

**BBABAC-5 22V - BACHELOROPPGAVE MED FORSKNINGSMETODE**

Mobbeforebyggende arbeid i ungdomsskolen



---

Universitetet  
i Stavanger

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**

**Bachelor i barnevern**

**UIS mai 2022**

**Kandidatnummer: 5120**

Antall ord: 12909

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>iv</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	1
1.3 Begrepsavklaringer.....	2
1.3.1 Miljøterapeut.....	2
1.4 Avgrensing.....	2
<b>2.0 FAGLIG KONTEKST</b> .....	<b>3</b>
2.1 Mobbing .....	3
2.1.1 Definisjon .....	3
2.1.2 Ulike former for mobbing .....	3
2.1.3 Hvor utbredt er mobbing? .....	3
2.1.4 Mobbeprogrammer .....	4
2.2 Miljøterapeuter i skolen.....	5
<b>3.0 TEORI OG FAGLIG KUNNSKAP</b> .....	<b>7</b>
3.1 Relasjons- og handlingskompetanse .....	7
3.1.1 Relasjonskompetanse .....	7
3.1.2 Handlingskompetanse .....	8
3.1.3 Relasjonskompetansen og handlingskompetanse utgjør yrkeskompetansen .....	9
3.2 Fireperspektiv modellen.....	10
3.2.1 Egenperspektivet .....	10
3.2.2 Andreperspektivet .....	11
3.2.3 Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet.....	11
3.2.4 Samhandlingsperspektivet.....	11
3.4 Samarbeid i skolen.....	12
3.4.1 Samarbeid mellom skole og foresatte .....	13
3.4.2 Tverrfaglig samarbeid .....	13
3.3 Relasjoner med elevene i skolen .....	15
<b>4.0 METODE</b> .....	<b>17</b>
4.1 Valg av metode.....	17
4.2 Litteraturstudie.....	17
4.2.1 Styrker og svakheter .....	18
4.3 Datainnsamling .....	19
4.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier .....	19
4.4 Analyse .....	20
4.5 Studiens troverdighet .....	21
<b>5.0 PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>22</b>
4.1 Det hjelper ikke å si ifra til de voksne av Helgeland, A & Lund, I. (2018).....	22
4.2 En casestudie om forebyggende mobbearbeid av Bachmann, K., Hungnes, T., Haug, P & Groven, G. (2020) .....	22

<i>4.3 Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen av Per Åge Gjertsen, May Brit Voila Hansen, Anne Judeberg. (2018)</i> .....	23
<b>5.0 DRØFTING AV FUNNENE</b> .....	<b>24</b>
5.1 Samarbeid med foresatte .....	24
5.2 Tverrfaglig samarbeid internt i skolen .....	27
5.3 Relasjonens betydning .....	29
<b>6.0 AVSLUTNING</b> .....	<b>33</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>35</b>

## **FORORD**

Jeg vil først og fremst takke veilederen min Ayan Abdi Mohamoud Handulle for tiden hun har brukt på både forberedelser av veiledningstimene, og selve veiledningen. Jeg vil takke henne for både støttende og oppmuntrende ord gjennom denne prosessen, samt hennes struktur og kompetanse som veileder.

Jeg vil videre takke familie og gode venner, som gjennom dette semesteret har heiet på meg, gitt meg støtte og empati. Ikke minst vil jeg takke min kjære mann for den ubetinga kjærligheten han gir meg. Jeg vil takke han for at han har latt meg fokusere på oppgaven, og at han har tatt seg av de dagligdagse gjøremålene i større grad enn vanlig.

Til slutt vil jeg takke mine studievenner for tre fine år på barnevernsstudiet. Bachelorskrivingen hadde ikke vært det samme uten dem ved min side. De har vært til god støtte og hjelp med både oppmuntrende ord og gode tips til bacheloroppgaven.

Mai, 2022

Stavanger

## **1.0 INNLEDNING**

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Mobbing i skolen er et fenomen som har vært og fremdeles er et stort fagområde i dagens grunnskoler. Det ble et kjent begrep for de aller fleste i 1970-80 årene, da blant annet forskeren Dan Olweus og skolelegen Peter-Paul Heimemann begynte å undersøke mer rundt fenomenet (Roland, 2015, s. 17-18). De som utsettes for mobbing kan få konsekvenser, som går utover den psykiske helse og selvværd, samt konsekvenser for elevens motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Ved siden av studiene har jeg det siste året jobbet som miljøterapeut på en videregående skole, hvor elevene får tilrettelagt opplæring i skolehverdagen. Elevene har ulike bakgrunn og utfordringer, som er en årsak til at de går på denne skolen. Noen av dem har ikke klart å fullføre videregående på vanligvis. For noen var årsaken at de har blitt utsatt for mobbing på grunnskolen, som har gjort at de i senere tid har fått ulike vansker som har preget deres liv, både faglig, psykisk og sosialt. I opplæringsloven §9A-2 (endret i 2002), står det at alle elever har rett på et skolemiljø som er trygt og godt, hvor læring, trivsel og helse fremmes (Opplæringslova, 1998). Både elever som mobber og særlig de som utsettes for mobbing, har ikke et skolemiljø som oppleves trygt og godt. I stedet har det ført til utrygghet, og et skolemiljø som kan skade elevenes læring, trivsel, helse og utvikling. Etter å ha sett hvor store konsekvenser mobbing har for ungdom og for deres fremtid, fanget det mye av min interesse for å finne ut mer rundt dette fenomenet, og hva de ansatte i skolen kan gjøre for å forebygge og avdekke slike hendelser. Dette er også noe som er relevant for en barnevernspedagogstudieretning, i og med at det også er barnevernspedagoger som arbeider i skolen.

### **1.2 Presentasjon av problemstilling**

Da jeg skulle velge tema for bacheloroppgaven, ønsket jeg å fordype meg i noe som jeg kunne få bruk for etter endt studietid. Det var også viktig for meg å skrive om noe som fanget min interesse, og at jeg kunne relatere det til noe jeg har sett og erfart ute i fagfeltet som barnevernspedagog, samtidig som jeg ønsket å skrive om noe som er aktuelt i dagens ungdomsskoler. Jeg har et stort engasjement for at elever i skal kjenne på trygghet og mestring, samt at de har gode relasjoner med både medelever og de voksne i skolen, og at de skal ha en god psykososial helse. Jeg har også et stort engasjement for at flere miljøterapeuter

skal inn i skolen. Dette var også en grunn til mitt valg av tema og problemstilling. Det ble derfor relevant for meg å skrive en bacheloroppgave om mobbing og miljøterapeutens rolle og ansvar i skolen rundt dette fenomenet.

**Problemstillingen min ble derfor seende slik ut:** *«Hvordan kan man drive forebyggende arbeid mot mobbing i ungdomsskolen, og hva kan miljøterapeuter bidra med i dette arbeidet?»*

### **1.3 Begrepsavklaringer**

Det er særlig et begrep som går igjen i denne oppgaven, som derfor vil være naturlig at jeg utdyper, slik at begrepet blir forstått på riktig vis i oppgavens kontekst.

#### **1.3.1 Miljøterapeut**

Når jeg i oppgaven refererer til miljøterapeuter i skolen, er et i hovedsak barnevernspedagoger jeg har som utgangspunkt. Borg og Lyng (2019) sier at miljøterapeutens rolle i skolen kan dreie seg om å hjelpe lærerne, og til å gi dem avlastning på de områdene hvor det behøves. De bidrar gjerne med å løse ulike konflikter som oppstår mellom elevene og følger opp elever som har behov for en mer tilrettelagt skolehverdag. De samarbeider også gjerne med andre instanser i kommunen, som skal bidra til at enkeltelever får den oppfølgingen de har rett på. De bidrar også med kompetanse hvor de utøver omsorg for de enkeltelever som trenger det (Borg & Lyng, 2019, s. 11-12).

### **1.4 Avgrensing**

For å på best mulig måte svare på oppgavens problemstilling, har jeg valgt å sette søkelys på ungdomsskoleelever (13-16 år). Jeg så det nødvendig å avgrense meg til en bestemt målgruppe da jeg måtte ta hensyn til oppgavens tidsramme og omfang. Jeg skal gjøre et undersøkelsesarbeid, hvor jeg skal finne ulike faktorer som er viktige i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen, i tillegg til hva miljøterapeuter kan gjøre i dette arbeidet. Selv om jeg setter mitt søkelys på elever ved ungdomsskolen, vil mye av den informasjonen som kommer frem i oppgaveteksten være til bruk for andre aldre, og yrkesgrupper i skolen, samt andre kontekster hvor man arbeider med barn og ungdom.

## **2.0 FAGLIG KONTEKST**

I dette kapitlet skal jeg utdype sider av problemstillingens ulike fenomen og hva jeg kommer til å vektlegge gjennom oppgaven, når jeg snakker om fenomenene mobbing og miljøterapeuter i skolen.

### **2.1 Mobbing**

#### ***2.1.1 Definisjon***

Mobbing er noe som kan foregå i ulike arenaer, både på arbeidsplassen, fritidsaktiviteter, skole osv. Siden jeg skal sette mitt søkelys på mobbing i ungdomsskolen velger jeg å bruke en definisjon som er rettet mot denne målgruppen. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i elevundersøkelsens definisjon som lyder slik:

*«Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast» (Wendelborg, 2022, s. 2).*

#### ***2.1.2 Ulike former for mobbing***

Mobbing kan opptre på ulike måter. Det går et skille mellom direkte- og indirekte mobbing. Den direkte mobbingen kan være håning, fysisk vold, erting og trusler. Mens indirekte mobbing kan være baksnakking, utfrysning, ryktespredning o.l. (Moen, 2015, s. 18). Man kan også dele det inn i enda flere kategorier. Peter K. Smith, som er professor i psykologi, har lagt frem en oversikt over de ulike typer mobbing: Fysisk mobbing: slag, knuffing, spark, ødeleggelse av andres eiendeler eller stjeling. Verbal mobbing: truing, håning og erting. Sosial ekskludering: ekskludere andre. Indirekte/relasjonell mobbing: spre rykter, få andre til å ekskludere mobbeofferet. Cyberbullying: mobbing gjennom teknologi (Monks & Coyne, 2011, s. 43). Det finnes også mange andre former for mobbing, men i denne oppgaven er det disse formene, som nevnt ovenfor jeg har som utgangspunkt.

#### ***2.1.3 Hvor utbredt er mobbing?***

Christian Wendelberg som er prosjektleder ved NTNU Samfunnsforskning, har gjort en analyse av resultatene fra elevundersøkelsen 2021/2022, som handler om mobbing og arbeidsro i skolen.

I elevundersøkelsen 2021/22 om arbeidsro og mobbing i skolen, kommer det frem at 5,9 prosent av elevene har blitt mobbet i en eller annen form. 4,5 prosent har oppgitt at de har blitt

utsatt for mobbing av medelever. Fra 6.-10. trinn kommer det frem at det er en større andel jenter som blir mobbet, enn gutter. Det viser seg en forskjell på hvordan gutter og jenter blir mobbet. Jenter blir i større grad mobbet indirekte, mens gutter i større grad opplever mobbing som er direkte. På 9. og 10. trinn øker andelen som har vært med på å mobbe sine medelever, det er en prosent på 0,8 prosent. Resultatene viser videre at det er et større tall med gutter som mobber enn jenter. Det kommer også frem at de som utsetter andre for mobbing også selv blir mobbet, tallet er på rundt en tredjedel. Det er 2,2 prosent av elevene som har opplevd digital mobbing. Og 44 prosent av de som har opplevd denne formen for mobbing, utsettes også for tradisjonell mobbing. Det kommer frem at det er 0,7 prosent som selv har utsatt andre for digital mobbing. Andelen av de som blir utsatt for digital mobbing er høyere hos jenter enn gutter. Det er 41 prosent av de som har utsatt andre for digital mobbing, som også selv har blitt utsatt for den samme formen for mobbing. Det er også en tilsvarende andel som sier at de mobber både tradisjonelt og digitalt. Det viser seg også at det er en andel som har blitt utsatt for mobbing av voksne i skolen. Prosenten er på 1,2 prosent og 28 prosent av disse elevene som blir mobbet av andre medelever. Det er flere gutten enn jenter som har oppgitt at de blir mobbet av voksne i skolen (Wendelborg, 2022 s. ix-x).

#### ***2.1.4 Mobbeprogrammer***

For å forebygge mobbing har det blitt utviklet flere mobbeprogram i skolen. Det finnes programmer som Olweus, Zero og RESPEKT-programmet.

Olweusprogrammet er et av de mest kjente programmene, og som ser ut til å ha hatt best effekt med å redusere mobbing i skolen. Programmet baserer seg på 1) Skape et voksenmiljø som barna opplever støttende og varmt. 2) Ha tydelige grenser på hvilken atferd som er akseptert og ikke. 3) Ikke opptre med sanksjoner som er fysiske og fiendtlige, de gangene uakseptabel atferds oppstår. 4) At de voksne på skolen og hjemme har en autoritativ voksenrolle ovenfor elevene. Det settes inn tiltak på både skolenivå, klassenivå og individuelt nivå. På skolenivå betyr dette at en for eksempel bruker spørreundersøkelser, følger med på elevene i friminuttene og legger til rette for samtaler. På klassenivå lages det regler mot mobbing og klassemøter med elevene. Og på individ nivå handler det om å ha en rutine på å ha samtaler med mobbeoffer og de som mobber, samt involvere elevenes foresatte (Arrø, 2015). Gjennom flere effektstudier kommer det frem at Olewusprogrammet har hatt god



effekt med å redusere mobbing. Etter programmet ble innført og det hadde gått to år, ble mobbing redusert med rundt 50 prosent – gjennom både lærerrapporter, selvrapporter og en type kameratvurdering kunne man se disse resultatene (Forskningsresultater olweusprogrammet, 2021).

## 2.2 Miljøterapeuter i skolen

Miljøterapeuter i skolen skal arbeide for å utvikle elevenes sosiale kompetanse og bidra til å fremme et godt læringsmiljø (Misund, 2005, s. 17). De skal arbeide både med elevens oppførsel og forstand. Dette gjøres ved å fange opp ungdommene og støtte de elevene som har behov for det. Miljøterapeuter har kompetanse til å tidlig gjenkjenne og observere signaler til en elev som er på vei til å utvikle, eller som allerede har utviklet seg i en negativ retning. Gjennom å analysere og kartlegge elevens atferd, kan miljøterapeuten ta en vurdering på om det bør settes inn tiltak, som skal være til det beste for enkelteleven, samt ha et godt samarbeid med de foresatte. En miljøterapeut i skolen må både kunne handle og samhandle i sitt arbeid. Det betyr blant annet at de i skolen må kunne kartlegge og observere enkeltindivider, vurdere og iverksette tiltak, være med i konfliktløsningsarbeid og ha samtalegrupper (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). Håvie (2012) i Borg og Lyng (2019) hevder at flere kommuner ansetter miljøterapeuter i skolen, som skal være med på å skape et godt psykososialt miljø og avlaste arbeidsbelastningen til læreren. Videre sier de at miljøterapeuter som er ansatt i skolen skal kunne klare å samarbeide tett med lærerne. Sammen skal de kunne samarbeide for å skape et godt læringsmiljø, sette inn forebyggende tiltak som skal bevare eller skape et bedre læringsmiljø. De skal også kunne samarbeide om de utfordringene som kan finnes i miljøet blant elevene (Borg & Lyng, 2019, s. 10-11).

En miljøterapeut kan drive forebyggende arbeid i skolen på tre nivå: For det første kan han/hun arbeide *primærforebyggende*, altså sette inn tiltak før en problematisk situasjon oppstår, slik at den hindres. Det kan for eksempel handle om å sette inn tiltak som fremmer trivselen på skolen, eller ta i bruk et antimobbeprogram. Miljøterapeuten kan også drive forebyggende arbeid ved å påvirke kulturen ledelsen har og fellesskapet til sine kollegaer. For det andre kan miljøterapeuten arbeide forebyggende på et *sekundært nivå*. Det handler om å arbeide med ulike elevgrupper som er i fare for å utvikle ulike vansker, eller som allerede har utviklet det. Målet er da å forhindre at disse vanskene forsetter å utvikle seg. Miljøterapeuten

kan ved å arbeide forebyggende på et sekundært nivå, lage ulike elevgrupper/samtalegrupper, har et større fokus på samarbeid med foresatte og andre instanser som kan hjelpe til i ulike saker. Den siste måten å arbeide forebyggende på er *tertiærnivå*. Det handler om å arbeide med enkeltelever, altså på individnivå. Miljøterapeuten arbeider da med elever som har ulike vansker og legger til rette for den enkeltes behov og sette inn tiltak, slik at elevens vansker og utfordringer ikke forverres (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37).

### **3.0 TEORI OG FAGLIG KUNNSKAP**

I teoridelen skal jeg presentere ulike teoretiske og fagkunnskaper som jeg anser som relevante for oppgaven. Jeg har brukt handlings- og relasjonskompetansen som teoretisk perspektiv, i tillegg til fire-perspektivmodellen. Jeg skal først beskrive disse perspektivene, før jeg går mer konkret inn på elementer som er rettet mot skolen.

#### **3.1 Relasjons- og handlingskompetanse**

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å ta for meg relasjons og handlingskompetanse, da dette er viktig å ha med seg når man som miljøterapeuter skal arbeide i ungdomsskolen.

##### ***3.1.1 Relasjonskompetanse***

Når man arbeider som miljøterapeut i ungdomsskolen, er det viktig at miljøterapeuten har gode evner til å utøve relasjonskompetanse. Ifølge Røkenes og Hanssen (2013) er relasjonskompetanse en viktig nøkkel for å lykkes i relasjons- og kommunikasjonsarbeidet en yrkesutøver driver med, i sitt arbeid med mennesker (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 9). Juul og Jensen (2002) definerer relasjonskompetanse som:

«Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten. Og som pedagogers vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet.» (Juul & Jensen, 2002, s. 145).

Videre sier Røkenes og Hanssen (2013) at relasjonskompetansen dreier seg om at fagpersonen evner å kommunisere på en meningsfull måte, som ivaretar samhandlingens overordnede hensikt, og at den andre parten ikke blir krenket. En relasjonskompetent person har evnen til å skape kontakt med mennesker, altså skape en relasjon. De evner til å stå i relasjoner over en lengre periode, og er bevist på å avslutte relasjonen på en god og riktig måte når behandlingsforløpet til klienten er over. I relasjonskompetansen handler det om at fagpersonen kjenner seg selv, har forståelse for opplevelsen til andre mennesker, og har forståelse for hva som skjer i samspillet mellom fagpersonen og klienten. Det er viktig at fagpersonen evner å gå inn i relasjoner hvor de ser den andre som et subjekt, det vil si at de blir sett på som mennesker som har evnen til å være handlende og selvstendige, samt respekterer deres integritet og retten til medbestemmelse. I relasjonen må de også kunne tilrettelegge for god kommunikasjon mellom partene (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 10-11).

Aubert og Bakke (2008) hevder at det er noen grunnleggende kapasiteter i relasjonskompetansen som vi mennesker er medfødt, og at denne type kompetanse kan

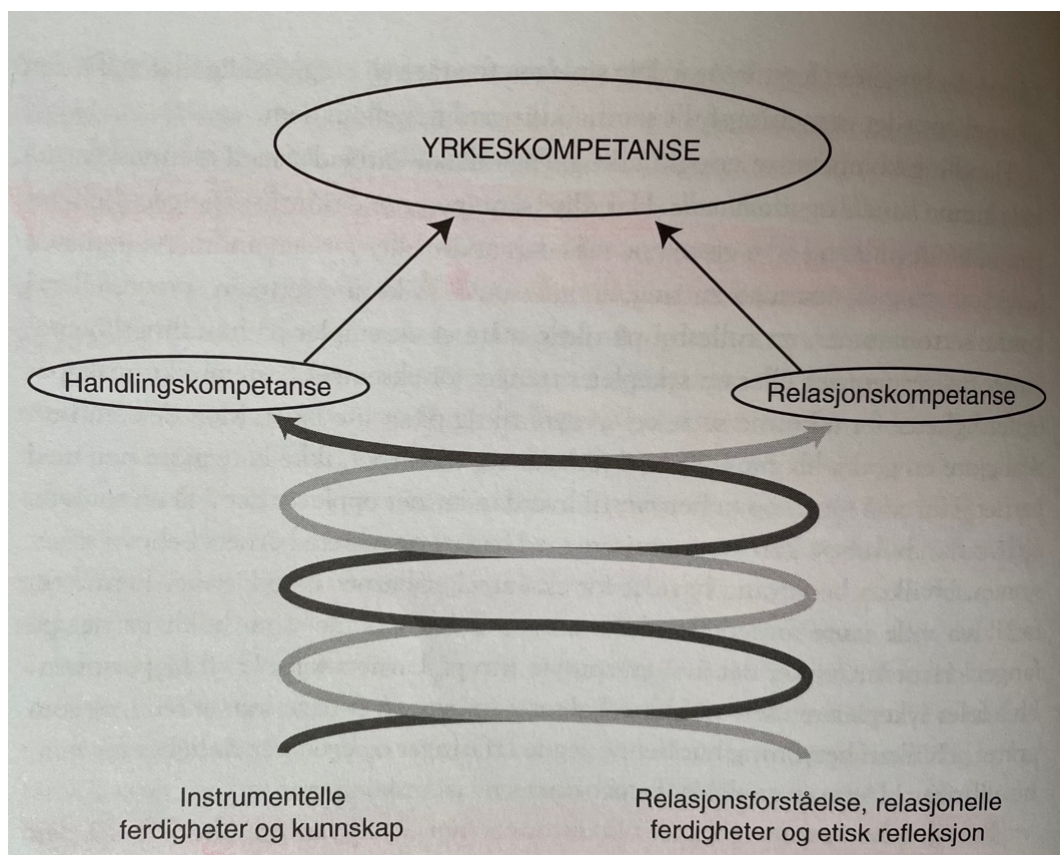
utvikles gjennom hele livet. Det kan utvikles gjennom erfaringer fra ulike situasjoner og møter med andre mennesker (Aubert & Bakke, 2008, s. 15). May Britt Drugli som er professor i pedagogikk ved NTNU, hevder at relasjonskompetansen kan utvikles gjennom refleksjoner, økt innsikt, kunnskap og veiledning (Drugli, 2015, s. 47). Videre sier Aubert og Bakke (2008) at det er viktig at fagpersoner har selvinnsett og selvrefleksjon, da dette bidrar til et godt relasjonelt arbeid i yrkesutøvelsen, som er til brukerens fordel og ikke motsatt. Det er her viktig at yrkesutøveren klarer å skille mellom andres og egen sårbarhet, da dette bidrar til at de relasjonelle møtene får en kvalitativ forskjell (Aubert & Bakke, 2008, s. 15-30).

