets anbefalinger, er målrettede tiltak, økt kunnskap- og regelverkskompetanse og skolebasert kompetanseutvikling (NOU 2015:2).

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I denne forskningsbaserte kunnskaps- og kompetanseutviklingen ligger det et klart mål om at skolene skal utvikle individuell og kollektiv kompetanse og bli bedre til å forebygge, avdekke og håndtere mobbing. Arbeidet bygger på *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelses – En felles plattform for statlige aktører* fra Utdanningsdirektoratet (2016). Grunnlagsdokumentet er forankret i gjeldende regelverk og basert på forskning, rettspraksis, klagesaker og NOU 2015:2 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Gjennom kompetanseutviklingen skal skolene gjennom kompetanseområder som relevant regelverk, kunnskap om skolemiljø og krenkelses samt gode strategier i det fremmende, forebyggende og håndterende arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kunnskapene vil på denne måten kunne føre til et individuelt og kollektivt kompetanseløft skolen trenger for å avdekke mobbing og andre krenkelses, noe som er viktig for å fremme et trygt og godt skolemiljø for alle.

4. Metode

Metode er ifølge Jacobsen (2018) de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. I denne delen vil jeg gjøre rede for det vitenskapelige perspektivet og den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven, og hvordan jeg tilegnet meg kunnskap om studiens tema. Jeg vil i det følgende presentere de valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen fra tiden før jeg møtte informantene, og fram til jeg var ferdig med å analysere mine funn. Jeg vil gi et teoretisk innblikk i kvalitativ metode, beskrive mine innsamlingsstrategier og forskningsintervjuet. Derunder presenterer jeg mitt utvalg og rekrutteringsprosessen, utarbeidelse av intervjuguiden og hvordan jeg gikk frem for å innhente data. Deretter vil jeg belyse mitt arbeid med transkripsjon og analyseprosessen. Til slutt vil jeg drøfte validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

For å få økt forståelse av, og innsikt i, skolens forståelse og tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing valgte jeg en fenomenologisk og en hermeneutisk vitenskapelig tilnærming. Fenomenologi og hermeneutikk er begge sentrale vitenskapsteoretiske retninger innen vitenskaper som studerer mennesker eller kulturelle fenomener, det vi kaller ”humaniora” eller humanvitenskapene (Thomassen, 2018, s. 41). Denne kombinasjonen er imidlertid ikke helt uproblematisk i forskningssammenheng, og det pekes spesielt på forforståelsens verdi i studier av mennesker og deres handlinger, og muligheten for å sette den til side (Thomassen, 2018). I Husserls teori handler det om at forskeren må sette sin forforståelse “i parentes”, det en måtte ha av forhåndsantakelser, for å gripe fenomenets umiddelbare og sentrale mening i en intuitiv forståelsesakt (Thomassen, 2018, s. 86). Også Gadamer fremhever forforståelsen, men hos han utgjør begrepet en positiv erfaring, eller en ”forståelseshorisont”, som ”indikerer noe vi aldri kan stille oss på utsiden av og ha oversikt over” (Thomassen, 2018, s. 87). I møte med mitt metodevalg for denne forskningen opererte imidlertid ikke disse vitenskapsteoriene konkurrerende, men utfylte hverandre. I analysen og presentasjon av funn har jeg derfor forsøkt å beskrive informantenes utsagn og opplevelser fra deres perspektiv, samtidig som jeg har tolket meningsinnholdet for å skape en utvidet forståelse av fenomenet. Jeg vil i fortsettelsen ta kort for meg hva som kjennetegner disse retningene av vitenskapsteorier.

4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi handler om forståelsen av hvordan mennesker opplever og tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018). Ettersom forskningens formål var å undersøke informantenes opplevelse og erfaringer knyttet til praksis, mente jeg en fenomenologisk tilnærming var naturlig å bruke. I fenomenologien er man opptatt av “å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg forsøkte derfor å forstå det informantene uttrykte fra deres synsvinkel og gjennom deres “øyne”, og gi nøyaktige beskrivelser.

Utgangspunktet for forskningsprosjektet var i tillegg å få fram både individuelle variasjoner og likheter som fantes i informantenes forståelser og tilnærminger, og fortolkningen var sentral. For å besvare problemstillingen var det også viktig å forstå det som lå bak opplevelsene og tolke dette. Da er man inne på fortolkning, det vil si hermeneutikken.

Hermeneutikk er ”studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse” (Føllesdal og Walløe, 2000, s. 89). Metodisk handler det om ”å fortolke et meningsinnhold ut fra den konteksten eller meningssammenhengen ytringene står i” (Thomassen, 2018, s. 45). I motsetning til naturvitenskapene, ses virkeligheten her på som en sosial konstruksjon hvor forståelse utvikles gjennom den menneskeskapte virkeligheten. Det vil si at virkeligheten ikke lar seg registreres eller kvantifiseres i målbare data, men må forstås på bakgrunn av det ontologiske, hvordan virkeligheten faktisk ser ut, slik de beskrives av de som undersøkes (Thomassen, 2018). Hermeneutikkens ontologi representeres gjennom våre forståelsessystemer, dvs. teori og praksis, og er et uttrykk for den sosiale læring vi har hatt for å fungere i det samfunn og de sosiale gruppene vi er en del av (Thomassen, 2018). Ettersom empirien som kom fram gjennom undersøkelsen kunne være flertydig, måtte jeg tolke dataene fortløpende, avhengig av hvilken situasjon de befant seg i.

Hermeneutikken er, som beskrevet over, ikke opptatt av hvordan virkeligheten ser ut, men bygger på en fortolkning og forståelse som alltid skjer i samspillet, mellom tekst og min forforståelse. I hermeneutikken preger holdninger og opplevelser menneskets forståelse av et fenomen, og at meningsinnholdet bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2018). I denne tilnærmingen vises det ofte til begrepet “den hermeneutiske sirkel” (eller spiral), hvor forståelse av fenomener er beskrevet som en

sirkulær prosess (Thomassen, 2018, s. 91). I analysen forsøkte jeg derfor å reflektere vekselvis ut fra helheten og de enkelte elementene som ble forsøkt tilført eller tilpasset min forforståelse, fordi helheten kun kan forstås ut fra delene etterhvert som man får mer kunnskap om området (Thomassen, 2018).

4.1.2 Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger

All forskning er verdiladet og bygger på informantenes subjektive oppfatning i møte med forskerens forforståelse (Befring, 2007). Befring (2007) beskriver dette som et dynamisk samspill mellom forskeren og den det forskes på. Gadamer (2007) i Thomassen (2018) fremhever imidlertid at denne forforståelse og mitt kjennskap til tema og feltet er nødvendig for at forståelse skal være mulig. Jeg foretok derfor bevisste refleksjoner rundt min tilnærming til teori og empiri, og forsøke å distansere meg fra egne forforståelser når datagrunnlaget skulle analyseres og tolkes. Jeg har også forsøkt å gi så presis som mulig beskrivelse av prosessen i dette forskningsprosjektet, med forsett om å gjøre undersøkelsen så transparent og etterprøvbar som mulig.

Min forforståelse i dette prosjektet kan være preget av at jeg som rådgiver innenfor skolesektoren i PP-tjenesten, har samtalt med flere barn og unge, deres foresatte og de respektive skolene knyttet til krenkelser, mobbing og utestengelse. At jeg av og til er uenig i skolens tilnærming til temaet er en del av forforståelsen min, som har vært viktig å reflektere over. Samtidig opplevde jeg at min forforståelse var en styrke, ved at jeg forsto hva informantene fortalte om i intervjuene. Min praktiske erfaring var også en styrke ved at jeg visste hva skolen snakket om da de refererte til ulike kartleggingsverktøy, programmer, modeller og strategier i arbeidet mot mobbing. På den måten slapp de å utbrodere elementer som ikke svarte på problemstillingen eller forskningsspørsmålene, men kunne fortelle om kjernen i temaet i stedet. Forforståelsen ble også forsøkt tilsidesatt ved å reflektere grundig over mine egne meninger og tanker om temaet i hele prosessen. Under vil jeg redegjøre for og begrunne hvordan og hvorfor jeg har brukt kvalitativ forskning som metode i denne oppgaven.

4.2 Kvalitativ metode

Forskningens tema og formål er generelt retningsgivende for valg av forskningsmetode. Da formålet var å få en større forståelse av hvordan skolen avdekket mobbing, og skolens

forståelse og tilnærming til arbeidet, valgte jeg å benytte kvalitativ metode i form av intervju. Når en ønsker å få fram ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen er en kvalitativ metode godt egnet, fordi det gir gode muligheter ”for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om de personer og situasjoner vi studerer” (Thagaard, 2018, s. 11-12).

En kvalitativ metode vektlegger også nærhet som et viktig element for å få en dypere forståelse av et fenomen, som ved observasjon og intervju. Kvalitative intervju, gir ifølge Thagaard (2018) et særlig godt grunnlag for innsikt i informantenes erfaringer, forståelse og tanker. På bakgrunn av oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål mente jeg derfor en kvalitativ metode var best egnet for min undersøkelse, da disse i hovedsak var av deskriptiv karakter.

Den nære kontakten bidro også til at jeg som forsker kunne utvikle en dypere forståelse innenfor dette forskningsområde, i motsetning til kvantitativ metode som kjennetegnes av blant annet, store utvalg og større avstand til kildene (Jacobsen, 2018). Postholm (2010) kritiserer denne nærheten i kvalitativ forskning da den gjør det vanskelig, eller nærmest umulig, å betrakte forskningen som objektiv. Postholm peker videre på at når forskeren inntar feltet med alle sine sanser, vil en nærmest ubevisst tolke det en observerer. Jeg har derfor forsøkt å beskrive hvordan de sosiale interaksjonene kan ha påvirket forskningsprosessen.

For å oppnå målet med dette forskningsprosjektet var det ønskelig å innhente empiri fra personer som har direkte erfaring med mobbephenomenet og arbeidet med å avdekke mobbing. Jeg valgte derfor å gjennomføre fokusgruppeintervju hvor fem lærere ved den aktuelle skolen deltok, samt individuelt intervju med rektor. Individuelt intervju med rektor ble valgt fordi jeg ønsket at svarene fra lærerne var deres egne erfaringer med og forståelse for dette temaet, og ikke noe de uttrykte fordi ledelsen var med i intervjuet. Metodene vil bli beskrevet nedenfor.

4.2.1 Fokusgruppeintervju

Gruppeintervju, også kalt fokusgruppe, er en metode som går ut på å ”samle flere brukere til en diskusjon og/eller en samtale om ett eller flere temaer” (Jacobsen, 2018, s. 159). Jeg valgte fokusgruppe fordi jeg ønsket å samle større kvalitativ materialet fra informantene, og “Det skjer en fortolkningsutvikling i gruppen, og deltakerne i gruppen hjelper hverandre med

å forstå noe som har skjedd” (Jacobsen, 2018, s. 160). Dialogen mellom deltakerne var på denne måten svært sentral.

Metoden dro fordelene av å få mest mulig informasjon på en økonomisk måte:

“Fokusgrupper kan være svært effektive når det gjelder å utvikle og avklare det enkelte individs erfaring. Gjennom samtale med andre i samme situasjon får deltakerne perspektiv på tingene, og de utvikler mening i løpet av selve prosessen” (Jacobsen, 2018, s. 160).

Gruppesamtalen ga også andre synspunkter, der diskusjonen i gruppen bidro til å få fram andre refleksjoner og hvorfor informantene hadde et spesielt synspunkt. Ettersom problemstillingen og forskningsspørsmålene i dette prosjektet er utforskende, mente jeg fokusgruppeintervju var en velegnet tilnærming for å få fram lærernes forståelse, holdninger og erfaringer. Fokusgrupper gir med andre ord mulighet for å komme dypere og mer konkret ned i kvalitative problemstillinger, i tillegg til å gi større mengde informasjon på kortere tid. Min oppgave som intervjuer ble å skape et tillitsforhold og en åpen atmosfære, slik at kommunikasjonen gikk lettere.

Samtidig som fokusgrupper har flere fordeler, er det også begrensninger. Jacobsen (2018) peker på at forskeren har mindre kontroll over intervjuet og at forskjeller i gruppen kan føre til et makt- og dominansforhold som gjør resultatene følsomme. I tillegg vil gruppestørrelsen ha stor innvirkning på hvordan utveksling synspunkter vil foregå (Jacobsen, 2018). Er gruppen for liten, vil det begrense meningsutvekslingen og vi kan kanskje ikke skaffe tilstrekkelig interaksjon. Hvis gruppen er for stor, kan dette føre til at gruppen mister tråden, flere blir inaktive eller at variasjonen i synspunktene øker på bekostning av dybden i temaet som undersøkes (Jacobsen, 2018). Den optimale gruppestørrelsen er ifølge Jacobsen fra fem til åtte deltakere, men at dette også avhenger av problemstillingen eller temaet som skal diskuteres. Jeg vil drøfte dette nærmere på neste side.

En annen begrensning er at fokusgrupper gir stor datamengden, som kan være vanskelig å analysere. Min rolle var å guide diskusjonen etter skriftlige spørsmål eller temaer som skulle dekkes. Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide, som blir beskrevet nærmere i punkt 3.3.4 på side 50.

4.2.2 Individuelt intervju

Det individuelle intervjuet egner seg når få enheter skal undersøkes og når vi er interessert i den enkeltes holdninger, oppfatninger og meninger om et fenomen (Jacobsen, 2018). Målet

med metoden var at jeg ønsket å forstå rektors perspektiv, og denne forståelsen får jeg ifølge Jacobsen (2018) ved å observere eller lytte til det deltakeren sier. Jeg forsøkte derfor å stille åpne og autentiske spørsmål og lot rektor føre samtalen. I tillegg var det avgjørende å uttrykke interesse for hva rektor fortalte, så jeg oppmuntret underveis til å utfylle og utdype svar gjennom oppfølgingsspørsmål som ”Hva mener du med ...?” eller ”Kan du si mer om ...” osv.

Hva jeg betraktet som viktig og hva jeg var interessert i, var imidlertid avhengig av min egen forforståelse og ståsted. Denne forståelsen blir av Føllesdal og Walløe (2000) beskrevet som “mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisst og ubevisst, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot (s. 94). Ettersom jeg ønsket å få fram rektors forståelse forsøkte jeg derfor å ha en lyttende posisjon og lot rektor snakke seg ferdig om et tema. Intervjuet ble også gjennomført ansikt-til-ansikt, både for å etablere en tillitsrelasjon, men også for å fange opp rektors opptreden (Jacobsen, 2018).

En kjent ulempe med å bruke åpne intervjuer er at de er tidkrevende og krever mye ressurser i form av forarbeid, selve intervjuet og transkribering og etterarbeid av datamaterialet (Thagaard, 2018). For å unngå at temaene ble for vide eller for ressurskrevende å analysere, lagde jeg derfor en intervjuguide også til dette intervjuet, med utgangspunkt i tema og spørsmål knyttet til problemstillingen. Dette ble gjort for å ivareta den teoretiske dimensjonen ved forskningsprosjektet, samtidig som jeg skulle være trygg på å få et godt empirisk grunnlag.

4.3 Utvalg og rekruttering av informanter

I forhold til å søke etter deltakere tok jeg kontakt med rektorene ved to skoler over telefon, hvor jeg informerte om studien. Begge virket positive til deltakelse, og de skulle ta det opp med lærerne på neste personalmøte. Etter samtalen sendte jeg ut mail til rektorene, med spørsmål om å videresende mailen til alle lærerne på skolen, med informasjon om studien og at de kunne kontakte meg hvis de var interessert i å delta i undersøkelsen. I mailen informerte jeg om at jeg har taushetsplikt og ville behandle alt materiell fortrolig, og at de ville bli anonymisert (se vedlegg 2). På tross av positive rektorer og oppfordrende brev til skolene, viste det seg å være vanskelig å rekruttere informanter til studien. Jeg valgte derfor å ta kontakt med rektorene igjen, hvor den første jeg ringte til førte meg til mine fem informanter. Dette utvalget betegnes i følge Thagaard (2018) som et såkalt

tilgjengelighetsutvalg, fordi dette er deltakere som er valgt ut fordi de er tilgjengelig for forskeren. Samtidig er det et strategisk utvalg ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018). En svakhet ved dette er at jeg kun kan ha fått informanter som er fortrolig med forskning eller mestrer sin livssituasjon, og dette kan ha betydning for hvilken informasjon jeg har fått (Thagaard, 2018). Når det gjelder denne studien, så anser jeg at denne utvalgsmetoden ikke er et stort problem. Målet har ikke vært å beskrive lærere, eller skoler, med spesielle utfordringer, men få en forståelse for hvilke erfaringer den enkelte informant sitter med. Utvalget var imidlertid ikke stort nok til å kunne være representativt for alle som jobbet med kompetanseutviklingen, men de har delt av sine erfaringer.

