

”Det er jo vi lærere som skal gjøre jobben”

*- En kvalitativ studie om hvordan lærere erfarer at
mobbetilfeller i skolen håndteres.*

Erika Beathe With Rønning

Mari Thorbjørnsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

”Det er jo vi lærere som skal gjøre jobben”

En kvalitativ studie om hvordan lærere erfarer at mobbetilfeller i skolen håndteres.

© Erika Beathe With Rønning & Mari Thorbjørnsen

2016

”Det er jo vi lærere som skal gjøre jobben”

Erika Beathe With Rønning & Mari Thorbjørnsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

”Det er jo vi lærere som skal gjøre jobben”

- En kvalitativ studie om hvordan lærere erfarer at mobbetilfeller i skolen håndteres.

Bakgrunn for valg av tema

Ansatte i skolen er lovpålagt å handle dersom man får mistanke om at en elev blir utsatt for mobbing. Til tross for mange ulike nasjonale tiltaksplaner og antimobbearbeid de senere årene, er mobbing fremdeles en betydelig utfordring i norske skoler. Mye av fokuset i forskning om mobbing har vært rettet mot forebygging og avdekking. En mindre belyst side er hva skolen faktisk gjør i de tilfeller hvor det er konkludert med at mobbing foregår. Mobbing kan føre til store konsekvenser for både mobbeoffer og plager, og det er viktig og nødvendig at skolen tar mobbing på alvor. Selv om arbeidet med mobbing i skolen er formalisert i ulike læreplaner, regelverk og lover, er det likevel et arbeid som skal gjennomføres og ivaretas av skolens ansatte.

Problemstilling

Hvordan erfarer lærere at mobbetilfeller i skolen håndteres?

Formål

Formålet med oppgaven har vært å belyse lærerens erfaringer med håndtering av mobbing i skolen. Slik vi ser det er behovet for økt innsikt i læreres håndtering svært aktuelt og relevant som et bidrag i den pågående debatten om mobbeproblematikk. Med tanke på vårt fremtidige arbeid som lærere og spesialpedagoger i skolen håper vi å kunne dra nytte av den kunnskapen vi har tilegnet oss ved å skrive denne oppgaven.

Metode

For å få innsikt i informantenes erfaringer og tanker ble undersøkelsen gjennomført med et fenomenologisk perspektiv og bruk av et kvalitativt forskningsintervju. Ved bruk av semistrukturert intervju innhentet vi inngående informasjon om informantenes tanker og

opplevelser. Vi gjennomførte ett prøveintervju og fem hovedintervjuer. Utvalget besto av lærere som jobber i grunnskolen. Alle informantene hadde erfaring med håndtering av mobbetilfeller blant elever. Intervjuene ble transkribert og analysert, før vi tolket resultatene i lys av aktuell teori og forskning.

Resultater

Ut i fra våre funn kommer det frem at lærerne har lite kjennskap til den konkrete ordlyden i skolens definisjon av mobbing. Lærerne opplever definisjonen som mangelfull, og fremhever subjektive opplevelser i større grad. Den subjektive opplevelsen er avgjørende for hva som blir håndtert som mobbing. Det kommer også frem at det er varierende struktur i arbeidet med mobbing i skolene, og det er en tendens til at informantene handler etter egne verdier og erfaringer fremfor lokale og nasjonale regelverk. Vi ser også en tendens til at informantene tar i bruk og opplever støtte ved samarbeid med ledelse og kollegaer. Våre funn viser også at lærerne erfarer et godt samarbeid med hjemmet, selv om vi ser at mye av samarbeidet i stor grad består av informasjonsutveksling, og mindre grad av drøfting og medbestemmelse.

I den konkrete intervensjonsprosessen viser våre funn at samtaler med de involverte er det mest brukte verktøyet. Det er bare en av skolene benytter seg av et mobbeprogram, og det er den eneste skolen som viser til en tydelig plan for hvordan intervensjonen skal foregå. På de andre skolene var ansvaret for håndteringen lagt til hver enkelt lærer og deres kompetanse. Lærerne var splittet i sine syn på hvordan man burde forholde seg til eksisterende og foreslått regelverk.

Konklusjon

Våre resultater gir et sammensatt og komplekst bilde av lærernes erfaringer, og viser flere felles synspunkt, samtidig som flere ulike erfaringer blir trukket frem. Vi mener det er vanskelig å begrense denne kompleksiteten til en gjeldende sammenfattet konklusjon. En tendens som gjør seg gjeldende er at lærerne mener de jobber godt med håndtering av mobbetilfeller, men at mye av deres arbeidsgrunnlag er basert på egne verdier og kompetanse, og at skolens rammeverk fungerer som støtte.