Juul og Jensen (2002) hevder at relasjonskompetansen er noe som forbeholdes de profesjonelle relasjonene. Dette fordi relasjoner mellom eleven, dens familie og venner er annerledes, da den baserer seg på karakterer som er irrasjonelle og emosjonelle. Disse karakterene kan også romme en liten part av relasjonen mellom eleven og fagpersonen i skolen, men for det meste blir det satt andre krav til fagpersoner, i form av deres innsikt, rasjonalitet og overblikk (Juul & Jensen, 2002, s. 137).

### ***3.1.2 Handlingskompetanse***

Som miljøterapeut er det viktig at man har evnen til å møte mennesker og at man både kan handle og samhandle. Røkenes og Hanssen (2013) sier at «Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som setter deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre, på lignende måte som du gjør noe med en ting eller gjenstand» (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 11). De sier videre at det er viktig at fagpersonen evner å forholde seg til sine klienter, i form av å vise forståelse legge til rette for god kommunikasjon og ivareta klienten på best mulig måte (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 11).

### 3.1.3 Relasjonskompetansen og handlingskompetansen utgjør yrkeskompetansen



Figur 1 Relasjons- og handlingskompetansen utgjør yrkeskompetansen, hentet fra (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 12).

Som miljøterapeut i ungdomsskolen, er det viktig at man har god yrkeskompetanse i møte med både kollegaer, andre samarbeidspartnere, elevene og deres foresatte. Røkenes og Hanssen (2013) hevder at yrkeskompetansen innebærer både relasjonskompetansen og handlingskompetansen. De sier at dyktige fagpersoner sin handlings- og relasjonskompetanse er flettet inn i hverandre. Når man arbeider med mennesker, er det viktig at man har evnen til å skape et samspill mellom kunnskap og læring av instrumentelle ferdigheter på den ene siden, og på den andre siden evner å utvikle relasjonsforståelsen, de relasjonelle ferdighetene og den etiske refleksjonen. De hevder at relasjonskompetansen kan utvikles gjennom å lære seg instrumentelle ferdigheter, og at kunnskap alltid settes i en samhandlingskontekst. Det holder ikke at en yrkesutøver kun lener seg på de relasjonelle og sosiale ferdighetene. De må i tillegg ha en handlingskompetanse som er bygget på instrumentelle ferdigheter og faktakunnskap (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 12).

### **3.2 Fireperspektiv modellen**

Det er viktig at miljøterapeuter i skolen har evnen til å skape god kommunikasjon og samhandling med elever, foresatte, kollegaer og andre instanser som miljøterapeuten må forholde seg til. Røkenes og Hanssen (2013) trekker frem fire-perspektiv modellen som et utgangspunkt for all samhandling og kommunikasjon vi gjør i møte med andre mennesker man arbeider med. Det første perspektivet i modellen er «min verden», det andre er «din verden», det tredje er «vår verden», og det fjerde er «metaperspektivet, altså vårt perspektiv på samhandling mellom oss». Fire-perspektivmodellen er forankret i fenomenologi, systemisk relasjonstenking, subjektiv tenking og hermeneutikk (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 39). Jeg skal i de fire neste avsnittene gå mer i dybden på de ulike perspektivene i fire-perspektivmodellen.

#### ***3.2.1 Egenperspektivet***

Gjennom våre holdninger, personlighet, kunnskap og erfaring ser vi verden fra egenperspektivet vårt. Det skapes en for-forståelse og selvforståelse i alle slags situasjoner man møter på et menneske. For-forståelsen og selvforståelsen er med på å skape et bilde av hvordan vi tolker atferden til mennesker vi møter på, og hvordan vi forholder oss til dem og omverdenen. Det oppleves ofte lettere å samtale med de menneskene som er like oss selv, med det menes at en har nok så samme erfaringer og bakgrunn. Det er viktig at man blir kjent med seg selv, når en skal arbeide med andre mennesker. Når man er kjent med seg selv vil en kunne få en refleksjon over sin forforståelse, personlighet, verdisyn, kulturbakgrunn og sine erfaringer. Det handler også om at man i yrkesrollen er til stede, noe som kan ha positive ringvirkninger for de menneskene man arbeider med. Det har en positiv effekt på ivaretagelsen av de klientene og ansatte. En viktig side av dette er å ha en klarhet rundt egne erfaringer, ressurser og sterke sider. Det bør være et grunnlag i utdanningen, at man må bli kjent med seg selv og skaper refleksjon rundt hvilken betydning det har i yrket, at man er den man er. Yrkesutøvere som ikke har god nok kjennskap til seg selv kan både risikere å ødelegge for seg selv, kollegaer og klienter. Dette fordi en kan ha utfordringer med å sette grenser, noe som for eksempel kan resultere i at man blir utbrent, eller en kan komme til skade for å innvandre noen andres verden, hvor de opplever det som krenkende (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 39-41).

### ***3.2.2 Andreperspektivet***

Andreperspektivet går ut på å forholde seg til hverandres opplevelse av verden. Når man arbeider med andre, møter vi på ulike mennesker, både de som er lik deg selv og andre som er ulik deg. De har gjerne andre interesser, kommer fra en annen kultur, har en annen alder og et annet kjønn enn det du selv har. Det er heller ikke unormalt at de man møter på i yrkessammenheng er i en annen situasjon i livet enn det du selv er. De opplever gjerne en krise i livet, har en sykdom eller funksjonshemming. Det er her viktig at de du møter på i yrkessammenheng blir ivaretatt i samhandlingen, uansett hvor ulik de er den andre (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 41).

### ***3.2.3 Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet***

Det er et grunnleggende behov hos mennesket, å være deltager i en gjensidig kommunikasjon. Gjennom kommunikasjonen deler man opplevelser og meninger, og sammen arbeider man for å finne felles sider ved egenverdenen. I denne prosessen skapes det som kalles for opplevelsesfellesskapet. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet blir utvidet når man er i samtale med andre. Man får en bredere forståelse av den andre personens opplevelser, tanker og følelser. En kan også sammen med den andre personen få nye opplevelser på ting, som man ikke var klar over tidligere. Selv om man kan få en større forståelse for hverandre, vil en ikke få helt samme syn på ting, men en bredere forståelseshorison. Opplevelsesfellesskapet kan forstås som en psykologisk, indre ramme. Man kan også se på disse rammene som et mentalt handlingsrom. Når mennesker kommuniserer sammen, bringes deres erfaringer, opplevelser og meninger inn dette mentale handlingsrommet. For å kunne forstå hverandre krever det at man får til denne type form for kommunikasjon (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 42)

### ***3.2.4 Samhandlingsperspektivet***

Samhandlingsprosessen går ut på å ha forståelse for relasjonene man har i yrkesrollen, og samhandlingsprosessen. For å kunne skape en forståelse av og analysere dette, blir man som yrkesutøver nødt til å ha kompetanse innen ulike kommunikasjonsteoretiske modeller og begreper. Man må trene seg på å ha en kommunikasjon hvor søkelyset er på den

yrkesmessige relasjonen og konteksten. Man må også kunne øve seg på å skape refleksjoner rundt hva som skjer i samhandlingen. Man får altså et perspektiv på de perspektivene som allerede eksisterer, og dette kalles metaperspektivet. Når vi bruker metaperspektivet kommuniserer vi med hverandre om kommunikasjonen, og da metakommuniserer man. Eksempler på metakommunikasjon kan være «Hva skjedde nå?» «Har jeg misforstått det du prøver å si?» (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 42).

Røkenes og Hanssen (2013) sier at denne modellen skal være en slags metafor på den mellommenneskelige samhandlingen og kommunikasjonen som skjer i ulike yrkessammenhenger. De sier også at man må se på modellen med et kritisk blikk og justere den etter hvordan man tenker, hvilke erfaringer en har og den sammenhengen man er i. Man kan da gjerne utvide, endre, kritisere eller utdype den (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 40).



Figur 2 Fireperspektiv modellen, hentet fra (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 39).

### 3.4 Samarbeid i skolen

Det er også viktig at man som miljøterapeut i skolen har evnen til å skape gode relasjoner med de andre yrkesgruppene som er involvert i skolen, samt elevenes foresatte, da dette er viktige arenaer som direkte eller indirekte påvirker elevene. Nordahl (2009) sier at samarbeid kan bidra til å realisere mål, som man ikke kunne klart å realisere på egen hånd. I samarbeid kan



det skapes fellesskap, motivasjon, oppmuntring og støtte, samt få til resultater og mål som man ønsker å nå (Nordahl, 2007, s. 25).

