

Årsaksforklaringer på mobbing

Et kvalitativt intervjustudie av hvilke årsaksforklaringer lærere i den videregående skolen har til mobbing

Emilie Betina Netskar

Spesialpedagogikk, fordypning psykososiale vansker
xxx 40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Årsaksforklaringer til mobbing- et kvalitativt intervjustudie av hvilke årsaker lærere i den videregående skole har til mobbing

© Emilie Betina Netskar

2023

Årsaksforklaringer til mobbing- et kvalitativt intervjustudie av hvilke årsaker lærere i den videregående skole har til mobbing

Emilie Betina Netskar

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde:

Hensikten med oppgaven er å rette oppmerksomhet på hva lærere tenker er årsaker til mobbing, og om det har betydning for hvordan de håndterer mobbing i skolen. Hva tenker de andre ansatte på skolen om mobbing.

Problemstillingen er følgende: *Hvilke årsaksforklaringer har lærere i videregående om mobbing og har det betydning for hvordan de håndterer mobbing i skolen? Hvordan påvirkes lærerne av skolekulturen?*

Metode: I denne oppgaven er det brukt en kvalitativ metode, med semistrukturert intervju. Formålet har vært å forstå informantenes livsverden, og dermed har jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming. Utvalget består av fire informanter som er lærere i videregående skole.

Hovedfunn: Informantene har ulike oppfatninger av fenomenet mobbing og årsaker til at mobbing foregår på videregående. Generelt litt lite kunnskap om årsaksforklaringer. Virker som de først tenker hovedsakelig på individfaktorer, men samtidig er det flere av informantene som viser forståelse av at mobbing. Forekomsten av mobbing er lav på de skolene informantene mine jobber på, noe som kan forklare at de ikke har så mye kunnskap om årsaker til mobbing. Skolene har et godt lederskap, god samarbeidskultur og prioriterer forebyggende arbeid med mobbing. Årsaksforklaringene lærere har til mobbing virker å ha betydning for hvordan de håndterer mobbing i skolen.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende og kjedelig, samtidig som det har vært spennende og givende. Jeg har lært utrolig mye om meg selv, og tilegnet meg mye kunnskap om mobbing. Ved å velge personlig intervju som metode, har jeg lært mye hvordan jeg kommuniserer. Ved å høre gjennom lydopptakene og transkribere de ble jeg obs på flere uvaner jeg har, ting jeg må jobbe med, men også flere av mine styrker. Dette syntes jeg var spesielt nyttig med tanke på at jeg har tenkt å jobbe som rådgiver. Nå gleder jeg meg til å starte å jobbe, og få brukt kunnskapen min i praksis.

Først og fremst vil rette en stor takk til min veileder Thormod Idsøe. Denne prosessen hadde ikke vært det samme uten deg. Jeg setter stor pris på at du har hjulpet meg med små og store spørsmål, støttet og oppmuntrer meg underveis. Videre vil jeg takke informantene som deltok i denne studien. Takk for at dere tok dere tid til å bli intervjuet og var villige til å dele deres ærlige tanker og erfaringer.

Takk til søsteren min Julie får støtte, kjærlighet og gjennomlesing av oppgaven. Ikke minst lånet av bok. En stor takk til mannen min Martin, som har heiet på meg, stilt opp som testperson, hjulpet meg med det tekniske og prøvd å legge til rette så godt han kan for at jeg kunne skrive masteroppgaven min.

Til slutt vil jeg takke datteren min Jenny, som gir meg så mye glede og kjærlighet. Hun er den største motivasjonen til å gjøre mitt beste.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Temaets aktualisering	1
1.2	Oppgavens formål og problemstilling	2
2	Teoretisk bakgrunn.....	3
2.1	Definisjoner av mobbing	3
2.2	Forekomst av mobbing i videregående.....	4
2.3	Aktivitetsplikten	6
3	Forskningen på årsaksforklaringer	8
3.1	Brofenbrenners bioøkologiske modell.....	9
3.2	Forskning på individfaktorer	13
3.3	Forskning på miljøfaktorer	13
3.4	Forskning på læreres syn på og håndtering av mobbing	15
3.4.1	Forskjeller mellom forskningsbasert kunnskap og læreres syn på mobbing	18
3.5	Skolekultur.....	19
4	Metode.....	23
4.2	Forskningsdesign og metodisk tilnærming.....	23
4.2.1	Fenomenologi.....	23
4.2.2	Hermeneutikk og forforståelse	24
4.2.3	Informanter.....	25
4.2.4	Datainnsamling.....	26
4.2.5	Transkribering	27
4.2.6	Analyse.....	28
4.3	Etiske hensyn.....	29
4.4	Studiens troverdighet	30
4.4.1	Overførbarhet (ekstern validitet).....	31
5	Analyse og Drøfting	32
5.1	Opplevelse av fenomenet mobbing	32
5.1.1	Informantenes definisjoner av mobbing.....	32
5.1.2	Hvordan mobbing i videregående ser ut, og hvordan det skiller seg fra barne- og ungdomsskolen.....	35
5.1.3	Forekomst.....	36

5.2	Årsaksforklaringer:.....	37
5.2.1	Personfaktorer	37
5.2.2	Sosialiseringsprosesser.....	39
5.2.3	Rammefaktorer:.....	46
5.3	Skolekulturen.....	49
5.3.1	Samarbeid.....	49
5.3.2	Møtekultur.....	51
5.3.3	Opplevelse av å bli hørt.....	53
5.3.4	Elevundersøkelsen.....	54
5.4	Oppsummerende diskusjon.....	58
6	Implikasjoner for praksis.....	61
7	Begrensninger ved studien og implikasjoner for videre forskning	62
	Litteraturliste	63
	Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	69
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring Vil du delta i forskningsprosjektet «Årsaksforklaringer til Mobbing i videregående skole».....	70
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	73

Antall ord i oppgaven: 22348

1 Innledning

1.1 Temaets aktualisering

Mobbing i skolen er en velkjent og alvorlig utfordring i hele verden (UNESCO, 2019). I Norge er også skolen lovpålagt å sikre et godt skolemiljø for alle elever, som vi finner i kapittel 9A i opplæringsloven. (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata, u.å.)

Farmer et al. (2011) hevder at lærere er i en posisjon der de kan gjøre det lettere for elever og utvikle gode relasjoner med sine jevnaldrende. Lærerne kan fremme sosial kompetanse ved å gi passende muligheter for elever til å tilegne seg spesifikke ferdigheter og motvirke mobbeatferd. Læreres holdninger om mobbing er kritiske for deres håndtering av mobbing, og for å sette standarden for akseptabel og uakseptabel oppførsel i klasserommet og på skolen (Mazzone et al., 2021). Hvis lærere har et perspektiv på at mobbing også er en gruppeprosess, kan de også i større grad redusere mobbing ved å endre klasseromskontekstene og påvirke elevgruppa (Loes Pouwels & Garandeanu, 2021). I studier hvor elever rapporterer om et positivt skoleklima, er det også færre som rapporterer om mobbing (Beran & Tutty, 2002; Gendron et al., 2011; Schwartz et al., 2016). Forskning forteller at læreres holdninger konsekvent påvirker oppfatningen deres av mobbingens alvorlighetsgrad og sannsynligheten for at de griper inn (Mazzone et al., 2021). De mer skjulte formene for mobbing som, utestengning, baksnakking, negativt kroppsspråk og nettmobbing er det oftere at lærere overser (Bauman & Del Rio, 2005). Det at skolen har et godt støttesystem for å håndtere mobbing (f.eks. med rådgivere og skolepsykologer) kan være ekstremt viktig for at lærere orker å se etter og reagere på mobbing (Mazzone, Kollerová, O'Higgins Norman, 2021). Det er utfordrende for mange lærere, på grunn av at de opplever å ha mange gjøremål, og for lite tid og ressurser. Spesielt viktig kan støtten være for de lærerne som føler de ikke strekker til og de som opplever symptomer på utbrenthet.

En av hovedbegrensningene ved forskningen om læreres holdninger som er gjort til nå, er at de fleste har brukt en kvantitativ metode. Tidligere studier har også for det meste oversett

kontekstuelle faktorer som kan assosieres med lærernes holdninger til mobbing, som skole- og klassemiljøet, og læreres normer (Mazzone et al., 2021).

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

I min masteroppgave vil jeg derfor undersøke læreres holdninger til mobbing gjennom en kvalitativ metode og forsøke å få en dypere forståelse av hvordan ulike faktorer er med å påvirke utformingen av holdningene. Videre velger jeg å se på holdninger lærere har knyttet til årsaker for mobbing, hvilke forklaringer de har for hvorfor og hvordan mobbing skjer. Jeg velger å avgrense studien til lærere på videregående skole fordi det har vært mye fokus i media på mobbing i videregående det året som har vært. Blant annet har det vært fokus på at saker som meldes inn, ofte er alvorlige og har pågått over en lang tid.

Mobbing på videregående kan skille seg ut fra mobbing på barne- og ungdomsskole. Seksjonssjefen i barnehage- og utdanningsavdelingen hos Statsforvalteren i Oslo og Viken, Kjersti Botnan Larsen sier at mobbing og krenkelser også kan være ekskludering, klikkdannelser og hierarki. Statsforvalteren hevder mobbingen på videregående skiller seg ut fra barne- og ungdomsskolen ved at skolen ofte ikke har gjort det den skal for å hjelpe elevene (Holterman, 2022). Videre forteller Botnan Larsen at mange av sakene de fikk ikke var definert som skolemiljøsaker, og at det heller ikke var satt inn noen tiltak. Det kan derfor virke som ansatte i videregående trenger mer kompetanse om psykososialt miljø, mobbing og regelverket. De trenger å vite hva det vil si at eleven ikke har det trygt og godt på skolen og bli flinke til å oppdage det (Holterman, 2022). På bakgrunn av dette vil jeg sjekke om lærernes forklaringer stemmer overens med det forskningen i dag forteller er årsakene til mobbing. En annen grunn til at jeg velger lærere på videregående er at det finnes mye mindre forskning rundt mobbing på videregående, av det jeg har funnet er det betydelig mer om førskolelærere, barneskolelærere og ungdomsskolelærere.

Min problemstilling er: *Hvilke årsaksforklaringer har lærere i videregående om mobbing og har det betydning for hvordan de håndterer mobbing i skolen? Hvordan påvirkes lærerne av skolekulturen?*

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Definisjoner av mobbing

De fleste definisjoner er lignende definisjonen til Dan Olweus, som var en pioner i arbeidet med mobbing. Hans definisjon av en person som er mobbet er «når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative hendelser fra en eller flere andre personer, og har vanskelig for å forsvare seg» (Olweus, 1997, s.9) I negative hendelser, ligger det at det er en intensjon om å påføre en annen noe vondt, noe som også blir bekreftet ved at det skjer flere ganger (Olweus, 2013). Erling Roland definerer mobbing som «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). Det som skiller mobbing fra andre negative handlinger i disse definisjonene, er at det foregår over tid og at det er en opplevd ubalanse i styrkeforholdet mellom de/den som mobber og den som blir mobbet. Det kan være flere årsaker til ubalansen i styrkeforholdet, blant annet at en er fysisk sterkere (størrelse, alder, kjønn), har et psykisk overtak («kjapp i replikken», intelligens, verbale og sosiale ferdigheter) eller sosiale forhold (opplevd popularitet, posisjon i vennegruppen, osv.) (Idsøe, 2022).

Digital mobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing ved at bare en eneste negativ kommentar eller et eneste bilde kan spre seg raskt til mange, og det er vanskelig å bli kvitt det som først er kommet på nett (Olweus & Limber, 2018). Det har vært og er diskusjoner om digital mobbing kan defineres på lik måte som tradisjonell mobbing. Det ser ut til at de fleste er enige om at den samme definisjon kan brukes, men at man må tenke litt annerledes rundt hvordan ubalansen i styrkeforholdet kommer til syne og hvordan mobbingen blir gjentatt over tid. Selv om det var et engangstilfelle at noen kommenterte noe negativ eller la ut et bilde, kan den kommentaren eller bilde dukke opp igjen og igjen, og kan spres videre. Ved digital mobbing, har mobberen som regel bedre tekniske ferdigheter enn den som utsettes for

mobbing, dessuten kan mobberen være anonym. Det kan også være en ubalanse i antall venner eller følgere de har i sosiale medier (Olweus & Limber, 2018).

Et annet begrep som brukes i forbindelse med mobbefeltet her i Norge er krenkelser. Mobbing er krenkelser som skjer systematisk over tid, mens negative hendelser som skjer bare én gang kan kalles krenkelse (Idsøe, 2022).

Definisjonen som blir brukt i elevundersøkelsen på vg1 er slik:

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

Vi ser altså at denne definisjonen også inneholder ubalansen i styrkeforholdet og gjentakelses momentet.

En studie fra Storbritannia utført av Naylor og kollegaer (2006), viste at 30% av lærerne ikke var klar over at en ubalanse i styrkeforhold, er en av de sentrale kjennetegnene ved mobbing, og bare 25% var klar over at mobbing involverer en intensjon om å påføre noen skade (Naylor et al., 2006). Resultatet om ubalanse i styrkeforholdet, ble bekreftet i en studie av førskolelærere (Macaulay et al., 2020). Dette gir kanskje en indikasjon på at det er for lite systematisk arbeid med mobbing, og for lite opplæring i tema under lærerstudiet. Det kan jo være problematisk å følge opp mobbing, dersom lærere har ulike definisjoner av hva som er mobbing.

2.2 Forekomst av mobbing i videregående.

Det er elevundersøkelsen til utdanningsdirektoratet som gir det mest pålitelige bildet av mobbeforekomsten på landsbasis (Roland, 2014). Jeg har hentet resultater fra den nyeste publiserte elevundersøkelsen, som er fra skoleåret 2022/2023. Resultatene av antall mobbet er ut ifra spørsmål om elever som opplever mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere

(Utdanningsdirektoratet, u.å.). På Vg1 er det 4,2 % som oppgir at de blir mobbet. 4,4% av gutter oppgir at de blir mobbet, mens for jenter er det 4,0%. På Vg2 oppgir 3,9% at de blir mobbet. Gutter 4,2% og jenter 3,5%. På Vg3 oppgir 3,0% at de blir mobbet, gutter 3,3 og jenter 2,7%. Det ser altså ut til at det er litt flere gutter enn jenter som opplever å bli mobbet på Vgs på alle trinn, men også at mobbetallene synker for hvert år på Vgs. Det er høyere forekomst av mobbing på yrkesfaglig enn studieforbereende. På Vg1 oppgir 3,1% mobbing på studieforbereende, og 5,4% på yrkesfaglig. Året før oppgav 2,3% fra studieforbereende vg1 og 4,4% fra yrkesfaglig vg1 at de ble mobbet. På yrkesfaglig er det heller ikke like store kjønnsforskjeller, og der er antall jenter som regel litt høyere. I Utdanningsdirektoratets rapport om årets elevundersøkelse står det at denne forskjellen mellom yrkesfaglig og studieforbereende har vært synlig over flere år (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Det er viktig å være klar over at det kun er på Vg1 det er obligatorisk for skolene å gjennomføre elevundersøkelsen, og det er frivillig for alle elever. Dette kan selvsagt ha innvirkning på svarprosenten på spørreundersøkelsen, som igjen kan være årsak til lavere skårer på vg2 og vg3.

Det er også mye lavere tall på mobbing på videregående, enn det er på ungdomsskolen og 5.-7. trinn. Et interessant funn er at det er omtrent like mange jenter og gutter som rapporterer om mobbing på 10. trinn, mens frem til det er det flere jenter enn gutter. På videregående går derimot kjønnsforskjellene motsatt vei, da er det flere gutter enn jenter. Gjennomgående er det også flere gutter enn jenter som opplever å bli mobbet av voksne på skolen (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Noe som kan tenkes å være uheldig med elevundersøkelsen er at det ikke er et eget svaralternativ for å bli holdt utenfor, det står alltid sammen med baksnakking. Eksempelvis:

Er du blitt mobbet av andre elever på skolen på en eller flere av disse måtene?

Svaralternativ: Jeg ble kalt stygge ting og ertet på en sårende måte på skolen – Jeg ble holdt utenfor og baksnakket på skolen – Jeg ble slått, dyttet eller holdt fast på skolen

Dette tenker jeg kan være problematisk fordi noen unngår å svare ja, hvis de ikke har opplevd begge de to formene for mobbing. Det er kanskje vanskeligere å vite om man blir baksnakket enn å merke at man blir holdt utenfor. Jeg setter spørsmålstegn ved hvorfor de ikke kunne vært to separate svaralternativer eller at «og» ble byttet ut med «eller». Eller det hadde stått «Jeg ble holdt utenfor og/eller baksnakket på skolen». Med tanke på at ekskludering er en større utfordring på videregående, kan det hende elevundersøkelsen ikke fanger opp mobbingen i videregående skole, så godt som det gjøres i grunnskolen. Derimot når det gjelder spørsmålet «**Er du blitt mobbet av voksne på skolen på en eller flere av disse måtene?**», er det et eget alternativ som er «den voksne fikk meg til å føle meg utenfor».

Svaralternativ: Den voksne sa sårende ord til meg – Den voksne lo av meg på en sårende måte – Den voksne fikk andre elever til å le av meg – Den voksne fikk meg til å føle meg utenfor – Den voksne slo, dyttet eller holdt meg fast

Digital mobbing er mindre rapportert enn de andre «vanlige» formene for mobbing.

Forskning har også vist at de fleste som opplever digital mobbing, også har opplevd minst en form for tradisjonell mobbing (Olweus & Limber, 2018).

2.3 Aktivitetsplikten

Som tidligere nevnt er skolen i Norge lovpålagt å sikre et trygt og godt skolemiljø, det finner vi i Kapittel 9A i Opplæringsloven (2017). Som et ledd for å sikre det, er det også en lov som sier at man har aktivitetsplikt, som står i Paragraf 9A-4. Aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, består av disse 6 delpliktene: 1. Følge med, 2. Gripe inn, 3. Varsle, 4. Undersøke, 5. Sette inn tiltak og 6. Dokumentere (*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø - Lovdata*, u.å.). I første del av aktivitetsplikten står det: «Alle som arbeider på skolen, skal

følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg». Alle som jobber på skolen, har altså en plikt til å gripe inn ved mobbing. Gripe inn betyr ifølge det norske akademis ordbok «blande seg i noe for å oppnå et bestemt resultat, påvirke utfallet» og ha innflytelse på ; ta aktivt del (i noe).

3 Forskningen på årsaksforklaringer

Forskningen på mobbing startet for fullt på 1970 tallet, og da dreide den seg hovedsakelig om personfaktorer, hva som kjennetegnet elever som mobbet. Slik var det frem til midten av 1990-tallet. Da ble det en revolusjonerende endring der mobbing ble sett på som et sosialt gruppefenomen, som blir påvirket av transaksjoner og gruppeprosesser (Idsøe, 2022). Den endringen har trolig sammenheng med fokuset som kom innenfor utviklingspsykologien generelt.