Fokusgruppen bestod av fem kvinner i ulik alder og med ulik fartstid i skolen. Tre av informantene hadde kontaktlæreransvar, mens to var faglærere i klassen. Det kan i denne sammenheng tenkes at alle informantene var oppmerksomme på klassens sosiale fellesskap, de enkelte elevenes trivsel, og muligens også erfaring med å avdekke mobbing. En fordel med å gjennomføre intervju med lærere fra samme trinn, kan være at lærerne avdekker mobbing ut fra lignende rammer og ytre forhold. Det ga også mulighet for å undersøke hvordan lærerne opplevde strategiene og/eller verktøyene gjennom semesteret i nettkurset og hvordan de brukte disse. En ulempe kan være at informantene heftet seg på det de andre uttrykte og at jeg ikke fikk bredde i informasjonen om arbeidet. Jeg vil drøfte også dette senere i oppgaven. I gjennomføringen tilstrebet jeg å skape en god kontakt med alle informantene, slik at de følte seg trygge og hadde lyst til å fortelle, og på denne måten bidra til kvalitet i intervjuene.

Jeg valgte i tillegg å intervjuer rektor ved samme skole. Dette begrunnes med at rektor har det overordnede ansvaret for skolens kollektive arbeid med skolemiljø og rutiner ved avdekking av krenkelser og mobbing. Jeg ønsket å se om det var likheter eller forskjeller i måten rektoren og lærerne opplevde arbeidet og temaet på, og som kunne være med å underbygge funn. Det kunne også vært interessant å gjennomføre observasjon for å få større innsikt i gjennomføringen av tiltak i kompetanseutviklingen, noe tidsperspektivet for oppgaven satte en stopper for. Under vil jeg beskrive prosedyren for datainnsamlingen i oppgaven.

4.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet ut fra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og for å

være retningsgivende under selve intervjuet. I utformingen av intervjuguiden brukte jeg først tid på å beskrive hvilke tema jeg ønsket svar på fra informantene. Disse temaene var inspirasjon til utforming av selve spørsmålene etterpå. I utforming av spørsmålene la jeg vekt på å stille ”spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om” (Thagaard, 2018, s. 95). For eksempel ønsket jeg ut fra problemstillingen å belyse hvilke strategier og metoder skolen brukte i avdekking av mobbing og andre krenkelser. Dette ble i intervjuguiden operasjonalisert gjennom en rekke spørsmål, eksempelvis: *Hva mener du/dere er gode tiltak og rutiner for å kartlegge og analysere alle former for krenkelser? Hvordan er erfaringene med tiltak gjennom utviklingsarbeidet? Hvordan har utviklingsarbeidet påvirket deres praksis?* (se vedlegg 3).

Før gjennomføring av intervjuene foretok jeg et prøveintervju for å undersøke hvordan spørsmålene fungerte. I dette prøveintervjuet endret jeg rekkefølgen på noen av spørsmålene, i tillegg ble noen av spørsmålene strøket fordi den jeg intervjuet opplevde spørsmålene som førende. I gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg å følge intervjuguidens spørsmål og rekkefølge, men i fokusgruppen ble det gjort små justeringer i forhold til informantens svar. For eksempel kom én informant inn på hvordan hun hadde håndtert en konflikt ute i friminuttet tidlig i intervjuet, og det ble da naturlig å følge opp dette temaet før jeg gikk videre til neste spørsmål. Intervjuguiden inneholdt også en liste over supplerende spørsmål, for at informantene kunne gå i dybden hvis ikke temaene i intervjuguiden ga utfyllende svar (Thagaard, 2018). Disse supplerende spørsmålene ble ikke stilt til rektor, men ble brukt til å utdype svar fra lærerne.

Forløpet av intervjuene ble forsøkt gjennomført etter det Thagaard (2018) kaller et dramaturgisk perspektiv på intervju. Det dramaturgiske aspektet innebærer ”at vi strukturerer intervjuet ved en emosjonell stigning som avtar mot slutten” (Thagaard, 2018, s. 99). Før selve intervjuet startet oppsummerte jeg den skriftlige informasjonen de hadde fått om prosjektet, og at de kunne trekke seg uten at det fikk konsekvenser for deltakerne. Jeg valgte å stille spørsmål om hvilket klassetrinn informantene underviste på, og hvor lenge de hadde jobbet i skolen, i begynnelsen av intervjuet, da de ble vurdert til å være enkle spørsmål som kunne få informantene til at slappe av og føle seg trygge, og dermed være en god bakgrunn for en samtale rundt mobbing. ”Et overordnet mål for intervjusituasjonen er at vi skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære” (Thagaard, 2018, s. 99).

Hovedspørsmålene i intervjuguiden var mer åpne spørsmål, og rettet mot at informantene kunne svare mer fritt ut fra sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018). I transkriberingen så jeg en utfordring med dette, ved at den første informantens utsagn muligens ga en retning som skapte en forventning om hva de andre informantene skulle snakke mer om. Dette kunne vært unngått ved individuelle intervjuer, men jeg ville samtidig ikke fått den bredden av erfaringer som fokusgrupper gir. Når jeg lyttet gjennom intervjuene i ettertid kunne jeg høre at jeg burde ha stilt flere oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype mer ved flere av temaene, enn jeg faktisk gjorde. Jeg kunne for eksempel gitt mer oppmuntrende respons med såkalte prober, som eksempelvis små nikk, mmm..., ja..., osv, der jeg ønsket at informantene skulle snakke mer om et tema (Thagaard, 2018, s. 96). Samtidig opplevde jeg at informantene følte seg trygge og kom med umiddelbare fortellinger, slik metoden gir intervjueren mulighet for å gå mer i dybden og spørre nærmere inn i det informantene forteller.

Med hensyn til informantenes egne forståelser, og for ikke å farge deres fortellinger i en bestemt retning, ble det ikke spurt direkte om mobbing som begrep eller forståelser av mobbing i starten av intervjuet. Dette ga informantene mulighet til å beskrive og fortelle fra deres egne umiddelbare forståelse av begrepet. Begrepet ble heller ikke forklart ut fra en teoretisk forståelsesramme under intervjuene. Validiteten av informantenes fortellinger kan dermed være sikret i høyere grad (Kvale og Brinkmann, 2009). Validitet utdypes senere i oppgaven.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på skolen der informantene arbeidet, slik at det skulle være komfortabelt og lett tilgjengelig (Jacobsen, 2018). Jeg undersøkte også akustikk i forhold til lydopptak før intervjuene ble gjennomført. Jeg spurte om jeg kunne ta opp intervjuet med lydopptaker, noe de samtykket til, og det så ikke ut til å påvirke informantene nevneverdig. Informantene hadde mye på hjertet og måtte vennlig avbrytes for å rekke igjennom alle temaene. Etter introduksjonsspørsmålene fungerte intervjuguiden mer eller mindre som en liste med temaer og en rettesnor. Enkelte spørsmål krevde oppfølgingsspørsmål, men jeg opplevde at alle informantene kom til ordet og fikk uttrykt det de mente. På det siste spørsmålet om informantene hadde fortalt det de syntes var viktig å formidle om temaet, var det heller ingen som kom med noen nye refleksjoner. Intervjuene varte mellom 50 og 60 minutter, og ble lagret på lydopptaker.

Jeg opplevde det til tider krevende å aktivt lytte samtidig som jeg skulle sørge for å holde en viss struktur i intervjuene. En hermeneutisk tilnærming krever imidlertid en tolkende lytting av de mange betydninger som kan ligge i det informanten sier. Her ligger det også en mulighet for stadige omfortolkninger innen den hermeneutiske sirkel. Forforståelsen både hos informanten og intervjueren spiller her en vesentlig rolle (Kvale og Brinkmann, 2009). I lys av dette var min forforståelse både en fordel og en ulempe. Jeg forsøkte å være åpen for nye perspektiver, samtidig som jeg prøvde å validere utsagnene og fortellingene opp mot forforståelsen. Jeg tok notater underveis i intervjuene og opplevde at dette var en god støtte, både i løpet av intervjuet og ikke minst i etterkant. Disse notatene gikk jeg gjennom samtidig som jeg lyttet til lydopptakene, og jobbet videre med dette etter at intervjuene var ferdig. Etter at lydfilene ble transkribert ble de slettet fra lydopptakeren. Empirien ble anonymisert i forkant av dataanalysen.

4.3.3 Transkribering av data

Transkribering betyr å overføre tale fra lyd- eller videoopptak til skrift (Jacobsen, 2018). Etter intervjuene satt jeg igjen med flere timer med samtaler og ganske usammenhengende notater. Jeg valgte derfor å renskrive notatene ganske umiddelbart etter at intervjuet ble gjennomført, mens samtalen fortsatt var ferskt i minne og for å gjøre notatene forståelige. Jeg brukte transkriberingsprogrammet *Transcribe*, som er tilrettelagt for transkribering av lydopptak og som har snarveier for pause og hastighet i lydfilen.

Etter at intervjuene ble transkribert ble de gjennomlest med det formål å danne et overordnet helhetsinntrykk uten å fortolke enkelte deler av intervjuene, jmf. den hermeneutiske spiral. Den skriftlige framstillingen gjorde at jeg kunne bevege meg fram og tilbake i samtalen og få en helhet ut av innholdet. Intervjuene er beskrevet i kapittelet 5 *Presentasjon og drøfting*, hvor jeg beskriver informantens utsagn med deres egne ord og forståelse, samtidig som utsagnene er fortolket.

4.4 Analyse og tolkning av data

Analyse og tolkning av data i en kvalitativ tilnærming er ifølge Thagaard (2009) et kontinuerlig arbeid som starter allerede ved kontakten med informantene. Skillet går mellom innsamling og analyse, hvor relasjonen til informanten endrer seg fra direkte interaksjon til en indirekte karakter med teksten (Thagaard, 2009). Jeg har derfor forsøkt å være lojal mot

informantenes utsagn under arbeidet med analysen og tolkning av teksten.

I kvalitativ analyse ønsker den hermeneutiske forsker å beskrive den betydning mennesker tilskriver bestemte opplevelser (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle var det hvilken forståelse og tilnærming skolen hadde i avdekking av mobbing og andre krenkelser, og hvorfor de opplevde den slik. Analysen var en prosess, hvor jeg gikk i dialog med det uttrykte og brukte min forforståelse i møte med den forståelseshorisont som lå i teksten.

Hermeneutisk perspektiv bygger på at det ”ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer” (Thagaard, 2009, s. 39). Idealet er at jeg ”tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer” (Thagaard, 2009, s. 38). Dette innebar at informantenes opplevelser og erfaringer måtte sentreres slik de selv opplevde den.

4.4.1 Kvalitativ analyse

Analyse og tolkning av data er å trekke ut informasjon som er viktig og relevant for forskningsprosessen på en systematisk, reproducerbar og etterprøvbar måte (Jacobsen, 2018). I følge Thagaard (2009) innebærer analyseprosessen både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av funnene når forskeren knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til valgt tema. Oppgavens analysestrategi er, som resten av oppgaven, blitt til i flere bevegelser mellom problemstilling, forskningsspørsmål, teori og empiri.

Da min studie bygger på en kvalitativ metode med hermeneutisk tilnærming, benyttet jeg en analysestrategi som var kompatibel med dette, dvs. en kvalitativ dataanalyse som består i å identifisere, kode og kategorisere meningsbærende enheter fra transkriberingen av intervjuene (Thagaard, 2018). Koder som gir et konsentrert uttrykk for informantenes erfaringer og handlinger kalles for en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018). Denne tilnærmingen betegnes som empiribasert teori eller “grounded theory” (Thagaard, 2018, s. 18). Metoden tar utgangspunkt i datamaterialet, både når det gjelder selve analysen og i teoriene som brukes for å understøtte resultatene. Jeg har hele tiden vært bevisst utfordringene som ligger i forskers tolkning kontra informantenes subjektive erfaring og forståelse.

Resultatene ble inndelt i kategorier strukturert etter intervjuguidens 4 hovedtemaer (lovverk, teori, rutiner og kompetanse). Det fortettede meningsinnholdet ble inndelt i kategorier som er

kodet i form av begreper som sier noe om innholdet i kategoriene (Thagaard, 2018). Koding innebærer å dele opp teksten og betegne utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Kategoriene i form av kjernebegreper ble koblet sammen med hovedtemaene slik utdrag av tabellen viser:

Hovedtema	Kategorier/ Kjernebegreper	Fortettet meningsinnhold
Lovverk	Aktivitetsplikt Subjektiv opplevelse Nulltoleranse Inkludering Planer, systematikk	F. Fleksibel plan. Aktivitetsplikt- tidlig innsats. Opplevelsen til den enkelte. På lag med eleven. Nulltoleranse verner både mobber og offer i større grad. At elevene blir tatt på alvor, at de blir hørt. Det er mer som skjer når man sier fra, og raskere. Bedre system. Faglig og sosial inkludering ved å være i samme klasserom. Ikke nok ressurser. R. Håper vi fanger opp lovverket gjennom rutine (lærerne) Viktig at ledere kjenner lovverket. Si fra tidlig. Økt bevissthet og fokus. Viktig med systematikk og kontinuitet. Skoleleder må holde trykket oppe i spørsmålet. Motivere.

Det er meningsinnholdet og forståelsen av disse kjernebegrepene som representerer oppgavens funn og som er utgangspunkt for drøfting i kapittel 5. Målet var å utvikle begreper som ga en dekkende beskrivelse av informantenes meninger og forståelse innenfor studiens fire hovedtemaer i arbeidet med avdekking av mobbing i skolen (Vedlegg 2). I eksemplet over har jeg gjennom analyse av dataene kodet og kategorisert meningsinnholdet fra høyre kolonne til kjernebegrepene aktivitetsplikt, subjektiv opplevelse, nulltoleranse, inkludering og planer-systematikk, i midten. Disse kjernebegrepene er uttrykk for informantenes forståelse og erfaringer innenfor temaet mobbing og lov-/regelverk. Analyseprosessen av datamaterialet identifiserte og kategoriserte meningsbærende enheter fra intervjuene. Prosessen fram til kjernebegrepene var induktiv med åpen koding, og det var funnene med innhold, ordvalg og gjentakelser som ga retning til kategoriseringen. Tilsvarende ble gjort innenfor de tre andre hovedtemaene (se vedlegg 2). Apropos hovedtemaene, lovverk, teori, rutiner og kompetanse, så har de utgangspunkt i intervjuguiden, forskningsspørsmålene og oppgavens problemstilling og tema.

Når vi har brukt en intervjuguide eller en observasjonsguide, vil vi allerede på forhånd ha dannet noen kategorier. De spørsmålene vi stiller, er ofte rettet inn mot

spesifikke temaer. Vi kan gjøre det så enkelt som å si at det er de ulike temaene i intervjuguiden som skal utgjøre det første settet med kategorier (Jacobsen, 2018, s. 207).

4.5 Forskningens kvalitet

I spørsmål om den kvalitative forskningens troverdighet brukes begrepene gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) (Jacobsen, 2018, 16).

4.5.1 Gyldighet

Gyldighet er knyttet til hvilken grad undersøkelser måler det de sier de måler (Jacobsen, 2003). For å besvare problemstillingen har jeg i denne undersøkelsen innsamlet data gjennom intervjuer, noe som etter mitt syn er fruktbart nettopp fordi metoden gir fyldige data om de personer og situasjoner vi studerer (Thagaard, 2018). Jacobsen (2018) skiller mellom intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet innebærer spørsmålet om man har undersøkt det man skulle undersøke, og ekstern gyldighet handler om hvorvidt vi kan overføre funnene til andre områder (Jacobsen, 2003). Ettersom skolen valgte å trekke seg ut av nettkurset, var det derfor viktig å vurdere om informantenes forståelser og erfaringer kan svekke studiens gyldighet. For å øke kvaliteten i studien la jeg derfor stor vekt på å sammenligne informantenes beskrivelser med lignende studier og brukte teorien til å validere (Thagaard, 2018). Utvalget i studien var dessverre ikke så mange som jeg ønsket, og med et så lite og ikke-representativt utvalg kan funnene derfor ikke overføres til å gjelde alle som deltar i det nettbaserte utviklingsarbeidet. Til tross for lite utvalg kan studien kanskje være en inspirasjonskilde til videre forskning.

