

# **INN** Universitetet i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Daniel Haug og Christine Feiring Opsahl**

**Masteroppgave**

**«Betydningen av fellesskap som ledd i  
arbeidet mot mobbing»**

“The importance of community as part of the work  
against bullying”

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

MATBU

**2025**

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan lærere arbeider med fellesskapet i klassen som et ledd i arbeidet mot mobbing. Mobbing er et alvorlig og utbredt problem i skolen, med negative konsekvenser for elevenes psykiske helse, læring og sosiale utvikling. Til tross for skolens nulltoleranse for mobbing og lovfestede krav om et trygt og inkluderende læringsmiljø, viser nyere statistikk at mobbingen øker.

Gjennom kvalitative intervjuer med seks lærere har vi undersøkt deres erfaringer og forståelse for hvordan fellesskapsarbeid kan bidra til å skape et inkluderende skolemiljø. Studien bygger på nyere forskning som ser mobbing som et sosialt gruppefenomen, hvor dynamikken i fellesskapet kan forsterke eller redusere risikoen for mobbing. Lærerne fremhever tiltak som tydelig klasseledelse, relasjonsbygging, felles aktiviteter og samarbeid med foresatte som viktige elementer i dette arbeidet. Samtidig peker de på utfordringer som tidspress, manglende felles retningslinjer og behovet for økt støtte fra skoleledelsen.

Funnene viser at et inkluderende klassefellesskap kan virke forebyggende ved å styrke elevenes tilhørighet og sosiale ferdigheter. Likevel krever dette arbeidet kontinuerlig innsats og en helhetlig tilnærming, hvor både lærere, skoleledelse, foresatte og elevene selv spiller en aktiv rolle. Oppgaven bidrar til å belyse lærernes praksis og erfaringer, og understreker viktigheten av systematisk arbeid med fellesskap som en sentral del av skolens mobbeforebyggende arbeid.

Studien konkluderer med at arbeid med klassefellesskapet er en både effektiv og utfordrende tilnærming til å motvirke mobbing, og at det krever tid, faglig kompetanse og tilstrekkelig støtte for å være vellykket. Oppgaven bidrar med verdifull innsikt som kan øke forståelsen av hvordan inkluderende fellesskap kan fremme elevenes trivsel og bidra til å redusere mobbing i skolen.

## Abstract

This master's thesis examines how teachers work on fostering a sense of community in the classroom as part of their efforts to combat bullying. Bullying is a serious and widespread issue in schools, with negative consequences for students' mental health, learning, and social development. Despite schools' zero-tolerance policy toward bullying and legal requirements for a safe and inclusive learning environment, recent statistics show that bullying is on the rise.

Through qualitative interviews with six teachers, we explored their experiences and understanding of how community-building efforts can contribute to creating an inclusive school environment. The study is based on recent research that views bullying as a social group phenomenon, where community dynamics can either exacerbate or mitigate the risk of bullying. The teachers highlighted strategies such as clear classroom management, relationship building, shared activities, and collaboration with parents as important elements of this work. At the same time, they pointed to challenges such as time constraints, lack of guidelines, and the need for increased support from school leadership.

The findings show that an inclusive classroom community can have a preventive effect by strengthening students' sense of belonging and social skills. However, this work requires continuous effort and a holistic approach, where teachers, school leadership, parents, and the students themselves play an active role. The thesis sheds light on teachers' practices and experiences and emphasizes the importance of systematic community-building as a central part of schools' anti-bullying efforts.

The study concludes that fostering classroom community is both an effective and challenging approach to counteracting bullying and that it requires time, professional competence, and sufficient support to succeed. The thesis provides valuable insights that can enhance understanding of how inclusive communities can promote students' well-being and help reduce bullying in schools.

## Forord

«Ikke engang på bursdagen min får jeg være i fred». Ordene tilhører ei jente som daglig ble utsatt for mobbing, og de minner oss på hvorfor vi valgt å skrive denne oppgaven.

Selv om disse ordene står først i teksten vår, så var de faktisk de siste vi skrev på masteroppgaven vår – oppgaven er nå ferdigstilt og markerer slutten på en skriveprosess som har vært både lang og lærerik.

Nå som målet er nådd, og oppgaven fullført kan vi se tilbake og reflektere over hvorfor dette temaet er så viktig for oss. Vi har sett med egne øyne hvordan mobbing kan prege og skade unge mennesker. Vi har gjennom vårt arbeid i skolen sett suksesshistorier, men også det motsatte. Dette gjorde at vi så nytteverdien av å fordype oss i hvordan mobbing kan forebygges og håndteres.

Vi har ingen illusjoner om at denne masteren forandrer verden, og den gjør nok ikke den norske grunnskolen mobbefri heller. Men kunnskapen den har gitt oss gjør at vi ser på mobbing med litt klarere øyne og at vi er bedre rustet til å ta tak i mobbing på skolene hvor vi jobber. Vi vet mer om hva som funker, og mer om alle skjærene i sjøen på veien mot målet om en mobbefri skole.

Vi mener oppriktig at det vi har lært og forstått gjennom å skrive denne masteroppgaven, har gjort oss i bedre stand til å både forebygge og håndtere mobbing. Videre betyr faktisk det at risikoen for at elevene på våre arbeidsplasser opplever mobbing er redusert - det gjør innsatsen vi har lagt ned med denne oppgaven verdt det!

Denne oppgaven hadde vi ikke greid alene, og vi vil rette en stor takk til vår veileder, Anne Sigfrid, som med sitt kloke hode og blick for detaljer har vist oss vei gjennom arbeidet.

Vi vil også selvfølgelig takke for støtten fra familiene våre, som har gjort det mulig for oss å gjennomføre alle timene med skriving. Til slutt gir vi også et stort klapp på skuldra til oss selv – vi har fullført masterstudiet, til tross for fulltidsjobber og familieliv.

Lillehammer, 15.januar 2025

Christine Feiring Opsahl og Daniel Haug

*«Du vet når en tulipan henger med huet,  
og så trækker man den inn blant de andre  
for at den skal stå oppreist. Et sånt  
samfunn vil jeg ha.»*

*Ingrid Ovedie Volden, ukjent dato*

## Innhold

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema .....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Avgrensing av oppgaven .....	2
1.4 Relevans.....	3
1.5 Begrepsavklaring .....	4
1.6 Oppgavens oppbygning .....	6
2.0 Opplæringsloven: Retten til et trygt og godt skolemiljø.....	8
2.1 Ny opplæringslov.....	8
2.2 Et miljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring .....	8
2.3 Nulltoleranse og forebyggende arbeid .....	9
2.4 Det viktige samarbeidet mellom skole og hjem .....	9
2.5 Aktivitetsplikten.....	10
2.6 Skolemiljø i læreplanen .....	11
2.7 Samarbeid med hjemmet.....	12
2.8 Oppfølging av elevene .....	12
2.9 Oppsummering kapittel 2 .....	13
3.0 Kunnskapsstatus .....	14
3.1 Utbredelse og konsekvens.....	14
3.2 Behovet for videre forskning .....	19
4.0 Teoretisk bakgrunn .....	19
4.1 Hva er mobbing? .....	19
4.1.1 Individ: Aggresjon – Det første paradigmet.....	20
4.1.2 Sosiale prosesser på avveie – Det andre paradigmet.....	22
4.2 Trygt og godt skolemiljø.....	24
4.2.1 Klasseledelse.....	25
4.2.2 Relasjoner .....	28
4.2.3 Tilhørighet .....	30
4.2.4 Sosiale ferdigheter .....	31
4.2.5 Elevmedvirkning .....	34
4.3 Oppsummering kapittel 4 .....	35

5.0 Forskningsmetode .....	35
5.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver .....	36
5.1.1 Fenomenologi.....	36
5.1.2 Hermeneutikk.....	37
5.1.3 Forforståelse.....	37
5.2 Kvalitativ metode.....	38
5.2.1 Kvalitativt intervju.....	39
5.3 Datainnsamling.....	40
5.3.1 Utvelgelsen .....	40
5.3.2 Intervjuguide .....	41
5.3.3 Prøveintervju .....	41
5.3.4 Gjennomføring.....	42
5.4 Databehandling .....	43
5.4.1 Transkribering.....	43
5.4.2 Dataanalyse og tolkning .....	44
5.5 Undersøkelsens kvalitet.....	49
5.5.1 Reliabilitet.....	49
5.5.2 Validitet.....	50
5.5.3 Overførbarhet.....	50
5.6 Etske betraktninger.....	51
5.6.1 Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi .....	52
5.6.2 Forskernes rett til å respektere informantenes privatliv .....	52
5.6.3 Forskernes ansvar for å unngå skade.....	52
5.7 Oppsummering kapittel 5.....	53
6.0 Presentasjon av funn .....	54
6.1 Innledning.....	54
6.2 Mobbing – et komplekst og sammensatt fenomen.....	55
6.3 Lærernes oppfatning og erfaring av motiver og årsaker til mobbing .....	56
6.3.1 Bak enhver mobbeatferd finnes et sårbart menneske .....	56
6.3.2 Posisjon i gruppen .....	59
6.4 Lærernes erfaringer i arbeidet med mobbing .....	60
6.4.1 En tydelig klasseledelse .....	60
6.4.2 Et godt klassemiljø.....	61
6.4.3 Felles aktiviteter for å fremme et godt klassemiljø .....	65
6.4.4 Å høre til .....	65

6.4.5 Betydningsfulle relasjoner .....	67
6.4.6 Få foreldrene på «banen» .....	69
6.4.7 Den avgjørende støtten fra kollegaer og ledelse .....	72
6.4.8 Når mobbing oppstår.....	72
6.5 Oppsummering kapittel 6 .....	73
7.0 Diskusjon/ Konklusjon .....	74
7.1 Klasseledelse og relasjoner .....	74
7.2 Fellesaktiviteter .....	76
7.3 Foreldresamarbeid – dobbelt trøbbel? .....	77
7.4 Ulike forståelser av mobbing .....	78
7.5 Oppsummering kapittel 7 .....	79
8.0 Avslutning .....	79
Litteraturliste .....	82
Vedlegg .....	88
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	88
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	92
Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT.....	95



## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema

Mobbing i skolen er et alvorlig problem som har fått økende oppmerksomhet de siste tiårene. Det er ikke et tema som bare opptar lærere, elever og foresatte, men også forskere og politikere. Mobbing kan ha langvarige og alvorlige konsekvenser for dem som blir utsatt, både når det gjelder psykisk og fysisk helse, faglig prestasjon og sosial utvikling. Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2024), som gjennomføres årlig, gir oss data om blant annet forekomsten av mobbing i den norske grunnskolen. Funn fra 2023-utgaven av denne viser at mobbetallene øker, og at tiltakene som settes inn ofte ikke stopper mobbingen (Wendelborg, 2024).

Bakgrunnen for at vi ønsker å skrive om mobbing er temaets store samfunnsrelevans og viktighet for barns læringsmiljø og trivsel. Med vår bakgrunn som kontaktlærer og skoleleder i grunnskolen, ser vi daglig hvordan mobbing kan påvirke elevenes utvikling og skolehverdag. Vi har begge personlig interesse for temaet og mener at økt kunnskap om mobbing vil være verdifullt både for vårt arbeid og for å bidra til en bedre skolehverdag for elever.

Vår erfaring er at den største trusselen mot elevenes trivsel og læring på skolen er utrygge miljøer og mobbing, og vi ser hvor negativ effekt det har på elevene i skolen. Det er derfor viktig for oss å få en enda dypere forståelse av hva som forstås med mobbing, hvorfor det skjer, og hvordan det kan bekjempes.

Vi opplever at ansatte i skolen allerede vet mye om mobbing og forebyggende mobbearbeid, men allikevel er det et stort problem og er en stor belastning for elever, ansatte og foresatte. Temaet er særlig aktuelt for ansatte i den norske skolen i dag på grunn av det økte fokuset på elevenes psykososiale læringsmiljø.

Ansatte har et lovfestet ansvar for å gripe inn i mobbesaker og sørge for at alle elever har det trygt på skolen (opplæringsloven § 12-4). Med den nye opplæringsloven er skolens ansvar for å forebygge mobbing og sikre et inkluderende læringsmiljø blitt enda tydeligere. Dette stiller

store krav til læreres kunnskap om temaet, deres evne til å gjenkjenne tegn på mobbing, og ikke minst deres ferdigheter i å håndtere konflikter og skape gode relasjoner i klasserommet.

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å belyse hva mobbing er og se dette i forhold til skolens arbeid med å motvirke mobbing. Vi ønsker å se nærmere på læreres forståelser og erfaring med mobbing, samt undersøke hvordan disse påvirker hvordan de forebygger og håndterer mobbing. Videre undersøkes hvilke tiltak og metoder lærere benytter for å skape trygge og inkluderende læringsmiljøer, samt hvilke utfordringer og dilemmaer de opplever i dette arbeidet.

Problemstillingen vi ønsker å besvare i denne oppgaven er:

*Hvordan arbeider lærere med fellesskapet i klassen, som ledd i arbeidet mot mobbing?*

For å belyse denne problemstillingen har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever lærere at arbeid med inkludering og fellesskap forebygger og håndterer mobbing?
2. Hvilke utfordringer møter lærere når de skal håndtere mobbing i klassen?
3. Hvordan følger lærere opp elever som er involvert i mobbing, i etterkant av en mobbesituasjon, for å sikre en varig løsning og et inkluderende læringsmiljø?

## 1.3 Avgrensing av oppgaven

Mobbing som tema er både omfattende og komplekst, og kan forklares og forstås ut ifra ulike perspektiver. Vi ser derfor på det som nødvendig å redegjøre for noen av avgrensingene vi har gjort underveis for å komme frem til den studien vi har.

Studien vår retter seg inn mot felleskapets betydning, og i det ligger det en avgrensing som gjør at vi ser på mobbing i lys av nyere forskning, nemlig at vi ønsker å se på hvordan det arbeides med fellesskapet i klassene.

Vi har valgt å belyse temaet gjennom lærernes erfaringer og opplevelser, og inkluderer ikke elevens eller foreldrenes opplevelser. Oppgaven berører likevel foreldresamarbeid, men kun

sett fra lærernes perspektiv. Skoleledernes erfaringer er heller ikke inkludert i studien, vi har kun etterspurt lærernes opplevelse av støtte fra ledelsen i arbeidet med mobbing.

Studien vår setter søkelys på forebygging og noe håndtering av mobbing, og vi har valgt å ikke å gå i dybden på individuelle utfordringer som kan oppstå hos elever i klassene. Vi skiller heller ikke på type mobbing og inkluderer dermed all form for mobbing: fysisk, psykisk eller digital mobbing. Vi har heller ikke valgt å ta kjønnsperspektiv, noe som betyr at kjønn innad i gruppene og forskjeller på jente – og guttemobbing har ikke vært et tema.

Vår forskning er basert på intervjuer med seks lærere fra fem forskjellige skoler. Eventuelle likheter og samsvar i informantenes erfaringer og opplevelser vil derfor ikke skyldes at de kommer fra samme skole og tilhørende kultur ved den skolen.

Avgrensningene vi har gjort er for å avgrense omfanget til det som er mest relevant for studiens problemstilling og for å tydeliggjøre fokuset gjennom studien.

#### 1.4 Relevans

Forekomsten av mobbing er høy og konsekvensene er så alvorlige at vi anser det overordnede temaet, mobbing, som svært relevant å forske på. Som vi skal se nærmere på under kapitlet, «kunnskapsstatus», viser tall fra elevundersøkelsen 2023 at 10 % av elevene opplever mobbing. Dette tilsvarer en økning på 4,1 % siden 2021 (Wendelborg, 2024). Siden dette er et økende problem i skolen, ønsker vi å utforske hva lærerne lykkes med og hvilke utfordringer de møter i arbeidet med å etablere trygge læringsmiljøer.

I skolekontekst har temaet vært svært aktuelt over en lengre periode, og den økende forekomsten av problemet, sammen med det stadige søkelyset på psykisk helse blant barn og unge gjør temaet, i våre øyne, mer aktuelt enn noen gang. Med den nye opplæringsloven (opplæringsloven, 2024) som understreker skolens ansvar for å fremme inkludering, er det viktig å forstå hvordan lærere balanserer arbeidet med å skape et inkluderende miljø og samtidig ivareta nulltoleranse mot mobbing.

Vi ønsker at vår oppgave skal være relevant i lys av de krav som stilles til skolen gjennom både lovverk og læreplan.

Ved å belyse lærernes erfaringer, opplevelser og strategier, kan denne oppgaven bidra til å fremme en bedre forståelse av hvordan mobbing arbeides med i skolen.

Dette er viktig for å belyse utfordringer og dilemmaer og for å sikre en trygg og mobbefri skolehverdag for alle elever.

## 1.5 Begrepsavklaring

Herunder vil vi redegjøre for noen begreper vi anvender i vår problemstilling, og noen begreper som vi anser som viktig å avklare før vi går videre med oppgaven. Alle begrepene må forstås i lys av den konteksten studien vår omhandler, nemlig skole og mobbing.

### Fellesskap

Fellesskap er et begrep som knyttes til mange sammenhenger, for eksempel fellesskapet i en familie eller i en bygd. En kan si at det handler om flere som har noe til felles, de tilhører en gruppe. Når vi nå snakker om fellesskap i denne sammenhengen så snakker vi om klassefellesskap, eller skolefellesskap. Som Restad & Sandsmark (2021, s.12) påpeker så er behovet for å høre til i et fellesskap et grunnleggende behov for barn og unge.

Selv om vi gjerne argumenterer for at felleskap er positivt, og i denne oppgaver setter søkelys på felleskapets betydning som en løsning på mobbing er det likevel viktig å presisere at fellesskapet også kan være grunnen til mobbing (Restad & Sandsmark, 2021, s. 14). Med det menes at en må være bevisst på hvordan fellesskapene fungerer, og at mekanismene i et fellesskap kan både fremme og hemme tilhørighet.

### Forebygging

Forebygging handler i stor grad om å forhindre at noe skal skje, og om å bygge et solid fundament som gjør at uønskede hendelser ikke oppstår. Når vi diskuterer forebygging i sammenheng med mobbing i skolen, mener vi dette handler om å være proaktiv og sikre elevene et trygt og godt skolemiljø hvor mobbing ikke oppstår. Caplan (1964) deler forebygging inn under tre nivåer: Primær-, sekundær og tertiærforebygging.

I det primærforebyggende arbeidet vil fokuset være å hindre at problemer oppstår (her: mobbing). Sekundærforebygging handler om å gripe inn og hindre at utfordringer varer eller videreutvikles. Tertiærforebygging er forebygging rettet mot målgrupper som er belastet eller

har økt risiko for at utfordringer oppstår (Caplan, 1964). Skillet mellom disse nivåene kan være vanskelig å trekke, men de gir et nyttig rammeverk for å forstå forebyggende arbeid. I denne oppgaven vil vi rette vårt fokus mot det primærforebyggende arbeidet. Vi ønsker å undersøke hvordan systematisk arbeid med å styrke fellesskapet kan bidra til å forebygge mobbing og sikre et trygt og godt skolemiljø for alle elever. Dette vil bli nærmere belyst med utgangspunkt i lovverket som gir rammene for skolens arbeid.

### Inkludering

«Inkludering er grunnleggende for alle elever og handler om at alle skal høre til» (NOU 2015:2, s. 18). Å være inkludert handler om å ha en mulighet til å være en del av noe, og betyr noe for noen i for eksempel et fellesskap. Det er et begrep som ligger nært begrepet «tilhørighet», som vi omtaler i teoridelen. Du kan føle tilhørighet om du kjenner at du hører til hos noen eller et sted. For å kunne føle tilhørighet er det viktig at fellesskapet åpner for det ved å inkludere. Inkludering er et begrep vi bruker i forskningsspørsmålene våre og vil nevnes gjentatte ganger gjennom oppgaven. I kapitlet om lovverket knyttet til skolen ser en også at inkludering er et begrep som nylig er satt inn i opplæringsloven (2024) og læreplanen (Udir, 2024) omtaler det som kalles et *inkluderende fellesskap*.

### Inkluderende fellesskap

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Udir, 2024). For at et fellesskap skal oppleves og være inkluderende er det en del faktorer som må jobbes med. Udir (2024) er opptatt av at elevene blant annet skal kjenne seg anerkjent, respektert, viktige, delaktige og likeverdige. Å ha et inkluderende fellesskap innebærer å ta vare på andre, også de som ikke er ens nærmeste venner.

Det er de voksnes ansvar i skolen for å jobbe for et inkluderende fellesskap og læreplanen gir tydelige føringer for hvordan man skal jobbe med dette i praksis.

### Læringsmiljø, klassemiljø, skolemiljø

Disse begrepene hører vi ofte om skolen. Det er begreper som er forankret i læreplanen, samt opplæringsloven. Noen ganger kan disse begrepene brukes litt om hverandre, og vi skal derfor nå avklare hva vi legger i disse begrepene gjennom oppgaven.

## Skolemiljø

“Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring» (opplæringsloven, 2024, §12-2). Skolemiljøet omhandler hele skolen. Elevens skolehverdag, fra han reiser fra hjemme til skolen, på skolen, og på reisen hjem etter endt skoledag. Det omhandler alt fra skyss, friminutt, matpause, lærere, selve skolebygget og medelever. Skolemiljøet dekker både det fysiske og psykiske miljøet som er rundt eleven i skolekontekst.

## Læringsmiljø

Læringsmiljø omhandler det samme som et skolemiljø, men enda mer spesifikt kan vi si at det er de fysiske og psykiske forholdene som har betydning for elevens læring. For å presisere ytterligere: med «elevens læring» mener vi både den sosiale læring og den faglige læringen.

## Klassemiljø

Som begge begrepene over mener vi også her de fysiske og psykiske forholdene som er et i miljø. Et klassemiljø spesifiserer derimot hvilken gruppe miljøet er i. I skolen er alle elever delt inn etter grupper, og som regel aldersbestemte grupper som kalles klasser. Klassemiljøet er altså det miljøet som elevene er en del av i store deler av sin skolehverdag.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven vår er strukturert i åtte hovedkapitler, hver med sine tilhørende underkapitler.

I det første kapitlet, som vi har kalt *Innledning*, presenterer vi oppgavens tema og problemstilling. Videre beskriver vi hvordan oppgaven er avgrenset, før vi diskuterer studiens relevans. Til slutt forklarer vi sentrale begreper som er knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kapittel to tar for seg *lovverket* og den gjeldende læreplanen som omhandler elevenes skolemiljø, med særlig vekt på de lover, plikter og rettigheter som angår elevenes trivsel og arbeid mot mobbing.

Det tredje kapitlet, *Kunnskapsstatus*, gir en oversikt over studier, forskning og litteratur knyttet til mobbing. Her presenterer vi statistikk og trekker fram forskning som er relevant for vår studie.

*Teoridelen*, som presenteres i kapittel fire, går i dybden på teori som er vesentlig for vår problemstilling. Her utforsker vi historikken rundt mobbebegrepet fra første til andre paradigmet, og trekker fram relevant teori knyttet til faktorer som kan bidra til gode klassemiljøer, slik som klasseledelse, relasjoner, tilhørighet, sosiale ferdigheter og elevmedvirkning.

Vi har utført en kvalitativ studie, med intervjuer og tematisk analyse. De vitenskapsteoretiske perspektivene studien bygger på, blir presentert i kapittel fem. I tillegg redegjør vi for metodevalgene våre og begrunner dem grundig. *Metodedelen* er delt inn i flere underkapitler for å sikre en lettleselig og tydelig fremstilling av hvordan vi har arbeidet med problemstillingen vår.

I kapittel seks *presenterer vi funnene* fra undersøkelsene våre. Vi har delt opp kapitlet i underkategorier som viser våre hovedfunn. Underkategoriene er: Lærens oppfatning av mobbing og lærerens erfaringer knyttet til arbeid med mobbing. Vi har valgt en analyse med noen diskusjoner underveis i kapitlet. For å sikre transparens og gi leseren en nær og engasjerende leseopplevelse, har vi inkludert sitater fra informantene våre.

*Diskusjonen* finner sted i kapittel sju. Her drøfter vi hvordan resultatene av undersøkelsene våre kan forstås i lys av relevant teori, og hvordan funnene samsvarer – eller avviker fra - eksisterende forskning.

Avslutningsvis oppsummerer vi analysen og diskusjonen i oppgavens siste hovedkapittel. Denne *avslutningen* gir en kortfattet sammenfatning av arbeidet vårt og de viktigste funnene vi har kommet fram til, samt noen avsluttende refleksjoner.

Til slutt i oppgaven presenteres en referanseliste sammen med vedlegg som inneholder intervjuguiden, informasjonsskrivet og den skriftlige godkjenningen fra SIKT.

## 2.0 Opplæringsloven: Retten til et trygt og godt skolemiljø

Vi vil i følgende kapittel gi en kort presentasjon av paragrafene i opplæringsloven som har mest relevans for læreren i skolen sitt arbeid med mobbing, og dermed også for denne oppgaven.

Opplæringsloven er et rammeverk som skal sikre elevene høy kvalitet på opplæringen, et trygt læringsmiljø og medvirkning (Slette, 2024). Når vi heretter bruker begrepet “skolen” innefatter dette både grunnskolen og videregående skoler. Lovene vi nå skal beskrive gjelder også når elevene oppholder seg i leksehjelpordningen og i skolefritidsordningen. Vi understreker at våre informanter arbeider som kontaktlærere og ikke arbeider i skolefritidsordningen, men siden faktorer som skjer utenfor skoletiden kan påvirke læringsmiljøet velger vi å nevne det.

### 2.1 Ny opplæringslov

01.08.2024 trådte den nye opplæringsloven i kraft, som erstatter den tidligere opplæringsloven. Lovene som er vesentlige for denne oppgaven er i hovedsak overført fra den tidligere opplæringsloven, men den nye loven inneholder noen justeringer, språklige endringer og presiseringer. Kapittel 12 omhandler elevenes skolemiljø og er spesielt vesentlig for denne oppgaven.

Lovene som omhandler elevenes skolemiljø gjelder på skoleområdet og i aktiviteter knyttet til skolen, leksehjelp og skolefritidsordninga. Lovene gjelder også når skolen er på tur utenfor skoleområdet som turer i nærområdet og leirskole, dette er presisert i opplæringsloven § 12-1 (opplæringsloven, 2024, §12-1).

### 2.2 Et miljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring

Elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø er lovfestet først og fremst gjennom § 12-2 i opplæringsloven. Lovteksten er som følgende: “Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring» (opplæringsloven, 2024, §12-2). Her merker vi oss at den overordnede retten fra og med 01.08.2024 ble utvidet. Tidligere var det ikke presisert at skolemiljøet skulle fremme inkludering. Dette anser vi som en understrekning av viktigheten opplevelsen av å være del av et inkluderende felleskap er for elevenes skolemiljø, og gir naturligvis føringer for hvordan skolen bør vektlegge i sitt arbeid.



