



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:

Mater i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter:

Ragnhild Tangen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder:

Johannes Finne

Tittel på masteroppgaven:

Holdninger og kunnskap til mobbing og valg av oppfølgingstiltak- En kvalitativ studie av hvilke oppfølgingstiltak ansatte i skolen kan sette i verk etter at mobbingen er stoppet.

Engelsk tittel:

Attitudes and knowledge about bullying and the choice of follow-up efforts: A qualitative study of which follow-up efforts staff in school can implement after the bullying has been stopped

Emneord: Mobbing, oppfølging, systemiske tiltak, individuelle tiltak, holdninger

Antall ord: 29 653  
+ vedlegg/annet: 5 406

Kopervik, 10.06.2021

## Forord

Mobbing er et fenomen som alltid har engasjert meg. Helt siden jeg selv gikk på barneskole har mobbing vært et viktig tema i skolen. Likevel hører jeg fremdeles vonde historier om barn som blir utsatt for dette. Som lærer og vikar har jeg selv oppdaget og observert elever som har blitt mobbet. Det er trist og vanskelig at dette fremdeles er en utfordring i norsk skole, og jeg spør ofte meg selv om hva som kan gjøres for å hjelpe og å hindre at mobbing oppstår. Selv om samfunn og skole er oppmerksom på problemet og bruker ressurser på problemet, så har vi ennå en vei å gå. For å sette meg bedre inn i problemstillingen ønsket jeg å finne ut hvilke prosesser skolene setter i gang når mobbing avdekkes. Hvilke tiltak kan sette en stopper for mobbingen, og ikke bare midlertidig, men for at mobbingen opphører helt? Og har lærerens oppfatning av begrepet mobbing en betydning for hvilke tiltak læreren velger å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?

Gjennom denne masteroppgaven åpnet muligheten seg for å kunne finne svar på disse spørsmålene. På grunn av etiske problemstillinger, valgte jeg å intervju ansatte på skolen, og ikke elevene som hadde vært utsatt for mobbingen. Jeg valgte da å undersøke hvordan ansatte i skolen oppfatter fenomenet mobbing, og hvilke oppfølgingstiltak de opplever som hensiktsmessige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet.

Veien til den ferdigstilte masteroppgaven har skapt både utfordringer og undring. Jeg har lært mye gjennom arbeidet med denne oppgaven, og mye av det vil jeg ha god nytte av i mitt yrke. Jeg håper også at studien kan brukes av andre i arbeidet mot mobbing.

Det er mange jeg ønsker å takke for å ha hjulpet meg på veien til en ferdig studie. Først og fremst vil jeg rette en takk til informantene som har latt seg intervju, til tross for en travel arbeidsdag. Uten deres bidrag og informasjon ville ikke denne studien latt seg gjennomføre. En stor takk går til min veileder Johannes Finne ved Læringsmiljøsenteret i Stavanger, for all god hjelp og støtte gjennom hele perioden, både via epost og veiledningssamtaler. Jeg hadde ikke kommet i mål uten ham. En stor takk går også til min samboer og forlovede som har støttet meg og vært der for meg gjennom hele masterløpet. Til slutt ønsker jeg å takke min far (som også er lærer) som har som har korrekturlest og diskutert temaet sammen med meg.

## Sammendrag

Temaet i denne studien er tilrettelegging for elever som har blitt utsatt for mobbing. Studien ønsker å få frem de ansatte i skolen sine meninger og oppfatninger om mobbing og tilrettelegging i skolen i forhold til dette. Problemstillingen er: *Hvordan oppfatter ansatte i skolen fenomenet mobbing, og hvilke oppfølgingstiltak opplever de at er gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?*

I studien brukes en kvalitativ forskningsmetode med intervju.

Det ble gjennomført fire semistrukturerte intervjuer. Informantene var ansatte på barneskoler. Analyse av intervjumaterialet ble utført med en tematisk analyse inspirert av Braun og Clark.

Funnene tyder på at de ansatte i skolen har mye kunnskap om mobbing, samt at mobbing er et tema som er mye oppe til diskusjon i dagens skole. Når det gjelder sammenhengen mellom de ansattes oppfatning av begrepet/fenomenet mobbing og oppfølgingstiltakene de velger å sette i verk, kan det se ut som at relasjonen mellom holdninger og tiltak ikke medieres av kunnskap, men at individualisering av mobbeofrene står seg når de så skal sette inn tiltak. Det er den enkeltes holdningene som i størst grad styrer valg av tiltak. Denne studien korresponderer i så måte med allerede eksisterende teori og empiri, men nyanserer bildet.

Det er behov for en balanse mellom tiltak på individ- og systemnivå. I utdanning og kursing angående håndtering av mobbesaker - eksempelvis kompetansepakker - må opplæringen være preget av grunnleggende kunnskap. Dette på grunn av at holdninger kan overstyre kunnskap.

Nøkkelord: Mobbing, oppfølging, systemiske tiltak, individuelle tiltak, holdninger

## Abstract

This study focuses on how the schools handle situations where pupils have been bullied. By revealing attitude and perception regarding bullying this study aims at examining how these factors affect their use of measurements in such situations. The research question in this study is:

How do the employees in Norwegian schools relate to the phenomenon of bullying, and what kind of measurements do they choose when the bullying is stopped?

This study is based on a qualitative research method, using four semi structured interviews. The informants were all employees in schools. The analyze of the interviews were conducted with a «thematic analysis» inspired by Braun and Clark.

The findings in this study suggest that the employees in Norwegian schools have a lot of knowledge about bullying and that the schools are still focusing on bullying. Regarding the choicese of measurements this study shows some differences. Those who meant that bullying is caused by individual mechanisms where likely to choose measures focusing on individuals. On the other hand, those who recognized bullying as a problem with relations within a group or class, chose to aim their measures on the group/class. Measurements regarding bullying is here affected by attitudes. This corresponds with existing theory and empiry.

We need to be aware of how our understanding of bullying affects our choise of measturments in order to stop bullying. When training eployees we must emphasize that our attitude towards a topic may overrun our knowledge. That seems to be the case in this study.

Keywords: bullying, attitudes, individual measurments, classrom community, follow-up measures.

## Innhold

1.0 Innledning, tema og bakgrunn for studien .....	10
1.1 Forskningsspørsmålet .....	12
1.2 Oppgavens oppbygging .....	12
2.0 Teoridel .....	13
2.1 Introduksjons kapittel .....	13
2.1.1 Opplæringsloven og nulltoleranse .....	13
2.1.2 Hva er mobbing? .....	13
2.2 Seks kategorier .....	14
2.2.1 Kategori nr. 1 .....	14
2.2.2 Kategori nr. 2 .....	15
2.2.3 Kategori nr. 3 .....	16
2.2.4 Kategori nr. 4 .....	18
2.2.5 Kategori nr. 5 .....	18
2.2.6 Kategori nr. 6 .....	19
2.3 De som mobber .....	21
2.4 Hvordan oppfatter man begrepet mobbing? .....	21
2.5 Ulike definisjoner på mobbing .....	22
2.6 Drøfting av definisjoner .....	23
2.6.1 Uenigheter knyttet til definisjonen .....	23
2.6.2 Definisjon, forståelse og håndtering .....	24
2.7 Kapittel 9a om ansvar og tiltak .....	25
2.8 Hvordan kan ulik forståelse påvirke tiltakene som settes inn for å stoppe og følge opp? .....	26
2.9 Oppfølging av mobbesaker .....	27
2.9.1 Tiltak på individnivå og på systemnivå (klassenivå) .....	27

2.9.1.2 Tiltak på klassenivå (systemnivå) .....	27
2.10 Holdninger til mobbing .....	29
2.11 Hva er det viktig å gjøre i etterkant av mobbingen?.....	30
2.11.1 Utforming og organisering av tiltak .....	31
2.12 Omsettelse av kunnskap til handling .....	32
2.12.1 Fase 1 - Indikasjonsfasen .....	32
2.12.2 Fase 2 - Dokumentasjonsfase .....	32
2.12.3 Fase 3 - Intervensjon .....	33
2.12.4 Fase 4- Etterspill.....	33
2.13 Generelle trekk .....	33
2.13.1 Definisjon av mobbing på type 1- og type 2 skoler .....	33
2.14 Klasse og skolemiljø.....	34
2.15 Rutiner og prosedyrer .....	35
2.16 Tiltak på individnivå og på systemnivå (klassenivå).....	35
2.16.1 Tiltak på individnivå .....	35
2.16.2 Tiltak på klassenivå (systemnivå) .....	36
2.17 Oppsummering av tiltak og sammenheng mellom tiltak og de seks kategoriene som fører til at mobbing oppstår .....	38
3.0 Forskningsmetode .....	39
3.1 Kvalitativ metode .....	40
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk .....	41
3.3 Utvalg og kontakt med informanter.....	42
3.4 Det kvalitative forskningsintervju .....	43
3.5 Intervjuguide.....	43
3.6 Datainnsamling .....	44
3.7 Informantene.....	45

3.8 Fra innhenting av data til transkribering av tekst .....	45
3.9 Analyse .....	46
3.9.1 Tematisk analyse .....	47
3.9.2 Analyseprosessen .....	48
3.10 Forforståelse .....	49
3.11 Etikk.....	50
3.12 Troverdighet (reliabilitet) og pålitelighet .....	51
3.13 Gyldighet (Validitet).....	52
3.14 Generalisering.....	53
3.15 Transparens.....	53
4.0 Resultater.....	54
4.1 Forståelse av begrepet/fenomenet mobbing .....	54
4.1.1 Definerings av mobbing.....	54
4.2 Utfordrende elever og/eller dårlig klassemiljøet? .....	56
4.3 Mobber elevene for å kompensere for egen svakhet, eller for å oppnå status? .....	57
4.4 Søker mobberen trygghet og samhold, eller makt? .....	58
4.5 Oppstår mobbing grunnet enkeltelever eller klassemiljøet?.....	59
4.6 Individuelle og systemiske oppfatninger .....	60
4.6.1 Kommentar til Tabell 1 .....	61
4.7 Tanker om prosessen .....	61
4.8 Oppfølgingstiltak .....	62
4.8.1 Kommentar til Tabell 2 .....	66
5.0 Drøftingsdel.....	67
5.1 Hvordan oppfatter ansatte i skolen begrepet/fenomenet mobbing? .....	67
5.2 Holdninger .....	68



5.3 Definisjon av mobbing .....	68
5.4 Oppfatning av mobbing .....	71
5.5 Tanker om prosessen .....	71
5.6 Hvorfor oppstår mobbesaker? .....	73
5.7 Motivasjon bak mobbing .....	74
5.8 Forståelse av sosiale samspill .....	75
5.9 Samhold eller makt som mål? .....	76
5.10 Klassemiljø eller enkeltelever som utløsende faktor .....	77
5.11 Oppfølgingstiltak etter at mobbingen er stoppet .....	77
5.11.1 Tiltak på individ- og systemnivå .....	77
5.11.2 Tiltak for mobbeoffer og mobber på individnivå .....	78
5.11.3 Tiltak på systemnivå for både mobber og offer .....	81
5.12 Sammenhengen mellom oppfatninger av mobbing, prosess og oppfølgingstiltak .....	83
5.13 Oppsummering/Konklusjon .....	85
6.0 Studiens begrensninger og styrker .....	86
7.0 Videre forskning .....	86
8.0 Litteraturliste .....	88
9.0 Vedlegg .....	98
9.1 Vedlegg 1 .....	98
9.2 Vedlegg 2 – Forespørsel om deltagelse/informasjonskriv .....	101
9.3 Vedlegg 3- Samtykkeerklæring .....	104
9.4 Vedlegg 4- Intervjuguide .....	105

## 1.0 Innledning, tema og bakgrunn for studien

Det er fortsatt mange barn og unge som blir utsatt for mobbing. Mobbing kan være så mangt, noe som gjør fenomenet vanskelig å definere. I denne kompleksiteten finnes det også en vektlegging av subjektiv oppfattelse fra de involverte. Det kan derfor være vanskelig for lærere å tolke og forstå samspillet som foregår mellom elever. Lærere og andre voksne som arbeider i skolen, vil i så måte ha vansker med å skille hva som er mobbing, hva som er naturlige konflikter og hva som er «tull og tøys». Det er derfor en fare for at voksne misforstår eller bagatelliser situasjoner som er av mer alvorlig grad. Dette fører igjen til at lærere og andre voksne ikke griper inn i mobbesaker på et tidlig stadium og på en hensiktsmessig måte.

I paragraf 9A i opplæringsloven tydeliggjøres skolens plikt til å agere dersom miljøet ikke er godt og trygt for elevene. Alle som jobber på skolen har «aktivitetsplikt», noe som vil si at de er pliktige til å følge med, varsle og gripe inn dersom noen blir krenket eller mobbet. Her gir lovverket skolen tydelige og strenge regler for hva som skal gjøres dersom noen blir mobbet. Skolen er pliktig til å undersøke ved mistanke om mobbing, og til å sette inn tiltak dersom en elev ikke føler seg trygg (Støen, Fandrem & Roland, 2018).

I Norge har det blitt arbeidet systematisk mot mobbing i over 30 år. Denne innsatsen kan man anta at har hatt en effekt. Dette da det har vist seg at mobbing på skoler som har satt inn gode tiltak har vist seg og gått ned (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe, & Solberg, 2017). Det finnes derimot lite dokumentasjon om innsats og oppfølging i etterkant av mobbesaker. Forskning viser til at tidligere mobbeutsatte ikke alltid får den støtten de har behov for. Det er også få fagpersoner som har erfaring med konkret og systematisk oppfølgingsarbeid i Norge i dag (Grini og Tharaldsen, 2018). Jeg vil derfor i denne oppgaven se nærmere på hva ansatte i skolen gjør i sitt arbeid i etterkant av mobbesaker.

I Norge bruker vi betydelige ressurser i arbeidet mot mobbing blant barn og unge. I årene som har gått har det blitt satt i gang mange tiltak, og flere hundre skoler har tatt i bruk programmene som er laget for å motvirke mobbing. I manifestperioden (fra 2002-2004) ble mobbingen redusert med 30 prosent i norske skoler. Manifest som har blitt lansert i senere år har ikke hatt noen særlig effekt (Støen, mfl. 2018).

Selv med denne innsatsen viser elevundersøkelser at det fortsatt er elever som sier at de enten selv blir mobbet eller mobber andre. Samtidig viser internasjonale undersøkelser at Norge har ganske lave tall sammenlignet med andre land.

I undersøkelsen til Tharaldsen og kolleger (2017), som er basert på fokusgruppeintervju med eksperter på området, står det skrevet: «Det er viktig å være oppmerksom på at de forslag som fremmes i denne erfaringsbaserte rapporten i liten grad er basert på vitenskapelig utprøving av innsats eller tiltak for barn eller unge som har vært utsatt for mobbing. Forslagene må derfor primært betraktes å indikere innsats eller tiltak som ulike medlemmer i fokusgruppene anser som viktig å prøve ut» (S. 10-11). Med dette ser man igjen at det finnes svært lite empiri på dette feltet.

Flere rapporter, deriblant i rapporten til læringsmiljøsenderet; «Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing», understrekes behovet for økt kompetanse relatert til situasjoner for de som har blitt mobbet. Deltakerne i fokusgruppen hevder at det mangler kompetanse på blant annet hvordan oppfølgingsarbeidet bør utformes med hensyn til identifisering av behov for oppfølging, og strategier for resosialisering av individet som har blitt utsatt for mobbing. Det står også at det er behov for mer forskning på hvordan skolen og helsetjenestene kan hjelpe barn og unge som er/har vært utsatt for mobbing og som ikke får den oppfølgingen de trenger (Tharaldsen mfl., 2017). Analysen av elevundersøkelsen viser at kun 8% av elever som blir mobbet, opplever at skolen gjorde noe som fikk slutt på mobbingen (Wendelborg, 2020, s.12). Her kan man stille seg spørsmålet om hva som er grunnen til dette.

Vi har klare definisjoner av et trygt og godt skolemiljø, og vi har prosedyrer som skal sikre håndtering av avvik fra dette. Likevel er det altså mange barn som ikke fanges opp og hjelpes godt nok. Vi har mange former for tiltak, og alle er ment å prøves og eventuelt erstattes av andre tiltak dersom de ikke virker hensiktsmessig. Ligger det da en svakhet i at skolene ikke klarer å identifisere passende tiltak til den enkelte situasjon? Trivsel og trygghet har hatt et sterkt fokus i norsk skole de siste tiårene. Verktøykassen på dette området er i så måte blitt stor og mangfoldig. Det brukes mange ressurser på kursing og kompetanseheving, men likevel er mobbing fortsatt et problem i skolen. Er det da vår tilnærming til problematikken og våre holdninger som står i veien for å sette inn gode tiltak? Står tidligere erfaring og meninger i veien for teori og ny forskning, eller ligger det begrensinger i form av rutiner, prosedyrer og holdninger ved skole som organisasjon?

## 1.1 Forskningsspørsmålet

Det er gjort mye i norsk skole angående heving av kompetanse innen håndtering av mobbesaker. Her kan det likevel finnes individuelle forskjeller på hvordan man oppfatter problemstilling og hvordan man deretter håndterer saken. Problemstilling: Hvordan oppfatter skolens ansatte fenomenet mobbing, og hvordan virker deres forståelse av mobbing inn på hvilke oppfølgingstiltak de mener er gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?».

Problemstillingen kan konkretiseres i tre forskningsspørsmål:

- Hvilke oppfatninger har ansatte i skolen omkring begrepet og fenomenet mobbing?
- Hvilke oppfølgingstiltak opplever de ansatte som hensiktsmessig å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?
- Henger oppfattelsen av mobbing sammen med hvilke tiltak som oppfattes som virksomme, og hvordan er denne sammenhengen?

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Introduksjonskapittelet starter med en innføring i mobbing som fenomen basert på relevant teori og empiri. Jeg kommer her ikke til å gå inn på alle de ulike formene for mobbing, men heller se på mobbing generelt. Videre beskrives de tre deler av forskningsspørsmålet; Oppfatninger av begrepet/fenomenet mobbing, oppfølgingstiltak som settes i verk og deretter se på sammenhengen mellom disse. I denne delen blir det sett på ulike forhold ved håndtering av mobbesaker. Det handler da mest om tema som; aktivitetsplikt, prosess, nulltoleranse, individnivå, systemnivå, klassemiljø og oppfølgingstiltak.

I teoridelen er det gitt størst plass til Thornberg og Delby (2019) sine seks kategorier som omhandler del-prosesser som inngår i mobbing. Dette for å ha et bakteppe for å kunne forstå hvordan man kan tolke og oppfatte mekanismer som er i spill og hvilke faktorer man bør være oppmerksom på ved oppfølging i mobbesaker.

I kapittel tre vil forskningsmetoden (kvalitativ) bli belyst. Det er gjort 4 semistrukturerte intervju som er analysert på bakgrunn av Braun og Clarke (2006) sin analysemetode. Her blir leseren satt inn i studien.

I kapittel fire vil resultatene bli presentert og belyst utfra de tre hovedtemaene i forskningsspørsmålet. Her vil deler av resultatet bli sortert etter begrepene systemisk- og individuell forståelse og oppfølging.

I kapittel fem blir resultatene og funnene diskutert og drøftet på bakgrunn av teoridelen. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og forslag til mulig videre forskning.

## 2.0 Teoridel

### 2.1 Introduksjons kapittel

#### 2.1.1 Opplæringsloven og nulltoleranse

Alle elever skal ha et godt fysisk og psykososialt miljø, og de aller fleste elever i norske skoler opplever at skolen og klasse miljøet er trygt og godt. Likevel er det barn som opplever skolehverdagen som utrygg. I kapittel 9A i opplæringsloven står det skrevet at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, læring, trivsel, og at skolen skal arbeide aktivt og systematisk med elevenes psykososiale miljø. Dette dreier seg altså ikke bare om mobbing, men også om andre krenkelser som utestenging og rasisme. Det er i dag et krav om nulltoleranse for krenkelser og mobbing i skolen (Støen mfl. 2018). Nulltoleransen er som begrep en absolutt grense, og er i så måte enkel å forholde seg til. Likevel finnes det nyanser i oppfatning og tolking av barns oppførsel. Her vil det være individuelle og kulturelle forskjeller med tanke på språkbruk, tiltaleform og handlinger. De ansatte i skolen vil derfor sjelden ha de samme erfaringer og holdninger til en absolutt grense for hva som er akseptabelt ved barn oppførsel. Å skille mellom barns naturlige lek, deres forsøk på konfliktløsning ved uenighet, naturlige responser og hva som sikkert kan defineres som mobbing, er derfor ikke like enkelt som den absolutte grensen ved begrepet nulltoleranse.

#### 2.1.2 Hva er mobbing?

Det er viktig å ha en felles forståelse av hva fenomenet/begrepet mobbing omfatter. Dette for å sikre at man på best mulig måte skal kunne følge opp kapittel 9A i opplæringsloven, og det konkrete arbeidet med mobbingen (Støen, mfl. 2018). En standard definisjon på mobbing både nasjonalt og internasjonalt innebærer:

- En negativ handling

- Handling(er) som gjentas
- Handling(er) rettet mot en som har vansker med å forsvare seg

(Olweus & Roland, 1983; Smith, 2005)

Den tradisjonelle definisjonen av mobbing går ut i fra at mobbing er en hendelse i en kontekst, der individ og kontekst påvirker hverandre. Lund (2017) ser derimot på kontekst som det viktigste, og synes å løsrive individet og individets handlingsansvar fra de sosiale prosessene.

Brynjar Andersen Saus (20 år) har skrevet et innlegg i Aftenpostens hvor han sier følgende: vi må begynne å innse at mobbing ikke er en personkonflikt, men et miljø som ekskluderer den enkelte. Mobbing er mer enn det som skjer mellom den som blir utsatt for mobbing, og den som mobber. Ved å være tilskuer og ikke gjøre noe når man ser at andre blir mobbet, er man med på å bidra til at mobbingen fortsetter (Andersen, 2017, 7. februar). Mobbing handler i stor grad om hvordan ulike aktører har ulike roller når det gjelder forebygging, avdekking, og stopping av mobbing (Støen mfl., 2018). Mobbing foregår i en kontekst, og må forstås og behandles som en del av et komplekst sosialt samspill (Pepler, 2006).

Definisjonene på mobbing kan også ha sammenheng med *hvorfor* mobbingen oppstår. Mobbing er ikke bare hendelser, men også en prosess. Dette er noe Thornberg og Delby (2019) foreslår i sin studie. De kommer frem til seks kategorier, som kan betegnes som delprosesser, som inngår i mobbing.

## 2.2 Seks kategorier

For å kunne sette inn egnede oppfølgingstiltak, er det viktig å forstå hvorfor mobbing oppstår. Thornberg og Delby (2019) fremhever ønske om å oppnå høy sosial status som drivkraft i mobbing. Felles trekk som ble funnet hos elever som ble mobbet, var at de ble sett på som «annerledes» og «feil». De ble også forbundet med en lav status (Thornberg og Delby, 2019). Nedenfor utdypes disse kategoriene.

### 2.2.1 Kategori nr. 1

Første kategori er sosial posisjonering. Denne kategorien forteller oss at motivasjonen for å mobbe andre er å oppnå makt, innflytelse, status, og popularitet i gruppen. Elevene mobber

ikke bare for å oppnå sosial status, men også for å opprettholde sin plass i hierarkiet. Redselen for å bli den neste «mobbeutsatte», gjør at elever ikke tør å si imot den som mobber, og heller blir stående å se på at mobbingen foregår; dette selv om de har sympati for den som blir mobbet.

Det er ofte slik at den som mobber er en av de «kule» i klassen, og en person med høy status. Disse anser likevel mobbing som galt, og noe man ikke skal gjøre. Dette viser en vanskelig balansegang for elevene. I forskningsprosjektet til Thornberg og Delby (2019) kommer det frem i intervjuer av elever at det ikke er kult å mobbe, men den høye statusen elevene oppnår av å mobbe, er det som gjør dem kule. I studien kommer det også frem at elever synes at det er ukult å være stygg med medelever (Thornberg og Delby, 2019).

Ut ifra elevenes svar i denne undersøkelsen blir mobbing assosiert med status og dominans, men dette er ikke det samme som å bli likt og satt pris på. Elevene var enige om at hovedgrunnen til mobbing er ønsket om å være populær, oppnå høy status, og å bli sett på som «kul». Flertallet av elevene i studien var samtidig enige om at mobbing var galt, og flere av elevene hevdet også at de som mobbet var klar over dette. Høy status og popularitet i en gruppe var viktigere for dem; noe flere trodde var grunnen til at de fortsatte å mobbe (Thornberg og Delby, 2019).

Særlig gutter bruker fysisk aggresjon og andre antisosiale strategier til å kontrollere sårbare sosiale ressurser for å opprettholde deres sosiale status (Hawley & Willieford, 2014). Lyng (2019) har utforsket empiriske eksempler på fire forskjellige gruppedynamikker. Disse gruppedynamikkene er: 1. Jakten på et felles offer, 2. Skape en avviker, og 3. og 4. som sammen kalles for sosiale hierarkier og klikkdannelse. Lyng skriver blant annet at «Jakten på et felles offer» er med på å skape samhold i en gruppe (Søndergaard, 2014:68). Er det ikke et felles offer i en klasse, kan de resterende elevene i klassen frykte for at de selv skal bli utsatt for mobbing. Det Lyng (2019) og Søndergaard (2014) skriver om her, har vist seg å også passe for jenter.

### 2.2.2 Kategori nr. 2

Den andre kategorien er konstruksjon av offer. Ifølge majoriteten av studentene i studien velger de som mobber seg ut offer på grunnlag av at de er annerledes, «feil» og «rare». En deltager forteller at det er mobberen som bestemmer hvem som ikke er kule og som er

annerledes. I følge flere av elevene i forskningsprosjektet var fellestrekk hos personer som ble offer for mobbing at de hadde lav sosial status. Er man uheldig og har lav status, vil dette være vanskelig å endre på, hevder flere av elevene. Det er de samme som blir mobbet i 6. klasse, som ble mobbet i 5. klasse (Thornberg og Delby, 2019).

I feltarbeidet Lyng (2019) skriver om, så man blant annet igjen at elever som hadde en klesstil eller en kultur som ikke hørte hjemme i elevenes «regler», førte til at de ble sett på som en utenforstående i klassen. I studien kom det også frem at mobbingen ikke stoppet selv om mobbeofferet i klassen forsvant. Pådriveren begynte da å finne en ny mobbeutsatt. Lyng kaller det å ha et «felles» offer for en felles skyteskive. I en sangtekst til Raga Rockers synges det: «*Er det ikke deilig å ha noen å hate? Føles det ikke godt å ha noen å hate? Er det ikke deilig å slå dem flate?*». Denne teksten kan nok flere som mobber kjenne seg igjen i. Pådriveren kan kjenne på et press om å måtte ha noen å mobbe/hate, noen han kan heve sin egen status ved å slå og hakke på.