Det er ifølge Thagaard (2018) “viktig at vi går kritisk gjennom hva vi baserer våre tolkninger på” (s. 181). Jeg har derfor forsøkt å være bevisst hvordan min forforståelse, bakgrunn og mine erfaringer påvirker materialet. Gyldigheten kan styrkes ved å gjøre prosjektet så transparent som mulig, dvs. at “vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til” (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg legger derfor med intervjuguiden og analysen for å gjøre det synlig for leseren hvilke ”briller” jeg ser empirien igjennom. En trussel kan være begrepsoperasjonaliseringen og at ikke-observerbare fenomener som forståelse, erfaringer og vurdering etterspørres. I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg derfor vurdert hvilke temaer jeg ville belyse og formulert spørsmål

som gir plass til utdypende svar. Jeg ser i ettertid at jeg kunne hatt færre spørsmål i intervjuguiden, for å få mulighet til å gå mer i dybden på hvert tema. Samtidig vurderte jeg kontinuerlig om spørsmålene ble besvart, eller om det var behov for en utdypning, som en form for validering eller gyldighet på stedet (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har også møtt denne utfordringen med å veie informantenes forståelse og praksis opp mot teori og funn fra forskningsbasert faglitteratur. For å forsterke gyldigheten underveis i forskningsprosessen lot jeg også informantene lese igjennom det transkriberte intervjuet og vurdere mine fortolkninger. I tillegg har jeg undersøkt egne tolkninger og konklusjoner med kollegaer i PP-tjenesten.

Kvale og Brinkmann (2009) peker på at gyldighet ikke bare hører til i undersøkelsesfasen, men at den gjennomsyrrer forskningsprosessen som helhet, ved at den avhenger av den håndtverksmessige kvaliteten under undersøkelsen samt kontinuerlig kontroll. Jeg har derfor under hele prosessen foretatt kontinuerlige vurderinger om fremgangsmåten har vært hensiktsmessig i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Analysen er inspirert av Kvale og Brinkmanns (2009) tre fortolkningskontekster i analyseprosessen. Den første fortolkningskonteksten er *selyforståelse* og innebærer ifølge Kvale og Brinkmann at forskeren i konsentrert form omformulerer informantenes egne forståelser av hva deres uttalelser betyr. Her ble formuleringer av informantenes uttalelser fortettet i meningsinnhold. Etter at intervjuene var transkribert ble de gjennomlest opptil flere ganger, for å danne et overordnet helhetsbilde uten å fortolke enkelte deler av intervjuene, noe som er i tråd med den hermeneutisk sirkel. I kapittelet *Empiriske funn og analyse* presenteres informantenes utsagn, og dette kan relateres til fenomenologien da uttalelsene er informantenes egne formuleringer og ikke mine fortolkninger. Informantenes uttalelser ble videre delt inn i kjernebegreper, som igjen ble omformulert til fire hovedtemaer i analysen. Disse temaene er basert på en *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*, og vil derfor inkludere en bredere forståelsesramme enn informantens egne. Dette kan knyttes til den hermeneutiske tradisjon, men samtidig er det forsøkt å ikke tolke informantens uttalelser innenfor denne konteksten. I den siste konteksten, *teoretisk forståelse*, analyseres informantens uttalelser opp mot det teoretiske rammeverket og annen relevant forskning (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet knyttes til spørsmålet om vi kan stole på undersøkelsen, og om en annen forsker vil komme fram til samme resultat ved å bruke de samme metodene (Thagaard, 2009). I hvilken grad forskningen kan gjentas er imidlertid avhengig av hvordan jeg, som forsker, ”argumenterer for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard, 2009, s. 198). Hvordan jeg gjør forskningsprosessen gjennomskiktig, eller transparent vil kunne styrke påliteligheten (Silverman (2006) i Thagaard, 2009, s. 199). I oppgaven har jeg brukt min kunnskap og erfaring, men hatt et kritisk blikk på eget teoretisk ståsted, fortolkning, fremgangsmåte, forskningsstrategi og analysemetode. Det var videre viktig å reflektere over konteksten og relasjonen til informantene (Thagaard, 2018). Med dette teoretiske grunnlag hadde jeg etter min mening et bra utgangspunkt for å kvalitetssikre forskningsprosessen.

Det var flere forhold som kan svekke påliteligheten i denne undersøkelsen. For det første benyttet jeg semistrukturert intervju som metode for datainnsamlingen, og da er det lett at selve samtalen kan styre mye av retningen og utdypningsområdene, noe som kan være vanskelig å gjenskape og etterprøve. For det andre var informantene inne i startfasen av en prosess med skolebasert kompetanseutvikling blant annet innen samme tema som denne oppgaven fokuserer på, avdekking av mobbing. En tilsvarende undersøkelse på et litt senere tidspunkt kan da gi andre resultater. For det tredje kan påliteligheten være svekket hvis jeg som forsker har vært forutinntatt, for eksempel med kjennskap til andre tunge forskningsresultater innen samme område. Jeg forsøkte å være svært bevisst gjennom hele prosessen, på min egen forforståelse, skapt av egen erfaring/kunnskap som rådgiver i PPT og at jeg hadde lest meg opp på relevant vitenskapelig forskning som eksempelvis ligger i kunnskapsgrunnlaget for NOU 2015:2.

For å sikre pålitelighet gjorde jeg en del grep underveis i tråd med teoretiske føringer som er nevnt over:

- Jeg har sikret gjennomskiktighet (transparens) ved å benytte lydbåndopptak under intervjuene og i tillegg transkribert intervjuene.
- Brukt veileder til evaluering av prosess og spørsmålene i intervjuguiden.
- Vært konsistent i bruken av allment kjente (for skolefolk) nøkkelord og kjernebegreper i kategoriseringsarbeidet.

- Redegjort konkret og spesifikt for hvordan dataene er framkommet og analysert.

Jeg har også hatt et bevisst og kritisk blikk på eget teoretiske ståsted, forforståelse og fortolkninger ved å være påpasselig med å være en ”nøytral” og åpen iakttaker, og ikke en aktiv deltaker i meningsutvekslingen. Spesielt nøye med å ikke ha ledende oppfølgingsspørsmål eller legge ord i munnen på informantene.

4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet blir knyttet til forståelsen av ekstern gyldighet. Thagaard (2009) betegner overførbarheten for en rekontekstualisering, samtidig som Jacobsen (2013) påpeker at hensikten med kvalitative metoder ikke er å generalisere dataene fra et utvalg av enheter til en større populasjon, men ”å forstå og utdype begreper og fenomener” (Jacobsen, 2003, s. 123). Jeg har derfor argumentere i oppgaven for at funnene kan være situasjonsbestemt, kontekstbetinget og påvirket av min forståelse.

4.6 Forskningsetikk

For å ivareta de forskningsetiske retningslinjene, peker Thagaard (2018) særlig på tre grunnleggende forholdsregler for all forskning; prinsippet om informert samtykke, kravet om konfidensialitet og informasjon om konsekvenser for deltakelse i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 22-26). Før selve intervjuet ble informantene informert om bakgrunnen og formålet med studien, taushetsplikt og varighet av intervjuene. Jeg informerte også om mulighet til å trekke seg uten at dette får konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2018). Respondentene ble i denne sammenheng bedt om å skrive under på et skriftlig samtykke til å delta i studien og at informasjonen kunne brukes i denne masteroppgaven. Utover dette ble det gjort klart at de kunne kontakte meg hvis de hadde spørsmål til undersøkelsen. Jeg opplevde at denne bakgrunnsinformasjonen bidro til å skape en god og trygg atmosfære for respondentene.

Med hensyn til lydopptak ble informantene ytterligere informert om at denne ville bli oppbevart fortrolig og slettet når undersøkelsen er avsluttet i henhold til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2018). Kravet om konfidensialitet innebærer at materialet anonymiseres. Dette ble gjort for å innfri kravet om privatliv, og for å hindre å skade enkeltpersoner som deltok i prosjektet (Thagaard, 2018). Av etiske hensyn meldte jeg forskningen til NSD før intervjuene (vedlegg 4).

For å sikre en god avslutning på intervjuene avsluttet jeg med en debriefing hvor informantene fikk mulighet til å stille spørsmål og kommentere intervjuopplevelsen. I den forbindelse spurte en av respondentene om den nye forståelsen av mobbing, som jeg på grunn av intervjuets gyldighet ikke hadde fortalte om tidligere. Ettersom dette var etter intervjuet og ikke ville påvirke resultatene, og for at informantene skulle oppleve å få noe igjen for å delta, fortalte jeg hvordan mobbing kan forstås ut fra sosialpsykologisk teori. De enkelte kommentarer og vurderinger som respondentene hadde på dette er derfor ikke vurdert som valide i forhold til å belyse hvilken forståelse og tilnærming de har til arbeidet med å avdekke mobbing og andre krenkelser.

5. Funn og drøfting

Jeg vil i dette kapitlet presentere undersøkelsens empiriske resultater, tolke og drøfte funnene opp mot føringer gitt i lov- og regelverk og teori. I tillegg drøfter jeg skolens rutiner og kompetanse innenfor de samme rammene. Drøftingens formål er å belyse om arbeidet med avdekking av mobbing er forankret i forskning/teori og er preget av regeletterlevelse, gode rutiner og knyttet til kompetanseutvikling. Det er informantenes refleksjoner, meninger, erfaringer og forståelse av kjernebegrepene, analysert og kategorisert under hovedtemaene lovverk, teori, rutiner og kompetanse, som er oppgavens funn. I en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer er det vanlig å benytte seg av direkte sitater. Det gjør jeg i ganske stor grad i deler av presentasjonen av datamaterialet, både fra informantene i fokusgruppen og fra rektor (merket R). Det gjør jeg bevisst for å vise dybden, eller mangel på dybde, i forståelse og kunnskap uttrykt med informantenes egne ord. Det er også for å gi en nærhet til rådataene. Det er viktig å presisere at sitatene ikke er funn. Sitatene er en del av datamaterialet som gjennom kvalitativ analyse og sammen med annen informasjon fra forskningsintervjuene, jf. Metode kap. 4, samlet har blitt studiens funn.

Jeg har valgt å samkjøre presentasjon av funn, tolkning og drøfting i samme kapittel. Gjorde et forsøk på å presentere funn og drøfte hver for seg, men følte at jeg gjentok meg selv og at det ble ”dobbel” drøfting. Videre synes jeg oppgaven ved samkjøring blir mer oversiktlig, enhetlig, sammenhengende og har bedre flyt. I tillegg føles det tilfredsstillende å få sammenstilt og drøftet funn med lovverk og teori direkte. Faren kan være at man mister litt av syne de overordnede perspektivene ved mange, lange og påfølgende funn- og drøftingssekvenser. Det har jeg forsøkt å kompensere ved en grundig oppsummering av hovedfunn og konklusjoner av drøftingen i kapittel 6: Avslutning.

Det er forskningsspørsmålene som danner hovedstrukturen i denne delen av oppgaven. Funnene vil bli presentert og drøftet etter hovedtema og kategorier/kjernebegreper for å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan samsvarer skolen avdekking av mobbing mht. føringer gitt i lov- og regelverk?
- Hvordan samsvarer skolens tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing med mobbeteori/forskning?
- Hvilke rutiner benytter skolen i arbeidet med å avdekke mobbing?

- Hvilken kompetanse mener skolen de trenger for å bli bedre til å avdekke mobbing?

Innenfor hvert tema vil jeg først oppsummere resultatene fra empirien, og gjengi noen utvalgte sitater fra informantene. Jeg har valgt å gjengi sitater fra lærerne først, og deretter sitater fra rektor (R). Bakgrunnen for det er at jeg ønsker å oppnå en forståelse som både er helhetlig og nyansert. Deretter vil jeg drøfte resultatene opp mot teori, for så å komme med egne konklusjoner.

5.1 Lov- og regelverk

Sentrale dokumenter i lov- og regelverk om skolemiljø er det nye kapittel 9 A i Opplæringsloven og rundskrivet Skolemiljø Udir-3-2017. Det nye regelverket tredde i kraft 1. august 2017 og skal sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø uten mobbing eller andre krenkelser og som fremmer helse, trivsel og læring. Bakgrunnen for lovendringene er grundig utredet i NOU 2015:2 *Å høre til*. Det er elevens egen subjektive opplevelse som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. Så ble prinsippet om nulltoleranse tatt inn i loven for å understreke viktigheten av tydelige holdninger på dette området (Udir-3-2017). I loven presiseres det at skoleansatte har en aktivitetsplikt. Aktivitetsplikten handler om at skolen skal sikre at den handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen.

Funnene i dette temaet vil bli presentert i følgende rekkefølge – etter kjernekategoriene: 1) Aktivitetsplikten, 2) Nulltoleranse og 3) Elevens subjektive opplevelse. Kategoriene blir drøftet innenfor rammen av oppgavens problemstilling og følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan samsvarer skolens tilnærming til avdekking av mobbing med føringer gitt i lov- og regelverk?*

5.1.1 Aktivitetsplikten

Aktivitetsplikten etter § 9 A-4 har som formål å sikre at skolene handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen, eksempelvis blir utsatt for mobbing eller andre krenkelser. Skolens aktivitetsplikt er delt inn i 5 handlingsplikter. Alle som arbeider på skolen, har plikt til å følge med, gripe inn og varsle. Skolen har plikt til å undersøke og sette inn egnede tiltak hvis de får mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og

godt skolemiljø. Aktivitetsplikten er en kontinuerlig plikt som alle skolens voksne har en plikt til aktivt å følge med på om den enkelte elev har et trygt og godt skolemiljø, hver dag hele året.

Skolen har også et todelt dokumentasjonskrav i henhold til Opplæringsloven § 9A-4 og rundskrivet Skolemiljø Udir-3-2017. Det stilles krav til at skolen lager en skriftlig plan når det settes inn tiltak i en sak og at skolen mer overordnet dokumenterer hva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikten i et systematisk og kontinuerlig arbeid med skolemiljøet.

Siden denne studien har hovedfokus på avdekking av mobbing, avgrensers jeg aktivitetsplikten i denne delen av oppgaven primært til å omhandle funn som er relevante for aktivitetspliktene følge med og undersøke, samt om informantene er kjent med kravet om tiltaksplan. I hovedtema 3 i undersøkelsen, om rutiner i arbeidet med avdekking av mobbing, vil jeg sette nærmere søkelys på avdekking (kartlegging og analyse) slik det praktiseres i forhold til en overordnet plan om et trygt og godt skolemiljø.

Gjennom intervjuene kom det fram at informantene var kjent med at det har skjedd endringer i Opplæringslovens § 9A, og flere benyttet eksplisitt begrepet aktivitetsplikt. Følgende sitater vil belyse hvilket innhold både lærere og skoleleder knyttet til aktivitetsplikten:

- ”Men nå er det jo et mye større krav til aktivitet tidlig og det å gå inn tidlig tror jeg kanskje er alfa omega. Ta ting før det eskalerer”.
- ”Det er mer som skjer når man sier ifra”.
- ”Ja, det er bedre system”.
- ”og det er her aktivitetsplikten gjør en forskjell. Eneste plikten man hadde før var å skrive ned hva som hadde skjedd på et skjema, også kunne det ta lang tid før det skjedde noe”.
- ”Ja, det kunne jo gå tre måneder!”
- ”Man må jo ha årvåkne lærere, som ser ting og som kan lese ting før det skjer, og det å være oppmerksom”.

R. ”Hvis lærerne bare husker at de skal si ifra, med en gang de er bekymret, ikke vente, men si ifra til lederen med en gang, så kommer vi til å holde oss innenfor lovverket”.

R. ”Jeg føler vel at den lovendringen med aktivitetsplikten, vi har alltid jobbet slik. Det er en grunn til at loven ble endret, fordi det er en god måte å gjøre det på.

Derfor var ikke overgangen for foreldrene så stor, det er jo overgangen at man kan gå rett til fylkesmannen er for eksempel sånn ordning”.