### 2.3 Nulltoleranse og forebyggende arbeid

Loven pålegger skolen å reagere mot krenkelsers, inkludert mobbing. Det er tydelig forankret i opplæringsloven § 12-3: “Skolen skal ikkje godta krenkjande oppførsel, som til dømes mobbing, vald, diskriminering og trakassering” (opplæringsloven, 2024, § 12-3). For å få en konkretisering på hva mobbing er går vi til Utdanningsdirektoratet sine nettsider.

Utdanningsdirektorat (2016) skriver at “mobbing kan være så mangt” og presenterer ei liste med handlinger som kan være mobbing. Listen inneholder fysiske handlinger, verbal mobbing og isolering, baksnakking og ignorering. I tillegg understreker Udir at “tull kan være mobbing”, og at mobbing kan være vanskelig å oppdage (Udir, 2016).

I en proposisjon til Stortinget ble det bemerket at sårbarheten er høyere hos barn enn hos voksne, og på skolen er de i en situasjon de er pålagt å være i, og som de er nødt til å være i for å få opplæringen, og skolen bør derfor ha lav terskel for å agere når de mistenker at noen er utsatt for mobbing (Slette, 2024 s.132).

Videre i samme lovparagraf står det at: “Skolen skal arbeide kontinuerlig for at alle elevene skal ha eit trygt og godt skolemiljø.” (opplæringsloven, 2024, § 12-3). Dette leddet av opplæringsloven plikter skolen å arbeide kontinuerlig for å sørge for et godt læringsmiljø. Skolene skal altså ikke bare ha nulltoleranse for mobbing når den skjer, men de her altså lovpålagt å arbeide for et godt skolemiljø. Forebyggende tiltak kan skje på individ, gruppe, klasse og skolenivå og i utforminga er det viktig at elevene selv og foreldre får delta i dette arbeidet, og det skal være strukturelt og systematisk (Slette, 2024, s. 134; Udir, 2024).

### 2.4 Det viktige samarbeidet mellom skole og hjem

Skole-hjem samarbeid er skrevet ned og forankret i opplæringsloven: «Skolen skal samarbeide med foreldra om opplæringa til eleven» (opplæringsloven, 2024, § 10-3). Dette samarbeidet anses som vesentlig for å sikre elevene best mulig trivsel og trygghet i skolehverdagen sin. For å konkretisere dette viser vi til Lund & Helgeland (2020, s. 148) som ramser opp ulike former for foreldresamarbeid: foreldresamtaler, kontakt ved behov, foreldremøter og informasjonsutveksling. Samarbeidet skal preges av respekt, tillit og forutsetning for foreldres medvirkning. Skolen er den profesjonelle parten, noe som betyr at skolen har det overordnede ansvaret for samarbeidet (Lund & Helgeland, 2020, s. 149).

Som nevnt plikter skolen å arbeide systematisk og forbyggende, og i tillegg praktisere nulltoleranse for mobbing. Selv om man i skolen, skal ha «nulltoleranse» for mobbing og det

er forankret i lover og planer hvordan man skal jobbe for å hindre at det skjer, så skjer det likevel. Vi skal nå se nærmere på hva som er skolens plikt når mobbing oppstår.

## 2.5 Aktivitetsplikten

Opplæringsloven § 12-4 forteller at skolen er pliktige til å følge med på hvordan elevene har det, og at de er pliktige til å handle hvis elever blir krenka. Den sier blant annet at: “Alle som arbeider på skolen, skal følge med på korleis elevane har det» (opplæringsloven, 2024 §12-4). Vi vil videre redegjøre for delene i skolens aktivitetsplikt. Aktivitetsplan er enkelt forklart en skriftlig plan over tiltak som skal gjennomføres. Den skal inneholde hva tiltakene skal løse, beskrive tiltakene og den skal tydelig vise hvem som har ansvar for tiltakene og det skal fastsettes tid for når tiltakene skal evalueres (opplæringsloven, 2024, § 12-4).

### Følge med

Ansattes oppfølging av elevenes trivsel er nødvendig for å sikre dem et trygt og godt skolemiljø. En mistanke om at elevene ikke har det bra på skolen, utløser de andre delpliktene i aktivitetsplikten (Slette, 2024, s. 136). Alle ansatte i skolen skal gripe inn når de ser at en elev blir utsatt for krenkelser (Udir, 2024). Skolen er da pliktige til å handle og dette kalles aktivitetsplikten. I rundskriv om skolemiljø presiserer Utdanningsdirektoratet at denne plikten må sees i sammenheng med det forbyggende arbeidet (Udir, 2024).

Aktivitetsplikten skal sikre at eleven og deres foresatte blir tatt på alvor når det oppstår hendelser knyttet til mobbing. Den sikrer også at skolen handler raskt og etter tydelige retningslinjer. Med andre ord: Aktivitetsplikten utløser handling (Lund & Helgeland, 2020, s. 104).

### Gripe inn mot krenkelser

Plikten om å gripe inn handler om å stoppe krenkende oppførsel som ansatte i skolen blir vitne til eller får vite om. Dette kan være å stoppe fysiske krenkelser, bryte opp slåsskamper, stoppe utfrysningssituasjoner eller irettesette elever som krenker andre verbalt. (Slette, 2024, s. 136; Udir, 2024).

### Melde fra og undersøke

Ved mistanke om at en elev blir krenket av en annen utløses plikt om å melde fra til skolens ledelse om dette. Videre må skolen undersøke og hente inn informasjon fra flere enn den eleven som ikke opplever skolemiljøet trygt. Et viktig poeng er at eleven som blir beskyldt for å krenke må også få sin mulighet til å komme med sitt syn på saken. Formålet med undersøkelsene er som nevnt å få satt inn de beste egnede tiltakene (Slette, 2024, s. 136; Udir, 2024). Rundskrivet presiserer også at utrygghet og mistriivsel kan komme til uttrykk på forskjellige måter (Udir, 2024).

## 2.6 Skolemiljø i læreplanen

Styrende for skolens arbeid med å skape gode læringsmiljøer er også læreplanens overordnede del.

Den overordnede delen av grunnskolens læreplan (LK20) beskriver hvilke prinsipper og verdier som skal være gjeldene for skolens praksis og mandat om både utdanning og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). LK20 har status som forskrift til opplæringsloven, og understreker retten til et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring. Spesielt vesentlig for denne oppgaven er opplæringens verdigrunnlag som kommer fram i LK20, den sier blant annet at menneskeverdet er ukrenkelig og likeverdig. Eleven skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kapittel 3 av overordnet del fremheves det at “et raust og støttende miljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling,” og at trygge læringsmiljøer skapes av tydelige og omsorgsfulle ansatte i samarbeid med foresatte og elever (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det har vært tradisjon for å skille mellom undervisning og læringsmiljø, at det er to ting som arbeides med separat, men LK20 understreker at “Sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter som er i regi av skolen. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skolesammenheng går denne praksisen med å bygge trygge miljøer gjennom faglig undervisning under begrepet “Felleskapende didaktikk” - eller “bygge laget gjennom faget” (Restad & Lyng, 2021, s. 41). Dette begrepet beskriver hvordan en bruker didaktikken som verktøy i mobbeforebyggende arbeid, med fokus på å snu negative, sosiale mønstre i gruppen. Intensjonen til «felleskapende didaktikk» er at det kan fungere som en praktisk tilnærming til å fremme fellesskap (Restad & Lyng, 2021, s. 42). Lund & Helgeland (2020) peker blant annet på at samarbeidslæring mellom elevene er en type fellesskapende didaktikk. Ved å velge en slik didaktikk blir ikke sosial og faglig læring

adskilt, men vil kunne overlappe hverandre. Gjennom samarbeidslæring, der man lærer noe sammen, og løser utfordringer sammen vil det potensielt ligge mange muligheter for at fellesskapet blir positivt styrket (Lund & Helgeland, 2020, s. 133).

Skolens arbeid med å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø, slik det er beskrevet i læreplanen, krever at alle aktører involveres. Lærerne spiller en sentral rolle i dette arbeidet ved å skape gode læringsfellesskap og arbeide systematisk med fellesskapende didaktikk.

Samtidig kan ikke skolen alene sikre et godt skolemiljø; samarbeidet med elevenes hjem er også viktig. Når foresatte inkluderes, blir det lettere å styrke fellesskapet og håndtere utfordringer som oppstår, enten det gjelder forebygging eller håndtering av mobbing. Dermed blir det naturlig å se nærmere på hvordan skolen og hjemmet kan samarbeide for å støtte elevenes sosiale og faglige utvikling.

## 2.7 Samarbeid med hjemmet

Som allerede nevnt, er det skolen som er den profesjonelle parten i dette samarbeidet, og med det plikter skolen å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet.

Etter en oppstått mobbesituasjon vil dette samarbeidet være ekstra viktig. Foresatte som opplever at barnet sitt ikke har det trygt på skolen, vil ha behov for at skolen møter dem på en anerkjennende og respektfull måte (Udir, 2024). På samme tid vil dette også gjelde for foresatte til en elev som har utsatt andre for krenkelser. Uavhengig av om eleven er blitt mobbet, eller om den har mobbet andre er ivaretagelse av foresatte viktig.

Det er viktig å involvere foresatte på et tidlig stadium. Å trygge foreldrene på at skolen følger opp med én gang vil være forebyggende i et godt samarbeid videre.

Målet med et godt samarbeid med foreldrene er å få en felles forståelse for situasjonen, og sammen lage en aktivitetsplan som ivaretar alle parter (Udir, 2024).

## 2.8 Oppfølging av elevene

Når det gjelder oppfølging av barn som er involvert i mobbing er det mange hensyn som skal tas. Lund & Helgeland (2020, s. 118) peker på prinsippet om barns beste. Dette prinsippet bygger på en grunnholdning om at barn har samme verdi og samme rettigheter som voksne – og skal ikke krenkes (Lund & Helgeland, 2020 s. 118).

Konsekvenser av barn som er utsatt eller utsetter andre for mobbing kan være langvarige. De kan sette spor resten av livet (Lund & Helgeland, 2020, s. 82).

Det vil altså være av stor betydning for de involverte partene hvordan skolen følger opp – og ivaretar elever som er involvert i mobbing. Bru et al. (2016, s. 116) skriver om mobbing i et traumeperspektiv og mener det er viktig å forstå elevene som er involvert. De voksne må være klar over at reaksjoner etter man er utsatt for mobbing kan vare lenge, og vil kunne påvirke både læring og oppførsel.

«Opplevelse av støtte fra lærer kan redusere stress-symptomer i etterkant av mobbepisoder» (Bru et al., 2016, s. 116). Det vil si at elever som er utsatt for mobbing vil ha behov for å føle seg sett og anerkjent av de voksne på skolen. Ved å ivareta disse elevene på en god måte, og gi dem tryggheten tilbake, vil dette være forebyggende for elevens psykiske helse.

Bru et al. (2016, s. 119 – 121) bringer mange gode strategier frem for å følge opp elevene. Jevnlige dialoger med de involverte blir, av forfatterne, trukket frem som et viktig bidrag. Det vil kunne gi elevene en følelse av å bli tatt vare på.

I rapporten «Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak» (Breivik et al., 2017), kommer det frem konkrete måter å følge opp elever på etter mobbeepisoder. De peker blant annet på tverrfaglig samarbeid som en måte å følge opp. De peker på nytten ved å ta kontakt med andre instanser etter behov, for eksempel skolehelsetjenesten.

Andre funn i denne rapporten viser at oppfølging over lang tid er viktig, og det er viktig med en god plan på ansvarsfordeling – hvem gjør hva. Barnets subjektive opplevelse blir også trukket frem som et viktig aspekt og handler om elevens opplevelse av at en blir tatt på alvor.

Vi avslutter dette delkapitlet med å konkludere at oppfølgingen av elever etter mobbeepisoder er av stor betydning. Lærere, som har ansvar for både elevene og samarbeidet med foreldrene, står overfor oppgaver som kan by på utfordringer. Studien vår fremhever de utfordringene og dilemmaene som oppstår ved å håndtere kompleksiteten i arbeidet mot mobbing. Måten dette arbeidet utføres på, vil ha stor innvirkning på elevene, og spiller en viktig rolle i det forebyggende arbeidet for å hindre fremtidige mobbeepisoder.

## 2.9 Oppsummering kapittel 2

I dette kapitlet har vi belyst hvordan retten til et trygt og godt skolemiljø er forankret i lovverk og retningslinjer, og hvordan dette legger føringer for skolens arbeid med mobbing. Gjennom

en gjennomgang av opplæringslovens bestemmelser og læreplanens føringer har vi sett hvordan lovverket og skolens praksis både forebygger mobbing og sikrer oppfølging av elever som er involvert i mobbesituasjoner. Spesielt viktig er samarbeidet mellom skole og hjem, samt skolens aktivitetsplikt, som understreker behovet for systematisk arbeid.

Denne juridiske bakgrunnen gir en solid forståelse av de formelle kravene som ligger til grunn for arbeidet med å sikre elevenes rettigheter. I det neste kapitlet vil vi bygge videre på denne forståelsen ved å presentere en kunnskapsstatus, der vi ser nærmere på tidligere forskning og hva som er kjent om skolens arbeid med mobbing. Dette vil bidra til å skape en bredere kontekst for oppgavens problemstilling og fremheve sentrale perspektiver som ligger til grunn for den videre analysen.

### 3.0 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet vil vi først presentere relevant statistikk om mobbing i norsk skole. Vi vil også kort redegjøre for hvordan psykisk helse arbeides med i skolen. Vi anser mobbing som et tema som i stor grad påvirker vår psykiske helse. Vi vil deretter se på tall fra elevundersøkelsen før vi diskuterer nyere forskningsperspektiver og fellesskapets betydning i mobbearbeidet. Dette kapitlet, sammen med den teorien vi redegjør for i vår teoridel vil kunne gi en god og systematisk oversikt over den kunnskapen som finnes om mobbing i dag. Kapitlet inkluderer innsikt fra både norske og danske forskere, som har vært sentrale i å utvikle en ny forståelse av mobbing som et sosialt fenomen.

Vi begrenser kunnskapsstatusen til forskning som handler om fellesskapets betydning for mobbing, slik at den knyttes til problemstillingen vår: *Hvordan arbeider lærere med fellesskapet i klassen som en del av arbeidet mot mobbing?*

Hensikten med dette kapitlet er, som vi har nevnt, å vise til eksisterende forskning på feltet. Vi vil oppsummere til slutt, og vise til hvorfor vår masteroppgave vil være en viktig del av kunnskapsutviklingen på dette området.

#### 3.1 Utbredelse og konsekvens

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at 637 051 barn gikk i grunnskolen i Norge i 2023 (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Ifølge Elevundersøkelsen 2023 oppgir 10 prosent av elevene at de blir mobbet på skolen (Wendelborg, 2024). Dette tilsvarer 63 705 elever (egen utregning).

Disse tallene viser oss at mobbing er et fenomen som eksisterer i aller høyeste grad på tross av at det opereres med «nulltoleranse for mobbing» (opplæringsloven, 2024, §12-3).

Statistikk viser omfanget av mobbing, men for å forstå hvordan fellesskap kan brukes som strategi mot mobbing, må vi også utforske hvordan fokus på psykisk helse i skole og samfunn påvirker elevenes opplevelse av tilhørighet. Ved å fokusere på psykisk helse i kombinasjon med fellesskap, kan vi bedre forstå hvordan lærere kan skape et miljø der elever støttes både individuelt og som del av en gruppe. I 2020 ble læreplanen, Kunnskapsløftet (LK06), oppdatert, og gjeldende læreplan kalles nå for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Udir, 2020). I LK20 blir det lagt stor vekt på «Folkehelse og livsmestring». Dette tverrfaglige temaet ses i sammenheng med skolens ansvar for både danning og utdanning. Læreplanen ble endret for å passe bedre til dagens samfunn, som er i rask endring. En av tankene bak «Folkehelse og Livsmestring» er at elevene skal bli bedre rustet til å håndtere livet, og ta gode valg for seg selv.

Implementeringen av LK20 i skolene har møtt kritikk, spesielt i forbindelse med temaet «folkehelse og livsmestring». Noen av kritikerne peker på at temaet knyttes til individualismen, i stedet for fellesskapet. Faren med dette er, ifølge, Samnøy & Tjomsland (2021) at den enkelte får ansvaret selv for sine problemer, noe som igjen kan resultere i ensomhet og utenforskap. Vi kan knytte denne kritikken opp mot vårt tema, der vi belyser nødvendigheten av større søkelys på fellesskapet for å unngå at fokuset blir på individuelle faktorer.

Som påpekt, innledningsvis i oppgaven, så er mobbing svært skadelig, og konsekvensene kan være svært alvorlige. Elevundersøkelsen fra 2023, som vi nevnte over, viser at stadig flere elever opplever mobbing – og at alle former for mobbing øker. De samlede tallene fra femte trinn til tredjeklasse på videregående viser at 10 % av elevene opplever mobbing – i 2021 var tallet 5.9 %. En analyse av tallene fra elevundersøkelsen, gjort av NTNU (Wendelborg, 2024), viser at hele 10 prosent av elever i skolen opplever å bli utsatt for mobbing og at skolens tiltak ikke hjelper!

I undersøkelsen blir elevene spurt om de utsetter andre for mobbing, 40 prosent av de som oppgir at de gjør dette opplever også å bli utsatt for mobbing selv. Antall elever som opplever å bli mobbet av medelever har fra 2016 – 2021 ligget jevnt mellom 4,6 – 5 %, men dette tallet i 2023 var hele 8 %! I tillegg til at antallet elever som opplever å bli mobbet av medelever

øker, øker også de andre formene for mobbing: digital mobbing og mobbet av voksne på skolen.

Andelen av elever som opplever å bli mobbet:

5.trinn	6.trinn	7.trinn	8.trinn	9.trinn	10.trinn	vg1	vg2	vg3
14,0%	11,8%	10,5%	8,7%	8,4%	6,8%	3,7%	3,3%	2,2%

*Tabell 1: Tall fra analysen*

Denne tabellen viser hvordan andelen elever som opplever mobbing, fordeler seg på ulike trinn i skolen, basert på analysen fra NTNU (Wendelborg, 2024). Tallene indikerer at mobbing er mest utbredt på barnetrinnet, spesielt på 5. trinn, hvor 14 % av elevene rapporterer mobbing. Andelen avtar gradvis gjennom ungdomstrinnet og videregående opplæring, men problemet er fortsatt til stede. Disse funnene understreker at mobbing er et alvorlig problem i skolen, og at det er relevant å stadig forske på metoder for å forebygge og redusere mobbing. Dette samsvarer med vår problemstilling, som fokuserer på hvordan lærere kan bruke fellesskapet som et ledd i arbeidet mot mobbing.

Tallene fra elevundersøkelsen tyder på at noe av mobbingen skjer i skjul, da 36,3 prosent oppgir at ansatte ved skolen ikke var klar over at mobbingen foregikk – men over 40 prosent forteller at de har blitt utsatt for mobbing i klasserommet. Hele 17 prosent oppgir også at skolen visste om mobbingen, men at skolen ikke gjorde noe for å stoppe og håndtere den. Ca. en femtedel av elevene, 20,7 prosent oppga at skolens håndtering av mobbingen hjalp noe, mens bare 6,6 prosent oppgir at skolen stoppet mobbingen (Wendelborg, 2024).

Skadene av mobbing kan være omfattende og vedvarende, med alvorlige konsekvenser. I rapporten “Å bli utsatt for mobbing” (Breivik et al., 2017), utarbeidet av Læringsmiljøsentret og Uni Research på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, fremheves det at barn og unge som utsettes for mobbing har betydelig høyere risiko for å utvikle angst, depresjon, ensomhet, selvmordstanker, selvskading, lav selvtillit, atferdsproblemer og rusmiddelbruk. Disse konsekvensene kan vedvare langt inn i voksenlivet.

Wendelborg (2024) peker på at mobbing ikke kun rammer ofrene, men også de som mobber, da mange av dem også opplever mobbing selv. Dette understreker kompleksiteten i problemet, der både de som blir mobbet og de som mobber trenger oppfølging.



Breivik et al. (2017) trekker fram noen faktorer som man ser tendens av at kan beskytte mot mobbing. Det kan være gode familierelasjoner, vennskap, godt skolemiljø, god relasjon til ansatte i skolen, evnen til å se det positivt potensiale i negative hendelser og selvregulering av aggressiv adferd.

Motsatt, ser det ut til at elever som skylder på seg selv for mobbingen og har svake familierelasjoner, ser derimot ut til å ha økt risiko for alvorlige negative konsekvenser av å bli mobbet.

Helgeland & Lund (2020, s. 132) peker på at opplevelsen av å tilhøre et fellesskap er en beskyttelsesfaktor for barn og en avgjørende faktor for å skape gode læringsmiljøer. De er opptatt av at man må forstå at der det skjer mobbing, er det altså noe som skjer i fellesskapet som fører til at noen holdes utenfor – og mobbing oppstår. Helgeland & Lund (2020, s.144) er klare i sin tale: «En kollektiv VI – følelse forebygger mobbing». Som vi har vært inne på tidligere, er det den voksnes ansvar for at elevene skal kjenne seg en del av fellesskapet. Det er de voksnes ansvar for å styre slik at man ikke oppnår motsatt ønsket effekt når man jobber med fellesskap. Det Helgeland & Lund (2020) her påpeker er knyttet til vår problemstilling; Et sterkt fellesskap kan forebygge mobbing, samtidig som det gir lærerne en plattform for å fremme trygghet og inkludering i elevgruppen.

Historisk sett har mobbing vært forstått som et individuelt problem (det første paradigmet), der handlinger til enkeltpersoner har stått i fokus. Som vi i denne oppgaven vil bli bedre kjent med så ser nyere forskning (det andre paradigmet) på mobbing som en konsekvens av sosiale prosesser i grupper. Dette nye perspektivet er direkte relevant for vår problemstilling, som undersøker hvordan lærere kan påvirke klassefellesskapet for å motvirke at de «sosiale prosessene kommer på avveie». Når mobbing sees som en «sosial prosess på avveie» (Schott & Søndergaard, 2014), blir lærernes arbeid med fellesskapet ikke bare viktig, men helt nødvendig.

I lys av nyere forskning, der mobbing ses på som en «sosial prosess på avveie», står eXbus-prosjektet (2022) for noe av den nyeste, nordiske forskningen. eXbus er et dansk forskningsprosjekt med fokus på mobbing i skolen, og har laget flere delprosjekter som omhandler fenomenet mobbing. De legger vekt på et fellesskapsperspektiv (det andre paradigmet), hvor mobbing forstås som et resultat av sosiale prosesser, maktdynamikker og

ekskludering i grupper. Mer inngående kunnskap om dette fellesskapsperspektivet skriver vi om i teoridelen som kommer videre i oppgaven. Forskningsprosjektet eXbus har gitt verdifull innsikt i mobbing og understreker at mobbing er et gruppefenomen, peker på konsekvensene av mobbing og betydningen av voksenrollen i arbeidet mot mobbing.

Som allerede nevnt understreker eksisterende forskning viktigheten av inkludering som en forebyggende strategi mot mobbing. Helgeland og Lund (2020) viser hvordan "VI-fellesskap" bidrar til å redusere mobbing ved å inkludere elevenes ulikheter som verdifulle elementer i gruppen. Men som også Helgeland & Lund (2020) advarer mot, er også eXbus – prosjektet tydelige på at uten visse rammer vil fellesskapsarbeid kunne forsterke ekskludering, fremfor inkludering (eXbus, 2022).

I 2015 utarbeidet NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen. Studien ble gjennomført av Ingunn Marie Eriksen (NOVA) og Selma Therese Lyng (AFI), og heter: «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker» (Eriksen & Lyng, 2015).

Denne rapporten er noen år gammel, men til tross for dette er den både relevant og interessant sett i lys av vår studie. Én av strategiene som rapporten tar for seg er «felleskapsbygging» og vil dermed knyttes tett til vår problemstilling. Rapporten presenterer et av hovedfunnene som er gjort: at mobbingen har endret seg over tid til å bli mer skjult fra omgivelsene, og dermed vanskeligere å oppdage. Dette er i tråd med funnene fra elevundersøkelsen fra 2023 også, der vi har sett at ca. 36 % av elevene oppgir at de ansatte ikke legger merke til mobbingen.

Eriksen & Lyng (2015) peker på at arbeid med fellesskap kan fremme tilhørighet, men også skape større forskjeller dersom noen elever ikke føler seg inkludert. De peker på faren for at felles aktiviteter og andre sosiale tiltak kan virke mot sin hensikt, om det blir gjort tilfeldig eller uten god styring fra voksne. Et av poengene i rapporten er at aktiviteter som klasseturer, felles prosjekter eller andre sosiale sammenkomster kan bidra til å forebygge mobbing.

Samtidig kan det forsterke mobbing hvis de gjennomføres uten planlegging, refleksjon eller bevissthet. Uten dette kan det føre til liten oversikt, som igjen kan føre til «sosiale prosesser» på avveie.

Eriksen & Lyng (2015) er opptatt av at det i fremtidens skole må rettes enda større oppmerksomhet mot betydningen av å bygge opp et kollektivt klassemiljø. Selv om mange allerede gjør dette, både i undersøkelsen som de nevnte forfatterne har gjort, og i vår

undersøkelse så etterlyser Eriksen & Lyng (2015) mer bevissthet rundt dette arbeidet. De presiserer at for at det skal være hensiktsmessig så må det også være en felles forståelse for *hva* det vil si å jobbe med klassemiljø, og *hvordan*.

Helgeland & Lund (2020) er, som tidligere nevnt, opptatt av fellesskapets betydning og bruker begrepet «VI-fellesskap». De forklarer begrepet med at individers forskjeller og likheter beholdes og ses på som unikt, samtidig som disse likhetene og forskjellene blir en del av fellesskapet. Med andre ord: Det skal være rom for ulikheter innenfor et felleskap også (Helgeland & Lund, 2020, s. 131).

### 3.2 Behovet for videre forskning

Tidligere studier, som Eriksen og Lyng (2015), har belyst strategier for å fremme et positivt skolemiljø. Likevel er det begrenset forskning som spesifikt undersøker læreres erfaringer med å styrke klassefellesskapet som en strategi mot mobbing, særlig i lys av nyere forståelser av mobbing som et sosialt fenomen og de siste endringene i opplæringsloven (2024).

Denne masteroppgaven tar sikte på å fylle dette kunnskapsgapet ved å undersøke hvordan lærere arbeider med å styrke fellesskapet i klassen som en del av innsatsen mot mobbing. Gjennom å belyse læreres praksiser og erfaringer, bidrar studien til et viktig forskningsfelt og kan gi verdifull innsikt for videreutvikling av inkluderende tiltak mot mobbing i skolen.

## 4.0 Teoretisk bakgrunn

Dette kapittelet inneholder en presentasjon av teoretiske perspektiver og tidligere, relevant forskning som er gjort i arbeidet med å forebygge, identifisere og bekjempe mobbing i skolen.