Thornberg (2015) skriver at: «*Mobbing skaper sosiale forventninger som fanger de mobbeutsatte i en slags selvoppfyllende profeti. De blir ikke mer enn de stigmatiserende merkelappene for sine medlever*» (s.6). Som et resultat av stigma, kan dette føre til at andre elever unngår den som blir mobbet grunnet et press og en redsel for sosial smitte av dem som blir stigmatisert. Dette kan føre til at den mobbeutsatte blir enda mer utstøtt og ekskludert fra det sosiale livet på skolen. Slike elever ser ut til å havne i en «offersirkel» som det kan være vanskelig å komme seg ut av (ibid). Hawley og Williford (2015) skriver også at personlige tanker blir synlige for klassekamerater som en følge av sladder, råd, og ryktespredning. Når verdier og tanker blir delt og spredt, vil de også bli en del av klassemiljøet (Bellmore, 2016). Her ser man viktigheten av et godt og støttende klassemiljø, der gode, og ikke dårlige, verdier og tanker blir spredt.

### 2.2.3 Kategori nr. 3

Den tredje kategorien er normalisering av mobbing. Her fortalte elevene at gjentatt dårlig oppførsel fra en elev mot en annen, ikke alltid ble oppfattet som mobbing, men sett på som en naturlig del av skolehverdagen. Her er det viktig at man som lærer klarer å se skille mellom hva som er ment som «tull» og «spøk» blant elevene og hva som faktisk er mobbing. Elevene sier selv at det kan være vanskelig å vite om elever blir mobbet eller bare spøkt med. De sier



også at mobbingen kan ha startet som en spøk, men etter tid utviklet seg til å bli mobbing. Offeret kan også tolke noe som er ment som mobbingen som en spøk, og motsatt (Thornberg og Delby, 2019).

Skoler der det foregår mye mobbing kan preges av at mobbingen blir bagatellisert, eller at man forneker problemet. Overser man et problem resulterer det i at problemet blir opprettholdt. Elever kan også oppleve ikke å bli trodd eller tatt seriøst når de forteller at mobbing foregår (Ahlström, 2009).

Selv om elevene vet at det er galt å mobbe og ekskludere andre, gjør elevene som regel ikke noe for å stoppe dette. Et spørsmål her er hvorfor elevene ikke støtter opp om «offeret», og gjør noe for å stoppe mobbingen? Her spiller ulike gruppemekanismer en stor rolle, og mye kan forklares ved at de ikke vet hva som er rett og galt. Dette forklarer ikke alt (Finne, 2018). «Moralsk frakopling» spiller også en stor rolle her: Mobbing som foregår og som ikke stoppes kan ha sammenheng med at elevene kan ha vansker med å skille hva som er riktig og galt i en situasjon.

Moralsk frakopling kan relateres til tre mekanismer (Finne, 2018). Den første mekanismen omhandler relasjonene mellom vitnene, og at mobbingen kan bli syklisk. Dette vil si at jo mer barn utsettes for mobbing, jo mer går de bort fra moralske handlinger. Det skapes et miljø der mobbing blir sett på som mindre alvorlig. Uten motreaksjoner, kan elever tro at den som utsettes for mobbingen fortjener det. Dette kan føre til at vitnene tror at det er «offeret» som er skyld i at han/hun blir utsatt for mobbingen (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008).

Den andre mekanismen omhandler følelsen av trygghet i gruppen. Elever kan føle at de må være tett på pådriveren og på dens/deres «lag» for å føle seg trygge, og for å hindre at de selv utsettes for mobbing. Dette bidrar igjen til mer mobbing. Elever burde blitt lært opp i ulike strategier for å støtte sårbare medelever og prososial oppførsel (Finne, 2018).

En tredje mekanisme kan forklares som ignorering av mobbingen (Juvonen & Galvan, 2008). Når ingen sier eller går imot pådriverens oppførsel, kan det se ut som om de andre elevene godtar at mobbingen foregår. For at en elev skal gå inn for å stoppe mobbingen, må eleven først definere handlingene som kritisk og bestemme seg for at dette er det riktige å gjøre (Latane & Darley, 1968). Risikoen for å bli neste «offer» kan også hindre vitner fra å agere (Atlas & Pepler, 1998).

Læreres mangelfulle deltagelse og manglende vilje til å hjelpe elever som blir utsatt for mobbing, gjør også mobbesituasjonene verre. Dette kan også føre til at de selv mobber eleven (Rigby & Bagshaw, 2003). Det er også mindre sannsynlig at lærere vil gjøre noe med mobbeepisodene dersom elevene ikke forteller at det foregår mobbing i klassen (Novick & Isaacs, 2010).

#### 2.2.4 Kategori nr. 4

I den fjerde kategorien dreier det seg om at reglene blir uklare. Flere elever hevder at handlinger som bryter med skolens regler ikke får konsekvenser. Dette kan henge sammen med at moralske regler reduseres til konvensjonelle regler som er mindre alvorlig å bryte og/eller endre. Det som var galt blir akseptert, og dette gjør reglene mer uklare for elevene. Dette viser viktigheten av konsekvenser dersom man bryter reglene som gjelder på skolen. Elevene kan også si at de ikke husker reglene, og at de ikke vet hvor de finnes (Thornberg og Delby, 2019).

Uten et klart regelverk med konsekvenser, kan resultatet bli et skolemiljø der mobbing ignoreres. Manglende håndheving av regler og konsekvenser, vil gi elevene et inntrykk av at mobbing er akseptert. Grensene for hva som bør behandles som mobbesaker blir da også vage.

#### 2.2.5 Kategori nr. 5

I den femte kategorien handler det om regelmotstand. Utydelig håndhevelse av regler og fravær av sanksjoner ikke bare forvitrer reglene, men legger også til rette for motstand mot regler og ulydighet. Elevenes svar i undersøkelsen tyder på at enkelte elever bryter regler for å oppnå status og popularitet. Det var også studenter som hevdet at «kule» elever trodde at det var kult å bryte reglene. Vi har jo alle hørt frasen «regler er til for å brytes». Å bryte reglene kan resultere i makt, og at man blir oppfattet som «kul». Mobbing kan på denne måten bli en del av regelbrytingen, og en strategi for å oppnå høy status (Thornberg og Delby, 2019).

Vaaland (2016) fant ut at både proaktiv og reaktiv aggresjon sannsynligvis har en sammenheng med forstyrrende adferd som eleven er klar over og konflikter med grenser og instruksjoner gitt av læreren. Slik oppførsel forstyrrer lærer-elev relasjonen og kan true lærerens autoritet. En annen trussel til lærerens autoritet kan være at elever ser etter tegn på

svakheter når de møter nye lærere. Dette kan være et tegn på at elevene ser etter konkurranse og dominans hos nye lærere. Elever som skårer høyt på proaktiv aggresjon rapportere en perseptuell orientering på tegn på svakhet hos nye lærere. Reaktiv aggresjon har liten sammenheng med den samme perseptuelle orienteringen hos jenter. Funnene tyde på at i klasser med mye uro og regelbrudd kan læreren miste autoritet. To strategier som kan brukes for å jobbe i slike klasser er for det første å inkludere en kognitiv strategi der det fokuseres på å lære og trene opp elevenes oppførsel. For det andre trengs det en strategi som fokuserer på omfordeling av sosiale krefter i klasserommet (Vaaland, 2016).

### 2.2.6 Kategori nr. 6

Den siste kategorien omhandler kulturelle idealer. Her kommer det frem at sosial status spiller en viktig rolle. Elever med høy status ble sett på som «idealet» som andre elever strekker seg etter. Sosiale medier setter også en pekepinn på hva som er kult, «riktig» osv. Elevene sammenligner seg selv med personer de ser på TV, i filmer, i blader, på Instagram, på Facebook og på andre sosiale plattformer. Er elevene for forskjellige fra disse «idealene», vil det senke elevens status, og dermed øke risikoen for å bli utsatt for mobbing. Ifølge jentene som deltok i en forskningsundersøkelse, var det jentene som lignet mest på Instagram-modeller og andre influensere som var de mest populære. Disse influenserne er ofte tynne, har langt hår osv. Streben mot slike idealer kan føre til kroppspress; noe som igjen kan føre til spiseforstyrrelser og dermed få flere negative konsekvenser.

I studien til Stindberg, Horton & Thornberg (2019) der elever fra 5. klasse ble intervjuet, var elevene enige om at mobbing ikke var bra. Også i denne undersøkelsen kommer det frem hvor viktig det er for elevene å være posisjonert i øvre del av hierarkiet. For å oppnå dette er det vesentlig at det er personer som befinner seg på et lavere nivå. Også i dette intervjuet kom det frem at mobbing, utestenging o.l. ble sett på som muligheter for å oppnå en høy sosial status. Her kom det frem at elever kan oppfatte de som mobber som kule ettersom de er høyere på rangstigen enn den mobbeutsatte. Dette kan overskygge moralen om at mobbing er galt; ikke kult. (Strindberg mfl., 2019).

En tilsvarende undersøkelse viser til at vedvarende mobbing motiveres av å opprettholde en høy sosial posisjon. Dette ved å skape frykt blant medelever; med en underliggende trussel om at de kan bli det neste offer. Dette kan videre motivere til ikke å reagere adekvat på

mobbing. Funnene poengterer viktigheten av sosial posisjonering som en del av forebygging og tiltak.

Thornberg og Delby (2019) skriver at lærere og andre som jobber i skolen kan hjelpe elevene med å bygge en skolekultur som baserer seg på likeverdighet, prososiale verdier og uten konkurranser. Dette kan gjøres ved å lære elevene verdier og diskutere disse med elevene. Man kan også dele elevene inn i små grupper hvor man diskuterer hvilke klasseregler og skoleregler man bør ha for å sikre at alle elever føler seg trygge og inkludert. Dette følges deretter opp av hele klassens diskusjoner og bestemmelser (Thornberg og Delby, 2019).

Offerkonstruksjon er også noe som kommer frem i intervjuene. Offeret blir ofte sett på som annerledes og «feil», og her assosiert med lav sosial status. Elevene i studien trodde også at tydeligere regler ville hjelpe mot mobbing. Er ikke skolens regler klare og tydelige nok, kan dette skape et utrygt klasse- og skolemiljø som kan bidra til at mobbing blir normalisert. Flere av deltakerne i undersøkelsen hevdet at voksne som arbeidet på skolen ikke alltid tok mobbesituasjoner seriøst nok, eller unnlot å gi konsekvenser dersom elever brøt med reglene på skolen.

Lærere og andre voksne i skolen må lære seg å håndtere mobbing og brudd på reglene på en god og ordentlig måte. Elevene er avhengige av at lærere tar mobbingen seriøst, og at de sammen med elevene blir enige om rettferdige konsekvenser dersom noen bryter reglene. Det er de voksne som har hovedansvaret (Thornberg og Delby, 2019).

I forskningsprosjektet til Lyng (2018) kom det frem at de som så på seg selv som lavt nede på rangstigen var de som ble utsatt for mobbing. Innegrupper/utegrupper er noe som har en avgjørende rolle i vår identitetsutdannelse. Dette da folk danner grupper ved å sammenligne seg selv med andre, og med de som man ligner på. Utegrupper blir en kontrast til gruppen de selv tilhører. Sosiale grupper kan komme til å organiseres i hierarkier. Her struktureres tilgangen til goder, og ressurser blir fordelt. Her blir også sentrale identitetsskiller representert (Pellegrini et al., 2010). Sosiale hierarkier og innegrupper/utegrupper retter seg også mot hvordan empati er sosialt betinget, og hvordan aktivisering av empati mellom individer i ulike posisjoner og grupper er sosialt strukturert.

De som innehar lavere status tar ofte i bruk rolletaking og bruker mye energi på å forstå og ta perspektivet til personer som tilhører en høyere status. De med høyere status setter seg

sjeldnere inn i rollen til en med lavere status. Empatien overfor ulike grupper vil derfor begrenses og deaktiveres (Cikara, Bruneau & Saxe, 2011; Stephan & Finaly, 1999; Tajfel & Turner, 1986; Waters, 2015). Markeringen av sosiale skiller kan sammenlignes med et sosialt imperativ i elevers identitetsdannelse. Denne er spesielt sterk i ungdomstiden (Lyng, 2004).

### 2.3 De som mobber

Det er i hovedsak en proaktiv mekanisme som driver mobbing. Når en proaktiv mekanisme får en angripende karakter, fører det til proaktiv aggresjon (Card & Little, 2007; Fandrem mfl., 2009; Vitaro & Brendgen, 2005). Når en person ser at personer rundt dem er usikre og redde, kan proaktiv aggressivitet stimuleres. Den som mobber kan bli stimulert av at den mobbeutsatte mister makt. En viktig kontekstfaktor her er altså en sårbar person.

En annen sentral kontekstfaktor hos personer som utøver mobbing er at man er flere mot en (Støen mfl. 2018). Som nevnt ovenfor spiller de sosiale posisjonene og tilhørighet en stor rolle her. Her velges hva som er tillatt etter hvor «populær» man er i en gruppe (Kofoed & Søndergaard, 2009).

### 2.4 Hvordan oppfatter man begrepet mobbing?

Mobbing er et fenomen som kan være vanskelig å definere. Dette dels fordi begrepet også omfatter mekanismer som ikke nødvendigvis er mulig for alle å observere eller å tolke riktig (utestengning, skyld, tristhet, angst, ensomhet). Kompleksiteten og de ulike mekanismene innenfor begrepet gjør derfor at mobbing omfatter mye forskjellig.

Det finnes i dag flere ulike definisjoner på mobbing. I artikkelen til Thornberg og Delby (2019) står det skrevet at: «*Bullying* is traditionally defined as repeated aggression or harmful actions directed at target individuals, who are disadvantaged or less powerful in their interactions with the perpetrator or the perpetrators (e.g. Chalmers et al. 2016; Cowie and Jennifer 2008; Eriksen 2018; Espelage and Swearer 2011; Jimerson, Swearer, and Espelage 2010; Yang and Salmivalli 2015). Dette er en av flere definisjoner, men det diskuteres fortsatt hvordan man skal definere mobbing på en måte som favner kompleksiteten og samtidig er objektiv mulig å skille fra definisjonen av andre sosiale fenomen (e.g. Canty et al. 2016; Horton 2011; Schott & Søndergaard 2014; Volk, Veenstra, & Espelage 2017).

Det har gradvis vokst frem en dels samstemt internasjonal forståelse av hvordan mobbing bør defineres. Definisjonene som brukes har derfor nesten identiske elementer (Roland, 2015). Felles for disse definisjonene er at mobbing beskrives som negative, uvennlige eller aggressive handlinger (Olweus 1993, Smith 2005, Sullivan, 2011). Begrepet aggresjon har en viktig dimensjon her, nemlig intensjon. Aggresjon blir forbundet med at man ønsker å skade noen, bevisst eller ubevisst (Roland, 2015). Mobbingen kan skje både fysisk og psykisk.

I vår tid har mobbing via sosiale medier fått mye oppmerksomhet, og dette omtales gjerne som digital mobbing (Tharaldsen, mfl., 2017).

## 2.5 Ulike definisjoner på mobbing

*«Mobbing er gjentatte negative handlinger over tid, utført av en eller flere, mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen»* (Olweus & Roland, 1983). Denne definisjonen viser til essensen i mobbebegrepet. Den har også ansporet til andre definisjoner med mindre nyanser og presiseringer. Utdanningsdirektoratet sin definisjon, som blir brukt i elevundersøkelser, lyder slik: *«Mobbing er; "gjentatt negativ eller ondsinnet atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vansker for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing"». I rapporten til Læringsmiljøsentret (2017) av Tharaldsen, Slåtten, Hancock, Bru, & Breivik blir fenomenet mobbing forklart som: «En negativ handling som er intendert, gjentatt over tid, og som skjer i en relasjon hvor det er ubalanse i styrkeforholdet mellom den som utøver mobbingen og den som blir utsatt for mobbingen. Handlingene kan ha både fysisk, verbal, relasjonell og/eller digital form.»* (Tharaldsen m.fl. s. 4, 2017).

Definisjonene som er nevnt ovenfor er identiske i sitt vesen. Det som er relevant her, er om man anser mobbing som handlinger i en prosess og kontekst, eller som en prosess og kontekst alene uten å koble det til handlinger. Det første ser man igjen i den tradisjonelle måten å se det på. Denne ligger også til grunn for det aller meste av forskning og tiltak.

Pepler (2006) beskriver mobbing som: *«a complex relationship problem associated with many psychosocial difficulties for children who bully, as well as those who are victimized»* (Pepler, 2006: 15(1): 16-20). Pepler skriver videre at intervensjoner for mobbing krever både stillas og sosial hjelp for å støtte og endre den sosiale dynamikken som muliggjør mobbing.

Videre har forskning på mobbing ført til en forståelse for at mobbing er et relasjonsproblem, og ikke kun handler om problemer knyttet til aggressiv oppførsel.

## 2.6 Drøfting av definisjoner

### 2.6.1 Uenigheter knyttet til definisjonen

Den utbredte definisjonen av mobbing har blitt kritisert for å legge for stor vekt på individer ettersom mobbing handler om elever som handler i en kontekst og at det er et gjensidig samspill her (Canty et al. 2016; Ringrose & Renold 2010; Schott and Søndergaard 2014). Mobbing kan forstås som et fenomen der enkeltpersoner handler i et samspill (Thornberg og Delby, 2019).

Mens Olweus og Roland påpeker at det er individer som aktivt og med intensjoner handler i en mobbesak, mener Pepler at mobbing først og fremst handler om relasjoner. Pepler forklarer mobbing som samspillsvansker, noe som gjør det vanskelig å plassere skyld og ansvar. Peplers definisjon blir imidlertid veldig uklar og omfattende dersom man skal se på alt av samspillsvansker og mindre gode relasjoner barn imellom og mulig definere dette som mobbing

Det er flere som sier seg uenige i at det inngår en intensjon om «å skade» i definisjonen på mobbing; eksempelvis Volk, Dane, & Marini (2014). De argumenterer istedenfor at det kan brukes ord som er målrettet. En blir ikke ond selv om man handler intensjonelt og bruker aggressive strategier. Hvis noe er et uhell, er det noe annet. Er noe gjort med hensikt, er det gjort med intensjon (Andreson & Brushmann, 2002).

Mobbing utføres ofte til fordel for den som utfører mobbingen, som f.eks. å høyne sosial status. Dette kan føre til at mobbingen kan være ment som en harmløs spøk (For eksempel TeräSahjo & Salmivalli 2003; Thornberg 2010). Det kan være vanskelig å finne grensen på når spøk blir til alvor. For å tydeliggjøre dette skillet, foreslår Rigby (2008) at man skiller mellom mobbing der intensjonen er å skade den som blir mobbet og mobbing der intensjonen ikke er å skade noen. Her skilles det mellom mobbing som er ment for å såre andre, i samsvar med den tradisjonelle definisjonen, og tilfeller der den som mobber er uvitende om at det han/hun gjør mot andre faktisk er sårende. Man kan altså oppleve at man blir mobbet uten at

det har vært intensjonen. Dette er en av grunnene til at det er så viktig å undersøke en mobbesak når den meldes.

Det kan hende at noen spøker/tuller, men at det fra andre oppleves som mobbing. Forklaring som «spøk» og «på tull» kan samtidig være med på å kamuflere intensjoner, eller et forsøk på å forskyve normer for hva som er moralsk akseptert. Her bør man være bevisst underliggende faktorer som bagatellisering og ufarliggjøring. Her er det viktig å få avklart motivet og intensjonen bak handlingene, hvem de omfatter og hvordan de oppleves eller burde oppleves.

Et annet aspekt kan være at den som mobber ikke trenger å ønske at den andre skal ha det vondt, men at vedkommende er villig til å la det skje som en nødvendig konsekvens for å kunne hevde seg selv. I så måte blir empati mindre viktig, i den grad den evnes å tas hensyn til. Her blir andres skade en nødvendig konsekvens for ens egen fremdrift i makthierarkiet. Uklarheten knyttet til om mobbingen er ment som sårende eller ikke resulterer i at det kan være klokt å inkludere både ondartede og ikke ondartede handlinger i definisjonen på mobbing (Thornberg og Delby, 2019).

### 2.6.2 Definisjon, forståelse og håndtering

Måten man forstår og definerer mobbing på, har betydning for hvordan man håndterer mobbing i skolen (Roland, 2014). Roland nevner her forståelsen som en viktig faktor ved håndtering av mobbing. Oppfatninger, holdninger, erfaring og tolking skal her måles opp mot rammene i definisjonene. Det er hvorvidt disse korrelerer som vil avgjøre hva den enkelte vil kunne definere som mobbing.

Det synes å være viktig at lærere har god kunnskap om mobbing, og hva som påvirker forekomsten av mobbing. Det er skolelederen som har ansvar for dette. En norsk undersøkelse viser at lærerens definisjon av mobbing samsvarer i stor grad med den etablerte mobbedefinisjonen. Mange er også opptatt av å diskutere og problematisere definisjonen på mobbing. Dette da de mener den er for snever og utelater negative ord og krenkelser. Mange mener også at det kan være vanskelig å bevise at situasjoner er asymmetriske og at handlingene er gjentakende. Derfor er det meget viktig at lærerne har en felles forståelse av hva mobbing er (Støen mfl. 2018). Flere lærere vil karakterisere fysisk vold og verbal trakassering som mobbing, men ikke utestenging og negativt kroppsspråk (Hansen, 2011).



## 2.7 Kapittel 9a om ansvar og tiltak

Det er rektor eller skoleleder som har ansvaret for at aktivitetsplikten oppfylles. Hvordan elevene opplever miljøet i skolen, bestemmes i stor grad av kommunikasjonen og samhandlingen eleven har med andre elever og ansatte på skolen (Flack, 2010). Dersom en elev ikke opplever det psykososiale miljøet som trygt og godt, er skolen pålagt en handlings- og undersøkelsesplikt.

Dette handler derfor ikke bare om mobbing, men også om andre krenkelser som utestenging og rasisme. Det er i dag et krav om nulltoleranse for krenkelser og mobbing i skolen (Støen mfl. 2018). Alle som jobber på skolen er pliktige til å følge med, varsle og gripe inn dersom noen blir krenket eller mobbet. Her gir regjeringen skolen tydelige og strenge regler for hva som skal gjøres om noen blir mobbet. Skolen har plikt om å undersøke ved mistanke om mobbing, og sette inn tiltak dersom en elev ikke føler seg trygg (Støen, mfl. 2018). Formålet med undersøkelsesplikten er å kartlegge hva det er man har hørt, sett, eller har mistanke om. Undersøkelsen skal enten ende i en bekreftelse eller avkreftelse av kunnskapen eller mistanken man hadde i utgangspunktet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I NOU (2015:2, s. 17-18) står det skrevet at nulltoleranse innebærer at skolen er nødt til å reagere når det skjer, og at skolen skal slå ned på alle tilløp til slike handlinger og ord. Her er utgangspunktet at man ikke skal tolerere noen form for mobbing eller andre krenkelser i skolen. Nulltoleranse innebærer også handling. NOU (2015:2) fremhever at nulltoleranse ikke er innarbeidet godt nok i skolens kultur, og at ansatte i skolen heller ikke er bevisste nok på hvordan mobbing kan påvirke det psykososiale skolemiljøet (Støen mfl. 2018). Nulltoleransen er udiskutabel, men det handler også om hvordan den enkelte definerer og opplever mobbing. Dersom man ikke klarer å identifisere hva som er mobbing, vil man ikke ha nytte av den absolutte grensen, og det medfølgende vernet, som nulltoleransen utløser.

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense perspektivet til kun å omhandle de krenkelser som omhandler mobbing.

## 2.8 Hvordan kan ulik forståelse påvirke tiltakene som settes inn for å stoppe og følge opp?

Det er stor forskjell mellom skolenes definisjon og bruksdefinisjonen på mobbing, hevder Eriksen og Lyng (2015). I norske skoler er det en utfordring at ansatte ikke gjenkjenner mobbing og andre krenkelser når det skjer, understreker Tharaldsen mfl. (2017). Det kan synes som om det er forskjell mellom teori og praksis om forståelsen av mobbing (Støen, mfl. 2018).

Man kan komme til å forstå mobbing på en mangelfull måte selv om man støtter seg til den tradisjonelle definisjonen, og for det man ikke forstår, kan være vanskelig å sette i gang tiltak som virker. Går man f.eks. til legen og sier at man har vondt i magen, er man avhengig av at legen finner ut de ulike årsakene til at man har smerter i magen, og at de ikke blander de ulike symptomene for magesmerter. Feilbehandling vil føre til at magesmertene forverres og ikke forsvinner. Det samme gjelder for «behandling» av mobbing. Man må ha en felles forståelse for de ulike mekanismene som inngår i mobbing. Vet man ikke hvordan dette henger sammen, og hvor problemet ligger, vil det være vanskelig å sette inn tiltak som fungerer godt, og som kan få slutt på mobbingen. Videre skal man følge opp og kompensere for de negative konsekvensene mobbingen har ført med seg. Det er derfor svært viktig med en felles forståelse, slik at de riktige tiltakene settes i verk. Et annet aspekt ved dette, er evnen til å skille mellom prososiale og antisosiale handlinger. Dette fordi det første skal erstatte det andre når skolen skal reparere skadene etter at de har stoppet dem. Derfor er det essensielt å vite hvilke handlinger vi ønsker. De uønskede handlingene må begrenses, stoppes og markeres som uønsket. De prososiale derimot, skal dyrkes og forsterkes når de forekommer. Dette er handlinger man ønsker og som hver enkelt elev og hele læringsmiljøet nyter godt av. Når alt kommer til alt, er det atferd det handler om. Et læringsmiljø er ikke så mye mer enn summen av handlinger og reaksjoner på handlinger.

Brynjar Andersen Saus (20 år) skriver på Aftenpostens SiD- side 7. februar 2017 at vi må begynne å innse at mobbing ikke er en personkonflikt, men et miljø som ekskluderer den enkelte. Mobbing er mer enn det som skjer mellom mobber og offer. Ved å være tilskuere og ikke gjøre noe når man ser at andre blir mobbet, bidrar man til at mobbingen fortsetter. Mobbing handler i stor grad om hvordan ulike aktører har ulike roller når det gjelder forebygging, avdekking, og stopping av mobbing (Støen mfl., 2018). Mobbing foregår i en

kontekst, og må forstås og behandles som en del av et komplekst sosialt samspill (Pepler, 2006).