Slik jeg tolker funnene, så har ikke lærerne i fokusgruppen spesifikk og inngående kunnskap om de overordna perspektivene i Opplæringslovens § 9A-4 som omhandler aktivitetsplikten. Det refereres ikke til delplikter, til forankring i retten til trygt og godt skolemiljø, til skolens undersøkelsesplikt eller lovfestet krav om dokumentasjon. Lærernes tilnærming til aktivitetsplikt virker å ha hovedfokus på nye rutiner med tidlig varsling til leder når en elev ikke har det trygt og godt på skolen. I neste omgang iverksetter leder en tiltaksplanplan. I tillegg trekker de fram betydningen av årvåkenhet og oppmerksomhet, noe som kan knyttes direkte til plikten om å følge med. Denne forståelsen av aktivitetspliktene; følge med og tidlig varsling, harmonerer med rektor sitt synspunkt om at ”hvis man sier ifra til lederen med en gang, så kommer vi til å holde oss innenfor lovverket”. Det kommer altså ikke til uttrykk noen bred kunnskap om eller innsikt i Opplæringslovens § 9 A-4. Det betyr nødvendigvis ikke at ingen av informantene besitter inngående kunnskap om temaet, men at det ikke kommer til uttrykk slik spørsmålene ble stilt (jf. intervjuguiden).

Med tanke på god implementering av regelverket i arbeidet med avdekking av mobbing, dvs. kartlegging og analyse, burde kanskje delkravet om undersøkelsesplikt vært like langt fremme i bevisstheten i forhold til aktivitetsplikten som kravet om å følge med og varsling. Det skal gjelde samme lave terskel for undersøkelsesplikten som for plikten til å varsle, jf. Prop. 57 L (2016-2017). Denne plikten gjelder skolen, i lovens forstand, og sorterer derfor direkte under skoleleders ansvar.

Et større fokus på avdekking utløses av aktivitetsplikten. Det samme vil gjelde neste punkt om nulltoleranse.

5.1.2 Nulltoleranse

I Opplæringsloven § 9A-3 Nulltoleranse og systematisk arbeid, heter det i pkt. 1: ”Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering”. Prinsippet om nulltoleranse ble tatt inn i lovverket for å understreke hvor viktig det er at skolene har tydelige holdninger på dette området (Udir-3-2017).

Etter at prinsippet om nulltoleranse ble tatt inn i opplæringsloven er terskelen for hva som er uakseptabel atferd mot andre senket, og gjelder ikke bare den tradisjonelle

begrepsforståelsen om mobbing. En høy grad av bevissthet rundt denne lovbestemmelsen blant lærere og skoleledere er essensiell, også når det gjelder studiens tema, som handler om avdekking. Bestemmelsen om nulltoleranse stiller krav om å være ennå ”tettere på”, følge ekstra godt med, samt krav om analyse- og handlingskompetanse. Et sterkere fokus på avdekking vil utløses gjennom lovfestingen av prinsippet om nulltoleranse. Funnene mine og følgende sitater viser at informantene har noe kunnskap om lovendringen på dette punktet:

- ”Er det veldig nulltoleranse, og noen som er veldig på, og lærere og foreldre som er flinke til å melde fram og tilbake, så blir jo ungen offer eller mobber, du blir vernet om i en høyere grad”.
 - ”Så skal jo terskelen være lav, ikke sant. Har du det ikke fint så skal du si ifra. Og det er jo fortsatt lærere som kommer og sier sånn som at det er jo bare typisk jenter i den alderen. Ja, men den jenta har det jo dritkjipt. Også må du bare gjøre no”.
 - ”Men jeg tror at elevene også føler det at man skal bli tatt på alvor uansett hva som egentlig har skjedd. Det er jo det viktigste”.
 - ”Men jeg synes det er super, og det har vi hatt mye fokus på hos elevene våre også, den individuelle opplevelsen av hva noe er, det betyr ikke nødvendigvis at du gjorde det med vilje, men det føltes sånn. Og det er kjempe vanskelig. Så derfor tror jeg at det er viktig at det blir en sånn, at vi kan lære dem, utenom når det skjer noe, at det ligger i skolearbeidet. Å lære teknikker og prosesser og sånn”.
 - ”Bruke de andre i ulike situasjoner er ganske fint. Om det har skjedd noe ute, eller om du har en case, også snakke om det med de andre, i samling for eksempel. Spørre en tilfeldig; hvordan hadde du opplevd det? Hvordan hadde du følt det hvis det var deg? Å fått litt følelser opp og fram, og tanker mens mobber og mobbeoffer hører”.
- R. ”Vi er avhengig av at vi bygger en forståelse ikke bare blant lærerne, men blant elevene også, at dette er ikke greit. Når jeg ser det så må jeg si ifra til noen. For det er veldig vanskelig å si ifra selv. Så det å bygge opp gode hjelpere overalt, som vet at det er mitt ansvar. At de går til en voksen, om du ser en 6. klassing eller 3. klassing så skal du hjelpe han. Med å si ifra til noen. Det tror jeg. For vi kan gjennomføre så mange undersøkelser vi vil, og vi kan ha elevsamtaler, men hvis vi skal få alle krenkelser er du avhengig av å bygge opp det blant elevene. Dette er ikke greit. Dette må jeg si ifra om. Jeg vet at han har det vondt. Den empatien der er kjempe viktig”.

R. ”Men så er jo håpet allikevel at gjennom rutinene vi har, så om ikke lærerne tenker på det i det daglige så fanger det opp lovverket allikevel”.

R. ”Det som jeg håper er at gjennom et nytt lovverk vil man få økt fokus på det. Øke bevissthet rundt det og gjennom det opprettholder man trykket på jobbingen. Det er det som er faren med alt i skolen. Det skjer så mye, og det som var med nulltoleranse rundt mobbing som kom i 2011, også går det litt tid så mister man fokus. Det beste med at det kommer nye føringer og lovverk er at vi blir mint på det og får nytt fokus på det”.

Informantene kjenner begrepet nulltoleranse og de gir uttrykk for, på ulike måter, at det ikke bare er snakk om en visjon, men at det ligger handlingsforpliktelser knyttet til prinsippet. På den annen side er det ikke noe som tyder på at de har eksplisitt kjennskap til lovens bokstav eller hvilken konkret atferd loven og forskriften beskriver. Det kan være en svakhet under håndhevelsen av dette sentrale aspektet og slik sett i forhold til skolens arbeid med å avdekke mobbing og andre krenkelser. Eksemplene som nevnes i loven er mobbing, vold, diskriminering og trakassering, men skolene skal ha nulltoleranse også for mindre alvorlige krenkelser. Verken direkte handlinger som for eksempel hatytringer, eller mer indirekte krenkelser, som utestenging, isolering og baksnakking skal tolereres. Hva som er en krenkelse skal tolkes vidt, men ikke slik at alle kritiske utsagn eller uenigheter er krenkelser (Udir-3-2017). I lys av viktigheten og kompleksiteten i den juridiske føringen om nulltoleranse, så ville det sannsynligvis vært ønskelig med en mer kunnskapsbasert tilnærming enn informantene gir uttrykk for å ha. Siden skolemyndighetene har understreket tydelig at punktet om nulltoleranse er et holdningsmål for skolens ansatte (Udir-3-2017), så fremstår ikke skoleleder sitt utsagn: ”Men så er jo håpet allikevel at gjennom rutinene vi har, så om ikke lærerne tenker på det i det daglige så fanger det opp lovverket allikevel”, som å være helt i samsvar med intensjonen.

Jeg finner likevel et visst intuitivt samsvar mellom lærernes erfaringsbaserte forståelse av begrepet nulltoleranse, deres praktiske og rutinepregede tilnærming på den ene siden og lovverket på den andre side. Flere av informantene er i sine uttalelser opptatt av holdningsskapende arbeid gjennom å bevisstgjøre og ansvarliggjøre medelever på retten til et trygt og godt klasse-/skole-miljø. Dette samsvarer med § 9 A-2 i opplæringsloven der det står ”Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring”.

Det samme viser uttalelsen om nulltoleranse at ”så blir jo ungen offer eller mobber, du blir vernet om i en høyere grad”. Samtale og speiling blir trukket fram som egnede strategier for å skape empati og for å belyse følgende to forhold: 1) grensesetting i forhold til mobbing og krenkelser og 2) respekt for ulikhet og andres meninger (jfr. Prop. 57 L (2016-2017) og skolens oppgave er også å lære elever å tenke kritisk og å respektere andres meninger og overbevisninger. Verken lærernes eller rektors forståelse og tilnærming til nulltoleranse kan ut fra funnene ikke karakteriseres som å være basert på god kjennskap til lovens bokstav. De benytter i hovedsak en intuitiv og erfaringsbasert praksis som i en viss grad lener seg mot en lovgivers intensjon i det nye regelverket. Mangelen på fullt samsvar her er ikke optimalt i forhold til arbeidet med avdekking av mobbing og andre krenkelser. Verken skoleleder eller lærerne virker å ha inngående kunnskap om grunnlaget for lovendringen eller om selve lovteksten og de tydelige føringer og presiseringer som er gitt i tilhørende rundskriv. Jeg finner også mangler når det gjelder innsikt i og forståelse av sentrale begreper som aktivitetsplikt, nulltoleranse og neste tema som er elevens subjektive oppfatning.

5.1.3 Elevens subjektive oppfatning

Eleven har en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø, og det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt jf. Opplæringsloven § 9A-2, og det er denne retten som utløser skolens aktivitetsplikt. Det er av avgjørende betydning at forståelsen om elevens subjektive oppfatning nå etter lovendringen implementeres i skolens tenkesett og tilnærming til arbeidet med å avdekke mobbing og andre krenkelser.

I Elevundersøkelsen for 2018 kom det altså frem at over 27000 barn og unge i norsk skole blir mobbet flere ganger i måneden. Samtidig viser forskning (Eriksen og Lyng, 2015), rettspraksis og klagesaker at det er en del blinde flekker i skolenes arbeid. Ifølge Eriksen og Lyng (2015) kan noen av grunnene være at lærerne ikke oppfatter mobbingen alvorlig nok, at det er visse elementer som går under lærernes radar eller defineres ut av det skolene oppfatter som sitt ansvar. Også oppfatninger om ”jenteintriger” eller at noen elever er for ”sarte”, kan bidra til å bagatellisere mobbing og andre krenkelser og devaluere elevens subjektive opplevelse av å bli krenket.

Lov- og regelverket er tydelige på dette punktet. Det er elevens subjektive opplevelse som gjelder og som er styrende for handlingsplikten. Lovgiverne har satt en standard, men

oppfordrer samtidig skolene til kontinuerlig og kollektivt å drøfte rammene for og forståelsen av begrepene mobbing og krenkelser. Informantene i min studie er ikke atypiske i forhold til beskrivelsene i NOVA-rapporten, noe som kommer til uttrykk i følgende uttalelser:

- ”man får på en måte kanskje stilt inn hodet litt annerledes på hva som egentlig er mobbing. Fordi den tidligere definisjonen med at det må være over tid å, gjentakende og sånn, den bare teller ikke lenger. Nå er det opplevelsen til den enkelte”
 - ”og det føles som vi er mye mer på lag med eleven, ikke bare få ryggen bar som skole da”.
 - ”Så skal jo terskelen være lav, ikke sant. Har du det ikke fint så skal du si ifra. Og det jo fortsatt lærere som kommer og sier sånn som at det er jo bare typisk jenter i den alderen. Ja, men den jenta har det jo dritkjipt. Også må du bare gjøre no”
 - ”Det er jo dems oppfattelse, ikke sant. Det syns jeg egentlig må enda mer ut, fordi jeg hører også lærere som fortsatt er der da”.
 - ”Men jeg tror at elevene også føler det at man skal bli tatt på alvor uansett hva som egentlig har skjedd. Det er jo det viktigste”.
 - ”Det er viktig at dem sitter med den følelsen, at de blir hørt”
 - ”Jeg tenker å at det handler noen ganger om å, ehh, ikke for å undervurdere opplevelse, men at man kanskje også lærer elevene litt om hva som er hva. Og fordi noen er jo kanskje veldig dramatisk av natur, rett og slett. De opplever det kanskje veldig alvorlig, og det skal man ta på alvor, men man kan jo kanskje også lære dem til å tenke: hva var det som egentlig skjedde her? Kunne jeg ha reagert på en annen måte? Hvordan var det ment? Øve på alle følelsene og hvordan vi reagerer å sånn”.
- R. ”Kan være vanskelig å generalisere det, men de skolene jeg har jobbet på så har vi alltid vært opptatt av hvordan eleven har det som melder fra. Og ta det som utgangspunktet og ikke definere om det faktisk skjer mobbing. Hvordan skal eleven få det bedre? Med det som utgangspunkt, så tror jeg vi godt oppfyller lovverket uansett hvilket perspektiv man har”.
- R. ”Den eleven skal ha det bra, også er det mange faktorer rundt noen ganger som bidrar til at den eleven ikke har det bra. Noen ganger så er det mobbing, noen ganger krenkelse, noen ganger handler det om hjemmeforhold, men det må vi jo finne ut av uten at vi skal komme med en fasit på om det er mobbing eller ikke. Slik føler jeg at vi

har jobbet tidligere også, så derfor tror jeg ikke det har endret seg her. Det som jeg håper er at gjennom et nytt lovverk vil man få økt fokus på det”.

Funnene viser at mine informanter har kunnskap om prinsippet om elevens subjektive oppfatning i det nye lovverket, og at den har høy prioritet. Kunnskap om dette er en viktig kompetanse å ta med seg inn i arbeidet med å avdekke mobbing. Lista er lagt og definerer utgangspunktet for handling. På den annen siden registrerer jeg, i likhet med funnene i NOVA-rapporten, at i overgangen mellom forståelse og praksis, så blir det hos enkelte lærere et drøftingsrom, et rom for lærerens ”second opinion” når det kommer til vurdering av alvorlighetsgrad i gitte kontekster og om hendelser er mobbing og/eller krenkelser. Når det gjelder skoleleder, så nevner ikke han eksplisitt lovens utgangspunkt om elevens subjektive opplevelse. Rektor har likevel et grunnsyn om at elevens opplevelse av skolemiljøet skal være utgangspunkt for eventuelle tiltak, uavhengig av om det er mobbing, krenkelser eller andre forhold. Det er nærliggende for meg å konkludere med at dersom skolen skal bli bedre i stand til å avdekke mobbing og krenkelser, slik det nye regelverket gir føringer om, så bør man internt på skolen harmonisere synet på hva mobbing og krenkelser er og bestrebe seg på å ha en omforent forståelse av hva elevens subjektive oppfatning innebærer per se. Det er viktig å ha en handlingskompetanse som kan kvalitetssikre arbeidet og som øker samsvaret mellom utøvd praksis og lovens intensjon.

5.2 Mobbeteori

I NOU 2015:2 *Å høre til* peker Djupedal-utvalget på nødvendigheten av at arbeidet for et bedre skolemiljø og mot mobbing og andre krenkelser er forskningsbasert og krever et helhetlig, langsiktig og systematisk arbeid (NOU 2015:2). Videre uttaler utvalget at mange skoler mangler spesifikk kunnskap om blant annet krenkelser og mobbing og om arbeidet med elevenes sosiale og relasjonelle kompetanse (NOU 2015:2). For å bedre elevenes psykososiale skolemiljø og forebygge og håndtere mobbing og andre krenkelser foreslår utvalget en ny statlig satsning på *Inkluderende skolemiljø* i perioden 2016-2023 (NOU 2015:2, s. 20).

Det er vel ikke tvil om at utvalget kobler manglende resultatoppnåelse i bestrebelsene på å senke mobbetallene i norsk skole signifikant med et altfor spinkelt forskning- og kunnskapsbasert fundament. Den teoretiske ramme rundt arbeidet med mobbing ute i skolene er for spinkel, i alle fall var de det forut for 2015, ifølge Djupedal-utvalget.

Jeg vil i det følgende presentere mine funn innenfor hovedtemaet mobbeteori og drøfte funnene opp mot nyere teoriutvikling og en kunnskapsbasert forståelsesramme for fenomenet mobbing. Jeg vil ha et ekstra fokus på hvilken betydning dette har/bør ha for avdekking av mobbing. Avdekking av mobbing er en todelt prosess, kartlegging og analyse, og må ha som mål å komme så tett på elevgruppen at man kan fange opp mekanismene og dynamikken i interaksjonen mellom elevene. Forskningsbasert kunnskap og mobbeteori bør danne bakteppet når man studerer denne interaksjonen. Med andre ord, så bør man gi kartleggings- og analysemetoder en teoretisk forankring, eksempelvis på hva man skal «se etter» i en observasjon eller ”spørre om” i en elevsamtale eller en spørreundersøkelse.

