

Elevers subjektive opplevelse knyttet til mobbing

Anders Idsøe

Universitetet i Stavanger

2021

Forord

Da var det endelig min tur. Etter fem år, med utallige timer foran tastaturet og med hodet ned i bøker, er utdannelsen og skrivearbeidet ferdig. Det har vært en lang og kronglete vei, hvor jeg har sett både toppen og bunnen motivasjon og arbeidslyst. Alt i alt, vil jeg si at det har vært en spennende og lærerik tid. Jeg har virkelig fått satt meg inn i hva det betyr å være en student og en forsker. Jeg har jobbet meg opp fra å pugge til ordinære eksamener, til å spisse inn temaer for min egen forskning gjennom en bachelor, og nå denne masteravhandlingen. Dette har gjort at jeg har lært utrolig mye; både i mitt kommende arbeid som lærer, men også i arbeidet som en forsker. Læringskurven har vært bratt, men også veldig nyttig. Jeg har lært nye strategier for hvordan jeg burde lese for å best mulig lære meg stoff, og jeg har lært hvordan jeg skal drive akademisk skriving og forskning. For dette vil jeg gjerne takke Universitetet i Stavanger, sammen med alle dyktige forelesere jeg har møtt gjennom årene. Dere har gjort at jeg har fått satt meg inn i fagene, og lært meg det jeg trenger for å komme gjennom utdannelsen.

Jeg vil også gi min takk til både familie og venner, som har vært med meg på reisen gjennom utdannelsen. Dere har gitt meg råd og støtte når jeg har trengt det mest, og fått meg til å se lyset når det har vært mørkest. Dere har sett meg på toppen, etter at jeg har lyktes i eksamener og oppgaver, men dere har også sett meg på bunnen, når ting ikke går helt som planlagt, og når digitale verktøy slutter å fungere slik at dyrebart arbeid går tapt. Uten dere hadde dette blitt noen betraktelig tyngre år.

Spesialpedagogikken var alltid et naturlig valg for meg. Her fikk jeg virkelig lære om elevene som ikke har det så lett på skolen, som både jeg og mine klassekamerater synes burde vært allmenn kunnskap for hele utdannelsen. Her fikk vi også dykke dypere inn i temaet mobbing. Jeg har alltid synes at dette er et spennende tema, ettersom de aller fleste har en eller annen tilknytning til det fra sitt eget liv. Ettersom jeg stod fritt til å velge forskningstema, ble temaet for denne masteravhandlingen dermed mobbing. Med dette vil jeg til slutt legge inn en stor takk til min dyktige veileder Erling Georg Roland. Tusen takk for alle dine gode råd og innspill. Du har vært med å spisse prosjektet i riktig retning, og vært en trygg støttespiller gjennom hele reisen. Du har gitt meg konstruktiv kritikk og ros i en fin miks, og du er nok den eneste som nesten har lest over denne oppgaven like mye som meg selv. Din veiledning settes pris på!

Innhold

Forord	2
Innhold	3
Sammendrag	6
Introduksjon	7
1 Teori	8
1.1 Mobbing som begrep.....	8
1.1.1 Individuell forståelse av mobbing.....	8
1.1.2 Kontekstuell forståelse av mobbing.....	9
1.1.3 Interaksjonsperspektiv på mobbing	11
1.2 Konsekvenser av mobbing	11
1.3 Forebygging og tiltak mot mobbing.....	13
1.4 Endringsarbeid i offentlig sektor.....	14
1.5 Legitimitet	16
1.6 Djupedalutvalget	17
1.6.1 Fire perspektiver:	18
1.6.2 Fem utfordringer:	19
1.7 Proposisjonen:	20
1.8 Kapittel 9a, før og etter endring	22
1.9 Den subjektive opplevelse.....	24
1.10 Tolkning og Hukommelse.....	25
1.10.1 SIP-Modellen	25
1.10.2 Hukommelse	28
1.10.3 Attribusjonsteori	28

1.10.4	Konklusjon.....	29
2	Metode	29
2.1	Fenomenologi.....	30
2.2	Hermeneutikk.....	32
2.3	Kombinasjonen av begrepene	32
2.4	Kvalitative intervjuer.....	33
2.5	Utvalg.....	34
2.6	Intervjuguide	34
2.7	Forberedelser til Intervjuet.....	35
2.8	Prøveintervju	35
2.9	Gjennomførelse av intervjuer.....	36
2.10	Bearbeidelse av data.....	37
2.10.1	Transkribering.....	37
2.10.2	Analyse	37
2.11	Etikk	40
2.12	Kvalitetsvurderinger.....	41
2.12.1	Troverdighet (reliabilitet).....	41
2.12.2	Gyldighet (validitet).....	42
2.12.3	Generaliserbarhet	43
3	Resultat	44
3.1	Skal læreren stole på eleven?	45
3.2	Skal læreren stole på foresatte?	48
3.3	Hvordan burde læreren arbeide?	51
3.3.1	Når en elev forteller om mobbing.....	51
3.3.2	Når foresatte forteller om mobbing.....	55

3.4	Oppsummering og informantenes avsluttende tanker	57
4	Drøfting.....	60
4.1	Metode.....	60
4.2	Resultater.....	61
4.3	Konklusjon	64
	Referanser:	67
	Vedlegg 1.....	73
	Vedlegg 2.....	76
	Vedlegg 3.....	79

Sammendrag

Den 9. Juni 2017 vedtok stortinget nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9a. Dette er kapitlet om elevenes skolemiljø. Hensikten med endringene i kapitlet, er å styrke rettighetene til elever som blir mobbet og deres foreldre, og være et effektivt virkemiddel mot mobbing og dårlige skolemiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). En av de mest sentrale bestemmelsene er at det nå er innført en nulltoleranse mot mobbing, krenkelser, vold og trakassering. Elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø, uavhengig av sosialt og økonomisk ståsted og bakgrunn. Fra proposisjonen, og gjennom å tolke det nye kapittel 9A i Opplæringsloven, får man vite at det er elevens subjektive opplevelse av skolemiljøet og aktuelle mobbesituasjoner som oppstår, som blir avgjørende for når skolen skal gripe inn. Denne subjektive opplevelsen er det jeg vil fokusere på i denne rapporten. Elevenes subjektive opplevelse skal ikke betviles, og være gyldig for eventuelle tiltak som skal settes inn. Problemstillingen og spørsmålene for denne rapporten blir dermed: *Skal en lærer stole blindt på elevens subjektive opplevelse av mobbing? Er det sant når en elev/og eller foresatt sier at «jeg/han blir mobbet av andre elever», og er denne subjektive opplevelsen tilstrekkelig grunnlag for å sette inn tiltak mot disse elevene? Hva skjer dersom to elevers subjektive opplevelse strider mot hverandre?*

Dette er spørsmål jeg vil undersøke nærmere. Selve undersøkelsen er en kvalitativ intervjuundersøkelse, hvor jeg intervjuer elever om deres oppfatninger rundt de nye bestemmelsene. Hensikten bak dette er å få elevenes egne meninger sammen med lovene og teorien. Dette kan bidra til å skape en forståelse av hvordan de nye bestemmelsene fungerer, og hvordan elevene mener at skolen burde håndheve bestemmelsene i praksis. Når det gjelder intervjuene med elevene, har jeg laget noen scenarioer, hvor jeg undersøker hvordan elevene selv mener at en lærer burde arbeide i en mobbesituasjon, både når den er rapportert fra en elev og dens foresatte. Hovedfunnene fra undersøkelsen er at elevene i utgangspunktet mener at en lærer skal stole på både eleven og foresatte som rapporterer om mobbing, men at det også trengs videre observasjon og informasjon fra andre kilder før det kan settes inn ytterligere tiltak mot de utpekte mobberne. Dette står ikke helt i stil med bestemmelsene vi leser fra nye kapittel 9a i Opplæringsloven, og dette drøfter jeg videre i rapporten.

Introduksjon

Mobbing er forferdelig for det enkelte barnet, og det er et alvorlig samfunnsproblem. På tross av mange tiltak og kampanjer de siste tjue årene for å sikre barn og unge et godt skolemiljø, har antallet elever som oppgir at de blir mobbet holdt seg høyt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Mobbing er et sentralt tema i den norske skolen, og har i mange år vært et aktuelt tema i samfunnsdebatten. Elevundersøkelsen fra 2020 viser at ca. 26 000 barn og unge blir utsatt for mobbing av andre på skolen, og 34,8 % av disse forteller også at de voksne på skolen ikke visste noe om mobbingen (Utdanningsdirektoratet, 2020). På tross av dette, anses Norge likevel til å være et land i fronten når det gjelder arbeid mot mobbing i skolen, hvor det første programmet mot mobbing ble gjennomført i 1983, altså for nesten førti år siden. Her finnes også den definisjonen av begrepet som har blitt stående siden (Gilje & Munthe, 2020). Et overordnet formål med denne rapporten blir dermed å bidra til økt forståelse av hvordan skolen kan jobbe for å bli mer effektive i kampen mot mobbing, og hvordan de nye bestemmelsene i kapittel 9a kan overføres til det praktiske arbeidet i klasserommet.

Mobbing er et tema som må behandles med alvor, spesielt når en tar i betraktning de negative konsekvensene dette kan ha for barn og unge som må oppleve slike handlinger. Utenom negative personlige konsekvenser for barnet, kan også læringen for både barnet og klassen bli hemmet. Skolen er den viktigste arenaen i kampen mot mobbing, men det er også et sted hvor mobbing forekommer. Skolen skal sammen med faglig kunnskap, også gi sine elever sosial kompetanse ved å gjøre dem klare for fremtiden, og til å mestre utfordringer sammen med andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å kunne utføre dette arbeidet på best mulig måte, er det viktig at alle lærere og øvrige ansatte ved en skole har en forståelse for de nye endringene i lovverket, når aktivitetsplikten trer i kraft, og hvordan man skal bruke elevenes subjektive opplevelser aktivt i arbeidet mot mobbing.

Når det kommer til strukturen for rapporten, skisserer Kvale & Brinkmann (2015) følgende syv steg for en intervjuundersøkelse: 1. *Tematisering*, 2. *Planlegging*, 3. *Intervjuing*, 4. *Transkribering*, 5. *Analysering*, 6. *Verifisering*, 7. *Rapportering*.

Jeg vil også følge denne strukturen, men før jeg starter diskusjonen av endringene i Opplæringsloven og elevens subjektive opplevelse, vil jeg starte med å forklare begrepet mobbing.

1 Teori

1.1 Mobbing som begrep

Mobbing er et fenomen som har blitt tillagt ulike definisjoner av forskere gjennom årene. Dette har ført til forskjellige betydninger, og ulik bruk av begrepet. I dag ser vi også at forskere i feltet vektet de ulike forståelsene av begrepet ulikt, og disse skal jeg presentere gjennom dette avsnittet. Selve begrepet mobbing stammer fra det engelske språket, mer presist fra begrepet «mob», som refererer til en stor og aktiv gruppe med mennesker (Olweus, 1997). Bruken av dette begrepet har hentet inspirasjon fra dyreverdenen, hvor det tidligere ble brukt for å beskrive hvordan en gruppe med dyr går til angrep på et annet. Den svenske skolelegen Peter Heinemann ble den første som brukte dette begrepet for å omtale menneskers atferd i 1969 (Roland, 2014). På denne måten fikk han begrepet til å beskrive hvordan elever sammen gikk mot en annen som på ulike måter var forskjellig fra de andre i gruppen. Fokuset på en slik aggressiv gruppeatferd ble viktig for mobbeforskningen i tiden som fulgte. Dan Olweus, en annen svenske, ble den første som utførte vitenskapelig forskning på fenomenet mobbing i 1973 (Rabøl, Hansen, 2018). Denne studien ble utført på gutter i alderen tolv til fjorten år, og fokuserte på hvordan mobbing kan forekomme ut fra om det finnes potensielle mobbeofre, og potensielle mobbere i en klasse (Olweus, 1974). De fleste forskere i dag ville nok være enig i at atferd som mobbing og aggresjon kommer som et resultat av et samspill mellom individuelle, kontekstuelle og interaksjonelle faktorer, men disse faktorene kan likevel vektet ulikt. Derfor skal jeg nå drøfte disse tre forståelsene hver for seg, for å gi et tydelig overblikk over hva disse innebærer.

1.1.1 Individuell forståelse av mobbing

Innenfor den individuelle forståelsen, ser man på mobbingen som en måte å uttrykke aggressiv atferd, hvor årsakene ofte kan forklares ut fra personlighetsstruktur hos mennesker (Olweus, 1997; Roland, 2014). Etter at Olweus satte startskuddet innen forskning på mobbing, ble denne individuelle forståelsen sentral i årene som fulgte (Rabøl Hansen, 2018). Som jeg nevnte tidligere, finnes det ulike definisjoner på begrepet mobbing, alt etter hvilken forsker du velger å referere til. Olweus (1997) bruker følgende definisjonen på begrepet: Noen kan anses som mobbet når han eller hun, gjentatte ganger, og over lengre tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer. Disse komponentene om gjentatte ganger, og over en lengre tidsperiode er noe vi ser gå igjen i flere andre definisjoner, som for eksempel denne fra Roland (2014): Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger, og

over tid, av en person eller flere, og som siktes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen. Disse negative handlingene det skrives om i begge eksemplene, kan innebære når noen utøver, eller forsøker å utøve skade eller ubehag mot andre mennesker. Slike negative handlinger kan enten være direkte eller indirekte, hvor den direkte sorten kan være synlige og aktive angrep mot et mobbeoffer, og den indirekte kan dreie seg om mer skjulte mekanismer, som isolasjon og sosial utestengelse (Olweus, 1997).

I den individuelle forståelsen av mobbing er det dermed individrelaterte faktorer som står som hovedårsak for mobbeatferden, et begrep som stadig dukker opp er elevens egen aggresjon. Roland (2014) deler denne aggresjonen inn i to grupper som forklarer hensikten bak aggresjonen, disse to er reaktiv og proaktiv aggresjon. Han skriver at reaktiv aggresjon som regel utløses av følelser som frustrasjon eller nedverdiggelse, og at det i verste fall kan føre til aggresjon drevet av sinne, gjerne av den verbale sorten, men også som følelsen av fortvilelse eller selvbepreidelse. Den reaktive aggresjonen blir derimot mer forbundet med impulser, og kobles dermed ikke så ofte til mobbing av andre elever (Roland, 2014).

På denne måten kan proaktiv aggresjon best forklare hvorfor noen elever mobber andre elever. Et annet begrep for å beskrive denne typen av aggresjon, kalles for instrumentell aggresjon. Dette betyr at aggresjonen brukes som et instrument, og utøves for å oppnå et mål som for eksempel makt ovenfor offeret eller status i gruppen (Roland, 2014). Når det kommer til årsaker for hvorfor noen elever blir mobbere og noen blir offere innenfor den individuelle forståelsen, fant Olweus (1997), flere typiske trekk på begge disse gruppene. Han nevner noen individrelaterte psykiske trekk, som for eksempel elevens temperament, og ulike forhold i elevens liv, da spesielt familierelasjoner og foreldrenes oppdragerstil (Olweus, 1997). I likhet med Olweus, peker også Roland på individrelaterte faktorer og elevens hjemmesituasjon som viktige årsaker for mobbing, men han legger derimot også vekt på kontekstuelle faktorer som en motivasjon bak mobbeatferden.

1.1.2 Kontekstuell forståelse av mobbing

Innenfor den kontekstuelle forståelsen av mobbing, vekter forskere årsakene bak mobbeatferden litt forskjellig fra den individuelle. Roland (2014) skriver at mobbing skapes gjennom kontekst, det vil si et møte mellom den som mobber, mobbeofferet selv og tilskuerne. Denne konteksten kan forklares som det psykososiale miljøet på skolen. Andre forskere i feltet påpeker også at

mobbingen forekommer når en elev har makt over andre. Her brukes mobbingen som et virkemiddel for å vise makt, altså at noen mobber for å selv skaffe eller opprettholde denne makten (Migliaccio og Raskauskas, 2015). De skriver videre at denne makten ikke nødvendigvis kommer gjennom det de involverte sier, men heller gjennom deres reaksjoner og oppførsel innenfor denne konteksten (Migliaccio og Raskauskas, 2015). Når tilskuere til mobbingen velger å ikke svare eller handle i disse situasjonene, blir dette også et tegn på at de anerkjenner den makten som mobberen utøver ovenfor offeret. (Roland, 2014; Migliaccio og Raskauskas, 2015).

Tilskuere blir også omtalt i litteraturen, og Olweus (1993) beskriver de elevene som ikke selv aktivt deltar i situasjonene som medløpere til mobbingen. Han skriver videre at disse personlig ikke starter å mobbe, men at de heller påvirkes til deltakelse dersom den som utfører de negative handlingene er en elev de ser opp til. Det forklares videre at medløperne gjerne er litt usikre på seg selv, og kan ha lyst til å markere seg i klassen. De har også en mindre grad av skyldfølelse fordi de ikke selv starter mobbingen, og fordi det er flere andre i gruppen som mer aktivt utfører de negative handlingene. Følelsen av skyld blir også mindre fordi offeret, gjennom å gjentatte ganger bli utsatt for en slik negativ atferd, kan oppfattes som mindreverdige og bli oversett.

Roland (2014) skriver at medløpere står like mye ansvarlige som mobberne selv. Medløperne er som regel redde for å selv bli offer for mobbing, noe som kan bidra til å forklare hvorfor de ikke prøver å stoppe mobbingen; nemlig at det blir en form for trygghet å stå sammen med sosialt sterke elever i gruppen (Roland, 1999; Scott, 2009). Mobbing blir altså gjennom en slik kontekstuell forståelse, et sosialt problem som har påvirkning på alle involverte.

Ved Aarhus Universitet i Danmark, ble det i 2007 initiert et nytt prosjekt i forhold til mobbing. Dette ble gitt navnet Exploring Bullying in School, eller eXbus for kort. Formålet var å finne ut hvilke faktorer og sosiale prosesser som leder til mobbing. For disse såkalte eXbus-forskerne ble det fokusert på å betrakte mobbing som en prosess som finner sted mellom alminnelige barn (ikke patologiske, antisosiale avvikere) i alminnelige (ikke dysfunksjonelle) grupper (Scott, 2009). Dette synet på mobbing står i motsetning til Olweus' individuelle forståelse med tanke på det bevisst ondsinnede elementet, altså at elever som utfører negative handlinger som mobbing, gjør dette med en bevisst plan om å skade andre (Scott, 2009). Flere av disse eXbus-forskerne har også vært skeptiske til mobbedefinisjonens krav om gjentakelse, fordi dette kan være med å minimere situasjoner som inneholder krenking og dermed elevenes egen subjektive opplevelse

av å bli krenket, noe som er meget relevant for denne rapporten. De mener også at definisjonen av begrepet gjør at det bagatelliseres at enkeltepisoder kan skape like store opplevde problemer for offeret som gjentakende hendelser (Kofod og Søndergaard, 2009).

1.1.3 Interaksjonsperspektiv på mobbing

Gjennom disse referansene kan man altså se at forskere vektet de individuelle og de kontekstuelle faktorene ulikt. Olweus, gjennom sine definisjoner og forskning, vektet individfaktorene sterkt, men han tillegger også kontekstfaktorene en betydning. Søndergaard og hans kolleger av eXbus forskere vektlegger kontekstfaktorene sterkest, men fraskriver heller ikke de individuelle faktorene sin betydning. Forskere som jeg nå har presentert er bare noen eksempler, og det finnes mange flere forskere på dette temaet. Noen av disse er Coyne & Monks (2011) og Roland (2014) som ser på flere faktorer når det gjelder årsakene for mobbing. Her trekkes det frem interaksjon mellom elevene, organisatoriske forhold, relasjoner og samfunnstrekk. Dette perspektivet bruker dermed en bredere forståelse for årsakene bak mobbing, og mobbeatferden blir bare betraktet som en del av flere sosiale prosesser som foregår. Individfaktorene forklarer hvorfor et individ reagerer slik det gjør, organisatoriske forhold skaper situasjonen der handlingen får utspille seg, relasjonene viser seg i form av dynamikken mellom grupper og enkeltelever i den aktuelle situasjonen, og samfunnstrekk sikter til hva som på samfunnsnivå anses som akseptabel og uakseptabel atferd (Coyne & Monks, 2011).

Ut fra de ulike forståelsene jeg nå har presentert kan man altså si at atferd som mobbing er en kombinasjon av samspillet mellom individuelle, kontekstuelle og interaksjonelle faktorer, hvor forskere i feltet vektlegger deres betydning ulikt. Ut fra disse forståelsene er det altså flere faktorer som spiller inn for å forklare negativ atferd som mobbing, noe som blant annet gjør det vanskelig å anse mobbeofferets subjektive opplevelse alene som gyldig. Dette kommer jeg tilbake til senere. Nå som jeg har diskutert mobbing som begrep, kartlagt tre forståelser av mobbing og samspillet mellom disse, synes jeg det er relevant å nevne noen konsekvenser som kan komme av mobbing for å demonstrere alvoret av å bli utsatt for en slik atferd.