## 2.9 Oppfølging av mobbesaker

### 2.9.1 Tiltak på individnivå og på systemnivå (klassenivå)

#### 2.9.1.1 Individnivå

Oppfølgingsarbeid i mobbesaker er delt inn i ulike nivåer, deriblant individnivå og systemnivå. Enkeltelever trenger å bli fulgt opp, uansett om man gjør en klasseinnsats eller ikke. På individnivå handler det om å avdekke behovet for oppfølging. Et individuelt rettede tiltak vil også si at tiltaket er rettet mot de som mobber, uten at det gjøres noe med kulturen i klassen (Støen mfl. 2018). Dette er noe som krever mange ressurser, men er svært viktig i oppfølgingsarbeidet. Foreldresamarbeid har også en sentral plass her. Det vil også være naturlig å jobbe med skolens ledelse. Dette gjøres på systemnivå. Det kan også være nødvendig å henvise til andre instanser utenfor skolen, som f.eks. BUP. Mye av det individuelle blir også kollektivt, og det er mange flere enn de som utfører og utsettes for mobbing som kan være i fokus. Eksempelvis er ofte de som mobber en hel gruppe, og ikke bare en person. Personene rundt/i klassemiljøet blir også påvirket. Mobbing er et angrep som skjer mellom ulike personer med ulike relasjoner. Tiltakene som settes inn bør derfor være rettet mot de ulike relasjonene som er innblandet i mobbesaken, og ikke kun på individet som er utsatt for mobbingen. Mentale og sosiale strukturer spiller mye inn på hvordan miljøet i klassen er (Finne, Roland, Svartdal, 2018).

#### 2.9.1.2 Tiltak på klassenivå (systemnivå)

I en klasse der det har foregått mobbing, vil som regel hele klassen være påvirket av det som har foregått. Det kan være en lang og vanskelig prosess å komme ut av mønsteret. Systemskader oppstår gjerne der mobbing har pågått. Det er viktig å ta vare på hverandre og at alle blir inkludert i fellesskapet. Slike holdninger er viktig å utvikle når miljøet har vært skadelidende. Et slikt miljø kan utvikles ved autoritativ klasseledelse hvor lærerne kombinerer relasjonsbygging med grensesetting (Roland, 2014). Dette kan gjøres ved at lærere tar ansvar for gruppeinndeling ved elevsamarbeid, støtter og griper inn ved behov, observere nøye og setter i gang aktiviteter som kan fremme sosialt samhold mellom elevene (Breivik, mf., 2017). Selv om mobbingen og krenkelsene har stoppet, kan eleven som har vært utsatt for

mobbingen og krenkelsene fortsatt føle seg isolert og utestengt. Denne delen av oppfølgingsarbeidet er avgjørende, men også krevende. Eleven som har vært utsatt for mobbing bør få støtte og hjelp i inkluderingsprosessen. Man kan også påvirke støttegruppen til de/den som mobber til å ta avstand fra de negative handlingene. Dersom den som mobber ikke får støtte fra medelever, er muligheten større for at drivkraften bak de negative handlingene reduseres (Salmivalli, 2010).

Læreren bør også kartlegge elevenes sosiale situasjon. Dette da læringsmiljøet er en viktig kilde til kunnskap om relasjoner. Det er viktig at læreren har kunnskap om relasjonene, da resosialisering er et av hovedmålene ved oppfølgingsarbeidet. Jobber man med resosialisering av eleven som har vært mobbet, vil dette bidra til at læreren får et innblikk og blir mer bevisst på hvem som bør være på grupper sammen i gruppeprosjekt, samt hvem som sitter sammen i klassen. Dette kan også skape forutsigbarhet og trygghet ikke bare for eleven som har vært utsatt, men for hele klassen. Dette er noe alle elever kan nyte godt av. At læreren tilegner seg kunnskap knyttet til relasjoner i klassen vil også føre til at eleven som har vært utsatt for mobbing får oppleve fellesskap med medelever som har prososial atferd (Grini og Tharaldsen, 2018).

Viktigheten av sosialisering er større i enkelte mobbesaker enn andre. I saker der dette er avgjørende kan det være hensiktsmessig å etablere vennegrupper, og/eller friminuttaktiviteter som styres av de voksne. I noen tilfeller vil eleven også ha behov for sosial ferdighetstrening (Grini og Tharaldsen, 2018). Noe som er svært viktig i alle klasser er kontinuerlig arbeid med klasseledelse og utvikling av læringsmiljø. Dette da et positivt skolemiljø kan beskytte mot de negative konsekvenser av mobbing (Breivik, 2017).

Tharaldsen mfl. (2018) skriver at lærere spesielt bør være oppmerksomme på elever som prøver å isolere seg borte fra de sosiale aktivitetene på skolen. Lærere bør også være oppmerksom på elever som er inaktive i timene, utagerer eller som strever faglig. Dette grunnet at slik atferd kan avsløre et behov for oppfølging i en pågående mobbesak eller et behov for oppfølging etter at mobbing/krenkelsene har pågått (Tharaldsen mfl., 2018). Oppfølgingen bør bli tilpasset eleven det gjelder. En måte dette kan gjøres på er ved kartlegging eller profilering av eleven. Eleven er den som kjenner seg selv best. Det er derfor hensiktsmessig at eleven selv bidrar i vurderingen av tiltak. Det kan også være lurt å lage en

individuell plan for oppfølgingsarbeidet. Her kan kortsiktige delmål, langsiktige hovedmål, og hvordan målene kan nås beskrives.

Noe som kan bidra til systematikk i oppfølgingsarbeidet vil være en beskrivelse av saksgang, definering av roller og arbeidsoppgaver. Grini og Tharaldsen (2018) nevner tre viktige faktorer som bør kartlegges innledningsvis; psykisk helse, faglige prestasjoner og sosiale situasjon. Kartlegging er en vesentlig del av arbeidet i mobbesaker. Det er resultatet av kartleggingen som må legges til grunn for å adressere det som er viktig i saken, og således å treffe best mulig med løsninger og tiltak.

I noen saker vil det være hensiktsmessig å kartlegge behovet for psykisk helsehjelp til elever som har vært utsatt for mobbing. Dette da mobbing kan føre til negative konsekvensene for elevens psykiske helse. Lærere må derfor ha kompetansen for å kunne gjenkjenne symptom på negative konsekvenser av mobbing. Skolehelsetjenesten og spesialhelsetjenesten bør involveres med det samme dersom eleven har behov for psykisk helsehjelp. Læreren bør uansett sette inn tiltak som hindrer og forebygger negative konsekvenser. Dette kan gjøres gjennom gode og hyppige samtaler med eleven. Samtalene kan både være alt fra lange og dype, til korte og uformelle (Grini og Tharaldsen, 2018).

Det bør også bli gjort en kartlegging av elevenes faglige prestasjoner, noe som kan avdekke behovet for faglig støtte. Dersom det er behov for dette bør det legges opp til at eleven får den faglige oppfølging han/hun trenger. Slike tilpasningstiltak kan være innleveringer, samarbeid hvor eleven selv kommer med ønsker om hvem han/hun ønsker å samarbeide med, eller at læreren snakker med eleven om gjennomføring av faglige presentasjoner. Dette er eksempler på individuelle oppfølgingstiltak som kan gjennomføres uten at det stjeles for mye tid av skolehverdagen. Breivik (2017) skriver at opplevd sosial støtte fra lærer kan beskytte mot negative senskader knyttet til mobbing. Det er også viktig at den voksne viser eleven at han/hun ser og bryr seg om eleven (Grini og Tharaldsen, 2018).

## 2.10 Holdninger til mobbing

Studien til Ahlström fra 2009 viser til at rektors holdninger til mobbing påvirker forekomsten av mobbing på skolen. Studien viser også at det forekommer sjeldnere mobbing på skoler der rektoren anerkjenner at det forekommer mobbing blant elevene, enn på skoler der rektorene ikke anerkjenner dette. Skoler der det foregår mye mobbing kan preges av at mobbingen blir

bagatellisert, eller at man forneker problemet. Overser man et problem resulterer det i at problemet blir opprettholdt. Elever kan også oppleve ikke å bli trodd eller tatt seriøst når de forteller om at mobbing foregår. Ahlström (2009) har også undersøkt kultur og struktur i skolen i henhold til mobbing. Denne studien viser at dersom skolen lykkes med å skape en kultur der elevene får utviklet seg, bidrar dette til mindre mobbing enn på skoler hvor dette ikke er tilfelle. I denne sammenhengen blir kultur forstått som de oppfatningene, meningene og verdiene en gruppe mennesker har til felles. En slik felles forståelse bidrar til relativt like fortolkninger av handlinger, atferd og begrunnelser i den konteksten de opptrer i. Dette fører til at kollektive handlinger og kommunikasjon blir enklere (Ahlström, 2009). Det bekreftes også at det er en sammenheng mellom skoleledelse, kultur og forekomst av mobbing (Støen mfl. 2018).

### 2.11 Hva er det viktig å gjøre i etterkant av mobbingen?

Det finnes lite forskning og litteratur omkring oppfølgingstiltak i etterkant av at mobbing er stanset. Slikt arbeid er viktig for å hindre tilbakefall eller at mobbing oppstår i andre sammenhenger innen et klassemiljø. Oppfølgingstiltak er altså både en sikring for at en sak ikke blomstrer opp igjen, samtidig som det er forebyggende. På dette området er det skrevet en aktuell artikkel «Relational rehabilitation» (Finne, Roland & Svartdal 2018).

I artikkelen skisseres en modell som omhandler gjenoppbygging av relasjoner i en klasse. Modellen består av tre faser: (1) Sikring av lærerens autoritet; (2) Gjenopprette og fordele maktforhold i et positivt klassemiljø, og (3) sikre sosial og emosjonell læring til hele klassen (Finne mfl., 2018). For å endre klassedynamikken og etablere en prosess som skape gode relasjoner, bør den innledende fasen i denne prosessen må være intensiv. Likevel må alle tre fasene arbeides med kontinuerlig og være i fokus i klasserommet. Vektlegging av prososial oppførsel og et støttende klassemiljø vil være positivt for alle elever. Mobbing er en interaksjon som vanligvis finner sted i en kompleks sosial dynamikk. «Offeret», mobberne og de som observerer mobbeepisodene kan bli en del av en sterkt strukturert gruppe der det kan foregå en forhandling om troskap og posisjoner (Pörhölä, 2016; Sutton et al., 1999). Ettersom mobbing er et angrep basert på relasjoner, må man heller sette inn tiltak for å reparere skadene på relasjoner enn å fokusere på de individuelle ofrene (Finne mfl., 2018).

Elever av høy status i en gruppe bør bli oppmerksom på at popularitet kan oppnås av å være snill, vennlig og hjelpsom. Dette kan føre til forbedret sosiale dynamikker i klassen.

Relasjonell rehabilitering bør derfor settes i gang. Det er også usannsynlig at ny praksis kan oppstå med mindre læreren er godt forberedt til å gjøre den nødvendige innsatsen i sin interaksjon med elevene. Læreren bør derfor få støtte, trening og veiledning til å kunne gjennomføre dette. (Allen et al., 2011; Ertesvåg, 2009; Fixsen et al., 2005). Det er viktig å understreke at å gjenoppbygge relasjoner ikke er ment å erstatte profesjonell individuell terapi eller støtte. Noen elever kan ha behov for begge deler. Finne mf. (2018) skriver at de foreslår at en relasjonell tilnærming vil være mest aktuell i en skolekontekst. Dette fordi denne tilnærmingen underbygger både ansvaret og løsningen innen relasjonsskader.

### 2.11.1 Utforming og organisering av tiltak

Tharaldsen og kolleger (2017) kommer med flere forslag for hva en kan gjøre for å ivareta elever som har vært utsatt for mobbing. Forskningsrapporten gir oss et greit utgangspunkt, men det vises i stor grad at det mangler mye for å kunne arbeide systematisk. Resosialisering til skolemiljøet, en voksen som følger den som har vært utsatt for mobbing tett, psykososiale ressursgrupper i skolen, tverrfaglig samarbeid og beredskapsteam, tiltak i regi av helsetjenesten (eventuelt spesialisthelsetjenesten) og ansvarsfordeling er gode eksempler på dette. Det er også viktig at tiltakene utprøves og evalueres (Tharaldsen mfl. 2017).

Gjennom praktisk erfaring og forskning i samspill har man kommet frem til prinsipper for at tiltak mot mobbing skal lykkes (Roland, 2015). Et viktig prinsipp er at skolen har et tydelig ledelsesmandat. Andre viktige prinsipper er at tiltakene kobles sammen, og at det samarbeides om dette (Roland, 2015).

Situasjoner der den som tidligere har blitt mobbet føler at han/hun kan lykkes og bidra positivt til andre elever, vil øke status hos eleven og bidra til at eleven vil føle seg mindre redd. Et slikt tiltak kan føre til at elever som har vært utsatt for mobbing, blir mer avslappet og omgjengelig, dersom dette skulle være et problem (Idsøe & Idsøe, 2011). Ved behov kan PP-tjenesten vurdere om det er nødvendig å sette inn et mer systematisk og profesjonelt tilbud (Roland, 2015).

## 2.12 Omsettelse av kunnskap til handling

Vi mangler i dag informasjon om hva som er god praksis for å løse mobbesaker (Rigby & Bauman, 2010). Dette fører til mye prøving og feiling, og det er ingen enkel oppgave å skaffe informasjon om hvilke tiltak som virker. Dette grunnet at mobbesakene er så forskjellige, og på grunn av at problemløsningen i slike saker ofte vil bestå av flere ulike tiltak.

Det har blitt forsket på typiske trekk ved skoler som lykkes med å løse mobbesaker, og skoler som ikke klarer det. Et forslag på konstruktiv og destruktiv håndtering av en mobbesak har blitt samlet i en typologi som har blitt betegnet som type 1 og type 2 skoler. Type 1 skoler har lite systematikk rundt kartlegging og oppfølging. De strever med å løse mobbesaker på en tilfredsstillende måte, og det er gjerne andre enn de ansatte som varsler om saker. Type 2 skolene håndterer og løser mobbesaker konstruktivt gjennom systematisk kartleggingsarbeid og et rikt repertoar av metoder som brukes etter grundig vurdering og planlegging. Resultatene fra denne modellen og typologien er utarbeidet med fra data fra Stigma-prosjektet (Støen mfl. 2018).

Under kommer en kort redegjørelse for ulike faser i en mobbesak og hvordan dette kan løses på en konstruktiv og mindre konstruktiv måte.

### 2.12.1 Fase 1 - Indikasjonsfasen

I eksempelet fra type 1 skolen var det fornærmede som varslet. Skolens respons var her unnvikende. I eksempelet fra type 2 skolen var det vedkommende sin mor og skolens ansatte som varslet. Skolens respons var her ivaretagende. Varslergruppene og responsen var her ulike (Støen mfl. 2018).

### 2.12.2 Fase 2 - Dokumentasjonsfase

Her handler det om hva skolene gjorde for å finne ut av sakene. I type 1 skolen ble undersøkelsen gjort ved ad hoc, mens type 2 skolen undersøkte saken systematisk. Intervensjonsgrunnlaget i type 1 skolen var en tilståelse, mens det i type 2 skolen var dokumentasjon (Støen mfl. 2018).



### 2.12.3 Fase 3 - Intervensjon

Type 1 skolen drev med forhandling og megling med både plagere, mobbeutsatte og foresatte. Type 2 skolen satte derimot krav til plagerne, gav støtte til den mobbeutsatte, og samarbeidet med foreldrene (Støen mfl. 2018). Eriksen & Lyng (2015) skriver at det viser seg at mobbing er mindre utbredt på skoler der elevene opplever høy grad av delaktighet i antimobbearbeidet.

### 2.12.4 Fase 4- Etterspill

Tiltakene type 1 skolen satte i verk førte til både konflikter og stigmatisering. Tiltakene i type 2 skolen førte derimot til samarbeid og rehabilitering (Støen mfl. 2018).

## 2.13 Generelle trekk

### 2.13.1 Definisjon av mobbing på type 1- og type 2 skoler

Det kommer her frem at rektorenes definerings av mobbing har virkning på hvilke tiltak skolene valgte å sette i verk. Rektoren i type 2 skolen kom med flere eksempler på hva mobbing dreide seg om, og definisjonen han brukte på mobbing var den samme som brukes i Elevundersøkelsen. Mobbedefinisjonen var her etablert. Rektoren i type 1 skolen hadde derimot ikke noen etablert mobbedefinisjon å forholde seg til. Mobbedefinisjonen var her lokal (Støen mfl. 2018).

Resultater fra stigmatprosjektet viser også til at de fleste skoleeiere hevder at de har god eller rimelig god oversikt og kompetanse. Skoleeierne oppgir at de har behov for mer kompetanse på det som har med mobbing å gjøre (det faglige området). Flere nevner også at Læringsmiljøprosjektet har vært et viktig bidrag til økt kompetanse. Flere skoleeiere sier at det variere veldig hvilken kompetanse de enkelte skolene har; dette både blant rektorer og spesielt blant lærere. Kompetanse er et sentralt element når det gjelder å ha et forsvarlig system (Støen mfl., 2018). Elevundersøkelsen viser til at det bare er 8% av de som har opplevd mobbing som har følt at tiltakene skolen har satt inn har hatt god effekt (Elevundersøkelsen, 2019). Dette tyder på at det er for lite kompetanse på dette området.

## 2.14 Klasse og skolemiljø

Et av de viktigste tiltakene for å redusere mobbing er å utvikle et støttende og positivt klima som stimulerer til prososial atferd blant elevene på både skole og klassenivå (Opinas & Horne, 2010). Mobbing er et komplekst fenomen, og det er mange faktorer som er med på å påvirke arbeidet med mobbing på en skole (Støen mfl. 2018). Forskning viser til at elever som opplever mobbing også opplever skolemiljøet som mer negativt. Det kan også se ut til at elever som blir mobbet er mer ensomme enn andre elever, og at de vegrer seg mer for å gå på skolen (Breivik, mfl. 2017). Her er det derfor viktig at læreren prøver å skape et godt klassemiljø. Tharaldsen mfl. (2017: 89) skriver at: «*Tilrettelegging for et inkluderende klasse- eller læringsmiljø kan være avgjørende i oppfølgingen av de som har blitt utsatt for mobbing*». Her er det viktig at læreren aktivt strukturerer eller leder samhandling mellom elevene, noe som krever både kompetanse og motivasjon. Lærer må her skaffe seg oversikt over den sosiale strukturen i klassen og gruppere elevene slik at den som har blitt utsatt for mobbing kan få støtte fra andre prososiale elever. Relasjonsbygging mellom lærer og elever har også betydning (Tharaldsen, mfl., 2017).

I arbeidet med å skape et godt klassemiljø er kontaktlæreren sentral. Individuell oppfølging av den som har vært utsatt for mobbing sammen med god klasseledelse hvor lærerne legger til rette for samarbeid og inkludering på en trygg måte er viktig. Det vises også til forskning som sier at kontaktlærer eller andre voksne primærpersoner i skolen bør ha jevnlig samtaler med den som har blitt utsatt for mobbing for å sjekke hvordan individet har det, samt fange opp behov for tiltak eller tilrettelegging. Det kan også være hensiktsmessig med en tydelig dialog med hjemmet. Her vil den voksne som gir eleven oppfølging blir godt kjent med helheten i situasjonen (Tharaldsen, mfl., 2017).

Skal man skape et godt skolemiljø er det viktig med tydelige normer og struktur i tillegg til å fokusere på å skape gode relasjoner. En autoritativ lærer er her viktig. Forskning tyder også på at et skolemiljø med god struktur og støtte gjør det lettere for elever å søke hjelp dersom en er utsatt for mobbing. Det ser også ut til at slike skolemiljø reduserer risikoen for at mobbing forekommer (Breivik, mfl. 2017).

Skoleledelsen må legge til rette for å utvikle en felles holdning blant personalet og et klart standpunkt om at mobbing og andre krenkelser i skolen ikke er akseptert (Ertesvåg & Roland,

2014). Dette innebærer at man har en kollektiv tro på at personalet i fellesskap har evne til å forebygge, håndtere og redusere mobbing. Skoler som tror de kan lykkes med arbeidet mot mobbing, lykkes også i sine forsøk på dette (Midthassel & Bru, 2001). Dersom man skal lykkes med tiltakene, er det viktig at det blir gjort et godt forarbeid. Dette for å sikre at tiltakene blir gjort presise nok, og at ingen anklages for å ha mobbet andre urettmessig (Støen mfl. 2018).

## 2.15 Rutiner og prosedyrer

Det er viktig at tiltakene settes i system. Det er først da forebygging og tiltak mot mobbing har satt seg i organisasjonen. Her er rutiner viktig og virksomme for elevene. Rutiner og prosedyrer må også være til stede lengre bak i organisasjonen, som en støtte for dem lengre fremme (Roland, 2015).

## 2.16 Tiltak på individnivå og på systemnivå (klassenivå)

### 2.16.1 Tiltak på individnivå

Oppfølgingsarbeid i mobbesaker er delt inn i ulike nivåer, deriblant individnivå og systemnivå. Enkeltelever trenger å bli fulgt opp, uansett om man gjør en klasseinnsats eller ikke. På individnivå handler det om å avdekke behovet for oppfølging. Et individuelt rettede tiltak vil også si at tiltaket er rettet mot de som mobber, uten at det gjøres noe med kulturen i klassen (Støen mfl. 2018). Dette er noe som krever mange ressurser, men er svært viktig i oppfølgingsarbeidet. Foreldresamarbeid har også en sentral plass her. Det vil også være naturlig å jobbe med skolens ledelse. Dette gjøres på systemnivå. Det kan også være nødvendig å henvise til andre instanser utenfor skolen, som f.eks. BUP. Mye av det individuelle blir også kollektivt, og det er mange flere enn de som utfører og utsettes for mobbing som kan være i fokus. Eksempelvis er ofte de som mobber en hel gruppe, og ikke bare en person. Personene rundt/i klassemiljøet blir også påvirket. Mobbing er et angrep som skjer mellom ulike personer med ulike relasjoner. Tiltakene som settes inn bør derfor være rettet mot de ulike relasjonene som er innblandet i mobbesaken, og ikke kun på individet som er utsatt for mobbingen. Mentale og sosiale strukturer spiller mye inn på hvordan miljøet i klassen er (Finne, Roland, Svartdal, 2018).

### 2.16.2 Tiltak på klassenivå (systemnivå)

I en klasse der det har foregått mobbing, vil som regel hele klassen være påvirket av det som har foregått. Det kan være vanskelig og en lang prosess å komme ut av mønsteret. Det kan oppstå systemskader etter at mobbing har foregått. Dette da det har blitt utviklet en skade i systemet (klassen). Et inkluderende miljø der elevene utvikler holdninger om at det er viktig å ta vare på hverandre og at alle får delta i fellesskapet, vil her være viktig. Et slikt miljø kan utvikles ved autoritativ klasseledelse hvor lærerne kombinerer relasjonsbygging med grensesetting (Roland, 2014). Dette gjøres blant annet ved at lærere tar ansvar for gruppeinndeling ved elevsamarbeid, støtter og griper inn ved behov, ved å observere nøye og setter i gang aktiviteter som kan fremme sosialt samhold mellom elevene (Breivik, mf., 2017). Selv om mobbingen og krenkelsene har stoppet, kan eleven som har vært utsatt for mobbingen og krenkelsene fortsatt føle seg isolert, og ikke som en del av klassemiljøet. Denne delen av oppfølgingsarbeidet er avgjørende, men krevende. Et tiltak som læreren kan sette inn her er å henvende seg til positive elevgrupperinger, slik at eleven som har vært utsatt for mobbing får støtte og hjelp i inkluderingsprosessen. Et annet tiltak vil være å påvirke støttegruppen til de/den som mobber til å ta avstand fra de negative handlingene. Gir de uttrykk for at støtten deres forsvinner til den/de som mobber, vil mest sannsynlig drivkraften bak handlingene også reduseres (Salmivalli, 2010).

Læreren bør også kartlegge elevenes sosiale situasjon, da læringsmiljøet er en viktig kilde til kunnskap om relasjoner. Det er viktig at læreren har kunnskap om relasjonene, da resosialisering er et av hovedmålene ved oppfølgingsarbeidet. Jobber man med resosialisering av eleven som har vært mobbet, vil dette bidra til at læreren får et innblikk og blir mer bevisst på hvem som bør være på grupper sammen i gruppeprosjekt, samt hvem som sitter sammen i klassen. Dette kan også skape forutsigbarhet og trygghet ikke bare for eleven som har vært utsatt, men for hele klassen, da dette er noe alle elever kan nyte godt av. At læreren tilegner seg kunnskap knyttet til relasjoner i klassen vil også føre til at eleven som har vært utsatt for mobbing får oppleve fellesskap med medelever som har prososial atferd (Grini og Tharaldsen, 2018).

Viktigheten av sosialisering er større i enkelte mobbesaker enn andre. I saker der dette er avgjørende kan det være hensiktsmessig å etablere vennegrupper, og/eller friminuttaktiviteter som styres av de voksne. I noen tilfeller vil eleven også ha behov for sosial ferdighetstrening

(Grini og Tharaldsen, 2018). Noe som er svært viktig i alle klasser er kontinuerlig arbeid med klasseledelse og utvikling av læringsmiljø. Dette da et positivt skolemiljø kan beskytte mot de negative konsekvenser av mobbing (Breivik, 2017).

Tharaldsen mfl. (2018) skriver at lærere spesielt bør være oppmerksomme på elever som prøver å isolere seg bort fra de sosiale aktivitetene på skolen. Lærere bør også være oppmerksom på elever som er inaktive i timene, utagerer eller som strever faglig. Dette grunnet at slik atferd kan avsløre et behov for oppfølging i en pågående mobbesak eller et behov for oppfølging etter at mobbing/krenkelser har pågått (Tharaldsen mfl., 2018). Oppfølgingen bør bli tilpasset eleven det gjelder. En måte dette kan gjøres på er ved kartlegging eller profilering av eleven. Eleven er den som kjenner seg selv best. Det er derfor hensiktsmessig at eleven selv bidrar i vurderingen av tiltak. Det kan også være lurt å lage en individuell plan for oppfølgingsarbeidet. Her kan kortsiktige delmål, langsiktige hovedmål, og hvordan målene kan nås beskrives.

Noe som kan bidra til systematikk i oppfølgingsarbeidet vil være en beskrivelse av saksgang, definering av roller og arbeidsoppgaver. Grini og Tharaldsen (2018) nevner tre viktige faktorer som bør kartlegges innledningsvis; psykisk helse, faglige prestasjoner og sosiale situasjon.

Det vil også være hensiktsmessig å kartlegge behovet for psykisk helsehjelp til elever som har vært utsatt for mobbing, da dette kan føre til negative konsekvensene for elevens psykiske helse. Lærere må derfor ha kompetansen som trengs for å kunne gjenkjenne symptom på negative konsekvenser av mobbing. Skolehelsetjenesten og spesialhelsetjenesten bør innblandes med det samme dersom eleven har behov for psykisk helsehjelp. Læreren bør uansett sette inn tiltak som forebygger negative konsekvenser. Dette kan gjøres gjennom gode og hyppige samtaler med eleven. Samtalene kan være alt fra lange og dype, til korte og uformelle (Grini og Tharaldsen, 2018).