Transaksjoner er et begrep som blir brukt i utviklingspsykologien. Transaksjoner er interaksjon der individ og omgivelser gjensidig påvirker hverandre. Et barn som kommer til verden er født med gener som påvirker omsorgspersonene rundt han/hun, samtidig som barnet og hvilke genetiske faktorer som kommer til uttrykk påvirkes av omsorgspersonene. De første opplevelsene og forståelsene det har dannet seg, vil så forme barnet og påvirke hvordan det interagerer i nye situasjoner og samspill. Når barnet for eksempel begynner på skolen, inngår det i en ny kontekst der de tidligere samspillspåvirkningene barnet har erfart og barnets genetikk, inngå i nye transaksjoner med f.eks. lærere og medelever. “Det dannes klassemiljø, grupperinger, ulike måter å være sammen på, uskrevne regler for hvordan man snakker til og om hverandre, og det kan forekomme mobbing.” (Idsøe, 2022).

Utvikling av oss mennesker skjer gjennom et samspill mellom miljøfaktorer og gener, noe som er viktig for å forstå mobbing. I følge studier kan 61-70 prosent av mobbingen forklares med gener (Ball et al., 2008; Boomsma et al., 2019). Ved første tanke, kan det virke rart at å bli utsatt for mobbing er i så stor grad arvelig, når det er eksponering for et skolemiljø som gjør at barnet blir mobbet, heller enn direkte oppførsel. Arveligheten kan imidlertid forklares av andre arvelige trekk som øker sannsynligheten for å bli utsatt for mobbing. For eksempel internaliserende vansker og lav selvfølelse (Boomsma et al., 2019). Ved å vite om ulike arvelige trekk som er risikofaktorer for mobbing, gir det en gylden mulighet til å forebygge ved å sette inn ekstra tiltak, og beskyttende faktorer. Det vil si følge opp de som har noen

slike trekk. I samspillet mellom gener og miljøfaktorer er begrepet epigenetikk vesentlig å vite noe om. Det handler om at genene våre kan «skrus av eller på» ut ifra miljøfaktorer (som søvn, stress, omsorgssvikt, fysisk aktivitet osv.) (Idsøe, 2022). Det er fort å tenke at medfødte egenskaper utelukkende er genetisk bestemt, men miljøforhold påvirker barnet helt fra unnfangelsen gjennom det som kalles prenatalt miljø (f.eks. mors helse, ernæring, om mor er utsatt for vold, rusproblemer osv.). Miljøfaktorene påvirker hvilke gener som er virksomme til enhver tid, noe som poengterer viktigheten av et godt og støttende miljø i alle kontekster.

Det som best forklarer årsaker til mobbing i dag, er gjennom et sosioøkologisk perspektiv, der mobbing er et resultat av flere årsaker og risikofaktorer, alt fra individuelle egenskaper til skolemiljø og til bredere sosiale kontekster (Rigby, 2018).

3.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

En modell som er nyttig å bruke for å kartlegge forklaringer til at mobbing skjer er Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Den ble utviklet på samme tid som transaksjonsmodellen for utvikling, og går mer i detalj på hovedpoengene i transaksjonsmodellen (Kvello, 2022) Urie Bronfenbrenner var en russisk-amerikansk psykolog som var opptatt av hvordan kulturen former mennesker. Han ble født i Moskva av jødiske foreldre, men flyttet til USA da han var 5 år gammel for å unnsnippe den russiske revolusjonen. Han var inspirert av teoriene til Vygotsky og Piaget, og hans utvikling av den bioøkologiske modellen forente klassisk sosiologi og utviklingspsykologi. Bronfenbrenners bioøkologiske modell forklarer omgivelsene våre som et miljø bestående av sirkler, hvor de innerste sirklene er det som påvirker oss mest, og vi blir i mindre grad påvirket av de ytterste sirklene. Disse sirklene kaller han for systemer og det er fem av disse, nemlig; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet (Kvello, 2022).

Mikrosystemet er de nære relasjonene, som man har kontakt med ansikt til ansikt. Dette vil si arenaer barn er ofte i, her vil familien, nærmiljøet, barnehagen/skolen og organiserte fritidsaktiviteter inngå. Mesosystemet er to eller flere mikrosystemer og hvordan de er koblet

sammen. utfordringer i noen mikrosystemer kan kompenseres for i andre mikrosystemer. Mikrosystemer kan kobles sammen av barnet, kontakt mellom foreldre og barnehage-/skoleansatte, deltakelse via en tredjeperson, og at man deler flere mikrosystemer med personer man har relasjon med. Mesosystemet kan på en måte ses på som det sosiale nettverket man har. Eksosystemet påvirker barnet indirekte, det kan være jobbene til foreldrene, venners foreldre, helsevesenet eller skatteetaten osv. Makrosystemet er økonomiske, ideologiske, politiske og historiske vurderinger, prioriteringer og beslutninger i samfunnet (Kvelling, 2022). Det som påvirker på det overordnede planet. Etter hvert la Brofenbrenner til Kronosystemet som handler om hvordan tid og ulike tidsdimensjoner påvirker oss.

Brofenbrenners bioøkologiske modell hjelper oss med å se sammenhenger til årsaker til mobbing. I mikrosystemet finner vi blant annet lærere og medelever. Det vil si at læreren står i en unik posisjon til å forhindre mobbing. Læreren er leder i det sosiale systemet og utvikler et opplegg for klasseledelse (Idsøe, 2022). Læreren kan blant annet påvirke relasjonene mellom elevene ved å legge til rette for hvilke elever som interagerer med hverandre og hjelpe elever til å oppleve tilhørighet. Dynamikken og samspillet mellom elevene er avgjørende for at mobbing skjer i akkurat den elevgruppen (Idsøe, 2022). Det kan være uformelle ledere i elevgruppen, og de kan komme til syne gjennom popularitet, makt og dominans. Det kan lett oppstå ulike grupperinger i elevgruppen, og ønske om å få være med i en spesifikk gruppe eller engstelse for å ikke få være med kan forårsake mobbing (Underwood & Ehrenreich, 2014). Den desperate lengselen om å høre til, kan forklare hvorfor det er vanskelig for de fleste å stå opp mot mobbing og ta de som blir mobbet i forsvar. Å forsvare medelever, kan føles skremmende for noen fordi de frykter at hvis de gjør det, vil de være det neste målet til mobberne. Lærere som har denne kunnskapen, kan bruke det til å forhindre mobbing. Forskning sier også at en beskyttende faktor mot mobbing er gode relasjoner mellom elever og lærere (Alvarez-Garcia et al., 2015) I Idsøe med flere sin studie av norske 8. klassinger var et funn at elever som rapporterte at de mobbet andre, fortalte at de opplevde lærerne som mindre støttende. De følte at lærerne ikke er så flinke til å regulere elevenes oppførsel, og at elevmedvirkning tilrettelegges i mindre grad (Idsoe et al., 2008). Gjennom forskning er det også funnet at de som mobber rapporterer å ha et lavere engasjement til skolen (jobbe flittig, følge skolens regler) enn elever som ikke er involvert i mobbing. (Alvarez-Garcia et al.,

2015). I de fleste studier konkluderes det med at svake skoleprestasjoner er en risikofaktor for å mobbe andre (Alvarez-Garcia et al., 2015) Det understreker betydningen av at lærere jobber mot å ikke ha en konkurransepreget klassekultur, og at fokuset på å prestere må nedjusteres. Samt at de må tilpasse opplæringen så alle opplever mestring og glede over læring, og at kjedsomhet blir en mindre utfordring enn det er i dag. Det er også bra hvis læreren følger litt ekstra opp de som har svake skoleprestasjoner, prioriterer å bygge relasjon med dem og sjekke at de har gode vennerelasjoner i klassen.

I mesosystemet finner vi familie-hjem samarbeidet, også her kan læreren ha stor påvirkning på eleven ved å påvirke foreldrene. Læreren kan for eksempel påvirke oppfatningen til foreldre av mobbingens alvorlighetsgrad ved å handle raskt, innkalle foreldrene til møter osv. Læreren kan også påvirke foreldrenes syn på sitt barn ved hva læreren velger å vektlegge ved foreldresamtaler og hvilke ord og beskrivelser han/hun bruker om eleven. I tillegg kan læreren påvirke ved å ha tydelige forventninger til at foreldrene må følge opp barnet sitt når det gjelder det og det, for eksempel noen spesifikke ting som skal undersøkes til det neste møtet.

Flere studier har vist økt sannsynlighet for at barn mobber dersom foreldrene har dårligere tilsyn med dem, har få regler og viser lite interesse for barnas skolearbeid, venner og aktiviteter. (Idsøe, 2022, s.450).

Læreren kan prøve å påvirke foreldrene ved å fortelle hvor viktig det er at barnet deres opplever at foreldrene involverer seg i livet sitt, og at det er nødvendig å ha regler. Det er likevel viktig at læreren ikke bare snakker over hodet på foreldrene, men at hun/han prøver å få til et godt samarbeid.

Skolekulturen er et eksosystem fordi det indirekte påvirker barnet gjennom påvirkning på lærerne. Skolekulturen på en skole er preget av de lovene og reglene de ansatte må følge (påvirket av makrosystemet), men også hvordan de ansatte påvirker hverandre, tradisjoner og normer, og hvordan ledelsen oppfører seg. Det er negativt korrelert med mobbing at elever opplever at lærerne viser hverandre gjensidig respekt. (Idsøe, 2022). Rapportert forekomst av mobbing blant elever er lavere hos skoler som har prioritert forebyggende aktiviteter, viser studier (Alvarez-Garcia et al., 2015). Det kan tenkes at når det er en skolekultur som er

opptatt av å ha fokus på å forebygge mobbing, så påvirkes lærerne til å ha mer fokus på å forhindre mobbing og deres rolle i det arbeidet. Videre at det også er en kultur der det er tydelig hva man kan gjøre når man opplever mobbing, og at det er et godt samarbeid.

Makrosystemet kan påvirke for eksempel gjennom lovpålagt klasseromsstørrelser og lærernorm. Til nå er det ikke funnet at skolestørrelse eller antall elever per lærer kan kobles til forekomst av mobbing (Alvarez-Garcia et al., 2015). En studie har funnet at det var mindre mobbing i større klasser (Idsøe, 2022).

Manifest mot mobbing er et eksempel på noe som ble bestemt på makronivå, som kan påvirke mobbeforekomst. Manifest mot mobbing ble satt i gang for å forhindre mobbing. Det var en nasjonal mobilisering. Statsminister Kjell Magne Bondevik startet en stor dugnad mellom regjeringen, kommunenes sentralforbund, foreldreorganisasjonene, lærerorganisasjonene og Barneombudet (Roland, 2014) Det var her målet «nulltoleranse mot mobbing» ble til. Den første perioden av «Manifest mot mobbing» varte i to år, 2002-2004. Dugnaden besto av møter, informasjonskampanjer, økonomisk støtte til systematisk arbeid i skolen og til å innføre Olweus-programmet og Zero. I løpet av to år med manifest mot mobbing hadde mobbetallene blitt redusert med omtrent 30 prosent. Likevel kan det stilles spørsmål til om årsaken til nedgangen var «Manifest mot mobbing». Det er betydelig grunn til å anta at det hadde en effekt, selv om andre utenforliggende forhold kan spille inn. 70-80% av skolene hadde intensivt sitt arbeid mot mobbing viste tall fra Senter for atferdsforskning. (Roland, 2014) Dessverre steg mobbetallene igjen etter den nye regjeringen overtok. De hadde undertegnet et nytt «manifest», men det var få som la merke til det ute i Skole-Norge. Analysen av mange typer informasjon viser at mobbing gled ut av fokus. Arbeidet med ny læreplan ble en for sterk sidevind som tok oppmerksomheten. Man lyktes ikke med det logiske; å sy arbeidet mot mobbing sammen med andre satsingsfelt (Roland, 2014). Dette eksempelet viser tydelig hvordan skoler blir påvirket av Makrosystemet, som igjen påvirker elevene. Læreplanen kan også være årsak til mobbeforekomst på makronivå. Mange lærere uttrykker bekymring over å ikke fullt ut kunne håndtere mobbehendelser, på bakgrunn av press om å rekke over hele læreplanen (Faye Mishna et al., 2005).

3.2 Forskning på individfaktorer

Det er funnet flere risikofaktorer for å bli en som mobber, altså kjennetegn ved en person som øker sannsynligheten for at en person mobber. (Alvarez-Garcia et al., 2015) Det er større sannsynlighet om personen er gutt. Mange studier har også funnet at sannsynligheten øker for hvert årstrinn fram til omtrent 14 års alder, da avtar sannsynligheten. Noen studier har funnet at sannsynligheten for å bli en mobber avtar allerede i 11-12 års alderen. Når det gjelder forskning på rase/etnisitet som risikofaktor er det mest utbredte mønsteret at, elever av en etnisk eller kulturell minoritet er mer sannsynlig til å mobbe, enn de som er i majoritetsgruppen (Alvarez-Garcia et al., 2015).

Personlighetstrekk som impulsivitet og hyperaktivitet er assosiert med høyere sjanse for å mobbe (Alvarez-Garcia et al., 2015). Det samme gjelder for ufølsomme trekk (callous-unemotional traits), lav grad av moral. Empati er negativt korrelert med å mobbe, altså personer med mye empati pleier ikke å mobbe. Aggressivitet kan også være en risikofaktor for å mobbe. Analyser av sosial kompetanse som risikofaktor har funnet to ulike resultater (Alvarez-Garcia et al., 2015). Det ene er at jo bedre sosiale ferdigheter man har, jo mindre mobber man, det andre er at bedre sosiale ferdigheter gir mindre «maladjustment», og mer aksept fra venner, som igjen forutsier mindre mobbing.

Gendron med fler fant at selvtillit hadde en effekt på mobbing, og den ble styrt ut ifra oppfatningene elevene hadde av skolemiljøet (Gendron et al., 2011) Når oppfatningene av skolemiljøet var negativt (noe som indikerer at det er dårlig skolemiljø), predikerte høy selvtillit høyere nivå av mobbing (bullying perpetration). I motsetning førte høy selvtillit til lavere nivåer av mobbing når skolemiljøet ble oppfattet som positivt. Dette er interessant og sier igjen hvor betydningsfullt skolemiljøet er.

3.3 Forskning på miljøfaktorer

En studie som gir oss informasjon om hvorfor visse roller tas av elever når det gjelder mobbing, er studien til Longobardi med flere. Den utforsket hvordan elevenes sosiale statuser og elev-lærer-relasjoner, kunne kobles med mobbingsrelatert atferd (Longobardi et al., 2018). Elevenes status var delt inn i kategoriene gjennomsnittlig, populær, avvist, neglisjert og kontroversiell. De kontroversielle elevene er de som flere ganger er valgt som noens foretrukne partner og samtidig er aktivt mislikt. Studien fant at mobbeatferd var betydelig forskjellig mellom de ulike kategoriene av sosial status; spesielt var avviste elever mer involvert i aktiv mobbing og passiv mobbing, enn det de andre kategoriene var. Et annet funn av studien var at elevenes oppfatning av kvaliteten på elev-lærer relasjoner forutsier mobberelatert atferd. Resultatene viste at høy konflikt med lærere forutsa i stor grad aktiv mobbing og tilskuer atferd hos elever. Motsatt påvirket ikke nærhet og negative forventninger verken aktiv mobbing eller tilskueratferd nevneverdig.

For de neglisjerte elevene hadde det å ha en nær relasjon med lærer, sammenheng med tilskuer atferd (Longobardi et al., 2018). Denne sammenhengen var ikke å finne med noen av de andre elevkategoriene. Konfliktfylte elev-lærer-relasjoner var positivt assosiert med aktiv mobbing for alle statusgrupper, med unntak av neglisjerte elever. Dessuten var koblingen mellom konfliktfylte elev-lærer-relasjoner og aktiv mobbing betydelig sterkere for avviste elever enn for elever med andre sosiale statuser. Disse funnene tyder på at lærere kan ha en stor rolle i hvordan de håndterer slik atferd med elever som opplever ekskludering av jevnaldrende.

Avviste elever, som jo er mer mislikt av jevnaldrende, ser ut til å tenke at for å oppnå sosial status og slutte å bli avvist er det hensiktsmessig med atferd som å ha konflikter med lærere og sette i gang mobbing. Derimot kan neglisjerte elever oppleve at deres plassering i det sosiale hierarkiet ikke gir dem den nødvendige makten til å ha konfliktrelasjoner med lærere og bli mobbere. De er ikke mislikt av sine jevnaldrende og ønsker ikke å ta risikoen for å bli mislikt ved å være åpenlyst fiendtlige. På en annen side føler de at de ikke blir foretrukket av jevnaldrende, så de søker nærmere relasjoner med lærere. Det er mulig at neglisjerte elever

som har etablert nære relasjoner til lærere føler seg tryggere og dermed tør å ta rollen som tilskuer, for å føle seg mer inkludert. De kan tenke at de vil bli mindre neglisjert når de deltar i slike aktiviteter sammen med jevnaldrende og kan oppleve støtte fra mobberne og andre tilskuere (Longobardi et al., 2018).

3.4 Forskning på læreres syn på og håndtering av mobbing

Tidligere forskning har vist at det store flertallet av lærere bare snakker med mobberne og ofrene som det eneste tiltaket for å forhindre mobbing (Dake et al., 2003). Det kan tyde på at de ikke har en forståelse av mobbing som en gruppeprosess, og heller ikke at den er et resultat av transaksjoner. En studie med et nasjonalt randomisert utvalg av lærere, undersøkte deres oppfatning og praksis angående mobbeforebyggende skoleaktiviteter. 359 av 700 (52,4%) av lærerne svarte. De fleste (86,3%) lærerne hadde alvorsprat med både mobberen og offer. Mindre enn en tredjedel satt av tid i klasserommet til å diskutere mobbing (31,7%) eller involverte elevene i å lage klasseregler mot mobbing (31,2%). (Dake et al., 2003). Lærere har en tendens til å oppfatte mobbing som et problem mellom mobbeoffer og mobber, og overse gruppedynamikk, inkludert de innflytelsesrike rollene til tilskuere som enten kan ta parti med den utsatte eleven eller støtte gjerningspersonen (Mazzone et al., 2021). Kunnskapen lærere har om mobbing og evnen deres til å gjenkjenne mobbing, påvirker sannsynligheten for å gripe inn ved mobbing (Mishna et al., 2006). Faktorer som påvirker hvordan lærere responderer på mobbehendelser/mobbeepisoder er blant annet oppfattelse av alvorlighetsgrad, om de tenkte offeret var skyldig, om egenskapene/karaktertrekkene til eleven passet/matchet deres antagelser om hvordan et mobbeoffer er, og om de følte empati for eleven (Faye Mishna et al., 2005).