1.2 Konsekvenser av mobbing

Mobbing kan resultere i både fysiske og psykiske plager for den som utsettes for det, noe jeg skal utdype gjennom dette avsnittet. Mobbing går utover folkehelsen, og prisen dette har for samfunnet er enorm (Øverland, 2016). Det oppleves regelmessig at personer som blir utsatt for

mobbing kan få problemer med angst og depresjon. Det påvirker deres eget selvbilde, og deres evne til å henge med på skolen. For enkelte resulterer dette i skolevegring, og det kan i verste fall føre til å droppe helt ut fra skolen, og dermed miste muligheten til å få seg en utdanning (Havik, 2018). Havik (2018) beskriver skolevegring som at elevene forbinder skolen med et negativt sted hvor de opplever ubehag. Depresjon er den mest rapporterte konsekvensen blant mennesker som har blitt utsatt for mobbing (Salmivalli, 2005). Roland (2014) forklarer depresjon med begreper som tristhet, og mangel på håp, krefter og pågangsmot. Det er også en tydelig link mellom offer for mobbing og selvmordstanker (Salmivalli, 2005; Idsøe, 2012, Roland, 2014). Angst er en sosial frykt som kan hindre den som blir utsatt, og i verste fall kan påvirke hvordan livet til offeret utfolder seg (Roland, 2014). Angst blir definert som en følelse av uro, anspenthet og nagende forventning om at noe farlig kan hende, eller en overdreven fryktreaksjon på en hendelse (Skre, 2020). Personer som blir utsatt for mobbing har betraktelig mer av både angst og frykt enn andre (Olweus, 1992; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Dersom en elev blir utsatt for mobbing, kan de ofte få følelser som frykt ovenfor den som utøver mobbingen, og dette kan igjen føre til frykt og mistriksel mot selve skolehverdagen.

Selvbilde er et annet aspekt som kan påvirkes dersom noen utsettes for mobbing, og begrepet kan forklares som den oppfattelsen noen har om seg selv. Disse oppfatningene er preget av tidligere hendelser, og da spesielt responser man har fått fra andre. Et eksempel på dette kan være at dersom en elev gjentatte ganger får høre at den er mindreverdige, vil den også selv kunne oppfatte dette som en sannhet. Et lavt selvbilde kan også sende et signal til mobberne om at vedkommende er et lett bytte (Roland, 2014). Foruten om de emnene jeg nå har beskrevet ovenfor, er det også verdt å nevne at mobbing kan føre til muskel- og skjelettplager, psykosomatiske plager og posttraumatisk stress (Roland, 2014; Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998; Øverland, 2016; Idsøe, Dyregrov og Idsøe, 2012). Vi kan dermed generelt si at elever som utsettes for mobbing risikerer å få både psykiske og fysiske plager som kan følge dem videre i livet, gjerne i voksen alder, og dette mener Øverland (2016) er et samfunnsproblem. Mobbing vil innen flere av disse konsekvensene ha en sirkulær effekt. Et lavt selvbilde vil i mange situasjoner kunne betraktes som en ond sirkel for både mobbing og angst, hvor det lave selvbilde utløser selve mobbingen og angsten, og mobbingen dermed fører til et enda lavere selvbilde og mer angst.

De konsekvensene jeg nå har presentert er den del av mange alvorlige konsekvenser som kan oppstå fra mobbing. Slike negative konsekvenser kan ha stor påvirkning på mobbeofferet, og de kan bidra til å forme hvordan det i fremtiden kommer til å reagere på og tolke ulike situasjoner. Dette vil jeg diskutere senere i rapporten. Det kan også forekomme konsekvenser for de som utøver og er tilskuere til mobbingen, men i henhold til relevans for denne rapporten velger jeg å ikke skrive om dette. Nå som de ulike risikoene som kan komme av mobbing er beskrevet, vil jeg bevege meg over til hvordan skolen kan drive forebyggende arbeid og tiltak mot mobbing.

1.3 Forebyggelse og tiltak mot mobbing

Generelt kan man si at forebygging av mobbing handler om å stoppe en oppdaget problemutvikling, og videre fremme en positiv utvikling (Befring, 2012). Generelle tiltak blir videre forklart som hva som planlegges å gjøres for å oppnå et mål, for eksempel et mål om å få en slutt på mobbing i klassen. En slik plan bør spesifikt bestå av hvem som skal gjøre hva, og når ting eventuelt skal gjøres (Barsøe, 2010). Enkelt forklart kan man altså si at forebygging er å hindre at mobbing skjer, mens tiltak settes inn for å stoppe mobbing når den allerede har funnet sted. Forebygging kan da bety å lage gode prosedyrer, holdninger og rutiner i klassen når det gjelder mobbing. Eksempler på et slikt forebyggingsarbeid kan være å snakke om mobbing under elevsamtaler og på foreldremøter. Dette kan hjelpe med å oppdage mobbing dersom det forekommer i den aktuelle klassen. Samtidig vil forebygging også handle om å arbeide for en prososial atferd i elevgruppen.

Ettersom skolen er en arena hvor barn og unge er lovpålagt å møte opp, utenom hvis opplæringsplikten oppfylles ved andre arenaer, noe som av og til er tilfellet ved bruken av hjemmeundervisning, som kan brukes dersom foresatte ønsker og om opplegget godkjennes. Skolen spiller derfor en stor rolle i hverdagen til elever i Norge, og blir også et viktig sted i kampen mot mobbing. Det er skolens oppgave å utvikle gode prosedyrer, og dette handler om å lage konkrete planer, sånn at alle er klar over det som skal bli gjort når negativ atferd som mobbing avdekkes i klassen eller på skolen (Roland, 2014). Som jeg har nevnt tidligere er det Opplæringsloven (2017) som legger styringen for hvordan dette arbeidet skal bli gjort. Den lovfester for eksempel skolens ansvar om å fremme et trygt og godt skolemiljø for elevene: Skolen skal førebygge brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane. (§ 9a3). Dersom en elev blir utsatt for mobbing, er dette ikke forsvarlig med tanke på skolens ansvar om å forebygge brudd på retten til

et trygt og godt skolemiljø. Ledere og ansatte ved den norske skolen har dermed en overordnet oppgave med både forebygging, og stopping av negativ atferd som krenkelser og mobbing.

Dette arbeidet betyr at skolene i første omgang må jobbe for å oppdage aktuell mobbeatferd, og videre vite hva som skal skje dersom en slik atferd avdekkes. Når det kommer til tiltak, kan dette på et tidlig stadié være å avdekke, håndtere og stoppe mobbingen før den får rotfestet seg ordentlig. En kan også si at gode tiltak når mobbingen allerede har funnet sted, også vil ha en forebyggende effekt i fremtiden. Videre skriver også Olweus (1993) at tiltak mot mobbing kan utføres på skolenivå, klassenivå og individnivå. Disse nivåene vil jeg foreløpig ikke gå dypere inn i, i henhold til relevansen for denne rapporten. Det jeg derimot vil nevne, er at det nå er lovfestet at dersom en elev forteller om at skolemiljøet ikke oppleves som trygt og godt, skal skolen gjennom egnede tiltak sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, §9A-4). Dette betyr altså at det er elevens subjektive opplevelse av skolemiljøet som skal være gjeldende. Denne opplevelsen står ikke videre spesifisert i lovteksten, og kan se ut til å mangle en tydelig avgrensing. Som jeg nevnte innledningsvis har vi i 2017 fått et nytt kapittel 9A i Opplæringsloven som angår elevenes rett på et trygt og godt skolemiljø. Det jeg dermed vil fokusere videre på, er hvordan disse lovendringene har blitt bestemt. For å gjøre dette vil jeg starte med hvordan endringsarbeid drives i den offentlige sektor, som skolen befinner seg i.

1.4 Endringsarbeid i offentlig sektor

Når det er snakk om endringer som skal skje i den offentlige sektoren, skal dette gjennom en prosess hvor flere statlige organer bidrar til å ta endringen fra en ide til en reform. Slike endringer i lovverket kan nemlig kalles for reformer. Begrepet reform kan bli definert som en forandring (omdanning) av de bestående forhold som er, eller er ment å være, til det bedre (SNL, Reform, 2018). De forandringene vi har sett i Opplæringsloven fra gamle kapittel 9A til det nye, er relevante under den inkluderte definisjonen. Hva disse forandringene innebærer, skal jeg konkret utdype senere i rapporten. Skolen er en offentlig sektor som har til oppgave å sørge for at alle elever i skolepliktig alder lærer det de skal, og dette styres av kunnskapsløftet. Skolen får derfor et vesentlig ansvar i forhold til både faglig og sosial kompetanse ovenfor sine elever. Reformen når det gjelder skolevirksomheten i Norge, dreier seg ofte om hvordan den skal organiseres og styres, og hvordan det pedagogiske arbeidet skal bli utført (Røvik, Eilertsen og Moksnes, 2015).

Røvik mfl. (2015) presenterer et begrep som kalles for sosial autorisering som en del av flere nøkkelbegreper når det kommer til om en ide for reform slår gjennom og settes til verks. Sosial autorisering dreier seg om at selve ideen presenteres for nøkkelpersoner og organisasjoner som har makt innenfor det aktuelle feltet. I Norge anses Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og fagforeninger som noen av dem som har en slik makt innenfor skolefeltet (Røvik mfl. 2015). Det skrives også at selve makten til å gjennomføre reformer i skolesystemet finnes hos den politiske toppen i Norge; Regjeringen og Kunnskapsdepartementet. Makten til vedtakelsen av lover og lovendringer, ligger derimot hos Stortinget, og Utdanningsdirektoratet har blant annet jobben om å se til iverksettelsen av slike politiske vedtak fra Stortinget.

Bare fordi en ide for reform er tatt imot av for eksempel Kunnskapsdepartementet, betyr ikke dette nødvendigvis at den vil iverksettes. Et begrep som står i motsetning til tidligere nevnte sosial autorisasjon, kalles for av-autorisasjon. Dette innebærer at den tidligere autorisasjonen mister sin effekt, og at ideen dermed også blir mindre populær blant de aktuelle aktørene (Røvik, 2002). Et eksempel på dette kan være dersom noen av nøkkelpersonene som sørget for autoriseringen slutter i sin stilling, eller ved et regjeringsskifte. Utenom dette utpekes også et ytterligere begrep som kan sørge for at tidligere autoriserte ideer mister sin autorisasjon, som også er relevant for denne rapporten. Dette er politisk press, som betyr at flere enten stiller seg kritisk til eller støtter nytten/validiteten til en praksis (Røvik mfl. 2015). Skolens kamp mot mobbing har vært under et sterkt politisk press i lang tid. Dette presset har kommet fra flere nivåer, både fra toppen (regjeringen) og fra utsiden (samfunnet). For Regjeringen har kampen mot mobbing blitt til en stor og viktig oppgave gjennom dette vedvarende politiske presset. Som følge av manifestet mot mobbing som ble innført i 2002, ble det fortløpende innført tre ytterligere manifeste. Politikerne som sørget for ordren av NOU 2015:2 har på et vis fratatt det gamle kapittel 9A sin betydning, fordi de ikke mente at det fungerte til sin hensikt, noe jeg kommer til å utdype i et eget avsnitt. Det vedvarende presset mot skolevirksomheten i Norge, både fra politikerne, men også fra samfunnet generelt; ved at medier har satt fokus på å publisere barn og voksne som har blitt utsatt for mobbing, og kritikk vedrørende skolens håndtering av mobbesaker, har resultert i at den Norske skolen har fått kjenne på misnøye og opplevelsen av å feile i en samfunnskritisk oppgave. Dette har skapt ny giv hos mange, og har åpnet for sjansen til å gjøre relativt kjappe forandringer i virksomheten. Det er denne endringsprosessen som førte til

det nye kapittel 9a i Opplæringsloven, som jeg nå skal fokusere på videre i rapporten. Før jeg går over på dette, vil jeg gjerne trekke inn et begrep som viste seg å være nyttig i arbeidet med denne rapporten, nemlig legitimitet.

1.5 Legitimitet

Dette er et begrep som jeg stadig endte opp med å komme tilbake til i arbeidet med rapporten. Derfor valgte jeg å skrive et eget avsnitt om det, både for å definere og belyse hva legitimitet handler om. At noe har legitimitet betyr at det er bredt akseptert, enten fordi det er godkjent i lov eller fordi det av andre grunner anses som rettmessig eller rettferdig (Store Norske Leksikon, Legitimitet, 2021). I forhold til denne rapporten er dette relevant på flere måter; for eksempel spørsmålet om reformen av Kapittel 9a må ha en legitimitet, hvordan elevenes subjektive opplevelse gir legitimitet til å sette inn tiltak mot de oppgitte «mobberne», og i hvilken grad denne subjektive opplevelsen er gyldig. Suchman (1995) bruker en mer generell definisjon på begrepet, og definerer legitimitet som: "a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed systems of norms, values, beliefs, and definitions". Han deler begrepet videre opp i tre typer legitimitet: Pragmatisk, normativ og kognitiv legitimitet. Den pragmatiske legitimiteten bygges ut fra et syn om nytthet. I den pragmatiske legitimiteten får en organisasjon legitimitet fordi den anses som et nyttig verktøy i samfunnet, et eksempel på dette er nettopp skolevirksomheten. Normativ legitimitet dreier seg om at organisasjonen får legitimitet gjennom at dens handlinger ligger innenfor aksepterte normer i samfunnet, og at den igjen mister sin legitimitet dersom de ikke gjør det. Kognitiv legitimitet dreier seg hovedsakelig om at enkelte organisasjoner, eller kjennetegn ved organisasjonen kan bli tatt for gitt. Organisasjonen får dermed ikke legitimitet ut fra om den er nyttig, eller om dens handlinger ligger innenfor aksepterte normer i samfunnet. Organisasjonen har legitimitet fordi den er tilpasset våre mentale bilder av virkeligheten (Suchman, 1995).

Skolevirksomheten i Norge har pragmatisk legitimitet, nettopp fordi den er nyttig for samfunnsvirksomheten i landet ved at den gir en utdanning til de kommende generasjoner. I tillegg til dette må den også basere seg på å oppnå normativ legitimitet. Et eksempel på dette kan nettopp være reformen av kapittel 9A. Skolevirksomheten oppdager at måten den håndterer mobbesaker ikke har vært tilfredsstillende, eller at handlingene for oppfølging ikke har ligget innenfor aksepterte normer i samfunnet. Dette har igjen ført til det politiske presset jeg diskuterte

tidligere. Skolevirksomheten ser dermed at konsekvensene av deres handlinger (eller mangelen på handlinger) er alvorlige, og det kreves en endring av organisasjonens handlinger, teknikker og prosedyrer som utnyttes for å kunne opprettholde normativ legitimitet.

Når det da kommer til spørsmålet om en reform i offentlig sektor trenger legitimitet, er det korte svaret ja. Når en reform blir iverksatt, får den selvsagt legitimitet gjennom at den blir godkjent i loven (ref. definisjonen). Men før man når dette steget, trenger også reformen en viss legitimitet for å kunne rotfeste seg. I saken med reformen av kapittel 9A, kan jeg bruke mitt tidligere eksempel med at reformen vil bidra til å oppnå en normativ legitimitet, og dermed kan betraktes som nyttig for skolen, og dermed for samfunnet. Når det kommer til om elevenes subjektive opplevelse av å bli mobbet har legitimitet for å sette inn videre tiltak, vil dette treffe inn under Suchmans (1995) form for kognitiv legitimitet. Her ser man altså bort fra nytthet og aksepterte normer, og fokuserer heller på mentale bilder av virkeligheten. I det nye kapittel 9A står det at elevens subjektive opplevelse skal anses som gyldig, og ikke skal betviles, noe jeg kommer tilbake til senere i rapporten. Dette betyr altså at elevens subjektive opplevelse blir tillagt legitimitet for videre tiltak fra skolen både gjennom å være lovfestet, men også kan betraktes som gyldig under begrepet kognitiv legitimitet. Definisjonen til Suchman (1995) fremhever «the actions of an entity» som i dette tilfellet er handlingene til den aktuelle skolen som skal undersøke mobbing og sette inn tiltak. I henhold til denne rapporten blir det dermed relevant å undersøke legitimiteten til beslutningsgrunnlaget for å sette inn tiltak mot de oppgitte plagerne. Ettersom elevens subjektive opplevelse har blitt tillagt en avgjørende betydning i nye kapittel 9A, blir også skolens handlinger som er basert på denne subjektive opplevelsen legitime. Et relevant spørsmål som dukker opp da er om disse handlingene er legitime for alle parter i skolesystemet; medelever, mobbeofferet selv, utøverne av mobbingen og foresatte? Dersom man bare følger lovtteksten skal svaret være ja, men gjennom denne rapporten ønsker jeg som sagt å finne ut om elever i den norske skolen støtter dette synet. Dette kommer jeg tilbake til senere. Det jeg nå skal gå over på, er utvalget som fikk oppdraget om å utarbeide en utredning for det nye kapittel 9A.

1.6 Djupedalutvalget

Etter det vedvarende politiske presset rundt arbeidet med kapittel 9A, tildelte

Kunnskapsdepartementet oppgaven om å lage en utredning angående skolemiljøet (NOU 2015:2) til et utvalg ledet av Øystein Djupedal. På mandatet ble det presisert at utvalgets formål var å

finne ut hvilke midler som bidrar til å fremme et trygt og godt skolemiljø, og mer konkret hvordan skolen både kan forhindre og bekjempe problematferd som mobbing og andre krenkelser. Et av målene med utredningen var å finne ut hva som kan gi barn og unge en bedre rettssikkerhet i skolen. Utvalget brukte totalt 19 måneder på denne utredningen. I løpet av denne tiden møtte de alle denne loven måtte angå, både elever, ansatte og forskere. Til slutt kom utvalget med sin utredning, og de var enige at mobbing er et samfunnsproblem som må løses gjennom et felles tilsyn fra hele landet (NOU 2015:2, s. 1). Et annet klart mål med denne utredningen var å finne metoder som resulterer i at færre barn opplever krenking, mobbing, trakassering og diskriminering, og at alle voksne blir mer oppmerksomme slik at vi skjønner hva som kan bli gjort for å hjelpe barn som blir utsatt for dette. I deres arbeid, hadde utvalget noen overordnede perspektiver og utfordringer som ble styrende for hva som skulle fokuseres på. Her er det snakk om fire perspektiver og fem utfordringer som hele utredningen er basert på.

1.6.1 Fire perspektiver:

1. Menneskerettighetene brukes som målestokk: Utvalget sikter til FNs barnekonvensjon, og skriver at prinsippet om barnets beste brytes når en elev blir mobbet, krenket eller diskriminert. Barnets beste ble dermed sentralt i vurderingene, og fikk innvirkning på de tiltakene utvalget valgte å foreslå. Dette betyr at barnets subjektive opplevelse, og rett til å bli hørt ble vektlagt som en menneskerettighet, og dermed gav skolenes handlinger basert på denne opplevelsen en legitimitet.
2. Samfunnet skal ha en nullvisjon om og en nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Dette vil si at skolen skal sette inn tiltak når mobbing finner sted, og slå konsekvent ned på alle former for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av elever.
3. Faglig læring og sosial læring går hånd i hånd. Å arbeide med fag skal ikke skilles fra det å arbeide med sosial læring. Faglig læring må kobles sammen med sosial læring, de er ikke motsetninger, men de utfyller og er avhengig av hverandre.
4. Inkludering for å høre til. Et vidt inkluderingsbegrep ble styrende for utvalgets arbeid. Alle elever har rett til følelsen av tilhørighet på skolen. Inkludering er en grunnleggende rett for alle elever og utvalget mente begrepet burde bli tillagt en bredere forståelse, og at det var viktig å understreke at inkludering gjelder for alle, uansett.

(NOU 2015:2, s. 1).

1.6.2 Fem utfordringer:

Elevundersøkelsen viste tydelig at det fortsatt er for mange barn som krenkes og mobbes i skolen. Det er ganske store forskjeller mellom individuelle skoler og klasser, og i den sammenheng ønsket utvalget å sette fokus på fem utfordringer som generelt kunne forbedres overalt i arbeidet med å fremme et trygt og godt psykososialt skolemiljø, og å forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering på en god måte.

1. *Rettsikkerhet – elevenes rettigheter blir ikke oppfylt.* Eleven har ifølge opplæringsloven sterke rettigheter som utløser plikter for skolen og alle dens ansatte. Imidlertid er det en utfordring at alle disse rettighetene og pliktene fra kapittel 9a ikke oppfylles. Utvalget mener derfor at det er viktig at alle som er ansatte ved den norske skolen forstår at de har et ansvar for at elevene skal ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.
2. *Skolekultur – skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.* Utvalget mener at det er for lite bevissthet knyttet til betydningen av skolekultur i form av de holdninger og verdier som eksisterer på skolen. Kravet om nulltoleranse er altså ikke godt nok innarbeidet i skolekulturen ved alle skoler.
3. *Involvering og samarbeid – elever og foreldre involveres ikke godt nok i skolens arbeid med det psykososiale miljøet.* Utvalget mener at en utfordring er at elever og foreldre ikke involveres godt nok i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet. Mobbing er ikke noe som bare rammer barnet, det rammer hele familien.
4. *Ansvarliggjøring og systematikk – skoleeierens og skolelederens kapasitet til å jobbe systematisk og langsiktig med å utvikle skolemiljøet er mangelfull.* Utvalget ser en utfordring i at skoler og skoleledere jobber for lite systematisk og målrettet for å fremme et trygt og godt psykososialt miljø. Dette kan bety at skolene er for lite bevisst på innsatsen de setter inn, og at den ikke tilstrekkelig vurderer om tiltakene som settes inn fungerer.

5. *Organisering – ansvarsfordelingen i støttesystemet er for utydelig.* Utvalget skriver at for et varig løft av det trygge psykososiale miljøet, må støttesystemene styrkes, og ansvar- og oppgavefordelingen må tydeliggjøres. De mener at kommunale og statlige støttesystemer i varierende grad oppleves som relevante og likeverdige for landets skoler.

(NOU 2015:2, s.1)

Djupedalutvalgets forslag for endring i kapittel 9A i Opplæringsloven ble sentrale i tiden som fulgte. Hovedelementene fra utredningen kan forklares som et forslag til aktivitetsplikt, nulltoleranse og at elevens subjektive opplevelse skal være gjeldende for de tiltak som blir satt inn. Disse elementene fra proposisjonen, og forskjellen mellom gamle kapittel 9a og det nye er det jeg skal fokusere på videre i rapporten.