Det bør også bli gjort en kartlegging av elevenes faglige prestasjoner, som avdekker behovet for faglig støtte. Dersom det er behov for dette bør det legges opp til at eleven får den faglige oppfølging han/hun trenger. Slike tilpasningstiltak kan være innleveringer, samarbeid hvor eleven selv kommer med ønsker om hvem han/hun ønsker å samarbeide med, eller at læreren snakker med eleven om hvordan gjennomføre faglige presentasjoner. Dette er eksempler på

individuelle oppfølgingstiltak som fint kan gjennomføres uten at det stjeles for mye tid av skolehverdagen. Breivik (2017) skriver at opplevd sosial støtte fra lærer kan beskytte mot negative senskader knyttet til mobbing. Det er også viktig at den voksne viser eleven at han/hun ser og bryr seg om eleven (Grini og Tharaldsen, 2018).

## 2.17 Oppsummering av tiltak og sammenheng mellom tiltak og de seks kategoriene som fører til at mobbing oppstår

Som tidligere nevnt, kan man se på seks kategorier som fører til at mobbing oppstår. Det bør være en viss sammenheng mellom disse seks kategoriene og tiltakene som settes inn. Ettersom vi ønsker at mobbing ikke skal oppstå. Eksempler der man ser sammenhenger mellom disse er på skolenivå, og da på systemnivå. Her mtp. fag og organisering av klassen og sosiale relasjoner. Det er viktig at lærere har tydelige og klare regler, rutiner og prosedyrer for hva som er greit og ikke, og for hvordan mobbing skal håndteres. De som mobber må også få tydelig beskjed om at det de holder på med ikke er greit. Tilskuerne bør også få opplæring i hvordan de kan stå opp for seg selv og for andre som blir mobbet, samtidig som de lærer seg hva som er akseptert oppførsel og hva som ikke er akseptert oppførsel. Dette har sammenheng med kategori 3, 4 og 5 som dreier seg om at mobbing kan forekomme på grunnlag av at reglene blir uklare. Det er viktig at elever som har vært utsatt for mobbing føler at de kan bidra og være en styrke i fellesskapet. Får man til dette, vil dette minske sannsynligheten for at kategori nr. 1, 2 og 6 skal føre til at mobbing oppstår. Dette henger også tett sammen med relasjonsbygging og viktigheten av å utvikle et støttende og positivt læringsklima på skolen. Tiltak på individnivå dreier seg om oppfølging av elever med særlige behov for oppfølging. Dette gjelder både de som har vært utsatt for mobbing, og de som har mobbet og / eller andre elever. Her er det også viktig med et godt samarbeid med foreldre. En god praksis for å løse mobbesaker trenger man mer informasjon om. Type 1 og Type 2 skoler kan likevel gi en pekepinn på hva som kan være gode tiltak, og hva som kan være mindre gode tiltak å sette i verk.

## 3.0 Forskningsmetode

I denne empiriske metodedelen vil jeg intervju de ansatte i skolen for å få frem deres meninger og oppfatninger i forhold til problemstillingen: Hvordan oppfatter skolens ansatte fenomenet mobbing, og hvordan virker deres forståelse av mobbing inn på hvilke oppfølgingstiltak de mener er gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?». Dette er en empirisk undersøkelse, og jeg vil benytte meg av en kvalitativ tilnærming. Innhenting av data vil skje ved bruk av semistrukturerte intervju.

Målet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan forståelse av mobbing påvirker hvilke tiltak som settes inn etter at mobbingen er stoppet.

Datagrunnlaget baserer seg på fire informanter som er ansatt i skolen. Intervjuet ønsker å få frem deres egne perspektiver og oppfatninger av begrepet og fenomenet mobbing. Det blir også spurt om tiltak de mener er gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet. Funn og drøfting presenteres her samtidig for å unngå at informasjonen gjentas for ofte. Intervjuenes meningsbærende enheter presenteres som sitat i teksten, og er uthevet med skrift i kursiv. Dette drøftes igjen opp mot relevant teori, som er beskrevet tidligere i studien. Når sitatene fra intervjuene presenteres, har jeg valgt å gjøre informantenes muntlige språk til et mer lettlest skriftspråk, og da på bokmål. Valget er gjort for å unngå at det forekommer «en uetisk stigmatisering av bestemte grupper eller personer», som Kvale (1997, s. 106) kaller det. Med disse omskrivningene har jeg vært oppmerksom på at meningsinnholdet i sitatene ikke er endret. Det forekommer parenteser med prikker i (...) i enkelte av sitatene. Dette for å vise at deler av intervjuet har blitt utelatt fra sitatet, men dette påvirker ikke meningsinnholdet.

For å gjøre studien mest mulig oversiktlig og ryddig, presenteres funnene etter problemstillingens to hovedspørsmål:

- Hvordan oppfatter de ansatte mobbing og hvilken oppfatning har ansatte i skolen omkring begrepet og fenomenet mobbing?
- Hvilke oppfølgingstiltak opplever ansatte i skolen at kan være gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?

Deretter vil jeg se på om det er en sammenheng mellom oppfattelse av mobbing og tiltak som oppfatter som virksomme.

Utsagnet til noen av informantene er tatt med under flere av undergruppene. Dette da meningsinnholdet vil være aktuelt under flere kategorier. Resultatene som presenteres er utviklet gjennom analysen som er basert på Braun og Clarke (2006) sin analysemodell.

### 3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning har som formål å studere og skape ny inngående kunnskap og en forståelse av sosiale fenomener og prosesser i deres naturlige kontekst. Den kvalitative metoden kjennetegnes ved at det er nær kontakt mellom forskeren og de som studeres. Kvalitative studier gir mye kunnskap om få enheter, og preges derfor av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene, som igjen bidrar til at forskeren får samlet inn fyldig data. Et annet kjennetegn ved kvalitative studier kjennetegnes ved at metodeopplegget er preget av fleksibilitet. Prosjektets utforming kan endres underveis, og man innarbeider nye utfordringer og erfaringer samtidig (Thagaard, 2018). Fokuset i denne studien er på skolens ansattes egne oppfatninger og meninger. Det er derfor hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen.

Marilyn Lichtman definerer kvalitativ forskning slik:

*Qualitative research is a general term. It is a way of knowing in which a researcher gathers, organizes, and interprets information obtained from humans using his or her eyes and ears as filter. It often involves in-depth interviews and/or observations of humans in natural and social settings. It can be contrasted with quantitative research, which relies heavily on hypothesis testing, cause and effect, and statistical analyses.* (Lichtman, 2010:5)

Ved bruk av en kvalitativ forskningsmetode vil jeg prøve å forstå og tolke de opplysningene jeg får av informantene. Lichtman (2010) skriver at forskerens ører og øyne blir som et filter for informasjon. Forskerens egen fortolkning og forståelse vil derfor ha stor betydning i kvalitativ forskning. Forskerens faglige forståelse vil også ha betydning for hva en forsker klarer å se og ikke. Det er derfor viktig å være reflektert rundt dette. Informasjonen fra informantene bør også tas inn med teoretisk åpenhet. Presisering og tydeliggjøring av prosessene som fører til et resultat i slike empiriske undersøkelser er også viktig. Den nære kontakten med informanten, sammen med fortolkninger, skaper etiske og metodiske utfordringer. Dette vil jeg diskutere senere i kapitlet.



Siden fortolkning har en så stor plass i kvalitativ forskningsmetode, vil jeg belyse fortolkende teorier som *hermeneutikk* og *fenomenologi*.

### 3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

«Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard 2018, s.36).

Forskerens refleksjoner over egne erfaringer danner et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2018). Tidligere i teksten skrev jeg at jeg ønsker å prøve å forstå opplysningene informantene gir, ut ifra informantenes meninger. Dette viser til at forskningen er fenomenologisk orientert. Fenomenologi i kvalitativ forskning dreier seg om behovet for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørens perspektiv. Forskeren prøver her å beskrive verden og virkeligheten slik den oppleves og forstås av informanten. Her er det også viktig at forskeren lytter til informanten på en fordomsfri måte. Fenomenologien hjelper oss til å forstå og tolke i kvalitativ forskning. Her blir det like viktig å beskrive så presist og mulig, som det blir å forklare og analysere. Innen denne type forskning har man også en antagelse om at realiteten er slik vi selv opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene må her fritt få beskrive egne erfaringer, og ta avstand fra mine forhåndskunnskaper. Dette vil gi meg presise beskrivelser av informantenes meninger og oppfattinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien hjelper oss med å gjøre oss oppmerksomme på de forhåndsoppfattingene vi har med oss inn i forskningen, og vil få oss til å reflektere rundt dette slik at vi bedre kan nå inn til fenomenet selv (Burkeland & Veiden, 1999). Dette viser at fenomenologi henger sammen med en hermeneutisk tilnærming, som sier at teori og faglig ståsted alltid vil påvirke oss for hvordan vi ser og ikke ser informasjonen som blir gitt.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og viser til hvordan en samfunnsforsker fortolker og skaper mening av datamateriale. I denne oppgaven blir det også tatt i bruk «dobbelt hermeneutikk», som forklarer hvordan man som forsker må fortolke noe som informanten allerede har fortolket. Her vil forforståelse spille inn, noe som også kan påvirke mine fortolkninger. Dette er noe jeg vil være oppmerksom på (Gilje & Grimen, 1995; Thagaard, 2009). Fortolkningen og dens forståelse, er noe som står sterkt i kvalitative studier. Det er fortolkningen som skaper nye meningssammenhenger. På denne måten kan forskningsprosessen beskrives som situert. Videre vil den fremme flere etiske og metodiske utfordringer (Gilje & Grimen, 1995; Thagaard, 2009). På grunn av dette tydeliggjøres og

presiseres alle prosesser som leder til resultatet i denne studien. Dette gjøres ved at det blir gjort rede for fremgangsmåten under datainnsamlingen, og det beskrives hvordan dataene er tolket. Det er den vitenskapelige forskningsrammen som gir grunnlaget for forståelsen som utvikles gjennom prosessen (Thagaard, 2009). Oppsummert kan man si at mennesker er forskjellige, noe som fører til at vi opplever og tolker verden på ulike måter. Kvalitative studier bidrar til å avdekke ulikheter og hvordan vi opplever verden. Kvalitative studier hjelper oss til å utforme og tilpasse oss verden på best mulig måte, for flest mulig. Tar man hensyn til fenomenologiens egenart, kan vi også bedre forstå samfunnet og ulike syn mennesker har på det.

### 3.3 Utvalg og kontakt med informanter

For å finne ut hvor mange informanter som er passende til denne studien, vil det Tjora kaller for «grunnregelen om metningspunktet» være hensiktsmessig å benytte seg av. Et tegn på at man nærmer seg et metningspunkt vil være når man kan se et mønster i intervjuene og kjenner igjen elementer fra intervju til intervju. Denne grunnregelen kan være problematisk å følge. Tidsrammene vil sette begrensinger på hvor mange man kan intervju (utvalgsstørrelsen), og det vil derfor ikke bli mulig å nå metningspunkt. Utvalget i kvalitative undersøkelser bør ifølge Thagaard (2009) ikke være større enn at man klarer å gå i dybden i analysen.

For å finne informantene som passet til problemstilling, kontaktet jeg en ansatt i kommunen med en koordinerende rolle for dette kompetansefeltet. Dette førte til at jeg kontaktet tre ulike skoler. Skolene ble kontaktet først via telefon, hvor det ble forklart hva og hvorfor jeg kontaktet dem. Under telefonsamtalene ble det avtalt at informasjonsskriv samt samtykkeskjema skulle sendes per e-post (se vedlegg 2 og 3). Deretter ble informasjonsskrivet sendt til de ulike skolene. På denne måten kunne de sette seg inn i studien før intervjuet fant sted. I skjemaet som ble sendt ble det også informert om rettighetene informantene hadde dersom de ønsket å delta, og at deltakelsen var frivillig, samt at all data som ble samlet inn ville bli behandlet konfidensielt og etter Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine retningslinjer. Studien er meldt inn til NSD (se vedlegg 1).

I studien deltok 4 informanter fra tre ulike skoler i en mellomstor kommune. Utvalget ble bestående av en rektor, en inspektør, og to lærere. Både rektoren og inspektøren hadde begge jobbet som lærere før og var de to eldste av informantene.

### 3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Målet med et intervju er å få frem betydningen av informantenes erfaringer og å forstå opplevelsen deres av verden. Fokuset i intervjuet er å få frem informantenes egne opplevelser som gjøres gjennom et samspill mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Bruken av intervju i denne studien vil derfor skape gode muligheter for å få tak i de ansatte i skolen sine egne oppfatninger, noe som også er en forutsetning for at problemstillingen belyses. I studien er det brukt et semistrukturert intervju hvor temaene er bestemt på forhånd og der intervjuguiden vil inneholde spørsmål som stilles i intervjuet. Ved et semistrukturert intervju har forskeren også en del fleksibilitet som kan knyttes opp mot intervjuobjektene forutsetninger. Samtidig gir dette mulighet til å ta opp tema som ikke var planlagt på forhånd. På denne måten vil jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål mens intervjuet foregår. Dette fører til at det også kan komme frem mer utdypende og beskrivende informasjon. Intervjuet avsluttet med spørsmålet: «Er det noe du ønsker å tilføye?». Dette bidrar til at informasjon som ellers ikke ville ha kommet frem, blir gjort synlig.

### 3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden er laget ut ifra følgende problemstilling: «Hvordan oppfatter skolens ansatte fenomenet mobbing, og hvordan virker deres forståelse av mobbing inn på hvilke oppfølgingstiltak de mener er gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?».

Problemstillingen kan konkretiseres i følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvilke oppfatninger har ansatte i skolen omkring begrepet og fenomenet mobbing?
- Hvilke oppfølgingstiltak opplever de ansatte som hensiktsmessig å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?
- Henger oppfattelsen av mobbing sammen med hvilke tiltak som oppfattes som virksomme, og hvordan er denne sammenhengen?

I intervjuguiden stilles det spørsmål om ansatte i skolens oppfatninger og meninger rundt - og om begrepet/fenomenet - mobbing. Informantene får også spørsmål knyttet til deres erfaringer med mobbing, og hvordan de selv og skolen de arbeider på forholder seg til og arbeider mot mobbing. Informantene får også spørsmål om nulltoleranse og om oppfølgingstiltak og

effekten av disse. De får også spørsmål om hvorfor de tror elever mobber andre medelever og når de mener en mobbesak er løst.

### 3.6 Datainnsamling

På grunn av Covid-19 pandemien, ble intervjuene gjort digitalt via «Teams». Dette bortsett fra en av informantene som var fra skolen jeg selv arbeider på, og som derfor var av mine nærkontakter. På denne måten fikk jeg også oppleve å ha et av intervjuene ansikt til ansikt. Her kom informantens kroppsspråk frem, og jeg syntes også at det var behageligere å stille spørsmålene ansikt til ansikt. Dette kan også ha noe med at jeg kjente til informanten. Kjennskap til informanten kan også ha med seg ulemper. Dette da de kan komme til å si det jeg som forsker ønsker å høre, istedenfor å komme med sine ærlige meninger. De kan også - siden de kjenner forskeren - holde tilbake informasjon for å hindre at forskeren får kjennskap til det. Til tross for mitt kjennskap til informanten var det ikke noen påfallende ulikheter i svarene til denne informanten og de resterende informantene.

Intervjuet ble startet med en lydsjekk, og en test av diktafonen. Diktafon ble brukt for å unngå at det som ble sagt i intervjuet skulle bli misforstått eller glemt. Diktafonen gav noe uklar og skurrete lyd, men på grunn av strenge regler knyttet til personvern av deltagerne i intervjuet er ikke lydopptak tatt opp på mobil, pc eller andre digitale midler tiltatt. Informantene var på forhånd informert om at intervjuet ville bli tatt opp.

Jeg ønsket at informantene skulle oppleve en trygg ramme og at de hadde min tillit. Informantene ble derfor nok en gang informerte om rettighetene deres og grunnen til at akkurat de var ønsket til å delta i forskningsprosjektet. Det ble også sagt at det var informantene selv som satt med de riktige svarene på spørsmålene, og at det ikke var en fasit her.

Hvor godt forberedt informantene var til intervjuet varierte veldig. Den ene informanten hadde ikke lest gjennom spørsmålene. Dette kom tydelig frem da informanten tok lange kunstpauser, sa mye «eeeh» og «eehmm», samtidig som informanten gjentok seg ofte og plutselig også kom med andre innspill. Informanten gav like vel tydelige og utfyllende svar på de fleste spørsmålene. En annen informant hadde lest grundig gjennom spørsmålene og hadde også skrevet ned hva som skulle svares på de ulike spørsmålene. Dette gjorde også at dette intervjuet varte i kun en fjerdedel av tiden til informanten som ikke var forberedt. Selv om det

var stor forskjell på hvor forberedte deltakerne var til intervjuet, hadde de alle mye å si, og snakket åpent og utfyllende rundt meste parten av spørsmålene.

Jeg prøvde å skape god kontakt med informantene ved å vise respekt, være en god lytter og vise interesse for det de fortalte. Informantene opplevdes stort sett som at de forstod spørsmålene og de gav stort sett lange og utdypende svar. I tilfeller hvor informantene viste usikkerhet rundt spørsmålene, ble spørsmålene forklarte til dem på nytt og utdypet.

### 3.7 Informantene

Informantene er beskrevet som informant 1, 2, 3 og 4. Informant 1 er inspektør på en barneskole. Informant 2 er rektor på en barneskole. Informant 3 er kontaktlærer på 3. trinn, og informant 4 er kontaktlærer på 6. trinn. Deres erfaringer knyttet til mobbing var derfor ulike. Både rektoren og inspektøren hadde vært involvert i flere og alvorlige mobbesaker, mens lærerne hadde vært borti få og mindre alvorlige saker. Den ene læreren forteller at hun/han har vært borti to aktivitetsplaner, som endte godt.

### 3.8 Fra innhenting av data til transkribering av tekst

Etter intervjuene var gjennomført, ble de transkribert i NVivo. Dette ble gjort fortløpende mens det var friskt i minnet. Ved transkribering overføres tekst fra muntlig språk til skriftlig språk. Når lydopptakene blir transkribert, får man ikke med de visuelle aspektene i intervjuet; deriblant kroppsspråk, omgivelser og ansiktsuttrykk (Kvale, 1997).

Diktafonen gav noe uklar og skurrete lyd, men på grunn av strenge regler knyttet til personvern kunne ikke lydopptak gjøres via mobil, pc eller andre digitale hjelpemidler. På grunn av Covid19-pandemien ble intervjuene gjort digitalt via Teams, noe som påvirket lyden ytterligere i negativ retning. Dette da det var lyden fra pc-en som ble tatt opp.

Intervjuene er nedskrevet ordrett, og på informantenes dialekter. Det er lagt inn tegn for pauser og lyder fra intervjuet. Intervjuenes varte mellom 15 og 55 minutter. Dette har sannsynligvis en sammenheng med hvor godt forberedt deltagerne var. Flere av deltagerne hadde skrevet ned stikkord og lister for hva de skulle si på forhånd, mens andre ikke en gang hadde sett over spørsmålene. Halvparten (2 av 4) av intervjuene varte fra 20-30 minutter. I det lengste intervjuet - som varte i hele 55 minutter - gjentok informanten svært mye av det som

ble sagt og snakket seg til tider bort fra spørsmålene. Jeg brukte ca. 1,5 timer på å transkribere hvert av intervjuene i programmet NVivo. Intervjuene ble deretter skrevet om til bokmål på grunn av forskningsetiske hensyn. Når forskeren selv transkriberer intervjumaterialet, fører dette ofte til at forskeren selv gjør seg tanker om ulike sosiale og emosjonelle aspekt fra intervjuet. Dette kan være starten på selve analysearbeidet (Kvale og Brinkman, 2015).

### 3.9 Analyse

Etter at jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, startet prosessen med å finne meningsbærende enheter i intervjuene. Meningsbærende enheter forklarer Ryen (2002) som «de minste informasjonsbitene eller enhetene som kan stå alene som uavhengige tanker» (Ryen, 2002: s. 147). For å finne frem til disse enhetene, leste jeg gjennom det nedskrevne materialet. Deretter ble det lagt inn noder for å kategorisere meningsenhetene i forhold til temaet i intervjuene. På denne måten ble informasjon knyttet til de ulike temaene samlet i sine respektive kategorier.

Nodenes navn ble laget ut fra intervjuguiden og informantenes svar. Eksempler på noen av nodene er: «definerings av mobbing», «oppfølgingstiltak», «erfaring med mobbing», «hvorfor elever mobber», «forebygging av mobbing», «tiltak etter at mobbingen er stoppet», «grense mellom mobbing og spøk», «når en mobbesak er løst», «oppfatning av mobbing», «oppfatning av nulltoleranse», «tematisering av mobbing», «høy status» og «tiltak».

Mange utsagn er kopiert til mer enn en node. Dette da utsagn fra intervjuene passet inn under flere ulike noder og kategorier. Et slikt system gjør materialet mer oversiktlig, og det vil derfor være lettere å finne frem til informantenes mest representative uttalelser. Det er disse som skal komme frem i resultat- og drøftingsdelen senere.

Formålet med analysen er å avdekke informantenes egne tanker rundt spørsmålene, med mål om å finne det bakenforliggende i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Malterud (2011) beskriver dette arbeidet som å bygge en bro mellom rådata og resultater, ved å fortolke, organisere, og sammenfatte materialet. Det ble gjort refleksjoner omkring analysearbeidet allerede i utformingen av intervjuguiden. Informantene ble blant annet stilt direkte og konkrete spørsmål som; «Hva legger du i begrepet mobbing?», for så senere i intervjuet å spørre informantene om å fortelle om deres erfaringer med mobbing og hvordan de oppfattet begrepet/fenomenet mobbing. På denne måten kan man se om det var en

sammenheng mellom måten informantene fortalte om mobbing som begrep, og måten de forholdt seg til begrepet i praksis.

### 3.9.1 Tematisk analyse

I denne studien er det brukt en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Dette er en metode for å organisere og gjenkjenne mønstre i innholdet og meningen i det kvalitative datamaterialet. Ved å identifisere, analysere og rapportere mønstre i intervjuene har jeg forsøkt å beskrive datamaterialet. Metoden byr på grunnleggende ferdigheter, og den er samtidig fleksibel. Den bidrar til teoretisk frihet og gir detaljerte og komplekse betraktninger av forskerens data. Dette medfører at den er kompatibel med både et realistisk og et konstruktivistisk verdenssyn. I sum gir dette mulighet til å kunne sammenfatte nøkkelkarakteristikker ut ifra store datasett, og å finne likheter og ulikheter i datasettet (Braun & Clarke, 2006).

Før man starter analysen er det også viktig å finne ut om man vil fokusere på et spesifikt tema eller på hele datasettet. Ved å sette søkelys på dette datasettet får leseren et inntrykk av hva som er de viktigste og mest dominante temaene i datasettet. Ulempen her er at man går glipp av en del av dybden og kompleksiteten i dataen. Likevel opprettholdes en grundig generell beskrivelse.

Man må også tenke gjennom hvorvidt man skal analysere datasettet ved hjelp av en induktiv eller deduktiv tilnærming. I en induktiv analyse tar man utgangspunkt i eget datamateriale. Her blir ikke kodeprosessen tilpasset dataen til forskerens forutinntatthet (Braun & Clark, 2006). En deduktiv tilnærming derimot, er mer drevet av forskerens forutinntatthet og interesse. Fordelen her er å kunne gå dypere inn i enkelte aspekt ved datamaterialet. Ulempen er at den gir en mindre detaljert beskrivelse av datasettet. Hvilke av disse to man bestemmer seg for å bruke vil avhenge av hvordan og hvorfor man analyserer dataen. Analyserer man på bakgrunn av at man har en forhåndsbestemt problemstilling, kan dette føre til en teoretisk tilnærming.

I denne studien jobbet jeg ut ifra en forhåndsbestemt problemstilling. Det er derfor også brukt en teoretisk tilnærming (Braun & Clark, 2006).

I forkant av arbeidet med analysen må man tenke gjennom hvilket nivå man ønsker å danne temaene ut ifra. Her kan man enten danne semantiske eller latente temaer. Semantiske temaer

dannes ved at det fokuseres på å beskrive meninger som ligger på overflaten. Velger man derimot å gå dypere ned, og tolke meninger og antagelser, vil temaene bli latente (Braun & Clark, 2006).

### 3.9.2 Analyseprosessen

Prosessen har vært tidkrevende, samtidig som den har bidratt til større innsikt og kjennskap til materialet. Braun og Clark (2006) deler den tematiske analyseprosessen inn i faser. I den første fasen handler det om å bli kjent med dataen. På dette stadiet i analyseprosessen var det ennå ikke klart hvordan materialet skulle sorteres tematisk. Det var her et ønske om å være åpen og å ha mulighet til å inkludere flest mulig tema. Dette for å gi muligheter for nye forståelser og ikke miste dybde og kompleksitet i intervjuene. Samtidig må man være bevisst sin egen påvirkning og interesse for ulike tema i analysen. Dette da man på forhånd har en problemstilling/et forskningsspørsmål man ønsket å få svar på.

Den andre fasen omhandler å formulere innledende koder. Her ble det utviklet koder ut fra hva datamaterialet handlet om, og deretter ble datamaterialet organisert i meningsfulle grupper. Interessante og/eller meningsbærende deler og setninger som, ble gjentatt, ble klippet ut og delt inn i ulike noder. Dette ble gjort i programmet NVivo.

I fase 3 startet arbeide med å utvikle tema. Data i de ulike nodene ble igjen gjennomgått for å se etter mønstre som kunne danne et tema. Her ble det sett etter sammenhenger og kontraster, og om det ble tatt opp noe relevant med tanke på studiens overordnede problemstilling. Ulike temas prevalens i datasettet ble også målt. Dette ble gjort ved å undersøke om et tema gikk igjen hos de ulike informanter. Det ble også undersøkt hvor mange informanter som snakket om et tema.

I fase 4 startet arbeidet med å gjennomgå de tentative temaene og deres koder og innhold. Temaene ble her avgrenset. Noen ble valgt bort da det ikke fantes nok datamateriale til at de kunne stå som egne tema, mens andre tema ble slått sammen. Det ble laget fargekoder til de ulike temaene Intervjuene og nodene ble lest flere ganger før informantenes svar ble sortert i fargekoder. Dette gjorde det lettere å se sammenhenger og ulikheter. Braun og Clark (2006) beskriver at det i denne fasen blir tydelig hvilke koder som ikke passet inn under temaene. Med dette som utgangspunkt ble det utformet tre hovedtema, hvorav to av disse også er delt inn i undertema. Hovedtemaene er som følger: 1) Forståelse av begrepet/fenomenet mobbing,



2) Tanker om prosessen, og 3) Tanker om oppfølgingstiltak. Hovedtema 1 og 3 er delt inn i undertema som dreier seg om blant annet systemisk eller individuell forståelse og tiltak. Datamaterialet ble gjennomarbeidet flere ganger for å sjekke kvaliteten på den tematiske inndelingen. Det viste seg at kodene og temaene gjenspeiler de viktigste meningene i datasettet.