### 4.1 Hva er mobbing?

I elevundersøkelsen anvender Utdanningsdirektoratet følgende definisjon av mobbing:

Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig med å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast. (Wendelborg, 2024, s. 4)

Men synet på mobbing har vært, og er i utvikling, og det vil være nødvendig at vi belyser denne utviklingen, slik at vi senere kan se funnene våre i lys av dette.

#### 4.1.1 Individ: Aggresjon – Det første paradigmet

Den første vitenskapelige publikasjonen om mobbing er fra 1897 og skrevet av Frederic L Burk og heter «The pedagogical Semiary». Her beskrives mobbing som en iboende tendens til at sterke undertrykker svake (Burk, 1897, s. 337, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 14). Mens mobbing, som fenomen blant barn og unge, ble først undersøkt på slutten av 1960 tallet av den svenske legen Peter Paul Heinemann. Heinemanns første publikasjoner tok utgangspunkt i den østerrikske etologen Konrad Lorentz sine publikasjoner hvor han belyser aggresjon fra flokker av fugler rettet mot avvikere eller inntrengere. Heinemann belyste mobbing blant barn og unge i dette perspektivet, og hans arbeid førte til samfunnsdebatt om mobbing i de nordiske landene (Borge, 2019; Lund & Helgeland, 2020, s 14.)

Konrad Lorentz sitt arbeid ble utgangspunktet for psykologen Dan Olweus sin forskning, men Olweus støttet ikke teoriene om mobbing som et «spontant flottfenomen». Han utvidet forståelsen av fenomenet til å dekke både et individ og fellesskapsperspektiv. I tillegg vektla Olweus at hendelsene måtte pågå over tid for at det skulle kunne defineres som mobbing (Lund & Helgeland, 2020, s. 14; Olweus, 1983, s. 3)

Før 1970 var det en vanlig årsaksforklaring at mobbing oppstod fordi at plageren opplevde nederlag og frustrasjon i skolehverdagen. I boken «Mobbing – bakgrunn og tiltak», utgitt på 80-tallet av det som den gang het Kirke- og undervisningsdepartementet, påpekte Olweus det at den da rådende forståelsen av at mobbing oppstod som en følge av den «plageren» opplevde nederlag og vantrivsel i skolen er feil (Olweus, 1983 s. 7).

Olweus (1983, s. 10) hevdet videre at «plagerne» kjennetegnes ved at de viser aggressivitet mot kamerater og voksne, og at de er mer positive til vold eller voldelige midler enn andre. I tillegg mente Olweus at «plagerne» hadde behov for å dominere andre, og at plaging var spennende for dem, og at de viste lite medfølelse for offeret (Olweus 1983, s. 10).

Disse likhetstrekkene hos plagerne som Olweus trekker fram nevner også Bufetat i sitt program om foreldreveiledning (Bufetat, 2006). Der har man også sett på noen av likhetstrekkene hos de som mobber andre. Noen av tendensene dette programmet viser til er at mobberne har mer positiv holdning til vold, liker å dominere andre, har ofte et voldsomt

temperament, kan være aggressive og ser tilsynelatende ut til å vise lite medfølelse for mobbeoffer (Bufetat, 2006, s. 12). Videre i dette programmet kan man også lese at mobberne tradisjonelt har blitt oppfattet som usikre og engstelige, men at nyere forskning viser at dette ikke nødvendigvis stemmer for alle.

Aggressivitet er et viktig begrep for å forstå mobbing i det første paradigmet, og Olweus sin forskning hevdet at aggressiviteten «plagerne» viste var et resultat av oppdragelsen. Barnets oppvekst, dersom den er preget av lite varme, øker risikoen for at barnet vil begynne å plage andre. Og dersom man legger til ettergivenhet og manglete grensesetting øker risikoen ytterligere (Olweus 1983, s. 10).

Motsatt vil:

«Mye kjærlighet og interesse fra oppdragenes side, klare grenser for hva som er akseptabelt og uakseptabel atferd og bruke av ikke-fysiske oppdragelsesmetoder vil bidra til å skape harmoniske og selvstendige barn.» (Olweus 1983, s. 10).

Olweus utvidet også mobbebegrepet, og trakk inn gruppemekanismer som en viktig faktor i skolers arbeid med å bekjempe mobbing. Gruppemekanismene Olweus beskriver omhandler at barn og unge potensielt tar etter «plagerens» atferd – spesielt gjelder dette hvis de som observerer elever som plager andre er selv usikre og uselvstendige. Olweus bruker betegnelsen «plageren» og forteller at tilskuerne påvirker plageren til å fortsette ved vurdere «plageren» positivt og at han/hun framstår som sterk. Den som plages derimot oppfattes som en person som nærmest har «fortjent» det. For å bekjempe dette trakk Olweus fram, nulltoleranse, og samarbeid mellom elever, foresatte og lærere som essensielt for å bekjempe mobbingen (Olweus 1983, s. 14).

En annen person som har hatt stor betydning for forståelsen og tiltak for å håndtere mobbing er den norske spesial-pedagogen Erling Roland. Hans forskning på mobbing har preget håndteringen av mobbing i den norske skole. Erling Roland rettet mye av sin forsknings fokus på lærerrollen og relasjonen mellom lærer-elev og han trakk fram temaene omsorg, anerkjennelse og grenser fra læreren som vesentlig for å skape godt miljø mellom elevene (Roland, 1992).

Måten Roland beskrev og operasjonaliserte mobbing på kan sammenfattes ved at: 1) noen skader andre, enten fysisk eller psykisk, 2) handlingen er utført med intensjonen, 3) handlingene gjentas over tid, 4) det er ubalanse i makt-balansen hvor den ene ikke klarer å forsvare seg (Lund & Helgeland, 2020, s. 16). En av definisjonen som ble brukt på mobbing i det første paradigmet var slik:

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestenging og erting er de vanligste former for mobbing. (Lund & Helgeland, 2020, s. 15)

Man kan se på både elever som utfører mobbehandling og de som utsettes for dem som risikoutsatte grupper. Helland og Øia (2000) hevder at mobberne er i risiko for å utvikle voldelige og kriminelle handlingsmønstre som vil være skadelig for både individet selv, men også for samfunnet (Helland & Øia, 2000, s. 130).

Brantzæg et al. (2016, s. 106) hevder at mobbing kan ses på som et forsøk på å bli en del av en gruppe. De hevder videre at mobberen ikke nødvendigvis ønsker å få kontakt med mobbeofferet, men at de ønsker kontakt med andre mobbere. På denne måten kan mobbing ses på som en måte å gjøre seg populær blant de andre elevene.

#### 4.1.2 Sosiale prosesser på avveie – Det andre paradigmet

Forståelsen av mobbing, hvor aggresjon er sentralt, betraktes av økende antall forskere som «*det første paradigmet*». Pro-aktiv aggresjon som årsaksforklaring på mobbing vil skape en forståelse av at mobberen utfører mobbingen for sosiale gevinster, mens reaktiv-aggresjon som forklaring på mobbing vil forklare mobbing som handling utført pga. en frustrasjon eller provokasjon som drivkraft (Lund & Helgeland, 2020, s. 15) Dette innebærer at elever får tildelt roller som mobber og offer, og at definisjonsmakten for hva som er mobbing ligger hos voksne og ikke barna selv. Det nevnte kan innebære feiltolkning og en bagatellisering som kan være uheldig (Lund & Helgeland, 2020, s. 17).

Nasjonalt og internasjonalt løftes nå fram det som betegnes som «*Det andre paradigmet*». I dette paradigmet sees mobbing på i et fellesskapsperspektiv, og ses på som «sosiale prosesser» på avveie (Schott & Søndergaard, 2014, i Lund & Helgeland, 2020, s. 18). I dette paradigmet forklares fenomenet mobbing ut fra menneskets behov for å høre til og være en

betydningsfull del av et felleskap, og som en reaksjon på at dette behovet ikke er oppfylt oppstår mobbing.

Definisjonen lyder slik:

Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltager i felleskapet og muligheten til medvirkning. (Lund & Helgeland, 2020, s. 19)

Et vesentlig poeng med denne definisjonen er at det er elevens egne, subjektive opplevelse som definerer om handlingene virker negativt inn på vedkommende. Dette står i kontrast til tidligere forståelse der det var voksne som bestemte om noe var negative handlinger eller ikke. Denne forståelsen stiller krav til at ansatte tar det fulle og hele ansvar for miljøet i skolen, og at de forstår barns følelsesuttrykk og veileder dem med varme og tydelighet (Lund & Helgeland 2020, s. 20).

Det andre paradigmet er en nyere teoretisk tilnærming til å forstå og forklare mobbing i skolen. I motsetning til det første paradigmet, som fokuserer på individuelle faktorer, intensjonelle handlinger, makt-ubalanse og gjentakelse som kjennetegn ved mobbing, legger det andre paradigmet vekt på sosiale, relasjonelle og kulturelle aspekter ved mobbing (Lund & Helgeland, 2020 s. 18).

Det andre paradigmet har tre kjerneelementer:

- *Behovet for å høre til:* Mobbing blir sett på som et uttrykk for at barn og unge har et grunnleggende behov for å være en del av et fellesskap og å medvirke i det (Schott & Søndergaard, 2014). Mobbing kan oppstå når dette behovet blir truet eller ikke blir møtt, og når barn og unge opplever å bli ekskludert, marginalisert eller krenket av andre.
- *Angsten for å bli ekskludert:* Mobbing blir forstått som en sosial prosess på avveie, der barn og unge kan bruke ulike strategier for å sikre sin posisjon og tilhørighet i gruppen. Mobbing kan være en måte å unngå å bli selv offer for mobbing, eller å oppnå anerkjennelse, status eller makt over andre (Schott & Søndergaard, 2014).
- *Fellesskapets betydning:* Mobbing blir analysert ut fra den kontekst og kultur som barn og unge befinner seg i, og som påvirker deres oppfatninger, holdninger og handlinger. Mobbing blir sett på som et resultat av samspillet mellom individuelle,

relasjonelle og strukturelle faktorer, som skolens klima, normer, verdier, regler, organisering og ledelse (Schott & Søndergaard, 2014).

Det andre paradigmet utfordrer den tradisjonelle måten å definere, måle, forebygge og håndtere mobbing på, og krever en mer helhetlig, dynamisk og dialogisk tilnærming. Det andre paradigmet inviterer til å se på mobbing som en mulighet for læring, utvikling og endring, både for barn og unge, og for de voksne som har ansvar for deres læringsmiljø. Med en slik forståelse av hvorfor mobbing oppstår vil ikke elevene som utfører mobbehandlingene kunne kategoriseres som mobbere – da det ikke er individuell aggresjon som er årsaken til mobbing, men bakenforliggende sosiale prosesser (Lund & Helgeland, 2020, s.19).

Som vi nå har belyst, så ses mobbing i dag i større grad som et komplekst, sosialt samspill – dette står i kontrast til den tradisjonelle oppfatningen om at mobbing er individuelle handlinger (Amundsen & Garmanslund, 2020). Det er derfor vesentlig å forstå mennesker iboende sårbarhet i samspill med andre når man diskuterer mobbing.

Er man sårbar, eller i en sårbar situasjon, blir godt samspill med andre mer krevende å få til. Når man er sårbar, blir man mer selv-sensitiv og mindre sensitiv på andre. Dette kan føre til vonde følelser, som for eksempel frykt, usikkerhet og tristhet – med disse følelsene vanskeliggjøres det sosiale samspillet og mobbing kan oppstå (Lund & Helgeland 2020, s. 86).

For at det sosiale samspillet mellom elevene skal fungere er elevene avhengige av at det læreren tilrettelegger for positivt samspill mellom elevene, og flere studier viser at gode relasjoner mellom ansatte henger sammen med redusert mobbing (Udir, 2024). Vi skal nå videre se hvordan læreren kan bidra til godt og trygt læringsmiljø.

#### 4.2 Trygt og godt skolemiljø

Et trygt og godt skolemiljø er avgjørende for elevenes trivsel, læring og utvikling. I dette delkapitlet tar vi utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets (Udir, 2024) kjennetegn på hva som fremmer et slik miljø med fokus på klasseledelse, tilhørighet, relasjoner, sosiale ferdigheter og elevmedvirkning. Disse faktorene er valgt fordi de er sentrale for å skape et inkluderende fellesskap og forebygge mobbing.



Trygghet innebærer at elevene opplever skolen som et sted hvor de er både fysisk og emosjonelt ivaretatt. Dette inkluderer vissheten om at skolen handler raskt og riktig dersom noe uønsket skjer (Udir, 2024). Klasseledelse spiller en sentral rolle i å skape trygghet. En god klasseleder gir tydelige rammer og tilrettelegger for en trygg skolehverdag (Eriksen & Søndergaard, 2021, s. 35).

I tillegg til trygghet er elevenes trivsel og tilhørighet sentrale aspekter ved et godt skolemiljø. Trivsel innebærer inkludering og opplevelsen av å være betydningsfull i fellesskapet. Her er det elevenes subjektive opplevelse som er avgjørende for om miljøet oppleves som godt (Udir, 2024). Tilhørighet, her forstått som følelsen av å være en viktig del av fellesskapet, er derfor et sentralt aspekt i arbeidet med å fremme et godt og trygt skolemiljø.

De fem faktorene (klasseledelse, tilhørighet, relasjoner, sosiale ferdigheter og elevmedvirkning) er avgjørende for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling og vil derfor i dette delkapitlet utdypes som sentrale elementer i et godt skolemiljø (Udir, 2024).

#### 4.2.1 Klasseledelse

Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, og spenner over et bredt praksisfelt. Det dreier seg om ledelse av grupper som lag, av den enkelte elev som aktør i en gruppe, og om lærerens tilrettelegging for læring i elevfellesskapet. (Udir, 2024)

Dette sitatet er hentet fra Utdanningsdirektoratet sine nettsider, og omhandler klasseledelse. En god klasseleder vil bidra til et godt og trygt læringsmiljø for elevene, slik at elevene får mulighet til å nå sine læringsmål (Bergkastet et al., 2009, s. 25). Klasseledelse er et begrep det er knyttet ulik forståelse for i praksis, og det er et begrep som rommer mye. Det er ulikt hvordan lærere ser på hva som er viktigst i god klasseledelse. Det er også ulike klasser, ulike elever og ulike situasjoner som krever ulik praksis (Bergkastet et al., 2009, s. 11-13).

For å kort oppsummere sitatet vårt i innledningen her, så kan vi si at klasseledelse handler om hvordan læreren organiserer og skaper godt læringsmiljø og trivsel i samarbeid med elevene (Udir, 2024). Vi mener det er et relevant begrep som er tett knyttet opp mot temaet «mobbing» som oppgaven vår omhandler. Med et best mulig læringsmiljø og god trivsel blant

alle elevene vil man kanskje tenke at mobbing er fraværende, men som allmennkunnskapen, undersøkelser og forskning viser så er dette langt i fra sannheten. Så hvordan kan god klasseledelse være en betydningsfull faktor i arbeidet med mobbing?

Boka «Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter», skrevet Bergkastet et al. (2009) kaller boka for en «håndbok i relasjonsorientert klasseledelse». Vi velger å bruke denne boka for å trekke frem forfatterens måte å strukturere metoder til god klasseledelse. De bruker uttrykket «lærerens verktøykasse» for å vise faktorer som fremmer arbeidet med klasseledelse (Bergkastet et al., 2009, s. 26).

Oppgavens begrensede omfang gjør at vi kun gir en kort oversikt over de ulike «verktøyene», og ser det som viktig å nevne dem som en del av forklaringen på begrepet «klasseledelse».

1. «*Å etablere regler og rutiner*». Det handler ganske enkelt om å legge til rette for forutsigbarhet for elevene. De skal vite hvilke regler og rutiner som forventes av dem. Som Bergkastet et al. (2009, s. 27) påpeker så er det ikke nok å fortelle elevene om alle reglene, de må modelleres av de voksne og øves på. Det er også viktig at elevene har et eieforhold til dem, og at regler og rutiner lages i samarbeid med elevene.
2. «*Organisering av undervisningsrommet*». Med dette mener Bergkastet et al. (2009, s. 28) at klasserommet skal utformes slik at elever og lærer ser hverandre og skape plass for bevegelse i klasserommet. Det handler også om godt med lys, luft og andre tiltak for et godt, fysisk innemiljø.
3. «*Bruk av gode beskjeder*». Dette handler i stor grad om hvordan man gir beskjeder, og hvilke beskjeder som gis. Det er mange faktorer som er viktig å huske på når man gir beskjeder til en elev, eller en elevgruppe. Tonefall, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lengde og rekkefølge på beskjeder er blant noen av disse faktorene (Bergkastet et al., 2009, s. 99). Med bruk av gode beskjeder vil man oppnå bedre samarbeid med elevene, og sjansen for å nå frem med budskapet blir større.
4. «*Motivasjon – positiv oppmerksomhet*». Dette handler hovedsakelig om å fokusere på det positive, fremfor det negative. Å gi ros for ønskede handlinger er mer effektivt enn å gi konsekvenser for negative handlinger (Bergkastet et al., 2009, s. 30).

5. «*Når elever tar dårlige valg*». For å, i størst mulig grad, reagere på negative handlinger på tilnærmet lik måte, snakker Bergkastet et al. (2009, s. 30) om å jevnlig reflektere og tenke over på forhånd hvordan man møter dette. Dette «verktøyet» vil også være tett knyttet til temaet «mobbing». Det å ha en plan for å kunne korrigere, og veilede elever som gjør dårlige valg er viktig for en god klasseleder. Bergkastet et al. (2009, s. 155) nevner «prinsippet om minst mulig reaksjon». Det handler i hovedsak om å skjerme de andre elevene og deres arbeid samtidig som man håndterer forstyrrelser i for eksempel undervisningen. Det er viktig at læreren tenker gjennom hvordan elevenes dårlige valg blir mottatt, og at den enkelte lærer reflekterer over hvordan ulike reaksjoner påvirker læringsmiljøet i gruppen.
  
6. «*Elevsamtaler*». Å snakke med elevene på tomannshånd vil være en fin arena for relasjonsbygging, motivere og kunne gi positiv oppmerksomhet på. I en elevsamtale kan man blant annet få en unik innsikt og forståelse i og for elevens tankegang (Bergkastet et al., 2009, s. 30). Utdanningsdirektoratet sier dette om elevsamtalen: «Det sentrale er å få barn og elever til selv å sette ord på sine erfaringer, synspunkter og opplevelser» (Udir, 2023). Dette understreker nødvendigheten av gode samtaler med elevene. Det er en god mulighet for lærer å bygge relasjon til eleven på, og et viktig verktøy for en god klasseleder.
  
7. «*Samarbeid med hjemmet*». En klasseleder er pliktig til å skape et godt samarbeid med elevenes foresatte, og er et viktig element for god klasseledelse (Bergkastet et al., 2009, s. 32). Skole-hjem samarbeid er også skrevet ned og forankret i opplæringsloven, som vi har nevnt i kapittel to i denne oppgaven. Samarbeidet mellom skole og hjem er vesentlig viktig for den enkelte elev og lærer. For at elevene skal kunne utnytte læringspotensialet sitt og føle seg respektert er det avgjørende at dette samarbeidet er godt (Bergkastet et al., 2009, s. 169). Bergkastet et al. (2009) påpeker at det ikke nødvendigvis foreligger en bestemt oppskrift på hvordan man oppnår godt samarbeid med hjemmet, men at det er flere faktorer som spiller inn, og at det er læreren (klasselederen) som er den profesjonelle aktøren som har ansvar for å gjøre dette samarbeidet så godt som mulig.

8. «*Positiv kommunikasjon*». Elevene har behov for tilhørighet, trygghet og anerkjennelse. Å føle seg «sett» er en forutsetning for at elevene skal trives på skolen (Bergkastet et al., 2009, s. 37). Med dette menes at en god klasseleder «ser» sine elever. Dette krever øvelse og er et kontinuerlig arbeid for læreren. Det handler om å gripe mulighetene, og være seg bevisst på hvordan man kommuniserer til – og med elevene, og klassen. Dette handler om det Bergkastet et al. (2009, s. 39) kaller «sosial medlæring». Lærerens mulighet for å modellere bør og kan benyttes. Som en rollemodell, kan elevene se – og lære hvordan vi kommuniserer og behandler andre mennesker. Det vil til enhver tid være elever som trenger mer veiledning på dette enn andre, men det vil gagne hele klassen om læreren viser seg som en tydelig klasseleder med gode kommunikasjonsferdigheter.

Ved å vise til Bergkastet et al. (2009) sin tolkning av hva klasseledelse er, og hva som fremmer god klasseledelse, vil vi avslutte dette delkapitlet med å oppsummere kort: Det finnes ingen oppskrift på «den perfekte klasseledelsen», men likevel finnes mange gode tips og metoder å jobbe på som legger til rette for en klasseledelse som fremmer elevens læringsmiljø. Som vi kommer tilbake til i analysedelen av oppgaven vår, så tolker vi ofte begrepet «klasseledelse» forskjellig. Likevel vil vi tydeliggjøre at det viktigste er at en lærer er seg selv bevisst, og jobber kontinuerlig for å «lede» enkeltelever og klassen til å gjøre gode valg, og sammen skape et trygt og godt læringsmiljø for alle elever.

#### 4.2.2 Relasjoner

Mobbing handler om mellommenneskelige relasjoner, og vår forståelse av relasjonsteori har utviklet seg betydelig de siste årene. Vi vet nå hvor viktig trygge relasjoner er for barns utvikling og trivsel (Brandtzæg et al., 2016, s. 10). Dette gjør relasjonsarbeid til en sentral del av arbeidet mot mobbing.

Relasjoner mellom lærere og elever spiller en avgjørende rolle i skolemiljøet. Brandtzæg et al. (2016, s. 107) viser til at barn bruker læreren som en modell for hvordan de forholder seg til andre, og at relasjoner kan være beskyttelsesfaktorer både for de som mobber andre, og for de som blir mobbet. I tillegg påvirker lærerens holdninger til enkeltelever også hvordan elevene ser på hverandre, noe som kan «smitte over» på klassemiljøet. Dette forsterker viktigheten av at læreren har et positivt elevsyn, prioriterer relasjonsarbeid, og forsterker positiv atferd

framfor kun å sanksjonere negativ atferd. Som Eriksen & Lyng (2015) påpeker, er det også avgjørende at skolens ledelse støtter og følger opp lærernes relasjonsarbeid.

Vi har allerede vært inne på læreren som rollemodell i kapitlet om klasseledelse, og skrevet om betydningen av den enkeltes lærers opptreden foran elevene.

Elever kommer til skolen med ulike erfaringer fra hjemmet. Noen har trygge tilknytninger og gode relasjonelle ferdigheter, mens andre kan ha utfordringer i relasjoner eller vise uønsket atferd (Brandtzæg et al., 2016, s. 97). For læreren blir det derfor viktig å «se bak» atferden og jobbe målrettet med å bygge gode relasjoner. Dette kan bidra til positive ringvirkninger i klassemiljøet ved å modellere gode holdninger og styrke samholdet blant elevene.

For å illustrere hvordan dette kan fungere i praksis, vil vi bruke et eksempel:

*Per (8 år) hadde forstyrret de andre elevene gjennom hele timen. Han hadde tatt med seg en lekebil hjemmefra og brukte matematikktimen på å kjøre bilen frem og tilbake over pulten sin, og lage høye «bilyder» med munnen sin. I tillegg hadde han funnet seg tegneark og satt og tegnet biltegninger, fremfor å åpne matematikkboka. På slutten av timen gikk læreren bort til Per og spurte om han kunne tenke seg å fortelle klassen litt om lekebilen og tegningene sine. Per ble noe forfjamsset og så ut som han egentlig forventet «kjeft» fra læreren sin på grunn av bråket. Men han svarte at han gjerne ville fortelle.*

*Siste fem minuttene fikk klassen høre om lekebilen han hadde tatt med, sett tegningene han hadde laget, og ikke minst; de fikk høre om bilshowet Per hadde vært på i helga. Per fortalte nemlig at han hadde vært med onkelen sin på et bilshow, der han hadde kjøpt seg lekebilen (som var lik en av bilene i showet). Videre viste Per at han kunne en hel masse om bil, og klassen fulgte spent med på alt han fortalte. Formidlingsevnen til Per var det nemlig ingenting galt med. Etter at Per var ferdig, og klassen gikk ut til friminutt observerte læreren at flere av gutta i klassen «hang seg på» Per, og ville høre mer.*

Hva tenkte læreren på her? Hvorfor valgte han å gi Per «positiv oppmerksomhet» overfor de andre elevene på slutten av timen, på tross av gjentakende forstyrrelser og lite arbeid fra Per i matematikkboka?

Bak denne lille historien så ligger det en liten forhistorie. På morgenen hadde nemlig læreren til Per fått en melding fra Pers mor. Hun skrev:

*«Per var på bilshow i går kveld, han sovnet sent og er veldig giret i dag. Han kjøpte seg en lekebil som han nekter å legge igjen hjemme. Jeg orker ikke krangle så lar han ta den med. Håper han kommer seg gjennom dagen uten så mye tull i dag igjen».*

Læreren var altså med denne meldingen, og sin kjennskap til eleven fra før, klar over at dette kunne bli en urolig dag for Per. Han valgte derfor bevisst å snu forstyrrelsen til noe positivt, og vise elevene Pers kunnskap om bil. På denne måten skaper læreren relasjon til Per, men samtidig hjelper han Per og de andre å bygge gode relasjoner seg imellom.

Med dette praktiske eksemplet om relasjonsbygging vil vi kort oppsummere. Hvordan læreren forholder seg til - og snakker til elevene på vil kunne gi positive modelleringer for elevene. På denne måten vil lærerens fokus på relasjonsarbeid komme elevene til nytte ved at de selv føler seg «sett», men også ved at de lærer hvordan vi skal være i et fellesskap.

#### 4.2.3 Tilhørighet

I starten av denne masteroppgaven har vi valgt å ta med dette sitatet: «Du vet når en tulipan henger med huet, og så trækker man den inn blant de andre for at den skal stå oppreist. Et sånt samfunn vil jeg ha» (Skrevet av Ingrid Ovedie Volden, ukjent dato). Vi synes dette sitatet illustrerer godt hvor viktig tilhørighet er, og det gir mening i den forstand at tilhørighet og følelsen av å være i et fellesskap vil være positivt for både selvutvikling og selvrespekt.

«Opplevelsen av å høre til er viktig for oss gjennom hele livsløpet» (Lund & Helgeland, 2020, s. 61). Med det menes at dette er et grunnleggende behov for oss mennesker. Vi er flokkdyr. Vi er på en eller annen måte avhengig av andre mennesker fra start til slutt. Noen vil likevel muligens hevde at de ikke er avhengig av andre mennesker, noen vil til og med ønske seg et liv uten nærhet til andre mennesker. Med det sagt har vi vist flere ganger gjennom oppgaven vår at vi mennesker har behov for å «høre til».