1.7 Proposisjonen:

Med utgangspunkt i utredningen fra Djupedalutvalget (NOU 2015:2), laget kunnskapsdepartementet en proposisjon til Stortinget. Naturligvis er proposisjonen sterkt preget av utredningen til Djupedalutvalget, men noe er også ulikt. Jeg kommer ikke til å gå grundig gjennom hele proposisjonen, men kommer heller til å oppsummere den gjennom dette kapitlet, før jeg grundig går gjennom forskjellene mellom gamle og nye kapittel 9a i neste kapittel. Som tidligere nevnt, var det noen hovedpunkter som ble viktige i den nye proposisjonen. Disse var aktivitetsplikt, nulltoleranse og elevens subjektive opplevelse. Disse skal jeg nå utdype nærmere.

Aktivitetsplikt: Proposisjonen lyder at alle ansatte ved skoler har et overordnet ansvar til å følge med, gripe inn og undersøke saker hvor mobbing, trakassering og krenkelser finner sted.

Aktivitetsplikten består dermed av fem delplikter, disse går som følger:

1. Plikt til å følge med.
2. Plikt til å gripe inn.
3. Plikt til å varsle.
4. Plikt til å undersøke.
5. Plikt til å sette inn tiltak.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

I tråd med proposisjonen, har skolene altså et ansvar om å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn effektive tiltak for å bedre elevenes psykososiale skolemiljø. Det ble også understreket at plikten til å undersøke alltid vil utløses dersom en elev selv forteller at det ikke oppleves trygt og godt på skolen, men at denne undersøkelsen ikke skal fremskaffe eller vurdere bevis for at mobbing og krenkelser har skjedd. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her ser vi et punkt det kan være verdt og stille spørsmål til i lovverket. Ettersom skolen skal stole på elevens subjektive opplevelse, og at denne opplevelsen skal være gyldig, hvordan skal da denne undersøkelsen bli gjennomført? Hva skjer da dersom faktaene i undersøkelsen strider mot den oppgitte subjektive opplevelsen? Mer om dette kommer senere.

Nulltoleranse: Skolene skal ha nulltoleranse mot krenkelser. Dette beskrives med eksempler som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Selv om disse eksemplene er av den mer alvorlige sorten, skal skolene også ha nulltoleranse for mindre alvorlige hendelser som inneholder krenking. Hva som dermed anses som krenking kan tolkes forskjellig, men det er viktig å passe på at ikke alle kritiske utsagn og uenigheter betraktes som krenkelser. En av skolens oppgaver er å lære elevene å tenke kritisk og respektere andres meninger. Nulltoleranse ble dermed foreslått for innføring i opplæringsloven for å understreke viktigheten av at skolene har tydelige holdninger på dette området. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Den subjektive opplevelse: Det blir altså foreslått at det er elevens subjektive opplevelse som skal være gjeldende for om den har et trygt og godt skolemiljø, og at denne ikke skal avises eller underkjennes. Det påpekes også at skolen gjennom plikten til å undersøke skal hente inn fakta, men at det ikke skal fremskaffes bevis for hvem som har gjort hva. Alle elever har også rett til å uttale seg og bli hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her kommer det et nytt punkt det kan være verdt og stille spørsmål ved. Det står at den subjektive opplevelse skal være gjeldende (for videre tiltak) og at denne ikke skal betviles. Likevel står det at skolene skal hente inn fakta, men ikke bevis for hvem som har gjort hva, og at alle elever skal få uttale seg. Hvorfor skal alt dette gjøres, og at alle skal få uttale seg, dersom det bare er den subjektive opplevelsen av å bli mobbet som skal være gjeldende? Dette kommer vi tilbake til senere i rapporten.

I henhold til Djupedalutvalgets arbeid og forslagene gjennom proposisjonen, besluttet odelstinget vedtaket om lovendringen i det nye kapittel 9A i Opplæringsloven. Som jeg nå har presentert, kan man se i proposisjonen at mye av lovendringen har røtter i disse hovedpunktene om å

lovfeste et krav om nulltoleranse, at elevens subjektive opplevelse ikke skal avvises/underkjennes, og at den daværende vedtaksplikten skulle erstattes av en handlingsbasert aktivitetsplikt. Videre i rapporten skal jeg nå gå grundigere inn i disse endringene, og ta for meg forskjellene i Kapittel 9a, før og etter endring.

1.8 Kapittel 9a, før og etter endring

Opplæringslovens kapittel 9A blir ofte betegnet som mobbeparagrafen. Det er derfor viktig å understreke at kapittelet ikke bare omtaler mobbing, men mer presist handler det om at alle elever har retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-2). En av hovedforskjellene fra gamle kapittel 9A til nye kapittel 9A, er at den nye utgaven uttrykker spesifikt at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 2017; Riiser, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 1) skriver: For at reglene skal være enklere å forstå for dem som arbeider i sektoren, og ikke minst for elever og foreldre, er språket omarbeidet i nesten alle paragrafene. Der det i gamle 9A ble brukt begrepet skoleleder, er det i det nye kapittelet brukt begrepet rektor. Et annet eksempel på dette er at det i gamle kapittel 9A står det at hvis skolen ikke innen rimelig tid har tatt stilling til saken, kan en klage til Fylkesmannen (Opplæringsloven, 2002, § 9 A-2). Det nye begrepet er Statsforvalteren, men siden det i lovtekstene jeg anvender til rapporten brukes begrepet Fylkesmannen, velger jeg også å bruke dette. I det nye kapittel 9A står det derimot at om det er under en uke siden den ble tatt opp, skal Fylkesmannen avvise saken (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-6). Det nye kapittel 9A har med andre ord definert en tidsramme for når skolen skal ha gjort noe i saken. Det nye kapittel 9A har også fått en egen del som beskriver hva man skal gjøre dersom man får mistanke om at ansatte på skolen på et eller annet vis krenker elever, noe som kalles skjerpet aktivitetsplikt (Riiser, 2017). Det er ikke bare rektor som nå har fått uttrykt at det er han/hun som er ansvarlig. I forbindelse med aktivitetsplikten som er innført er det nå uttrykt spesifikt at det er: alle som arbeider på skolen sitt ansvar å følge med, varsle og gripe inn dersom nødvendig (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-4). Dette betyr at det ikke bare er lærere som har ansvaret for dette, men det innebærer også assistenter, miljøarbeidere, renholdsarbeidere, og for øvrig alle andre som er ansatt på skolen. Aktivitetsplikten i det nye kapittel 9A har blitt mye omtalt, og blir regnet som et av de viktigste elementene som er kommet med de nye bestemmelsene. Det betyr derimot ikke at det aldri fantes en slags aktivitetsplikt i gamle kapittel 9a. Den gamle lovteksten lyder som følger: «Dersom

nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.» (Opplæringsloven, 2002, § 9 a-2) Man kan se at også her var det en plikt til undersøkelse, varsling, og dersom nødvendig; gripe inn. Det som er nytt, er at denne aktivitetsplikten blir uttrykt på en mer eksplisitt og klar måte, med konkretisering på hva hver av de underliggende delpliktene innebærer. «Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg. Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.» (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-4) Dersom man sammenligner de to lovtekstene, ser man at ordet «skal» blir brukt i nye kapittel 9A når det kommer til å følge med, gripe inn og varsle. I det gamle derimot, brukes bare «skal» når det gjelder å undersøke dersom man får kunnskap, og varsle. Man kan med andre ord si at den nye aktivitetsplikten er mer omfattende enn den gamle.

Den nye versjonen av kapittel 9A har også fått lovfestet kommunens rett og plikt til å lage egne ordensregler for de enkelte skolene (Opplæringsloven, 2017). Her skal det defineres regler og eventuelle konsekvenser det vil få å bryte dette reglementet. Det er også lovfestet en rett til bortvisning, og det er lovfestet rett til tvangsmulkt (Opplæringsloven, 2017). Riiser (2017) skriver at et annet element som er vektlagt i det nye kapittel 9A, er at det er elevens subjektive opplevelse som skal sette styringen for de tiltakene som eventuelt skal settes inn. Det vil dermed si at elevens subjektive opplevelse av skolemiljøet er avgjørende for hva som eventuelt skal gjøres videre. Utdanningsdirektoratet (2017, s. 10) skriver at: Det er elevens opplevelse av det nåværende skolemiljøet som er avgjørende, ikke årsakene til at eleven ikke opplever at det er trygt og godt å være på skolen. Dette er annerledes fra tidligere ved at det nå er elevens opplevelse som ligger til grunn for hvordan man skal håndtere situasjoner som måtte oppstå.

Som jeg begynte å gi eksempler på i forrige avsnitt, er denne nye føringen om elevens subjektive opplevelse ganske utydelig formulert i proposisjonen og Opplæringsloven, og setter ingen tydelige grenser eller krav til begrepet. Det forekommer også noen motsigelser som kan føre til ulike tolkninger av loven ved ulike skoler. Dette er noe jeg vil fokusere på videre i

rapporten. Jeg vil først hente frem litteratur om den subjektive opplevelse, tolkning, hukommelse og attribusjonsteori.

1.9 Den subjektive opplevelse

Hovedfokuset i denne rapporten er som kjent elevenes subjektive opplevelse. Det jeg til nå har presentert har jeg brukt for å lede frem til det viktige elementet slik det er oppført i proposisjonen og lovteksten. Djupedalutvalget var redde for at elever ikke blir tilstrekkelig trodd på når de rapporterer om mobbing. De påpekte at det er nok at en episode eller hendelse fører til en subjektiv opplevelse av ubehag for den det gjelder, og for at det skal utløses det utvalget foreslår som en aktivitetsplikt for skolen (NOU 2015:2, s. 1). Elevenes eget beste blir dermed trukket frem som et overordnet punkt knyttet til rettigheten av å bli hørt på. Når barn og unge blir hørt, påvirker også dette deres egen oppfattelse av medvirkning på en positiv måte, og opplevelsen av tilhørighet øker. Djupedalutvalget foreslår at det ikke skal spørres spørsmål mot, eller være tvil rundt elevenes egne opplevelser av krenking. Et sentralt element for bruken av det subjektive begrepet er hvordan andre personer hører, tolker og oppfatter våre initiativer. En grunn til at utvalget mente at dette ikke hadde virket som ønsket tidligere, er at det manglet tilstrekkelig kompetanse på dette området i skolevirksomheten (NOU 2015:2, s.5)

Det skrives dermed i proposisjonen at skolen skal følge opp alle sine elever, og aldri avslå eller underkjenne elevers opplevelse av utrygghet og mistriivsel på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Det avgjørende her blir altså hvordan eleven selv opplever sin egen skolehverdag. Dette ligger veldig nært et begrep jeg kommer tilbake til i metodedelen, som kalles for fenomenologi. Fenomenologi baserer seg på at realiteten nettopp er slik folk oppfatter at den er. Videre i proposisjonen står det at elever har retten til å få uttalt seg i saker som angår dem, som også er et viktig punkt i anerkjennelsen av barn som selvstendige individer. Når det kommer til å løse opp i mobbesituasjoner, betyr dette at den utpekte mobberen også skal få muligheten til å forklare seg, ettersom denne eleven også kan oppleve et utrygt skolemiljø. Samtidig påpekes det også av at denne retten til å bli hørt også inkluderer en rett til medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Her ser vi igjen en uklarhet i lovteksten; skolen skal altså høre og stole på elevers subjektive opplevelse, og elevene har rett til å medvirke i disse sakene. Hva skjer da dersom to elevers opplevelse og rett på medvirkning strider mot hverandre? Hvem skal man da høre på? Videre står det at eleven aldri skal føle at den må gi et spesifikt syn i slike

saker. Dette relaterer til barns egne opplevelser og meninger som skal stå sentralt, og bygger på kravene om at barn og unge skal bli hørt på, fra både grunnloven og barnekonvensjonen.

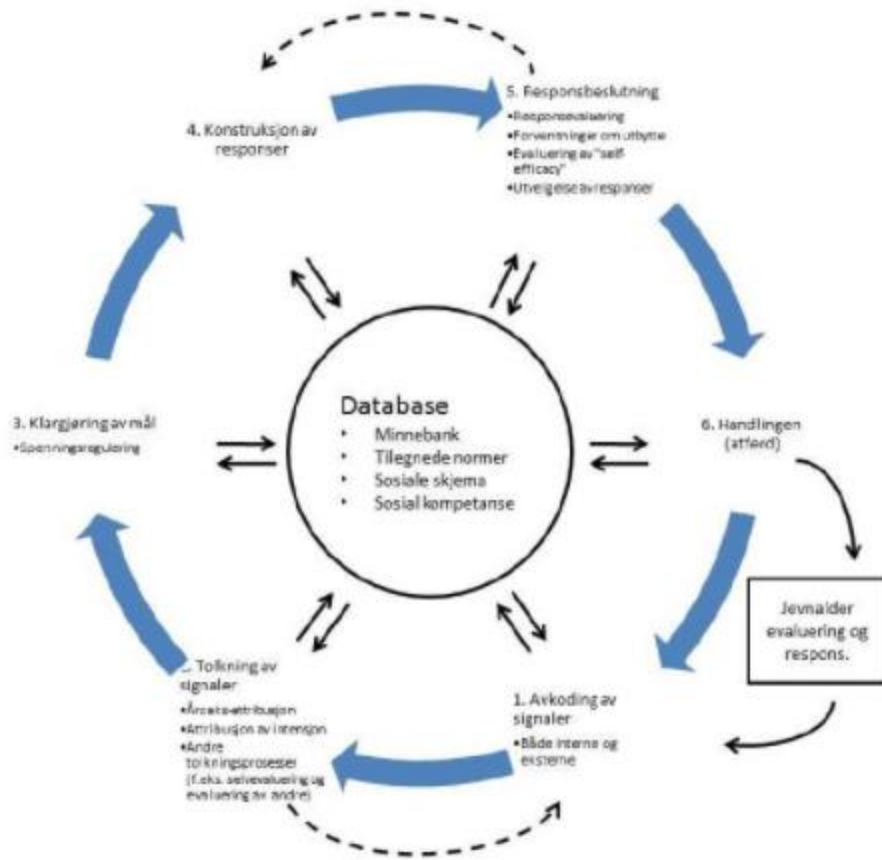
Med dette ser vi altså at det er noen uklarheter i lovteksten angående om elevenes subjektive opplevelse skal avgjøre tiltakene som kan bli satt inn. Jeg har i tidligere avsnitt pekt på flere motsigelser og tvetydninger, som at den subjektive opplevelse aldri skal betviles, men at det likevel skal foretas en faktabasert undersøkelse hvor alle elever skal få uttale seg og medvirke i saken. Disse uklarhetene og tvetydningene i lovteksten kan gjøre det problematisk for skoler å drive arbeid mot mobbing. Som tidligere nevnt står beskrivelsen av den subjektive opplevelse uten en tydelig avgrensning i proposisjonen og Opplæringsloven, og det står heller ikke hva man skal gjøre dersom to elevers subjektive opplevelser strider mot hverandre. I arbeidet som lærer får jeg ofte høre to forskjellige opplevelser av en situasjon, hvor gjerne to elever mener at den ene har krenket den andre på ulike måter. Hvordan kan man avgjøre hvilken av disse opplevelsene som er mest «gyldig»? Hvorfor er det slik at mennesker tolker og husker like situasjoner på ulike måter? For å svare på dette ønsker jeg å trekke inn litteratur om tolkningsmønstre, hukommelse og attribusjon.

1.10 Tolkning og Hukommelse

Alle mennesker er forskjellige, og har ulike måter å se verden rundt seg på. Dette kan føre til problematikk rundt gyldigheten av en elevs subjektive opplevelse. Hva skjer dersom to elever har en vidt forskjellig opplevelse av samme situasjon? Hvilken opplevelse skal betraktes som mest gyldig, og gyldig for hva? I dette avsnittet vil jeg dermed trekke frem teori som handler om hukommelse og tolkning. Dette vil bidra til å forklare hvordan elever kan tolke, reagere og huske forskjellig fra den samme situasjonen. Jeg bruker SIP-modellen til å illustrere dette.

1.10.1 SIP-Modellen

Modellen ble opprinnelig utarbeidet av Crick & Dodge (1994), og beskriver en stegvis prosess fra avkoding av signaler til respons, illustrert ved tykke piler, se figuren på neste side. Imidlertid viser modellen også sirkulære prosesser, illustrert ved tynne piler.



Figur 1. SIP-modellen (Crick og Dodge, 1994) hentet fra: <https://sosemplan.no/modeller-og-verktoy/vaere-sammen/handtering-av-utfordrende-adferd/sip-model/>

1.10.1.1 Modellens Oppbygning

I midten av modellen ligger det som kalles for databasen. Her finner vi barnets sosiale skjemaer, tilegnede normer, sosial kompetanse og det som kalles for minnebank. Enkelt forklart kan man si at databasen er hukommelsen og det som er lagret fra tidligere erfaringer. Pilene som peker ut og inn fra midten, illustrerer at databasen gjensidig blir påvirket av, og selv påvirker alle prosessene som finner sted i sirkelen rundt modellen. Modellen baserer seg på at alle signaler må avkodes før noe videre skjer, og det er dermed kommet dette som steg nummer en. Avkoding betyr at en må registrere, hente ut og legge fokus på et spesifikt inntrykk. Neste steg er tolkning. Her tolker man det utvalgte inntrykket, og tolkningen blir påvirket av personens sosiale kunnskaper og tidligere erfaringer, altså innholdet i databasen. Så beveger vi oss til det som heter klargjøring av mål i modellen, som er steg nummer tre. Her avgjør man hva en ønsker å få ut av den aktuelle situasjonen, for barnet kan dette være å bli med andre på en lek, styre unna en kranjel, eller å få

tak i et redskap eller leketøy. Videre går vi til steg nummer fire, hvor man så begynner å konstruere en respons. Her leter man i databasen og forsøker å lage en god respons til den aktuelle situasjonen. I steg nummer fem, plukkes en respons ut fra hva som anses som det beste i situasjonen, dette er gjerne den responsen som er mest gunstig og gir flest fordeler for barnet. Dette valget avhenger av hvor mye noen selv har tro på at de kan utføre de forskjellige responsene, og videre det forventede resultatet fra de ulike responsene. Til slutt kommer selve handlingen som steg nummer seks, hvor man utfører den gjennomtenkte og valgte responsen. Denne responsen tar også utgangspunkt i en emosjonell faktor, som handler om relasjonen mellom barn i samme aldersgruppe i dette tilfellet. Selve handlingen som blir utført i steg nummer seks kan ha flere former. Den kan variere mellom å være positivt eller negativt ladet, og eventuelt kan man også velge å ikke gjøre eller si noe som helst.

Kort forklart kan man si at SIP-modellen illustrerer prosessen om hvordan mennesker tar imot signaler og bruker disse til å konstruere en respons. Modellen inneholder tre hovedkomponenter; databasen, informasjonsprosesser og emosjonelle prosesser. Databasen kan forklares som hukommelsen, og det illustreres at den gjensidig påvirker alle stegene fra kjernen av modellen. Informasjonsprosesser kan forklares som avkoding, tolking, klargjøring av mål, konstruksjon og valg av respons, og avsluttes med en utvalgt handling (som også kan være å avstå fra handling). De emosjonelle prosessene ble i etterkant påført av Lemerise & Arsenio (2000), og inneholder tre hovedpunkter: Temperament følelsesregulering og grunnstemning i kroppen. Disse punktene påvirker også relasjonen mellom barn i samme aldersgruppe. Situasjoner som finner sted i nåtid kan gjøre at minner fra fortiden blir aktivert, og disse minnene kan igjen ha innvirkning på kommunikasjonen som finner sted her og nå (Roland, 2014). SIP-modellen kan dermed bidra til å skape en bedre forståelse av hvordan barn kan tolke den samme situasjonen på helt forskjellige måter, basert på sine egne erfaringer, minner og sosiale ferdigheter; altså den subjektive opplevelsen. Det er også viktig å huske på at barnets egen hukommelse spiller en stor rolle i bruken av denne modellen, ettersom alle ledd går innom den såkalte databasen. Denne databasen kan i mange tilfeller være usikker, ettersom den preges av barnets egeninteresse og tidligere erfaringer i barnets liv. Dette kan igjen få konsekvenser for hvordan barnet tolker de situasjoner det befinner seg i. Dette skal jeg fokusere på videre i avsnittet om hukommelse.

1.10.2 Hukommelse

Hukommelsespsykologi handler blant annet om hvordan mennesker husker episoder eller hendelser fra fortiden. Som nevnt i forrige avsnitt, er hukommelsen eller databasen helt sentral for hvordan mennesker tolker verden rundt seg og reagerer på nye situasjoner som oppstår. Mobbing er episoder av krenkelse og episodisk hukommelse er betegnelsen for hvordan enkelthendelser lagres og hentes fram (Svartdal, 2020). Forskning viser at vi ganske ofte gjør feil når vi skal huske disse enkelthendelsene. Å huske episoder fra måneder og år tilbake er i stor grad en aktiv prosess der man rekonstruerer (og ikke bare passivt gjengir) tidligere inntrykk. Dette er demonstrert i vitnepsykologien og ikke minst i forekomst av falske minner (SNL, Episodisk Hukommelse, 2020). Dette betyr at barn som skal gjengi en enkelthendelse, da gjerne en mobbesituasjon, kan gjengi denne feilaktig fordi prosessen preges av å rekonstruere tidligere hendelser, noe som igjen påvirkes av barnets egeninteresser og forutsetninger. Dette er viktig når skolen skal lytte til den subjektive framstillingen fra elever, men det blir ikke drøftet i proposisjonen.

1.10.3 Attribusjonsteori

Attribusjoner er mentale prosesser som brukes for å forklare årsakene til både ens egne, og andre menneskers handlinger. Det handler også om hvordan mennesker spontant plasserer årsaker bak situasjoner som utspiller seg (Wiley & Heider, 1958, SNL, 2020). I sammenheng med denne rapporten kan det bety hvordan elever plasserer årsaker for mobbesituasjoner, og forklarer egen og andres atferd. Det er noen typiske feil vi mennesker gjør når vi attribuerer. Disse kalles for *den fundamentale attribusjonsfeil*, *aktør-observator-effekten* og *selvfavoriserende attribusjonsfeil* (Hogg & Vaughan, 2011).