Funnene i dette temaet vil bli presentert i følgende rekkefølge, etter kjerne kategorier:

1) Mobbebegrepet og 2) Teoriutvikling. Rammen for analyse og drøfting er oppgavens problemstilling og følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan samsvarer skolens tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing med mobbeteori/mobbeforskning?*

5.2.1 Mobbebegrepet

Jeg har i denne oppgaven pekt på hvordan mobbing som fenomen kan forstås og forklares ut fra et individorientert, et kontekstuellet og et sosialpsykologisk perspektiv. I et rent individorientert perspektiv fremstår mobbing som interaksjon mellom en mobber og et mobbeoffer. Mobbingen blir ofte kategorisert i enten direkte (for eksempel fysiske eller verbale angrep) eller indirekte (for eksempel ryktespredning eller å ekskludere noen fra fellesskapet). Forklaringen på at mobbingen skjer er ut fra kategorier og mobberens eller offerets personlighet eller oppdragelse. De senere års forskning har imidlertid resultert i et nytt syn på mobbing, hvor mobbing forklares ut fra kulturen i de fellesskapene som elevene er en del av. Alle mennesker er avhengige av å tilhøre et fellesskap, og hvis tilhørigheten blir truet, så oppstår sosial eksklusjonsangst (Søndergaard, 2009) Mens norsk og internasjonal forskning lenge var dominert av individorienterte definisjoner, forklaringer og forståelse av mobbing, trekkes nå nye tilnærminger inn som vektlegger sosiale og kontekstuelle faktorer, med sosial eksklusjonsangst som et sentralt begrep (Søndergaard, 2009). Hvem som mobber eller blir mobbet følger derfor ikke noe entydig mønster. Det kan både være sårbare elever og elever som oppfattes som sterke personligheter som blir rammet. En angst som ifølge Søndergaard (2009) kan vise seg som en inkluderings- og ekskluderingsstrategi, som skal

lindre og sikre egen posisjon i gruppen/fellesskapet, og som kan tippe over til mobbehandling (Rabøl Hansen, 2018).

NOU 2015:2 legger til grunn en bredere begrepsforståelse når de sier at mobbing ikke alene kan forklares ut fra individers personlighetstrekk, men at mobbing består av komplekse sosiale prosesser som må ses i sammenheng men konteksten (NOU 2015:2). Måten vi forstår og definerer utfordringer på, kan også få konsekvenser for hvilke tiltak vi velger, og hvordan vi definerer feltet. Her er noen relevante utsagn fra undersøkelsen min som kan si noe om informantenes definisjon og forståelse av mobbebegrepet:

- ”man får på en måte kanskje stilt inn hode litt annerledes på hva som egentlig er mobbing. Fordi den tidligere definisjonen med at det må være over tid å, gjentakende å sånn, den bare teller ikke lenger. Nå er det opplevelsen til den enkelte”.
- ”Ehh, det burde jo endre praksis, fordi man må sette inn helt andre type tiltak”.
- ”Både på offerside og mobbeside, så vil jo tiltakene måtte endre seg, til å kanskje være mer klar på hvordan man jobber med skolemiljø”.
- ”For når man har det individperspektivet da, så blir det jo ofte isolert, man tar vekk mobberen eller, men i forhold til det perspektiver man jobber etter nå at det er sosial greie, så er man sjelden alene da”.

I intervjuene benyttet jeg både åpne og konkrete spørsmål, i tillegg til oppfølgingsspørsmål for å få eksponert tanker og oppfatninger av selve mobbebegrepet, for å finne ut om informantene hadde en tydelig begrepsforståelse og om den eventuelt var oppdatert i forhold til nyere teoriutvikling.

Slik jeg tolker funnene mine har informantene en noe overflatisk og fragmentarisk forståelse av hva mobbing egentlig er. De har tilsynelatende vært forankret i Olweus og Roland sin definisjon av mobbing, men de har også utvilsomt registrert en endring i tilnærmingen til fenomenet, noe utsagnene ovenfor tyder på. De bruker ord og uttrykk som ”skolemiljø”, ”sosial greie” og at ”den tidligere definisjonen med at det må være over tid å, gjentakende å sånn, den bare teller ikke lenger”. Det jeg kan se i mitt empiriske materialet, er at lærerne har spor av begge forståelsene, men ingen av informantene gir inntrykk av at de har et helhetlig og overordnet perspektiv på mobbing som fenomen. Det var for eksempel ingen av informantene som trakk fram kunnskap om gruppeprosesser og eksklusjonsmekanismer, jf. Kofoed og Søndergaard (2009), eller de dynamikkene som foregår mellom elevene. Hvilke virkelighetsoppfatninger, intensjoner og mål har eleven med sine handlinger? Dette handler

ifølge Søndergaard (2009) om å bruke en tenketeknologi med fokus på sosiale prosesser, og dermed rette blikket mot fellesskapet. Hva er det i den sosiale konteksten som gjør at eleven(e) gjør disse handlingene? Hva er det de ønsker, frykter, tror osv., som får dem til å ty til disse handlingene? En slik forståelse gjør at skolene kanskje avfeier krenkelsesopplevelser, med at skolene ikke skal "blåse opp saker ved å sette fokus på det og grave i alt", samtidig som elevene "bør tåle såpass" (Eriksen og Lyng, 2018, s. 91). Denne forståelsen kan også skape blinde flekker i forhold til bestemte typer handlinger. For eksempel kan mobbing være vanskelig for læreren å få øye på, vanskelig å gjenkjenne og det kan være vanskelig for læreren å avgjøre hvem som egentlig mobber hvem.

Jeg bruker beskrivelsen overflatisk da funnene ikke tilkjenner grundig og kunnskapsbasert innsikt når det gjelder begrepsforståelse. Tvert imot kan det tyde på, med min forståelse, at tenkning og definisjoner er mer flytende nå enn den var tidligere. Jeg bruker beskrivelsen fragmentarisk da funnene indikerer at informantene har internalisert, dvs. innarbeidet deler av ny forståelsesramme med lovverk og teori, men ikke helheten. Her er nok kompetanse et stikkord. Det samme mener Djupedal-utvalget i NOU 2015:2 når de skriver følgende om behovet for kompetanseutvikling: "Forståelsen av mobbing er i utvikling og inneholder i dag flere forklaringer og former enn tidligere, så det er avgjørende med en oppdatert forståelse". Utvalget mener forskning viser "at mange ansatte i skolen mangler spesifikk kunnskap om blant annet krenkelser og mobbing" (NOU 2015:2 s. 19). Med tanke på at skolen kan bli bedre til å avdekke mobbing, er det av avgjørende betydning at aktørene har høy, oppdatert kompetanse i et komplisert spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016). Oppdatert kompetanse betyr blant annet at man er åpen for flere og alternative tilnæringsmåter til fenomenet, så man kan fange opp mer ved å få belyst flere sider, for derved å kunne være mer treffsikker med tiltak og strategier.

5.2.2 Fra individuell aggresjon til sosiale prosesser på avveie

I tråd med at oppmerksomheten har skiftet fra et rent individorientert atferdsfokus til også å omfatte kontekstuelle og sosiologiske perspektiver, så har valg av strategier og tiltak endret seg noe. Endringene er også selvsagt motivert av manglende "suksess" i kampen mot mobbing, målt ut fra mobbestatistikken slik Elevundersøkelsen har vist til nå. Skifte i problemforståelse krever flere og andre verktøy i verktøykassen, for å si det litt folkelig. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å drøfte funn i undersøkelsen for å finne ut om

informantene virker å være oppdatert med hensyn til teoriutvikling og strategivalg, relatert til hvilken betydning de har for å kunne avdekke mobbing.

Eriksen og Lyng (2015) har sett nærmere på 20 barne- og ungdomsskoler på Østlandet som jobber systematisk mot mobbing. De har identifisert tre teoribaserte hovedstrategier i arbeidet mot mobbing i disse skolene. I tillegg opererer de med en fjerde strategi, Å bygge klassen som kollektiv og ”gyldig vi”, som de mener manglet i funnene, en strategi som knyttes direkte opp mot mobbeforståelsen som blant annet eXbus-prosjektet har som premiss. Siden disse fire strategiene sammenfaller godt med funn i min undersøkelse, via nøkkelbegrepene atferdsregulering, klasseledelse, relasjonsbygging, miljøbygging og ”Det gyldige Vi”, så velger jeg å strukturere fremstillingen på bakgrunn av dette.

5.2.3 Klasseledelse

Atferdsregulering gjennom god og proaktiv klasseledelse er anerkjent og velbrukt som strategi i mobbearbeidet og har lenge vært et av kjerneelementene i mobbeforskningen og i pedagogisk praksis (Eriksen og Lyng, 2015; NOU 2015:2). Eriksen og Lyng (2015) bruker begrepet omsorgsfull kontroll, regulering av elevatferd med varme og omsorg. De knytter begrepet til et annet kjent begrep i litteraturen, nemlig autoritativ lederstil som motvekt til en passiv og ettergivende lederstil. At lærere praktiserer denne formen for autoritativ klasseledelse har blitt ansett som viktig både i det helhetlige arbeidet med læringsmiljøet (Eriksen og Lyng, 2018; Nordahl et al. 2016) og som forebyggende intervensjon i mobbearbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2016). God klasseledelse, gjennom trygge rammer, oversikt, kontroll, omsorg og varme, er åpenbart et prinsipp og en faktor som er viktig i arbeidet med avdekking av mobbing. Informantene berører temaet indirekte og litt perifert, og det er kun rektor som eksplisitt benytter begrepet klasseledelse:

- ”Det beste tiltaket er at vi er til stede og observerer og følger med, blir kjent med elevene, snakker med dem. Spørre”.
- ”Det å ha litt oversikt over hva som skjer. Det gjør jo at elevene blir tryggere på oss å, føle at de kan stole på oss”.

R. ”Klarer å ha ansatte med en så god klasseledelse at de skaper læringsmiljøer som er trygge, gode der læring er i fokus”.

Verken i intervju eller samtale kobler informantene spesifikt klasseledelse, slik den er omtalt i litteraturen, direkte sammen med det å avdekke mobbing. Begreper som tydelig

klasseledelse, grenser, kontroll, korrigerings o.l. blir eksempelvis ikke nevnt. Det betyr ikke at informantene underkjenner betydningen av klasseledelse i mobbearbeidet. De bruker noen begreper som kan knyttes til klasseledelse, som følge med, bli kjent, bli trygge på oss, stole på oss og skape trygt læringsmiljø. I et semistrukturert intervju, uten ledende spørsmål, kan man gå glipp av relevant informasjon dersom man ikke benytter fleksibiliteten til å la data som produseres underveis følges opp med nye og relevante spørsmål. Jeg burde kanskje fulgt opp med spørsmål som kunne få frem mer informasjon om informantenes syn på betydningen av klasseledelse. På den annen side gjør fleksibiliteten det mulig å fange opp konteksten til det som blir fortalt, slik at jeg som forsker får en bedre og mer helhetlig forståelse av den meningen som informanten tillegger de ulike fenomener. På bakgrunn av dette tolker jeg det slik at atferdskontroll og klasseledelse ikke var lengst fremme i bevisstheten hos informantene når det var snakk om forebygging og avdekking av mobbing. Informantenes nevnte begrepsbruk assosierer jeg mer med neste strategipunkt, som er relasjonsbygging.

5.2.4 Relasjonsbygging

Det å bygge gode relasjoner til elevene har en klar prioritet for alle informantene i studien. Relasjonsarbeid, det å være ”tett på” elevene, virker å være skolens ”hovedvei” i arbeidet for et trygt og godt læringsmiljø og for å være best mulig rustet til tidlig å kunne avdekke og behandle krenkelser. Det har de god dekning for i teorien, som jeg skal vise, men først noen emneord og utsagn som er betegnende. Ord og uttrykk som informantene brukte i intervjuene: følge med, bli kjent med elevene, snakke med dem, spørre, trygghet, stole på, få med oss hvis noe skjer, engasjert i elevene, god kommunikasjon.

Utsagn:

- ”Jeg synes vi er ganske gode på det å opprettholde relasjonene våre til elevene, og at vi er ganske bevisst på hvor viktig det er”.
- ”Årvåkne lærere som ser ting og kan lese ting før det skjer”.
- ”Snakke om det som skjer med elevene, i en samling for eksempel”.
- ”Følge med hver dag hva som skjer, hvem er dere venner med? bli litt kjent med hvordan det sosiale fungerer”.
- ”Hvis noen ikke har en god relasjon til en lærer, så kobler vi inn en annen som eleven har en god relasjon til”.

På spørsmål om hva lærerne mente var gode tiltak for å avdekke alle former for krenkelser, så framhevet alle viktigheten av en god lærer-elev relasjon. Her er de på linje med forskningslitteraturen og anerkjent mobbeteori. En god lærer-elev-relasjon, å være tett på elevene, beskrives som sentral for å forebygge og avdekke mobbing, for å sikre elevers trygghet, mestringsfølelse og trivsel (Eriksen og Lyng, 2015; Nordahl et al., 2016). I tillegg er det dokumentert at relasjonsarbeid har positive konsekvenser for hele det psykososiale miljøet, og at positive relasjoner og støtte fra lærere er noen av de viktigste kjennetegnene på ”trygge” skoler (Bergkastet et al., 2017). Jeg tolker det som det er et godt samsvar på dette punktet mellom mobbeteori om avdekking og skolens tilnærming via relasjonsbygging.

5.2.5 Miljøbygging

Når vi skal avdekke mobbing bør vi vite hva vi skal se etter og hvor vi skal se. Da mobbeforskningen på 2000-tallet dreide bort fra individperspektivet til å betrakte konteksten mobbingen skjedde i, ble fokuset rettet mot skolemiljø, klassemiljø og inkludering. Djupedal-utvalget foreslo derfor i NOU 2015:2 en ny statlig satsing på *Inkluderende skole* i perioden 2016–2023 som omfatter alle nivåer i grunnopplæringen. Opplæringsloven § 9A handler også om retten til et trygt og godt skolemiljø. Forskere og lovgivere er enig om at et godt skolemiljø virker helsefremmende, bidrar til trivsel og læring og forebygger mobbing (NOU 2015:2; Eriksen og Lyng, 2018; Rabøl Hansen, 2018). Arbeid med skolemiljø gir både en faglig og sosial gevinst, men arbeidet må være langsiktig, systematisk og bredt anlagt (NOU 2015:2). Innsats for et inkluderende skole- og klassemiljø blir slik sett både et mål og et middel i arbeidet mot mobbing og andre krenkelser. Å rette oppmerksomheten mot kontekst og skolemiljø innebærer å jobbe med å bygge opp beskyttelsesfaktorer for elevene i stedet for snevert å jobbe mot mobbing, samtidig som et slikt fokus gir en utvidet forståelsesramme og bedre forutsetninger for å kunne avdekke mobbing når den oppstår. Følgende utsagn fra informantene kan knyttes til et kontekstuellt perspektiv:

- ”Både på offerside og mobbeside, så vil jo tiltakene måtte endre seg. Til kanskje å være mye mer klar på hvordan man jobber med klassemiljø, generelt og kanskje, fra enda lavere trinn da”.
- ”Jeg kunne godt tenke meg kurs i bygge godt læringsmiljø og klassemiljø og gode tips og triks til det. For det er ikke så lett”.

- ”For det er jo lovpålagt at man skal tilpasse for alle, og når man har et stort spenn i klassen, og alle skal passe inn i timen og alle skal ha det hyggelig, alle skal kunne bidra og delta og føle at de har en plass, og det er kanskje det vanskeligste vi gjør”.
- ”Skolen ønsker å ha fellessamlinger med elevene, når vi er alle samlet et sted og har en felles opplevelse, snakker om felles etikk, så bygger vi et vi”
- ”For vi er helt avhengig av elevene for å kunne avdekke alle krenkelser”
- ”Det har mye å si, også tror jeg at de voksne påvirker i mye større grad enn vi selv er bevisst over da. Sånn, mamma og venninne sitter ved bordet og snakker stygt, så plukker elevene opp det. De snapper opp at de baksnakker andre. Og hva som blir plukket opp av holdninger”.