En studie undersøkte 236 lærers respons på videoer av ulike mobbehendelser, hvordan de ville reagert på mobberne og ofre (J. Yoon et al., 2016). Målet med denne studien var å fremme kunnskap om hvordan lærere reagerer på mobbehendelser ved å undersøke lærernes

individuelle egenskaper (mestringstro, oppfattet rolle som lærer og deres erfaringer med å være offer for mobbing) og situasjonelle nivåvariabler (typer mobbing, skoleklima, og elevenes kjønn og etnisitet) som viktige prediktorer for lærernes reaksjoner på mobbing. Funn fra denne studien understreker også at lærere sjeldent involverer elevgruppen eller klasseromsprosesser som innsats for å adressere mobbing. Lærere som mente at skolemiljøet var fiendtlig var mer villige til å disiplinere mobberne og var mindre villige til å involvere voksne i intervensjoner for å ta hånd om mobberne. Det kan hende at disse lærerne også føler seg alene, og opplever lite støtte, og at de derfor er mindre villig til å involvere andre. Lærere var mer tilbøyelige til å disiplinere mobberne og lære ofrene prososiale ferdigheter ved fysisk mobbing i motsetning til relasjonell eller verbal. Lærernes kjønn, opplevelse av fiendtlig skoleklima og deres barndomserfaringer med mobbing var assosiert med deres reaksjoner på mobbing. Lærere som selv hadde opplevd å være offer for mobbing i barndommen, hadde høyere sannsynlighet for å disiplinere mobbere, men ikke mer sannsynlig for at de gjorde noe for ofrene, enn det andre lærere var. Lærere som rapporterte at de først og fremst hadde vært tilskuere for mobbing i barndommen, var mer sannsynlig å si at de ville involvere andre voksne når det gjaldt å hjelpe ofrene og å gi råd til ofrene selv. Lærere var generelt mindre tilbøyelige til å disiplinere mobbere av en annen etnisitet enn deres egen og mer villige til å disiplinere ofre hvis kjønn samsvarte med ofrenes kjønn. Det er et viktig funn at man tenderer å ikke gripe inn ved mobbing, når de som er innblandet ikke ligner en selv. Er man klar over dette, kan det påvirke til at disse forskjellene jevnes ut.

En liten studie gjort av 18 lærere i videregående skole i Italia peker på læreres kunnskap og holdninger til mobbing i form av ekskludering/utestenging som et problem, særlig for minoriteter. (D'Urso et al., 2022) I denne studien kommer det frem at flere lærere ikke oppfatter ekskludering som mobbing, og ikke ser sin rolle til hvordan skape et inkluderende klasse miljø. Mange lærere gjør i hvert fall ikke noe for at alle elever skal føle seg inkludert. Det kan være på bakgrunn av at dette ikke vektlegges i lærerutdanningen. Noen ser ikke problemet, mens andre kan nekte for det for å beskytte seg selv fra følelser av personlig/profesjonell inkompetanse. Denne studien er for liten til å konkludere med noe, men likevel interessant å ta med seg i videre forskning. En lærer fra studien uttrykte «Utlendinger blir ofte marginalisert, men til tider isolerer de selv seg». Dette forteller at lærere kan rettferdiggjøre utestenging, ved at eleven som ikke blir inkludert, selv er en stor del av

problemet. Dette funnet er også interessant å se i sammenheng med det Yoon mfl. (2016) fant om at det er mindre sannsynlig at man griper inn når noen ikke ligner oss (J. Yoon et al., 2016). Det at mange lærere ikke oppfatter ekskludering som mobbing, kan understøttes av studien til Yoon og Kerber. De fant at lærere var mer sannsynlig til å involvere seg ved fysisk og verbal mobbing, enn ved sosial utestengelse. Ved fysisk eller verbal mobbing brukte omtrent halvparten av lærere disiplin, mens når de sto ovenfor ekskludering var det bare 10% som brukte disiplin (J. S. Yoon & Kerber, 2003). En annen faktor som gjør dette bekymringsverdig er at de som opplever seg ekskludert, kan videre mobbe andre for å takle det emosjonelle ubehaget (Underwood & Ehrenreich, 2014). Det er selvsagt ikke en god mestringsstrategi, og en eventuell god følelse er kortvarig.

En svensk studie om syn på mobbing og mobbeforebyggende arbeidsmetoder av helsesykepleiere og sosialarbeidere fant to forskjellige syn på mobbing (Beckman & Hagquist, 2016). De to ulike synene besto av: et individorientert syn, der elevenes individuelle vansker blir sett på som å gi opphav til involvering i mobbing, og et miljøorientert syn, der sosiale relasjoner og kontekstuelle faktorer blir sett på som hovedårsaker til mobbing. Det individorienterte synet var kjennetegnet av at de mente innblanding i mobbing utspilte seg fra individuelle vansker, kroniske lidelser og utviklingshemning. Elever som led av hyperaktivitet og manglende impuls kontroll ble ofte fremstilt som involverte i mobbesituasjoner, enten som ofre, mobbere eller både en mobber og et offer. Noen ganger ble de også urettmessig beskyldt av andre elever eller lærere. (Beckman & Hagquist, 2016)

I en utforskende casestudie om Mobbing og offerdynamikk i to videregående skoler i New Jersey, USA, der 14 lærere ble intervjuet fant de at lærerne mente hovedgrunnene for at mobbing skjer er på grunn av Internett, at man drar «leken» for langt, og at man tuller og tøyser på andres bekostning (George & Strom, 2017). De fant også at lærerne tenkte at de fleste som opplever å bli mobbet, ikke vil vise svakhet og miste verdighet, og dermed skjuler de at de er offer for mobbing. Det kan føre til at mobberne fortsetter de negative handlingene sine uten at det får konsekvenser. I tillegg trodde lærerne at de fleste som mobbet, hadde foreldre som mobbet og var dårlige forbilder. (George & Strom, 2017).

Fra studien til George og Strom (2017) mente noen av lærerne at forsøk på å løse mobbeproblemet fra overflaten uten å grave dypt i røttene er en faktor for mislykket intervensjon. Roten til problemet ser ut til å stamme så langt tilbake som slavetiden, som en av lærerne så fint sa at landet ble grunnlagt på mobbing. I sammenheng med evolusjon trodde de fleste lærere at mobbeatferd ikke endrer seg, at mobbing alltid har vært en del av skolens tradisjon og vil fortsette å være det. Lærerne hevdet at mobbeatferd fortsatt er uendret, men digital mobbeatferd er økende etter hvert som teknologien blir mer avansert.

Lærerne mente at gjeldende intervensjoner er utilstrekkelige fordi de stort sett er standardiserte til tross for at hver mobbesituasjon og hver enkelt involvert i en mobbehendelse er unik, og krever unike intervensjonsmetoder. Forslagene til forbedring av dagens intervensjoner gjaldt både utdanningsmyndigheter og fremtidig forskning. Lærerne mente hovedutfordringene lærerne står overfor er mobbing som foregår utenfor deres rekkevidde, der de har begrenset kontroll over hva som foregår. Lærere foreslo at også andre skole ansatte burde fokusere på mobbeforebygging. Hvis en konsekvent rutine med anti-mobbekultur forsterkes i klasserom, ganger, kafeteriaer og lekeplasser, kan det avskrekke mobberne. Dersom ikke bare lærere og administratorer er vakthunder, men alle voksne som går i skolens lokaler, kunne det i større grad ha innvirkning. Studien tar opp spørsmålet om vi bør legge innsatsen mer over i å forsøke å fremme positive mestringsevner hos ofre, heller enn å forsøke å utrydde mobbing. Fordi det er holdninger om at mobbing alltid vil forekomme, det er en del av barns utvikling. Og samtidig er årsakene til mobbing så mange og sammensatte, at dagens intervensjoner ofte ikke er gode nok. Det er ofte misoppfatninger av hva som faktisk skjer (George & Strom, 2017)

3.4.1 Forskjeller mellom forskningsbasert kunnskap og læreres syn på mobbing

Artikkelen «Exploring the gaps between teachers' beliefs about bullying and research-based knowledge» av Ken Rigby fra 2018, handler om forskjellene mellom læreres meninger og

forskeres kunnskap om mobbing. Det er en start for å kunne undersøke om økning av forskningsbasert kunnskap om mobbing hos lærere kan føre til mer effektive retningslinjer og praksiser mot mobbing.

47% av lærerne hadde et syn på at mobbing typisk foregår når ingen ser på, et syn som ikke samsvarer med naturalistiske observasjoner som rapporterer at tilskuere som regel er til stede. 36% av lærerne uttrykte et syn om at elever som søker hjelp etter å ha blitt mobbet har større sannsynlighet for å fortelle det til lærere, enn til foreldre. Dette synet er i strid med resultater fra elevundersøkelser. Når det gjelder nettmobbing, hadde 42% av lærerne oppfatning om at nettmobbing var den mest vanlige formen for mobbing. Forskning har imidlertid fortalt noe annet. 35% av lærerne uttrykte støtte ved å anbefale elevene å slette støtende meldinger de har fått på nett. Noe som er frarådet av forskere på grunnlag av at det kan forhindre identifikasjon av gjerningspersonen(e) (Rigby, 2018).

Et overraskende funn for oss som tror at mer forskningsbasert kunnskap er ønskelig blant lærere, er at bare en minoritet av lærere (44%) var motivert til å få tilgang på forskningsresultater. Selv om de var interessert i å svare på spørsmål om hva de trodde stemte om mobbing. Det kan jo stilles spørsmål med hvorfor bare under halvparten ønsket dette. Denne forskningsartikkelen peker på at det fortsatt er et ubesvart spørsmål hvorvidt forskjeller i forskningsbasert kunnskap og spesifikke overbevisninger om mobbing utgjør en betydelig forskjell på hvor effektiv motarbeiding av mobbing er på skoler. (Rigby, 2018)

3.5 Skolekultur

Roland hevder at forebygging og tiltak mot mobbing først har satt seg i organisasjonen når tiltakene er blitt satt i system (Roland, 2014) Med dette mener han at det er nødvendig med rutiner og prosedyrer. Det kan for eksempel være en samtale med hver elev om mobbing til fastsatte tidspunkter, eller en strukturert start på hver undervisningstime. Det kan også være å ha en rutine på at mobbing tas opp som et av temaene på hvert klasseforeldremøte og på hvert foreldresamtalemøte. Prosedyre handler om hva som må gjøres når noe skjer, som at skolens personale vet hva de skal gjøre både når det oppstår en alvorlig mobbesak, men også ved mindre, negative episoder av mobbekarakter (Roland, 2014).

Roland (2014) mener at det må være en konsistens i skolen som organisasjon. De ansatte på skolen må samarbeide seg imellom, og det må være en kopling mellom ledelsen og de øvrige ansatte. Det er avgjørende at de ansatte får drahjelp fra ledelsen, samtidig må personalet ønske seg drahjelp fra ledelsen. Den viktigste enkeltpersonen i en organisasjon er den øverste lederen, noe som også gjelder for rektor på en skole. Dersom et aspekt ved skolens virksomhet ikke har rektors oppmerksomhet, vil aktiviteten ha vanskelig for å overleve. Noe som også har innvirkning, er at rektor har nøkkelpersoner rundt seg som tar ansvar. (Roland, 2014)

I en stor norsk studie, undersøkte Ertesvåg og Roland (2015) om og hvordan skolekultur er relatert til mobbing. De fant at skoler med høyest mobbe forekomst, hadde svakere lederskap, mindre samarbeidsaktivitet, og svakere lærertilknytning (om lærerne opplever tilhørighet til skolen sin og tilknytning til sine kollegaer), sammenlignet med skoler med de laveste mobbetallene. Det er et viktig funn fordi det indikerer også at de skolene som har størst behov for å raskt handle for å adressere dens høye forekomst av mobbing faktisk er minst i stand til å gjøre det. Når de så spesifikt på lederskapet, fant studien relativt sterk direkte effekter fra lederskapet til forekomst/ nivå «mobber andre» og «blir mobbet». Det indikerer at lærere på skoler der elever rapporterte høy forekomst av «mobber andre» og «blir mobbet» var mer sannsynlig til å rapportere dårligere lederskap, enn lærere på skoler med lav forekomst av mobbing.

På skoler hvor lærere rapporterte høyt nivå av samarbeids aktiviteter, rapporterte lærere også et høyere nivå av opplevd autoritet i klasserommet, enn de lærerne på skoler som rapporterer lavere nivå av samarbeidsaktiviteter. Og dette indikerer en effekt på både de som mobber andre og de som blir mobbet. En mulig forklaring her er at lærere gjennom samarbeid og en kunnskapsdelende kultur/ delingskultur, deler informasjon om elevene og tar action sammen for å utvikle en felles autoritet på skolenivå, og på den måten tilfører kunnskap, verktøy og handling for å forebygge og stoppe mobbing. Dette gir mening siden vi vet at de mest effektive forebyggende mobbeprogrammene omfatter hele skolen, og krever samarbeid mellom de ansatte (Ertesvåg & Roland, 2015).

Videre diskuterer Ertesvåg og Roland (2015) hvordan funnene deres kan ha andre årsaksforklaringer. En mulig forklaring kan være at det var den høye forekomsten av mobbing som førte til dårlig samarbeid, lederskap og svakere tilknytning til skolen og kollegaer, enn motsatt vei. Det kan altså hende at de skolene som har høyest forekomst av mobbing, har dårligere skolekultur og samarbeid, fordi de ansatte har blitt motløse når de ser de alvorlige konsekvensene av mobbingen. Og at frustrasjonen og hjelpeløsheten øker blant de ansatte når de ikke opplever at de evner å bedre situasjonen, noe som gjør samarbeidet og skolekulturen enda vanskeligere.

Det har vært forskningsfunn på at skolefaktorer har betydning på forekomst av mobbing på en skole, fordi mobbetall har variert mye fra skole til skole. Studier som har sammenlignet skolestørrelse og om de ligger i urbane områder konkluderer med at det er liten eller ingen sammenheng med mobbetallene. Ved at det også kan være forskjeller innad i en skole, fra klasse til klasse, selv etter det er kontrollert for faktorer ved hjemmet til elevene, indikerer det i stor grad at det er sosiale utfordringer både på skolenivå og klasseromsnivå som påvirker forekomsten av mobbing (Ertesvåg & Roland, 2015) .

En studie gjort i USA undersøkte om det er sammenheng mellom om skoler har mobbe relaterte retningslinjer (policy) og/eller kursing i retningslinjene, og måtene skolens ansatte reagerte på mobbing.(Waasdorp et al., 2021) Data kom fra 8668 skoleansatte fra 156 barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler. Studien fant at ansatte i videregående hadde lavere forventning når det gjaldt å håndtere mobbing, enn ansatte på ungdomsskole og barneskole. Det var også lavere sannsynlighet for at de grep inn og prøvde å gjøre noe med mobbingen. Studien fant også at jo mer ansatte var vitne til mobbing, jo mindre sannsynlig var de til å gripe inn og jo mindre selvsikre var de i å adressere/ta opp mobbing. Resultater viste også at det å ha retningslinjer for mobbing var en viktig bidragsyter til å øke ansattes mestringsforventning om å gripe inn ved mobbing. Likevel var det ikke sammenheng med selvrapportering om økt respons på mobbing. Imidlertid var det sammenheng mellom å ha blitt kurset i skolens retningslinjer på mobbing, med å gripe inn med de involverte elevene, diskutere hendelsen med andre ansatte på skolen (f.eks. administratorer, rådgivere) og henviser de involverte elevene til skolens rådgiver/psykolog. Resultatene antyder at å ha retningslinjer

sannsynligvis ikke er tilstrekkelig til å endre atferd. Ytterligere opplæring og faglig utvikling er nødvendig på tvers av alle ansatte på skolen, spesielt i høyere klassetrinn (Waasdorp et al., 2021).

4 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg se på hvordan fremgangsmåten har vært for å gjennomføre denne studien. Først vil studiens design gjennomgås, videre ser jeg på vurderinger og valg angående informantene. Etterfulgt av informasjon om datainnsamling og behandling av dataen. Til sist følger en gjennomgang av refleksjoner og etiske betraktninger knyttet til studien og dens troverdighet. Her blir begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet diskutert.

4.2 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen ble valgt ut ifra oppgavens problemstilling, som har vært følgende: *Hvilke årsaksforklaringer har lærere i videregående om mobbing og har det betydning for hvordan de håndterer mobbing i skolen? Hvordan påvirkes lærerne av skolekulturen?*

I min studie har jeg brukt den kvalitative metoden intervju og en fenomenologisk tilnærming, fordi den tar for seg å utforske erfaringene og opplevelsene av et bestemt fenomen i et samfunn eller en gruppe av mennesker (Aurini et al., 2022). Jeg ønsket å bruke den metoden for å få en dypere forståelse av hva lærere tenker om mobbing, og hva som påvirker deres årsaksforklaringer til mobbing. Jeg håpet også å få innsikt i hvordan skolekulturen blant de andre ansatte og ledelsen er med å påvirke lærernes forståelse av mobbing i videregående skole. Selv om informantene intervjues om samme fenomen, og konteksten sentrerer rundt den videregående skolen, kan deres subjektive opplevelser være ulike på grunn av deres tidligere opplevelser og erfaring.

4.2.1 Fenomenologi

Begrepet fenomenologi stammer fra det greske verbet *phainestai*, som kan oversettes til «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2016). Fenomenologi er både en kvalitativ metodisk tilnærming og en filosofi. Gjennom en fenomenologisk metode ønsker man å undersøke menneskers forståelse av et fenomen, for å få økt forståelse og innsikt i andres

livsverden. Vi må forstå mennesket for å forstå verden (Johannessen et al., 2016). Når vi får menneskers subjektive opplevelser, får vi også indirekte vite noe om samfunnet. Vi kan tenke oss frem til hva i samfunnet som har påvirket informanten, hvilke tradisjoner, syn og historiske hendelser kan prege han eller hun. Ved beskrivelsen av funn fra fenomenologisk forskning, er det nødvendig å ha med kontekst, fordi begreper kan bety ulike ting ut ifra sammenhengen det ble sagt i (Johannessen et al., 2016).

4.2.2 Hermeneutikk og forforståelse

Begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermenein* (å tolke for å forstå), og begrepet opprinnelse knyttes til den greske guden Hermes, som var budbringer ved å tolke tegn og naturfenomener (Befring, 2020). Hermeneutikk er en metode som ifølge Befring (2020) fremmer innsikt, og er en sirkulær prosess som søker å stadig oppnå mer helhetlig innsikt. Det veksles mellom tolkning og data kontinuerlig. Begrepet forforståelse kan sies å være startgrunnlaget for denne interaktive prosessen (Befring, 2020).

