



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Linda Therese Torsen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Tittel på masteroppgaven: Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?

Engelsk tittel: How to activate peers against bullying?

Emneord:

Aggresjon, proaktiv aggresjon, mobbing, makt, tilhørighet, tilskuere, aktivisering, læringsmiljø, relasjoner, klassestøtter, foreldresamarbeid

Antall ord: 37966  
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger 07.06.2017.  
dato/år

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både krevende og lærerikt. Gjennom studietiden har jeg alltid vært interessert i fenomenet mobbing. Det ble derfor ikke vanskelig å velge hvilken problematikk som skulle ligge til grunn for denne oppgaven. Gjennom studietiden min har det vært lite fokus på hvilken rolle tilskuerne har, og hvordan vi kan gjøre mobbing mindre attraktivt ved å skape en felles kultur mot mobbing. Det er likevel blitt nokså klart for meg, både gjennom teori og egen observasjon at tilskuerne er et viktig aspekt ved mobbingen. Jeg ønsket derfor å få et innblikk i denne tematikken.

Gjennom arbeidet med denne studien er det flere som har vært gode støttespillere og som har vært en inspirasjon i arbeidet med oppgaven. Disse fortjener en stor takk, da oppgaven ikke ville blitt til uten deres hjelp.

Først vil jeg takke veilederen min, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, som har gitt meg veldig god støtte, oppmuntring og veiledning gjennom oppgaven. Uten hennes kunnskap og støtte ville det være svært vanskelig å gjennomføre denne studien. I tillegg vil jeg rette en takk til Edvin Bru, som gjorde meg oppmerksom på tilskuernes rolle i forhold til mobbing. Uten dette tipset ville ikke denne oppgaven vært som den er i dag.

Samtidig vil jeg takke informantene som har bidratt i denne studien. Uten disse kunnskapsrike menneskenes deltakelse ville ikke prosjektet blitt til. Jeg er svært takknemlig for at samtlige har tatt seg tid til å delta i studien.

Jeg vil også takke familien min som har støttet og oppmuntret gjennom masterstudiet. De har vært forståelsesfulle og støttende når det har vært krevende, og gledet seg sammen med meg når engasjementet har vært på topp. I tillegg har min søster, som også går lærerutdanning, gitt meg gode tips og råd, og stilt opp som prøvedeltaker i pilotintervjuet.

Tusen takk til alle for at dere har vært med på å gjøre denne studien mulig!

Stavanger, juni 2017

Linda Therese Torsen

## Sammendrag

Temaet for studien har vært mobbing, og tilskuernes rolle i forhold til fenomenet. Forskningsspørsmålet har vært «Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?».

Hensikten med studien har vært å innhente informasjon om god praksis i forhold til problemstillingen. Målet har vært å gi et innblikk i hvilken rolle tilskuerne til mobbing kan ha i forhold til å forebygge og stoppe mobbing.

I studien er det brukt kvalitativ forskningsmetode. Det er brukt semistrukturerte forskningsintervju for å innhente informasjon som kunne være relevant for problemstillingen. Informantene i denne studien var ansatte ved skoler med vedvarende lave mobbetall. Utvalget ble valgt på denne måten som et forsøk på å sikre informanter med god praksis å videreformidle.

Resultatene fra studien er todelt. Første del handler om hvordan man kan tilrettelegge for et læringsmiljø hvor elevene aktivt tar avstand fra mobbingen. Her blir det lagt vekt på at lærere får en kompetanseheving og bevisstgjøring i forhold til mobbing og dens drivkrefter. Videre har studien pekt på autoritative lærere og relasjonsbygging som viktige prinsipper. Man kan også forplikte elevene til å ta aktivt avstand fra mobbing ved å engasjere de som klassestøtter, hvor de får i oppdrag å sette standard mot mobbing. Studien har videre pekt på at å bevisstgjøre elevene hvilke roller de tar, og gi de verktøykasser med forslag til hva de kan gjøre i mobbesituasjoner kan være nyttige redskap. Den andre delen av oppgaven peker på at foreldrene spiller en viktig rolle i forhold til hvilke rollemodeller de fremstår som.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og tidligere forskning .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Studiens formål .....	2
1.4 Oppgavens struktur .....	3
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>4</b>
2.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon knyttet til mobbing .....	4
2.2 Mobbing.....	6
2.2.1 Mobbing som sosialt fenomen .....	10
2.2.1.1 Ulike elevroller .....	12
2.2.1.2 Finland .....	14
2.3 Tilskuere ved mobbesituasjoner.....	14
2.4 Hvorfor griper ikke elever inn når de er tilskuere til mobbing?.....	18
2.4.1 Risiko for sosial straff .....	19
2.4.2 Fiktiv norm.....	19
2.4.3 Mobberne fremstår som attraktive rollemodeller.....	20
2.4.4 Tilskuereffekten .....	20
2.4.5 Provoserende mobbeoffer .....	21
2.4.6 Relasjon til offeret.....	21
2.4.7 Individualisme i samfunnet.....	22
2.5 Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing? .....	22
2.5.1 Læringsmiljøet .....	23
2.5.1.1 Læreren .....	23
2.5.1.2 Relasjoner innad i elevgruppen.....	25
2.5.1.3 Klassestøtter .....	25
2.5.1.4 Ordninger i friminuttene .....	28
2.5.1.5 Rollespill .....	28
2.5.1.6 Bevisstgjøring hos tilskuerne .....	29
2.5.2 Skole-hjem samarbeid.....	30
2.5.2.1 Foreldres rolle i forhold til aggresjon.....	30
2.5.2.2 Foreldres rolle i forhold til mobbing.....	31
2.5.2.3 Foreldres rolle i forhold til tilskuere .....	31

2.5.2.4 Optimal foreldrerolle.....	32
2.5.2.5 Hvordan skape et godt skole-hjem samarbeid?.....	33
<b>3.0 FORSKNINGSMETODE .....</b>	<b>34</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	35
3.2 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet .....	35
3.2.1 Utvalg.....	35
3.2.1.1 Rekruttering av deltakere .....	36
3.2.2 Intervjuguide .....	37
3.2.3 Gjennomføring av intervju.....	39
3.2.4 Transkribering av data .....	41
3.2.5 Analyse av data .....	42
3.3 Tolkning av datamaterialet.....	44
3.4 Reliabilitet og validitet.....	45
3.4.1 Studiens reliabilitet .....	45
3.4.2 Studiens validitet.....	46
3.4.3 Reliabilitet og validitet gjennom intervjuets syv faser.....	46
3.5 Overførbarhet.....	48
3.6 Forskningsetikk.....	49
3.7 Mulige feilkilder .....	52
3.8 Studiens bidrag.....	53
3.9 Studiens begrensinger .....	53
<b>4.0 PRESENTASJON AV DATA .....</b>	<b>55</b>
4.1 Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing.....	55
4.2 Definisjonen på mobbing .....	56
4.2.1 Problematisk bruk av begrepet mobbing.....	58
4.3 Forståelse av tilskuere i forhold til mobbesituasjoner.....	58
4.4 Hvorfor griper ikke tilskuere inn når de ser mobbing? .....	61
4.5 Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing? .....	63
4.5.1 Læringsmiljøet på skolen .....	63
4.5.1.1 Læreren .....	65
4.5.1.2 Relasjoner innad i elevgruppen.....	67
4.5.1.3 Klassestøtter .....	67
4.5.1.4 Ordninger i friminuttet .....	69
4.5.1.5 Rollespill .....	69

4.5.1.6 Bevisstgjøring hos tilskuerne .....	70
4.5.1.7 Gi tilskuerne verktøykasser.....	71
4.5.2 Kultur og normer utenfor skolen – foreldresamarbeid.....	71
<b>5.0 DISKUSJON.....</b>	<b>74</b>
5.1 Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing.....	74
5.2 Definisjonen på mobbing .....	76
5.3 Tilskuere ved mobbesituasjoner.....	78
5.4 Hvorfor griper ikke medelever inn når de blir tilskuere til mobbing? .....	80
5.5 Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing? .....	83
5.5.1 Læringsmiljøet på skolen .....	83
5.5.1.1 Læreren .....	84
5.5.1.2 Relasjoner innad i elevgruppen.....	86
5.5.1.3 Klassestøtter .....	87
5.5.1.4 Bevisstgjøring hos tilskuerne .....	89
5.5.1.5 Gi tilskuerne verktøykasser.....	90
5.5.2 Kultur og normer utenfor skolen – hjem-skole samarbeid.....	90
<b>6.0 KONKLUSJON.....</b>	<b>95</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>98</b>
Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD.....	103
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	105
Vedlegg 3: Vedlegg på intervjuguide .....	107
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	108

# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

I Norge regner en med at minst 60 000 barn og unge våkner opp hver morgen med en frykt for å bli utsatt for mobbing (E. Roland, 2014, s. 26). Denne frykten for å bli mobbet gjør at elevene opplever et ubehag som kan medføre negative konsekvenser for deres psykiske helse og deretter deres skoleprestasjoner (Coloroso, 2004, s. 16; Larsson, 2001, s. 57). De elevene som utfører mobbingen har økt risiko for å havne i fengsel for lovbrudd og kan oppleve vansker med å skape og opprettholde relasjoner (Coloroso, 2004, s. 16; Lagerman & Stenberg, 1996, s. 8). En gruppe som kanskje ofte kan bli glemt i mobbesaker er tilskuerne. En vet midlertidig at mobbeepisoder sjelden foregår uten et publikum av medelever (E. Roland, 2014, s. 84; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246; Sullivan, 2000, s. 31). Forskning viser at medelever som er tilskuere til mobbing også opplever negative konsekvenser i forhold til blant annet trygghetsfølelse og læring. Når en tar alle disse elevene i betraktning, ofrene, mobberne og tilskuerne, ser en at mobbingen får negative konsekvenser for mange barn hver eneste dag. Et slikt resonnement bør føre til at en setter mobbing på agendaen og jobber kontinuerlig for å forebygge og stoppe mobbing.

Skolen har et ansvar for å sikre elevenes psykososiale miljø på skolen. Dette ansvaret er lovfestet i Opplæringsloven § 9a-3. Her står det at

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn (Opplæringslova, 2003 § 9a-3).

I utgangspunktet er det ansatte ved skolen som er pliktet til å gripe inn, og som skal ha hovedansvaret for å sikre elevene et godt psykososialt miljø (Høiby, 2002, s. 32). Men hva med de tilfellene lærer ikke er til stede ved mobbesituasjonene eller de gangene lærerne ikke får vite om mobbingen? Studier viser nemlig at mobbing oftere foregår med medelever som vitner fremfor lærere (Atlas & Pepler, 1998, s. 94). En mulig løsning kan være å aktivisere medelever som vitner mobbing til å ta aktivt avstand fra atferden. Medelever som blir vitner

til mobbing kalles ofte for tilskuere i litteraturen (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten & Sinisammal, 2004, s. 251).

Det finnes omfattende mengder forskning når det gjelder mobbing, forebygging og tiltak. Inntrykket etter å ha arbeidet med innhenting av teori til denne studien, er midlertidig at denne forskningen ikke inneholder mye om hvordan man kan aktivisere tilskuerne til å gripe inn i mobbesituasjoner. Et land som derimot skiller seg positivt ut i forhold til forskning på tilskuere i forbindelse med mobbing er Finland, som over lengre tid har hatt gruppedynamikken i klassen som utgangspunkt for intervensjoner mot mobbing (se for eksempel Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli et al., 2004; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2010). Tidligere teori og forskning på emnet kan tilsa at tilskuere kan ha en viktig rolle i forhold til mobbing. Derfor kan det være viktig å diskutere om man kan bruke aktivisering av tilskuerne som et mulig redskap for å forebygge og redusere mobbing.

## **1.2 Problemstilling**

Det finnes som nevnt lite forskning når det gjelder aktivisering av tilskuere. Det finnes forskning på hvilke roller tilskuere kan ha, men lite om hvordan man kan aktivisere disse elevene til å ta aktivt avstand fra mobbing (Hawkins, Pepler & Craig, 2001, s. 512; Pöyhönen & Salmivalli, 2008, s. 29). Gjennom studien ønskes det å gi et innblikk i hvordan skoler kan arbeide for å legge til rette for å aktivisere tilskuere i mobbesituasjoner. Læreren skal ha hovedansvaret for å stoppe mobbing, og en skal ikke legge ansvaret over på elevene (Høiby, 2002, s. 32). En kan midlertidig forsøke å skape en kultur hvor mobbing ikke godtas av tilskuere, og at de kan gi beskjed til en voksen, støtte offeret eller aktivt stoppe mobbingen. Tilskuere kan spille en viktig rolle når det gjelder å forhindre skjult mobbing som foregår uten at læreren oppdager det (Rigby, 1996, s. 151). Problemstillingen for oppgaven blir dermed: «Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?».

## **1.3 Studiens formål**

Studiens formål er å innhente god praksis fra skoler som har vedvarende lave mobbetall i forhold til hva de gjør, og hva de tenker kan gjøres, for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. Ønsket er at oppgaven skal peke på ulike muligheter for å skape en aktivisering av



medelever i kampen mot mobbing. Oppgaven er vinklet positivt hvor fokuset er på hva vi faktisk får til, fremfor å peke på det vi ikke får til.

## **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 vil det først bli presentert teori som legger et grunnlag for forståelsen av mobbing, og hvilke drivkrefter som ligger bak atferden. Her vil først aggresjonsbegrepet knyttet opp mot mobbing bli redegjort for før selve mobbebegrepet vil bli presentert. Deretter vil det presenteres teori som omhandler tilskuere til mobbing. Her vil det bli pekt på teori som sier noe om hvilke funksjoner tilskuere kan ha i mobbesituasjoner. Forskning viser at tilskuere til mobbing i dag ofte forholder seg passive (Coloroso, 2004, s. 95; Rigby, 1996, s. 144; E. Roland, 2014, s. 84; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). Med utgangspunkt i psykologi vil det bli presentert noen prosesser som kan forklare hvorfor medelever velger en passiv rolle. Deretter vil teori som er direkte knyttet til problemstillingen bli presentert. Her vil det bli presentert tidligere teori og forskning på feltet som sier noe om hvordan man kan legge til rette for at elevene tar aktivt avstand fra mobbing. I utgangspunktet var det tenkt å fokusere på læringsmiljøet i en klasse og ved en skole, men etter hvert ble aspektet hjem-skole også inkludert. Følgelig vil det bli en todelt presentasjon her. Første del vil ta for seg læringsmiljøet på skolen, mens andre del vil ha fokus på det viktige hjem-skole samarbeidet.

I metodekapittelet vil det bli redegjort for valg av metode i denne studien, og hvordan innsamlingen av datamaterialet ble gjennomført. Her har ønsket vært å gjøre forskningen transparent, som et ledd i å gjøre studien mest mulig gyldig og troverdig.

I kapittel 4 vil hovedfunnene fra studien presenteres. Presentasjonen av funnene vil bli presentert med samme struktur som teoridelen. Denne strukturen skal fungere som en rød tråd gjennom oppgaven.

I kapittel 5 vil hovedfunnene løftes frem og drøftes i lys av tidligere teori og forskning på feltet. For å sikre at ingen viktige data «forsvinner» i strukturen vil denne presentasjonen følge samme hovedstruktur som resten av oppgaven, men med mindre fast form.

I det siste kapittelet vil det forsøkes å trekkes en konklusjon i forhold til problemstillingen som har ligget til grunn for studien. Dette vil gjøres ved å presentere en liste over konkrete tiltak som har blitt til gjennom arbeidet med denne studien, som kan være nyttige for å forsøke å skape en kultur hvor elevene tar aktivt avstand fra mobbing.

## **2.0 TEORI**

I dette kapittelet vil det presenteres teori som kan være med på å belyse problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven, som er «Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?». Første del av teorikapittelet vil peke på hvorfor tilskuere kan spille en viktig rolle i forhold til å forebygge og stoppe mobbing. Selv om den første delen av teorikapittelet ikke vil gå direkte inn på problemstillingen, er det likevel viktig bakgrunnskunnskap som er nødvendig å inkludere i oppgaven for å sikre en forståelse av hvilken effekt tilskuere har på mobbesituasjoner, og deretter hvilken effekt de kan ha i forebyggingsarbeidet mot mobbing. Andre del av kapittelet vil ta for seg teori som handler om hvordan man kan aktivisere medelever i kampen mot mobbing, noe som går direkte inn på problemstillingen.

### **2.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon knyttet til mobbing**

For å få et innblikk i hvorfor tilskuere kan spille en viktig rolle i forhold til å stoppe mobbing er det viktig å peke på viktige drivkrefter som kan ligge bak mobbing. Forskning har vist at både reaktiv og proaktiv aggresjon har sammenheng med mobbing, enten det er å bli mobbet eller å selv utføre mobbingen (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 446). For å intervensere hensiktsmessig mot aggressiv atferd er det vesentlig å vite hva som ligger bak fenomenet. Første steg i prosessen med å få innsikt i aggresjonsfenomenet er å etablere en presis og klar definisjon av aggresjonsbegrepet (Berkowitz, 1993, s. 3). Aggresjonsbegrepet vil derfor bli presentert her som en viktig faktor for å forstå mobbing, og for å forstå hvorfor tilskuere kan være med på å avgjøre om aggresjonen kommer til uttrykk i form av mobbing.

I følge Berkowitz (1993, s. 3) kan aggresjonsbegrepet forstås på flere måter. Begrepet som blir presentert i denne studien er midlertidig et begrep som det er stor enighet blant anerkjente forskere på feltet om at kan fungere hensiktsmessig for å forklare hva som kjennetegner aggresjon. Aggressive handlinger defineres som handlinger der personen som gjennomfører handlingen har en intensjon om å gjøre fysisk eller psykisk skade. Handlingene kan være både fysiske og verbale (Aronson & Aronson, 2007, s. 254; Berkowitz, 1993, s. 11). En avgjørende faktor for å vurdere om en handling er aggressiv er om det er en intensjon om å gjøre skade hos personen som utfører handlingen (Aronson & Aronson, 2007, s. 254). Aggresjon blir etablert relativt tidlig, og ser ut til å være et stabilt kjennetegn ved en person (Vaaland, Idsøe & E. Roland, 2010, s. 4).

Aggressive handlinger kan videre deles inn i to underkategorier, reaktiv og proaktiv aggresjon. I følge E. Roland & Idsøe (2001, s. 447) finnes det to faktorer som avgjør om en handling er reaktiv eller proaktiv. De to formene for aggresjon skilles avhengig av hvilken sosial setting som utløser atferden og hvilke emosjoner som er tilstede hos personen som utfører den aggressive handlingen. En reaktiv aggressiv handling kjennetegnes av at personen som gjennomfører handlingen opplever en frustrasjon, som fører til et sinne, som igjen utløser et angrep (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 447). Personen kan oppleve sinne på grunn av noe som hindrer han eller henne i å oppnå et ønsket mål (Vaaland et al., 2010, s. 4). Reaktiv aggresjon kan derfor sees på som en persons respons på noe denne personen opplever som en trussel eller en målblokkering (Card & Little, 2007, s. 107). Personen som utfører den aggressive handlingen kan oppleve at handlingen gir en spenningsreduksjon, som igjen kan oppleves som en belønning (Tremblay, 2010, s. 345). Dette kan føre til at personen får en tilfredsstillende av å utføre aggressive handlinger, og denne personen kan gjenta aggressive handlinger med visshet om at det vil gi denne spenningsreduksjonen. Høy grad av reaktiv aggresjon kan være et resultat av å leve i en livstruende situasjon som barn, for eksempel i et miljø hvor det forekommer vold eller hvor barnet ikke får utvikle trygg tilknytning til en omsorgsperson (Dodge, 1991, s. 212).

En proaktiv aggressiv handling kjennetegnes derimot av at personen som utfører handlingen bruker aggresjonen som et instrument for å oppnå en belønning. En kan derfor også bruke begrepet instrumentell aggresjon om proaktiv aggresjon. I stedet for at personen som utfører den aggressive handlingen handler på grunn av frustrasjon og sinne, opplever en person med proaktiv aggresjon en tilfredsstillende av å dominere eller ydmyke offeret (Berkowitz, 1993, s. 11; E. Roland & Idsøe, 2001, s. 448). Proaktiv aggresjon kan ifølge blant annet Dodge (1991, s. 203) og Vaaland et al. (2010, s. 4) knyttes til Banduras sosiale læringsteori. I følge teorien lærer barn atferd gjennom å observere og imitere rollemodeller (Bandura & Walters, 1963, s. 2-4). Aggressiv atferd er et produkt av høy self-efficacy for aggresjon (tro på at aggresjon vil være en god løsning på en utfordring), en opplevelse av utbytte av sine aggressive handlinger og et ønske om å oppnå et utbytte som en tror kan oppnås ved å utføre aggressive handlinger (Card & Little, 2007, s. 109). Proaktiv aggresjon kan være en atferd som er lært. Det vil si at barn som viser proaktiv aggresjon kan ha lært at aggressive handlinger kan være et effektivt verktøy for å oppnå det en ønsker. Det kan for eksempel være at barnet har observert og tillært seg denne atferden ved å observere foreldre, søsken eller andre rollemodeller som bruker aggressive handlinger for å oppnå belønninger (Berkowitz, 1993, s. 2; Dodge, 1991, s.

213). Barn kan gjenta aggressive handlinger dersom de tidligere har opplevd at disse har gitt ønsket belønning (Berkowitz, 1993, s. 168).

Selv om en vanligvis skiller mellom to typer aggressivitet er det ikke nødvendigvis like klare skillelinjer i praksis. Proaktiv aggresjon kan også være spontan og emosjonell, og reaktiv aggresjon kan også være planlagte handlinger (Bjørnebekk & Howard, 2013, s. 312; Card & Little, 2007, s. 109). Det kan også være tilfeller hvor det er en blanding av reaktiv og proaktiv aggresjon som utløser en aggressiv handling (Card & Little, 2007, s. 108).

Man kan videre dele proaktiv aggresjon i to undergrupper, avhengig av hvilken type belønning personen som utfører handlingene ønsker. Det finnes to sentrale belønninger, som ser ut til å være viktige pådrivere for proaktiv aggresjon. Disse belønningene er makt og tilhørighet (Vaaland et al., 2010, s. 5). Personer som ønsker makt som belønning opplever en tilfredsstillelse av å se et offer føle seg maktesløs. Personer som drives av tilhørighet som belønning opplever en tilfredsstillelse av å se at det etableres felles negative holdninger mot en annen person (Vaaland et al., 2010, s. 5).

E. Roland & Idsøe (2001, s. 449) har undersøkt hvilken type aggresjon som er knyttet til mobbing, om det er forskjell mellom elever i 5. og 8. klasse og om det er forskjell mellom jenter og gutter. Resultater fra undersøkelsen viser at både reaktiv og proaktiv aggresjon er knyttet til mobbing. Videre viser resultatene forskjeller blant alderstrinn og blant kjønn. For 5. klassingene var reaktiv og proaktiv aggresjon knyttet til både å bli mobbet, og å mobbe andre. Elever som scorer høyt på reaktiv aggresjon ser ut til å ha økt sannsynlighet for å bli utsatt for mobbing. Proaktiv aggresjon predikerer derimot større sannsynlighet for å mobbe andre fremfor å selv bli mobbet (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 456). For elevene i 8. klasse var det ikke signifikante korrelasjoner mellom de to formene for aggresjon og å bli mobbet. Proaktiv aggresjon var likevel relatert til å mobbe andre (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 456). I forhold til kjønn fant studien at jenter i hovedsak mobbet for å oppnå tilhørighet, mens gutter mobbet for å tilegne seg makt som belønning for sine aggressive handlinger (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 459).

## **2.2 Mobbing**

Mobbing er et sentralt begrep i forhold til problemstillingen for denne studien, og det blir derfor viktig å redegjøre for begrepet. I følge Fandrem og P. Roland (2013, s. 28) er det

vesentlig at skolene har en klar oppfatning av hvilken utfordring som ligger til grunn for en uønsket atferd, for deretter å kunne intervensere hensiktsmessig mot denne atferden. Selv om dette ikke blir koblet direkte til mobbing er det rimelig å anta at det kan ha betydning for mobbeproblematikken også. Direkte knyttet til mobbing skriver Nilssen (2013, s. 1) at skolens holdninger og oppfattelse av mobbing vil ha stor betydning for mobbeatferden som finner sted på skolen. Slike funn kan tyde på at en forståelse av mobbebegrepet kan føre til en reduisering av mobbeomfanget.

I 1969 ble begrepet mobbing først introdusert av Peter-Paul Heinemann i en artikkel i det svenske tidsskriftet *Liberal Debatt*. Tidligere hadde man vært vitne til atferden som nå fikk betegnelsen mobbing, men man hadde ikke hatt begreper eller teori for å forstå atferden. Heinemanns forskning tok utgangspunkt i observasjoner han gjorde i skolegården som skolelege (E. Roland, 2014, s. 17). Heinemann (1973, s. 16) tok utgangspunkt i at den ene deltakende parten i mobbing bestod av en gruppe. Mobbing kunne forekomme når et individ forsøkte å bli en del av gruppen. Han hevdet på grunnlag av disse observasjonene at mobbing sannsynligvis ikke hadde forekommet blant barn dersom individer ikke hadde hatt et grunnleggende behov for å bli en del av en gruppe (Heinemann, 1973, s. 16). Heinemann (1973, s. 10) konkluderer med at man kan se på mobbing som en «alle mot en»- situasjon (Olweus, 1974, s. 11). E. Roland og Idsøe (2001, s. 448) hevder at man kan knytte Heinemanns forståelse av mobbing til begrepet reaktiv aggresjon, hvor han tenker at mobbingen utløses av en provokasjon.

Samtidig som Heinemann ga begrepet og logikk til atferden, var den svenske forskeren Dan Olweus i gang med å undersøke svenske gutters aggresjon. I 1973 ga han ut en rapport som fikk navnet *Hakkekyllinger og skolebøller*. I motsetning til Heinemann vektlegger Olweus (1974, s. 26) individuelle kjennetegn ved plagerne og ofrene fremfor en antakelse om at det er en gruppe som utfører et angrep mot et individ som ønsket å bli en del av gruppen. Olweus (1974, s. 13-14) stiller spørsmål ved om det forekommer slike «alle mot en»-situasjoner i skolegården, som Heinemann legger som grunnlag for å forklare fenomenet. Olweus (1974, s. 13-14) bruker heller begrepet «klikker» for å forklare at det er mer sannsynlig at noen undergrupper kan utøve mobbing mot et offer, fremfor større grupper slik Heinemann la til grunn.

En tredje tidlig forsker på feltet, Anatol Pikas, ga i 1975 ut en bok som handlet om hvordan vi kunne stoppe mobbing. Pikas (1976, s. 22) ser ut til å ha noenlunde samme oppfatning av

mobbebegrepet som Heinemann, hvor det er prosesser i gruppen som avgjør om mobbing finner sted. Pikas (1976, s. 23) ser mobbing som en forsterkning av negativ atferd rettet mot et offer. I følge han er alle individer bærere av ulike emosjoner, som for eksempel hat, kjærlighet, nysgjerrighet og omsorg. Han tenker at disse emosjonene kan utløses i handling dersom et individ har en sterk ladning av den aktuelle emosjonen. Pikas (1976, s. 23) hevder videre at en gruppe kan følge dette individet dersom de selv har sterk ladning av den aktuelle emosjonen. Slik han ser det kan man ende opp med en gruppe hvor hat er emosjonen som gjennomsyrrer gruppen, som igjen kan føre til at det blir en fiendtlig gruppe i møte med andre individer.

De siste årene har flere anerkjente forskere kommet på banen og mobbing har blitt et spennende og viktig forskningsfelt. Over tid har internasjonal forskning konkludert med en forståelse av mobbing som blir akseptert av de fleste forskerne på feltet. For at atferden skal kategoriseres som mobbing er det nødt til å være negativ eller aggressiv handling, gjentakelser av handlingene og et ubalansert styrkeforhold mellom plager og offer.

For at en handling skal regnes som mobbing er det først og fremst viktig at det er en negativ handling. Det er generell enighet om at mobbing handler om å skade noen ved å utføre negative, uvennlige eller aggressive handlinger (Olweus, 1993, s. 12; E. Roland & Idsøe, 2001, s. 446; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246; Sullivan, 2000, s. 9). Som nevnt i forbindelse med aggresjonsbegrepet tidligere i oppgaven, må hensikten ved en aggressiv handling, og dermed mobbing, være mer eller mindre bevisst (Aronson & Aronson, 2007, s. 254; Myklebust, 2015, s. 11; Olweus, 2010, s. 11; Sullivan, 2000, s. 9).

Felles for definisjonene er også at det må være en gjentakelse av negative handlinger for at atferden skal kategoriseres som mobbing (Olweus, 1993, s. 17; Rigby, 1996, s. 11; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246; Sullivan, 2000, s. 9). Tidsaspektet er likevel ikke helt uproblematisk, da en enkeltepisode kan ha samme mønster som dersom episodene hadde gjentatt seg (E. Roland & Vaaland, 2003, s. 8). Spesielt ved bruk av digitale verktøy kan dette aspektet være problematisk å forholde seg til. Dersom et bilde blir spredd på Internett kan denne enkeltepisoden ligne på en gjentakelsessituasjon da bildet kan dukke opp igjen ved flere anledninger, selv om det bare ble publisert en gang av personen som opprinnelig delte bildet.

I tillegg skal det være et ubalansert styrkeforhold mellom offer og plager for at atferden skal havne innenfor kategorien mobbing (Rigby, 1996, s. 15; E. Roland, 2014, s. 23). Det innebærer at offeret har vansker med å forsvare seg fysisk eller sosialt mot de negative

handlingene (E. Roland, 2014, s. 23). Når en skal forsvare seg mot fysiske angrep vil fysisk styrke kunne ha betydning, mens ved sosiale angrep vil sosial støtte spille større betydning.

En anerkjent definisjon som inneholder samtlige av de tre aspektene, og som er brukt av flere teoretikere og praktikere i dag er definisjonen formulert av Olweus og E. Roland i 1983.

Definisjonen beskriver mobbing som «når ett eller flere individ, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere individer» og legger til at «den som blir utsatt for plaging, vanligvis ikke har så lett for å forsvare seg» (Olweus & E. Roland, 1983, s. 3-4).

I tillegg til å være klar over hva som kjennetegnes som mobbing, er det viktig å være oppmerksom på at det finnes ulike former for mobbing. En skiller vanligvis mellom tradisjonell og digital mobbing (E. Roland (2014, s. 26). Videre finnes det flere inndelinger for hvordan man kan dele inn tradisjonell mobbing, da også dette er et stort fagfelt med forskjellige former for mobbing. P. Smith (2005, s. 17) skriver at man kan dele tradisjonell mobbing i fem underkategorier. Han skriver at den mest åpenbare formen for mobbing er direkte fysiske angrep, som for eksempel kan være slag eller spark. En indirekte form for fysiske angrep kan være ødeleggelse av ting som jakker og bøker, i stedet for angrep mot en person. Videre finnes det direkte verbal mobbing, hvor en bruker skjellsord som negativ handling. Indirekte verbale angrep handler om å spre rykter. Til sist nevner P. Smith (2005, s. 17) sosial ekskludering, som også kan benevnes som relasjonell mobbing. Relasjonell mobbing har fått navnet sitt på grunn av kjennetegn ved formen for mobbing, som handler om å ødelegge eller svekke relasjonene et individ har til andre (Myklebust, 2015, s. 12; P. Smith, 2005, s. 17).

I tillegg kommer man ikke foruten mobbing gjennom digitale medier i dagens samfunn. Den nye teknologien gir gode muligheter for å skape og opprettholde kontakt og samvær. Disse verktøyene kan midlertidig brukes til å utføre negative handlinger over tid, altså mobbing. I stedet for å skape kontakt, samvær og utveksle positiv kommunikasjon, kan en bruke digitale verktøy til å sende ord, tekst eller bilder med negativt innhold, eller en kan utestenge bestemte individ eller grupper (Auestad, 2011, s. 115). Når mobbere bruker digitale verktøy for å utføre mobbing vil det medføre at ofrenes fristed vil minimeres. Dersom mobbingen foregår både tradisjonelt og digitalt vil offeret kunne nå omtrent når som helst. Forskning viser at dette er tilfellet, og at elever som blir mobbet tradisjonelt ofte også blir mobbet gjennom digitale verktøy som mobiltelefoner og Internett (Auestad, 2011, s. 128).