I de to siste fasene blir temaene støttet opp av teori og resultatene blir beskrevet (Braun & Clarke, 2006). I fase fem handler det om å definere de ulike temaene. Braun og Clarke (2006) beskriver dette som den fasen der forskeren jobber med å identifisere for seg selv hva hvert tema handlet om. Her avgjør forskeren også hvilke aspekt av datasettet de ulike temaene tar for seg. Her definerer forskeren hva hvert enkelt tema omhandler i tillegg til at man beskriver hvordan hvert enkelt tema passer inn i forhold til problemstillingen, og det man ønsker å få frem gjennom innsamlet data. Også i denne studien ble det gjort tanker og vurderinger omkring dette.

Fase seks omhandlet å rapportere funnene fra analysen, noe som her er gjort i resultatkapitlet.

### 3.10 Forforståelse

Innen kvalitativ forskning studeres menneskelig handling og språklige ytringer, noe som gir muligheter for flere gyldige alternative tolkninger samtidig. Kvalifisert fortolkning er det som kan gjøre funnene til vitenskapelig kunnskap. En sentral del av det vitenskapelige arbeidet består i å tolke empiriske data i lys av studiens teoretiske referanseramme. Imidlertid finnes det ingen «nøytral» eller «objektiv» tolkning av menneskelige handlinger og ytringer, men det finnes enkelte fallgruver en forsker bør unngå. Den mest fremtredende er forskerens forforståelse som er en potensiell alvorlig trussel mot studiens pålitelighet. Dette kaller Malterud (2011) for en ryggsekk som vi tar med oss inn i et forskningsprosjekt. I ryggsekken er det erfaringer, faglige perspektiver, hypoteser og studiens teoretiske referanseramme. Selv om man er oppmerksom på dette, klarer man ikke å koble bort forforståelsen man har fra forskningsprosjektet. Egen forforståelse former ubevisst forståelsen av en oppgave. Dette må man som forsker tenke gjennom og ha i bakhodet slik at man prøver å utfordre seg selv på dette punktet. Det finnes også positive sider ved forforståelsen, som i beste fall kan gi næring til prosjektet og virke som en støtte (Malterud, 2011).

Forskerens forforståelse vil være avgjørende for valg av problemstilling, perspektiv og metode, hvordan resultatene behandles og hvordan konklusjonene vektlegges og formidles (Malterud, 2011). I denne studien er det derfor viktig at også undertegnede gjør rede for hvordan min posisjon kan ha påvirket eller preget forskningsarbeidet. Som vikar på barneskoler og i praksisperioder har jeg registrert ulik praksis og ulike tiltak i forbindelse med mobbing. Prosessen og prosedyrene ved skolene synes imidlertid å være de samme. Skoleverket synes også å være samstemt når det gjelder definisjoner av mobbing. Hvorfor er da tiltakene forskjellige, og hvilke mekanismer avgjør hvorvidt tiltakene rettes mot enkeltelever eller hele klasser? Jeg ønsket å finne ut hva som gjør at det er ulik praksis når kunnskap og prosedyrer burde tilsi noe annet. Jeg hadde en mistanke om at ulikheter i oppfølging med tiltak kan skyldes ulik praksis ved skoler eller ulike syn på mobbing. Derfor ønsket jeg å få intervjuet noen lærere/skoleledere ved ulike skoler for å forsøke å finne ut hva som gjør at ganske like problemstillinger på et så viktig område blir håndtert på ulike måter.

### 3.11 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Forskere og forskningsinstitusjoner er nødt til å arbeide innenfor disse retningslinjene. De har også et selvstendig ansvar for at forskningen de utfører blir gjort på en ansvarlig og etisk riktig måte (NESH, 2016). I retningslinjene til NESH står det at; «*Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet*» (NESH, s.12, 2016). Dette betyr at individets integritet og interesser ikke kan settes til side for å oppnå større innsikt, eller for å gange forskningen eller samfunnet.

Det finnes flere etiske spørsmål knyttet til bruk av kvalitativ metode og intervju. Det vil alltid være etiske implikasjoner når mennesker er en del av forskningen (Everett og Furseth, 2012). Det er derfor blitt laget tre etiske regler man må forholde seg til. Disse reglene er: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Thagaard, 2009: Kvale, 1997). Det er også et krav at informantene skal gi informert samtykke i studier som denne (Everett & Furseth, 2012). I forkant av intervjuene i denne studien fikk alle informantene utsendt en samtykkeerklæring og et informasjonsskriv (se vedlegg 2 og 3). Her kunne deltagerne få et innblikk i studiens formål og studiens hovedtrekk. Her ble det også forklart at de ved å signere sa seg villige til å delta i forskningen. De fikk samtidig også informasjon om at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten at de behøvde å oppgi noen grunn til dette, og uten at

dette ville få konsekvenser for dem. Det stod også tydelig at deltakelsen var anonym og at all data vil bli behandlet konfidensielt. Konfidensialitet er et viktig etisk aspekt som handler om at «alle har behov for frihet og rett til vern om privatlivets fred» (Everett & Furseth, 2012:136). Forskeren skal altså beskytte informantens privatliv og unngå å legge frem informasjon som kan avsløre informantens identitet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). I denne studien er konfidensialiteten bevart ved at lydfiler har blitt oppbevart på en kryptert minnepenn.

Det transkriberte materialet ble liggende på en passord-beskyttet PC. Informantenes koder oppbevares adskilt fra intervjuene slik at disse ikke kan kobles sammen. I denne studien blir det heller ikke gitt opplysninger som kan føre til at informantene lar seg identifisere (Kvale & Brinkmann, 2009).

I informasjonsskrivet ble informantene informert om eventuelle konsekvenser og fordeler ved deltakelse. Fordelen her vil naturlig nok være muligheten til å bidra til verdifull kunnskap for videre arbeid med elever som blir utsatt for mobbing. Det kan være vanskelig å forutse mulige konsekvenser ved deltagelse i kvalitative studier, og dermed også å sikre seg mot eventuelle negative konsekvenser for informanter. Forskeren må derfor være oppmerksom på dette i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet. Man skal vise respekt for informantenes grenser under intervjuet. Det er også viktig å ta hensyn til informantenes vurderinger, motiver og selvspekt. Informantene skal ikke på noen måte føle seg krenket eller ta noen form for skade av å delta i forskningsprosjektet.

### 3.12 Troverdighet (reliabilitet) og pålitelighet

Studiens troverdighet knyttes til kvaliteten på forskningen, og stiller således krav til reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og overførbarhet (Thagaard, 2015, s.19). Troverdighet dreier seg om at man har tillit til forskningen, og troverdigheten er således også en vurdering av den kvalitative forskningen. Reliabilitet knyttes til intern reliabilitet i kvalitativ forskning. Dette viser også til om forskeren gjør rede for fremgangsmåten i prosjektet. På grunnlag av dette blir det ofte foretrukket å bruke begrepet troverdighet heller enn reliabilitet (Thagaard, 2009). Troverdigheten vil bli styrket dersom forskningsprosessen gjøres gjennomiktig for leseren. Denne studien starter med en innføring i tidligere forskning rundt temaet, samt teori på området. Dette gir leseren en innføring i studiens tematikk. Deretter beskrives metodebruk og fremgangsmåten for innsamling av data. Det er også

forsøkt å gi en grundig innføring i analyseprosessen for å gjøre studien så gjennomiktig som mulig. Dette understrekes også av Rolfe (2006) da han skriver: «*Trustworthiness refers in a comprehensive sense to the entire study. It is the reader who judges the quality of a report*».

Intervjuene i denne studien ble tatt opp på diktafon. Dette gjør det mulig å skille mellom primærdata og egne vurderinger. Dette kan også bidra til å gjøre studien mer troverdig ved at viktig informasjon ikke blir glemt (Thagaard, 2009). Det er viktig at intervjuet blir nedskrevet så ordrett som mulig, slik at man får riktig meningsinnhold ut fra teksten (Kvale, 1997). Funn og fortolkninger i denne studien har blitt diskutert med veileder.

### 3.13 Gyldighet (Validitet)

Gyldighet/Validitet beskriver hvorvidt resultatene av bearbeidet data er korrekt ut fra det man skulle undersøke.

Validitet på en studie kan styrkes på ulike måter. Dette kan gjøres gjennom å sammenligne resultat og konklusjon med andre studier og annen forskning. Det er en styrke dersom tolkningene fra de ulike studiene bekrefter hverandre. Respondentvalidering med *en* respondent vil styrke validiteten, men er det mange respondenter kan deres subjektive forståelse komme i konflikt med forskerens tolkning dersom denne er basert på et større utvalg (Thagaard, 2018). Ved validering i ulike typer fellesskap vil blant annet forskervalidering kunne styrke validiteten i en studie (Kvale og Brinkmann, 2015). I og med at gyldighet også har mye til felles med troverdighet, er flere av punktene som er aktuelle når det gjelder troverdighet relevante i forhold til gyldighet. Gyldighet styrkes blant annet av at studien er gjennomiktig og med klare beskrivelser av datainnhenting og analyseprosess (Thagaard, 2009).

Validitet kan trues av manglende erfaring og trening i forskningsarbeid. Uerfarne forskere (som undertegnede) kan både styrke og svekke gyldigheten. Ulempen kan være at grunnlaget for å forstå de fenomenene som studeres er svakere. Fordelen derimot kan være at mangel på erfaringer kan identifisere nye fenomen som er forskjellige fra de tidligere (Thagaard, 2009). Forskerens relasjoner til informanter kan spille en rolle i forhold til informasjonen som blir gitt til forskeren. Thagaard (2009) skriver at relasjoner derfor alltid bør bli gjort rede for.

Det ble stilt flere åpne spørsmål til informantene. De fikk her mulighet til å snakke om sine oppfatninger og meninger uten at de var bundet opp til et snevert spørsmål. Åpne spørsmål fører ofte til rik informasjon som gjerne ikke hadde kommet frem ellers. Validiteten i denne studien kan også styrkes av at det underveis i intervjuet var mulig å få utdypende svar og å få bekreftelser på informasjon. Slik kan man sikre at man har forstått informanten rett og avklare eventuelle tvetydigheter eller misforståelser. Etter min oppfatning forstod informantene de fleste spørsmålene som ble stilt. Var det tvil om forståelsen, ble spørsmålet forklart nærmere.

Granheim og Lundman (2004) skriver at validitet og reliabilitet er kvantitative begrep som egentlig ikke passer inn i kvalitativ forskning. De foreslår derfor et sett med andre begreper som bedre passer. Disse begrepene er som følger: Gyldighet, troverdighet og gjennomsiktighet (åpenhet).

### 3.14 Generalisering

Generalisering handler om i hvilken grad studiens funn også kan være gyldige eller relevant overførbar til andre situasjoner og personer (Thagaard, 2009). Normalt er ikke ekstern validitet –eller generalisering – særlig fremtredende for kvalitative metoder. Ettersom det bare er noen få informanter og en forsker som skal tolke, er det få objektive holdepunkter slike kvantitative studier kan gi. Denne masteroppgavens rammer gjør det ikke mulig å ha et stort utvalg informanter, men studien vil likevel være relevant for videre kunnskapsbygging. Funnene kan også inspirere til videre forskning med et større utvalg.

### 3.15 Transparens

Troverdighet har også å gjøre med om studien er overførbar til andre studier. Forskeren kan mene at studien er overførbar, men det er leseren som avgjør om funnene er overførbare til andre kontekster. For å oppnå transparens er det viktig med en rik og fyldig presentasjon av funnene sammen med passende sitater (Granheim og Lundman, 2004).

## 4.0 Resultater

Målet med oppgaven er å kaste lys over de ansatte i skolen sin forståelse av begrepet/fenomenet mobbing, og hvorvidt denne forståelsen påvirker valg av oppfølgingstiltak i tiden etter at mobbingen var stoppet. Resultatet fra analysen resulterte i følgende tre hovedtemaer:

- 1) Forståelse av begrepet/fenomenet mobbing.
- 2) Tanker, holdninger og tolkninger knyttet til prosessen.
- 3) Tanker om oppfølgingstiltak.

Hovedtema 1 og 3 er delt inn i undertema som blant annet dreier seg om systemisk eller individuell forståelse og tiltak. Kategoriene har oppstått som et resultat av informantenes måte å sette ting opp mot hverandre og/eller tydelige forskjeller i besvarelsene. Fokus på individ- eller system blir her et analytisk skille som kommer til uttrykk på ulike måter og i samtlige kategorier. Dette kapittelet tar også utgangspunkt i det empiriske materialet fra intervjuene samt egne refleksjoner og tolkninger. Det har vært utfordrende å dele analysens funn inn i mindre deler. Dette da mobbing som fenomen/begrep er komplekst og sammensatt og derfor må sees på i en kulturell, historisk og situasjonsbetinget kontekst (Hammer 2017).

Det er ikke informantenes kjennskap til selve definisjonen som står i fokus i denne oppgaven. Jeg ønsker heller å få frem deres underliggende/latente meninger og forståelse omkring mobbing som fenomen, og deretter se om disse kan ha innvirkning på tiltak som velges å sette inn.

### 4.1 Forståelse av begrepet/fenomenet mobbing

#### 4.1.1 Definerings av mobbing

Under dette temaet blir funnene fra analysen knyttet opp til måten jeg har tolket informantenes beskrivelse/oppfatning av fenomenet/begrepet mobbing representert. Essensen i dette temaet er hvordan de ansatte i skolen selv forstår fenomenet/begrepet mobbing. I intervjuene kommer det tydelig frem at alle informantene har en klar oppfatning omkring dette. Når det gjelder definisjon av mobbing brukte tre av informantene anerkjente

definisjoner. Informant 2 hadde funnet frem til definisjonen i skolens handlingsplan mot mobbing. Informanten leste opp følgende definisjon:

*«Mobbing er når en eller flere elever gjør vonde eller ubehagelige ting mot en annen elev. Ved mobbing så skjer dette gjentatte ganger. Den som blir utsatt for mobbing kan ha vanskelig for å forsvare seg».*

Informant 1 hadde kun med et par stikkord: utestenging, plaging og systematikk. Resultatene indikerer at selv om informantene legger omtrent den samme definisjonen til grunn, varierer deres forståelse av fenomenet mobbing i til dels stor grad, og hva som gjelder flere aspekter knytte til de faktorer og mekanismer som antas å være involvert. Alle informantene beskrev mobbing som noe negativt. To av informantene (informant 3, og 4) nevnte at mobbing var noe som skjer gjentatte ganger over tid. Andre fellestrekk var ord som; «krenkende», «ensomhet», og «negative handlinger» En av informantene (informant 4) nevnte også at mobbing kan skje både fysisk, verbalt og digitalt. Alle informantene var enige om at mobbing var noe som skjer flere ganger. Tre av informantene mente at mobbing er noe som pågår over tid. Tre av informantene hadde også med punktet om at den som blir utsatt for mobbing kan ha vansker med å forsvare seg. De to siste punktene sa ikke informant 1 noe om. Denne informanten var også den eneste som ikke hadde en klar definisjon på mobbing, og kom kun med stikkordene: utestenging, plaging og systematikk. Informanten svarte følgende om hvordan hun oppfattet mobbing:

*«Fenomenet/begrepet mobbing tror jeg handle om å bli gjort ensom av andre».*

Dette står i kontrast til det de øvrige informantene svarte på dette spørsmålet, da de heller knyttet mobbing opp mot krenking.

Informant 2 sa også dette om mobbing:

*«Det er elevens egen subjektive opplevelse som danne grunnlag for å kalle det mobbing eller ikke. Alt etter om eleven føle seg krenket eller ikke».*

Med dette sier informanten at det er eleven selv som avgjør om han eller hun blir utsatt for mobbing, og dermed at elevens følelser spiller en viktig rolle. Dette står også sentralt i kap. 9A i Opplæringsloven. Dermed løsriver informanten definisjonen av mobbing fra objektive

kriterier til subjektive opplevelser. Dette skaper gråsoner der man er avhengig av subjektive opplevelser. Det kan dermed være vanskelig for andre å observere hva som er mobbing. Samtidig er det ingen tvil om at både de objektive og de subjektive kriteriene må legges til grunn.

## 4.2 Utfordrende elever og/eller dårlig klassemiljøet?

Informantenes forståelse av begrepet/fenomenet mobbing kommer til uttrykk i flere av spørsmålene fra intervjuguiden. Resultatene viser at informantene blant annet har ulik forståelse og oppfatninger av hvorfor mobbing oppstår. I denne studien kan denne forståelsen og oppfatningene deles inn i følgende to kategorier.

1. Mobbing skjer fordi klassen består av et visst antall utfordrende elever.

Dette kan tyde på at informanten har et mer individuelt syn på mobbing.

2. Mobbing skjer fordi klassesystemet har utviklet seg negativt over tid.

Dette kan tyde på at informanten har et mer systemisk syn på mobbing.

Informant 1 og 2 koblet mobbing i stor grad opp mot enkeltelever. Dette kan man eksempelvis se igjen i et av svarene til informant 2:

*«Vi har mange barn med store utfordringer, og har høyere mobbetall».*

Her forklarer informanten høye mobbetall med enkeltelevers adferd. Informanten vektlegger her individuelle utfordringer. Også knyttet til spørsmål i intervjuguiden om hvorfor informanten tror elevene mobber medelever knyttes mobbetallene opp mot enkeltelever.

Informanten sa her følgende:

*«Det vi ser er at det er mange som sliter med egen atferd og utfordringer som er involvert i mobbing. Og det kan være at de trenger å hevde seg. De slite kanskje med det faglige, de har problemer hjemme, og så trenger de å dytte andre ned for å selv bli tøffere. Det er ikke alltid det som er grunnen, men ofte så er dette årsaken.»*



I motsetning til informant 2, forklarte informant 3 og 4 mobbing med at klassesystem har utviklet seg negativt over tid. Dette kom frem da informant 4 nevnte oppfølgingstiltak som dreier seg om å bedre miljøet i klassen:

#### 4.3 Mobber elevene for å kompensere for egen svakhet, eller for å oppnå status?

En annen måte informantenes oppfatninger av begrepet/fenomenet mobbing kommer til uttrykk på, er gjennom deres meninger om hvorfor elever mobber. Svarene kan her deles inn i følgende to kategorier:

1. Mobbing for å dekke over og forsøke å kompensere for egne svakheter.
2. Mobbing for å oppnå høyere status og mer makt.

Informant 2 forklarte at hovedmotivasjonen bak mobbing lå i å kompensere for – og skjule - egne svakheter. Informant 4 hadde en lignende forklaring, og svarte følgende:

*«En del av de tilfellene vi har hatt er det som vi kaller for sårbare elever, og de som gjerne strever litt selv. De vet gjerne ikke heilt hvordan de skal oppføre seg, så vi har jo en del elever som trenger litt sosial trening. Det går jo litt på usikkerhet og, og som selv er redde for å bli holdt utenfor. (...) Spesielt de eldste elevene ser vi at ofte er usikre på seg selv og har dårlig selvtillit og selvbilde. (...) De streber etter å være populære (...)».*

I motsetning til informant 2 svarte informant 4 at elevene som mobber har behov for sosial trening og forteller hvor viktig det er å trygge disse elevene. Informanten fokuserte heller ikke bare på enkeltelever, men på elevgruppen, kollektive mekanismer og underliggende verdier. Informanten la også vekt på viktigheten av et godt klassemiljø.

Svaret til informant 4 har mange fellestrekk med besvarelsen til informant 3 som sier:

*«Mangel på kunnskap forårsaker mobbing. Jeg tenker det er viktig å gi elevene nok trygghet, kunnskap og forståelse. Alle skal ha noen å leke med, og man skal ha stort fokus på inkludering og ikke ekskludering. I tillegg er det viktig å belønne god atferd»*

Informant 1 forklarte:

*«Jeg tenker at de mobber for å oppnå noe selv. Veldig ofte så er mobberen ikke ute etter den som blir mobbet. De er mer ute etter å få det samholdet det gir å holde noen utenfor. Jeg tror*

*de er mer opptatt av seg selv, enn av offeret og hva de får igjen for det».*

Informanten forklarte her mobbing som et mer egosentrisk motivert ønske om økt status mer enn kompensering for egen svakhet. Problematikken blir her individ-forklart der miljøet mer blir et redskap og et mål for individets adferd.

Informantenes koplet også mobbing opp mot manglende forståelse og av sosialt samspill. Mobbing kan i så måte diskuteres i lys av følgende to kategorier:

1. Elever som mobber fordi de mangler forståelse om sosiale samspill.
2. Elever som mobber fordi de forstå sosiale samspill (har sosial intelligens), og opplever at mobbing er en nyttig strategi.

Informant 2, 3 og 4 koplet mobbing opp mot mangel på forståelse om sosiale samspill.

Informanten 1 antydte at mobberen har en forståelse av sosiale samspill (har sosial intelligens), og opplever at mobbing er en nyttig sosial strategi.

Informant 1 viste her en mer reflektert og nyansert forståelse av den sosiale motivasjonen bak mobbing. I svarene til de øvrige informantene kommer det derimot frem at de forbinder mobbing med at «mobberen» selv er usikker og ikke har det så godt.

#### 4.4 Søker mobberen trygghet og samhold, eller makt?

Dette temaet omhandler også motivasjon bak mobbing:

1. Mobbing for å søke trygghet og samhold.

Dette kan tyde på at informanten forklarer motivasjonen med en belønning på systemnivå. Dette ofte på bekostning av at andre ekskluderes fra dette samholdet. En del studier viser tendenser til at det er flest jenter som stimuleres og motiveres i denne kategorien.

2. Mobbing for å søke makt.

Her forklares mobbing med en egeninteresse av å oppnå en maktposisjon på bekostning av andre til tross for spillereglene i systemet. Her viser studier en tendens til at gutter er overrepresentert i denne kategorien.

Informant 3 er den eneste av informantene som knytter mobbing til noe elevene gjør for å søke makt. Samtidig forbinder informanten også mobbing med noe elevene gjør for å søke trygghet og samhold i en gruppe. Dette kommer frem idet informanten forteller følgende:

*«Jeg tror at hovedgrunnen her er for å fremheve seg selv, få anerkjennelse, maktfølelse og en tilhørighet i gruppen. Slike elever mangler kanskje kunnskap og forståelse».*

Informant 4 og 1 forbinder mobbing med noe elevene gjør for å søke trygghet og samhold i gruppen. Dette kommer frem da informantene forteller følgende:

*«I våre tilfeller har dette ofte vært det vi kaller for sårbare elever, og som gjerne strever litt selv som har vært innblandet i mobbesaker. De vet gjerne ikke helt hvordan de skal oppføre seg selv og kan derfor ha behov for sosial trening. Jeg tror også at dette har med usikkerhet å gjøre og at de selv er redde for å bli holdt utenfor» (Informant 4).*

Og:

*«Det tror jeg er for at den «du- och- jag-følelsen» er så viktig (...) de vil få den «vi-følelsen». Noe som gjør at de klarer å distansere seg fra hvor fæle de er mot den de mobber. De som mobber er gjerne kun opptatt av seg selv og følelsene de selv får, og er mer ute etter å få det samholdet det gir å holde noen utenfor» (Informant 1).*

#### 4.5 Oppstår mobbing grunnet enkeltelever eller klassemiljøet?

Informantenes oppfatninger omkring mobbing kommer også frem når de snakker om hvorfor mobbing skjer. Her kommer også informantenes begrunnelser på individ- og/eller systemnivå tydelig frem. Forklaringene kan dermed deles inn i to kategorier.

Som i temaene ovenfor har informantene også ulike oppfatninger knyttet til om mobbing er forårsaket av trekk ved elevene eller ved klassemiljøet. Ved å se på de øvrige sitatene kommer også informantenes meninger knyttet til dette temaet opp. Informant 1 og 2 forklarer mobbing i stor grad ut fra trekk ved enkeltelever (individnivå), mens informant 3 og 4 forklarer mobbing med trekk ved klassemiljøet (systemnivå).

## 4.6 Individuelle og systemiske oppfatninger

Sitatene viser at alle har en oppfattelse av fenomenet/begrepet mobbing. Oppfattelsene deres er ulike, men definisjonene var nokså like. Informant 1 og 2 beskrev mobbing mer som individuelle utfordringer, mens informant 3 og 4 beskrev mobbing mer som et problem på systemnivå. Disse ulikhetene er interessante. Informasjonen er satt inn i en tabell som viser informantenes syn på mobbing. Tabellen skiller mellom individuelle og systemiske oppfatninger og hvordan disse vektlegges av informantene.

Informantenes forståelse av fenomenet/begrepet mobbing		
Informant	Systemisk	Individuell
Nr. 1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Utestenging</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mobbing for å oppnå noe selv</li><li>- Ensomhet</li><li>- Negativ holdning til mobberen</li><li>- Mobbing oppstår grunnet trekk ved enkeltelever</li></ul>
Nr. 2	<ul style="list-style-type: none"><li>- Legger vekt på viktigheten av klassemiljøet</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mobberens følelser har mye å si</li><li>- Høye mobbetallene knyttes opp mot enkeltelever</li><li>- Enkelt elever som selv har utfordringer, er de som mobber</li></ul>
Nr. 3	<ul style="list-style-type: none"><li>- Oppstår grunnet negative trekk ved klassemiljøet</li><li>- Legger vekt på viktigheten av et godt klassemiljø</li><li>- Fokuserer på inkludering</li></ul>	

Nr. 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobbing oppstår grunnet et negativt klassemiljø</li> <li>- Legger vekt på viktigheten av et godt klassemiljø</li> <li>- Fokuserer på inkludering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det er ofte sårbare elever og de som strever selv som mobber</li> <li>- Mobber fordi de ikke vet hvordan de skal oppføre seg</li> <li>- Den som mobber er selv redd for å bli utestengt</li> </ul>
-------	--	---

Tabell 1

#### 4.6.1 Kommentar til Tabell 1

Tabellene viser hvilke systemiske og individuelle oppfatninger informantene har knyttet til begrepet/fenomenet mobbing. Informant 1 og 2 har et mer individuelt syn på mobbing, mens informant 3 og 4 heller mer mot et systemisk syn. Informant 4 har en balansert oppfatning av begrepet mobbing angående individ- og systemnivå.