Forord

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi fått mulighet til å fordype oss i et tema som vi begge engasjerer oss i. Arbeidet med oppgaven har vært en lærerik og spennende prosess. Selv om det til tider har vært et frustrerende og utfordrende arbeid, har vi først og fremst opplevd arbeidet som både gøy og interessant.

Vi er to studenter som har skrevet denne oppgaven sammen. Hovedansvaret for de ulike delkapitlene har vi fordelt mellom oss, men vi har begge vært involvert i samtlige kapitler gjennom aktiv fremstilling av tekst, og diskusjoner og refleksjoner i arbeidsprosessen.

Mari har hatt hovedansvar for endelig resultat av kapitlene 1-1.6, 2.2-2.3, 3-3.2 4.2-4.3 og 5, mens Erika har hatt tilsvarende ansvar for 2-2.1, 2.4, 3.3-3.5, 4-4.1 og 4.4-4.5. Samlet har vi begge hatt et felles ansvar for den endelige ferdigstillelsen av hele oppgaven.

I arbeidet med oppgaven er det en rekke personer som har vært til støtte og hjelp for oss, og som fortjener en stor takk.

Vi vil først takke ansatte ved Læringsmiljøsentret for deres behjelpelighet med å prøve å skaffe oss aktuelle informanter. En stor takk rettes også til våre informanter, som til tross for en hektisk skolehverdag stilte opp og delte sine erfaringer med oss.

Tusen takk til vår veileder Jan Stålhane. Dine refleksjoner og konstruktive tilbakemeldinger har vi satt stor pris på. Takk for at du hele tiden har gitt oss tro på at vi klarte å gjennomføre prosjektet.

Vi vil også takke Åshild og Eivind for utmerket gjennomlesing og korrektur – awesome!

Ikke minst må vi rette en stor takk til hverandre for et upåklagelig godt samarbeid. Ved hjelp av godt humør og god vin har denne perioden vært *the time of our lives*.

Oslo, mai 2016

Erika & Mari

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema	2
1.2	Avgrensning og presisering av tema.....	3
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Presisering av problemstilling.....	4
1.5	Oppgavens formål.....	5
1.6	Oppgavens oppbygging	5
2	Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn	7
2.1	Mobbing som fenomen	7
2.1.1	Kort historisk tilbakeblikk	7
2.1.2	Mobbedefinisjoner	8
2.1.3	Ulike former for mobbing.....	10
2.1.4	Forekomst av mobbing	11
2.1.5	Bruk av mobbebegrepet	12
2.1.6	Kjennetegn ved mobbing	13
2.2	Skolekultur.....	17
2.2.1	Den gode skolen.....	18
2.2.2	Ytre rammer for arbeidet mot mobbing.....	19
2.2.3	Handlingsplan mot mobbing.....	21
2.2.4	De ansattes ansvarsplikt.....	22
2.2.5	Samarbeid med ledelse og kollegaer.....	23
2.2.6	Lærerens betydning.....	25
2.3	Skole-hjem samarbeid.....	26
2.3.1	Typer av samarbeid.....	27
2.3.2	Kriterier for et godt samarbeid.....	28
2.3.3	Vansker i samarbeidet.....	30
2.4	Intervensjon.....	30
2.4.1	Direkte inngripen	31
2.4.2	Samtaler med de involverte	31
2.4.3	Videre oppfølging	33
3	Metode.....	34
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring	34
3.1.1	Vår førforståelse.....	35
3.2	Datainnsamling	35
3.2.1	Det kvalitative forskningsintervju.....	35
3.2.2	Utvalgsriterier	36
3.2.3	Utvalg.....	37
3.2.4	Utarbeidelse av intervjuguide	38
3.2.5	Prøveintervju.....	39

3.2.6	Gjennomføring av intervjuer.....	40
3.3	Databehandling	41
3.3.1	Transkripsjon	41
3.3.2	Koding og analyse.....	42
3.4	Undersøkelsens kvalitet	44
3.4.1	Reliabilitet.....	44
3.4.2	Validitet.....	44
3.5	Etiske hensyn	47
4	Fremstilling og drøfting av datamaterialet	49
4.1	Mobbing som fenomen	49
4.1.1	Mobbedefinisjoner	50
4.1.2	Forekomst av mobbing	52
4.1.3	Drøfting av mobbing som fenomen	54
4.2	Skolekultur.....	57
4.2.1	Skolens overordnede plan for arbeid mot mobbing.....	57
4.2.2	Samarbeid med ledelse og kollegaer.....	59
4.2.3	Drøfting av skolekultur	61
4.3	Skole-hjem samarbeid.....	63
4.3.1	Skole-hjem samarbeid og betydningen av det psykososiale miljøet	64
4.3.2	Ulike aspekter ved skole-hjem samarbeid	65
4.3.3	Drøfting av skole-hjem samarbeid.....	67
4.4	Intervensjon.....	71
4.4.1	Prosedyre for intervensjon	71
4.4.2	Samtaler med de involverte	72
4.4.3	Nye tiltak mot mobbing	74
4.4.4	Drøfting av intervensjon	75
4.5	Oppsummerende drøfting	79
5	Avsluttende refleksjoner	82
	Litteraturliste	84
	Vedlegg 1: Henvendelse til skoleledelse	90
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	91
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	92
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	93
	Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD.....	96