Ved møte med informantene hadde jeg med meg forutinntatte holdninger og meninger, en forforståelse som avgjør hva slags mening jeg fant (Johannessen et al., 2016). Dette er slik vi mennesker virker, vi tror at fenomener er slik vi ser det. Det er en utfordring for validiteten av studien, men det kan løses ved at forskeren er bevisst sitt eget tolkningsmønster. Å forstå sitt eget tolkningsmønster er en forutsetning for å forstå andre mennesker (Johannessen et al., 2016). Før intervjuene fant sted, prøvde jeg derfor å kartlegge min egen forforståelse. Min forforståelse er selvfølgelig preget av min egen skolegang og erfaringer med lærere på videregående, i tillegg til historier fra venner og noen kjente personer. Naturligvis har arbeidet mitt med teori på forhånd av intervjuene preget min forforståelse. Min forforståelse er at lærere på videregående skole ikke har så stort fokus på mobbing i den videregående skolen og er mest opptatt av det faglige. Årsaksforklaringen på mobbing tror jeg er for de fleste hovedsakelig person orientert. Spesielt hvis det er snakk om utenforskap. Selv om forforståelsen hadde påvirkning på tanker og refleksjoner i møte med informantene, er det ikke nødvendigvis negativt. Å ta med sine erfaringer og også følelser ved innsamling av data, kan virke positivt ved at man plukker opp flere aspekter og som gir et mer helhetlig bilde

(Aurini et al., 2022). I min studie kombinerer jeg hermeneutikk og fenomenologi. Fenomenologien gjør deg i stand til å se virkeligheten slik informanten opplever den, mens hermeneutikken gjør deg i stand til å virkeligheten deres i kontekst.

4.2.3 Informanter

Informantene besto av lærere på videregående skole. Det var to kvinner og to menn. Alderen varierte fra 25-47. Det var også stort spenn i antall år de hadde jobbet som lærere. Sette inn hva slags utdanning de har.

På grunn av tidsbegrensning ble valget tatt om å bare intervju 4 deltakere, selv om jeg helst kunne tenkt meg å intervju mange flere, nærmere 30 (Aurini et al., 2022). Det er det antallet som sies å være et metningspunkt, altså at å intervju flere enn det oftest ikke gir noen ny informasjon. En annen begrensning jeg måtte ta siden det var litt knapt med tid var å bare intervju lærere, men det hadde vært ønskelig å intervju også annet personell i den videregående skolen. Fordi det hadde gitt et mer helhetlig bilde av skolekulturen. I tillegg hadde jeg hatt lyst til å intervju elever for å se om svar hos de voksne samsvarer med oppfatningene til elevene.

Siden jeg har et kriterium på at informantene mine må være lærere på videregående skole, blir det en naturlig begrensning for hvem som kan være informanter. Utvalget mitt blir dermed et homogent utvalg(Aurini et al., 2022).

Rekruttering

Jeg hadde kjennskap til tre lærere som jobber på videregående skole, som det var naturlig å ta kontakt med først. Både fordi det kunne være lettere å få tak i nok informanter, i tillegg til at jeg betraktet det som en styrke å kjenne de. Dette fordi jeg allerede har en relasjon til dem og at det kan være lettere for dem å åpne seg opp under intervjuet. Jeg tok kontakt med informanter gjennom Messenger for at de kunne få betenkningstid før de måtte svare, og at det ikke skulle føles ubehagelig dersom de ikke ønsket å delta, som det kunne vært hvis jeg hadde ringt dem. I tillegg kontaktet jeg en videregående skole via epost. Fikk aldri noe svar av den videregående skolen. Men fikk tak i en til informant gjennom ei Mamma kjente.

Prosedyre

Alle informantene fikk først skriftlig informasjon om undersøkelsen med forespørsel om deltakelse, samt samtykkeerklæring for undertegning. Den ble signert ved oppmøte til intervjuet, før jeg startet lydopptakeren og begynte å stille spørsmålene. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, ved bruk av mobilappen nettskjema-diktafon. Intervjuene ble gjennomført våren 2023, og fant sted enten hjemme hos meg, eller på informantens arbeidsplass. Det ble avklart på bakgrunn av hva informantene selv ønsket. Intervjuene varte fra 60 min til omtrent 2 timer. Informantene fikk ingen belønning. All datainnsamling, transkribering og dataanalyse ble utført av meg som er forfatter, noe som er heldig for å ivareta nonverbale og kontekstuelle faktorer i intervjuene. Jeg brukte programmet Nvivo til kodingen. Resultatene er presentert aidentifisert.

4.2.4 Datainnsamling

Jeg brukte et semistrukturert, personlig intervju for å få samtalen til å bli mest mulig naturlig, men samtidig få nok informasjon som kunne sammenlignes med de andre deltakerne (Aurini et al., 2022). Et semistrukturert intervju består av et sett planlagte spørsmål, men i tillegg kan man stille oppfølgingsspørsmål når man vil og informantene kan svare på den måten de vil. Ved å bruke semistrukturert intervju gir det også meg som forsker mulighet for å analysere *hvordan* informantene responderer på spørsmålene (Aurini et al., 2022).

Jeg brukte mye tid på å utarbeide intervjuguiden min, og finne gode spørsmål som kunne gjøre det mulig å få svar på problemstillingen min. Jeg tok utgangspunkt i relevant litteratur ved utarbeiding av intervjuguiden, og fikk ideer fra andre masteroppgaver. Intervjuguiden min besto av en fast introduksjon, oppvarmingsspørsmål, hovedspørsmål og en fast avslutning. Pilotintervju med min mann ble gjennomført på forhånd, for å teste intervjuguiden og øve på min rolle som intervjuer. Jeg ønsket å være godt forberedt og at det skulle føles mer som en god samtale enn et avhør. De fleste av hovedspørsmålene var åpne spørsmål, og jeg ville følge samtalen dit informantene tok den. Gangen i intervjuet ble derfor delvis styrt av informantene, noe som er positivt for å få data som er subjektiv og mest mulig

opplevelsesnært. Som intervjuer prøvde jeg derfor å strukturere intervjuet ved å gi responser som fikk informantene til å fortelle mer om det jeg var interessert i. Eksempler på noen responser jeg brukte: ”Å?”, ”Hvordan gikk det?”, ”Oi, virkelig?”, ”Hva gjorde det med deg?”, ”Fortell mer om det!”, ”Jeg kjenner jeg blir glad av det du forteller”, ”Det må være vanskelig for deg?” og ”Hva skjedde?”. Det ble notert viktige momenter til oppfølgingsspørsmål og kroppsspråk i marginen på intervjuguiden. Noe som kunne være til hjelp for å få en helhetlig forståelse av datamaterialet senere.

Ideelt sett skulle jeg ha møtt informantene mine ved flere anledninger, og i hvert fall intervjuet hver informant 2 ganger. Dette er fordi de kan føle seg mer komfortable i intervju situasjonen gang nummer to, for da vet de mer hva de går til og er blitt tryggere i situasjonen og på meg. Noe som kunne ført til at de hadde turt og åpne seg enda mer. Det hadde også gitt meg mulighet til å sjekke om mine oppfatninger av det vedkommende sa under forrige intervju stemte. Likevel måtte jeg gi avkall på det, når jeg tok i betraktning hvor lite tid jeg hadde til denne masterstudien. Noen av informantene hadde jeg litt relasjon til fra før, som kanskje kan kompensere for at det bare ble ett intervju.

4.2.5 Transkribering

Transkriberingen foregikk så raskt som mulig etter ett intervju var ferdig. Ved å ha intervjuet fortsatt ferskt i minnet øker validiteten fordi det er større sannsynlighet at man får koblet sammen de ulike momentene du hadde skrevet i marginen til riktig sitater. Og i tillegg få skrevet ned hvordan konteksten var. Det var også fordelaktig å konsentrere seg om ett intervju av gangen, slik at man ikke hadde noe rom for å blande hva som skjedde under hvilket intervju. Et annet grep jeg foretok som skulle styrke validiteten i prosjektet var å ha problemstillingen synlig under transkriberingen. Da var det enklere å være oppmerksom på relevante momenter som fremkom underveis.

4.2.6 Analyse

Å analysere meningsinnholdet er vanlig i fenomenologisk metode, og få tak i den dypere meningen bak informantenes erfaringer. Analyse av meningsinnhold kan sies å bestå av fire hovedfaser. Den første er å danne seg et helhetsinntrykk og lete etter interessante og sentrale temaer. Irrelevant informasjon fjernes og informantenes uttalelser forkortes, og komprimerer lange setninger til kortere setninger. Jeg brukte såkalte «stanzas», lagde skille mellom hvert nye samtaletema eller samtaleretning ved å bruke linjeavstand mellom hver «stanza» (Aurini et al., 2022). Den andre fasen handler om å finne meningsbærende ord som er relevant for problemstillingen. En systematisk gjennomgang av materialet ble gjort og det ble identifisert elementer i teksten som gav informasjon tilknyttet de sentrale temaene. Tekstelementene ble kodet som en eller flere koder, det vil si at de ble merket med et kodeord som fortalte hva slags informasjon tekstelementet gav, hvilken mening det hadde. Noen ganger var det enkeltord, noen ganger setninger eller avsnitt (Johannessen et al., 2016). Det gjorde det mulig å finne, fjerne og så slå sammen alle tekstdeler som knyttet seg til et spørsmål, et begrep eller et tema. Med andre ord er koding et verktøy for å organisere meningsbærende/meningsfull informasjon som letter analyseringen. Koding er en tidkrevende prosess, og en del av tolkningsarbeidet. Kodene ble endret flere ganger ettersom jeg ble bedre kjent med dataene. Det foregikk hele tiden en teoretisk refleksjon om hva dataene fortalte og hvilke koder som var presise nok til å få fram det. Etter hvert så jeg at noen koder kunne være underkoder og jeg slo sammen flere koder til mer abstrakte kategorier, dette kalles kondensering og er den tredje fasen i analyseringsprosessen. Flere av de samme kodene ble brukt i mer enn en kategori. Den siste fasen er sammenfatning og da utformes nye begreper og beskrivelser ut ifra materialet jeg da satt igjen med. Disse begrepene og beskrivelsene er et resultat av koding, kategorisering og analytisk refleksjon, men er ikke kodet i seg selv. Det er de store ideene som dukket opp fra dataen (Aurini et al., 2022). Hensikten var nemlig å identifisere sammenhenger og mønstre som ikke umiddelbart var synlige i dataen. Jeg gikk så tilbake til det opprinnelige materialet, og vurderte hvorvidt inntrykket fra det gjenspeiles i den sammenfattede beskrivelsen (Johannessen et al., 2016). At jeg brukte denne fremgangsmåten bestående av fire hovedfaser sikret at analysen ble gjort på en systematisk og ryddig måte. I tillegg resulterer det i at jeg lettere kan dokumentere hvordan jeg har kommet fram til tolkningene av materialet. Gjennomføring av koding og analyse er en prosess av å evaluere både seg selv og andre.

4.3 Etiske hensyn

Etiske betraktninger er nødvendig å tenke på gjennom hele masteroppgaveprosessen (Aurini et al., 2022) Jeg har fulgt de nasjonale forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora ved skriving av masteroppgaven (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2022) De består av ulike normer for god vitenskapelig praksis som skal sikre forskningens integritet. En av de viktigste normene handler om å respektere deltakerne i studien. I min studie har jeg vist respekt for informantene ved å gi dem god informasjon om intervjudeltakelsen på forhånd. De fikk vite hva det innebar å være med og at de hadde mulighet til å trekke seg underveis uten å trenge å gi noe forklaring på det. I tillegg til at de fikk dette skriftlig i forveien, gjentok jeg det muntlig før de skrev under på samtykkeskjemaet og intervjuet startet.

Ulempene for informantene med å delta var at de måtte gi av sin tid, og kanskje kjenne på noe ubehag. Siden den kvalitative forskningen min går i dybden på å forstå læreres holdninger og erfaringer, kan det hende informantene kunne kjenne seg utilpasse (Aurini et al., 2022). Dermed prøvde jeg å være bevisst i min rolle som intervjuer, med tanke på hvordan jeg ordla meg og lydhør for hvordan informantene oppfattet spørsmålene. For å minske sannsynligheten for at informantene skulle oppleve ubehag, sendte jeg dem informasjon om hvilke spørsmål og temaer de kunne forvente på forhånd. Likevel kan de ha opplevd ubehag, ved for eksempel å føle at de mangler kunnskap på noen områder. Samtidig kan dette være en fordel ved å delta i denne studien, at de har fått en oppvekker eller ny innsikt som de kan ta med seg til jobben.

Jeg har tatt etiske hensyn som sikrer informantene anonymitet og behandling av opplysninger konfidensielt. Prosjektet ble innrapportert til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) og fikk godkjenning i begynnelsen av 2023. All dataen har blitt trygt lagret og slettet når masterprosjektet var ferdig.

Til syvende og sist handler alle etiske hensyn man tar om at man skal fortelle sannheten (Aurini et al., 2022). Det innebærer at man gjør sitt ytterste for å forhindre feilkilder og

rapporterer studiens styrker og svakheter. I tillegg må man være ærlig og skrive om de faktiske funnene. Da er det viktig å gjøre det tydelig hva som er mine tolkninger av det informantene sa og hva de faktisk sa (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). For at leseren ikke skal misforstå dette, har jeg benyttet meg av sitater om det informantene sier. Jeg oppfordret også informantene til å gi ærlige svar, og ikke tenke at de måtte svare så politisk korrekt.

4.4 Studiens troverdighet

Studios troverdighet avhenger av hvor høy validitet og reliabilitet den har. I kvalitativ metode handler validiteten om vi undersøker det som var ment å undersøkes. I hvilken grad ble fenomenene og variablene jeg var ute etter synlige gjennom min framgangsmåte.

Reflekterer funnene mine det som var formålet med studien og representerer den virkeligheten? (Johannessen et al., 2016). Det kan diskuteres hvor troverdig denne studien er når det ikke er brukt vedvarende observasjon og i liten grad metodetriangulering, som er to teknikker det sies øker sannsynligheten for resultatenes troverdighet (Johannessen et al., 2016). Vedvarende observasjon er å bruke nok tid med feltarbeid, for å få god innsikt i konteksten, få bygd opp tillit og vite hvilken informasjon som er relevant.

Metodetriangulering handler om at forskeren benytter seg av flere forskjellige metoder, for eksempel både intervju og observasjon. Men det kan også være at forskeren tar utgangspunkt i flere forskjellige settinger, fremfor bare én setting. At jeg intervjuet lærere fra ulike skoler og steder i landet kan derfor ses på som en måte jeg har styrket troverdigheten til studien. Selv om metodetriangulering og vedvarende observasjon ville styrket troverdigheten av studien kan likevel mine informanternes opplevelser bidra med informasjon som er interessant for feltet. Denne informasjonen kan også bidra til å gi nye innspill til hva som bør forskes videre på. Forskning som kan sikre bedre metodisk kvalitet gjennom vedvarende observasjon og metodetriangulering, som kan være nødvendig før sikrere slutninger kan trekkes.

Troverdigheten av studien er styrket gjennom spørsmål om hva informantene legger i ulike begreper de nevner, altså begrepsvaliditet. Hva informantene legger i begrepet mobbing, var på sjekklisten min før avslutning av intervjuet.

Studiens reliabilitet handler mer om hvordan dataen ble samlet inn og bearbeidet. Det handler om hvor pålitelig studien er, i hvilken grad kan den repeteres og få lignende resultater.

Reliabiliteten i kvalitativ metode blir styrket gjennom å være transparent med framgangsmåten i hele studien, fra start til slutt (Johannessen et al., 2016). Noe jeg har prøvd ved å gi detaljerte forklaringer av forskningsmetoden og vært åpen om hvilke avgjørelser som er tatt underveis i forskningsprosjektet. Dataenes reliabilitet kan ha blitt noe redusert ved at jeg er en uerfaren forsker, og kanskje ikke like oppmerksom på feilfaktorer ved min atferd, som at jeg kan ha påvirket informantene underveis på uønskede måter (Befring, 2020).

4.4.1 Overførbarhet (ekstern validitet)

Overførbarhet er det som betegnes som generalisering i kvantitativ metode. Ønsket med all forskning er å kunne generalisere resultatene, og trekke slutninger basert på opplysningene en har fått tak i. Det snakkes om overføring av kunnskap i kvalitativ forskning, fremfor generalisering, som assosieres til statistisk generalisering og kvantitative studier. «*En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres*» (Johannessen et al., 2016, s.231). Med tanke på at min studie besto av et såpass lite utvalg, og den har en fortolkende og fenomenologisk tilnærming, kan det være utfordrende å overføre kunnskapen jeg fant til andre områder. Likevel kan innsikten fra studien være nyttig ved at den belyser mangler og utfordringer i den videregående skolen, som kan gjelde for mange videregående skoler i Norge. Og hvordan kultur påvirker kunnskapen og holdningene våre. Den viktigste kunnskapen og overføre, studiens hovedbudskap, er betydningen av å ha kunnskap om mobbeatferd i den videregående skole, og viktigheten av å inkludere alle i dette arbeidet. Overførbarheten på denne studien ble prøvd styrket ved å ha begge kjønn representert, forskjeller i aldersspenn, og antall år i yrket, samt bakgrunn fra ulike skoler på Østlandet, som består av ulike kommuner. Dette for å skape større variasjon i undersøkelsens funn. Det ble forsøkt å ha med representanter fra videregående skoler som det var kjent hadde jobbet med mobbeproblematikken/ der det psykososiale arbeidet var frontet som fanesak/viktig, og også representanter som ikke hadde noe særlig erfaring med det/skolen ikke vektlagt det. Jeg mener også overførbarheten styrkes ved at resultatene samsvarer med funn fra litteraturen. Utvalgets størrelse og at det bare ble brukt et intervju per informant, er helt klart metodiske svakheter som begrenser muligheten for overføring, som igjen aktualiserer fremtidige studier med bedre design og større utvalg.

5 Analyse og Drøfting

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå mine funn fra datamaterialet, og drøfte de opp mot teori og forskning. Jeg vil også ha med egne refleksjoner og tolkninger. Temaene jeg kom frem til under analysen er delvis formet av temaene i intervjuguiden. Den var også basert på problemstillingen min som var: *Hvilke årsaksforklaringer har lærere i videregående om mobbing og har det betydning for hvordan de håndterer mobbing i skolen? Hvordan påvirkes lærerne av skolekulturen?*

Temaene jeg endte opp med er opplevelse av fenomenet mobbing, årsaksforklaringer og skolekultur. Under årsaksforklaringer ser vi på undertemaene; sosialiseringprosesser, rammefaktorer, personlige faktorer og faktorer som påvirker klassemiljø.

5.1 Opplevelse av fenomenet mobbing

Jeg synes det er naturlig å starte med tema opplevelse av fenomenet mobbing, fordi det er så viktig å vite hva informantene legger i begrepet mobbing, og hvilken forståelse de har av fenomenet for å kunne sammenligne årsaksforklaringene deres. Først presenteres informantenes definisjoner av mobbing.

5.1.1 Informantenes definisjoner av mobbing

I1: ehh ja jeg har jo ofte tenkt at det er på en måte «erting over tid», hehehe, men jeg har skjønt at det ikke nødvendigvis må være over tid. Men om man sier noe nedlatende eller konsekvent utestenger eller ehh ja mobber ehehehehe en person da. Også er det jo gjerne, ja. At det kan være gjenger som gjør det. Men det kan jo også være enkeltpersoner, men da er det gjerne noen som slenger seg på.