#### 4.7 Tanker om prosessen

Informantenes oppfatninger om mobbing kommer også frem i deres tanker om den prosessen man går igjennom i mobbesaker. Denne prosessen starter ved mistanke om mobbing og varer til en mobbesak er løst og oppfølgingstiltakene virker. I denne prosessen er aktivitetsplikten sentral. Informantene var her samstemte og fortalte om nesten identiske rutinene og prosedyrer. Informant 4 forklarte prosessen kort og enkelt:

*«Vi griper inn, rektor varsles, vi observere og lager kanskje en aktivitetsplan dersom foreldrene mener at det er nødvendig. Foreldrene er også med på å utarbeide».*

Resultatene viser at informantene har kjennskap til en nesten identisk prosess knyttet til mobbing. Aktivitetsplikten blir også godt ivaretatt.

Grini og Tharaldsen (2018) nevner to viktige prinsipp som er sentrale for å kunne følge opp mobbesaker:

- Behovet for oppfølging må avdekkes.

- De som skal følge opp etter mobbing, må ha nødvendig kompetanse for å gjøre arbeidet.

Tharaldsen mfl. (2017) skriver at det i dag mangler kompetanse til å håndtere oppfølgingsprosessen i skolen, samt et støttesystem for arbeidet. Det virker som om alle informantene i denne studien tydelig var klar over prosessen i oppfølgingsarbeidet, men oppfølgingstiltakene var derimot ulike.

Informantene ble også spurt om hvordan de oppfattet begrepet «nulltoleranse». Også her var informantene nokså enige. Informant 3 forklarer blant annet nulltoleranse ved følgende sitat:

*«Nulltoleranse er at vi tar tak i dersom en elev forteller at hun eller han blir mobbet. Det betyr at diskusjoner om noe er mobbing eller ikke er en ikkjediskusjon. Dersom en elev føler seg mobbet skal det tas tak i uansett hva den voksne måtte meine»*

#### 4.8 Oppfølgingstiltak

I intervjuene var jeg ute etter å avdekke hvilke oppfølgingstiltak informantene selv brukte eller hadde brukt i løpet av sin tid i skolen. Jeg vil her se nærmere på dette. Temaet er delt i undertema. Disse er igjen delt inn i systemiske og individuelle oppfølgingstiltak.

Informant 4 nevner flest tiltak på systemnivå. Her nevnes oppfølgingstiltak som; flere vakter i friminuttene, innføring av stopp-regel og å jobbe med klassemiljøet. Informanten sier også at:

*«Det er viktig å lære elevene at de skal være rause og støtte hverandre. Det er også viktig å belønne god atferd, og innføre belønningssystemer».*

Videre er informanten bevisst klassemiljøets betydning i slike saker:

*«Det er veldig viktig å jobbe med klassemiljøet, og at vi gjør hyggelige ting sammen i klassen og har fokus på det. F.eks. å spille brettspill. Dette er noe jeg ser hjelper på miljøet i klassen».*

Informanten sier videre at:

*«Det er viktig å lære elevene at de skal være rause og støtte hverandre. Det er også viktig å belønne god atferd, og innføre belønningssystemer».*

Det at informantene forklarer mobbing som trekk ved klassemiljøet fremfor enkeltelever tyder på at disse informantene har et mer systemisk syn på mobbing.

Informanten nevner også flere oppfølgingstiltak på individnivå. Dette er tiltak som; sosial trening, individuelle samtaler og viktigheten av å trygge eleven. Mobbing er et angrep som skjer mellom ulike personer med ulike relasjoner. Tiltakene som settes inn bør derfor være rettet mot disse relasjonene, og ikke kun på individet som er utsatt for mobbingen. Mentale og sosiale strukturer kan spille sterkt inn på hvordan miljøet i klassen er (Finne, Roland, Svartdal, 2018).

Denne informanten nevner tiltak både på system og individnivå. Her er et godt eksempel på systemisk tenking selv om informanten snakker om enkeltelever. Informant 4 sier følgende:

*«Jeg har nå de eldste elevene og vi ser ofte at de er usikre på seg selv og har lav selvtillit og et dårlig selvbilde. Her er det mange som streber etter å være populære. Her er det viktig å trygge dem så godt du kan og skape noe godt og trygt rundt gruppen. Dette kan kanskje hjelpe mot det å strebe etter å være populær, og heller bli en sammensveiset gjeng.»*

Lignende tiltak blir også nevnt av informant 3. Denne informanten forklarer også viktigheten av tiltak både på system og individ nivå:

*«Jeg tenker at det er oppfølgingssamtaler mellom offer og mobber som her er det viktigste, samtidig som en jobber videre med klassemiljøet. Det er ikke nok at et barn slutter dersom det fortsatt er dårlige holdninger i gruppen. Vi har også hatt jente og guttegrupper, som jeg syntes fungerte fint».*

Informantens meninger om hvorfor det er så viktig med gode oppfølgingstiltak kommer også frem mens informanten forteller om disse. Informanten sier her følgende:

*«Jeg mener at det er svært viktig med gode tiltak etter at mobbingen er stoppet for å forhindre at det skjer igjen. Elevene må ha et eierskap til begrepet mobbing, i tillegg til en forståelse og kunnskap om hvor viktig det er å ha tilhørighet. Her må vi voksne være tydelige rollemodeller dersom elevene skal få den kunnskapen og tryggheten de trenger for å forhindre at mobbing oppstår».*

Informant 2 nevner flere tiltak på individnivå og færre tiltak på systemnivå. Informant 2 sier følgende om oppfølgingstiltak:

*«Vi har oppfølgingssamtaler både med den som har mobbet og offeret. Her snakker vi både med kontaktlærere og foreldre om hvordan de opplevde situasjonen. Vi har også en stoppsamtale, og en samtale med alle involverte, foreldre, elever osv. Vi observerer også».*

Her nevner informant 2 flere ulike samtaler som viktige oppfølgingstiltak. Samtaler var noe alle informantene nevnte. Tharaldsen mfl. (2017) skriver også at jevnlig samtaler mellom denne voksne og den som har blitt utsatt for mobbing vil være viktig. Her kan den voksne sjekke hvordan eleven har det, samtidig som man kan fange opp behov for tilrettelegging eller tiltak.

Informant 1 nevner barnets status gjentatte ganger, og da spesielt når det snakkes om oppfølgingstiltak. Informanten forteller følgende:

*«For det første så må vi prøve å gjøre ting som hever barnets status. Å jobbe med status og selvfølelsen til et barn som har blitt mobbet er kjempeviktig, og her kan vi voksne gjøre mye. Med måten vi er på i klasserommet kan vi være med på å heve barnets status. Dette kan f.eks. være ved å gi dem oppgaver og skryte av dem når andre elever hører på».*

På spørsmålet om hvorfor det er viktig med tiltak også etter at mobbingen er stoppet, nevnes også barnets status:

*«Nei, som sagt for å heve statusen til barnet og for at de skal redusere de psykiske mena av det».*

Informanten sier også at vi som lærere kan gjøre mye for å heve barnets status, som f.eks. å skryte av eleven og gi tilpassede oppgaver som eleven mestrer. Her kan imidlertid effekten virke mot sin hensikt da mobbeofferet kan bli ytterligere stigmatisert. Informanten ble deretter spurt om tiltak som kunne ha blitt satt inn for å heve barnets status. Her svarte informant 2 følgende:

*«Tiltak en kan sette inn for å hindre det må jo være å jobba med trygghet på at du er god nok sånn som du er».*



Informanten 1 nevner stort sett individuelle oppfølgingstiltak. Likevel forteller informanten at 50% av tiltakene skal være på klassenivå. Dette er et eksempel på at kunnskap om systemisk oppfølging ikke alltid vises igjen i faktiske handlinger og tiltak.

Informanten nevner også støttegrupper som et tiltak, men forteller at de har hatt varierende effekt av disse. Informanten forteller videre at de fungerer godt dersom de følges godt opp. Skolen som informanten arbeider på, har også hatt erfaring med at ikke alle vil ha støttegrupper. Da er det opp til eleven selv og elevens foreldre å bestemme dette.

Informantenes beskrivelse av oppfølgingstiltak		
Informant	Systemisk	Individuell
Nr. 1		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gjøre ting som hever barnets status</li> <li>- Oppfølgingssamtaler</li> <li>- Støttegrupper</li> <li>- Jobbe med å trygge barnet ved å si at det er godt nok som det er</li> </ul>
Nr. 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skape et godt klassemiljø</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hjelp elevene som selv har problemer</li> <li>- Flere og tette vakter i friminuttet på enkelte elever</li> <li>- Viktig med et godt skole-hjem-samarbeid</li> </ul>
Nr. 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- God klasseledelse</li> <li>- Jobbe med klassemiljøet</li> <li>- Lager klasseregler</li> <li>- Belønne god atferd</li> <li>- Gi elevene eierskap til mobbebegrepet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppfølgingssamtaler</li> </ul>

Nr. 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innføre belønningssystemer</li> <li>- Jobbe med klassemiljøet</li> <li>- Involvere helsesykepleier</li> <li>- Lære elevene å respektere hverandre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sosial trening</li> </ul>
-------	---	--

Tabell 2

#### 4.8.1 Kommentar til Tabell 2

Hos informant 1 er tiltakene mer individuelt rettet, og dette kan sees i sammenheng med informantens oppfattelse av mobbing. Også informant 2 fortalte i hovedsak om tiltak på individnivå. Informanten knytter mobbingen opp mot utfordrende elever, og sier indirekte at det er disse som utløser mobbesaker. Oppfølgingstiltakene er derfor mest rettet mot den som mobber og mobbeoffer, selv om klassemiljø (system) også ble nevnt. Informant 3 oppgir flest tiltak som går på systemnivå. Informanten la vekt på at det er læreren og de voksne sitt ansvar å håndtere mobbingen og at inkludering er viktig. Dette finner vi igjen i tiltakene informant 3 nevnte. Søndergaard skriver om inkludering, og at dette er viktig ettersom sosial eksklusjonsangst er en grunnleggende sosial drivkraft bak mobbing i skoler (Søndergaard, 2009: 2012: 2014). Informant 4 nevnte flest tiltak på klassenivå. Informanten nevner flere av de samme tiltakene som informant 3. Begge viser til at det er læreren og de voksne sitt ansvar å håndtere mobbingen. Informant 4 nevner viktigheten av å trygge elevene.

Grini og Tharaldsen (2018) skriver også om viktigheten av å skape tillit ved å vise omsorg og tålmodighet. Elever som har blitt utsatt mobbing, kan ofte miste tilliten til omgivelsene og få en følelse av å være sveket. Det bør utpekes en tillitsfull voksen som følger eleven og saken tett over tid. Eleven bør selv få være delaktig i avgjørelsen om hvem dette skal være. Informant 4 er eneste informant som nevner involvering av helsesykepleier som et oppfølgingstiltak. Grini og Tharaldsen (2018) skriver videre at å styrke helsesøsters rolle i skolen kan være positivt. Helsesøster kan bidra i oppfølgingsarbeidet sammen med den voksne som følger eleven, og kan bidra med viktig kompetanse i en skolebasert psykososial ressursgruppe.

Tabellene viser hvilke systemiske og individuelle oppfølgingstiltak informantene selv har brukt og/eller tror fungerer. Ertesvåg og Roland (2014) tydeliggjør viktigheten av at skoleledelsen også legger til rette for å utvikle en felles holdning blant personalet og et klart standpunkt om at mobbing og andre krenkelser i skolen ikke er akseptert (Ertesvåg & Roland, 2014). Dette innebærer at man har en kollektiv tro på at personalet i fellesskap har evne til å forebygge, håndtere og redusere mobbing. Skoler som tror de kan lykkes med arbeidet mot mobbing, lykkes også i sine forsøk på dette (Midthassel & Bru, 2001).

## 5.0 Drøftingsdel

Denne studien setter fokus på følgende problemstilling: Hvordan oppfatter skolens ansatte fenomenet mobbing, og hvordan virker deres forståelse av mobbing inn på hvilke oppfølgingstiltak de mener er gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?

Problemstillingen kan konkretiseres i tre forskningsspørsmål: Hvilke oppfatninger har ansatte i skolen omkring begrepet og fenomenet mobbing? Hvilke oppfølgingstiltak opplever de ansatte som hensiktsmessig å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?

Henger oppfattelsen av mobbing sammen med hvilke tiltak som oppfattes som virksomme, og hvordan er denne sammenhengen

Drøftingskapittelet er strukturert etter disse forskningsspørsmålene, med tilhørende underkategorier.

### 5.1 Hvordan oppfatter ansatte i skolen begrepet/fenomenet mobbing?

Mobbing er et komplisert og sammensatt begrep. Det finnes mange definisjoner med tilhørende særtrekk, kjennetegn og kriterier som til sammen skal dekke og kvalifisere hva mobbing er. Det betyr at definisjonene bare dekker noen trekk eller objektive kriterier som fanger opp noen forhold. Mekanismene og motivene involvert i mobbing er enda mer komplekse, og teorier og meninger tilfører forståelsen ulikt innhold. Noen forklaringer heller mot utfordringer for enkeltelever (individnivå), mens andre ser mer på kultur, rammer og miljø; altså selve systemet der mobbingen forekommer. Ulike syn på disse forholdene vil virke inn på hvilke tiltak som settes inn og videre oppfølging. Fordi dette tema er både så

viktig og utfordrende er det helt vesentlig å se på sammenhengen mellom holdninger, kunnskap og tiltak.

## 5.2 Holdninger

Holdninger kan sies å være «*en betegnelse for en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe, som bestemte objekter, mennesker, ideer, verdier, med mer*» (Svartdal, 2020). Holdninger kan knyttes til kunnskap man har fra før på et område, eller være ervervet gjennom egne erfaringer. Holdninger er relativt stabilt og lar seg ikke endre så lett. De kan også være ubevisst, og kan påvirke det vi ser og hva vi ser. Derfor kan holdninger påvirke vår meningsdannelse. Holdninger kan også påvirke i hvilken grad kunnskap får verdi. I flere tilfeller er holdningene overtatt relativt ureflektert fra personer man identifiserer seg med. Eksempler på dette kan være foreldre og venner. Dersom holdningen er sterk og spesifikk, kan holdninger man har være med på å bestemme og endre atferd. En holdning er ofte ikke avgjørende for atferd, men heller en konsekvens. Holdninger er ofte motstandsdyktige mot forandring. Dette da holdninger inngår i en sosial sammenheng, som lett kan bli en del av de selvoppfatningene vi har som individer. Holdninger er også ofte med på å bestemme hvordan man forholder seg til ny informasjon. Dette da ny informasjon oppfattes på et grunnlag av forhåndsbestemte meninger og oppfatninger (Svartdal, 2020).

I denne oppgaven undersøker jeg sammenhenger og ulikheter og hvordan disse kan forklares. Dette vil jeg gjøre ved å først se på hvordan informantene definerer mobbing. Deretter ser jeg på hvordan informantene oppfatter fenomenet/begrepet mobbing. Dette kommer blant annet frem ved å se på om de ser på mobbing hovedsakelig som et individuelt eller systemisk problem, hva som gir grobunn for mobbing, hvorfor elevene mobber, og hvordan mobbing oppstår. Deretter ser jeg på prosessen knyttet til oppfølging av mobbing, før jeg til slutt drøfter dette med tanke på oppfølgingstiltakene informantene velger å sette i verk. Alt dette med utgangspunkt i resultatene samt teori og empiri.

## 5.3 Definisjon av mobbing

Innledningsvis ble ulike teorier presentert som et grunnlag for å forstå de ulike definisjoner som ulike fagmiljøer og fagpersoner slutter seg til. Hvilken definisjon skolen som organisasjon og skolens ansatte benytter i sin forståelse av mobbing som fenomen, er vesentlig i arbeidet med å forebygge, gripe inn, undersøke og sette inn tiltak. Bruken av

definisjoner kan derfor ha implikasjoner for hvordan de voksne griper dette an. Men dersom bruksverdien til definisjonen er begrenset, kan det medføre svært ulik praksis tuftet på den samme definisjon. Dette kan oppstå fordi grunnleggende forståelse og holdninger om fenomenet gir ulikt innhold til de objektive kriteriene som definisjonen består av. Dette spennet er av interesse i denne studien. Måten man forstår og definerer mobbing på, har betydning for hvordan man håndterer mobbing i skolen (Roland, 2014). De fleste informantene slutter seg til de anerkjente definisjonene av begrepet/fenomenet mobbing. Dette viser at informantene har god kunnskap – i det minste felles kunnskap - om hva mobbing er objektivt sett. Innholdet i forståelsen og hvilke implikasjoner dette får for tiltakene som vurderes hensiktsmessig, skal drøftes i det følgende.

Dersom man skal vurdere mobbing ut fra et perspektiv der enkeltelever eier ansvaret for at mobbingen foregår, blir et vesentlig spørsmål hvem i den destruktive relasjonen som skal eie ansvaret, og på hvilken måte man skal sette inn tiltak for at denne relasjonelle praksisen endres til det bedre.

Både teoretisk og empirisk er det mye som tyder på at status er knyttet til mobbing og har stor relevans. Ulik status kan også være et uttrykk for det tredje kriteriet i mobbedefinisjonen om ulikt styrkeforhold. Flere av informantene trekker også frem status som en mekanisme knytte til mobbing som en adresse for tiltakene.

Hvordan de voksne forstår på hvilken måte status og ulikt styrkeforhold virker inn som en mekanisme i mobbing, gir definisjonen ingen forklaring på. Her ser vi et stort spillerom for individuell fortolkning, og dette kommer også til uttrykk i materialet i denne studien.

En informant trekker frem den mobbeutsattes lave status som et problem, og som vi skal se i drøftingen av tiltak, vil dette ha betydning for tiltakene som foreslås.

Andre informanter vurderer problemet til at de som mobber gjør den mobbeutsatte liten. Dette vil lede til andre tiltak med andre adresser. I slike tilfeller er det ikke den mobbeutsatte som vurderes å være adressen for tiltaket, men heller dem som står bak krenkelsene og ekskluderingen.

Den utbredte definisjonen av mobbing har blitt kritisert for å redusere forståelsen vår av at mobbing ikke er et individuelt anliggende, men at mobbing handler om elever som handler i

en kontekst og at det er et gjensidig samspill her (Canty et al. 2016; Ringrose and Renold 2010; Schott and Søndergaard 2014). Mobbing er et fenomen der enkeltpersoner handler i et samspill (Thornberg og Delby, 2019). Underforstått bør man altså se på mobbing med to perspektiv; at det både er en utforing på systemnivå (samspillet) og på individnivå. Forskning viser her til en forståelse av mobbing som et relasjonsproblem hvor det ikke kun handler om problemer knyttet til aggressiv oppførsel.

Ser man på mobbing som et relasjonsproblem, vil man også se at tiltakene må være relasjonsbaserte.

Hvordan de voksne forstår på hvilken måte status og ulikt styrkeforhold virker inn som en mekanisme i mobbing, gir derimot definisjonen ingen forklaring på. Her ser vi et stort spillerom for individuell fortolkning, og dette kommer også til uttrykk i materialet i denne studien. I norsk skole har det kanskje vært en tradisjon for å tenke at mobbing først og fremst handler enkeltelever. Utagering, uro, aggresjon, dårlig klassemiljø og samspillsvansker blir gjerne forklart, og forsøkt løst, ved diagnostisering av enkeltelever. Slik har man også kunne sikre seg ekstra ressurser i form av miljøarbeidere eller ekstra lærere. Vi ser likevel at mye teori på området kan ha forledet skolene til ikke å «diagnostisere» klassemiljø, klasseledelse, rammer og selve systemet.

Andre informanter vurderer problemet som at de som mobber gjør den mobbeutsatte liten. Dette vil lede til andre tiltak med andre adresser. I dette tilfellet er det ikke den mobbeutsatte som vurderes å være adressen for tiltaket, men heller dem som står bak krenkelsene og ekskluderingen. Dette er noe jeg kommer tilbake til i temaene under som omhandler tiltak.

Informanten som ikke hadde en klar definisjon på mobbing, oppfattet mobbing som utestenging, plaging og noe som skjer systematisk. Mobbing kan også oppfattes som det å bli gjort ensom av andre.

Selv om informantene var ganske samstemt angående definisjoner, velger informantene ulike oppfølgingstiltak. Felles kunnskap om et viktig og aktuelt tema burde ført til en felles enighet om tiltak, men et sted i denne prosessen blir dette forstyrret. Hvor i prosessen dette blir forstyrret vil jeg ta for meg i følgende underkapitler.

## 5.4 Oppfatning av mobbing

En måte å diskutere mobbing som fenomen på er å betrakte det på individnivå eller systemnivå. Resultatene i denne studien indikerer at denne todelingen kan være en hensiktsmessig metode for å kunne analysere ulike perspektiv ved dette komplekse fenomenet. Mobbing kan forstås på mange måter og med mange ulike perspektiver.

I denne studien ser vi at det er de to eldste informantene, og begge med lederstilling i skolen, som har mest fokus på enkeltindivid i mobbesaker. Disse mente at mye av motivasjonen bak mobbingen grunnet i ønske om økt status og makt. Om deres holdning og oppfatning av mobbing handler om informantenes alder og dermed tradisjon i norsk skole, sier ikke denne studien noe sikkert om. Det kan også handle om at skoleledelsens arbeid har større distanse fra klasser og enkeltelever. Lærerne som ble intervjuet i denne studien – som har en helt annen nærhet og kjennskap til klassemiljø og enkeltelever - hadde et mer systemisk syn på mobbing.

Resultatene fra analysen viser til at to av informantene (informant 1 og 2) ser på mobbing mer som et individuelt problem, mens informant 3 og 4 ser på mobbing mer som et problem på systemnivå. De som ser på mobbing ut fra et individperspektiv viser dette gjennom sitt fokus på enkeltelever; både de som ble utsatt for mobbingen og de som utførte mobbingen. De mener at systemet rundt ikke har så stor virkning på mobbingen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at informantene mener at mobbing blant annet er å bli gjort ensom av andre. Informant 2, som forklarer forekomsten av mobbing gjennom karakteristiske trekk ved enkeltelevne, gir også et eksempel på et individperspektiv. Oppfatninger av mobbing som et problem på systemnivå er eksempelvis et dårlig klassemiljø og at det er hele miljøet og ikke enkeltelever som gir grobunn for mobbing (Finne, Roland, Svartdal, 2018).

## 5.5 Tanker om prosessen

Kunnskap om prosessen er tilsvarende som for definisjonen. Informantene er ganske samstemte om hvordan prosessen med håndtering av mobbing skal foregå.

Følgende utsagn fra en av informantene dekker i stor grad alles utsagn om prosessen:

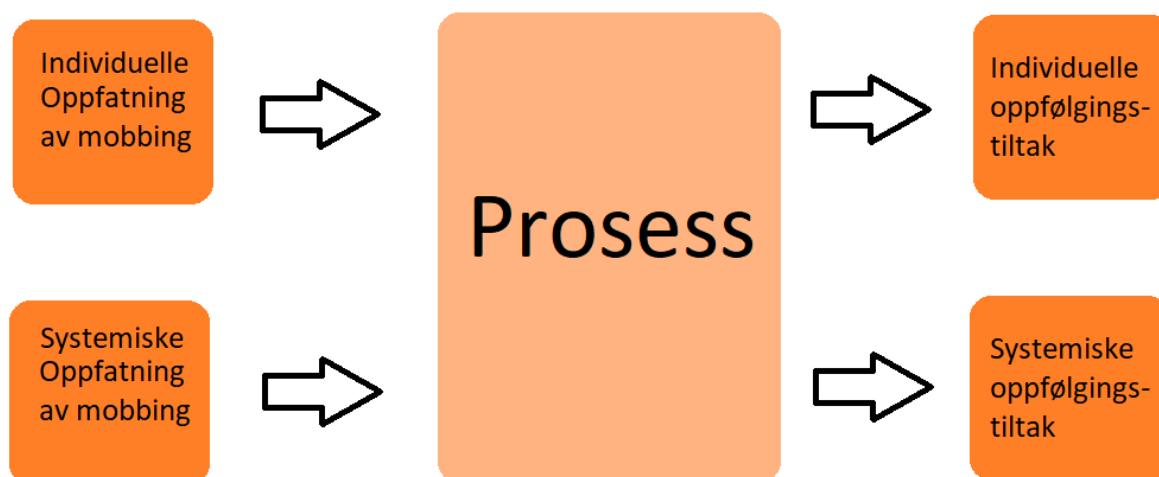
*«Vi griper inn, rektor varsles, vi observerer og lager kanskje en aktivitetsplan dersom foreldrene mener at det er nødvendig. Foreldrene er også med på å utarbeide».*

I denne beskrivelsen av prosessen kommer det frem at skolene har rutiner og system som settes i verk ved mobbesaker. Informanten henviser her også til ansvaret og medbestemmelsen foreldrene blir gitt angående aktivitetsplan. Det er i dag et krav om nulltoleranse for krenkelser og mobbing i skolen (Støen mfl. 2018). Informantene var samstemt angående nulltoleranse.

Alle som jobber på skolen er pliktige til å følge med, varsle og gripe inn dersom noen blir krenket eller mobbet. Her gir regjeringen skolen tydelige og strenge regler for hva som skal gjøres om noen blir mobbet. Skolen har plikt til å undersøke ved mistanke om mobbing, og sette inn tiltak dersom en elev ikke føler seg trygg (Støen, mfl. 2018).

Man skulle tro at prosessen i stor grad styrer oppfølgingstiltakene og at disse derfor vil være like på skoler med samme prosess. Resultatene fra studien viser imidlertid at kunnskap om prosessen ikke synes å ha påvirkning for oppfølgingstiltakene informantene valgte å sette i verk. Dette blir illustrert i figuren nederst i dette kapittelet (Figur 1). I så måte viser studien at både teori og prosess kan ha langt mindre innflytelse på håndtering av mobbesaker enn man har trodd. Det er uvisst hvorfor valg av oppfølgingstiltak synes å være såpass løsrevet fra teori, prosess og aktivitetsplikt. I denne studien vises det kun en sammenheng mellom den enkeltes forståelse av mobbing og hvilke tiltak som foretrekkes. Teori og prosess synes her å ha liten påvirkning på tiltak. Den tydelige prosessen var ment som et verktøy til skolene, men kanskje den fungerer mer som en obligatorisk mellomstasjon som sikrer partene at ting blir «gjort på rett måte». Dette kan ha innvirkning på hvordan kompetansepakker i skolen virker, eller ikke virker. Her bør man være bevisst at den enkeltes holdninger ikke må overvinne kunnskap og prosesser i det faglige arbeidet mot mobbing i skolen. Kunnskap kan lett bli farget av holdninger.





Figur 1

## 5.6 Hvorfor oppstår mobbesaker?

De fleste informantene knyttet mobbehendelsene til en negativ utvikling av klassesystemet. Dette samsvarer med det Tharaldsen mfl. (2017: 89) skriver om oppfølgingstiltak.