1 Innledning

Selv etter 14 år med antimobbearbeid er mobbing fortsatt et stort problem i norsk skole. Siden det første manifestet mot mobbing ble utarbeidet av Bondevik-regjeringen i 2002, har det med jevne mellomrom kommet nye nasjonale tiltaksplaner slik at mobbing stadig har vært på dagsordenen. Det første manifestet ble underskrevet av representanter for regjeringen, KS, Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen, og innebar at partene forpliktet seg til å arbeide for en felles visjon om nulltoleranse ovenfor mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2011). Manifestet bygget på FNs Barnekonvensjon som slår fast at barn og unge har rett til utvikling, medvirkning, ikke-diskriminering, omsorg, beskyttelse og selvrealisering. Mobbing svekker disse rettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med manifestet skulle partene stå sammen for å motivere til innsats for tiltak mot mobbing på lokalt og regionalt nivå. Manifestet har blitt videreført gjennom ulike regjeringer frem til 2015, og i januar 2016 signerte tolv sentrale organisasjoner i skole og barnehage et nytt *Partnerskap mot mobbing*, som vil gjelde fra 2016 til 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Med partnerskapet forplikter partene seg til felles tiltak, samt tiltak i den enkelte organisasjon, og dette skal blant annet bidra til kompetanseheving lokalt (Kunnskapsdepartementet, 2016b). I april 2016 la regjeringen også frem nye lovforslag og tiltak for å bekjempe mobbeproblematikken i skolen basert på en utredning utarbeidet av Djupedalutvalget.

Til tross for det økende fokuset på mobbing, har antall elever som opplever mobbing holdt seg relativt stabilt de siste årene. Fra 2013 og frem til i dag har det vært en liten nedgang i antall elever som forteller at de opplever å bli mobbet, men flere forskere stiller seg kritiske til om denne nedgangen er reell, eller om det skyldes endringer i elevundersøkelsen (Auestad & Roland, 2015; Wendelborg, 2016). I elevundersøkelsen fra 2015 fortalte ca 17.000 elever at de ble mobbet, men i tillegg opplever ytterligere 14.000 elever at de har blitt krenket (Wendelborg, 2016). Å bli utsatt for mobbing oppleves ofte vondt og sårende i selve situasjonen, men det kan også gi følger for senere i livet. Dette gjelder ikke kun den som blir mobbet (videre kalt mobbeoffer), men også den som utøver mobbingen (videre kalt plager) (Roland & Idsøe, 2001). Forskning har vist at mobbeofferet kan få psykiske problemer, samtidig som plageren har større risiko for å bli innblandet i kriminell aktivitet senere i livet (Olweus, 1992). Med tanke på konsekvenser for både individene og samfunnet, er det derfor viktig at man tar mobbing på alvor, og jobber med både forebygging, avdekking og problemløsning.

1.1 Valg av tema

Vi valgte mobbing i skolen som tema fordi vi ønsket å undersøke et tema som var aktuelt og sentralt i samfunnsdebatten. I tillegg ville vi velge et fenomen som var relevant for vår fordypning i master i spesialpedagogikk, psykososiale vansker. Arbeid med mobbeproblematikk i skolen har til dels ligget innenfor både det spesialpedagogiske, psykologiske samt pedagogiske fagfeltet. Skolen er en viktig arena med tanke på arbeid mot mobbing, og i hovedsak er det disse faggruppene som representerer arbeidet med barn og unge i skolen (Sandsleth, 2007). Det er skolen og de voksne som har ansvaret for at mobbing ikke skal forekomme, og ansatte i skolen er lovpålagt å handle hvis man får mistanke om at en elev blir utsatt for mobbing. Skolen skal også imøtekomme både foreldre og elever som ber om tiltak vedrørende det psykososiale miljøet ved skolen (Opplæringslova, 1998).

I henhold til Tangen (2012) er spesialpedagogikkens overordnede mål å fremme gode vilkår for læring og utvikling for de barn og voksne som har møtt eller står i fare for å møte vansker og barrierer i skolen. Det er skolens og lærernes ansvar å legge til rette for at alle elever opplever å være en del av et trygt og stimulerende miljø, både faglig og sosialt. Arbeidet med mobbing har på den måten sterk sammenheng med utviklingen av et godt skolemiljø (Sandsleth, 2007). Ved mobbetilfeller er det spesielt viktig at de ansatte i skolen, enten det er kontaktlærer, sosiallærer eller spesialpedagog, er i stand til å møte både plagerens og mobbeofferets individuelle behov. Dette er viktig for å støtte dem i deres utvikling og skolehverdag (Midthassel, Auestad, Roland, & Solli, 2006).