I2: Jeg synes det er vanskelig å definere mobbing. Fordi det er veldig knyttet til subjektive oppfattelse også. Jeg oppfatter det ikke som et problem hos meg. Og det er kanskje et problem at jeg ikke oppfatter det som et problem hos meg. Men det er fordi jeg ikke observerer noe som jeg oppfatter som et problem. Og når utenforskap er definert som mobbing, så er det det jeg da observerer. Så min definisjon av mobbing hos meg, det må jo være kanskje ufrivillig

utenforskap. Det med å slenge kommentarer, følge etter og plage, det ser jeg ikke noe av i klasserommet. Så det foregår eventuelt digitalt. Og det har ikke jeg oversikt over i det hele tatt.

I3: Ja, det er vel, holdt jeg på å si gjentatte ertinger, men altså gjentatte, at man påfører andre ubehag gjentatte ganger, går det an å si? Det finnes sikkert en mye bedre definisjon enn det.

M: Ja, men det er jo hva du legger i begrepet.

I3: Ja. Jeg vil tenke det at man på en eller annen måte, enten gjennom utestenging eller kommentarer eller fysiske tilnærmelser, plager andre mer enn en gang. Sånn at det blir et slags mønster i det.

I4: Jeg tenker at mobbing er når du helt bevisst går inn for å såre eller plage en person, du gjør det ikke for å være god eller omsorgsfull, eller du gjør det for å bry den personen med etter eller annet. Men jeg tenker at det behøver ikke å være en du er ute etter å ta heller, det kan være en god venn. Men hvis du er veldig bevisst på det du sier, og du gjør det for å såre, så tenker jeg at og hvis det er gjentakende også. Men det er jo litt sånn definisjonsspørsmål da, så hvordan man ser på det, men... Nei, jeg tenker at mobbing, jeg synes jo erting, det er så dumt ord da, for erting, det er jo litt sånn... Kanskje litt humoristisk, eller at det er gjerne med folk du kjenner godt hvor du ikke har noen vonde baktanker eller mener ikke noe vondt. Jeg tror at de som mobber, det er det en eller annen baktanke der da.

Definisjonene er noe ulike, definisjonene til I1, I3 og I4 inneholder tidsperspektivet, at det er noe gjentakende eller over tid. Informant 4 har med aspektet at det er en bevisst negativ intensjon i sin definisjon. De som utfører mobbingen, har en baktanke med det. Informant 4 skiller seg generelt litt ut med en litt lengre definisjon, og tar også med og forklarer begrepet erting. Informant 2 definerer mobbing også litt ulikt, der fokus er på utenforskap. Informant 2 sa også at å definere mobbing er vanskelig fordi mobbing er knyttet opp mot subjektiv oppfattelse. Informant 4 hevdet at hvordan man ser på mobbing er et definisjonsspørsmål. De fleste definisjonene informantene gav av mobbing gjenspeiler en viss usikkerhet. Informant 1 virket usikker når hun snakket, med bruk av ehh, og det jeg tolket som nervøs latter. Informant 2 legger frem at han syntes det er vanskelig å gi en definisjon. Informant 3 virker usikker, ved å legge til at det sikkert finnes en mye bedre definisjon. Ubalansen i

styrkeforholdet er det ingen som har med i sin definisjon, at det er en som har vanskelig for å forsvare seg. Sånn sett skiller informantene sine definisjoner seg fra Olweus og Roland sine definisjoner på mobbing. Derimot samsvarer informantenes svar, med studien fra Storbritannia utført av Naylor og kollegaer (2006), der det ble funnet at 30% av lærerne ikke var klar over at en ubalanse i styrkeforhold, er en av de sentrale kjennetegnene ved mobbing (Naylor et al., 2006). I tillegg fant studien at bare 25% var klar over at mobbing involverer en intensjon om å påføre noen skade. Dette er også i tråd med mine funn, der det bare var en av informantene som nevnte i sin definisjon spesifikt at de som mobber har en baktanke.

Den ene informanten prøvde også å sette seg inn i hvordan elevene oppfatter hva mobbing er, og forteller hvordan sin opplevelse av hvordan fenomenet mobbing har endret seg .

I4: Og så prøver vi nå å bryte det enda mer ned for å finne ut hva er egentlig mobbing, hva er det de elevene mener at mobbing er. Og det er jo litt annerledes enn det vi egentlig ser for oss. Sånn i gangene og alt mulig, så er det folk som dytter litt på hverandre, og roper til hverandre, og kommenterer hverandre og sånn. Også, kanskje 70 prosent ikke bryr seg så mye, men så er det de tredivet som egentlig synes dette er helt pyton, som også ser på det litt som mobbing da. Det at de ikke tørr å gå fra klasserom til kantina, fordi de er redd for at noen skal rope et eller annet eller...

I4: Så... for jeg tenker jo sånn, når jeg begynte her for seks år siden, så var jo... Med en gang vi begynte å snakke om mobbing, så dro vi jo litt inn sånn... Ja, 9A kan jo dras inn uansett da, men det var veldig lett at vi gikk rett ditt, og prøvde å... For det var jo ofte... Med en gang vi snakket om mobbing, så var det ting som var gjentakende da. Og du kunne gå direkte på en person, og du kunne liksom analysere hvorfor, hvem, hva... Men nå føler jeg at det er litt mer sånn svevende, men at for mange så er det det, de kaller det mobbing fortsatt da, og for dem så oppleves det sånn. Så det er ganske sånn ny problemstilling å ta tak i.

Her definerer egentlig informant 4 mobbing som noe som er vanskelig å oppdage, og uttrykker at det har skjedd en endring når det gjelder mobbebegrepet. Kanskje skjult mobbing har kommet mer på agendaen.

5.1.2 Hvordan mobbing i videregående ser ut, og hvordan det skiller seg fra barne- og ungdomsskolen

For meg virker det ikke som noen av informantene egentlig vet sikkert om mobbing på videregående skiller seg fra barne- og ungdomsskolen. De er litt motstridende i svarene sine. En del hevder at de tror det er mindre mobbing i videregående skole. De fleste antar at det er mer fysisk mobbing på barneskolen og mer digital mobbing på høyere klassetrinn. Informant 4 trekker frem at hun tror forskjellene var større før, men at skillene viskes mer og mer ut. Informant 1 tror det er like mye mobbing på videregående som det er på barne- og ungdomsskolen, men at det kommer i litt ulike former. Mer fysisk på barneskolen, og mer digital mobbing på videregående.

I1: ehhh på en måte ja og på en annen måte nei. Altså man har jo eldre elever så man kan jo ehhh Det er kanskje ikke like mye fysisk ser jeg for meg. Men jeg har skjønt at det er slåssing i noen av elektroklassene for eksempel nå for tiden, men det er uvanlig. De har aldri hatt noen så urolige elever som de har det året her. Så de er sånn, hva har skjedd her! ? Men ee også er det jo, ja i forhold til barneskolen, så er det jo mer sosiale medier sikkert, eh og utestenging sånn sett. eh, men at det er grupperinger, gjenger og folk som kanskje ikke liker hverandre det er det sikkert i like stor grad som de yngre elevene.

Informant 2 forteller at han tror det er mindre mobbing på videregående enn barne- og ungdomsskolen, og at det er mindre press på at man må ha ulike materielle ting.

I2: Jeg vet ikke. Jeg tror det er mindre mobbing. Og jeg tror det i mindre grad handler om materielle ting. Type du har ikke den mobilen som de andre har, eller jakka, eller skoene, eller, det er veldig sånn har jeg skjønt fra mine egne unger at det er veldig viktig på ungdomsskolen da. Verden raser hvis du ikke har samme sko som resten av gjengen, type ting. Det tror jeg, det opplever jeg som roligere på videregående. At folk bryr seg litt mindre om det.

Informant 3 tror ikke det er så store forskjeller mellom ungdomsskole og videregående skole.

I3: Jeg tror mye, og der kan hende at jeg tar feil, jeg tror mye foregår hvert fall i tilknytning til det digitale, eller sosiale medier og sånt. Også, nå har jeg jobbet både på ungdomsskole og videregående da, og jeg synes at mye av de samme tingene går igjen. Jeg er midt opp i noe nå

for eksempel, i min egen klasse, uten at jeg skal ikke gå inn på det. Og det er akkurat det samme som jeg kunne finne igjen på ungdomsskolen i alle fall med, ja noen kanskje bagatellmessige, hvert fall sett utenfra ting som har skjedd i en vennegjeng, og så fryses den ene ut, og så blir det snakk og meldinger og to fronter som står litt mot hverandre, og den ene føler seg veldig alene osv. Og ja, jeg synes det er ganske likt på ungdomsskolen i alle fall.

I4: Jeg tror ungdomsskole og videregående er ganske likt. Jeg tror det har blitt, jeg tror det var litt forskjell før. Fordi at jeg ser jo, jeg tror barneskole at det er litt annerledes der, men jeg tror det er litt sånn skremmende, for jeg ser jo det begynner å minne litt om ungdomsskole det også, at det drar jo seg litt oppover. Fordi at det går, og det har jo med mobiler og chatteforum og alt mulig. For når vi er på foreldremøte på barneskolen, så er det det som blir tatt opp der også, at det er folk blir utestengt fra chatteforum og sånn, og det er akkurat det vi tar opp her også. Så noe er jo likt, men jeg tror også at kanskje på barneskole kan det være mer sånn fysisk vold da, at det er slåsskamper eller banking. Det er det ikke så mye her, det er ikke det, her er det mer den skjulte.

Informant 4 tenker det samme som informant 1 om at det er mer fysisk mobbing på barneskolen.

5.1.3 Forekomst

Informant 1, 2 og mener det foregår lite mobbing på skolen de jobber på. Informant 4 trodde tidligere det ikke var noe mobbing på skolen hun jobber på, fram til hun fikk øynene opp for det i fjor.

I4: For tidligere... Og jeg har solgt inn _____ som en skole når jeg er på messer, så har jeg sagt sånn vi har nesten ikke mobbing hos oss. Fordi at jeg har ikke hørt om noe. Det er ingen steder som det kommer fram at det er noe, og så plutselig... I Fjor begynte det sånn litt, men i år så liksom er vi helt på høyde med alle andre skoler da, og det er like mye mobbing her som overalt. Så... Men det er ikke... Hvis man sånn som 9A saker da, som jeg ser på, da har mobbingen gått over i et annet nivå da. Det er det ikke veldig mye av her. Men det betyr jo ikke at det ikke foregår. Så blåøyd kan vi på en måte ikke være

Videre forteller hun at sammenlignet med andre skoler har de ikke så mye alvorlige saker, men at forekomsten også er vanskelig å vite, fordi det kan være skjult. Flere av informantene tar også opp hvordan den digitale mobbingen gjør det vanskelig å oppdage, og at de ikke aner eller har oversikt over hva som foregår der. Men alle informantene antar at det som foregår digitalt er den største utfordringen når det gjelder mobbing.

5.2 Årsaksforklaringer:

Her vil jeg drøfte ulike årsaksforklaringer informantene mine la frem. Årsaksforklaringene deles inn i undertemaene individfaktorer, sosialiseringprosesser, og ramme faktorer. Når jeg stilte spørsmål om hva som er årsaken til at det foregår mobbing på skolen, så tenker de fleste informantene på hvorfor det oppstår. Ingen reflekterer over hvorfor mobbing opprettholdes. De går først på individfaktorer som årsaker. Det forteller meg at de fleste er vant til å tenke mobber og offer og på de konkrete situasjonene. Istedenfor å tenke hva det er ved miljøet som gjør at mobbing kan foregå. De fleste informantene har holdninger som at det vil alltid oppstå ulike gjenger og grupper, og slik vil det fortsette å være.

I2: Men klarer vi å bli mobbefri noen gang? Jeg tror ikke det. Jeg tror det er som høneflokk. Jeg tror det ligger i biologien. At vi posisjonerer oss, bevisst eller ubevisst.

Dette er i tråd med studien til George & Strom (2017) som fant at de fleste lærere tror at mobbing alltid vil være en del av skolens tradisjon, og har sammenheng med evolusjon. Informant 2 argumenterer likevel for at det ikke betyr at vi ikke skal jobbe for å forebygge mobbing. Han sier det er vanskelig å sette ord på årsaken, når han ikke observerer så mange hendelser. Det kan være at skolen er god på å forebygge mobbing, og at det dermed ikke er mobbing å observere, på en annen side kan det hende informanten ikke har så mye kunnskap om årsaker til at mobbing skjer i videregående skole.

5.2.1 Personfaktorer

Personfaktorer for de som blir mobbet: som ble nevnt var alt fra at en person skiller seg ut,

har ingen felles interesser med de andre, er dårlig på kommunikasjon, vansker med sosial kompetanse, en tilsynelatende ytre svakhet, stille.

Personfaktorer til de som mobber: Usikkerhet, behov for å hevde seg, psykiske vansker.

Informant 3 forteller først om årsaker til at noen mobber. Det samme gjør informant 4. Derimot peker informant 1 først og fremst på egenskaper på den som blir mobbet. Informant 2, som hovedsakelig sentrerte seg rundt mobbing i form av utestengelse, vektlegger i større grad faktorer knyttet til personen som ble utestengt, ikke den eller de som utestengte. Ved spørsmålet om hva tenker du er årsaken til utestengelse svarer informanten følgende:

I2: Nei er ikke det klassiske psykologi da? Enten er du litt annerledes, eller så er det en som trenger å fremheve seg selv. Den som vil fremheve seg selv, skaffer seg en gruppe og utestenger andre.

I2: Hvorfor blir den eleven holdt utenfor? Det er som regel en grunn. Også at de kommuniserer dårlig med de andre på en eller annen måte. Det er ikke fordi at folk hater denne person eller har motvilje mot personen, men det er veldig ofte at man, at man ikke kommuniserer godt nok i utgangspunktet, eller har veldig ulike interesser. Og da kommer biologien igjen inn da, og sier sånn er det bare. Du finner sikkert dine folk senere, når du kommer inn i en annen konstellasjon, men akkurat i denne gruppa, gjorde du ikke det.

Informant 2 trekker fram at dårlig sosiale kompetanse kan være årsak til å bli ekskludert. Likevel nevner han ikke at å jobbe med ferdigheter knyttet til sosial kompetanse kan være et tiltak for å forhindre mobbing i videregående skole. Det kan virke som informant mener at det er for sent å lære det på videregående, og at det burde vært gjort på barneskolen.

I2: Når det kommer en elev til oss etter å ha gått ti år på skole, som ikke evner å kommunisere med andre i plenum eller i liten gruppe for den saks skyld, for de som ikke kommuniserer i en liten gruppe, da kan man jo spørre seg hva som er årsaken til det etter ti år på skole. Og så kan man jo også spørre hva tror man egentlig at jeg skal kunne få til dette året, de to gangene jeg ser dem i uka, som man ikke har fått til de ti foregående årene.

At sosial kompetanse har noe å si for mobbing, kan understøttes av forskning. Vi vet hvert fall at sosial kompetanse er en risikofaktor, og at gode sosiale ferdigheter virker positivt inn på

vennerelasjoner(Alvarez-Garcia et al., 2015). Informant 1 og informant 4 setter også fokus på sosial kompetanse som årsak til mobbing.

II: Og sånn mobbing i form av utestengelse kan jo sikkert være at man ikke klaffer så godt med den personen, eller at man kommer i diskusjoner og at man liksom ikke orker ehh å ta stilling til en person som er annerledes enn deg.

Mobbing kan være et uttrykk for å ha det vanskelig, og ikke ville vise det til noen. Informant 4 setter ord på hvordan det kan hindre en støttende og god relasjon man isteden kunne fått.

I4: som kontaktlærer så vet du hva alle i klassen sliter med, og når du da ser hvem som mobber andre da, så vet jo jeg veldig godt at egentlig så har dere to helt like utfordringer, men dere snakker jo, altså den ene vil ikke vise sine svakheter og i stedet for så hakker hen ned på andre, mens hadde de satt seg sammen, og så hadde jeg visst at de hadde egentlig hatt masse til felles, men sånn, man kan jo ikke si sånt, og det må de jo på en måte bare erfare selv, man kan jo tilrettelegge litt, men.

5.2.2 Sosialiseringsprosesser

Under dette temaet om sosialiseringsprosesser vil jeg legge frem hvordan informantene mente ulike faktorer i miljøet påvirker mobbing. Årsaksforklaringer som går under temaet sosialiseringsprosesser, deles inn i kategoriene: ulike roller, foreldrenes rolle, og faktorer som påvirker klassemiljøet.

Ulike roller

I3: Jeg synes jo mye av de sakene jeg har vært borti har det virka mer tilfeldig. Eller for all del kanskje noen som er lette å ta, på en eller annen måte. Fordi de ikke har så mange i nettverket sitt. Eller fordi de har en eller annen tilsynelatende ytre svakhet eller er stille eller hva som helst. Så er de lette å ta. Men jeg har jo gjentatte ganger blitt overrasket over hvem som plutselig er mobbeoffer og hvem som er mobber, for eksempel. Men nesten alle sakene jeg kjenner til handler det om at det er noen sosiale, ja noe venner som har blitt uvenner også for man med seg andre.

Uttalelsen til informant 3 støtter opp under at mobbing ikke bare dreier seg om enkelt individer, men at det er sosiale prosesser som påvirker. At det er ulike roller, for eksempel at det er noen som henger seg på. Og at hierarki, og status i elevgrupper har noe å si.

M: Men hva tenker du er årsaker til at eventuelt en som mobber fortsetter å mobbe, eller at man får slutt på det?

I3: Ja, da ville det fortsatt være de nevnte årsakene, og så er det vel strengt at når man først har gjort noe som er galt, så har man jo dyttet sin egen terskel eller lista for å gjøre det om igjen, nedover. Det er litt som om du først har begynt å lyve litt, så er den terskelen mye lavere å fortsette med det. Så kanskje det er det. Det har jeg ikke tenkt så nøye over. Og kanskje man rett og slett har følt at det har fungert da, etter hensikten.

Det informant 3 svarer her syntes jeg belyser viktigheten av å ta tak i mobbesaker med en gang, og at de ikke skal oppleve at mobbing nytter. At de blir en del av gjengen hvis de mobber andre, eller oppnår økt popularitet. Isteden må det jobbes forebyggende, der det skapes et miljø der mobbing ikke nytter, og der det tvert imot gir status ved å si ifra når noe er ugreit, og får bedre vennerelasjoner ved å være snill.

Når jeg stiller spørsmålet om «det er ikke noen andre som er med å påvirke tenker du?», først da kommer informantene inn på at også andre elever kan ha en rolle i at mobbingen skjer. Derfor kan det virke som at det er noe informantene tenker som en medvirkende årsak, men at det hovedsakelig er en mobber som er hovedårsaken.

I3: Jo, ja det kan jo selvfølgelig være. For da vi går inn i sånne saker, så er det jo, for eksempel det jeg står oppe i nå, så er det jo noen som helt åpenbart ikke har vært veldig aktive og tatt initiativ, men som heller ikke har avverget det. Så det bidrar selvfølgelig til at mobbingen ikke tar slutt, hvis man snurr litt sånn på det. At det, Og det er jo sånn jeg i hvert fall jeg som lærer, går inn og tar tak i de elevene også. Snakker om ansvaret som en del av klassen, for eksempel. Så ja, det kan bidra. At folk ikke griper inn, at folk ikke tørr å gripe inn i fare for å miste sin egen posisjon.