*«Tilrettelegging for et inkluderende klasse- eller læringsmiljø kan være avgjørende i oppfølgingen av de som har blitt utsatt for mobbing».* Her vises viktigheten av at tiltakene spisses på systemnivå da det er klassesystemet som skaper mobbing. Da er det også dette som det må bli gjort noe med for å få en slutt på mobbingen. Læringsmiljøet skal styres av de voksne, og i så måte må også de være sitt ansvar bevisst når deres eget systemet svikter.

Informant 2 knytter de høye mobbetallene ved sin skole opp mot utfordrende enkeltelever. Informanten forklarer her mobbing med «vanskelige» elever. Det virker som om informanten betrakter skolen som en tilskuer til prosesser som skjer på individnivå. På informantens skole var det også «røde tall» dette skoleåret. Dette sier oss at skolen ikke har klart å håndtere mobbingen som foregår. Kan grunnen være en kultur der det fokuseres for mye på enkeltindivider fremfor svakheter på systemnivå? Informantens utsagn skaper i sum en latent mening om at det er enkeltelever som fører til at mobbing oppstår. Her kan man da spørre seg om det er enkeltelever som er utfordrende, eller om det er systemet som skaper utfordringer for enkeltelever.

Resultatene i denne studien viser et tydelig skille mellom to syn på mekanismene bak mobbing; individnivå og systemnivå. Informanten som forklarer mobbing med enkeltelever, fokusere da på et individnivå. Ut fra intervjuene synes det som om dette påvirker valg av

tiltak. Det samme er gjeldende for informantene som forklarte mobbing ut fra et vedvarende negativt klassemiljø. Disse hadde et større fokus på systemet. Tiltakene ble da også utarbeidet ut fra dette fokuset.

### 5.7 Motivasjon bak mobbing

Mobbing utføres ofte til fordel for den som mobber. Dette kan dreie seg om fordeler som f.eks. å høyne sosial status (e.g. TeräSahjo and Salmivalli 2003; Thornberg 2010). Man kan også skille mellom mobbing der intensjonen er å skade den som blir mobbet og mobbing der intensjonen ikke er å skade noen. Her skilles det mellom mobbing som er ment for å såre andre, i samsvar med den tradisjonelle definisjonen, og tilfeller der den som mobber kan være uvitende om at det han/hun gjør mot andre faktisk er sårende (Rigby, 2008). I det sistnevnte tilfellet blir andres skade en nødvendig konsekvens for ens egen fremdrift i makthierarkiet. Elevene mobber ikke bare for å oppnå sosial status, men også for å opprettholde sin plass i hierarkiet. Redselen for å bli det neste «mobbeofferet», gjør at elever ikke tørr å si imot den som mobber, og heller blir stående å se på at mobbingen foregår; dette selv om de har sympati for den som blir mobbet (Thornberg og Delby, 2019).

Dette samsvarer med svarene til informant 1, som er den av informantene som mener at motivet bak mobbingen er å oppnå status. De resterende informantene forbinder mobbing med at den som mobber gjør dette for å kompensere for egen svakhet. I studien til Oblath mfl. (2019) ble det konkludert med at avstandene mellom «mobber» og «offer» med tanke på sosial posisjon og status var vesentlig. Det betyr at situasjoner i seg selv kan gjøre en mobbeutsatt sårbar, og eliminere en persons mulighet til å ta i bruk sine sosiale ferdigheter. Slik sett kan det hende at mobberen ikke har mangel på ferdigheter, men mangler muligheter til å ta dem i bruk. Dette fordi man er konstruert og stigmatisert inn i en rolle der slike ferdigheter ikke vurderes av de andre. Igjen viser dette viktigheten av å lære elevene gode sosiale ferdigheter.

Uansett forklaring ut fra teori er det de voksnes oppfatning og tolking av mobberens rolle som synes å være avgjørende for håndtering av mobbesituasjonen. Intervjuene viser ulike oppfatninger av motiv for mobbing, og hvordan dette påvirker tiltak i ettertid. Kunnskap og teoretiske forklaringer brukes her ut fra egen oppfatning, og dette tar man med seg videre i prosessen.

## 5.8 Forståelse av sosiale samspill

I mobbesaker kan mobberen ofte selv være sårbar. Årsaken til at elever mobber kan være ulike. Det kan bl.a. skyldes manglende forståelse av det sosiale samspillet. Her vet ikke eleven bedre, og har ikke nok sosial kompetanse til å fungere «normalt» i sosiale sammenhenger. Mobbing blir her en feilslått sosial strategi for enkelte elever.

På den annen side kan man også hevde at elevene kan mobbe på grunn av god forståelse av sosiale samspill. Med dette menes det at eleven vet hva som kommer ut av mobbingen, og at dette kommer eleven til gode. En form for gevinst vil her motivere eleven til å bruke mobbing som en taktikk; eksempelvis for å oppnå høy sosial status.

Ut fra betraktningene ovenfor, vil høy sosial og emosjonell status føre til at man takler motgang bedre og at man styrker evnen til å håndtere følelser. Dette kan virke forebyggende mot ettervirkninger og tilbakefall i mobbesaker (Nordahl, 2005; Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen, & Tveit, 2009; Ogden, 2015).

I denne studien viser informantene ulike syn på dette området. Noen tolker mobberen som en sterk part på søken etter høyere status, mens andre ser på mobbere som sårbare og sosialt usikre elever.

Elever som mobber er sårbare elever; men det kan være uhensiktsmessig å generalisere dette ut fra egne tolkninger. Noen elever er åpenbart og synlig sårbare, mens andre kan fremstå som selvsikre og trygge. Man skal derfor være varsom med å lage seg stereotyper av sårbare elever. Dette kan føre til at man ikke så lett oppdager de mobberne som fremstår med selvtillit og trygghet, og viser sosial og faglig styrke. Dette omtales av bl.a. Hansen (2011) som skriver at det kan se ut til at forståelsen av mobbing som fenomen kan henge sammen med lærerens oppfatning av elevenes skoletilpasning. Dette kan sees på som et gjenkjennelsesparadoks. Tendensen er at læreren er villig til å gjenkjenne en «offerposisjonen» dersom en elev forteller at han/hun blir mobbet. Dette så lenge eleven oppleves som undervisningsklar og villig til dialog. Er eleven derimot i opposisjon til undervisningen, er sannsynligheten mindre for at læreren ser på eleven som et «offer». Når det gjelder «utøveren» av mobbingen derimot, er sannsynligheten større for at læreren ser en mobber i denne eleven som er skoleutilpasset.

Stereotype og forutinntatte holdninger kan således skape «blinde flekker». De ansatte i skolen ser da ikke det de burde ha sett. På samme måte vil skjulte og relasjonelle mobbeformer (som ryktespredning og baksnakking) – oftest brukt blant jenter – ofte skjules bak blinde flekker. (Eriksen og Lyng 2018). Slike episoder vil således kunne gå «under radaren» i et system som ikke makter å se gjennom disse «blinde flekkene».

Informantene i denne studien viser et ganske delt syn på elevene som mobber. Det er likevel en enighet om at mobberen kan karakteriseres som sårbare og sosialt usikre. Dette synet kan henge sammen med deres erfaringer med mobbesaker og situasjonen ved deres skoler. Generaliseringen kan også skyldes de tidligere omtalte «blinde flekkene» som skygger for felles trekkene ved elever som mobber av andre årsaker.

Oppfatningene angående mobberens styrker og svakheter vil resultere i tolkning på individnivå. En bevisstgjøring på dette vil være viktig, men bør ikke overskygge at eleven også befinner seg i et system/klasse miljø. Så lenge det er mobberens egenskaper som danner oppfattelsen av en mobbesituasjon, viser denne studien at også tiltakene da tendere til å bli satt inn på individnivå.

## 5.9 Samhold eller makt som mål?

Hvorvidt den utøvende part søker samhold eller makt er dels knyttet til kjønn. Der gutter i noe større grad er motivert av makt mens jenter er noe mer motivert av samhold. Samtidig kan både gutter og jenter drives av de samme motivene. Å tro noe annet kan skape en blind flekk (jfr. Eriksen og Lyng 2018).

Resultatene fra analysen viser til at hovedgrunnen til at elever mobber er for å søke trygghet og samhold. En av informantene nevner da behovet for «vi-følelsen» og ønsket om en «du-och-jag»-tilhørighet.

Dette stemmer godt overens med det Pepler (2006) skriver. Her står det skrevet at målet for barn som mobber, de som er utsatt for mobbing eller de elevene som observerer mobbesituasjonene, er å styrke evnen deres til å skape gode relasjoner og forhold. Ifølge Thornberg og Delby (2019) mobber ikke elevene bare for å oppnå sosial status, men også for å opprettholde sin plass i hierarkiet. Redselen for å bli det neste «mobbeofferet», gjør at elever

ikke tørr å si imot den som mobber, og heller blir stående å se på at mobbingen foregår; dette selv om de har sympati for den som blir mobbet (Thornberg og Delby, 2019).

I denne studien vil dette området ligge i skjæringspunktet mellom individ og system. Systemet og dens plass i systemet er her motivasjon i seg selv, mens handlingene for å oppnå en god plass i systemet finnes på individnivå. En ønsket plass i klassemiljøet er her altså et mål for mobberne. Ved fokus på system/klassemiljø må man her tilstrebe inkludering og ikke fremstille systemet som noe man må gjøre for å bli en del av klassemiljøet/systemet. I den grad informantene nevner enkeltelevers motivasjon om å få økt makt eller råderett i dette systemet, vil individet (mobberen) her stå like mye i fokus som klassemiljøet/systemet.

### 5.10 Klassemiljø eller enkeltelever som utløsende faktor

Resultatene fra analysen viser til at informant 1 og 2 hovedsakelig forklarer mobbing ved trekk ved elevene, mens informant 3 og 4 i hovedsak forklarer mobbing ut fra trekk ved klassemiljøet. Dette henger sammen med informantenes individuelle og systemiske oppfatning av mobbing. Disse ulike individuelle og systemiske oppfatningene har vist seg å ha effekt på oppfølgingstiltakene som settes i verk.

Dette området har vist seg å bli det som skiller seg mest ut i denne studien. I intervjuene ser vi en tydelig sammenheng mellom oppfattelsen av mobbing og hvilke tiltak som settes inn. Uavhengig av prosesser ved den enkelte skole er det enkeltpersoners oppfatning av mobbingen som styrer tiltakene. Teori hjelper oss til å stille mulige «diagnoser» i mobbesaker, men personlige holdninger og tolkninger styrer «diagnostisering» så vel som «medisinering». En systemisk oppfatning av mobbesaker gir meget høy sannsynlighet for tiltak på systemnivå, og vice versa. Dette kommer jeg tilbake til under temaet angående oppfølgingstiltak.

### 5.11 Oppfølgingstiltak etter at mobbingen er stoppet

#### 5.11.1 Tiltak på individ- og systemnivå

Oppfølgingsarbeid i mobbesaker kan deles i to ulike nivå/tilnærminger; tiltak på individnivå og på systemnivå. Summen av tiltak bør inneholde begge. Enkeltelever trenger å bli fulgt opp, men disse befinner seg samtidig i et miljø og i relasjoner i en større gruppe.

På individnivå handler det om å avdekke behovet for oppfølging. Et individuelt rettede tiltak vil også si at tiltaket er rettet mot de som mobber, uten at det gjøres noe med kulturen i klassen (Støen mfl. 2018). Dette er noe som krever mye ressurser, men er svært viktig i oppfølgingsarbeidet. Denne studien viser en sammenheng mellom oppfatning/holdninger og tiltak. De som oppfatter mobbing hovedsakelig som et fenomen på individnivå, velger da oppfølgings tiltak på individnivå.

Mobbing er et angrep som skjer mellom ulike personer med ulike relasjoner. Tiltakene som settes inn bør derfor også være rettet mot de ulike relasjonene som er innblandet i mobbesaken, og ikke kun på individer. Mentale og sosiale strukturer spiller mye inn på hvordan miljøet i klassen er (Finne, Roland, Svartdal, 2018). Her vil jeg blant annet knytte tiltakene opp mot individnivå og systemnivå.

#### 5.11.2 Tiltak for mobbeoffer og mobber på individnivå

Informantene i denne studien viser til flere ulike oppfølgings tiltak som kan være hensiktsmessige mot mobbing. Tiltak på individnivå, for både mobber og offer, kommer til uttrykk ved at informantene forteller at de har satt inn tiltak som f.eks.: sosial trening, individuelle samtaler, å trygge eleven, vise omsorg, skape tillit, involvere helsesøster, og jobbe med elevens sosiale kompetanse.

Et annet tiltak som nevnes på individnivå, er behovet for at barnets status heves. Status er noe som blir skapt i relasjon med andre, og er således ikke noe man utelukkende kan arbeide med på individnivå. Status nevnes flere ganger av informanten 1:

*«For det første så må vi prøve å gjøre ting som hever barnets status. Å jobbe med status og selvfølelsen til et barn som har blitt mobbet er kjempeviktig, og her kan vi voksne gjøre mye. Med måten vi er på i klasserommet kan vi være med på å heve barnets status. Dette kan f.eks. være ved å gi dem oppgaver og skryte av dem når andre elever hører på».*

At informanten kun nevner barnets status som begrunnelse for at man må ha tiltak etter at mobbing har foregått, sier også en del om synet denne informanten har på mobbing som begrep/fenomen. Informanten ser her på mobbing som et resultat av at elever som har lav status og selvfølelse er grobunnen til at mobbing oppstår. Informanten sier også at vi som lærere kan gjøre mye for å heve barnets status, som f.eks. å skryte av eleven og gi tilpassede oppgaver som eleven mestrer.

For å heve en elevs status må man først og fremst finne ut av - og være trygg på - hva som gir status i klassen. Status er noe man får av andre og i relasjon med andre. I en klasse med mobbing kan det ofte være antisosiale strategier som gir status. Det hjelper derfor lite å gi «mobbeofferet» ros for å være snill og grei. Dette kan i verste fall bygge oppunder stigmaet de andre elevene har om at eleven *er* annerledes, og at også læreren synes det. Dette skriver Thornberg (2015) om, og han sier at resultatet av stigma kan føre til at andre elever unngår den som blir mobbet grunnet et press og en redsel for å bli «smittet» av de som blir stigmatisert. Dette kan føre til at den som blir utsatt for mobbing blir enda mer ekskludert fra det sosiale livet på skolen. Her blir det synlig at kunnskap ikke endrer holdning og syn på tiltak.

I følge flere av elevene i forskningsprosjektet til Thornberg og Delby (2019) var fellestrekk hos personer som ble offer for mobbing at de hadde lav sosial status. Tiltak for å «kunstig» forsøke å heve enkeltelevers status er likevel ikke alltid riktig i slike situasjoner. Et eksempel på tiltak som kan ha bedre effekt, kan derimot være å gjøre elever, som har høy status i en gruppe, oppmerksomme på at popularitet kan oppnås ved å være snill, vennlig og hjelpsom. Dette kan føre til bedret sosiale dynamikker i klassen (Finne, 2018).

Thornberg og Delby (2019) skriver også at lærere og andre som jobber i skolen bør hjelpe elevene med å bygge en skolekultur som baserer seg på likeverd, prososiale verdier og uten konkurranser som en del av oppfølgingstiltakene. Situasjoner der den som tidligere har blitt mobbet føler at han/hun kan lykkes og bidra positivt til andre elever, vil også øke status hos eleven og bidra til at eleven vil redusere angsten og heller bli mer avslappet og mer omgjengelig (Idsøe & Idsøe, 2011).

Informant 1 nevner i stor overvekt individuelle oppfølgingstiltak for både mobber og offer. Likevel forteller informanten at kommunen har mål om at 50% av tiltakene i skolen skal være på klassenivå. Dette er igjen et eksempel på at kunnskap om at en skal tenke systemisk ikke nødvendigvis vises igjen i de faktiske handlinger og tiltak. Et annet tiltak informanten her nevner på individnivå, er støttegrupper. Informanten sier selv at det har vist seg at det har vært en varierende effekt av støttegruppene, men at de kan fungere godt dersom de følges opp. Kvarme (2014) skriver om støttegrupper og får frem at elever som har vært utsatt for mobbing kan få et fristed gjennom bruk av støttegrupper.

En studie viser også til at støttegrupper bidrar til å stoppe mobbingen. Støttegrupper skaper inkludering og en bedre skolehverdag for elever som har vært utsatt for mobbing. Salmivalli (2010) nevner også støttegrupper som et oppfølgingstiltak som har hatt positiv effekt. På den andre siden kan elever i støttegruppene oppleve en risiko ved å forplikte seg til å involvere seg i gruppa. Det legges altså et forventningspress på elever i en støttegruppe (Kvarme, 2014). En støttegruppe kan også virke mot sin hensikt. Dette ved at den kan forsterke - og støtte opp under ideen om - at en elev er annerledes og har lavere status. Dette handler igjen om stigma som Thornberg og Delby (2019) skriver om. Thornberg (2015) skriver videre at: «*Mobbing skaper sosiale forventninger som fanger de mobbeutsatte i en slags selvoppfyllende profeti. De blir ikke mer enn de stigmatiserende merkelapper for sine medlever*» (Thornberg, 2015, s.6).

Som et resultat av stigma, kan dette føre til at andre elever unngår den som blir mobbet grunnet et press og en redsel for sosial smitte av de som blir stigmatisert. Noe som kan føre til at den som blir utsatt for mobbing blir enda mer utstøtt og ekskludert fra det sosiale livet på skolen. Slike elever ser ut til å havne i en «offersirkel» som det kan være vanskelig å komme seg ut fra (Thornberg, 2015).

Et annet oppfølgingstiltak på individnivå, som nevnes av alle informantene i studien, er oppfølgingssamtaler. Tharaldsen mfl. (2017) skriver at jevnlike samtaler mellom den voksne og den som har blitt utsatt for mobbing vil være viktig. Her kan den voksne sjekke hvordan eleven har det, samtidig som han/hun kan fange opp behov for tilrettelegging eller tiltak.

Andre tiltak på individnivå handler om å vise omsorg og skape tillitt. Dette kan være tiltak der det er tillit og relasjon til voksne som er det sentrale grepet. Slike tiltak er mindre sensitive fordi det er mindre komplisert å etablere en trygg og god relasjon til en voksen enn til medelever som lever i det sosiale spillets spenning.

Grini og Tharaldsen (2018) skriver også om viktigheten av å skape tillit ved å være tålmodig og vise omsorg. Elever som har blitt utsatt for mobbing, kan ofte miste tilliten til omgivelsene og ha en følelse av å være sveket. Ved slike tiltak bør det være kun én voksen som eleven har tillit til og som følger eleven og saken tett over tid. Eleven bør også selv få være delaktig i avgjørelsen om hvem dette skal være. Informant 4 nevner også involvering av helsesykepleier som et oppfølgingstiltak. Grini og Tharaldsen (2018) skriver at å styrke helsesøsters rolle i skolen kan være positivt. Helsesøster kan bidra i oppfølgingsarbeidet sammen med den



voksne som følger eleven, og bidra med viktig kompetanse i en skolebasert psykososial ressursgruppe.

Informantene nevner også flere tiltak som er rettet inn mot mobberer. Også her nevnes viktigheten av sosial trening. I tillegg nevnes jevnlig samtaler for å evaluere og trygge eleven i etterkant av mobbesaker. Det er mye empiri som viser at den som mobber har en svakere relasjon til læreren enn sine medelever (Ertesvåg, 2016). Det betyr at det kan være gevinst i å styrke denne relasjonen, for å ha bedre kontroll og nærhet til den som står bak mobbingen. Dette vil samtidig kunne oppleves som en slags beskyttende kontroll fra den som utsettes for mobbingen (Sjursjø, Fandrem, Roland, 2019)

Tharaldsen mfl. (2017) skriver at det er viktig med individuell oppfølging av den som har vært utsatt for mobbing sammen med god klasseledelse hvor lærerne legger til rette for samarbeid og inkludering på en trygg måte. Dette tyder på at dersom man skal lykkes med oppfølgingstiltakene som settes i verk må disse dreie seg om både individ- og systemnivå.

Et viktig tiltak på individnivå er å gi eleven bedre og mer langsiktige strategier innen sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter bør blant annet brukes til å etablere og vedlikeholde vennskap og løse konflikter på en god måte. Slike ferdigheter kan også hjelpe eleven til å utvikle meningsfulle interaksjoner med voksne og å klare å motstå press fra jevnaldrende (Opinias & Horne, 2010).

Oppfølging via kontakt med hjemmet er også viktig i dette arbeidet. For å hjelpe mobberer på rett vei, kan man også vurdere å belønne «riktig sosial adferd». Dette vil forsterke bevisstgjøringen omkring hensiktsmessig sosial adferd til beste for mobberer og klassen.

### 5.11.3 Tiltak på systemnivå for både mobber og offer

I en klasse der det har foregått mobbing, vil som regel hele klassen være påvirket av det som har foregått. Selv om mobbingen og krenkelsene har stoppet, kan eleven som har vært utsatt for mobbingen og krenkelsene fortsatt føle seg isolert, og ikke som en del av klassemiljøet. Denne delen av oppfølgingsarbeidet er avgjørende, men krevende. Tiltak på systemnivå kommer til uttrykk ved at tiltakene er rettet mot hele grupper, kollektive mekanismer og underliggende verdier.

Informanter 3 og 4 hadde mange og gode eksempler på tiltak på systemnivå. Noen omfattet både mobber og mobbeoffer. Eksempler på dette er tiltak som; flere vakter i friminuttene, innføring av stopp-regel, å jobbe med klassemiljøet, å lære elevene at de skal være rause og støtte hverandre, å innføre belønningssystemer, å etablere jente- og guttegrupper, å jobbe i støttegrupper, og det å vise omsorg og skape tillit. Waters, Cross og Runions (2009) viser til at relasjonsbasert klasseledelse der lærere aktivt jobber for å bygge relasjoner har positiv innvirkning når det gjelder mobbing. For å redusere mobbing, vil det være viktig å bygge og styrke elevenes sosiale kompetanse. Dette da de trenger gode ferdigheter for å etablere og vedlikeholde vennskap, løse konflikter på en god måte, ha meningsfulle interaksjoner med voksne og for å motstå press fra jevnaldrende (Opinias & Horne, 2010). Å trene opp elevers empati, samtidig som lærerne tydelig viser at mobbing ikke aksepteres, kan føre til at elevene selv ønsker å få en slutt på mobbingen. Høy sosial og emosjonell kompetanse fører til at man bedre takler motgang og bedrer evnen til å håndtere følelser. Dette kan virke forebyggende mot ettervirkninger av mobbing (Nordahl, 2005; Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen, & Tveit, 2009; Ogden, 2015).

Elever som har høy status i en gruppe bør også bli oppmerksom på at popularitet kan oppnås ved å være snill, vennlig og hjelpsom. Dette kan føre til bedret sosiale dynamikker i klassen. Thornberg og Delby (2019) skriver at lærere og andre som jobber i skolen bør hjelper elevene med å bygge en skolekultur som baserer seg på likeverd, prososiale verdier og uten konkurranser som en del av oppfølgingstiltakene.

Andre tiltak på systemnivå som kommer frem i denne studien er viktigheten av inkludering. Søndergaard fremhever at sosial eksklusjonsangst er en grunnleggende sosial drivkraft bak mobbing i skoler (Søndergaard, 2009: 2012: 2014). Eksklusjon kan forekomme i alle kontekster og sosiale grupper. Føler man på en risiko for at man ikke vil bli inkludert i et fellesskap eller i en sosial gruppe, kan dette føre til sosial eksklusjonsangst (Søndergaard, 2012:360; 2014:55). Sosial trening er et tiltak som også nevnes av informant 1 i denne studien.

Dersom man klarer å skape et positivt klassemiljø, hvor elever gir uttrykk for at støtten deres forsvinner til den/de som mobber, vil mest sannsynlig drivkraften bak handlingene også reduseres (Salmivalli, 2010). Dette forklarer viktigheten av at en gruppe/klasse står sammen mot mobbing. Et av de viktigste tiltakene for å redusere mobbing er å utvikle et støttende og

positivt klima på skolen der det stimuleres til prososial atferd blant elevene på både skole og klassenivå (Opinas & Horne, 2010). Dette henger sammen med det informant 4 sier her:

*«Jeg har nå de eldste elevene og vi ser ofte at de er usikre på seg selv og har lav selvtillit og et dårlig selvbilde. Her er det mange som streber etter å være populære. Her er det viktig å trygge dem så godt du kan og skape noe godt og trygt rundt gruppen. Dette kan kanskje hjelpe mot det å strebe etter å være populær, og heller bli en sammensveiset gjeng.»*

En av informantene nevner også at det viktig å sette inn tiltak både på system og på individnivå. Dette da mobbing er et angrep som skjer mellom ulike personer med ulike relasjoner. Denne sammenhengen omtales også av Finne mfl. (2018).

Individuell oppfølging av den som har vært utsatt for mobbing kombinert med god klasseledelse hvor lærerne legger til rette for samarbeid og inkludering på en trygg måte, er viktige oppfølgingstiltak som har vist seg å ha hatt god effekt (Tharaldsen, mfl., 2017). Tharaldsen mfl. (2017: 89) skriver videre at: *«Tilrettelegging for et inkluderende klasse- eller læringsmiljø kan være avgjørende i oppfølgingen av de som har blitt utsatt for mobbing».*

Det er altså summen av tiltak som viser seg å virke. Som en av informantene forteller, skal det settes inn tiltak både på individ- og systemnivå. Både teori og praksis viser at dette er en hensiktsmessig tilnæringsmetode i mobbesaker. Å være bevisst denne fordelingen, vil kunne hjelpe mot at mobbetiltak i for stor grad preges av personlig oppfattelse, som heller mot system- eller individnivå.

## 5.12 Sammenhengen mellom oppfatninger av mobbing, prosess og oppfølgingstiltak

Mobbing er et komplekst fenomen, og det er mange faktorer som er med på å påvirke arbeidet med mobbing på en skole (Støen mfl. 2018). Måten man forstår og definerer mobbing på, har betydning for hvordan man håndterer mobbing i skolen (Roland, 2014). Det synes å være særlig viktig at lærere har god kunnskap om mobbing, og hva som påvirker forekomsten av mobbing.

Funn fra denne studien tyder på at informantene som har et individuelt syn på begrepet/fenomenet mobbing velger å sette inn flest tiltak på individnivå. Informantene som

derimot hadde et mer systemisk syn på begrepet/fenomenet mobbing valgte å sette inn flest tiltak på systemnivå. Det ser ut som at det er informantenes holdninger som påvirker hvilke tiltak som settes inn. Kunnskapen informantene har om begrepet, samt prosessen har derfor mindre betydning. Holdningsdanning til begrepet/fenomenet mobbing vil derfor her være viktig ettersom det kan være holdningene som styrer oppfølgingstiltakene i større grad enn teori, prosess og aktivitetsplan.