Den fundamentale attribusjonsfeilen handler om hvordan vi mennesker ofte fokuserer for mye på indre faktorer som er knyttet til personlighetstrekk. Dette kalles for overattribuering, og ved å gjøre dette blir det mindre fokus på ytre faktorer, som ofte vil være de faktorene som faktisk ligger bak handlingen. Dersom slike attribusjonsfeil oppstår i sammenheng med en mobbesituasjon, må en ta ulikheter mellom elevene, og deres evne til å kunne forklare egen og andres handlinger til betraktning. Med dette, beveger vi oss til *aktør-observatør-effekten*. Denne går ut på at mennesker ofte ser andres atferd som et resultat av indre faktorer, og sine egne handlinger ofte skyldes på ytre faktorer (Hogg & Vaughan, 2011). Dette skaper en skjevhet i attribusjoner, noe som gjerne kan føre til motstridende forklaringer på for eksempel hvordan en

mobbesituasjon har oppstått. Til slutt kommer *Den selvfavoriserende attribusjonsfeilen*. Denne dreier seg om at mennesker ofte er langt mindre kritisk mot egne handlinger i forhold til andres, når de skal beskrive hvordan atferd har oppstått. En slik attribusjonsfeil kan for eksempel få et barn til å føle at positive konsekvenser kommer fra sine egne ferdigheter, og hvis konsekvensene derimot skulle være negative, vil de i stedet forsøke å legge skylden på ytre faktorer som de ikke kan gjøre noe med (Bazerman, 2006). Man kan dermed si at selvfavoriserende attribusjon utfyller aktør-observatør-effekten. I en mobbesituasjon kan dette være at offeret beskriver aktørens handlinger som motivert av indre faktorer, mens aktøren forklarer sin atferd ved å skyldte på eksterne faktorer som ligger utenfor dens kontroll. Dette kan bidra til å skape problemer i oppnøstingen av slike situasjoner, og er derfor viktig å ha i tankene i et slikt arbeid.

1.10.4 Konklusjon

Forholdene jeg nå har diskutert kan sammen bidra til å skape noe av problematikken jeg har presentert gjennom denne rapporten. Tolkingsmønstre, selektiv hukommelse og attribusjonsfeil kan alle føre til motsigelser i elevers subjektive opplevelser og skape en feilaktig beskrivelse av mobbesituasjoner. Likevel står det tydelig i proposisjonen og loven at elevens subjektive opplevelse ikke skal underkjennes eller avvises. I et forsøk på å skape en klarhet rundt dette temaet, og bidra som en hjelp i fremtidig arbeid mot mobbing, har jeg valgt å fokusere på denne problematikken i rapporten. Jeg har nå kartlagt hva relevant teori og lover sier om saken, og neste steg blir å undersøke hva elever i den norske skolen selv tenker om temaet. For å gjøre dette har jeg intervjuet elever på ungdomsskolen, hvor jeg har stilt spørsmål om fiktive situasjoner som omhandler hvorvidt en lærer skal stole på elevers subjektive opplevelse. En tydelig beskrivelse av denne prosessen kommer nå videre i rapporten, gjennom metode kapitlet.

2 Metode

Problemstillingen gir retningslinjer for hvordan forskningsprosjektet kan utformes (Thagaard, 2018), og forskningsmetoden skal kjennetegnes av systematikk, grundighet og åpenhet. (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016) Jeg ønsker å finne ut hva elever tenker om arbeidet med mobbing og den nye Opplæringsloven 9A når det kommer til elementet om den subjektive opplevelsen. Mobbing kan av ulike grunner være et vanskelig tema å snakke om for mange. For

å best mulig belyse og skape et dypere innblikk i denne tematikken, har valget dermed falt på kvalitativ forskningsmetode. Dette gir meg og elevene en god mulighet til å diskutere en vanskelig tematikk hvor jeg kan stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig, i stedet for å bruke f.eks. et digitalt spørreskjema som gjerne går mindre i dybden. Målet om å nærmere undersøke rundt de nye bestemmelsene i Opplæringsloven angående elevenes subjektive opplevelse i mobbesaker, gjør det også naturlig å søke mot et kvalitativt forskningsdesign, nettopp for å skape ny og utdypende kunnskap og forståelse rundt fenomenet. Kvantitativ forskning forholder seg hovedsakelig til fenomener som enkelt er målbare og kan sammenlignes. Elevens subjektive opplevelse og meninger rundt denne er vanskelig å måle på en skala, og vanskeligere å sammenligne, ettersom den subjektive opplevelsen av en situasjon kan variere fra person til person av grunner jeg har kartlagt tidligere i rapporten. Dette gjør også at jeg trekkes mot et kvalitativt forskningsdesign, som retter seg mer inn mot individet og dets subjektive opplevelser og tanker rundt et fenomen.

Tematikken jeg har valgt for rapporten er også ganske abstrakt, og kan være vanskelig å sette seg inn i og forstå for elever på barnetrinnet. En kvalitativ forskningsmetode vil dermed også gi meg muligheten til å forklare, komme med eksempler og utdype der det trengs, for å forsikre meg om at jeg og elevene er på samme side og har samme forståelse for hva vi diskuterer. Dette er også en av de største fordelene ved valget av en kvalitativ forskningsmetode. En ulempe ved bruken av kvalitativ metode er at det her vil brukes færre informanter enn i en kvantitativ tilnærming, og resultatene vil dermed bli vanskeligere å generalisere til en større populasjon for å kunne si hva elever generelt i Norge mener. For å kunne generalisere vil det da kreve mer forskning på feltet, med flere informanter. For denne rapporten, med henhold til både tematikken, problemstillingen, informantene og pandemien verden nå befinner seg i med tanke på å rekruttere slike informanter, vil jeg si at fordelene til en kvalitativ tilnærming utveier ulempene, og dette begrunner mitt valg av metode.

2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er et begrep som baserer seg på hvordan vi mennesker kan forstå sosiale fenomener ut fra en aktørs perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi baserer seg på den subjektive opplevelsen, noe som gjør at begrepet treffer kjernen av forskningstemaet for denne rapporten, og fenomenologien leter etter en forståelse av den dypere meningen i menneskers erfaringer (Thagaard, 2018). Når

det gjelder kvalitativ forskning, blir fenomenologien bedre forklart som interessen for å bedre kunne forstå sosiale fenomener ut fra en aktørs egne perspektiver, og best mulig kunne beskrive verden slik den oppleves for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens reflektering over sine egne erfaringer kan derfor lage et utgangspunkt for den aktuelle studien. Det fenomenologiske prinsippet innebærer dermed at fokuset for forskningen blir satt i fenomenverdenen, slik de personene vi studerer opplever den, mens aspekter fra den ytre verden og forskerens egen førforståelse blir lagt til siden. I slike studier er det derfor viktig at forskeren er åpen for deltakernes egne erfaringer. Som man kan se her, er dette en direkte parallell til problemstillingen om elevens subjektive opplevelse, noe som gjør at fenomenologien ligger enda nærmere denne rapporten, ved at jeg får undersøke informantenes egne meninger rundt verdien av en elevs subjektive opplevelse av å bli mobbet.

Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskere som gjennomfører fenomenologiske studier, bruker begrepet ved å gjengi felles aspekter ved de erfaringene informantene beskriver. Disse likhetene som informantene beskriver, legger grunnlaget for at vi kan lage oss en bedre forståelse av det fenomenet som forskes på. Et eksempel på bruken av fenomenologisk forskningstradisjon i en kvalitativ intervjuundersøkelse, kan være ved å snevre inn intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden.

Gjennom denne rapporten ønsker jeg som sagt å undersøke fenomenet som er elevens subjektive opplevelse, og hvilken betydning denne opplevelsen skal ha for tiltak som blir iverksatt, og hvor eventuelle grenser skal gå i henhold til denne. Det vil dermed være naturlig å velge et fenomenologisk perspektiv i denne undersøkelsen. Samtidig er det også viktig å huske at mobbing er et sensitivt tema, hvor informantenes subjektive opplevelse kan variere, og det kan oppstå feiltolkninger og gjerne fordommer. Kvale & Brinkmann (2015) skriver derfor at når forskere skal forsøke å gjengi personers subjektive opplevelser, så skal disse beskrivelsene i størst mulig grad være frie for personlige tanker og fordommer. Når en skal forske på et fenomen slik det fremstår, må dermed vår egen førforståelse, alle våre oppfatninger og all tidligere kunnskap legges til siden. Når jeg nå har trukket frem begrepet fenomenologi, vil det også være relevant å trekke inn hermeneutikk.

2.2 Hermeneutikk

Flere forskere har vært skeptiske til fenomenologisk praksis og tanken om at førforståelsen skal havne i bakgrunnen for å fange essensen av fenomener. Mennesker forstår, forklarer og fortolker mening innenfor en gitt kontekst, og gjennom den situasjonen vi befinner oss i. Hermeneutikken blir dermed brukt som en form for forståelse (Thomassen, 2006). Selve begrepet hermeneutikk betyr å tolke eller å fortolke. Hermeneutikk er en gammel tradisjon, og i en lang periode handlet det bare om fortolkning av en viss type tekster i noen utvalgte fagområder, som for eksempel tolkninger av tekster fra bibelen innenfor teologi. Begrepet har siden utviklet seg fra kun å omhandle tekstfortolkning, til en mer generell lære om fortolkning og forståelse (Thomassen, 2006). Hermeneutikk dreier seg altså om å gripe fatt i en dypere mening enn det som blir oppfattet umiddelbart (Dalen, 2011).

2.3 Kombinasjonen av begrepene

Forholdet mellom fenomenologi og hermeneutikk blir da at fenomenologien dreier seg om personlig erfaring, og hvordan verden presenterer seg gjennom en slik erfaring. Gjennom denne erfaringen skjer det også en fortolkning. Hermeneutikken er da læren om tolkning og forståelse. Dermed er dette to retninger som ligger nær hverandre, og har hatt stor innvirkning på hvordan vi ser forholdet mellom filosofi og litteratur. Jeg vil altså fortolke informantenes svar i et forsøk på å forstå meningen og innholdet bak deres uttalelser. Hermeneutikk fokuserer altså ikke bare på beskrivelser av den virkelige verden, men baserer seg på å tolke og forstå ting som skjer i møtet mellom tekster og individuell førforståelse. Innenfor hermeneutikk er det menneskers meninger og opplevelser som påvirker hvordan man forstår et fenomen, og Thagaard (2018) skriver at dette meningsinnholdet bare kan forstås i lys av den sammenheng som det vi studerer er en del av. Innenfor hermeneutikk møter man ofte det som kalles for *den hermeneutiske sirkel*, hvor måten vi mennesker klarer å forstå et fenomen blir forklart gjennom en sirkulær prosess, og at helheten kun kan bli forstått ut fra de enkelte delene som dukker opp etter hvert som man lærer mer innenfor det som forskes på (Thomassen, 2018). I analysen vil derfor refleksjonene delvis gjøres ut fra helheten, men også ut fra de enkelte delene som blir påført min egen forståelse gjennom intervjuprosessen.

Til sammen, gjør disse faktorene at den utvalgte forskningsmetoden for denne rapporten kommer til å være kvalitative intervjuer med et fenomenologisk perspektiv. Dette betyr altså at informantene får muligheten til å forklare sine meninger om fenomenet, som er betydningen av

elevens subjektive opplevelse, hvor jeg som forsker på forhånd legger bort førforståelsen og forkunnskaper før selve intervjuet, for å best mulig kunne presentere fenomenet slik det fremtrer for informantene. Det kommer i etterkant til å være et fokus på hermeneutikk når det gjelder transkribering og behandling av intervjudata. Dette betyr at jeg i transkriberingsprosessen kommer til å ta for meg fenomenet slik det fremtrer i intervjuprosessen, å forsøke å si noe om meningen bak disse uttalelsene i en større sammenheng.

2.4 Kvalitative intervjuer

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet forsøker man å forstå verden ut ifra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes flere ulike former for intervjuer, og alle tjener ulike formål (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det kan være vanskelig å skille mellom de ulike intervjuformene, siden forskningsintervjuet noen ganger nærmer seg det journalistiske intervjuet og omvendt. Thagaard (2018) skriver at det semistrukturerte intervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres av både de temaene vi ønsker å få kunnskap om, og de temaer intervjupersonen tar opp. Målet med intervjuene var å få innsikt i hvordan elevene selv tenkte og opplevde det nye kapittel 9A. Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju med intervjuguide for denne rapporten. Grunnen til dette var at jeg på forhånd lagde noen spørsmål/tema jeg ønsket svar på med bakgrunn i teoridelen, men er også interessert i elevenes egne tolkninger og meninger. Til dette fungerer et semistrukturert intervju veldig bra fordi jeg kan få svar på de spørsmålene jeg stiller, men kan også skape ny innsikt i prosessen ved at elevene kan gi eksempler og jeg kan stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden blir dermed ment som en pekepinn for hvilke emner og spørsmål som skal tas opp, samt sikre at alt jeg har planlagt på forhånd blir inkludert.

Semistrukturerte intervjuer kan være krevende for intervjueren når det kommer til både forkunnskap om emnet, og om interaksjon med mennesker. Man må ofte ta kjappe beslutninger og man må avgjøre hva en ønsker forfølge og hva en ikke skal forfølge, altså hva man ønsker en nærmere forklaring på, og hva man eventuelt velger å tolke selv. Den beste opplæringen på dette skjer gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Når en gjennomfører intervjuer er det noen prinsipper som en må ta hensyn til. I et intervju er styrkeforholdet mellom intervjuer og intervjupersonen asymmetrisk. Thagaard (2018) skriver at intervjupersonen har samtykket til å svare på spørsmål og er den som åpner seg, mens intervjuer er den som stiller spørsmålene og utsetter seg ikke for spørsmål på samme måte. Jeg tar hensyn til dette ved at jeg

etter beste evne forsøker å skape en vennlig stemning rundt selve intervjuet, og ved at jeg ikke presser informantene for opplysninger, men heller gjør et forsøk på at de selv får svare på spørsmålene på den måten de ønsker, og heller stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig.

2.5 Utvalg

Selve problemstillingen legger ingen klare føringer for hvor utvalget burde hentes inn, utenom at informantene skal være i skolepliktig alder. Ettersom problemstillingen og tematikken i undersøkelsen krever en del abstrakt tenkning fra informantene, bestemte jeg meg for å hente utvalget til intervjuene fra ungdomsskolen. Et utvalg basert på ungdomsskoleelever vil forhåpentligvis klare å svare hensiktsmessig på spørsmålene og reflektere rundt problematikken. Ettersom vi i skrivende stund befinner oss i en global pandemi, viste rekrutteringen av informanter seg til å bli krevende. Derfor valgte jeg å gjøre et tilgjengelighetsutvalg for å sikre meg informanter på enklest mulig måte. Thagaard (2018) betegner et tilgjengelighetsutvalg som et utvalg hvor informantene blir utvalgt fordi de er tilgjengelig for forskeren. På grunn av at problemstillingen ikke stiller store krav til informantene utenom deres alder, ser jeg ikke på denne utvalgsmetoden som en svakhet for undersøkelsen. Jeg overholdt også de aktuelle smittevernstiltakene i utførelsen av intervjuene, ved å ikke samle flere enn fem informanter sammen, og passe på at jeg og informantene overholdt en meters avstand. Når det kommer til antallet personer i utvalget, fulgte jeg Postholms (2005) anbefaling om godt samsvar mellom studien og tiden som er til rådighet. Selve utvalget ble dermed innhentet gjennom et bekjentskap fra en ungdomsskole i området. Her skaffet jeg 4 informanter fra niende trinn, to gutter og to jenter, hvor mitt bekjentskap ble brukt som et mellomledd for å komme i kontakt med disse.

2.6 Intervjuguide

Selve intervjuguiden ble laget ut fra problemstillingen og forskningstemaet for rapporten, og med den hensikt at den skulle være veiledende og til hjelp for å holde flyten under intervjuene. Når jeg laget intervjuguiden var jeg oppmerksom på å være tydelig med hvilke temaer jeg ønsket at informantene skulle belyse. Dette ble videre en føring for hvilke spørsmål som skulle stilles. Her fokuserte jeg på å stille spørsmål som gir informantene muligheten til å komme med konkrete svar om de temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Jeg ønsket ut fra problemstillingen å belyse hvilke tanker og meninger elever i den norske grunnskole har om de nye bestemmelsene i Opplæringsloven kapittel 9a knyttet til elevens subjektive opplevelse av og bli mobbet. Dette kom frem i intervjuguiden gjennom noen forhåndsbestemte spørsmål, noen av

disse var: Skal læreren stole på at det eleven forteller stemmer? Skal læreren observere for å se om opplysningen stemmer? Skal læreren stole på at det mor/far forteller stemmer?

Intervjuguiden ble under selve intervjuet brukt som en veileder for samtalen, hvor jeg brukte oppfølgingsspørsmålene dersom jeg følte at det var nødvendig eller trengte mer utfyllende svar.

2.7 Forberedelser til Intervjuet

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de aktuelle informantene. Informasjonsskrivet inneholdt prosjektets formål og tema, sammen med informasjon om kravet til konfidensialitet, anonymitet, fritt samtykke og at informantene når som helst i prosessen hadde muligheten til å trekke seg uten noen negative konsekvenser. Øverst i informasjonsskrivet står det spørsmål om du har lyst å delta i undersøkelsen «elevens subjektive opplevelse», etterfulgt av informasjon om hva undersøkelsen dreier seg om, slik at de aktuelle informantene får et innblikk av hva de takker ja til å delta på. Videre skrev jeg opp kontaktinformasjon til både meg, veileder, personvernombud og NSD. Dette ble oppført sammen med rettighetene informantene har ved å takke ja til deltagelse. Det ble også informert om hva som skjer ved aktuelle personopplysninger som blir lagret, og når de blir slettet. Mer om etiske hensyn kommer i et senere avsnitt om etikk.

2.8 Prøveintervju

I forkant av de faktiske intervjuene holdt jeg et prøveintervju. Formålet med dette var å teste kvaliteten på intervjuguiden, og sjekke at jeg fikk svar på det jeg ønsket. Dette gjorde jeg ved å intervju mitt bekjentskap som jeg brukte til å komme i kontakt med informantene. I og med at han selv går på ungdomsskolen passet han godt som en prøvekanin for spørsmålene. Jeg delte på forhånd ut informasjonsskrivet, men opplyste også om at ingen personopplysninger ville bli lagret i prøveintervjuet, og at det heller ikke ville bli tatt opp. Etter at han hadde lest informasjonsskrivet og takket ja til å bli med, utførte vi selve prøveintervjuet. Her noterte jeg stikkord og fikk testet om intervjuguiden fungerte etter hensikt. Etterpå gjorde jeg noen små justeringer. Disse justeringene innebar å fjerne noen spørsmål som kunne virke gjentakende, for å skape best mulig flyt i samtalen. Ved å gjennomføre prøveintervjuet fikk jeg gjort meg noen nyttige erfaringer om både intervjuguiden, og hvordan jeg selv skulle føre intervjuet. Jeg noterte at det er viktig å stille presise spørsmål, og at jeg må være klar i oppfølgingsspørsmål for å få svar på det jeg lurer på. Jeg fikk en positiv opplevelse av selve gangen i intervjuet, noe jeg tok med meg videre inn i intervjuet.

2.9 Gjennomførelse av intervjuer

Selve gjennomførelsen av intervjuene forløp seg over en dag, noe jeg synes ble mest effektivt da jeg skulle bruke en ansikt til ansikt metode. Dette ble gjort ved at jeg ba informantene møte opp ved et bestemt sted, til et avtalt tidspunkt. Da alle informantene var samlet fikk jeg snakket med alle i plenum, hvor jeg informerte ytterligere om hvem jeg var, og hva jeg forsket på gjennom denne rapporten. Her fikk informantene stilt spørsmål dersom de hadde noen, og jeg samlet også inn samtykkeerklæringen før jeg satte i gang med selve intervjuene. Etter at informasjonen var gitt, og eventuelle spørsmål var svart på, tok jeg med en og en informant til et eget rom, hvor jeg holdt selve intervjuene. Jeg startet hvert av intervjuene med en alminnelig samtale med informantene i et forsøk på å skape en avslappet og hyggelig atmosfære rundt intervjuene. Etter dette, informerte jeg om at jeg nå skulle starte lydopptakeren, og stille dem noen spørsmål rundt deres meninger om hva en lærer burde gjøre i ulike mobbesituasjoner. Jeg var også tydelig på at informantene ikke trengte å dele personlige erfaringer fra slike mobbesituasjoner, men heller skulle se på det som «tenk deg at» situasjoner. Ved å bruke ansikt til ansikt metoden sikret dette meg at jeg kunne styre samtalen i den retningen jeg ønsket, og både jeg og informantene kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom dette føltes nødvendig. Jeg synes at dette hadde en positiv effekt, ettersom både meg selv og informantene kunne be om ytterligere oppklaring, noe som begge parter benyttet. Under intervjuene var jeg opptatt av at informantene skjønnte hva det var jeg spurte om, og at de fikk uttrykke sine egne meninger om saken uten at jeg ledet dem en vei. Jeg var også tydelig ved at jeg stilte de samme spørsmålene til alle informantene, slik at de svarte på de samme scenarioene. Noen av informantene svarte på flere spørsmål i ett, noe som gjorde at jeg ikke stilte alle oppfølgingsspørsmålene siden dette ikke ble nødvendig. Selve intervjuprosessen gikk bra, og jeg satt igjen med en positiv opplevelse i etterkant. En utfordring jeg hadde tenkt på i forkant av prosessen, var at dersom alle informantene oppholdt seg i samme rom da de ventet, kunne de lett snakke sammen og eventuelt påvirke hverandres svar. Jeg valgte å løse dette ved at informantene som hadde fullført intervjuet gikk og ventet i et eget rom sammen med de andre som hadde fullført. Da vi var ferdige, var dermed alle informantene samlet igjen, og jeg snakket med alle i plenum nok en gang. Her takket jeg for deltakelsen, informerte igjen om oppbevaringen av personopplysninger og når dette blir slettet. Jeg gav også informantene muligheten til å stille spørsmål om hele prosessen. Etter dette takket jeg for meg, og intervjufasen var ferdig.

2.10 Bearbeidelse av data

Alle intervjuer var ferdige i midten av mars måned, og jeg kunne dermed starte prosessen med å analysere og sammenligne intervjuene. Jeg måtte dermed velge hvordan jeg ønsket å gjøre dette, slik at jeg kunne tolke dem best mulig ut fra problemstillingen.

2.10.1 Transkribering

Etter at intervjufasen var ferdig, satt jeg igjen med fire intervjuer i form av lydfiler jeg hadde lagret på en kryptert minnepinne. Disse filene førte jeg videre inn i dataprogrammet Nvivo 12, som jeg brukte til transkriberingsprosessen. Selve transkriberingen er en tidkrevende prosess, hvor jeg går gjennom intervjuene ord for ord, og skriver ned det som blir sagt innenfor gitte tidspunkter. Det at jeg benyttet lydopptak til intervjuene gjorde at jeg kunne høre intervjuet i sin helhet, og ingenting gikk tapt i prosessen, noe som gjerne kan skje dersom en bruker stikkord for eksempel. Jeg arbeidet grundig, og satt til slutt igjen med intervjuene i form av individuelle tekster.

2.10.2 Analyse

Når transkriberingen var ferdig, og intervjuene var sortert i tekster, var neste steg i prosessen å gjøre en analyse av materialet. I og med at formålet med en slik analyse er å dele opp elementer og se disse i en større sammenheng, samtidig som informantenes helhetlige fortelling ligger til grunn, var det hensiktsmessig å bruke en tematisk analyse, som er en av de mest populære analysemetodene innenfor kvalitativ forskning. En tematisk analyse er en metode for identifisering, analysering, organisering, beskriving og rapportering av temaer funnet i et datasett (Braun & Clarke, 2006). Hensikten med en analyse som dette er å gjenkjenne temaer basert på fokuset for forskningen. Med et tema menes en kategori som lages ut fra datasettet, og som bygges fra koder i det transkriberte materialet (Bryman, 2016). Tematiske analyser setter sitt fokus på erfaringene, meningene og den opplevde virkeligheten til de det forskes på, noe som er meget relevant for denne rapporten og går i tråd med mitt valg om et fenomenologisk perspektiv.

Braun & Clarke (2006) presenterer seks steg som inngår i utførelsen av en tematisk analyse. Steg 1 handler om kjennskap til dataene. For å oppfylle dette kriteriet, gikk jeg grundig gjennom transkripsjonen fra alle intervjuene. Steg 2 handler om koding av dataene. Med koding menes det å eksaminere, sammenligne, konseptualisere og kategorisere dataene. Det skrives også at det er viktig å kode fortløpende i etterkant av intervjuene, fordi dette kan øke forståelsen og bevisstheten rundt selve dataene (Bryman, 2016). På grunn av dette utførte jeg kodingen så snart

jeg var i mål med transkriberingsarbeidet. Jeg brukte også NVivo 12 til dette arbeidet, programmet inneholder nemlig en rekke hjelpemidler som kan brukes til koding av tekster, hvor du selv kan legge inn noder for å kategorisere dataene dine på en oversiktlig måte, og som dermed gir en oversikt over aktuelle funn fra undersøkelsen. Selve kodingen ble utført ved å navngi de ulike temaene eller situasjonene som ble diskutert under intervjuene. Her påpeker Braun og Clarke (2006) at det er vesentlig at alle data blir inkludert i kodingen. Dette er fordi en aldri vet hva som kan ende opp med å være nyttig informasjon i etterkant av prosessen. Jeg valgte derfor å være nøye på å kode alle data grundig før jeg gikk videre. Etterpå hadde jeg dermed 8 koder. Disse kodene bestod til sammen av 63 referanser. Tabell 1, som kan leses nedenfor, viser en fremstilling av dette:

Tabell 1: *Koder fra dataene*

Koder	Referanser
Meninger om hva læreren burde gjøre (Elev)	4
Meninger om hva læreren burde gjøre (Foreldre)	4
Meninger om observasjon	15
Meninger om å involvere andre elever	8
Meninger om å involvere andre lærere	8
Meninger om å stole på eleven	8
Meninger om å stole på foreldre	8
Oppfølging av mobberne	9

I steg 3 sorterte jeg kodene inn under temaer. Her måtte jeg ifølge Bryman (2016) finne noen like trekk i kodene, slik at de videre kunne bli plassert under disse overordnede temaene. Flere av kodene ble satt som hovedtemaer, og noen ble satt som undertemaer. Jeg hadde til slutt tre hovedtemaer som jeg ville bruke videre i analysen: *1. Skal læreren stole på eleven? 2. Skal læreren stole på foresatte? 3. Hvordan burde læreren arbeide?* Jeg hadde også en del undertemaer, og merket selv at jeg måtte rydde opp i disse og gjerne fjerne et par. Braun og Clarke (2006) påpeker i dette steget hvor viktig det er å ikke fjerne noen koder. Jeg valgte derfor å ikke slette noen, på tross av at enkelte gjerne virket litt gjentakende.

Steg 4 starter når man sitter igjen med et sett av temaer, og kan begynne med å se om disse virker i tråd med kodene. Det som viste seg å bli en trend i dataene, var hovedtemaet om hvordan en lærer burde arbeide, med særlig vekt på undertemaet observasjon, som også gjenspeiles av antall referanser i Tabell 1. Neste hovedtema var om læreren skal stole på eleven, her var det også flere innspill av undertemaet observasjon, men også involvering av andre elever/foreldre og oppfølging av mobberne. Tredje og siste hovedtema var dermed om læreren skal stole på foreldrene. Her møtte jeg også hovedsakelig på undertemaet observasjon, sammen med undertemaene om å involvere andre elever/foreldre og oppfølging av mobberne. Som man kan se har disse tre temaene en påvirkning og relasjon til hverandre. Her påpeker også Braun og Clarke (2006) at det er viktig at temaene står i sammenheng med hverandre. De vil også at man skal studere dataene på ny i dette steget, for å se om temaene fungerer i sammenheng med dataene, og om forskeren har oversett koder i de forrige stegene som nå har blitt interessante for prosjektet (Braun & Clarke, 2006). Etter dette steget i prosessen var jeg tilfreds med de utvalgte temaene, ettersom de fanget essensen av intervjuene på en god måte, og ved at de har en påvirkning og relasjon til hverandre.

Steg 5 handler om å utarbeide en analyse for de individuelle temaene, og se temaene i relasjon til hverandre, dette vil komme frem i neste avsnitt. I steg 6 skal det utføres en analyse av dataene sammen med relevant litteratur fra det aktuelle temaet, som kan støtte informantens svar i intervjuet (Braun & Clarke, 2006). Artikkelen påpeker også noen aktuelle ting en forsker kan gjøre feil i analyseringen. For eksempel skrives det at emner og temaer som ble oppført i intervjuguiden, ikke skal brukes som en retningslinje for selve analyseringen (Braun & Clarke, 2006). Ved å bare tenke på disse forhåndsbestemte temaene, kan forskeren miste annen nyttig og relevant informasjon for forskningen. Jeg hadde dette i tankene når jeg utførte analysen, og måtte hele veien passe på å ha et mest mulig åpent blikk.

Bruken av en tematisk analyse med et fenomenologisk perspektiv, og fokus på hermeneutikk i analysen og behandling av intervjudata, har vært tre deler som har fungert godt sammen. En tematisk analyse fokuserer som sagt på informantens egne erfaringer, opplevelser, meninger og virkelighet. Dette gjorde det til et naturlig valg for å styrke den fenomenologiske tilnærmingen til temaet om den subjektive opplevelse, hvor jeg skulle undersøke dette fenomenet ut fra aktørens perspektiver, og best mulig beskrive det slik det oppleves for informantene. Når jeg i etterkant

skulle transkribere og videre behandle disse dataene, gjorde et fokus på hermeneutikk at jeg kunne ta for meg fenomenet slik det fremtrådte i intervjuprosessen, hvor jeg kunne si noe om innholdet og meningen bak uttalelsene i en større sammenheng, ettersom helheten kun kan forstås ut fra de ulike delene. Disse delene var dermed informantenes forskjellige uttalelser. Min kunnskap om fenomenologi og hermeneutikk gjorde at jeg fikk utført den tematiske analysen på en hensiktsmessig måte hvor jeg holdt det fokuset jeg ønsket, og jeg vil si at det styrket prosessen i sin helhet.

I denne intervjuundersøkelsen har jeg altså brukt fire informanter til innsamling av data. I analysen har jeg valgt å bruke falske navn på informantene, for å unngå at uønskede personopplysninger kommer ut. Alle informantene går som sagt på ungdomsskolen, i niende trinn. Kari, Solveig og Petter er 14 år, mens Ole er 15 år. Informantene vil bli presentert sammen med tidligere litteratur fra rapporten i resultat og drøftingskapittelet. Rekkefølgen jeg har brukt for å sitere informantene har ingen spesifikk ordning, men temaene vil derimot presenteres i en bestemt rekkefølge. Som kjent ligger temaene nær hverandre, og inneholder flere av de samme undertemaene. I analysen vil jeg belyse informantenes tanker om hvorvidt en lærer kan stole på opplevelser av mobbing beskrevet av både elever og foresatte, og hvordan arbeidet med å løse opp i slike situasjoner burde foretas.

2.11 Etikk

Det dukker ofte opp noen etiske dilemmaer når det kommer til kvalitative metoder hvor man forsker på mennesker. Derfor er det utarbeidet tre etiske regler som en forsker må ta hensyn til, disse kalles for; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning er det altså pålagt at informanter blir tildelt et informert samtykke (Everett & Furseth, 2012). Før selve intervjuene fikk dermed alle informantene, som tidligere nevnt, utsendt et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring. Der stod det beskrevet at ved signering fra seg selv og foresatte, aksepterte de deltakelse i forskningsprosjektet. I dette skrivet ble det også gitt tydelig info om at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette ville føre til noen videre negative konsekvenser. Det stod også at deres identitet ved deltakelse ville bli holdt anonym, og at alle data og personopplysninger ville bli lagret og behandlet med konfidensialitet.

Kravet om konfidensialitet er den andre regelen en forsker må ta hensyn til innen kvalitativ forskning. Dette kravet bygger på at alle mennesker trenger frihet, og har rett på beskyttelse av sitt privatliv (Everett & Furseth, 2012). En skal derfor verne om informantenes privatliv, og ikke dele opplysninger som kan avsløre identiteten til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Kravet om konfidensialitet har gjennom mitt prosjekt blitt møtt ved at lydfiler og transkripsjoner har blitt lagret på en kryptert minnepinne. Dermed vil det altså ikke deles informasjon som gjør at informantene kan bli identifisert.

Den siste regelen som gjelder konsekvenser, baserer seg på at forskeren skal vurdere både positive og negative konsekvenser som kan oppstå ved at informantene deltar i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er det ikke alltid lett å vurdere alle konsekvenser som kan komme av deltakelse på forhånd, og det kan derfor bli problematisk å forholde seg til denne regelen (Thagaard, 2018). På tross av dette kan man uansett si at deltakelse på et intervju kan vise seg å bli en belastning for informanten, og derfor er dette noe som forskeren må ta til betraktning under hele intervjuprosessen. I undersøkelsen ble det derfor sentralt å vise respekt for informantene under intervjufasen, og vise hensyn mot deres meninger og motiver. Jeg var hele veien innstilt på at informantene ikke skulle få noen negative konsekvenser av å delta i undersøkelsen.

2.12 Kvalitetsvurderinger

I ethvert forskningsprosjekt dukker det opp spørsmål knyttet til kvalitet. Dette dreier seg om hvordan man har fått resultatene man presenterer, og hvorvidt man kan stole på de konklusjoner som presenteres, og om disse resultatene kan overføres til en større befolkning enn informantene som er brukt til prosjektet, og til andre situasjoner. I den sammenheng vil jeg også presentere disse faktorene i mitt prosjekt, før jeg beveger meg over på resultatene fra intervjuene.

2.12.1 Troverdighet (reliabilitet)

Reliabilitet dreier seg om tillit til forskningen, derfor bruker man gjerne begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet (Thagaard, 2018). Når man diskuterer reliabilitet brukes gjerne underbegreper som ekstern og intern reliabilitet. Disse begrepene sikter til indre og ytre faktorer som påvirker troverdigheten til en studie. Ekstern reliabilitet handler om funn fra studien kan bli replisert, altså om en ny måling, ved bruk av samme metode og instrument, vil gi et likt resultat. Det aktive samarbeidet mellom forskeren og informantene i kvalitative studier, gjør at en slik

måling av reliabilitet ikke blir relevant her. Da blir det heller snakk om intern reliabilitet, som refererer til om det tydelig blir gjort rede for forskningsmetodene som brukes i en studie.

Silverman (2001) skriver at en forsker kan øke troverdigheten i sin studie ved å gjøre hele prosessen så transparent som mulig. Derfor har jeg i mitt prosjekt valgt å starte med en innføring i tidligere teori og forskning på feltet, sammen med en oversikt av intervjuundersøkelsens syv trinn. Dette gjør at leseren får et tydelig innblikk i prosjektets tema og fremgangsmåte. Videre har jeg forklart den aktuelle metoden jeg har brukt for å samle inn data. For at prosessen skulle bli mer transparent, har jeg også gitt en oversikt over hva som har blitt gjort i analyseprosessen. Her har jeg brukt Braun & Clark (2006) sin steg for steg fremgangsmåte for utførelse av tematisk analyse.

Under selve intervjuene benyttet jeg meg av en diktafon, noe som gjorde at jeg kunne hente frem intervjuene i sin helhet under analyseprosessen. Dette bidrar til å gjøre prosjektet mer troverdig, ved at jeg ikke mister noe av dataene underveis (Thagaard, 2018). Det var også viktig at intervjuene ble skrevet med de ordene informantene brukte, for å få en korrekt mening ut fra materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som jeg nevnte tidligere, hørte jeg gjennom opptaket flere ganger for å få skrevet informantenes utsagn riktig, og eneste endringen som ble gjort var å skrive på bokmål i stedet for informantenes egen dialekt. For å videre styrke troverdigheten i undersøkelsen valgte jeg, som nevnt tidligere, å stille oppfølgingsspørsmål etter hvert som intervjuet gikk sin gang, og jeg brukte gjentakelser av informantenes utsagn for å få bekreftet at jeg hadde forstått dem korrekt. Alle funnene og tolkningene fra prosjektet ble også gått gjennom sammen med min veileder.

2.12.2 Gyldighet (validitet)

For at funnene fra prosjektet skal være relevante, er det vesentlig at både prosjektet og disse funnene er gyldige. Likt som i forrige avsnitt, brukes også et annet begrep som omtaler det samme fenomenet her. Når det gjelder begrepet gyldighet, kan man også bruke validitet. Innenfor kvalitative studier handler validitet om de funnene og tolkningene som presenteres i studien er gyldige ut fra den virkeligheten man studerer (Thagaard, 2018).

Validitet har en del fellestrekk med reliabilitet, og flere av faktorene fra forrige avsnitt er også gyldige her. For eksempel, i likhet med reliabiliteten, styrker det også validiteten at jeg gjør rapporten transparent for leseren, ved å tydelig beskrive hvordan jeg har samlet inn data og

analyseprosessen i sin helhet (Thagaard, 2018). Faktumet at jeg er en ny forsker på dette feltet kan både være positivt og negativt for rapportens validitet. Det kan være negativt fordi jeg har en svakere forutsetning til å forstå de begrepene som studeres, og det kan være positivt siden jeg ikke har fått laget meg noen inntrykk og erfaringer som kan bidra til at jeg overser viktig informasjon som dukker opp i forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

Forskerens egen relasjon til deltakerne kan påvirke informasjonen som blir oppgitt under intervjuene, og dermed understreker Thagaard (2018) at relasjonene i forskningen alltid bør bli gjort rede for. Jeg utførte, som tidligere nevnt, et tilgjengelighetsutvalg, grunnet at det viste seg problematisk å innhente informanter jeg kunne møte og intervjuer når verden befinner seg i en global pandemi, hvor man skal omgå andre mennesker minst mulig. Jeg innhentet dermed informantene via en gutt jeg kjenner godt. Han hjalp meg ved å spørre sine bekjente om de kunne ønsket å delta, og hjalp meg med å opprette kontakt. Han ble dermed brukt som et ledd mellom meg og informantene, og jeg hadde da ingen relasjoner til informantene i forkant av intervjuene. En annen faktor som øker validiteten, er at jeg i intervjuene gjentok utsagnene til informantene for å sjekke at budskapet var riktig oppfattet. Utenom dette virket det også som at informantene skjønnte mesteparten av spørsmålene jeg spurte dem. Dersom det oppstod tvil rundt spørsmålet, spurte informantene om en avklaring, og spørsmålene ble tydeligere forklart, gjerne med et konkret eksempel.

Når det kommer til kvalitativ forskning, skriver også Cho & Trent (2006) om det som kalles for transaksjonell validitet. Dette dreier seg om nøyaktigheten og konsistensen fra hvordan jeg som intervjuer har tolket informantenes ytringer. For å best mulig sikre meg en slik transaksjonell validitet, valgte jeg å avslutte alle intervjuene med å forsikre meg om at jeg hadde tolket informantene korrekt.

2.12.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet betyr om resultatene fra prosjektet også kan være gyldige eller relevante andre steder, og dermed kan overføres til andre situasjoner og personer (Thagaard, 2018). Et krav for generaliserbarhet er da at prosjektet må være gyldig. På grunn av at det bare er fire informanter som deltok i dette prosjektet, vil ikke resultatet kunne betraktes som fullstendig generaliserbart/representativt. For at et slikt forskningsdesign skal være representativt, er det ofte blitt brukt 15-20 informanter (Tjora, 2010). På grunn av en masteravhandlings rammer, omfang,

ordkrav og tidsbegrensning, vil ikke et så stort utvalg være gjennomførbart. Når dette er sagt, vil jeg likevel ikke fraskrive funnene fra denne undersøkelsen sin betydning. Muligheten for å kunne generalisere resultatene til andre ungdomsskoleelever i Norge øker når informantene uttaler seg noenlunde konsistent. Dette kan man se dersom man bruker formelen for signifikansberegning i kvalitative studier, som nettopp sier noe om generalisering. Når forskjellene i svarene er små, altså at de har et lavt standardavvik, får man lettere signifikans (Argyrous, 1997, s. 118-125). Som vi nå skal se i neste kapittel, er informantenes svar ganske konsistente. Funnene fra denne rapporten kan uansett produsere informasjon til videre forskning, som benytter et større utvalg.

3 Resultat

I denne rapporten prøver jeg som tidligere nevnt å belyse følgende problemstilling:

Skal en lærer stole blindt på elevens subjektive opplevelse av mobbing?

- Er det sant når en elev/og eller foresatt sier at «jeg/han blir mobbet av andre elever»?

- Er denne subjektive opplevelsen tilstrekkelig grunnlag for å sette inn tiltak mot disse elevene?

- Hva skjer dersom to elevers subjektive opplevelse strider mot hverandre?

I dette kapittelet beveger jeg meg over til steg 5 i den tematiske analysen, som handler om å analysere temaene og se de i sammenheng med hverandre, som også kan være en vurdering av selve begrepsvaliditeten. Datagrunnlaget for forskningen er som tidligere nevnt basert på intervjuer av fire informanter, og forskningen gir informasjon om informantenes egne tanker og meninger om gyldigheten av den subjektive opplevelsen av å bli mobbet, og hvordan en lærer burde arbeide i slike mobbesituasjoner som oppstår i skolen. I dette kapittelet vil jeg dermed foreta en videre analyse basert på temaene jeg utarbeidet i forrige kapittel:

1. Skal læreren stole på eleven?

2. Skal læreren stole på foresatte?

3. Hvordan burde læreren arbeide?

Her vil jeg ta for meg temaene i rekkefølge, og presentere utsagn fra informantene i intervjuene, for så å koble dette sammen med relevant litteratur og lovtekst fra teoridelen av rapporten.

Hensikten vil være å se om elevenes egne meninger står i stil med lovverket som er gjeldende.

Disse tre temaene (1, 2, 3) står som sagt i relasjon til hverandre, og det er også tydelig at det ene har en påvirkning på de andre, og omvendt. Ved å analysere disse temaene vil jeg skape et grunnlag for å trekke konklusjoner rundt problemstillingen, og få et svar på spørsmålene som er stilt her. Første tema jeg skal analysere er også det første spørsmålet informantene ble stilt ovenfor, om hva læreren burde gjøre når han blir presentert for elevens subjektive opplevelse av og bli mobbet.

3.1 Skal læreren stole på eleven?

Under dette temaet vil informantenes meninger om gyldigheten av elevens subjektive opplevelse bli belyst. I proposisjonen til stortinget står det at det er elevens opplevelse som er avgjørende for om eleven har et trygt og godt skolemiljø, og at skolemiljøet dermed omfatter hvordan eleven opplever å ha det på skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4). Informantene som jeg har intervjuet hadde noen like, men også noen forskjellige tanker i denne saken, og det skal jeg presentere i dette avsnittet.

Informantene ble som nevnt tidligere presentert for en fiktiv situasjon i starten av intervjuet, hvor en elev kommer til læreren og forteller at han/hun har blitt mobbet av to navngitte elever i klassen over en lengre periode. Det første spørsmålet jeg stilte informantene etter denne presentasjonen var: Hva burde læreren gjøre nå? Jeg brukte her et åpent spørsmål i starten for at jeg ikke skulle lede informantene i noen retning, og dermed høre deres egne tanker rundt saken. Her hadde elevene litt forskjellige meninger om hva som burde blitt gjort. Kari sier følgende:

Kari: Jeg synes at læreren bør først snakke med hun om hvordan det går, hvor ille hun oppfatter situasjonen. Om hun synes det er alvorlig. Så synes jeg også hun burde snakke med de to som har mobbet. Få de til å skjønne at det ikke er greit at dere kommenterer stygge ting, eller slår eller hva enn de gjør. At dette ikke er greit.

Kari mener altså at læreren burde forhøre seg med den aktuelle eleven rundt dens subjektive opplevelse, og dersom eleven oppfatter situasjonen som alvorlig, burde læreren involvere de navngitte elevene i et forsøk på å få en slutt på mobbingen. Dette er altså i tråd med proposisjonens forslag om at elevens subjektive opplevelse ikke skal betviles, og at den skal være gjeldende for de tiltak som blir satt inn. Solveig sier derimot følgende:

Solveig: Jeg synes at hun burde holde øye med de litt, kanskje en uke og se om det blir bedre. Gjerne ta kontakt flere ganger for å se om det har blitt bedre. Og hvis det ikke har blitt bedre så, hvis jeg hadde vært læreren, hadde jeg nok tatt kontakt med foreldrene og kanskje involvert de hvis vi ikke hadde klart å finne utav det selv.

Solveig mener altså at læreren selv burde observere hvordan situasjonen utspiller seg på skolen før han går videre med eventuelle tiltak. Dette går tilbake til det jeg nevnte om at undertemaet *Observasjon* knyttes mye sammen med de tre hovedtemaene. Solveig påpeker også at læreren gjerne burde kontakte eleven flere ganger under denne observasjonen for å se om det har blitt bedre, noe som betyr at hun ikke helt fraskriver elevens subjektive opplevelse sin gyldighet. Hun vil også ta et steg videre fra de aktuelle elevene, og involvere foreldrene tidlig dersom situasjonen ikke bedrer seg på skolen. Petter sier følgende om situasjonen:

Petter: Han kunne både sagt ifra til foreldrene, eller først snakket med eleven som har blitt mobbet og spørre om det er greit. Og snakket med foreldrene. Da kan han snakke med hans foreldre og foreldrene til de som har mobbet.

Her ser vi at Petters umiddelbare tanke er å si fra til foreldrene, før han tenker seg litt om og sier at læreren burde forhøre seg med eleven som forteller at den blir mobbet, om den har det greit. Neste steg mener da Petter blir å involvere foreldrene, både til de utpekte mobberne og eleven som føler seg mobbet. Her blir dermed også elevens subjektive opplevelse gyldig for videre tiltak, som ifølge Petter er foreldreinvolvering. Ole hadde følgende å si om saken:

Ole: Læreren burde spørre de to personene som hadde mobbet om de vet noe om det, om de innrømmer selv at de gjorde det. Og hvis de ikke gjør det, kan man ta det opp med foreldrene til de personene som mobbet da. Og få de til å snakke med elevene.

Ole mener også at elevens subjektive opplevelse skal bli trodd på, og at den skal være gjeldende for videre tiltak som blir satt inn. Her ser vi at Ole synes at læreren skal stole på eleven ved at han prøver å få de navngitte mobberne til å selv innrømme sin atferd, og eventuelt involvere foreldrene dersom dette ikke blir utfallet. Til sammen ser vi at alle informantene legger gyldighet til elevens subjektive opplevelse av å bli mobbet, og at denne skal være gjeldende for videre tiltak som blir satt inn. Dette er altså i tråd med proposisjonen og lovteksten. Solveig nevner allerede her undertemaet *observasjon*, noe som kommer mer tilbake videre i analysen.

I tillegg til det åpne spørsmålet om hva læreren burde gjøre når en elev kommer og forteller at den blir mobbet, var et av oppfølgingsspørsmålene til informantene om læreren skal stole på det eleven forteller? Oppfølgingsspørsmål som dette ble brukt for å få et spesifikt svar på det jeg ønsker i forhold til rapportens problemstilling. Det var i stor grad enighet blant informantene om hvorvidt læreren skal stole på det som blir sagt. Kari sier følgende:

Kari: Ja, jeg synes at dersom det er en elev så må man hvertfall stole på henne og høre på alt hun har å si. For det kan jo være at hun faktisk blir mobbet og at de det gjelder nekter for at de mobber dersom læreren snakker med dem, at de da lyver. Det er derfor viktig å stole på det eleven forteller, og ta alt til seg.

Kari mener altså at det er viktig at læreren stoler på elevens subjektive opplevelse og tar saken på alvor. Solveig har et lignende svar, og det lyder følgende:

Solveig: Ehm, hvis hun kommer først og forteller det, altså hvis hun har gått i klassen lenge så kan du jo se om hun lyver mye eller om hun faktisk sier sannheten. Men uansett så hadde jeg stolt på henne, og hvis jeg hadde tatt kontakt med foreldrene, så kunne de også bekreftet om det var sånn, gjerne om hun var litt nedfor når hun kom hjem. Men da at du fortsatt burde tatt kontakt med foreldrene.

Her ser vi igjen at Solveig nevner lærerens egen bedømmelse av situasjonen, ved at han vet om eleven pleier å fortelle sannheten til vanlig. Utenom dette påpeker hun også at læreren uansett burde stole på det som blir sagt, men gjerne kan få bekreftet informasjonen ved å involvere foreldrene til eleven det gjelder. Dette har jeg også knyttet til undertemaet *observasjon* i analysen, noe jeg kommer mer tilbake til senere. Når neste informant, Petter, blir spurt om læreren burde stole på eleven, er svaret kort og enkelt:

Petter: Ja.

Petter mener altså at læreren skal stole på elevens subjektive opplevelse av å bli mobbet. Siste informant, Ole, har det samme svaret som Petter:

Ole: Ja.

Her ser vi at de to guttene ikke utdyper svaret sitt noe videre i denne seksjonen, men gjennom flere oppfølgingsspørsmål senere i intervjuet får jeg et tydeligere svar fra begge to, dette kommer

jeg tilbake til senere. Til sammen ser man at informantene er relativt enige om at læreren burde stole på en elevs subjektive opplevelse av å bli mobbet, og at denne skal være gjeldende for videre tiltak som blir satt inn. Tiltakene som ble nevnt er altså samtaler med aktuelle elever og foreldreinvolvering. Informanten Solveig har også tidlig begynt å trekke inn undertemaet observasjon, ved at læreren burde undersøke saken nærmere før han bestemmer seg for hva som skal gjøres videre. Dette er også noe de andre informantene kommer mer tilbake til senere i intervjuet. Nå er det på tide å bevege seg videre til neste tema i analysen, nemlig om læreren skal stole på det foresatte forteller.

3.2 Skal læreren stole på foresatte?

I andre delen av intervjuet ble informantene presentert for en lignende mobbesituasjon, bare at denne gangen var det de foresatte til en elev som fortalte at deres barn ble utsatt for mobbing av to navngitte elever i klassen, og at dette hadde foregått over lengre tid. Grunnlaget for å gjøre dette, var å undersøke om informantenes meninger om at læreren burde stole på eleven og foresatte var forskjellige, og eventuelt hvilken de vektlegger mest. Kari hadde følgende svar på spørsmålet om hva læreren burde gjøre:

Kari: Da synes jeg de burde høre om foreldrene har sett at det skjer, eller om eleven selv har fortalt den grundige historien. Også synes jeg at de burde snakke med de elevene det gjelder, stemmer dette? Hva har skjedd? Og hvorfor?

Kari synes altså at læreren burde undersøke hvor foreldrene har fått denne informasjonen fra, og at læreren selv burde snakke med elevene det gjelder for å prøve å skaffe svar på hva som faktisk skjer i saken. Dette er altså litt forskjellig fra hennes svar på hva som burde blitt gjort dersom eleven selv kommer og sier ifra. Her trekker hun også inn undertemaet *observasjon*, ved at læreren skal undersøke og observere situasjonen før han går videre med eventuelle tiltak. Neste informant, Solveig, hadde følgende svar på spørsmålet:

Solveig: Da hadde jeg jo selvfølgelig trodd på det, for når det går gjennom voksne så er det mer troverdig. Men jeg hadde som lærer snakket med elevene om at noen har sagt ifra om at dere hadde snakket dumt om noen eller mobbet de da. Eller om dette er sant før man går videre med det. Kanskje sagt det til foreldrene til de det gjelder og be de snakke med barna sine hjemme.

Her kommer Solveig med en ganske interessant påstand, at når informasjonen kommer fra voksne så er den mer troverdig. Dette står i kontrast med det proposisjonen og opplæringsloven sier om at elevens egne subjektive opplevelse skal være gyldig, og ikke skal betviles. Hun trekker også her inn undertemaet om *observasjon* ved at læreren skal undersøke og observere saken før han går videre og setter inn tiltak. Hun sier også at hun her vil involvere de aktuelle foresatte. Neste informant, Petter, har følgende svar på spørsmålet:

Petter: Da burde læreren gå og snakke med foreldrene til de som har mobbet, og liksom fått de til å stoppe, og passet på at de elevene som har mobbet ikke gjør det igjen.

Petter mener også at læreren burde stole på det de foresatte forteller, og starte tiltak ved at en involverer de andre aktuelle foresatte i saken for å få en slutt på mobbingen. Dette svaret er tilnærmet likt svaret han gidde på om læreren skal stole på det eleven forteller. Siste informant, Ole, hadde dette svaret på spørsmålet:

Ole: Ja. Da burde læreren følge med på de to, som jeg sa forrige gang. Følge med på de to og se om de har gjort noe. Og stole på at foreldrene snakker sant. Og før du da, hvis eleven sier det. Tidligere si til de to elevene og spør om de mobber, men foreldre kan av og til, hvis eleven kommer hjem og sier noe kan de ta det som mobbing og tro at han blir mobbet.

Her ser vi en litt blandet respons fra Ole. Hans umiddelbare tanke er at læreren skal observere de to elevene det gjelder for å se om de faktisk gjør noe. Han sier også at han ville stole på det de foresatte forteller, men påpeker at foresatte ofte kan tillegge mening til situasjoner (overattribuere) og gjerne tro at barnet sitt blir mobbet når det gjerne ikke er realiteten. Her ser vi altså at undertemaet *observasjon* igjen påvirker temaet om å stole på foresatte. Til sammen kan man se at informantene har litt blandede tanker om hva en lærer burde gjøre dersom foresatte forteller at barnet deres blir mobbet på skolen.

Også i denne delen av intervjuet stilte jeg diverse oppfølgingsspørsmål etter det åpne spørsmålet for å få mer spesifikke svar rettet mot rapportens problemstilling. Likt som i forrige tema, spurte jeg også her konkret om læreren skal stole på det de foresatte forteller. Informantene hadde ganske like svar, og jeg synes at disse var interessante. Kari svarer følgende:

Kari: Jeg synes de burde høre på det de har og si, men som sagt også snakke med andre og, slik at de fatter om det er sant eller ikke.

Her ser vi at Kari synes at læreren burde høre på det som blir sagt, men ikke nødvendigvis stole blindt på det. Hun tenker at læreren burde involvere andre, både elever i klassen og foresatte, for å skape en forståelse for om situasjonen stemmer eller ikke. Dette er ulikt hennes svar angående om en elev forteller at den blir mobbet, hvor hun mente at læreren skal stole på det eleven har å si. Her ser vi også at undertemaet *observasjon* påvirker svaret hennes, ved at læreren burde undersøke og observere for å finne ut hva som skjer i saken før han eventuelt går videre. Neste informant, Solveig, har følgende svar på spørsmålet:

Solveig: Ehm jeg hadde gjort begge deler. Jeg hadde stolt på det, men og fulgt med og sett for sikkerhetsskyld hvordan de oppfører seg.

Her ser vi at Solveig har et litt annerledes svar en på det åpne spørsmålet. Hun holder fast ved at hun vil stole på foreldrene, men kobler her inn undertemaet *observasjon* nok en gang ved at læreren burde følge med og observere saken for sikkerhetsskyld. Informanten Petter følger samme korte og konsise stil på sitt svar:

Petter: Ja, men bør være litt kritisk, men ja.

Petter vil altså stole på foreldrene slik han ville stolt på eleven, men legger til her at man bør være litt kritisk. Det kan dermed virke som han betrakter elevens egne subjektive opplevelse som mer gyldig enn de foresattes, ettersom han ikke nevnte noe om å være kritisk tidligere. Som tidligere nevnt kommer det mer presise og utdypende svar under neste tema. Siste informant, Ole, hadde følgende svar på spørsmålet:

Ole: Ja.

Ole mener altså at læreren her skal stole på det de foresatte forteller. På det åpne spørsmålet mente han også dette, men nevnte som sagt også at læreren burde observere og undersøke saken nærmere ettersom foresatte ofte kan tillegge feil mening (overattribuere) til situasjoner som omhandler sitt eget barn.

Alt i alt kan man si at informantene mener at læreren burde stole på det de foresatte forteller, men man ser også at undertemaet *observasjon* virkelig begynner å påvirke deres svar i denne delen av intervjuet. Alle informantene sier at læreren på en eller annen måte burde undersøke

saken nærmere før eventuelle tiltak blir satt til verks. Med dette vil jeg bevege meg over på det siste temaet som dreier seg om hvordan en lærer burde arbeide i en slik mobbesituasjon.

3.3 Hvordan burde læreren arbeide?

Til sammen gjennom hele intervjuet har informantene fått muligheten til å si sin mening om hvordan en lærer burde behandle den subjektive opplevelsen av å bli mobbet, både når den kommer fra eleven selv, og foresatte. De har som kjent blitt presentert med to fiktive scenarioer, i tillegg til en rekke oppfølgingsspørsmål. Gjennom denne prosessen har de fått uttrykt hvordan de tenker at en lærer burde arbeide i slike mobbesituasjoner som oppstår i skolehverdagen. Dette er det jeg vil presentere i dette avsnittet. Som tidligere nevnt står temaene jeg har valgt ut nær hverandre, og påvirker hverandre. Det betyr at jeg allerede har nevnt noe av arbeidet i de tidligere avsnittene, men jeg kommer her til å gå mer spesifikt inn på hva informantene mener at læreren burde gjøre i de ulike scenarioene.

3.3.1 Når en elev forteller om mobbing

Når det gjelder det første scenarioet, når en elev forteller læreren at den føler seg mobbet, har informantene ganske like syn på hva som burde bli gjort videre. Det er enighet om at læreren skal stole på elevens subjektive opplevelse, men at det også trengs litt videre observasjon. Hvordan dette observasjonsarbeidet burde bli utført har jeg delt videre inn i noen undertemaer.

3.3.1.1 Oppfølging av mobberne

Et av oppfølgingsspørsmålene til informantene var om læreren skal spørre de utpekte elevene om det stemmer at de mobber eleven, eller om han bare skal kreve at de stopper å mobbe med en gang. Kari svarte da følgende:

Kari: Jeg synes du burde spørre, for eksempel hvis det er en grunn for at de gjør det. Altså hvis det hele startet med at den som blir mobbet har vært slem mot dem før. Så synes jeg jo at læreren burde spørre hvorfor de gjør det i allefall. Hvis det ikke er noen stor grunn, kan læreren si at de må stoppe med en gang fordi dette ikke er greit.

Kari mener altså at læreren ikke bare skal gå ut fra at de to elevene driver med mobbing og kreve en slutt på det, men heller undersøke saken nærmere og finne ut om det ligger noe mer bak. Her ser vi at undertemaet observasjon dukker opp igjen. Etter denne observasjonen, og når læreren har tilstrekkelig informasjon i saken, kan han eventuelt gå videre og kreve at de to stopper

dersom dette er nødvendig. Informanten Solveig hadde en lignende tilnærming til situasjonen, og svarte følgende:

Solveig: Jeg tenker at hvis det er fra første til syvende klasse, så hadde jeg gjort det. Men når det er fra åttende og oppover så kan det ofte bli verre hvis du sier det til dem. Og at hvis jeg gikk i niende og ble mobbet, så ville jeg som lærer heller sagt at det har kommet noen bekymringsmeldinger fra voksne, og jeg vil gjerne snakke med dere om dette er sant og sann, og ikke sagt at det var han eller hun som sa det. Slik at eleven ikke kommer i mer trøbbel etterpå.

Solveig har altså en ulik tilnærming basert på alderen til den aktuelle eleven. Hun mener at dersom eleven går på ungdomsskolen ville hun ikke startet med å anta at de utpekte elevene mobber, men heller spurt de ut litt angående saken for å skaffe informasjon. Jeg valgte dermed å stille et spesifikt oppfølgingsspørsmål om læreren skal spørre rett ut om de mobber den aktuelle eleven, for å få svar på det jeg lurte på. Hun svarte da:

Solveig: Du må jo spør om det en gang, du må jo høre på begge sider av historien. Men jeg ville hvertfall ikke nevnt navnet som jeg sa isted. Men heller bare hørt om de kanskje visste noe om det, og at det er noen andre som har sagt det.

Solveig mener altså at læreren må spørre om det engang for å høre begge sider av saken, men gå varsomt frem og ikke nevne navnet til den aktuelle eleven for tidlig, for å prøve å skjerme den. Heller prøve å spørre litt generelle spørsmål for å skaffe informasjon først. Altså at læreren ikke skal gå ut å si at de mobber, men heller undersøke litt om hva de vet. Informanten Petter svarte følgende på spørsmålet:

Petter: Ja, men man bør nok og passe litt på. For de kommer nok til å nekte, men det er hvertfall viktig at han sier noe, slik at de kan si unnskyld eller noe sann.

Han mener altså at læreren burde snakke med de to utpekte elevene og spørre om det er sant at de mobber eleven, men at han også må passe på ettersom de gjerne vil nekte for det. På tross av det, synes han uansett at samtalen er viktig slik at man kan få de til å si unnskyld og prøve å ordne opp i situasjonen så fort som mulig. Siste informant, Ole, har følgende svar på spørsmålet:

Ole: Ja, det synes jeg. Eller så kan de se litt, eller bare følge med litt ekstra på de to om de gjør noe som de ikke vil at læreren skal se da.

Ole mener altså at læreren skal snakke med de to det gjelder, men gjerne også observere situasjonen for å se om de to elevene driver med en slik uønsket atferd. Jeg valgte dermed å spørre Ole om han da mener at læreren ikke skal kreve at de to elevene slutter å mobbe, men heller undersøke om de vet noe og snakke med de på en grei måte. Her var svaret hans ja.

3.3.1.2 Involvering av andre elever

Videre ble dermed også informantene stilt oppfølgingsspørsmål angående om læreren burde involvere andre elever i arbeidet for å hente informasjon. Når det kommer til å involvere andre elever, svarte Kari følgende:

Kari: Det synes jeg også de burde gjøre. For den eleven som blir mobbet har jo mest sannsynlig venner som sikkert har sett noe. Og da synes jeg læreren bør kalle de inn og gjerne spørre dem om de har lagt merke til noe eller sett noe.

Hun synes altså at læreren burde involvere andre elever, da gjerne venner, i prosessen om å hente informasjon i saken. Solveig svarer følgende på dette spørsmålet:

Solveig: For eksempel om det hadde vært en jente da, så kunne man hatt en slags jentegruppe eller jentesnakk som vi har hatt veldig mye før. Og da kan man jo snakke om noen som vet om noen som har det litt vondt, eller noen som trenger litt hjelp, eller ha en undersøkelse som alle må svare på. For eksempel har du vært med på å mobbe? Sånn som de har på skolen da.

Solveig synes altså at læreren kan involvere andre elever på en ufarlig måte ved å ha en jentesnakk i klassen for å finne ut om noen ikke har det så godt på skolen, eller ved å utføre en mer generell undersøkelse i klassen hvor elevene svarer anonymt på spørsmål om mobbing og trivsel. Dette kan være en god måte å samle informasjon i saken, hvor man ikke nødvendigvis trenger å nevne navn på de aktuelle elevene og hvor man gjerne ikke utsetter eleven som blir mobbet for mer negativ oppmerksomhet. Petter hadde følgende svar på spørsmålet:

Petter: Ja, nære venner for eksempel.

Han har altså samme mening som Kari, ved at læreren burde involvere vennene til den aktuelle eleven, og finne ut om de vet mer om saken. Siste informant, Ole, svarer følgende:

Ole: Hvis den som blir mobbet har venner for eksempel, så kan man spørre de. Høre hva de har å si. Kan jo spørre en helt tilfeldig person og, men ja.

Han har altså samme synet som både Kari og Petter, ved at læreren burde involvere vennene til den aktuelle eleven. Dette kan også være en god måte å samle informasjon om saken. På denne måten kan læreren finne ut om vennene til eleven har lagt merke til noe han ikke har, som kan bidra til å bekrefte eller avkrefte informasjonen som er gitt i mobbesaken.

3.3.1.3 Involvering av andre lærere

Informantene ble også spurt om læreren burde involvere andre lærere i observasjonsarbeidet til å hjelpe med å samle informasjon i mobbesaken. Kari hadde følgende svar på spørsmålet:

Kari: Det synes jeg også, fordi da får de flere syn på saken. Hvis noen lærere oppfatter mer enn andre lærere, så kan det jo hende at de har fått med seg noe som de andre ikke fått med seg.

Hun mener altså at læreren burde involvere andre lærere på skolen, ettersom de kan ha fått med seg ting som den aktuelle læreren ikke har. Neste informant, Solveig, hadde følgende syn på saken:

Solveig: Ehm hvis at det er to kontaktlærere, eller for eksempel en annen gymlærer, så ville jeg ha snakket med de andre lærerene om de har sett noe eller hørt noe. Men ikke sånne lærere som ikke har noe med det å gjøre.