Min vurdering er at det er forholdsvis stor avstand mellom lovgivers og den nyere empiriske forskningens økte vektlegging av den ”sosiale økologien” elevene befinner seg i på den ene siden og bevisstheten og kunnskapen om den kontekstuelle tilnærmingen til mobbing hos informantene og skolen på den andre. Mangel på samsvar her kan bety at lærerne har et for smalt fokus i forebygging og avdekking av mobbing, og kan bare bøtes på ved kompetanseheving (NOU 2015:2).

I intervju og samtale med informantene ble det ikke avdekket forskningsbasert kunnskap, ferdigheter eller rutiner som på en helhetlig og systematisk måte knyttet arbeidet mot mobbing til bygging av gode skole- og klassemiljø. På den annen side kom det til uttrykk, med utgangspunkt i oppfølgingsspørsmål, en viss intuitiv kobling, noe jeg tolker som erfaringsbasert kunnskap. Her tar jeg et visst forbehold. Det er noe Bronfenbrennersk over det siste informantsitatet, men ingen av informantene kjente til Bronfenbrenner.

Vurderingen, tolkningen og utsagn som at ”God klasseledelse skaper læringsmiljøer som er trygge” og betoningen av relasjonsbygging, som jeg drøftet i forrige punkt, viser etter min mening at strategivalget går mer i retning av tradisjonell atferdsregulering og relasjonsbygging enn det peker i retning av skolemiljø- og fellesskapsbygging. Uten å implementere en kontekstuell forståelse kan det, ifølge nyere forskning oppstå en del ”blinde flekker” i betydningen av at man ikke ser hele bildet eller i verste fall ikke fanger opp at det foregår mobbing (Eriksen og Lyng, 2018; Kofoed og Søndergaard, 2009).

5.2.6 Inkludering/ekskludering i fellesskap

Det er forskjell på skoler og klasser, men selv der det jobbes godt med skolemiljøet, klasseledelse, relasjoner og rutiner viser Elevundersøkelsen at det fortsatt er for mange elever som mobbes i skolen (Eriksen og Lyng, 2015; Wendelborg, 2018). Av elevene som rapporterer at de har blitt mobbet, sier 37,1 % av elevene at voksne på skolen var uvitende om mobbingen (Wendelborg, 2018) Det betyr i praksis at svært mye av mobbingen går under skolens radar, av ulike grunner. Manglende avdekking av disse blinde flekkene kan kanskje ses i sammenheng med for lite fokus på hvilke sosiale faktorer som fremkaller mobbing, på negative sosiale mønstre i fellesskapet, på ekskluderings- og inkluderingsmekanismer og andre dynamiske sosiale prosesser i klassen og elevgruppen. (Rabøl Hansen, 2018; Schott og Søndergaard, 2014; Migliaccio og Raskauskas, 2015; Eriksen og Lyng, 2018). Igjen handler det om å vite hva en skal se etter ved kartlegging og analyse av mobbing. Jeg ville undersøke om dette nye perspektivet var kjent for informantene mine og om de følte det hadde relevans.

På åpne spørsmål om hvordan skolen kunne lykkes bedre i arbeidet mot mobbing generelt og spesifikt når det gjaldt avdekking av mobbing, så var det ingen av informantene som rettet oppmerksomheten mot betydningen av sosiale strukturer, gruppedynamikker o.l. På oppfølgingsspørsmål som inneholdt begreper som kontekst, inkluderende fellesskap, nytt og utvidet mobbesyn så kom det fram noen løse tanker hos et par av informantene, som berørte temaet:

- ”i forhold til det perspektiver man jobber etter nå at det er sosial greie, så er man sjelden alene da”.
- ”både som forelder og lærer og elev, at man er klar over hva og hvordan sånne prosesser fungerer, og sånne ting så kan man kanskje eliminere en del sånne konfliktsituasjoner som oppstår”.

Hovedinntrykket er at informantene i studien er lite oppdatert på, til dels ukjent med, den delen av teoriutviklingen som eXbus-tradisjonen representerer med sitt sosiokulturelle perspektiv og vektlegging av sosial eksklusjonsangst som ”motor” i mobbingen (Søndergaard, 2009). De melder heller ikke inn et kompetansebehov angående dette, som jeg også har sagt noe om i oppgaven. NOU 2015:2 *Å høre til* har implementert det nye perspektivet i sin mobbeforståelse og understreker relevansen i forhold til bedre å kunne

forstå, forebygge, avdekke og behandle mobbing. Eriksen og Lyng har pekt på mobbeeksempler som man kan slite med å få avdekket og behandlet med et for snevert mobbeperspektiv (Eriksen og Lyng, 2018), eksempler som ”jentedrama”, ”mobbing eller konflikt”, ”sarte elever” og ”skjult mobbing blant gutter”.

Min vurdering er at impulsene fra nyere mobbeforskning om at ”kulturer mobber, ikke utelukkende enkeltelever” på ingen måte har nådd fram til mine informanter på det tidspunkt intervjuene ble gjort.

5.3 Rutiner for å avdekke mobbing

Å avdekke mobbing og krenkelser betyr ikke bare å kartlegge/analysere mobbing og krenkelser som allerede er oppdaget og kjent. I henhold til innskjerpet regelverk med fokus på et trygt og godt skolemiljø, samt en utvidet forståelse av mobbing som fenomen, innebærer det også å kartlegge og analysere kontinuerlig og systematisk skole-/klasse-/læringsmiljøet. Avdekkingsrutiner skal dokumenteres i planer og være like mye en kontinuerlig og systematisk prosess som en integrert første del av en tiltaksplan. Kartlegging og analyse må inkorporeres i planer og manifestere seg i gode rutiner, jf. Opplæringsloven § 9A.

I NOU 2015:2 uttaler Djupedalutvalget at skolen må ha gode prosedyrer og rutiner for å følge med, for å fange opp mistanke om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Skolen må også ha nok kompetanse til at den kan se de tilfellene der en situasjon bør undersøkes nærmere, avdekke hva det faktisk er som foregår. Avdekking av mobbing er en todelt prosess, kartlegging og analyse, og må ha som mål å komme så tett på elevgruppen at man kan fange opp mekanismene og dynamikken i interaksjonen mellom elevene. Forskningsbasert kunnskap og mobbeteori bør danne bakteppet når man studerer denne interaksjonen. Med andre ord, så bør man gi kartleggings- og analysemetoder en teoretisk forankring, eksempelvis på hva man skal ”se etter” i en observasjon eller ”spørre om” i en elevsamtale eller en spørreundersøkelse (Flack, 2010; Gamst, 2013). Å analysere og kartlegge skolemiljøet kan hjelpe oss til å forstå utfordringene og problemene ut fra nye perspektiver og ny kunnskap, slik at vi kan endre tilnærming og handlemåter (Nordahl, 2018).

I Opplæringslovens § 9 A-4, om aktivitetsplikten, finner vi, som jeg tidligere har omtalt, følgende formuleringer: ”Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har eit trygt og godt skolemiljø...” og ”Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka”. Plikten til å følge med og undersøke henger sammen med elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (§9 A-2) og kravet om nulltoleranse for krenkelser (§ 9 A-3). På bakgrunn av føringene gitt i lovverk/regelverk og et bredt teoretisk perspektiv på mobbingens årsak og dynamikk, så anbefaler også Djupedalutvalget noen kartleggings- og undersøkelsesmetoder (NOU 2015:2).

Jeg velger å presentere funnene i form av kjernebegreper som er knyttet til arbeidet med å avdekke mobbing (vist i analyseskjemaet). Dette er nøkkelord som informantene benytter til å beskrive egen forståelse og praksis, dels nøkkelord jeg med min forforståelse tolker inn i forståelsesrammen: Kartlegging, analyse, kommunikasjon og systematikk. Tema for drøfting vil være om skolens rutiner i arbeidet med å avdekke mobbing er i samsvar med føringer gitt i skolemyndighetenes lov- og regelverk og er fundamentert i mobbeteori, jf. forskningsspørsmålet:

- *Hvilke rutiner benytter skolen i arbeidet med å avdekke mobbing?*

5.3.1 Kartlegging

Slik jeg tolker det har mine informanter erfaring med ulike kartleggingsmetoder. Det som nevnes i intervjuene er observasjoner, elevsamtaler, elevundersøkelser og foreldresamtaler. I tillegg har skolen erfaring med bruk av *Spekter*. Det er lett å identifisere en klar bevissthet om viktigheten av å ”følge med” og kartlegge. Holdningselementet er godt ivaretatt. Disse aspektene kan eksemplifiseres gjennom følgende sitater:

- ”Det beste tiltaket er at vi er til stede og observerer og følger med, blir kjent med elevene, snakker med dem. Spørre. Det å ha litt oversikt over hva som skjer»
- ”noen hver dag hva som skjer, hvem er dere venner med, hva skjer, bli litt kjent med hvordan det sosiale fungerer”.
- ”Men jeg tenker at hvis man har målet i bakhodet, så vil man både bevisst og underbevisst følge godt med”.
- ”Men fra vi begynte med den så har det vært mer kartlegging enn før kanskje. På grunn av *Spekter* og andre undersøkelser”.

- ”Være flere hvis det ikke er nok, og det å være engasjert i elevene”.

I tillegg sier rektor i eget intervju: ”På en måte er vi i mål fordi vi kartlegger. Det er jo det den sier. Men vi oppdager jo ikke alt”.

Videre så har informantene fokus på relasjoner, både til elevene og til de foresatte når det gjelder å avdekke mobbing. Det samme gjelder intern og ekstern kommunikasjon. Følgende utsagn belyser det:

- ”mmm, det å ha god kommunikasjon, også er vi gode på å dele med hverandre. Vi jobber godt som et team. Alle vet hva som skjer rundt elevene, det er liksom regelen”.
- ”Det å ha litt oversikt over hva som skjer. Det gjør jo at elevene blir tryggere på oss å, føle at de kan stole på oss”.
- ”Tett samarbeid med hjemmet. Veldig undervurdert”.

Rektor uttaler følgende:

- ”For det aller viktigste i en utviklingssamtale er å prate om det. Det er jo at du bygger opp god relasjon, du har en halvtime på å bygge en god relasjon til foreldrene, du har en halvtime til å vise at du synes dette barnet er helt fantastisk, du er har en halv time der som du kan bygge videre på et halvt år. Nettopp for at de skal stole på deg som lærer. Foreldrene er også viktige i det arbeidet her”, og
- ”Det handler ikke om å ha gode rutiner eller noe slik. Det handler om hjerte ditt og at du som ansatt føler det vonde elevene som blir mobbet føler. For hvis du har den følelsen inni deg, så er jeg sikker på at du kommer til å arbeide mot mobbing til du går av”.

Min hovedoppfatning i samtalen med lærere og rektor er at skolen på grunn av lovendringene i opplæringslovens kapittel 9 A har skjerpet rutiner og benyttet anerkjente metoder i større grad: ”Vi kartlegger mer”. Uavhengig av lovendringen finner jeg et ekte engasjement, holdningskompetanse og empati. Jeg opplever dog at det er mer vilje og gode intensjoner enn det er systematikk og planmessighet. På den ene side er ”radaren” ute hele tiden for å fange opp signaler som kan indikere ”at noen ikke har det bra”, men på den annen side så har ikke skolen overfor meg indikert at de har nedfelt kartleggingsrutiner i en handlingsplan som etter loven kontinuerlig og systematisk skal sikre elevene et trygt og godt psykososialt læringsmiljø.

5.3.2 Kommunikasjon og systematikk

Som nevnt tidligere har skolen en tiltaksplan som trer i kraft ved varslede eller signaliserte krenkelser, hvor visse rutiner er implementert. I sitatet under refererer informantene i fokusgruppen til en case fra forrige skoleår:

- ”Egentlig så var den tiltaksplanen vi hadde før uoversiktlig, noen skulle gjøre det og noen skulle gjøre det, og lederen skulle gjøre det. Det var sikker 20 sider med rutiner, og det går jo ikke. Så den saken jeg var i vår synes jeg det var veldig greit. Da gikk jeg til min leder og fortalte dette er greia og hun sa: sånn jeg forstår lovverket og alt, så oppretter vi nå en sak. Uten at vi hadde snakket med foreldrene og opplevde at oppfølgingen fra lederen min at det jeg skulle gjøre var veldig klar, og mot foreldre. Da snakket vi med foreldrene og sa at dette er tiltakene vi setter inn, og dette er fristen vår. Dere får tilbakemelding når vi har observert og det var tydeligere å vite selv om tiltakene må man finne ut av selv, hva som passer, men ramme rundt synes jeg er tydeligere nå”.

Jeg opplever det slik at skolen mener de handler i tråd med et skjerpet lov- og regelverk vedrørende ”følge med” og ”undersøke” ved økt årvåkenhet i samvær og samtale med elevene, samt ved å varsle tidlig oppover til ledernivå for videre saksbehandling. Jeg viser til følgende uttalelse fra rektor: ”... og det er utrolig viktig at avd. leder og ledelsen kjenner til lovverket. Hvis lærerne bare husker at de skal si ifra, med en gang de er bekymret, ikke vente, men si ifra til lederen med en gang, så kommer vi til å holde oss innenfor lovverket”. Dette er korrekt i den forstand at ansvaret som pålegges skolen i § 9 A-4 defineres slik:

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Det er rektor som har ansvaret for at loven blir overholdt på dette punktet, så når det gjelder lovens bestemmelser i det en konkret mobbesak oppstår, så overholdes disse.

5.3.3 Pedagogisk analyse

Hvorvidt rutinene som skolen har er i samsvar med teoriutvikling og en utvidet forståelse av mobbebegrepet, er ikke like opplagt eller tydelig. Funnene viser som nevnt at skolen ikke har rutiner nedfelt i en plan for kontinuerlig og systematisk ”overvåking” av skolemiljøet med tanke på tidlig avdekking av mobbing og for å fremme et trygt og godt skolemiljø. Skolen etterlyser selv systematiske rutiner og kompetanse om analyse av kartleggingsdata. De mener selv de har gode rutiner for kartlegging, men at det mangler rutiner og systematikk i arbeidet med pedagogisk analyse i etterkant av observasjoner, samtaler og undersøkelser, med tanke på å finne frem til adekvate tiltak. Teoretisk fundamenterte rutiner for både kartlegging og analyse bør innrammes av en grunnforståelse omkring kjernebegreper som atferdsregulering, relasjonsbygging, miljø-, kultur- og fellesskapsbygging, samt forståelse av ekskluderingsmekanismer i sosialiseringprosesser.

Informantene sa dette på spørsmål som kan relateres til en teoretisk ramme og systematikk i arbeidet med å kartlegge og analysere mobbing:

- ”Analysere kun fra resultatene av *Spekter*. Vi skal kjøre *Spekter* en gang til. Også jobbet vi med tiltak etter den forrige”.
- ”*Spekter* viste: Ja! Det var noen som vi ble overrasket over som ikke ble valgt av noen”.
- ”Spørre noen hver dag hva som skjer, hvem er dere venner med, hva skjer, bli litt kjent med hvordan det sosiale fungerer”.
- ”Men vi satt og analyserte resultatene fra *Spekter* og diskuterte sammen med lederne (avd.leder) Hvorfor er det sånn og hva kan vi gjøre. Det var ikke noe mer spesifikt enn det”.

Rektor sier dette om veien videre:

- ”Vi har fortsatt mye å gå på når det gjelder systematikk. Ikke det at vi ikke kartlegger, men i det du har kartlagt og skal analysere med tanke på tiltak. Den systematikken er vanskelig. Du får en spørreundersøkelse, men så skal du ha kompetanse i å analysere den. Hva sier den om læringsmiljøet i klassen min?”, og
- ”Rutiner som sier noe om hvordan man analyserer, sånn jobber du systematisk med en kartlegging. Fordi det er en krevende øvelse. Det sliter faktisk lærerne med, ikke

bare i den form for kartlegging, men all mulig slags kartlegging, for analysekompetansen på skolene generelt er litt lav”.

Svaret på spørsmål om hvilke mobbeteoretiske perspektiver som skal ligge til grunn for kartlegging og analyse, hva lærerne spesifikt og eksplisitt skal se etter i kartleggingsfasen, om hvordan skolen skal kartlegge og analysere med tanke på hvilke tiltak skolen bør iverksette, eksisterer ikke i særlig grad i mine funn. I så henseende eksisterer det nesten et ”sort hull”.