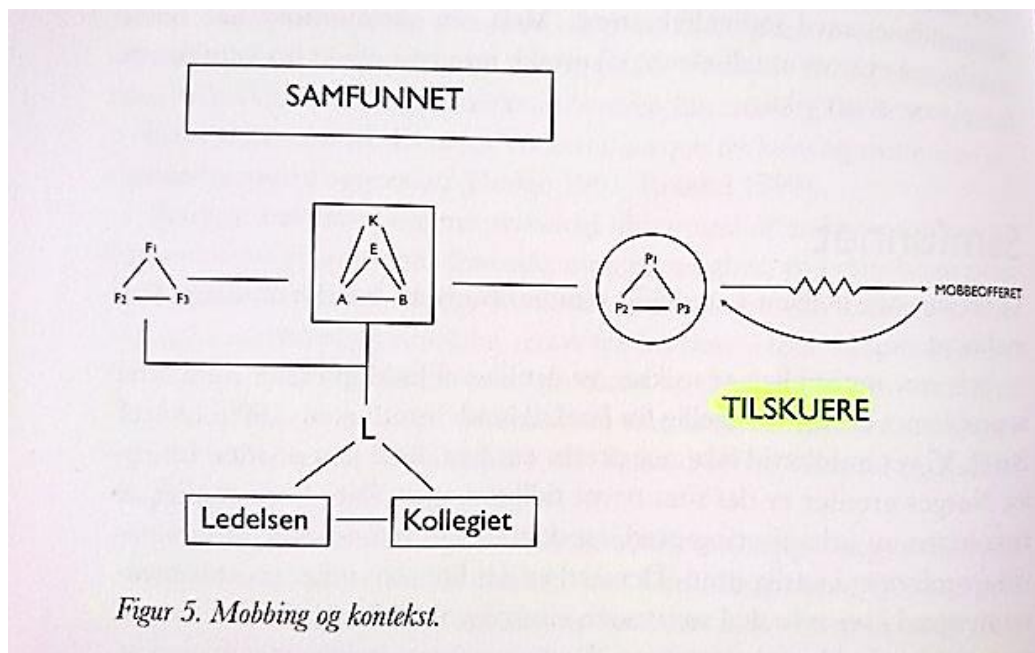
### **2.2.1 Mobbing som sosialt fenomen**

Problemstillingen i denne oppgaven legger til grunn at medelever kan spille en viktig rolle i arbeidet med å forebygge mobbing. Det er derfor nødvendig å presentere teori som sier noe om hvorvidt man kan anse mobbing som et sosialt fenomen, altså om mobbing kan antas å være et fenomen som omhandler flere aktører enn bare mobberen og offeret.

De siste årene har det skjedd en endring i synet på mobbing. Før ble mobbing sett på som et resultat av at noen elever brukte aggressive fremgangsmåter for å oppnå sosial kontakt og interaksjoner, fordi disse elevene ikke hadde ferdighetene til å ta kontakt med andre elever på en hensiktsmessig måte (Salmivalli et al., 2010, s. 441). I dag blir derimot mobbing sett på som et sosialt fenomen, som omhandler flere personer enn bare mobberen og offeret (Olweus & Gorseth, 2006, s. 12; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246; Salmivalli et al., 2010, s. 452) og hvor mobberen utfører de aggressive handlingene for å oppnå hans eller hennes ønsker og behov i en sosial kontekst (Salmivalli et al., 2010, s. 441). For å få positiv effekt av implementering av intervensjonsprogrammer er det derfor viktig at man er klar over hvilken effekt gruppedynamikken har. En må intervenere med fokus på klassen som helhet, og ikke utelukkende ta utgangspunkt i det som foregår mellom mobber og offer (Rigby, 1996, s. 141; Salmivalli et al., 2004, s. 251; Salmivalli et al., 2010, s. 452). Det er vanskelig å få stoppet mobbingen dersom mobbesituasjoner og mobbekulturen blir forsterket av medelever som tilskuere (Rigby, 1996, s. 141).

Modellen til E. Roland (2014, s. 94) viser hvordan mobbing kan forstås som et sosialt fenomen som består av flere enn bare plager og offer. Samfunnet legger grunnlaget for hvilke holdninger som finnes for mobbing. F står for familiene i elevgruppen, og modellen symboliserer at disse er viktige for mobbeomfanget. Læreren (L), ledelsen og kollegiet ved skolen spiller også en viktig rolle i forhold til mobbeproblematikken. Elevene A og B påvirkes av deres effektivitet i skolen (E), og deres kapital (K). Disse elevene kan utvikle seg til å bli plagere (P). Plagerne utfører negative handlinger, altså mobbing (den taggete linjen) mot et eller flere offer. Mobbeofrene vil også gi en eller annen form for respons til mobberne, enten det er avmaktsignaler eller at en prøver å forsvare seg med å selv utføre aggressive handlinger. Tilskuerne er også tilstede i modellen (E. Roland, 2014, s. 94), og symboliserer at disse kan ha en viktig rolle i forhold til hvilken kultur for mobbing som finnes i den aktuelle elevgruppen.

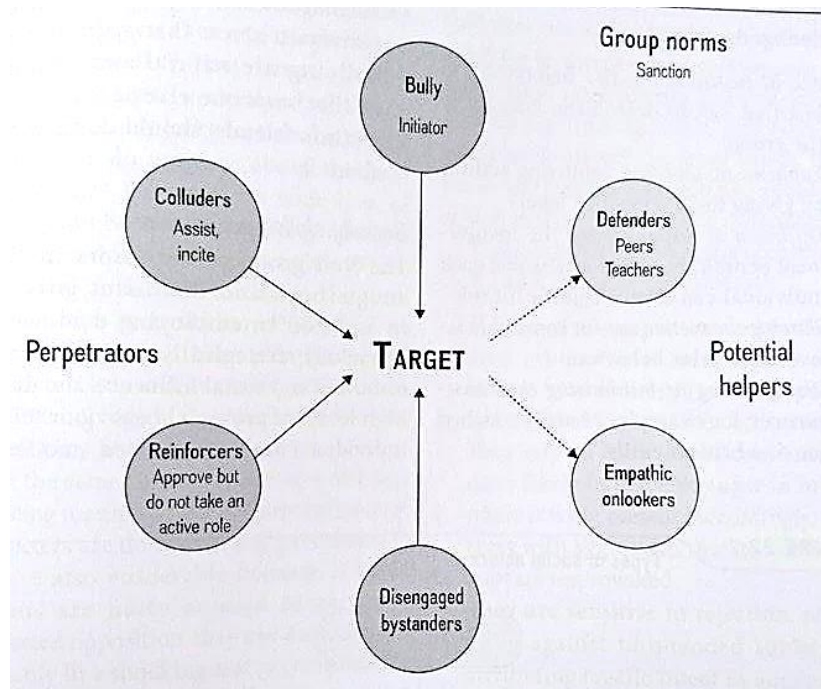




Figur 5. Mobbing og kontekst.

(Roland, 2014, s. 94)

Modellen til Porter (2006, s. 363) støtter teorien om at mobbing har flere individer involvert. Øverst til høyre ser vi at gruppenormene gjennomstyrer det sosiale samspillet. Hvilke sanksjoner mobberne møter, og hvordan mobbing blir tatt imot av gruppen er avgjørende for om en potensiell mobber gjennomfører negative handlinger. I grupper med høyt nivå av relasjonell aggressivitet vil det forekomme mer mobbing enn i grupper med lite relasjonell aggressivitet (Porter, 2006, s. 361-363). Som nevnt tidligere kan ønske eller behov for makt og tilhørighet være viktige pådrivere for elever som utfører mobbing (Vaaland et al., 2010, s. 5). Dersom en gruppe ikke gir belønninger for aggressive handlinger vil en proaktiv mobber ha mindre muligheter for å oppnå de ønskede belønningene, og mobbingen kan avta. Dette kan sees i sammenheng med at en elev drevet av proaktiv aggresjon utfører de aggressive handlingene fordi han eller hun har tro på at de aggressive handlingene vil gi ønskede belønninger (Card & Little, 2007, s. 109; Dodge, 1991, s. 213). Videre viser modellen at det er seks mulige roller elever i elevgruppen kan ta. Noen av elevene vil fungere som potensielle forsvarere, mens resten vil ta roller som passive eller aktive medløpere til mobbingen (Porter, 2006, s. 363).



(Porter, 2006, s. 363)

### 2.2.1.1 Ulike elevroller

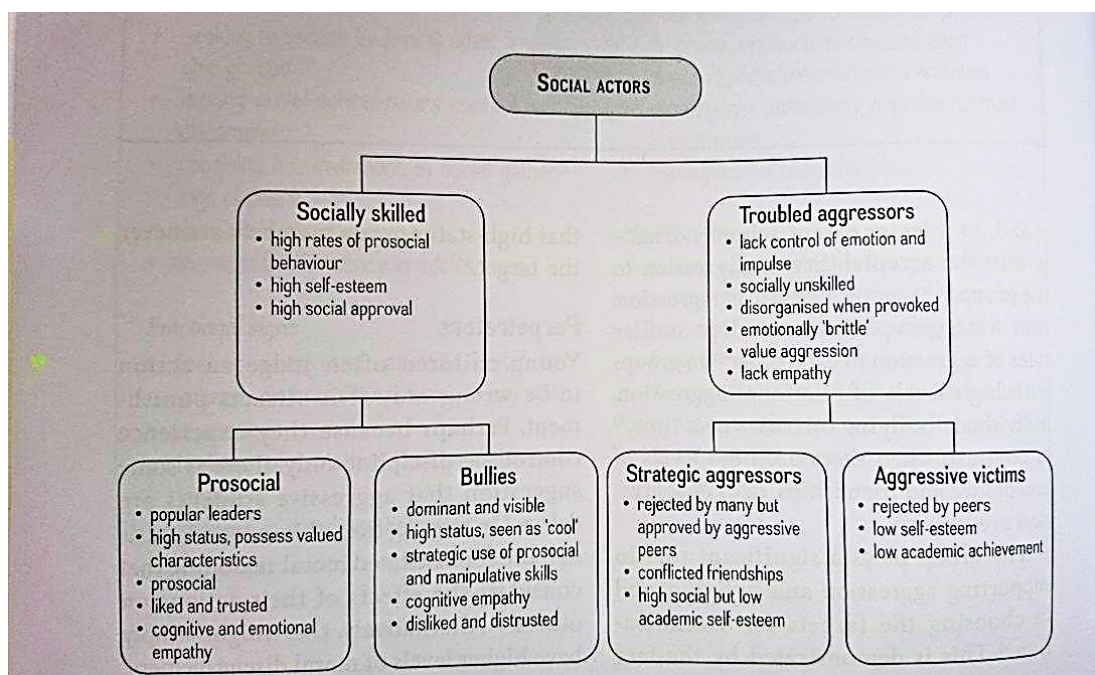
Når man peker på at mobbing er et sosialt fenomen kommer man ikke utenom det faktum at elevene vil kunne ta ulike roller ut fra sine sosiale ferdigheter. I forhold til mobbing kan de sosiale ferdighetene spille en viktig rolle i forhold til om en elev blir mobber, offer eller tilskuer. Porter (2006, s. 364) har skissert en inndeling av elevroller som vil tas opp her for å tydeliggjøre elevenes ulike roller, og hvilken betydning disse rollene kan ha for elevenes aktivisering mot mobbing. Denne inndelingen av elevroller vil tas med videre for å trekke røde tråder i teoridelen, samt gi tydelige kjennetegn ved elever som blir omtalt.

Porter (2006, s. 364) deler barns sosiale ferdigheter inn i to hovedkategorier, og deretter i til sammen fire underkategorier. Først skiller hun mellom barn som har sterke sosiale ferdigheter, og barn som har svake sosiale ferdigheter. I følge modellen deler man elevene deretter inn i fire underkategorier, avhengig av hvordan de bruker ferdighetene (Porter, 2006, s. 364). En av gruppene med sterke sosiale ferdigheter kalles prososiale elever. Disse elevene er populære ledere, har høy status, er godt likt blant medelever og har både kognitiv og emosjonell empati. Disse elevene som har en sterk posisjon i gruppen kan være viktige i arbeidet med å aktivisere medelevene i kampen mot mobbing (Höistad, 1999, s.104; Lagerman & Stenberg, 1996, s. 12), noe som vil bli redegjort for senere i kapittelet.

Den andre elevgruppen med sterke sosiale ferdigheter kalles for mobberne i modellen. Disse elevene er dominante, har høy status, blir sett på som kule av medelevene, er strategiske og manipulative, har kognitiv empati, men er i motsetning til den forrige gruppen ofte mislikt og mangler tillit hos medelevene (Porter, 2006, s. 364). Beskrivelsen av denne elevgruppen samsvarer med elever som blir beskrevet som proaktivt aggressive. Elever som er proaktivt aggressive blir gjerne sett på som sterke ledere med god sans for humor, men blir samtidig fryktet av elevgruppen (Dodge, 1991, s. 207-208).

Den andre hovedkategorien peker på de barna som har svake sosiale ferdigheter, og kan oppfattes som aggressive av medelevene. Den ene gruppen her viser til elever som fungerer svakt sosialt, og som ofte kan ende opp med aggressive kamerater. Denne gruppen elever har ofte konfliktfylte relasjoner. Elevene har likevel selvtillit når det gjelder egne sosiale relasjoner (Porter, 2006, s. 364).

Den siste gruppen elever kommer dårligst ut av modellens inndeling. Disse omtales som aggressive ofre, og kjennetegnes ved at de ofte blir avvist av jevnaldrende, at de har lav selvtillit og at de sliter faglig (Porter, 2006, s. 364). Disse elevene kan sees i sammenheng med de elevene som blir betegnet som reaktivt aggressive. Generelt blir barn som er aggressive ofte mislikt av medelever. Det ser midlertidig ut som at elever med høy grad av reaktiv aggresjon oftere blir mislikt enn elever med høy grad av proaktiv aggresjon (Dodge, 1991, s. 207).



(Porter, 2006, s. 364)

### **2.2.1.2 Finland**

I Finland har det de siste årene vært stort fokus på forholdet mellom mobbing og dynamikken i elevgruppen (Salmivalli et al., 2004, s. 251). For å forebygge og stoppe mobbing er det lagt vekt på at en først må forsøke å endre gruppedynamikken. En må inkludere hele klassen, og ikke bare offer og mobber, når man skal arbeide aktivt mot mobbing (Salmivalli et al., 2004, s. 252). Når finsk forskning har vist at en er nødt til å intervensere mot mobbing ved å inkludere hele elevgruppen som aktør, er det uheldig at det er blitt gjort funn som tilsier at lærere ikke vurderer mobbing som er gruppefenomen (Salmivalli et al., 2004, s. 253). Finlands intervensjoner, hvor hele elevgruppen har vært i fokus, har vist seg å ha positiv effekt på å redusere omfanget av mobbing. Det ser ut til at ved å fokusere på elevgruppen som helhet kan man aktivisere medelevene til å ta aktivt avstand fra mobbing (Salmivalli et al., 2004, s. 266).

## **2.3 Tilskuere ved mobbesituasjoner**

Selve hoveddelen av studien handler om medelever som blir tilskuere til mobbing, og hvorvidt disse elevene kan ha en viktig rolle i forhold til å skape en kultur hvor elevene tar aktivt avstand fra mobbingen og støtter offeret. I det følgende vil det derfor bli presentert teori som går direkte inn mot et viktig aspekt ved problemstillingen for denne oppgaven, og som sier noe om hvilken betydning tilskuerne kan ha for å forebygge mobbing.

Innenfor forskningsfeltet refererer en til medelever som vitner mobbing som tilskuere (Salmivalli et al., 2004, s. 246). Det er ikke uvanlig at det er tilskuere til mobbeepisoder (E. Roland & Vaaland, 2003, s. 18; E. Roland, 2014, s. 84; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246; Sullivan, 2000, s. 31). Forskning har vist at tilskuere er tilstede ved 85 – 88% av mobbeepisodene som foregår i klasserommet og i friminuttet (Hawkins et al., 2010, s. 520; Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1993, s. 87). Det innebærer at det sjelden foregår mobbesituasjoner uten noen form for tilskuere tilstede.

Tilskuere spiller en viktig rolle i forhold til å opprettholde, forverre og gripe inn i mobbing (Pöyhönen & Salmivalli, 2008, s. 29). Dette kan en anta på grunn av at lengden på en mobbeepisode korrelerer signifikant med antall tilskuere (Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). I hele 81% av mobbetilfellene ser det ut til at klassekameratene forsterker mobbingen

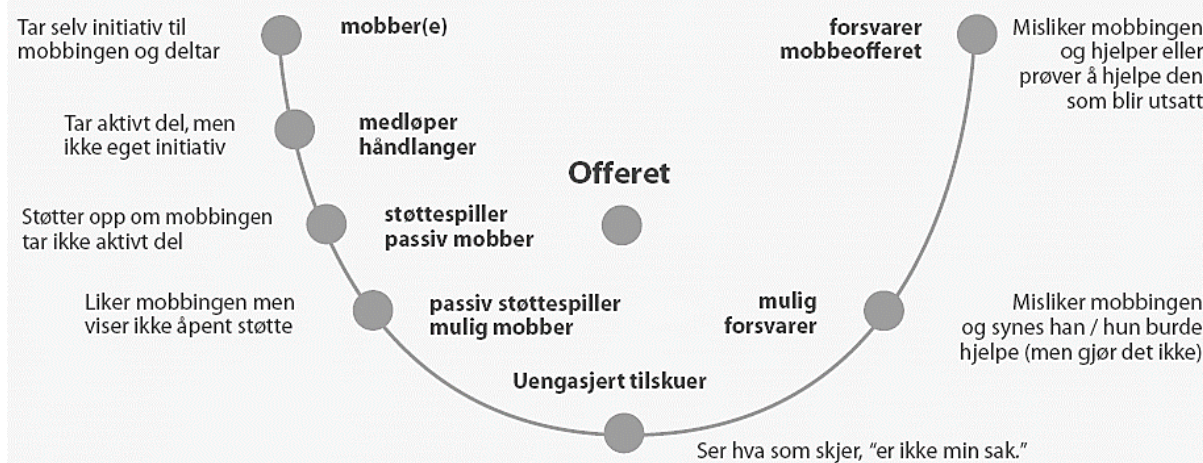
gjennom sin tilstedeværelse (Coloroso, 2004, s. 95). Som nevnt tidligere blir mobberne drevet av proaktiv aggresjon (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 456). Videre blir disse personene motiverte til å utføre aggressive handlinger fordi de har høy tro på at aggressive handlinger vil føre til belønninger i form av makt og tilhørighet (Card & Little, 2007, s. 109; Dodge, 1991, s. 213). En demonstrasjon av makt og en oppnåelse av økt tilhørighet til elevgruppen krever at medelever vitner de negative handlingene en mobber utfører (Salmivalli et al., 2010, s. 442). Ved at tilskuerne fjerner belønningene i form av å gi mobberne makt og tilhørighet gjennom sin tilstedeværelse kan mobbingen avta.

I følge Salmivalli et al., (2010, s. 445) finnes det hovedsakelig tre årsaker som kan støtte påstanden om at tilskuerne har en viktig del i intervensjonsarbeidet mot mobbing. Det første punktet kan sees i sammenheng med at flere av mobberne er drevet av proaktiv aggresjon, og et ønske om å oppnå makt og tilhørighet. Dersom motivasjonen for å utføre mobbing er å øke sin sosiale posisjon i elevgruppen, er elevgruppen ifølge Salmivalli et al. (2010, s. 445) en av de viktigste faktorene en må inkludere i intervensjonsarbeidet. For det andre er det viktig å bevisstgjøre tilskuerne på deres rolle i forhold til å skape en tryggere hverdag for mobbeofferet. Salmivalli et al. (2010, s. 445) skriver at selv om det kan ta lang tid å få en stopp på mobbingen, er det viktig at man i mellomtiden sikrer at mobbeofrene får en opplevelse av trygghet. Salmivalli et al. (2010, s. 445) hevder at tilskuerne her kan ha en viktig rolle, i forhold til å støtte offeret mens skolen arbeider med å få en stopp på mobbingen. Den tredje årsaken som kan tale for en aktiv bruk av tilskuere i intervensjonsarbeid mot mobbing handler om at det kanskje kan være enklere å endre væremåte hos tilskuerne fremfor aktive, initiativtakende mobbere. Salmivalli et al. (2010, s. 445) argumenterer for at dette kan være tilfellet da tilskuerne ser ut til å ha en integrert holdning som sier at mobbing ikke bør aksepteres.

Olweus og Gorseth (2006, s. 13) bruker mobbingen for å illustrere de ulike rollene tilskuerne kan ta når de blir vitner til mobbesituasjoner. Mobbingen er illustrert som en halvsirkel.



Figur 1: **Mobberingen**, reaksjonsmåter med hensyn til mobbing



(Olweus & Gorseth, 2006, s. 13)

Venstre side av ringen viser de elevene som aktivt eller passivt viser støtte til mobberne, og skaper en grobunn for at mobbingen får fortsette. Øverst på venstre side er elevene som kategoriseres som mobbere. Det er disse som tar initiativ til mobbing. Videre ser vi medløperne som tar aktivt del, men som ikke nødvendigvis hadde startet mobbing uten initiativ fra mobberne (Olweus & Gorseth, 2006, s. 13). Medløperne kan se på, oppmuntre mobberen eller selv delta aktivt i mobbingen. Når de deltar i mobbingen blir belastningen større for offeret, mobberens antisosiale atferd forsterkes og risikoen for at medløperne selv skal bli mobbere øker (Coloroso, 2004, s. 91). Støttespillerne er de elevene som støtter mobbingen, men som ikke tar aktivt del i de negative handlingene. Nederst på venstre side er de individene som kan ta en rolle som passive støttespillere. Disse liker mobbingen, men viser ikke støtte til mobbingen på samme måte som de tidligere nevnte rollene. Nederst i halvsirkelen er elevene som ser mobbingen, men som lar vær å gripe inn fordi de ikke anser det som deres ansvar å gripe inn. På høyre side av halvsirkelen ser vi de to kategoriene som kan fungere som forsvarere av offeret. Man skiller mellom de individene som aktivt griper inn, og de elevene som misliker mobbingen, men som lar vær å gripe inn (Olweus & Gorseth, 2006, s. 13).

Majoriteten av elevene som blir tilskuere til mobbing er på offeret side og misliker mobbingen, selv om det også finnes elever som synes mobbing er akseptabelt (Rigby, 1996, s. 104-105). Noen av tilskuerne vil føle et ansvar for å stoppe mobbingen, mens andre elever tenker at det ikke er deres ansvar å forhindre at medelever blir mobbet (Rigby, 1996, s. 133). Til tross for at flesteparten av medelevene misliker mobbingen er tilskuerne ofte passive

(Atlas & Pepler, 1998, s. 94; Coloroso, 2004, s. 95; Rigby, 1996, s. 144; E. Roland, 2014, s. 84; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). Tallene for hvor ofte medelever griper inn i mobbesituasjoner varierer. Dette kan være på grunn av hvordan målingene blir gjort, hvor målingen blir gjennomført og andre forhold. I 2004 fant Coloroso (2004, s. 95) at klassekamerater forsøkte å gripe inn for å hjelpe offeret i kun 13% av tilfellene. Salmivalli og Voeten (2004, s. 246) konkluderte på sin side med at omtrent 20% forsøkte å forsvare mobbeofferet. Pepler, Craig og O'Connell (2010, s. 472) fikk i 2010 andre tall når de undersøkte samme fenomen. De fant at tilskuerne forsøkte å gripe inn i 25% av tilfellene.

I forhold til kjønn finnes det studier som sier noe om hvilke faktorer som avgjør om en griper inn når en er tilskuer til en mobbesituasjon. For gutter ser det ut til at deres selvtillit kan være en avgjørende faktor for om de griper inn (Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). For jenter ser der midlertidig ut som om den sosiale konteksten er mer avgjørende. Jenter ser ut til å ha en tendens til å gjøre det samme som nære venninner gjør i samme situasjon (Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). Det er også blitt gjort forskning på om det finnes forskjeller blant kjønn i forhold til hvilket kjønn som oftest griper inn når de blir tilskuere til mobbing. Pöyhönen og Salmivalli (2008, s. 30) konkluderte etter gjennomlesning av litteratur på feltet at jenter oftere tok rollen som forsvarere fremfor guttene, og hevdet at dette kunne ha sammenheng med at jenter generelt er mer empatiske og engasjerte i prososial atferd enn gutter. Videre ser det ut som gutter oftest griper inn dersom det er en annen gutt som er offer, mens jenter oftest griper inn når offeret for mobbingen er jente (Hawkins et al., 2001, s. 520). Dette er midlertidig et forskningsfelt som det bør forskes mer på før en trekker endelige konklusjoner.

Å være tilskuer i et læringsmiljø hvor det foregår mye mobbing kan føre til negative konsekvenser for tilskueren selv (Coloroso, 2004, s. 92; Pepler et al., 1993, s. 77; Rigby, 1996, s. 65). Tilskuernes selvfølelse blir dårligere mens de kjemper for å holde seg utenfor mobbingen i frykt for å bli innblandet, samtidig som de vet at de svikter sitt moralske ansvar overfor offeret (Coloroso, 2004, s. 92; Rigby, 1996, s. 65; Sullivan, 2000, s. 33). Elever som er tilstede i en klasse hvor det forekommer mye konflikter er også i risiko for å utvikle angst (Pepler et al., 1993, s. 77). Tilskuerne kan også oppleve utrygghet som kan føre til at de selv tar del i mobbingen. Rigby (1996, s. 83) viser til et eksempel hvor en elev fryktet mobberne i så stor grad at han ikke så en annen utvei enn å selv delta i mobbingen. Mobbing kan i tillegg påvirke tilskuernes akademiske prestasjoner (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013, s. 7). Mobbingen vil dermed kunne skape et læringsmiljø som påvirker de skolefaglige

prestasjonene til alle elevene som er en del av miljøet, ikke bare de som er ofre for mobbingen (Strøm et al., 2013, s. 7).

## **2.4 Hvorfor griper ikke elever inn når de er tilskuere til mobbing?**

For å kunne gi en konklusjon på problemstillingen som har ligget til grunn for oppgaven er det viktig å først ha et innblikk i hvorfor elever som blir tilskuere til mobbing så sjeldent griper inn. I det foregående ble det pekt på at tilskuerne har en viktig rolle og at de som oftest misliker mobbingen, men at de ofte forholder seg passive. I det følgende vil det bli presentert teori som kan bidra til å gi en forklaring på hvorfor tilskuere til mobbing tar en passiv rolle.

Darley og Latané (1968) begynte sent i 1960-årene å forske på hvilke psykologiske prosesser som kunne forklare hvorfor tilskuere til antisosiale handlinger ikke grep inn (Fischer et al., 2011, s. 518; Latané & Nida, 1981, s. 309). Forskningen som ble startet av Darley og Latané, og videreutviklet av blant annet Latané og Nida, og Fischer et al., var i utgangspunktet rettet mot antisosiale handlinger som drap, voldtekt, personer som fikk anfall o.l., og er ikke direkte knyttet mot mobbing. Mobbing kan derimot sees på som en antisosial atferd, og derfor kan de samme psykologiske prosessene være gjeldende også i forhold til problemstillingen for denne oppgaven, som handler om tilskuere til mobbesituasjoner. Etter de psykologiske prosessene er presentert, vil det bli presentert teori mer direkte knyttet til mobbefenomenet. Her vil det bli presentert teori som omhandler tilskuerne spesifikt, og noe teori som handler om hvilke legitimeringsgrunner mobberne har. Årsaken til at dette aspektet blir lagt inn her er mangelfull forskning som omhandler tilskuerne spesifikt. Det er derimot ikke utenkelig at noen av de samme legitimeringsgrunnene kan gjelde for tilskuerne også. Dette området krever midlertidig mer forskning før en kan si noe sikkert om hvilke forhold som ligger bak medelevers passive rolle ved mobbesituasjoner.

Den første psykologiske prosessen som kan være med på å forklare hvorfor tilskuere til antisosiale hendelser ikke griper inn handler om risikoen som er knyttet til å gripe inn foran et publikum. Dersom en tilskuer går fra å være en passiv tilskuer til en aktiv forsvarer vil han eller hun selv komme i rampelyset til de øvrige tilskuerne. Dersom en har mistolket situasjonen og trodd at hendelsen var mer alvorlig enn først antatt, risikerer en at de andre tilskuerne latterliggjør ens inngripen (Latané & Nida, 1981, s. 309).



Den andre prosessen handler om den sosiale påvirkningen som skjer blant tilskuerne (Fischer et al., 2011, s. 318; Latané & Nida, 1981, s. 309). Dette punktet viser til den situasjonen som oppstår når flere tilskuere forsøker å definere alvorlighetsgraden av hendelsen de observerer ved å se på hverandre. Når en ser at de andre tilskuerne ikke griper inn kan en feilaktig konkludere med at hendelsen ikke er alvorlig og at offeret ikke behøver hjelp (Latané & Nida, 1981, s. 309). På denne måten kan en feilaktig slutning spre seg blant tilskuerne. Dersom alle tilskuerne konkluderer med at hendelsen ikke er alvorlig, kan det ta lengre tid før de innser at de har feiltolket situasjonen, og dermed vil hjelpen komme senere.

Den tredje og siste psykologiske prosessen handler om den spredningen av ansvar som skjer blant tilskuerne (Fischer et al., 2011, s. 318; Latané & Nida, 1981, s. 309). Dersom det kun er én tilskuer til en antisosial hendelse har forskning vist at denne personen vil føle et større ansvar for å gripe inn. Dersom det er flere tilskuere til samme hendelse vil ansvaret derimot fordeles og reduseres (Latané & Nida, 1981, s. 309).

#### **2.4.1 Risiko for sosial straff**

Innenfor forskningsfeltet på mobbing finnes det stor enighet om at risiko for sosial straff kan være en av årsakene til at tilskuere til mobbing lar vær å gripe inn (E. Roland, 2014, s. 84). Elevene kan frykte at deres inngripen fører til at de selv blir ofre for mobberen. Noen velger derfor å ikke gripe inn i frykt for sin egen fysiske og sosiale sikkerhet. Spesielt dersom mobberen har flere tilhengere enn offeret kan det være mindre lokkende å gå mot mobberen enn offeret (Coloroso, 2004, s. 95).

Larsson (2001, s. 75) peker på at tilskuere kan ha vansker med å gripe inn fordi flokkdyret i oss frykter å bli utstøtt fra gruppen. Hun skriver at det er rimelig å anta at det kjennes tryggere å være på innsiden sammen med flesteparten av elevgruppen, fremfor å risikere sosial straff, i form av utstenging av fellesskapet. Hun skriver videre at frykten for å bli utestengt er helt fundamental hos mennesker, og er en viktig faktor for å forklare at medelever kan velge å forholde seg passive ved mobbesituasjoner (Larsson, 2001, s. 76).

#### **2.4.2 Fiktiv norm**

E. Roland (2014, s. 84) bruker begrepet fiktiv norm for å forklare hva som kan gjøre at tilskuere forholder seg passive når de ser mobbing. En fiktiv norm er en falsk norm som kan

oppstå når elevene observerer et overgrep sammen med andre elever (E. Roland, 2014, s. 84). En fiktiv norm kjennetegnes av at tilskuerne misliker mobbingen, men de griper ikke inn fordi de tror de andre medelevene godtar mobbingen, da de heller ikke griper inn. Når alle tilskuerne tror de andre godtar mobbingen kan en til slutt endre opp med en feilaktig norm som sier at man godtar mobbingen i den aktuelle elevgruppen, selv om flesteparten av elevenes instinkt er å gripe inn (E. Roland, 2014, s. 84). Elevene opplever derfor et innbilt press fra øvrige medelever om å godta mobbingen.

### **2.4.3 Mobberne fremstår som attraktive rollemodeller**

Olweus og Gorseth (2006, s. 12) bruker begrepet «sosial smitte» for å forklare hvordan lettpåvirkelige barn og unge kan delta i mobbingen. Fordi de er usikre og ønsker å hevde seg kan mobberne fremstå som attraktive rollemodeller.

Som nevnt tidligere skiller Porter (2006, s. 364) mellom fire ulike elevroller. Mobberne kan kjennetegnes av at de har sterke sosiale ferdigheter og at de kan være fryktet av medelevene (Dodge, 1991, s. 207-208; Porter, 2006, s. 364). For elever som blir plassert i den andre enden av skalaen, som er usikre, mangler sosial kompetanse og har en svak sosial posisjon kan mobberne derfor fremstå som attraktive modeller. Barn som er lett påvirkelige og som sliter med å finne sin sosiale posisjon i elevgruppen har spesielt økt risiko for å bli med på mobbingen (Olweus & Gorseth, 2006, s. 12).

Som også pekt på tidligere er proaktiv aggresjon et lært personlighetstrekk, hvor en person har observert og lært at aggressive handlinger gir belønninger (Berkowitz, 1993, s. 168; Card & Little, 2007, s. 109; Dodge, 1991, s. 213; Vaaland et al., 2010, s. 4). På samme måte som mobberne har observert og tilegnet seg denne formen for aggresjon kan tilskuerne gjøre det samme. Dersom tilskuerne over tid ser at mobberen oppnår det han ønsker ved å gjennomføre aggressive handlinger kan mobberen bli en attraktiv rollemodell for elever som sjelden får gjennomslag for sine ønsker.