Ertesvåg og Roland (2014) tydeliggjør viktigheten av at skoleledelsen legger til rette for å utvikle en felles holdning blant personalet og et klart standpunkt om at mobbing og andre krenkelser i skolen ikke er akseptert (Ertesvåg & Roland, 2014). Dette innebærer at man har en kollektiv tro på at personalet i fellesskap har evne til å forebygge, håndtere og redusere mobbing. Forskning viser til at skoler som tror de kan lykkes med arbeidet mot mobbing, lykkes også i sine forsøk på dette (Midthassel & Bru, 2001).

Kunnskap omkring mobbing og tiltak kan overkjøres av holdninger og oppfatninger. Dette kommer blant annet til uttrykk hos informant 1. Dette vises igjen i tiltakene ettersom informanten nesten bare nevner tiltak på individnivå. Det kommer likevel frem at informanten vet at det også skal settes inn oppfølgingstiltak på system nivå ved å fortelle at kommunen anbefaler at 50 % av tiltakene skal være på systemnivå.

I en klasse der det foregår mobbing kan det ofte være antisosiale strategier som gir status. Det hjelper derfor lite å gi «mobbeofferet» ros for å være snill og grei. Dette kan i verste fall bygge oppunder stigmaet de andre elevene har om at eleven *er* annerledes, og at også læreren syns det. Dette henger sammen med teorien Thornberg (2015) har der resultatet av stigma kan føre til at andre elever unngår den som blir mobbet grunnet et press og en redsel for å bli «smittet» av de som blir stigmatisert. Dette kan føre til at den som blir utsatt for mobbing blir enda mer ekskludert fra det sosiale livet på skolen. Her blir det synlig at kunnskap ikke endrer holdning og syns på tiltak.

Ut fra tidligere studier er det funnet trekk ved skoler som lykkes i stor grad med sitt arbeid mot mobbing (jfr. Type 2-skoler) (Støen mfl. 2018). I min studie har jeg ikke tatt stilling til hvorvidt mine informanter og deres skoler faller inn under Type-1 eller Type-2 skoler. Alle informantene er åpne om at det foregår mobbing på sine skoler. Det vi vet om Type-2 skolene som synes å ha effekt er; omsorgsfull tilnærming, systematisk arbeid, støtte, bredt samarbeid og rehabilitering (Støen mfl. 2018). Studien sier dermed mer om skolenes holdning,

tilnærming og arbeidsmetode i håndteringen av slike saker enn om hvorvidt tiltaket er rettet mot individ eller system. Holdninger er altså i seg selv viktig både i prosessen og i utforming og utførelse av tiltak. I den grad man lykkes med dette, viser Type 2-skolene man kan lykkes i stor grad med tiltak både på individ- og systemnivå. Skolene har samme lovverk å forholde seg til, og skal ha tilnærmet like prosedyrer i forbindelse med mobbesaker. Likevel antyder resultatene fra studien med Type 1 og Type 2-skoler at det er forskjeller i skolenes tilnærming og holdning til hvordan mobbesaker skal håndteres. I så måte samsvarer dette med de funn som er gjort angående holdninger og oppfatninger i min studie.

### 5.13 Oppsummering/Konklusjon

Figur 1 oppsummerer de viktigste funnene i denne studien. Teori og kunnskap blir overstyrt av den enkeltes holdninger. Kunnskapen er til stede, men brukes i den grad den passer inn i egne tolkninger og vurderinger i mobbesaker. Dette kan dels forklares med at det finnes mye teori omkring mobbing og at mobbesakene i seg selv er ulike og komplekse. Kursing i håndtering av mobbesaker og hensiktsmessige tiltak vil ha liten effekt med mindre det også fokuseres på holdninger og hvordan disse kan styre oss.

Analysen viser at tiltakene som settes inn ikke farges av prosessen. Prosessen er noe statisk som «alle» kjenner og kan enes om. Det er den foregående oppfatningen av om hvorvidt mobbing sees på som et problem på individ- eller systemnivå som styrer tiltakene. Studien viser en sammenheng mellom personlige holdninger og hvordan disse «styrer» tiltakene.

Som konsekvens av studien kan det foreslås at en mobbesak behandles av mer enn en person. Her kan man eksempelvis benytte (eller etablere) skoleinterne ressursgrupper. Dette for å unngå at den enkeltes holdning skal styre tiltakene. Det kan også foreslås at det i prosessen stilles krav til en 50/50 fordeling av oppfølgingstiltak på individ- og systemnivå. Dette kan også være med på å bevisstgjøre viktigheten av ikke å utelukkende fokusere på enkeltindivid.

Til tross for enighet omkring definisjoner og prosesser, viser denne studien store individuelle forskjeller på oppfattelsen av begrepet mobbing og at dette videre styrer valg av oppfølgingstiltak i slike saker.

## 6.0 Studiens begrensninger og styrker

Denne studien er en masteroppgave. I studien er det blant annet lagt føringer for både tid og omfang. Studien er gjort på grunnlag av semistrukturerte intervju av 4 informanter. Disse kommer fra tre ulike skoler i en mellomstor kommune, noe som gir en geografisk begrensning. Dette gir også begrensninger med tanke på å nå et metningspunkt og å gjøre studien mest mulig generaliserbar. Blant informantene er to av dem i skoleledelsen (rektor og inspektør), mens de to øvrige er lærere. Dette kan være både en styrke og svakhet i studien. Styrken ligger i spennet, men svakheten ligger i at man ikke kan gå dypere inn i dette spennet.

Det er ikke klart om de respektive skolene er preget av de holdningene og den kunnskap som fremkommer i intervjuene. Her er det rom for individuelle forhold uten at det trenger å indikere kollegiale eller systemiske holdninger og tankesett. Man kan heller ikke garantere at enkeltpersoner vil være helt oppriktig og uten påvirkning fra intervjuer og selve settingen. Fokusgruppeintervju kunne i så måte være et bedre alternativ når det handler om et så komplekst tema som mobbing, men dette ville samtidig gitt andre utfordringer ved studien. Etersom dette er en masteroppgave, og min første studie, vil manglende erfaring med denne typen studie være en svakhet. I ettertid ser man at mer erfaring og kunnskap om dette kunne gitt enda mer informasjon fra intervjuene. Likevel mener jeg at funnene kan gi viktig informasjon til skoler og ansatte i arbeidet med oppfølgingsarbeidet i mobbesaker.

## 7.0 Videre forskning

Det er i dag lite og mangelfull kunnskap og kompetanse angående oppfølging etter mobbing. I et så viktig og alvorlig samfunnsproblem som mobbing, er det viktig å følge opp de involverte på en god og hensiktsmessig måte. Her trenger vi mer forskning og kunnskap. For at oppfølgingstiltakene som settes i verk skal oppleves som positive og tjenlige, er det viktig at de ansatte i skolen har en felles oppfatning av begrepet/fenomenet mobbing og hvordan sakene skal håndteres; også etter at mobbingen er stanset.

Grini og Tharaldsen (2018) skriver i sin artikkel om oppfølgingstiltak at det er viktig at tiltakene utvikles, systematiseres og evalueres. Oppfølgingen må også være til eleven selv sier at han/hun det bra, og enda litt til (Grini og Tharaldsen, 2018). Mobbing må sees fra flere

perspektiv for at man skal beherske og forstå kompleksiteten i fenomenet. Man kan ikke gi en pasient en medisin før man vet hva som feiler pasienten.

Som en oppfølging til denne studien, vil det også være interessant å se på om det er forskjeller fra skole til skole på disse områdene, eller om det bare er holdninger hos enkeltpersoner (ansatte) som styrer valg av oppfølgingstiltak.

## 8.0 Litteraturliste

- Ahlström, B. (2009). *Bullying and Social Objectives: A Study og Prerequisites for Success in Swedish Schools*. Doktorgradavhandling. Umea: Umeå universitet.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). *An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement*. *Science*, 333(6045), 1034-1037. doi:10.1126/science.1207998
- Andersen, B., S. (2017, 6. februar). *Jeg er en mobber*. Oslo. *Aftenposten, Mobbing*. Hentet fra: [www.aftenposten.no/meninger/sid/i/449k6/jeg-er-en-mobber-brynjar-andersen-saus](http://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/449k6/jeg-er-en-mobber-brynjar-andersen-saus)
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99. Doi: 10.1080/00220679809597580.
- Bellmore, A. (2016). *Whose Responsibility Is It to Stop Bullying?* Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences 3(1). DOI: 10.1177/2372732215624218- Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/292188771\\_Whose\\_Responsibility\\_Is\\_It\\_to\\_Stop\\_Bullying-](https://www.researchgate.net/publication/292188771_Whose_Responsibility_Is_It_to_Stop_Bullying-)
- Breivik, K., (2017) *Faktorer som reduserer eller øker risikoen for at eksponering for mobbing fører til negative konsekvenser I: K. Breivik, E. Bru, C. Hancock, E.C. Idsøe, T. Idsøe & M.E. Solberg, Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsenderet.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E.C., Idsøe, T. & Solberg, M.E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsenderet.
- Brown V, Clark V. (Januar 2006). Thematic analysis: *Providing accessible guidance on doing and understanding- Using thematic analysis in psychology- Qualitative Research in Psychology* 3(2):77-101. University of the West of England, Bristol DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Canty, J., M. Stubbe, D. Steers, and S. Collings. 2016. “The Trouble with Bullying: *Deconstructing the Conventional Definition of Bullying for a Child-Centred*



*Investigation into Children's Use of Social Media.*” *Children & Society* 30 (1): 48–58.  
doi:10.1111/chso.12103.

- Card, N.A., Little, T.D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: *Does adaptivity depend on function?* I Hawley, P., Little, T. & Rodkin, P. (red.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 107-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chalmers, C., M. A. Campbell, B. A. Spears, D. Butler, D. Cross, P. Slee, and S. Kift. 2016. “School Policies on Bullying and Cyberbullying: *Perspectives across Three Australian States.*” *Educational Research* 58 (1): 91–109.  
doi:10.1080/00131881.2015.1129114.
- Cikara, M., Bruneau, E. G., & Saxe, R. R. (2011). Us and Them: *Intergroup Failures of Empathy*. I: *Current Directions in Psychological Science* 20: 149-153.  
<https://doi.org/10.1177/0963721411408713>
- Cowie, H., and D. Jennifer. 2008. *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press. \_DOI: <https://doi.org/10.47577/technium.v2i6>
- Eriksen, I.M. og Lyng, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psyko-sosiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring; Arbeids – forskningsinstituttet. *NOVA rapport 14/2015*.
- Eriksen, I. M. 2018. “The Power of the Word: *Students' and School Staff's Use of the Established Bullying Definition.*” *Education Research* 60 (2): 157–170.  
doi:10.1080/00131881.2018.1454263.
- Eriksen, I. & Lyng, S.T., (2018) *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership: *The effect of a school development programme. Educational Psychology*, 29(5), 515–539.  
doi:10.1080/01443410903122194
- Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(2), 195-214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.944547>
- Ertesvåg, S.K. (2016). *Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring*. *British Educational Research Journal*, Volume 42, Issue 5, October 2016. DOI: 10.1002/berj.3240

- Espelage, D. L., and S. M. Swearer, eds. 2011. *Bullying in North American Schools*. New York, NY: Routledge.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. & Roland, E. (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898-923. <https://doi.org/10.1177/0272431609332935>
- Finne, J. (2018). *Moral cognition and social competence: Promotion and prevention in school*. (Doktorgradavhandling). VID Specialized University, Oslo
- Finne, J., Roland, E. & Svartdal, F. (2018). Relational rehabilitation: *Reducing harmful effects caused by bullying*. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 352-367. DOI: [10.18261/issn.1891-2018-04-05](https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-05).
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Flack, T. (2010). *Innblikk- Et sosial- analytisk verktøy for å forebygge mobbing*. Senter for atferdsforskning- Universitetet i Stavanger: Stavanger
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). *The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety*. *Journal of school psychology*, 46(6), 617- 638. Doi: [10.1016/j.jsp.2008.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001).
- Granheim, U. H. & Lundman B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Department of Nursing: Umeå University: Umeå 90187.
- Grini, N. og Tharaldsen, K.B. (01.10. 2018). Systematisk oppfølging etter mobbing. Fra heftet Bedre Skole nr 4 2018. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/systematisk-oppfolging-etter-mobbing/>
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, H.R. (2011). (Be)longing- forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2) 480-495.
- Hawley, P.H, Williford, A. Articulating the theory of bullying intervention programs: *Views from social psychology, social work, and organizational science*. (2014).

Journal of Applied Developmental Psychology 37(1).

DOI: 10.1016/j.appdev.2014.11.006

- Horton, P. 2011. "School Bullying and Social and Moral Orders." *Children & Society* 25 (4): 268–277. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x.
- Idsøe, E.C & Idsøe, T. (2011). *Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes?* I:U. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg og E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen: ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd: aktørens begrunnelser og opplevelser*. En kasusstudie. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jimerson, S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D. (2010). *Handbook of Bullying in Schools*. New York: Routledge.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). *Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying*. In M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York, NY: Guilford Press.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2009). *Mobbing: sociale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Å høre til- Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. *I NOU 2015:2: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., og Brinkmann, S., (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarme, L, G. (28.02.2014). *Støttegrupper mot skolemobbing*. Lastet ned 15. mars 2021. <https://utdanningsforskning.no/artikler/stottegrupper-mot-skolemobbing/>

- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of personality and social psychology*, 10(3), 215. Doi: 10.1080/00313831.2011.594614.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Lund, I. Helgeland, A. Kovac, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. Vol. 11. (Nr. 3.) s.1-19. *Acta didactica Norge* Hentet fra: <http://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4691/4914>
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Lyng, S.T. (24. mai, 2018) The Social Production of Bullying: *Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics*. <https://doi.org/10.1111/chso.12281>
- Lyng, T.S. (2019). Klasserommet- Norges viktigste rom. Sosiale gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing: *Mot et bredere fortolkningsrepertoar*. Hentet fra: [https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte\\_2\\_2019.pdf](https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf)
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U.V. & Bru, L.E. (2001). Predictions and Gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. *Educational Psychology*, 21(3), 229-242. DOI: [10.1080/01443410120065441](https://doi.org/10.1080/01443410120065441)
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- NOU 2015:2 (2015). Å høre til – *Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: *The impact of student reports of bullying on teacher intervention*. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296. Doi: 10.1080/01443410903573123.
- Oblath, R., Pina, J., G., Furlong, M., J., Sharkey, J., D., Green, J., G., Felix, E., D. & Holt, M. (2019). Retrospective perceptions of power imbalance in childhood bullying

among college students. *Journal of American Collage Health*, (8.),

<https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1633334>

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Orpinas, P. & Horne, A.M. (2010). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. I Jimerson, S., Swearer, S.M. & Espelage, D.L. (red.), *Handbook of Bullying in Schools* (s. 49-60). New York and London: Routledge.
- Pellegrini, Anthony D., Long, Jeffrey D., Solberg, David, Roseth, Cary, Dupuis, Danielle, Bohn, Catherine & Hickey, Meghan (2010). *Bullying and social status during school transitions*. I: Jimerson, Shane R., Swearer, Susan M. & Espelage, Dorothy L. (red). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York: Routledge: 199–210.
- Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: a binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'adolescent*, 15(1), 16.
- Pörhölä, M. (2016). *Do the roles of bully and victim remain stable from school to university?: theoretical considerations*. In H. M. Cowie, Cary-Anne (Ed.), *Bullying among university students: cross-national perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546. Doi: 10.1080/0144341032000123787c.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Malden, MA ; Oxford : Blackwell Pub.
- Rigby, K. & Bauman, S. (2010). *How School Personnel Tackle Cases of Bullying: A Critical Examination*. I Jimerson, S., Swearer, S.M. & Espelage, D.L. (red.), *Handbook of Bullying in Schools* (s. 455-467). New York and London: Routledge.
- Ringrose, J., and E. Renold. 2010. "Normative Cruelties and Gender Deviants: *The Performative Effects of Bully Discourses for Girls and Boys in School*." *British Educational Research Journal* 36 (4): 573–596. doi:10.1080/01411920903018117.

- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2015). *Problemløsningsmodeller*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2018b). *Type I- og Type II-skoler*. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.). *Stemmer i mobbesaker*. Bergen: Fagbokforlaget (173-188).
- Rolfe, G., 2006. Methodological issues in nursing research. *Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative methodssample size in qualitative research*. Res. Nurs. Health 18 (2), 179-183. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Schott, R. M., and D. M. Søndergaard, eds. 2014. *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjørsø, I., Fandrem, H., & Roland, E. (2019). “All the Time, Every Day, 24/7”: A Qualitative Perspective on Symptoms of Post-traumatic Stress in Long-Term Cases of Traditional and Cyber Victimizations in Norway and Ireland. *International Journal of Bullying Prevention, 1*-10. DOI: [10.1007/s42380-019-00024-8](https://doi.org/10.1007/s42380-019-00024-8)
- Smith, P. K. (2005). *Definition, types, and prevalence of school bullying and violence*. I Munthe, E.S.E., Ytre- Arne, E. & Roland, E. (red.), *Taking fear out of schools* (s. 14-21). Stavanger: Centre for Behavioral Research, University of Stavanger.
- Stephan, Walter G. & Finlay, Krystina (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. I: *Journal of Social Issues 55*: 729–743. DOI: [10.1111/0022-4537.00144](https://doi.org/10.1111/0022-4537.00144)
- Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2019). Coolness and social vulnerability: *Swedish pupils’ reflections on participant roles in school bullying*. *Research Papers in Education, 1*-20. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615114>
- Støen, J., Fandrem, H., & Roland, E., (2018). *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. (2. utg). Great Britain: SAGE Publications Ltd. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446289006>



- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Social development*, 8(1), 117–127. doi:10.1348/026151099165384
- Svartdal, F. (2020, 3. november). *Holdning*. Hentet fra: <https://snl.no/holdning->
- Søndergaard, Dorte Marie (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. I: *British Journal of Sociology of Education* 33: 355–372. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>
- Søndergaard, Dorte Marie (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the enactment of exclusion amongst children at school. I: *School Bullying: New Theories in Context*. Schott, Robin May & Søndergaard, Dorte Marie (red). Cambridge: Cambridge University Press: 47–80. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707.005>
- Tajfel, Henri & Turner, John (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour*. I: Worschel, Stephen & Austin, William G. (red). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall: 7–25.
- Teräsahjo, T., and C. Salmivalli. 2003. ‘She Is Not Actually Bullied’: *The Discourse of Harassment in Student Groups.*” *Aggressive Behavior* 29 (2): 134–154. doi:10.1002/ab.10045.
- Tharaldsen, K.B., Hancock, C.H.H. og Bru, E.L. (2017). *Hvordan kan oppfølging av barn og unge som har blitt mobbet, utformes og organiseres?* I: K.B. Tharaldsen, H. Slåtten, C.H.H. Hancock, E. Bru & K. Breivik, *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om utforming og organisering av tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.
- Tharaldsen, K. B, Lunder, M.M., Grini, N., Vangsnes, N. E, Bru, E. (2018). *Å ivareta barn og unge som har vært utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.
- Tharaldsen, K. B., Slåtten, H., Hancock, C. H. H., Bru, E. & Breivik, K. (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: *En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. 2010. "Schoolchildren's Social Representations on Bullying Causes." *Psychology in the Schools* 47 (4): 311–327. doi:10.1002/pits.20472.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: *Stigma processes and identity struggling*. *Children & Society*, 29(4), 310-320. Doi: [10.1111/chso.12058](https://doi.org/10.1111/chso.12058)
- Thornberg, R., & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142-160.  
Doi: [10.1080/00131881.2019.1600376](https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376)
- Udir. (03.03.15). Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>.
- Utdanningskontoret (2017). *Grunnlagsdokumentet for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser. En felles plattform for statlige aktører*. Hentet fra: <file:///C:/Users/ragnt/Downloads/grunnlagsdokument+nov+2018.pdf>  
Lastet ned 26.12.2020
- Vaaland, G.S. (2016). *Pupil Aggressiveness, Teacher Authority, and Disruptive Classroom Behaviour*. Doktorgradsavhandling. Stavanger: Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). *Proactive and reactive aggression: A developmental perspective*. I Tremblay, R.E., Hartup, W.W. & Archer, J. (red.), *Developmental Origins of Aggression* (s. 178-201). New York: Guilford.
- Volk, A. A., A. V. Dane, and Z. A. Marini. 2014. "What Is Bullying? A Theoretical Re-Definition." *Developmental Review* 34 (4): 327–343.  
doi:10.1016/j.dr.2014.09.001.
- Volk, A. A., R. Veenstra, and D. L. Espelage. (2017). So You Want to Study Bullying? *Recommendations to Enhance the Validity, Transparency, and Compatibility of Bullying Research*." *Aggression and Violent Behavior* 36: 34–43.  
doi:10.1016/j.avb.2017.07.003.
- Waters, S.K, Cross, D.S. & Runions, K. (2009). Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: *A Theoretical Model*. *Journal of School Health*, 79(11), 516-524. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2009.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00443.x)
- Waters, Rosa (2015). *Empathy and compassion*. Broomall: Mason Crest.



- Wendelborg, C. NTNU Samfunnsforskning- Mangfold og inkludering. (21.01.2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen- Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/2020*. hentet fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019-20%20WEB.pdf>
- Yang, A., and C. Salmivalli. 2015. "Effectiveness of the KiVa Antibullying Programme on Bully-Victims, Bullies and Victims." *Educational Research* 57 (1): 80–90. doi:10.1080/00131881.2014.983724.

## 9.0 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1

#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Elever blir mobbet – En kvalitativ studie av hvilke oppfølgingstiltak man som lærer kan sette i verk etter at mobbingen er stoppet.

##### **Referansenummer**

897913

##### **Registrert**

03.12.2020 av Ragnhild Tangen - r.tangen@stud.uis.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Johannes Nilsson Finne, johannes.n.finne@uis.no, tlf: 41281410

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Ragnhild Tangen, ragn.tangen@gmail.com, tlf: 90611732

##### **Prosjektperiode**

01.12.2020 - 01.10.2021

##### **Status**

## Vurdering (1)

---

### 10.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. TAUSHETSPLIKT Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at du minner om taushetsplikten før intervjuet starter. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 9.2 Vedlegg 2 – Forespørsel om deltagelse/informasjonskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Holdninger og kunnskap til mobbing og valg av oppfølgingstiltak- En kvalitativ studie av hvilke oppfølgingstiltak ansatte i skolen kan sette i verk etter at mobbingen er stoppet».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer informasjon om hvilke oppfølgingstiltak som man som lærer kan ta i bruk etter at mobbingen er stoppet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å finne oppfølgingstiltak som har god effekt mot mobbing. For å kunne sette inn virksomme tiltak til mobbing, har vi behov for mer kunnskap. I dette prosjektet ønsker jeg derfor å intervju 3-5 lærere, rektorer eller andre ansatte i skolen. Forskningsspørsmålet jeg ønsker å analysere er: «Hvordan oppfatter skolens ansatte fenomenet mobbing, og hvordan virker deres forståelse av mobbing inn på hvilke oppfølgingstiltak de mener er gunstige å sette i verk etter at mobbingen er stoppet?». Prosjektet er en masteroppgave.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det humanistiske fakultet (UIS) er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi ønsker å intervju lærere, rektorer og andre ansatte i skolen som jobber i Karmøy kommune. Karmøy kommune er en av kommunene Læringsmiljøsentret har jobbet sammen med for å bygge et innsatsteam mot mobbing.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. en time. Her vil det bli samlet inn informasjon om deltakernes erfaringer knyttet til mobbing, deres oppfattelse av mobbing, og tiltak som de selv har brukt for å finne gode oppfølgingstiltak. Dine svar i intervjuet registreres ved lydopptak.

### Det er frivillig å delta

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

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

Det er ingen som vil få vite hvem som har uttalt seg eller hvilken skole deltakerne jobber på. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun vi som er med i prosjektet som vil ha tilgang til opplysningene. Universitetet i Stavanger vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Vi vil erstatte navn og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er oktober 2021. Ved prosjektslutt vil personopplysninger anonymiseres og eventuelle lydopptak vil bli slettet.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Det humanistiske fakultet (UIS) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Ragnhild Tangen (prosjektansvarlig) på epost ([ragn.tangen@gmail.com](mailto:ragn.tangen@gmail.com)) eller på telefon: 90611732 eller Johannes Nilsson Finne (veileder) på epost ([johannes.n.finne@uis.no](mailto:johannes.n.finne@uis.no)) eller på telefon: 41281410, ved Det humanistiske fakultet (UIS).
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth epostadresse ([personvernombudet@uis.no](mailto:personvernombudet@uis.no)).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Student

Johannes Nilsson Finne

Ragnhild Tangen

### 9.3 Vedlegg 3- Samtykkeerklæring

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever blir mobbet – En kvalitativ studie av hvilke oppfølgingstiltak man som lærer kan sette i verk etter at mobbingen er stoppet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 9.4 Vedlegg 4- Intervjuguide

### Intervjuguide- Lærere og andre ansatte i skolen

#### Spørsmål

- Hva jobber du som, og hvilket klassetrinn jobber du på?
- Hvordan oppfatter du fenomenet/begrepet mobbing?
- Hvordan vil du definere mobbing?
- Hvordan tematiseres mobbing på skolen du arbeider på?  
(Er det høy forekomst og er temaet mobbing oppe til diskusjon?)
- Hvordan forebygger og/eller tar skolen tak i en sak som utvikler seg?
- Hvordan er skolen rigget for å arbeide med mobbing?
- Hvilke erfaringer har du med mobbing?  
(Dette gjelder erfaringer knyttet til mobbesaker på skolen du jobber).
- Hvor mener du grensen går for hva som blir sett på som mobbing, og hva som kan bli sett på som en spøk?
- Hvordan oppfatter du begrepet «nulltoleranse»?
- Når mener du en mobbesak er løst og kan avsluttes?
- Hvilke tiltak mener du er gunstige å sette i verk i etterkant av at mobbingen er stoppet?
- Hvordan tar dere tak i, undersøker og stopper mobbingen når den er avdekket?
- Hvilke oppfølgingstiltak har du selv satt i verk i en mobbesak etter at mobbingen er stoppet? Og hva mener du det er viktig å gjøre i etterkant av mobbingen?
- Hvilke av oppfølgingstiltakene som du selv har brukt i etterkant av at mobbingen er stoppet, opplever du at har hatt god effekt?
- Opplevde du at oppfølgingstiltakene du satte i verk i etterkant av at mobbingen ble stoppet hadde god effekt, ingen effekt eller forverret situasjonen seg?
- Hvorfor tror du det er så viktig med gode tiltak også etter at mobbingen er stoppet?
- Hva tror du at er grunnen til at elever mobber andre medelever?
- Det ser ut til at mobbing kan kobles til et ønske om høy status blant elevene. Hvorfor tror du det er så viktig for elevene å oppnå høy status, og hvilke tiltak kunne man ha satt inn for å hindre dette?
- Er det noe du ønsker å tilføye?