### ***3.4.1 Samarbeid mellom skole og foresatte***

Miljøterapeuter i skolen må ha evnen til å skape et samarbeid med elevenes foresatte, slik at man på best mulig måte får til en positiv utvikling hos ungdommen. Breilid og Lassen (2012) og Nordahl (2007) hevder at det er viktig at skolen klarer å skape et godt samarbeid med elevenes foresatte, da dette er en faktor som bidrar til å skape en positiv utvikling og læring hos ungdommen, og målet for samarbeidet er å skape god utvikling og læring hos elevene (L. M. Lassen & Breilid, 2012, s. 11; Nordahl, 2007, s. 25). Videre hevder Breilid og Lassen (2012) at det er viktig at det etableres et godt samarbeid mellom foresatte og skolen, da begge disse arenaene i stor grad er med på å påvirke elevenes utvikling. De sier at dersom arenaene har et felles fokus, som er med på å finne ut hva som er det beste for hvert enkelt barn, vil samarbeidet gi en substansiell ramme. For å få til et slikt samarbeid mellom skolen og elevenes foresatte, må de få til et partnerskap hvor de har samme forståelse av utviklingen og målene av metoder. De er avhengige av et felles teoretisk fundament, som er knyttet til undervisning, læring og velvære (L. M. Lassen & Breilid, 2012, s. 33). Det er den profesjonelle sitt ansvar å legge til rette for et positivt samarbeidsklima mellom partene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 92). Et godt samarbeid mellom skolen og de foresatte fungerer først når det er en gjensidig relasjon, og at både eleven og de foresatte opplever samarbeidet som veiledende, støttende og oppmuntrende. I samarbeidet mellom skolen og hjemmet har partene ulikt ansvar overfor eleven. Foresatte er de som representerer rollen som handler om det private og personlige, samt hovedansvaret for oppdragelsen ovenfor eleven. Mens lærerne har rollen som offentlig, profesjonell oppdrager og utdanner i skolen. Begge partene representeres som viktige aktører i elevenes liv (L. M. Lassen & Breilid, 2012, s. 11).

### ***3.4.2 Tverrfaglig samarbeid***

Miljøterapeuter i skolen er nødt til å forholde seg til andre yrkesgrupper, som blant annet lærere. Det er derfor viktig at miljøterapeuten, sammen med de andre yrkesgruppene får til et godt tverrfaglig samarbeid, slik at de sammen kan få til et godt samarbeid som kan bidra til å forebygge mobbing i ungdomsskolen. I følge Gusstavsson og Tømmerbakken (2011) er tverrfaglig samarbeid noe som skjer når ulike yrkesgrupper på en arbeidsplass bidrar med sin

fagkompetanse. Denne type samarbeid skal ha som formål å bygge en felles forståelse rundt et prosjekt. Et tverrfaglig samarbeid i skolen kan enten skje internt på arbeidsplassen med de ulike yrkesgruppene som er ansatt der, men det kan også foregå eksternt, hvor man samarbeider med ulike instanser utenfor skolen, som for eksempel PPT, barnevern, og BUP osv (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 112).

I st.mld 6 (2019-2020) kommer det frem at for å få til et godt tverrfaglig samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene, er god kommunikasjon mellom partene en viktig faktor. Det kommer frem at yrkesgruppene som skal ha et samarbeid, alltid har barnets behov i sentrum, og at dette er utgangspunktet for alt samarbeid de foretar seg. Elever som opplever en krise i livet enten om det er noe som skjer i skolemiljøet eller hjemme, kan skape utfordringer for elevens læring, utvikling og samspill med andre mennesker. Disse utfordringene oppstår som regelsamtidig, og kan derfor ikke løses separat. Det er derfor viktig at man trekker inn de ulike faggruppene som kan bidra med sin kunnskap og kompetanse, slik at man på best mulig måte kan klare å hjelpe eleven med sine utfordringer og tilrettelegge på best mulig måte. Videre kommer det i st. mld 6 (2019-2020) frem at et godt tverrfaglig samarbeid er en forutsetning for å skape et inkluderende miljø, samt et miljø hvor mestring og fellesskap stiller sterkt. Det tverrfaglige samarbeidet vil også kunne bidra til å forebygge, slik at problemer ikke blir større enn det som er nødvendig, samt at det ikke utvikler seg (Mld. St. 6 (2019-2020), s. 78-90). Holdningene til det tverrfaglige samarbeidet bør utvikles kontinuerlig. Man bør lytte, være åpen for å lære noe nytt og vise nysgjerrighet i møte med ulike samarbeidspartnere man møter på i yrket, da dette bidrar til å skape en økt forståelse av deres fagområde og kompetanse (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 114).

#### **3.4.2.1 Tverrfaglig samarbeid med miljøterapeuter i skolen**

Gustavsson og Tømmerbakken (2011) sier at miljøterapeuter i skolen har kjennskap til flere av velferdssektorene i kommunen, og at miljøterapeuten derfor kan bli et slags bindeledd mellom hjelpeapparater som skal samarbeide med skolen. Noen lærere kan oppleve det som en trygghet, da miljøterapeuten på de fleste skoler er lett tilgjengelig, og kan hjelpe og veilede dem med hvilke instanser de skal henvende seg til i de ulike sakene som oppstår i skolen. Noen miljøterapeuter får også gjerne det å holde kontakten med andre samarbeidspartnere som et ansvar i skolen. Når miljøterapeuten er en deltakende part i samarbeidsmøter, åpnes det mer opp for at de andre aktørene i møtet lærer å tilegne seg og praktisere de samme

ferdighetene. Med dettes menes det at dialogen på samarbeidsmøtet er preget av en atmosfære hvor de som deltar i møtet anerkjenner hverandre, under seg sammen og lytter til hverandre. Når man i den tverrfaglige gruppen anerkjenner hverandre, skapes det et *felles liv*. Når det i møtet skapes trygghet for alle aktørene, er det lettere å komme med sin kompetanse og tilbud, og på samme tid anerkjenne de andres kompetanse og tilbud. For å få til et best mulig tverrfaglig samarbeid bør deltakerne ha nok så samkjørt oppfatning av hva som er problemet og hvilke tiltak som egner seg best til å iverksette (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117-118). Miljøterapeuter som arbeider i skolen, arbeider for det meste tverrfaglig med lærerne. Her er det viktig at de klarer å skape et godt samarbeid da dette er en viktig faktor som bidrar til å ivareta både elevenes personlige og faglige utvikling (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 25).

### **3.3 Relasjoner med elevene i skolen**

For å få en større forståelse av hva relasjoner er, og hvordan man som miljøterapeut i skolen skal bygge relasjoner med elevene, skal jeg i dette avsnittet utdype noen viktige faktorer i det relasjonelle arbeidet med ungdomsskoleelever. Relasjoner mellom mennesker handler om å føle på tilhørighet, kontakt og forhold. For at et menneske skal klare å utvikle seg trenger de gode relasjoner (L. Lassen & Breilid, 2010, s. 16). Bøe og Thomassen (2013) definerer relasjoner slik:

«Når det i forholdet mellom to mennesker har utviklet seg kvaliteter, bånd, gjensidig opplevelse av at en betyr noe for hverandre, da blir det etter vår mening naturlig å snakke om en relasjon. De bånd som oppstår, kan ha ulike kvaliteter, de kan være følelsesmessige, de kan ha med tro og tanke å gjøre, de kan henge sammen med felles aktiviteter og opplevelser» (Bøe & Thomassen, 2013, s. 186).

Relasjonen er helt avgjørende og en grunnleggende faktor for å lykkes i arbeid med barn og ungdom. Å skape relasjoner med elevene i skolen bør være et mål hos de voksne, det krever at de viser nysgjerrighet og genuint er interessert i å bli kjent med ungdommen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 55). Relasjoner preget av tillit, aksept, varme, menneskelig visdom og respekt har stor betydning for å oppleve følelsen av å få god hjelp (Aubert & Bakke, 2008, s. 16). Drugli (2015) hevder at relasjonen mellom eleven og de voksne i skolen er en viktig faktor for elevenes atferd og trivsel. Det fremmer blant annet elevenes motivasjon til å lære, og til å arbeide med de faglige aktivitetene. Dersom det er en god relasjon mellom den voksne og elevene, vil det oppleves som et godt utbytte av det sosiale og faglige blant dem, både på kort og lang sikt (Drugli, 2015, s. 66). Samspillet mellom den voksne og barnet er den

voksnes ansvar. De skal sørge for at det er en god kvalitet i samspillet, da elevene ikke er i stand til å ha et slikt ansvar for relasjonskvaliteten mellom dem. Det er for det om viktig at det i relasjonen til barnet legges til rette for elevmedvirkning i form av å høre på deres ønsker og innspill (Juul & Jensen, 2002, s. 123). I relasjon med elevene er det også viktig at den voksne er bevisst sitt ansvar når det gjelder å opptre som gode rollemodeller. Dette er en viktig faktor for hvordan elevene opptrer mot hverandre. Nordahl et al. (2016) sier at elevene legger merke til hvordan den voksne i skolen forholder seg til hver enkelt elev. Lærerens væremåte blir en referanse til hvordan elevene selv kan opptre ovenfor sine medelever. Forskning viser at dersom den voksne har negativ atferd ovenfor en elev, kan dette føre til at elevene får samme type atferd til den samme eleven (Nordahl et al., 2016, s. 13).

## **4.0 METODE**

### **4.1 Valg av metode**

Metode er en samling av teknikker en bruker for å undersøke et fenomen. Metoden sier noe om hvordan en bør gå frem for å etterprøve og tilegne oss ny kunnskap. Vi skiller mellom forskjellige metoder, kvalitative, kvantitative og litteraturstudium. Når man arbeider metodisk med en oppgave stilles det både krav om å være ærlig og tro i det man redegjør for og drøfter i oppgaven, i tillegg til at tankene våres er systematisert. Dette er et krav uavhengig av hvilken metode en velger. Det er problemstillingen som former valg av metode (Dalland, 2020, s. 53-54). I dette kapittelet skal jeg redegjøre for mitt valg av metode, og prosessen rundt dette valget. Det er viktig at refleksjonene rundt valget av metoden kommer tydelig frem i oppgaven, da det metoden som er redskapet til det som skal undersøkes (Dalland, 2020, s. 53-57).

### **4.2 Litteraturstudie**

Litteraturstudiet er metoden jeg har valgt for min bacheloroppgave. Litteraturstudie kan defineres som en litterær analyse, som er en omfattende undersøkelse og tolkning av litteratur som relateres til et spesifikt spørsmål. Når man bruker litteraturstudie som metode identifiserer man et forskningsspørsmål og etterpå svarer på spørsmålet ved å søke etter, ta vurderinger og analysere litteratur som er relevant for oppgaven ved å bruke en systematisk tilnærming (Aveyard, 2019, s. 20). I litteraturstudie fordyper man seg i litteratur og forskning som allerede har blitt gjort av andre forskere, og hentes i ulike databaser. En får oversikt over kunnskap som kan komme til god nytte i fremtidig yrke. Når en skal finne artikler til litteraturstudie, så må man gå til forskerens primære kunnskap (Støren, 2013, s. 16-17). Selv om man bruker den kunnskapen som allerede er i artikkelene, kommer det frem nye erkjennelser, da man ser på ulike artikler og setter sammen den kunnskapen som allerede finnes i ulike forskningsartikler (Magnus, P. og Bakketeig, L.S, 2002, s. 37). Ved å velge denne metoden får jeg tilgang på et hav av informasjon med bedre kvalitet enn jeg ville fått til å utarbeide innenfor denne oppgavens tidsramme. Orienteringen i artikkelene gir meg også en unik mulighet til å fordype meg grundig innen forskning rundt fenomenet. Selv om ikke alle artikkelene jeg leser er relevante for min oppgave, er det fremdeles mye læring i denne prosessen. Målet for denne oppgaven er å presentere de artikkelene jeg mener belyser oppgavens problemstilling på best mulig måte.

### **4.2.1 Styrker og svakheter**

I prosessen rundt valg av metode må det tas stilling til styrker og svakheter med metoden (Dalland, 2020, s. 57). Det er både fordel og ulempe med hver metode. Siden jeg har valgt litteraturstudie, vil jeg utdype noen av styrkene og svakhetene med denne metoden.

#### **4.2.1.1 Styrker**

En av styrkene med litteraturstudiet er muligheten til å tilegne seg mye kunnskap på kort tid. Både i kvalitative og kvantitative undersøkelser kreves det mye forarbeid og etterarbeid. Gjennom litteraturstudiet får jeg tilgang på flere artikler som inneholder slike undersøkelser. Det er derfor en fordel da jeg ikke trenger å komme med noe nytt, men heller bruker den forskningen som allerede har blitt gjort. Tjora (2016) hevder at en bacheloroppgave har begrenset med tid og ressurser, og at det derfor er lurt å finne litteratur som allerede eksisterer til å besvare oppgaven (Åm & Magin, 2021, s. 140). Artiklene inneholder både intervju og annen data som jeg ikke kunne fått til å gjennomføre på egenhånd, både på grunn av tidsrammen og min bakgrunn. Når man bruker litteraturstudie er det kun oss selv vil trenger å ta hensyn til, da vi ikke har noen informanter vi må forholde oss til. Den tiden man da har til oppgaven, kan brukes godt til å bruke god tid til å fordype seg i de ulike artiklene.

#### **4.2.1.2 Svakheter**

En svakhet ved metoden kan være at en ikke innhenter primærdata. Da kan en gjerne risikere at det er feilkilder i tolkningene til artikkelforfatterne, eller at jeg feiltolker deres tolkning. Det kan også hende at jeg overser hull i forskningen. Dette kan ha konsekvenser for resultatet jeg kommer opp med, og påvirker hvorvidt en kan bruke resultatene i praksis eller ikke. Ved å undersøke sekundærdata får en ikke den samme muligheten til å undersøke fenomenet så direkte som jeg ville fått med å gjennomføre et kvalitativt intervju på egen hånd.

### 4.3 Datainnsamling

#### 4.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjons- og eksklusjonskriterier er med på å gi en avgrensning i søk som jeg gjør i de ulike databasene, slik at det blir begrenset med artikler som kommer opp i søkene mine (Støren, 2013, s. 37). I bacheloroppgaven var det noen kriterier jeg var nødt til å forholde meg til da jeg skulle velge ut litteratur til oppgaven. For det første, så måtte litteraturen være fagfelleverderte artikler, og for det andre måtte det være artikler som var maksimum 5 år gamle. I første omgang så jeg kun på norske artikler. For å få en bredere oversikt over hvilke forskningsartikler som var tilgjengelig i de ulike databasene, og som kunne være aktuelle for å besvare oppgavens problemstilling, begynte jeg også å bruke engelske søkeord.

Søkeprosessen min startet 7. februar-28. mars. Det finnes mange ulike databaser man kan finne relevant litteratur til oppgaven (Forsberg & Wengström, 2013, s. 74). Jeg startet søkeprosessen i Oria da det var denne databasen jeg hadde kjennskap til fra tidligere. Etter hvert begynte jeg å søke i databasene google scholar og Idunn. Søkeordene som ble brukt var: mobbing, mobb, bullying, forebygging, forebyggende arbeid, ungdom, unge, elever, skole, ungdomsskole, relasjoner, skolevegring, kommunikasjon, samarbeid, miljøterapeut, sosialarbeider, miljøveileder, tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid. Ved å bruke disse søkeordene, kom det opp et høyt antall treff, og jeg begynte etter hvert å søke mer spesifikt.

Den første artikkelen til Helgeland og Lund (2018) fant jeg ved å søke på søkeordene "mobbing og forebygging og skole". Det kom da opp fem treff. Etter å ha lest på sammendraget, innledning og avslutning på de forskjellige artiklene, fant jeg ut at artikkelen til Helgeland og Lund (2018) var en god artikkel som kunne bidra til å besvare oppgavens problemstilling. En annen grunn til at denne artikkelen ble valgt, var at etter å ha gjort ulike søkestrategier i databasene, dukket denne artikkelen opp gjentatte ganger. Artikkelen til Bachmann et al. (2020) «en casestudie om forebyggende mobbearbeid» fant jeg, når jeg lette etter fagstoff rundt fenomenet mobbing. Jeg kom da over en nettsiden forebygging.no, hvor jeg leste på en artikkel som heter "Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing» (Hungnes & Kari Elisabeth Bacmann, 2020, s. 24). Det var i kildelisten til denne artikkelen, jeg kom over artikkelen til Bachmann et al. (2020) «en casestudie om forebyggende mobbearbeid». Den siste artikkelen til Gjertsen et al.

(2018) fant jeg ved å bruke søkeordene «miljøterapeut» OG «ungdomsskole». Det var kun et treff som kom opp ved å bruke disse søkeordene. Etter å ha lest gjennom artikkelen, fant jeg ut at denne kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling, i sammen med artikkelen til Helgeland & Lund (2018) og Bachmann et. al (2020).

#### 4.4 Analyse

Ved å analysere artiklene har jeg tatt i bruk en tabell hvor jeg skal gi en kort presentasjon av de ulike artiklene. Dette vil være med på å gi en oversikt over de ulikheter og likheter i artiklene. De ulikhetene som kommer frem i artiklene er i hovedsak grunnet i artiklenes ulike temaer. Det som går igjen i artiklene er faktorer som blant annet samarbeid i skolen og relasjoner med elevene. Artiklene har ulike vinklinger rundt disse faktorene, i og med at de forsker på ulike temaer. Artiklene har blitt tolket på grunnlag av min forståelse, faglig kunnskap og teori.

Tabell 1:

Navn og år	Tittel	Formål	Metode	Respondenter	Alder	Sentrale temaer
Anne Helgeland & Ingrid Lund, 2018	«Det hjelper ikke å si ifra til de voksne»: Barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing	Å undersøke og diskutere elevenes opplevelse av rollen som de voksne har, når de blir mobbet.	Kvalitativ analyse	- Chatter fra chattetjenesten «snakkommobbing.no» -Intervjuet tjenestens ungdomsråd	12-18 år	Forebygging og avdekking av mobbing, relasjoner, samarbeid med foresatte, kompetanse om mobbing
Kari Bachmann, Tonje Hungnes, Peder Haug og Gøril Groven, 2020	En casestudie om forebyggende mobbearbeid	Å utforske hvordan skoler som har lykket i det forebyggende arbeidet mot mobbing, arbeider. Og ut ifra denne undersøkelsen vil studien kunne gi inspirasjon til	Caseundersøkelse	To skoler: 17 stk skole 1: 6 stk skole 2: 11 stk (1 miljøterapeut fra begge skolene)	Ikkenevnt	Forebygginge og avdekke mobbing, relasjoner, samarbeid med kollegaer og foresatte, kompetanse og faglig



		andre skoler innen det forebyggende arbeidet.				kunnskap innen mobbing
Per-Åge Gjørtse, May Brit Voila Hanse, Anne Juberg, 2018	Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleiers rolle og status i skolen	Undersøke hva som er barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleiernes rolle og status i skolen.	Kvalitativ metode	13 stk	Ikkenevnt	Tverrfaglig samarbeid, miljøterapeuters kompetanse og faglige kunnskap i skolen

#### 4.5 Studiens troverdighet

For at jeg i min oppgave skal kunne lage et innhold av god kvalitet, er det viktig at jeg holder meg pålitelig fra start til slutt. Dalland (2020) hevder at pålitelighet er noe man må forholde seg til for at den forskningen man gjør blir av god kvalitet (Dalland, 2020, s. 58).

Videre sier Dalland (2020) at kildekritikk har to sider. Før det første må man gjøre relevant litteratursøk ut ifra hvordan problemstillingen lyder, med andre ord finne litteratur som belyser oppgavens problemstilling. For det andre er det viktig at man begrunner valget av litteraturen en vil ta for seg i oppgaven (Dalland, 2020, s. 143).

I oppgaven valgte jeg å fordype meg i tre fagfelleverderte artikler, som kunne bidra til å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte. I prosessen ved å finne disse tre artiklene var det viktig at jeg holdt meg kildekritisk. Dette gjorde jeg ved å finne artikler som var under 5 år gamle, og fagfelleverdert. Det var viktig for meg at jeg fant artikler hvor jeg både fikk et innblikk i hvordan de voksne i skolen mener man kan arbeide for å forebygge mobbing, men også elevenes meninger rundt dette. For å få et innsyn i hvordan miljøterapeuter i skolen kan bidra i det mobbeforebyggende arbeidet, ønsket jeg også å finne en artikkel som kunne bidra til å belyse dette.

## **5.0 PRESENTASJON AV FUNN**

I følgende kapittel skal jeg gi en presentasjon av mine funn fra tre vitenskapelige artikler, som skal være med på å belyse oppgavens problemstilling.

### ***4.1 Det hjelper ikke å si ifra til de voksne av Helgeland, A & Lund, I. (2018)***

I studien til Helgeland og Lund (2018) har de sett på barn og unges opplevelse av hvordan voksne håndterer mobbesituasjoner i skolen. Det kommer det frem at elevene legger størst vekt på lærerne, fremfor foreldrene i mobbesaker. Mange av informantene sier at de opplever det vanskelig å si ifra hjemme, dette av ulike årsaker som gjerne omhandler omsorgssituasjonen og relasjonen elevene har til foreldrene. Det kommer også frem at elever kan finne det vanskelig å si ifra til de voksne i skolen, da de av ulike årsaker har lite tillitt til dem. Ungdommene i ungdomsrådet sier at relasjon, hvor tillitt stiller sterkt mellom eleven og læreren er en viktig faktor for å kunne forebygge mobbing, og at de legger vekt på at det er viktig å bruke god tid på å skape denne relasjonen og tilliten. Det er også viktig at elevenes foresatte blir involvert i relasjonen, og at det skapes et godt samarbeid mellom skolen og foresatte fra begynnelsen av. Dette viser seg å være en viktig faktor for det forebyggende arbeidet mot mobbing (Helgeland & Lund, 2018, s. 152- 157).

### ***4.2 En casestudie om forebyggende mobbearbeid av Bachmann, K., Hungnes, T., Haug, P & Groven, G. (2020)***

Gjennom studien ønsker forskerne å finne ut hvilke faktorer som kan brukes for å skape et trygt og godt læringsmiljø, og som kan bidra til et forebyggende arbeid mot mobbing. Skolene legger stor vekt på å skape et samarbeid mellom de ansatte i skolen, hvor de arbeider med de samme mål og i samme retning i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det kommer også frem at relasjonelle faktorer er viktige i det mobbeforebyggende arbeidet. De sier at relasjoner er en viktig betydning og en forutsetning for å kunne være føre var, og gripe inn i mobbesituasjoner. De uttrykker at det her er viktig at eleven har tillitt til de voksne. Det uttrykkes også at det å kunne legge til rette for gode samtaler mellom de voksne i skolen og eleven er en viktig faktor, samt at de har fokus på elevmedvirkning. I det relasjonelle arbeidet er det også viktig at det skapes et godt samarbeid med foreldrene og internt imellom de ansatte i skolen. Gode relasjoner mellom foreldrene og de ansatte på skolen har stor betydning, da dette har en innvirkning på klassemiljøet (Bachmann et al., 2020, s. 77-84)

**4.3 Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen av  
Per Åge Gjertsen, May Brit Voila Hansen, Anne Judeberg. (2018)**

Artikkelen setter sitt søkelys på hvilken rolle barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere bør ha, og allerede har i skolen. Det kommer frem at miljøterapeutenes status og rolle er variert, da deres rolle og ansvar ikke er lovfestet. Det viser seg at skolene trenger andre yrkesgrupper enn bare lærerne, da dette skaper en bredere kompetanse til å hjelpe elevene med å utvikle seg både faglig og sosialt. Det kommer det frem at det er et behov for denne yrkesgruppen, da de kan utfylle lærerrollen. Miljøterapeutene arbeider med ulike områder i skolen, alt etter hvilke behov det er blant elevene. Noen av informantene uttrykker viktigheten av at miljøterapeuten er lett tilgjengelig for elevene, og at miljøterapeutene oppleves som trygge samtalepersoner (Gjertsen et al., 2018, s. 169-177).

## **5.0 DRØFTING AV FUNNENE**

I denne delen av oppgaven skal jeg belyse sider av hvordan man kan drive mobbeforebyggende arbeid i ungdomsskolen, og hva miljøterapeuten kan gjøre i dette arbeidet. Ut ifra funnene i forskningsartiklene som ble presentert i kapittel 4, skal jeg ved hjelp av teori, fagkunnskap og egne synspunkter, drøfte betydningen av samarbeid mellom skolen og foresatte, det tverrfaglige samarbeidet internt i skolen, og til slutt viktigheten av gode relasjoner til elevene.

### **5.1 Samarbeid med foresatte**

Foreldresamarbeid kan bli sett på som en viktig faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing i ungdomsskolen. I min analyse i studien til Bachmann et al. (2020) kommer det frem at samarbeid med elevenes foresatte er viktig i det mobbeforebyggende arbeidet i ungdomsskolen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom skolenes fokus på å skape god og tydelig kommunikasjon med elevenes foresatte, samt at de spiller på samme lag (Bachmann et al., 2020, s. 80). Funnene rundt samarbeidet mellom skolen og foresatte i studien til Bachmann et al. (2020), kan sees på som faktorer i samarbeidet som er med på å gjøre det enklere å forebygge mobbing i ungdomsskolen. For det første kan kommunikasjonen i samarbeidet bidra til at skolene enklere kan gi beskjed til foresatte om ulike hendelser som angår enkelt elever. Og at de foresatte også kan informere skolen om ulike saker og hendelser som angår elevene. Det at terskelen mellom skole og foresatte er lav for å ta kontakt og informere om ulike saker som handler om den enkelte elev, kan gjøre det enklere for skolen å forebygge mobbing, gjennom at de får en enda større innsikt i hva som skjer i elevenes liv både i skolen og på fritiden. For det andre kan relasjonen mellom partene, og det at de spiller på lag være en avgjørende faktor for hvordan partene samarbeider i mobbesaker, som kan være utfordrende å ordne opp i. Lassen & Breilid (2012) hevder at et godt samarbeid med foresatte kommer ved en gjensidig relasjon mellom partene. Dette samsvarer med hva som har blitt funnet studien til Bachmann et al (2020), da skolene i undersøkelsen har god evne til å ta ansvar i samarbeidet med elevenes foresatte, samt at de jobber for å opprettholde en god relasjon med dem (Bachmann et al., 2020, s. 80). Som nevnt i kapittel 3 sier Røkenes og Hanssen (2013) at en yrkeskompetent person sin handlingskompetanse og relasjonskompetanse går hånd i hånd (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 12). I mine funn rundt samarbeidet med elevenes foresatte i studien til Bachmann et al. (2020)

tolker jeg det som at de ansatte i skolen har evnen til å utøve god yrkeskompetanse, da de både har god handlings- og relasjonskompetanse. Dette kommer for det første til uttrykk gjennom deres evne til å utøve god handlingskompetanse, i og med at de er bevisst sitt ansvar i samarbeidet med elevenes foresatte, og praktiserer dette på en god og profesjonell måte. For det andre kan man se at de har relasjonskompetanse, som vil si at de har evnen til å bygge gode relasjoner med de foresatte, som er preget av god kommunikasjon, gjensidighet og tillitt. Ut ifra dette kan det tenkes at de ansatte i skolen har evnen til å utøve god yrkeskompetanse i samarbeidet med de foresatte. Og at dette er noe som kan bidra til å forebygge mobbing i ungdomsskolen.

Dersom skolene ikke er bevisst sin yrkeskompetanse i samarbeidet til elevenes foresatte, og det ikke blir skapt en god relasjon og kommunikasjon mellom partene, kan det tenkes at det er en risiko for at det skapes et negativt foreldresamarbeid. Dette kan hemme det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. Dette underbygger mine funn i studien til Helgeland og Lund (2018), der det kommer frem at det kan oppstå utfordringer i det forebyggende arbeidet mot mobbing, dersom samarbeidet mellom skolen og foresatte ikke er tilstrekkelig. En av faktorene kan være mangel på kommunikasjon mellom skolen og hjem. Det kommer blant annet til uttrykk at skolen ikke kontakter foresatte og etterlyser deres ungdom, som gjentatte ganger er borte fra skolen. En av ungdommene i den anonyme chatten hevder å ha skulket skolen flere ganger, for få å unngå mobbingen hun ble utsatt for. Hun hevder at foreldrene ikke vet noe om skulkingen da de er på jobb, og skolen ikke kontakter foreldrene om hennes fravær (Helgeland & Lund, 2018, s. 153). Dersom skolen hadde hatt som rutine å kontakte elevenes foresatte de gangene eleven ikke kom på skolen, kunne sannsynligheten vært større for å finne ut hva som var årsaken til fraværet, og dermed fått mulighet til å sette i gang tiltak raskest mulig. Det kan også tenkes at dersom det hadde vært en tydeligere kommunikasjon i samarbeid med elevens foresatte, kunne de voksne i skolen hatt en større mulighet til å raskest mulig avdekke mobbingen og fått en stopper på det.

Mangel på kommunikasjon mellom skolen og de foresatte, kan resultere i at elevene opplever mangel på tillit. I studien til Helgeland og Lund (2018) uttrykker noen av elevene mangel på tillit til de voksne i skolen. Dette kommer blant annet til uttrykk i den anonyme chatten, da en av elevene som var utsatt for mobbing sa ifra til læreren om at hun ønsket at læreren skulle kontakte foreldrene. Dette i håp om at det skulle skapes et samarbeid, og at mobbingen skulle

ta slutt. Det viste seg at læreren aldri kontaktet foreldrene (Helgeland & Lund, 2018, s. 153). I situasjoner slik som dette, hvor lærerne ikke holder sitt løfte ovenfor elevene, kan det tenkes at elevene kjenner på en følelse av å ikke bli tatt på alvor av de voksne. En konsekvens av dette kan være at elevene i skolen slutter å gi beskjed til de voksne, da de har dårlige erfaringer med at de voksne ikke gjør noe med mobbingesituasjoner som oppstår. Dette kan dermed føre til at mobbingen forsetter, og at det forebyggende arbeidet mot mobbing derfor kan bli mer krevende, i og med at de voksne ikke får god nok innsikt i elevenes liv, da elevene slutter å si i fra. Som man kan se i artikkelen til Helgeland og Lund (2018), kommer det ikke frem hva som var grunnen til at læreren ikke kontaktet de foresatte, men det kan tenkes at læreren har hatt høy arbeidsbelastning, og at det derfor ble glemt. I Meld. St. 21 (2017-2018) i Borg et al (2019) kommer det frem at miljøterapeuter i skolen skal avlaste lærerne, slik at de også får tid til å forberede undervisning og annet arbeid en lærer er pliktet til å gjøre i sin rolle på skolen (Borg & Lyng, 2019, s. 12). Det er ulike måter miljøterapeuter kan bidra til å lette arbeidsbelastningen til lærerne. Blant annet kan de bidra til å ta ansvar for å opprettholde kontakten med elevenes foresatte. Dette kommer frem i studien til Gjertsen et al. (2018) ved at miljøterapeuter i skolen kan være et bindeledd mellom skole og hjem, og at de er med å sørge for et godt samarbeid mellom partene. De begrunner at dette er noe som miljøterapeutene kan bidra med, da miljøterapeuter har mer disponibel tid, i forhold til hva en lærer har, da lærerne har en lovbestemt rolle og ansvar i skolen, og miljøterapeuten ikke har det (Gjertsen et al., 2018, s 171). I og med at miljøterapeuter ikke har noe lovbestemt rolle og ansvar i skolen, er det viktig at det legges til rette for god kommunikasjon mellom rolle- og ansvarfordelingen blant de ansatte i skolen, slik at en til enhver tid vet hvem som har ansvar for hva og hvem. Når det skapes god kommunikasjon mellom de ansatte i skolen, kan det tenkes at sannsynligheten er liten for at noe blir glemt, som for eksempel å informere og involvere foresatte i mobbesaker som angår deres ungdom.

Når miljøterapeuter i skolen får ansvaret for å samarbeide med de foresatte, kan det tenkes at samarbeidet mellom skolen og de foresatte vil bli enklere opprettholdt, når miljøterapeuter har mer tid og kapasitet til å opprettholde dette samarbeidet. Noe som er særlig viktig i saker som både kan være krevende og tar mye tid, som blant annet i mobbesaker. I saker som er krevende er det viktig at miljøterapeuten også har kompetanse til å stå i situasjonen. Som tidligere nevnt sier Gustavsson og Tømmerbakken (2011) at miljøterapeuter i skolen har kompetanse til å drive forebyggende arbeid i skolen på tre nivåer. På det tredje nivået

(sekundærnivå) kommer det frem at miljøterapeuten har kompetanse til å forebygge ved å skape et samarbeid med elevenes foresatte (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37). I lys av dette kan det tenkes at miljøterapeuten i det forebyggende arbeidet mot mobbing, blant annet kan ta ansvaret for samarbeidet med elevenes foresatte, da det vil være en stor sannsynlighet for at samarbeidet kontinuerlig vil bli opprettholdt, både på grunn av deres kompetanse og tid.

## **5.2 Tverrfaglig samarbeid internt i skolen**

Tverrfaglig samarbeid mellom lærerne og miljøterapeuter i skolen er viktig og kommer til fordel for elevenes utvikling både faglig og personlig (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 25). I studien til Bachmann et al. (2020) kommer det frem at respondentene i det forebyggende arbeidet mot mobbing, legger stor vekt på det skape et godt samarbeid internt mellom alle de ansatte i skolen. I og med at begge skolene i undersøkelsen til Bachmann et al. (2020) har ulike yrkesgrupper, hvor blant annet miljøterapeuter arbeider, tolker jeg det som at disse er med i dette samarbeidet. Det kan derfor sees på som et tverrfaglig samarbeid internt i skolen.

I st. Mld 6 (2019-2020), hevdes det at kommunikasjon er en viktig faktor i det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike yrkesgruppene (Mld. St. 6 (2019-2020), 2019). Dette samsvarer med mine funn rundt det tverrfaglige samarbeidet i studien til Bachmann et al. (2020). Det kommer til uttrykk gjennom måten skolene praktiserer det tverrfaglig samarbeidet på. De legger vekt på å arbeide i samme retning, og at det skapes en felles kompetanse rundt hvordan de sammen kan forebygge mobbing i skolen. De er bevisst på at det å arbeide med de samme mål, rutiner og regler, som kan bidra til å forebygge og avdekke mobbing som oppstår i skolen. I tillegg til en tydelig og god informasjonsflyt som angår ulike elevene, slik at alle ansatte i skolen får den samme informasjonen om dem (Bachmann et al., 2020, s. 77-80). Skolenes evne til å ha en tydelig og god kommunikasjon når det kommer til å informere hverandre om saker og hendelser, som angår de ulike elevene, kan ses på som en forebyggende faktor. Dette fordi når alle de ansatte i skolen til enhver tid vet hva som foregår både med enkeltelever og ute i skolemiljøet, vil det være lettere å vite hva man skal gjøre og hvem man skal følge ekstra med på. Da særlig da i mobbesituasjoner som pågår, eller som er i ferd med å oppstå. Sammen kan de ansatte bruke kompetansen de har tilegnet seg om det

mobbeforebyggende arbeidet i disse situasjonene. Det er dessuten en fordel at de ansatte arbeider i en felles retning i det mobbeforebyggende arbeidet. Dette fordi at det da kan tenkes at det vil oppstå mindre uenigheter i hvordan de skal forebygge mobbing i skolen, som igjen kan frigjøre tid og kapasitet til å rette oppmerksomheten mot det som er til det beste for ungdommene i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

I skoler hvor miljøterapeuter er ansatt, kan det å arbeide i samme retning og å legge til rette for god kommunikasjon internt i skolen også være eller bli en utfordring i det tverrfaglige samarbeidet. I studien til Gjertsen et al. (2018) kommer det frem både negative og positive sider i det tverrfaglige samarbeidet mellom miljøterapeuten og lærerne. På den ene siden viser det seg at noen av miljøterapeutene i undersøkelsen kan oppleve sin rolle som underordnet læreren, samt at noen lærere ser på de som en trussel, da de har annen kompetanse enn dem, og at miljøterapeutene noen ganger stiller spørsmål til lærernes håndtering av ulike situasjoner (Gjertsen et al., 2018, s. 170). Ut ifra dette kan man tolke det som at det tverrfaglige samarbeidet mellom læreren og miljøterapeuten kan bli svekket, dersom miljøterapeuten kommer i en posisjon som kan oppleves usikker og uklar, samt at det ikke er en god relasjon mellom partene. Som nevnt i kapittel 3 sier Gustavsson og Tømmerbakken (2011) at det er først når aktørene føler seg trygge, at det blir enklere å komme med sin kompetanse og tilbud i det tverrfaglige samarbeidet. Det vil samtidig gjøre enklere for den enkelte aktør å anerkjenne den andres kompetanse og tilbud i det tverrfaglige samarbeidet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.25). I lys av dette kan det tenkes at dersom det er miljøterapeuter i skolen som ikke blir verdsatt, respektert og hørt, kan det gjøre det utfordrende for dem å bidra med sin kompetanse og meninger i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

Ved bruk av det intersubjektive opplevelsesfellesskapet i fireperspektiv modellen, kan man ut ifra funnene rundt de utfordringene en miljøterapeut kan oppleve i skolen i studien til Gjertsen et al. (2018), se viktigheten av å ha god kommunikasjon og samhandling mellom yrkesgruppene i skolen. Slik at det ikke oppstår utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet. Røykenes og Hanssen (2013) sier at man i samtale med andre får utvidet opplevelsesfellesskapet, som igjen fører til at man får en større forståelse av hva den andre parten tenker, mener og føler (Hanssen & Røykenes, 2013, s. 42). I studien til Gjertsen et al. (2018) kan det på den andre siden tolkes, som at de ansatte i skolen har et bevisst forhold til det intersubjektive opplevelsesfellesskap. Flere av informantene uttrykker samarbeidet mellom



miljøterapeuten og lærerne som spennende og lærerikt, samt at de har positive erfaringer i det tverrfaglige samarbeidet. De sier at for å få til det gode tverrfaglig samarbeidet mellom yrkesgruppene, må det hele tiden må jobbes med, og kommunikasjonen mellom dem må være tydelig og åpen, slik at ikke noe som helst blir tolket feil eller blir misforstått (Gjertsen et al., 2018, s. 171). Dersom de ansatte i skolen har god evne til å forstå hverandre, og at de kontinuerlig jobber for et godt tverrfaglig samarbeid, kan det føre til at miljøterapeutens kompetanse og fagkunnskap kan komme til god nytte i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

En annen faktor som kan forebygge mobbing i ungdomsskolen, kan være å skape positiv utvikling hos elevene. Respondentene i studien til Gjertsen et al. (2018) trekker frem viktigheten av å ha miljøterapeuter i skolen, da de kan legge til rette for denne positive utviklingen. Det kommer det frem at miljøterapeutene sammen med lærerne kan samarbeide for få til en god utvikling hos elevene både faglig, psykisk og sosialt. De hevder at de ulike yrkesgruppene kan bidra med ulike kompetanse og fagkunnskap som kan resultere til denne gode utviklingen (Gjertsen et al., 2018, s. 171-172). For å få til et godt samarbeid rundt elevenes utvikling, kan man også her se viktigheten av god kommunikasjon og samhandling blant de ulike yrkesgruppene i ungdomsskolen. Med utgangspunkt i andreperspektivet i fireperspektiv modellen, kan man se viktigheten av at miljøterapeutene og lærerne er bevist på hvordan de samhandler og kommuniserer med hverandre. Røykenes og Hanssen (2013) hevder at man i andreperspektivet i er nødt til å forholde seg til hverandres opplevelse av verden, og sørge for at andreperspektivet blir ivaretatt i samhandlingen (Hanssen & Røykenes, 2013, s. 41). Ut ifra dette kan man se at miljøterapeuten sammen med lærerne klare å skape positiv utvikling hos elevene, dersom de evner å skape god kommunikasjon og samhandling rundt hva som skal til for å skape denne gode utviklingen.

### **5.3 Relasjonens betydning**

Ut ifra studien til Bachmann et al. (2020) kommer det frem at relasjoner mellom de voksne i skolen og elevene er viktig for å kunne forebygge mobbing i ungdomsskolen (Bachmann et al., 2020, s. 80). Røykenes og Hanssen (2013) hevder at en relasjonskompetent person i møte med andre har evnen til å se den andre som et subjekt, og at de respekterer den andres integritet og deres rett til medbestemmelse (Hanssen & Røykenes, 2013, s. 40). I min analyse

av studien til Bachmann et al. (2020) tolker jeg det som at de ansatte i skolene har god evne til å utøve relasjonskompetanse i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Dette kommer til uttrykk gjennom respondentenes evne til å ha fokus på at elevene skal bli sett og hørt. Slik at det skapes en tillitsfull relasjon mellom de voksne i skolen og elevene, hvor de voksne i denne relasjonen kan nå inn til elevene, veilede dem med sosial kompetanse, og andre ting elevene eventuelt ønsker å få veiledning til. De har også lagt vekt på elevenes medbestemmelse i skolen gjennom elevråd, sosiale sammenkomster, aktivitetsledere og andre trivselsfremmende tiltak (Bachmann et al., 2020, s. 80-81).

Det er den voksnes ansvar å sørge for at relasjonen og samspillet mellom dem og eleven er av god kvalitet (Juul & Jensen, 2002, s. 123). Ut ifra hva Juul og Jensen (2002) hevder, kan man videre i studien til Bachmann et al. (2020), tolke det som at respondentene i undersøkelsen er bevisst sitt ansvar i relasjoner med elevene. Det vises blant annet gjennom at de voksne opptrer som gode rollemodeller, både gjennom ord og handlinger, og at de jobber for å skape et tett bånd til dem. De hevder også at elevens relasjon til de voksne er en avgjørende faktor for om elevene har tillit til de dem (Bachmann et al., 2020, s. 81). Ut ifra funnene rundt det relasjonelle arbeidet i studien til Bachmann (2020), kan man se at det er faktorer som kan være til fordel i det forebyggende arbeidet mot mobbing i ungdomsskolen. Blant annet kan den tillitsfulle relasjon bidra til at elevene våger å si i fra til de voksne, dersom de opplever eller ser andre medelever blir mobbet. Respondentenes fokus på å være gode rollemodeller kan også ses på som en mobbeforebyggende faktor. Tidligere forskning viser at den voksnes holdninger og atferd ovenfor den enkelte elev, påvirker elevenes holdninger og atferd til sine medelever (Nordahl et al., 2016, s. 13). Ut ifra dette kan de voksnes positive atferd og holdninger som rollemodeller ha god innflytelse på hvordan elevene opptrer ovenfor hverandre.

I studiet til Helgeland og Lund (2018) kommer det frem faktorer som kan tyde på at det er sider i det relasjonelle arbeidet, som kan tolkes som at de har lite fokus på å bygge trygge og gode relasjoner med elevene. Dette kan bli sett på som at de har liten evne til å utøve god relasjonskompetanse, og at de er lite bevisst viktigheten av å opptre som gode rollemodeller. Det kommer blant annet til uttrykk gjennom at flere av elevene i studien som opplever eller har opplevd mobbing i skolen, sier at de har lite tillit til de voksne. En av grunnene til dette, er at noen av dem har opplevd å bli utsatt for mobbing av voksne i skolen, eller at de har ignorert

mobbingen som foregår (Helgeland & Lund, 2018, 152-154). Dette er svært alvorlig, da det som tidligere nevnt er de voksnes ansvar for at relasjonen mellom dem og elevene er av god kvalitet, og at relasjonen fører til en positiv utvikling hos elevene (Juul & Jensen, 2002, s. 123; L. Lassen & Breilid, 2010, s. 16). Ut i fra egenperspektivet i fire-perspektivmodellen kommer det frem at yrkespersoner som har lite kjennskap til seg selv, kan det få fatale konsekvenser, både for kollegaer og de yrkespersonen har ansvar for (Hanssen & Røkenes, 2013, s. 40). I lys av egenperspektivet kan man ut ifra elevens uttalelser i studien til Helgeland og Lund (2018), tolke det som at den voksne har lite kjennskap til seg selv, og at dette har fått konsekvenser. Da det har gått ut over både elevens trivsel og tillitt til de voksne i skolen, samt at elever blir utsatt for mobbing. Når ansatte i skolen ignorerer eller er med på mobbingen, kan det tenkes at sannsynligheten er høy for at dette vil være ødeleggende for det forebyggende arbeidet mot mobbing. Da det er de voksne som skal ha ansvar for dette.

I studien til Helgeland og Lund (2018) kommer det også frem at en av ungdommene i chatten hevder og ha sagt i fra til læreren om at hun ble mobbet, og at hun ønsket at læreren skulle gjøre noe med det, slik at mobbingen skulle ta slutt. Eleven sier videre at læreren ikke gjorde noe med problemet, og hevder at dette er en av grunnene til at hun ikke har tillit til de voksne i skolen (Helgeland & Lund, 2018, s. 153). Som tidligere nevnt i kapittel 3 sier Aubert & Bakke (2008) at det er først når en relasjon er preget av tillitt, varme og respekt at man opplever følelsen av å få god hjelp. I lys av dette kan man ut ifra hvordan elevene opplever tilliten til de voksne, tolke det som at elevene ikke får tilstrekkelig med hjelp, i og med at de ikke har tillit i relasjonen til de voksne. Dersom læreren hadde gjort noe med mobbingen, ville sannsynligheten vært større for at eleven ville hatt tillit til læreren, som igjen ville gjort at eleven kjente på en følelse av å få god hjelp, som også da kunne vært en forebyggende faktor mot mobbing i ungdomsskolen.

Ut ifra mine funn rundt det relasjonelle arbeidet i studien til Helgeland og Lund (2018), kan man se behovet for enda flere, mer tilstedeværende og yrkeskompetente voksne i skolen, som kan bidra til å avdekke og forebygge mobbing i ungdomsskolen. I studien til Bachmann et al. (2020) ser man at de voksne i skolen har iverksatt en praksis, som både skaper gode relasjoner med elevene, og som skal forebygge mobbing i skolen (Bachmann et al., 2020). Som tidligere nevnt, kan miljøterapeuten være en fagperson i skolen som kan bidra med sin kompetanse og fagkunnskap i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Da de har god kompetanse og

fagkunnskap til å skape gode relasjoner med barn og ungdom, samt at de kan ha mer tid enn lærerne til nettopp dette. Da lærerne også er nødt til å bruke sin tid på å planlegge undervisning og annet opplegg, som det er lovbestemt at de må gjøre. I min analyse av studien til Gjertsen et al. (2018) kan man tolke det som at miljøterapeutene kan å forebygge mobbing gjennom deres tilstedeværelse, evne og tid til å se den enkelte, som også kan være en nøkkel til å skape gode relasjoner til elevene. I studien kommer frem at mange av miljøterapeutene i undersøkelsen har en synlig rolle i skolen, arbeider direkte med, og er til stede både i friminutt, timer og overgangssituasjoner. De tar seg også av elever som har ulike utfordringer og vansker. De har elevsamtaler, og noen har ansvar for elevenes psykiske helse. Informantene hevder at miljøterapeutene i skolen er synlige og at alle elevene vet hvem miljøterapeuten er. Videre sier de at alle elevene vet hvor miljøterapeuten har kontor, og at de fleste av elevene stadig kommer innom for å slå av en prat (Gjertsen et al., 2018, s. 172-173). Ut ifra dette kan man tolke det som at elevene opplever miljøterapeuten som en trygg voksenperson å snakke med, da de både er til stede og lett tilgjengelige. Ved dette som utgangspunkt, kan miljøterapeuten ha gode muligheter til å skape trygge og tillitsfulle relasjoner til elevene. Når miljøterapeuten kommer i en slik posisjon, kan det gjøre det enklere for elevene å si i fra om hvordan de har det, i tillegg til at de opplever det trygt å si i fra dersom de blir utsatt for mobbing, eller ser noen medelever bli mobbet.

## 6.0 AVSLUTNING

Mobbing i ungdomsskolen er noe som kan få fatale konsekvenser for både mobbeofrene, tilskuerne og mobberne selv. Mobbingen kan ødelegge elevenes trivsel og trygghet i skolen både faglig, psykisk og sosialt. Det er derfor viktig at de som arbeider i skolen har god kunnskap om hvordan man kan forebygge mobbing, samt at det er nok voksne i skolen, som både har tid og kompetanse til å holde i dette arbeidet. Det å ha miljøterapeuter i skolen, som kan bidra i det forebyggende arbeidet mot mobbing kan derfor være en god ressurs for skolens mobbearbeid. Ved å arbeide med denne bacheloroppgaven har jeg funnet ulike teori, fagkunnskap og forskning, som kan være med å belyse hvordan man kan drive forebyggende arbeid mot mobbing i ungdomsskolen, samt hva en miljøterapeut kan bidra med i dette arbeidet.

Det finnes mange måter en kan drive forebyggende arbeid mot mobbing i ungdomsskolen, og det kan praktiseres ulikt fra skole til skole. Jeg har tatt utgangspunkt i tre forskningsartikler, hvor jeg fant ulike funn, som kan bidra til å belyse faktorer i det mobbeforebyggende arbeidet, og hva en miljøterapeut kan bidra med i dette arbeidet. For det første kom det frem at samarbeid mellom i skolen og de foresatte var noe som kunne være forebyggende mot mobbing, og at dette er noe miljøterapeuter kan være med å opprettholde. Samarbeidet kan bidra til få et større innsyn i elevenes liv både privat og på skolen. For det andre, er det tverrfaglige samarbeidet internt mellom de ulike yrkesgruppene noe som kan bidra til å forebygge mobbing i ungdomsskolen. Her kan miljøterapeutene, sammen med lærerne bidra med sin kunnskap og kompetanse, slik at de får et større innblikk innen hvordan de kan forebygge mobbing i ungdomsskolen. Når man gjennom det tverrfaglige samarbeidet, skal samarbeide for å forebygge mobbing, er det viktig at de ulike yrkesgruppene klarer å skape god kommunikasjon og at de har tillit til hverandre. For det tredje er det viktig at de ansatte har evne til å skape gode relasjoner til elevene. Dersom relasjonen er preget av trygghet og tillit, er sannsynligheten større for at elever våger å si ifra om mobbing som oppstår, eller som er i ferd med å oppstå. Ut ifra disse funnene har jeg fått en større forståelse av viktigheten med å ha trygge, tilgjengelige, tydelige og kompetente voksne i ungdomsskolen. Jeg har også fått en større forståelse av viktigheten med å se den enkelte ungdom og ta det de sier på alvor, samt viktigheten med å legge til rette for god kommunikasjon, og å skape gode relasjoner i både samarbeidet med de foresatte, de ulike yrkesgruppene i skolen, og i møte med elevene.

Dette er også noe som er viktig i andre sammenhenger, hvor man arbeider med barn og ungdom.

## Litteraturliste

Arrø, L. E. (2015). *Fakta om mobbing blant barn og unge*. Fhi.no.

<https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-mobbing-blant-barn-og-unge/>. \* **5 sider**

Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal Akademisk. \* **21 sider**

Aveyard, H. (2019). *Gjøre en litteraturgjennomgang i helse- og sosialomsorg: En praktisk veiledning* (4. utg.). Open university press.

Bachmann, K., Hungnes, T., Haug, P., & Groven, G. (2020). En casestudie om forebyggende arbeid. *Paideia*, 20, 71–86. \* **15 sider**

Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen* (Nr. 978-82-20858-17-4). Storbyuniversitetet Arbeidsforskningsinstitutt. \* **48 sider**

Bøe, Tore. D., & Thomassen, A. (2013). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid: Om etikk, relasjoner og nettverk*. Universitetsforlaget. \* **17 sider**

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.

Drugli, M. B. (2015). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm. \* **71 sider**

Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier* (3. utg.). Författarna och Bokforlaget Natur & Kultur. \* **68 sider**

Forskningsresultater olweusprogrammet. (2021). Norcereasearch.

<https://www.norcereasearch.no/rkbu-vest-regionalt-kunnskapssenter-for-barn-og-unge/forskningsresultater-olweusprogrammet> \* **4 sider**

Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V., & Judberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers

og vernepleiers rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2–2018), 163–179.

**\* 16 sider**

Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosiallærer*. Kommuneforlaget AS. **\* 137 sider**

Hanssen, P.-H., & Røkenes, O. H. (2013). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). fagbokforlaget.

Helgeland, A., & Lund, I. (2018). «Det hjelper ikke å si ifra til voksne»: Barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2–3), 148–158. <https://doi.org/10.18261> **\* 10 sider**

Hungnes, T. & Kari Elisabeth Bacmann. (2020). Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing. *Tidsskriftet forebygging.no*, 7, 20. <https://doi.org/10.21340/66ev-hn48> **\* 24 sider**

Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum. **\* 55 sider**

Lassen, L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal Akademisk. **\* 9 sider**

Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagforlaget. **\* 46 sider**

Magnus, P. og Bakketeig, L.S. (2002). *Prosjektarbeid i helsefagene* (1. utgave). Gyldendal Akademisk. **\* 21 sider**

Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen: Organisasjonens betydning*. Høyskoleforlaget. **\* 31 sider**

Mld. St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.



<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf> \* **12 sider**

Moen, E. (2015). *Slik stopper vi mobbing: En håndbok*. Universitetsforlaget. \* **36 sider**

Monks, C. P., & Coyne, L. (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge University press. \* **24 sider**

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Universitetsforlaget. \* **28 sider**

Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016, mars 18). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/> \* **31 sider**

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2> \*

Roland, E. (2015). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget AS. \* **23 sider**

Skaalvik, Einar. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget. \* **59 sider**

Støren, I. (2013). *Bare søk: Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier* (3. utg.). Cappelen Damm. \* **71 sider**

Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22* (Nr. 978-82-7570-675-9). NTNU Samfunnsforskning. \* **50 sider**

Åm, H., & Magin, M. (2021). En smak av forskning: Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt. I Tjora, Aksel (Red.), *Bruk av andres forskning* (s. 139–148). Cappelen Damm.

**\*35 sider**

**Selvvalgt pensum: 967 sider**