Hun er altså enig i at læreren burde involvere andre lærere for å hente informasjon i saken, og påpeker her at ulike lærere er til stede i ulike fag, og dermed kan plukke opp ting som de andre lærerne ikke har mulighet til. Hun påpeker også at det må være lærere som har kjennskap til de aktuelle elevene. Informanten Petter, hadde dette svaret på spørsmålet:

Petter: Ja for det kan jo være at de bare mobber i gymtimen, og da er det lettere for gymlæreren å se det enn norsklæreren.

Han er altså enig med de andre om at læreren burde involvere andre lærere på skolen i observasjonsarbeidet sitt, og støtter Solveigs poeng om at lærere i ulike fag kan legge merke til ulike ting. Siste informant, Ole, hadde følgende svar:

Ole: Du kan heller spørre andre lærere om de kan følge med, om de har den timen å liksom følge med og se om de ser noe.

Ole mener altså at læreren kan gjøre de andre aktuelle lærerne oppmerksom på situasjonen, og be dem observere videre i fagene de har klassen for å samle mer informasjon i saken. Dette gjør at involveringen av andre lærere vil styrke observasjonsarbeidet ved at flere øyne får sett saken fra flere sider.

3.3.2 Når foresatte forteller om mobbing

Det andre scenarioet som ble presentert for informantene, var som sagt hva en lærer burde gjøre dersom foresatte forteller at deres barn blir mobbet av to stykker i klassen. Her var også informantene enige om at læreren skal stole på det som blir sagt, men her så vi enda tydeligere et ønske om observasjonsarbeid før videre tiltak blir satt til verks.

3.3.2.1 Oppfølging av mobberne

Det samme oppfølgingsspørsmålet som i forrige scenario ble også stilt her, angående om læreren skal ha en samtale med de to som har blitt utpekt som mobbere og forhøre seg om saken, eller om han bare skal kreve en slutt på mobbingen. Informanten Kari svarte følgende:

Kari: Som jeg nevnte sist gang, så kan de høre deres side av saken også. Om det er sant. Sånn at de ikke legger skylden på noen. Så hvis det er alvorlig, så kan du be de om å stoppe.

Hun mener altså det samme som i forrige scenario, at det er viktig å høre begge sider av saken før man beskylder noen for noe. Etter at læreren har fått tilstrekkelig informasjon, kan han heller kreve at de utpekte elevene stopper mobbingen. Solveig hadde tidligere fortalt at hun ønsket å involvere de andre foresatte dersom informasjonen i seg selv kom fra foresatte. Dette gjorde at jeg spurte henne om hun tenkte at læreren ikke skulle snakke med de utpekte elevene, men heller gå veien rundt å snakke med de foresatte. Hun hadde følgende svar på spørsmålet:

Solveig: Ja det stemmer.

Hun mener altså at siden informasjonen kommer fra elevens foresatte, ville hun umiddelbart involvert foresatte til de utpekte elevene for å prøve å løse situasjonen. Neste informant, Petter, hadde dette svaret:

Petter: Ja, men som forrige gang burde også være litt kritisk og følge med.

Han mener altså at læreren også her burde ta en snakk med de utpekte elevene, men fortsatt være kritisk ettersom de kan nekte for det og gjerne lyve. Han synes også at læreren burde observere og se om informasjonen stemmer. Siste informant, Ole, hadde dette svaret:

Ole: Ja hvis du ser at de mobber etter at foreldrene har sagt det. Så får du undersøkt litt og ser at de faktisk mobber og ikke bare tuller som venner. Hvis du ser det så kan du gå til dem og si at jeg ser at dere mobber, ikke gjør det.

Han mener altså at det her er viktig for læreren å fastslå at det faktisk er mobbing som skjer, ettersom han tidligere påpekte at foreldre ofte kan tillegge mening (overattribuere) til situasjoner som omhandler deres eget barn. Dersom læreren får fastslått mobbingen, kan han da holde samtaler med de utpekte elevene og kreve en slutt på mobbingen.

3.3.2.2 Involvering av andre elever

Som i forrige scenario, ble informantene også her spurt om læreren burde involvere andre elever i klassen for å skaffe informasjon i saken. Kari svarte følgende:

Kari: Ja.

Her ser vi at hun, som forrige gang, synes at læreren burde involvere andre elever for å skaffe informasjon. Ettersom hun gav et utfyllende svar forrige gang, ble dette mer kort og konsist. Informanten Solveig svarte følgende:

Solveig: Ehm ja jeg hadde snakket med de som var nærme, gjerne en bestevenn, om hun kunne si om det hadde skjedd noe eller om hun hadde sett noe mer.

Hun har altså en litt mer direkte tilnærming enn forrige gang, og vil her at læreren skal kontakte venner av den aktuelle eleven for å bekrefte informasjonen eller høre om de har sett noe mer. Neste informant, Petter, holder samme korte og konsise stil som Kari og svarer enkelt:

Petter: Ja.

Han mener altså det samme som i forrige scenario, at læreren også her burde involvere andre elever i prosessen for å se om de vet noe mer om saken før man setter inn eventuelle tiltak mot de utpekte mobberne. Siste informant, Ole, gav følgende svar på spørsmålet:

Ole: Ehm, han kan spørre som forrige gang, en venn. Eller bare en annen elev. For hvis du går i en klasse så vet de fleste hvem som er venner og hvem som ikke er venner. En lærer kan

tro at de bare tuller som venner, så da kan du spørre en elev om han vet om de er venner eller om de faktisk mobber.

Ole mener også det samme som i forrige scenario, at læreren burde involvere andre elever for å skaffe informasjon i saken. Han understreker også at det kan være venner av den aktuelle eleven, men også andre elever i klassen. Han begrunner dette med at folk som går i klasse sammen har kunnskap om hvilke elever som er venner og hvilke som ikke er det. Dette gjør at flere elever kan fortelle om det faktisk dreier seg om mobbing eller ikke.

3.3.2.3 Involvering av andre lærere

Informantene ble også her, likt som i forrige scenario, spurt om læreren burde involvere andre lærere i arbeidet med å skaffe informasjon hvis foresatte forteller at deres barn blir mobbet på skolen. Informantene hadde et likt syn også i denne saken. Ved dette spørsmålet nærmet intervjuet seg sin slutt, og ettersom informantene hadde fått lignende spørsmål tidligere resulterte dette i at svarene ble av det kortere slaget i dette stadiet. Informantene Kari, Solveig og Petter svarte enkelt:

Kari, Solveig og Petter: Ja.

De mener altså det samme som i forrige scenario, at læreren også her burde involvere andre lærere i prosessen for å se om de vet noe om mobbesaken. Siste informant, Ole, hadde et litt mer utfyllende svar:

Ole: Ehm, ja det synes jeg. Fordi at det kan jo være andre lærere som har fått beskjed om det samme, eller ja. Litt sånn det samme, kanskje og at du heller kan si til lærere at de skal undersøke mer videre og se om de ser noe.

Han mener altså også det samme som i forrige scenario, likt som de andre informantene, at læreren burde involvere andre lærere i prosessen for å skaffe informasjon. Han utdyper derimot at læreren kan forhøre seg om de andre lærerne har fått den samme beskjeden fra de foresatte, og at lærerne sammen kan undersøke saken nærmere og se om de oppdager noe mer i de ulike timene.

3.4 Oppsummering og informantenes avsluttende tanker

Jeg har nå presentert intervjuene under ulike overskrifter i henhold til de utvalgte temaene for den tematiske analysen. Jeg har på denne måten fått samlet informantenes tanker om en lærer

burde stole på eleven, elevens foresatte, og til slutt hvordan en lærer burde arbeide i disse to mobbescenarioene. Jeg har fått avdekket at informantene synes at læreren skal stole på elevens subjektive opplevelse av å bli mobbet, og at denne i utgangspunktet skal være gjeldende for tiltak som blir satt inn. Men på tross av dette kommer det frem at det også er viktig at læreren utfører observasjonsarbeid for å skaffe nødvendig informasjon i saken, før han setter inn disse aktuelle tiltakene. Dette mener informantene gjør at ingen blir feilaktig beskyldt og læreren får bekreftet at det faktisk er mobbing det dreier seg om. Når det kommer til om læreren skal stole på de foresatte, er informantene også enige her om at læreren burde stole på det som blir fortalt, men i dette scenarioet kommer det enda tydeligere frem at læreren bør drive et observasjonsarbeid for å skaffe informasjon i saken før han eventuelt går videre. Her trekker informantene frem hvordan foresatte ofte har en tendens for å tillegge mening (overattribuere) til situasjoner som omhandler deres egne barn, og ofte kan misforstå og «blåse opp» situasjoner.

Det siste temaet i analysen har vært en oversikt over hvordan informantene mener at læreren burde arbeide i de to scenarioene de ble presentert for. Når det kommer til oppfølging av de elevene som har blitt utpekt som mobbere, er informantene i begge scenarioene enige om at læreren burde holde en samtale med disse, men passe på at han ikke trekker forhastede beslutninger og legger skyld på noen før han har undersøkt saken nærmere. Samtalene kan da brukes til å undersøke hva de utpekte elevene har å si om saken, og hva de eventuelt vet. Når det kommer til å involvere andre elever for å skaffe informasjon om saken, er informantene i begge scenarioene også enige om at det kan være lurt gjort av læreren. Spesielt det å ha en samtale med vennene til den aktuelle eleven, for å høre om de kan gi informasjon som kan bidra til å hjelpe i saken, blir trukket frem. En «snakketime» eller en undersøkelse i klassen blir også nevnt som mulige løsninger. Det er også enighet blant informantene i begge scenarioene om at læreren burde involvere andre lærere på skolen i observasjonsarbeidet. Her blir det poengtert at ulike lærere har klassen i ulike fag, og dette gjør at de får sjansen til å observere forskjellige ting som gjerne kontaktlæreren ikke har muligheten til. Det blir også sagt at læreren burde informere om mobbesaken til de andre lærerne, slik at de er oppmerksomme og vet hva de skal se etter.

Som man ser ved å følge informantenes utsagn gjennom intervjuet, og ved å se på antall referanser på observasjon fra *Tabell 1* tidligere i rapporten, så er det tydelig at undertemaet *observasjon* spiller en stor rolle i informantenes meninger om hva som burde bli gjort i de

aktuelle scenarioene. Alt jeg til nå har presentert har ledet opp til å trekke noen konklusjoner fra informantenes svar. Selv om informantene hadde noen ulike synsvinkler og tanker, var det likevel relativ enighet om at observasjon spilte en stor rolle i hvordan læreren burde arbeide i mobbesakene. For å best mulig sikre en transaksjonell validitet, og for å gjennomføre det Koelsch (2013) kaller for en informant sjekk, stilte jeg et avsluttende spørsmål for å bekrefte at jeg hadde forstått deres meninger på en riktig måte i slutten av intervjuet. En slik informant sjekk brukes ifølge Koelsch (2013) for å sjekke at intervjueren har oppfattet informantene korrekt, men også for å se om historien til informantene har endret seg siden de kom med uttalelsene sine. En slik informant sjekk kan utføres på et senere tidspunkt enn selve intervjuene, men på bakgrunn av den pågående pandemien og vanskeligheten dette medbringer for å møte og samle mennesker, valgte jeg å utføre informant sjekken helt i slutten av selve intervjuene. Informanten Kari ble stilt følgende spørsmål:

Intervjuer: Så i begge tilfellene mener du da at læreren burde høre på det som blir sagt, men også undersøke og sjekke opp i ting?

Kari: Ja.

Hun bekreftet altså at hun mener at læreren skal høre og stole på det som blir fortalt fra både elev og foresatte, men at det er viktig at læreren utfører et observasjonsarbeid for å skaffe ytterligere informasjon i saken. Neste informant, Solveig, ble stilt følgende spørsmål:

Intervjuer: Så da mener du i begge tilfellene at læreren skal stole på det som blir fortalt, men også undersøke saken nærmere før han går videre med tiltak?

Solveig: Ja, det stemmer.

Hun er altså enig med Kari i at læreren bør stole på både det eleven og de foresatte forteller, men ikke burde sette inn ulike tiltak før han har observert og undersøkt saken nærmere, og skaffet mer informasjon fra flere kilder først. Neste informant, Petter, fikk følgende spørsmål:

Intervjuer: Så uansett om det er enten eleven eller foreldrene til eleven som sa ifra, så skal du stole på det de sier, men du burde og undersøke saken litt nærmere?

Petter: Ja.

Petter er dermed også enig med Kari og Solveig i at læreren skal stole på det som blir fortalt fra både eleven selv og dens foresatte, og mener at læreren må drive observasjonsarbeid og undersøke saken nærmere før han eventuelt trekker noen konklusjoner og setter inn tiltak. Siste informant, Ole, fikk følgende spørsmål:

Intervjuer: Så da er det egentlig sann, altså i begge sakene, så skal du på en måte stole på det som blir sagt, men så vil du også at læreren skal undersøke og se om det faktisk stemmer før han gjør noe?

Ole: Ja.

Ole er altså enig med de andre informantene. Alle informantene som deltok i denne undersøkelsen, mener altså at en lærer skal stole på elevens subjektive opplevelse av å bli mobbet, og at han skal stole på foresatte som forteller at deres barn blir mobbet. På tross av dette mener alle informantene også at læreren burde foreta et grundig observasjonsarbeid hvor han skaffer ytterligere informasjon i saken, slik at han er sikker på at det faktisk er mobbing som er tilfellet før han setter inn videre tiltak. Dette samsvarer ikke helt med proposisjonen og lovteksten jeg har presentert tidligere i rapporten, og dette skal jeg drøfte videre i neste avsnitt.

4 Drøfting

Målet med denne rapporten er å undersøke hva elever i norsk skole tenker om det nye kapittel 9A i Opplæringsloven, med spesielt fokus på elevens subjektive opplevelse av og bli mobbet. I dette avsnittet går jeg over i steg 6 av den tematiske analysen. Dette steget handler om å bruke informasjonen hentet fra de tidligere stegene, og koble informantenes ytringer og meninger sammen med teorier og lovtekster presentert tidligere (Braun & Clarke, 2006). Før dette starter jeg med en drøfting av metoden for undersøkelsen.

4.1 Metode

Det ble brukt personlige kvalitative intervjuer med et fenomenologisk perspektiv for å skaffe forskningsdataene. Målet med intervjuene var å få en innsikt i hva elevene selv tenker om hva som burde bli gjort i mobbesituasjoner, og dermed hvordan dette samsvarer med de nye bestemmelsene i Opplæringsloven 9A. For å oppnå dette brukte jeg semistrukturerte intervjuer, knyttet til to fiktive mobbescenarier. En styrke ved bruken av disse, var muligheten til å diskutere det jeg ønsket å få svar på, samtidig som det åpnet for at informantene kunne komme

med innspill og være med å styre samtalen dersom det var noe de ville tilføye, og dette synes jeg fungerte til sin hensikt. En svakhet med denne metoden erfarte jeg at var aspektet om å legge bort forkunnskaper om temaet før intervjuene. Ved at jeg på forhånd hadde skrevet store deler av denne rapporten og virkelig satt meg inn i tematikken, var det utfordrende å legge bort alt av forkunnskaper, å prøve og ikke koble sammen informantenes ytringer med teori og lovtekster underveis. Selv om dette var utfordrende, klarte jeg likevel å holde meg til intervjuguiden, og la informantene komme med sine egne tanker og meninger uten å styre svarene deres i en spesifikk retning. Alt i alt vil jeg si at bruken av kvalitative personlige intervjuer i en semistrukturert form var et godt valg for rapporten, og det hjalp meg med å finne forskningsdata på en hensiktsmessig måte ved å skape en trygg og vennlig stemning rundt selve intervjuprosessen, og ved at informantene til en viss grad kunne være med å styre samtalen slik de ønsket.

4.2 Resultater

Hovedfunn fra undersøkelsen er at alle informantene var enige om at en lærer burde stole på elevens subjektive opplevelse av og bli mobbet, og på foresatte som forteller at deres barn blir mobbet. På tross av dette var også alle informantene enige om at læreren burde utføre et videre observasjonsarbeid for å skaffe flere fakta i saken før han setter inn tiltak, slik at han er sikker på at det er mobbing det dreier seg om, og at han ikke legger skylden på feil personer. Disse resultatene er vanskelige å sammenligne med annen forskning, ettersom jeg ikke har kjennskap til andre studier som forsker på det samme som meg. Jeg skal dermed bevege meg over til steg 6 av den tematiske analysen, hvor jeg sammenligner resultater med teorier og lovtekster jeg har hentet fra tidligere i rapporten.

Djupedalutvalget som var ansvarlige for NOU, som bakgrunn til nye kapittel 9A var som sagt bekymret for at barn og unge ikke ville bli trodd når de fortalte om mobbing. De påpekte dermed at det er nok at episoden eller hendelsen fører til en subjektiv opplevelse av ubehag for den det gjelder, og for at det skal utløses en aktivitetsplikt for skolen (NOU 2015:2, s. 2). Utvalget skrev i sitt forslag at det ikke skal stilles spørsmål eller tvil rundt elevenes egen opplevelse av krenking. I proposisjonen står det at skolen aldri skal avvise eller underkjenne en elevs opplevelse av utrygghet eller mistriivsel på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Resultatene fra undersøkelsen viser at informantene delvis er enige med det som står i proposisjonen og lovteksten. De synes altså at elevens subjektive opplevelse av å bli mobbet skal være gyldig, men ikke «fullt så gyldig» som den blir beskrevet i proposisjonen. Informantene

mener altså at det er en kombinasjon av den subjektive opplevelse, sammen med fakta og bevis hentet fra observasjonsarbeidet til læreren som blir avgjørende for om en elev er krenket eller ikke. Informantene er også enige om at læreren skal stole på foresatte i samme grad som han stoler på eleven. Altså at han ikke skal underkjenne det som blir sagt, men heller ikke gå videre med tiltak før han har observert saken på egenhånd og skaffet flere fakta. Informantene vektlegger dermed lærerens egen profesjonalitet og dømmekraft når det kommer til arbeidet med slike mobbesituasjoner. I lovteksten står det ikke spesifikt noe om foresattes opplevelser, men det var likevel interessant å undersøke hvordan informantene ville behandlet en mobbesak dersom informasjonen kom fra voksne i stedet for barn. Som vi kan se var resultatet her ganske tilsvarende, og informantene vektet dermed disse to uttalelsene likt.

Selv om informantenes tanker og meninger om mobbesakene ikke helt samsvarer med proposisjonen og opplæringsloven, er det ikke helt ulikt heller. I nye kapittel 9A er det som tidligere nevnt lovfestet en aktivitetsplikt, og gjennom denne står det at skolene skal undersøke, følge med, gripe inn og varsle dersom de får kjennskap til mobbesaker (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-4). Tidligere var det bare brukt ordet «skal» når det kom til å undersøke saken nærmere, noe som gjør at den nye aktivitetsplikten er mer omfattende enn den gamle. Dersom man følger det nye Kapittel 9A og den skjerpede aktivitetsplikten slik den er oppført, vil elevens subjektive opplevelse av eget skolemiljø alene være nok grunnlag til å sette inn aktuelle tiltak for å bedre situasjonen. Dersom en følger informantenes svar fra denne undersøkelsen, skal altså læreren også følge med og observere saken nærmere før han setter inn eventuelle tiltak. Dette er en fremgangsmåte som ligner mer på den som var oppført i gamle kapittel 9A, hvor skolene var pliktet til å undersøke saken nærmere dersom de fikk kjennskap til en mobbesak, og sette inn videre tiltak basert på denne observasjonen.

Det nye kapittel 9A i Opplæringsloven tillegger altså elevens subjektive opplevelse av sitt eget skolemiljø en større betydning enn tidligere. Det er viktig å påpeke at informantene som deltok i undersøkelsen heller ikke undergraver betydningen av denne subjektive opplevelsen, men heller stiller spørsmål til graden av gyldighet denne bærer. Dersom man ser dette i lyset fra teoriene om tolkningsmønstre, hukommelsespsykologi og attribusjonsteori er dette relevant. Crick og Dodge (1994) forklarer hvordan alle mennesker tolker situasjoner de befinner seg i på ulike måter, basert på tidligere erfaringer og opplevelser de har fra sitt eget liv. De beskriver hvordan alle

stegene fra tolkning til handling hele tiden går veien innom det som kalles for databasen i hjernen. Dersom et barn har opplevd flere negative hendelser i sitt liv, vil dette også ifølge Crick og Dodge (1994) påvirke hvordan det tolker og reagerer i nye situasjoner som oppstår. De skriver selv at denne databasen i flere tilfeller kan være usikker og i stor grad preges av barnets egeninteresse og tidligere erfaringer.

Dersom en elev skal beskrive en mobbesituasjon fra tidligere, noe som ofte er tilfellet, skriver også Svartdal (2020) at det ofte kan forekomme falske minner. Dette betyr at eleven kan gjengi denne hendelsen feilaktig fordi denne prosessen preges av å rekonstruere tidligere hendelser, noe som også påvirkes av barnets egeninteresser og forutsetninger. I tillegg til dette skriver også Wiley & Heider (1958) om hvordan mennesker ofte kan feilaktig attribuere årsaker til å forklare andres og egen atferd. Dette kan bety at elever gjerne kan tro at noen utfører en negativ handling rettet spesifikt mot dem uten at dette alltid er tilfellet, og som informantene påpekte; at foresatte kan overattribuere når det gjelder situasjoner som angår deres egne barn. Dette kan igjen føre til feilaktige forklaringer av mobbesituasjoner, hvor offeret skylder på indre faktorer som årsaken til mobberens atferd, og skylder på ytre faktorer utenfor dets kontroll for å forklare sin egen atferd eller hvorfor den blir mobbet (Bazermann, 2006). Tolkningsmønstre, selektiv hukommelse og attribusjonsfeil kan alle føre til motsigelser i elevens subjektive opplevelser og skape en feilaktig beskrivelse av mobbesituasjoner. Likevel står det i proposisjonen og kan tolkes gjennom lovteksten at elevens subjektive opplevelse skal være gyldig, og ligge til grunn for de tiltakene som settes inn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5; Opplæringsloven, §9A-4). Informantene er enige om at det burde utføres et litt grundigere observasjonsarbeid og undersøkelse før eventuelle tiltak settes inn. Dette kan sammenlignes med plikten til å undersøke i den skjerpede aktivitetsplikten, men informantene går bort fra prinsippet om å ikke samle bevis i saken. Dersom en elev basert på disse forklaringsmodellene har en overdreven tendens til å tolke situasjoner negativt, deres forklaring av mobbesituasjonen er preget av falske minner, og hvordan de ofte kan feilattribuere årsakene bak andres og egen atferd, kan en lærer da stole helt og fullt på denne subjektive opplevelsen av å bli mobbet, uten å undersøke nærmere og skaffe bevis i saken?