Både rektor og lærere er klar over utfordringene og kompetansebehovet i spørsmålet om å etablere rutiner og metoder som er mer i samsvar med forskningsbasert teori. Jeg kommer tilbake til dette i neste del av oppgaven, som omhandler utfordringer og kompetansebehov i arbeidet med avdekking av mobbing. De nevner bruk av spekter en gang og ble overrasket over resultatene.

5.4 Kunnskap og kompetanse

Tiltak mot mobbing er en stor felles nasjonal satsing og dokumentene NOU 2015:2 og *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser* fra Utdanningsdirektoratet (2016), gir til sammen et godt bilde av skolemyndighetenes plattform i arbeidet for et inkluderende skolemiljø og mot mobbing og andre krenkelser. Dokumentene gir føringer om tiltak på flere områder, hvorav ett er kompetanseutviklingen med et klart mål om at skoler og barnehager skal bli bedre til å forebygge, avdekke og håndtere mobbing.

På direkte spørsmål om ”Hvordan skal skolen lykkes bedre i arbeidet mot mobbing?” var det ingen av informantene som nevnte nødvendigheten av kompetanseutvikling, verken for egen del eller generelt, noe som står i skarp kontrast til myndighetenes utgangspunkt og prioriteringer. Tilnærmingen til forbedringspotensialet lå i en annen gate, nemlig på systematikk og rutiner. Det kommer jeg nærmere tilbake til. Under intervjuene kommer det likevel fram informasjon som jeg, med min forforståelse og en hermeneutisk tilnærming, kan tolke som å være relevante funn. Her er det like mye snakk om hva som ikke ble sagt, som hva som ble sagt, og måten det ble sagt på og i hvilken sammenheng det ble sagt.

Jeg vil i det følgende presentere funn i undersøkelsen som sier noe om opplevd kompetansebehov hos mine informanter. Deretter ønsker jeg å drøfte om det er samsvar mellom disse og hvilke konsekvenser eventuelle avvik kan ha. Innholdet, avgrensningen og strukturen er bestemt av de kvalitative funnene relatert til kjernekategoriene: Begrepsforståelse og teori, lov- og regelverk og systematikk/rutiner. Funnene blir presentert kronologisk og drøftet innenfor følgende forskningsspørsmålet:

- *Hvilken kompetanse mener skolen de trenger for å bli bedre til å avdekke mobbing?*

5.4.1 Kompetansebehov om teoriutvikling og mobbing som fenomen

Informantene uttrykker lite eksplisitt som kan gi grunnlag for å si noe om deres subjektive opplevelse av stort kompetansebehov når det gjelder forståelsen av mobbing som fenomen og kunnskap om teoriutvikling. Dette er noe av det som ble direkte formidlet:

- ”Fordi den tidligere definisjonen med at det må være over tid å, gjentakende å sånn, den bare teller ikke lenger. Nå er det opplevelsen til den enkelte»
- ”Ja. Individperspektivet”.
- ”Jeg kunne godt tenke meg kurs i å bygge godt læringsmiljø og klassemiljø og gode tips og triks til det. For det er ikke så lett”.
- ”Også tenker jeg at hvis du skal være kjempegod på å lese situasjoner, så må du ha noe kompetanse i psykologi. Hvorfor er den ungen slik? Hva kan jeg gjøre for å hjelpe eleven når han gjør sånn? Er det fordi han har det vanskelig? Alt er jo psykologi”.
- ”Bygge opp en kompetanse og forståelse i et personale om hvorfor arbeidet mot mobbing er så viktig”
- ”Skal se på ulike typer tiltak. Både individrettet og kollektiv rettet”.

5.4.2 Kompetansebehov om lov- og regelverk

Informantene uttrykker også lite eksplisitt om hvilket ytterligere kompetansebehov de har når det gjelder lover og regelverk:

- ”Greit å dra fram lovverket innimellom å se på det igjen”.

-
- ”Inkludere alle yrkesgrupper på skolen, ikke bare tenke lærerne, klare å kurse de, som er en utfordring for skolen som pedagogisk medarbeider som vi har mange dyktige av, men i forhold til arbeidstid er det vanskelig å inkludere de i all kompetanseheving som handler om dette, på det området. Samtidig er det de som ser elevene mest, de ser de både på skole og SFO, så ideelt sett så hadde vi klart å få med de også på den kompetansehevingen her”.

5.4.3 Kompetansebehov om systematikk og rutiner i mobbearbeidet

Mine funn tyder derimot på at skolen, både lærere og skoleleder, føler sterkt at det er behov for kompetansepåfyll når det gjelder kunnskap og ferdigheter i operasjonalisering langs handlingslinjen kartlegging, analyse og tiltak. Jeg velger å se på det som et følt underskudd av handlingskompetanse. Informantene uttrykker opplevd kompetansebehov på denne måten:

- ”Du får en spørreundersøkelse, først skal du ha kompetanse i å analysere den. Hva sier den egentlig om læringsmiljøet i klassen min eller på trinnet, og etter du har analysert den så skal du treffe riktige tiltak. Og det krever ikke bare systematikk, men kompetanse”.
- ”hvordan man analyserer, sånn jobber du systematisk med en kartlegging. Fordi det er en krevende øvelse. Det sliter faktisk lærerne med, ikke bare i den form for kartlegging, men all mulig slags kartlegging, for det er analysekompetansen på skolene generelt er litt lav”.
- ”Hvordan jobber våre kollegaer med kartlegging, bare det hadde fått øynene opp her. Jeg trenger det selv. Hvordan jobber de som er flinke med kartlegging, så sett de sammen, filme de, få høre hvordan de prater og jobber og går gjennom analyse. Det er en kompetanseheving hvis vi hadde fått til det. Tenkt på alt av kartlegging som finnes i skoler nå, som vi bruker, så finnes det altså ikke en god oppskrift, en kompetanseheving som gjør at vi blir gode til å analysere. Hvordan går vi systematisk gjennom det her, som ender opp i gode tiltak? Det handler om å ha de gode spørsmålene, med de må vi nok lage selv”.
- ”Det er vel systematikken, at vi blir enda bedre på å systematisere det og sikre de gode tankene vi har og de gode ønskene vi har». Det er spesielt systematikken, ikke

det at vi ikke kartlegger, men i det du har kartlagt og skal analysere og sette inn tiltak”.

- ”Jeg tror at det å ha en slik bank med ting man kan bruke”.

Når jeg sammenstiller funn i undersøkelsen med skolemyndighetenes klare føringer om behovet for økt kompetanse i skolen på områdene 1. Begrepsforståelse og teori, 2. Lov- og regelverk og 3. Systematikk/rutiner, så finner jeg en betydelig grad av diskrepans. Min tolkning av manglende samsvar har mange forbehold og kan inneholde mange metodiske svakheter, og jeg skal drøfte noen av dem.

Regjeringen gjennomfører nå en lang rekke tiltak for å bekjempe krenkelser i skolen, som mobbing, trakassering og diskriminering. Mange av tiltakene er en oppfølging av utredningen fra Djupedalutvalget (NOU 2015:2), mens andre er nye. I Grunnlagsdokumentet gis det føringer, basert på et bredt forskningsmateriale, som skal gjennomsyre statens, blant annet Fylkesmannens, arbeid med barnehage- og skolemiljø, forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og andre krenkelser. Mine funn kan tyde på at informantene ikke har det samme føyte behovet for ny kompetanse i teoriutvikling og begrepsforståelse eller innenfor lov- og regelverk som myndighetene postulerer. Bildet er noe annerledes når det gjelder nødvendigheten av ny kompetanse med tanke på handlingskompetanse i forhold til systematikk og rutiner. Der eksisterer det en høyere grad av samsvar mellom skole og skolemyndigheter. Men som vist tidligere i oppgaven så har skolen hovedfokus på gode rutiner og systematikk etter at mobbing har funnet sted, og ikke fullt så mye uttrykt behov når det gjelder rutiner for det kontinuerlige og systematiske arbeide med skolemiljøet i forebyggende øyemed.

Det er et interessant funn at det er relativt stort avvik mellom myndighetenes sterke signaler om behovet for bred og omfattende kompetanseheving på den ene side og skolens litt mer ”snevre” føyte kompetansebehov på den andre. Med mitt valg av kvalitativ forskningsmetode med fokusgruppe og semistrukturerte intervjuer, og på bakgrunn av relativt lite datagrunnlag, er det ikke mulig å komme i mål med om det er en reell diskrepans og/eller eventuelt finne eksakte årsaker til manglende samsvar. Videre forskning kunne finne ut:

- Om det er slik at skolen og lærerne mener at de har nok kompetanse på områder der overordnet skolemyndighet mener de har for lite kompetanse.

-
- Om det er slik at lærerne opptrer litt som ”privatpraktiserende” og velger selv områdene vil prioritere kompetanseheving etter hva som passer dem i den pedagogiske hverdagen,

eller om det er andre forhold som kan forklare ubalansen. Dersom funnene er korrekte og avvik mellom følt behov for ny kompetanse og reelt behov for ny kompetanse er stor, vil det kunne ha store konsekvenser for mulighetene for så vel avdekking av mobbing som for skolens generelle arbeid for et trygt og godt skolemiljø. Det er ingen tvil om at skolemyndighetene, som nevnt over, gir klare føringer om kompetanseheving i hele skole-Norge ut fra målet om å fremme trygge og gode skolemiljø for alle elever og å forebygge, avdekke og behandle alle krenkelser. For å lykkes bedre i kampen mot mobbing og andre krenkelser er det viktig med et individuelt og et kollektivt løft av kompetanse på flere områder, slik det f.eks. kommer til uttrykk i planen for den skolebaserte og nettbaserte kompetanseutviklingen, *Inkluderende skolemiljø og krenkelser*, som gjennomføres i regi av Høgskolen i Innlandet og som er et av tiltakene i en stor nasjonal satsing i kampen for retten til et trygt og godt skolemiljø.

6. Avslutning

Det synes å være en høy grad av konsensus blant forskere, lovgivere og skolemyndigheter om betydningen av at forskningsbasert kunnskap og lov- og regelkompetanse legges til grunn for arbeidet med å avdekke, forebygge og håndtere mobbing i skolen. Anerkjent mobbeteori og gjeldende lovverk må implementeres i skolens planer, i skolens rutiner og tiltak, og innsatsen for å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø bør ikke minst være kontinuerlig og systematisk. Kompetanseheving anses å være nødvendig. For å lykkes best mulig med å avdekke mobbing og andre krenkelser i skolen, bør det med andre ord være stor grad av samsvar mellom disse grunnleggende forutsetningene og skolens problemforståelse og praksis. Skolens tilnærming må være helhetlig og kunnskapsbasert.

I denne oppgaven har jeg med utgangspunkt i problemstillingen

- Hva kjennetegner skolens forståelse av og tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing?

undersøkt dette samsvaret, eller mangel på samsvar, ved hjelp av disse fire forsknings-spørsmålene:

- Hvordan samsvarer skolens tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing med føringer gitt i lov-/og regelverk?
- Hvordan samsvarer skolens tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing med mobbeteori/-forskning?
- Hvilke rutiner benytter skolen i arbeidet med å avdekke mobbing?
- Hvilken kompetanse mener skolen de trenger for å bli bedre til å avdekke mobbing?

Mine hovedfunn i studien, slik de er gjort rede for og drøftet i kapittel 5 og slik jeg tolker informasjonen som ligger i dataene, kan sammenfattes i følgende punkter:

- Det er ikke godt nok samsvar mellom informantenes forståelse av og tilnærming til arbeidet med å avdekke mobbing og føringer og lovbestemmelser gitt i Opplæringslovens § 9A. De har i en viss grad implementert i tenkning og egen praksis at det er et nytt lov- og regelverk som skjerper kravene til handling. Verken skoleleder eller lærerne virker å ha inngående kunnskap om grunnlaget for lovendringen eller om selve lovteksten og de tydelige føringer og presiseringer som

er gitt i tilhørende rundskriv. Jeg finner også mangler når det gjelder innsikt i og forståelse av sentrale begreper som nulltoleranse, aktivitetsplikt og elevens subjektive opplevelse.

- Det er heller ikke godt nok samsvar mellom informantenes forståelse av og tilnærming til arbeidet med å avdekke mobbing og den teoretiske forståelsesrammen og problemforståelsen som mobbeforskningen har utviklet de siste tiårene. Informantene gir ikke inntrykk av å ha et helhetlig og overordnet teoretisk perspektiv på mobbing som fenomen, verken implisitt eller eksplisitt, i intervjuene. De er i liten grad kjent med ny teoriutvikling innen mobbeforskningen og knytter verken egen praksis eller egen forståelse eksplisitt til forskningsbasert kunnskap. Synet på mobbingens vesen, karakter, natur, opphav og prosesser synes dels å være bygd på erfaringsbasert kunnskap og dels fragmentarisk på Olweus og Roland sine teorier. De lener seg primært mot atferdsregulering, klasseledelse og relasjonsbygging i valg av strategier. Kun en informant trakk fram betydningen av miljøbygging i mobbearbeidet, mens ingen hadde kunnskap om den delen av forskningsfeltet som studerer sosiale prosesser og betrakter mobbing som sosial ekskludering og bygging av fellesskap som inkludering.
- Rutiner for kartlegging og analyse ser ut til å være hovedtilnærmingen i arbeidet med å avdekke mobbing, slik mine informanter vurderer det. De har et skjerpet ”kartleggingsfokus” etter lovendringene (§ 9A) og benytter anerkjent metodikk i kartleggingsarbeidet. De vedgår samtidig at de ikke har systematiske rutiner og kompetanse når det gjelder analyse av kartleggingsdataene. Styrken er årvåkenheten, motivasjonen, engasjementet, bevisstheten om betydningen av å følge med og av tidlig varsling. Svakheten er mangel på systematikk, kontinuitet, planmessighet og faglig forankring i teori og lovverk.
- Jeg mener å ha vist at hovedfunnene i studien er i god overensstemmelse med konklusjonene som kom fram i Djupedalutvalgets utredning (NOU 2015:2) og andre forskningsbaserte dokumenter. Myndighetene har fulgt opp ved å initiere en nasjonal kompetanseutvikling der det ligger føringer om kompetanseheving på bla. områdene begrepsforståelse/teori, lov-/regelverk og rutiner/systematikk. Mine funn indikerer manglende samsvar mellom informantenes subjektive opplevelse av kompetansebehov og myndighetenes føringer på de to første områdene, mens det er samsvar når det gjelder nødvendigheten av økt kompetanse i forhold til rutiner og systematikk. Jeg overlater til videre forskning å gå grundigere til verks for å finne ut

om dette avviket er reelt og signifikant. I så fall er det bekymringsfullt med tanke på målet om at skolen skal bli bedre til å forebygge, avdekke og stoppe mobbing.

Oppgavens hovedkonklusjon er at skolens forståelse av og tilnærming til arbeidet med avdekking av mobbing og andre krenkelser kjennetegnes av i for liten grad å være bygd på tilgjengelig forskningsbasert kunnskap om mobbing som fenomen og også i for liten grad på føringer gitt i lov- og regelverk. Avdekkingsrutinene er heller ikke i tilstrekkelig grad planstyrte, systematiske eller langsiktige. Det er et dokumentert behov for kompetanseheving, også på områder som skolen selv ikke etterspør økt kompetanse.

Uten adekvat regeletterlevelse og uten en helhetlig og kunnskapsbasert forståelse og tilnærming til avdekking av mobbing og andre krenkelser, kan elevenes rettssikkerhet svekkes, at rettigheter og plikter i Opplæringsloven kapittel 9A ikke oppfylles. I tillegg kan det bli vanskeligere å nå myndighetenes mål om å redusere mobbetallene.

Det nye regelverket tredde i kraft 1. august 2017, perspektivutvidelsen innen mobbeforskningen er av relativt ny dato, og den nasjonale kompetansesatsingen i kjølvannet av NOU 2015:2 er bare så vidt i gang. Et forslag til oppfølgende forskning vil naturlig handle om å undersøke om resultatene og konklusjonene vil være annerledes når alt ”det nye” forhåpentligvis har bli absorbert i skole-Norge. Det vil være å håpe.