### **2.4.4 Tilskuereffekten**

Darley og Latanès forskning ble grunnlag for det som i dag har fått betegnelsen tilskuereffekten. Tilskuereffekten viser til det fenomenet hvor personer lar vær å gripe inn når

de ser antisosiale handlinger dersom det er flere passive tilskuere tilstede (Fischer et al., 2011, s. 517).

E. Roland (2014, s. 81) skriver at skyldfølelsen for mobbingen blir redusert når det er flere mobbere tilstede. Med utgangspunkt i teorien om tilskuereffekten kan det se ut til at samme reduisering av ansvar skjer når det er flere tilskuere tilstede. Olweus og Gorseth (2006, s. 12) skriver at denne redueringen av ansvarsfølelse kan føre til at selv vennlige barn kan delta i aggressive handlinger.

#### **2.4.5 Provoserende mobbeoffer**

Et punkt som hovedsakelig gjelder som legitimeringsårsak for mobberne i teorien, men som også kan være gjeldende for tilskuerne, er de elevene som har fått betegnelsen provoserende mobbeofre. De provoserende ofrene kan være urolige, og andre elever kan oppleve irritasjon og frustrasjon overfor disse elevene (Olweus & Gorseth, 2006, s. 11). Begrepet provoserende viser ikke til at elevene bevisst går inn for å provosere frem mobbing. Det handler heller om at trekk ved atferden deres kan virke provoserende for de andre barna (Olweus & Gorseth, 2006, s. 11).

Noen av elevene som blir oppfattet som provoserende mobbeofre kan ha høy score på reaktiv aggresjon. E. Roland og Idsøe (2001, s. 456) fant at reaktiv aggresjon hos en elev signifikant predikerer å bli mobbet i 5. klasse.

En fare ved at noen elever blir oppfattet som provoserende mobbeofre er at det kan skje en gradvis forandring i oppfattelsen av mobbeofferet (Olweus & Gorseth, 2006, s. 12). Dersom et offer stadig blir møtt med nedsettende kommentarer og negative handlinger vil disse kommentarene etter hvert kunne føre til at andre elevene begynner å oppfatte disse kommentarene som sannhet (E. Roland, 2014, s. 82; Olweus & Gorseth, 2006, s. 12). Dersom tilskuerne tenker at offeret har skyld i mobbingen kan skyldfølelsen for å være passive tilskuere svekkes.

#### **2.4.6 Relasjon til offeret**

En årsak som kan se ut til å forklare hvorfor tilskuerne velger å ikke gripe inn handler om den relasjonen, eller manglende relasjonen, tilskuerne har til offeret. Det ser ut til at en årsak til at

tilskuerne velger å la vær å gripe inn handler om at de ikke har en relasjon til offeret, og at det derfor er lettere å legitimere sin egen passive rolle (Coloroso, 2004, s. 95-99).

#### **2.4.7 Individualisme i samfunnet**

Når elevene blir eldre reduseres deres antimobbholdninger (Pöyhönen & Salmivalli, 2008, s. 30). Hvorfor det er en slik utvikling finnes det mindre forskning på. Imsen (2005, s. 145) har et interessant resonnement som vil bli tatt opp her, men som i hennes bok ikke blir direkte koblet til fenomenet mobbing. Hun skriver at hjelpsomheten avtar jo eldre elevene blir, og ser dette i sammenheng med den verden som venter elevene utenfor skolen. Imsen (2005, s. 145) skriver at vi lever i et samfunn hvor effektivitet og konkurranse preger hverdagen. Hun antar at fokus på disse verdiene kan føre til at vi får en økt individualisering i samfunnet, og at elevene som et resultat av dette er mer private og mindre hjelpsomme (Imsen, 2005, s. 145).

### **2.5 Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?**

For å finne en konklusjon på problemstillingen som har ligget til grunn for oppgaven er det vesentlig å fremheve teori som sier noe om nettopp det fenomenet. Formålet med studien har vært å finne god praksis i forhold til å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. I det følgende vil det bli presentert teori som direkte kan bidra til å gi en konklusjon på studiens problemstilling.

Når tilskuere til mobbesituasjoner griper inn stopper mobbingen innen 10 sekunder i 57% av tilfellene (Hawkins et al., 2001, s. 519). Nøyaktig hva som gjør at tilskuernes inngripen er såpass effektiv finnes det derimot mindre forskning på. I det foregående er det pekt på at viktige drivkrefter for mobbing er at en ønsker makt og tilhørighet (Vaaland et al., 2010, s. 5). I tillegg er det pekt på at de personene som utøver proaktiv aggresjon gjør dette fordi de har tro på at de vil oppnå ønskede belønninger ved å utføre aggressive handlinger (Card & Little, 2007, s. 109; Dodge, 1991, s. 213). Ved at tilskuerne tar aktivt avstand fra mobbingen og gir beskjed om at de ikke godtar negativ atferd kan troen på å oppnå belønningene avta, og dermed kan mobbeomfanget reduseres.

### **2.5.1 Læringsmiljøet**

Som det ble pekt på tidligere er det flere mulige årsaker til at medelever ikke griper inn når de ser mobbing. Flere av disse handlet om hvilket læringsmiljø som ligger til grunn i gruppen. Salmivalli og Voeten (2004, s. 255) fant at både individuelle- og gruppefaktorer påvirket hvilke roller elevene tar, enten det er mobber, offer, aktiv eller passiv tilskuer. Porter (2006, s. 361-363) skriver at gruppenormene i en klasse er avgjørende for mobbeomfanget. Slike funn indikerer at det er viktig å fokusere på klassen som helhet når en skal legge til rette for at elevene skal kunne ta en aktiv rolle i kampen mot mobbing.

For å forsøke å aktivisere medelever til å gripe inn er det ifølge Pepler et al. (1993, s. 87) to faktorer som er viktige. For det første må vi skape en felles holdning som sier at aggressive handlinger mot hverandre ikke er akseptabelt. Elevene må lære fra første dag at klassen ikke skal tolerere at elever mobber hverandre. Når elevene har fått en felles forståelse av at slike handlinger ikke er akseptert, er neste steg å oppmuntre elevene til å gripe inn når de ser aggressive handlinger (Pepler et al., 1993, s. 87). For at elevene skal kunne gripe inn i mobbesituasjoner må elevene vite hva mobbing er, de må ha en villighet til å gripe inn og de må ha en følelse av at de vil bli støttet av læreren og medelevene dersom de griper inn (Pepler et al., 1993, s. 87). Læreren kan i tillegg forsøke å skape et miljø hvor elevene skal rette oppmerksomheten mot offeret, i stedet for mobberen (Pepler et al., 1993, s. 87; Salmivalli et al., 2010, s. 445).

Når en lærer skal arbeide med å aktivisere medelever i kampen mot mobbing er det viktig at læreren som gjennomfører det gjør det når klassen er trygge på hverandre og på læreren. En bør ikke ta opp tematikken mobbing dersom timingen er feil, eller dersom læreren føler at hun ikke har et godt forhold til klassen på daværende tidspunkt (Rigby, 1996, s. 145).

#### **2.5.1.1 Læreren**

Læreren har en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for at elevene skal tørre å gripe inn når de ser mobbing. Det er hovedsakelig lærerens lærerstil som legger føringer for hvilket læringsmiljø den aktuelle elevgruppen skal ha. Når det gjelder forskning på hvordan læreren på best mulig måte kan legge til rette for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing, er det funnet lite. I det følgende vil det derfor bli gjort rede for hvordan læreren på best mulig måte kan gå foran som et godt forbilde ved å være en autoritativ voksen.

Læreren spiller en viktig rolle i forhold til å skape gode verdier og normer hos elevene ved å gå foran som et godt forbilde (Myklebust, 2015, s. 63; Pepler et al., 1993, s. 86; Sullivan, 2000, s. 89; Walker, 2009, s. 122). Lærerens væremåte kan være av stor betydning for om potensielle mobbere utvikler mobbeatferd (Rigby, 1996, s. 83-84). I følge Porters (2006, s. 364) inndeling av elevroller har mobbere sterke sosiale ferdigheter som de bruker på en negativ måte. Proaktive mobberne føler et behov for å presse viljen sin på andre, og anvender aggressive handlinger for å oppnå dette (Rigby, 1996, s. 83). Mobbere som drives av proaktiv aggresjon har derfor et behov for rollemodeller som viser hvordan de kan oppnå belønningene de ønsker uten å bruke aggressive metoder, men ved å bruke sine sosiale ferdigheter på en positiv måte. Elever som drives av proaktiv aggresjon kan som nevnt ha lært seg dette atferdsmønsteret ved å observere rollemodeller som bruker aggressivitet for å oppnå det de ønsker (Dodge, 1991, s. 213). En autoritær lærer vil bruke sin tildelte makt som lærer for å oppnå det en ønsker. En potensiell mobber vil kunne kjenne seg igjen i denne atferden, og dermed vil en autoritær lærer kunne fungere som et uheldig forbilde for mobberen (Rigby, 1996, s. 83).

I motsetning til en autoritær lærerstil vil en lærer som opptrer som autoritativ være et godt forbilde for alle elevene i klassen. Det er den autoritative læreren som har vist seg å gi best resultater når det gjelder elevenes faglige resultater og deres psykososiale forhold (Drugli, 2012, s. 66; E. Roland, 2014, s. 102). En autoritativ lærer kjennetegnes ved at han eller hun setter standarden og samtidig kontrollerer at standarden blir overholdt av alle elever. I motsetning til en autoritær lærer vil en autoritativ lærer bruke positive instruksjoner, kontroll og omsorg for å oppnå ønsket standard (Walker, 2009, s. 126). Ved at en autoritativ lærer setter en tydelig standard vil elevene vite hvilken atferd som forventes av dem. Studier har blant annet vist at det er størst mulighet for at proaktivt aggressive elever retter seg etter lærerens standard dersom læreren har en autoritativ fremstilling (E. Roland, 2014, s. 92).

En autoritativ lærer har videre flere fordeler som kan være av betydning når det gjelder å aktivisere medelevene i kampen mot mobbing. Studier har vist at elever av autoritative lærere har mer selvtillit og er mer engasjerte i skolesammenheng (Walker, 2009, s. 126). Elever av autoritative lærere vil engasjere seg i større grad i lærerens sak, siden elevene opplever at de har en god relasjon til læreren (Drugli, 2012, s. 73).

I tillegg til å være et godt forbilde for elevene er det viktig at læreren tar tak i de mobbesituasjonene han eller hun får kjennskap til. For det første har læreren som nevnt

innledningsvis et lovpålagt ansvar for å gripe inn (Opplæringslova, 2003 § 9a-3). For det andre sender læreren et uheldig signal til elevene om at hun aksepterer mobbingen dersom hun ikke griper inn (Myklebust, 2015, s. 22). Ved at læreren symboliserer gjennom ord og handling at mobbing ikke godtas kan terskelen være lavere for elever som blir tilskuere til mobbing for å gi beskjed til læreren om hva de har vært vitner til (Wassberg, 1995, s. 47).

### ***2.5.1.2 Relasjoner innad i elevgruppen***

Som vi så i delkapittelet om mulige årsaker til at tilskuere avstår fra å gripe inn i mobbesituasjoner handler noen av årsakene om utrygghet i forhold til elevgruppen. Blant annet ble det pekt på at ofrene kunne oppleves som provoserende, tilskuerne kunne være usikre på reaksjoner fra øvrige tilskuere og tilskuerne kunne mangle relasjon til offeret. På bakgrunn av slike funn antar blant annet Coloroso (2004, s. 95-99) og Sullivan (2000, s. 31) at tilskuerne vil ha et større ønske om å gripe inn dersom de har en relasjon til offeret. En kan derfor argumentere for at det er viktig å arbeide med relasjoner for å skape et læringsmiljø hvor tilskuerne griper aktivt inn mot mobbing.

Forskning har videre vist at gode relasjoner i elevgruppen vil gi mindre mobbing (E. Roland, 2014, s. 91). I noen tilfeller kan til og med de sosiale relasjonene innad i elevgruppen og tilhørigheten en elev kjenner til gruppen spille en viktigere rolle enn relasjonen eleven har til læreren (Lagerman & Stenberg, 1996, s. 14). Som det er blitt pekt på tidligere i kapittelet finnes det en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbing. Videre er det pekt på at elevene som er drevet av proaktiv aggresjon utfører mobbing for å oppnå makt og/ eller tilhørighet i elevgruppen. Både makt- og tilhørighetsdimensjonen vil trolig bli svekket dersom en har gode relasjoner i elevgruppen (E. Roland, 2014, s. 91). En mobber vil ikke utføre mobbing mot en elev som han eller hun har en god relasjon til, og en tilskuer vil trolig være mer motivert for å gripe inn dersom han eller hun har en god relasjon til offeret (Coloroso, 2004, s. 95-99; Sullivan, 2000, s. 31).

### ***2.5.1.3 Klassestøtter***

I det foregående er det pekt på tiltak som kan iverksettes for å indirekte forsøke å skape en kultur hvor tilskuere til mobbing vil ta en aktiv rolle i kampen mot mobbing. I kommende avsnitt vil det bli presentert et tiltak som går direkte inn på problemstillingen, og som aktivt skaper en forpliktelse hos elevene om å ta avstand fra mobbing.

Österholsmodellen er en modell som er utviklet for å illustrere hvordan man kan aktivisere medelever i kampen mot mobbing. Modellen legger til grunn at en velger to elever fra hver klasse som skal fungere som klassestøtter (Lagerman & Stenberg, 1996, s. 12). Pepler et al. (1993, s. 88) bruker begrepet “peacemakers” om en lignende ordning. For å aktivisere alle elevene kan en rullere på hvem som skal være klassestøtter. For å oppnå ønsket effekt blir det likevel understreket at disse elevene gjerne kan ha en autoritet i elevgruppen og en positiv væremåte. Spesielt i oppstartsfasen av bruken av Österholsmodellen kan det være gunstig å velge elever med en sterk posisjon i gruppen. Også finsk forskning har pekt på at prososiale elever trolig vil ha størst innflytelse på medelevene, og at disse elevene derfor kan være en nyttig ressurs i arbeidet med mobbeprogram og intervensjoner (Salmivalli et al., 2010, s. 444). For å se disse elevene i sammenheng med Porters (2006, s. 364) inndeling av elevgrupper kan en regne med at de elevene som blir betegnet som prososiale trolig vil være spesielt godt egnet i rollen som klassestøtter. Som nevnt kan det for flere elever være frykten for å selv bli mobbeoffer som er årsaken til at de ikke griper inn når de blir tilskuere til mobbesituasjoner (E. Roland, 2014, s. 84). Ved at man velger klassestøtter som har en sterk sosial posisjon i elevgruppen kan en redusere risikoen for at klassestøttene skal være i fare for å bli mobbeofre, da mobbere ofte velger ofre med lav popularitet (E. Roland, 2014, s. 87). En kan også vurdere å gi potensielle mobbere rollen som klassestøtte for å bryte den negative utviklingen (Höistad, 1999, s. 106-107). En slik avgjørelse bør midlertidig drøftes med involverte parter for å sikre at den aktuelle eleven vil mestre oppgaven som klassestøtte.

Oppgavene for klassestøttene kan være å hilse på elever som sjelden blir hilst på, snakke med elever som kan stå utenfor, ta med barn i lek, sette seg med de som sitter alene og gripe inn dersom de ser mobbing (Höistad, 1999, s. 104). Videre understreker modellen at klassestøtter har et ansvar for å gi beskjed til voksne ved skolen dersom de ikke mestrer å stoppe mobbingen selv. For at klassestøttene skal vite hva oppgavene deres er og hvordan de kan gjennomføre disse, er det nødvendig at elevene får opplæring (Höistad, 1999, s. 107). Det kan blant annet innebære å vite forskjellen på når de skal gripe inn og når de skal varsle lærer, og hvordan de kan gjøre en forskjell ved å støtte offeret.

Modellen understreker likevel at elever som ikke er klassestøtter ikke skal la være å gripe inn selv om de ikke har fått tittelen klassestøtter (Lagerman & Stenberg, 1996, s. 12). Formålet med modellen er å bruke prososiale elever som gode forbilder, som kan sette en standard for de andre elevene for hvilken atferd som godtas, og hvilken atferd man bør gjøre et forsøk på å



stoppe. En fare ved bruken av klassestøtter kan være at de andre elevene opplever det som en hvilepute, og selv forholder seg passive.

Finsk forskning viser også til at det er viktig å skille mellom hvilke oppgaver klassestøttene skal ha, og hvilke oppgaver lærerne skal ha, for å sikre at slike ordninger ikke vil fungere som en ansvarsfraskrivelse for lærerne. Salmivalli et al., (2010, s. 444) skriver at klassestøtter og lignende ordninger kan brukes for å forebygge mobbing, mens det er lærerne og de voksne ved skolen som skal ta hånd om mobbesaker som allerede har oppstått. Elevene skal ikke gå og kjenne på et enkeltansvar for å sikre en mobbefri skole. Det er skolens ansvar, og skal ikke legges over på enkeltelever.

Sullivan (2000, s. 135) bruker begrepet «peer partnering» om en lignende ordning. I Storbritannia ble peer partners brukt for å skape trygge rammer for flyktningbarn som kunne ha opplevd traume eller følt på ensomhet (Cowie & Sharp, 1996, s. 65). I motsetning til klassestøtter har ikke peer partners oppgave i å forhindre eller stoppe mobbing, men heller å være venner med mobbeofre eller potensielle ofre. Også Rigbys (1996, s. 255) versjon av ordningen har fokus på vennsbygging. Han kaller ordningen «the buddy». Disse ordningene kan sees i sammenheng med forskning som sier at mobberne kan velge elever med få venner som mobbeofre (E. Roland, 2014, s. 87). Elevene som blir valgt til peer partners bør være elever som er tålmodige og har et ønske om å hjelpe mobbeofre, da elever som står i fare for å bli mobbeofre kan være elever med svake sosiale ferdigheter (Sullivan, 2000, s. 136). Rigby (1996, s. 255-256) problematiserer bruken av slike ordninger da vennskapene som blir etablert ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i en frivillig interaksjon mellom partene. Han konkluderer midlertidig med at ordningen kan brukes i en begrenset periode for å hjelpe et mobbeoffer med å få innpass i en vennskapsgjeng (Rigby, 1996, s. 255-256). Dersom de potensielle mobbeofrene fortsatt sliter med å skape og opprettholde sosiale relasjoner etter en periode med peer partners, må lærer og andre voksne se etter andre potensielle tiltak (Rigby, 1996, s. 255-256; Sullivan, 2000, s. 136).

I tillegg til at elever blir valgt som støtter for mobbeofferet, trekker Sullivan (2000, s. 137) frem viktigheten av å ta vare på mobberne. For å få en slutt på mobbingen er det essensielt at man skaper trygge rammer og gode forbilder for mobberne. I det foregående er det blant annet pekt på at læreren bør gå foran som et godt forbilde ved å være en autoritativ voksen. Videre peker Sullivan (2000, s. 137) på at man kan skape ordninger av samme art som klassestøtter for å sikre at mobberne opplever skolen som en trygg arena, gjennom å tilegne

elever rollen som «peer mentor». Elevene som får en slik oppgave kan gjerne være eldre elever som har sterke sosiale ferdigheter. Den eldre eleven får da i oppdrag å rettlede mobberen til å ta gode valg og være et godt forbilde (Sullivan, 2000, s. 137). Å bruke eldre elever som rollemodeller kan være nyttig da disse elevene gjerne er mer modne og attraktive rollemodeller for yngre elever (Rigby, 1996, s. 264).

Österholmsmodellen legger vekt på en bevisstgjøring av forskjellen mellom sladring og å stå opp mot mobbing (Lagerman & Stenberg, 1996, s. 13). Lagerman og Stenberg (1996, s. 13) skriver at det er viktig å understreke at det ikke er sladring dersom en gir beskjed for å støtte en venn i trøbbel. I tillegg er det ifølge modellen viktig at lærere ikke oppgir navn på de som gir beskjed til voksne om mobbing. Dette gjøres for å sikre at de som gir beskjed ikke skal føle seg utsatt (Lagerman & Stenberg, 1996, s. 13).

#### ***2.5.1.4 Ordninger i friminuttene***

Friminuttet kan være et sårbart tidspunkt for mobbing (Rigby, 1996, s. 170; E. Roland, 2014, s. 121; Sullivan, 2000, s. 19). I friminuttene er rammene mindre tydelige og leken foregår på en annen måte enn samhandlingen i klasserommet.

Ved at de voksne ute i skolegården bruker vester eller jakker i tydelige farger signaliserer en standard for elevene. Både elever og voksne har da en oversikt over hvor de voksne er. Bruk av slike vester har vist seg å være et effektivt virkemiddel (E. Roland, 2014, s. 122).

Flere av de andre tiltakene som blir presentert i tidligere og senere kapittel kan også være aktuelle i friminuttsituasjoner. For eksempel kan klassestøtter ha i oppgave å ta med potensielle ofre i lek (Höistad, 1999, s. 104).

#### ***2.5.1.5 Rollespill***

Noe forskning tyder på at mobbing kan oppstå på grunn av at plagerne ikke har lært empati (Sullivan, 2000, s. 113). Ved å utføre aktiviteter som vekker empatien hos medelevene kan en øke muligheten for at elevene i større grad vil ta offerets side i en mobbesituasjon (Pepler et al., 1993, s. 97). En metode som kan anvendes for å lære empati, og for å kunne se situasjoner fra andres synspunkter er rollespill (Cowie & Sharp, 1994, s. 97; Pepler et al., 1993, s. 87; Rigby, 1996, s. 149; Salmivalli et al., 2004, s. 255; Sullivan, 2000, s. 113). Ved bruk av rollespill har elevene mulighet til å gå inn i roller som mobber, offer og tilskuer i en trygg

atmosfære. Rollespill kan på denne måten både være en emosjonell opplevelse, men også medføre god læring når det gjelder å føle empati og forståelse for andres situasjoner og følelser (Sullivan, 2000, s. 113). For å legge til rette for at elevene skal kunne få et innblikk i andres virkelighetsforståelse kan en «fryse» skuespillet og spør elevene hva de tror deres rollefigurer føler på daværende tidspunkt (Cowie & Sharp, 1994, s. 98).

For å bruke rollespill på en nyttig måte er det viktig å være klar over at formålet med rollespill ikke er å utvikle elevene til å bli talentfulle skuespillere, men heller å utvikle elevenes forståelse og øve på perspektivtaking (Cowie & Sharp, 1994, s. 97).

### ***2.5.1.6 Bevisstgjøring hos tilskuerne***

Som nevnt innledningsvis har finsk forskning over lengre tid sett på mobbing som et gruppefenomen. Intervensjoner som er blitt gjennomført i Finland har vist seg å ha effekt på tilskuernes roller i mobbesituasjoner (Salmivalli et al., 2004, s. 266).

Intervensjonene som har blitt gjennomført i Finland legger til grunn at en må diskutere mobbing og sette begrepet på dagsorden for elevene (Salmivalli et al., 2004, s. 255). Det blir vurdert som viktig at elevene får kunnskap om hva mobbing er, og hvordan sosiale prosesser og gruppedynamikken påvirker mobbing. Elevene blir introdusert for de ulike rollene de kan ta som tilskuere, og får deretter i oppgave å reflektere over hvilke roller de tar når de blir tilskuere til mobbing (Salmivalli et al., 2004, s. 255; Salmivalli et al., 2010, s. 444). I tillegg får elevene i oppdrag å reflektere rundt hvilken betydning deres rolle har for mobbeofrene. Dette gjøres for å understreke at for offerets del kan det største nederlaget være oppfattelsen av at ingen av klassekameratene bryr seg om han eller henne (Salmivalli et al., 2010, s. 444). For mange elever som blir mobbet kan vennskap oppleves som en trygghet i det utrygge (Larsson, 2001, s. 135). Antimobbeprogrammet i Finland har integrert gruppeøvelser i intervensjonen hvor elevene skal drøfte hvordan de kan hjelpe eller støtte en elev som blir utsatt for mobbing (Salmivalli et al., 2010, s. 447).

Pepler et al. (1993) peker også på viktigheten av å bevisstgjøre elevene den makten og påvirkningskraften de har. Elevene må gjøres bevisste på at deres tilstedeværelse, selv om den er passiv, vil være en viktig pådriver for mobberen. Ved at elevene er klar over deres viktige rolle kan deres motivasjon for å gripe inn øke (Pepler et al., 1993).

## **2.5.2 Skole-hjem samarbeid**

Foreldre spiller en viktig rolle i forhold til de fleste aspekt som angår skolen. Foreldre vil kunne ha en viktig innflytelse på elevene, og trolig vil de kunne spille en viktig rolle i forhold til å aktivisere elevene mot mobbing. Foreldrene har viktige roller som forbilder og verdiformidlere.

### ***2.5.2.1 Foreldres rolle i forhold til aggresjon***

Foreldre som ofte opptrer som sinte, avvisende og lite engasjerte overfor barnet, og som ofte bruker fysisk straff for å overholde regler har økt sjanse for å få barn som er aggressive overfor jevnaldrende, sammenlignet med foreldre som bruker positive, forebyggende kontroll og forklaringer i samspill med barnet (Berkowitz, 1993, s. 182; L. Smith, 2014, s. 197). Vi ser med andre ord at det er grunn til å anta at de erfaringer barn gjør innenfor egen familie påvirker deres sosiale utvikling, noe som igjen påvirker og blir påvirket av deres sosiale erfaringer i gruppen med jevnaldrende (L. Smith, 2014, s. 198).

I delkapittelet hvor proaktiv aggresjon ble satt i sammenheng med mobbing kom det frem at proaktiv aggresjon kan være lært atferd, noe som innebærer at barn som viser proaktiv aggresjon kan ha lært at aggressive handlinger er et effektivt instrument for å oppnå det en ønsker (Dodge, 1991, s. 213). Berkowitz (1993, s. 178) skriver at vold avler vold, og at foreldrene følgelig spiller en viktig rolle for om barna deres utvikler en aggressiv atferd. Foreldre og eldre søsken kan være mulige rollemodeller for et barn, og derfor spiller disse en viktig rolle i forhold til å gå foran som positive forbilder som bruker makten på en hensiktsmessig måte. Berkowitz (1993, s. 180) skriver i tillegg at uenighet blant foreldrene også kan føre til at barna utvikler en antisosial atferd, og viser til skilsmisse og vold i hjemmet som momenter en må være klar over at kan påvirke barna.

Når det gjelder søskens rolle i forhold til utvikling av aggresjon finnes det mindre forskning. En antar midlertidig at en familieprosess hvor makt og tvang er en stor del av hverdagen også vil påvirke søskenrelasjonen. Dersom søsknene bruker makt og tvang i konflikter kan dette samspillet overføres til skolearenaen. Resultatet kan bli at barna bruker denne formen for samspill i møte med jevnaldrende (L. Smith, 2014, s. 197).

### ***2.5.2.2 Foreldres rolle i forhold til mobbing***

Foreldrene spiller en viktig rolle i forhold til å forebygge og stoppe mobbing, og de aller fleste foreldre vil gjerne være med i arbeidet for å skape et mobbefritt læringsmiljø (E. Roland, 2014, s. 124). E. Roland (2014, s. 94) illustrerer foreldrenes viktige rolle i forhold til mobbesituasjoner ved å inkludere disse i modellen, som tidligere er blitt presentert.

Som nevnt ovenfor og tidligere i kapittelet viser forskning at barn lærer atferd av foreldre, og at barn dermed kan utføre aggressive handlinger fordi de har observert at foreldrene har utøvd og lykkes med slike handlinger (Dodge, 1991, s. 213). Mobbing er i stor grad proaktiv aggresjon (E. Roland, 2014, s. 88). Derfor er det rimelig å anta at foreldrenes egen aggressive væremåte kan predikere at barnet tilegner seg deler av samme væremåte. Foreldrene spiller derfor en viktig rolle i forhold til å gå foran som gode forbilder for barna sine, og lære barna hvordan de kan oppnå det de ønsker uten å utøve aggressive handlinger.

Forskning har også vist at det å bli mobbet kan ha sammenheng med familieforhold, men her er ikke funnene like tydelige som hvilke hjemmeforhold som kan predikere plagere. Det ser ut til at barn av overbeskyttende foreldre kan ha økt risiko for å bli utsatt for mobbing (E. Roland, 2014, s. 89). Forskningen sier midlertidig at det er viktig å være oppmerksom på at det kan være et uklart årsak-virkning forhold her. Det er ikke urimelig å anta at foreldre kan ta en overbeskyttende rolle som følge av at barnet blir utsatt for mobbing (E. Roland, 2014, s. 89). I tidligere teori er det også spekulert i om offerrolle hos foreldrene kan overføres til barnet. E. Roland (2014, s. 89) sier at dette er en interessant antakelse som må undersøkes nærmere, og som spesielt kan være tilfelle i mindre, stabile samfunn.

### ***2.5.2.3 Foreldres rolle i forhold til tilskuere***

I arbeidet med å finne teori omkring foreldrenes rolle direkte knyttet til problemstillingen, er det ikke funnet noe. Dette signaliserer at det kan være et mangelfullt område innenfor forskningsfeltet og som kan være fokus for videre forskning.

Sosial læringsteori sier likevel noe om at barn lærer av foreldrenes væremåte (Bandura & Walters, 1963, s. 2-4). Foreldrene kan aktivt lære barn om hvilke verdier, atferd og mål som er verdt å strebe etter (Wentzel, 2002, s. 287). Barna kan i tillegg tilegne seg verdier og normer fra foreldrene gjennom å observere foreldrenes handlinger i det daglige liv (Dodge, 1991, s. 213; Wentzel, 2002, s. 287). Reichard (1938, s. 471) understreker at det er viktig å være klar over at barna tilegner seg den atferden de observerer, og ikke bare utelukkende den

atferden foreldrene ønsker å formidle gjennom språk ved å bruke utsagnet «Children do not do what adults *tell* them to do, but rather what they *see* other adults do» (Reichard, 1938, s. 471).

#### ***2.5.2.4 Optimal foreldrerolle***

Selv om det ikke finnes teori som omhandler direkte hvilken påvirkningskraft foreldre kan ha i forhold til å aktivisere barna sine som aktive motstandere av mobbing, er det likevel vist til teori ovenfor som kan støtte en påstand om at foreldrene spiller en viktig rolle i forhold til de normer og verdier som barnet har integrert som en del av sin personlighet. Hva foreldrene sier til barna direkte, og hva de formidler indirekte i form av handlinger kan være med på å påvirke om elevene aktivt griper inn mot mobbing. I det følgende vil det derfor bli presentert en skissering av den foreldrerollen som forskning har vist har gitt best resultater i forhold til barns sosiale og akademiske utbytte (Walker, 2009, s. 124).

Den foreldrerollen som har blitt vurdert av forskere som den beste foreldrestilen har fått betegnelsen autoritativ voksen, og ble opprinnelig utviklet av Baumrind (1967). Denne foreldrestilen kan sees i sammenheng med den autoritative lærerrollen som allerede er blitt presentert tidligere i kapittelet, da den autoritative lærerrollen har blitt til ved utgangspunkt i den autoritative foreldrestilen (Walker, 2009, s. 125).

Autoritativ foreldrestil kjennetegnes ved at forelderen møter barnet med varme og støtte, samtidig som en forventer at barnet skal følge standarden som er satt. Et vesentlig skille mellom den autoritative og den autoritære foreldrestilen handler om hvordan forelderen kontrollerer at standarden blir opprettholdt. Den autoritære forelderen bruker makt og tvang for å kontrollere barnet, mens den autoritative forelderen samtaler med barnet om hvorfor det er viktig at standarden blir overholdt (Walker, 2009, s. 124). Walker (2009, s. 124) bruker regler for når barna må være hjemme som et eksempel for å illustrere forskjellen. Hun skriver at både autoritative og autoritære foreldre vil bruke slike regler for å sikre en kontroll over barna. Forskjellen handler om hvordan disse reglene blir til. En autoritær forelder vil lage reglene etter eget behov og ønske, mens en autoritativ voksen vil sette reglene ut fra barnets kapasitet til å ta ansvar (Walker, 2009, s. 124).

Autoritære foreldre som bruker makt og tvang vil ha økt mulighet for å få barn som er irritable og aggressive. Autoritative foreldre vil ha økt sannsynlighet for å få barn som blir oppfattet som vennlige (Berkowitz, 1993, s. 182). Et annet positivt utfall av en vellykket

autoritativ foreldrestil er at barnet vil være mer åpen for voksen innflytelse, på grunnlag av at barnet har erfart flere gode interaksjoner med den voksne, hvor barnet selv har blitt gitt ansvar og fått lov til å utvikle autonomi (Walker, 2009, s. 125).

#### ***2.5.2.5 Hvordan skape et godt skole-hjem samarbeid?***

Et godt samarbeid mellom hjem og skole vil være viktig for å formidle foreldrenes viktige rolle i forhold til mobbing generelt, og spesifikt i forhold til hvordan de kan bidra i arbeidet med å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. I det følgende vil det derfor bli pekt på teori som sier noe om hvordan skolen kan tilrettelegge for et godt skole-hjem samarbeid.

Det finnes flere varianter av foreldresamarbeid, avhengig av hvor godt det fungerer for både skolen og hjemmet. De forskjellige variantene dreier seg i hovedsak om hvilket syn skolen har på hjemmet, og hvor mye innvirkning skolen legger opp til at foreldrene kan ha på skolehverdagen til elevene. Den varianten av foreldresamarbeid som vil gi best utbytte for eleven er et samarbeid som kjennetegnes av at hjemmet har medvirkningskraft på avgjørelsene som tas i skolen (Nordahl, 2007, s. 29). For å oppnå et samarbeid hvor foreldrene har en slik mulighet er det viktig at skolen legger et ressursorientert syn på foreldrene til grunn for samarbeidet. Det innebærer at skolen ser på foreldrene som en ressurs, som har viktig informasjon i forhold til hvordan man på best mulig måte kan legge til rette skolehverdagen for elevene (Nordahl, 2007, s. 30). For å oppnå et samarbeid hvor skolen og hjemmet samarbeider om planleggingen av skolehverdagen, og hvor skolen vurderer hjemmet som en ressurs fremfor en utfordring, er det viktig at samtlige av de ansatte på skolen har en forståelse av at foreldre stort sett alltid vil det beste for barnet, selv om fremgangsmåtene for å oppnå dette kan være forskjellige (Nordahl, 2007, s. 42).

For å oppnå et godt skole-hjem samarbeid er det viktig at skolen, som den profesjonelle parten, tar ansvar for å formidle informasjon til foreldrene om mobbing, hvilke drivkrefter som kan ligge bak, og hva foreldrene kan gjøre for å medvirke til å forebygge og stoppe mobbeproblematikken. I Finland sender skolene ut informasjonsskriv til alle elevers hjem og informerer om mobbing og hvilke råd skolen har til hjemmet i forhold til hvordan hjemmet kan være en bidragende part til å få stoppet mobbing (Salmivalli et al., 2010, s. 449).

### 3.0 FORSKNINGSMETODE

I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 44) handler metode om å etablere prosedyrer og teknikker for å komme frem til relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet. Formålet med denne studien har vært å innhente god praksis i forhold til hvordan man kan aktivisere medelever i kampen mot mobbing, noe som anses av forsker å være relevant for fagmiljøet, praksisfeltet og samfunnet.

Innenfor pedagogisk forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative metoder ønsker å gå i dybden på et fenomen, mens kvantitative metoder undersøker utbredelse og antall av et fenomen (Thagaard, 2013, s. 17). Tidligere har de to metodene vært kritiske mot hverandre, men i senere tid har en fått større forståelse for at metodene utfyller hverandre (Kleven, 2014, s. 18). Skillet mellom forskningsmetodene går på hvilke prioriteringer og formål metodene har. Kvantitative metoder prioriterer å objektivisere prosessene og gjør dette ved å opprette en distanse mellom forsker og forsøkspersonene. Kvalitative metoder prioriterer i motsetning en nærhet og et samspill mellom forsker og informant. Nærheten og fleksibiliteten som finner sted i kvalitative metoder gir forutsetninger for å kunne samle inn informasjon man ellers ville hatt vanskelig med å få tilgang til (Kleven, 2014, s. 19). Det finnes også forskjeller mellom de to forskningsmetodene når det gjelder analyse av data (Kleven, 2014, s. 19; Robson, 1993, s. 370). Innenfor kvalitativ metode vil en i større grad vektlegge forskers person og subjektive element enn i kvantitativ metode. Kvalitative analyser har sin styrke når det gjelder å få en helhetlig vurdering av et enkelttilfelle, men vil være mindre egnet når formålet er å sammenligne flere tilfeller (Kleven, 2014, s. 19). Siden kvalitative og kvantitative metoder vil gi ulike typer data kan det i noen tilfeller være hensiktsmessig å bruke en kombinasjon av forskningsmetodene. En kombinasjon av kvalitativ og kvantitative metoder kalles for «triangulering» (Thagaard, 2013, s. 18) eller «mixed methods» (Kleven, 2013, s. 20).

Hvilken metode som bør ligge til grunn for et forskningsprosjekt avhenger av hva som skal studeres, altså hvordan problemstillingen er utformet (Robson, 1993, s. 38).

Problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven er «Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?». Kvalitativ metode var derfor mest hensiktsmessig å anvende i denne studien da det gir gode muligheter for å gå i dybden på fenomenet mobbing og tilskuerens rolle i forhold til mobbefenomenet.



### **3.1 Kvalitativ metode**

Et viktig formål med kvalitative metoder er å forsøke å få en dypere forståelse av sosiale fenomener. I denne studien har kvalitativ forskningsmetode vært den mest hensiktsmessige metoden å anvende fordi forsker ønsket å få et dypere innblikk i det sosiale fenomenet mobbing gjennom å opprette kontakt med praksisfeltet. Kvalitative metoder er videre godt egnet til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og som derfor krever at forsker møter fenomenet med åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2013, s. 12). Det finnes som nevnt tidligere lite forskning rundt tematikken for denne studien, noe som kan brukes som argument for at kvalitativ metode er en velegnet metode for studien. Silverman (2011, s. 42-43) deler kvalitative forskningsmetoder inn i fire kategorier: observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer og analyse av audio- og videoopptak. En kan kombinere ulike metoder for å styrke studiens validitet. I denne studien er det blitt brukt intervju som metode, da intervju ble vurdert som den mest egnede metoden for å samle inn informasjon om god praksis fra skoler. I tillegg er det brukt element av analyse av tekst, da transkripsjonene av intervjuene har vært utgangspunkt for analyse.

For å få et innblikk i personers dagligliv vil forskningsintervju være mest hensiktsmessig metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Formålet med studien er å få innblikk i informantens tanker og praksis rundt problemstillingen, som handler om hvordan man kan legge til rette for at tilskuere til mobbing kan ta aktivt avstand fra den negative atferden. Et forskningsintervju gir slik forsker har vurdert det gode muligheter for å få innblikk i denne problemstillingen.

### **3.2 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet**

#### **3.2.1 Utvalg**

Kvalitative studier bruker strategiske utvalg. Det innebærer at personer som får forespørsel om å delta i studien er personer som har egenskaper og/ eller kvaliteter som er strategiske i forhold til det fenomenet som ønskes å undersøkes (Thagaard, 2013, s. 60). Deltakerne til utvalget bør velges slik at de oppfyller kriterier som bør være tilstede for å kunne tilføre kunnskap til problemstillingen. Problemstillingen for denne oppgaven handler om hvordan man kan aktivisere medelever i kampen mot mobbing. Som et forsøk på å sikre informanter med god kunnskap om tematikken ble det bestemt at informantene i denne studien skulle være ansatte ved skoler med vedvarende lave tall på mobbing. For å finne aktuelle kandidater

til utvalget ble tall fra Elevundersøkelsen satt sammen til en tabell hvor grunnskoler med vedvarende lave mobbetall ble uthevet. I tillegg var det et ønske fra forsker at utvalget skulle bestå av både rektorer, lærere og sosiallærere for å inkludere ulike synspunkt i datamaterialet. Dette ønsket ble oppfylt og utvalget i denne studien er sammensatt av informanter med ulike roller i skolen.

Et viktig prinsipp når det gjelder antall informanter er at utvalget har kunnskap og ferdigheter til å kunne utforske problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). På grunn av studiens omfang og varighet ble informantene begrenset til å være seks stykker. Utvalget i denne studien består av seks informanter fra tre kommuner. Informantene som fikk tilbud om å delta var ansatte ved grunnskoler med vedvarende lave mobbetall. I tillegg fikk skolene sendt over informasjonsskriv hvor temaet og problemstillingen ble presisert, slik at informantene til en viss grad kunne vurdere om de hadde kunnskap om emnet. Informantene hadde alle roller i skolen som direkte arbeidet med den sosiale delen av skolehverdagen, og hadde derfor informasjon om hvordan skolen arbeidet med mobbeproblematikken. Forsker opplevde derfor at antall informanter var egnet til å tilby kunnskap og ferdigheter for å utforske problemstillingen ut fra de rammene som var gitt ved studien.

Et annet viktig prinsipp når det gjelder størrelsen på utvalget er at antall deltakere ikke må være flere enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 65). Hvis antallet er for lite vil det være vanskelig å kunne konkludere med et generaliserende resultat, mens dersom utvalget er for stort vil det være vanskelig å gjennomføre analyser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I starten av prosjektet ble ønsket antall informanter satt til å være fem. En skole ønsket derimot å stille med to informanter på samme intervju, og antallet ble derfor oppjustert til seks informanter. Forsker opplevde dette antallet informanter som godt egnet i forhold til å gjøre analyser i ettertid av intervjuene.

### ***3.2.1.1 Rekruttering av deltakere***

I arbeidet med å rekruttere deltakere til studien ble rektorer ved de aktuelle skolene først kontaktet. Skolene var gjennomgående positive til prosjektet, og arbeidet med å rekruttere informanter gikk raskt. Dersom skolen ønsket å delta fikk de tilsendt et informasjonsskriv som kunne videresendes til aktuelle informanter. Noen informanter tok deretter selv kontakt, mens ved andre skoler videreformidlet rektor kontaktinformasjon om informantene som ønsket å delta i forskningsprosjektet til forsker, før forsker selv tok direkte kontakt med dem.

Deretter ble vi enige om et tidspunkt og møtested for intervjuet, samt at de fikk tilsendt intervjuguiden med oversikt over spørsmål de kunne forberede seg på.

### **3.2.2 Intervjuguide**

En av intervjuundersøkelsen syv stadier er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) å utføre intervju på grunnlag av en intervjuguide, hvor en har reflektert over hvilken kunnskap om det sosiale fenomenet en ønsker å få innblikk i. Som et forsøk på å gjøre informantene komfortable i intervjusituasjonen fikk informantene tilsendt denne intervjuguiden på forhånd, slik at de kunne lese gjennom og forberede seg på hvilke spørsmål som skulle besvares. I forkant av intervjuene ble også begrepene «proaktiv aggresjon» og «elevaktivisering» definert for de informantene som følte seg usikre på betydningen av disse.

Et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter (Thagaard, 2013, s. 97). Intervjuene kan være strukturerte, semistrukturerte eller ustrukturerte. Hvilken fleksibilitet man har i forhold til struktur på intervjuet avgjør hvilken type intervju en har. Et ustrukturert intervju kan sees på som en samtale mellom forsker og informant hvor temaene som skal tas opp er bestemt på forhånd. Ved bruk av ustrukturert intervju har forskeren mulighet til å tilpasse spørsmålene slik at en får de opplysningene en ønsker (Robson, 1993, s. 230; Thagaard, 2013, s. 97). Et strukturert intervju er motsetningen til et ustrukturert intervju og kjennetegnes av at spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt (Robson, 1993, s. 230; Thagaard, 2013, s. 97). Den tredje fremgangsmåten, som er den mest brukte metoden innenfor kvalitative intervju, kalles for delvis strukturert intervju, eller semistrukturert intervju. Forskeren har på forhånd fastsatt noen tema en ønsker å gjennomgå, men står fritt til å stille andre spørsmål, eller fjerne spørsmål (Robson, 1993, s. 230; Thagaard, 2013, s. 98). I denne studien ble et semistrukturert intervju lagt til grunn. Fordelen med et semistrukturert intervju er at fleksibiliteten gir mulighet til å tilpasse spørsmålene til den aktuelle situasjon (Thagaard, 2013, s. 98). Denne muligheten ble av forsker opplevd som en nyttig ressurs i arbeidet med denne studien. Intervjuene ble tilpasset litt fra gang til gang, ut fra de erfaringene som ble gjort fra tidligere intervju. Det var i tillegg en styrke ved intervjuet å kunne tilpasse spørsmålene til den aktuelle samtalen, og kunne stille oppfølgingsspørsmål ved interessante vendinger. Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven kan ha ulike innfallsvinkler, og derfor var det nyttig å kunne følge de ulike innfallsvinklene til informantene.

I følge Robson (1993, s. 233) skiller man mellom spørsmål som kan besvares med forhåndsbestemte svar, med åpne svar eller med svar på skalanivå, i form av svar som for eksempel «enig», «litt enig» eller «helt uenig». I denne intervjuguiden lå det til grunn at svarene ville være åpne, da dette ble vurdert til å gi nyttig informasjon i forhold til problemstillingen. Informantene kunne med andre ord svare hva de ønsket på spørsmålene. Rekkefølgen på spørsmålene bør ifølge Robson (1993, s. 234-235) ikke være tilfeldig. Han foreslår å begynne med en introduksjon av intervjuer og en «oppvarmingsfase» hvor man stiller spørsmål som ikke utfordrer informanten. Etter hvert må man spør om hovedpunktene man ønsker svar på. For å avslutte intervjuet foreslår han å stille spørsmål som kan være enkle å besvare for å avrunde intervjusituasjonen og deretter avslutte intervjuet med å takke informantene (Robson, 1993, s. 234-235). Denne tankegangen lå til grunn for intervjuguiden som ble utformet i forbindelse med denne studien. Temainndelingen ble derfor som følger:

1. Introduksjon av intervjuers formål med studien
2. Spørsmål om informantens utdanningsbakgrunn og arbeidsoppgaver i skolen
3. Spørsmål om informantenes forståelse av sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing, begrepet mobbing og tilskuernes rolle i mobbesituasjoner
4. Lærerrollen i forhold til å aktivisere medelever i kampen mot mobbing
5. Relasjoner i forhold til å aktivisere medelever i kampen mot mobbing
6. Hva kan man gjøre for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing?
7. Oppsummering – hva tenker informantene er det viktigste for å aktivisere medelevene?
8. Spørsmål om informantene har noe mer å tilføye. Avslutter med takk for å stille opp som informanter

Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste (NSD) fikk tilsendt intervjuguide og informasjonsskriv samt samtykkeskjema til aktuelle informanter i midten av desember 2016. I midten av januar 2017 fikk prosjektet tilbakemelding på at NSD ikke hadde noen innvendinger på prosjektets art. De hadde noen kommentarer til noen formuleringer på informasjonsskrivet (se vedlegg 1) som førte til noen endringer før informantene skrev under på samtykkeerklæringen.

Kommentarene handlet om en endring i formuleringen i forhold til i hvilken grad forsker kunne garantere informantenes anonymitet og en oppfordring om å ikke slette datamaterialet som ble innsamlet i forbindelse med studien, men heller anonymisere dette.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervju

Et forskningsintervju er en personlig situasjon, hvor det forekommer en samtale mellom to personer som deler en felles interesse for et gitt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Et forskningsintervju vil ofte være preget av en asymmetrisk relasjon, hvor intervjuer legger føringer for hvilke spørsmål som blir tatt opp. Det er med andre ord intervjueren som definerer intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 99). I et forsøk på å gjøre forholdet mer symmetrisk, og gi informantene en følelse av hva de kunne forvente av spørsmål fikk de tilsendt intervjuguiden i forkant. De var likevel klar over at det kunne komme andre spørsmål, eller utdypningsspørsmål i tillegg til spørsmålene i intervjuguiden. Selv om forsker hadde styring på hvilke spørsmål som ville dukke opp og hvilken rekkefølge disse spørsmålene kom i, er det likevel viktig å poengtere at samtlige informanter ble spurt om å delta nettopp på grunn av at de satt med kunnskap om tematikken. Når informantene er kunnskapsrike og trygge på emnet kan en anta at det asymmetriske forholdet vil utjevnes. Det vil i så fall være en styrke ved intervjusituasjonen og dermed også studiens funn.

Forskerens kvalifikasjoner og personlighet vil ha betydning for gjennomføring av intervjuet. En person som mestrer intervjukunsten er ekspert både på emnet intervjuet skal handle om, samt menneskelig interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Kvale og Brinkmann (2015, s. 195-196) har laget en liste med ferdigheter hos intervjueren som de mener er essensielle for å gjennomføre gode intervju. Denne listen inneholder blant annet at intervjueren er kunnskapsrik, klar i spørsmålene en stiller, vennlig og følsom i møte med informantene, styrende i forhold til hvilke spørsmål en vil ha svar på, kritisk til det som blir uttalt av informantene, og til slutt har ferdigheter til å kunne tolke informantens utsagn i løpet av kort tid slik en har mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). I denne studien forsøkte forskeren å møte informantene med disse faktorene i minne. Forsker leste seg opp på emnet i forkant, forsøkte å formulere spørsmålene på en klar og konkret måte og opptre som vennlig og lyttende. Et forhold som ble opplevd som utfordrende i noen av intervjuene var å kunne prosessere informantens utsagn på kort tid slik at en kunne stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål. Stort sett gikk dette greit, men med mer trening i intervjukunsten og mer faglig tyngde ville dette trolig vært enklere.

Den beste måten en intervjuer kan lære seg å bli en bedre intervjuer på, er gjennom egen praksis. Ved å gjennomføre prøveintervju får intervjuer forberedt seg på spørsmålene som skal stilles og tematikken som skal tas opp (Thagaard, 2013, s. 100). I forbindelse med denne studien ble det foretatt ett prøveintervju. Prøveintervjuet gjorde intervjuer oppmerksom på

blant annet formuleringer og begrepsbruk som kunne være utfordrende. Noen korrigeringer ble derfor gjort i forhold til formulering av spørsmål og definisjoner på noen begreper ble klargjort i forkant av intervjuene dersom det skulle være behov for utdypende forklaringer av begrep. Intervjuer merket likevel progresjon gjennom intervjuene, og det ble gjort korrigeringer mellom intervjuene. Disse korrigeringene dreide seg i hovedsak om å utdype begrep.

Intervjuene ble gjennomført i en periode på tre uker, hvor første intervju ble foretatt i slutten av januar, mens det siste ble tatt i midten av februar 2017. Intervjuene varte mellom 30 og 55 minutt. Et av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informanten. Dette kan være en faktor som kan føre til at informanten følte seg avslappet i intervjusituasjonen. De andre intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene. Samtlige informanter hadde ordnet kontor eller møterom som var sted for intervju. Det førte til at det ikke skjedde noen avbrytelser som forstyrret informantene, som igjen trolig førte til at informantene hadde en avslappet intervjusituasjon. Stemningen på samtlige intervju ble oppfattet som lett og behagelig. Intervjuer opplevde informantene som åpne og ærlige, og engasjerte i problemstillingen. To av informantene ønsket å bli intervjuet samtidig, og fikk tillatelse til dette. Å gjennomføre intervju hvor to informanter deltar samtidig kan være utfordrende dersom en av partene har en sterkere posisjon på arbeidsplassen eller sterkere personlighet, og dette fører til at den andre personen systematisk kommer til kort. I forkant av intervjuet kunne ikke forsker si noe sikkert om hvordan dette intervjuet ville utarte seg, men valgte å godta ønsket om å delta sammen på intervjuet. I ettertid er forsker fornøyd med valget da samspillet mellom informantene opplevdes som nyttig i forhold til å innhente nyttig informasjon om problemstillingen. De kunne sammen huske hvilke tiltak som ble iverksatt og diskutere effekten av disse.

Før intervjuet startet fikk informantene lese gjennom informasjonsskrivet enda en gang, og samtykkeerklæring ble skrevet før intervjuet startet. Før intervjuets start ble det presisert at informantene har taushetsplikt. De ble videre opplyst om muligheten til å trekke seg fra prosjektet ved hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi årsak. Det ble presisert at oppgaven er positivt vinklet, hvor ønsket er å samle informasjon om hva skolene gjør for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. I den forbindelse ble det fremhevet at informantene sitter på verdifull informasjon da de har mestret å opprettholde lave mobbetall ved deres skole, og at dette tyder på at de gjør noe bra, som er viktig å få videreformidlet. Før intervjuet startet ble det informert om at intervjuet ville bli tatt opp på lydbåndopptaker for å sikre at alt

informasjon ble tatt med, og at intervjuer kunne konsentrere seg fullt om intervjuet. Som følge av at lydbåndopptaker ble brukt fikk intervjuer gode muligheter til å stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål gjennom intervjuene. Hensikten med oppfølgingsspørsmål er å få mer detaljert informasjon om det informantene forteller (Thagaard, 2013, s. 101). Spørsmål som «Kan du si mer om ...» og «Mener du da ...» ble brukt i intervjuene for å innsamle slik utdypende informasjon. Intervjuer opplevde at disse oppfølgingsspørsmålene førte til en nyttig og utdypende forståelse av det informantene ønsket å formidle. Det kan midlertidig tenkes at en mer erfaren intervjuer ville hatt evne og mulighet til å få enda mer ut av intervjuene, ved å blant annet stille flere og andre oppfølgingsspørsmål. Samtlige informanter var godt forberedt, og hadde gjort seg tanker om de ulike temaene som ville bli tatt opp gjennom intervjuet.

Forskerens alder kan ha betydning for resultatet av intervjuene (Thagaard, 2013, s. 88). Forsker var yngre enn samtlige av deltakerne, og alle deltakerne hadde atskillelig mer erfaring fra yrkeslivet enn forsker. Dette kunne ha ført til et usymmetrisk forhold hvor forsker ikke ble tatt på alvor av informantene. Forsker opplevde derimot ikke dette som et problem, da deltakerne var vennlige og imøtekommende både før, under og etter intervjuet.

### **3.2.4 Transkribering av data**

Etter intervjuer er gjennomført blir intervjuene transkribert fra muntlig til skriftlig form for å gjøre intervjuene bedre egnet til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Å overføre det muntlige språket til tekst vil gjøre datamaterialet lettere å få oversikt over. Selv om en transkribering vil gjøre analysearbeidet lettere er det viktig å være klar over at flere faktorer går tapt i prosessen. Et intervju er et sosialt samspill hvor deltakernes stemmeleie, kroppsspråk og stemningen på intervjuet er en stor del av intervjusituasjonen. Disse faktorene vil ikke komme til uttrykk gjennom tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Transkriberingen ble gjennomført ved hjelp av programmet Nvivo, som senere også ble brukt til koding av datamaterialet. Lydbåndopptakeren leverte god lyd og det ble derfor ikke utfordringer knyttet til å høre hva som ble sagt. For å gjøre transkriberingen mest mulig nøyaktig ble hvert intervju transkribert fortløpende. En fordel ved å foreta transkriberingene fortløpende var at intervjuer fikk nye tanker og ideer til hvordan senere intervju kunne gjøres annerledes. Som nevnt tidligere ble det gjort små korrigeringer etter intervjuene, mye som følge av hva som ble avdekket i arbeidet med transkriberingen.

Det finnes ingen hovedregler for hvordan en skal transkribere intervju. En viktig grunnregel er derimot at en skriver tydelig i forskningsrapporten hvordan transkripsjonene er utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I denne studien ble transkripsjonen skrevet ordrett, men i bokmålsform. Dette ble gjort som et tiltak for å anonymisere informantene.

### **3.2.5 Analyse av data**

Å analysere handler om å dele teksten som har blitt et produkt av transkriberingen i mindre deler og elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). En analyse av datamaterialet vil begynne allerede ved gjennomføringen av intervju (Thagaard, 2013, s. 120). Man bruker midlertidig ofte et skille mellom innsamling/ transkribering og analyse innenfor kvalitativ forskning. Dette skillet viser til tidspunktet hvor forskeren er ferdig med kontakten med deltakerne, og går over til å analysere og fortolke teksten som er blitt et resultat av transkriberingen (Thagaard, 2013, s. 120).

Det finnes ingen standardiserte analysemetoder, men det finnes flere tilnæringsmuligheter som kan anvendes i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 220). Kvaliteten av analysen avhenger av forskerens dyktighet når det gjelder hans eller hennes kunnskap om temaet som ligger til grunn for studien, og ferdighetene i forhold til mediet, språket og analyseverktøy (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Forsker har hatt flere fag som omhandler mobbing, både på lærer- og masterutdanning, og har dermed noe innsikt i denne tematikken. I tillegg har forsker lest seg opp på temaet gjennom arbeidet med studien. I studien ble Nvivo brukt til transkribering og analyse. Forsker var i forkant av studien på flere kurs i programmet, og hadde derfor en viss kunnskap om analyseverktøyet.

Den vanligste formen for analyse er koding av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Denne formen for analyse lå til grunn for analysen av funnene som ble gjort i denne studien. Nvivo har en funksjon som gjør det enkelt å opprette koder, kalt noder på programmet, som ble brukt til å gjennomføre analysen. Å kode et datamaterial vil si at man bruker nøkkelord som utgangspunkt, og at man knytter tekstsegment til disse ulike nøkkelordene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). På denne måten får man organisert tekstsegmentene etter tema, og det blir enklere i ettertid når man skal presentere funn fra datamaterialet. Da vil tekstsegmentene, altså uttalelsene fra informantene, ligge under kategorier, som senere kan fungere som underoverskrifter når resultatene blir presentert. Det



brukes derfor en deskriptiv analyse i denne studien, som vil si at man strukturer datamaterialet som hører sammen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104).

Man skiller mellom begrepsstyrt og datastyrt koding avhengig av hvordan man velger koder. I denne studien er det blitt brukt både begrepsstyrt koding, hvor forskeren bruker koder som allerede eksisterer, og datastyrt koding, hvor forskeren legger til koder. En finner kodene gjennom å utforske teorien på området og gjennom tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Kodene i denne studien ble lagt på grunnlag av funn som ble gjort i arbeidet med å samle teori og hvilke koder som viste seg å være av interesse etter å ha lest transkripsjonene fra intervjuene. En fordel med å bruke koding er at man som forsker er nødt til å gjøre seg kjent med datamaterialet, og det gir en god oversikt når man etter hvert skal presentere funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Når man skal kode foreslår Harding (2013, s. 83) å bruke følgende fremgangsmetode: identifisere kategorier på grunnlag av lesninger av utskriftene, notere koder, granske kodene og revidere kategoriene, lete etter temaer og resultat i hver kategori. Denne fremgangsmåten ble brukt i denne studien. Forsker gikk derfor gjennom datamaterialet flere ganger som et forsøk på å sikre at viktige funn ikke ble utelatt. Selv om koding gir fordeler i form av fokus på og organisering av tekst, kan koding gjøre at en tilegner utsagnene en forklaring og en kategori som ikke nødvendigvis er sann (MacLure, 2013, s. 169). Hvilken kategori man plasserer et tekstsegment i avhenger av den tolkningen forsker gjør. Det er viktig at man er klar over både fordeler og ulemper ved bruk av et slikt analyseredskap.

Kodene som ble lagt til grunn for analysearbeidet var som nevnt fastsatt på bakgrunn av teori og gjennomlesninger av transkripsjonene. Noen av hovedkategoriene ville rommet for mange utsagn, og derfor ble det utarbeidet underkategorier på noen av forskningstemaene for å skape struktur på tekstsegmentene. Forskningstemaene i denne studien ble som følger:

1. Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing
2. Definisjonen på mobbing
3. Tilskuere ved mobbesituasjoner
4. Hvorfor griper ikke elever inn når de ser mobbing?
5. Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?
  - Læringsmiljø
  - Lærerstil
  - Relasjoner

- Klassestøtter
- Bevisstgjøring hos tilskuerne
- Gi tilskuere verktøykasser
- Generelt om å aktivisere medelever i kampen mot mobbing
- Foreldresamarbeid

I løpet av perioden som intervjuene ble gjennomført kom det frem et spennende punkt som ikke hadde vært en del av intervjuguiden. Dette førte til at det ble lagt til en egen node, som ble kalt «foreldresamarbeid» under punkt 8. For å sikre at spennende funn ikke forsvant i analyseprosessen ble det også opprettet en generell node, hvor overraskende funn som ikke passet inn under andre noder ble plassert.

Koding er et analytisk verktøy som har blitt utviklet gjennom en inspirasjon av fenomenologisk tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Denne studien vil derfor bære preg av å være en fenomenologisk studie. Fenomenologi er et av flere mulige filosofiske perspektiv som kan anvendes i kvalitativ forskningsmetode. Fenomenologisk perspektiv kjennetegnes av at en har vekt på forskningsdeltakernes livsverden, og at en forsøker å sette egen forhåndskunnskap i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Et essensielt punkt ved fenomenologiske studier er å gi et innblikk i hvordan intervjupersonene opplever fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Denne fremgangsmåten er anvendt i denne studien. Forsker har forsøkt å være bevisst egen forkunnskap, være åpen i møte med informantene og det har blitt forsøkt å gi presise beskrivelser i transkripsjonene og analysen, for å sikre at informantenes utsagn har blitt presentert på en nøyaktig måte.

### **3.3 Tolkning av datamaterialet**

Forsker gjør tolkninger i hele forskningsprosessen, i forhold til hvilken teori som er viktig, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan svarene skal tolkes i intervjusituasjonen og til slutt hvordan datamaterialet skal tolkes. For å kunne utvikle ny teori innenfor kvalitativ forskning kreves det en fortolkning av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 194). Forskeren tolker informantenes utsagn ut fra eget faglig ståsted og kan dermed gi grunnlag for et annet perspektiv enn det informantene selv har (Thagaard, 2013, s. 194-195). Maxwell (2009, s. 243) hevder at forskers kunnskap og verdier vil være med på å prege tolkningen av datamaterialet. Forskers forkunnskaper kan påvirke datamaterialet negativt, og forskers bakgrunn og kunnskap kan føre til at dataene blir tolket på en annen måte enn det ville blitt

gjort dersom forsker hadde satt forforståelsen i parentes. Maxwell (2009, s. 225) hevder videre at man også kan se på forskers forforståelse som et positivt redskap dersom man bruker det riktig. Ved at man er bevisstgjort egen forforståelse og bruker denne på en hensiktsmessig måte kan en bidra med kunnskap og innsikt og dermed sikre studiens validitet. Forskers «bias» vil derfor ikke utelukkende være negativt for tolkningen av datamaterialet (Maxwell, 2009, s. 225). Ved å bevisstgjøre seg egen forforståelse får en større innblikk i hvilken teori en legger til grunn som linser eller briller i analysearbeidet. At forsker har noen linser eller briller i arbeidet med å analysere tekstmaterialet handler om hvilket teorigrunnlag en har som utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). Hvilken teori en har tilegnet seg tidligere kan ha betydning for hvilke vinklinger en tar i tolkningsarbeidet, og hvilken del av datamaterialet en velger å fokusere på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). Som et forsøk på å redegjør for forskers tolkning av datamaterialet er teorikapittelet blitt utformet for å legge vekt på hvilke teoretiske perspektiv forsker kjenner til, og kan bære preg av i arbeidet med å tolke materialet.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

#### **3.4.1 Studiens reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningens konsistens og troverdighet. Ofte handler det om hvor vidt resultatet fra en studie kan reproduseres på et annet tidspunkt utført av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2013, s. 202). Selv om en ønsker høy grad av troverdighet er det likevel viktig at en ikke har et for sterkt fokus på reliabilitet, da det kan føre til mangel på kreativitet og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2013, s. 202). For å oppnå troverdighet til studien mener Seale (1999, s. 147-148) at man må være konkret og spesifikk når man opplyser om fremgangsmåten en har tatt i bruk når man har samlet inn og analysert data (Thagaard, 2013, s. 202). I denne studien har forsker forsøkt å gjøre fremgangsmåten tydelig for leserne, slik at leserne forhåpentligvis vil få en klar oppfatning av hva som er blitt gjort i studien. Studiens troverdighet kan også styrkes ved at en annen forsker trekkes inn for å gjøre en vurdering av prosjektet (Thagaard, 2013, s. 203). Siden oppgaven er skrevet og gjennomført alene som en del av mastergradsstudiet ved Universitetet i Stavanger er ikke dette gjort. Veileder har midlertidig støttet og veiledet i flere aspekter ved gjennomføringen av prosjektet, selv om veileder ikke har tatt del i selve analysen.

### **3.4.2 Studiens validitet**

Innenfor kvalitativ forskningsmetode handler validitet om metoden som er brukt i en studie er velegnet til formålet med studien, altså om metoden er egnet til å tilføre kunnskap til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Pervin, 1984, s. 48). I forhold til problemstillingen som har ligget til grunn for denne studien er det vanskelig å se at en annen forskningsmetode enn intervju ville være en gunstig metode. Det kan midlertidig tenkes at det finnes andre analyseredskap som kunne ført til andre funn. En annen forsker kunne også tatt utgangspunkt i andre teoretiske perspektiv i arbeidet med utformingen av intervjuguiden og i analysearbeidet.

Begrepet validitet er knyttet til tolkningen av datamaterialet. Validitet handler om hvor gyldige de resultatene forsker har konkludert med er gyldige (Thagaard, 2013, s. 204). Med problemstillingen som utgangspunkt er det høyst trolig at andre forskere vil kunne finne andre funn dersom de hadde spurt andre informanter, da det ikke vil finnes noen fasitsvar på problemstillingen og tematikken kan nærmes med ulike innfallsvinkler. Det er midlertidig vurdert av forsker at de tolkningene som er blitt gjort ikke er urimelige, da en klar sammenheng mellom intervjuguide og teorikapittel har vært en rettesnor i tolkningsarbeidet.

Begrepet gjennomsiktighet har blitt omtalt flere ganger i litteraturen når det gjelder validitetsbegrepet. At en studie er gjennomsiktig innebærer at forskeren legger tydelig frem hvordan analysen er gjennomført og hvilket grunnlag en har for å gjøre de konklusjonene en gjør (Silverman, 2011, s. 360-373; Thagaard, 2013, s. 205). I forsøk på å styrke validiteten har forsker i denne studien forsøkt å gjøre studien så gjennomsiktig som mulig.

Innledningsvis ble det gjort rede for hvilke teoretiske perspektiv som har ligget til grunn for studien. I dette kapittelet er det forsøkt å gi et klart bilde av hvordan forsker har gått frem i prosjektet og innhentet datamaterialet.

### **3.4.3 Reliabilitet og validitet gjennom intervjuets syv faser**

I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) finnes det syv faser i en intervjustudie. Disse syv stadiene ble fulgt i denne studien. For å gi en gjennomsiktig fremstilling av studien, og samtidig styrke studiens reliabilitet og validitet vil det derfor her gis en vurdering av studiens troverdighet og gyldighet gjennom de syv stadiene.

Den første fasen kalles tematisering, og handler om å formulere et formål med undersøkelsen og beskrive hvordan en skal undersøke det aktuelle emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Begrepsvaliditeten i denne studien vil være god da den bygger på teori og tidligere forskning utført av anerkjente forskere innenfor mobbefeltet.

I intervjuets andre fase skal en planlegge hvordan en kan innhente nyttig informasjon og kunnskap fra personer med god kunnskap i forhold til problemstillingen. Det er derfor gjort vurderinger i forhold til hvilke informanter som vil være aktuelle for å besvare problemstillingen. Informantene ble som nevnt valgt ut fra deres vedvarende lave mobbetall. At informantene i denne studien ble valgt på denne måten kan være en styrke ved studien, da den øker muligheten for å innhente god praksis i forhold til problemstillingen.

Gyldighet i forhold til intervjusituasjonen handler om hvordan intervjuet ble gjennomført og hvilken relasjon som oppstod mellom intervjuer og informanter. Intervjuer forsøkte å møte informantene med respekt og takknemlighet. At intervjuer opplevde at samtlige intervju hadde en god tone kan være en styrke ved studien. På grunn av intervjuers mangel på erfaring innenfor intervjukunsten kan en annen forsker ha hatt mulighet til å stille andre og flere oppfølgingsspørsmål enn det som ble gjort i gjennomføringen av disse intervjuene. Et slikt tilfelle vil kunne føre til at annen informasjon kunne blitt supplert til datamaterialet. Det kan dermed være en svakhet at studien er gjennomført av en student med begrenset erfaring i forhold til å gjennomføre intervju, og med begrenset innsikt i fagfeltet.

At transkriberingene ble gjort fortløpende etter hvert intervju kan være en styrke ved studien, da intervjuet fortsatt var ferskt i minnet når transkriberingen ble foretatt. At transkriberingene ble gjennomført av forsker selv kan også være en styrke, da det er intervjuer som har deltatt på intervjuene, og har førstehåndskunnskap om hva som ble sagt.

Forsker opplevde selv at analysemetoden som ble brukt, ved å anvende koding, har vært en gunstig prosess for å innhente relevant informasjon i forhold til problemstillingen. Det kan bidra til å styrke gyldigheten til studien. Transkripsjonene var på flere sider, og det ble gjort vurderinger i forhold til hvilke sitater som skulle være en del av rapporteringen. Dersom en annen forsker hadde gjennomført analysen kunne det ha vært et annet perspektiv som ble vektlagt og følgelig andre utsagn som ville blitt tatt med. Studiens validitet kan som nevnt styrkes ved å la flere forskere ta del i prosessen. I denne studien er det derimot kun én forsker som har foretatt analyse av datamaterialet.

Verifisering viser til en egen fase i intervjuundersøkelsen hvor forsker skal undersøke studiens generaliserbarhet, pålitelighet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Studiens generaliserbarhet vil bli diskutert i et senere avsnitt. Forsker har forsøkt å gjennomføre en gjennomsiktig studie hvor det er tydelig hvilken fremgangsmåte forsker har lagt til grunn. Forsker har i tillegg vært innstilt på å være kritisk til egne tolkninger og egen forforståelse. At forsker er ny innenfor forskningsfeltet og ikke har foretatt lignende studier tidligere kan både styrke og svekke studiens troverdighet og gyldighet. En styrke ved å være ny forsker er at en kan ha en mindre erfaring om tematikken, og at det kan resultere i at forforståelsen til forsker derfor kan prege resultatene i mindre grad. Forsker har likevel lest teori på feltet og hatt flere emner som omhandler mobbing, og vil derfor ha noe forforståelse som kan være med på å prege hvilken informasjon som blir ansett som vesentlig og hvilken informasjon som kan bli oversett. En svakhet ved å være ny på forskningsfeltet er at forsker mangler erfaringer knyttet til intervjukunsten, samt den dype faglige innsikten i fenomenene som undersøkes. Det er begrenset hvilken innsikt en vil få innenfor fagfeltet i løpet av studietiden og et halvt år med masteroppgave. I tillegg er det nødvendig å problematisere tidsaspektet ved studien. Masteroppgaven blir ved UiS skrevet på omtrent et halvt år, og dermed gir det ikke mulighet til å gjennomføre omfattende innsamling av datamateriale. En slik begrensning i tid kan være en svakhet ved studiens troverdighet og gyldighet.

Avslutningsvis skal en forsker gi en gyldig rapportering av funn som er blitt gjort, og hvilke metoder som ligger til grunn for studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Formen på rapporten skal følge vitenskapelige kriterier, gjøre grundige etiske vurderinger i forhold til hva som blir publisert og resultere i et lesbart produkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Rapporten er i denne studien en mastergradsoppgave. Forsker har forsøkt å fremstille oppgaven troverdig og gyldig. Det er blitt tatt forskningsetiske vurderinger i forhold til selve utførelsen av studien og i rapporteringen av funn, som vil bli gjort rede for i senere avsnitt.

### **3.5 Overførbarhet**

Dersom studien vurderes som pålitelig og gyldig, kan man videre stille spørsmål om studiens funn kan ha betydning for andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I kvalitativ forskning kan et argument mot generalisering være at utvalget ikke er representativt for befolkningen, og at antall informanter ikke er høyt nok til å kunne gjøre generaliseringer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) hevder derimot at man heller kan

vurdere om studien kan overføres til andre relevante kontekster. Ved gjennomføring av kvalitative studier snakker man om at de tolkningene man gjør i forskningsprosessen gir grunnlag for overførbarhet, men man kan ikke gi beskrivelser av mønstre i datamaterialet som blir samlet inn (Thagaard, 2013, s. 210). Vurdering av overførbarhet er knyttet til om forsker anser tolkningen som er gjort innenfor studiens rammer kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). Det er forskeren selv som kan argumentere for en eventuell overføringsverdi. Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) trekker paralleller til rettspraksis, hvor tidligere praksis er av betydning. Forsker skal, på samme måte som en jurist, legge frem sin argumentasjon for studiens overførbarhet, som leseren videre skal bruke som grunnlag for å gjøre en leserbasert analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). For å vurdere om denne studien kan ha en overføringsverdi for leseren kan det derfor være interessant å vurdere i hvilken grad studiens resultater samsvarer med tidligere forskning på feltet. Som nevnt finnes det lite forskning som omtaler tilskuerne spesifikt, og det kan derfor være vanskelig å vurdere studiens funn. Flere av studiens funn henger derimot klart sammen med den begrensede mengden litteratur og forskning som er funnet på emnet. En kan derfor argumentere for at studien har en viss overføringsverdi.

Det finnes midlertidig både styrker og svakheter ved studiens gyldighet og pålitelighet, som er det blitt forsøkt redegjort for i tidligere avsnitt. I tillegg har studiens mulige feilkilder som kan redusere studiens troverdighet. Disse feilkildene vil bli tatt opp i et senere avsnitt.

På grunn av studiens omfang er det ikke mulig å trekke noen konklusjoner i forhold til generalisering av funn. En kan midlertidig peke på at funnene i denne studien kan være av verdi for de som måtte lese oppgaven. Oppgaven kan derfor medføre verdi i form av leseroverførbarhet.

### **3.6 Forskningsetikk**

Det finnes flere moralske spørsmål som bør tas hensyn til ved intervjuundersøkelsens midler og hvilket mål en har for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Ved bruk av kvalitative forskningsintervju som metode møter en spesielt utfordringer knyttet til formålet med studiene, som handler om å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch, Miller, Mauthner & Jessop, 2002, s. 1).

I forkant av intervjuene ble prosjektet meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) som et ledd i å sikre at prosjektet etterkom de etiske retningslinjene for kvalitativ forskning.

Studien har i tillegg brukt NESH som rettleiding i arbeidet med å sikre at studien blir gjort riktig i forhold til etiske vurderinger. NESH presenterer hvilke forskningsetiske retningslinjer som er gjeldende for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. I følge retningslinjene skal forskeren blant annet verne personene som deltar i studien, informere deltakerne om studien, innhente samtykke fra intervjudeltakerne, og anonymisere deltakerne (NESH, 2016).

Som nevnt opererer Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) med syv faser i en intervjuundersøkelse. Videre hevder de at hver av fasene medbringer etiske problemstillinger en må ta hensyn til. Flere av retningslinjene fra NESH kan sees i lys av denne fremstillingen.

Den første fasen handler om tematisering av studien. Når en tematiserer en studie er det etisk nødvendig å ta hensyn til verdien av kunnskapen, og vurdere om en kan oppnå en forbedring av menneskers situasjon ved å gjennomføre studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I denne studien er det blitt vurdert slik at studien kan medføre kunnskap som kan bidra til å skape en forbedring av læreres og elevers hverdag.

Den andre fasen som Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) skriver definerer en intervjuundersøkelse er planlegging. I forhold til etiske problemstillinger er det viktig at forsker gjør etiske forberedelser i forkant av intervjuet ved å sikre at en har mottatt informert samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurderer hvilke konsekvenser deltakelse i studien kan ha (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97; NESH, 2016). Prinsippet om informert samtykke er basert på at man skal ha respekt for intervjupersonenes bestemmelsesrett over eget liv, og at de har rett til å ha kontroll over hvilke opplysninger om dem selv som skal deles med andre (Thagaard, 2013, s. 26). I forkant av intervjuene er det samlet inn informert samtykke fra samtlige av deltakerne. For å sikre konfidensialitet er informasjonen som er blitt samlet inn forbeholdt forsker. Forsker har drøftet noe av datamaterialet med veileder, men heller ikke veileder har hatt tilgang til rådata eller personlig informasjon om deltakerne i studien. På grunnlag av at denne studien er positivt vinklet, har forsker vurdert muligheten for negative konsekvenser for deltakerne som relativt liten.

Den tredje fasen er intervjusituasjonen. For å sikre en etisk riktig gjennomførelse av intervjusituasjonen er det viktig at forsker informerer deltakerne om konfidensialitet og vurderer om informantene kan oppleve stress eller ubehag rundt intervjuet, og vurdere om



disse påkjennelsene kan ha betydning for intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97; NESH, 2016). Intervjupersonene skal sikres konfidensialitet ved at deres opplysninger blir anonymisert (Thagaard, 2013, s. 28). Samtlige av informantene fikk tilsendt samtykkeerklæring på mail i forkant av intervjuene, fikk lese erklæringen i forkant av intervjuet og informantene skrev under på erklæringen med forsker tilstede før intervjuet startet. Informantene ble informert om at alt som ble formidlet ville bli anonymisert. Informantene fikk spørsmål om noe de mestret. Forsker opplevde derfor ikke at informantene synes intervjusituasjonen var ubehagelig.

Den fjerde fasen handler om hvilke etiske vurderinger en gjør i transkriberingen. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) må en i denne fasen vurdere konfidensialitetshensynet, og samtidig forholde seg til å foreta en lojal transkribering av intervjuet. Som nevnt ligger det et fenomenologisk perspektiv til grunn for denne studien. Det innebærer som nevnt at en ønsker å gi et reelt innblikk i intervjudeltakernes livsverdener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). For å følge kravet om konfidensialitet og samtidig følge det fenomenologiske perspektivet, ble det i denne studien transkribert nøyaktig hva som ble uttalt av informantene i intervjuet, men transkripsjonene ble skrevet på bokmålsform. På denne måten vil informantenes utsagn komme direkte frem, men konfidensialiteten vil bli beholdt ved at dialekter og lignende ikke kommer til uttrykk i transkripsjonene. I tillegg blir informantene ikke oppgitt ved navn i transkripsjonene og presentasjon av funn, men ved betegnelsene «Informant A», «Informant B» osv. for å sikre konfidensialitet.

De etiske problemstillingene som bør tas hensyn til i analysedelen av intervjuet handler om hvor dypt og kritisk man skal analysere intervjuene og om en velger å inkludere informantene i arbeidet med analysen. En kan for eksempel la informantene lese gjennom hvordan uttalelsene deres er blitt tolket av forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I tråd med det fenomenologiske perspektivet er det forsøkt å presentere informantenes utsagn så rettvist som mulig. Informantene som har deltatt i denne studien har ikke fått mulighet til å lese gjennom analysen som er gjort av deres intervju. Forsker anså ikke dette som nødvendig da oppgaven som nevnt er positivt vinklet og intervjuguiden og teorikapittelet var til stor hjelp ved plasseringen av utsagn innenfor nodene. I tillegg spilte studiens omfang en rolle i forhold til hva som ble prioritert. Dersom studien hadde hatt et lengre tidsrom kunne det kanskje være aktuelt å la informantene lese gjennom forskers tolkning av deres utsagn.

Den sjette fasen handler om verifisering. Forskeren har et etisk ansvar for å rapportere så sikker og verifisert kunnskap som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97; NESH, 2016). I denne studien har forsker, i tråd med det fenomenologiske perspektivet, forsøkt å rapportere et reelt og sikkert innblikk i intervjupersonenes livsverden.

Den siste og syvende fasen handler om etiske problemstillinger en må ta hensyn til når forskeren rapporterer funnene i form av en rapport, og handler om hvilke konsekvenser det kan være for informantene at rapporten blir gjort offentlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Resultatet av forskningsarbeidet som har blitt arbeidet med gjennom denne studien vil resulterer i en masteroppgave. Oppgaven vil kunne bli gjort offentlig. Som nevnt er oppgaven positivt vinklet og deltakerne anonymisert. Det er derfor ikke blitt vurdert som en mulig negativ konsekvens for studiens deltakere at oppgaven kan bli offentliggjort.

### **3.7 Mulige feilkilder**

I alle studier kan det forekomme feilkilder som kan påvirke resultatene. Slike feilkilder kan oppstå gjennom hele forskningsperioden. I det foregående er det allerede pekt på noen mulige feilkilder. I det følgende vil det derfor bli fokusert på noen feilkilder i forhold til intervjuguiden og datamaterialet, da disse ikke har vært drøftet enda.

En mulig feilkilde i forhold til intervjuguiden kan handle om spørsmålene som ble stilt deltakerne. Noen av spørsmålene kan være lange, og inneholde komplekse begrep. Spesielt blir begreper som proaktiv aggresjon og tilskuere til mobbing brukt. Som nevnt fikk de informantene som ikke var sikre på begrepet proaktiv aggresjon presentert en definisjon for å sikre at deltaker og forskere videre var samstemte om begrepets bruk. De informantene som følte de hadde en forståelse av begrepet, og som forsker fikk inntrykk av forstod begrepet når de svarte på spørsmålene, fikk derimot ikke denne definisjonen. En mulig feilkilde kan derfor være at disse informantene ikke hadde en like god forståelse av begrepet proaktiv aggresjon som forsker fikk inntrykk av, eller at de informantene som fikk presentert definisjonen fortsatt hadde mangelfull forståelse av sammenhengen. Dersom informantene har hatt et mangelfullt innblikk i proaktiv aggresjon kan dette være en mulig feilkilde. Noen av spørsmålene i intervjuguiden kunne også fremstå som ledende. For eksempel blir informantene spurt om de tror relasjoner kan ha betydning for arbeidet med å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. Et slikt spørsmål kan være ledende, men samtidig vil trolig de fleste lærere anse relasjoner som et viktig aspekt i forhold til problemstillingen.

Ved bruk av kvalitative forskningsintervju kan en oppleve at informantene ikke forteller oppriktig fra deres skolepraksis. I kombinasjon med spørsmål fra intervjuguiden som kan være ledende kan informantene derfor ha svart på spørsmålene ved å støtte seg på intervjuguiden sin tematiske inndeling. Informantene kan for eksempel ha lagt fokus på relasjoner da dette var et punkt i intervjuguiden. Forsker opplevde midlertidig ikke at informantene ble ledet av spørsmålene, og fikk inntrykk av at informantene hadde god kunnskap om emnet. Forsker kan midlertidig ikke si noe om hvilken praksis de ulike informantene fører til daglig. Det er derimot rimelig å anta at skolene gjør noe riktig, i og med at deres skole har scoret bra i forhold til mobbing på Elevundersøkelsen.

### **3.8 Studiens bidrag**

Formålet med studien har vært å bidra med informasjon i forhold til hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing. Når produktet er en masteroppgave som ikke skal publiseres i noen tidsskrift vil informasjonen først og fremst nå ut til de som av en eller annen grunn leser eller hører om oppgaven. Forsker vil selv ta med funn innhentet i forbindelse med oppgaven og videreformidle til egen arbeidsplass, som har ønsket å få vite mer om tematikken. Samtlige informanter vil også få tilsendt oppgaven med mulighet for å lese oppgaven og eventuelt ta opp problematikken på deres arbeidsplass.

### **3.9 Studiens begrensinger**

Siden studien er gjort i forbindelse med en masteroppgave hvor et halvt år er disponibelt, vil oppgaven naturligvis få begrensinger når det gjelder tid og omfang. Når en benytter kvalitative forskningsintervju som metode er det viktig at man har nok tid til å analysere de funnene en gjør, da det er disse som er grunnlaget for hele studien. En må ha mulighet til å gjennomføre grundige analyser av datamaterialet. Når et slikt krav skal oppfylles vil det føre til at en ikke kan ha like høyt antall informanter som dersom man hadde hatt mer tid disponibelt. En studie av et større omfang ville trolig kunne ha ført til flere intervju og det kunne blitt gjort grundigere for- og etterarbeid i forhold til intervjuene. Forsker opplevde i arbeid med intervju og presentasjon av funn at det var flere innfallsvinkler som kunne være interessante å følge videre, men som måtte velges bort på grunn av studiens omfang. I kapittel 5 vil det bli presentert noen av innfallsvinklene som har kommet frem i arbeidet med

denne studien og som forsker anser som interessante, og som derfor kan være utgangspunkt for videre forskning.

## 4.0 PRESENTASJON AV DATA

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få et innblikk i hva skoler med vedvarende lave mobbetall gjør for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. I dette kapittelet vil det bli presentert funn som er gjort i forhold til problemstillingen.

Rekkefølgen på presentasjonene av funn er delt inn i tema på bakgrunn av rekkefølgen i teoridelen for å få en oversiktlig struktur.

Informantene vil bli referert til som «Informant A», «Informant B» og så videre. Hvilken bokstav den aktuelle informanten har blitt tildelt har ikke sammenheng med kronologisk rekkefølge på intervjuene eller annen identifiserende informasjon.

### 4.1 Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing

Som tidligere nevnt viser forskning at elever som mobber scorer høyere enn andre på nivå av proaktiv aggresjon. Disse elevene mobber for å oppnå belønninger i form av makt og tilhørighet. Elevene oppnår tilhørighet når en gruppe samles om å være sammen mot en elev, og makt ved å observere avmaktsignaler hos offeret (Vaaland et al., 2010, s. 5). For å få slutt på aggressiv atferd er det viktig å vite hva som ligger bak fenomenet (Berkowitz, 1993, s. 3). Det var derfor interessant å undersøke om skoler med vedvarende lave mobbetall har en forståelse av sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing.

Flere av informantene hadde allerede på forhånd en klar forståelse av sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing. For de informantene som ikke visste hva proaktiv aggresjon innebar eller var usikre ga intervjuer dem følgende definisjon: «Det jeg legger i begrepet proaktiv aggresjon i forhold til mobbing er at elever ikke mobber med handlingen i seg selv som belønning, men at de mobber for å oppnå belønning i form av makt eller tilhørighet. At de som mobber gjør det for å se avmakt hos offeret, og få seg en fellesskapsfølelse og venner».

Samtlige informanter antok at det kunne være en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbing.

Noen av informantene var nokså sikre på at det er en sammenheng:

*«Ja, hva er det ellers som utløser mobbing?».* Informant D.

*«Ja, det tror jeg det er en sammenheng mellom. Absolutt».* Informant E.

Flere av informantene hadde en forståelse av at både makt- og tilhørighetsdimensjonen kunne spille en rolle når det gjaldt hvorfor elever mobber:

«Jeg tror det stort sett handler om å hevde seg selv overfor andre. Ta noen som er svakere enn seg selv». Informant A.

«Jeg tror det handler om makt». Informant E.

«De stenger noen ute for å få innpass selv. Men jeg tror kanskje at noen ikke vil mobbe, men de gjør det, så er du fort inne i en vond sirkel, om du kan si det slik». Informant B.

«Man vil på en måte være likt, man vil få en posisjon i en gruppe». Informant E.

«Noen gjør nok det, for å trykke ned andre, og få tilhøre en gjeng som de kanskje ikke tilhører, så skal de prøve å få en posisjon der, så rakker de ned på andre som er lavere enn seg selv». Informant C.

En informant mente også det var en sammenheng, men understrekte at noen elever trolig ikke alltid er klar over det selv:

«Jeg tenker at det er en sammenheng, men jeg tenker det er ikke alltid bevisst fra de som er proaktivt aggressive. For når vi tar det opp og diskuterer og de blir konfrontert med hva de gjør, og hva det betyr for de andre, så er det akkurat som de får en liten aha-opplevelse, noen. Mens andre er kanskje mer bevisste selvfølgelig». Informant A.

## **4.2 Definisjonen på mobbing**

Skoler som har en klar forståelse av en utfordring vil ha større mulighet for å kunne finne gode løsninger for å håndtere den bestemte utfordringen (Fandrem & P. Roland, 2013, s. 28). I den forbindelse er det interessant å se om informantene har en klar forståelse av mobbebegrepet, og om dette kan være en av faktorene som kan forklare hvorfor de har lave mobbetall.

Samtlige av informantene hadde en klar forståelse av begrepet, og alle hadde med de tre faktorene i sin definisjon: negative handlinger, gjentatte episoder og et ujevnt maktforhold.

En beskriver det slik:

*«Mobbing er gjentatte ganger å ha blitt ertet, plaget eller på en eller annen måte blitt krenket, over lengre tid. Hvor det da har gått såpass langt at den som opplever dette har vanskelig for å gjøre noe med det selv eller føler seg maktesløs».* Informant F.

En annen viste til definisjonen brukt av Utdanningsdirektoratet på Elevundersøkelsen:

*«Vi bruker den definisjonen på mobbing som er fra Elevundersøkelsen til Udir, som sier «negativ eller vondsinna åtfærd gong på gong, frå ein eller fleire retta mot ein elev som har vanskeleg med å forsvare seg. Erting gong på gong på ein ubehageleg eller sårande måte er og mobbing»».* Informant A.

En annen bruker begrepene negative handlinger og systematikk for å forklare mobbebegrepet:

*«Jeg legger at det er negativ handling fra en eller flere som er rettet mot en annen person. Og hvis den gjentas, den negative handlingen, går over tid på en måte, så kan det bli systematisk krenkelse, mobbing».* Informant E.

En annen har sett i praksis at ujevnt styrkeforhold har betydning for om handlingene blir oppfattet som mobbing:

*«Og det merker jeg jo, at elever som ikke har status også kan slenge stygge kommentarer, som de med høy status ikke bryr seg om, og da oppfattes det jo ikke som mobbing. Så det er litt slik, hva mottakeren oppfatter som mobbing».* Informant C.

Flere poengterte også at det skjer mye skjult mobbing som ikke er synlige for oss lærere, og fremhever at dette er en utfordring:

*«Vi ser jo ikke mye mobbing, for de gjør det ofte i det skjulte, med kommentarer og blikk. Skjult for lærerne».* Informant C.

«Det er vanskelig, for mye skjer når vi ikke ser». Informant B.

#### **4.2.1 Problematisk bruk av begrepet mobbing**

Flere av informantene viser også at de kan drøfte mobbebegrepet, og peke på svake eller uklare sider ved den etablerte definisjonen.

En informant sier at gjentakelsesprinsippet noen ganger kan være vanskelig:

«Men så føler jeg jo at en engangsepisode også kan være mobbing, men det er det ikke ifølge definisjonen. Men du kan jo føle deg stygt behandlet av bare en hendelse også. Så jeg synes det er litt sånn vanskelig ...» Informant C.

En annen informant sier at mobbebegrepet ser ut til å bli feilaktig brukt av flere:

«Når du sier på et foreldremøte at hvis jeg kjenner meg mobbet så er jeg mobbet. Noen misforstår litt det omgrepet. Det har forsvunnet det med erting, og det blir fort uttalt at da blir du mobbet». Informant B.

Informanten sier at vi ikke skal tolerere negativ atferd, men at man ikke ukritisk skal plassere ironi og uheldige kommentarer innenfor kategorien mobbing:

«Og jeg tror nok, altså du skal ikke tolerere noen ting, for det første, men noen mener ikke å mobbe, men bruker en språkbruk, litt ironi, uten at det er ment som mobbing». Informant B.

En annen sier også at man må være forsiktig med bruken av mobbebegrepet:

«Altså, vi skal være forsiktige med å bruke ordet mobbing hele tiden, for da mister det effekt». Informant D.

#### **4.3 Forståelse av tilskuere i forhold til mobbesituasjoner**

Problemstillingen for oppgaven handler om hvordan skolen kan aktivisere medelever til å ta en aktiv rolle i kampen mot mobbing. Derfor var det interessant å undersøke hvilke tanker informantene hadde i forhold til tilskuerne.



En informant er helt klar på at tilskuere har en viktig rolle. Informanten påpeker at mobbingen sjelden forgår uten tilskuere av medelever:

*«Viktig rolle. Fordi mobbing foregår oftest når andre er der. Det er sjeldent at det foregår mellom to personer, når det ikke er en eller annen form for tilskuere».* Informant D.

Den samme informanten sier at tilskuerne kan ha en viktig rolle fordi mobberne ønsker en respons hos medelevene:

*«Jeg tror det har enormt mye å si, hvis de tør. De som mobber gjør det for å få en eller annen form for respons fra de som er rundt».* Informant D.

En informant sier at elever med sterk posisjon i gruppen vil trolig ha større innflytelse på medelevene sine enn lærerne:

*«Og det, hvis det er noen som har en viss posisjon i gruppen, som snur seg, går bort eller sier noe, det tror jeg har aller største effekt. Mye mer enn hvis vi voksne sier noe».* Informant A.

I forhold til hvilke roller medelever kan ta når de er tilskuere til mobbing sier en informant følgende:

*«Så er det jo det at de kan varsle, enten andre voksne om hva som har skjedd, eller de kan gripe inn i situasjonen der og da, eller i etterkant også, for elevene tenker jeg. Eller bare ta avstand, bare gå bort. Du sier ganske mye med å bare på en måte snu deg, å gå bort».*

Informant A.

Flere av informantene peker på at de tror flere av barna er passive når de er tilskuere til mobbing. Flere hevder likevel at de opplever barn som flinke til å gi beskjed til en voksen:

*«Jeg er redd vi har mange på uengasjerte. Jeg tror mange er flinke til å gi beskjed til en voksen, at det er på en måte det redskapet de har først og fremst. Og det er jo bra at de har kommet så langt, men skulle ønske jeg kunne si at enda flere våget å gripe inn».* Informant B.

En annen informant understrekte at tilskuerne gjerne ikke deltar i form av ord, men at de kan bruke kroppsspråket på en negativ måte:

*«Det som vi har observert er at en ikke får plass, dersom de sitter i kantinen, så er det en som kommer og vil sitte med dem, så lager de på en måte ikke plass. Det er aldri noen som står og heier, liksom. Det er på en måte ikke noen som sitter og sier «Ikke gi plass til han». Det er bare noe de viser med kroppsspråket». Informant C.*

En annen informant ser sammenheng med alder og hvilken rolle de tar, og antar at eldre elever gjerne vil ha lettere for å ta en rolle hvor de direkte eller indirekte støtter mobbingen:

*«Men jeg vil jo si at når man kommer litt lenger opp på trinnene, slik som det er per i dag, så er det jo ikke snakk om store prosenttall, men at trenden ofte kan gå litt at du er medløper og håndlager, at du er støttespiller til passiv mobbing, spesielt det her med støttespiller til passiv mobbing og passiv støttespiller til mulig mobber, og jeg tror, i den grad jeg kan si dette, så tror jeg nok at vi har noen her på de eldste trinnene». Informant F.*

Informanten peker på sosiale medier som en forklaring på hvorfor det kan være slik:

*«Og mye her ligger i sosiale medier, som ungene får lov til å holde på med hjemme om kvelden». Informant F.*

En annen informant peker på at det er viktig å være klar over at voksne som tilskuere også kan ta en passiv rolle:

*«Jeg tror altfor mange er passive, både elever og voksne, faktisk. At de bare trekker seg unna og tenker at de ikke har noe med det. Og det tror jeg gjelder voksne også. At man kan høre noen ufine kommentarer, så tenker vi «Det burde du ikke sagt». Lettere å reagere på skolen enn kanskje på andre aktiviteter. Men, at vi flere ganger burde grepet inn, men at vi ikke gjorde det. Og det ser jo ungene. «Du hørte det, du gjorde ingenting». Informant B.*

Informant A sier videre at det er viktig at dersom en skal forsøke å aktivisere medelevene til å bli aktive forsvarere må en være oppmerksom på at læreren ikke bruker dette som en hvilepute, men heller som et supplement:

*«Man må passe på at elevene ikke får for stort ansvar. At ikke du legger over din jobb på dem. «Nå må DU passe på at de ikke ... At de har det godt. At de ikke blir mobbet». For da kan en få det ganske vondt, hvis ungene føler de må ta den voksne sitt ansvar».* Informant A.

#### **4.4 Hvorfor griper ikke tilskuere inn når de ser mobbing?**

For å vite hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing er det viktig å få en forståelse for hvorfor elever er passive. På denne måten kan vi gi de redskaper slik at de kan føle seg trygge nok til å gripe inn.

Samtlige av informantene var tydelige på at det trolig ligger komplekse årsaksforhold til grunn for at medelever forholder seg passive når de blir tilskuere til mobbesituasjoner.

Flere av informantene tenker at elevene er redde for at de selv skal bli ofre for den negative atferden:

*«Jeg tror kanskje de er redde at det er de neste gang».* Informant C.

*«Usikkerhet, frykt, tror jeg. Redde for at de også skal bli mobbet».* Informant A.

En annen tenker de er redde for reaksjonene til de andre elevene dersom de griper inn:

*«Jeg tror rett og slett mange ikke tør å gripe inn for de er redde for hva de andre vil si eller gjøre».* Informant F.

En annen tenker at noen elever kan være redde for å miste innpass hos elevgruppen:

*«Det tror jeg er fordi de er redd for å bli mobbet selv. Bli utstøtt fra gjengen. At de skal være et utskudd på en måte».* Informant E.

Spesielt på de eldre trinnene ser det ut til at lærerne er kjent med fenomenet provoserende mobbeoffer. Flere av informantene tror at de eldre elevene kan la være å gripe inn når de er tilskuere til mobbing fordi de opplever mobbeofferets atferd som provoserende, og at de dermed legitimerer mobbingen:

*«Så kan det nok være slik at den som får det gjerne er en elev som de andre er litt lei av, som tuller, stjeler tiden deres, at det er en elev man generelt er litt irritert på. Og at derfor tåler man at den eleven får det litt, for han fortjener det litt».* Informant D.

*«Det som ofte noen sier, det er at «Han gjorde slik og slik», altså som vi kaller provoserende mobbeoffer, at de har noe ved atferden sin som gjør at noen mener de har grunn til å mobbe. Noen som griner litt, som er litt sårbare, de er det kjekt å ta, for da ser vi at de bryr seg».* Informant C.

En annen informant tenker at elevene kanskje selv ikke er bevisste hva de gjør:

*«Og jeg tror kanskje noen ikke helt, spesielt det med blikk, at de ikke helt vet hva de gjør. Og da tenker jeg at vi som lærere gjør de oppmerksomme på det».* Informant B.

En informant tenker at kulturen har vært en medvirkende faktor til at elever ofte «bare» gir beskjed til en voksen dersom de ser mobbing:

*«Jeg tror det har litt med kulturen rett og slett. Jeg tror at vi kanskje ikke har vært ... I alle fall for noen år tilbake, så var det at «Du må i alle fall gi beskjed til en voksen», så har det bare blitt slik. Men dette året har vi snakket med mye om hva kan du da gjøre».* Informant B.

En annen informant tenker at det kan ha utviklet seg uheldige kulturer og normer i en klasse hvor en ikke har hatt de riktige ressursene. Informanten sier at det kan resultere i at det unormale blir det normale for ungene:

*«Det blir dumt å skylde på folk, men her handler det om at av og til er det ikke alltid vi har riktig verktøy, når en skal ha 20 andre i undervisning som du kan spille på, og da kan det ofte bli slik at det unormale blir det normale for ungene. Så blir det for vanskelig for de andre å*

*stoppe. Altså, de blir for utrygge, fordi det er noen som er litt for voldsomme, så blir de andre, som ønsker å fremheve den gode sosiale, som vil si stopp, som er opptatt av å ikke si stygge ting ... Og når de har sagt det mange nok ganger og det ikke nytter, så tror jeg det er mange som ønsker å ta avstand og gir litt opp». Informant F.*

En annen informant peker på at uklarhet rundt hva som er mobbing på sosiale medier kan være utfordrende:

*«Eller det mange snakker om er typisk slik at noen får ingen likes på sine bilder på Facebook. Det er på en måte en slik bevisst holdning kanskje, at vi trykker ikke på henne. Og ingen kan jo ta deg på det. For jeg kan ikke bestemme hva du skal trykke på». Informant C.*

En annen informant sier også at sosiale medier er utfordrende. Informanten peker videre på at foreldrene sjelden har god oversikt over hva ungene gjør på Internett:

*«Vi tok en powerpointpresentasjon og viste alle tingene ungene kunne gå inn på, fra Twitter til Instagram til Facebook og så videre. Jeg tror det var en 12-14 stykker, og det var for to år siden. Mange av foreldrene hadde ikke hørt om dem engang. Så sier vi at de har to Instagramkontoer, kanskje tre». Informant E.*

## **4.5 Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?**

Tidligere har det blitt pekt på forhold som kan forklare hvorfor tilskuere kan ha en vesentlig funksjon i arbeidet med å skape en kultur hvor medelevene tar aktivt avstand fra mobbingen. I det følgende vil presentert sitater hvor informantene direkte tar opp hvordan de tenker man kan aktivisere medelever i kampen mot mobbing.

### **4.5.1 Læringsmiljøet på skolen**

En informant tenker at det er viktig å trygge elevene:

*«Gi rom for å snakke om det. Prøve å gjøre de så trygge og robuste at de våger å stå imot og gi beskjed». Informant B.*

Videre tenker informanten at det er viktig å snakke om at vi er ulike, og at vi trenger ulike tilpasninger. Informanten tenker det er viktig å snakke om ting som skjer i elevenes liv, og involvere de i hva som foregår for å ufarliggjøre ulikheter blant elevene:

*«Snakke om at det er rom for å være ulike. At vi er annerledes, og at vi er gode på forskjellige ting. Vi ser forskjellig ut. Og om det er å se noen filsmutter, eller lese en bok, det virker jo ofte effektivt. Er det noen som får briller, så les en bok om det. Er det noen som havner i fosterhjem, så snakk om det, ufarliggjør det litt. Snakk om barnevernet og misbruk, de tingene, for at de skal vite hva som er rett og galt. At vi er forskjellige. Vi trenger ulike tilpasninger på ulike arena».* Informant B.

En annen informant tenker det er viktig å jobbe systematisk for å skape et godt miljø for elevene:

*«Så er det jo det at vi jobber systematisk med et godt skolemiljø».* Informant D.

En annen informant vurderer om det ikke kan være nyttig å skape et miljø hvor elevene fremfører ting, både i klassen og kanskje foran hele skolen. At elevene på denne måten kan bli tryggere til å stå opp og gi beskjed når de ser atferd de ikke liker:

*«Det at de tør å stå opp, tør å fremføre ting, som gjør i neste omgang at de føler seg tryggere på seg selv, som gjør at de kan gi beskjed om alt mulig på en grei måte».* Informant E.

En informant opplyser at de har brukt lapper som de kaller for «Du er observert»-lapper. På disse lappene står det en positiv handling eller væremåte som skolen har lagt merke til hos eleven:

*«Vi prøver å fange elevene i det gode de gjør. Vi har kalt det «Du er observert»-lapper».*  
Informant B.

Samme informant tenker det er viktig å lage noen felles regler, og sikre at alle elevene vet hvilken atferd som aksepteres:

*«At du har felles regler som er utarbeidet. At en har snakket gjennom hva som er greit her».*

Informant B.

En annen informant tenker at regler er spesielt nyttige på de yngste trinnene:

*«Hvis du lager det til en regel for de små, så er det lettere å følge en regel, for da har de voksne sagt at du skal følge den regelen. Og da kan de bare gjøre det, for det er en regel. De er mer regelstyrte».* Informant F.

#### **4.5.1.1 Læreren**

En informant er klar på at læreren er nødt til å ha struktur:

*«Være godt forberedt, ha en god struktur, tydelig struktur».* Informant B.

Flere tenker at relasjoner må ligge i bunn for å kunne starte mobbeforebyggende tiltak, som for eksempel å aktivisere medelever til å bli aktive forsvarere. En informant peker spesielt på at det er viktig med en god lærer-elev relasjon, for at elevene skal ønske å engasjere seg i saken læreren legger frem:

*«Det er ingen elever som vil gå aktivt inn for å få et godt skolemiljø, hvis ikke du har en god relasjon til den som spør eller oppfordrer til å gjøre det, tenker jeg. For du må ha tillit, og tiltro».* Informant A.

En annen informant tenker også at elevene oftere tør å gi beskjed dersom de har gode relasjoner til læreren:

*«At de har gode relasjoner til lærerne gjør at de tør å snakke om det».* Informant C.

Informant E tenker at elevene raskt gjennomskuer om læreren ikke har omsorg for dem:

*«Elevene merker veldig fort om de voksne bryr seg om dem eller ikke. Om de er på jobb for dem eller for seg selv».* Informant E.

En informant undret seg også om det hadde vært en mulighet å innføre dager hvor man delte den kunnskapen man hadde i forhold til det sosiale med kollegiet. Informanten påpekte at de hadde fagsamlinger hvor de delte kunnskap om fagundervisning, men at de ikke hadde dager hvor de delte informasjon om for eksempel relasjonsarbeid:

*«Men det jeg tenker også, er at vi har fagsamlinger, deledager, altså at vi deler med hverandre om fag, men vi kunne absolutt også hatt hvor vi deler i forhold til hva gjør du ... For hvor mange vet hva dere har gjort med det der med grønt, gult og rødt, med deres relasjoner til elevene? For slike ting skulle vi få delt mer ute i personalet».* Informant A.

En annen informant tenker at det er viktig at vi voksne tenker over hvordan vi fremstår overfor elevene, og hvordan vi bruker makten vi har:

*«Jeg tror det er viktig å være klar over den makten man egentlig har. Man kan forme elevene egentlig slik som man vil forme dem».* Informant E.

Samme informant har også opplevd at elever kan føle seg mobbet av læreren, og tenker det er viktig å være oppmerksom på hvordan vår væremåte er i møte med elevene:

*«Noen opplever det, altså at de blir mobbet selv om de voksne ikke mener de mobber. Det kan være en innlevering, så blir det litt skjevt sagt at en ikke har gjort det, så hvis det skjer flere ganger så ...»* Informant E.

En annen informant tenker også på at en bruker makten slik en ikke henger ut noen elever på negativt vis:

*«At man på en måte sier noe om rammene for samtaler på forhånd, slik at en unngår det at noen blir uthengt i klasserommet, for det vil jo bare forsterke».* Informant D.

En siste informant sier også det er viktig at vi som voksne legger til rette for at det er en dialog med elevene hvor de kan komme å gi beskjed:



«Og at vi har den dialogen med elevene hvor det er mulighet til å si fra». Informant C.

#### **4.5.1.2 Relasjoner innad i elevgruppen**

Samtlige av informantene påpeker at relasjoner og trygghet er essensielt for å skape et miljø hvor elevene er trygge nok til å våge å gi beskjed når de ser negativ atferd:

«Er du trygg så tror jeg kanskje du får mindre mobbing. Så lett, men så vanskelig».

Informant B.

En annen tenker at relasjoner er grunnleggende for å skape en kultur hvor elevene kan ta opp problematiske forhold:

«At jo bedre relasjon man har, jo lettere er det å ta opp ubehagelige ting». Informant F.

En annen informant tenker at relasjoner er nødvendige for å arbeide mot et mobbefritt læringsmiljø:

«Jeg tror heller ikke at det nytter å jobbe mobbeforebyggende med en klasse uten å jobbe med relasjoner mellom elevene». Informant D.

En annen informant er opptatt av at man bør bygge relasjoner slik at alle kjenner på en fellesskapsfølelse. Både innad i klassen, men også i hele skolen:

«Det som jeg opplever som det mest essensielle, det er fellesskapsfølelse, ansvarsfølelsen for alle, altså «meg» og «oss». Vi er ikke «meg og mine». Kjenne ansvar for de andre, ikke bare tenke på seg selv». Informant A.

#### **4.5.1.3 Klassestøtter**

Flere av informantene opplyser i tillegg at de har brukt ulike versjoner av klassestøtter.

Informantene tenker at det er viktig at lærerne tenker nøye gjennom hvilke elever som skal ta en slik rolle:

«Vi har prøvd det med noen elever, å ta ut noen, og gjøre de enda tryggere og oppfordre de til å stå imot, men noen synes det er greit og andre kommer hjem og sier at ja ... Han minste min kom hjem og bare liksom «Hvorfor gjorde de det? At jeg skal liksom våge? Hvorfor skal jeg gjøre det? Jeg vil ikke det». Og der av og til skolen tror de er trygge, så er de ikke det. Og da er det interessant å se når de lager slike sosiogram. Jeg tror vi kan få noen aha-opplevelser. Ja, vi får et litt annet syn på noen unger som vi tror har en rolle som de kanskje ikke har likevel». Informant B.

En annen informant viser til et tilfelle hvor de brukte klassestøtter med et positivt utfall. I det tilfellet var det to gutter med høy sosial status som fikk i oppgave å inkludere et provoserende mobbeoffer:

«Da, med han konkrete typen der, som var litt irriterende, da tok vi to av de stødige, gode guttene som vi visste var stabile, og disse hadde også sagt til oss at de mente han ble mobbet, og de viste oss ting som de hadde skrevet om han på Internett. Og så snakket vi med dem, og så sa vi at de var i en posisjon hvor de kunne gjøre noe med dette, prøve å inkludere han. Gi han plass i kantinen. Den oppgaven tok faktisk de. Så da, da ble det akkurat slik som du sa her. De gjorde at han kom inn igjen. Men da gjorde de en rolle, da satte de seg et hakk bak slik han fikk plass, og sa vel litt, ja, snakke mer positivt om han. Og det virket. Men det var med fornuftige gutter, som hadde høy status». Informant C.

Informant B hadde et interessant utsagn, da informanten undret seg om det ikke nødvendigvis trengte være populære elever som gir beskjed. Informanten tror at dersom de «riktige» elevene gir beskjed på de «riktige» arenaene så kan det ha like stor effekt som dersom det er en populær elev som gir beskjed:

«Vi har prøvd det her på skolen, der vi har tatt ut noen sterke, der du har sagt «Kan ikke dere være ... Våg å gi beskjed. Ta en slik rolle». Så skal du kjenne ungene ganske godt før du spør de om det. Om de rette personene sier det på den rette arenaen ... Du trenger ikke nødvendigvis være populær, men dersom det er en arena som du mestrer, for eksempel fotball, så våg å si at «Slik vil vi ikke ha», så tror jeg det vil ha enormt stor effekt». Informant B.

#### **4.5.1.4 Ordninger i friminuttet**

Flere av informantene påpeker at friminuttet er spesielt sårbart for mobbesituasjoner. Det er få voksne ute per elev. Det kan være hjørner som er vanskelige å få oversikt over. Det er ustrukturerte leker som kan føre til utfordringer for elever som strever med frilek og sosiale koder.

En skole hadde tidligere hatt elever som vakter, i supplement til voksne vakter, og opplevde at dette hadde en effekt:

*«Tidligere, for en del år siden, så hadde vi noen elever som enkelt og greit bare var vakt, ikke som aktiviserte, men som bare hadde vakt i tillegg. Bare for å gå litt rundt. For en sier at det skjer en del skjult mobbing, der hvor lærere ikke er, og at de på en måte, bare at de var der og var vakt ...».* Informant D.

En informant sier at de setter inn ekstra voksne dersom de har elever med utfordringer knyttet til frilek, slik at de kan lære i en virkelighetsnær kontekst:

*«Da setter vi inn ekstra i friminutt, for det er der de har litt utfordringer, med relasjoner, for da kan du veiledere i, akkurat når de er, i stedet for å dikte opp situasjoner i timene hvor du skal lære dem hvordan de skal oppføre seg».* Informant A.

Flere informanter forteller at de bruker friminuttssvenner for å skape relasjoner mellom elevene:

*«Friminuttssvenner har vi også. At kanskje i et friminutt til dagen så trekker vi hvem du skal være sammen med. Og før de går ut til friminutt så må de si hva de har blitt enige om hva de skal gjøre».* Informant B

*«De små trinnene, men av og til de store også, har lekevenner, at de trekker hvem de skal ha lag med i ett av friminuttene. For nettopp å gi de sjansen og muligheten til å bli kjent med andre enn de de går veldig mye sammen med».* Informant F

#### **4.5.1.5 Rollespill**

Noen informanter forteller at rollespill også kan brukes:

«Og der har vi spilt rollespill, og jeg er den der vrange, litt vanskelige eleven, som ikke helt gir han en respons. Så må han bare jobbe for å få kontakt. Og vi har øvd på dette, vi har skrevet ned, hjemmet er koblet på, så de også hjelper». Informant D.

«Rollespill, kanskje?» Informant B.

#### **4.5.1.6 Bevisstgjøring hos tilskuerne**

Flere av informantene tenker også at det er viktig å bevisstgjøre tilskuerne på deres roller.

En av informantene hadde blant annet god erfaring med å bruke dilemma basert på elevene, som de kan diskutere i lag i klassen eller gruppen:

«At vi lager noen dilemma som elevene kan kjenne seg igjen i. Det blir gode diskusjoner når elevene kjenner seg igjen». Informant B.

En annen tenker det er viktig å snakke om forskjellen på sladring og å gi beskjed:

«Minne de på at det er lov å si fra. Lære de forskjeller på, hva er det å sladre kontra det å gi beskjed på en tydelig måte. Det er kult å si stopp. Det er kult å si fra. Fremheve det. Og hele tiden spør: «Kunne du gjort noe der?» Når du så det, kunne du gjort noe?»». Informant F.

Samme informant tenker at de eldste elevene på barneskolen vil ha utbytte av å diskutere og reflektere rundt hvorfor det kan være viktig å gi beskjed dersom de er tilskuere til mobbing:

«Mens de i 5., 6. og 7. mer må kunne gå inn i en refleksjonsrunde omkring det og kjenne litt selv på sitt ansvar». Informant F.

En annen informant tenker også det er viktig å ta elevene med i diskusjoner og råd for å få aktivisert de, og for å få elevene til å ta andres perspektiver:

«For å aktivisere hjernen på en måte, slik at de kan tenke mer over selv hvordan de tenker i ulike situasjoner, for da får man også at man kan ta andres perspektiv og at en tenker ... Kanskje etter hvert får en også mer empati og kan sette seg mer inn i andres virkelighetsforståelse». Informant E.

En informant er særlig opptatt av å bevisstgjøre elevene på at deres passive atferd har betydning for mobbingen:

*«Det å trygge de på at hvis du henger deg på, så er du en del av det. Våg å si nei. Våg å gi beskjed. «Ja, men jeg mente det ikke slik», «Nei, men du står der, og du ser på, og da godtar du det for du griper ikke inn»». Informant B.*

#### **4.5.1.7 Gi tilskuerne verktøykasser**

En annen informant tenker det er viktig å gi elevene redskaper i form av strategier. Informanten tenker det kan være en mulighet å gi elevene ord og uttrykk de kan bruke. Elevene kan da være mer forberedt på å gripe inn:

*«Ja, viktig å gi de strategier. Det som vi har snakket om, for eksempel, det at hvis du ser at noen gjør noe som ikke er greit, så går en kanskje ikke bort og sier «Nei, slutt med det. Det er ikke fint». En trenger ikke høres ut som en engel. Det vil ikke gutter i 7. høre på, men en kan si «Nei, ikke gidd». Ja, det er noe man kan finne på å si. Så man gir dem på en måte ordene». Informant D.*

En annen informant er også enig i at man bør gi elevene redskaper slik at de er forberedt på situasjonene de kan havne oppi:

*«At vi gir dem en verktøykasse med hvordan det kan gjøres». Informant B.*

#### **4.5.2 Kultur og normer utenfor skolen – foreldresamarbeid**

Noen av informantene tok opp et spennende tema som handlet om hvordan vi kunne samle hele bygder og byer for å arbeide aktivt mot mobbing som et fellesskap. De har ulike synsvinkler i forhold til hvordan vi kan gjøre det, men felles er tanken om at foreldrene bør være aktivt med i arbeidet mot å skape en aktiv holdning hvor mobbing ikke aksepteres.

Dette tenker informantene kan være viktig da barna lærer en god del av miljøet utenfor skolen:

*«Du drar med deg en del av hvordan du er opplært hjemme». Informant B.*

Samme informant sier videre at vi kan forsøke å skape gode normer mot mobbing ved at flere organisasjoner arbeider sammen. Informanten sier foreldre stort sett er positive til å bli inkludert i diskusjoner om elevene:

*«Men jeg har tro på å være enda bedre i lag, i bygda. At alle kjenner at de har et eierforhold til ungene, til hvordan de har det. Det er jo rom for å snakke om det på skolen. Og mange er positive til det, de hadde bare ikke tenkt i de baner selv. Så jeg tror det at skolen våger å ta det opp selv om vi ikke har noe med det, blir av de fleste opplevd som positivt».* Informant B.

Også en annen informant fremhevet viktigheten av å ha et samarbeid med foreldrene, hvor skolen ikke er redd for å gi beskjed til hjemmet dersom en elev viser en utfordrende atferd:

*«Men vi kan absolutt bli mye, mye mer flinkere til å ansvarliggjøre foreldrene, og si «Her har du et barn som gjør sånn og sånn, det må du ta ansvar for hjemme»».* Informant F.

En informant bruker idrett som et eksempel på hvor en trener kan komme med utsagn som ikke ville være greit i en skolesammenheng. Informanten tenker det handler om hvilke briller vi har på oss i ulike situasjoner:

*«Der vi tenker at i bygden, hva kan vi gjøre for at alle skal ha det bedre, og da tror jeg ofte at en trener kan kanskje si noe uten at en mener noe stygt med det, fordi slik sjargong bruker vi hjemme. At vi som lærere kanskje, at vi kanskje har på oss noen andre briller og ser på det på andre måter enn en vanlig mor og far vil gjøre».* Informant B.

I forhold til partnerskap mot mobbing, hvor alle lag og organisasjoner er involvert, nevnte en annen informant at det er viktig å være oppmerksom på hvilken språkbruk en bruker.

Eksempelet som ble brukt var at en kunne bruke #ingenalene på sosiale medier, hvor fokuset var på at ingen skulle føle seg utenfor:

*«Vi hadde noen møter nå, og da var det #ingenalene. Det er ikke ingen skal mobbes, eller noe slikt. Det er veldig viktig å være oppmerksom på hvilke ord en bruker».* Informant A.

Informant B sier at flere foreldre kan være sårbare i forhold til kritikk av barna sine.

Informanten sier at en må våge å si ifra for å kunne få et bedre miljø for alle involverte parter:

*«Jeg har tro på det med å få foreldre på banen, snakke i lag. Kanskje at vi er enda bedre på ... Jeg tror noen har litt å gå på med det med å ta imot konstruktiv kritikk eller kritikk, fra andre foreldre, de blir fort sårbare. Men det å ha, å tåle å få en tilbakemelding uten å ta det ille opp, vi gjør det jo bare i beste mening. Det er ikke sikkert det er godt å høre og gildt å høre, men vi gjør det ikke for å være stygg». Informant B.*

## 5.0 DISKUSJON

I dette kapittelet vil studiens hovedfunn løftes frem og drøftes i lys av teori og tidligere forskning på emnet. Formålet med kapittelet er å drøfte funn fra studien for å kunne nærme seg en konklusjon på problemstillingen som har ligget til grunn for oppgaven.

Problemstillingen har vært: «Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?».

For å sikre at funn ikke går tapt i strukturen vil dette kapittelet ikke være helt fastlåst til strukturen, selv om det vil følge samme hovedstruktur som resten av kapitlene i oppgaven. Dette gjøres som et forsøk på å føre en rød tråd gjennom oppgaven, og samtidig presentere en ryddig drøfting av studiens hovedfunn. Til hvert av de overordnede temaene vil det først bli presentert en begrunnelse for hvorfor det bestemte temaet er viktig å belyse for studiens problemstilling.

Studiens hovedfunn vil dermed bli løftet frem og drøftet i følgende rekkefølge:

1. Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing
2. Definisjonen på mobbing
3. Tilskuere ved mobbesituasjoner
4. Hvorfor griper ikke medelever inn når de ser mobbing?
5. Hvordan kan man legge til rette for at medelever skal ta aktivt avstand fra mobbing?
  - Læringsmiljøet ved skolen
  - Kultur og normer utenfor skolen

### 5.1 Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing

For å kunne gi et svar på problemstillingen var det nødvendig å sikre at informantene hadde en forståelse av forholdet mellom proaktiv aggresjon og mobbing, da proaktiv aggresjon kan være en viktig pådriver for mobbing, hvor mobberen ønsker å oppnå makt og tilhørighet. At mobberne mobber for å oppnå makt og tilhørighet kan videre forklare hvorfor tilskuerne spiller en såpass viktig rolle, da en demonstrasjon av makt og en sterkere sosial posisjon i elevgruppen krever tilskuere (Salmivalli et al., 2010, s. 442). At informantene hadde en god forståelse av denne sammenhengen kan derfor være en styrke ved studiens funn.

Når informantene i denne studien ble spurt om en eventuell sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbing, viste samtlige av dem at de hadde god innsikt i sammenhengen



mellom de to fenomenene. Flere av informantene trodde at det er en klar sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbing. Informantene viste videre at de har god forståelse av at både makt- og tilhørighetsdimensjonen kan være en viktig drivkraft for at mobbing finner sted. Selv om ikke alle informantene knyttet disse dimensjonene direkte til begrepet proaktiv aggresjon i sine utsagn, trodde alle informantene at mobbere kan utføre negative handlinger for å oppnå makt eller tilhørighet i en gruppe. Som det ble presentert i teoridelen spiller disse to faktorene en sentral rolle når det gjelder årsaker til at elever med proaktiv aggresjon mobber andre medelever (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 456; Vaaland et al., 2010, s. 5). For å få slutt på aggressiv atferd er det tidligere pekt på at det er viktig at skolene vet hva som ligger bak den aggressive atferden (Berkowitz, 1993, s. 3). Når informantene viser at de har kunnskap i forhold til sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing, viser de god kunnskap om fenomenet mobbing og at et ønske om tilhørighet og makt kan være viktige pådrivere for mobberne. Det var ikke forventet å finne at samtlige informanter hadde såpass god kunnskap om sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing, da det er sammensatte begrep som forsker har inntrykk av at sjelden inngår som en del av dagligtalen til lærere. At informantene i denne studien kommer fra skoler med vedvarende lave tall når det gjelder mobbing kan antas å ha sammenheng med at det ser ut til at informantene har god forståelse av hvilke drivkrefter som ligger bak mobbing. Dersom en videre kan anta at informantene deler denne forståelsen med kollegiet på skolen vil en ha sikret at alle på den aktuelle skolen vil ha samme forståelse av fenomenet. Når en har felles forståelser av et fenomen vil man kunne ha gode forutsetninger for å intervenere hensiktsmessig mot utfordringen (Fandrem & P. Roland, 2013, s. 28). Ved at man er klar over at noen elever som utfører mobbing gjør dette for å oppnå tilhørighet og makt, kan man iverksette tiltak som vil påvirke disse forholdene direkte. Det kan for eksempel innebære å skape et læringsmiljø hvor gode relasjoner fører til at elever ikke tyr til mobbing for å hevde seg selv.

Selv om informantene tenkte at det var en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbing var det midlertidig informanter som stilte spørsmål ved i hvilken grad elevene selv er bevisste sin egen aggresjon. Flere av informantene fortalte at noen elever opplever det som svært ubehagelig å bli konfrontert med egen mobbeatferd, og lurte derfor på om elevene selv ikke er bevisste sin egen aggresjon. Dette er et interessant funn da nettopp denne tvilen rundt bevissthet og intensjon har vært et problematisk tema i tidligere forskning på feltet også. Blant annet har L. Smith (2014, s. 131) pekt på at det kan være vanskelig å avgjøre intensjon hos individer som utfører aggressive handlinger. Denne usikkerheten kan være problematisk

da en viktig del av aggresjonsbegrepet er at individet som utfører handlingen skal ha en intensjon om å gjøre skade (Aronson & Aronson, 2007, s. 254). I forhold til mobbing brukes ikke begreper som «bevisst» og «intensjon» i den anerkjente mobbedefinisjonen til E. Roland og Olweus fra 1983. Nyere definisjoner fra både E. Roland og Olweus bruker derimot begreper som «aggressive handlinger» eller «vold» for å forklare mobbing. Siden aggresjonsbegrepet kjennetegnes av at handlingene blir utført med intensjon, kan en dermed anta at en tenker at mobbing innebærer intensjonelle negative handlinger. Dette underbygger også E. Roland (2014, s. 23) i boken *Mobbings psykologi* hvor han skriver at begrepet «aggressive handlinger» blir brukt for å understreke en viktig dimensjon ved mobbingen, nemlig intensjon ved handlingene. Han understreker likevel at handlingene er «bevisst eller mer ubevisst», for å fremheve at det kan være utfordrende å vurdere intensjonen bak mobbingen (E. Roland, 2014, s. 23). Etter gjennomlesning av teori innhentet i forbindelse med denne studien kan en dermed anta at en regner med at de negative handlingene skal være utført med en intensjon om å skade for å kategoriseres som mobbing, selv om denne intensjonen kan være vanskelig å måle. I et forsøk på å drøfte informantenes påstand kan det undres om dette kan ha sammenheng med at proaktiv aggresjon kan være en lært egenskap. Mobbing utføres ofte av elever med høy grad av proaktiv aggresjon (E. Roland, 2014, s. 88). I teoridelen gikk det frem at proaktiv aggresjon er en type aggresjon som individer kan tilegne seg ved å observere rollemodeller utføre negative handlinger for å oppnå det de ønsker. Det kan for eksempel være foreldre, lærere eller andre forbilder for barna (Dodge, 1991, s. 213; Pepler et al., 1993, s. 86; Porter, 2006, s. 361-363; Rigby, 1996, s. 83-84; Sullivan, 2000, s. 89). Dersom en elev har observert en rollemodell som utøver høy grad av makt og tvang for å oppnå det en ønsker over lengre tid kan denne atferden bli en integrert del av elevens væremåte og personlighet. Ved at proaktiv aggresjon er blitt et personlighetstrekk ved eleven kan en dermed anta at det er vanskeligere å ha innsikt i egen atferd og dens konsekvenser. Dersom disse elevene blir konfrontert med sine handlinger kan det komme som et sjokk at en voksen setter ord på atferden og hvilke konsekvenser den har for ofrene som blir utsatt for den. Her viser informantene igjen at de har en sikker kunnskap om emnet, siden de har kompetanse til å se og drøfte problematiske sider ved en allerede etablert definisjon.

## **5.2 Definisjonen på mobbing**

Et av de mest sentrale begrepene i denne studien er mobbing, og det var derfor hensiktsmessig å undersøke informantenes forståelse av dette begrepet. Dersom informantene

hadde dybdekunnskap rundt fenomenet mobbing kan det være en faktor som styrker studiens gyldighet, da sannsynligheten er større for å få god praksis fra informanter som forstår mobbebegrepet i forhold til informanter som er usikre på hva som legges i begrepet. Som nevnt tidligere hevder Berkowitz (1993, s. 3) at første steg for å forstå aggresjon, og dermed også mobbing, er å etablere en presis og klar definisjon av begrepet.

Samtlige av informantene i denne studien hadde en klar og dekkende forståelse av definisjonen på mobbing. Samtlige av informantene inkluderte de tre aspektene som er del av den internasjonalt vedtatte forståelsen av mobbing. Disse tre aspektene er som nevnt negative handlinger, gjentakelse og et ujevnt styrkeforhold mellom mobber og offer (Olweus & E. Roland, 1983, s. 3-4).

Informantene var videre reflekterte i forhold til emnet og kunne peke på utfordringer ved definisjonen. Blant annet så noen av informantene på gjentakelsesprinsippet som utfordrende, da de tenker at i noen tilfeller kan en enkeltepisode også gjøre stor skade overfor de elevene som blir utsatt for dette. Andre informanter pekte på at selve bruken av begrepet mobbing kan være utfordrende. Her pekte noen av informantene på at noen kan «bruke opp» mobbebegrepet slik at elevene mister motivasjonen til å arbeide for et mobbefritt skolemiljø. Informantene tenkte at et overforbruk av begrepet kan føre til at det mister sin virkning, og at for mye negativ atferd kan havne innenfor kategorien mobbing. Informantene mente at dette er uheldig, da det kan føre til at begrepet ikke vil ha like stor effekt når det blir brukt om hendelser som faktisk kan kategoriseres som mobbing. De aktuelle informantene foreslo å heller fokusere på å bruke begreper som læringsmiljø og trivsel når en snakker med elevene. Informantene tenkte at rektorer og skoler har et ansvar for å sette standarden og klargjøre begreper for foreldre på foreldremøter. Informantene understrekte at man ikke skal ignorere uønsket atferd som ikke er mobbing, men at man må skille mellom hvilke fenomener som ligger til grunn for problematikken. Hvordan skoler forstår mobbebegrepet vil ha stor betydning for hvilke tiltak som blir iverksatt. Det finnes en klar sammenheng mellom skolers holdninger mot mobbing og elevenes mobbeatferd (Nilssen, 2013, s. 1). Skolene som har bidratt med informanter i studien har som nevnt flere ganger vært skoler med vedvarende lave mobbetall på Elevundersøkelsen. En av årsakene til dette kan ha sammenheng med de ansattes klare og utdypende forståelse av mobbebegrepet. Ved at skolene drøfter problematikken ofte i fellesskap og legger til rette for at samtlige ansatte har en god forståelse av tematikken kan en oppnå en felles forståelse i kollegiet, og en har dermed gode forutsetninger for å finne strategier for å forebygge og stoppe mobbing. Det var forventet til

en viss grad at informantene i denne studien skulle ha en forståelse av mobbebegrepet, siden de kommer fra skoler med vedvarende lave mobbetall, noe som øker sannsynligheten for at de har god kjennskap til emnet. I tillegg er mobbing et fenomen som stadig blir trukket frem i media, og som det har vært fokus på fra regjeringens side, noe som trolig kan føre til at skoler opplever et press om å sette seg inn i fenomenet.

### **5.3 Tilskuere ved mobbesituasjoner**

Hvordan informantene forstod problematikken i forhold til tilskuere til mobbing ville ha betydning for hvilke utspill de kom med som kunne være aktuelle for å besvare problemstillingen, og det var derfor viktig å få et innblikk i hvilke tanker informantene hadde om dette. Informantene ble først spurt om de trodde det fantes tilskuere til mobbing og deretter om hvilke roller de tenkte tilskuerne kunne ta. For å styrke studiens troverdighet og gyldighet var det et viktig poeng at informantene erkjente at det finnes tilskuere til mobbing, og at de hadde innblikk i hvilke roller de kan ta.

Når informantene i denne studien fikk spørsmål om de tror det er tilskuere til mobbesituasjoner var informantene enige i at det trolig finnes tilskuere til de aller fleste mobbesituasjoner. Dette funnet samsvarer med forskning som sier at mobbing er et sosialt fenomen og som ofte omhandler flere aktører enn bare offeret og plageren. Det er ikke uvanlig at det er medelever som er tilskuere til mobbeepisoder (E. Roland, 2014, s. 84; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246; Sullivan, 2000, s. 31). Ut fra funn i denne studien og tidligere forskning på feltet kan en dermed anta at det er tilskuere til mobbing ved flesteparten av mobbesituasjonene.

Flere av informantene var klare på hva de ønsker av elever som er tilskuere til mobbing. Det er ønskelig at disse elevene skal gi beskjed til de som utfører mobbingen, forsøke å stoppe mobbingen, eller hente en voksen dersom de anser situasjonen som for utfordrende til å gripe inn i selv. Noen informanter tenkte også at man kan vise et standpunkt ved å snu seg bort og fjerne seg selv fra situasjonen. Informantene tror mobbingen vil avta eller reduseres dersom tilskuerne fjerner seg fra situasjonen fordi de tror at mobberne utfører mobbingen for å få en eller annen form for respons av tilskuerne. Dette synspunktet samsvarer med funn som viser at lengden på en mobbesituasjon korrelerer med antall tilskuere (Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). Ut fra både informantenes synspunkter og tidligere teori på feltet ser det dermed ut til at en kan anta at tilskuerne spiller en vesentlig rolle når det gjelder mobbingens intensitet og

varighet. Ved å aktivisere medelever til å gripe inn mot mobbing kan en dermed videre anta at det vil forekomme mindre mobbing.

Flere av informantene tror midlertidig at elevene som blir tilskuere til mobbing kan ha vansker med å gripe inn når de ser mobbing. Informantene sier at de sjelden ser elevgrupper som står og oppmuntrer til slåsskamper, men de ser at elever kan være passive tilskuere til mobbing. En informant fortalte om en elev som ble utstengt fra en sittegruppe i kantinen ved at elevene ikke ga plass. I dette tilfellet kunne mobbingen fått en stopp ved at en eller flere elever ga plass til den aktuelle eleven. Informantene sier videre at det ser ut til at det redskapet elevene først og fremst bruker, er å gi beskjed til en voksen. Dette funnet samsvarer med forskning som viser at elever som blir vitner til mobbing ofte forholder seg passive (Coloroso, 2004, s. 95; Rigby, 1996, s. 144; E. Roland, 2014, s. 84; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). Når tidligere forskning og funn fra denne studien tilsier at tilskuere kan ha en viktig rolle i forhold til omfanget av mobbing er det uheldig at de fleste tilskuerne ser ut til å ta en passiv rolle.

Noen av informantene opplyste videre at de tenker at den passive rollen gjelder oftere for eldre elever enn for de yngre. Informantene sier at de yngre elevene gjerne sier ifra om mobbing fordi det er blitt gjort til en regel for dem, og at de lettere vil følge en slik regel. Dette er et interessant funn, som det ikke har blitt funnet mye tidligere forskning på, og som kan være tema for senere forskning. Funnene stemmer midlertidig overens med funn som tilsier at antimobbholdningene reduseres når elevene blir eldre (Pöyhönen & Salmivalli, 2008, s. 30). Det finnes midlertidig lite forskning på hvorfor dette skjer. Imsen (2005, s. 145) skriver at avtakingen av hjelpsomhet kan ha sammenheng med at de eldre elevene nærmer seg det voksne alvoret, og at elevene derfor kan føle et behov for å følge forventningene som stilles dem. Imsen (2005, s. 145) hevder at vi lever i et samfunn hvor effektivitet og konkurranse verdsettes. Hun skriver at disse verdiene kan føre til en økt individualisering og instrumentalisme hos de eldste elevene i skolen, som igjen fører til at de utøver mindre hjelpsomhet. Som nevnt i teoridelen er disse funnene ikke direkte knyttet til fenomenet mobbing hos Imsen. Resonnementet kan likevel peke på at eldre elevers antimobbholdninger reduseres parallelt med deres sosiale utvikling. En kan anta at jo eldre elevene blir, jo mer bevisste blir de over egen situasjon og hvilke langsiktige konsekvenser deres handlinger kan ha. Kanskje er det tilfellet at eldre elever sjeldnere tar aktivt avstand fra mobbingen fordi de i større grad enn de yngste elevene er klar over mulige negative reaksjoner fra mobberer og øvrige tilskuere. At informantene opplever tilskuerne som

spesielt passive er videre et interessant funn da en analyse av Elevundersøkelsen fra 2016/2017 viser at forekomsten av mobbing reduseres med elevenes alder, før det øker igjen når elevene kommer i 9. og 10. klasse (Wendelborg, 2017, s. 7). Hva som kan forklare at eldre elever er passive, og at mobbingen samtidig avtar er det ikke blitt funnet tidligere forskning på i forbindelse med denne studien. Et slikt funn kan derfor være et interessant utgangspunkt for videre forskning.

#### **5.4 Hvorfor griper ikke medelever inn når de blir tilskuere til mobbing?**

Tidligere ble det nevnt at det ser ut til at elever ofte tar en passiv rolle når de blir tilskuere til mobbing (Atlas & Pepler, 1998, s. 94; Coloroso, 2004, s. 95; Rigby, 1996, s. 144; E. Roland, 2014, s. 84; Salmivalli & Voeten, 2004, s. 246). For å sikre en dypere forståelse hos informantene, og for å få et dypere innblikk i hvorfor elevene ikke bistår mobbeofre ble informantene spurt om hva de trodde kunne ligge bak dette.

Samtlige av informantene hadde en klar forståelse for at det kunne være utfordrende for elever å kunne ta aktivt avstand fra mobbing. Informantene var videre tydelige på at dette var et komplekst felt.

Flere tenkte at tilskuerne gjerne var spesielt redde for å selv blir valg ut til mobbeofre av mobberen. At disse årsakene blir nevnt av flest informanter henger sammen med at risiko for sosial straff er en av årsakene til at elever vegrer seg for å gripe inn mot mobbing ifølge tidligere forskning på feltet (E. Roland, 2014, s. 84).

Noen informanter pekte også på at medelever som blir vitner til mobbing kunne være usikre på hvilke reaksjoner de ville få fra de øvrige tilskuerne dersom de grep inn mot mobbing. En informant sier blant annet at det unormale blir det normale for elevene, fordi elever som ønsker å stå opp mot mobbing ikke gjør det, og dermed blir det skapt en uheldig kultur hvor mobbing ikke blir slått ned på. Når informantene forteller at tilskuerne frykter reaksjoner fra øvrige medelever kan man vurdere om informantene tenker at disse elevene opplever en fiktiv norm, selv om informantene ikke bruker dette begrepet selv. En fiktiv norm kjennetegnes som nevnt i teoridelen av at det oppstår en falsk norm i en elevgruppe hvor elevene antar at «alle andre» godtar en atferd da ingen slår ned på den (E. Roland, 2014, s. 84). Man kan også trekke paralleller fra dette utsagnet, som handler om frykt for reaksjoner fra medelever, til speilingsteorien. Speilingsteorien handler om at elever vurderer sin egen

selvoppfattelse ut fra reaksjoner fra øvrige medlemmer i elevgruppen (Imsen, 2005, s. 419). Det er rimelig å anta at elever kjenner det som utfordrende å sette egen selvoppfattelse på spill for å hjelpe en annen. Man kan videre undres hvorfor ikke mobbeofrenes reaksjoner vil ha betydning. Det kan ha sammenheng med at det kun er reaksjoner fra våre signifikante andre vi vil ta i betraktning når vi vurderer selvbildet vårt (Imsen, 2005, s. 420). Det kan antas at dersom tilskuerne har større respekt eller frykt for mobberne enn de har for mobbeofrene kan det resultere i at de frykter negative reaksjoner fra mobberne i større grad enn de frykter responsen fra mobbeofrene. Som vi så i inndelingen til Porter (2006, s. 364) har elever som kategoriseres som mobbere ofte høy status i elevgruppen, selv om de samtidig blir fryktet. Elever som blir utsatt for mobbing har gjerne en lav status i elevgruppen, og det er derfor rimelig å anta at tilskuerne frykter negative responser fra mobberne i større grad enn fra mobbeofrene.

Et annet spennende funn er at informantene har opplevd at mobbeofrene kan oppleves som provoserende. Spesielt lærere som er ansatt ved høyere klassetrinn tenkte at noen av ofrene kan ha personlighetstrekk som gjør de til attraktive ofre og som provoserer både mobberen og tilskuerne. Informantene fortalte at disse elevene kan ha provoserende trekk i form av å opptre urolige, stjele tiden til elevene og at de kan være ekstra sårbare. Informantene tenker derfor at tilskuerne legitimerer mobbingen og sin passive rolle ved å legge en del av skylden på offeret. Informantenes beskrivelser av de provoserende mobbeofrene stemmer overens med beskrivelsen av elever med høy grad av reaktiv aggresjon. Barn med høy grad av reaktiv aggresjon er gjerne frustrerte og opplever et sinne som de deretter får utløst gjennom et angrep (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 447). Forskning har som nevnt i teorikapittelet vist at disse elevene kan være spesielt utsatt for å bli valgt ut til mobbeofre (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 456). Ut fra den teorien som er blitt funnet i forbindelse med dette masterprosjektet ser det ut til at betegnelsen provoserende mobbeofre blir brukt i forbindelse med en forklaring på hvorfor mobberen mobber ofre med bestemte personlighetstrekk. I arbeidet med å hente inn teori til studien har det ikke blitt funnet teori som viser at dette kan være en faktor som gjør at tilskuere velger å holde en passiv rolle når de ser mobbing. Det er midlertidig et viktig funn som er verdt å undersøke nærmere, og som kan forklare hvorfor tilskuere forholder seg passive ved mobbesituasjoner. Dersom det er tilfelle at elever velger å ikke gripe inn fordi de oppfatter offeret som provoserende kan det føre til at en må tenke annerledes når det gjelder intervensjoner. I stedet for å fokusere på hvordan elevene kan gripe inn mot mobbing, må en først arbeide med å sikre at medelevene har et genuint ønskt om å forsvare et provoserende

mobbeoffer. En mulig metode for å fjerne legitimeringen av mobbing av provoserende ofre kan være å arbeide med relasjoner, noe som vil bli diskutert i sin helhet i senere avsnitt.

Flere av informantene viste til sosiale medier som en forklaring på hvorfor noen elever forholder seg passive til mobbing. Informantene fortalte at de opplever at det skjer mye skjult mobbing på Internett og i sosiale medier og at sosiale medier kan være en arena hvor det er vanskelig for elevene å vurdere om det er mobbing eller ikke. Et eksempel som ble brukt i et intervju er usikkerheten knyttet til hvordan en skal forholde seg til at bestemte elever systematisk får mindre antall «likes» på sine bilder og statuser. Informanten sier at det trolig kan oppleves som utfordrende for elevene å vite hva som er mobbing, og hva som er «normal» forskjell blant «likes». En informant opplyste også om at voksne sjelden har god oversikt over hva som foregår i sosiale medier. At informantene opplever at de voksne har liten oversikt over hva elevene foretar seg i sosiale medier, og at sosiale medier kan være årsak til at flere elever opptrer som passive tilskuere, kan sees i lys av at sosiale medier er et forholdsvis nytt fenomen. Forskning har vist at disse medier dessverre brukes til å utføre mobbing (Auestad, 2011, s. 115). At mobbing kan foregå på sosiale medier er ikke overraskende da data innhentet av Statistisk sentralbyrå (2016) viser at andelen som bruker Internett og sosiale medier er høyere enn noen gang. Videre viser dataen at det er ungdom, mellom 16-24 år, som bruker sosiale medier oftest. En ser likevel at det skjer en økning i bruk av sosiale medier for både kvinner og menn i alderen mellom 9 og 44 år (Statistisk sentralbyrå, 2016). Det ser altså ut til at det skjer en økning i bruk av sosiale medier, også for elever på barneskolen. Digitale ferdigheter blir nevnt i Læreplanverket som en av de fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Læreplanverket heter det blant annet at elevene skal tilegne seg «digital dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hvordan skolene velger å tilrettelegge for at elevene skal oppnå en slik dømmekraft er midlertidig opp til hver enkelt skole. Man skaper konkrete og tydelige regler for hvilken atferd som aksepteres i klasserommet, men vi mangler samme tydelighet i forhold til retningslinjer ved bruk av Internett og sosiale medier. Kanskje skyldes dette at vi voksne selv mangler kompetanse og trygghet på bruk av disse mediene. I tillegg er bruk av sosiale medier i grenseland mellom skole og hjem, og det kan oppstå en usikkerhet i forhold til hvem som skal ta ansvar for opplæring i mobbing gjennom sosiale medier. Når elevene ikke får presentert klare retningslinjer for hvilken atferd som aksepters på Internett kan en anta at denne mangelen kan føre til en usikkerhet i forhold til hva som aksepteres. Her kommer det



frem enda et viktig punkt som kan være utgangspunkt for videre forskning, nemlig hvordan kan man aktivisere foreldre og andre voksne i forhold til mobbing over sosiale medier?

## **5.5 Hvordan kan man aktivisere medelever i kampen mot mobbing?**

Formålet med studien har vært å samle informasjon om god praksis i forhold til å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. Informantene fikk derfor spørsmål omkring dette i løpet av intervjuet. I utgangspunktet var formålet med studien å undersøke hvordan man kunne legge til rette innad i skolen for at medelever som er tilskuere til mobbing kan ta aktivt avstand fra mobbing. Gjennom innsamling av data kom det midlertidig frem spennende funn som omhandlet elevenes liv utenfor skolen. På bakgrunn av dette funnet vil drøftingen av hovedfunn under dette delkapittelet bli presentert i to deler. Den første delen vil handle om læringsmiljøet på skolen. Den andre delen vil peke på viktigheten av at man tenker helhet, og inkluderer elevenes miljø utenfor skolen.

### **5.5.1 Læringsmiljøet på skolen**

Samtlige av informantene var klare på at læringsmiljøet ved skolen var en avgjørende faktor i forhold til om elever tør å gripe inn når de ser mobbeepisoder. Flere av informantene brukte begrepet «kultur», og fremhevet at en som rektor på systemnivå og lærer på klassenivå må gå inn for å skape en kultur hvor en bryr seg om hverandre, og hvor man griper inn dersom man ser noen som blir utsatt for negativ atferd. Dette funnet samsvarer med forskning som viser at man er nødt til å ta utgangspunkt i klassen som en helhet når man skal forhindre mobbing (Pepler et al., 1993, s. 91). Informantene har med disse utsagnene vist at de oppfatter mobbing som et sosialt anliggende og som må intervereres mot deretter. Ved at man legger til rette for et godt læringsmiljø kan en redusere legitimeringen av mobbingen, både for mobberen og trolig også for tilskuerne. Informantene nevnte at tilskuerne frykter reaksjoner fra de andre og at de er redde for å selv bli ofre. Ved å arbeide mot et trygt og godt læringsmiljø på skolen kan en gjøre skolehverdagen mer forutsigbar og trygg for elevene, som i neste omgang kan føre til at de føler seg trygge nok til å ta et aktivt standpunkt mot mobbing.

### **5.5.1.1 Læreren**

Når informantene i denne studien fikk spørsmål om hvilken lærerrolle som på best mulig måte vil legge til rette for å skape et læringsmiljø hvor mobbing ikke aksepteres brukte de begreper som struktur, rammer og å bruke makten sin riktig. Selv om ingen av informantene brukte begrepet autoritative voksne er det likevel denne lærerstilen de beskriver. Begrepene de brukte henger tydelig sammen med strukturaspektet ved den autoritative læreren. Den autoritative lærer setter en tydelig standard for klassen og utøver kontroll og intervensjoner for å opprettholde standarden som er satt (E. Roland, 2014, s. 157). Ved at en autoritativ lærer setter tydelig standard vil samtlige elever i klassen vite hvilken atferd som aksepteres, og hvilken atferd læreren forventer av de (E. Roland, 2014, s. 92). Ved at en lærer fremstår som autoritativ vil mobbere som er drevet av proaktiv aggresjon kunne rette seg etter lærerens krav dersom de vurderer læreren som myndig (E. Roland, 2014, s. 92). I forhold til problemstillingen for denne studien kan en anta at elever som blir tilskuere til mobbing også vil ha nytte av en lærer som setter en klar standard for hvilken atferd som godtas. Dersom en lærer gir tydelig beskjed om at en skal ta aktivt avstand fra mobbing, vil elevene med større sannsynlighet følge dette kravet dersom læreren fremstår som autoritativ og myndig fremfor en lærer som fremstår som umyndig.

Videre snakket informantene varmt om lærer-elev relasjoner og fremhevet relasjoner som kanskje det viktigste i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø hvor elevene tar hånd om hverandre og griper inn dersom de ser mobbing. Informantene tenker at relasjoner gir trygghet, og at trygghet gir mindre mobbing. Flere av informantene påpekte at en trolig har større sjanse for at elevene vil engasjere seg i en sak læreren legger frem dersom elevene har en god relasjon til læreren og ønsker å etterkomme lærerens forespørsler. Informantene brukte fremdeles ikke begrepet autoritativ lærer, men det er tydelig at samtlige av informantene har god forståelse av hva det innebærer å være en myndig og omsorgsfull lærer. At informantene var opptatt av relasjoner viser igjen at de har god kunnskap om emnet, da forskning har vist at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevens trivsel og positive atferd i skolen (Drugli, 2012, s. 66). Det ser videre ut til at elever lettere lar seg engasjere i lærerens sak dersom de har en god relasjon til den læreren som fremlegger saken (Drugli, 2012, s. 73). Knyttet til problemstillingen vil en elev som har god relasjon til læreren trolig være mer motivert til å bidra til å skape en kultur som tar aktivt avstand fra mobbing, enn en elev som har svak eller dårlig relasjon til læreren.

En av informantene var spesielt opptatt av hvordan man bruker den makten man er gitt som lærer. Informanten brukte blant annet eksempler hvor elever kan oppleve seg mobbet av læreren dersom læreren bruker sin makt til å stille eleven i et dårlig lys. Informanten tenkte at det for eksempel kan oppstå slike situasjoner dersom en elev har glemt å gjøre leksene, og læreren bruker sin posisjon til å bemerke denne feilen foran klassen. Selv om informantene ikke brukte begrepene autoritative og autoritære lærerroller er det en slik forskjell som blir beskrevet. Informantens synspunkt henger her klart sammen med Rigbys (1996, s. 83) tanker om at en autoritær lærer trolig vil være et uheldig forbilde for en elev som er drevet av proaktiv aggresjon. Som nevnt i teorikapittelet hevder Rigby (1996, s. 83) at en elev som er proaktivt aggressiv kan kunne oppleve en autoritær lærer som et forbilde da eleven ser at læreren oppnår det en ønsker ved å bruke makt. En autoritær lærer kan virke som en attraktiv rollemodell for en mobber fordi mobberen ofte føler et behov for å presse viljen sin på andre (Rigby, 1996, s. 83). I forhold til elever som blir tilskuere til mobbing kan en autoritær lærer trolig ha negativ påvirkning på disse elevene også. Dersom tilskuerne har latent proaktiv aggressivitet i seg kan denne aggressiviteten trolig bli fremhevet ved at en over lengre tid vitner en rollemodell som utøver makt og tvang. Tilskuere kan også oppleve en utrygghet ved å ha en autoritær lærer. Dersom elevene er sikre på at de vil få støtte fra læreren hvis de gir beskjed om mobbing, kan det være lavere terskel for å fortelle læreren om hva de er tilskuere til (Pepler et al., 1993, s. 87; Wassberg, 1995, s. 47). Dersom læreren fremstår som autoritær kan medelevene frykte at de ikke får denne støtten dersom de skulle gripe inn mot mobbing fordi de opplever at læreren godkjenner atferden, og at læreren selv utøver en atferd hvor de bruker makt for å oppnå det de ønsker.

Flere av informantene var klare på at lærerne må gå foran som positive forbilder og selv være aktive motstandere av uønsket atferd i skolens område. Informantene viste blant annet til at alle lærere skal reagere likt på hendelser i for eksempel friminutt og at lærerne skal ha en fellesskapsfølelse for alle elevene. Det skal brukes betegnelsen «våre» elever fremfor et skille mellom «mine» og «dine». Dette samsvarer med forskning som tydelig sier at lærere er nødt til å vise med både ord og handlinger at de tar aktivt avstand fra mobbing (Pepler et al., 1993, s. 86; Sullivan, 2000, s. 89).

En annen informant hadde et interessant og viktig synspunkt når det gjelder hvordan lærere på best mulig måte kan fremstå som positive rollemodeller. Informanten sier i forbindelse med at elever ofte blir passive tilskuere, at voksne også kan fremstå som passive når de vitner uønsket atferd. Informanten pekte både på foreldre og lærere som passive tilskuere til negativ

atferd, ofte utenfor skolens område. Foreldre som passive tilskuere vil bli diskutert ytterligere i senere avsnitt, og blir derfor ikke diskutert videre her. Informanten sier at vi som lærere har på noen andre «briller» enn vanlige foreldre vil ha, og at vi derfor kan ha et ansvar for å gå foran som gode forbilder, både for foreldrene og for elevene. Det blir dermed viktig at man som lærere går foran som gode forbilder både i og utenfor skolens område. Synspunktet til den aktuelle informanten er svært interessant da det kan se ut som at informantene oppfatter lærerne som gode forbilder i skolen, men at en kanskje ikke er like sikker i sin fremstilling utenfor skolens område. Det er heller ikke funnet forskning som omtaler denne tematikken spesifikt i arbeidet med å innhente teori til studien. Videre er synspunktet interessant da det trolig er flere lærere som kan kjenne seg igjen i å ha vært vitne til en kommentar eller et kroppsspråk som ikke ville ha vært akseptabelt innenfor skoleområdet, men som blir tolerert utenfor. Noen kan nok kjenne seg igjen i å ha vært vitne til en kommentar fra en forelder eller et barn på en tribune ved et idrettsanlegg eller på butikken som har vært av et slag som en ikke ville godtatt i skolegården, men som en har valgt å overse. Som ansatte ved skolen, og med de «brillene» vi har på, bør vi kanskje gå foran som gode forbilder både for foreldre og for barn angående hvilken atferd som skal godtas og hvilken atferd vi velger å overse. For kan man egentlig kreve at elevene skal stå opp mot en atferd som vi selv ikke står opp mot? For å kunne kreve forandring i en allerede etablert kultur er vi nødt til å begynne med oss selv. Man kan ikke kreve at elevene skal gjøre denne omvendingen uten drahjelp og støtte fra stødige voksne rollemodeller.

#### ***5.5.1.2 Relasjoner innad i elevgruppen***

Informantene tenkte videre at relasjoner innad i elevgruppen kan ha stor betydning for om en oppnår en kultur hvor mobbing ikke aksepteres. Samtlige av informantene var enige i at man bør forsøke å skape trygge og gode relasjoner innad i gruppen. De hadde videre flere forslag til hvordan man kan oppnå disse relasjonene. Felles var at de pekte på at det er viktig å skape fellesskapsopplevelser. Informantene tipset om turer, kjekke aktiviteter i skolegården og motiverende samarbeidsoppgaver i klasserommet. Dette funnet henger klart sammen med forskning som sier at gode relasjoner innad i en elevgruppe har sammenheng med lite mobbing (E. Roland, 2014, s. 91). Som nevnt i teoridelen ser det ut til at elever som scorer høyt på proaktiv aggresjon mobber for å oppnå belønninger i form av makt og tilhørighet (Vaaland et al., 2010, s. 5). For å forhindre at proaktive mobbere utfører negative handlinger spiller relasjoner en viktig rolle. Ved at en legger til rette for at elevgruppen har lite

spenninger når det gjelder sosiale relasjoner vil ikke proaktivt aggressive elever ha behov for å sikre seg tilhørighet ved å utøve mobbing. Maktdimensjonen vil trolig også reduseres da det er mindre sannsynlig at en mobber elever en har god relasjon til (E. Roland, 2014, s. 91). Direkte knyttet til problemstillingen vil trolig relasjoner innad i gruppen spille en viktig rolle når det gjelder å skape en kultur hvor elevene tar aktivt avstand fra mobbingen. Tidligere ble det nevnt at informantene tror at en av årsakene til at tilskuerne ikke griper inn når de ser mobbing handler om frykt for reaksjoner til øvrige klassekamerater. I tillegg ble det nevnt at noen av informantene opplevde at tilskuerne legitimerte sin passive rolle med at noen av ofrene hadde provoserende trekk ved sin væremåte. Dersom elevene er trygge på hverandre og det er gode relasjoner i elevgruppen, vil en trolig ikke være like redd for de andre elevenes reaksjoner. Ved at en sikrer en trygg atmosfære i elevgruppen kan en forhindre at det oppstår en fiktiv norm hvor det skapes en falsk godkjenning av mobbing. For å forhindre at elevgruppen ser på noen elever som akseptable ofre fordi de har provoserende trekk ved sin atferd, kan relasjonsarbeid være nyttig. En informant tenker at det er viktig at vi gir elevene en forklaring på det de vitner. Det kan for eksempel være at en snakker om det dersom en elev havner i fosterhjem, og at denne eleven følgelig kan oppleve en uro som kan påvirke skolehverdagen og elevene rundt. Ved at vi som voksne setter ord på hvilken situasjon den bestemte eleven er i, og gir en forklaring til elevene på hvorfor denne eleven kan oppleves som provoserende, kan elevene få en større forståelse av elevens atferd og utfordringer. I beste fall kan det føre til at medelevene tilbyr den aktuelle eleven emosjonell og sosial støtte. En kan dermed anta at relasjonsbygging vil ha stor effekt når det gjelder å fjerne legitimeringen av mobbingen, både for mobberne og tilskuerne. Ved at tilskuernes legitimering forsvinner, kan en anta at terskelen er lavere for å gripe inn mot mobbing. En kan også anta at elevene vil ha større ønske om å gripe inn mot mobbing dersom de har god relasjon til den eleven som blir utsatt for mobbing.

### ***5.5.1.3 Klassestøtter***

Flere av informantene opplyste å ha brukt ulike varianter av klassestøtter, som for øvrig har blitt presentert i sin helhet i teoridelen. Samtlige av informantene som har brukt klassestøtter opplevde at dette kan ha positiv effekt når det gjelder å aktivisere elevene til å ta aktivt avstand fra mobbing, som er direkte knyttet til problemstillingen for oppgaven. Informantene sier at læreren er nødt til å ha god kjennskap til elevene før hun avgjør hvilke elever som har riktig posisjon i gruppen, og dermed hvilke elever som er best egnet til å ta en slik rolle.

Informantene i studien viste til sosiogram som et mulig redskap for å få en oversikt over det sosiale samspillet i elevgruppen. En informant sier at noen elever kan ta på seg en rolle de ikke har. Informantenes synspunkt samsvarer her med forskning på feltet som sier at en bør kjenne elevgruppen og elevenes posisjoner i gruppen for å identifisere mulige klassestøtter (Höistad, 1999, s. 106-107; Lagerman & Stenberg, 1996, s. 12; Rigby, 1996, s. 264).

Informantene sier videre at elever som kan ha god innvirkning som klassestøtter er elever som gjerne er sterke, stødige, gode, stabile og har riktig posisjon i gruppen. Også her ser det ut til at informantens svar stort sett samsvarer med forskning, nemlig at det er en fordel om elever med sterk posisjon i gruppen og som gjerne har en lederrolle i elevgruppen tar roller som klassestøtter (Höistad, 1999, s. 106-107; Lagerman & Stenberg, 1996, s. 12; Rigby, 1996, s. 264). Disse sosialt sterke elevene kan sees i sammenheng med teorien om at det finnes ulike elevgrupper avhengig av hvordan de står sosialt i gruppen og deres sosiale ferdigheter. De elevene som blir beskrevet som gode klassestøtter blir av Porter (2006, s. 364) beskrevet som prososiale elever, som er populære ledere, har høy status, som er likt og har tillit i elevgruppen og som har høy grad av kognitiv og emosjonell empati. Ut fra tidligere forskning på feltet og informantenes erfaringer med bruk av klassestøtter kan det se ut til at elever med sterk posisjon i gruppen kan ha en viktig rolle i forhold til å gå foran som gode forbilder og sette standard for hvilken atferd som aksepteres. Dette er ikke overraskende funn da forskning på feltet er klar på at disse elevene trolig vil ha størst påvirkningskraft når det gjelder å endre medelevers holdninger og væremåte. At det er elever med sterke posisjoner i gruppen som vil ha størst påvirkning på medelevene kan ha sammenheng med at det tidligere er pekt på at mobbing kan sees som et sosialt fenomen, og en kan dermed anta at sosial status kan være av betydning. Det kan se ut til at en skaper en kultur hvor mobbing blir akseptert eller oversett av medelevene. Kanskje skyldes dette fiktive normer som styrer kulturen. For å endre en kultur krever det at elever som har en sterk posisjon tar grep, og det kreves at elevene som griper inn har selvtillit som gjør at de tør å forsøke å endre en allerede etablert kultur.

Selv om de aller fleste informantene i denne studien tenkte at elever som fungerer best som klassestøtter bør ha en sterk posisjon i elevgruppen, hvor han eller hun gjerne er populær blant medelevene og kanskje har en lederrolle, var det en informant som tenkte at det ikke nødvendigvis behøver å være populære elever som tar en slik rolle. Informanten undret seg på om det ikke vil være av like stor effekt dersom det er riktig elev på riktig arena.

Informanten brukte fotballbanen som et eksempel, og sier at dersom en elev er trygg på

fotballbanen kan dette være hans arena til å ta aktivt avstand fra uønsket atferd. Dette er et interessant funn da det ikke nevnes i teorien som er blitt innhentet i forbindelse med denne studien. Tidligere i oppgaven er det pekt på at trygghet kan spille en viktig rolle i forhold til om tilskuere til mobbing tør å gripe inn. Trygghet i elevgruppen og trygghet i forhold til seg selv kan føre til at tilskuerne ikke hindres eller hemmes av fiktive normer. Dersom eleven føler seg trygg på den utvalgte arenaen kan dette gi han eller henne en trygghet i forhold til å tørre å gripe inn. Kanskje kan klassestøtter dermed vel så godt velges ut fra arena som ut fra deres sosiale posisjon i elevgruppen. De aller fleste elever vil trolig ha en arena hvor de opplever mestring og trygghet. I et forsøk på å aktivisere medelever i form av klassestøtter kan en del av arbeidet være å identifisere hvilke arenaer elevene føler seg trygge på. På denne måten kan en få aktivisert alle barn til å ta aktivt avstand fra mobbing, i stedet for å legge ansvaret på noen få elever. For å forsøke å skape en kultur hvor elevene skal ta aktivt avstand fra mobbing kan det være et forslag å videreføre denne ordningen til fritiden også. Ved å samarbeide med foreldrene kan man i et hjem-skole samarbeid finne arenaer på fritiden hvor eleven opplever trygghet og mestring, og oppmuntre eleven og foreldrene til å ta aktivt avstand fra mobbing og uønsket atferd på disse arenaene i tillegg til på skolen. Det kan for eksempel være at elever som har en sterk posisjon på fotballbanen i friminuttene har samme posisjon på fotballtreninger på ettermiddagstid.

#### ***5.5.1.4 Bevisstgjøring hos tilskuerne***

Noen av informantene tenkte også at det er viktig med en bevisstgjøring hos tilskuerne. De tenker det er viktig å gjøre de bevisste på at dersom de forholder seg passive så tillater de mobbingen. Informantene viste blant annet til diskusjoner og dilemma som mulige metoder for å bevisstgjøre elevene på deres roller og påvirkningskraft. Dette funnet henger sammen med Salmivalli et al. (2010, s. 444) sine tanker om at det er viktig å bevisstgjøre elevene på hvilke roller de har, og hvilken betydning disse rollene kan ha for både mobberen og offeret. Som nevnt i teorikapittelet er det viktig å bevisstgjøre elevene på hvilke tanker offeret kan ha i mobbesituasjoner. For offerets del kan det største nederlaget være opplevelsen av at ingen av klassekameratene bryr seg (Salmivalli et al., 2010, s. 444). Forskning har vist at dette ikke er tilfellet, og at flesteparten av elevene som blir tilskuere til mobbing synes mobbingen er urettferdig, og at de ønsker at den skal stoppe (Rigby, 1996, s. 104). Vennskap kan være en støtte for de elevene som lever i frykt for å bli mobbet (Larsson, 2001, s. 135). Direkte knyttet til problemstillingen kan det være at noen av elevene ikke griper inn fordi de ikke er

klar over hvilken konsekvens deres passive atferd har. Ved å bevisstgjøre elevene denne atferden kan en dermed oppnå en aktivisering av medelever i kampen mot mobbing. Ved at tilskuerne blir bevisstgjorte sin rolle kan motivasjonen for å gripe inn bli større.

#### ***5.5.1.5 Gi tilskuerne verktøykasser***

Flere av informantene opplever det som nyttig å gi elevene verktøykasser i forhold til hva de kan si eller gjøre når de havner i situasjoner hvor de er tilskuere til mobbing. Informantene opplever dette som en ressurs, da det kan være enklere for elevene å gripe inn dersom de vet hva de kan gjøre. En informant peker på at det er viktig å redegjør for elevene hva som er forskjellen på sladring og å gi beskjed på en grei måte. Dette funnet henger klart sammen med forskning som sier at det er viktig å klargjøre forskjellen på sladring og å videreformidle en bekymring dersom en elev har det vanskelig (Lagerman & Stenberg, 1996, s. 13).

Andre informanter sier det kan være aktuelt å lage dilemma, og gi elevene gode strategier for hva de kan si eller gjøre når de havner i mobbesituasjoner. En informant forteller at klassen sammen kan diskutere seg frem til utsagn som kan være aktuelle å bruke dersom de havner i en situasjon hvor de blir tilskuere til mobbing. Dette funnet henger sammen med finsk forskning som sier det er viktig å diskutere mobbing sammen med elevene, og reflektere over ulike scenarioer. Noe som blir brukt i finske skoler er å snakke sammen med elevene om hvordan de på best mulig måte kan støtte offeret (Salmivalli et al., 2010, s. 447). Knyttet til problemstillingen kan det være viktig å gi elevene verktøykasser for hvordan de skal forholde seg i mobbesituasjoner. Ved at elevene på forhånd har tenkt gjennom hva de skal si kan det være enklere å gripe inn når de faktisk havner i en situasjon hvor de blir tilskuere til mobbing. En av årsakene til at elevene ikke tar aktivt avstand fra mobbing kan handle om at de mangler innsikt i hvordan de skal gjøre det.

#### **5.5.2 Kultur og normer utenfor skolen – hjem-skole samarbeid**

Flere av informantene oppfattet det som utfordrende å arbeide aktivt mot mobbing dersom dette arbeidet ikke får støtte fra hjemmet. Informantene underbygget dette utsagnet ved å vise til at elevene drar med seg en god del av kulturen de er en del av på fritiden inn i skolen. Informantene tenkte at elevene ikke vil få et eierskap til en aktiv holdning mot mobbing dersom det ikke blir holdt kontinuerlig fokus på, både på skolen og hjemme. Informantene vinklet tematikken noe ulikt. Noen nevnte foreldrene, mens noen tenkte at man må tenke



bygder og byer som helheter. De som hadde fokus på bygder og byer tenkte at man må skape en felles holdning og felles kultur i hele tettstedet for å skape en væremåte hos elevene hvor mobbing ikke aksepteres. Informantene sier videre at foreldrene spiller en viktig rolle som forbilder. Informantene anså det som viktig at en må få foreldrene på banen ved en ansvarliggjøring av dem. En informant tenkte spesielt at skolen kan være flinkere til å ta en del av barnets liv utenfor skolen, og invitere foreldre til samtaler om aktuelle saker. Informanten opplyste videre at foreldre stort sett er positive til at skolen tar opp slike saker, og sier videre at foreldre gjerne ikke er klar over slike forhold før skolen selv tar initiativ til samtaler. Informanten fortalte om at slike samtaler er brukt i forhold til for eksempel arrangement av bursdagsselskap, men tenker at det kanskje kan gjelde for tematikken som ligger til grunn for denne studien også, nemlig å aktivisere medelever i kampen mot mobbing. Når informantene forteller at foreldrene og samfunnet rundt elevene spiller en viktig rolle er de i samsvar med tidligere forskning på feltet som sier at samfunnet og foreldrene har en viktig rolle i forhold til hvilken kultur for mobbing som finner sted (E. Roland, 2014, s. 94).

I arbeidet med å finne teori til denne oppgaven er det ikke funnet forskning som sier noe spesifikt om hvilken rolle foreldre spiller når det gjelder tilskuere. Det finnes derimot omfattende forskning som peker på hvilken rolle foreldre til mobbeofre og mobbere kan ha, og hvordan hjemmeforhold kan forklare om elever utvikler seg til å ta en rolle som mobber eller offer. Her pekes det blant annet på at foreldre av mobbere kan bruke makt og tvang i oppdragelsen, mens foreldre av ofre kan være engstelige og overbeskyttende. Det er allerede fastslått i teorien at læreren spiller en viktig rolle i forhold til å være et godt forbilde for tilskuere (Pepler et al., 1993, s. 86; Sullivan, 2000, s. 89). I teorien rundt hvilken lærerstil som på best mulig måte forhindrer mobbing er konklusjonen at den autoritative lærer gir best forutsetninger for å forhindre mobbing. I denne oppgaven er det pekt på at denne type lærer trolig vil kunne være et godt forbilde for elever som blir tilskuere til mobbing også. Det finnes også teori som sier at den beste foreldrestilen er den autoritative foreldrerollen, som innebærer høy grad av kontroll og høy grad av omsorg. Uten teori i forhold til sammenhengen mellom foreldre og tilskuere er det vanskelig å si noe sikkert om hvilken rolle foreldre bør ta. En kan midlertidig vurdere om en forelder bør ta utgangspunkt i samme rolle som en lærer, altså en autoritativ forelder. I diskusjonsdelen som omhandler læreren er det pekt på at elevene trolig vil være mer engasjert i en sak som legges frem av en lærer elevene har god relasjon til og som de opplever som myndig. Det kan være rimelig å anta at en

forelder som forteller at mobbing ikke aksepteres trolig vil få større gehør for dette dersom barnet opplever forelderen som myndig og omsorgsfull.

I forbindelse med svar på spørsmål om hvilke roller elever kan ta når de blir tilskuere til mobbing kommer det frem at en informant tenkte at voksne også fremstår som passive når de blir tilskuere til negativ og uønsket atferd. Det gjelder både lærere og foreldre utenfor skolens område. Lærerens rolle utenfor skolen er blitt drøftet i et tidligere avsnitt, og vil derfor ikke tas opp igjen her. Informanten brukte idrettsarenaen som et eksempel på hvor voksne kan observere en atferd som ikke bør aksepteres, men som de velger å forholde seg som passive tilskuere til. Informanten sier at man må være klar over at elevene observerer de voksnes respons på slik atferd, og tilegner seg en lignende respons. Informanten understrekte dette med å imitere en tenkt elev: «Du så hva som skjedde. Du gjorde ingenting. Hvorfor skal jeg?». Informanten kom her med et viktig og interessant funn. I tillegg til å fortelle at mobbing ikke aksepteres er det viktig at en viser med handling at en står bak utsagnet. I forhold til lærerrollen viser forskning at å lykkes med å bekjempe mobbing krever at lærere understreker med handlingene sine at mobbing ikke tolereres (Pepler et al., 1993, s. 86). Det er ved dette punktet at informanten stiller spørsmål ved de voksnes troverdighet. Informanten tviler ikke på at foreldre gjerne kan si med ord at en ikke skal tolerere mobbing, men undres om man er like trofast til utsagnet i form av handlinger. Knyttet til problemstillingen ser det ut til at foreldre kan ha en viktig rolle når det gjelder hvilke forbilder de er for elevene utenfor skoletiden. For at tanken om den aktive motstanden mot mobbing skal bli en del av elevenes væremåter og personligheter kan en anta at foreldre spiller en viktig rolle. En kan videre anta at foreldrene, på lik linje med lærerne, bør ta aktivt avstand fra uønsket atferd som skjer utenfor skolens område, for eksempel ved en idrettsarena. Kombinert med en lærer som gir klar beskjed ved uønsket atferd kan en elev bli positivt påvirket til selv å ta aktivt avstand fra mobbing. Å gjennomføre et slikt tiltak vil midlertidig kreve mot av foreldrene. Trolig kan det være enklere dersom flere står sammen. Her kan skolen gå foran som en samlende arena hvor en kan ta opp problematikken og oppfordre samtlige til å stå opp mot uønsket atferd, og støtte de som tør å gi beskjed. Under avsnittet om klassestøtter ble det poengtert at det trolig vil ha størst effekt dersom det er individer med sterk posisjon på en arena som griper inn. Skolen kan bruke samme fremgangsmåte når det gjelder foreldrene. En trener vil for eksempel trolig ha en sterk posisjon på idrettsarenaen. Dersom en får formidlet dette til trenere og videre oppmuntre de til å utnytte sin posisjon til å være god forbilder for elevene, vil et slikt tiltak trolig kunne ha stor effekt på elevene. Det er midlertidig viktig å gjøre det klart at en ikke

skal bli «politi» og henge ut individer som kan komme med uheldige utsagn. Da vil denne «politiatferden» ligne mer på mobbing, noe som er det motsatte av hva en ønsker å oppnå. Det handler om *hvor* man gir utløp for irritasjon, og *hvem* som observerer det. I tillegg kan det være viktig at skolene formidler til foreldrene hvilke tanker mobbeofre har. Kanskje kan foreldre gå sammen om å sikre at mobbeofre blir bedt i bursdagsselskap eller med på bowling?

Flere av informantene pekte på at skolen burde gå aktivt inn for å skape et bedre samarbeid med hjemme for å legge til rette for at elevene tar aktivt avstand fra mobbing. En informant tenkte at dette kan være en utfordring da foreldre gjerne er sensitive for kritikk av eget barn. Informanten sier at vi løser dette med å møte foreldre med en visshet om at barna er det kjæreste en har. Informanten tenkte at hjem og skole må stå samlet for å skape en best mulig hverdag for hver enkelt elev. Denne informantens tanker om hjem-skole samarbeid henger klart sammen med Thomas Nordahls tanker om hvilket samarbeid som vil fungere best. Nordahl (2007, s. 29) viser til at den beste type samarbeid kjennetegnes av at det foregår medvirkning og medbestemmelse fra foreldrenes side. En viktig forutsetning for et godt samarbeid er å utvikle et ressursorientert syn på hverandre (Nordahl, 2007, s. 30). Ved at skoler legger til rette for et samarbeid hvor hjemmet blir vurdert som en ressurs, og hvor foreldrene har medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen kan en trolig skape et samarbeid hvor terskelen for å ta opp problematikk knyttet til mobbing er lavere. Ved å få lagt til grunn et slikt samarbeid kan kritikk bli gitt og tatt imot på en vennlig måte. I tillegg kan en anta at dersom foreldrene blir bevisstgjort sin viktige rolle kan de ha økt motivasjon for å gjøre en innsats for å skape et miljø hvor elevene tar aktivt avstand fra mobbesituasjoner.

## **5.6 Forslag til videre forskning**

Selv om det er blitt pekt på flere interessante funn og tematikker som kan være aktuelle for videre forskning gjennom kapitlet, vil det her bli presentert to forhold som kan være aktuelle for videre forskning.

Et punkt som har skilt seg ut i arbeidet med denne oppgaven som svært interessant er fokuset på å skape en kultur mot mobbing, hvor en legger til grunn at hele byer og bygder må være med på arbeidet for å skape en felles holdning mot disse negative handlingene. I arbeidet med

å finne teori til denne oppgaven er det funnet litt, men det er fortsatt mer i forhold til læringsmiljøet enn det er i forhold til foreldre og hjemmeforhold. For videre forskning kunne det være interessant å undersøke dette fenomenet enda dypere. Hvordan kan man legge til rette for at foreldre gir beskjed når de opplever uønsket atferd på for eksempel idrettsarenaer? Hvordan kan man aktivisere foreldre for å skape en holdning i bygder og byer hvor mobbing ikke blir akseptert på noen arena, hverken på eller utenfor skolen?

For framtidig forskning kan det være interessant å gjøre samme studie, men med større omfang. Da kunne en inkludert flere informanter for å få et bredere bilde av hva som kan gjøres for å skape en kultur hvor mobbing ikke aksepteres. Informantene som er blitt brukt i denne studien har vist seg å ha svært god praksisrettet kunnskap i forhold til problemstillingen. For å inkludere et mer teoretisk perspektiv kunne det være en mulighet å anvende professorer innenfor fagfeltet som informanter, for å høre om deres opplysninger samsvarte med informasjon hentet fra praksisfeltet.

## 6.0 KONKLUSJON

Formålet med oppgaven har vært å komme frem til god praksis i forhold til å skape en kultur hvor tilskuere til mobbing tar aktivt avstand fra den negative handlingen. I tillegg kan elevene være aktiviserte ved å støtte offeret. For å forsøke å gi en konklusjon på problemstillingen vil det i dette kapittelet bli presentert en liste over konkrete tiltak som har blitt til i løpet av denne studien som kan settes i verk ved skolen for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing.

I arbeidet med oppgaven har det kommet frem at mobbing er et sosialt fenomen og som må intervenseres mot deretter. Listen vil inneholde faktorer som går på læringsmiljøet innad i skolen, og hvordan man kan skape et samarbeid med hjemmet for å på best mulig måte skape en kultur hvor mobbing ikke godtas.

For å skape en kultur hvor mobbing ikke godtas, og hvor man oppfordrer elever til å ta aktivt avstand fra mobbing kan man, ut fra funnene som er gjort i denne studien, gjøre følgende:

- Skape en felles forståelse i kollegiet av hva proaktiv aggresjon er, og hvilken sammenheng det er mellom proaktiv aggresjon og mobbing. Dette er viktig for å forstå hvilke drivkrefter som ligger bak mobbingen. I følge Berkowitz (1993, s. 3) er første steg mot å intervensere hensiktsmessig mot aggressiv atferd å definere tydelig hva som ligger bak atferden.
- Skape en felles forståelse i kollegiet av hva som legges i mobbebegrepet. Dette er viktig for å vite hvilken atferd som er mobbing, og hvilken som ikke havner innenfor kategorien og for deretter å kunne intervensere hensiktsmessig mot fenomenet. Hvilke holdninger skolen har mot mobbing, og hvilken forståelse av mobbing skolen har, vil kunne ha betydning for mobbeomfanget (Nilssen, 2013, s. 1).
- Gjøre elevene bevisste på at det trolig kan være en fiktiv norm som gjør at de fleste tilskuerne er passive. I følge blant annet Rigby (1996, s. 104-105) og Salmivalli et al. (2010, s. 445) har flesteparten av tilskuerne til mobbing et ønske om å få stopp på mobbingen. Ved at elevene blir bevisste denne feilaktige normen kan terskelen være lavere for å ta et aktivt standpunkt i mobbesituasjoner.
- Bruke tid på å utvikle alle lærere og voksne i skolen til å bli autoritative lærere som er gode forbilder for elevene, både i og utenfor skolens område. Det innebærer at man som lærer skal være et godt forbilde på for eksempel idrettsarenaer også. En autoritativ lærer vil kunne ha større mulighet til å engasjere elevene i skolesammenheng (Drugli, 2012, s. 73; Walker, 2009, s. 126). Det er derfor rimelig å

anta at en autoritativ lærer vil kunne engasjere elevene i å skape et læringsmiljø hvor en tar aktivt avstand fra mobbing.

- Bruke tid på å skape et trygt og godt læringsmiljø på skolen, hvor det blir arbeidet kontinuerlig med relasjonsbygging. Ved at det er lite sosiale spenninger vil en proaktivt aggressiv mobber ha mindre behov for å utføre mobbing (E. Roland, 2014, s. 91). Tilskuerne vil også ha mindre legitimeringsårsaker for å forholde seg passive til mobbesituasjoner dersom de har en god relasjon til den som blir mobbet. Ved at tilskuerne har en god relasjon til mobbeofferet vil de være mer motivert for å gripe inn i mobbesituasjoner (Coloroso, 2004, s. 95-99; Sullivan, 2000, s. 31).
- Oppmuntre elever til å ta roller som klassestøtter. Spesielt vil elever med en sterk sosial posisjon i gruppen ha mulighet til å gjøre forandringer (Salmivalli et al., 2010, s. 444). Gjennom denne studien er det midlertidig også pekt på at alle elever kan være klassestøtter på hver sin arena, hvor de opplever mestring og trygghet.
- Bevisstgjøre kollegiet og elevgruppen på hvilken viktig rolle elevene har når de blir tilskuere til mobbing. Understrek at dersom tilskuerne er passive fremstår de som om de godtar mobbingen, noe som føles ekstra nedverdiggende for mobbeofferet og som motiverer mobberen til å fortsette mobbingen. Ved at de tar aktivt avstand kan de derfor medvirke til at mobbingen tar slutt. Spesielt i Finland blir elevene bevisstgjort hvilken rolle de har, og hvordan deres rolle påvirker offeret i mobbesituasjonen. I Finland gjøres dette for å rette fokus mot hvordan tilskuerne kan gå aktivt inn for å skape en tryggere skolehverdag for offeret (Salmivalli et al., 2010, s. 444). En kan gjerne bruke rollespill for å gi elevene mulighet til å oppleve forståelse for andre situasjoner og følelser (Sullivan, 2000, s. 113).
- Gi tilskuere verktøykasser i forhold til hvordan de kan få stoppet mobbingen gjennom ord eller handlinger. Ved å gi elevene ordene, og forberede de på senere mobbesituasjoner kan sjansen øke for at de tør å gripe inn i en faktisk situasjon.
- Ta opp tematikken med foreldre og oppfordre de til å gå foran som gode forbilder. Formidle til hjemmet at man ønsker å skape en kultur hvor mobbing ikke godtas, og da spiller foreldrene en viktig rolle. Elevene ser opp til foreldrene og lærer mye av atferden foreldrene viser (Dodge, 1991, s. 213; Reichard, 1938, s. 471). For å sikre at foreldrene er med på å skape en helhetlig kultur hvor elevene ikke skal godta mobbing kan en oppfordre foreldre som har en sterk posisjon på for eksempel idrettsanlegg til å gå foran som gode forbilder, og være bevisste sin fremstilling blant elevene.

- Ta opp tematikken som omhandler sosiale medier med foreldrene og sammen legge retningslinjer for elevene når det gjelder mobbing over Internett. Ved at man bevisstgjør foreldrene på hva elevene gjør på sosiale medier, og skolen og hjemmet gir elevene klare retningslinjer for hvilken atferd som aksepteres på Internett, kan det være enklere for barna å vurdere hva som er mobbing på sosiale medier, og når de skal gripe inn.

## Litteraturliste

- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal* (10. utg.). New York: Worth Publ.
- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Auestad, G. (2011): Ny teknologi: en utvidelse av mobbingen? *Sosiale og emosjonelle vansker - Barnehagens og skolens møte med sårbare barn* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control* (McGraw-Hill series in social psychology). New York: McGraw-Hill.
- Birch, M. Miller, T. Mauthner, M. & Jessop, J. (2002). Introduction. I: Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J & Miller, T. (red.), *Ethics in qualitative research*. London: Sage.
- Bjørnebekk G. & Howard, R. (2012). Sub-types of angry aggression in antisocial youth: Relationships with self-reported delinquency and teachers' perceptions of social competence and emotional/behavioural problems. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 312-316.
- Card, N. L. & Little, T. D. (2007). I: Hawley, P., Little, T., & Rodkin, P. (2007). *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Coloroso, B. (2004). *Mobbningens tre ansikten: Så bryter vi våldets onda cirkel*. Malmö: Richter.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in Schools: A Time to Listen*. London: David Fulton.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. I Smith, P. K. & Sharp, S. (red.), *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Darley, J. M. & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I: Pepler, D. J., Rubin, K. H. (red.) & Earls Court Child Family Centre. *The Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.



- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I: Fandrem, H. og Fuglestad, O. L. (red.). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., . . . Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, 137(4), 517-537. doi: 10.1037/a0023304
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hawkins, L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10 (4), 512-527.
- Heinemann, P. (1973). *Mobbing: Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Høiby, H. (2002). *Mobbing kan stoppes!: Håndbok for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Höistad, G. (1999). *Mobbing: Ei bok om å forebygge, oppdage og stoppe mobbing*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Imsen, G. (2005). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T.A. (2014). Forsking og forskningsresultater. I Kleven, T.A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Digitale ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagerman, A. & Stenberg, P. (1996). *Sammen kan vi stoppe mobbing! : Håndbok i arbeid mot mobbing*. Oslo: Praxis.
- Larsson, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: NKS-forlaget.
- Latane, B. & Nida, S. (1981). Ten Years of Research on Group Size and Helping. *Psychological Bulletin*, 89 (2), 308-24.

- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I: Coleman, R. & Ringrose, J. (red.), *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Maxwell, J.A. (2009). Designing a Qualitative Study. I: Bickman, L. & Rog, D. J. (red.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. (2.utg.). London: Sage.
- Myklebust, K. (2015). *Skjult mobbing i skolen: Jenter og de viktige relasjonene*. Oslo: Kommuneforlaget.
- NESH publikasjon (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, S. E. (2013). *Notat om mobbing og høye tall over tid*. (Utdanningsdirektoratet). Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF%20-%20ikke%20legg%20nye%20ting%20her!/Notat%20laringsmiljoprojektet.pdf>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. & Gorseth, S. (2006). *Mobbing i fritidsmiljøene. En håndbok for ledere i frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner og fritidsklubber*. Hentet fra [http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Mobbing\\_i\\_frtismiljoene.pdf](http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Mobbing_i_frtismiljoene.pdf)
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do (Understanding children's worlds)*. Oxford: Blackwell Publication.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. I: Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge.
- Opplæringslova (2003). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pepler D. J., Craig, W. & O'Connell, P. (2010). Peer process in bullying. I: Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge.
- Pepler, D. J., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. I D. Tattum (red.), *Understanding and managing bullying*. Oxford u.a.: Heinemann, 1993.

- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: Wiley.
- Pikas, A. (1976). *Slik stopper vi mobbing!/: Rapport fra en antimobbingsgruppes arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Porter, L. (2000). *Behaviour in schools: Theory and practice for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Pöyhönen, V. & Salmivalli, C. (2008). New directions in research and practice addressing bullying. I: Pepler, D. J. & Craig, W. (red.). *Understanding and addressing bullying: An international perspective*. Bloomington, Ind: AuthorHouse.
- Reichard, G. A. (1938). Social life. I: Boas, F (red.). *General anthropology*. Boston: Heath. 409-486.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2003). *Lærerveiledning (2. utg.)*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre? (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. I: Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. I: Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. Smith. *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.

- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. (4.utg.). London: Sage.
- Smith, L. (2014). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, P. (2005). Definition, types, and prevalence of school bullying and violence. I: Munthe, E. Solli, E., Ytre-Arne, E. & Roland, E. (red.), *Taking Fear out of Schools*. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Statistisk sentralbyrå (2016). *Norsk mediebarometer, 2015*. Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie/aar/2016-04-14>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). *Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment*. *Child Abuse & Neglect*. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.10.010
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Vaaland, G. S., Idsøe, T., & Roland, E. (2010). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129
- Wassberg, G. (1995). *Mobbing: Ett gemensamt ansvar*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Wendelborg, C. (2017). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016/2017*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen\\_elevundersokelsen-2016\\_rapport-fra-ntnu.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen_elevundersokelsen-2016_rapport-fra-ntnu.pdf)
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

## Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD



Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby  
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51588 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51588</i>	<i>Aktivering av medelever i kampen mot skjult mobbing</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby</i>
<i>Student</i>	<i>Linda Therese Torsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51588

Utvalget består av lærere, rektorer og sosiallærere.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og vi anbefaler at du innledningsvis minner informanten på sin taushetsplikt.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi har imidlertid følgende kommentarer:

- Vi anbefaler at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.
- Vi bemerker også at du begrenser deg i stor grad ved å love at informanten ikke vil kunne gjenkjenne seg selv. Du kan alternativt skrive at informanten ikke vil kunne gjenkjennes av andre i den publiserte masteroppgaven.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 12.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide

### Bakgrunnsspørsmål

- Kjønn?
- Alder?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du nå?

### Begrepene mobbing, proaktiv aggresjon, tilskuere og forståelsen av disse

- Hva legger du i begrepet mobbing?
- Tror du det er sammenheng mellom mobbing og proaktiv aggresjon?
- Hva tror du kan være årsaker til at elever mobber andre medelever?
- Hvilke roller tenker du at tilskuerne til mobbing kan ha når de er vitne til at elever mobber andre medelever?
- Hvilken effekt tror du det vil ha dersom tilskuerne griper aktivt inn når de er vitne til mobbing?

### Lærerrollen

- Hvilke faktorer ved lærerne ved denne skolen tror du kan være en medvirkende faktor til at deres skole har vedvarende lave mobbetall?
- Hvilke utfordringer tenker du er viktig å være oppmerksom på for lærere som skal forsøke å aktivisere medelever i kampen mot mobbing?

### Relasjoner

- Tenker du at relasjoner kan være viktig for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing? Hvorfor?
- Hvordan arbeider du for å skape gode lærer-elev relasjoner?
- Hvordan evaluerer du dine egne relasjoner til elevene dine?

- Hvordan arbeider du for å skape gode elev-elev relasjoner?
- Hvordan evaluerer du relasjonene mellom elevene dine?
- Har du andre tiltak som du tenker kan være aktuelle for å skape gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, som du ikke nødvendigvis praktiserer selv, men som du tror kan gi effekt?

### **Elevaktivisering**

- Hvilke metoder har dere for å aktivisere medelever i kampen mot mobbing?
- Hvordan følges disse metodene opp?
- Samtaler dere i klassen om hvorfor det er viktig å gripe inn i mobbingen og hvordan elevene kan gjøre det?
- Dersom vi ser på mobbesirkelen av Olweus, hvor ville du plassert flesteparten av elevene dine? Hvorfor tror du de er plassert som de er?
- Hvorfor tror du at elever som er tilskuere til mobbing velger å ikke gripe inn?
- Er det noe dere ikke gjør på denne skolen, men som du tenker kan ha en positiv effekt på å aktivisere elevene i kampen mot mobbing? Hvordan kan vi få elever fra den siden av mobbesirkelen som ikke forsvarer offeret til den andre?

### **Oppsummering**

- Hvilke faktorer opplever du som de mest sentrale for å forsøke å aktivisere medelever i kampen mot mobbing?

### **Eventuelt**

- Er det noe mer du vil tilføye før intervjuet avsluttes?

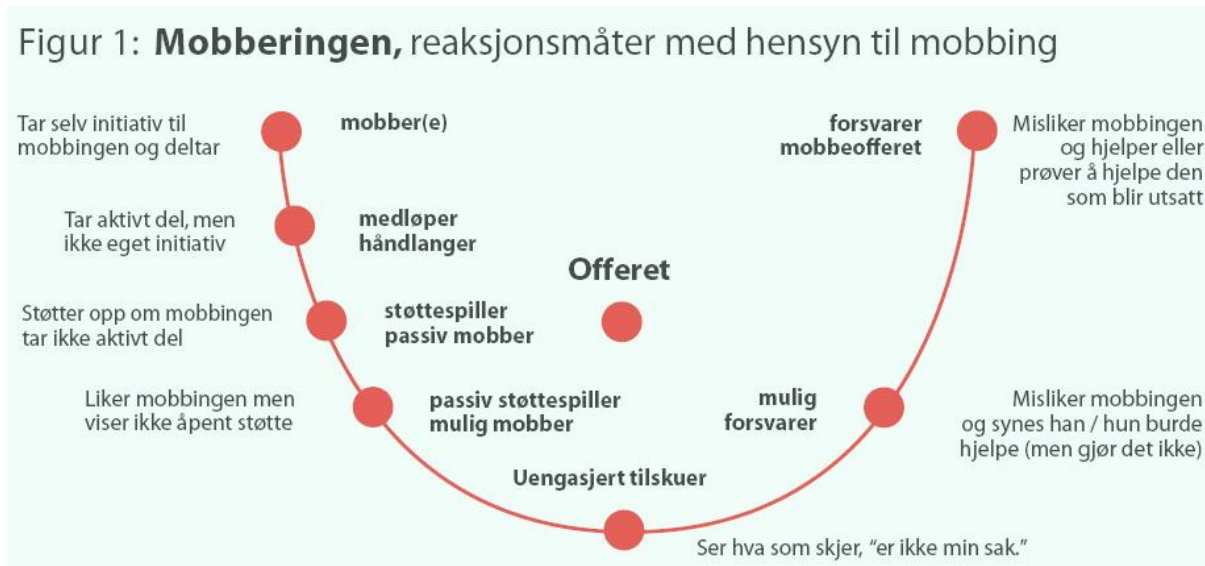


### Vedlegg 3: Vedlegg på intervjuguide

## Mobbesirkelen av Olweus (2006) (presentert til informantene)

Olweus, D. & Gorseth, S. (2006). *Mobbing i fritidsmiljøene. En håndbok for ledere i frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner og fritidsklubber*. Hentet 16.11.16 fra [http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Mobbing\\_i\\_frtismiljoene.pdf](http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Mobbing_i_frtismiljoene.pdf)

Figur 1: **Mobberingen**, reaksjonsmåter med hensyn til mobbing



## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Aktivisering av medelever i kampen mot skjult mobbing”***

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Til vinter/ vår 2017 skal jeg skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. Denne masteroppgaven skal skrives under veiledning av Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby fra Læringsmiljøsentret.

Formålet med mastergradsprosjektet er å samle informasjon om god praksis og hvordan rektorer, lærere og sosiallærere ute i skolen kan arbeide for å aktivisere medelever i kampen mot skjult mobbing. Mye av mobbingen skjer dessverre utenfor klasserommet, slik at det er vanskelig for oss lærere å legge merke til, og vanskelig å stoppe. I denne oppgaven ønsker jeg å høre hva dere gjør eller tenker kan gjøres for å få medelevene med på kampen mot mobbingen. Problemstillingen for oppgaven blir dermed formulert slik: «Hvordan kan vi aktivisere medelever i kampen mot skjult mobbing?»

For å på best mulig måte kunne svare på denne problemstillingen ønsker jeg å komme i kontakt med rektorer, lærere og sosiallærere på skoler med vedvarende lave mobbetall. Din skole har dermed blitt valgt ut fordi den har vedvarende lave mobbetall ifølge tallene samlet inn ved Elevundersøkelsen. Dersom du har gode tips som du har gjennomført, gjennomfører eller tenker kan være effektivt i forhold til problemstillingen er jeg veldig interessert i få kontakt med deg i forhold til deltakelse i masteroppgaven. Jeg vil gjerne understreke at du på ingen måte må være «den beste» til dette for å delta. Når dere har vedvarende lave tall på mobbing er det tydelig at dere gjør noe som fungerer, og jeg ønsker veldig gjerne å få et innblikk i hva dere tenker om temaet.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer at du er med på et intervju som vil vare mellom ½ - 1 time. I forkant av intervjuet vil du få tilsendt en intervjuguide med oversikt over spørsmålene som blir stilt i løpet av intervjuet. På denne måten har du mulighet til å tenke litt over hva du ønsker og svare, spør dersom du lurer på noe eller notere ned litt tanker og stikkord før intervjuet. Jeg vil ha med meg en båndopptaker på intervjuet slik at jeg ikke går glipp av noe du sier. Jeg vil i tillegg ha med en notatblokk i tilfelle det dukker opp viktig informasjon jeg vil huske til senere i intervjuet.

Spørsmålene vil omhandle din praksis og hva du gjør for å forsøke å få medelevene til å gripe inn dersom de er vitne til mobbing. Det kan for eksempel være «Hvordan arbeider du for å få gode relasjoner mellom elevene dine?»

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonene om deg vil kun være tilgjengelig for meg og veilederen min. Informasjonene vil bli lagret på en privat PC med passordbeskyttelse utenfor rekkevidde til uvedkommende. Ditt navn eller arbeidssted vil heller ikke nevnes når informasjonen lagres på PC, og kan dermed ikke knyttes til deg. Når masteroppgaven er ferdig og publiseres vil ikke andre kunne kjenne deg igjen. All informasjon om deg vil anonymiseres. Ingen personopplysninger vil bli oppgitt.

Prosjektet skal etter planen leveres 12.06.17. Etter prosjektets slutt og sensur har falt vil alle opplysninger og opptak bli anonymisert. Sensur vil normalt komme 3 måneder etter innlevering. Alle opplysninger innhentet i forbindelse med masterprosjektet vil dermed anonymiseres eller slettes i september 2017.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Linda Therese Torsen på mail [lt.torsen@stud.uis.no](mailto:lt.torsen@stud.uis.no) eller telefonnummer 97187207. Veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby kan også kontaktes på mail [liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no](mailto:liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no) eller telefon 51921900.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)