Det er kun denne ene informantene som informerer om at han går inn og prater med andre elever, enn den/de som er de som utfører hovedhandlingene. Han prater med elever som også er tilskuere. Han påpeker også at det gjør han gjennom en-til-en-samtaler, fordi ved

gruppesamtaler blir ofte det eventuelle presset som ligger i nettverket til stede. Som vil gjøre at folk ikke verken åpner seg, eller tørr å endre på ting. Så denne informanten gjør mer enn å bare snakke med mobberen og offeret, i motsetning til det forskningen viser. Som er at lærere hovedsakelig bare snakker med mobberne og ofrene som det eneste tiltaket for å forhindre mobbing (Dake et al., 2003). Det virker å være fordi lærere som regel pleier å se på mobbing som et problem mellom mobbeoffer og mobber, og overse gruppedynamikken, og rollene til tilskuere (Mazzone et al., 2021). Informant 3 virker som ser på mobbing som en gruppeprosess, på bakgrunn av at han forteller at han snakker med en og en elev. Samtidig legger han frem betydningen 1 elev kan ha på hele klassen, dynamikken i klassen. Det var en elev som hadde påvirket hele klassen, som ved rene tilfeldigheter plutselig valgte å bytte skole.

I3: Og da var klassen en helt annen med en gang. Så det sier noe om hvordan de ulike rollene, de som. Ja, de som da hadde kanskje både vært litt med på det, og de som var enda litt mer perifere, som ikke grep inn og sånne ting. En kjempe, kjempefin klasse. Med å plukke ut en elev. Det er grusomt å si da.

I3: Og jeg har merket det at når jeg har hatt klasser som har vært fine, og så har vi fått inn en elev. Og så har klassen vært helt annerledes med en gang. Alle sammen.

Informant 4 ser også ut til å ha en oppfatning om at mobbing gjelder fler enn bare mobber og mobbeoffer, og poengterer hvordan de andre rollene ofte er mer skjult, og driver med mer skjult mobbing.

I4: Nei, jeg tror egentlig det er flere, jeg tror at det ikke er så mange, ja noen enkeltpersoner er det, men min erfaring er at det ofte er flere i en gruppe, men det er kanskje en som er den som sier kommentarene, sender meldingene, men at det der med blikking, bare det å snu ryggen mot deg, det også er jo noe mange synes er forferdelig ubehagelig, og der er det ofte grupperinger, at det er kanskje en som sender de stygge meldingene, men at hele den gruppa den personen er med i, gjør det samme.

Jeg spurte informant 1 om hun tenker at det er enkelt elevene som er årsaken til at det skjer eller om hun tenker resten av klassen har noe å si også. Informant 1 svarte da at det er jo sikkert en kombinasjon, i noen klasser er det flere som henger seg på, mens i andre klasser er det enkelt elever det er snakk om. Vi hadde tidligere snakket om en spesifikk mobbesak, og

når jeg spurte om den kunne sett annerledes ut, ut ifra hvordan resten av klassen hadde oppført seg, sa hun raskt at «*Nei det er såpass enkelt elever*». Men så tenke hun litt mer, og sa:

«Ehh ja eneste er jo hvis man hadde klart å inkludere dem enda litt mer .. i de andre gjengene i klassen som kanskje er lit mer tverrkulturelle»

For meg kan det vise at vi trenger mer refleksjon rundt hvorfor mobbing skjer. Og løfte blikket litt mer. Videre kommer det fram at det ikke er satt inn noen tiltak for å løse den mobbekonflikten.

II: Ja hvilke tiltak har dere egentlig satt inn der? Altså foreløpig så er det vel mest at vi følger med på hva som skjer tror jeg.

Hvilke tiltak som er satt i gang eller ikke satt i gang, kan gi en indikasjon på hva lærerne og skolen tenker er årsaker til mobbingen. Og siden det ikke er satt i gang noen tiltak, kan det virke som de kun tenker det er enkelt elever som er årsak, og at de ikke trenger å gjøre noe på klassenivå for eksempel. Videre kommer det fram at det ikke er så lenge til de elevene det gjelder skal gå ut av skolen og forteller at det skjer mye på fritiden. I tillegg til at det virker som klassemiljøet i den klassen er såpass greit, så da lar vi det være sånn. Flere unnskyldninger på at de ikke trenger å gjøre noe, som kan tyde på lite kunnskap knyttet til mobbing.

Det virker som det kun er informant 3 som gjør noe med de som er litt mer perifere, men fortsatt innblandet i mobbingen, selv om de flere av informantene uttrykker at det er flere roller som påvirker mobbingen. Det kan hende at noen av de andre informantene også snakker med flere av elevene enn mobber og offer, men det kom likevel ikke frem under intervjuene.

Foreldrenes rolle.

Studien til George & Strom fant at lærerne tenkte at de fleste som mobbet, hadde foreldre som mobbet og var dårlige forbilder (George & Strom, 2017) Det kan virke som informant 4 deler den oppfatningen.

I4: Også tror jeg at det er, jeg tror jo vi foreldre har ganske mye skyld og da. Jeg tror også man snakker om venner eller andre barn hjemme, ungdommer, åssen man snakker om andre foreldre, vi skal, jeg tror at man har blitt litt sløvere på at, ja, at man ikke tenker helt på hvordan man omtaler andre familier, andre barn, det tror jeg, det er jeg eller det er jeg helt sikker på.

Informanten virker sikker på at foreldrene har betydning på at mobbing forekommer, og at de har et ansvar for å være gode forbilder for barna sine. Hun forteller videre om hvorfor hun tror mange har blitt sløvere og setter på skylapper, istedenfor å ta tak i mobbing. Og det er at alle er blitt så opptatte av sitt barn, og at mange som opplever at barna deres sliter med ulike psykiske vansker. Det er såpass belastende for dem, at når de ser at sitt barn ikke blir utestengt eller mobbet, så tørr de ikke ta sjansen på å gjøre noe som kan rokke ved det. De verdiene de egentlig har, blir liksom tilsidesatt. Et poeng hun kommer med, som understreker hvilken rolle foreldre kan ha i kampen mot mobbing er at de viser at de kan omgås og ha det hyggelig med alle andre foreldre. Det var en kollega som hadde hørt noen fortelle på et kurs eller foredrag, at de hadde overhørt en elev som hadde sagt:

«vi mobber jo ikke barna til vennene til mamma og pappa»

Og det mente informanten det er noe i. Hun begrunner det med at hvis barn ser at de voksne kan prate sammen, så skjønner de for det første, at de prater sammen. Altså at det som blir sagt og gjort kan bli fortalt videre. Mye som kan komme fram. Og for det andre når de ser at de kan faktisk være, eller de har det jo ålreit sammen, så tror hun det bidrar til at unger godtar hverandre litt mer. Derfor vektlegger hun foreldresamarbeid. Skolen hun jobber på har bestemt at de skal ha fokus på at foreldre møtes, at foreldre prater sammen, og at skolen arrangerer noe sånne ting på skolen som gjør at foreldre blir med, eller oppfordrer alltid foreldre til å bli med. Ved mobbehendelser drar hun også inn foreldrene med en gang

I4: og selv om foreldrene kanskje ikke er enige i min reaksjon og sånn, så for dem så er det ganske sånn, den terskelen på å komme hit, sitte og ha en prat med meg og med avdelingens leder kanskje, den gjør at de kanskje gjør noen grep bare for å slippe å gjøre det en gang til, så jeg er nok litt i overkant ivrig på å dra foreldre hit, men for meg, det gir meg ikke med, for det ser jeg at hjelper. Og vise for elevene at vi prater sammen, jeg prater jo med foreldrene dine. Så skolehjem, det mener jeg også er en forebygging for mobbing.

Informant 3 er også litt opptatt av foreldresamarbeid. Jeg tolket det som at det var viktig fordi foreldrene har en rolle i hvordan elever oppfatter hva som har hendt, og for at foreldre ikke bare hører deres barns versjon.

I3: Det er selvfølgelig vanskelig å høre om mobbingen, det er ikke det, men av og til så er det jo sånn at virkeligheten må justeres litt. Der også. Og da kobler jeg alltid inn, også her på videregående foresatte, veldig tidlig. Ja, fordi elevene prater jo hjemme gjerne og på en måte bygger opp historien sin, som sikkert stort sett er sann, men samtidig så kan den vris og vendes litt på. Så derfor er det viktig å ha med dem, synes jeg.

Faktorer som påvirker klassemiljøet

To kategorier som trekkes frem her er motivasjon og læreres opplevelse av ansvar.

Motivasjon

Flere av informantene trakk frem at en grunn til at det er mindre mobbing på videregående skole, enn ungdomsskole og barneskole er at man velger linje, og dermed er mer motivert for skolen. Dersom flertallet av elevene er det, vil det sannsynlig skapes et godt klassemiljø.

I2: Stokkingen av elever er jo ny. Når har de valgt en linje. Så den grupperingen du hadde på ungdomsskolen hvor du hadde alle i en og samme gruppe, altså hele spennet. Den har jo vært gjennom en slags sortering nå. Så noen har valgt yrkesfag og noen har valgt studie. Så forutsetningene er litt bedre.

I3: Jeg vet ikke om det har noe innvirkning i det hele tatt. Kanskje tvert imot, altså dårlig innvirkning, men man har jo valgt linjer. Og det er ikke det at nødvendigvis like barn leker best, men da har man kanskje, hvert fall på noen av linjene så er man veldig sånn... Motivert for det man skal gjøre på skolen. Sånn at det ikke bare handler om at skole er kjedelig osv. Nei, jeg vet ikke.

Informant 3 setter også ord på hvordan mangel på motivasjon for å være på skolen kan påvirke til å skape et dårlig miljø på skolen. Dette er spesielt problematisk om det er mange elever i samme klasse som har det sånn.

I3: Men der er det mange som sier at de er her fordi de må, ellers får de ikke bo hjemme. Eller at de at de bare gleder seg til å komme frem til nav etter endt skolegang. Ja. Der slenges det mye skitt og folk føler seg mobba.

De elevene som har holdningene om at de gleder seg til å komme til nav, tenker jeg også opplever å ha det vanskelig. Når man ikke har noen egen motivasjon eller lyst til å komme på skolen eller lære, så er det en stor utfordring. Og dersom skolemiljøet er dårlig, får man nok ikke mer lyst til å komme på skolen heller. Lite motivasjon for skolen understøttes også av forskning som har funnet at de som mobber rapporterer å ha et lavere engasjement til skolen (Alvarez-Garcia et al., 2015). Det er klart at dersom det er mange som er lite motiverte på skolen, så påvirker det klassemiljøet negativt i stor grad. På noen yrkesfag avdelinger kan lite motivasjon være en av grunnene til høyere forekomst av mobbing. Det kan være fordi noen rådgivere anbefaler de som er lite motiverte på ungdomsskolen til å søke yrkesfag som for eksempel elektro. Dette kan være negativt for de elevene som er veldig motivert for å gå elektro. Noe annet som også kan påvirke motivasjonen til elever på videregående er om de ikke kommer inn på den skolen eller linjen de ønsket.

Læreres opplevelse av ansvar

Klassemiljøet blir påvirket av læreres opplevelse av ansvar. Hvis lærerne tydelig viser at de tar ansvar for elevene og oppførselen deres blir det bedre klassemiljø og tryggere for elevene. Mobbeforekomsten vil være påvirket av hvilken grad lærerne opplever håndtering av mobbing som sitt ansvar. Informant 3 hevder at lærere har et ansvar til å skape gode relasjoner med elevene sine, og at det bør ligge til grunn for alle handlinger lærere utfører. Dette støttes av forskning som peker på at gode relasjoner mellom lærere og elever er en beskyttende faktor mot mobbing (Alvarez-Garcia et al., 2015). Heldigvis var alle informantene mine opptatt av å skape gode relasjoner med elevene sine.

I3: Også merker jeg det at der er jeg helt uenig i tilnærmingen samtlige av de andre lærere har i den klassen. For der er det på en måte straff og sanksjoner som gjelder fra hele veien.

Og det er såpass tøft der inne at jeg skjønner at man, altså jeg kan kjenne at jeg er forbanna etter fem minutter, på en måte, i den klassen. Men det funker jo aldri, nettopp fordi man vet at. Og det er forskningsbelagt, igjen tilbake til Hattie, som jeg nevnte i stad, det er jo lærer-elever-relasjon som er det viktigste, ikke sant, for å skape læring. Og hvis jeg ville skape noe annet, så burde jeg hatt en annen jobb med litt bedre lønn.

En av informantene fortalte om utfordringer med noe utestengelse for minoriteter. Det var en elev som ble stående litt mellom de norske og de andre med samme etniske bakgrunn. Det var ikke satt i gang noe særlige tiltak her, noe som kan tyde på flere av lærerne ikke så sin rolle til å skape et mer inkluderende miljø. Det gjenspeiles blant annet i at de lot de samme personene sitte sammen i fordelingen av plasser. Dette samsvarer med den lille studien som ble gjort av lærere i videregående skole i Italia, at læreres kunnskap og holdninger til mobbing i form av ekskludering/utestenging er mangelfull, særlig for minoriteter (D'Urso et al., 2022). Her blir det tydelig at flere lærere ikke ser det som sitt ansvar å følge opp utestengelse eller fraskriver seg ansvaret fordi de ikke vet hvordan de skal gå frem.

Informant 2 forteller at det å følge opp ekskludering er kontaktlærers ansvar. Vi pratet om ufrivillig utenforskap, og jeg spurte hvordan man vet om noen opplever ufrivillig utenforskap?

I2: Nei da, da kan man spørre eleven. Og det er jo kontaktlærers ansvar og oppgave. Hvis man ser noen som har falt utenfor, så må man jo kontakte den eleven og høre hva som foregår.

5.2.3 Rammefaktorer:

Rammefaktorene er delt inn i kategoriene: det norske samfunnet er veldig individualisert, tid og Korona.

Det norske samfunnet er veldig individualisert

Det norske samfunnet har blitt veldig individualisert, som påvirker holdninger og verdier til hver enkelt elev. Vi er veldig opptatt av oss selv og hva vi ønsker å oppnå. Noen tenker mer

på hvordan man skal hevde seg selv, heller enn å ta vare på andre. Flere av informantene påpekte dette med at samfunnet er blitt veldig individualisert.

I3: Det er i hvert fall ofte sånn jeg tenker, at man må inn og snakke med de om synes du dette er ålreit? Eller ja, hva tenker du om det? Osv. Og da kan man oppleve at folk har med seg kanskje ulike holdninger og verdier. Knyttet til fellesskap, til å ta vare på hverandre, og man skal hevde seg selv framfor å ta vare på andre. Med fare for å bli litt sånn svulstig i formuleringene der, så lever man jo en tid hvor ting, eller samfunnet er veldig individualisert.

Det påpekes hvordan holdninger og verdier påvirker væremåten vår, og hvordan samfunnet påvirker oss. At den voldsomme individualiseringen som foregår nå har en del utfordringer. Det gjenspeiles også når det kommer til foreldres holdninger og påvirker samarbeidet mellom skole og hjem. Det kan virke som at foreldre ikke lenger ser på at det er et felles ansvar mellom dem og skolen og forhindre mobbing. Foreldrene involverer seg bare dersom det gjelder deres barn.

Korona

Alle informantene nevnte Korona som en medvirkende årsak til økt mobbing. De mente at elevene hadde gått glipp av sosial kontakt over lengre tid, og dermed var de sosiale ferdighetene blitt dårligere.

I3: veldig mange, lærere ikke bare her, men andre steder, har jo et inntrykk av at årets VG2-kull for eksempel er spesielt utfordrende, og at man, og han har ikke noe forskning igjen, men om man kan knytte det til korona på en eller annen måte. Det er veldig stor forskjell til for eksempel Vg1-kullet da, for de har jo også opplevd korona, men, altså det er den bitte lille teorien, eller hypotesen noen har lansert her, det er jo at siden de bytta skole, for mye skjer jo liksom, da får man en ny start og ny kultur alle sammen, så har du, etter Vg1 så har det ikke vært noe nedstengning eller noe som helst, så de har liksom byttet til et nytt skoleslag og fått med seg alt hele veien, mens VG2 de startet jo også var det masse surr allerede for dem.

I4: Vi mener jo at det er en etterdønning etter korona, hvor veldig mange av de elevene vi har nå har vært hjemme på ungdomsskolen, kanskje ett til to år sittet hjemme og ikke har hatt noe

sosialt. Mange har jo ikke så mye venner utenom skolen. Sånn at det å håndtere det å være i store grupper og forholde seg til andre og sånn, det er en kjempeutfordring.

I4: For det er ting som har blitt borte under korona da, som vi tenker kanskje kan være en av grunnene til at det er mye mobbing nå. Fellesskap, samhold, respekt.

Årsaksforklaringer knyttet til tid

I2: Trøbbelet hos oss er at vi er faglærere og vi har klassen veldig kort tid. Du har mange klasser og så bytter du og så underviser du bare ditt fag der. Jeg er kontaktlærer i en klasse som jeg underviser i naturfag, jeg ser dem fem timer i uka, altså to ganger i uka. Og ja, vi kan godt snakke om mobbing, men hva er det jeg oppfatter av mobbing de to øktene treffer de i løpet av en hel uke? I en klasse på 27. Det er veldig lite.

Klassestørrelse har innvirkning på tid. Ved spørsmål om hva som hadde vært en ideell klasse, var det flere som nevnte klassestørrelse som faktor, og at den skulle vært på ca. 15 elever. Det er et interessant funn at flere av informantene mine er opptatt av at klassestørrelse kan påvirke mobbing. Det er ikke funnet at klassestørrelse har sammenheng med forekomst av mobbing i studier til nå (Alvarez-Garcia et al., 2015).

I4: Jeg tror det vil jo fortsette, vi klarer aldri å bli helt kvitt det, men jeg tror at det må være litt mer fokus på det, og ikke bare på det med å melde saker, og jeg tror man må ha det som forebyggende arbeid, det må være mye mer fokus på det, men jeg ser også at det ikke er så lett, for det går jo på kapasitet, det går jo på hva man har mulighet, og vi har jo ganske mye vi skal gjennom på kort tid. Så det går på tid, det kommer til å fortsette med mobbing, og det er sånn for ungdommer er som det er.

I4: vi har jo ganske mye vi skal gjennom på kort tid i løpet, i forhold til pensum og sånn, og det å ta mange timer til å gjøre andre ting, det er noe jeg ønsker jo deg veldig, og jeg gjør det en del, men jeg går nok litt over det jeg egentlig burde, fordi jeg kanskje mister litt av pensum, men så har jeg prioritert at det er viktig, det er i hvert fall å gjøre igjen da, men jeg skjønner at for alle så er det ikke så lett, og spørrs jo litt hvilket fag du har,

I3: jeg skulle gjerne hatt mer tid til, eller penger og tid til å dra på tur med klassene, for det var i hvert fall inntrykket på ungdomsskolen når jeg jobba der, At når man liksom hadde noen sånne felles opplevelser som var litt utenfor klasserommet, at det ofte kunne bidra til et bedre miljø.

I2: Men for oss lærere som i utgangspunktet fungerte, så har det blitt veldig mye tid som går med til rammene for samarbeid.

Tre av fire informanter forteller om mangel på tid til å følge opp elevene så godt som de ønsker, og kunne håndtere mobbing. De trekker frem at andre pålagte oppgaver stjeler tid, som samarbeidsmøter, og å komme gjennom alt av læreplanen. Det kan underbygges av forskning at de ikke er alene om å oppleve det. Press på å rekke gjennom læreplanen, gjør at mange lærere ikke opplever å kunne håndtere mobbing slik de ønsker (Faye Mishna et al., 2005). For stort fokus på læreplanen var trolig også det som gjorde at manifest mot mobbing, og mobbing generelt gled ut av fokus (Roland, 2014).

5.3 Skolekulturen

Under dette temaet vil jeg drøfte kategoriene samarbeid, møtekultur, opplevelse av å bli hørt, elevundersøkelsen og Kap. 9A.

5.3.1 Samarbeid

Alle informantene mener egentlig at samarbeidet blant de ansatte på skolen deres er generelt bra, og ledelsen også. En av informantene nevner at rektor virker hyggelig og det virker som han gjør en god jobb, men synet av han er sjelden. Men noen påpeker at utfordringen ligger hos fylkeskommunen og de kravene de stiller.

I2: Det er ekstremt bra. Jeg jobber på ekstraordinært god skole. Vi har veldig godt samarbeid mellom lærere som underviser samme fag, så har vi veldig godt samarbeid mellom lærere på som jobber på samme avdeling, og så har vi veldig godt samarbeid mellom lærere og ledelse.

Jeg spurte hva informanten legger i «et godt samarbeid» og han svarte:

I2: Det er god kommunikasjon og åpenhet om hva som skal gjøres, og det er en god delingskultur.

I2: Og hos så er ikke det med sånn «åpnede dører» en sånn frase, men det er faktisk åpne dører. Ledelsen sitter mye med åpne dører, og du kan bare gå rett inn når som helst og diskutere det. Så det er kjempebra hos oss.

Informant 2 forteller også at den gode delingskulturen de har i dag, har noen negative sider ved seg. Og at for han var mye bedre før. Han opplevde mer motivasjon tidligere, mer eierskap fordi han hadde alt ansvaret selv. Derimot ser han på dagens delingskultur som noe bra fordi det fører til at lærere som ikke fungerer blir fanget opp.

I2: Og du følte deg som en samfunnsoppdrager med en plikt og et kall. Og det var jo fint så lenge du var en lærer som fungerte. Men det var nok av historier om lærere som ikke fungerte, og da var det ikke en spesielt god metode.

Likevel opplever informant 2 all tiden som går med til samarbeidet som en ekstra belastning. Det har blitt mye tid som går med til organisering og mange flere mellomledere i skolen. På tross av det er det ikke noe annet som er tatt vekk, det er bare mer lagt opp på den arbeidsmengden som allerede var.

I2: Men for oss lærer som i utgangspunktet fungerte, så har det blitt veldig mye tid som går med til rammene for samarbeid. Og som da for oss som fungerte, i all beskjedenhet, oppleves som en ekstra belastning. Da er det den elevkontakten, det er den jeg må ta av, det er der jeg må justere ned. Det er litt sånn bittert. Intensjonen er god, men resultatet er diskutabelt.

Alle informantene trakk fram at de synes det var flott å ha miljøarbeidere på skolen, og at det

fungerte som et støttesystem for dem. Flere nevnte at de gjerne skulle hatt enda flere. I tillegg hadde de gode erfaringer m. Informant 3 fortalte om sin gode erfaring av hjelp fra miljøterapeut.

I3: Jeg har vært borti det for flere år siden, på ungdomskolen jeg jobbet på, og jeg skjønte ikke i det hele tatt hvem det var den som trakk i trådene. Men hadde heldigvis en dyktig miljøterapeut, som kom og overvar et par timer, og plukket ut med en gang.

Informant 3 forteller om at den forrige skolen han jobbet på, hadde de to dyktige miljøarbeidere, som de kunne støtte seg på, og få råd og veiledning. Mens at på den skolen han jobber på nå, er det vanskeligere å få den nærheten til det systemet som han hadde på den forrige skolen, fordi den nye skolen er så stor.

En av informantene sier at arbeidsmiljøet er varierende på ulike avdelinger, men hennes avdeling har et godt arbeidsmiljø. På noen av yrkesfagavdelingene er det visstnok veldig lite samarbeid, og på samarbeidsmøter der de diskuterer ulike klasser 3 eller 4 ganger i året, såkalte klasserådsmøter tar de det veldig lite seriøst.

5.3.2 Møtekultur

Det virker som det er mye møter lærerne skal delta på, og at det er stadig mer de må gjennomgå der som de blir pålagt, og mindre tid til å ta opp det de selv ønsker. Noen av informantene synes det er for mye møter, og at det er uheldig på bakgrunn av at det går på bekostning av mye annet. Spesielt uheldig er det med møter som ikke er produktive.

Informant 1 forteller om en møtekultur der noen ikke tar møtet så seriøst, og som påvirker de andre lærerne. Blant annet at noen lærere ikke ønsker å ta opp alt, som de egentlig hadde hatt lyst til å få pratet om. Det er en viss utrygghet og samtidig er det lett å tenke at det ikke er vits å ta det opp, fordi vi kommer ingen vei uansett.

I 1: Ehm og gjerne da igjen den gjengen som kanskje ikke tar klasseråda like alvorlig. Hvor det da er andre lærere som tenker at det måtte vi egentlig diskutere, men det kom ikke fram. Men orker ikke ta den kampen.

Informant 2 forteller at møtene for noen år siden var helt krise. Det var bare at man fikk informasjon som man heller kunne lest på nett selv, og at det var kjempe frustrerende. Men så har det vært en prosess med tillitsvalgte og ledelse. Slik at nå er de fleste møtene mye bedre, og det er lagt opp til at avdelingslederne skal organisere møtene på en måte som aktiverer tilhørerne.

Informant 3 trakk fram hvordan det ofte i skoler er en møtekultur på å være dårlig forberedt. Lærerne skiller seg fra andre profesjoner på det området.

I3: hvis arkitekter eller advokater eller et eller annet, som også er yrker som vi kaller profesjoner, som vi innkaller til et møte hvor de skal samarbeide, så kommer de forberedt, de vet hva de skal jobbe med, og alle kommer med noe, et bidrag. Mens en typisk fellestid på fryktelig mange skoler rundt omkring, det er at folk har kanskje fått med seg hva det skal handle om, alle kommer inn litt slitne, men er helt uforberedt, leder kanskje av og til litt nervøs, legger fram noe, og de samme tre rekker opp hånda og sier det samme som den forrige sa, gjerne litt kritisk. Og så kommer det veldig lite ut av det, så har man kanskje her på huset, hvis alle samles, så er det 250 timelønner ganger den tiden vi bruker på det, så kan man spørre seg om det var verdt de 170 000 at vi sitter der.

Det er noe med møtekulturen som ikke er bra, og der er det igjen den endringsviljen som vi sliter med, I3:for hadde ledelsen gått inn og sagt at til neste onsdag, så skal dere ha lest denne artikkelen, og alle skal ha skrevet refleksjonsnotater om mobbing da eller hva det måtte være, så hadde du fått ganske mange sinte lærer. Den forrige skolen så løste de noe av det, nå skryter jeg fælt av den, det er mye bra her og, men der fant de ut at de var, eller erkjente at en del av møtetiden var dårlig løst, eller altså lite effektivt, så de fjerna en del møtetid, men til gjengjeld så begynte vi av og til å skulle jobbe mer sånn, nå skal vi lese og forberede oss, og grupper skal komme med innspill på møte og så videre. I3: Men da ble det også etter hvert, selv om det var litt motstand starten, en kultur for å bidra da.

Det virker som at det er utfordrende å skulle endre på noe på skolene.

I3: Alltid masse endringsmotstand på skolen, vet du. Og enda mer har jeg opplevd da, i videregående. Om det gjelder videregående generelt, det vet jeg ikke. Jeg har hatt mine tanker, som ikke er veldig forskningsbelagt akkurat, Om at det handler om at her sitter kanskje enda mer fagnerder, som ikke er nødvendigvis... alltid er like gode til å løfte blikket og tenke trivsel og læringsmiljø, også. Også har du med skole størrelser å gjøre. Her er det fryktelig tregt å få gjort noe endring. For eksempel, altså i den forrige skolen jeg var, der gikk utviklings arbeidet kjappere. Da var det lettere å få med seg folk. Men sånne nye programmer og ting som kommer ned over hodene på folk, det blir alltid møtt med stor motstand. Og ofte forståelig å.

På en skole hadde ledelsen en ordning, ved at når de innførte noe nytt, ble noe annet fjernet. Og at ikke alle trengte å ta ansvaret for det, men de som hadde lyst kunne ønske seg å få det ansvaret.

I3: Nå når vi skal være en mot skole for eksempel, så skal de gi ti lærere som ønsker her, en ti prosent av stillingen sin til å være mot coacher for eksempel. Sånn at det blir en del av jobben da, og samtidig fjernes noe annet.

5.3.3 Opplevelse av å bli hørt

Informant 3 opplyser om at de har en del møter, der de jobber med temaer som ledelsen har lagt opp til, og som de da skal levere inn et refleksjonsnotat eller noe lignende. Som ledelsen skal bruke når de planlegger hva det måtte være. Likevel mener han ikke alle lærere føler at de blir hørt.

I3: Men det er ikke alle som ville svart så tydelig ja på det, hvis du spurte rundt på huset her. Som nok føler at ting blir litt nedover hodene. Men ikke nødvendigvis bare fra ledelsen, lokalt her på skolen, men kanskje fra fylkeskommunen for eksempel.

Informant 2 snakker også om at det er systemet høyere opp som er utfordringen, med å bli hørt.

I2: Det mest irriterende ved ledelsen vår er at vi har god dialog. Så frustrasjonen hos oss, det er egentlig opp mot bestillingen fra skole eier og departement. Det er den friksjonen ligger. Fordi våre mellomledere og våre ledere lokalt har vi veldig god dialog med og veldig god forståelse og samarbeid med. Og det er jo dobbelt frustrerende at vi ikke kan ta noe av frustrasjonen på nærmeste leder. Men det går ikke, for vi samarbeider bra. Så det er den der helt ovenfor bestillingen da, som er det som river.

Det er jo lovende at samarbeidet mellom de ansatte på skolene virker veldig godt, og at de fleste mener ledelsen også er god. Men interessant at samarbeidet mellom fylkeskommunen og høyere opp virker å være ikke eksisterende. Og at lærerne ikke har noen tro på å komme gjennom til dem.

5.3.4 Elevundersøkelsen

Hvordan elevundersøkelsen brukes kan si noe om kulturen på skolen, og hvordan kulturen rundt mobbeproblematikken er. To av informantene mener den ikke er nyttig. En mener drøftingsmøte av resultatene må være lagt opp riktig til at det skal være noe utbytte. Blant annet drøfte det i forhold til forskning, og hva man kan gjøre. Den fjerde informanten mener elevundersøkelsen er svært nyttig. Og at man fra i år av, kan se resultater spesifikt på ulike linjer. Som gjør det lettere å se hvor det er mest hensiktsmessig å sette inn tiltak.

Informant 1 forteller at de har fått resultatene kjapt gjennomgått på fellesmøter, og at kontaktlærere skulle ta det opp med klassen sin, men at det var vanskelig fordi det var for lite spesifikt. De måtte ta vekk det som var spesifikt, og gjøre der mer generelt på grunn av taushetsplikt eller gdpr.

Informant 2 er skeptisk til elevundersøkelsen, og mener den egentlig ikke sier oss noe fordi de får samme resultater hvert år. Uavhengig av hva som er utviklingsmålet til skolen hvert år. Et år så er det vurdering, et annet år er det læringsmiljø, osv. Og det er jo de samme tingene som spørres om på elevundersøkelsene. Og uavhengig av hva som er vært årets tema, så får de de samme svarene på elevundersøkelsen på det området året etter. Så elevene svarer det samme,

så å si, hvert år. Uansett hva de gjør av endringer på de forskjellige satsingsområdene. I tillegg hevder informant to at de lærerne som har god relasjon med elevene sine og vektlegger det, får bedre resultater på alle spørsmålene på testen fordi elevene svarer mer positivt på alle spørsmålene. Ut ifra det informant 2 sier virker det også som at kollegaene har samme mening om elevundersøkelsen, og at kulturen rundt det er at det er noe man bare må igjennom.

I2: Og vår sånn felles oppfatning av analysen av dette, det er at det er gjentakende tall som ikke gir oss noe fornuftig. Det er det som er konklusjonen i plenum i møtene. Så dette er ikke et nytteverktøy som vi bruker til noe, annet enn at det er i tralten av det som skal gjøres.

Videre forteller han at han ikke bruker elevundersøkelsen til noe, men tar heller saken i egne hender hvis det er nødvendig.

I2: Men hvis jeg lurar på som lærer om det er dårlig stemning i klassen, så kjører jeg en anonym undersøkelse på egenhånd

Informant 3 forteller at de går igjennom resultatene hvert eneste år, men at måten det gjøres på har forbedringspotensial. Han har selv skrevet litt om det i egne studier, det med bruk av elevundersøkelsen opp mot læringsmiljø. Han uttrykker:

I3: Noe som for eksempel går igjen, det er at når disse tallene blir løftet fram, så skjer det samme hver gang på fellesmøte. Mange føler seg da truffet av lærerne, tror jeg, og så kommer de samme kommentarene om at «ja, men jeg tror ikke elevene har skjønt spørsmålet». Så man feier de det litt under teppet, i noen grad i alle fall.

Jeg syntes dette er interessant, og tror det kan være noe i det, og at de lærerne som også får bra resultater, føler seg utilpass ovenfor de lærerne som ikke får så gode resultater. Og da er det kanskje lettere å være enige om at de resultatene forteller oss ingen ting, enn å stå i ubehaget og faktisk diskutere hva som kan være årsaken bak de resultatene som er dårligere. Og drøfte hva er det som den læreren som alltid får så gode resultater gjør, kanskje det er noe å lære fra hen? Kanskje grunnen til at informant 2 får de samme resultatene hvert år, er fordi han gjør en skikkelig innsats hvert år. Og kan det tenkes at det er andre grunner til at resultatene på elevundersøkelsen ikke endres på det som er utviklingsmålet til skolen? Kanskje det kan være nyttig å diskutere hvorfor testresultatene ikke viser en forskjell, hva er det som har blitt gjort på det satsningsområde, hvordan har det blitt gjort? Hva kan svakhetene

ved det være?

Og informant 3 forteller at disse undersøkelsene har et undersøkelsesdesign som får luka bort det med at elevene ikke forstår spørsmålene. Og at man kan se på spredningstall og så videre for å se hvor reliable disse tallene egentlig er. Og hos dem har de blitt flinkere til å fortelle om dette og jobber bedre med resultatene fra elevundersøkelsen

I3: Og da sitter vi ned og jobber da ned blant annet helt ned på klasse nivå og ser på hva resultatene har blitt, og så tenker både litt hva, kan vi identifisere noe av dette her, er det noe vi kjenner igjen, og eventuelt tiltak.

I3: Men det som man kanskje kunne vært bedre på, det er å knytte det opp mot at det hadde vært mer sånn forskningsinformert. Fordi det blir fort litt sånn, ja vi ser at nå har vi litt mye mobbing her på vg1, den linja, hva skal vi gjøre med det a dere? Og så sitter man og synser og føler litt, og så er vi ferdig med det på en måte.

Som tidligere nevnt ble det funnet i Rigby (2018) sin studie at bare 44% av lærerne hadde lyst på tilgang til forskningsresultater omhandlende temaet mobbing. Dette kan understøttes med det informant 3 sa om at det generelt er dårlig kultur blant lærere for å lese seg opp på og støtte seg på forskning. Dette kunne vært interessant å forske mer på. Ingen av de andre informantene nevnte noe om at de diskuterte resultatene fra elevundersøkelsen opp mot noe forskning. Og det kommer heller ingen informasjon fram om de foretok noe forskningsbasert selv eller på noen møter.

Merkelig at på skolen informant 1 jobber, kunne de ikke diskutere ting ned på klassenivå, når de andre informantene forteller at de kan det. Informant 4 hevder at det er nytt i år at de kunne se spesifikt tall for de ulike linjene på skolen, noe som gir mye bedre muligheter for å sette inn tiltak der det trengs mest.

I4: Og det er det som er litt endring i år. I hvert fall, det kan godt hende, vi har bedt om en egen ordning her på skolen, men det at vi kan få det inn på hver avdeling, det har gjort at vi... For vi så jo da at det foregår mest på idrett, som gjør at vi har gått veldig inn der da. For der er de høyeste talla. Og det har vi ikke gjort før.

Ifølge elevundersøkelsen er digital nettmobbing mindre rapportert enn de andre «vanlige» formene for mobbing. På bakgrunn av det er det litt merkelig at informantene mine antok at det var mest digital mobbing. Og det kan tyde på at de kunne gått nøyere gjennom resultater fra elevundersøkelsen.

I2: Og meste parten av mobbing foregår jo digitalt og det foregår ved utestengelse.

I3: Jeg tror mye, og der kan hende at jeg tar feil, jeg tror mye foregår hvert fall i tilknytning til det digitale, eller sosiale medier og sånt.

I4: Men... Og så er det jo det med sosiale medier da. Det er jo kanskje den verstingen akkurat nå. Jeg ser jo i klassen min nå så er det jo meldinger og utestengelser, og...

Kap. 9A.

M: Ja, vi kan snakke litt om kapittel 9a. Føler du at alle lærere her er kjent med prosedyren på hvordan de skal gå fram hvis det er en mobbesak?

I3: Nei. Vi går gjennom det hvert eneste år. Sånn rask gjennomgang av hva som skjer og hvilke pliktige og rettigheter og så videre. Jeg tror mange gjør sånn som meg at vi vet det grunnleggende. Enten vi oppdager noe eller en forelder eller andre melder, så vet vi at det er en prosedyre som skal sette i gang, det skal settes i gang tiltak. Men detaljene tror jeg man tenker som meg at da vet jeg at da har jeg rådgiver og avdelingsleder som vi setter i gang med og de sitter med den oversikten. Men det er klart, jeg burde sikkert, og det er sikkert mange lærere som har den nøyaktig oversikt over stegene, men jeg tror det viktigste er at man vet at da har eleven rett på at ting skjer umiddelbart og at det skal gjøres tiltak og så videre.

De andre informantene mine var også som informant 3 at de vet hvor de skal finne prosedyren for hva de skal gjøre ved en mobbesak, men de kan det ikke utenat. De har for mye informasjon om rutiner og regler å gå rundt å huske på, så de har et oppslagsverk de slår opp i for å finne det de trenger når de trenger det. Informant 1 som var ny i jobben kunne ikke huske å ha fått prosedyren gjennomgått ved skolen heller. Svarene jeg fikk av informantene mine på dette tema understreker at det ikke er nok å ha retningslinjer for mobbing, slik også forskning har vist (Waasdorp et al., 2021). Det er viktig at skolen har opplæring og kursing av de ansatte, da det har vist en effekt på å gripe inn med de involverte elevene, diskutere

hendelsen med andre ansatte på skolen (f.eks. administratorer, rådgivere) og henviser de involverte elevene til skolens rådgiver/psykolog (Waasdorp et al., 2021).