Litteraturliste

- Befring, E (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C. og Skyseth Westvig, T. (2015). *Inkluderende læringsmiljø. Faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eriksen, I.M. og Lyng, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Rapport nr. 14/15. Hentet 10. okt. 2018 fra [file:///Users/Ida/Downloads/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15%20\(2\).pdf](file:///Users/Ida/Downloads/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15%20(2).pdf)
- Eriksen, I.M. og Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Flack, T. (2010). *Innblikk. Et sosial – analytiske verktøy for å forebygge og avdekke skjulte mobbing*. Hentet fra 25. feb. 2019 fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13131383/Laringsmiljosenteret/Pdf/Om%20senteret/Innblikk_PDF.pdf
- FNs barnekonvensjon (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 29. feb. 2019 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Føllesdal, D. og Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamst, K. T. (2013). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hegna, K. og Bakken, A. (2015). *Mobbeprogrammene i norsk skole – et kritisk blikk på evalueringene*. Publisert 23.04.2015 i Bedre skole. Hentet 7. mai fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/mobbeprogrammene-i-norsk-skole--et-kritisk-blikk-pa-evalueringene/>

Jacobsen, D.I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo. Cappelen Damm AS.

Kofoed, J. og Søndergaard, D. M. (2009) *Mobning - sociale prosesser på afveje*. København. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S og Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal akademisk.

Larsen (2016). *Hva kan vi lære av mobbedommene?* Hentet 3. april 2019 fra <http://fug.custompublish.com/getfile.php/3487091.1542.bfwqrxabew/Hva+kan+vi+l%C3%A6re+av+mobbedommene+v+Kjersti+Botnan+Larsen.pdf>

Lerøen, T.E. (2018). *Skolene følger ikke opp mobbing godt nok*. Hentet 28. februar 2019 fra <https://hoyre.no/aktuelt/nyheter/2018/skolene-folger-ikke-opp-mobbing-godt-nok/>

Lewin, N. (2018). Høyesteretts stemme om mobbing i skolen. I Støen, J, Fandrem, H. og Roland, E. (red.). *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* (s. 31-48). Bergen. Fagbokforlaget.

Læringsmiljøsentret (2017): *Spekter*. Hentet 3. april 2019 fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13466554/Læringsmiljøsentret/Pds/Mobbing/Spekterundersøkelse%20bokmål%20med%20voksenmobbing_akt18.pdf

Migliaccio, T. og Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a Social Experience. Social Factors, Prevention and Intervention*. England: Ashgate Publishing Limited.

Nordahl, T. (2018): Film om skolemiljø – pedagogisk analyse. Hentet 22. feb. 2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/nettkurs-om-miljo-og-mobbing/film-skolemiljo->

[pedagogisk-analyse/](#)

Nordahl, T., Flygare, E. og Drugli, M.B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 9. april fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet 10. okt. 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Olweus, D. (1974): *Hakkekyllinger og skolebøller*. Hentet 25. feb. fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/dd016bc87400dabedca22c33241b0bad?lang=no#7>

Olweus, D. (1997). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 9. okt. 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-611>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Prop. 57 L (2016–2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Hentet 23. feb. fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94e4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>

Rabøl Hansen, H. (2018). *Mobning*. 1. utgave, 1. oplag. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. 2. Utgave. Oslo. Rebell Forlag A/S. Hentet 25. feb. fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009032700006?page=29

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: hva kan skolen gjøre?* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Scott, D.M. (2009). Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksjoner over definitioner. I Kofoed, J. og Søndergaard, D.M., *Mobning sociale processer på afveje* (s. 225-258). København: Hans Reitzels Forlag.

Schott, R.M og Søndergaard, D.M (2014). *School bullying. New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Søndergaard, D.M. (2009) Mobning og social eksklusionsangst. I Kofoed, J. og Søndergaard, D.M., *Mobning sociale processer på afveje*. (s. 21-58). København: Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D.M. (2012). *Bullying and social exclusion anxiety in schools*. Hentet 25. feb. fra https://www.idunn.no/np/2018/04/bullying_social_exclusion_anxiety_and_longing_for_belonging

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2018). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Udir-3-2017. *Skolemiljø*. Hentet 22. feb. fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/?depth=0&print=1#6.4-en-aktivitetsplikt-med-flere-delplikter>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 2. april fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2016). *Grunnlagsdokumentet for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser*. Hentet 23. juni 2017 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/fylkeslag/ostfold/laringsmiljo/grunnlagsdokument-for-arbeidet-med-barnehagemiljo-skolemiljo-mobbing-og-....pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017): Krav til aktivitetsplan. I *Mobbing og mistrivsel - hva skal skolen gjøre?* Hentet 26. feb. fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/#krav-om-aktivitetsplan>

Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. Hentet 9. april 2019 fra

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf

Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I Midthassel, UV., Bru, E., Ertevåg, S.K. og Roland, R (red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 34-50). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1



Bokmål

Spørreskjema til elevene

Vi ønsker å kartlegge læringsmiljøet i klassen din. Svar ærlig på spørsmålene. Ingen elever eller foresatte får se hva du svarer.

Navn:

Klasse:

1. Hvem i klassen vil du helst være sammen med i friminuttene?

Du kan skrive tre navn

2. Hvem i klassen er det som bestemmer mest?

Du kan skrive tre navn

3. Hvem i klassen hjelper andre elever hvis de trenger det?

Du kan skrive tre navn

4. Hvis læreren trenger hjelp, hvilke elever vil hjelpe?

Du kan skrive tre navn

5. Hvem i klassen bråker i timene?

Du kan skrive tre navn

6. Jeg tror de andre i klassen synes det er for mye bråk i timene (Sett kryss)

Helt uenig Litt uenig Litt enig Helt enig

7. Jeg synes det er for mye bråk i timene (sett kryss)

Helt uenig Litt uenig Litt enig Helt enig

8. Hvor ofte bråker du i timene? (sett kryss)

Aldri Hver uke Omtrent hver dag Omtrent hver time

Om mobbing:

Mobbing er vonde handlinger som utestenging, ryktespredning, erting eller dytting, slag og spark mot en som ikke kan forsvare seg.

Det kan av og til være vanskelig å vite om det som har skjedd er mobbing. Det er uansett viktig at du gir beskjed via Spekter.

9. Hvor ofte **er du blitt** mobbet på skolen av noen i klassen din de siste månedene? (sett kryss)

Aldri Av og til To - tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

10. Dersom **du er blitt** mobbet, hvem er det som har mobbet deg?

Skriv navn

11. Hvor ofte **har du** mobbet andre i klassen din på skolen de siste månedene? (sett kryss)

Aldri Av og til To - tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

12. Dersom **du har** mobbet andre, hvem har du mobbet?

Skriv navn

13. Hvem i klassen mobber andre?

Skriv navn

14. Hvem i klassen blir mobbet?

Skriv navn

15. Hvem i klassen tror du vil hjelpe en annen elev dersom hun eller han blir mobbet?

Skriv navn

Om digital mobbing:

Med digital mobbing mener vi vonde handlinger ved bruk av for eksempel mobiltelefon, nettbrett, PC, mot en som ikke kan forsvare seg. Det kan være utestenging i sosiale medier, ryktespredning eller erting.

Det kan av og til være vanskelig å vite om det som har skjedd er mobbing. Det er uansett viktig at du gir beskjed via Spekter.

16. Hvor ofte **er du blitt** mobbet digitalt av noen i klassen din de siste månedene? (sett kryss)

Aldri Av og til To - tre ganger i måneden Hver uke

17. Dersom **du er blitt** mobbet digitalt, hvem er det som har mobbet deg?

Skriv navn

18. Hvor ofte **har du** mobbet andre i klassen din digitalt de siste månedene?

Aldri Av og til To - tre ganger i måneden Hver uke

19. Dersom **du har** mobbet andre digitalt, hvem har du mobbet?

Skriv navn

20. Hvem i klassen blir mobbet digitalt?

Skriv navn

21. Hvem i klassen mobber andre digitalt?

Skriv navn

Spørsmål om mobbing fra voksne på skolen:

2. Hvor ofte **er du blitt** mobbet av voksne på skolen de siste månedene?

Aldri Av og til To - tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

23. Hvor ofte har du sett andre elever i klassen bli mobbet av voksne på skolen?

Aldri Av og til To - tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

24. Hvem i klassen blir mobbet av voksne på skolen? Skriv navn

25. Er det noe annet du ønsker å fortelle som gjelder hvordan dere har det i klassen?

Vedlegg 2

Intervjuguide

Informasjon om intervjuet (før lydopptaket)

- Hensikten med undersøkelsen: Få mer kunnskap om hvordan skolen avdekker krenkelses og mobbing.
- Hvordan informasjonen som kommer frem i intervjuet skal benyttes.
- Anonymitet når det gjelder undersøkelsen. Informer om lydopptak.
- Er det noe informantene lurer på i forbindelse med intervjuet?

Bakgrunnsspørsmål: (lydopptak)

- Hvilket klassetrinn underviser dere på?
- Hvor lenge har dere jobbet i skolen?
- Evt. Hvordan opplever dere miljøet i klassen?

Hovedspørsmål:

Nytt lov- og regelverk i Opplæringslovens § 9 A.

- På hvilken måte vil nytt lov- og regelverk i Opplæringslovens § 9 A påvirke holdninger og praksis i arbeidet med å avdekke mobbing?

Ny teoriutvikling i synet på mobbing som fenomen (individ-kontekst-sosiale mekanismer).

- Hvordan vil dette kunne endre skolens tilnærming til arbeidet med å avdekke mobbing?
- Hva tenker du/dere om begrepene inkluderende skole og inkluderende fellesskap i sammenheng med temaet mobbing?

Avdekking av krenkelses og mobbing

- Hva mener du/dere er gode tiltak og rutiner for å kartlegge og analysere alle former for krenkelses?

Tilleggsspørsmål:

- Hva fungerer bra og hva kunne vært gjort annerledes?
- Hvordan er erfaringene med tiltak gjennom utviklingsarbeidet?
- Hvordan har utviklingsarbeidet påvirket deres praksis?

Kompetanse/utfordringer

- Hva syns du/dere selv er deres styrke i arbeidet mot mobbing på denne skolen, og hva slags ny kompetanse har du/dere behov for?
- Hva er hovedutfordringene med tanke på et systematisk og kontinuerlig arbeid for å avdekke mobbing på en skole?
- Hvordan vil du/dere beskrive den ideelle situasjonen med tanke på å kunne optimalisere arbeidet med å avdekke mobbing og andre krenkelsers?

Tilleggsspørsmål:

- Har du/dere ytterligere tanker rundt spørsmålet om hvordan skolen kan lykkes bedre i arbeidet mot mobbing generelt og i arbeidet med avdekking av mobbing spesielt?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe du/dere har lyst til å tilføye, ting dere mener er viktig å få frem i forbindelse med dette temaet?
- Kan jeg ta kontakt med dere senere dersom jeg har behov for å oppklare noe?

Takk for dere ville delta. Jeg setter stor pris på det.

Vedlegg 3

Kvalitativ analyse

Hovedtema	Kategorier/Kjernebegreper	Fortettet meningsinnhold
Teori	Mobbebegrepet Individ-Kontekst Atferdsregulering Klasseledelse Relasjonsbygging Miljøbygging Inkludering/ekskludering i fellesskap Det gyldige Vi	F. Involvere elever forebyggende. Litt endring av syn på hva mobbing er. Fra individperspektiv til kontekst. Fokus på klasse miljø fra lavere trinn. Holdninger til mobbing formes av voksne hjemme. Eliminere mobbesituasjoner ved å skjønne sosiale prosesser. Medelever speiler offer og mobber. Flere fellesskap i en skole, institusjonelle rammer, ikke innhold. Individuell tilpasning i klasserommet. Bli kjent med elevene, hvordan det sosiale fungerer. Være engasjert i elevene. Gode på relasjoner til elevene. R. Opptatt av at eleven skal ha det bra. Det er mitt perspektiv. Fellessamlinger, felles opplevelser. Få lærerne til forstå at det er våre elever. Bygge VI-forståelse blant elevene også. Lære empati og ta ansvar. Alle må inkluderes i mobbearbeidet. Ansatte med god klasseledelse skaper godt læringsmiljø. Holdninger/motivasjon viktigere enn regler og rutiner.
Lovverk	Aktivitetsplikt Subjektiv opplevelse Nulltoleranse Det psykososiale læringsmiljø Inkludering Planer, systematikk	F. Fleksibel plan. Aktivitetsplikt- tidlig innsats. Opplevelsen til den enkelte. På lag med eleven. Nulltoleranse verner både mobber og offer i større grad. At elevene blir tatt på alvor, at de blir hørt. Det er mer som skjer når man sier fra, og raskere. Bedre system. Faglig og sosial inkludering ved å være i samme klasserom. Ikke nok ressurser. R. Håper vi fanger opp lovverket gjennom rutinene (lærerne) Viktig at ledere kjenner lovverket. Si fra tidlig. Økt bevissthet og fokus. Viktig med systematikk og kontinuitet. Skoleleder må holde trykket oppe i spørsmålet. Motivere.
Rutiner	Kartlegging Observasjoner Elevsamtaler Elevundersøkelser Trivselsundersøkelser Foreldresamtaler	F. Årvåkne lærere. Være oppmerksom Ansvar for gode rutiner. God intern kommunikasjon. Holdninger i samarbeid med hjemmet. Observere og spørre. Elevsamtaler. Gode erfaringer med Spekter i forhold til inkludering/ekskludering og elev-/lærerrelasjoner. Analyse kun fra resultatene av Spekter. Rammene rundt er tydeligere nå, med nytt lovverk. R. Bygge gode relasjoner til elever og foresatte

	Kartleggingsverktøy Analyse Kommunikasjon	i utviklingssamtaler. Aktivitetsplikten er viktig i samarbeid skole-hjem
Kompetansebehov og utfordringer	Systematikk Kunnskap Lovverk Tid og ressurser	F. Større ressurser (flere lærere) for inkludering, faglig og sosialt. Flere timer i uken til elevsamtaler, så kanskje fått utrettet mer. Kurs i læringsmiljø, klasse miljø. Kompetanse i psykologi. Utvikle en bank med ting man kan bruke. R. Systematikken må bli bedre. Å få ting gjennomført. Bygge forståelse og holdninger. Systematikk er vanskelig: når du har kartlagt og skal analysere og sette inn tiltak. Krevende og trenger kompetanse. Tid, prioritering fordi det er mye som skjer på skolene. Utenforskap i digital mobbing.

Vedlegg 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Avdekking av mobbing og krenkelser i skolen”

Bakgrunn og formål

Dette er et prosjekt i forbindelse med masterstudie i spesialpedagogikk – rådgivning og endringsarbeid ved Høgskolen i Innlandet. Masterprosjektets tema er hvordan lærere arbeider med å avdekke mobbing og krenkelser mellom elevene. Målet er å undersøke hvilke strategier lærere jobber med i forhold til avdekking av mobbing i det MOOC-baserte utviklingsarbeidet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære fokusgruppeintervjuer med 5-8 lærere gjennom modulen med avdekking av mobbing og andre krenkelser. Gjennomføringen av intervjuene vil ta ca. en time. Spørsmålene vil omhandle hvordan og på hvilke måte lærerne avdekker mobbing og krenkelser mellom elevene. Lærerne som deltar vil bli intervjuet i februar. Ta kontakt dersom du/dere ønsker å se temaliste i forkant av deltakelsen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Hver enkelt merkes med en tallkode som lagres adskilt fra intervjumaterialet. Ingen andre får tilgang. Når resultatene publiseres i masteroppgaven vil ingen klare å identifisere verken lærere, elever eller skolen opplysningene er hentet fra. Fram til det blir de anonyme opplysningene oppbevart innelåst av meg.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon X eller e-post X@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder, Ingrid Grimsmo Jørgensen, på telefon 97 57 94 35.

Vedlegg 5

Samtykke til deltakelse i studien

Dersom du samtykker til å delta på forskningsintervju i tråd med informasjonen i dette brevet, kan du gi beskjed til skoleledelsen ved å krysse av følgende svarslipp

Kryss av:

Jeg samtykker i deltakelse i intervjuer

Jeg samtykker til at personopplysninger kan lagres/publiseres i masteroppgave

Jeg samtykker ikke til at personopplysninger kan lagres/publiseres i masteroppgave

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6



Ingrid Grimsmo Jørgensen
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 09.01.2018

Vår ref: 57946 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

57946	<i>Evaluering av satsingen MOOC- klassemiljø, mobbing og andre krenkelser initiert av Utdanningsdirektoratet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Grimsmo Jørgensen</i>
<i>Student</i>	

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 17.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren