



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL400M Masteroppgave i
spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning
5.-10.trinn (Norsk)

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Gina Nesbø

Veileder: Erling Roland

Tittel på masteroppgaven: «*Jeg har ikke lyst til å dø, men jeg lurere mange ganger på hvorfor jeg ble født, mamma ...*». En kvalitativ studie om hvordan statsforvalteren forstår skolemiljø saker der elever opplever seg krenket av medelever

Engelsk tittel: «*I don't want to die, but I often wonder why I was born, mom ...*». A Qualitative Study of How the County Governor Understands School Environment-cases Where Students Feel Violated by Fellow Students

Emneord:

Mobbing, opplæringsloven §9A,
individperspektiv, systemperspektiv, tiltak og
statsforvalter

Antall ord: 27 710

Ingen vedlegg

Stavanger, 3. juni 2022

«Jeg har ikke lyst til å dø, men jeg lurer mange ganger på hvorfor jeg ble født, mamma ...»

En kvalitativ studie om hvordan statsforvalteren forstår skolemiljøsaker der elever opplever seg krenket av medelever

Forord

Jeg har alltid visst at det å skrive en masteroppgave krever mye. Men nå skjønner jeg at det krever mer enn mye. De siste månedene har det sosiale livet måtte vike for skriving og faglige refleksjoner. Det har imidlertid vært noe jeg har trivdes med, mye grunnet et godt samhold blant oss studenter og fordi studien har opplevdes givende.

I forkant av studien var jeg av den oppfatning at jeg hadde god kompetanse innen mobbing som forskningsfelt. Det tok imidlertid ikke lange stunden før jeg skjønnte at det ikke var tilfellet. Denne studien har gitt meg bredere innsikt og forståelse av kompleksiteten i mekanismene bak mobbing, kunnskap jeg vet kommer til sin rett når jeg til høsten begynner i fulltidsjobb som lærer/spesialpedagog.

Tusen takk til min veileder, Erling Roland, som foreslo å skrive om mobbing, når korona satt en stopper for mitt opprinnelige tema. Tusen takk for alle veiledninger, faglige tilbakemeldinger og innspill på tekst, og for at du ønsket å dele din kunnskap med meg. Det var alltid en glede å møte deg til veiledning – en veiledning som opplevdes både konstruktiv og motiverende. Men kanskje aller viktigst; tusen takk for at du alltid hadde troen.

Tusen takk til Ida Simonsen for at du har vært fast inventar på biblioteket sammen med meg. Ikke bare under masterskrivingen, men hele studieløpet. Jeg gleder meg til videre vennskap utenfor bibliotekets fire vegger!

Sist, men ikke minst, tusen takk til mamma, Rønnaug Nesbø, for korrekturlesing av studien midt i en solfylt mai måned. Jeg vet du heller gjerne skulle vært på Stoltzen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	
Abstract	
1.0 Innledning	1
1.1 Formål og problemstilling	3
1.2 Metodisk tilnærming	4
1.3 Avgrensinger	4
1.4 Begrepsavklaringer	4
1.5 Oppgavens struktur	6
2.0 Et nytt kapittel 9A	8
2.1 Djupedalutvalget baner vei for lovendring	8
2.2 Kapittel 9A	9
2.3 Aktivitetsplikten steg for steg	9
2.4 Dokumentasjonsplikt og aktivitetsplan	13
2.5 Elevens subjektive opplevelse	13
2.6 Krav om nulltoleranse	14
2.7 Statsforvalteren som håndhevingsmyndighet	15
3.0 Mobbing	17
3.1 Hva er mobbing?	17
3.2 Individ og system	18
3.2.1 Individperspektivet	19
3.2.2 Systemperspektivet	25
3.3 Aktivitetsplikt og statsforvalteren	33
3.4 Tiltak	34
3.5 Konsekvenser av mobbing	43
4.0 Metode	45
4.1 Forskningsdesign	45
4.2 Hermeneutisk tilnærming	45

4.3 Tematisk analyse.....	47
4.4 Kvalitet.....	50
4.4.1 Pålitelighet og gyldighet	50
4.4.2 Generalisering	51
4.4.3 Forskningsetikk.....	52
5.0 Resultater og presentasjon av funn	53
5.1 Utforming av vedtakene.....	53
5.2 Generell presentasjon av datamaterialet.....	54
5.3 Systematisk analyse av skolemiljøsakene	55
Sak 1 – Jens.....	55
Sak 2 – Per	58
Sak 3 – Nora.....	60
Sak 4 – Lars.....	63
5.4 Oppsummering av vedtakene.....	65
6.0 Drøfting av funn	70
6.1 Metode	70
6.2 Hovedfunn.....	71
6.3 Hvordan forstår statsforvalteren skolen sin kartlegging og undersøkelse av skolemiljøsakene?.....	72
6.4 Hvordan forstår statsforvalterne tiltakene skolen har iverksatt?.....	75
6.5 Kartlegging og tiltak.....	79
6.6 Statsforvalterens kompetanse	80
6.7 Praktiske implikasjoner og videre forskning	80
7.0 Avslutning	82
Referanser.....	84

Sammendrag

Et nytt kapittel 9A i opplæringsloven trådte i kraft 1. august 2017, med hensikt å sikre alle elever retten til et trygt og godt skolemiljø. Sentrale endringer var styrket rettigheter til elever som opplever mobbing, og deres foreldre, effektivisering av aktivitetsplikten, og en håndhevingsordning der elever og foresatte kan melde saken til statsforvalter dersom en opplever at skolen ikke setter inn tiltak som med rimelighet er å forvente.

I denne studien har det blitt undersøkt hvordan statsforvalteren har forstått skolemiljøsaker der elever opplever seg krenket av medelever, gjennom forskningsspørsmålet: *Forstår statsforvalteren skolen sin håndtering av skolemiljøsaker der elever opplever seg krenket av medelever i et individ- eller systemperspektiv?*

Formålet med studien har vært å bidra til økt forståelse for statsforvalteren sitt arbeid med skolemiljøsaker. Mobbing har blitt redegjort for i lys av et individ- og systemperspektiv. For å belyse problemstillingen har jeg benyttet dokumentanalyse med en kvalitativ tilnærming. Utvalget har vært fire dokumenter der statsforvalteren har vurdert at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten.

Studiens hovedfunn var at statsforvalteren ikke har vært tilfreds med kartleggingen i sakene, statsforvalteren og skolen har ulike forståelser av årsakene til at mobbing oppstår og at statsforvalteren har pålagt skolen en kombinasjon av individ- og systemtiltak.

Hovedfunnene har vist at statsforvalteren har lagt svært stor vekt på klagerens subjektive mening om «fakta», og at individforklaringer fra skolen har blitt avvist til fordel for systemforklaringer. I tillegg var det flere tilfeller der det ikke forelå konsistens mellom årsaksforståelse og tiltak statsforvalter pålegger skolen.

Abstract

A new chapter 9A in the Norwegian Education Act, came into force in 2017. The purpose was to ensure all students the right to a safe and good school environment. One of the central changes was an enforcement scheme, where students and parents can report the case to the county governor if they experience that the school do not take reasonably actions. The purpose of the study has contributed to a better understanding of the county governor's work with school environment-cases. Bullying is explained in the light of an individual and system perspective.

The main issue of this theses is: *Does the county governor comprehend the school's protocols of school environment-cases where students experiences to be violated by fellow students in an individual or in a system perspective?*

I have used document analysis with a qualitative approach. The sample has been four documents in which the county governor has assessed that the school has not fulfilled the activity obligation.

The main findings were that the county-governor has not been satisfied with the mapping of the cases, the county governor and the school have different understandings of the reasons why bullying occurs, and that the county governor has imposed a combination of individual and system actions.

The findings have shown that individual explanations given by the schools have been rejected in favor of system explanations. In addition, in several cases, there were poor consistency between how the county governor understood the causes of the bullying and the actions required.

1.0 Innledning

Like før jul 2017 sendte en fortvilet mor mail til rektor. Fem år var gått. Fem år med trakassering, blikk og krenkende hendelser. Det var fem år siden første gang sønnen hennes meldte om at han ble plaget av samtlige medelever. Dette resulterte i flere års krevende kommunikasjon med skolen. En sentral utfordring var at lærerne ikke var *til stede* når mobbingen fant sted. De foresatte stilte spørsmål ved de ansattes tilstedeværelse, og var tydelige på at de ikke var fornøyde med skolen sin håndtering av saken. Det ble uttrykt bekymring for mulig brudd på §9a-1 i møte med kontaktlærer og avdelingsleder. I et forsøk på å forstå problematikken, gjennomførte skolen læringsmiljøundersøkelser, både anonyme og ikke-anonyme. Men hendelsene fortsatte – i takt med negative atferdsendringer hos sønnen. Han viste tydelige tegn på depresjon og skolevegring, og utagerte regelmessig hjemme. I midten av sjette klasse begynte de foresatte å bli særlig bekymret for hvordan fremtiden hans ville se ut dersom det ikke ble tatt kraftige grep av skolen. Som et resultat av dette innledet mor mailen til rektor på følgende vis;

«...når du ser at barnet ditt ikke har det bra.

... når barnet ditt ikke ønsker å ha kontakt med venner eller å gå på skolen.

... når du forstår at barnet ditt ikke lenger er en del av gjengen.

... når du hører barnet ditt gråte seg i søvn hver natt, uten at det er noe du kan gjøre.

... når barnet ditt sier: Jeg har ikke lyst til å dø, men jeg lurte mange ganger på hvorfor jeg ble født, mamma ...» (Sak 1, 2017).

Sitatet ovenfor er noe omformulert for å sikre anonymitet, uten at meningen er endret; mobbing gjør skade. Mobbing er et gjentagende tema i den internasjonale samfunnsdebatten, der sosiale medier, bøker og dokumentar- og dramaserier har vært med å gi innsyn i hverdagen til et mobbeoffer. Det er ikke mange år siden den populære Netflix-serien *13 reasons why* rystet folk verden over med sin vinkling av en grusom mobbesak. En ung jente valgte å avslutte livet sitt som en følge av grove krenkelser på skolen. Etter sin død etterlot hun seg 13 kassetter der hun gjennomgår hendelsene og stiller medelever til ansvar (Yorkey, 2017). Serien møtte både ros og ris, men viktigst av alt – mental helse og mobbing ble satt på dagsordenen.

Skolen er en livsviktig arena der barn og unge danner relasjoner og utvikles sosialt. Det er de voksenes ansvar å legge til rette for trivsel og trygghet, og konsekvent arbeide med forebygging av mobbing. Til tross for økt fokus og nasjonale tiltak, viser Elevundersøkelsen fra 2021 at 4,6 % melder om systematisk mobbing av jevnaldrende, minst to til tre ganger i måneden eller oftere. Prosenten som oppgir at de opplever mobbing har holdt seg relativt stabil, selv gjennom pandemien (Wendelborg, 2021, s. 8). 2,2 % av disse rapporterer også om nettmobbing (Wendelborg, 2021, s. 19). Barn og unge som opplever mobbing har en betydelig høyere risiko for psykiske helseutfordringer som kan vare livet ut.

Konsekvensene av mobbing kan være svært alvorlige. Det kan oppleves som traumatiserende, og medføre både fysiske og psykiske vansker (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 110) En forskningsrapport av Idsøe, Dyregrov og Idsøe (2012) viser at eksponering for mobbing i ung alder er en risikofaktor for PTSD. Posttraumatisk stresslidelse, PTSD, er en langvarig tilstand der vedkommende har opplevd et alvorlig psykisk traume. En skiller normalt mellom type I og type II traumer, der enkelthendelser kategoriseres som type I og gjentakende hendelser som type II. Mobbeofre er som regel en del av den sistnevnte kategorien, som medfører alvorligere konsekvenser på sikt (Finne & Roland, 2021, s. 73-74). I skrivende stund er «Mobbesaken fra Drangedal» aktuell i Telemark tingrett, der en kvinne krever 2,3 millioner i erstatning fra kommunen som en følge av gjentakende mobbing på barne- og ungdomsskolen. Hun mener hendelsene forårsaket at hun i dag er ufør, der skolen ikke satt inn tiltak som med rimelighet var å forvente (Skumsvoll & Øvrebø, 2022). Det kan være sårt å melde i fra til voksne om mobbing, og enda verre dersom skolen ikke klarer å stoppe den.

Som forelder er det vanskelig å vite at det kjæreste en har blir utsatt for mobbing og trakassering av jevnaldrende. Et godt samarbeid med skolen og andre hjelpetjenester er avgjørende for å få en slutt på hendelsene. Opplæringsloven kapittel 9A skal sikre elevene et trygt og godt skolemiljø, og gjøre det enklere for involverte parter å melde i fra om mobbing. Dersom foresatte eller mobbeofferet opplever at skolen ikke setter inn tilstrekkelige tiltak, og saken er meldt til rektor, kan det klages videre til statsforvalteren (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6). Og det var nettopp dette den fortvilte moren som ble presentert innledningsvis valgte å gjøre. Vedtaket som ble fattet av statsforvalteren er et av flere saksdokument i denne studien.

1.1 Formål og problemstilling

Tidligere forskning viser at det er store variasjoner i statsforvalterembetenes praktiseringer av håndhevingsordnen (NORCE, 2019, Deloitte 2019, Handeland, 2019).

En forskningsrapport av NORCE (2019) viser at statsforvalterembeter utfører ulike saksbehandling av skolemiljø saker. Dette gjelder særlig for ulike praktiseringer av utredninger av tiltak og hvem tiltakene rettes mot; for eksempel individ, klasse og/eller skole (Hellang et al., 2019, s. 13). NORCE konkluderer med at det er nødvendig med lik saksbehandling på tvers av embetene (Hellang et al., 2019).

Deloitte fant tilnærmet det samme, i deres evaluering av kapittel 9A på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2019). Her konkluderes det med at håndhevingsordningen praktiseres ulikt på flere områder, deriblant hvem som involveres i saksbehandlingen, i hvilken grad delpliktene behandles og hvor konkrete tiltak skolen pålegges (Deloitte, 2019, s. 32). Et annet sentralt funn er at statsforvalteren i hovedsak belyser saken fra eleven og de foresatte sitt ståsted, og tar mindre hensyn til skolens vurderinger (Deloitte, 2019, s. 50).

En masteroppgave av Tone Handeland (2019) undersøker hvordan fylkesmannen [statsforvalteren] håndhever skolens aktivitetsplikt, med vekt på å undersøke mobbesaken. Et av hennes hovedfunn er at statsforvalterens vedtak er noe diffuse og uklare. Hun forankrer årsaken til dette i at også Proposisjonen til Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2017) er noe upresis (s. 4).

Hensikten med studien er å bidra til økt forståelse for statsforvalteren sitt arbeid med skolemiljø saker. Statsforvalteren sin forståelse av saken er dermed avgjørende for å vurdere om skolen har satt inn tiltak som med rimelighet er å forvente. Det er derfor interessant å se nærmere på om vurderingene har sitt opphav i forskning om mobbing, der forskningsfeltet omfatter både en individ- og systemforståelse.

Studiens overordnede problemstilling er: *Forstår statsforvalteren skolen sin håndtering av skolemiljø saker der elever opplever seg krenket av medelever i et individ- eller systemperspektiv?*

I lys av studiens problemstilling blir det reist to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår statsforvalteren skolen sin kartlegging av skolemiljøsakene?*
2. *Hvordan forstår statsforvalteren tiltakene skolen har iverksatt?*

1.2 Metodisk tilnærming

Studien hviler på kvalitativ metode med dokument som eneste empiri. I utgangspunktet var problemstillingen en annen, og intervju og dokumenter var tenkt å brukes om hverandre som metode. Majoriteten av skolene jeg kontaktet var imidlertid ikke mottagelig for samarbeid grunnet mye ekstraarbeid med koronarelaterte tiltak i en periode hvor omikronviruset var i full oppblomstring. Tjora (2021) peker på dokumentstudier som en ikke-påtrengende metode, da empiriske data blir behandlet uten at deltakerne er direkte involverte (s. 195). Med bakgrunn i dette endret jeg fokus og problemstilling for studien, og dokumenter ble valgt som eneste empiri.

1.3 Avgrensinger

Studien vil ta utgangspunkt i saksdokument der elever opplever seg krenket av medelever, og ikke av ansatte i skolen.

Vedtakene som er valgt tar i hovedsak for seg kontaktmobbing. Det teoretiske rammeverket er derfor begrenset til kontaktmobbing, og det redegjøres ikke for digital mobbing.

1.4 Begrepsavklaringer

Mobbing

Mobbing kan defineres som negative handlinger, gjentatte ganger, utført av en eller flere sammen og at offeret ikke har mulighet til å forsvare seg. Denne definisjonen har sitt utgangspunkt i Olweus og Roland (1983) sin forståelse av begrepet (NOU, 2015:2, s. 32). I senere tid har det derimot vokst frem nye definisjoner og perspektiver av mobbebegrepet, noe som vil bli videre utdypet i kapittel 3.0.

Krenkelser

Krenkelser blir definert som ord og hendelser som oppleves nedverdiggende for en annen persons integritet, og inkluderer mobbing, trakassering og diskriminering i skolen. Til forskjell fra mobbing, omfatter krenkelser enkelthendelser, som baksnakking og ryktespredning. Krenkelser kan imidlertid resultere i mobbing dersom det forekommer gjentatte ganger (NOU, 2015:2, s. 31).

Aggresjon

Enhver handling der hensikten er å skade, kan defineres som aggresjon (Anderson & Bushman, 2002; Finne & Roland, 2021, s. 39). Finne & Roland (2021) forstår aggresjonsbegrepet som interaksjonen mellom en person og den sosiale konteksten (s. 40). Dette innebærer at en person kan utøve aggresjon mot bestemte personer, men ikke *alle* individene vedkommende omgås med. Og i enkelte situasjoner, men ikke alle. Aggresjonsbegrepet vil videre deles inn i reaktiv- og proaktiv aggresjon i kapittel 3.4.

Skolemiljø

Begrepet *skolemiljø* er todelt, og omhandler elevenes fysiske og psykososiale skolemiljø. Det fysiske skolemiljøet retter seg mot både inne- og uteforhold, og veilederen for kapittel 9A peker på at forholdene skal være helsefremmende, der eksempelvis dårlig luftkvalitet i klasserommet vil stride imot loven. Det psykososiale skolemiljøet handler om det mellommenneskelige miljøet i skolen, og hvordan dette oppleves av elever og personale. Læringsmiljøet inngår også som en del av det psykososiale skolemiljøet, der relasjoner, elevgrupper, elevfellesskap og skolens verdier og normer vil kunne påvirke dette (NOU, 2015:2, s. 30-31).

Elever har lovfestet krav til å ha et trygt og godt skolemiljø i henhold til opplæringsloven §9A-2. Utdanningsdirektoratet (2020) påpeker at opplevelsen av skolemiljøet som *trygt og godt* er individuell, og at det må tas hensyn til elevenes subjektive opplevelse. Trygghet i skolen handler om å ha en forutsigbar skolehverdag, der elevene har kunnskap om hvordan skolen handler i situasjoner som kan oppleves som ubehagelige (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

Statsforvalter

Tidligere omtalt som fylkesmann, men endret til statsforvalter som en kjønnsnøytral tittel i 2021 (Haugland, 2022). I denne studien er statsforvalteren sin funksjon avgrenset til klageinstans i skolemiljøsaker.

1.5 Oppgavens struktur

Studien består av 7 kapitler som bidrar til å besvare det overordnede forskningsspørsmålet. Grunnet et omfattende teoretisk rammeverk, er både kapittel 2 og 3 teorikapitler.

Kapittel 1 består av innledning og aktualisering av tema. Her presenteres studiens overordnede problemstilling og to forskningsspørsmål. I tillegg redegjøres det for den metodiske tilnærmingen, avgrensninger og begrepsavklaringer.

Kapittel 2 tar i hovedsak for seg opplæringslovens kapittel 9A og formaliteter knyttet til aktivitetsplikten. I dette kapittelet blir også statsforvalteren sin rolle i skolemiljøsaker redegjort for.

Kapittel 3 presenterer mobbing som forskningsfelt. Her deles forståelsen av fenomenet inn i et individ- og systemperspektiv. Det redegjøres også for tiltak og konsekvenser av mobbing.

Kapittel 4 er studiens metodekapittel. Den metodiske fremgangsmåten blir presentert gjennom beskrivelsen av en tematisk analyse. Det redegjøres også for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og hensyn som er tatt for å sikre god kvalitet i studien.

Kapittel 5 presenterer studiens empiri gjennom en systematisk analyse av vedtakene. Sentrale funn for hvert vedtak presenteres gjennom en tabell, med tilhørende kommentarer. Videre følger det en samletabell for alle vedtakene.

Kapittel 6 inneholder studiens drøfting. I dette kapittelet drøftes de sentrale funnene mot problemstillingen, forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket.

Kapittel 7 er studiens siste kapittel. Dette er en oppsummering av studien, samt forslag til videre forskning og praktiske implikasjoner for gjennomført studie.

Avslutningsvis presenteres referanselisten.

2.0 Et nytt kapittel 9A

2.1 Djupedalutvalget baner vei for lovendring

Høsten 2017 ble det innført endringer i opplæringsloven kapittel 9A om elevenes læringsmiljø. Hensikten med det nye regelverket var å effektivisere og styrke rettighetene til elever, og deres foresatte, som opplever mobbing og andre krenkelser i skolen. Fremtredende endringer var en aktivitetsplikt som erstattet det tidligere enkeltvedtaket, et lovfestet krav om nulltoleranse for mobbing og en håndhevingsordning for elever, og deres foreldre, som opplever at skolen ikke har gjort tilstrekkelig i mobbesaker (Finne & Roland, 2021, s. 21).

Bakgrunnen for lovendringer av kapittel 9A var utredninger gjort av Djupedalutvalget i 2015. Øystein Djupedal, daværende fylkesmann i Aust-Agder, ledet Djupedalutvalget på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Utvalget på 13 personer hadde som mandat å se på hvordan skolene kunne forbedre det psykososiale skolemiljøet og redusere mobbing. De pekte på svakheter og styrker ved det eksisterende regelverket, og foreslo et nytt regelverk (NOU 2015:2).

Utvalget, som arbeidet i 1.5 år, omtalte også hendelser på norske skoler. Det viste seg at flere skoler hadde utfordringer med å oppdage og stoppe mobbing, både grove og mindre grove tilfeller. Flere elever meldte i fra om at de ikke følte seg hørt, og utvalget innledet sin rapport med en uttalelse fra Odin på 13 år; «Det hjelper ikke å si fra, de gjør ikke noe uansett» (NOU, 2015: 2, s. 6). Men for Odin var det for sent med en lovendring. Da den reviderte utgaven av kapittel 9A trådte i kraft, hadde han alt valgt å avslutte livet sitt. I rapporten drøftes skolens håndtering av elever som erfarer krenkende opplevelser, der kvaliteten på saksbehandlingen og elevens subjektive opplevelse vektlegges særlig. Målet var en skolekultur uten krenkelser.

Djupedalutvalget sin vurdering var at det viktigste av alt er å høre til, noe de også brukte som tittel på utredningen; *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Konklusjonen deres var klokkeklar – mobbing ble ansett som et omfattende samfunnsproblem (NOU 2015:2). Det måtte skje endringer, og det måtte skje fort. Dette gjaldt både pedagogiske og organisatoriske forhold. Utredningen av Djupedalutvalget ble begynnelsen på revideringen av kapittel 9A i opplæringsloven.

2.2 Kapittel 9A

Kunnskapsdepartementet og regjeringen videreførte arbeidet til Djupedalutvalget med stortingsproposisjonen *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Stortinget behandlet saken våren 2017, og 1. august 2017 trådte et nytt kapittel 9A i kraft. Det inneholdt nye regler og endringer i de eksisterende, der skoleeier og skoler fikk tydeligere og strengere plikter, og det ble stilt klarere forventninger til det forebyggende arbeidet mot mobbing og andre krenkelser. Revideringen av kapittel 9A pålegger skoler å blant annet undersøke saker der det blir meldt, eller fattet mistanke, om at en elev ikke opplever et trygt og godt psykososialt miljø. Regelverket gjelder alle elever i grunnskolen og den videregående skolen, samt elever som deltar i lekse- og fritidsordninger. Sentrale endringer var aktivitetsplikt, nulltoleranse for mobbing, vekting av elevens subjektive opplevelse og håndhevingsordenen. Skolen er pliktet til å informere foresatte og elever om deres rettigheter og skolens plikter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6).

2.3 Aktivitetsplikten steg for steg

Det overordnede kravet i opplæringsloven er formulert slik:

§ 9 A-2. Retten til eit trygt og godt skolemiljø

Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-2).

Aktivitetsplikten skal sikre at skolen handler effektivt og riktig i tilfeller der en elev ikke opplever det trygt på skolen. Plikten omfatter alle ansatte på skolen, og skal gjelde til enhver tid. Dersom en oppdager eller mistenker mobbing, skal rektor varsles. Rektor har ansvaret for at aktivitetsplikten blir overholdt. I tillegg har skoleeier det overordnede ansvaret for at skolen, og rektor, har nødvendig kunnskap om dette. Aktivitetsplikten er gjeldende helt til eleven opplever skolemiljøet som trygt og godt igjen, og omfatter også oppfølging (Finne & Roland, 2021, s. 21).

Det er innført skjerpet aktivitetsplikt der det oppdages eller tenkes at ansatte krenket elever. I tilfeller med mistanke om at noen i ledelsen står bak krenkelsene, skal det meldes direkte til skoleeier av vedkommende som mistenker dette (Opplæringsloven, 2017, §9A-5). Dette vil imidlertid ikke bli videre utdypet da studien tar utgangspunkt i vedtak der elever opplever seg krenket av medelever.