Skolen er et fellesskap, skolen er bygget opp med en tanke om at alle skal føle at de hører til. Men er det slik at alle i skolen føler tilhørighet? Bare det å se mot elevundersøkelsen viser oss at dette er langt ifra opplevelsen for alle elever. En hverdag i skolen består av stadig gruppearbeid, samarbeid og felles mål. Dette møter elevene daglig gjennom sitt skoleløp, de blir jevnlig støttet, trøstet eller opplever utfordringer og vanskeligheter i et fellesskap.

På samme måte som at skolen er en arena for inkludering er det også en arena for ekskludering, og ja – til og med en arena for mobbing (Lund & Helgeland, 2020, s. 71). Med dette bakteppet kan man si at skolen er ganske likt resten av samfunnet, og hvordan det er bygd opp. Vi tør å påstå at man går ikke gjennom et liv uten å føle seg utelatt, utenfor eller mindre verdt i et fellesskap. Det er kanskje en del av livet.

Lund & Helgeland (2020, s. 72) mener at begrepet «tilhørighet», spesielt når det er knyttet til mobbetema, er et komplekst begrep. De hevder, med bakgrunn fra sosiokulturelt perspektiv og forståelse fra sosialpsykologien, at mennesker er avhengige av å tilhøre fellesskapet, og at redselen fra å bli utelatt er en del av et tilhørighetssamfunn (Lund & Helgeland, 2020, s. 72).

For å oppsummere dette delkapitlet så er tilhørighet en opplevelse man har, og det er tett knyttet til tilknytningsbegrepet. Lund & Helgeland (2020, s. 62) nevner også begrepet «anerkjennelse» når de forklarer «tilhørighet». Vi kan si at for å kunne føle tilhørighet til andre, eller en gruppe må man kjenne seg anerkjent som en del av fellesskapet. Gjør man ikke det, kan lengselen etter å kjenne på tilhørighet skape vonde følelser eller gi en følelse av utenforskap, som igjen kan resultere i for eksempel mobbeatferd.

Opplevelsen av tilhørighet er nært knyttet til våre sosiale relasjoner og hvordan vi samhandler med andre. For å føle seg som en del av et fellesskap, og for å oppleve anerkjennelse, er sosiale ferdigheter avgjørende. Disse ferdighetene danner grunnlaget for hvordan vi bygger relasjoner og bidrar til et inkluderende miljø. Vi anser det derfor som viktig å forstå hva sosiale ferdigheter innebærer, og hvordan det utvikles, noe vi nå skal se nærmere på.

#### 4.2.4 Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse handler om de ferdighetene man trenger for å kunne samhandle med andre. Vi mennesker trenger en god del sosiale ferdigheter, både for å forstå oss selv, men også for å forstå de rundt oss. Allerede fra vi er spedbarn søker vi sosial kontakt med andre. Samspillet mellom spedbarn og dets omsorgspersoner gir barnet de første viktige erfaringene om hvordan vi mennesker forholder oss til hverandre (Straand, 2019, s. 162).

I læreplanen til grunnskoleopplæringen står det tydelig at skolen skal bidra til sosial læring: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Udir, 2020).

Med dette menes at elevene skal lære om følelser, empati, vennskap, konflikthåndtering, kommunikasjon og samarbeid, for å nevne noe. De skal også utvikle mot, trygghet og evne til medbestemmelse og medansvar for andre (Udir, 2020). Med andre ord – de skal utvikle mange sosiale ferdigheter, og parallelt med at de skal utvikle seg selv, skal de også lære hvordan de opptrår overfor andre, og i felleskap.

Gjennom barns skoleår skal elevene bli klare for livet etter skolen, og det heter seg at skolen har både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag (Udir, 2020).

Det finnes utallige måter å jobbe på for å utvikle sosiale ferdigheter, men det mest virkningsfulle er læringen som skjer i felleskap med andre (Lund & Helgeland, 2020, s. 131). Samarbeidslæring er en måte å jobbe på der elevenes sosiale ferdigheter utvikles sammen med andre. Lund & Helgeland (2020, s. 134) peker på at gjennom samarbeid vil elevene kunne utvikle evne til å håndtere uenigheter, kommunikasjon og respekt for at vi alle er forskjellige. Disse ferdighetene er gode eksempler på noen av de sosiale ferdighetene vi trenger resten av livet, og er viktige læringsmål for elever i skolen.

Empati er et begrep som nevnes flere ganger i LK20. Vi har valgt å spesifikt inkludere empati i dette delkapitlet fordi det er en grunnleggende ferdighet som fremmer både elevenes sosiale og faglige utvikling, noe som også understrekes i læreplanens overordnede del.

Utdanningsdirektoratet (2024) beskriver empati som evnen til å sette seg inn i andres perspektiver, tanker og følelser, og fremhever at denne ferdigheten er avgjørende for elevenes helhetlige læring. Ved å utvikle empati kan elever bedre forstå og samhandle med andre, noe som styrker klasse miljøet og bidrar til å forebygge mobbing.

### Empati

Elevenes identitet, selvbylde, meninger og holdninger formes i samspill med andre, og i skolen skal dette sosiale samspillet være en del av både undervisningen og alle andre aktiviteter i skolens regi. Å kunne sette seg inn i andres følelser og tanker er grunnlaget for empati – og dette danner grunnlag for empati og vennskap (LK20). Empati er en viktig evne for å kunne forstå en annens persons indre liv (Kohut, 1982, 2012, referert i Eide & Eide, 2017, s. 157). Ved å være empatisk vil man styrke tilknytning til andre (Eide & Eide, 2017).



Emilie Kinge (2014) har i sin bok «Empati – Nærvær eller metode» forsøkt å beskrive hva empati er. Hun skriver blant annet at empati handler i stor grad om å forstå andre mennesker. Den prosessen hvor vi «ser» andre mennesker i deres følelser og tilstand, er den prosessen Kinge (2014) mener forklarer empatibegrepet godt. Kinge (2014) deler empatibegrepet inn i to deler: «den empatiske forståelsen» og «den empatiske kommunikasjonen» (Kinge, 2014, s. 42). Hun er opptatt av at det krever mer enn bare våre følelser for å være empatisk, det handler også om hvordan vi handler og kommuniserer.

Kinge (2014) er skeptisk til meninger om at barn mangler empati. Hun er derimot opptatt av noe hun kaller «uempatisk atferd», som handler om at barn kan, i korte øyeblikk, fremstå uten empati, mens de i praksis egentlig bare er overveldet av egne følelser og handler deretter. Kinge (2014, s. 45) er videre opptatt av at barn utvikler sin empati i samspill med voksne, og at empati er en prosess. Bergkastet et al. (2019, s. 19) er også opptatt av at empatien utvikles i samspill med andre. De presiserer nødvendigheten av læreren som rollemodell for å utvikle empati og mener det er avgjørende for barns utvikling av empati at de blir møtt av voksne som fremstår empatiske (Bergkastet et al., 2019, s. 20).

Når vi nå skal se nærmere på empati i lys av mobbing, kan Kinge (2014) 's forståelse av empatibegrepet brukes til å forklare noe av betydningen av «å se» en elev som mobber, se bak handlingen som eleven utøver. Å vise empati for denne eleven, vil være en viktig del av arbeidet for at barnet skal oppleve seg sett og føle tilhørighet. Kinge (2014) er opptatt av nettopp dette. Hun mener at våre handlinger og holdninger må være troverdige, og diskuterer nødvendigheten av «å se» mennesket bak atferden. Det vil si å se alle mennesker, uavhengig av om mennesket utfører handlinger vi ikke støtter, slik som for eksempel mobbing.

Det vil kanskje vekke nysgjerrighet og refleksjoner rundt hvorvidt det er mulig å ha empati med en som mobber andre. Kinge (2014, s. 91) har skrevet mye om dette. Hun hevder at empati er en prosess der vi ønsker å se verden gjennom en annen persons øyne. I lys av dette vil man kunne hevde at så lenge man forsøker å se «mobberen», og lete etter dens følelser og opplevelser rundt en mobbehendelse, vil nettopp dette være en empatisk prosess.

På bakgrunn av det Kinge (2014) hevder, vil det da være å vise empati med «mobberen» om man godtar de alvorlige handlingene som mobbing er? Kinge (2014, s. 96) er, slik vi oppfatter det, klar i sin tale. Å vise empati er ikke ensbetydende med å la være å konfrontere

«mobberen» med sine handlinger. Tvert imot, å vise «mobberen» sine egne meninger kan være et viktig ledd i at «mobberen» utvikler sin selvinnsett – og dermed vil dette muligens bidra til egenutvikling av egne handlingsmønstre.

Om egne konfrontasjoner skal være empatisk så mener Kinge (2014, s. 96) at disse konfrontasjonene må være en del av å ville hjelpe «mobberen». Stikkordet vil være et «genuint ønske» om å hjelpe (Kinge, 2014, s. 97).

For å oppsummere dette delkapitlet så mener vi teori om empati hører hjemme i en oppgave som handler om mobbing. Empatiske evner hos både voksne og barn påvirker hvordan vi forstår oss selv og andre på. «Å se» eleven, forstå eleven – uavhengig av hva vi tenker om dens handlinger – kan være avgjørende for den støtten og veiledningen vi kan gi. I en mobbesituasjon der en elev har mobbet en annen elev så handler det kanskje ikke om «manglende empati» hos eleven som mobber. Det handler kanskje om «uempatisk atferd» som et resultat av at eleven er overveldet av følelser. For å «nå inn» til eleven som mobber vil en «empatisk tilnærming» være et godt virkemiddel, og det å være empatisk er en viktig egenskap i samhandlingen med andre mennesker, og for å skape et inkluderende miljø der alle føler de hører til.

#### 4.2.5 Elevmedvirkning

Avslutningsvis vil vi understreke viktigheten av elevmedvirkning i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø. Udir (2024) fremhever at når elever blir lyttet til og tatt på alvor, reduseres forekomsten av krenkelser og mistriivsel. Et trygt og godt skolemiljø etableres gjennom en aktiv involvering av elevene, der de får mulighet til å påvirke og delta i arbeidet for trivsel og trygghet. Samtidig er det avgjørende at medvirkning skjer under tydelig klasseledelse, der de ansatte balanserer mellom å gi og ta ansvar i samspill med elevene (Udir, 2024).

Elevers rett til medvirkning er forankret i opplæringsloven (2024, §§ 10-2, 10-4), som tydelig slår fast at elever har rett til å bli hørt i saker som angår dem. Skolen har samtidig et ansvar for å legge til rette for at elever er aktive aktører i utformingen av skolemiljøet. Dette understøttes av læreplanens mål om å gi elevene erfaring med å delta i inkluderende fellesskap, særlig i situasjoner knyttet til mistriivsel og mobbing. En sentral del av denne

rettigheten er at elevene blir tatt på alvor, noe som er avgjørende for forebygging og håndtering av mobbing.

Udir (2024) beskriver medvirkning gjennom følgende kjennetegn:

- Elevene vet hvem de kan kontakte hvis de opplever utrygghet eller mistriivsel.
- Elevene opplever å bli tatt på alvor når de deler opplevelser av mobbing, mistriivsel eller andre krenkelser.
- Elevene har hatt innflytelse på rutiner og tiltak som skal forebygge mobbing og krenkelser.

Elevmedvirkning er ikke bare en rettighet, men også en viktig læringsarena for sosial utvikling. Gjennom å involvere elevene som aktive deltakere i utformingen av skolemiljøet, bygger man et fellesskap der trygghet, trivsel og tilhørighet står sentralt. Dette skaper en kultur der både elever og ansatte sammen bidrar til å fremme et inkluderende og mobbeforebyggende skolemiljø.

#### 4.3 Oppsummering kapittel 4

I dette kapitlet har vi utforsket teoretiske perspektiver og tidligere forskning som belyser hvordan mobbing kan forstås og forebygges i skolen. Gjennom ulike innfallsvinkler, fra individ- og gruppeperspektiver til nyere fellesskapsorienterte tilnærminger, har vi sett hvordan mobbing er et komplekst fenomen som krever en helhetlig tilnærming. Vi har også diskutert sentrale faktorer som klasseledelse, relasjoner, tilhørighet, sosiale ferdigheter, empati og elevmedvirkning, og hvordan disse bidrar til å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø.

Denne teoretiske rammen danner grunnlaget for vår analyse og setter oppgaven i en faglig kontekst. For å undersøke hvordan lærere faktisk arbeider med disse temaene i praksis, benytter vi oss av en metodisk tilnærming som vi nå vil presentere. I det følgende kapitlet vil vi beskrive våre metodevalg, hvordan vi har samlet inn data, og hvordan vi har analysert for å svare på oppgavens problemstilling.

## 5.0 Forskningsmetode

I metodekapitlet vil vi nå presentere metodevalgene vi har gjort, og begrunne disse så detaljert som mulig. Det er viktig med nøyaktige beskrivelser slik at vår undersøkelse skaper troverdighet og anledning til kritisk lesing.

Vår studie om mobbing er basert på intervju med seks lærere, der samtlige har erfaring med temaet i sin arbeidshverdag. Undersøkelsens mål har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere har med mobbing i skolen, hvilke tiltak og strategier de bruker for å støtte/ veilede elever som opplever mobbing, og hvordan de arbeider med fellesskapet. Vi ønsket også å studere hva som hemmer og fremmer i dette arbeidet, og hvordan mobbesaker følges opp i skolen. Vårt mål var at dette ville gi oss en bedre innsikt i hvordan man kan arbeide mot mobbing, og hvor mye fokus man har på felleskapets betydning i det daglige arbeidet.

Før vi går videre på metodedelen gjentar vi problemstillingen vår og forskningsspørsmålene.

#### Problemstilling:

*Hvordan arbeider lærere med fellesskapet i klassen, som ledd i arbeidet mot mobbing?*

#### Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever lærere at arbeid med inkludering og fellesskap forebygger og håndterer mobbing?*
- 2. Hvilke utfordringer møter lærere når de skal håndtere mobbing i klassen?*
- 3. Hvordan følger lærere opp elever som er involvert i mobbing, i etterkant av en mobbesituasjon, for å sikre en varig løsning og et inkluderende læringsmiljø?*

### 5.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

I denne studien søker vi å forstå hva de ansatte selv opplever og mener, for så å tolke dette i analysen og diskusjonen. Dette er altså i tråd med både et fenomenologisk og hermeneutisk grunnlag. De ansatte er likevel enkeltindivider og har hver sin subjektive opplevelse av fenomenet. Det betyr at selv om vi oppnår én forståelse i et intervju, betyr ikke det nødvendigvis at det er den samme forståelsen vi får i neste intervju.

#### 5.1.1 Fenomenologi

Denne studien bygger på de ansattes opplevelser og erfaringer, og er derfor forankret i et fenomenologisk perspektiv. Ifølge Thagaard (2018, s. 36) handler fenomenologi om «å forstå

fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem». Fenomenet som undersøkes i denne studien er mobbing, og hvordan man arbeider med dette i skolen. Målet er å forstå mobbing ut fra de ansattes egne perspektiver og erfaringer, og å undersøke hvordan deres opplevelser samsvarer med praksis. Gjennom lærernes erfaringer får vi innsikt som er verdifull for å forstå hva som skjer i skolehverdagen.

Johannessen et al. (2021, s. 166) beskriver også fenomenologi på en måte hvor man utforsker, beskriver og forstår menneskers egne erfaringer på. «Fenomenologiske studier søker etter essensen i menneskers levde erfaringer» (Johannessen et al., 2021, s. 166).

Vi mener at ved å forske på de ansattes egne erfaringer så kan det utvikle mer forståelse og ny kunnskap om utfordringer og dilemmaer de erfarer når det gjelder mobbearbeid i skolen.

### 5.1.2 Hermeneutikk

Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet så knytter denne studien seg til både fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Vi vil nå vise til vår forståelse av at studien knytter seg tett opp mot hermeneutikken.

Om hermeneutikken sier Thagaard (2018, s. 37) dette: «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende». Det vil si at hermeneutikken handler om fortolkning av meningsfylt materiale (for eksempel tolkning av intervjuetekst).

Vi erkjenner at vår forskningsprosess kan gjenkjennes som «hermeneutisk spiral» (Thomassen, 2006, s. 91). Den hermeneutiske spiralen beskriver hvordan forståelse utvikles gjennom en dynamisk prosess der man veksler mellom å analysere enkeltdeler av datamaterialet og reflektere over helheten. Dette fører til at man stadig får nye forståelser av både delene og helheten. Et eksempel på dette i vår prosess er at vi leser data fra intervjuene våre med en viss forforståelse, og forståelsen endres i møte med dataene. Dette resulterer i at vi utvikler nye perspektiver som igjen påvirker hvordan vi tolker materialet videre. (Gadamer, referert i Thomassen, 2006, s. 88).

### 5.1.3 Forforståelse

Vi er klar over at en vesentlig forskjell på fenomenologien og hermeneutikken er at man i fenomenologien forsøker å sette sin egen forforståelse til side, mens hermeneutikken viser til at dette er nærmest umulig – og at man tolker med sin egen forforståelse.

En ren fenomenologisk tilnærming vil legge sin egen forforståelse til side og det er helt nødvendig for å kunne gjennomføre en bredest mulig undersøkelse som får frem fenomenets særegenhet (Thomassen, 2006, s. 83-84). I vår studie ville vi måtte deltatt i intervjuene uten at vi på forhånd hadde noen tanker om hva informantene skal svare. Vi måtte ha lagt egen forforståelse helt til side og stilt med «blanke ark». Johannessen et al. (2021) fremhever at det vil være problematisk å legge forforståelsen helt til side. «Mennesker, også forskere, møter et fenomen, en tekst eller andre mennesker med et sett av forutinntatte holdninger og meninger» (Johannessen et al., 2021, s. 170).

I vår studie mener vi det er vanskelig å se bort fra egen forforståelse på grunn av vår faglige bakgrunn, derfor klargjør vi den på forhånd. Med et avklart forhold til egen forforståelse, kan forskeren lettere være åpen til det som kommer frem i undersøkelsen, både underveis og i analysen av materialet (Johannessen et al., 2021, s. 170-179).

Vår forforståelse til fenomenet er at fokuset har endret seg noe i arbeidet med mobbing. Vi har, i teoridelen vår, vist til at man tidligere brukte mye tid på individer som mobbet andre. Vi lurer på om man arbeider mer fellesskapsrettet enn tidligere.

Vi har en formening (og egen erfaring) med at det jobbes bra med felles aktiviteter rundt på skolene, men vi er usikre på om man i dette arbeidet strever med å balansere individrettet med fellesskapsrettet. Hva skjer med fellesskapet om man setter søkelys på individet? Og hva skjer med individet når man jobber med fellesskapet? Vi har selv mange års erfaring med å jobbe i skolen som lærer og skoleleder, og basert på det så er vi usikre på om det er gode nok systemer for å finne den gode balansen, og hvilken måte å arbeide på som gir best mulig effekt.

## 5.2 Kvalitativ metode

Metoden man velger til sin forskning vil avgjøre om man finner svar på problemstillingen.

Som Johannessen et al., (2021, s. 21) skriver så er det rett og slett den veien vi følger frem til

vi er i mål med en konklusjon. Etter at vi hadde utformet en ønskelig problemstilling begynte dermed arbeidet med å lete etter best egnet metode.

Problemstillingen vår gjør at man kunne brukt kvantitativ metode. Vi kunne valgt å ha spørreundersøkelser som etterspurte hvordan det arbeides med fellesskap på skolene. Etter en slik spørreundersøkelse kunne man «telt opp» dataene og laget en systematisk oversikt i en tabell eller lignende. Svakheten ved å bruke denne metoden i vår undersøkelse blir at man mister den menneskelige kontakten, man får ikke muligheten til å gå mer i dybden og høre om lærernes tanker, erfaringer og egne opplevelser.

Når vi jobbet med forskningsspørsmålene våre ble vi enda mer bevisste på at vi ønsket å gjøre intervjuer. På denne måten kunne vi gå mer i dybden, og hente frem menneskelige erfaringer rundt et tema, som både av oss og informantene, oppleves som komplekst og til tider emosjonelt å snakke om. Kvalitativ metode er i tråd med denne måten å forske på, slik vi ser det vil den kunne gi oss mer inngående kunnskap om fenomenet mobbing. Johannessen et al, (2021, s. 52) er inne på noe av essensen i en kvalitativ metode, nemlig at en slik metode egner seg godt når man søker å *forstå* et fenomen, og ikke kun *forklare* fenomenet.

### 5.2.1 Kvalitativt intervju

Som allerede nevnt over så ønsket vi å utføre kvalitative intervjuer når vi skulle samle inn data. Grunnen til dette var blant annet fordi vi ønsket å oppnå menneskelig kontakt mellom oss som forskere og deltakerne i studiet vårt. Denne tankegangen gjenspeiles også i teorien om metode. «Intervju er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2018, s. 53).

Undersøkelsens mål var å få så nøyaktige beskrivelser av lærernes erfaringer som mulig, samt få deres tanker om hvilke metoder de ser på som hensiktsmessig i arbeidet med mobbing.

Det er ulike måter å utføre intervju på. Det kan utføres i gruppe eller med én og én deltaker. Vi valgte individuelle intervjuer, for å få best mulig innsikt i de ansattes opplevelse uten at de ble påvirket av andre i en gruppe når de skulle svare. Vi så for oss på forhånd at temaet vårt kunne vekke en del følelser, og har selv erfart at det kan være vanskelig å snakke om. Temaet mobbing oppleves som svært viktig, men også sårbart og komplekst for alle som opplever det, og for de som arbeider med det daglig. Det ble derfor viktig for oss å sikre at vi fikk muligheten til å få frem individenes tanker rundt temaet, ikke en gruppes tanker, der individene kunne påvirke hverandre.

### 5.3 Datainnsamling

I all samfunnsforskning er data man innhenter vesentlig for forskningen man skal gjennomføre (Johannessen et al., 2021, s. 25). Uten data har en heller ingenting å analysere, og konkludere problemstillingen ut ifra. I forskning må man ta stilling til en del på forhånd for å kunne samle inn data som er relevante for problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 24). Vi skal nå redegjøre og begrunne våre valg av datainnsamling for denne studien.

#### 5.3.1 Utvelgelsen

Når vi skulle velge deltakere til vår studie var det naturlig for oss å velge personer som har kvalifikasjoner som passer til problemstillingen. Dette kalles for strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Vi ønsket å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer lærere hadde rundt temaet mobbing, og dermed ønsket vi oss nettopp lærere som arbeidet i skolen.

Vi startet med å sende ut e-poster til alle skoleledere i den kommunen vi ville gjøre intervjuer i. Grunnen til at vi valgte én og samme kommune var fordi den valgte kommunen er i nærheten av der vi bor, noe som ville forenkle muligheten for å være fysisk til stede i intervjuene. Vi spurte skolelederne om de ville hjelpe oss å rekruttere kontaktlærere som ønsket å være informanter i vår studie. Svakheten med å gå via skolelederne kan være at de er selektive når det gjelder hvilke e-poster de velger å sende videre til sine ansatte. Vi kunne risikere å være uheldige på den måten at e-posten og rekrutteringen ikke gikk videre fra skolelederne. Når man ikke går direkte til mulige informanter, men bruker et «mellomledd» slik vi har gjort så vil det være av stor betydning om skolelederne «støtter» og ser nødvendigheten av rekrutteringen.

I henvendelsen vår hadde vi også skrevet at vi ønsket oss kontaktlærere. Grunnen til at vi ønsket kontaktlærere er fordi han/ hun skal være godt faglig oppdatert på temaet mobbing, samtidig som han eller hun kjenner best til alle elevene. Kontaktlæreren har også et tett samarbeid med hjemmet, noe vi mente var en forutsetning når man skal snakke om mobbearbeid.

Vi fikk raskt tak i tre informanter ved at skolelederne videresendte henvendelsen vår til sine ansatte. De tre siste måtte vi selv rekruttere ved å spørre dem direkte om de ønsket å delta i vår studie. Dette ble gjort gjennom felles kjente, og kan refereres til en miks mellom



«snøballmetoden» og «Intense utvalg» (Johannessen et al., 2021, s. 60-64). Johannessen et al. (2021, s. 64) beskriver «snøballmetoden» som en måte å rekruttere på der forskerne forhører seg med andre om det finnes personer som kan noe om fenomenet som undersøkes. Når vi tok kontakt med skoleledere var det nettopp for å høre om de hadde noen ansatte som kunne tenke seg å bli med i undersøkelsen vår. Videre beskriver Johannessen et al. (2021, s. 60) «intense utvalg» som et utvalg med spesielle kjennetegn. Når vi kontaktet skolelederne så ønsket vi lærere som hadde stilling som kontaktlærer, det vil si at det spesielle kjennetegnet var den rollen de hadde i arbeidet sitt. Vi endte opp med seks informanter ved fem ulike skoler i samme kommune. Informantene er av begge kjønn og i ulike aldre. Klassene de er kontaktlærer i er 5. – 7. trinn.

### 5.3.2 Intervjuguide

Vi brukte mye tid på å utforme en intervjuguide (vedlegg 2). I denne prosessen var det viktig for oss å velge spørsmål som ville gi informasjon for besvarelse av problemstilling, men også spørsmål som lærerne hadde forutsetninger for å svare på.

Etter hvert som intervjuguiden ble til, ble vi bevisst på at vi ønsket å bruke en delvis strukturert tilnærming der temaer og spørsmål kunne endre rekkefølge underveis i intervjuene, basert på informantenes svar.

Når vi laget intervjuguiden brukte vi problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. I tillegg tilførte vi flere spørsmål som omhandlet samme tematikk, slik at vi skulle få nok data.

Selv om intervjuguiden ble godt planlagt, gikk vi inn i intervjuene med en åpenhet for at spørsmålene kunne endres noe underveis – noe vi også erfarte allerede ved første intervju. At et intervju har denne formen for fleksibilitet gjør at den blir kalt en delvis strukturert tilnærming. Det kan være ulike grunner til at intervjuene blir litt ulike. Thagaard (2018, s. 95) poengterer blant annet at det kan være forskjeller på hvordan deltakerne uttrykker seg, og hvorvidt de svarer utfyllende på spørsmålene. Noen trenger flere oppfølgingsspørsmål, mens andre trenger hjelp til å komme seg tilbake på «rett spor».

### 5.3.3 Prøveintervju

Etter at intervjuguiden var ferdig, og én ukes tid før vi skulle i gang med intervjuer så intervjuet vi hverandre, som et prøveintervju. Det resulterte i at vi endret litt på rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden, men vi så ikke behov for å endre på innholdet i spørsmålene.

Svakheten ved at vi valgte hverandre i prøveintervju er at seansen ble veldig fabrikkert. Med det mener vi at siden vi hadde utformet spørsmålene, vil det antageligvis også ha påvirket svarene våre. Selv om vi forsøkte så godt vi kunne å svare som «lærere», er det god grunn til å tenke at vi også svarte på den måten vi «ønsket at vi skulle svare». Vi ser på det som et uheldig valg å utføre prøveintervju med hverandre, og hadde valgt prøveintervju med noen nøytrale om vi skulle gjort det på nytt.