Et nøkkelord her er legitimitet. Som jeg har presentert tidligere kan man si at elevens subjektive opplevelse har blitt tillagt legitimitet gjennom å være lovfestet i nye kapittel 9A, men at den også

er gyldig under Suchmans (1995) begrep om kognitiv legitimitet, ved at den baserer seg på mentale bilder av virkeligheten. Ved at elevens subjektive opplevelse har blitt tillagt en slik legitimitet gjennom Opplæringsloven, går det bort fra begrepet observasjon som har kommet tydelig frem gjennom intervjuene med informantene som har deltatt i denne undersøkelsen. Dersom man bare ser på dataene fra denne undersøkelsen, kan det virke som elever i den norske skole ikke selv føler at den subjektive opplevelse alene har nok legitimitet til å sette inn ytterligere tiltak mot de utpekte mobberne, men at de heller mener at det kreves mer observasjon og andre beviser i saken for å kunne trekke konklusjoner. Dette kan i verste fall gjøre at elevene selv føler at tiltak som kun er basert på den subjektive opplevelse, ikke har legitimitet for andre medelever og de elevene som er utpekt som mobbere. Et annet viktig spørsmål er om tiltak er legitime for de foresatte til de ulike partene i en sak, og for de foresatte generelt. Å gi ubetinget legitimitet til den subjektive opplevelsen kan skygge for en systemisk tilnærming, der perspektivene til ulike aktører er tellende, og hvor undersøkelsesarbeidet baserer seg på bevis ovenfor opplevelser.

4.3 Konklusjon

Mobbing er forferdelig for det enkelte barnet, og det er et alvorlig samfunnsproblem. På tross av mange tiltak og kampanjer de siste tjue årene for å sikre barn og unge et godt skolemiljø, har antallet elever som oppgir at de blir mobbet holdt seg høyt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1). Dette er setningen jeg brukte i introduksjonen for rapporten, og jeg synes også at det var passende å trekke den frem i avslutningen. Gjennom denne rapporten har jeg undersøkt reformen som Opplæringsloven kapittel 9A har gjennomgått, og jeg har forsøkt å finne svar på hvordan elever i den norske skolen forholder seg til disse endringene. Problemstillingen har altså vært følgende:

Skal en lærer stole blindt på elevens subjektive opplevelse av mobbing? Er det sant når en elev/og eller foresatt sier at «jeg/han blir mobbet av andre elever», og er denne subjektive opplevelsen tilstrekkelig grunnlag for å sette inn tiltak mot disse elevene? Hva skjer dersom to elevers subjektive opplevelse strider mot hverandre?

Nå er det på tide å forsøke å gi et svar på disse spørsmålene. Svarene blir dermed basert på teorier og gjeldende lovtekster som har blitt presentert gjennom denne rapporten, kombinert med tanker og meninger fra informantene. Spørsmålene er ganske kompliserte, og kan ofte være

situasjonsavhengige, og kontrasten mellom lovverket og informantenes meninger gjør at det også blir kompliserte svar. Ifølge Opplæringsloven kapittel 9A, skal elevens subjektive opplevelse av eget skolemiljø ikke betviles, og den skal være gyldig eller legitim for å sette inn egnede tiltak for å bedre dette skolemiljøet. Informantene er enige om at læreren burde stole på elevens og foresattes subjektive opplevelse, men at det burde forekomme ytterligere observasjon av situasjonen, og at han burde basere seg på flere fakta og bevis før disse tiltakene settes inn. Dette er som tidligere nevnt i tråd med den eldre utgaven av kapittel 9A, hvor det stod at skoler snarest skulle undersøke saken dersom de fikk kjennskap til at elever ikke hadde et trygt og godt skolemiljø. Dette er også oppført i nye kapittel 9A, men i den skjerpede aktivitetsplikten er det også lovfestet at skolene, dersom en elev sier at skolemiljøet ikke er trygt og godt, så langt det finnes egnede tiltak, skal sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Basert på teoriene om tolkning, hukommelse og attribusjon som jeg diskuterte i forrige avsnitt, kan det stilles spørsmål ved om myndighetene har oversett noen essensielle fakta vedrørende hvordan alle elever er forskjellige, og hvordan de kan tolke den samme situasjonen på vidt forskjellige måter. Dette kan bidra til å skape problemer angående gyldigheten av den subjektive opplevelsen. Ifølge proposisjonen og Opplæringsloven skal altså læreren og skolen stole på elevens subjektive opplevelse av å bli mobbet, og undersøke hva som ligger bak denne opplevelsen, uten å finne bevis for hvem som har gjort hva. Informantene mener altså at det kan være lurt med et observasjonsarbeid hvor man skaffer bevis, og forsikrer seg om hva som faktisk skjer før man går videre med tiltak.

Dette nøkkelordet, observasjon, har vært stadig mer fremtredende gjennom denne rapporten. Jo mer jeg fikk snakket med informantene gjennom intervjuene, jo tydeligere ble det at de synes at denne observasjonen var sentral. Selv om det i aktivitetsplikten står at skolene har plikt til å undersøke og følge med, står det også i proposisjonen, og kan tolkes gjennom Opplæringsloven at den subjektive opplevelsen ikke skal betviles. Dette kan oppfattes som ganske motsigende, noe som gjenspeiles i uttalelsene fra informantene. Hvordan kan så en lærer gjøre et slikt observasjonsarbeid som stadig blir trukket frem i intervjuene? Et punkt som ofte ble nevnt er at læreren først må forsikre seg om at det faktisk er mobbing som er tilfellet. Dette innebærer å fremskaffe bevis i saken, noe som ikke kommer frem i aktivitetspliktens føringer om undersøkelse. For å kunne gjøre et hensiktsmessig observasjonsarbeid må selvsagt læreren ha tilstrekkelig kunnskap om hva mobbing er, og hva som kjennetegner det. Her kan han bruke

definisjoner som jeg har presentert tidligere i rapporten, fra Olweus (1997) og Roland (2014). Uavhengig av hvilken definisjon han velger å bruke på mobbing, vil det uansett være mulig å observere om den aktuelle situasjonen faktisk dreier seg om mobbing, eller om det er noe annet det er snakk om. Her er det også viktig at en lærer har en forståelse for de alvorlige konsekvensene som kan komme av mobbing, som jeg har presentert flere av tidligere i rapporten. Alt dette kan bidra til at læreren kan avgjøre om det faktisk er mobbing det er snakk om, og at han forstår alvoret dersom dette er tilfellet. Dersom det fremskaffes bevis gjennom observasjonsarbeidet om at mobbing forekommer, kan han videre iverksette aktuelle tiltak, beskrevet i denne rapporten gjennom informasjon fra Opplæringsloven (2017), Roland (2014), Olweus (1993), Befring (2012) og Barsøe (2010).

Dette nøkkelordet observasjon, bidrar også til å svare på det siste spørsmålet fra problemstillingen, nemlig hva som skjer dersom to elevs subjektive opplevelse strider mot en annen? Basert på teorier om tolkningsmønstre, hukommelsespsykologi og attribusjon, er det ikke så merkelig at dette fenomenet kan oppstå. Når dette da eventuelt skjer, kan en lærer bruke observasjon som en mulig løsning på problemet. Gjennom observasjon, bevis og kjennskap til elevene, er det mulig å undersøke hva som faktisk har skjedd i en situasjon, og skape en forståelse av hvorfor elevene tolker situasjonen på den måten de gjør. En lærer må selvsagt alltid basere seg på de aktuelle lovene som er gjeldende på det gitte tidspunktet. Akkurat nå forteller loven oss, med en del uklarheter og tvetydninger som har blitt presentert gjennom denne rapporten, at elevens subjektive opplevelse ikke skal betviles, og at den skal være gjeldende for videre tiltak som blir iverksatt. Dersom man bare studerer dataene fra dette prosjektet kan det se ut som elevene i den norske skolen mener at denne subjektive opplevelsen alene, ikke er tilstrekkelig for å sette inn disse tiltakene. Som jeg har nevnt tidligere i rapporten, så er ikke utvalget mitt stort nok til å trekke endelige beslutninger til en større populasjon, men funnene herfra er likevel av signifikans, og vekker forhåpentligvis en interesse for videre forskning på feltet. Dersom det viser seg at elever i Norge ikke er enige med Opplæringsloven angående gyldigheten av den subjektive opplevelse, kan det kanskje være på tide med en ny gjennomgang av kapittel 9A, med utgangspunkt i å sjekke om reformen har fungert til sin hensikt, at loven er presentert klart og tydelig, og om de nye bestemmelsene skaper tilstrekkelig legitimitet hos alle parter i den norske skolen; både elever, foresatte og ansatte.

Referanser:

- Argyrous, G. (1997). *Statistics for Social Research*. London: Macmillan.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "much ado about nothing". *Psychological Medicine*, 40(5), s. 717- 729. DOI: 10.1017/S0033291709991383
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bazerman, M. H. (2006). *Judgement in Managerial Decision Making*: John Wiley and Sons, Inc.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-146). Oslo: Cappelen Damm.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), s. 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), s. 339-356. DOI: 10.1080/0031383980420402
- Bru, E., Idsøe, E.C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6, 319–340
- Coyne, Iain & Monks, Claire. (2011). *Bullying in Different Contexts*. 10.1017/CBO9780511921018.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of Social Information Processing mechanisms in Children`s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74- 101.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Flack, T. (2010). Innblikk. Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Gilje, T.M & Munthe, E. (2020). *Internasjonal dag mot vold, mobbing og nettmobbing blant barn og unge*. Hentet 11.03.2021 fra: <https://www.uis.no/nb/internasjonal-dag-mot-vold-mobbing-og-nettmobbing-blant-barn-og-unge>
- Havik, T. (2017). Bullying Victims' Perceptions of Classroom Interaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 350-373. doi:10.1080/09243453.2017.1294609
- Havik, T. (2018). Skolefravær - å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 901-911. DOI: 10.1007/s10802-012-9620-0
- Idsøe, E. C. (2012). Emosjonelle vansker : hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser? Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt.
- Koelsch, L.E. (2013) Reconceptualizing the Member Check Interview. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/160940691301200105>
- Kofoed, J. og Søndergaard, D. M. (2009) Mobning - sociale prosesser på afveje. København. Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø) (Prop. 57 L (2016–2017)). Hentet 17.11.20 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-120162017/id2539013/?q=PROP%2057%202016-2017>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, F. (2000): An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Society for Research in Child Development*, 71 (1), 107-118
- Migliaccio, T. og Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a Social Experience. Social Factors, Prevention and Intervention*. England: Ashgate Publishing Limited.

- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). Å høre til- Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 17.11.20. fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Olweus, D. & Solberg, C. (1997). Mobbing blant barn og unge: informasjon og veiledning til foreldre. Hentet 17.11.20. fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/c8182f9b06c6302a97768b312dd5bd95.nbdigital?lang=no#0>
- Olweus, D. (1974): Hakkekyllinger og skolebøller. Hentet 17.11.20. fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/dd016bc87400dabedca22c33241b0bad?lang=no#7>
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we can do. Oxford:Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo: Universitetsforlaget
- Olweus, D., & Roland. E. (1983). Mobbing – bakgrunn og tiltak. Oslo: Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Opplæringsloven. (2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1997-02-28-19>.
- Opplæringsloven. (2002). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2002-12-20-112). Hentet fra: <https://lovdata.no/LTI/lov/2002-12-20-112>
- Postholm, M. B. (2005). Kvalitative metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rabøl Hansen, H. (2018). Mobning. 1. udgave, 1. oplag. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Riiser, V. (2017). Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9A. Utdanning : fagmagasin for Utdanningsforbundet, 17(19), 55.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. Educational research, 2002, 44(3), 299-312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Roland, E. (1999). School influences on bullying (Doktoravhandling). Stavanger. Hentet 17.11.20 fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/6d00c98dfd079b187ea008e0e71e0038.nbdigital?lang=no#0>

- Roland, E. (2014). Mobbingens psykologi : hva kan skolen gjøre? (1. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag
- Røvik, K.A. (2002). Moderne organisasjoner, Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, Kjell Arne, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu (2015). Reformideer i norsk skole. 1. utg. Utg. Oslo: Cappelen Damm.
- Salmivalli, C. (2005). Consequences of school bullying and violence. Finland: University of Turku.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Schott, R.M og Søndergaard, D.M (2014). School bullying. New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schott, R.M og Søndergaard, D.M (2014). School bullying. New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, D.M. (2009). Mobning som sosialt begreb: Filosofiske refleksjoner over definitioner. I Kofoed, J. og Søndergaard, D.M., Mobning sociale prosesser på afveje (s. 225-258). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sigurdson et al., (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(1), p.42.
- Silverman, D. (2001). What is Qualitative Research? I: D. Silverman. *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Skre, B.I (2020, 15. November). Angst. Hentet 14.01.21: <https://sml.snl.no/angst>
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M. & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 2012, 49(4), 352-367. doi:10.1002/pits.21603
- Store Norske Leksikon: Attribusjonsteori. Hentet 18.02.21. fra: <https://snl.no/attribusjonsteori>

Store Norske Leksikon: Episodisk Hukommelse. Hentet 27.05.21. fra:

https://snl.no/episodisk_hukommelse

Store Norske Leksikon: Legitimitet. Hentet 09.03.21. fra: <https://snl.no/legitimitet>

Store Norske Leksikon: Reform. Hentet 17.11.20. fra: <https://snl.no/reform>

Suchman, M.C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20, 3, 571-610.

Svartdal, F. (2020). Episodisk Hukommelse. Hentet 14.01.21: https://snl.no/episodisk_hukommelse

Thagaard T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

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

Tjora, A. (2010). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Hentet fra

http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011). Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen. Hentet 17.11.20 fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). Skolemiljø (Udir-3-2017). Hentet 17.11.20 fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Utdanningsdirektoratet. (2020) Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og arbeidsro. Hentet

17.11.20. fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/>

Vaughan, G. M., & Hogg, M. A. (2011). *Social psychology* (6th ed.). Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.

Wendelborg, C. (2018) elevundersøkelsen 2018: Mobbing og arbeidsro. Hentet fra:

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

Wiley, J., & Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons, Inc

Øverland, K. (20.01.2016). Mobbing rammer folkehelsa. Hentet 17.11.20 fra:

<https://www.uis.no/nb/konsekvenser-av-mobbing>

Øverland, K., & Bru, E. (2011). Angst. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 45-65). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

6/11/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Elevens subjektive mening

Referansenummer

945000

Registrert

07.01.2021 av Anders Idsøe - an.idsoe@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)

Erling Roland, erling.roland@uis.no, tlf: 51832920

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anders Idsøe, 237381@uis.no, tlf: 99304583

Prosjektperiode

19.11.2020 - 31.05.2021

Status

08.06.2021 - Avsluttet

Vurdering (1)

16.02.2021 - 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 meldeskjemat 16.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Barn under 15 år: Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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 foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Barn 15 år: 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 nr. 11 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 være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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 viderebehandles 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 eventuelt rådføre dere med

6/11/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet "Elevens Subjektive Opplevelse"?

Dette er et spørsmål til deg/dere om ønske til å selv delta, eller tillatelse for deres barn til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge elevers egne erfaringer og meninger rundt mobbing og de nye bestemmelsene i Opplæringsloven kapittel 9a. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er altså å få en innsikt i elevers egne meninger og tanker rundt de nye bestemmelsene i opplæringsloven kapittel 9a og mobbing. Elevenes meninger og tanker rundt temaet og de nye bestemmelsene vil bidra som en pekepinn på hvilken grad teori og bestemmelser samsvarer med virkelige situasjoner i skolehverdagen, og at det gjennom denne oppgaven forhåpentligvis kan bli gitt noen hensiktsmessige svar på om de nye bestemmelsene fungerer etter hensikt. Det vil si at intervjuene skal dreie seg om å svare på spørsmål om oppdiktede situasjoner, og det vil dermed ikke kreve at elevene henter frem virkelige hendelser fra sitt eget liv. Dette vil være et forskningsprosjekt i form av en Masteroppgave i Spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Anders Idsøe er prosjektansvarlig.

Erling Roland er veileder

Universitet i Stavanger er den ansvarlige institusjonen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter har blitt gjort på bakgrunn av personlige kvalifikasjoner, da særlig elevens alder, som vil være gunstig for en hensiktsmessig diskusjon av temaet for oppgaven, og sentralt for graden av deltakelse i intervjuet

Dersom du/dere har fått tilbudet om å delta i forskningsprosjektet, er det fordi du selv eller deres barn kan bidra til å svare på forskningsspørsmål som kan hjelpe prosjektet mitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden valgt for forskningen er kvalitative personlige intervjuer.

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, eller gir tillatelse for ditt barn til å delta, innebærer det deltagelse på et kvalitativt forskningsintervju. Intervjuet vil inneholde åpne spørsmål om erfaringer rundt temaet for oppgaven. Svarene blir midlertidig lagret elektronisk, i form av lydopptak og anonymiserte.»*

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta eller gir tillatelse for ditt barn til å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen spesifikk grunn. Alle

opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det er også viktig å påpeke at barnet selv skal ønske å delta i prosjektet, og at dette samtykket også kan trekkes når som helst uten noen form for negative konsekvenser.

Foresattes rett til informasjon

Som foresatte har dere også rett til å se intervjuguiden og spørsmålene på forhånd av intervjuet, dersom dere skulle ønske dette.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Hver informant får et nummer, og navn og nummer låses ned. Vi knytter så elevens nummer til lydopptaket og utskriften av opptaket, i stedet for navnet. De eneste personopplysningene vi registrerer er kjønn og alder.

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

- *Partene som vil ha tilgang til informasjon fra intervjuet er meg selv og min veileder ved Universitetet i Stavanger: Erling Roland, eventuelt sensor dersom han krever tilgang til de anonymiserte utskriftene fra intervjuene.*
- *For å sikre ditt personvern vil dine opplysninger bli lagret på en kryptert minnepinne som er utstedt av UiS. I selve teksten vil du bli omtalt som «en elev», slik at du ikke kan gjenkjennes i offentligheten.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av Mai, 2021, og sensurering skjer trolig innen november 2021. Kodenøkkelen med ditt navn og nummer, samt lydopptaket, slettes når prosjektet avsluttes. De anonymiserte utskriftene beholdes til sensureringen er ferdig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Universitetet i Stavanger 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:

- Anders Idsøe (an.idsoe@stud.uis.no)
- Universitetet i Stavanger, Erling Roland (erling.roland@uis.no)

- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiS (personvernombud@uis.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anders Idsøe/Erling Roland

Prosjektansvarlig *Eventuelt student*
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens Subjektive Opplevelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mitt barn deltar i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Mai, 2021.

Skulle du være innforstått med dette og ønsker deltakelse, vil din form for samtykke være å krysse av den aktuelle boksen ovenfor, samt en underskrift av foresatte og elev dersom eleven er under 15 år. Dersom eleven er fylt 15 år, holder det med underskrift fra bare eleven.

Underskrift Foresatte:

Underskrift Elev:

Vedlegg 3

Intervjuguide

Metoden jeg har valgt for mitt forskningsprosjekt er kvalitative personlige intervjuer. Dette betyr at jeg kommer til å foreta individuelle intervjuer med informantene, hvor jeg stiller en rekke spørsmål angående temaet for oppgaven, kombinert med noen oppfølgingsspørsmål. Dette gir informanten mulighet til å dele sine egne personlige tanker rundt temaet, samtidig som jeg kan styre samtalen i ønsket retning ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene kommer hovedsakelig til å dreie seg om elevens subjektive opplevelse av mobbesituasjoner, og om eleven selv mener at deres subjektive opplevelse skal være gjeldende for de tiltak som blir satt inn mot eventuelle mobbere.

Intervjuspørsmål

Intervjuet starter med utsagn fra intervjuer:

«Tenk deg at en elev kommer til læreren og forteller at to andre, navngitte elever i klassen har mobbet henne eller han i lang tid.»

Åpent spørsmål: Hva bør læreren gjøre?

Oppfølgende spørsmål:

- Skal læreren stole på at det eleven forteller stemmer?
- Skal læreren snakke med de to og kreve at de slutter å mobbe eleven?
- Skal læreren spørre de to om det stemmer, at de mobber eleven?
- Skal læreren observere for å se om opplysningen stemmer?
- Skal læreren spørre andre elever om de vet noe?
- Skal læreren spørre andre lærere om de vet noe?

Neste utsagn fra intervjuer går som følger: Mor eller far til eleven forteller læreren at deres datter/sønn blir mobbet av to navngitte elever

Åpent spørsmål: Hva bør læreren gjøre?

Oppfølgende spørsmål:

- Skal læreren stole på at det mor/far forteller stemmer?
- Skal læreren spørre eleven om det mor/far forteller stemmer?
- Skal læreren snakke med de to og kreve at de slutter å mobbe eleven?
- Skal læreren spørre de to om det stemmer, at de mobber eleven?
- Skal læreren observere for å se om opplysningen stemmer?
- Skal læreren spørre andre elever om de vet noe?
- Skal læreren spørre andre lærere om de vet noe?

Dette er utgangspunktet for de kvalitative personlige intervjuene for mitt forskningsprosjekt. Utsagnene som er presentert her kan endres noe etter prøveintervju, men essensen kommer til å være den samme.