Aktivitetsplikten er delt inni fem delplikter; å følge med, å gripe inn, å varsle, å undersøke og å sette inn tiltak (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-4).

2.3.1 Plikt til å følge med

Alle som arbeider i skolen, har plikt til å følge med på elevers opplevelser av skolemiljøet. Gjennom observasjon av elevene kan det oppdages eller fattes mistanke om elever som ikke har det trygt og godt, og det er skolen sitt ansvar å utarbeide rutiner som sikrer at skolemiljøet blir fulgt med på. Risikosoner i skolen kan variere, og den enkelte skole må derfor gjøre egne vurderinger av områder en må ha ekstra tilsyn i (Gusfre, 2018, s. 25). Eksempler på dette kan være inspeksjonsordninger i kantine eller på skolebuss, og tilsyn i garderobe. Det er avgjørende at personalet kjenner sine elever, da noen kan være mer sårbare og utsatt for krenkelser enn andre. Dette kan være elever i stigmatiserte grupper, der eksempelvis funksjonsevne, religion og seksuell orientering kan bli brukt mot dem (Roland, 2016, s. 48-54). Disse elevene kan trenge ekstra tilsyn og beskyttelse.

Skolemiljøet kan også følges med på gjennom kartleggingsundersøkelser som *Spekter* og *Innblikk*. Dette er metoder som kartlegger elevenes læring og trivsel i skolen, og som dermed kan avdekke krenkende forhold (Gusfre, 2018, s. 29). Et observant og årvåkent personale kan medføre at krenkende hendelser blir oppdaget raskt, og dermed redusere muligheten for at det utvikles til langvarige og omfattende saker.

2.3.2 Plikt til å gripe inn

Alle ansatte i skolen er pliktet til å gripe inn i situasjoner der en elev blir krenket. Dette er en akutt handling med hensikt å få en umiddelbar slutt på hendelsen. Den ansatte skal derimot ikke utsette seg selv for fare (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). I svært alvorlige tilfeller kan det være nødvendig å handle utenfor reglene i opplæringsloven. Dette gjelder i nødverge- og nødrettssituasjoner (Straffeloven, 2005, §17).

2.3.3 Plikt til å varsle

I tilfeller der de ansatte får mistanke eller kjennskap til at en elev ikke har det trygt og godt, skal rektor varsles. Rektor er pliktet til å varsle skoleeier i de tilfellene som ansees som svært

alvorlige. Varslingsplikten medfører dermed at rektor, og eventuelt skoleeier, til enhver tid har kjennskap til forhold der en elev ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt (Gusfre, 2018, s. 32). Dette er en individuell plikt som gjelder for enhver ansatt i skolen. Det er avgjørende at de ansatte har kompetanse om at elever kan uttrykke dette på ulike måter, og at de kjenner til ulike uttrykksformer. Dette kan eksempelvis være aggresjon, isolerende atferd og endringer i det sosiale samspillet. Terskelen for varsling skal være lav. Det er ikke uttrykt eksplisitt hvor raskt det skal varsles, men at dette vil avhenge av sakens alvor (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24).

I mobbesaken som ble presentert innledningsvis hadde de foresatte varslet skolen flere ganger om at deres sønn opplevde mobbing. Dokumentasjon viser at både kontaktlærer og avdelingsleder var orientert gjentatte ganger. Til tross for dette, ble handlingene verre (Sak 1, 2017). Dersom de foresatte ikke føler seg hørt av skolen, kan det resultere i stor mistillit i skole-hjem-samarbeidet, noe som kan få svært uheldige konsekvenser for alle parter, særlig eleven (Gusfre, 2018, s. 33).

2.3.4 Plikt til å undersøke

Lovteksten gir uttrykk for at dersom en ansatt mistenker eller har fått kjennskap til at en elev har blitt utsatt for en krenkelse, skal forholdet undersøkes. Undersøkelsesplikten innebærer at skolen må få fram fakta om situasjonen, men det er ikke skolens rolle å fremskaffe bevis for at mobbing har skjedd (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.25). Roland (2020) peker på at denne formuleringen, fakta, men ikke bevis, kan forstås som et oppsiktsvekkende paradoks. Dette er nemlig et komplekst tema innen vitenskapsteorien, noe Proposisjonen ikke viser bevissthet til (s. 98). Dette vil videre være et av flere tema i drøftingskapittelet.

Plikten innebærer altså å få en oversikt over hendelsesforløpet, og innhente informasjon fra varsleren og de involverte partene. Her er det vesentlig å få en forståelse for eleven sin opplevelse av skolemiljøet (Lund & Helgeland, 2021, s. 33).

En sentral del av *plikt til å undersøke* er elevenes lovfestet rett til å bli hørt. Deres stemme skal bli lyttet til i saker som angår dem, og det skal kontinuerlig bli tatt hensyn til barnets beste. Dette gjelder også elever som er mistenkeliggjort for å krenke andre. Elevens alder og modenhet skal være med i vurderingen av deres medvirkning (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 29). I tillegg kan ikke-anonyme spørreundersøkelser være med å undersøke skolemiljøet, og det anbefales å gjennomføre elevsamtaler i etterkant. I forlengelse av dette kan det utformes et sosiogram for klassen, som gir informasjon om blant annet vennskap, gruppedannelser og mobbing (Gusfre, 2018, s. 35). Dersom undersøkelsesplikten avdekker forhold der en elev ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt, skal det settes inn tiltak.

2.3.5 Plikt til å sette inn tiltak

Skolen er pliktet til å sette inn tiltak for å sikre eleven et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2017, §9A-4). Dette inkluderer også oppfølging av forhold der saken er avsluttet, og Finne og Roland (2021) peker på at tiltakene som settes inn må sikre en god oppfølging og rehabilitering i etterkant (s. 109). Det er viktig at skolen setter inn tiltak både for å hjelpe mobbeofferet, men også for å markere for de andre elevene at mobbing ikke aksepteres og blir tatt tak i. Proposisjonen er også tydelig på at skolens tiltak må tilpasses årsaken til problemet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26).

I noen tilfeller kan eleven saken angår nekte for opplevelsen av et mindre trygt og godt skolemiljø, og opptre motvillig når tiltak skal fattes. Til tross for at elevene har lovfestet krav til å bli hørt, har også skolen et lovfestet krav om å sette inn tiltak. Det er da vesentlig at det handles etter barnets beste, selv om det er i strid med elevens ønsker. Tiltakene må derimot tilpasses eleven saken gjelder, og utarbeides med bakgrunn i faglige vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 25).

Undersøkelser og kartlegging av krenkende forhold kan være med å avgjøre hvilke tiltak som skal settes inn. Det kan være nødvendig med tiltak på både system- og individnivå. Roland (2018) skisserer *snu-metoden* som et aktuelt tiltak dersom en hel klasse er berørt. Det er en fremgangsmåte der hensikten er å endre atferden til en hel klasse (Roland, 2018). I tillegg kan stoppsamtaler være et viktig tiltak for de involverte partene. Dette er konfronterende samtaler mot dem som mobber, etterfulgt av en gruppesamtale med dem alle (Moen, 2014; Roland, 2014; Finne & Roland, 2021, s. 114).

Videre kan det være hensiktsmessig å sette inn tiltak direkte for mobbeofferet. Dette kan være samtaler med en ansatt eleven er trygg på, der lærer forklarer hva deres arbeid innebærer og hvilke tiltak som skal settes inn, slik at eleven kan få uttrykt sine synspunkter om dette.

Relasjonsarbeid er også et sentralt tiltak som kan rette seg mot enkeltelever og klassen som helhet. Gusfre (2018) foreslår at lærerne tilrettelegger for situasjoner der den mobbeutsatte kan vise sine positive sider og talenter, slik at medelever kan ønske å utvikle en god relasjon til eleven. Det kan i tillegg være hensiktsmessig at skolen setter tydelige målsettinger i sammenheng med tiltakene som settes inn, slik at arbeidet struktureres og tiltakene får en konkret betydning. Dette vil også være positivt i henhold til dokumentasjon av saken (Gusfre, 2018, s. 39).

2.4 Dokumentasjonsplikt og aktivitetsplan

Skolen er pålagt å dokumentere deres arbeid med å overholde aktivitetsplikten. Med utgangspunkt i kravene skal det utarbeides en aktivitetsplan i saker der det settes inn tiltak som angår elevens skolemiljø, jf. § 9A-4 sjette ledd. Eleven saken gjelder skal gjøres kjent med aktivitetsplanen, og utarbeides i samråd med vedkommende. Foresatte bør også involveres i arbeidet, og få mulighet til å komme med innspill. Dersom eleven og de foresatte føler at deres meninger blir hørt, kan det redusere et mulig ønske om å melde saken videre til statsforvalteren (Gusfre, 2018, s. 40). Aktivitetsplanen skal inneholde følgende punkter (Opplæringsloven, 2017, §9A-4);

- a) hvilket problem tiltakene skal løse
- b) hvilke tiltak skolen har planlagt
- c) når tiltakene skal gjennomføres
- d) hvem som har ansvar for gjennomføring av tiltak
- e) når tiltakene skal evalueres

Hensikten med en detaljert aktivitetsplan er å dokumentere at skolen setter inn tiltak som med rimelighet er å forvente, så vel som det gir mulighet for etterprøvbarehet. Dokumentasjonen skal inneholde hva skolene *faktisk gjør* for å overholde aktivitetsplikten. Dette kan omfatte alt fra observasjonsnotater og læringsmiljøundersøkelser, til e-poster med foresatte og notater fra utviklingssamtaler. Dokumentasjonen skal være skriftlig og utformet i et slikt format at personvernet ivaretas, og at statsforvalter enkelt kan få tilgang dersom det er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 34).

2.5 Elevens subjektive opplevelse

Elevens subjektive opplevelse tar for seg hvordan det er å være akkurat den eleven, på akkurat den skolen. Denne opplevelsen skal vektlegges særlig i vurderingen om en elev er krenket. Det er ikke de voksnes rett å vurdere eleven sin opplevelse, eller å uttale seg om hva en person burde tåle eller ikke. En opplevd krenkelse er en krenkelse. Djupedalutvalget var tydelige på at elevenes subjektive opplevelse skulle bli tatt på alvor i enhver situasjon, og uttrykte samtidig bekymring for tilfeller der elever ikke blir trodd når de rapporterer om mobbing (NOU 2015:2, s. 211). Dersom skolen ikke vektlegger elevens subjektive opplevelse, kan dette medføre en ny krenkelse for eleven (NOU 2015:2, s. 206). Dette kan sees i sammenheng med overordnet del av læreplanverket der det går frem at elevene «... blir lyttet til i skolehverdagen, og at de har en reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). En subjektiv opplevelse av å bli krenket skal utløse aktivitetsplikten.

Videre blir det også understreket at involverte elever har rett til å bli hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45), og at elevene som anklages for mobbing skal ha samme rettssikkerhet som offeret (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30).

2.6 Krav om nulltoleranse

Et krav om nulltoleranse i lovteksten gir tydelige signaler; krenkende hendelser er uakseptabelt i skolen. Djupedalutvalget mente det var på høy tid at et slikt krav ble lovfestet, da det er avgjørende for elevens opplevelse av et trygt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2, s. 211). Et slikt krav kan være med å forebygge utvikling av mobbing i skolen. I opplæringslovens §9A-3 står det derfor; «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven, 2017, §9A-3). Nulltoleranse innebærer å handle i enhver situasjon der det forekommer krenkelser, også i de tilfellene der elevene *bare kødder*¹. I lys av dette viser Djupedalutvalget til barnekonvensjonen artikkel 2, 16 og 19, som konstaterer at barn har rett til at deres privatliv blir respektert i skolehverdagen (NOU 2015:2, s. 212). Krenkende hendelser kan være utfordrende å oppdage, men dersom en elev opplever dette, skal det ikke være tvil om skolens ansvar. Det skal hjelpe å si i fra.

¹ Uttrykk som ofte er brukt av elever for å bortforklare krenkende hendelser (Evjen & Halvorsen, 2019, s. 48).

2.7 Statsforvalteren som håndhevingsmyndighet

I noen tilfeller er ikke foreldre eller eleven tilfreds med måten skolen har behandlet en mobbesak på. Som en del av lovendringen i 2017 ble det også innført en håndhevingsordning, der en elev, eller en elevs foresatte, kan melde saken til statsforvalter dersom en opplever at skolen ikke tar mobbing på alvor. Forutsetningene for å melde om mobbing er at saken først må meldes til rektor på skolen, og at det må ha gått minst én uke fra dette ble gjort (Opplæringsloven, 2017, § 9A-6). Dette gir rektor mulighet til å håndtere saken med ytterligere undersøkelser og å sette inn tiltak.

Statsforvalteren er staten sin representant i fylket, og har ansvar for at statens og regjeringens retningslinjer blir fulgt opp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 36). I henhold til kapittel 9A har statsforvalteren fire hovedoppgaver; gi veiledning, føre tilsyn, være førsteinstans for henvendelser om psykososialt skolemiljø og opptre som klageinstans (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1). Dersom det meldes om forhold som omhandler elevens psykososiale skolemiljø skal statsforvalteren vurdere om skolen har behandlet saken på et tilfredsstillende vis, og overholdt aktivitetsplikten og dokumentasjonskravene etter § 9A- 4 og 9A-5.

Saksbehandlingen skal basere seg på forvaltningsloven § 34 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 36). Dersom statsforvalteren konkluderer med at skolen ikke har gjort det som er å forvente, kan skoleeier pålegges konkrete tiltak som skal iverksettes for at eleven skal få et trygt og godt skolemiljø. Det blir satt en frist for å utføre tiltakene og å dokumentere dette, og dersom det ikke blir gjort, kan skolen bli ilagt tvangsmulkt. Dette er dagsbøter som løper til vedtaket er gjennomført, med hensikt å sikre at skolen utfører pålagte tiltak. Statsforvalteren gir ikke medhold til klager der det blir vurdert at skolen har gjort det som er å forvente i saken.

Dersom foresatte eller eleven ikke er tilfreds med statsforvalteren sitt vedtak, kan det klages videre til Utdanningsdirektoratet som endelig klageinstans (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 36).

Etter innføringen av håndhevingsordningen har det skjedd en massiv økning i 9A-saker. I løpet av våren 2021 ble det meldt 744 saker til statsforvaltere over hele Norge. Av disse fikk ni av ti elever medhold. Fylkene Troms og Finnmark og Rogaland utpekte seg som dem med flest saker i forhold til elevantallet (Regjeringen, 2021).

2.7.1 Kompetanse

Det kreves god faglig kompetanse for å vurdere om en skole har overholdt lovverket i kapittel 9A. Departementets forslag om statsforvalteren som håndhevingsmyndighet møtte både støtte og kritikk, og flere instanser stilte spørsmål ved statsforvalteren sin kompetanse på området. Departementet begrunnet forslaget med tre forhold; allerede god kjennskap med opplæringsloven og tett samarbeid med skoler og skoleeiere, en stor organisasjon med erfaring innen tilsyn og veiledning fra ulike sektorer, i tillegg til lokal tilstedeværelse og god kjennskap til fylket der saken meldes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39).

Til tross for departementets argumenter, viser forskningsrapporten av NORCE (2019) at rektorer i ulike fylker er svært misfornøyde med kompetansen hos statsforvalteren i behandling av skolemiljø saker (Hellang et al., 2019, s. 26-27). Dette underbygges også av rapporten til Deloitte (2019), der særlig skoleeiere og rektorer, som selv har bred skolefaglig kompetanse, har stilt spørsmål ved statsforvalterenes faglige kompetanse til å pålegge skolen tiltak. Flere skoleeiere uttrykker også opplevelsen av at statsforvalteren underkjenner skolens rolle (Deloitte, 2019, s. 50-51). Videre hviler store deler av forskningsrapporten av NORCE (2019) på forståelsen av mobbing i et systemperspektiv, noe Hellang et al. (2019) mener statsforvalterne ikke tilpasser vedtakene etter. Men hva er egentlig mobbing, og hva er individ- og systemperspektiv?

3.0 Mobbing

3.1 Hva er mobbing?

Et lovfestet krav om nulltoleranse for mobbing forutsetter at skolene har god kompetanse og forståelse for hva mobbing er. Mobbing er et komplekst fenomen, og har i løpet av de siste 50 årene vært diskutert og debattert ved gjentatte anledninger (Lund & Helgeland, 2021, s. 7). Til tross for ulike definisjoner og forståelser av begrepet, er de fleste mobbeforskerne enige om at fenomenet kjennetegnes ved intensjonelle negative handlinger der en part krenker en annen part som ikke har mulighet til å forsvare seg.

Videre vil Heinemann (1969) og Olweus (1973) sin betydning for fremveksten av mobbing som fenomen bli redegjort for, etterfulgt av mobbing i lys av et individ- og systemperspektiv. Konsekvenser og rehabilitering presenteres avslutningsvis.

Heinemann & Olweus

I 1969 publiserte den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann en artikkel som skulle bli starten på mobbing som forskningsfelt – *Apartheid*. I artikkelen beskrev Heinemann fredfullt gruppesamvær som ble forstyrret av en inntrenger og som utløste mobbing av inntrengerens. Dette var hendelser mange hadde erfaring og kjennskap til, men som ikke var formulert i forskningslitteraturen (Roland, 2016, s. 17). Tre år senere, i boken *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna* (1972), ga han hendelsene et navn – mobbing. Begrepet var hentet fra boken *Aggression. Dess bakgrund och natur* (1967) av Konrad Lorenz, der kollektive angrep mellom dyr beskrives. «Mobbing» mellom fugler blir brukt som eksempel, der en gruppe fugler går til angrep på en fugl fra en annen art – som regel uten grunn (Roland, 2020, s. 53). Heinemann sammenlignet slike angrep mellom dyr med angrep mellom mennesker, og mente mobbing var et forstadium til blant annet den politiske ideologien, og systemet, apartheid. Hovedperspektivet til Heinemann var at mobbing oppstår som en følge av sosiale prosesser i en gruppe, og tok dermed utgangspunkt i sosialpsykologien (Roland, 2016, s. 18).

En annen svenske som fikk meget stor betydning for forskning om mobbing, var psykologen Dan Olweus. Han publiserte den første vitenskapelige studien om fenomenet like etter utgivelsen til Heinemann. Studien ble publisert i boken *Hackkycklingar og översittare – forskning på skolmobbing* (1973), og tok utgangspunkt i et individualistisk perspektiv, der

forhold ved individet ble ansett som hovedårsaken til mobbing (Roland, 2016, s. 17-19). Olweus tok avstand fra teorien til Heinemann, og formulerte en annen forståelse av begrepet, der individuell mobbing og gjentatte handlinger ble vektlagt (Agevall, 2007b, s. 37-38; Boge, 2019, s. 7).

Både Heinemann og Olweus sine bøker ble like etter sine utgivelser oversatt til norsk, og mobbing ble etter hvert allmennkjent her til lands. Bøkene ble videre oversatt til engelsk, og vekket oppsikt internasjonalt (Roland, 2016, s. 17-19).

I 1983 formulerte Olweus og Erling Roland en definisjon på mobbing som ble en internasjonal definisjon av fenomenet (Olweus & Roland, 1983). Roland brukte denne formuleringen i 2014:

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Roland, 2014, s. 25).

Definisjonen vektlegger særlig fire elementer; negative handlinger, gjentatte ganger, en eller flere sammen og at offeret ikke har mulighet til å forsvare seg. Først og fremst må handlingene være av negativ karakter, der intensjonen er å skade en annen part. Hendelsen kan være utført av både én eller flere, noe som skiller seg fra Heinemann (1973) sin forståelse, der en forutsetning for mobbing var at det tok form som en gruppeaktivitet. Videre må det gjentas over en gitt tidsperiode, da dette vil medføre dypere sår hos den mobbeutsatte enn enkelthendelser. Dette vil i tillegg utelukke at sporadiske handlinger av aggresjon rettet mot forskjellige mennesker til forskjellige tider blir ansett som mobbing. Sist, men ikke minst, må det foreligge et ujevnt maktforhold. Den som mobber må være i en sterkere posisjon enn den mobbeutsatte, som dermed vil ha minimal sjans til å forsvare seg verken fysisk eller verbalt (Roland, 2014, s. 23-24).

3.2 Individ og system

I 2002 publiserte Erikson et al. rapporten *Skolan - en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Forfatterne mente at nærmest all mobbeforskning frem til da hadde utgangspunkt i et individualistisk perspektiv (Erikson et al.,

2002; Boge, 2016, s. 8-9). Dette innebærer at en forstår årsakene til mobbing i lys av individuelle personlige egenskaper, både hos dem som utøver mobbing, men også hos de mobbeutsatte. I tillegg kan et individperspektiv legges til grunn for tiltak. Olweus (1973) kan regnes som en fremtredende representant for individperspektivet, gjennom hans vekting av aggressivitet hos mobberen, og frykt hos offeret.

Rundt årtusenskiftet kom det ifølge Eriksen et al. (2002) nye stemmer og perspektiver som utfordret individperspektivet (Erikson et al., 2002; Boge, 2016, s. 9). Mobbing ble ansett som et sosialt problem, der sosiale mekanismer ble vektlagt som en årsak til at mobbing oppstår. Søndergaard (2009, 2012) er en av flere forskere som har vært i spissen av et slikt systemperspektiv, der hun anser et utrygt skolemiljø og sosial ekskluderingsangst som årsaksmekanismer. Heinemann (1969) sine teorier har også en systemisk tilnærming, men med en annen vekting enn Søndergaard (Finne & Roland, 2021, s. 33).

I en skolekontekst vil mobbeforståelsen- og perspektivet som legges til grunn være avgjørende for hvilke tiltak som blir iverksatt. I hvilken kontekst forstår skolen elever som utøver mobbing, og dem som blir mobbet? Dette vil legge føringer for tiltak på individ- eller systemnivå, eller begge.

3.2.1 Individperspektivet

Forståelsen av at individuelle egenskaper ligger til grunn for både opplevelse og atferd er svært gammel. Platon (ca. 428-348 f.Kr.) etablerte forståelsen av sjelen som uavhengig av legemet, og at det derfor alltid vil være en pågående konflikt mellom sjel og legemet. Sjelen kan ønske å utføre en handling, men kroppen kan stritte imot. En slik todeling er opphavet til det vi i dag omtaler som et dualistisk menneskesyn, og Platon sine ideer har på denne måten preget fremveksten av dagens psykologi (Teigen, 2015, s. 24-25). I siste halvdel av 1800-tallet ble psykologi vitenskap. Tyskeren Wilhelm Wundt er kjent som psykologiens far ved etableringen av det aller første psykologiske laboratoriet i 1879. I lys av hans arbeid ble den psykologiske forskningen utviklet i Europa, og i 1930-årene ble psykologi for alvor etablert som et fagområde, også i USA, og i andre land (Teigen, 2015, s. 103-104). Det er innenfor denne psykologiske tradisjonen at mobbing blir forstått ut fra et «individperspektiv». Og i all hovedsak er det egenskaper hos utøverne og de mobbeeksponerte som er blitt undersøkt og sammenlignet med de som er definert til å ikke være involverte.

3.2.1.1. Utøverne

Ved siden av kjønn, er selvbilde, psykisk helse og særlig aggressivitet de personlige egenskapene som har fått størst oppmerksomhet i forskningen om utøvelse av mobbing (Roland, 2014, s. 48).

Utøverne av mobbing har et selvbilde på lik linje med gjennomsnittet, eller noe under (Björkqvist et al., 1982, O'Moore og Kirkham, 2001; Roland, 2014, s. 51). Det er imidlertid gjort funn som indikerer at utøverne ønsker et bedre selvbilde, særlig i form av dominans over andre (Björkqvist et al., 1982, Roland, 2014, s. 51). Man kan tenke seg en kompensasjons mekanisme; at lavt selvbilde kan kompenseres ved å undertrykke andre gjennom mobbing. Den empiriske forskningen har ikke gitt støtte til dette, fordi utøvelse av mobbing og positivitet i selvbildet ikke har noen særlig sammenheng (Roland, 2014, s. 51). Utøverne er imidlertid som regel sterkere psykisk enn gjennomsnittet, og spesielt i forhold til offeret (Lagerspetz et al. 1982; Olweus, 1993, s. 36).

Selvbildet kan selvsagt være viktig for den psykiske helsen. Men utover dette har både depresjon og angst blitt undersøkt. Det er ikke påvist noen vesentlig sammenheng mellom utøvelse av mobbing og disse sidene ved psykisk helse (Roland, 2014, s. 51-52). Søndergaard (2012) har lagt avgjørende vekt på sosial ekskluderingsangst, som forklaring på mobbeatferd. Hun forstår dette som en tilstedeværende frykt i alle sosiale grupper, der følelsen av tilhørighet til en gruppe blir truet, og en risikerer å bli stemplet som illegitim deltaker. Men mer enn ulikheter mellom individer som forklaring, mener hun at sosial ekskluderingsangst er en allmenn sak, som i hovedsak reguleres av kontekst (Søndergaard, 2012, s. 359-360).

Olweus (1978, 1993) la i all hovedsak aggressivitet til grunn for sin forståelse av personlighetens betydning for utøvelse av mobbing (Olweus, 1993, s. 34). Aggressivitet er et personlighetstrekk som er relativt stabilt, og regnes som en sentral årsak til å utøve aggresjon mot andre. Eksempelvis vil en person som utøver mobbing i ungdomsårene, med stor sannsynlighet vise aggressiv atferd mot andre senere i livet (Olweus, 1993, s. 27). Personene har imidlertid forskjellig grad av aggressivitet, og reaktiv og proaktiv aggressivitet er de to hovedformene.