#### 5.3.4 Gjennomføring

Tidspunkt og sted på intervjuene våre ble avtalt i forkant, på e-post med informantene. Vi lot det være opp til informantene om de ønsket å møtes digitalt eller fysisk, og om de ønsket å møtes på deres arbeidsted eller på et nøytralt sted.

Et av intervjuene ble gjennomført utenom informantens arbeidstid, og på et bibliotek. To av intervjuene ble gjort digitalt (ved bruk av Teams), med bakgrunn i at det var vanskelig å treffes fysisk i det aktuelle tidsrommet. På en måte kan det være et godt alternativ å møtes digitalt når det blir vanskelig fysisk, men på en annen måte mister man noe av den menneskelige kontakten. Det kan føre til at man mister muligheten til å tolke kroppsspråk og ansiktsuttrykk på samme måte som når man sitter i samme rom (Thagaard, 2018, s. 111). Dette behøver ikke nødvendigvis å være negativt. Det kan tenkes at det blir færre tolkninger underveis i intervjuet, og at, vi som forskere, har bedre mulighet til å lytte godt til hva som faktisk blir sagt. I flere av de fysiske intervjuene erfarte vi at det var «lett å spore litt av», i og med at vi forskerne har samme faglige bakgrunn som informantene. Vi måtte stadig minne hverandre på å holde oss innenfor intervjuguiden og tidsrammen. Vi opplevde at dette var mye lettere å få til ved de digitale møtene.

De tre resterende intervjuene ble gjennomført fysisk, i informantenes arbeidstid og på deres arbeidssted. De fleste informantene opplevde at ledelsen støttet deres deltakelse, og tre av dem fikk tilrettelagt arbeidstiden med vikar, slik at de kunne delta uforstyrret i intervjuet.

Vi åpnet intervjuene med å forklare at vi ønsket å ta lydopptak av intervjuet, samt eventuelt notere litt underveis. Siden vi var to stykker som gjennomførte intervjuene ble vi, på forhånd, enige oss imellom hvem av oss som var «hovedintervjuer», og hvem som skrev notater og tok lydopptak.

Alle intervjuene startet med at vi fortalte litt om oss selv, informerte om prosjektet vårt og gikk gjennom samtykkeskjema. Deretter fortalte informantene kort om seg selv: hvor de jobber, hvor lenge de hadde jobbet der, og utdanning. På denne måten «løsner» man opp litt i starten, og det ble mer naturlig relasjon når vi gikk i gang med selve intervjuet. Det er viktig at intervjuene er preget av en god kontakt mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Dette bidrar til at informanten kan føle seg trygg, og at det skapes rom for å si sine meninger (Thagaard, 2018, s. 99).

Vi avtalte på forhånd med informantene at intervjuet til sammen skulle vare én time. Stort sett klarte vi å holde tiden greit, og holde oss innenfor tidsrammen.

Alle intervjuene var planlagt gjort på to ukers tid, men på grunn av noen uforutsette hendelser så ble alle intervjuene gjennomført i løpet av en måned.

Gjennom alle intervjuene opplevde vi at det var store forskjeller på hvor forberedt lærerne var på forhånd. Mens noen hadde reflektert en del i forkant av intervjuene, var det andre som snakket mer «fra levra», og tilsynelatende ikke hadde tenkt så mye på temaet på forhånd. Thagaard (2018, s. 108) hevder at det vil være forskjell på hvordan informantene ønsker å fremstå i en slik prosess. Vi ser på det som nødvendig å være bevisst på at noen kan beskrive sine erfaringer med et bevisst ønske om å fremstille seg selv som godt faglig oppdatert, mens andre ikke har reflektert så mye over det. I vår studie var informantene informert om vår faglig bakgrunn som lærer og skoleleder. De er også informert om hvilket tema vi skal snakke om. Det er vanskelig å vurdere om dette «farger» informantens svar, men det er viktig at vi forskere reflekterer over det.

## 5.4 Databehandling

### 5.4.1 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak. Etter hvert intervju begynte vi transkriberingen av intervjuene. Vi brukte Word, der man kan sette inn lydopptak og få utskrift av hele intervjuet. Med seks informanter, og én times langt intervju pr. informant, satt vi igjen med mye tekst. Vi valgte å gå over teksten siden transkriberingen på Word ikke alltid viste seg å være like god. Noen av ordene og setningene ble uleselige og mistet sin betydning i transkriberingsprosessen.

#### 5.4.2 Dataanalyse og tolkning

Da vi var ferdig med våre intervjuer satt vi igjen med seks timer intervju på lydopptak som skulle lyttes til og transkriberes. Etter transkriberingen utgjorde dette til sammen ca. 50 sider og bortimot 20 000 ord. I tillegg satt vi med egne notater etter hvert intervju. Med andre ord, vi satt igjen med en betydelig mengde data som skulle analyseres opp mot vår problemstilling.

«Før forskeren starter analysearbeidet, må han redusere mengden data» (Johannessen et al., 2021, s. 151). Det finnes mange måter å gjøre dette på, og vi skal nå redegjøre for måten vi først reduserte datamengden på, deretter hvordan vi jobbet oss gjennom analysedelen og tolket funnene våre.

Metoden vi har brukt er inspirert av Braun & Clarke (2006, 2012, 2021) og kalles av dem for tematisk analyse. Disse forfatterne omtaler tematisk analyse som systematisk metode for å organisere og få en innsikt i dataene på som vil gi god hjelp i å besvare problemstillingen. De beskriver metoden som fleksibel, og at den gir gode muligheter til å finne mønstre og meninger på tvers av datamaterialet. Selv om vi her kaller det for én bestemt metode er likevel Braun & Clarke (2021) tydelige på at, det de omtaler som tematisk analyse, ikke er låst til én bestemt måte å gjøre analysen på, men at den er nettopp fleksibel og kan brukes på ulike måter.

For oss ble det naturlig å bruke metoden som inspirasjon da vi skulle sette i gang med analysen, da den passer godt til kvalitative undersøkelser. Selv om vi brukte ulike måter å organisere datamaterialet vårt på før selve analysen, er det ikke slik at vi, som forskere må låse oss til én bestemt måte å gjøre dette på (Johannessen et al., 2021, s. 153).

Braun & Clarke (2012, s. 5-11) beskriver en analyseprosess som er delt inn i seks trinn. Vi lister herunder opp disse seks trinnene (egen oversettelse):

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Lage koder
3. Lete etter temaer
4. Gjennomgang av temaene
5. Definere og gi navn til temaene
6. Skrive oppgaven

Med disse seks trinnene som inspirasjon satte vi i gang. Braun & Clarke (2021) er klare på at man ikke nødvendigvis følger disse trinnene nøyaktig. En tematisk analyse kan fint gjennomføres selv om man bytter rekkefølge på disse trinnene, eller om man kombinerer flere trinn samtidig (Braun & Clarke, 2021, s. 331).

Etter transkriberingen av intervjuene lyttet vi til alle opptak mens vi så over teksten som hadde blitt transkribert. På den måten kunne vi bli godt kjent med datamateriale på ulike måter: både auditivt og visuelt. Vi rettet på tekstene, der det tydelig kom frem at transkriberingen ikke var fullgod ved bruk av Word. Vi skrev også små notater underveis i marginen på intervjutekstene.

Braun & Clarke (2006, s. 87) mener det er avgjørende for den videre analysen at man gjør seg godt kjent med dataene man har samlet inn. Vi så også fordeler med dette ved at noe av det vi hadde snakket om i intervjuene hadde blitt glemt, og ved å gå gjennom materialet flere ganger, på ulike måter fikk vi repetert alt på en god måte og fikk en unik innsikt. Mens vi lyttet og leste, reviderte vi også underveis samtidig med at vi allerede her begynte en «uformell koding». Med det mener vi at vi her mer eller mindre ubevisst ble kjent med noen mønstre som kom til nytte i neste trinn i analyseprosessen.

Vi begynte deretter å lete etter koder i intervjuene våre. For å beskrive mer nøyaktig hvordan vi gjorde det så legger vi her ved tre eksempler fra materialet vårt.

Sitat hentet fra intervjuer:	Koding:
«Evnen til å skape et positivt læringsmiljø. For å få til det mener jeg du må ha rutiner og disiplin, hvis man kan kalle det disiplin. Altså at du som lærer styrer klasserommet, og for å kunne styre et klasserom må man være relativt konstruktiv i tilbakemeldingene, fange det positive og modellere hvordan du vil ha det» (Cato).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rutiner og klare rammer</li> <li>• Positivt elevsyn</li> <li>• Læreren som rollemodell</li> </ul>
«Som klasseleder er jeg opptatt av relasjoner. Jeg tror jeg framstår som en voksen som vil elevene vel. Jeg er veldig glad i rammer og rutiner – dette tror jeg kommer av at jeg kanskje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relasjoner</li> <li>• Rutiner og klare rammer</li> </ul>

trenger det selv, like mye som elevene. Vi tjener nok på det – både elevene og jeg» (Even).	
---	--

Tabell 2: Koding av intervjuer 1

I denne tabellen lette vi etter koder ut fra intervjuene våre. Til slutt satt vi med noen koder som vi kunne se gikk igjen hos flere av informantene. Noen disse kodene kjente vi igjen fra vårt teoretiske rammeverk.

Når vi var ferdig med å kode på den måten vi har vist over så forsøkte vi en annen måte å gjøre det på. Vi plukket ut begreper fra det teoretiske rammeverket vårt og overbegreper fra intervjuguiden. Deretter lette vi etter sitater i alle intervjuene som kunne passe under disse begrepene (kodene). Eksempel på hvordan vi gjorde det kommer i følgende tabell:

Teoretisk begrep:	Sitat hentet fra intervjuene:
Tilhørighet	<p>«Viktig å ha noen felles aktiviteter som alle synes er morsomt. At vi opplever noe sammen. Også har vi verdiplakater som alle kjenner til. Den sier noe om hvordan «vi» vil ha det i klassen» (Dina).</p> <p>«At de har et felles mål, og får kjenne på at det er betydningsfullt at alle bidrar mot målet [...] Og det å i det hele tatt skape et «vi» - det tror jeg er viktig da» (Fatma).</p> <p>«Jeg prøver å starte hver time med noe som alle klarer, jeg kaller det en startoppgave. Dette er for at elevene skal føle at de tilhører i klassa og tenker at de har noe å bidra med» (Even)</p>

Tabell 3: Koding av intervjuer 2

Vi prøvde også en tredje måte som var nokså lik den sistnevnte. Da delte vi opp dataene i forskningsspørsmålene våre, deretter kodet vi. Vi tok for oss et og et forskningsspørsmål og sorterte hvilke sitater og utsagn som passet inn som svar under hvert av de tre spørsmålene, for så å tolke utsagnene og lage koder av det. Eksempel på hvordan vi løste det kommer her:

Forskningsspørsmål:	Sitater hentet fra intervjuene:	Koder:
---------------------	---------------------------------	--------

<p>2. Hvilke utfordringer møter lærere når de skal håndtere mobbing i klassen?</p>	<p>«Det er utfordrende å jobbe med elever som mobber for de tenker ikke som voksne [...] Det er vanskelig når dem ikke har selvinnsikt» (Cato).</p> <p>«Jeg synes det er utfordrende hvis jeg ikke klarer å få mobberen til å se alvoret i det den gjør» (Even).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De som mobber</li> <li>• Lite selvinnsikt</li> <li>• Se alvor og konsekvenser av handlinger</li> </ul>
--	--	---

Tabell 4: Koding av intervjuer 4

Når vi hadde gjort alt dette hadde vi en betydningsfull innsikt i eget materiale. Nå som datamengden var noe redusert og vi hadde ulike koder å forholde oss til kunne vi lete etter mønstre og likheter/ forskjeller i svarene. Sitatene vi vurderte som særlig tydelige og relevante, ble samlet i et eget dokument for bruk i analysen. Dette hjalp oss med å understreke informantenes poenger og samtidig sikre transparens, slik det er beskrevet i delkapitlet «Undersøkelsens kvalitet».

Det neste steget for oss nå var å se om disse kodene kunne deles inn etter overordnede begrepet, eller temaer som Braun & Clarke (2012, s. 7-9) omtaler det de kaller det 3. og 4. trinnet i tematisk analyse. Også her laget vi oversiktlige tabeller for å forenkle og visualisere funnene våre. Et utdrag fra en av tabellene våre kommer her som eksempel:

Tema: (teoretisk ramme)	Koder: (Forskernes egne tolkninger av informantenes sitater)
Synet på mobbing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplekst</li> <li>• Tradisjonell mobbedefinisjon</li> <li>• Fellesskapet</li> <li>• Gjentakende handlinger</li> <li>• Aggressivitet</li> <li>• Uakseptabel atferd</li> </ul>
Empati	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikle empatiske evner</li> <li>• Manglende empati</li> <li>• Sosial kompetanse</li> </ul>

Tabell 5: Koding av intervjuer 5

Som vi har vist over er analyseprosessen omfattende, men noe som resulterer i funn som knyttes opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene. Våre hovedtemaer i analysen ble: 1) Mobbing – et komplekst og sammensatt fenomen, 2) Lærernes oppfatning og erfaring av motiver og årsaker til mobbing og 3) Lærernes erfaringer i arbeidet med mobbing. Alle disse overordnede temaer fikk deretter undertemaer som er tett knyttet opp mot vårt teoretiske rammeverk. Selve analysen kan leses i kapittel 6 i denne oppgaven under «Presentasjon av funn».

Vi synes tematisk analyse har gitt oss en grundig innsikt i datamaterialet vårt og en dyp forståelse for funnene. Vi likte godt at den gir en pekepinn på hvilke metoder du kan bruke når du analyserer, nærmere bestemt de trinnvise stegene. Med så nøyaktig og detaljert analyse mener vi det også styrker studiens kvalitet ved at metoden og studien da er lettere etterprøvbare.

Med det sagt så vil vi også påpeke noe av det vi mener er metodens svakheter. Det kan være en risiko for at forskernes tolkninger gjør at funnene kan mangle vesentlig koder eller temaer. En annen fallgrube som Braun & Clarke (2006, s. 94) selv påpeker er at om man velger å bruke intervju spørsmålene som «temaer», så har man ikke gjort analytisk arbeid for å komme frem til temaer. På et tidspunkt, som nevnt over, gjorde vi praktisk talt dette. På denne måten finner man ikke temaene ved hjelp av analytisk arbeid, noe Braun & Clarke (2006, s. 94) mener gjør analysen svakere, og man mister viktig informasjon i tolkningen.

Å bruke tematisk analyse er også tidkrevende. Vi brukte mye tid på analysen og med det i tankene kan man reflektere over hvorvidt tidsbruken kunne vært brukt mer nyttig, samtidig som tidsbruken gir en unik innsikt i materialet.

Til slutt i dette delkapitlet anser vi det viktig å påpeke at vår analyse og fortolkning går litt om hverandre i kapittel 6. Med det menes at vi underveis tolker det vi analyserer, og forsøker dermed å sette det i en større sammenheng og opp mot teorikapitlet vårt (Johannessen et al., 2021, s. 152).

Siden vår analyse og tolkning av dataene går så tett sammen, har vi valgt å ikke ha en egen del med tolking som et hovedkapittel, men å ha en oppsummerende diskusjon i kapittel 7, der vi knytter analysen tettere opp mot problemstillingen vår.



## 5.5 Undersøkelsens kvalitet

Det skjer at forskere som undersøker samme fenomen, kommer frem til forskjellige, ja kanskje helt motstridende konklusjoner, noe som kan forklares ved at samfunnsvitenskapelige fenomener er komplekse, og det er umulig å ha fullstendig oversikt og en helt riktig oppfatning av virkeligheten som studeres. (Johannessen et al., 2021, s. 26)

Med dette sitatet fra en bok om samfunnsvitenskapelig metode vil vi understreke at det finnes mange variabler som gjør at en undersøkelse kan gi ulike svar. I tillegg til å begrunne sine metodevalg som vi har gjort over må man også vurdere undersøkelsens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

### 5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr, i denne sammenheng, undersøkelsens pålitelighet (Thaagard, 2018, s. 181). Ved å redegjøre metodene vi har valgt, å begrunne dem og kritisk vurdere dem kan man også få innblikk i hvor pålitelig undersøkelsen er.

En viktig refleksjon underveis har vært vår faglige bakgrunn som lærer og skoleleder. Vi kan ikke påstå at dette ikke har påvirket relasjonen til informantene i intervjuene. Det kan tenke seg at noen av informantene har hatt dette fremme i tankene når de har blitt intervjuet. Vi kan se for oss at dette kan være en ulempe som kan ha påvirket svarene deres, kanskje kan de ha vært opptatt av å svare det de tror vi har ønsket at de skal svare. Samtidig kan det ha styrket relasjonen ved at informantene følte seg trygge på at vi forskerne har innsikt i deres arbeidshverdag, noe som kan ha gjort det tryggere for dem å uttrykke sine meninger.

Én måte å sikre troverdighet i studiet vårt, har vært å ta med sitater fra informantene i analysedelen vår. Vi har tydeliggjort hvilken tekst som er sitater, og hva som er våre tolkninger i analysedelen. Det er viktig for oss at vår studie er så transparent som mulig og at leseren har grunn til å se på hvor studie som pålitelig.

Én annen viktig faktor når man vurderer vår studies reliabilitet er at vi har, gjennom hele prosessen, vært to forskere. Det har gjort at vi kan diskutere og samarbeide underveis, noe

som også styrker reliabiliteten (Thaagard, 2018, s. 188). Vi har kunnet hatt et kritisk blikk på hverandre som forskere, og to kritiske blikk på både datainnsamlingen og databehandlingen.

#### 5.5.2 Validitet

Validitet betyr, i denne sammenheng, undersøkelsens gyldighet (Thaagard, 2018, s. 181). For å styrke denne studiens validitet har vi gjennom analysedelen sett på empiri i lys av teori. I følge Silverman (2014, referert i Thagaard, 2018, s. 189) vil en slik «teoretisk gjennomsiktighet» øke validiteten.

En annen faktor når man vurderer validiteten er, ifølge Thagaard (2018, s. 190) forskernes tilknytning til miljøet. Som nevnt over, har vi forskere i denne studien en tilknytning til miljøet fordi vi arbeider med det samme som informantene. Selv om informantene var ukjente for oss på forhånd, og vi arbeider på andre skoler så kan dette likevel bidra til å både svekke og styrke studiens resultater. Som Thagaard (2018, s. 190) fremhever så er ikke nødvendigvis forskerens kjennskap til miljøet avgjørende for å vurdere validiteten, men det er viktig å avklare forskernes ståsted og bakgrunn for å gi leseren mulighet til å vurdere de tolkningene som er gjort underveis. Dette har vi avklart innledningsvis i oppgaven, men også i metoddelen vår der vi har skrevet om egen forforståelse til temaet, og problemstillingen.

Intervjuguiden i en kvalitativ studie kan også være med på å styrke studiens validitet. Vi bruker delvis strukturerte intervjuer i denne studien, noe vi har begrunnet i delkapitlet «Intervjuguide». Dette gir en fleksibel tilnærming til intervjuene, ettersom vi kunne tilpasse oppfølgingsspørsmålene noe basert på informantenes svar. På denne måten kunne vi følge opp informantenes opplevelser godt underveis i intervjuet og sikre at vi fanget opp informantenes egne opplevelser og erfaringer – noe som styrker validiteten.

#### 5.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet i en studie handler om hvorvidt tolkningene som blir gjort kan overføres til andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Med det menes at man vurderer om studien kan overføres – og være relevante i andre sammenhenger enn det studiet opprinnelig er ment for. Thagaard (2018, s. 195) argumenterer for at vurderingen av studiens overførbarhet er knyttet til utvalget, altså informantene.

Utvalget i vår studie er seks informanter. Vi har valgt å ta med begge kjønn i studien, og i ulike aldre. De har til felles at de er kontaktlærere og jobber i samme kommune. Bortsett fra to informanter som jobber på samme skole så jobber alle på ulike skoler. Når man vurderer overførbarheten av denne studien til andre skoler er det viktig å ta høyde for at informantene i denne studien jobber i samme kommune, og sånn sett jobber etter like verdisyn som er overordnet i kommunen, og som kan påvirke tankene om hvordan de jobber med mobbing. Selv om det er et bredt nok utvalg for vår studie, kunne man valgt å ha med lærere fra ulike kommuner, ulike steder i landet. Det ville muligens også styrket generaliserbarheten om det var et bredere spekter i alder og erfaring. På en annen side er lovverk og rettigheter rundt mobbing nasjonalt gjeldende, og det vil også si at lærerne skal jobbe noenlunde likt med mobbing, uavhengig av geografi, eller personlige holdninger hos lærerne. Med dette i tankene vurderer vi overførbarheten stor til andre skoler med tanke på hvilke erfaringer våre informanter har gjort seg med å jobbe med fellesskapet.

Når det gjelder overførbarheten til andre sammenhenger så er dette også viktig å reflektere rundt da det også avgjør studiens troverdighet. Vi tenker at arbeid med fellesskap, tilhørighet og inkludering som en del av forebyggingen av mobbing kan ha overføringsverdi til andre sammenhenger, men det vil muligens være nødvendig med noen tilpasninger. Hvis man tenker overførbarhet til en arbeidsplass for voksne, istedenfor en skole med elever, så vil man også kunne se på noen av funnene våre som nyttige i et arbeid med å forebygge god trivsel og et godt arbeidsmiljø. Men også i en slik sammenheng vil det nok være nødvendig med tilpasninger.

## 5.6 Etiske betraktninger

Det er utarbeidet tydelige forskningsetiske retningslinjer som skal følges. Den nasjonale forskningsetiske komité har vedtatt disse retningslinjene (NESH, 2021), og prosjektet vårt ble også sendt inn til godkjenning av SIKT (se vedlegg (3)).

Johannessen et al. (2021) skriver at etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre, og at understreker at i samfunnsforskning kan by på en rekke etiske dilemmaer (Johannessen et al. 2021, s. 45). I planleggingen av forskningsprosjekter som involverer mennesker, vårt intet unntak, må noen

etiske retningslinjer ligge til grunn for planleggingen og gjennomføringen (Thagaard, 2018, s. 60).

NESH sine retningslinjer sammenfattes i tre forskjellige typer hensyn som vi som forskere må ta hensyn til i forskningen vår. Dette er 1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) Forskernes rett til å respektere informantenes privatliv, og 3) Forskernes ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2021, s. 45). Vi vil herunder redegjøre for hvordan vi tok disse hensynene i vårt prosjekt ved å gå gjennom hver av de tre hver for seg, og knytte det opp mot etiske dilemmaer vi gjorde i vårt prosjekt. Hovedvekten vil ligge på punkt 3 da vi anser det innebærer flest hensyn å ta spesielt for vårt prosjekt.

#### 5.6.1 Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi

Sentralt for informantenes selvbestemmelse og rett til autonomi er god informasjon og kunnskap om rettigheter. Vi anså det derfor viktig at informantene ble informert om deres rett til selvbestemmelse, anonymitet og deres mulighet til og når som helst trekke seg fra studiet, som Johannesen et al (2021, 46) påpeker som essensen i selvbestemmelse og autonomi. Våre informanter fikk derfor tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1) om selve prosjektet og samtykkeskjema (vedlegg 1) i forkant av intervjuene, i tillegg til at vi gjennomgikk de etiske retningslinjene i selve intervjuet, og åpnet opp for spørsmål og avklaringer før intervjuet startet.

#### 5.6.2 Forskernes rett til å respektere informantenes privatliv

Vi forsikret våre informanter om at vår etiske plikt som forskere er at deres rett til anonymitet ville bli ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. Vi ga dem vårt ord på at de som vi skulle behandle informasjonen de ga på en slik måte at den ikke kunne kobles til hverken dem eller deres arbeidssted/skole. Videre fikk de informasjon, både skriftlig og muntlig fra oss om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet og at vi da ville slette intervjuene og informasjonen de hadde gitt om ønskelig.

#### 5.6.3 Forskernes ansvar for å unngå skade

Problemstillingen og prosjektet vårt innebar at vi måtte møte mennesker og intervju dem om et tema som kan være utfordrende å snakke om av flere årsaker. En av årsakene tenker vi er at det kan være belastende å ha en samtale om mobbing. Dette fordi mobbing handler om

mellommenneskelig relasjoner og kan få alvorlige konsekvenser for personene som er involvert. For alt vi visste kunne læreren ha hatt ansvar for elever som har tatt stor skade av å bli utsatt for mobbing, læreren kan ha blitt utsatt for mobbing selv i sin skolegang eller kjenne noen som for eksempel lider med senvirkningen av mobbing.

Læreren er ansvarlig for miljøet i klassen, og relasjonen læreren har til sine elever har mye å si for elevenes læring og trivsel (Udir, 2024). Som nevnt tidligere i oppgaven er lærerne lovpliktige til å arbeide forebygge med klassemiljøet slik at mobbing ikke oppstår, i tillegg er de pliktige å handle og for å stoppe mobbing når det oppstår. Allikevel vet vi at mobbing er et stort problem i skolen. Dette tenkte vi kunne gjøre at lærerne ville være i en ekstra sårbar situasjon - da det kanskje kunne skape en følelse av at de måtte fortelle oss om forhold de ikke har lyktes med i sitt arbeid. På grunn av dette anså vi det som svært viktig av hensyn til informantene at vi opptrådte med ansvarlighet, forståelse og empati i møte med våre informanter.

Vi ønsket derfor å trygge lærerne vi intervjuet, siden vi vurderte at de kunne være i en slik sårbar situasjon. Dette gjorde vi både for å ivareta deres rettigheter og vårt ansvar som forskere, og for å sikre mest mulig korrekt informasjon.

Informantene ble informert om at det de delte var konfidensielt, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke. Vi la vekt på at intervjuet skulle oppleves som pressfritt, og understreket at informantene sto fritt til å avslutte intervjuet eller trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst.

I tillegg til at mobbing kan være belastende for læreren, er det også et tema som vi anser som skadelig dersom informasjonen kunne spores til skole, klasser og enkeltelever. Vi var tydelige overfor informantene at deres, skolens og elevenes anonymitet var viktig, derfor har vi valgt å beskytte dem ved å fjerne alle navn fra transkripsjonene, og i selve oppgaven går alle informantene under pseudonymer.

## 5.7 Oppsummering kapittel 5

Kapittel 5 har gitt en grundig gjennomgang av metodiske valg og de overveielser som ligger til grunn for denne studien. Vi har beskrevet hvordan vi har anvendt en kvalitativ tilnærming, med fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver, for å forstå lærernes opplevelser og

erfaringer med mobbing i skolen. Gjennom bruk av strategisk utvalg, delvis strukturerte intervjuer og tematisk analyse, har vi sikret en systematisk tilnærming til både datainnsamling og analyse. Vi har også vektlagt etiske hensyn og studiens kvalitet, og vurdert dens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Med metodekapitlet som bakgrunn vil vi nå presentere funnene fra vår undersøkelse. I det neste kapitlet vil vi analysere datamaterialet og undersøke hvordan lærerne arbeider med fellesskapet som en del av mobbefarbedet, hvilke utfordringer de møter, og hvordan de følger opp elever etter mobbesituasjoner. Analysen vil knyttes tett opp mot vår teoretiske ramme og forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen.