Det virker som at skolekulturen på skolene til informantene mine er god. Det er godt lederskap, mye samarbeidsaktivitet og det virker som informantene mine trives der. Det virker heller ikke som at mobbeforekomsten er så veldig høy. Funnene mine ser ut til å stemme overens med Ertesvåg og Roland (2015) sin studie om hvordan skolekultur er relatert til mobbing på norske skoler. Deres undersøkelser viste at skoler med høyest mobbe forekomst, hadde svakere lederskap, mindre samarbeidsaktivitet, og svakere lærertilknytning (om lærerne opplever tilhørighet til skolen sin og tilknytning til sine kollegaer) (Ertesvåg & Roland, 2015). Siden jeg fant det motsatte, er det sannsynlig at det dermed er lav forekomst av mobbing, i hvert fall ikke høy forekomst. Studien til Ertesvåg og Roland (2015) så også spesifikt på lederskap, og de oppdaget at lederskapet på skolen hadde sammenheng med forekomst av mobbing. Altså vil lærere på skoler der elever rapporterte høy forekomst av «mobber andre» og «blir mobbet» trolig rapportere dårligere lederskap, enn lærere på skoler med lav forekomst av mobbing. Mine informanter var fornøyde med sitt lederskap slik jeg oppfattet det.

Et annet funn som Ertesvåg og Roland gjorde var at på skoler hvor lærere rapporterte høyt nivå av samarbeids aktiviteter, rapporterte lærere også et høyere nivå av opplevd autoritet i klasserommet. Flere av mine informanter uttalte at de var trygge i sin rolle som lærer og hadde autoritet i klasserommet. Det virket som de hadde hatt det helt siden de startet i jobben, så sånn sett ser det ikke ut til at det hadde sammenheng med nivå av samarbeidsaktiviteter. Det vil jeg tro har større påvirkning på de lærerne som ikke opplever å ha naturlig autoritet i utgangspunktet.

5.4 Oppsummerende diskusjon

Informantene mine jobber på videregående skoler der forekomsten av mobbing ser ut til å være lav. De har god samarbeidskultur, og godt lederskap. De jobber godt forebyggende med mobbing. Kunnskapen deres om mobbing er mangelfull, og de har lite forskningsbasert

kunnskap. Det virker å gjelde generelt på alle områder. Det kommer frem blant annet gjennom at fellesmøter inneholder lite diskusjon av hva forskning sier. Skolekulturen har forbedringspotensiale når det gjelder å være forberedt til møter, samtidig trenger lærere å få mindre arbeidsoppgaver for å kunne forberede seg til møter, og ikke minst håndtere mobbing slik de ønsker.

Informantenes definisjoner av mobbing var ulike, og skilte seg fra de tradisjonelle mobbe definisjonene på flere måter. Blant annet var forskjell i styrkeforhold fraværende hos alle informantene, og bare en hadde med at mobbing er intensjonell. Jeg fant også at flere av lærerne mener mobbedefinisjonen er ulik fra person til person, og spesielt at lærere og elever har ulik definisjon av mobbing. Noen av lærerne mener også at fenomenet mobbing er i endring.

Når det gjelder årsaksforklaringer trekker informantene først og fremst frem individfaktorer. Det er hovedsakelig at de noen trenger å fremheve seg selv, at man er annerledes, dårlig sosial kompetanse og at en elev har det vanskelig. Etter hvert finner jeg ut at flere av dem tenker på faktorer ved miljøet også. Bare halvparten av informantene snakket om foreldrenes rolle. Noen av informantene anerkjenner rollene andre elever i klassen også kan ha. At status i elevgruppa har noe å si. Det virker som flere har fått øynene opp for skjult mobbing de siste årene. Ekskludering virker som er den vanskeligste formen for mobbing å håndtere, spesielt om den som blir ekskludert er forskjellig fra lærerne, for eksempel i kjønn og etnisitet. Jeg fikk ikke så detaljerte og gode årsaksforklaringer på mobbing. Generelt virker det ikke som informantene er vant til å tenke så mye om årsaker til mobbing. Fokuset ligger hovedsakelig på tiltak, noe som kan være negativt fordi for å finne de rette tiltakene er man avhengig av å ha god forståelse av årsakene. Lærere i studien til George og Strom (2017) hevdet at mobbeintervensjoner som finnes er utilstrekkelig, nettopp fordi hver mobbesituasjon og mobbehendelse er unik (George & Strom, 2017).

Det kan virke som fler og fler lærere tenker at mobbing ikke er en naturlig del av skolen, i hvert fall at det er noe som kan gjøres noe med, slik at det blir så lite som mulig. Derimot virker det ikke som de mener det samme om ekskludering. Der virker holdningene å være at det er ikke alle man passer med, og det er tilfeldig om man havner i en klasse med noen man passer med eller ikke. Hvis man er uheldig og ikke finner seg noen og ikke passer inn i gruppen, er det ikke så mye å få gjort med det. Muligens lære seg å kommunisere bedre.

Informantene snakket ikke spesifikt om å hjelpe elever med å bedre den sosiale kompetansen. Likevel ble det nevnt for eksempel at de som blir utestengt ofte kommuniserer dårlig. Det kan virke som at de tenker det er for sent å lære det på videregående. Kanskje trengs det økt fokus på å legge ned mer innsats i å fremme positive mestringsevner hos ofre, istedenfor å forsøke å utrydde mobbing slik studien til George & Strom (2017) foreslår.

Hvilke årsaksforklaringer lærere har om mobbing virker å ha betydning for hvordan de håndterer mobbing i skolen til en viss grad. De lærerne som også ser på dynamikken i klasserommet inkluderer også tiltak på klassenivå, og prater med flere elever en til en. Lærerne påvirkes av skolekulturen gjennom hva som prioriteres mest av skolelederne.

6 Implikasjoner for praksis

Lærere trenger mer forskningsbasert kunnskap om mobbing, og årsaker til mobbing. Rutinen rundt elevundersøkelsen trengs forbedring, og det virker som et smart valg og legge til arbeid med forskningsbasert kunnskap knyttet opp mot gjennomgang av den. Ut ifra mine funn om at lærere ønsker mer tid til å se hver enkelt elev, virker det nødvendig med færre krav til lærerne. Det vil kunne føre til at de får mer tid til å skape relasjon med alle elevene sine og kan håndtere mobbing slik de ønsker. Videre trenger de å oppleve seg hørt av politikere, slik at lærere får mer motivasjon til gjennomføring av det som iverksettes. Jeg tror kunnskapsfokuset har for stor plass i dagens skole. Lærere er overbelastet av arbeidsmengden, det er noe politikerne snart må forstå. Skal lærerne ha kapasitet til å håndtere mobbing, må de få mer ressurser og spesielt tid. La lærerne få mer tid med og til elevene slik de ønsker. I tillegg ansett spesialpedagoger og andre yrkesbakgrunner som miljøterapeuter i skolen for å avlaste lærerne.

7 Begrensninger ved studien og implikasjoner for videre forskning

Hensikten med denne oppgaven har vært å få innsikt i hva lærere mener kan være årsaker til mobbing i videregående, og om det påvirker hvordan de håndterer mobbing. I tillegg og få vite noe om hvordan skolekulturen påvirker lærerne når det gjelder håndtering av mobbing. For å svare på oppgavens problemstilling valgte jeg intervju som metode, med en fenomenologisk tilnærming. Jeg ønsket å skape en forståelse av informantenes livsverden og se på muligheter for forbedring. I og med at jeg bare hadde fire informanter, er det vanskelig å si om deres tanker om mobbing og årsaksforklaringer, representerer andre læreres forståelse av fenomenet. Denne begrensningen er et resultat av et kort masterløp. Denne begrensningen blir det kompensert for et lite stykke på vei ved å ha informanter som representerer ulike kjønn, bosteder, alder og erfaring. Ingen av skolene til informantene mine hadde så veldig høy mobbeforekomst, det hadde kanskje vært bedre om jeg hadde inkludert hvert fall en skole som var kjent for å ha mye mobbing.

En annen svakhet ved studien er at jeg er en uerfaren forsker, og ved bruk av intervju som metode avhenger resultatene i stor grad av meg. Under transkriberingen ble jeg flere ganger oppmerksom på uheldige måter jeg påvirket informantene mine på. Som at jeg avbrøt de, ikke fulgte godt nok med på det de sa og ikke stilte gode nok oppfølgingsspørsmål. Videre kunne studien min vært styrket ved bruk av flere metoder enn bare intervju. Jeg har også overveid om det hadde vært bedre og hatt fokusgruppe intervju, for å få frem flere ulike meninger, og det hadde nok hjulpet alle deltakerne å komme på flere aspekter de ville nevne. På en annen side kunne de blitt påvirket av de andre til å ikke tørre å fortelle hvordan de tenker eller håndterer mobbing. Den beste måten hadde kanskje vært å ha hatt begge deler. Det er et forslag jeg har til videre forskning. Det trengs også større utvalg for videre forskning, og gjerne også kombinert intervju og observasjon. I tillegg hadde det vært interessant og undersøkt hva de som jobber i fylkeskommunen tenker både om mobbing, men også om samarbeidet med videregående skoler. Videre kunne det blitt undersøkt hva som skal til for at lærere blir mer motivert for å tilegne seg forskningsbasert kunnskap.

Litteraturliste

- Alvarez-Garcia, D., Garcia, T., & Nunez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126–136.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Aurini, J. D., Heath, M., & Howells, S. (2022). *THE HOW TO OF QUALITATIVE RESEARCH* (second edition). SAGE.
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(1), 104–112. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01821.x>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International, 26*(4), 428–442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Beckman, L., & Hagquist, C. (2016). Views of Bullying and Antibullying Working Styles Among School Nurses and School Social Workers in Sweden. *Journal of School Violence, 15*(4), 438–459.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1084234>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder -med etikk og statistikk* (2. utgave). Cappelen Damm AS.
- Beran, T. N., & Tutty, L. (2002). Children's Reports of Bullying and Safety at School. *Canadian Journal of School Psychology, 17*(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/082957350201700201>
- Boomsma, D. I., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Bartels, M., Dolan, C. V., & van Bergen, E. (2019). Genetic and Environmental Influences on Different Forms of Bullying Perpetration, Bullying Victimization, and Their Co-occurrence. *Behavior Genetics, 49*(5), 432–443.
<https://doi.org/10.1007/s10519-019-09968-5>

- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International, 21*(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health, 73*(9), 347–355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- D'Urso, G., Fazzari, E., La Marca, L., & Simonelli, C. (2022). Teachers and Inclusive Practices Against Bullying: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02393-z>
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(2), 195–214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.944547>
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Faye Mishna, Iolanda Scarcello, Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education, 28*(4), 718–738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School

- Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- George, L. M., & Strom, B. I. (2017). Bullying and Victimization Dynamics in High School: An Exploratory Case Study. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 147–163.
<https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0010>
- Holterman, S. (2022, november 23). *Flere elever på videregående melder om mobbing*.
<https://www.utdanningsnytt.no/mobbing-oslo-videregaende-skole/flere-elever-pa-videregaende-melder-om-mobbing/340646>
- Idsoe, T., Solli, E., & Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 34(5), 460–474. <https://doi.org/10.1002/ab.20259>
- Idsøe, T. (2022). Mobbing. I *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utgave). abstrakt forlag.
- Kvello, Ø. (2022). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Brofenbrenners bioøkologiske teori. I *Grunnbok i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Loes Pouwels, J., & Garandeau, C. F. (2021). The Role of the Peer Group and Classroom Factors in Bullying Behavior. I *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (s. 450–466). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch25>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence (London, England.)*, 63(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø—Lovdata*. (u.å.). Hentet 17. oktober 2022, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2020). «It's so fluid, it's developing all the time»: Pre-service teachers' perceptions and understanding of cyberbullying in the school environment. *Educational Studies*, 46(5), 590–606.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620693>
- Mazzone, A., Kollerová, L., & Norman, J. O. (2021). Teachers' attitudes toward bullying: What do we know, and where do we go from here? I *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (Bd. 1–2, s. 139–157).
<https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch8>
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors Associated With Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers, and Principals. *Victims & Offenders*, 1(3), 255–288. <https://doi.org/10.1080/15564880600626163>
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553–576.
<https://doi.org/10.1348/000709905X52229>
- Olweus, D. (1997). *Mobbing blant barn og unge: Informasjon og veiledning til foreldre*. Pedagogisk forum. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009010700051
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.04.012>
- Rigby, K. (2018). Exploring the gaps between teachers' beliefs about bullying and research-based knowledge. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 165–175.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1314835>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi hva kan skolen gjøre?* (2. utgave). Universitetsforlaget.

- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International, 32*(3), 330–344.
<https://doi.org/10.1177/0143034311401795>
- Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Rothbart, M. W. (2016). Do Top Dogs Rule in Middle School? Evidence on Bullying, Safety, and Belonging. *American Educational Research Journal, 53*(5), 1450–1484.
<https://doi.org/10.3102/0002831216657177>
- Teachers' Attitudes Toward Bullying*. (u.å.). Hentet 13. mai 2023, fra
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/chapter-epub/10.1002/9781118482650.ch8>
- Underwood, M. K., & Ehrenreich, S. E. (2014). Bullying May Be Fueled by the Desperate Need to Belong. *Theory into Practice, 53*(4), 265–270.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947217>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Elevundersøkelsen – mobbing vg1 til vg3, sortert etter spørsmål*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 31. mai 2023, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen-mobbing-vg1-vg3-sporsmal/>
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Perepezko, A. L., & Bradshaw, C. P. (2021). The role of bullying-related policies: Understanding how school staff respond to bullying situations. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(6), 880–895.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1889503>
- Yoon, J., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A. S. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International, 32*(3), 312–329.
<https://doi.org/10.1177/0143034311402311>
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education (Manchester), 69*, 27-.

Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence, 15*(1), 91–113.

<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

Vedlegg 1: Godkjennelse fra Sikt

30.05.2023, 21:39

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

961667

Vurderingstype

Automatisk

Dato

02.03.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Thormod Idsæ

Student

Emilie Betina Netskar

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/63a18160-5f5a-4d1d-8a96-91b81f54b5dd/vurdering>

1/2

30.05.2023, 21:39

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Årsaksforklaringer til Mobbing i videregående skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke årsaksforklaringer om mobbing i den videregående skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Min hensikt med denne studien er å få kunnskap om dine erfaringer rundt mobbeproblematikken i den videregående skolen. Jeg ønsker å få et innblikk i hva lærere i videregående skole mener årsaken(e) til mobbing er og hvordan det påvirker hvordan det jobbes med mobbing. I tillegg til hvordan skolekulturen blant de ansatte på skolen påvirker din forståelse av mobbing.

Min problemstilling er: *Hvilke årsaksforklaringer har lærere om mobbing og har det betydning for hvordan de jobber med mobbing i skolen? Hvordan påvirkes lærerne av skolekulturen?*

Dette er en masterstudie som gjennomføres ved Universitetet i Oslo.

Hva innebærer deltakelse i studien, og hva skjer med informasjonen om deg?

Delta i ett eller to intervjuer som vil vare omtrent i en time. Jeg vil bruke en båndopptaker underveis i intervjuet slik at jeg får med meg alt som blir sagt. Dette vil være et hjelpemiddel for meg i etterkant, slik at jeg får skrevet ned ordrett det du forteller meg. Det vil gi meg et helhetlig bilde av dine erfaringer rundt temaet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle mobbing i videregående skole og skolekulturen, som f.eks. hvordan samarbeidet er mellom de

ansatte og ledelsen. Jeg kommer til å behandle alt datamateriale fra intervjuet på en trygg måte. Det vil kun være jeg og min veileder Thormod Idsøe som vil ha tilgang til det. Dette materialet vil bli slettet når masteroppgaven er levert i juni 2023. Personopplysninger vil bli anonymisert og alt av informasjon som kommer frem i intervjuet vil behandles konfidensielt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil jeg slette data så sant ikke analysene er påbegynt og dataene er anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UIO ved Thormod Idsøe på 99239886
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Thormod Idsøe

Emilie Betina Netskar

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
-

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hvilke årsaksforklaringer har lærere i videregående om mobbing og har det betydning for hvordan de jobber med mobbing i skolen? Hvordan påvirkes lærerne av skolekulturen?

Innledning

- Takke for informantens deltakelse i studiet
- Informasjon om forskningsprosjektet
- Bekrefte anonymitet og frivillighet
- Påminnelse om taushetsplikt
- Underskrift av samtykkeskjema

Oppvarmingsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet her/der du jobber nå?
- Hva slags utdanning har du?
- Lærte dere noe om mobbing?
- Hva kunne du ønske du hadde lært om under utdanningen din? Eller noe du ønsket dere hadde lært mer om?

1. Fortell litt om deg som lærer

Hvordan ser du på deg selv som lærer?
Hvordan hadde den ideelle klassen/skolen vært?

2. Arbeidsmiljøet på skolen

Hvordan er samholdet og arbeidsmiljøet mellom lærerne? Hvordan er samarbeidet?
Hvordan synes du personalmøter er? Hvor ofte deltar alle de ansatte på felles møter?
Føler du ledelsen behandler alle likt? Hvor ofte har dere personalmøter? Er alle i ledelsen til stede? Fortell litt om gangen i dem.'

3. Begrepet Mobbing

Hva legger du i begrepet mobbing?
Tror du mobbing på videregående skiller seg fra barneskolen og ungdomsskolen?
Kommer det til uttrykk på andre måter?

4. Årsaksforklaringer

Hva mener du er årsaken til at det foregår mobbing på skolen?
Har du observert mobbing blant dine elever?

5. Hva tenker du kan gjøres for å forhindre mobbing på videregående?

Hva kan ledelsen gjøre? Politikerne?
Hvilke tiltak gjør du for å forhindre mobbing blant dine elever? Hvordan synes du de virker? Hvilke tiltak kunne du ønske du kunne gjort?

6. Opplevelse av kunnskap og holdninger om mobbing på skolen

Går dere gjennom resultatene fra elevundersøkelsen og bruker dere det til noe? Vet du hva trendene fra mobbing som er rapportert er?

Er du kjent med kapittel Hvor ofte diskuteres kapittel 9A på personalmøter?

Vil du si det er klare og tydelige retningslinjer på hva du og skolen skal gjøre ved mobbing?

Har dere et støttesystem for å håndtere mobbing?

Tror du opplæringslovens aktivitetsplikt har en funksjon?

Opplever du at dine årsaksforklaringer er forskjellig fra andre ansatte på skolen?

Avslutning

- Er det noe mer du vil fortelle før vi avslutter intervjuet?

- Er det greit jeg tar kontakt med deg hvis jeg har spørsmål knyttet til intervjuet?

- Takk for at du stilte opp