Reaktiv aggressivitet kjennetegnes ved impulsive negative handlinger som en respons på opplevde frustrasjoner eller provokasjoner, der uro og intense følelser fører til et sinne (Dodge, 1991; Dodge, & Coie, 1987; Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2018, s. 32). Sinnet får utløp gjennom handlinger der atferden i hovedsak ikke styres av konsekvensene, og dømmekraften reduseres kraftig. Aggresjonen kan rette seg mot årsaken til hindringen, som andre personer, seg selv eller ulike gjenstander (Roland, 2014, s. 55). Verbale raserianfall eller fysisk vold er eksempler på handlinger som kan være forårsaket av frustrasjon.

Elever med reaktiv aggressivitet har en tendens til å feilattribuere andres intensjonssignaler (Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987; Vaaland & Roland, 2013; Aronson, 2014; Roland, 2018, s. 35). Attribusjon innebærer hvordan personer årsaksforklarer ulike hendelser. Typiske attribusjonsmønstre hos elever som viser mye reaktiv aggresjon er å tilskrive andre fiendtlige hensikter, og de kan dermed oppleve at lærer eller medelever bevisst handler i ondskap (Roland, 2018, s. 35). Eleven kan derfor føle seg berettiget til å svare med aggressiv gjengjeldelse. Vedvarende feilattribusjon kan få uheldige konsekvenser, da uforutsigbar kommunikasjon kan være utfordrende å forholde seg til for medelever og andre relasjoner. Elever med slike tendenser har dermed lett for å bli avvist og utestengt, og å melde seg ut av fellesskapet. I tillegg kan de være et «lett mål» for erting av jevnaldrende på grunn av deres tilbøyelighet til å reagere så hissig på provokasjon. På bakgrunn av dette kan elever som viser mye reaktiv aggresjon mangle erfaring med å håndtere konflikter uten å være aggressive, da enhver konflikt oppleves som en provokasjon som krever et forsvar. Slik kan eleven komme inn i et vondt mønster det kan være vanskelig å bryte (Vitaro og Brendgen, 2005, s. 183).

Proaktiv aggressivitet kan beskrives som et personlighetstrekk preget av målrettet aggressiv atferd, der drivkraften er å oppnå en form for gevinst (Vitaro og Brendgen, 2005, s. 179). Roland (2018) viser til instrumentell aggresjon som et overordnet begrep der aggresjonen er et instrument for å oppnå noe. Proaktiv aggresjon er en form for instrumentell aggresjon, og er særlig gjeldende dersom gevinsten er av sosial karakter (Roland, 2018, s. 38). Berkowitz (1993) peker på at denne formen for aggressivitet utføres med et mål som strekker seg utover det å bare skade offeret. Atferden blir ikke motivert av frustrasjon eller sinne, men heller av faktorer som behovet for status, makt og dominans over andre. Dette kan eksempelvis være dersom en elev ønsker å ødelegge relasjonen mellom to medelever, så kan utestenging og ryktespredning være nøkkelen til ønsket belønning (Roland, 2018, s. 38). I motsetning til

reaktiv aggresjon som er impulsiv og ukontrollert, er proaktiv aggresjon altså strategiske handlinger som er beregnet og planlagt før aggresjonen inntreffer (Roland, 2018, s. 31-38).

I lys av dette peker en forskningsrapport av Rodkin et al. (2013) på en tydelig sammenheng mellom proaktiv aggresjon og positive goder, der sosiale målorienteringer kan ha stor innflytelse på handlingen eleven utøver. Elevene motiveres av å utføre proaktive negative handlinger ved å oppnå sosiale belønninger (Rodkin et al., 2013, s. 1145).

Proaktiv aggressivitet kan motiveres av tilhørigheten som dannes blant elever som utøver denne type atferd (Roland og Idsøe, 2001, s. 448). Slik kan mennesker skape samhold ved å ha en felles fiende, og legge grunnlag for gruppedynamikker der den sosiale mekanismen vil være rette negativ atferd mot andre. På denne måten kan elever i en gruppe gå løs på en uskyldig elev som et felles prosjekt, og dernest styrke samholdet og tilhørigheten i gruppen. Roland og Idsøe (2001) fant også et maktmotiv, der personen som utøver proaktiv aggresjon stimuleres ved egosentrisk makt, gjerne ved å dominere eller ydmyke offeret (s. 448). Den samme studien viser at tilhørighet som drivkraft er gjeldende for både begge kjønn, mens behovet for makt er særlig fremtredende hos gutter.

Flack (2017) fant at proaktiv aggresjon stimuleres dersom den gir økt status i klassen, noe som gjør tilskuerrollen viktig (s. 135). Dersom tilskuerne ikke griper inn, men blir stående og observere, og i verste fall støtte mobbeutøvelsen, kan både tilskuerne og mobberne erfare at mobbing skaper samhold og status. Dette kan sees i lys av Bandura (1973, 1983), som forankret aggresjon i sosial læringsteori. Ifølge denne teorien er aggresjon et resultat av observasjonslæring, der instrumentell atferd anvendes for å oppnå en forventet belønning eller et mål (Vitaro og Brendgen, 2005, s. 179). Dette samsvarer med funn av Flack (2017) som indikerer at ungdom som ønsket status, var mer sannsynlig å delta i negative handlinger mot andre, fordi dette kunne høyne deres posisjon på den sosiale rangstigen (s. 135). Et slik standpunkt ligger nært opptil Søndergaard (2012) sine teorier om sosial ekskluderingsangst, der belønningen ved å delta i mobbing kan være redusert ekskluderingsangst (s. 362).

Elever som viser mye proaktiv aggressivitet har en tendens til å finne likesinnede venner, og kan dermed danne gjenger der den proaktiv aggressive atferden er det dominerende element i gruppen (Vitaro og Brendgen, 2005). I tillegg er de dyktige til å finne sårbarheter hos andre,

noe som gjør det mulig å få makt eller dominans over dem (Roland & Idsoe, 2001; Sutton et al., 1999; Roland & Vaaland, 2013, s. 179).

Aggressivitet og mobbing er nært knyttet til hverandre. I senere tid har proaktiv aggressivitet blitt utpekt som en særlig risikofaktor for å utøve mobbing, til forskjell fra reaktiv aggressivitet som ikke er av like stor betydning (Camodeca & Goosens, 2008; Roland & Idsøe, 2001; Finne & Roland, 2021, s. 37). Olweus (1973, 1993) skiller ikke proaktiv- og reaktiv aggressivitet i sine teorier (Finne & Roland, 2021, s. 37).

Selvbilde, psykisk helse og aggressivitet, derunder proaktiv og reaktiv, er altså personlige egenskaper forskningen vektlegger for å utøve mobbing. Videre vil det redegjøres for personlige egenskaper hos de som blir mobbet, der også selvbilde og psykisk helse vil være i sentrum, men i en annen grad enn hos mobbeutøverne.

3.2.1.2. De som blir mobbet

Ofre for mobbing er i gjennomsnitt preget av en høy forekomst av psykososiale problemer. Dette gjelder lavt selvbilde, angst og depresjon (Roland, 2016, s. 47-54). Slike vansker kan eleven ha vært plaget med i forkant av mobbing. Men psykososiale problemer kan også være en konsekvens av langvarig mobbing (Breivik, K. et al, 2017, s. 34).

En særlig utfordring er altså at ofre for mobbing som regel blir valgt fordi de ansees som sårbare personer (Roland & Idsøe, 2001; Roland & Auestad, 2009; Vaaland & Roland, 2013; Roland, 2018, s. 81). Studier viser at dem som utsettes for mobbing har et atskillig lavere selvbilde enn gjennomsnittet (Arseneault et al. 2010, Björkqvist et al. 1982, Olweus 1974, O'Moore og Kirkham 2001; Roland, 2014, s. 50). Sårbarhet og dårlig selvbilde merkes av andre, noe mobbeutøverne vet å bruke til sin fordel (Roland, 1999; Roland, 2014, s. 51). Dette skisserer en ond sirkel – dersom de som utsettes for mobbing ikke har et dårlig selvbilde fra før, vil gjentagende krenkende opplevelser kunne føre til dette.

Opplevelsen av makt blir særlig forsterket dersom en observerer avmakt hos offeret (Vaaland & Roland, 2013, s. 178). Dette kan komme til syne ved redsel, hjelpeløshet og gråt. Dersom proaktive handlinger medfører at en oppnår sosial makt som en belønning, kan slike handlinger i seg selv tillegges en verdi (Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 1997; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 183). Her ser man altså en form for komplementaritet. Makt-belønningen

til utøveren stimuleres av avmakten til den mobbeutsatte, og vise versa. Roland (2014) peker på at mobbing vil være ekstra sårt for offeret dersom en ikke har jevnaldrende, eller bare noen få, med en god og trygg relasjon til (s. 50). Dette medfører liten eller ingen beskyttelse, og kan føre til at en går med vonde tanker helt alene, noe som øker sannsynlighet for å utvikle psykososiale problemer.

De som blir mobbet har en høy forekomst av angst og depresjon. Tegn på angst kan være sterke ubehagsfølelser og kroppslige symptomer, og at en trekker seg bort fra situasjoner og forklarer det med vondt i magen eller hodeverk (Øverland & Bru, 2016, s. 46). Det finnes flere ulike typer angst, og som presentert innledningsvis, kan PTSD være en mulig konsekvens av å bli langvarig mobbet (Idsøe et al., 2012). Videre peker Salmivalli (2005) på depresjon som den vanligste konsekvensen for mobbeofre (s. 2). Kjennetegn på depresjon er deriblant vedvarende tristhet og tretthet, og tap av interesse for aktiviteter en tidligere har gledet seg over (Bru et al., 2016, s. 73). Mobbing som resulterer i depresjon hos offeret kan få fatale konsekvenser for deres selvbilde, og videre resultere i skolevegring og i verste fall død. Skolevegring kan defineres som en reaksjon hos elever som opplever negative hendelser på skolen, og dermed føler et sterkt ubehag knyttet til skolehverdagen (Havik, 2016, s. 94). Videre kan depresjon knyttes til selvmordstanker, noe som er særlig fremtredende for dem som opplever depresjon som en følge av mobbing (Arseneault et al., 2010; Roland, 2014, s. 52). Dette kan sees i sammenheng med Bru et al. (2016) som forstår depresjon som en av de viktigste årsakene til dødelighet verden over (s. 70).

Sårbarheten kan altså forankres i individuelle egenskaper, men også på bakgrunn av personen som en del av stigmatiserte grupper. Dette er grupper bestående av personer som blir merket negativt i sosiale sammenhenger (Goffman, 1963; Roland, 2018, s. 81). Et slik merke kan legitimere negativ atferd mot stigmatiserte grupper, fordi samfunnet karakteriserer dem som utenforstående (Roland, 2018, s. 89). Et eksempel er at bifile og homofile blir betydelig mer mobbet enn heterofile, i tillegg til at dette er en stigmatisert gruppe med en allerede sårbar psykisk helse (Roland & Auestad, 2009; Roland, 2018, s. 81-82). Dette kan imidlertid også forstås som et systemproblem, da slik generalisering har konsekvenser for samfunnet som helhet.

Felles for den som utøver mobbing og dem som blir plaget, er at begge parter vil stå i en utfordrende situasjon i lang tid. Det betyr derimot ikke at det er umulig å endre slike roller,

men at det ikke vil skje en spontan endring i atferd, og at det kreves innsats for å hjelpe begge parter (Olweus, 1993, s. 28). Det vil dermed være nødvendig å sette inn tiltak på individnivå.

3.2.2 Systemperspektivet

Utover Platon sine forståelser om sjelen, var han også av den oppfatning at et velfungerende samfunn er nødvendig for et godt liv for den enkelte, der individene må forstås som enheter i det større. I dialogen *Staten* beskriver Platon det han forstår som et idealsamfunn. Her vektlegges en hierarkisk organisering av samfunnet, med filosofer i ledelsen. En slik politisk filosofi reiser skepsis mot demokratiet. Platon argumenterte imidlertid for at filosofene har det privilegiet at de er tildelt både fornuft og innsikt i *det gode*, og dermed vet hvordan et velfungerende samfunn skapes (Nafstad, 2017, s. 92). Slik trekker Platon paralleller med sjelen, der en god sjel styres av fornuft. Dette danner grunnlag for en beskrivelse av et systemperspektiv der individene må underordne seg helheten, noe Platon primært betraktet som en forutsetning for en harmonisk stat.

Gregory Bateson (1904-1980) har hatt stor innflytelse på moderne systemteori. For denne studien er hans forståelse av begrepene relasjon, sirkularitet og kontekst sentrale. Bateson mente mennesker må å forstås i relasjon til andre, heller enn individene i seg selv. Dersom to personer krangler, kan det foreligge en aggressiv relasjon mellom partene, heller enn aggressive egenskaper hos den ene, eller begge (Ulleberg, 2014, s. 35). Videre beskriver Bateson samspill som sirkulære prosesser, der den enkeltste subjektive erfaring danner grunnlag for forståelsen til årsaker og opphav. Kjefter læreren fordi elevene bråker, eller bråker elevene fordi læreren kjefter? (Ulleberg, 2014, s. 35-36). Den konteksten vi forstår mennesker i kan avgjøre hvordan vi forstår relasjoner på (Tramonti, 2018, s. 131). Bateson beskrev konteksten som et psykologisk begrep der individet tolker ulike fenomener som danner en virkelighetsforståelse (Ulleberg, 2014, s. 50).

Uri Bronfenbrenner (1917-2005) er mest kjent for sin økologiske utviklingsmodell, som handler om viktigheten av barnets sosiale omgivelser (1979). I likhet med Bateson legger han vekt på relasjonen, men i dette tilfellet mellom barnet og viktige andre. Han fremhever også betydningen for barnet av relasjonen mellom disse nærmeste andre, som han kaller mesosystemet (Bø, 2018, s. 173). I tillegg inneholder modellen lokalmiljøet (eksosystemet) og storsamfunnet (makrosystemet) (Bø, 2018, s. 176-177). Dette er altså en utvikling av

kontekstbegrepet til Bateson, og legger et videre grunnlag for å forstå individer som enheter i et større system. Bateson og Bronfenbrenner legger dermed føringer for et systemperspektiv.

Heinemann (1969, 1973) forsto mobbing i et systemperspektiv ved å blant annet legge vekt på gruppeprosesser og provokasjon fra en tredjepart. Mobbingen utføres av en gruppe gutter på skolen, som er blitt forstyrret og irritert av en inntrenger. Det er denne inntrengereren som så utsettes for mobbing. Det er det sosiale systemet av gruppen med mobbere og offeret, som kan kalles for kjernesystemet (Heinemann, 1973; Roland, 2014, s. 22). Denne beskrivelsen inneholder altså ikke en kontekst i form av andre, som for eksempel de andre elevene, lærerne og foreldrene.

Ellers har hans teori en prosessforståelse; inntrengereren irriterer en harmonisk gruppe, som reagerer med aggresjon mot inntrengereren. Dette kan kalles kollektiv, reaktiv aggresjon (Roland, 2018, s. 53).

3.2.2.1 Kjernesystemet og sosial kontekst

Roland (2014) har brukt begrepet *kjernesystemet* om mobberne og mobbeofferet (s. 77). Tilskuerne, lærere og andre er da konteksten til kjernesystemet.

Salmivalli (2014) pekte på at jevnaldrende tilskuere er nødvendig for å etablere, og opprettholde, en mobbepraksis, og utvider dermed Heinemann sin beskrivelse av kun mobber og offer. Roland (2014, 2018) beskriver også en kjerne som ligger nært opptil Salmivalli (2014) sin forståelse, bestående av mobberne og offeret; omtalt som *mobbingens psykologi* (Roland, 2014, s. 77). I likhet med Heinemann (1969, 1973) ser dermed Salmivalli (2014) og Roland (2014) også mobbing i et gruppeperspektiv, men tar i tillegg hensyn til kontekstuelle faktorer.

Den sosiale konteksten er også vesentlig i Søndergaard (2009, 2012) sin forståelse av mobbing. Hun vektlegger ønsket om å tilhøre et fellesskap, der behovet for å bli inkludert kan bli så intenst at det resulterer i mobbing. En skoleklasse kan være et slikt fellesskap. Frykten for å ikke bli inkludert kan føre til et utrygt klassemiljø, der elevene skaper tilhørighet og trygghet ved å presse ut medelever (Søndergaard, 2009, s. 29). Slik tar Søndergaard avstand fra den «avvikende og aggressive eleven».

I likhet med Søndergaard retter Lund og Helgeland (2021) fokuset mot de relasjonelle og kontekstuelle faktorene, utover en kjerne bestående av offer og mobber (s. 11). De fremhever særlig de voksnes handlinger og mener sviktende arbeid på et organisatorisk nivå vil øke sannsynligheten for mobbing (Lund & Helgeland, 2021, s. 6). Dette kan sees i lys av en studie av Ertesvåg og Roland (2014) som fant sammenheng mellom svak skoleledelse og forekomsten av mobbing (s. 207). Roland og Galloway (2002) har gjort funn som indikerer at en autoritativ lærer vil kunne forhindre mobbing direkte, da elever er følsomme for lærere som utøver kontroll og støtte i en klasse (Roland & Galloway, 2002; Ertesvåg & Roland, 2014, s. 197). Dette underbygger Lund og Helgeland (2021) sin vektning av sviktende voksne, noe som er svært uheldig i henhold til lærer som en kontekstuell faktor for å forebygge, og stoppe, mobbing (s. 16).

3.2.2.2 Aspekter ved systemet

Sentrale begreper for å beskrive ulike aspekter ved et sosialt system, vil i denne studien avgrenses til relasjoner, roller og normer. Betydningen av autoritativ klasseledelse blir pekt på avslutningsvis.

Relasjoner

Relasjoner er avgjørende for individets sosiale tilstedeværelse og psykiske helse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Lund og Helgeland (2021) peker på at individets utvikling av sosial kompetanse skjer i interaksjon med omgivelsene (s. 20). Det kan derfor være hensiktsmessig å forstå systemet i relasjonene mellom elevene, noe Moen (2014) mener en forutsetning for makt og kontroll hos klasseleder (s. 55). Hvilke relasjoner foreligger i klassen? Er det relasjoner i det hele tatt? Har offeret relasjoner til andre elever?

Bronfenbrenner (1979) ser dyader som avgjørende for utviklingen til et menneske. En dyade er en relasjon bestående av to personer. Han fremhever særlig tre karakteristiske egenskaper ved en dyade; *gjensidighet* som innebærer påvirkning begge veier, *maktbalanse* der partene er likestilte ovenfor hverandre, og *følelsene* som utvikles mellom dem som inngår i dyaden (Bronfenbrenner, 1979, s. 56-58). Dette kan forstås som kjennetegn ved en positiv relasjon, og danner grunnlag for en psykologisk kontrakt; en avtale om å gjøre hverandre gode. Dette

innebærer et bytteforhold i relasjonen, der aktørene har gjensidige forventninger og forpliktelser til hverandre (Rousseau, 1989; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 61). Positive og gode relasjoner i en klasse har sammenheng med lite mobbing (Roland 1999, Roland og Galloway, 2002; Roland, 2014, s. 91). Dette kan forklares ved at relasjoner kan virke beskyttende ovenfor elever som opplever at andre utøver proaktiv aggresjon mot dem (Roland, 2014, s. 91).

I en mobbesak er det som regel et relasjonelt system bestående av flere parter (Roland, 2016, s. 77). Dersom relasjonen eksempelvis består av tre elever, en triade, kan elev A og B finne hverandre ved å krenke elev C. Det relasjonelle systemet tar dermed skade, fordi relasjonen ikke betyr det samme for aktørene; det er fravær av gjensidighet og maktbalanse. Det foreligger dermed en asymmetrisk relasjon, noe Roland (2014) forstår som en av mekanismene til mobbing (s. 23-24). Dette kan sees i sammenheng med funn av Roland og Idsøe (2001), der negative fellesorienteringer av utenforstående resulterer i tilhørighet og makt, noe som er særlig typisk for elever som utøver mye proaktiv aggressivitet. Slik kan relasjoner *utvikle* mobbere, noe som også støttes av Søndergaard og Schott (2014) sin forståelse av at mobbing kan forme en gruppe og dets medlemmer, der noen blir inkludert og andre ekskludert (s. 13-14).

Sosiometriske undersøkelser kan avdekke asymmetriske relasjoner i en klasse, der en ser at elev A kan velge elev B, uten at det er gjensidig. Et slikt relasjonsmønster medfører at elevene ikke vet hvor de har hverandre, og kan føre til påkjenninger i form av spenninger og stress (Finne & Roland, 2021, s. 101). Dette kan resultere i frykten Søndergaard (2009, 2012) beskriver som sosial ekskluderingsangst, noe som videre utdypes under kapittel 3.2.2.3 *Prosesselementer i systemet*. Kvaliteten av relasjonene mellom elevene er dermed et sentralt aspekt ved systemet i en klasse, og Lund et al. (2017) mener en forståelse av mobbing i et systemperspektiv kan avdekke slike asymmetriske forhold (s. 6). Sosiometriske undersøkelser kan også redegjøre for tilfeller der en elev ikke har relasjoner til andre medelever. Dette kan føre til at eleven føler seg isolert og forlatt av klassen, noe Spurkeland og Lysebo (2021) omtaler som relasjonell ensomhet. Dette kan få fatale konsekvenser for elevens livsmestring og psykiske helse (Spurkeland, 2018; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 16). Slik kan en klasse med asymmetriske eller ikke-eksisterende relasjoner føre til negative dynamikker i klassemiljøet, noe Søndergaard og Schott (2014) forstår som en vesentlig årsak til at mobbing oppstår.

Roller

I de fleste mobbesituasjoner i skolen bevitner jevnaldrende hendelsene (e.g., Hawkins et al., 2001; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 2010, s. 114).

Deres reaksjoner og handlinger kan avgjøre mobbingens utvikling (Salmivalli, 2010, s. 114), og gjenspeiles i forskning som viser at skoleklasser der jevnaldrende oppmuntrer til negative handlinger har flere tilfeller av mobbing (Kärnä, Salmivalli, Poskiparta, & Voeten, 2008; i Salmivalli, 2010, s. 114).

Salmivalli (2010) identifiserer fire ulike tilskuerroller; assistenter til mobbere, forsterkere av mobbere, utenforstående og forsvarere av offeret (s. 114). Rollene forholder seg til mobbesituasjoner på ulike vis. Assistentene kan hjelpe mobberen å fange offeret eller trekke tilskuere til situasjonen. Andre elever påtar seg rollen som forsterker gjennom bruk av oppmuntrende reaksjoner som smil og latter, som signaliserer at de aksepterer handlingene, noe mobberen kan oppleve som sosiale belønninger (Salmivalli, 2014, s. 287). Videre er noen tilskuere *bare* utenforstående og observerer situasjonen, uten at de uttrykker støtte for verken mobberen eller offeret. Det finnes imidlertid også elever som påtar seg rollen som forsvarer for offeret. Dette er elever som ikke er redd det vil endre deres posisjon i det sosiale hierarkiet, ofte grunnet stort nettverk. Forskning viser at mobbeofre som har blitt forsvart av jevnaldrende, får mindre alvorlige langtidskonsekvenser og blir mindre avvist av medelever (Salmivalli, 2014, s. 287).

Roland (2018) deler også gruppedynamikken i et klasserom inn i ulike roller med utgangspunkt i den samme grunntanken som Salmivalli (2010), men med andre tilnærminger; de autoritære, de konstruktive og de passive. De autoritære elevene utøver mobbing mot andre. Videre utnytter de autoritære elevene de passive, da dette er elever som observerer atferden uten å gripe inn, og dermed utgjør en støttende tilskuerstab. De konstruktive elevene er derimot elever som ikke ønsker aggressiv atferd mot andre. Et fellestrekk er at de ofte har en relativt god plassering i hierarkiet i klassen, og er dermed i posisjon til å stoppe atferden. Utfordringen er imidlertid at også de konstruktive elevene blir tvunget til å akseptere atferden, til tross for deres ønske om at slik atferd skal ta slutt (Roland, 2018, s. 84-85). De ulike rollene i et klasserom skisserer hvordan elever makter å disiplinere andre elever, og dermed kan oppnå tilhørighet og makt på andres bekostning.

De sosiale rollene Salmivalli (2010) og Roland (2018) beskriver legger føringer for at likesinnede danner vennskapsdyader som resulterer i gjengdannelser i et overordnet sosialt system (Salmivalli, 2010, s. 116). Lund et al. (2017) kritiserer rolleinndelingen av Roland (2018) og Salmivalli (2014), da hun mener det kan medføre en uheldig posisjonering av de involverte, samt utfordringer for å oppnå et likeverdig forhold mellom partene i etterkant av mobbingen (Lund et al., 2017, s. 6).

Normer

Normer er en betegnelse for forventet atferd innad i en gruppe, der medlemmene er enige om hvordan de ønsker å bli oppfattet av andre (Finne & Roland, 2021, s. 96). Et normsystem kan imidlertid resultere i at enkelte handler i strid med sine holdninger og verdier. I en mobbekontekst kan dette fremtre ved at elever føyer seg etter flertallets handlinger i frykt for å bli utstøtt, mens den harde virkeligheten er at svært få av tilskuerne egentlig ønsker slike handlinger. Roland (2018) beskriver dette som fiktive normer der tilskuerne i mobbesituasjoner handler på bakgrunn av en misoppfatning om at andre aksepterer atferden (s. 95). Salmivalli (2014) refererer til denne mekanismen som pluralistisk uvitenhet, og peker på at en slik norm vil hindre tilskuerne å gripe inn (Juvonen & Galvan, 2008, s. 233–234; Salmivalli, 2014, s. 287). Dette kan karakteriseres som en sosial rolle der en utfører handlinger på bakgrunn av en norm som ikke hører til virkeligheten, og kan være svært uheldig for utviklingen av mobbingen.

3.2.2.3 Prosesselementer i systemet

Prosesselementer i systemet redegjør for hva som fører til mobbing, og er vesentlig i statsforvalteren sin forståelse av skolemiljøsaker. Det er berørt ovenfor, men vil nå presenteres eksplisitt. Videre vil kollektiv aggresjon, sirkularitet, sosial ekskluderingsangst, stigmatisering og sosial stempling bli vektlagt. Avslutningsvis redegjøres det for betydningen av klasseledelse som et prosesselement i systemet.

Kollektiv aggresjon

Heinemann (1973) ser kollektiv aggresjon som et prosesselement i systemet. Gruppen gutter som blir forstyrret av en inntrenger, vil utøve aggresjon mot hen sammen. Denne forståelsen retter også Roland (2014) seg etter i beskrivelsen av *Mobbingsens psykologi*, men han vektlegger proaktiv aggresjon som driveren til forskjell fra Heinemann som beskriver reaktiv

aggresjon. Mobbingens psykologi illustrerer hvordan en gruppe bevisst provoserer et mulig mobbeoffer, som videre skaper makt hos gruppen gjennom avmakt hos andre (Roland, 2018, s. 53-54). Makt og tilhørighet er dermed mekanismer som styrer mobbing der kollektiv aggresjon utøves mot andre.

Sosial ekskluderingsangst

Søndergaard forstår mobbing som et resultat av gruppeprosesser- og kulturer, der dynamikken mellom elever vektlegges. Hun ser sosial ekskluderingsangst som den fremtredende prosessen i systemet, og har slik utfordret individperspektivet i feltet (Søndergaard, 2009; 2012, s. 359-360). Begrepet har sitt opphav i den sosialpsykologiske forståelsen av mennesket som avhengig av å bli inkludert, verdsatt og å oppleve en tilhørighet sosialt (Søndergaard, 2009, s. 29-30). Hun mener en slik frykt ligger latent i enhver gruppe, der risikoen for å bli stempelet som en uverdigg deltaker skaper sosial ekskluderingsangst (Søndergaard, 2012, s. 359-360). Gruppens medlemmer vil dermed tilpasse seg gruppens normer og roller for å bevare sin plass. Angsten kan imidlertid bli for ekstrem og resultere i sosial panikk og sosiale prosesser på avveie. Søndergaard anvender begrepet abjekt, inspirert av Judith Butler (1999), for å forklare hvordan dette kan resultere i mobbing. Abjekt kan betegnes som noe som er annerledes, og utstøtt fra kroppen. Søndergaard ser abjeksjon som et sosialt fenomen, og mener det er relevant innen mobbing da det forklarer hvordan en gruppe gjør andre til et objekt for eksklusjon gjennom abjeksjon, som videre kan skape trygghet og tilhørighet i en gruppe (Søndergaard, 2009; Boge, 2016, s. 240). Dette legger grunnlag for en systemforståelse der en må undersøke gruppedynamikken for å forstå kompleksiteten i mobbing.

Stigmatisering og sosial stempling

Videre forstår Thornberg (2015) sosial stempling og stigmatisering som fremtredende prosesselementer i systemet (s. 315-316). Dette kan være stigmatiserte prosesser som finnes i både ekso- og makrosystemet, der eleven tar med seg stigmatiserende holdninger inn i klassen. Stigmatisering og sosial stempling kan sees i lys av den sosiologiske retningen, referert til som Chicago-skolen, som vokste frem under Robert Ezra Park og kollegaer i 1915, og som senere ble et grunnsyn for videre forskning på sosiale prosesser og gjengannelser. Retningen sitt forankringspunkt var at en by kan deles inn i konsentriske sirkler basert på dets geografi og kulturelle kjennetegn, der sirklene vil utgjøre en subkultur som vil være

avgjørende for utviklingen til mennesket (Hauge, 1968, s. 24-26). En slik laginndeling av samfunnet kan sees i lys av Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell, der miljøet og de sosiale kontekstene er en forutsetning for menneskets utvikling. I lys av Chicago-skolen vil dermed en by eller et samfunn danne ulike subkulturer og grupper med forskjellige perspektiver og forutsetninger, som videre kan medføre en sosial stempling og stigmatisering ovenfor hverandre. Slike stigmatiserende holdninger kan påvirke elevens utvikling, og i tillegg resultere i stigmatiserte prosesser innad i en klasse, der nye elever kan bli stemplet og stigmatisert før de engang har begynt.

Videre peker Thornberg (2015) på at mobbing i seg selv kan være stigmatiserende, og en drivkraft innen mobbing (s. 317). Dette kan sees i lys av Bateson sin forståelse av sirkulære prosesser (Ulleberg, 2014): ved å stemple en medelev som mobbeoffer, vil andre stigmatisere eleven, og dermed være med å opprettholde mobbingen.

Sirkularitet

Bateson mente sammenhenger må forankres i sirkulære prosesser mellom individer. Dette er prosesser der årsaken til en hendelse blir irrelevant, og heller retter søkelys på andre handlingsalternativer. Slik kan en unngå *punktering* av sosiale prosesser, der en antar at A er årsaken til B (Ulleberg, 2014, s. 35-36).

I en skolekontekst eksemplifiserer altså Ulleberg (2014) en sirkulær samspillsekvens fanget i en ond sirkel: kjefting fra lærer vil stimulere ytterligere bråk fra elevene, og bråk fra elevene vil stimulere ytterligere kjefting fra lærer. Bateson sin teori om sirkulære prosesser innebærer at en ser på relasjonen mellom elevene og læreren; altså en sirkulær sammenheng. Dersom en tar utgangspunkt i at læreren kjefter fordi elevene bråker, medfører det en punktering av samspillsekvensen. Bateson mener at innsikt og bevissthet knyttet til en slik prosessforståelse vil medføre en ytterligere forståelse av samspillet, og unngå at samspill låser seg (Ulleberg, 2014, s. 37-38). En slik forståelse av systemet legger føringer for relasjonsbetinget atferd, der lærerens væremåte vil avgjøre hvordan elever oppfører seg.

Klasseledelse

Eriksen og Lyng (2015) fant at klasser med et etablert kollektiv, et «gyldig vi», hadde mindre forekomster av krenkende hendelser (s. 129). Varm og tydelig klasseledelse ble ansett som

grunnsteinen i arbeidet med å etablere et slikt felleskap (Eriksen & Lyng, 2015, s. 124). Jeg velger å se på klasseledelse som en sosial prosess.

Klasseleder legger føringer for utviklingen av det sosiale systemet i en klasse, og kan påvirke mobbing. En god klasseleder kjennetegnes ved gode og nære relasjoner til elevene, der respekt og støtte står sentralt. Dette innebærer å ha innsikt i ulike gruppedynamikker og vennsapsrelasjoner, og å se hver enkelt elev i lys av klasseromskonteksten (Ogden, 2015; Lund et al., 2017, s. 15). Slik innsikt kan medføre forståelse for gruppesammensetninger med fokus på mestring og relasjonsbygging, og påvirke relasjoner elever imellom. Klasseleder kan dermed være i posisjon til å påvirke relasjoner, roller og normer i en positiv retning. Slik kan god klasseledelse medføre et inkluderende læringsmiljø der elevene opplever tilhørighet (Ogden, 2012; Kinsella & Junior, 2008; Cole, Visser & Daniels, 2001; Lund et al, 2017, s. 14).

En slik klasseledelse kan omtales som autoritativ lederstil, noe Baumrind (1967, 1991) var den første som formulerte i et aksesystem, og som senere er mye brukt om ledelse, og særlig klasseledelse. En autoritativ leder kjennetegnes ved kombinasjonen av varme og kontroll (Finne & Roland, 2012, s. 123-124). Lærere som utøver autoritativ klasseledelse skaper tillitt hos elevene, og øker sjansene for bedre læring og relasjoner dem imellom (Ertesvåg, 2011; Roland & Galloway, 2002; Wenzel, 2002; Finne & Roland, 2021, s. 125). Finne og Roland (2021) forstår modellen til Baumrind (1967, 1991) i et systemperspektiv, der kontroll ovenfor en elev kan resultere i beskyttelse ovenfor en annen, og betegner det som *beskyttende kontroll* (s. 125). Dette bunner i sårbare elever sin opplevelse av manglende beskyttelse dersom læreren har mistet sin autoritet i en klasse (Sjursø mfl., 2019b; Finne & Roland, 2021, s. 125).

Uønsket atferd og mobbing kan imidlertid også oppstå under god klasseledelse, men klasselederen har derimot rutiner for å håndtere slike hendelser, og behandler alle involverte parter med respekt (Ogden, 2015; Lund et al., 2017, s. 15).

3.3 Aktivitetsplikt og statsforvalteren

I lys av et individ- og systemperspektiv kan det være interessant å se hvordan statsforvalteren forstår skolemiljø saker der elever opplever seg krenket av medelever. Statsforvalteren sin rolle går frem av opplæringsloven §9A-6, og omfatter en vurdering om aktivitetsplikten er oppfylt etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 (Opplæringsloven, 2017, § 9A). I tilfeller der den vurderes

som brutt kan det vedtas hva skolen plikter å gjøre for å sikre eleven et trygt og godt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 36). Statsforvalteren sin forståelse av skolemiljøssaken vil dermed være avgjørende i tiltakene skolen pålegges. Forankres tiltakene i et individ- eller systemperspektiv?

3.4 Tiltak

Det perspektivet skolen forstår årsakene til mobbing i, vil være avgjørende for deres arbeid med mobbing og læringsmiljøet generelt, ifølge Boge (2016, s. 261). En individualistisk forståelse av mobbing vil da innebære at tiltakene som iverksettes forankres i årsaker hos individet, og rettes direkte mot den som mobber og eventuelt den som mobbes. Eksempelvis kan statsforvalteren mene at den som mobber gjør dette grunnet et mindreverdighetskompleks. Da kunne tiltaket vært å styrke selvtilliten til mobber. En annen innfallsvinkel er å se bort fra årsak og kun forholde seg til selve atferden, slik det gjøres i atferdsterapi. Dette er en behandlingsform innen psykologien med opphav i behaviorismen, med hensikt å endre tankemåter og handlinger ved å gjøre pasienten oppmerksom på konsekvenser ved egen atferd (Teigen, 2015, s. 239). Tiltaket kunne da vært å bruke en *stoppsamtale*, der mobberen møter en voksen, som ikke aksepterer mobbingen.

En forståelse av mobbing i et systemperspektiv legger føringer for tiltak som retter seg mot systemet, og som dermed eksempelvis omfatter relasjoner, roller og normer, både innenfor og utenfor kjernesystemet.

Det er imidlertid slik at noen tiltak vil rette seg både mot individet og systemet, og Roland (2018) peker på at kombinasjon av ulike tiltak kan medføre synergi; tiltakene styrker hverandre (s. 115). Dette konstaterer også Utdanningsdirektoratet i sitt *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser*, der de mener en kombinasjon av individ- og systemtiltak vil være nødvendig i de fleste tilfeller (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

Videre vil det redegjøres for tiltak i et individ- og systemperspektiv. De relasjonelle og kontekstuelle faktorene vil være sentralt. Tiltak mot individet deles inn i de som mobber og de som blir mobbet, og tiltak på systemnivå deles inn i mobberne som gruppe, klassen, roller, normer, skole-hjem-samarbeid og klasseledelse.

3.4.1 Individtiltak mot hovedaktørene

3.4.1.1 Tiltak mot hver enkelt mobber

Aktivitetspliktens fem delplikter innebærer at det må handles raskt dersom en får mistanke om mobbing (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-2). Stoppsamtaler er et viktig redskap for å få umiddelbar slutt på mobbingen. Dette er individuelle samtaler der lærer konfronterer mobberen(e) med deres rolle og handlinger, med hensikt å endre deres negative atferd mot offeret og eventuelle andre. Det bør også gjennomføres en følgende gruppesamtale med mobberne samlet dersom det vurderes som hensiktsmessig (Moen, 2014, Roland, 2014; Finne & Roland, 2021, s. 114). Jeg har valgt å kategorisere stoppsamtaler som et individtiltak, da det forutsetter en samtale med hver enkelt av mobberne. Dersom stoppsamtalen da har fokus på selve atferden, vil den implisitt bygge på en atferds teoretisk forståelse. En påfølgende gruppesamtale mener jeg imidlertid kan kategoriseres som et systemtiltak, og vil derfor bli redegjort for under *3.4.2.1 Mobberne som gruppe*.

Elever som utøver mobbing har noe svakere relasjon til voksne (Ertesvåg, 2016; Finne & Roland, 2021, s. 133). Det kan dermed være nødvendig å sette inn individtiltak som kan legge til rette for trygg voksenkontakt. Dette innebærer at eleven opplever at lærer prioriterer deres relasjon, eksempelvis gjennom regelmessige møter der eleven får uttrykke seg fritt om hendelser og opplevelser, og lærer viser interesse for dette. Denne tilnærmingen indikerer en årsaksforståelse; at mobbingen kan reduseres ved at mobberen får en bedre relasjon til læreren. Dette gir også lærer mulighet for kontroll over elevens atferd (Finne & Roland, 2021, s. 133).

Videre kan sosialtrening være et individtiltak mot den som mobber. ART, Aggression Replacement Training, er et individrettet tiltak der hensikten er å forebygge, men også redusere, negativ atferd og atferdsvansker. En ART-gruppe består av 4-8 barn i alderen 4-20 år, der målet er å tilegne seg ferdigheter i sosial kompetanse, slik at en kan forstå, og fungere, i det sosiale samspillet. Dette innebærer blant annet sinnekontroll og læren om moral, noe barnet får mulighet til å lære gjennom rollespill og trening i samtaler (Goldstein & Glick, 1994, s. 9-11). Dette er et individrettet tiltak, der rasjonale kan være at mobberen lærer alternativ atferd.

Slike tiltak stopper ikke nødvendigvis mobbingen. Roland (2014) fremhever sanksjoner mot utøverne som et mulig tiltak dersom mobbingen ikke tar slutt. Med sanksjoner menes her tiltak som antas å være ubehagelige, ut over et eventuelt opplevd ubehag i stoppsamtalen. Sanksjoner skal rette seg direkte mot dem det gjelder, og ikke mot gruppen som helhet. Det er dermed et individrettet tiltak, og skal være forskjellig fra elev til elev (Roland, 2014, s. 162). Hensikten med sanksjoner er at elevene skal oppleve dem som såpass ubehagelige at de stopper med uønsket atferd. Et eksempel på dette kan være å nekte eleven adgang til skolegården eller å sitte inne i friminuttene. Utdanningsdirektoratet (2017) understreker at bruk av sanksjoner skal ha hjemmel i ordensreglementet (s. 21). I svært alvorlige tilfeller kan det også være nødvendig å flytte mobberen til en annen skole. Dette bør imidlertid være siste utvei (Roland, 2014, s. 163).

Tiltakene ovenfor sikter seg både mot å endre selve atferden til eleven, slik som stoppsamtaler og sanksjoner, mens andre siktes inn mot årsaker, for eksempel svake relasjoner til voksne og manglende sosiale ferdigheter. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å kategorisere tilnærmingene på følgende vis; behavioristisk tankegang og motivbehandling. En behavioristisk tankegang innebærer at lærer pålegger eleven å stoppe med uønsket atferd uten å ta stilling til årsaker. En slik tilnærming er da noe annet enn motivbehandling, der lærer forholder seg til det en antar er motivet til handlingene, altså en form for attribusjonsteori fra lærerens side (Heider, 1958, Kelly, 1967).

Dersom lærer forstår lav selvtillit og komplekser som årsak, altså en kompensasjonsteori; motivet for å mobbe er å hevde seg selv, kan et aktuelt tiltak være å gjøre eleven mer selvsikker og harmonisk. Den sistnevnte tilnærmingen er en tankegang som Lund et al. (2017) stiller seg bak (s. 13-14). Jeg har valgt å kategorisere denne tilnærmingen som *motivbehandling* fordi motivet er fremtredende i forståelsen av handlingene. Men, den kan også innbefatte følelser og/eller andre aspekt, og dermed formuleres på andre vis.

3.4.1.2 Tiltak overfor mobbeofferet

Et vesentlig tiltak på individnivå er at den mobbeutsatte opplever støtte og beskyttelse. Her er særlig *beskyttende kontroll* aktuelt, der læreren kan beskytte offeret ved å få kontroll på mobberne (Finne & Roland, 2021, s. 125). Også Olweus (1993) skisserer beskyttelse av mobbeofferet som et individtiltak (s. 81). Det kan være aktuelt å beskytte eleven i risikosoner

som friminutt og i overgangssituasjoner (Gusfre, 2018, s. 25). Strategien for å beskytte kan da være å endre atferden til mobberne, mobilisere medelever eller at lærere følger bedre med. Selve strategien for beskyttelse kan altså da være både individtiltak og systemtiltak.

I tillegg til beskyttelse, kan det være aktuelt å styrke mobbeofferets egen evne til å unngå å bli mobbet, en form for emansipasjon. Tankegangen kan være at eleven er sosialt usikker og slik indirekte provoserer fram mobbingen (Olweus 1993, Roland 2014). Eller at den som mobbes er direkte provoserende (Heinemann 1973, Olweus 1993). Og endelig kan det tenkes at mobbingen skyldes et eller annet stigma hos den mobbeutsatte, slik som dårlig hygiene eller en mislikt religion (Goffman 1963; Finne & Roland, 2021, s. 71). I prinsippet kan det settes inn individtiltak mot dette. Enten mot atferden til den som mobbes, eller mot antatte motiver for denne atferden.

Som tidligere nevnt, peker Vitaro og Brendgen (2005) på at elever med mye reaktiv aggressiv atferd har lett for å bli avvist og utestengt grunnet vedvarende feilattribusjon og negative handlinger (s. 183). Dersom skolen tar utgangspunkt i motivbehandling, kan tiltakene rette seg mot feilattribuering. Alternativt kan eleven trene direkte på sosial atferd (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 120). Lund og Helgeland (2021) peker på at tiltak må rette seg mot det eleven eventuelt mangler av sosial kompetanse (s. 21-22), noe som for eksempel kan avdekkes gjennom deltakelse i en ART-gruppe.

I en av sakene som ble undersøkt, skrev foreldrene til skolen at deres sønn «... har vært innom ART-gruppe for å lære det sosiale samspillet ...» (Sak 1, 2017). Hensikten med ART er altså å redusere negativ atferd og atferdsvansker (Goldstein & Glick, 1994, s. 9-11).

Mens individtiltak mot den mobbeutsatte kan begrunnes med å få slutt på mobbingen, er rehabilitering et annet spørsmål. Her kan det vies oppmerksomhet til mulig internaliserende eller eksternaliserende atferd hos mobbeofferet. Som tidligere nevnt, er mobbing en risikofaktor for PTSD (Idsøe et al., 2012). Et tiltak for elever som har opplevd traumatiske opplevelser kan være kognitiv atferdsterapi, KAT (Butler, Chapman, Forman & Beck, 2006; Idsøe & Idsøe, 2016, s. 115). KAT retter seg mot endring av destruktive tankemønstre og at individet forstår sine utfordringer, og lærer seg å mestre disse (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 115). Denne behandlingen har vist seg å være særlig effektiv i behandling av PTSD for barn og

unge (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2006; Idsøe & Idsøe, 2016, s. 115). Slik kan oppmerksomhet til mulige traumesymptomer, og eventuelt KAT, forstås som et individtiltak.

Avslutningsvis skal det nevnes at den mobbeutsatte bør informeres om tiltakene som skal iverksettes (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 119, Finne & Roland, 2021, s. 113).

3.4.2 Systemtiltak

3.4.2.1 Mobberne som gruppe

I forlengelse av stoppsamtaler mot den enkelte mobber, kan det være hensiktsmessig med en gruppesamtale. En slik samtale bør skje umiddelbart etter stoppsamtalene er over, før mobberne har fått mulighet til å snakke sammen, der alle som har blitt konfrontert med individuelle stoppsamtaler deltar. Her skal lærer gjenta det elevene har sagt i den individuelle samtalen, slik at eventuelle løgner redegjøres for. Det er særlig viktig at læreren har kontroll under samtalen, hvis ikke kan det øke risikoen for sabotasje av mobberne (Roland, 2014, s. 151-155).

3.4.2.2 Kjernesystemet

I noen tilfeller kan det være aktuelt med en gruppesamtale der også mobbeofferet deltar. Hensikten med dette er at aktørene får snakket sammen med en trygg voksen til stede. Offeret må imidlertid være innforstått med at en slik samtale skal finne sted, for å skape trygghet (Roland, 2014, s. 156). Slik vil en gruppesamtale henvende seg til kjernesystemet samlet, og stoppsamtaler kan dermed også være et tiltak mot systemet, i tillegg til individet. Oppfølging av samtaler er også av avgjørende betydning i et langsiktig perspektiv, og for videre rehabilitering (Moen, 2014; Roland, 2014; Finne & Roland, 2021, s. 114).

3.4.2.3 Konteksten

Mobbing vil påvirke alle elevene i en klasse. Det kan derfor være aktuelt å sette inn tiltak mot tilskuerne, altså de ulike rollene, i klassen – den sosiale konteksten til kjernesystemet. Dersom rollene er definert med utgangspunkt i mobbing, derunder rollebeskrivelsene av Salmivalli (2010) og Roland (2018), vil det være aktuelt å sette inn tiltak direkte mot disse.

Som tidligere nevnt, pekte Salmivalli (2014) på at jevnaldrende tilskuere er vesentlig for å etablere og opprettholde en mobbepraksis. Et tiltak kan derfor være å påvirke eksisterende holdninger hos tilskuerne, heller enn en individuell mobber (Salmivalli, 2014, s. 288-289). Dersom tilskuerne blir gjort bevisst på at deres signaler kan oppleves som aksept og sosiale belønninger, kan det mobilisere tilskuerne til å trekke seg bort fra slike situasjoner, og dermed redusere mobbing (Salmivalli, 2010, s. 114). Dette samsvarer med Roland (2018) om å påvirke elevene med passive roller som en inngang til å stoppe atferdsvansker i en klasse (s. 84). I praksis innebærer dette at de passive elevene bevisstgjøres på at deres valg om å ikke gripe inn, medfører at de forstås som delaktige i mobbingen, noe som strider imot deres ønske. En redegjør dermed for at normen om å ikke gripe inn er en fiktiv norm. Slik kan en forsøke å endre atferden til de passive, ved å oppfordre dem til å enten gripe inn eller å melde i fra. Dersom en i tillegg klarer å etablere en god relasjon mellom en passiv elev og mobbeofferet, altså en psykologisk kontrakt, er det høyst sannsynlig at den passive eleven vil gripe inn, fordi en slik kontrakt medfører at en støtter hverandre (Rousseau, 1989; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 61). Slik kan tiltak mot de ulike rollene endre den sosiale konteksten rundt kjernesystemet, noe som underbygger tanken om at til tross for at tilskuerne er stor del av problemet knyttet til mobbing, kan de også være løsningen (Salmivalli, 2014, s. 288-289).

Tiltak mot tilskuerens roller forutsetter imidlertid at skolen har god innsikt i klassens sosiale system. Kartlegging av klassen kan gi en slik innsikt, ved bruk av ikke-anonyme kartleggingsundersøkelser som *Spekter* (Roland mfl., 2018), *Klassetrivsel* (Finne & Roland, 2021, s. 110) eller *Innblikk* (Flack, 2010). Slike verktøy kan gi skolen informasjon om elevers roller og posisjoner, gjennom for eksempel sosiogram. Et sosiogram gir oversikt over relasjonene i en klasse, og kan for eksempel innsikt i hvilke elever som kan brukes som ressurser for å snu rollemønsteret i en klasse (Finne & Roland, 2021, s. 110).

Kartleggingsundersøkelser kan dermed være et verktøy for å observere samspillet mellom elevene, og legge videre føringer for tiltak. Tiltakene kan rette seg inn mot rollene.

Identifisering eller kartlegging av roller kan hjelpe oss til å forstå den sosiale konteksten i relasjoner. Lærer-elev-relasjonen er avgjørende for å forebygge og stoppe mobbing, men også for å sikre elevers trivsel og mestring (Eriksen & Lyng, 2015, s. 69). Gode relasjoner mellom lærer og elev er også et godt utgangspunkt for å håndtere en negativ dynamikk i klassemiljøet, i form av asymmetriske eller ikke-eksisterende relasjoner. Relasjonene læreren har til elevene, altså mobberen og tilskuerne, samt de foresatte, har betydning for mobbeofferet sin

opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet, og er en del av deres eksosystem (Bronfenbrenner, 1979).

Det er lærer sitt ansvar å sette inn tiltak mot relasjoner som en del av konteksten. Spurkeland & Lysebo (2021) forstår samtaler preget av likeverdighet og balanse som den viktigste byggesteinen for relasjoner (s. 44). Det er derfor hensiktsmessig at lærer gjennomfører samtaler med hver enkeltelev og foresatte, og videre tilrettelegger for samtaler elevene imellom (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 45). Dette kan også redusere relasjonell ensomhet hos mobbeofferet (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 16). Lund et al. (2017) argumenterer for at tiltak som retter seg mot relasjoner i klassen indikerer en systemforståelse (s. 6). Tiltak mot klassen som en del av den sosiale konteksten til kjernesystemet kan dermed forstås som et systemtiltak.

3.4.2.4 Normer

Söderström (2013) fant at skoler med en felles forståelse av skolens normer og verdier for det sosiale samspillet hadde mindre forekomster av mobbing (NOU 2015:2, s. 115). Skolen sitt arbeid med normer og verdier er dermed et vesentlig tiltak for å stanse mobbingen.

Det sosiale systemet i en klasse kan komme til skade dersom klassen har adoptert fiktive normer (Roland, 2018, s. 95). I en mobbekontekst kan dette eksempelvis være å ikke gripe inn, eller autoritetsmotstand mot normer og regler. Roland (2018) forstår normene som etablert av driverne, som videre påvirker medløperne og de konstruktive elevene (s. 95). Det vil da være hensiktsmessig å sette inn tiltak mot normene, der elevene forstår lærerens verdier og hvilke normer som gjelder i klassen. Kartlegging av normene kan for eksempel gjøres ved bruk av *Spekter* (Finne & Roland, 2021, s. 110).

3.4.2.5 Skole-hjem

Foreldresamarbeid er et vesentlig tiltak for å stanse mobbingen. Det må foreligge god kommunikasjon med de foresatte til både mobber(e) og offeret, der tiltak og handlingsplan blir informert om (Finne & Roland, 2021, s. 113). Det er svært viktig at slik kommunikasjon dokumenteres, da skolen som nevnt er pålagt dokumentasjonsplikt i deres arbeid med å overholde aktivitetsplikten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 34).

For elever som viser mye aggressiv atferd kan det være forebyggende å oppleve foreldresamarbeidet som konsistent (Westergård, 2012; Roland et al., 2016, s. 167). Dersom tiltak praktiseres likt på skolen og hjemme, og det er konsistens i skolen som organisasjon, er det større sannsynlighet for å stanse negativ atferd (Roland et al., 2016, s. 168).

Roland (2014) foreslår også et møte mellom foresatte av mobberen og offeret som et konkret tiltak (s. 160). Hensikten er at alle parter skal få en felles forståelse for hendelsene, og hvilke tiltak skolen anser som nødvendige. Alle mobbesaker er imidlertid ulike, og nytteverdien av et slikt møte vil derfor variere (Roland, 2014, s. 160). Uavhengig om det gjennomføres et slikt møte, er det lærer sitt ansvar å skape et foreldresamarbeid basert på respekt og tillit (Roland et al., 2016, s. 168). Slik kan foreldresamarbeid forstås som et overordnet systemtiltak da samarbeidet foregår på tvers av ledelsen på skolen, lærerne og de foresatte.

I prinsippet kan man tenke seg tiltak rettet mot selve familiesituasjonen. I lys av Olweus (1993) sin forståelse utvikles mobberen i kombinasjon av aggressivitet som personlighetstrekk og en problematisk oppvekst. Han mente det derfor må settes inn tiltak som bedrer situasjonen i hjemmet; en oppvekst og oppdragelse preget av kjærlighet og engasjement, samt tydelig grensesetting. Dette ville føre til selvstendige, og ikke-aggressive, barn (Olweus & Solberg, 1997, s. 29-30). Tilsvarende kunne man tenke seg tiltak mot interaksjonen i familien til den som mobbes. Hvorvidt slike tiltak er aktuelle for skolen eller statsforvalterne, skal også undersøkes i dokumentene.

Slik kan foreldresamarbeid også anees som et individtiltak, ved å rette seg direkte mot foresatte av mobberen.

3.4.2.5 Klasseledelse

Klasseledere med den nødvendige kompetansen og verktøyene for å håndtere mobbing vil øke sannsynligheten for å lykkes med å intervensere (Dake, et al., 2003, s. 353). Tiltak som retter seg mot kjernesystemet og konteksten, normene og foresatte har en fellesnevner: læreren. Slik kan god klasseledelse forstås som nøkkelen, og et overordnet verktøy, for å lykkes med tiltakene ovenfor; både for individet og systemet.

Det er lettere å rette seg etter normer dersom de blir demonstrert av betydningsfulle andre (Roland, 1995/2003; Roland, 2018, s. 152). Ved autoritativ klasseledelse kan klasselederen kategoriseres som en betydningsfull annen, og er dermed i posisjon til å redefinere normer som gir dårlige vaner. Dette kan være normer om kommunikasjon innad i klassen; håndsopprekning og å lytte til hverandre, i tillegg til normer som også vil ha betydning utenfor klasserommet, som inkludering og samhold. Slik kan lærer påvirke det sosiale systemet i en klasse ved å sette inn tiltak mot normene, noe som dermed er et systemrettet tiltak.

Det kan være utfordrende å gi støtte og beskyttelse til den mobbeutsatte dersom læreren har svak autoritet i klassen. Slike problemer kan begrunnes i utfordrende prosesser i læringsmiljøet, men den mest fremtredende årsaken er elever med mye proaktiv aggressivitet. Aktørene av slik atferd er i posisjon til å påvirke det sosiale samspeillet i klassen i negativ retning, noe som kan få konsekvenser for elevene, og det sosiale systemet i en klasse (Roland, 2018). En sentral del av slike problemer er at læreren kan bli brukt som et verktøy for å oppnå sosiale belønninger som makt og tilhørighet (Vaaland & Roland, 2013). I slike tilfeller må det settes inn tiltak mot hele klassen som system, slik som for eksempel *Snu-metoden*. Dette er en fremgangsmåte som retter seg mot klasser som står ovenfor kollektive atferdsvansker, for eksempel mobbing av medelever og/eller lærer, og det er nødvendig å snu et slikt atferdsmønster (Roland, 2018).

Roland (2014) fremhever at det må være konsistens mellom det læreren sier og hans handlinger (s. 99). Dersom læreren sier at mobbing er uakseptabelt, men ikke stopper slike handlinger, foreligger det ikke konsistens hos klasseleder. Dette signaliserer sviktende autoritet hos klasseleder (Roland, 2014, s. 99). I en klasse med en pågående mobbesituasjon er det derfor vesentlig å kartlegge klasseledelsen. Foreligger det sviktende autoritet? Praktiseres det nulltoleranse for mobbing? Et overordnet tiltak kan dermed rette seg mot læreren sin evne til å lede klasser, der grunnelementene i autoritativ klasseledelse vektlegges (Roland, 2018, s. 112-113). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en kompetansepakke om trygt og godt skolemiljø, som skal medføre kollektiv og individuell kompetanseheving (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennom kompetansebygging kan klasseledelsen utvikles til *god* klasseledelse, og er et sentralt systemtiltak som vil omfavne hele klassen, og videre posisjonere læreren til å nå inn til hver enkelt elev og å sette inn tiltak.

Videre kan klasseleder forsøke å redefinere roller for tilskuerne. Dette kan kategoriseres som både individ- og systemtiltak, da det både retter seg mot det enkelte individet, samtidig som det vil ha en påvirkning på strukturene i det sosiale systemet i klassen. Dersom redefinering av skal lykkes er det imidlertid en forutsetning at det foreligger gode relasjoner mellom lærer og elevene, som igjen vil påvirke relasjonene elevene imellom (Finne & Roland, 2021, s. 119).

3.5 Konsekvenser av mobbing

«Han prøvde tappert og ta på seg jakken flere ganger, men brast i gråt av tanken på bemerkninger fra elev X og Y» (Sak 1, 2017).

Uavhengig av forståelsen av mobbing i et individ- eller systemperspektiv, er konsekvensene av mobbing mange og alvorlige – både på kort og lang sikt. Dette gjelder først og fremst den mobbeutsatte, men også den som mobber, de som observerer hendelsene, skolen og samfunnet generelt (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 112). Mobbing påvirker den psykiske helsen og den faglige og sosiale utviklingen svært negativt. Det kan medføre internaliserende atferd som angst og depresjon, somatiske plager og stress, men også eksternaliserende utfordringer som aggresjon, psykotiske symptomer, sosial isolering og ensomhet. Det kan også komme til syne som skolerelaterte konsekvenser, der fraværet blir høyt og karakterene mindre gode (Breivik et al, 2017, s. 21). Oppfølging etter mobbing vil derfor kreve samarbeid mellom involverte parter, og i et slikt arbeid er det vesentlig at både skolen og foresatte har innsikt i konsekvensene av mobbing (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 121).

3.5.1 Rehabilitering

Finne og Roland (2021) peker på at opplæringslovens kapittel 9A legger lite vekt på rehabilitering. De viser også til rehabilitering som et noe snevert forskningsområde innen mobbing. Rehabilitering kan beskrives som gjenopprettelse av egenskaper og ferdigheter hos en person (Fjellså mfl., 2019; Finne & Roland, 2021, s. 25). En sentral del av Finne og Roland (2021) sin forståelse er at arbeidet ikke skal forankres i enten et individ- eller systemperspektiv, men heller begge deler; både eleven og klassen (s. 25). Det er altså interaksjonen mellom eleven og det sosiale systemet rehabiliteringsarbeidet skal rette seg mot.

Rapporten av Breivik et al. (2017) viser til at rehabilitering for mobbeofrene ikke er satt i system i skolen (s. 19). Dette er kritikkverdig da mobbeofre som ikke opplever tilfredsstillende oppfølging kan få ytterligere forverring av psykiske problemer (Breivik et al., 2017, s. 13). Et læringsmiljø med tydelig definerte normer og gode relasjoner er vesentlig for at elever som har opplevd mobbing skal oppleve tilhørighet (Breivik. et al, 2017, s. 13). Støttende og omsorgsfulle interaksjoner med betydningsfulle andre vil øke sannsynligheten for bedring (E.C. Idsøe & Cosmovici, 2012; Perry, 2006; Idsøe & Idsøe, 2016, s. 119).

Rehabiliteringsarbeid er også viktig for elever som har utsatt andre for mobbing. Dette er både for å tilse at uønsket atferd stoppes, men også fordi de kan ha opplevd hendelsene som psykisk belastende. En mulig konsekvens for dem er moralsk frakopling, og at deres nærmeste medelever betrakter dem med frykt (Finne & Roland, 2021, s. 120). Finne og Roland (2021) fremhever trygg voksenkontakt med støtte og omsorg, og ser det i lys av autoritativ klasseledelse, der klasselederen må legge føringer for utviklingen av et «felles vi», da det kan forhindre at mobbingen opprettholdes (s. 118). Roland (2014) uttrykker at skoler som ivaretar både offeret og mobberne, reflekterer en holdning der alle elever møtes med omsorg og respekt (s. 168).

4.0 Metode

Studien tar utgangspunkt i hvordan statsforvalteren forstår skolen sin håndtering av skolemiljøsaker der elever opplever seg krenket av medelever. Problemstillingen blir belyst gjennom dokumentanalyse med en kvalitativ tilnærming. I følgende kapittel vil de metodiske valgene i studien bli redegjort for.

4.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign gir en beskrivelse av prosessen i et forskningsarbeid (Grønmo, 2017, s. 177). Thaagard (2013) peker på at metoden som anvendes må gjenspeiles i studiens problemstilling. Digitale dokument er valgt som eneste empiri for å belyse problemstillingen. Et dokument er tekst av offentlig eller privat karakter som ikke er utarbeidet av forskeren selv (Cresswell, 2012, Høgmo, 2020, s. 137). Dokumentene i denne studien er vedtak i skolemiljøsaker fattet av statsforvalteren. Dette er dokumenter som er unndratt offentligheten, men som jeg har fått tilgang til gjennom min veileder.

Et sentralt aspekt ved dokumentanalyse er at den aktuelle empirien er skrevet i fortiden (Høgmo, 2020, s. 138). Grønmo (2017) peker på at forsker dermed må være oppmerksom på at dokumentene er tiltenkt et annet formål, og at de videre må forstås og tolkes ut fra konteksten. Hvem har laget dokumentene og hvem er de tiltenkt? (Grønmo, 2017, s. 178).

Dokumentanalyse kan gjennomføres på ulike vis. I denne studien er det sentralt å gå dypt inn i de utvalgte dokumentene, noe Asdal & Reinertsen (2020) omtaler som et *feltarbeid* i dokumenter (s. 171). Dette innebærer ulike teknikker for tekstanalyse, og flere praksisorienterte spørsmål. Hva skjer i teksten og hva er formålet? Hvem er aktørene og hva er konteksten? (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 171). En sentral del ved dokumentanalyse er å avgrense analysen til forhold som er relevant for forskningsspørsmålene (Høgmo, 2020, s. 138). I denne studien blir det vektlagt hvordan statsforvalteren forstår skolen sitt arbeid med skolemiljøsaker. Videre må forsker gjennomgå dokumentene på en systematisk måte, der innholdet må kategoriseres og analyseres (Grønmo, 2017, s. 267). Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å anvende tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

4.2 Hermeneutisk tilnærming

Arbeidet med dokumentene hviler på en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk handler om å tolke noe som oppleves som uklart, og å se sammenheng i handlinger, historie, eller som i denne studiens tilfelle – tekster (Gilje, 2019, s. 1). Den hermeneutiske sirkel er et av de viktigste begrepene innen hermeneutikken, og illustrerer at vi forstår en mening basert på en forforståelse. Sirkelen indikerer dermed at for å forstå noe som har en mening, for eksempel et uttrykk eller et avsnitt, må en se det i lys av forforståelsen av helheten. Denne forståelsen vil så virke tilbake på, og utvide, forforståelsen. I denne studien er det ønskelig å forstå meningen i ulike dokumenter, og i slike tilfeller er det nødvendig med kunnskaper om ulike sosiale, kulturelle og språklige konvensjoner som var gjeldene da den aktuelle teksten ble skrevet (Gilje, 2019, s. 72). Ved bruk av den hermeneutiske sirkel vil en kunne bevisstgjøre horisonten til teksten, så vel som sin egen, og dermed forstå møtet mellom teksten og sin egen individuelle forståelse. Dette vil føre til en tolkningsprosess som gir muligheter for å forstå en dypere mening med teksten (Gilje, 2019, s. 74). Selvrefleksivitet og bevissthet til den hermeneutiske sirkelen gjorde dermed at jeg klarte å skille mellom min egen forforståelse og funn i datamaterialet.

Det var avgjørende å dele opp dokumentene i mindre deler for å forstå helheten og å se sammenhenger mellom de ulike vedtakene. I tillegg var det sentralt å være bevisst på at kunnskapen jeg har tilegnet meg kunne påvirke hvordan jeg tolket datamaterialet. En utfordring ved kvalitativ innholdsanalyse er at forskerens perspektiv og forforståelse kan bli fremtredende i tolkningen (Grønmo, 2017, s. 180). I lys av dette peker Postholm (2017) på nødvendigheten av å reflektere over sin egen rolle som forsker, og vise forståelse for hvordan dette kan ha en innvirkning på forskningen (s. 128).

Jeg hadde tilgang til 27 dokumenter. Å lese 27 vedtak om elever som ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt gjør noe med en som leser. Samtlige av dokumentene var nærmest ubehagelige å få innsikt i, og det var derfor viktig for meg å være bevisst på mine opplevelser i møte med dokumentene.

Gjennom min bakgrunn som både skoleelev, student i praksis og vikarlærer i skolen har jeg observert mobbing på nært hold. Min egen skolegang har imidlertid vært lite preget av mobbing, og jeg har vært heldig med lærere som har slått hardt ned ved tilfeller av dette. Men, som denne studien viser, er ikke alle elever like heldige. Min egen forforståelse var dermed noe snever, men mitt teoretiske utgangspunkt ble et annet da jeg begynte på

grunnskolelærerutdanningen, og fikk innsikt i relevant og aktuell kunnskap om mobbing som forskningsområde. Dette har medført en dypere forståelse for ulike mekanismer bak mobbing og dets konsekvenser – kunnskap jeg aldri før kunne tenke meg til.

4.3 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) mener tematisk analyse burde være grunnleggende i enhver metode med kvalitativ tilnærming, grunnet metodens kompleksitet og variasjon (s. 78). En tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og redegjøre for ulike tema i et datamateriale, der hensikten er å organisere og beskrive dataene i detalj (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Jeg valgte en deduktiv metode i arbeidet med tema. Deduksjon innebærer at en tar utgangspunkt i teori, utvikler antagelser basert på dette, for så å se om det foreligger en sammenheng (Locke, 2007; Nola and Sankey, 2007; Woiceshyn & Daellenbach, 2018, s. 185). Deduktiv metode systematiserer dermed overgangen fra rådata til temaer, der en tar utgangspunkt i allerede eksisterende begreper i datamaterialet ved utforming av aktuelle tema (Braun & Clarke, 2006, s. 84). En svakhet ved deduktiv metode er imidlertid at det kan forekomme en mindre fyldig beskrivelse av ulike aspekter ved dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 84). På en annen side medfører metoden en tilnærming til antagelser, der en kan bekrefte eller avkrefte forhold med mye forkunnskap (Locke, 2007; Woiceshyn & Daellenbach, 2018, s. 186), noe som er tilfellet for mobbing som forskningsfelt. En slik tilnærming til deduktiv metode ligger nært en stegvis-deduktiv induktiv metode, SDI (Tjora, 2021, s. 20). Jeg utviklet dermed tema med utgangspunkt i teorikapittelet. Braun og Clarke (2006) legger til grunn en tematisk analyse bestående av seks steg. Denne studien hviler på alle stegene.

Steg 1 omfatter at forsker tilegner seg en grunnleggende forståelse for datamaterialet. Her skal en gjennomgå aktuell empiri, og notere ideer og tanker knyttet til materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Datamaterialet besto i hovedsak av 27 vedtak fra perioden 2017-2018. For å danne et overblikk over hvilke vedtak som hadde relevans for min studie, leste jeg alle vedtakene, og noterte korte og presise kommentarer til hver av dem. I tillegg sorterte jeg dem etter år og statsforvalterembete. I forlengelsen av dette begynte arbeidet med utvalget.

Thaagard (2018) forstår utvalget som særlig relevant for problemstillingen dersom det er relativt lite, slik at dataene som blir analysert kan gi en innføring i det som blir studert. I

henhold til å utforske problemstillingen kan det gjennomføres en strategisk utvelging, der ulike fenomener eller kvalifikasjoner blir valgt som utgangspunkt for forskningen (Thaagard, 2018, s. 54). Tjora (2021) omtaler dette som kriterieutvelging, der en studerer fenomen knyttet til deltakerne, eksempelvis deres erfaringer eller utfordringer (s. 48). En svakhet ved et slik utvalg er imidlertid at det ikke er like sannsynlig for alle i populasjonen å bli valgt for forskningen. Dersom en imidlertid vurderer egne resultat i lys av andres forskning, kan dette medføre generalisering og validitet, noe som styrker bruken av et strategisk utvalg (Høgheim, 2020, s. 122). Med bakgrunn i dette utarbeidet jeg klare utvalgsriterier for å avgrense datamaterialet. Det var ønskelig med vedtak fra ulike embeter, da dette kunne medføre bredde og gyldighet til studien. For å belyse problemstillingen var det også nødvendig med noe detaljerte vedtak om forhold som angikk skolemiljøet til den aktuelle eleven. Noen vedtak var korte og konsise, mens andre var utfyllende med detaljerte eksempler. Sist, men ikke minst, var det vesentlig å velge vedtak med elever på 5.- 10. trinn, da det samsvarer med min profesjon.

Kriteriene for utvalget ble som følger; forskjellige embeter, elever på 5.- 10. trinn og fokus på forhold som angår elevens skolemiljø. For å avgrense studien var det også ønskelig med kontaktmobbing som hovedutfordringen, og ikke digital mobbing. Som et resultat av dette ble fire vedtak vurdert som aktuelle for utvalget, der to av sakene var fattet i 2017, og to i 2018.

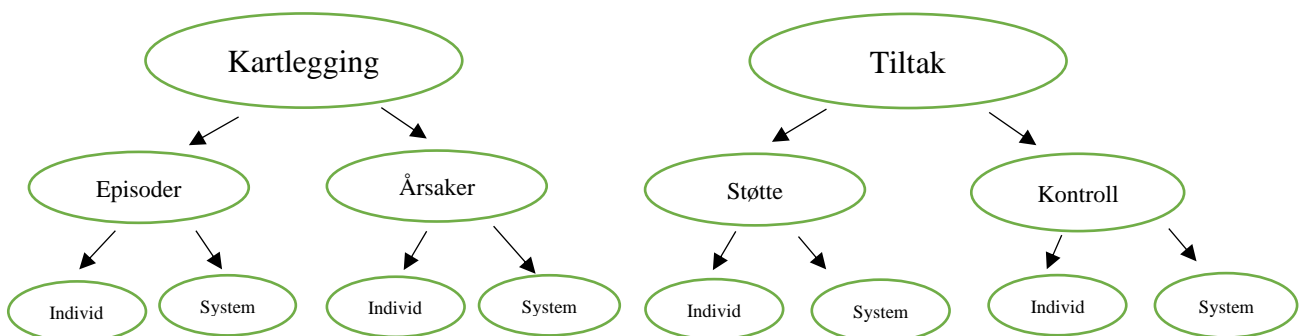
Steg 2 tar for seg koding av det aktuelle datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Koding er en fremgangsmåte som kan anvendes for å få en helhetlig forståelse over spesifikke forhold i tekster, og innebærer å avdekke generelle mønstre i datamaterialet (Grønmo, 2018, s. 281). I denne studien består datamaterialet av komplekse og omfattende tekster. Jeg valgte derfor å utarbeide koder maskinelt ved bruk av programmet NVivo. Dette er med bakgrunn i fordelene ved elektronisk lagring, i tillegg til sikkerheten som tilføres ved at vedtakene aldri ble skrevet ut, og det var dermed aldri mulighet for å rote bort dokumentene. NVivo knytter koder sammen i en hieratisk struktur, og danner en oversikt for forskeren (Tjora, 2021, s. 257).

Jeg leste ett og ett vedtak, og utviklet koder etter hvert som jeg leste. Dette resulterte i en total på 20 koder: kartlegging, tiltak, relasjoner, sanksjoner, skolevegring, sosiale roller, normer, grupper, sosial trening, foreldreveiledning, beskyttelse, atferd, Innblikk, barnets beste, samtaler, stoppsamtaler, reaktiv aggressivitet, proaktiv aggressivitet, offer og mobbeutøver.

Hensikten med kodingen er å utvikle kategorier, som utgjør en mer systematisk tilnærming til datamaterialet (Grønmo, 2017, s. 268). En kategori er en samling av bestemte fenomener og dets egenskaper, og utviklingen av disse kan betegnes som en kategoriseringsprosess, og krever en systematisk gjennomgang av de allerede formulerte kodene (Grønmo, 2017, s. 268). Tjora (2021) bruker begrepet kodegruppering om en slik kategoriseringsprosess, da han vil unngå misforståelser knyttet til kategori som et dagligdags ord (s. 229). Kodegruppene danner grunnlag for temaer i analysen, som videre vil legge føringer for resultatdelen (Tjora, 2021, s. 230).

Steg 3 innebærer en videre sortering av kodene i temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Et tema skisserer sentrale forhold ved datamaterialet, og representerer en form for mønster og mening (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Jeg valgte to overordnede temaer for analysen: kartlegging og tiltak. *Kartlegging* ble så delt inn i to undertema; episoder og årsaker, som videre ble delt inn i enten individ- eller systemperspektiv. *Tiltak* ble delt inn i undertemaene støtte og kontroll, og videre individ- og systemperspektiv. De ulike undertemaene viser dermed dimensjoner ved kartlegging og tiltak. Braun og Clarke (2006) anbefaler å utarbeide et tematisk kart for å få en helhetlig oversikt (s. 89-90). Under er en oversikt over det tematiske kartet jeg skisserte:

Figur 1 Tematisk kart



Steg 4 består av at forsker kontrollerer om temaene fungerer i forhold til de kodene som er utarbeidet, og materialet i sin helhet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I dette steget ble det tydelig at flere av kodene gikk inn i hverandre, og at det derfor var hensiktsmessig å slå samtlige sammen. Braun og Clarke (2006) mener imidlertid en aldri må slette koder, men heller sortere dem under eget tema; *diverse*. Slik kan koder som ikke virker relevant i et gitt

øyeblikk, komme til sin rett senere, og en vil unngå å slette mulige funn (s. 90). Videre var jeg fornøyd med utarbeidelsen av temaene, og synes de fungerte godt i henhold til videre analyse.

Steg 5 handler om å utarbeide en analyse med utgangspunkt i det tematiske kartet (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg valgte å lage tabeller til hvert av vedtakene, for å skape en oversikt for både meg og leser. Tabellene tar utgangspunkt i det tematiske kartet, og er inndelt etter skolen og statsforvalteren, med hensikt å tydeliggjøre skolen sitt arbeid og forståelse av saken, samt statsforvalteren sin interesse for skolen sitt arbeid.

Steg 6 er den endelige fasen i den tematiske analysen. I denne fasen skal analysen presenteres i lys av relevant litteratur (Braun & Clarke, 2006, s. 93). En systematisk analyse av skolemiljøsakene vil presenteres i neste kapittel under *5.3 Systematisk analyse av skolemiljøsakene*.

4.4 Kvalitet

For å sikre god kvalitet i studien er det vesentlig at forskeren gjør kildekritiske vurderinger (Grønmo, 2017, s. 136). Grønmo (2017) løfter frem tre særlige utfordringer ved bruk av metoden. Først og fremst kan altså forskerens perspektiv og forforståelse gjenspeiles i tolkningen av tekstene. I tillegg kan begrenset kildekritisk og kontekstuell forståelse medføre at tolkningen ikke er gunstig. Dersom vurderingen av tekstens betydning og hvem teksten skal nå ut til ikke er gjort med grundig nok gjennomførelse, kan dette medføre feiltolking (Grønmo, 2017, s. 180).

Det foreligger dermed både fordeler og ulemper ved bruk av kvalitativ dokumentanalyse som metode. I henhold til å kvalitetssikre studien, er det sentralt at jeg som forsker har et kritisk blikk på eget forskningsarbeid. Ved å vurdere studiens pålitelighet og gyldighet, generalisering og forskningsetikk kan det øke mine muligheter for å lykkes med dette.

4.4.1 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet, også omtalt som reliabilitet, handler om en indre sammenheng i forskningsprosjektet. Det er vesentlig at det foreligger en rød tråd i forskningen, og at dette synliggjøres gjennomgående i empiri, analyse og teori (Tjora, 2021, s. 259). Reliabiliteten skal vanligvis redegjøre for to forhold: forsker sin påvirkning på innsamlingen av data og om

forskningen kan reproduseres av andre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). En fordel ved dokumentanalyse er at tekstene ikke blir endret som en følge av at de blir studert (Grønmo, 2017, s. 180). Det var dermed ikke fare for at jeg ville påvirke innsamlingen av data. Fokuset var heller å opptre så objektiv som mulig i møte med dokumentene. I henhold til reproduksjon av forskningen var det sentralt å gi en systematisk redegjørelse av egen forskningsprosess og refleksjoner. For å lykkes med dette tok jeg utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse. Videre var det sentralt å sikre gyldighet i studiens funn.

Gyldighet, eller validitet, handler om hvorvidt studien undersøker den presenterte problemstillingen, og om svarene samsvarer med de spørsmål som er stilt (Tjora, 2021, s. 260). For å sikre gyldighet i studien kan det være aktuelt å gjøre forskningsprosessen mest mulig gjennomiktig, eller transparent, slik at leseren kan ta stilling til kvaliteten i forskningen min. Transparens er en sentral del av å måle påliteligheten i en studie, da dette handler om selve formidlingen av forskningen. Hvordan er studien gjennomført? Hvilke valg er tatt? Hvordan er empirien analysert? Dette er noen av flere viktige spørsmål som må redegjøres godt for, og gir dermed leser en mulighet til å vurdere forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 264).

4.4.2 Generalisering

Generalisering, også omtalt som overførbarhet, tar for seg hvordan funn fra en spesifikk kontekst kan overføres til en annen som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). Dette innebærer at studiens funn kan være aktuelle i en annen sammenheng. Innen kvalitativ forskning er det imidlertid ikke mulig med generalisering på et slikt nivå som kvantitativ forskning tilfredsstillende. Årsaken er at utvalget som regel er betydelig mindre, og egner seg derfor ikke for en statistisk generalisering av populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290).

Denne studien har foregått over en relativt kort periode, med et lite utvalg. Det er derfor en mulighet at resultatet hadde vært et annet dersom tidsperioden hadde vært lenger og utvalget større. En styrke ved utvalget er imidlertid at det er valgt statsembeter på tvers av landet. Til tross for dette, kan det stilles spørsmål ved om studiens funn er representativ for hvordan statsforvaltere forstår mekanismene til mobbing i læringsmiljøer. Dette er fordi et strategisk utvalg medførte at jeg valgte saker hvor statsforvalteren viste interesse for

skolemiljøet. Saker der statsforvalteren ikke forankrer skolens håndtering av skolemiljø saker i verken et individ- eller systemperspektiv, er dermed ikke behandlet. Årsaken til dette var både at et tilfeldig, og lite, utvalg kunne resultere i en studie uten funn, men også fordi jeg ønsket å undersøke vedtak der statsforvalteren faktisk viste interesse for mobbing i et individ- eller systemperspektiv, eller begge. Jeg mener derfor studien kan være betydningsfull for skoler sin håndtering av saker der elever ikke opplever læringsmiljøet som trygt og godt.

4.4.3 Forskningsetikk

Studiens datamateriale er dokumenter unndratt offentligheten, og inneholder sensitive personvernopplysninger om eleven, lærerne og skolen. Alle vedtakene var imidlertid anonymiserte da jeg mottok dem fra min veileder, og jeg fikk dermed aldri innsikt i personidentifiserende opplysninger. Til tross for anonymiserte data, har det vært viktig å behandle opplysningene med respekt. Omtale av sakene og eksemplifiseringen av episoder har det derfor vært noe generelle, og ikke for detaljerte, slik at personene vedtakene gjelder ikke skal kunne gjenkjennes. Dette gjelder også for bruken av sitater. Studien inneholder sitater fra statsforvalteren, skolen og foresatte, men for å sikre anonymisering, har jeg omformulert disse. Her vil jeg imidlertid understreke at det har vært viktig for meg å ivareta meningen i sitatet, til tross for mine omformuleringer. Hensikten med dette er å gjøre rede for forhold som er sentrale for studien, uten å endre opplysninger som kan påvirke resultatet. Dette gjelder særlig for sitatene av skolen og foresatte. Statsforvalterne har imidlertid brukt en del standardformuleringer, og jeg har da valgt å gjengi dem nøyaktig. Men i tilfeller der statsforvalteren har uttrykt seg på en måte som kan gjenkjennes, har jeg gjort endringer.

Videre skal referansene som anvendes i studien oppgis tydelig og korrekt, noe som muliggjør etterprøving at studien (Grønmo, 2016, s. 23). I forkant av studien leste jeg relevant litteratur om dokument- og innholdsanalyse for å tilegne meg kunnskap om metoden, og videre kunne gjennomføre en forskningsprosess forankret i god forskningsetikk. Et gjennomgående fokus har vært å referere akademisk og korrekt, der jeg har fulgt refereringskriteriene til APA7th.

5.0 Resultater og presentasjon av funn

I denne delen vil jeg innledningsvis presentere datamaterialet, etterfulgt av en analyse. Tjora (2021) forstår målet ved kvalitativ analyse som å muliggjøre at leseren av forskningen skal tilegne seg kunnskap om studiens forskningsområde, uten å selv måtte forholde seg til genererte data (s. 216).

Studiens funn presenteres i lys av forskningsspørsmålet: *Forstår statsforvalteren skolen sin håndtering av skolemiljø saker der elever opplever seg krenket av medelever i et individ- eller systemperspektiv?*

5.1 Utforming av vedtakene

I 2018 utga Utdanningsdirektoratet en saksbehandlingsveileder som skulle sikre lik praksis på tvers av statsforvalterembetene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vedtakene i denne studien er imidlertid av noe ulik utforming og oppbygging. Dette kan forklares med at vedtakene er fra ulike statsembeter, i tillegg til at to av vedtakene er fattet i 2017, altså før saksbehandlingsveilederen ble utgitt. Det ser imidlertid ut til at alle vedtakene hviler på de samme prinsippene. Lengden på selve vedtakene varierer, og er i denne studien på 4 til 10 sider. Noen er korte og konsise, andre er mer detaljerte.

Det foreligger ulike overskrifter i alle vedtakene:

«Vedtak om rett til et trygt og godt skolemiljø, jf. Opplæringslovens § 9A-2» (Sak 1)

«Vedtak i sak om skolemiljø – **** skole – **** kommune» (Sak 2)

«Aktivitetsplikt brutt – Håndhevingsordenen – **** kommune – **** skole» (Sak 3)

«Vedtak i sak om **** sitt skolemiljø ved **** skole» (Sak 4)

Videre innledes alle sakene med tidspunkt for mottakelse av melding om at gjeldende elev ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt. Deretter følger statsforvalteren sin vurdering om skolen sin håndheving av aktivitetsplikten. I alle sakene vurderer statsforvalterembetene at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten overfor gjeldende elev, § opplæringsloven 9A-4.

I to av sakene følger det så omfattende dokumentasjon fra både skolen og foresatte. I den tredje saken foreligger det noe dokumentasjon, og i den siste er det tilnærmet ingen dokumentasjon.

Det varierer hvor i vedtakene det opplyses om statsforvalterens rolle. Det kommer imidlertid frem i alle sakene. I tillegg opplyses det om at statsforvalter skal vurdere om eleven er hørt, og om elevens beste er vurdert jf. Barnekonvensjons art. 3 og 12.

Videre presenteres statsforvalterens konklusjon og tiltak i tre av vedtakene. I det fjerde vedtaket innledes det imidlertid med tiltakene statsforvalteren krever. Felles for tiltakene er de skal hjelpe eleven til å oppleve skolemiljøet som trygt og godt. Noen av tiltakene er av direkte betydning for denne studien, andre ikke. Det avrundes så med en frist til skolen for gjennomføring av tiltakene, og understrekes videre at dokumentasjon i forbindelse med dette skal sendes til statsforvalteren innen utløpet av fristen.

Hvert vedtak avsluttes med en redegjørelse om at både elev og foresatte kan klage på vedtaket. Det henvises til at dette er regulert til forvaltningsloven §§ 28 og 29 i alle vedtakene.

5.2 Generell presentasjon av datamaterialet

Studiens datamateriale består i hovedsak av 27 dokumenter fra perioden 2017-2018, men det er altså gjort et utvalg der fire dokumenter vil bli videre utgangspunkt for analysen. Nedenfor er en generell oversikt over vedtakene. Navnene er oppgitt i pseudonymer for å sikre elevenes anonymitet (Glesne, 2011; Kvale & Birkman, 2015; Rubin & Rubin, 2005; Stake, 1995; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250).

Figur 2 Oversikt over sakene

Hvem gjelder vedtaket?	År	Hovedtrekk i vedtaket	Involverte instanser	Utfall av statsforvalteren sitt vedtak
Jens 6. trinn	2017	-Maktkamp og grupperinger mellom guttene -Blir utestengt	-PPT -Sosiallærer -Helsesøster	Skolen har ikke oppfylt aktivitetsplikten

Sak 1		-Utrygg relasjon m/kontaktlærer	-Privat gestaltterapeut	
Per 10. trinn Sak 2	2017	-Traumer fra barndommen og ADHD -Blir utestengt grunnet atferd -God relasjon m/kontaktlærer	-Psykiatrisk sykepleier -BUP -Ressursbase i kommunen -PPT -Egen assistent	Skolen har ikke oppfylt aktivitetsplikten
Nora 7. trinn Sak 3	2018	- Stengt ute fra fellesskapet av jentene i klassen -Lærerne griper ikke inn når hun er lei seg/går alene	-BUP -Helsesøster	Skolen har ikke oppfylt aktivitetsplikten
Lars 7. trinn Sak 4	2018	-Hierarki blant guttene i klassen -Roller, normer og posisjoner strengt definert -Hendelsene stoppes ikke av lærere	- Ikke opplyst om	Skolen har ikke oppfylt aktivitetsplikten

5.3 Systematisk analyse av skolemiljøsakene

Sak 1 – Jens

(6. trinn)

Foresatte har meldt saken til statsforvalter. Det gjøres oppmerksom på at det er dette vedtaket som blir referert til gjennomgående.

Figur 3.1 Jens (Sak 1)

	Skolen	Statsforvalter
Kartlegge	- Generell undersøkelse av læringsmiljøet i klassen - Spekter - Styrket observasjon i friminuttene	- Mener kartleggingen ikke har vært egnet til å avdekke mobbingen eller hva som foregår i relasjonen mellom guttene -Foreslår <i>Innblikk</i> og/eller andre kartleggingsverktøy - Mener vaktene i friminuttene må ha kompetanse for å avdekke mobbing

<i>Episoder</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Jens blir utestengt av en guttegruppe i klassen - Ugrie hendelser med medelever - Ufine kommentarer og bemerkninger 	<ul style="list-style-type: none"> - Utsatt for mobbing og krenkende hendelser i nære vennsrelasjoner - Foresatte melder om flere grove hendelser uten at de er spesifisert - Trakassering av medelever - Asymmetrisk relasjon med en elev
Årsaker	<ul style="list-style-type: none"> - Maktkamp og grupperinger mellom guttene - Strever med å finne sin rolle - Oppmerksomhetsbehov - Sosial utrygghet 	<ul style="list-style-type: none"> - Maktkamp og grupperinger mellom guttene - Utrygg relasjon til kontaktlærer - Mistet tillitt til de voksne på skolen
Tiltak		<ul style="list-style-type: none"> - De faktiske forholdene tiltakene skal rette seg mot er ikke kartlagt. Det er derfor utfordringer å vurdere om tiltakene er hensiktsmessige - Mener tiltakene skolen har iverksatt i for stor grad har vært rettet mot Jens - Skolens tiltak er av forebyggende karakter
<i>Støtte</i> Individperspektiv Systemperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> - Samtaler med Jens - Hei-spill om følelser - Ønsker at foresatte skal søke henvisning til BUP via fastlege - Ønsker å henvise til PPT - Kontaktlærer jobber med ART-teknikker med elevene - Skolen setter fokus på å bygge sosial kompetanse guttene imellom via samtaler med guttene (<i>Et tiltak som skulle ha oppstart på nyåret</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Stoppsamtaler med de som mobber etter Læringsmiljøsementerets anbefalinger og prinsipper - Ivareta Jens, styrke hans selvfølelse, opplevelse av mestring og motivasjon -Hjelpe Jens å finne sin plass i klassen - Gi foresatte trygghet om at skolen følger med og griper inn dersom det oppstår hendelser på skolen
<i>Kontroll</i> Individperspektiv Systemperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> - Skolebøkene i hylle nærmere pulten og ekstra sett bøker hjemme - Stoppsamtaler -Kontaktlærer går vakt i friminuttene for å observere guttegruppen - Kontaktlærer ser på elevplassering i klassen - Spekter -Tett kontakt med skole-hjem - Gjennomgang av <i>Nettvett</i> i klassen -Observasjoner i friminutt, overgangssituasjoner og timer 	<ul style="list-style-type: none"> -Vurdere klassebytte for den/de som mobber -Arbeide med «mobbingens psykologi» og holdninger i klassen -Kartlegge elev-elev og elev-lærer relasjonene -Kartlegge rollene; hvem er negative/positive ledere, medløpere, passive og utsatte elever -Styrket klasseledelse og konsistens i lærernes holdninger og atferd

	- Alle lærerne er informerte om situasjonen	
--	---	--

Kommentarer til tabellen:

Kartlegging: Statsforvalteren henviser til at undersøkelsene skolen har brukt (observasjoner, en generell undersøkelse av læringsmiljøet i klassen og Spekter), ikke har vært egnet til å avdekke mobbingen som foregår. Statsforvalteren mener skolen burde ha klart å avdekke situasjonen med bakgrunn i kombinasjonen av disse undersøkelsene og de foresattes svært spesifikke beskrivelser av hvordan mobbingen skjer, hvem som er involvert, de enkeltes roller og hvor mobbingen foregår. Med bakgrunn i at skolen ikke har klart å se mobbingen til tross for verktøyene som ble tatt i bruk, peker statsforvalter på at de burde innhentet kompetanse og søkt bistand til avdekking fra PPT, ressurscenter eller andre med kompetanse på området. Kartleggingsverktøyet *Innblikk* blir fremhevet som et verktøy skolen kunne tatt i bruk for å avdekke mobbing.

Episoder: Statsforvalteren tolker det reelle problemet som at Jens til stadighet blir utsatt for krenkelser av medelever som også er hans kameratgjeng. Han blir holdt utenfor, og ofte trakassert i lek med medelever. Flere gutter fra klassen nevnes som mobbere, men spesielt én medelev peker seg ut. Denne eleven dominerer med blikk, kroppsspråk og tonefall. Foresatte mener denne eleven er pådriver til maktkamp og grupperinger mellom guttene. I samtale med statsforvalter sier Jens eleven sier stygge ting/kommentarer til han, men kamuflerer det bak å si *det er ikke stygt ment altså*. Han mener de to andre guttene i gjengen hermer, og lar seg styre av denne eleven. Videre interesserer statsforvalteren seg for de foresatte sin bekymring om Jens sin relasjon til elev B. De er usikre på om relasjonen er jevnbyrdig, eller om elev B har makt over deres sønn. Statsforvalteren er kritisk til at skolens kartlegging av skolemiljøet ikke har klart å avdekke dette forholdet.

I samtale mellom statsforvalteren og kontaktlærer kommer det frem at lærerne har oppdaget *spillet* i guttegjengen. De ser hvordan eleven de har utpekt som mobber dominerer med blikk og kroppsspråk. Med utgangspunkt i dette har lærer satt inn tiltak rettet mot denne eleven, blant annet stoppsamtaler, nye regler i klassen og samtaler. Dette ble imidlertid oppdaget i 6. klasse, til tross for at foreldrene meldte det som en 9A-sak da eleven gikk i 2. klasse.

Årsaker: Både foresatte og statsforvalteren beskriver maktkamp og grupperinger mellom guttene. Statsforvalteren vektlegger i tillegg at Jens opplever en utrygg relasjon til

kontaktlærer, og i tillegg har mistet tillitt til lærerne generelt. Skolen forstår imidlertid Jens med et oppmerksomhetsbehov og sosial utrygghet, og fremhever hans utfordringer med å finne sin rolle i klassen.

Tiltak: I henhold til tiltakene skolen har iverksatt uttaler statsforvalteren:

*«Planen inneholder vage formuleringer som gjør det vanskelig å vurdere om tiltakene er hensiktsmessige og målbare. Mange av tiltakene skolen har iverksatt er av forebyggende karakter og ikke egnet til å stoppe krenkelsers og mobbing. Videre er det flere tiltak rettet mot ***** istedenfor tiltak for å stoppe mobbingen» (Sak 1, 2017).*

Med utgangspunkt i dette mener statsforvalteren at skolen må iverksette både individ- og systemtiltak, som begge kan forstås i lys av støtte og kontroll. Et eksempel på dette er å ivareta Jens som tiltak, samt stoppsamtaler med mobberne. Dette er begge individtiltak som retter seg mot å støtte individene, i tillegg kan en stoppsamtale være medvirkende til å få kontroll på mobberne. Et eksempel på systemtiltak er at skolen pålegges styrket klasseledelse, noe som også kan medføre en bredere kontroll på klassen. I tillegg må aktivitetsplanen være konkret når det gjelder hvilke problem som skal løses. Statsforvalteren konstaterer fem hovedpunkter aktivitetsplanen skal inneholde; kartlegging, overganger, observasjon og vakrutiner, stoppe mobbingen, forebyggende arbeid og kartlegging og å hjelpe Jens og foreldrene.

Både foresatte og Jens gir uttrykk for usikkerhet rundt skolens kompetanse om å sette inn tiltak og få slutt på mobbingen. Statsforvalteren understreker at det er skolen sitt ansvar å gjenopprette et godt tillitsforhold med begge parter.

Sak 2 – Per

(10.trinn)

Det fremgår ikke hvem melder av saken er, men presiseres at det ikke er de foresatte.

Figur 3.2 Per (Sak 2)

	Skolen	Statsforvalter
Kartlegge	- Møter med far og andre instanser - Ingen kartleggingsverktøy eller andre undersøkelser brukt	- Mener undersøkelsene av skolen ikke er gode nok

<i>Episoder</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Urolig i timene og forstyrrer andre - Elever tar avstand 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir utestengt - Færre venner - Liten kontakt med medelever på fritiden
Årsaker	<ul style="list-style-type: none"> - Vektlegger ADHD diagnose og traumer fra barndommen - Mangel på sosial kompetanse - Konsentrasjonsproblemer - Utfordrende forhold til far - Atferden gjør det vanskelig å fungere sosialt og faglig 	<ul style="list-style-type: none"> - Utfordringer med det psykososiale miljøet på skolen, men også forhold utenfor skolemiljøet - Per føler seg ensom
Tiltak	<ul style="list-style-type: none"> - Laget først en tiltaksplan som de selv vurderte ikke var tilstrekkelig. Laget så en ny - Mener tiltakene er langt utover disponible ressurser 	<ul style="list-style-type: none"> - Forstår tiltakene som forebyggende, og ikke egnet til å stoppe krenkelser og mobbing - Rettet mot Per heller enn å stoppe mobbingen - Rettet mot faglig mestring, ingen tiltak mot å hjelpe Per sosialt i klassen
<i>Støtte</i> Individperspektiv Systemperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> - Samtaler med psykiatrisk sykepleier - ART-gruppe - BUP - Fritas fra lekser hjemme - Samtaler med lærer hver mandag om kommende uke - Behandle Per med kjærighet 	<ul style="list-style-type: none"> - Må møte Per med annerkjennelse og omsorg - Konkretisere hva tiltaket behandle Per med kjærighet innebærer
<i>Kontroll</i> Individperspektiv Systemperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> - Kontaktlærer og eget lærerteam arbeider med å justere elevens problematferd - Faglærere skal finne Per sine bøker i forkant av hver time 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunen må koordinere en god samordnet og flerfaglig instans rundt eleven - Kommunen skal sikre en god overgang fra ungdomsskolen til vgs. - Gjennomføre undersøkelser for å få frem fakta og oversikt over situasjonen - Evaluere den første tiltaksplanen

Kommentarer til tabellen:

Kartlegging: Statsforvalteren er særlig kritisk til at det ikke foreligger god nok kartlegging eller undersøkelser av saken; «Vi savner at skolen har gjennomført undersøkelser for å få frem fakta i situasjonen» (Sak 2, 2018).

Episoder: Per er urolig i timene. Det er både skolen og statsforvalteren sin forståelse at medelever tar avstand, noe som har resultert i mindre kontakt med jevnaldrende både på

skolen og fritiden. Per opplyser om at han bevisst lager uro i klassen i et forsøk på å få lærerne til å mislike han grunnet deres *mas*. Lærer tolker Per sin definisjon av *mas* som: «... masse forventninger og krav stilt til seg som han ikke har forutsetninger til å klare mtp de vanskene han har» (Sak 2, 2018).

Årsaker: I rapporten fra skolen vektlegges det særlig at Per har traumer fra barndommen og en ADHD-diagnose. Rektor peker på Per sin «... diagnose og problematiske atferd» som årsak til hans utfordringer med det psykososiale skolemiljøet. Slik forstår statsforvalteren at skolen forankrer atferdsproblemen til en historisk individuell årsak, som ikke har noe med skolen å gjøre. Per er bare slik. I lys av dette reiser statsforvalter følgende spørsmål: Hvordan opplever Per skolemiljøet sitt? Hvilke forhold virker inn på hans opplevelse? Barnets rett til å bli hørt blir vektlagt, noe det konkluderes med at ikke er tilfellet. Dokumentasjon viser at Per har færre venner i klassen enn tidligere, og at han ikke omgås med klassekamerater på fritiden.

Tiltak: Statsforvalteren vektlegger skolen som en livsviktig arena, der mestring, anerkjennelse og tilhørighet skal være en del av elevenes hverdag. Statsforvalteren tolker tiltakene iverksatt av skolen som i hovedsak rettet mot Per sin faglige mestring, og har ingen innvendinger til disse. Videre retter skolen tiltak mot å behandle Per med kjærlighet. Statsforvalteren stiller spørsmål rundt hva dette innebærer, og ønsker konkretisering i videre tiltak.

Statsforvalteren ser Per sine utfordringer som sammensatte, og viser til en fremtid som krever flerfaglig hjelp og støtte. Elevers rett til nødvendig rådgivning om sosiale spørsmål blir også fremhevet, der hensikten er at eleven finner seg til rette både sosialt og faglig. I lys av dette blir den sosialpedagogiske rådgivningen fremhevet som et tiltak for å hjelpe Per med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan påvirke hans sosiale relasjoner. Dette kan kategoriseres som individtiltak som retter seg mot å gi Per støtte. Statsforvalteren pålegger skolen flest tiltak mot individet, men ønsker også kartlegging av klassen for å få frem fakta. Et slikt tiltak kan medføre kontroll over hendelser og elever, og retter seg mot systemet. Kommunen må videre avklare hvem som skal koordinere dette arbeidet, og utarbeide en plan for overgangen mellom grunnskole til videregående skole.

Sak 3 – Nora

(7.trinn)

Foresatte har meldt saken til statsforvalter.

Figur 3.3 Nora (Sak 3)

	Skolen	Statsforvalter
Kartlegge	- Sosiometrisk undersøkelse ved to anledninger	- Mener skolen ikke har kartlagt hva som er observert - Brede undersøkelser må tas i bruk. Viser til <i>Innblikk</i> - Kritiserer skolen for å kun ha kartlagt risikoområder ute, ikke inne
<i>Episoder</i>	- Blir blikket, ignorert og ekskludert av jentene i klassen - To jenter utpeker seg som mobbere - Negative kommentarer om faglig presentasjon	- Gjengir samme episoder som skolen - Nora isoleres eller fryses ut av andre ufrivillig - I samtale med statsforvalteren forteller Nora at lærerne ikke griper inn ved konkrete hendelser, men også når hun er lei seg/går alene. I tillegg viser hun til hendelser der jentegruppen blir overlatt til seg selv når de samles for samtale, og at dette fører til ytterligere krenkelser
<i>Årsaker</i>	Beskriver Nora som en sårbar elev	- Konstellasjonene i jentegruppen er uforutsigbare og i stadig endring - Stadig endring av kontaktlærer gjør at Nora føler seg utrygg - Usikker og bekymret for hvilke krenkelser som kan komme i løpet av en dag og om hun får innpass i gjengen
Tiltak		-Mener tiltakene skolen har iverksatt ikke samsvarer med Nora sine ønsker
<i>Støtte</i> Individperspektiv Systemperspektiv	- Faste ukentlige samtaler med kontaktlærer - Kan kontakte rektor og kontaktlærer direkte ved hendelser - Ukentlige klassemøter - Faste møter med jentegruppen - Tett skole-hjem samarbeid	- Løpende samtaler mellom kontaktlærer og Nora - <i>Innhente ekstern veiledning</i>
<i>Kontroll</i> Individperspektiv Systemperspektiv	- Inspeksjonsplan. To ansatte ekstra i hvert friminutt. - Aktiviteter der bare involverte jenter skal delta	- Tiltak rettet mot elever som krenker - Gjennomføring av ytterligere undersøkelser - Ekstra voksenressurs ved samling av jentene - Evaluering av inspeksjonsplanen. Det må konkretiseres hva som skal følges med på ved inspeksjon

		<ul style="list-style-type: none"> - Plan for overgangssituasjoner og risikoområder - Samarbeid mellom alle instanser i saken
--	--	---

Kommentarer til tabellen:

Kartlegging: Statsforvalteren interesserer seg særlig for kartleggingen skolen har gjennomført, og mener den ikke har vært av tilstrekkelig karakter. Det konstateres at skolen må ta i bruk andre kartleggingsverktøy, med *Innblikk* som et konkret forslag. Statsforvalteren er av den oppfatning at skolen har arbeidet godt for å sikre at Nora blir hørt i saken, men det foreligger imidlertid ingen dokumentasjon.

Episoder: Det er både skolens og statsforvalterens oppfatning at Nora blir utestengt av samtlige jenter i klassen. Hun får også negative kommentarer i henhold til sin faglige prestasjon, og går mye alene i friminuttene. Et vesentlig funn er at statsforvalteren refererer til episoder der lærere ikke griper inn ved krenkende hendelser/mobbing, til tross for at de observerer dette. Dette er forhold skolen ikke opplyser om.

Statsforvalter opplyser om at skolen har vært kjent med at Nora har vært utsatt for utestenging og utenforskap helt siden barnehagen. I tredje klasse ga Nora uttrykk for at hun ikke lenger ønsket å leve. Statsforvalteren skriver at Nora «... ikke på noe tidspunkt i sin skolegang har hatt det skolemiljøet hun har lovmessig krav på» (Sak 3, 2018).

Årsaker: Statsforvalteren forstår Nora som en sosial elev, og det faktum at hun går alene i friminuttene er en tydelig indikator på at hun ufrivillig isoleres fra de andre eller at hun fryses ut. Videre mener statsforvalteren skolen forankrer mobbingen i Nora som en sårbar person, altså individuelle egenskaper ved henne. Dette er til forskjell fra statsforvalteren sin årsaksforklaring som retter seg mot aspekter ved et system; stadig endring av både konstallasjonene i jentegruppen og kontaktlærer. I tillegg er det statsforvalteren sin forståelse at Nora konstant er bekymret for nye krenkelser, om hun vil få innpass i gjengen, og hvordan lærerne eventuelt vil håndtere dette.

Tiltak: Statsforvalteren peker på at tiltakene skolen har iverksatt ikke samsvarer med Nora sine ønsker. Skolen pålegges åtte aktiviteter og tiltak som skal iverksettes. Av disse er to rettet

mot individet, og de resterende seks mot systemet. Dette er tiltak med hovedvekt på kontroll, der skolen blant annet pålegges ytterligere undersøkelser og plan for overgangssituasjoner og risikoområder. Statsforvalteren er positiv til tiltaket skolen har iverksatt med samtaler med jentegruppen. Det understrekes imidlertid at gruppen aldri må overlates til seg selv under noen omstendigheter – noe som tidligere har vært tilfelle, og resultert i ytterligere krenkelser av Nora. Det må derfor settes inn ekstra voksenressurs når jentegruppen skal samles. Statsforvalteren er også positiv til ukentlige samtaler mellom Nora og kontaktlærer, og ønsker en videreføring av dette. Dette kan kategoriseres som et individtiltak som retter seg mot å gi Nora støtte. Tabellen gir dermed en indikasjon på at statsforvalteren i hovedsak har blikket rettet mot systemet, men at det også foreligger tiltak mot individene.

Sak 4 – Lars

(7. trinn)

Foresatte har meldt saken til statsforvalter.

I denne saken foreligger det svært lite dokumentasjon fra skolen sin side. Statsforvalteren peker imidlertid på at skolen har gitt oversikt over loggføringer, aktivitetsplan og møtoreferater, men dette er ikke vedlagt i dokumentet jeg har fått tilgang til. Flere av kolonnene under *Skolen* står derfor uten innhold.

Tabell 3.4 Lars (Sak 4)

	Skolen	Statsforvalter
Kartlegge	- Fremgår ikke av saken	-Foreslår <i>Imblikk</i> og <i>Spekter</i> som kartleggingsverktøy
<i>Episoder</i>	-Ugreie forhold i klassen	-Skolehverdag preget av mobbing på flere måter
Årsaker	- Fremgår ikke av saken	- Hierarki blant guttene i klassen - Roller, normer og posisjoner strengt definert - Hendelsene stoppes ikke av lærere
Tiltak		- Mener skolens tiltak ikke er tilstrekkelige - Fremhever nødvendigheten av både individ- og systemtiltak
<i>Støtte</i> Individperspektiv	- Samtale med navngitte mobbere	- Skolen skal sørge for at det gjennomføres samtaler med eleven om hvordan han har det på skolen. Han skal kunne uttrykke seg fritt om

Systemperspektiv		hvordan han har det, og samtalsituasjonen skal være tilrettelagt og ufarliggjort, respektfull, relevant, barnevennlig og inkluderende - Skal få uttrykke sin mening om hvem som skal følge han opp. Personen bør også være involvert i dialogen med hjemmet.
Kontroll Individperspektiv Systemperspektiv	- Ekstra oppmerksomhet ved inspeksjon	- Skolen skal arbeide systematisk for å fremme et godt læringsmiljø - Skolen skal legge vekt på å følge med i hva som skjer mellom elevene. - Skolen skal iverksette elevaktiviteter som fremmer sosialt samhold og tilrettelegger for vennsksapsrelasjoner - Høyere voksentetthet for å redusere antall områder uten tilsyn og andre risikoområder

Kommentarer til tabellen:

Kartlegging: Det fremgår ikke av saken hva skolen har gjort i sitt arbeid med å kartlegge. Statsforvalteren mener at det ikke er forsøkt kartlegging av skjult mobbing, noe det argumenteres for at må gjøres på en grundig måte. Utover dette kommenterer ikke statsforvalteren skolen sin kartlegging direkte, men viser til *Innblikk* og *Spekter* som kartleggingsmetoder skolen *kan* ta i bruk.

Episoder: Lars har gjennom flere år opplevd ugreie forhold i klassen. Det spesifiseres ikke av skolen hva dette innebærer. Foresatte beskriver imidlertid forhold som er av relevant karakter:

«Det er et sterkt hierarki blant guttene i klassen. Roller, normer og posisjoner er strengt definert. Det meste dreier seg om fotball, og de som ikke spiller er udefinert. Noen tillates ikke å ha venner, de som har kontakt med disse må svare for det overfor lederne i guttegruppa. Maktutøvelsen og krenkelsen foregår også i klasserommet, men identifiseres ikke, og stoppes ikke» (Sak 4, 2018).

Årsaker: Det fremgår ikke av saken hva skolen mener er årsakene til hendelsene.

Statsforvalteren henviser imidlertid til de foresatte sin beskrivelse av episoder ovenfor, og vektlegger dermed forhold knyttet til det sosiale systemet i klassen.

Tiltak: Statsforvalteren er av den oppfatning at tiltakene skolen har iverksatt både har vært lovlige og egnede, men ikke tilstrekkelige for Lars. De eneste tiltakene det er gjort rede for at skolen har iverksatt er samtaler med de som utøver mobbingen, og ekstra oppmerksomhet ved inspeksjon. Det som er særlig interessant i denne saken er at statsforvalteren henviser til Utdanningsdirektoratet sitt *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser* (2017), der nødvendigheten av både individ- og systemtiltak understrekes:

«Vi vil her også påpeke viktigheten av systemrettende tiltak, ikke bare tiltak rettet mot eleven» (Sak 4, 2018).

I forlengelse av dette pålegges skolen en rekke tiltak mot både individet og systemet. Tiltak mot individet retter seg mot å støtte Lars, i form av samtaler og at eleven skal få uttrykke sin mening om hvem som skal følge han opp. Tiltakene mot systemet retter seg mot kontroll, gjennom blant annet systematisk arbeid med læringsmiljøet og høyere voksentetthet.

5.4 Oppsummering av vedtakene

Tabellen under viser de mest sentrale funnene i datamaterialet. Hver elev presenteres med utgangspunkt i temaene kartlegging og tiltak, og viser skolen sitt arbeid og statsforvalteren sin vurdering av dette.

Tabell 3.5 Samletabell av vedtakene

Elev	Skolen	Statsforvalter
<p>Jens</p> <p><i>Kartlegge</i></p> <p><i>Tiltak</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Har gjennomført kartleggingsundersøkelser - Blir mobbet grunnet maktkamp og grupperinger, men også Jens sitt oppmerksomhetsbehov og sosial utrygghet - Både tiltak mot individet og systemet 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke tilfreds med kartleggingen - Skolen redegjør ikke for faktiske forhold i saken - Maktkamp og grupperinger mellom guttene - Asymmetriske relasjoner - Lærerne oppdager ikke mobbingen - Styrket klasseledelse - Relasjonene og rollene i klassen må kartlegges, og Jens må oppleve trygghet på skolen - Stoppsamtaler - Foresatte må bli hørt

		- Kompetanse hos dem som utøver inspeksjon
Per <i>Kartlegge</i>	- Ingen kartleggingsverktøy eller andre undersøkelser brukt - Vektlegger individuelle årsaker ved Per som årsak. Særlig hans ADHD diagnose og traumer fra barndommen. I tillegg mener skolen årsaken er Per sin mangel på sosial kompetanse, og hans konsentrasjonsproblemer	- Ikke tilfreds med kartleggingen - utfordringer med det psykososiale miljøet på skolen, men også forhold utenfor skolemiljøet
<i>Tiltak</i>	- Alle tiltakene er individrettet	- Mener skolens tiltak er rettet mot individet sin faglige mestring, ingen tiltak mot å hjelpe Per sosialt i klassen - Skolen må få bedre innsikt i hva saken inneholder. De må også møte Per med omsorg og respekt
Nora <i>Kartlegge</i>	- Sosiometrisk undersøkelse ved to anledninger - Blir blikket, ignorert og ekskludert av jentene i klassen - Skolen beskriver henne som en sårbar elev	- Ikke tilfreds med kartleggingen - Forstår det som at lærerne ikke griper inn - Konstellasjonene i jentegruppen er uforutsigbare og i stadig endring - Endring av kontaktlærer - Konstant bekymret for nye krenkelser
<i>Tiltak</i>	- Både tiltak mot individet og systemet	- Samtale og direkte tiltak mot mobberne - Fremhever at det må innhentes ekstern veiledning
Lars <i>Kartlegge</i>	- Det fremgår lite informasjon fra skolen sin side - Lars opplever ugreie opplevelser på skolen	- Ikke tilfreds med kartleggingen - Foresatte informerer om hierarki, normer og roller som er strengt definerte i klassen
<i>Tiltak</i>	- Skolen har ekstra oppmerksomhet ved inspeksjon	- Arbeide systematisk for å fremme trygt og godt skolemiljø - Viser til at <i>Spekter og Innblikk kan</i> benyttes - Lars sine perspektiver må bli hørt - Tiltak mot det sosiale og tilrettelegging av vennskapskonstellasjoner

Kommentar til tabellen:

Jens:

Vi ser at skolen har gjennomført kartleggingsundersøkelser, men statsforvalteren er ikke tilfreds med arbeidet. Både statsforvalter og skolen ser maktkamp og grupperinger mellom guttene som årsak til at Jens blir mobbet. Skolen legger også til Jens sitt oppmerksomhetsbehov og sosial utrygghet som årsaker. Statsforvalter ser imidlertid en utrygg relasjon mellom lærer og elev som årsak, i tillegg til en mulig asymmetrisk relasjon mellom Jens og elev B, noe som må kartlegges nærmere.

Videre mener statsforvalter det er utfordrerne å vurdere om tiltakene er hensiktsmessige da skolen ikke har kartlagt de faktiske forhold. Statsforvalter pålegger skolen å gjøre undersøkelser av elevene som oppgis som ledere, medløpere, passive elever, utsatte elever. Det skal gjennomføres stoppsamtaler med mobberne. I tillegg må klasseledelsen styrkes og inneholde konsistens. Slik kan skolen *oppdage* mobbingen, noe det redegjøres for at ikke har vært tilfellet.

Pål:

Skolen har ikke gjennomført kartleggingsundersøkelser, noe statsforvalter reiser spørsmål ved. Et særlig fremtredende funn i denne saken er at skolen mener det er atferden til Per som gjør at det er vanskelig for ham å fungere sosialt og faglig. De vektlegger særlig hans ADHD diagnose, traumer, mangel på sosial kompetanse og konsentrasjonsproblemer i sin beskrivelse av årsaker til mobbingen. Statsforvalteren forstår årsakene til mobbingen utover skolen sitt individperspektiv, og fremhever utfordringer med det psykososiale miljøet og forhold utenfor skolemiljøet.

Statsforvalteren peker på at tiltakene som er iverksatt av skolen kun er rettet mot Per. Med bakgrunn i dette pålegges skolen tiltak på både individ- og systemnivå; Per må møtes med anerkjennelse og omsorg, og skolen må kartlegge og få oversikt over saken. Statsforvalteren pålegger imidlertid ikke skolen å gjennomføre samtale med de som mobber.

Nora:

Vi ser at skolen har gjennomført kartleggingsundersøkelser, men statsforvalteren er ikke tilfreds med arbeidet. Statsforvalteren ser endringer av kontaktlærer og i konstellasjonene i jentegruppen som årsakene til mobbingen. Skolen beskriver imidlertid Nora som en sårbar elev som årsak.

Statsforvalteren er positiv til at skolen har iverksatt samtale med jentene Nora oppgir som mobber. Slike samtaler må fortsette, og det må rettes tiltak direkte mot mobberne.

Statsforvalteren er også positiv til ekstra tilsyn av Nora og medelevene ved inspeksjon.

I tillegg er det ønskelig at det fortsettes med ukentlige samtaler med Nora. Skolen pålegges også å hente inn ekstern veiledning som et overordnet tiltak, og må tilrettelegge for samarbeid mellom alle instanser.

Lars:

Vi får ikke informasjon om kartleggingen av skolen. Statsforvalteren gir imidlertid uttrykk for at den ikke er av tilstrekkelig karakter.

Videre mener statsforvalteren at tiltakene som er iverksatt ikke samsvarer med det som er rimelig å forvente. I lys av statsforvalteren sin forståelse av et tydelig hierarki, roller og urimelige normer i klassen, pålegges skolen tiltak mot både individet og systemet; de sosiale relasjonene i klassen må kartlegges og det må arbeides systematisk med læringsmiljøet. Det redegjøres ikke for samtaler med noen av partene. Lars må imidlertid bli hørt i saken.

5.4.1 Oppsummering av sakene

Felles for sakene er at statsforvalterembetene vurderer at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten. Denne vurderingen blir imidlertid begrunnet på ulike vis. Først og fremst er ikke embetene tilfreds med kartleggingen i noen av sakene, noe som gjør vurderingene av sakene noe mer komplisert. I tillegg har skolene og statsforvalterne ulike forståelser for årsakene, og episodene, som gjør at elevene opplever skolemiljøet som utrygt. Majoriteten av skolene forankrer mobbing i et individperspektiv, og et sentralt funn er at det kun undersøkes egenskaper hos dem som blir mobbet, og ikke hos dem som utøver mobbingen. I tillegg refererer statsforvalterne særlig eleven og de foresatte sine beskrivelser av mobbing, også i de sakene der skolene ikke har observert mobbing.

Videre forstår statsforvalterembetene tiltakene skolene har iverksatt som ikke tilstrekkelige for å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø. Til forskjell fra skolene, forstår embetene mobbing i hovedsak i et systemperspektiv, og pålegger skolene tiltak som retter seg mot både

et individ- og systemperspektiv. Samtlige av statsforvalterne viser interesse for relasjoner, roller og normer. Det er imidlertid varierende interesse for skole-hjem-samarbeidet, og det kun én statsforvalter som kommenterer klasseledelse. Videre ønsker statsforvalterne at skolene skal bruke kartleggingsundersøkelser, særlig *Innblick* og *Spekter*. Sist, men ikke minst, er dokumentasjon noe fraværende i alle vedtakene, og det er dermed utfordrende for statsforvalterne å vurdere skolenes håndtering og tiltak i tilstrekkelig grad.

6.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet blir studiens funn drøftet i lys av relevant forskning og teori som jeg presenterte i kapittel 2 og 3. Innledningsvis vil styrker og svakheter ved metoden redegjøres for. Drøftingen deles så inn i to deler. I den første delen drøftes det første forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår statsforvalteren skolen sin kartlegging og undersøkelse av skolemiljøet?* I den andre delen blir så det andre forskningsspørsmålet drøftet: *Hvordan forstår statsforvalteren tiltakene skolen har iverksatt?* Videre følger praktiske implikasjoner for studien, og forslag til videre forskning.

Resultatene vil drøftes i lys av studiens problemstilling: *Forstår statsforvalteren skolen sin håndtering av skolemiljøet der elever opplever seg krenket av medelever i et individ- eller systemperspektiv?*

6.1 Metode

Studios funn er et resultat av dokumentanalyse med en kvalitativ tilnærming som metode. Jeg valgte å gjøre et strategisk utvalg som resulterte i fire vedtak. En styrke ved et slikt utvalg er at teori og erfaring avgjør hvilke vedtak som er aktuelle, og dokumentene som blir valgt er dermed av relevant karakter. En svakhet er imidlertid at dokumentene ikke nødvendigvis representerer populasjonen av slike vedtak, og dermed ikke sikrer en ytre validitet og generalisering (Høgheim, 2020). For å sikre dette bedre kunne jeg derfor også gjort et sannsynlighetsutvalg, der vedtakene ble valgt tilfeldig. Jeg valgte imidlertid at vedtakene skulle være fattet av ulike statsforvalterembeter som det overordnede kriteriet for utvalget. Dette mener jeg styrker studien, da funnene blir ytterligere representative for statsforvalterne på tvers av landet. Andre kriterier var at vedtaket skulle omfatte elever på 5.- 10. trinn og at elevens skolemiljø var i fokus. Det sistnevnte kriteriet mener jeg imidlertid kan ha påvirket studiens hovedfunn, da jeg var bevisst på å velge saker der skolemiljøet ble belyst. På en annen side mener jeg kriteriet var nødvendig for å belyse problemstillingen, som retter seg mot elever som ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt.

Alt i alt er jeg tilfreds med kriteriene jeg utarbeidet for utvalget, og mener datamaterialet er relevant for studiens forskningsspørsmål. Det ene vedtaket, sak 4, er imidlertid svært lite detaljert. Det kan derfor reises tvil om vedtaket er tilstrekkelig representativt. Til tross for dette, er dette det eneste vedtaket der statsforvalteren er tydelig på nødvendigheten av både

individ- og systemtiltak. Jeg anså derfor dokumentet som relevant da informasjonen som blir redegjort for samsvarer med det studien undersøker.

6.2 Hovedfunn

Studien bidrar med kunnskap om hvordan statsforvalteren forstår skolemiljøsaker der elever opplever seg krenket av medelever. Analysen adresserer flere sentrale funn.

1) Statsforvalter er ikke tilfreds med kartleggingen i sakene

I vurderingen av aktivitetsplikten *plikt til å følge med* fremhever statsforvalterembetene betydningen av å bruke kartleggingsverktøy for å oppfylle plikten. I to av sakene er slike verktøy brukt. Statsforvalterne i disse sakene peker imidlertid på at det ikke er hensiktsmessig å bruke kartleggingsverktøy dersom det ikke bidrar til å redegjøre for de faktiske forhold. Det er også til dels fraværende dokumentasjon i alle vedtakene, noe statsforvalteren opplever som utfordrende i sin vurdering av skolens håndtering av skolemiljøsakene. Alle skolene pålegges å gjennomføre kartleggingen på et grundigere nivå.

2) Statsforvalter og skolen har ulike forståelser av årsakene til at mobbing oppstår

Et sentralt funn er at statsforvalterne i sakene om Per, Jens og Nora forankrer skolen sin forståelse av mobbing i et individualistisk perspektiv. Dette strider imot statsforvalterembetene sine forståelser av sakene, som i hovedsak forankres i et systemperspektiv. Dette gjelder også for saken som angår Lars, men her redegjøres det ikke for skolen sin forståelse av saken. Videre gir ingen av skolene beskrivelser av dem som mobber. Tre av sakene gir imidlertid beskrivelser av mobbeofferet.

3) Statsforvalter ønsker en kombinasjon av individ- og systemtiltak

Majoriteten av tiltakene skolene pålegges er rettet mot systemet i sakene om Nora og Lars. I vedtaket om Jens er det tilnærmet like mange tiltak mot individet og systemet, mens det i vedtaket om Per er flest tiltak mot individet. Tiltak mot individet omfatter stoppsamtaler og eventuelt klassebytte for den/de som mobber. For den som opplever mobbing fremheves beskyttelse, samt konsistens i samtaler mellom eleven og lærer, og at eleven føler seg hørt og anerkjent.

Statsforvalteren i Jens sitt vedtak er den eneste som viser interesse for klasseledelsen. Videre er kartlegging av relasjoner og roller fremtredende i vedtakene om Jens og Lars. Både skolen og statsforvalteren synes imidlertid å ha lite fokus på samarbeid med foresatte.

6.3 Hvordan forstår statsforvalteren skolen sin kartlegging og undersøkelse av skolemiljøsakene?

Mine funn viser at statsforvalteren kommenterer på å finne både årsaker og episoder. Statsforvalteren fremhever samtaler, observasjon og sosiometriske undersøkelser som hensiktsmessige metoder og verktøy.

Årsaker: Et entydig hovedfunn er at statsforvalteren kun legger vekt på systemforklaringer som årsaker til mobbingen. Et eksempel er der skolen selv peker på hierarkisk maktkamp, og som statsforvalteren anerkjenner som plausibel årsaksforklaring.

Relasjoner står svært sentralt i forskningslitteraturen om mobbing (Roland, 2014, Søndergaard, 2009, 2012, Moen, 2014, Spurkeland & Lysebø, 2021, Finne & Roland, 2021). I vedtak der skolene ser utfordrende relasjoner som årsak, ser dette ut til å interessere statsforvalteren. Et embete peker på uforutsigbare vennskapskonstellasjoner som årsak, mens et annet peker på utfordringer med det psykososiale miljøet, og i begge sakene pålegges skolene å kartlegge læringsmiljøet, og relasjoner, ytterligere enn hva skolen har gjort. *Innblikk* (Flack, 2010) foreslås som kartleggingsverktøy i den ene saken, mens det i den andre saken ikke spesifiseres hvordan dette skal gjennomføres.

Salmivalli (2010) og Roland (2018) identifiserer ulike roller i et klasserom. Mine funn indikerer at verken roller eller normer er interesseområder hos noen av skolene. Statsforvalterne i to av sakene vektlegger imidlertid betydningen av roller som årsak. I ett vedtak beskriver også foresatte strengt definerte normer som årsak til mobbingen, noe statsforvalteren anerkjenner.

I vedtak der skolen peker på individforklaringer hos den mobbeutsatte, både motivtrekk og atferd, så avviser statsforvalteren det perspektivet. I tillegg finnes ingen indikasjon på at

statsforvalterne interesserer seg for individforklaringer knyttet til utøvelsen av mobbingen. Slik legger statsforvalter vekt på systemforklaringer, og avviser individforklaringer knyttet til den mobbeutsatte.

Som gjennomgangen av forskningslitteraturen viste, kan årsaker til mobbing være både forhold hos den enkelte elev og i det sosiale systemet som klassen, skolen og dens kontekst.

Episodene: Et premiss i alle sakene er at de foresatte klager til statsforvalteren fordi deres barn blir mobbet, uten at skolen har gjort nok for å stoppe dette. Et viktig funn er at statsforvalteren i alle sakene legger denne subjektive oppfattelsen til grunn, når det gjelder episoder av mobbing. I lys av dette, er det et særlig interessant funn i studien at statsforvalterne i to av vedtakene tar det for gitt at mobbing foregår, basert på foresatte og eleven sine beskrivelser, til tross for at skolen ikke mener det foreligger mobbing. Statsforvalteren konstaterer dermed at skolen tar feil, med bakgrunn i elevens, og de foresattes, subjektive opplevelse.

I sakene om Jens, Nora og Lars peker også klageren, i alle tilfellene foreldrene, ut hvem som utøver mobbingen, noe statsforvalteren godtar i alle sakene. Det kan imidlertid være interessant å se nærmere på hvorfor statsforvalteren legger elevens subjektive opplevelse til grunn, og eventuelle komplikasjoner knyttet til dette.

Anerkjennelse av elevens, og foresattes, subjektive opplevelse er en sentral del av kapittel 9A. Proposisjonen er tydelig på at dette er et forhold som utløser aktivitetsplikten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 25).

Roland (2020) peker på dette – den subjektive opplevelsen til klageren – som sentral informasjon i en mobbesak, men at skolen også må se utover slike beskrivelser, fordi det medfører en komplikasjon om man lar være. På den ene siden kan skolen risikere å *avvise* valid informasjon, og på den andre siden kan skolen godta opplysninger som ikke er riktige. Dette er særlig viktig når det gjelder identifisering av utøverne. Skolen må derfor gjøre egne undersøkelser (Roland, 2020, s. 97).

Mine funn er imidlertid ikke overraskende, da de samsvarer med funn av Deloitte (2019), som viser at statsforvalteren har tendens til å belyse saker fra eleven og de foresatte sitt ståsted, og tar mindre hensyn til skolenes vurderinger (Deloitte, 2019, s. 50).

Elevens subjektive opplevelse medfører også en annen komplikasjon: Proposisjonen påpeker at involverte elever har rett til å bli hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45), og at elevene som anklages for mobbing skal ha samme rettssikkerhet som offeret (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). Dersom en elevs subjektive opplevelse er at elev X mobber, men elev X selv ikke har denne forståelsen; hvem sin subjektive opplevelse skal da legges til grunn? Mine funn gir imidlertid indikasjoner på statsforvalteren ikke hører elevene som blir anklaget for mobbing, noe som underbygger antagelsen om et ensidig blikk på offeret og foresatte sin subjektive opplevelse.

Djupedalutvalget har samtidig uttrykt bekymring for tilfeller der elever ikke blir trodd når de rapporterer om mobbing (NOU 2015:2, s. 211). Dette er selvsagt en bekymring som må tas på alvor, men det er også en bekymring dersom statsforvalteren stoler blindt på dette, uten å gjøre egne undersøkelser av saken.