## 6.0 Presentasjon av funn

### 6.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi vise og presentere funnene fra intervjuene vi har gjennomført. Vi vil trekke frem likheter og forskjeller gjennom kapitlet, og trekke ut eventuelle mønstre. Vi har også valgt å ta med flere sitater som vi mener viser godt informantenes utsagn.

Som allerede beskrevet har vi intervjuet seks informanter fra ulike skoler. Alle de seks informantene har fått pseudonym for å bevare informantenes anonymitet, men vil likevel gi leserne en tydelig oversikt over funnene vi presenterer. Våre informanter vil derfor heretter kalles Anne (39 år), Bente (46 år), Cato (50 år), Dina (36 år), Even (39 år) og Fatma (40 år).

For å ha en tydelig struktur i oppgaven har vi også valgt å dele analysen opp i delkapitler som vil gi en god oversikt over funnene. Delkapitlenes overskrifter er laget på bakgrunn av intervjuene, men vil også gjenkjennes fra vårt teoretiske rammeverk.

Når vi utarbeidet intervjuguiden ønsket vi å finne ut hvordan lærere arbeider med mobbing på skolen, og deres opplevelse og erfaringer rundt dette. Vi ønsket spesielt å se nærmere på lærernes oppfatning og forståelse av mobbing, hvordan de jobber med fellesskapet, og hvilke utfordringer de eventuelt møter på. Gjennom intervjuene har vi hatt søkelys på både forebygging i forkant, men også arbeidet etter en oppstått mobbesituasjon.

## 6.2 Mobbing – et komplekst og sammensatt fenomen

Etter at vi hadde gjort oss litt bedre kjent med informantene, og informert om retningslinjer og samtykkeskjema startet vi opp med samme spørsmål for samtlige informanter.

Vi ønsket å vite hvordan lærerne definerer mobbing, og deres tanker om hva mobbing er.

Grunnen til at alle informantene fikk nøyaktig samme spørsmål på samme tid i intervjuet, var bevisst for at informantene kunne sette i gang tankeprosesser og refleksjoner rundt temaet mobbing med én gang.

Når vi ber våre informanter om å definere mobbing kommer det tydelig fram, som vi snart skal belyse, at deres forståelse av mobbing som fenomen er forskjellig. Et viktig spørsmål her er: hvem definerer at noe er krenkende/mobbing? Er det den voksne eller er barnets egne tanker og følelser som er av betydning?

De fleste informantene fremhever at mobbing er noe som skjer gjentatte ganger, og at mobbing skjer over et noe lengre tidsrom. Denne oppfattelsen er i tråd med den tradisjonelle definisjonen på mobbing (det første paradigmet) som vi nevner i teoridelen. Fatma er én av de som ser på gjentakelsen av handlingene som en måte å definere mobbing på.

*«En av de tradisjonelle, teoretiske måtene å definere mobbing på er vel at det skjer gjentatte ganger. Det er liksom noe mer enn bare én enkelthendelse i et vilkårlig friminutt» (Fatma)*

Det er ingen grunn til å tro at Fatma bagatelliserer barnets opplevelse, men nyere mobbeforskning, vektlegger at det er barnets subjektive opplevelse som må være utgangspunktet for å definere om noe er mobbing, og at noe annet kan føre til en bagatellisering av barnets subjektive opplevelser.

Samtlige svarer at mobbing er handlinger som ikke aksepteres. Det informantene sier her samsvarer med deres lovpålagte plikt som ansatte i skolen – de skal ha en nulltoleranse for krenkelser som mobbing. Bente, Dina og Even peker på handlinger som er «krenkende», «slemme», og «dårlige» og vi velger dermed å ta med et sitat fra intervjuet for å synliggjøre for leseren:

*«Det jeg tenker på da er at noen gjør noe, som jeg kaller slemt. Jeg tenker det er dårlige, eller slemme ting man gjør mot andre da. Med overlegg.» (Dina)*

Flere av informantene er inne på, allerede i starten av intervjuet, at mobbing er et stort og komplekst tema. Camilla nevner at det finnes litt ulike meninger om hvordan mobbing defineres, og nevner «gammel» og «ny» forskning som står litt mot hverandre. På den ene siden har man tradisjonelt sett på mobbing som noe individuelt, mens på den andre siden; og i nyere forskning fokuserer en mer på mobbing som noe som skjer i en gruppe. Dette er i tråd med det vi redegjør for i teoridelen. Det Camilla her snakker kan knyttes til «første og andre paradigmet» - mobbeteoriens utvikling som omhandler at fokuset flytter seg fra kun å være individrettet til å ses på i et fellesskapsperspektiv.

Fatma peker på den subjektive opplevelsen av mobbing, og mener at det i noen situasjoner kan være vanskelig å vite om man skal kalle det mobbing.

*«Noen ganger tenker jeg at det aller meste kan kalles mobbing, det handler jo liksom om hvordan den som blir mobbet føler det. Det er vel litt sånn at det er en selv som definerer mobbing, er det ikke? Derfor kan det jo være litt vanskelig for andre, å definere hva som er mobbing?» (Fatma)*

Fatmas tanker om at mobbing kan være vanskelig å definere for andre står litt i kontrast til hva for eksempel Bente sier. Bente påpeker at for henne, er mobbing noe som skjer flere ganger, og noe hun selv tenker er «fælt». Et slik utsagn kan tolkes som at det er utenforstående som avgjør når det er mobbing. Det at Fatma forteller at det vanskelig å definere mobbing er interessant, fordi det er naturlig å tro at denne usikkerheten gjør det utfordrende for skolen å vite hvordan de skal forholde seg til mobbing, og hvordan de skal handle - både proaktivt og når mobbing har oppstått.

### 6.3 Lærernes oppfatning og erfaring av motiver og årsaker til mobbing

#### 6.3.1 Bak enhver mobbeatferd finnes et sårbart menneske

Vi ønsket å høre om noen av informantene hadde noen tanker rundt eventuelle individuelle karakteristikk hos elevene som mobber. Felles for alle informantene er at de presiserer deres opplevelse av at elevene som mobber, gjør det ikke av ondskap. Vi mener dette er i retning av



å se mennesket bak atferden som vi nevnte i teoridelen vår om «empati». Bente og Anne er to av dem som fremhever at det som regel ligger mye bak en slik atferd.

*«Det er jo som regel en grunn til at elevene mobber andre eller oppfører seg på den måten da.» (Anne)*

Flere av informantene peker videre på at de som mobber ofte er usikre på seg selv og bruker mobbing som en måte å hevde seg på. Cato nevner sjalusi som et mulig motiv for å mobbe andre. Han viser til egen erfaring om at de som mobber har et behov for å fremstå bedre enn de er. Og at for å bli bedre enn man er, så må man noen ganger «trække på andre» for å hevde seg selv. Cato er også én av informantene som peker på usikkerheten hos mobberne.

*«Om jeg skulle finne en fellesnevner for elevene jeg har møtt, som mobber andre, så er det usikkerhet. Usikker på seg selv, og da - for å kamuflere sin egen usikkerhet – så lar de det gå utover andre. Da maskerer de følelsen av å ha egne feil.» (Cato)*

Det er interessant at Cato anser det å “ha egne feil” og egen usikkerhet som årsak til mobbing. Dersom dette stemmer understreker det flere faktorer som er nevnt i denne oppgaven: hvor viktig følelsen av tilhørighet er. Som tidligere vist til i oppgaven har det kommet en lovendring i opplæringsloven som plikter at skolen skal fremme inkludering. Det Cato, og flere påpeker, at «mobberne» er usikker på om han eller hun er “inkludert” kan understreke hvor viktig det forebyggende arbeidet med å skape en inkluderende kultur som rommer individenes forskjeller er.

Både Dina, Even og Fatma er inne på det samme som Cato. Dina snakker om «mobbernes» usikkerhet rundt sin egen posisjon i det sosiale, og at de da velger å spre frykt, fremfor å vise seg sårbar. Even peker på «mobberne» som elever som ofte ikke mestrer skolen så godt, og kanskje viser noe svakere resultater rent faglig. Han forteller om erfaringer rundt at «mobberne» ofte kaller skolen «kjedelig» og mener det henger sammen med manglende mestringsfølelse.

At elevene som mobber ikke mestrer skolen så godt står i kontrast til noe av det Fatma trekker frem. Hennes erfaring handler om at mobberne like gjerne kan være de skoleflinke. Som den

eneste av informantene trekker hun også frem mobberne som noen med sterk posisjon i gruppa. Hun mener mange av mobberne fremstår som veldig trygge og sikre på seg selv.

*«Jeg ser ikke nødvendigvis på mobberne som ressursvake. Av og til syns jeg det er tvert imot.» (Fatma)*

Fatmas erfaringer med at elever som mobber andre like gjerne kan være skoleflinke, og at de kan for henne framstå som trygge og sikre på seg selv er igjen veldig interessant. For hva er den bakenforliggende årsaken da? Hvis det ikke henger sammen med frykten for å falle utenfor og behovet for tilhørighet? Kan det da være at mobbebehandlinger trygger “den selvsikre” og “skoleflinke” på at den hører til i gruppa og gir en bekreftelse på at jeg hører til. Eller kan det være tilegnede holdninger fra personer og miljøet rundt denne eleven, som for eksempel læreren og foresatte?

Selv om Fatma deler sine erfaringer rundt at «mobberne» gjerne kan være de selvsikre, forteller hun også om erfaringer med «mobbere» som usikre. Hun trekker spesielt frem elever «som bare farer med tull», og som de andre elevene går lei. Fatma mener disse elevene fremstår usikre, og prøver alle mulige grep for å komme «høyere opp på rangstigen». Dette sammenfaller godt med teorien om at selv-sensitiviteten øker og at andre-sensitivitet minsker når man er i en sårbar situasjon (Lund & Helgeland, 2020, s. 86). Som nevnt tidligere, er barn mer sårbare enn voksne og skolesituasjonen er en situasjon som kan gjøre barn ekstra sårbare.

Andre individuelle karakteristikk som blir nevnt av informantene er voldsomt temperament, liten selvinnsikt og svak impuls kontroll. Dette samsvarer godt med hva Bufetat (2006) beskriver som kjennetegn hos de som mobber andre.

For å kort oppsummere så fant vi en del likheter, men også forskjeller i intervjuene når vi etterspurte individuelle karakteristikk. De aller fleste beskriver elever som mobber som usikre individer, og som ønsker å bli likt. En konsekvens, eller en fremtoning for å oppnå dette synes, ifølge lærerne, å være å «rakke ned» på andre for å hevde seg selv. At mobberne søker sosial anerkjennelse, ved å trykke ned andre, kan lettest relateres til den tidlige mobbeteorien. Mobbebehandlinger beskrives ut fra et motiv om et individuelt ønske å oppnå makt, posisjon og dominans, heller enn frykten for å falle utenfor.

Vi ønsker å ta med et sitat fra Fatma som stiller et spørsmål som kan være en avsluttende refleksjon under dette delkapitlet:

*«Jeg vet ikke helt jeg.. Kanskje det er, som med alt annet, like store individuelle forskjeller på mobberne, som det faktisk er antall mobbere?» (Fatma)*

Fatma understreker det som flere av våre informanter har vært inne på - mobbebehandlinger skjer ikke ut fra en bestemt homogen gruppe med gitte fellestrekk. Så Fatmas ord støtter teorien om at mobbing oppstår som en menneskelig reaksjon på angsten for å bli ekskludert, og behovet for å høre til (Lund & Helgeland, 2020, s. 18).

### 6.3.2 Posisjon i gruppen

I intervjuene kommer det flere «drypp» på at mobbing skjer i en gruppe, og at det løper ut fra et større miljø, og i et felleskap.

Vi har allerede presentert noe av lærernes tanker og erfaringer rundt det sosiale. Mange av informantene peker på at «mobberne» ønsker å hevde seg i gruppa. Det blir også nevnt at det er naturlig å ønske seg en posisjon blant de populære og sterke elevene. Som Cato sier:

*«Det er tryggere på toppen av hierarkiet» (Cato).*

Dette, bekrefter også det vi har vært inne på tidligere, og støtter teorien om at mobbing skjer som en gruppedynamikk i utrygge miljøer der individene frykter å være “den som ikke hører til”. Cato nevner elever han beskriver som “sterke” og “populære”. Her er det naturlig å tro at Cato mener «sterke» om de elever med stor innflytelse på de andre og med definisjonsmakt – makt til å definere hvem som er innenfor og hvem som ikke hører til i gruppa.

Anne er inne på felleskapets betydning. Hun peker på elevenes følelse av utenforskap i gruppen, og at dette kan føre til mobbing. Flere av informantene nevner at «mobbere» kan være drevet av et behov for å opprettholde eller forbedre sin sosiale posisjon i gruppen. Det kan tenkes at Anne her belyser noe som er veldig essensielt.

Det Anne påpeker her kan man si understreker hvor viktig god klasseledelse er i arbeidet med å håndtere og forebygge mobbing. Klasseledelse bør også da sees i sammenheng med verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette er jo verdier og prinsipper som klasselederen, altså læreren, skal lede på. En av verdiene i overordnede del av LK20 er likeverdighet, så i praksis betyr det læreren skal arbeidet for et likeverdig klassemiljø uten hierarkier og den sterkeste rett (Udir, 2024).

## 6.4 Lærernes erfaringer i arbeidet med mobbing

### 6.4.1 En tydelig klasseledelse

Vi spurte informantene om hva de mente god klasseledelse var, og hvor viktig klasseledelse var i arbeidet med og mot mobbing.

Anne mener god klasseledelse er veldig mye, men beskriver det blant annet slik:

*«Det handler jo om å få på plass rutiner og struktur. Slik at elevene vet hva de har å forholde seg til. En god klasseleder mener jeg også ser hver enkelt elev, også er han eller hun varm og omsorgsfull overfor elevene.» (Anne)*

Annes beskrivelse passer godt til hva Udir (2024) også viser til, at klasseledelse er et begrep som rommer mye. Anne er opptatt av at en klasseleder legger opp til forutsigbarhet, på samme tid som hen er opptatt av relasjoner til elevene. Dette er i tråd med hva Bergkastet et al. (2009, s. 25) fokuserer på når de skal beskrive klasseledelse. De mener at å være tydelig og bygge positive relasjoner er områder som påvirker hverandre – og at de er viktige grunnelementer når man etablerer en god klasseledelse i skolen.

Bente og Cato er også opptatt av at en klasseleder må være tydelig. Cato mener det er klasselederen som skal styre i klasserommet, han ser på en god klasseleder som en form for modellering. Når Cato nevner modellering, er dette i tråd med hva Brandtzæg et al. (2016, s. 107) nevner om at læreren må være et godt forbilde for elevene. Disse forfatterne understreker hvor viktig det er å være bevisst på dette som lærer, og at elevene vil ofte «kopiere» de voksnes atferd. Slik vi tolker Catos utsagn så vil en god klasseleder, med alt det innebærer, kunne «smitte over» på elevenes måte å behandle hverandre på.

Det trekkes frem fra flere at en klasseleder er en leder. En som leder klassen til å ta gode valg, som er rettferdig og som behandler alle med respekt.

Informantenes syn på ledelse i klasserommet samsvarer med Bergkastet et al. (2009, s. 23) sin forståelse av hvor viktig det er at læreren er en god leder. De mener at når klassen blir ledet på en god måte vil det forenkle arbeidet med å bygge gode relasjoner mellom elever og lærer.

Én av informantene, Even peker spesielt på at en god klasseleder har klare rammer.

*«Jeg er veldig glad i rammer og rutiner – dette tror jeg kommer av at jeg kanskje trenger det selv, like mye som elevene. Vi tjener nok godt på det – både elevene og jeg.» (Even)*

Evens utsagn bekrefter det Bergkastet et al. (2019, s. 49-71) er opptatt av, nemlig nødvendigheten av klare og tydelige rammer for elevene i skolehverdagen. Som vi har redegjort for i vår teoridel, vil tydelige forventninger til elevene kunne gi elevene god læring og trivsel.

For å oppsummere så avslører funnene våre en felles oppfatning av hvor viktig god klasseledelse er i det daglige arbeidet. Hvordan en bør være som klasseleder, og klasseleders betydning finner vi lite variasjoner iblant informantene. Disse funnene kan dermed være en indikasjon på at klasseledelse er en sentral del av lærernes arbeid og at betydningen av klasseledelse er noe alle informantene er opptatt av.

#### 6.4.2 Et godt klassemiljø

Når informantene får spørsmål om hvordan de arbeider mot mobbing, så opplever vi at dette er et tema de er opptatt av, og de har mye erfaringer de ønsker å dele med oss. Selv om det varierer hvilke metoder som blir nevnt, og hvorvidt det er systematiske metoder, er det noen begreper som går igjen hos samtlige av informantene. Fokus på et godt klassemiljø, foreldresamarbeid og sist, men ikke minst: relasjonsbygging.

Disse begrepene er også noe vi har valgt å redegjøre for grundig i vår teoridel, da de gjenspeiler mye av arbeidet med å fremme et godt skolemiljø fritt for mobbing.

Fem av informantene forteller oss at de bruker læringspartnere i klassen. Fatma forklarer læringspartner på denne måten:

*«En læringspartner er elevens samarbeidspartner. De sitter ved siden av hverandre, og kan bruke hverandre til samarbeid. De bytter læringspartnere hver uke, og vi trekker lapper om hvem det blir. På denne måten blir alle godt kjent, og de blir vant til*

*å samarbeide med flere, også de som man ikke nødvendigvis leker mest sammen med, eller er mest mulig lik.» (Fatma)*

I følge Udir (2024) så skal samarbeid være en sentral del av elevens læring. Fatma sin beskrivelse av læringspartner viser oss at ved bruk av denne metoden så kan elevene øve seg på å samarbeide med flere, på tvers av vennskap eller egenvalgte partnere. Dette er i tråd med noe av det Bergkastet et al. (2009, s. 39) også påpeker; at samspill og samarbeid mellom elevene vil kunne skape et godt læringsmiljø.

Da vi etterspurte hvordan sosiale ferdigheter kan læres, kom det flere konkrete eksempler på hvordan. Vi har valgt å vise lærernes nevnte metoder i en tabell under:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruker litteratur</li> <li>• Dele historier fra livene våre</li> <li>• Innsjekk og utsjekk for eksempel før og etter friminuttene</li> <li>• Loggbok</li> <li>• Engasjerende leser i Word</li> <li>• Jobbe med å gjenkjenne følelser</li> <li>• Jobbe med å håndtere følelser</li> <li>• Jobbe med klassemiljøet</li> <li>• Fokuserer på språkbruk</li> <li>• Elevundersøkelsen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kort eller spill i klasserommet</li> <li>• Lære om sosiale ferdigheter ved bruk av nettressurser</li> <li>• Rollespill</li> <li>• Læringspartnere</li> <li>• Foreldremiljø</li> <li>• Tett voksenoppfølging i friminuttene</li> <li>• Observasjon og lytting</li> <li>• Uformelle og formelle elevsamtaler</li> <li>• Rutiner og disiplin – en tydelig klasseledelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Link til livet</li> <li>• Oppleve ting sammen som en klasse</li> <li>• Verdiplakater</li> <li>• Felles sanger</li> <li>• Frilek</li> <li>• Elevene lager felles regler for hvordan de vil ha det i klassen</li> <li>• Fokus på samarbeid</li> <li>• Gruppeoppgaver</li> <li>• De voksne må ha like regler ute i friminuttene</li> <li>• Observasjon av samspill</li> <li>• Differensiering av oppgaver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voksenstyrte leker</li> <li>• Skogsturer</li> <li>• «Startoppgave» som alle kan løse, på starten av timen</li> <li>• Voksne bestemmer plasserer og deler inn i lag</li> <li>• Bruke eksterne faginstanser ved behov, for eksempel politi</li> <li>• Følge skolens handlingsplaner</li> <li>• Opplegg om mobbing, i grupper på</li> </ul>
---	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foreldreinfo og foreldresamarbeid</li> <li>• Dialog med elevene</li> <li>• Gutte – og jentesamtaler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modellering fra de voksne</li> <li>• Være åpne om diagnoser og ulikheter</li> <li>• Felles turopplevelser</li> <li>• Si «hei» hver dag</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• tvers av alder på skolen</li> <li>• Se hver enkelt elev</li> </ul>
---	--	--	---

Tabell 6: Metoder for tilegnelse av sosiale ferdigheter

Denne tabellen nevner mange metoder for å tilegne seg sosiale ferdigheter. At lærerne er bevisste på nødvendigheten av at elevene tilegner seg sosiale ferdigheter er i tråd med prinsippene i den overordnede læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I intervjuene våre ble det tydelig at flere av informantene trekker frem utvikling av sosial kompetanse og empati som viktige forebyggende tiltak mot mobbing.

Bente forteller at hun bruker mye tid i klassen, hver eneste dag, på å snakke om å tåle hverandre, og tolerere hverandre. Hun forteller at hun setter søkelys på å lære at vi er forskjellige, og at det er greit og fint.

Anne og Fatma nevner empati, som en viktig ferdighet å lære seg.

*«Jeg er veldig opptatt av å utvikle elevenes empati, og det kan man jo gjøre på forskjellige måter. Jeg synes det kan være utfordrende med elever som viser lite empati for andre.» (Anne)*

Annes videre tanker om sosial kompetanse er at det er en svært viktig del av hverdagen i skolen. Hun mener det å utvikle empati for andre er forebyggende mot mobbing. Vi synes det er interessant at hun nevner at det er utfordrende med elever som viser lite empati for andre. Kinge (2014, s. 43) er veldig opptatt av å formidle at det er svært sjeldent barn mangler empati. Hun mener derimot at de kan ha korte øyeblikk hvor følelser tar overhånd og at det kan være en grunn til det man tilsynelatende kan se på som «manglende empati». Når Anne understreker viktigheten av å utvikle evnen til empati vil dette kunne knyttes til teorien som

fremhever at de voksne må jobbe med sin egen empati for å hjelpe elevene å finne tilbake til egen empati (Kinge, 2014, s. 43).

Dina er opptatt av bruken av spill og lek som et ledd i læring av sosiale ferdigheter.

*«Det å ha det hyggelig sammen og gjøre hyggelige ting sammen. Det tror jeg er forebyggende i kampen mot mobbing». (Dina)*

Gjennom informantene, som vist i tabellen over, får vi noen eksempler på hvordan de bruker undervisningen på å arbeide med sosiale ferdigheter. Vi etterspurte om noen brukte strukturerte anti – mobbeprogrammer, men ingen av informantene gjorde det.

Samtlige kunne derimot fortelle at de egentlig ønsket seg mer tid til å jobbe systematisk med forebygging av mobbing, men at verken tid eller ressurser ikke strakk til så godt de ønsket. Fatma nevner at hun føler det er mye tid som går med til «brannslukking», og at det til tider er altfor kortsiktige tanker rundt arbeidet med mobbing. Lund & Helgeland (2020) har i sin bok dedikert et underkapittel til de de kaller for «tidstyver». Fatmas beskrivelse av en frustrasjon når det gjelder tiden man har til rådighet, og hvordan man anvender den er kjent for mange som arbeider i skoleyrket.

Lund & Helgeland (2020, s. 145) er opptatt av å reflektere rundt hvordan man anvender tiden sin. De hevder at å skylde på manglende tid, kan bli en «unnskyldning» som igjen blir en sannhet og som kan føre til at man ikke utøver de pliktene og ansvaret man har når man jobber med barn. Vi har ingen grunn til å tro at Fatma bruker dette som en unnskyldning, men at hun rett og slett påpeker en utfordring ved det forebyggende arbeidet med mobbing. Utfordringen hun og de andre informantene snakker om tolker vi dithen, at de opplever manglende tid til å jobbe godt nok systematisk med mobbing på skolen. Vi finner god støtte i denne utfordringen i teorien, og tidspress er en kjent faktor som kan hindre et godt arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2011, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 145). Vi anser det dermed som viktig å reflektere over hvordan tiden disponeres, spesielt med tanke på at skolene setter av tid til felles refleksjon og planlegging av forebyggende arbeid. Dette kan bidra til at man i større grad kan være i forkant av utfordrende situasjoner, i stedet for å håndtere dem i etterkant.



#### 6.4.3 Felles aktiviteter for å fremme et godt klassemiljø

Et godt klassemiljø beskrives av flere av informantene som en viktig forutsetning for å forebygge mobbing. Dina peker på betydningen av å ha felles aktiviteter for klassen. Hun mener det er viktig at klassen opplever noe sammen, og at det vil forsterke klassemiljøet. Dinas synspunkt bekrefter også det Lund & Helgeland (2020, s. 133) vektlegger; når læreren legger til rette for felles opplevelser og aktiviteter, vil dette også forsterke fellesskapet i klassen, og kunne føre til økende opplevelse av tilhørighet for elevene. Vi kan også knytte denne måten å arbeide på til utviklingen av hvordan vi ser på mobbing. Ved å tenke mer fellesskapsrettet enn individrettet vil det muligens samsvare bedre med den nyere teorien om hvordan mobbing oppstår, som forteller oss at mobbing er «sosiale prosesser» på avveie.

Flere av informantene forteller om ulike versjoner av de tradisjonelle «klassereglene». Selv om det varierer hva de kalles, er det felles for de fleste av informantene at de har det. Noen kaller det verdiplakater, mens andre kaller det trivselsregler. De informantene som nevner dette har til felles at de mener det er viktig at elevene har et «eieforhold» til reglene, og at «reglene» på denne måten blir et fellesprosjekt som et ledd i et godt klassemiljø.

At en klasse har tydelige regler å forholde seg til samsvarer godt med det Bergkastet et al. (2009, s. 50) synliggjør i sin «verktøykasse for lærere». I våre intervjuer spurte vi ikke etter eksempler på hvilke regler lærerne hadde i sin klasse, men Bergkastet et al (2009) er opptatt av at det skal være positive regler. Det vil si regler som oppmuntrer til positiv atferd, fordi dette vil lettere kunne veilede elevene i situasjoner, enn korrigerende regler. Vi kan også se på lærernes tanker om felles regler som bevissthet knyttet til elevmedvirkning. Som beskrevet i teoridelen vår, er elevmedvirkning en sentral del av et godt skolemiljø. Udir (2024) fremhever at elevmedvirkning skjer når elevene får mulighet til å påvirke egen situasjon og læring – noe lærerne legger opp til ved å la elevene være med å utforme for eksempel klasseregler.

#### 6.4.4 Å høre til

Vi ønsket å høre lærernes tanker om mangel på tilhørighet kunne være en faktor i at mobbing oppstår, og hvordan de la til rette for at elevene skal føle tilhørighet til klassen.

Anne poengterer i sitt intervju at følelsen av å høre til er et grunnleggende behov hos oss voksne. Lund og Helgeland (2020, s. 61) er også inne på dette med tilhørighet som et grunnleggende behov hos mennesker. Når man ikke føler tilhørighet i et fellesskap mener Lund & Helgeland (2020, s. 71-72) at dette vil være en risikofaktor for mobbing.

Fatma er opptatt av hvor vanskelig og ensomt det kan være for elever som ikke kjenner tilhørighet til gruppa. Hun mener bestemt at mangel på tilhørighet kan gjøre at mobbing oppstår. Even er også av den oppfatning at tilhørighet er svært viktig for å hindre mobbing.

Han sier:

*«Hvis man føler mangel på tilhørighet, er man på utsiden og vil gjøre alt for å komme på innsiden» (Even).*

Fatma og Even kan synes å være inne på at mangel på tilhørighet vil kunne føre til mobbesituasjoner, og vår tolkning av deres svar er at elevene vil kunne gjøre ugunstige valg for å bli en del av gruppa. Helle Robøl Hansen (2021, s.22) snakker om «longing for belonging». Slik vi ser det kan Fatmas og Evens forklaring på hva mangel på tilhørighet kan føre til knyttes til Hansen (2011) 's uttrykk. «Longing» handler om å lengte etter noe. Søndergaard (2012, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 73) mener også at mangelen på tilhørighet kan føre til uønskede handlinger, nettopp fordi man så gjerne ønsker å høre til et sted.

Cato sier at han er opptatt av gruppesammensetninger. Han sier det er viktig at alle medlemmene bidrar med noe ut ifra sine forutsetninger, og han viser til at alle er gode på ulike ting og at med riktig sammensetning av elever så kan alle bidra med noe. Cato fremhever her betydningen av at alle elevene har individuelle styrker og at læreren kan få frem dette ved å være bevisst når hen setter sammen grupper. Ved å sørge for at alle får vist sin individuelle kompetanse vil dette bidra til at elevene føler på tilhørighet. Dette samsvarer godt med det Eriksen & Søndergaard (2021, s. 31) hevder:

*Hvis speilingen av gruppen og den enkelte helt selvfølgelig tar utgangspunkt i at alle i rommet er verdifulle mennesker, at alle har potensielt verdifulle bidrag til fellesskapet, og at alle har spennende muligheter for å utvikle seg og lære noe, så skjer det noe helt annet i klasserommet enn i et rom preget av en oppsplittende, dømmende og sanksjonerende kultur. (Eriksen & Søndergaard, 2021, s. 31-32)*

Catos utsagn om at han er bevisst rundt inndeling av grupper er også i tråd med det Eriksen og Lyng (2015) i sin rapport «Skolers arbeid med elevens psykososiale miljø» beskriver når de

bruker uttrykket «omsorgsfull kontroll». Det er viktig med bevissthet rundt hva man ønsker å oppnå gjennom felles aktiviteter og gruppearbeid, for at det ikke skal føre til ekskludering fremfor inkludering (Eriksen & Lyng, 2015).

Anne og Bente vektlegger differensiering av oppgaver og gruppeaktiviteter for å inkludere alle. Vi synes det er interessant at differensiering også blir nevnt når vi snakker om tilhørighet. Differensiering av oppgaver handler om å gi elevene oppgaver som er tilpasset den enkelte elev. I læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at lærerne skal gi elevene oppgaver tilpasset deres faglige utvikling. Når Anne og Bente dermed nevner differensiering som en måte å fremme tilhørighet på, så er dette et interessant funn. Vi anser dette som en måte for elevene å kjenne på mestring, som igjen vil føre til en følelse av å høre til. Dette kan vi også hente støtte fra i teorien. Plauborg (2016, referert i Eriksen & Søndergaard, 2021, s. 35) hevder det er viktig å møte elever med faglige utfordringer på en respektfull måte. Det er avgjørende at læreren møter dette og hjelper eleven til å koble seg på for at de skal kjenne på at de er inkludert i fellesskapet. Vi anser dette som overførbart til det Anne og Bente snakker om: møte elevene der de er, og gi oppgaver ut ifra elevenes forutsetninger.

Cato og Dina er opptatt av fellesaktiviteter som felles sanger og prosjekter. Ved å bruke slike fellesaktiviteter peker Cato og Dina på betydningen av å skape felles opplevelser for klassen. Lund & Helgeland (2020, s. 132) kaller denne måte å samle klassen på for «det felles tredje». Det viser til at felles aktiviteter og opplevelser bidrar til å skape mening for gruppen og dermed vil kunne virke forebyggende mot mobbing ved at de kjenner på felleskapets betydning (Lund & Helgeland, 2020, s. 133).

Selv om de ulike intervjuene vi har gjort viser variasjoner i hvordan informantene jobber med tilhørighet, så er det likevel bred enighet blant dem at mangel på tilhørighet kan føre til mobbing.

#### 6.4.5 Betydningsfulle relasjoner

Samtlige av informantene peker på relasjoners betydning, og at relasjoner er viktige for å forebygge mobbing. Det nevnes også i flere av intervjuene hvor viktig det er, også *etter* at det har oppstått mobbing.

Det pekes også på at relasjoner er sårbare, og vil ha stor innvirkning i arbeidet mot mobbing.

Våre funn viser at lærerne ser relasjoner som en avgjørende faktor i både forebygging og håndtering av mobbing. På samme tid får vi også indikasjoner på at relasjonsbygging krever mye av både tid og tilpasning fra lærerens side. Når informantene peker på at relasjoner er sårbare kan dette gjenkjennes fra det Lund & Helgeland (2020, s. 97) påpeker; Relasjoner er dynamiske. Med det menes at relasjoner må «pleies», og de vil kunne endres.

Fatma fremhever utfordringen med å bygge relasjoner til elever som i utgangspunktet har liten tillitt til voksne. Fatma beskriver viktigheten av sin relasjon til elever som mobber andre på denne måten:

*«Det er ofte vanskelig å bygge relasjon til disse elevene. Noen av dem har så liten tro på voksne. De føler kanskje de bare får kjeft og at de har fått det siden de startet på skolen liksom. Men jeg tenker jo det da – at når en elev kjenner på dette – så er det i hvert fall et stort varseltegn for oss voksne. Da har vi feila. Og da haster det med å gjenoppbygge tillitten.» (Fatma)*

Utfordringen som Fatma her påpeker, kan ligge i det som Brandtzæg et al. (2016, s. 107) kaller de «utrygge elevene». Med det menes de elevene som har en grunnleggende mistillit til voksne og som vil kreve ekstra stor innsats fra lærer å bygge relasjon til.

Anne er inne på at elevene som mobber andre kan trigge hennes egne følelser, og at det dermed kan være utfordrende å bygge relasjoner til disse elevene. Det Anne her snakker om kan vi se i lys av det å jobbe med seg selv, og egne emosjoner når man møter disse elevene. Dette kan knyttes til Lund & Helgelands (2020, s. 62) forståelse av begrepet «mentaliserings». Mentalisering handler i stor grad om å forstå seg selv før man forstår andre.

Mentaliseringskapasitet vil si at den voksne evner å oppfatte og tone seg inn på barnets emosjonelle tilstand, og respondere på en måte som bidrar til at barnet har en opplevelse av å bli møtt på sine følelser på en god måte, samtidig som han eller hun evner å se hvordan egne følelser og atferd igjen påvirker kommunikasjon og relasjon. (Lund & Helgeland, 2020, s. 63)

Ved at Anne er bevisst på sine egne følelser i møte med disse elevene vil antageligvis fremme relasjonsbyggingen, fordi hun på den måten hun beskriver, også er opptatt av å se seg selv i møte med elevene.

#### 6.4.6 Få foreldrene på «banen»

Vi ønsket å høre om lærernes erfaringer og opplevelse av foreldresamarbeid, både når det gjelder forebygging av mobbing, men også etter at mobbing har oppstått.

Det er store likheter mellom informantene når det gjelder hvor viktig de mener et godt foreldresamarbeid er for et godt klassemiljø. Samtlige av informantene nevner informasjon ut til foreldre som en forutsetning for et godt skole/hjem - samarbeid. Flere av informantene nevner foreldremøter og foreldreinfo som gode tiltak i klasser der det er utfordringer med mobbing. Dette er i tråd med hva Dalland & Knutsen (2020, s. 61) mener er vesentlig for å forbedre et klassemiljø som har utfordringer. Man kan lettere jobbe med et utfordrende miljø om man har foreldrene med i samarbeidet. For å kunne lykkes med slike ekstra møter er de nevnte forfatterne opptatt av at møtene må være godt planlagt, og være nøye strukturert (Dalland & Knutsen, 2020, s. 62). Vi har ingen informasjon fra informantene om de har gjennomført slike møter på sin skole. Det er derimot interessant at det blir nevnt som tiltak siden vi finner teori som bygger oppunder nødvendigheten av dette. Det er viktig å presisere at om slike møter blir gjennomført uten noe særlig planlegging eller systematikk vil man muligens kunne gjøre samarbeidet med foreldrene dårligere. Om man ikke har en klar agenda på forhånd vil man kunne risikere usaklige diskusjoner, og at foreldrene mer eller mindre «styrer» møtet. Man risikerer også at det blir utfordrende å legge frem riktig og tydelig informasjon til foreldrene om man ikke på forhånd har tenkt gjennom hva som skal informeres om (Dalland & Knutsen, 2020, s. 63). Med andre ord så kan det være et godt tiltak å gjennomføre ekstra foreldremøter i utfordrende klassemiljøer, men det må være nøye planlagt og krever en god gjennomføring for at det skal lykkes.

Bente og Fatma er opptatt av det forebyggende med å ha et godt foreldremiljø. Bente sier blant annet dette i sitt intervju:

*«Jeg forsøker også å ansvarliggjøre foresatte litt, jeg mener at det er svært viktig for elevens læringsmiljø at foreldrene kjenner hverandre. Kjetil og Kjartan sier vel noe sånn som at «du mobber ikke dine foreldres venners barn». Det tror jeg veldig på, men*

*det er ikke alltid det er realiteten selvsagt. Men, en positiv, aktiv foreldregruppe er veldig bra for klassemiljøet.» (Bente)*

Fatma er av lik oppfatning og forteller at hun, spesielt hver høst, oppfordrer trinnkontaktene til å ha et særskilt fokus på foreldregruppa, og det å skape et tett og godt miljø dem imellom. I teorien kan vi finne god støtte til hvorfor dette er viktig. Lund & Helgeland (2020, s. 148) viser til at det vil være lettere å samarbeide i konkrete mobbesaker om god relasjon mellom foreldrene allerede er etablert.

Ut ifra funnene våre tyder både Bente og Fatmas utsagn på at de mener et godt foreldremiljø styrker fellesskapet i klassen. Vi kan derfor si at lærerne ser på foreldrene som aktive samarbeidspartnere i arbeidet med å skape et trygt og godt miljø for elevene.

Cato sier man kan jobbe forebyggende på foreldremøter ved å informere om mobbing. Han nevner blant annet viktigheten av å opplyse foreldre om nettmobbing og forsøker å oppfordre dem til å følge godt med på hva barna deres gjør på nett. Digital mobbing kan være vanskelig å oppdage, og foregår ofte utenfor skoletiden. Selv om foreldrene vil være en viktig samarbeidsressurs i slike tilfeller så har skolen også plikt til å agere når elever opplever dette. En av skolens oppgaver er å ha klare regler for bruk av nett, og undervise elevene i generelt nettvett (Dalland & Knutsen, 2020, s. 108-110). På samme tid bør også foreldrene bevisstgjøres, slik som Cato her nevner. At foreldre følger med – og har interesse for barnas digitale liv vil i seg selv kunne virke forebyggende mot mobbing. Dalland & Knutsen (2020, s. 112) mener temaer som omhandler bruk av sosiale medier og dataspill bør være faste temaer på alle foreldremøter. Når lærerne i vår undersøkelse påpeker noe av det samme så er det ikke vanskelig å finne støtte i det i teorien. Lærerne vi har snakket med i denne studien viser tydelig at de ikke ser foreldremøter bare som informasjonsutveksling, men også som en mulighet til å skape en felles forståelse og samhold rundt viktigheten av å motvirke mobbing. Dette kan tolkes som en del av det bredere arbeidet med å styrke fellesskapet ved å også engasjere foreldrene.

Videre gir lærerne informasjon om at de ønsker at foresatte tar ansvar for sitt eget barn og følger med: Cato sier at:

*«Vi er litt konkrete på hva de bør ha kontroll på, f.eks. dette med sosiale medier. Der skjer det mye. Jeg tror det er viktig å få foreldrene til å være både kritiske og*

*nysgjerrige – ikke bare “kompis” med barna. De har et ansvar - større enn som så» (Cato).*

Catos uttalelse her tolker vi dithen at han mener foreldrenes ansvar ikke må glemmes, og spesielt med tanke på barnas digitale liv. Mobbing på sosiale medier er et problem, og vi opplyste tidligere i oppgaven at mobbing på digitale plattformer også er et økende problem, og det kan være utfordrende for lærere å fange opp. Dina påpeker, akkurat som Cato at mobbing på sosiale medier krever at foresatte tar ansvar for at barnet sitt skal ha det bra på skolen. Dina ønsker:

*«At de kan stå opp for ungene sine i stedet for at noen heller vil at det skal gå gjennom skolen på en måte. Spesielt når det skjer på sosiale medier».* (Dina)

Dina mener foreldre må tørre å snakke enda mer sammen, og ha enda lavere terskel for å ta kontakt med skolen når ting oppstår. Hun forteller at av og til tar det for lang tid før foreldre tar kontakt med skolen. Vi tolker det derfor dithen at Dina mener terskelen for at foreldre tar kontakt med skolen muligens er for høy, noe som vil kunne resultere i et svekket samarbeid. Våre refleksjoner rundt dette blir da hvorvidt det er tatt opp på foreldremøter osv., eller om skolen og hjemmet bør snakke om gjensidige forventinger knyttet til det å ta kontakt. Det kan tenkes at en spørreundersøkelse ut til foreldrene vil kunne gi skolen gode svar på hvordan de opplever skole – hjem samarbeidet.

Anne mener at ved å bygge gode relasjoner til foreldrene så vil dette gi positive ringvirkninger tilbake til eleven. Hun sier at det er lettere å komme i posisjon til eleven om man har en god relasjon til foreldrene. Anne er inne på skolens ansvar for å bygge slik relasjon. Dalland & Knutsen (2020, s. 23) snakker om skolens ansvar for å etablere og utvikle gode foreldrerelasjon, men også om nødvendigheten av at skolen har ansvar for å reparere relasjoner med foreldre om nødvendig. Med å bruke god tid på å etablere en god relasjon i oppstarten, vil det også være enklere å samarbeide med foreldrene etter en uheldig situasjon, som for eksempel ved en mobbesak. Utdanningsdirektoratet (2024) sier dette om samarbeidet mellom skole og hjem: «Foreldrenes holdning til skolen har stor betydning for elevenes engasjement og innsats på skolen, og et godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til at foreldrene får et positivt syn på skolen». Dette teoretiske standpunktet handler om det Anne også påpeker: En god relasjon til foreldre vil forsterke en god relasjon til eleven, og en god relasjon til eleven vil forsterke god relasjon til foreldre.

#### 6.4.7 Den avgjørende støtten fra kollegaer og ledelse

Når det gjelder kollegasamarbeid og støtte fra ledelse finner vi en del variasjoner i intervjuene våre. Samtlige er opptatt av at det er viktig, og at det er viktig at man som lærer ikke blir stående alene i arbeidet mot mobbing. Likevel opplever ikke alle like tett samarbeid til kollega og ledelse, av ulike grunner.

Fatma påpeker at taushetsplikten kan, i noen tilfeller, være en barriere for samarbeid.

*«Noen ganger kan en jo føle at en går litt imot taushetsplikten sin og, om man sier for mye til kollegaer. Så det er en balansegang der. For som lærer skal en ikke stå alene i mobbesaker – det må jo drøftes med kollegaer og ledelsen.» (Fatma)*

Noen av informantene nevner også mangel på tid og felles møtepunkter som en mulig årsak til at det til tider kan være utfordrende med kollegasamarbeid.

Cato forteller at på den skolen han er ansatt så gjøres det mye ulikt rundt i de forskjellige klassene, han ytrer at han savner noen felles måter å jobbe med mobbing på som er likt for hele skolen. Det Cato er inne på her kan være felles retningslinjer på skolene. I lys av lovverk så finner vi tydelige retningslinjer som skal følges etter oppstått mobbesituasjon, men vi velger å tenke at Cato snakker om det forebyggende arbeidet.

#### 6.4.8 Når mobbing oppstår

Alle våre informanter forteller at de går i dialog med individene som er direkte involvert – altså de elevene som utfører mobbehandlingene og de elevene som blir utsatt for dem. Det påpekes at de anser dette som et viktig ledd i å sørge for å stoppe mobbingen og dermed praktisere nulltoleranse for krenkelser som mobbing i praksis.

Bente uttrykker tydelig hvordan hun ikke aksepterer mobbing i sin klasse, og sier følgende om hvordan hun agerer når hun blir vitne til mobbing i sin klasse.

*«Da sier jeg fra – konfronterer de med det. Når jeg vet hva som har blitt sagt og gjort» (Bente).*

Viktigheten av lærerens tydelighet sammen med omsorg har for skolemiljø blitt understreket både av teorien vi har presentert tidligere og av flere av våre informanter. Som nevnt tidligere



sier LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) at trygge læringsmiljøer etableres av tydelige og omsorgsfulle voksne. Hvorvidt våre informanter framstår med tydelighet og varme i møte med elevene er umulig for oss å si om ut fra dataen vi sitter med. Men, at informantene anser det som vesentlig å konfrontere elevene med mobbehandlingene ser ut til å være en klar tendens, dette er de også lovpålagt å gjøre.

Flere av informantene fremhever at de vil snakke med de involverte partene, og påpeker at de da mener både den som mobber, og den som blir mobbet, for så å invitere foresatte til å samarbeid for å løse situasjonen. En av våre informanter påpeker hvor viktig hun mener det er:

*«Så samarbeid med foresatte til eleven som mobber andre er viktig – i hvert fall tror jeg det. Lytte til foreldre, være forståelsesfull – men, samtidig fortelle dem hva som er utfordringen.» (Bente)*

Utdanningsdirektoratet (2024) skriver, som nevnt tidligere, at godt foreldresamarbeid kan bidra til en felles forståelse. Dette vil gi et godt utgangspunkt når man sammen skal lage en aktivitetsplan som ivaretar alle parter (Udir, 2024).

Vi har lagt merke til at kun en av våre informanter nevner aktivitetsplan:

*«Når det blir en mobbesak lager vi en aktivitetsplan» (Even).*

Man får inntrykk av at dette er «klar tale» fra Even: mobbing betyr utarbeidelse av aktivitetsplan. Dette inntrykket gav ingen av de andre lærerne oss, og man kan stille seg spørsmålet hvor høy terskelen for å utarbeide aktivitetsplan er. Vi etterspurte ikke spesifikk informasjon om deres arbeid med aktivitetsplaner, men vi bemerker oss at det det kun ble nevnt av én informant. Lovteksten er klar og tydelig og sier at "når en elev ikke har det trygt på skolen skal det lages en skriftlig plan for tiltakene i saken" (opplæringsloven, 2024, § 12-4).

## 6.5 Oppsummering kapittel 6

I dette kapitlet har vi presentert hvordan lærerne i vår studie forstår og arbeider med mobbing, både forebyggende og når mobbing oppstår. Vi har belyst lærernes erfaringer og refleksjoner rundt mobbebegrepet, klasseledelse, sosiale ferdigheter, tilhørighet i klassefellesskapet og

relasjoner, samt betydningen av samarbeid med foresatte og kollegaer. Funnene viser den kompleksiteten i arbeidet mot mobbing og tydeliggjør hvordan både individ- og fellesskapsperspektivet spiller inn.

I det neste kapitlet, diskusjonsdelen, vil vi sette disse funnene i en større kontekst ved å analysere dem i lys av problemstillingen vår. Her vil vi også drøfte funnenes styrker og svakheter, deres relevans for praksis, og peke på behov for videre forskning.

## 7.0 Diskusjon/ Konklusjon

Hensikten med dette kapitlet vil være å svare på problemstillingen vår: *Hvordan arbeider lærere med fellesskapet i klassen, som ledd i arbeidet mot mobbing?*

Diskusjonen er strukturert i hovedtemaene: klasseledelse og relasjoner, felles aktiviteter, foreldresamarbeid og ulik forståelse av mobbebegrepet.

### 7.1 Klasseledelse og relasjoner

Klasseledelse og relasjoner spiller en sentral rolle i hvordan lærere arbeider med å styrke fellesskapet i klassen. I dette delkapitlet drøfter vi hvordan lærernes bevisste arbeid med relasjoner og tydelig klasseledelse bidrar til å forebygge mobbing og skape et inkluderende læringsmiljø.

Funnene viser at lærere opplever at tydelig klasseledelse er helt avgjørende for å forebygge mobbing. God klasseledelse skaper struktur og trygghet, noe som videre kan bidra til å redusere risikoen for at mobbing oppstår i elevgruppen. Denne innsikten harmonerer med teorien og tidligere forskning som viser at god klasseledelse er en kjernekomponent for å skape et inkluderende miljø (Bergkastet, 2009; Udir, 2024). Flere av lærerne påpeker viktigheten av tydelighet i klasseledelse. Ut fra dette kan vi trekke konklusjon om at det er avgjørende at læreren er en tydelig leder for elevgruppa og støtter dem til å ta gode valg. Dette er en kompleks oppgave, som innebærer at læreren må lede og tilrettelegge for at elevene lykkes i samspelet med hverandre.

I teorien som omhandler “felleskapende didaktikk” (Restad & Lyng, 2021) understrekes det hvor viktig det er at læreren, gjennom faglig og sosial strukturering, klarer å etablere og vedlikeholde trygge klasserom hvor positive sosiale relasjoner styrkes og konflikter reduseres.

Felleskapende didaktikk ser ut til å være vesentlig for relasjoner da det er undervisning som gir positive fellesopplevelser som styrker samholdet og relasjonene i gruppa. Felleskapende didaktikk handler om å kombinere sosial læring med faglig læring. Dette fordrer at lærerne gjør risikovurdering og tilpasninger som gjør at timene i størst mulig grad skaper tilhørighet. Det er en god start, men ikke nok – elevene må også loses gjennom undervisningen av tydelig ledelse. Eller som læreren sier i intervjuet: «Vi må lede elevene til å ta gode valg». Denne studien bekrefter at kombinasjonen av tydelig ledelse sammen med omsorg og anerkjennelse er helt essensielt for godt læringsmiljø.

Samtidig peker funnene på at mangel på tid og støtte fra ledelsen kan gjøre arbeidet mot mobbing utfordrende for lærerne. Disse faktorene kan hindre lærerne i å utøve en klasseledelse som er både tilpasset den aktuelle klassen og tilstrekkelig effektiv for å motvirke mobbing. Dette er i tråd med Eriksen og Lyng (2015) som understreker at relasjonsarbeid må prioriteres og at støtte fra ledelsen er avgjørende for å lykkes i kampen mot mobbing.

Funnene viser at lærerne anser det å være et forbilde i relasjoner som en svært viktig del av det å forbygge mobbing – da lærerne forteller hvordan de kan oppleve at elevene kopierer deres relasjon til elevene. Dette understreker hvor viktig det er at lærerne framstår med (blant annet) de egenskapene som nevnt i denne oppgaven: empatisk, inkluderende – for å bekjempe mobbing.

Positive relasjoner mellom lærer og elev gir lærerne økt mulighet til å avdekke mobbing. En god lærer – elev relasjon vil øke sannsynligheten for at elevene åpner seg opp om utfordringer i miljøet eller i samspill med andre, som for eksempel mobbing (NOU 2015:2). Samtidig fremheves det også hvor viktig det er å bygge relasjoner med elevene som utfører mobbehandlingene, ikke bare de som blir utsatt for dem. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning som påpeker hvor viktig det er at både eleven som utfører mobbehandlingene og de som utsettes for dem får støtte og veiledning (Bru et al., 2016).

Sett i lys av det andre paradigmet, hvor mobbing sees på som sosiale prosesser på avveie (Schott & Søndergaard, 2014) blir relasjoner en viktig faktor. Mobbing kan ikke kun sees på som individuelle handlinger, men som et resultat av gruppedynamikker. Funnene støtter dette perspektivet og viser hvordan lærere kan styrke positive relasjoner som en del av arbeidet mot mobbing.

Dataene viser hvordan lærerne oppfatter klasseledelse og arbeid med fellesskapet som viktige tilnærminger for å styrke positive relasjoner mellom elevene og skape en klasse hvor de kan oppleve tilhørighet. Sett i lys av funnene om læreren som rollemodell i kampen mot mobbing, kan det tenkes at viktigheten av elevmedvirkning er meget viktig. Det er naturlig å tro at en lærer som modellerer at han/hun lytter til eleven, og tar dem på alvor, vil ha en positiv effekt på klassemiljøet.

Lærernes utfordringer knyttet til dette oppstår når lærerne ikke prioriterer relasjonsbygging på grunn av manglende tid eller høyt arbeidspress. Konsekvensen av dette kan være en ond sirkel hvor elever som trenger oppmerksomhet fra læreren ikke får det. Helgeland & Lund (2020) belyser hvordan svake relasjoner mellom lærer og elever kan forsterke ekskludering og dermed øke risikoen for mobbing.

## 7.2 Fellesaktiviteter

Felles aktiviteter kan være en nøkkel til å styrke klassefellesskapet og forebygge mobbing. Her diskuterer vi hvordan slike aktiviteter kan fremme inkludering og tilhørighet, samtidig som vi reflekterer over utfordringer.

Funnene fra studien viser at lærere opplever fellesaktiviteter som en effektiv strategi for å skape et positivt fellesskap i klassen. Samtidig kan forståelsen av hvordan slike tiltak påvirker mobbeforebygging være begrenset, da lærerne ofte ikke ser på disse aktivitetene som en del av det systematiske arbeidet mot mobbing når de beskriver dem. Eksempler på fellesaktiviteter som trekkes fram er oppgaver som krever samarbeid, turer og prosjekter. Dette er i tråd med hvordan Helgeland og Lund (2020, s. 137) beskriver «VI-fellesskap» som skapes gjennom aktiviteter som styrker opplevelse av tilhørighet.

Eriksen og Lyng (2015) advarer mot uheldige konsekvenser dersom aktivitetene ikke gjennomføres på en god nok måte. Da kan de gi motsatt effekt på elevgruppen og føre til ekskludering heller enn inkludering. Dette skyldes at aktivitetene kan stille høyere krav til sosialt samspill enn det elevene mestrer. De understreker viktigheten av grundige risikovurderinger i lærernes planlegging for å sikre at aktivitetene faktisk fremmer tilhørighet, og ikke det motsatte. Læreren må ta høyde for de sosiale prosessene i gruppa når undervisning planlegges, slik at undervisningen bygger positive opplevelser med samspill.