Samtidig etterlyser statsforvalteren, også dette i alle sakene, grundigere kartlegging. I tre av sakene begrunnes det med at skolen ikke har vært i stand til å avdekke at mobbing faktisk skjer. Dette underbygger at statsforvalteren i disse sakene anvender den logikk, at mobbingen skjer, siden foreldrene sier det. Statsforvalteren bruker i to av sakene også uttrykket; at skolen må avdekke *fakta* i saken, uten å presisere hva som menes med dette.

Jeg forstår imidlertid dette uttrykket med bakgrunn i Proposisjonen. Her pekes det på at undersøkelsesplikten innebærer at skolen må få fram fakta om situasjonen, men at det imidlertid ikke er skolens rolle å fremskaffe bevis for at mobbing har skjedd (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.25). Roland (2020) peker på at dette kan forstås som et oppsiktsvekkende paradoks, fordi *fakta* og *bevis* innehar tilnærmet samme betydning; de redegjør begge for indikasjoner (s. 98). Dette er imidlertid et komplekst tema innen vitenskapsteorien, noe Proposisjonen ikke viser bevissthet til, og som Roland (2020) dermed forstår som en lite gjennomtenkt formulering (s. 98). Jeg forstår dette som at statsforvalteren har sitert Proposisjonen, uten å nødvendigvis forstå hva dette betyr. En slik uklar formulering

kan dermed skape utfordringer for statsforvalteren sitt arbeid, og medføre at verken statsforvalteren eller skolen forstår hvordan episodene kan undersøkes og avdekkes.

Mine funn indikerer altså at alle statsforvalterne ønsker at skolen skal bruke kartleggingsundersøkelser, særlig *Innblikk* (Flack, 2010) og *Spekter* (Roland, 2018), for å undersøke episoder og årsaker. I sakene hvor slike undersøkelser imidlertid er brukt, er ikke statsforvalterne tilfreds med resultatet, da skolen ikke har avdekket fakta i saken. I to av sakene pålegges også skolene samtaler med offeret og styrket inspeksjon med hensikt å undersøke hendelsene ytterligere. Én statsforvalter påpeker at skolen må sørge for tilstrekkelig kompetanse hos de som utøver inspeksjon slik at de klarer å observere de «faktiske» forhold.

En hovedkonklusjon er altså at statsforvalterne i alle fall legger svært stor vekt på klagerens subjektive mening om «fakta», mens skolens vurderinger tillegges liten verdi.

6.4 Hvordan forstår statsforvalterne tiltakene skolen har iverksatt?

6.1.1 Individperspektiv

I et individperspektiv er det i hovedsak atferden hos utøverne og de mobbeeksponerte som blir undersøkt (Olweus, 1978, 1993). En slik forståelse er fremtredende i flere av vedtakene, der skolene beskriver egenskaper ved eleven som årsak/medvirkende årsak til opplevelsen av et utrygt skolemiljø. En individualistisk forståelse av mobbing vil da innebære at tiltakene som iverksettes forankres i årsaker hos individet.

Individrettede tiltak er tidligere i kapittel 3.4.1 *Individtiltak mot hovedaktørene* beskrevet som påvirkning av elevens motivsystem eller atferd, samt beskyttelse, når det gjelder den mobbeutsatte.

6.1.1.1 De som blir mobbet

Felles for statsforvalterne er altså at de vektlegger systemforklaringer, og avviser individforklaringer av den mobbeutsatte, både motivforklaringer og forhold ved atferden.

Det som imidlertid er særlig interessant å bemerke i vedtaket om Per, er at skolen pålegges flest tiltak mot individet (Per), til tross for at statsforvalteren kritiserer skolen for deres individualistiske årsaksforståelse. I tre av vedtakene blir også skolene pålagt å hjelpe eleven sosialt. I to av vedtakene pålegges skolene å ivareta mobbeofferet, der det i den ene saken påpekes at eleven skal møtes med anerkjennelse og omsorg, mens det i den andre fremheves styrking av elevens selvfølelse og mestring. Dette må forstås som et tiltak for å støtte den mobbeutsatte, se figur 1.

Det er dermed ikke konsistens mellom årsak og tiltak.

Faglitteraturen vektlegger beskyttelse av offer som et tiltak mot individet (Gusfre, 2018, s. 25). I to av vedtakene pålegges skolene beskyttelse av eleven i risikosoner, og høyere voksnetthet for å sikre dette. I tre av vedtakene blir også skolene pålagt å hjelpe eleven sosialt.

Videre kommenterer ingen av statsforvalterne psykisk helse, eller setter inn tiltak mot dette, til tross for at faglitteraturen fremhever høy forekomst av angst og depresjon hos dem som blir mobbet (Øverland & Bru, 2016, s. 46, Salmivalli, 2005, s. 2), og videre PTSD som en mulig konsekvens (Idsøe et al., 2012), samt selvmordstanker (Arseneault et al., 2010; Roland, 2014, s. 52). Jeg mener dette er kritikkverdigg, da to av elevene i saksgrunnlaget har gitt uttrykk for at de ikke ser meningen med livet lenger.

6.1.1.2 Utøverne

I to av sakene mener statsforvalteren at det skal settes inn stoppsamtaler mot den enkelte mobber. Dette må forstås som et individtiltak, rettet mot atferden, i henhold til den refererte forskningslitteraturen (Roland, 2014, Finne & Roland, 2021). Det kan også kategoriseres som et kontrolltiltak, se figur 1. Siden statsforvalteren i alle sakene kun interesserer seg for systemforklaringer når det gjelder årsak, synes slike individrettede tiltak som et paradoks. Og vedkommende statsforvaltere gir ingen rasjonale knyttet til dette forholdet mellom en systemisk årsaksforståelse og individrettede tiltak mot atferden.

Det foreligger dermed ikke konsistens i samtlige av tiltak statsforvalteren pålegger skolen og det som forstås som årsaken til mobbingen. Dette strider imot Proposisjonens redegjørelse for

plikt til å sette inn tiltak, der det understrekes at skolens tiltak må tilpasses årsaken til problemet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26).

6.1.2 Systemperspektiv

I et systemperspektiv ser en gruppeprosesser i forståelsen av mobbingens mekanismer (Heinemann, 1969, 1973). Lund og Helgeland (2021) mener det er hensiktsmessig å flytte fokus fra barns aggressive personlighetstrekk til barn med et grunnleggende sosialt behov der relasjoner er sentralt (s. 21). En forståelse av mobbing i et systemperspektiv legger føringer for tiltak som retter seg mot systemene. I alle fire sakene mener statsforvalteren at skolen skal sette inn systemtiltak av ulike slag. Jeg finner at statsforvalteren vurderer noen av systemtrekkene jeg presenterte i teoridelen, mens andre vurderes ikke.

6.1.2.1 Mobberne som gruppe

I forskningslitteraturen legges det stor vekt på sosiale strukturer og prosesser mellom utøverne av mobbing, dersom disse opptrer sammen (Lund et al., 2015, Roland, 2014, Salmivalli, 2010, Søndergaard, 2009, 2012). Det kan settes inn tiltak mot gruppen samlet, for eksempel direkte etter samtaler med hver enkelt (Roland, 2014). Men ingen av vedtakene inneholder slike tiltak. Ut fra den ganske entydige vektleggingen av sosiale systemer som årsaker til mobbing, som statsforvalterne viser, skulle en forventet tiltak mot utøverne som gruppe.

6.1.2.2 Kjernesystemet

Roland (2014) beskriver en kjerne bestående av mobberne og offeret; *mobbingens psykologi* (Roland, 2014, s. 77). En statsforvalter refererer direkte til *mobbingens psykologi*, og pålegger skolen å arbeide med modellen. Mine funn viser dermed at statsforvalteren ønsker tiltak mot det jeg omtaler som *kjernesystemet*. Dette gjelder imidlertid kun ett embete, og tiltaket er ikke spesifisert nærmere. Tenker statsforvalteren for eksempel her på støttende tiltak, eller på kontroll i noen form?

6.1.2.3 Konteksten

I teoridelen redegjøres det for relasjoner, roller og normer som en del av konteksten til kjernesystemet. I to av sakene pålegges skolene relasjonsrettede tiltak, og en statsforvalter

påpeker at det er skolen sitt ansvar å tilrettelegge for sosialt samhold og vennskapsrelasjoner. Dette underbygger at statsforvalteren forstår mobbing i et systemperspektiv. Statsforvalteren peker også på en utrygg relasjon mellom elev og kontaktlærer i to av sakene, men det er kun én skole som pålegges å kartlegge lærer-elev relasjonen.

De to embetene som vektlegger betydningen av roller som årsak, pålegger også skolene å kartlegge dette. I den ene saken blir skolen også pålagt å snakke om roller med elevene. Videre er det ingen av statsforvalterne som setter inn tiltak mot normene, til tross for at ett embete anerkjenner foresattes beskrivelser av strengt definerte normer som årsak. Det redegjøres imidlertid ikke for hva *strengt definerte normer* innebærer, men jeg forstår det som normer av negativ karakter. Dette kan eksempelvis være at pådriverne for mobbingen legger føringer for normene i klassen, noe som kan resultere i at andre elever ikke tør å si dem imot. Det kunne derfor vært aktuelt å sette inn tiltak for støtte og kontroll, både for å få kontroll på hvilke elever og normer det gjelder, og videre for å støtte elevene til å endre atferd. Dette setter imidlertid ikke statsforvalteren inn tiltak mot.

6.1.2.4 Skole-hjem

Mine funn viser at statsforvalterne har varierende interesse for skole-hjem-samarbeidet. Det er kun statsforvalteren i Jens sitt vedtak som kommenterer samarbeid med skole-hjem. I Lars sitt tilfelle kommenteres det noe diffust, da det påpekes at den ansatte som skal følge opp Lars, *bør* være involvert i dialogen med hjemmet. I de to andre vedtakene er det ikke et interesseområde. Dette mener jeg er et kritikkverdig funn, med tanke på at faglitteraturen er tydelig på at foreldresamarbeid er et vesentlig tiltak for å stanse mobbingen (Olweus, 1993, Finne & Roland, 2021).

6.1.2.5 Klasseledelse

Faglitteraturen vektlegger særlig betydningen av god klasseledelse i arbeidet med mobbing (Eriksen & Lyng, 2015, Roland og Galloway, 2002, Ertesvåg & Roland, 2014, Finne & Roland, 2021). Mine funn viser imidlertid at det kun er statsforvalteren i Jens sitt vedtak som interesserer seg for å styrke klasseledelsen.

Vedtaket om Nora mener jeg utpeker seg som en sak der klasseledelsen også burde vært styrket. Det redegjøres for at mobberne og offeret (Nora), har blitt samlet på lærers initiativ. Læreren har imidlertid forlatt jentene uten tilsyn, noe som har medført ytterligere krenkelser av Nora. Skolen pålegges dog å videreføre tiltaket. Jeg mener dette er bekymringsverdig, da hendelsen vitner om sviktende kompetanse hos klasselederen. I stedet for statsforvalteren sitt tiltak om å sette inn en ekstra voksen ved slike samlinger, mener jeg statsforvalteren burde ha interessert seg for kompetansen til klasselederen.

Videre forstår jeg det slik at statsforvalterne pålegger skolene tiltak som krever god klasseledelse uten at de viser bevissthet om sammenheng mellom spesifikke tiltak og generell klasseledelse.

Et eksempel på dette er at læreren sin autoritet ikke blir vurdert i noen av vedtakene, knyttet til beskyttelse av mobbeofferet. Roland (2018) forstår det som utfordrende å gi støtte og beskyttelse til den mobbeutsatte dersom læreren har svak autoritet i klassen. For hvordan skal læreren gi beskyttelse til eleven, dersom læreren kan trenge beskyttelse selv? Videre viser en studie av Vaaland og Roland (2013) at læreren kan bli brukt som verktøy for å oppnå sosiale belønninger som makt og tilhørighet. Andre eksempler er stoppsamtaler og relasjonelle tiltak i klassen, som alle krever autoritet og god klasseledelse.

Min forståelse er at statsforvalterne nærmest tar det for gitt at klasseledelsen er god, uten å begrunne dette. Jeg stiller meg derfor undrende til hvordan skolene skal gjennomføre samtlige av pålagte tiltak, uten å forstå læreren som nøkkelen for å lykkes med å intervensere. Dette funnet om manglende oppmerksomhet på god klasseledelse som viktig forutsetning for både individ- og systemtiltak synes viktig.

6.5 Kartlegging og tiltak

Jeg stiller meg undrende til hvordan statsforvalteren kan foreskrive tiltak på dette stadiet i prosessen, altså før undersøkelsene er gjort. Med tanke på at ingen av statsforvalterne er tilfredse med kartleggingen, og at det i to vedtak påpekes at fakta ikke er avdekket, forstår jeg dette som at det ikke foreligger konsistens mellom årsak og tiltak i statsforvalterens pålegg.

Et eksempel som underbygger denne antagelsen, er at statsforvalteren pålegger skolene tiltak i alle sakene. Dette redegjør imidlertid Proposisjonen for at de kan gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 36), men det strider allikevel imot Proposisjonen sitt pålegg om at tiltak må tilpasses årsaken til problemet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26), da det er statsforvalteren sin vurdering at *årsaken til problemet* altså ikke er avdekket.

6.6 Statsforvalterens kompetanse

Vedtaket av statsforvalteren har stor innvirkning på elevens liv, og det er selvsagt at statsforvalteren har tilstrekkelig faglig kompetanse for å fatte vedtak. Et oppsiktsvekkende funn er imidlertid at statsforvalteren ikke viser interesse for sentrale deler av det teoretiske rammeverket jeg har presentert. Jeg mener dette antyder begrenset kompetanse hos statsforvalteren om mobbing som forskningsfelt, noe jeg forstår som svært bekymringsverdig for eleven vedtaket gjelder, men også for samfunnet generelt. Dette kan sees i lys av forskningsrapporten av NORCE (2019) som konstaterer at flere rektorer har uttrykt misnøye med kompetansen hos statsforvalteren i behandling av skolemiljø saker (Hellang et al., 2019, s. 27).

Videre var et av departementets argumenter for statsforvalteren som håndhevingsinstans, deres lokalkunnskap og et tett samarbeid med skoler og skoleeiere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39). Jeg finner imidlertid ingen tegn til at tiltak er tilpasset lokale forhold ved den enkelte skole, noe som gir indikasjoner på at det ikke foreligger god nok lokalkunnskap hos statsforvalteren. Jeg undrer meg derfor over hvor *tett* deres samarbeid med skoler og skoleeiere egentlig er.

Min endelige forståelse av vedtakene er at statens detaljstyring av tiltak *kan* oppleves som et overtramp for skolene og kommunene, særlig i tilfeller der det ikke er konsistens mellom årsaker og tiltak. Det kan imidlertid også utvide deres perspektiver i en mobbesak. Uavhengig av dette er det aller viktigste at eleven igjen opplever skolemiljøet som trygt og godt. Hvorvidt dette oppnås med tiltakene statsforvalteren pålegger skolen, forblir ubesvart.

6.7 Praktiske implikasjoner og videre forskning

Denne studien har gjennom dokumentanalyse belyst hvordan statsforvalteren forstår skolens håndtering av skolemiljøsaker der eleven ikke har opplevd skolemiljøet som trygt og godt. Det kunne også vært spennende å bruke intervju som metode, for å få en dypere innsikt i statsforvalterens forståelse, og arbeid, med slike saker.

Det er ikke en selvfølge at tiltakene statsforvalteren pålegger skolen medfører et trygt og godt skolemiljø. For videre studier kan det derfor være interessant å se nærmere på hvordan tiltakene statsforvalteren pålegger skolen fungerer i praksis, og hvordan skolen forstår tiltakene de pålegges av statsforvalteren. I forlengelse av dette kan videre forskning også se nærmere på hvorfor statsforvalteren vurderer systemforklaringer, og ikke individforklaringer, som relevante. Studien tar heller ikke høyde for elevenes opplevelse av tiltakene. Det kunne derfor vært interessant å undersøke elevene sine opplevelser av tiltakene statsforvalteren pålegger skolen.

Men, det jeg mener ville vært aller mest interessant å forske videre på, er statsforvalteren sin faglige kompetanse om mobbing som forskningsfelt. Et litt annet spørsmål er om statsforvalteren er den rette instansen til å vurdere skolemiljøsaker der elever opplever seg krenket av medelever? En forskningsmessig vurdering av dette ligger nok, i alle fall delvis, utenfor spesialpedagogikken.

7.0 Avslutning

Gjennom denne studien har jeg undersøkt problemstillingen: *Forstår statsforvalteren skolen sin håndtering av skolemiljø saker der elever opplever seg krenket av medelever i et individ- eller systemperspektiv?*

Jeg ønsket å sette et søkelys på statsforvalteren sitt arbeid med skolemiljø saker, slik at skolen og foresatte kan få en bedre forståelse for hvordan vedtak blir fattet.

Et nytt kapittel 9A i opplæringsloven skal sikre alle elever retten til et trygt og godt skolemiljø. I tilfeller der eleven eller elevens foresatte imidlertid mener skolen ikke har gjort hva som med rimelighet er å forvente i en mobbesak, kan saken meldes til statsforvalteren. Mobbing er et komplekst fenomen, med et omfattende forskningsfelt, og det er dermed en selvfølge at statsforvalteren har faglig kompetanse for å fatte vedtak. I denne studien har det teoretiske grunnlaget for mobbing blitt delt inn i et individ- og systemperspektiv. I et individperspektiv blir i hovedsak atferden hos utøverne og de mobbeeksponerte undersøkt, til forskjell fra et systemperspektiv der gruppeprosesser blir vektlagt i forståelsen av mobbingens mekanismer.

Problemstillingen har blitt belyst gjennom dokumentanalyse med en kvalitativ tilnærming. Med bakgrunn i koronasituasjonen var det nødvendig med en metode som opplevdes som lite påtrengende, noe Tjora (2021) peker på at dokumentstudier nettopp er (s. 195).

Analysen av vedtakene resulterte i tre hovedfunn. Først og fremst er ikke statsforvalteren tilfreds med kartleggingen i sakene. Videre viser vedtakene at statsforvalteren og skolen har ulike forståelser av årsakene til at mobbing oppstår. I tre av sakene vektlegges særlig atferden til mobbeofferet som årsak, noe statsforvalterne avviser til fordel for en systemforståelse. Det siste hovedfunnet er at statsforvalteren ønsker en kombinasjon av individ- og systemtiltak.

I lys av problemstillingen er det reist to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet undersøker hvordan statsforvalteren forstår skolen sin kartlegging og undersøkelse av skolemiljø sakene. Mine funn viser at statsforvalteren kommenterer på å finne både årsaker og episoder, der det påpekes at skolen kan avdekke fakta ved bruk av kartleggingsundersøkelser, særlig *Spekter* og *Innblikk*. Det andre forskningsspørsmålet undersøker hvordan

statsforvalteren forstår tiltakene skolen har iverksatt. Mine funn viser at statsforvalteren ikke er tilfreds med skolens tiltak, og alle skolene pålegges dermed konkrete tiltak.

Min hovedkonklusjon er at statsforvalteren forstår skolemiljøsaker der elever opplever seg krenket av medelever i et systemperspektiv, men at skolene pålegges tiltak mot både individet og systemet. Det foreligger dermed ikke konsistens mellom årsak og tiltak.

Referanser

- Bakken, A. (2021, 18. mars). Ungdata 2021. *Nasjonale resultater*. NOVA rapport 8/12. Oslo: NOVA, Oslo Met. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Boge, C. (2016). *Frå individuell aggresjon til sosiale prosessar: Mobbeforskingas etablering og utvikling i skjeringspunktet mellom vitskap og politikk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen
- Boge, C. (2019). Mobbeforskingas historie – forminga av eit forskingsfelt. *Tidsskriftet forebygging.no*, (2). <https://doi.org/10.21340/y2sk-zj43>
- Braun, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K., Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (1. utg., s. 45-69). Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre*. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs. 5. utgave. Universitetsforlaget
- Deloitte. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Deloitte AS. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>
- Evjen, B & Halvorsen, K. (2019). «Jeg koddet bare» - da betyr det jo ingenting ...: *Om krenkende språkbruk og ledergrep for å forebygge krenkelser i skolen*. [Mastergrad, Norges Arktiske universitet].

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15791/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Finne, J. & Roland, E. (2021). *Oppfølging etter mobbing – situert rehabilitering*. Fagbokforlaget
- Flack, T. (2010). *Innblikk; et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger, Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Flack, T. (2017). *Relational aggressive behaviour: the contributions of status stress and status goals*, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22:2, 127-141.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1255428>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode*. Samlaget
- Goldstein, A. P., & Glick, B. (1994). *Aggression replacement training: Curriculum and evaluation*. *Simulation & Gaming*, 25(1), 9–26.
<https://doi.org/10.1177/1046878194251003>
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg). Fagbokforlaget
- Gusfre, K. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Pedlex
- Handeland, T. (2019). *Hvordan håndhever Fylkesmannen skolens undersøkelsesplikt i mobbesaker?* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger
- Haugland, V. (2022). Historia om statsforvalteren. Hentet fra:
<https://www.statsforvalteren.no/portal/om-oss/historia-om-statsforvalteren/>
- Havik, T. (2016). Skolevegning. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (1. utg., s. 45-69). Universitetsforlaget.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.
- Hellang, Ø., Lund, I., Einarson, K., Rubecksen, K., & Jentoft, N. (2019). *Håndhevingsordningen for skolemiljø saker (oppl.1 kapittel 9A)*. NORCE Norwegian Research centre AS.

- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget
- Idsoe, T., Dyregrov, A. & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901–911. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0>
- Idsøe, E. & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (1. utg., s. 110-124). Universitetsforlaget.
- Kelley, H. H. (1967). *Attribution theory in social psychology*. In D. Levine (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova: (Prop. 57 L 2016- 2017)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lund, A. Helgeland & V. B. Kovac. (2017). *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2021). *Mobbing i skolen*. Cappelen Damm Akademisk
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing*. Universitetsforlaget
- NOU. (2015: 2). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- Olweus, D., & Roland. E. (1983). *Mobbing – bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp.

- Olweus, D. & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge: informasjon og veiledning til foreldre*. Pedagogisk forum
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Postholm, M., B. (2017). *Kvalitative metoder: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (2. utg.). Cappelen Damm As.
- Regjeringen. (2021, 15. februar). Ni av ti elever fikk medhold i mobbesaker.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ni-av-ti-elever-fikk-medhold-i-mobbесaker/id2880683/>
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). *Social goals, social behavior, and social status in middle childhood*. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139-1150.
<https://doi.org/10.1037/a0029389>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: hva kan skolen gjøre?* (1. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden*. Fagbokforlaget
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven*. Fagbokforlaget
- Roland, P., Øverland, K., Byrkjedal-Sørby. (2016). *Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten*. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (1. utg., s. 110-124). Universitetsforlaget.
- Salmivalli, C. (2005). *Consequences of school bullying and violence*. Finland: University of Turku.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C. (2014) *Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions?*, *Theory Into Practice*, 53:4, 286-292.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School Bullying; New Theories in Context*. Cambridge University Press.
- Skumsvoll, N. & Øverbø, S. (2022, 26. januar). Rystende skildring i mobbesaken: – Du er så stygg at du og moren din burde bli skutt. *NRK Vestfold og Telemark*.
https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/mobbesaken-i-drangedal--du-er-sa-stygg-at-du-og-moren-din-burde-bli-skutt-1.15815985?fbclid=IwAR3J8SDAgJwsyRAMotFsEMqXQTJePV32qLWaxeP_wYBr4-ON0w7ivUve7-w
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (straffeloven). (LOV-1902-05-22-10). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/*#*
- Søndergaard, D. M. (2009): Mobning og social eksklusionsangst. I J. Kofoed og D. M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale prosesser på afveije*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. & Hansen, R. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, Vol. 38, 4-2018, pp. 319–336. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-03>
- Sønergaard, D.M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355-372.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>

- Teigen, K.H. (2015). *En psykologihistorie*. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. (2015). *School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling*, *Children & society*, (29), 4, 310-320. <http://dx.doi.org/10.1111/chso.12058>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. april). *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser*. I Utdanningsdirektoratet. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/513fa156aaa64eb3a20965a0d79c1d1a/grunnlagsdokument-barnehage-skolemiljo-mobbing-og-krenkelser.-revidert-utgave-15.09.17.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 3. mai). *Saksbehandlingsveileder- Fylkesmannens saksbehandling etter opplæringsloven § 9 A-6*. I Utdanningsdirektoratet. https://www.statsforvalteren.no/contentassets/2a2c72557e97473e81275c91a478468a/90410_readonly.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 26. februar). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. I Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng%2004.05.21>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 23. februar). *Skolemiljø Udir-3-2017*. I Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 23. februar). *Mobbing*. I Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/nullmobbing/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022, 2. februar). *Kompetansepakke om trygt og godt skolemiljø*. I *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/kompetansepakke-om-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression: A Developmental Perspective. I: R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (red.) *Developmental Origins of Aggression*, 178–201. New York: Guilford Press.
- Vaaland, G. S. & Roland, E. (2013). *Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class*. *Teaching and Teacher Education*, 29, 177-187.
- Wendelborg, C. (2021, 3. februar). Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22. https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf
- Woiceshyn, J., & Daellenbach, U. (2018). Evaluating inductive vs deductive research in management studies. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 13(2), 183-195. <https://doi.org/10.1108/QROM-06-2017-1538>
- Yorkey, B. (Regissør). (2017). *13 reasons why* [Film]. July Moon Productions, Kicked to the Curb Productions, Anonymous Content, Paramount Television
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (1. utg., s. 45-69). Universitetsforlaget.