Denne innsikten viser nødvendigheten av en helhetlig og systematisk tilnærming til felles aktiviteter i skolens regi. Lærers planlegging må ha som mål å styrke fellesskapet, (så vel

som faglig læring). Men, funnene sier at lærerne ofte mangler tilstrekkelig med tid, og kunnskap, til å planlegge for inkluderende tiltak, og funnene kan også indikere at lærerne har varierende forståelse av hvordan aktivitetene benyttes for å styrke skolens innsats mot mobbing.

For at felles aktiviteter skal bidra til å forebygge mobbing, må skolene utvikle systematiske planer for arbeidet med klassemiljøet. Disse planene bør fokusere på inkludering, sosiale ferdigheter og elevmedvirkning. Lærerne bør få tilgang til ressurser og tid til å planlegge aktiviteter med grundige risikovurderinger for å unngå utilsiktet ekskludering. Dette kan inkludere opplæring i “fellesskapende didaktikk” og samarbeidslæring, der aktiviteter organiseres med tydelige rammer og mål. Fellesaktiviteter bør ikke bare være et supplement til undervisningen, men en integrert del av skolens forebyggende arbeid, med fokus på å styrke elevenes opplevelse av tilhørighet og fellesskap.

### 7.3 Foreldresamarbeid – dobbelt trøbbel?

Foreldresamarbeid er en viktig komponent i arbeidet med å bygge et trygt og inkluderende fellesskap i klassen. Dette delkapitlet utforsker hvordan samarbeid med foreldrene kan støtte eller utfordre lærernes arbeid mot mobbing.

Foreldresamarbeidet er, ifølge funnene, både helt nødvendig og utfordrende. Lærerne forteller at et godt samarbeid med foreldrene er avgjørende for å løse oppstått mobbing og skape varige positive endring i en klasse. Dette samsvarer godt med det Bergkastet et al. (2009, s. 167) også belyser; foreldrene er viktige samarbeidspartnere for å bygge et godt klassemiljø. Lærernes opplevelse slik de beskriver, kan tyde på at de opplever at samarbeidet ikke alltid fungerer like godt. Dette reiser spørsmål om hvorvidt lærerne legger for mye ansvar på foreldrene. Som Helgeland & Lund (2020) fremhever så er det skolen som har hovedansvar for å bygge et godt samarbeid. Skolen er den profesjonelle parten, og har det største ansvaret for å bygge gode foreldrerelasjoner (Dalland & Knutsen, 2020, s. 23).

Når det oppstår utfordringer, så skapes de enten av ulike forventinger mellom skolen og foreldre eller manglende tillit (Helgeland & Lund, 2020, s. 151-152). Funnene viser at lærerne mener at noen foreldre kan ha vanskeligheter med å innse sitt barns rolle i mobbing, og dermed ikke ta foreldreansvaret som skolen mener er nødvendig for å stoppe mobbing. Foreldreansvaret som lærerne her peker på, innebærer ifølge lærerne blant annet manglende

innsikt i barnas digitale liv, og foreldres høye terskel for å ta kontakt med skolen, samt ta direkte kontakt med andre foreldre.

Ut fra dette kan vi trekke slutningen at skolen bør styrke foreldresamarbeid gjennom god kommunikasjon, og tydeliggjøring av sine forventninger til foreldrene. Og at dette kan bidra til å redusere spenninger mellom foreldre og skolen og bygge tillit.

For å forbedre foreldresamarbeidet må skolen jobbe aktivt med å etablere en felles forståelse av hva mobbing er og hvordan det kan håndteres. Dette kan gjøres gjennom regelmessige foreldremøter, samtaler og informasjonsarbeid om skolens arbeid med klasse miljø og mobbeforebygging. Skoleledelsen bør legge til rette for tidlig dialog med foreldre, der både forventninger og ansvar blir tydeliggjort. Ved å styrke kommunikasjonen og bygge gjensidig tillit mellom skole og hjem, kan man skape et felles grunnlag for å støtte elevene og forebygge mobbing på en mer helhetlig måte.

#### 7.4 Ulike forståelser av mobbing

Hvordan lærere forstår og definerer mobbing, påvirker deres tilnærming til å bygge fellesskap og håndtere mobbing. I dette delkapitlet diskuterer vi hvordan ulike oppfatninger av mobbebegrepet kan forme lærernes praksis og hvordan det kan skape både muligheter og utfordringer.

De forskjellige beskrivelsene av mobbing som fenomen som informantene gir, kan speile en overgang fra det «det første paradigmet» som fokuserer på individuell aggresjon til «det andre paradigmet» hvor mobbing forstås som sosiale prosesser på avveie (Schott & Søndergaard, 2014).

Informantene beskriver mobbing som komplekst, men enkelte fremhever likevel individorienterte perspektiver. Dette kan skape utfordringer i måten mobbing forebygges og håndteres, fordi individperspektivet kan stå i veien for nødvendigheten av også å erkjenne og arbeide med fellesskaps perspektiv.

Funnene viser at lærerne opplever arbeidet mot mobbing som komplekst, og at håndteringen ofte skjer på individnivå. Samtidig uttrykker de behov for felles retningslinjer og støtte fra skolens ledelse. I lys av teorien om fellesskap (Helgeland & Lund, 2020) kan dette tyde på et behov for mer opplæring i hvordan sosiale prosesser i klasserommet bidrar til mobbing og vi anser dette som et funn i vår studie. For som Lund & Helgeland (2020) peker på, vil et sterkt

“VI-fellesskap” bidra til å forebygge mobbing ved å inkludere alle elever i et trygt sosialt miljø.

### 7.5 Oppsummering kapittel 7

Studiens funn viser at lærere anser tydelig klasseledelse og sterke relasjoner som avgjørende for å forebygge mobbing. God klasseledelse skaper trygghet og struktur, mens positive relasjoner mellom lærere og elever styrker fellesskapet og bidrar til å avdekke og håndtere mobbing. Felles aktiviteter oppleves som effektive for å bygge inkludering og tilhørighet, men mangelfull planlegging kan føre til utilsiktet ekskludering. Foreldresamarbeid fremheves som nødvendig, men utfordrende, og avhenger av tydelig kommunikasjon og gjensidig tillit mellom skole og hjem. Variasjoner i forståelsen av mobbebegrepet blant lærerne peker på behovet for mer opplæring i hvordan sosiale prosesser påvirker mobbing. For å styrke arbeidet mot mobbing, anbefales økt støtte fra ledelsen, tid til relasjonsbygging og systematiske tiltak som omhandler god og tydelig klasseledelse, fellesaktiviteter og foreldresamarbeid.

#### Videre forskning

Studien vår bidrar til en dypere forståelse av hvordan arbeid med fellesskapet i klassen kan brukes som en del av arbeidet mot mobbing. Dette representerer et viktig supplement til eksisterende forskning. For å styrke det forebyggende arbeidet ytterligere, og i lys av ny forståelse av mobbing samt endringer i opplæringsloven, er det behov for videre forskning på flere områder. Dette inkluderer elevenes opplevelse av fellesskap og tilhørighet, skoleledelsens rolle i å støtte det systematiske arbeidet med forebygging, samt langtidseffektene av fellesskapsrettede tiltak som fremmer inkluderende og trygge skolemiljøer.

## 8.0 Avslutning

Denne masteroppgaven har utforsket hvordan lærere arbeider med fellesskapet i klassen som et ledd i arbeidet mot mobbing. Gjennom kvalitative intervjuer med seks lærere fra ulike skoler har vi forsøkt å belyse hvordan lærernes forståelser og erfaringer påvirker deres forebyggende og håndterende praksis. Problemstillingen har blitt utforsket gjennom tre forskningsspørsmål: hvordan inkludering og fellesskap kan forebygge mobbing, hvilke

utfordringer lærere møter i dette arbeidet, og hvordan elever som er involvert i mobbing følges opp.

Funnene viser at lærere opplever fellesskapet som en grunnleggende faktor for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Lærerne beskrev hvordan en bevisst og systematisk innsats for å bygge relasjoner, styrke klasse miljøet og legge til rette for felles aktiviteter kan bidra til å forebygge mobbing. Dette inkluderer å etablere klare regler og forventninger, fremme empati og samarbeid, og sikre at alle elever opplever å høre til.

Samtidig viser studien at arbeidet med fellesskapet kan være utfordrende. Lærerne påpekte begrensninger som tidspress, manglende ressurser og varierende grad av støtte fra kollegaer og ledelse. Videre var det utfordringer knyttet til å benytte fellesskapstiltak uten at det virket mot sin hensikt, mer ekskludering. Dette peker på viktigheten av å balansere individ – og fellestiltak.

Oppfølging av elever som er involvert i mobbing ble fremhevet som en viktig, men krevende del av arbeidet. Lærerne beskrev hvordan trygghet og anerkjennelse er avgjørende for elever som har blitt mobbet, samtidig som relasjonsbygging med elever som mobber er nødvendig for å sikre varige løsninger. Samarbeid med foreldrene ble fremhevet som både en mulighet og en utfordring, hvor gjensidig tillit, åpen kommunikasjon og avklarte forventninger er avgjørende.

Denne oppgaven understreker betydningen av fellesskap som en sentral strategi i arbeidet mot mobbing. Fellesskapet fungerer ikke bare som en beskyttelsesfaktor, men gir også en mulighet for å styrke elevers trivsel og læring. Samtidig viser funnene at det ikke finnes en universell tilnærming, og at arbeidet krever fleksibilitet, systematikk og kontinuerlig refleksjon og risikovurdering av undervisningspraksis.

Videre peker oppgaven på behovet for mer systematisk støtte til lærere i dette arbeidet, inkludert tydelige retningslinjer, tid til relasjonsbygging og en helhetlig skolekultur som fremmer inkludering. Det er også et behov for å styrke kompetansen om hvordan fellesskap kan fungere både som en løsning og som en mulig utfordring i mobbearbeidet.



Gjennom denne studien har vi bidratt til en økt forståelse av hvordan lærere kan arbeide med fellesskapet som en del av forebyggende og håndterende tiltak mot mobbing og hvilke utfordringer de står overfor. Selv om arbeidet med å skape mobbefrie skoler er komplekst og krevende, viser denne oppgaven at en bevisst innsats for å styrke fellesskapet kan ha en betydelig positiv effekt på elevenes skolehverdag. For fremtidig forskning og praksis anbefaler vi økt fokus på hvordan skoler kan støtte lærere i dette viktige arbeidet, slik at flere elever kan oppleve en trygg og inkluderende skolehverdag.

## Litteraturliste

- Amundsen, M.L. & Garmanslund, P.E. (2020). Elever som mobber. *Bedre skole*, 3/2020.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/elever-som-mobber/>
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. (2019) *Trygt og godt skolemiljø - inkludering faglig og sosialt* (2.utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Borge, A. I. (2019) *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), (pp. 77-101).  
[https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology)
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. American Psychological Association.  
[https://www.researchgate.net/publication/269930410\\_Thematic\\_analysis](https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis)
- Braun, V & Clarke, V. (2021). One Size Fits All? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology* (pp. 328-352).  
[https://www.tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.1080/14780887.2020.1769238](https://www.tandfonline.com.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.1080/14780887.2020.1769238)
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøseneteret. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/a-bli-utsatt-for-mobbing--en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak/>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C. H. H., Slåtten, H. & Tharaldsen, K. B. (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Læringsmiljøseneteret. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/a-ivareta-barn-og-unge/>

- Bru, E., Cosmovici, E. I., Øverland, K (red). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bufetat. (2006). *Program for foreldreveiledning: Mobbing blant barn og unge*. [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Mobbing\\_blant\\_barn\\_og\\_unge.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Mobbing_blant_barn_og_unge.pdf)
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic books
- Dalland, C.P. & Knutsen, P.G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner. Skole- hjem- samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling, etikk*. (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, T. H. & Søndergaard, D. M. (2021). Fellesskapende klasseledelse og didaktikk – forutsetninger for forebygging av mobbing. I F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv – Nye stemmer i praksis* (s. 30-39). Kommuneforlaget AS.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015) *Skolers arbeid med elevens psykososiale miljø - gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3451/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- eXbus. (2022, 9. juni). *Om projektet. EXbus - Exploring bullying in schools*. Hentet 20. november 2024 fra <https://www.exbus.dk/omprojektet.html>
- Hansen, H.R. (2021). Det felles, det skapende og didaktikken. I F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis*. (s. 18-29). Kommuneforlaget AS.
- Helland, H. & Øia, T. (2000). *Forebyggende ungdomsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til vitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Kinge, E. (2014). *Empati. Nærvær eller metode?* Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, B.V. (2017) *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. Acta Didactica <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm akademisk.

- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D.Ø., Kovac, B.V., Cameron, D.L. (2015). *Hele barnet, hele løpet: mobbing i barnehagen* (Rapport). Hentet fra <https://foreldreutvalgene.no/fub/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/Hele-barnet-hele-lopet-Mobbing-i-barnehagen.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 16.10.24 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2015: 2. (2015). Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Olweus, D. (1983) *Mobbing – bakgrunn og tiltak*. Kirke og undervisningsdepartementet: hentet fra <https://www.nb.no/items/6463f6805d5a9d69b712c5527f18a86f?page=0&searchText=olweus%201983>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§10-2>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§10-3>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§10-4>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§12-1>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§12-2>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§12-3>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§12-4>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§13-3>
- Regjeringen. (2024, 13.mai). *Barnehage- og skolemiljø*. Hentet 26. september 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>

- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). Innledning. I F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv – Nye stemmer i praksis* (s. 12-17). Kommuneforlaget AS.
- Restad, F. & Lyng, D.M. (2021). Fellesskapende didaktikk – Fra Danmark til Norge, og tilbake igjen? I F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv – Nye stemmer i praksis* (s. 40-52). Kommuneforlaget AS.
- Roland, E., (1992) *Kontakt mellom lærer og elev*. Senter for atferdsforskning, Stavanger lærerhøgskole.
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 01 (21).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Schott, R.M., & Søndergaard, D.M. (2014). *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge University Press.
- Slette, Ø. (Red.). (2024). *Ny opplæringslov 2024*. Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå, *Elevar i grunnskolen*. 15. desember 2023. Hentet fra:  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Straand, S. (Red.). (2019). *Samhandling som omsorg (2. utg.)*. Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse – og sosialfag*. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2016) *Hva er mobbing?* Hentet 02. desember 2024 fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen. Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Hentet 25. september 2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen. Prinsipper for skolens praksis*. Hentet 26. september 2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen. Sosial læring og utvikling*. Hentet 25. september 2024 fra

- <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 16. oktober). *Samtaler med barn og unge*. Hentet 21. september 2024 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/samtaler-med-barn-og-unge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. august). *Klasseledelse*. Hentet 20. september 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. august). *Nulltoleranse for krenkende oppførsel*. Hentet 02. desember 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/nulltoleranse-for-krenkende-oppforsel/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. august). *Samarbeid med hjemmet i skolemiljø saker*. Hentet 26. september 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/arbeid-med-aktivitetsplikten/samarbeid-i-skolemiljosaker/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. august). *Samarbeid mellom skole og hjem*. Hentet 17. november 2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. august). *Inkluderende fellesskap*. Hentet 3. desember 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/inkluderende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. august). *Hva er et trygt og godt skolemiljø?* Hentet 3. desember fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. august). *Elevmedvirkning i skolemiljø arbeidet*. Hentet 3. desember fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/elevmedvirkning-i-skolemiljoarbeidet/>
- Utdanningsdirektoratet (2024) *Rundskriv om skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/rundskriv-om-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2024) *Elevundersøkelsen – resultater på alle spørsmål for skoler på 5.–10. trinn, sortert etter tema*. Hentet 10. januar fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-grunnskole-alle-resultater-tema/>
- Volden, I., O. (2016, 7. april) *Bry Seg*. Hentet fra <https://www.ordtak.no/sitat.php?id=15566>

Wendelborg, C. (2024). *Mobbing på skolen – analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*. NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra:

[https://samforsk.no/uploads/files/Mobbing-pa-skolen-Analyse-av-Elevundersokelsen-2023\\_24.pdf](https://samforsk.no/uploads/files/Mobbing-pa-skolen-Analyse-av-Elevundersokelsen-2023_24.pdf)



## **Til kontaktlærere: Vil du delta i forskningsprosjektet «Mobberne»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke skolens erfaringer og opplevelse av hvordan man arbeider – og bør arbeide med elever som mobber andre elever*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektets formål blir å belyse lærernes praksis og erfaringer i møte med, og i oppfølgingen av disse elevene. Vi ønsker å se på hvilke tiltak og strategier de ansatte i skolen bruker for å arbeide med mobbing og hva som gjøres for å hjelpe «mobberne» til å endre sin atferd og utvikle seg positivt.

Prosjektet er en masteroppgave på studiet “Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier” på Høgskolen i Lillehammer.

### **Prosjektets foreløpige problemstilling er følgende:**

*Hvordan forstår og arbeider de ansatte i skolen med å veilede elever som mobber medelever? En studie av ansattes praksis sett i lys av nyere mobbeteori og forskning.*

### **Forskningsspørsmål**

- 1. Hvordan opplever lærerne å jobbe med elever som mobber andre?*
- 2. Hvilke metoder og verktøy bruker lærerne for å forebygge og redusere mobbing blant elever?*



3. *Hvilke tanker har lærerne om «mobbernes» behov for oppfølging fra skolen, og hva kan være fremmende og hemmende i dette arbeidet?*

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen Innlandet* er ansvarlig for prosjektet.

**Hvem er forskerne i denne studien?**

Daniel Haug: Han er utdannet allmennlærer, og ansatt som veileder ved skolekontoret i Gjøvik kommune, og denne forskningen er en del av hans etterutdanning ved Høgskolen i Innlandet.

Christine Feiring Opsahl: Hun er utdannet allmennlærer og har 17 års yrkeserfaring som lærer i grunnskolen. Hun er nå ansatt som miljøterapeut ved Gudbrandsdal krisesenter IKS. Dette forskerstudiet er en del av hennes etterutdanning ved Høgskolen i Innlandet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Når vi skal velge deltakere til vår studie vil det være naturlig for oss å velge personer som har kvalifikasjoner som passer til problemstillingen. Vi ønsker å finne ut hvilke opplevelser og tanker ansatte i skolen har om arbeidet med elever som mobber andre, og dermed blir aktuelle deltakere nettopp ansatte som jobber i skolen.

Vi har landet på at vi ønsker å intervju kontaktlærere og derfor ønsker vi å intervju nettopp deg, som er kontaktlærer. Grunnen til at vi tenker dette er hensiktsmessig er fordi kontaktlæreren skal være godt faglig oppdatert på temaet mobbing, samtidig som han eller hun kjenner best til alle elevene og har kontakt med hjemmet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju med Christine og Daniel. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Vi vil stille spørsmål som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre. Det vil inneholde spørsmål om dine erfaringer og opplevelser av hvordan skolen arbeidet med elevene som mobber andre, som et ledd i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Intervjuet vil dokumenteres med lydopptaker, deretter bli transkribert og lagret elektronisk.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Den som har tilgang til vår masterstudie er vår oppnevnte veileder, Anne Sigfrid Grønseth. Hun er sosialantropolog og arbeider på bachelorstudier i sosialt arbeid ved høgskolen i innlandet, avdeling Lillehammer.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. september 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men vil kunne gjenbrukes til senere forskning.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet. Anne Sigfrid Grønseth. Mail: [anne.gronseth@inn.no](mailto:anne.gronseth@inn.no) Tlf.: 61 28 82 01
- Vårt personvernombud: [personvern@inn.no](mailto:personvern@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Christine Feiring Opsahl og Daniel Haug

---

### **Samtykkeerklæring**

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

- å delta i intervju
- at det tas lydopptak under intervjuet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervju med kontaktlærere

**Prosjektets foreløpige problemstilling er følgende:**

*Hvordan forstår og arbeider de ansatte i skolen med å veilede elever som mobber medelever? En studie av ansattes praksis sett i lys av nyere mobbeteori og forskning.*

**Forskningsspørsmål**

1. *Hvordan opplever lærerne å jobbe med elever som mobber andre?*
2. *Hvilke metoder og verktøy bruker lærerne for å forebygge og redusere mobbing blant elever?*
3. *Hvilke tanker har lærerne om «mobbernes» behov for oppfølging fra skolen, og hva kan være fremmende og hemmende i dette arbeidet?*

### 1. Kort info om hvem vi er, og bakgrunnen for intervjuet

- a. Hva skjer med datamaterialet
- b. Samtykkeerklæring - Det er greit å avstå å svare på spørsmål dersom informanten ønsker det, informanten kan når som helst trekke seg fra intervjuet og informasjonen som da er gitt vil ikke bli benyttet, men slettet/fjernet.
- c. Intervjuenes formål: Vi ønsker å høre om din, og andre kontaktlæreres, erfaringer med hvordan man arbeider med elever som mobber andre.

### 2. Fakta om informant

- a. Alder, kjønn
- b. Utdanning / stilling
- c. Hvor lenge har du jobbet i den klassen du arbeider nå?
- d. Hvilket syn har du på hva god klasseledelse er?

### 3. Mobbebegrepet

- a. Hvordan definerer du mobbing i skolesammenheng? Når du hører begrepet mobbing, hva tenker du da? [Be om presisering, og etterspør eksempler]
- b. I hvilken grad, og på hvilken måte arbeides det med mobbing på skolen hvor du er ansatt?

#### **4. Forebygging**

- a. Hvordan skaper du et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle elever?
- b. Fortell om hva du som ansatt i skolen kan gjøre for å hindre/ forebygge at mobbing blant elevene oppstår. [be om eksempler, klasse og skolenivå]
- c. Forebyggings tiltak (lekegrupper, organisert lek i friminutt, rulling av læringspartner, foreldresamarbeid, innsjekk/ utsjekk friminutt).  
Hva fungerer, hvorfor? Er det noe du har forsøkt, som ikke fungerer?
- d. Har du noen erfaringer med anti – mobbeprogrammer som støtte i forebyggingsarbeidet med mobbing?

#### **5. Når elever mobber andre**

- a. Hvordan følger du med på om det foregår mobbing i elevgruppen?
- b. Hva gjør du når du oppdager at en elev mobber en annen elev?
- c. Hvordan reagerer du overfor eleven som mobber?
- d. Hvordan involverer du elever, foresatte og andre ansatte i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbingen som har oppstått?
- e. Hvilke utfordringer eller dilemmaer møter du i arbeidet med elever som mobber andre elever?
- f. Hva trenger du av støtte fra ledelsen eller kompetanse for å bedre håndtere mobbing blant elevene?
- g. Når mobbingen har opphørt, hvordan følges saken opp videre? Hva kan være fremmende eller hemmende i dette arbeidet?

#### **6. Mobberens motiver**

- a. Hva tenker du om grunnen til at mobbing oppstår i en klasse? (På individnivå og på gruppenivå – individuelle karakteristikk og/ eller «sosiale prosesser på avveie»)

## **7. Relasjoner**

- a. Dersom du vet at det er mobbing på trinnet ditt, hva gjør du for å bedre relasjonene mellom elevene?
- b. Hvordan samarbeider du med andre lærere eller ansatte i skolen om mobbing?
- c. Hvordan involverer du elevene eller klassefelleskapet i å forebygge/ håndtere mobbing?
- d. Hvordan opplever du å jobbe med elever som mobber andre? (Hva gjør det med elev-lærer relasjonen deres? (Blir den svekket/styrket av arbeidet?))
- e. (Hva tenker du om viktigheten av din relasjon til en elev som mobber andre?)

## **8. Tilhørighet**

- a. Hvordan legger du til rette for at elevene skal føle tilhørighet til klassen?
- b. Hva tenker du om at mangel på tilhørighet kan være en faktor i at mobbing oppstår?

## **9. Annet**

- a. Er det noe mer du vil legge til, eller noe du har ønsket å si som ikke har kommet fram?



## Meldeskjema

### Referansenummer

922922

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn
- Fødselsdato
- Kontaktinformasjon
- Nettidentifikator
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

### Beskriv bakgrunnsopplysningene

Utdannelse, bostedskommune, arbeidssted, yrkeserfaring, alder, kjønn og yrkestittel.

### Prosjektinformasjon

---

#### Tittel

Masteroppgave

#### Sammendrag

Vi er studenter ved Høgskolen Innlandet avd. Lillehammer og skal utføre kvalitative intervjuer i forbindelse med en masteroppgave. Problemstillingen vi ønsker å belyse er: Vår foreløpige problemstilling er: Problemstilling Vår foreløpige problemstilling er: Hvordan arbeider ansatte i skolen med å hjelpe elever som mobber medelever? En studie av ansattes tiltak og strategier sett i lys av nyere mobbeteori og forskning. Forskningsspørsmål 1. Hvordan kan lærerne ivareta elevene som mobber andre? 2. Hvilke metoder og verktøy bruker lærerne for å forebygge og redusere mobbing blant elever? 3. Hva opplever lærerne at gir resultater og hva kan være utfordrende i arbeidet med å følge opp «mobberne» i skolen?

#### Overordnet formål med behandlingen

Forskning eller studentoppgave

#### Beskriv hva du skal forske på, og hvorfor du må behandle personopplysninger for å oppnå det angitte formålet

Vi skal forske på lærernes arbeid med mobbing i skolen, og trenger muligheten til å hold

#### Prosjektbeskrivelse

[Prosjektplan Masteroppgave 22.12.docx](#)

#### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

#### Akademisk nivå

Master

#### Kontaktinformasjon, student

Daniel Haug, danielhaug1985@gmail.com, tlf: 47288843

### Behandlingsansvar

---

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

#### Prosjektansvarlig

Anne Sigfrid Grønseth , anne.gronseth@inn.no, tlf: 61288201

#### Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

### Utvalg 1

---

#### Beskriv utvalget

---

Utvalget består av ansatte i skolen, som har funksjonen "kontaktlærer" og deres leder (rektor).

#### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Rekruttering vil skje via eget nettverk, eller ved at vi tar kontakt med skoleleder for tips om egnede kandidater.

#### Aldersgruppe

20 - 70

#### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg 1?

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Nettidentifikator
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

## Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

### Personlig intervju

#### Vedlegg

[Intervjuguide.pdf](#)

#### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

## Informasjon til utvalg 1

#### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

[samtykke - standard infoskriv \(1\).docx](#)

## Tredjepersoner

---

#### Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

## Dokumentasjon

---

#### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

#### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å kontakte oss elektronisk, manuelt eller muntlig.

#### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Informasjonen lagres og dokumenteres. Ved å henvende seg til oss kan de registrerte få innsyn i disse - for så å få de rettet eller evt. slettet.

#### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

## Tillatelser

---

#### Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

## Sikkerhetstiltak

---

#### Vil direkte personidentifiserende opplysninger lagres atskilt fra øvrige data ?

Ja



**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert lagring

**Hvor blir personopplysningene behandlet?**

- Maskinware

**Mottakere**

---

**Hvem har tilgang til personopplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Overføres personopplysninger til et tredjeland?**

Nei

**Avslutning**

---

**Prosjektperiode**

01.10.2023 - 01.06.2025

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data slettes (sletter rådataene)

**Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---