Ved studiet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker har vi fått kjennskap til spesialpedagogiske utfordringer vi vil kunne møte i jobben som lærer og spesialpedagoger. Kunnskapen vi tilegner oss gjennom denne oppgaven ønsker vi å bruke for å øke vår kompetanse på feltet, slik at vi senere kan bidra i arbeidet mot mobbing i skolen. Vi vil lære mer om hvordan skoler arbeider og hva som viser seg å fungere. Vi ønsker med dette å belyse hvordan man på en hensiktsmessig måte kan imøtekomme utfordrende situasjoner som kan oppstå i læreryrket.

Et stort fokus i media og den foreliggende forskningen om mobbing har vært hvorfor mobbing oppstår, og hvordan man kan forhindre dette. Professor Erling Roland og personlighetspsykolog Dan Olweus har vært to av de mest betydningsfulle forskerne på feltet i Norge. I de

senere årene har flere skoler både i Norge og andre land knyttet seg til ulike skolebaserte antimobbeprogram, deriblant Olweus som er utviklet av Dan Olweus og Zero som er utviklet av Senter for atferdsforskning (videre kalt SAF), nå Læringsmiljøsenderet, hvor Erling Roland er tilknyttet. Disse programmene har til hensikt å forebygge eller redusere antall mobbetilfeller blant elever, hvor arbeidet mot mobbing er systematisert innenfor avdekking, håndtering og forebygging. En stor del av antimobbeprogrammene omhandler også hvordan man skal gripe an selve problemløsningen (Olweus & Limber, 2010; Roland & Vaaland, 2006). En annen og mindre belyst side av samfunnsdebatten er spørsmålet om hvorfor mobbingen som først har oppstått i skolen ofte ikke blir stoppet (Karlsen, 2016).

1.2 Avgrensning og presisering av tema

Mobbing i skolen er et komplekst og aktuelt fenomen. I prosessen med å avgrense tema for oppgaven hentet vi inspirasjon fra de nye forslagene for tiltak mot mobbing, som er utarbeidet av Djupedalutvalget på oppdrag fra Stoltenberg-regjeringen (NOU 2015:2, 2015). Blant annet foreslo utvalget å lovfeste konkret hva skolen plikter å gjøre dersom de oppdager mobbing, og at kommuner og skoler som ikke følger opp sine plikter kan straffes med såkalte mobbebøter. Utvalget la også frem forslag for kompetanseheving hos de ansatte i alle skoler, og å gi barneombudet en utvidet rolle i klagesaker som omhandler mobbing (NOU 2015:2, 2015). Med utgangspunkt i vår egen nysgjerrighet og personlig interesse valgte vi å ta tak i hva skolen gjør dersom de oppdager mobbing.

I begynnelsen av vår prosjektperiode tok vi også kontakt med flere instanser for å få innspill angående vinkling for oppgaven. Vi kontaktet blant annet organisasjonen Stopp mobbingen, mobbeprogrammene Zero og Olweus, og Foreldreutvalget for grunnskolen. Alle instanser ga oss nyttige innspill med tanke på hvordan vi på best mulig måte kunne belyse temaet. Det kom frem at flere av disse syntes det kunne være interessant å se nærmere på lærerens opplevelser av håndteringen av mobbing i skolen.

Gjennom år med antimobbearbeid har det blitt fokusert på at mobbing som et samfunnsproblem må erkjennes på et nasjonalt overordnet nivå for at mobbing skal bli tatt på alvor. Arbeidet med mobbing i skolen formaliseres i ulike læreplaner, regelverk og lover, men det er likevel et arbeid som må begynne i skolen (Sandsleth, 2007). Dette arbeidet skal gjennomføres av skolens ansatte, som kan bestå av skolens ledelse, sosiallærere, helsesøster og lærere.

Forskning har vist at den daglige standarden på miljøet i klassene og skolene er av stor betydning for mobbing, denne standarden settes av de voksne ved skolen (Olweus, 1992; Roland, 2014).

Tittelen på oppgaven: *"Det er jo vi lærere som skal gjøre jobben"*, viser til et utsagn fra en av våre informanter. Selv om vi ser at arbeidet mot mobbing i skolen er kompleks og krever innsats fra flere hold, har vi valgt å undersøke hvordan mobbetilfeller håndteres i skolen ut i fra et lærerperspektiv. Ettersom læreren er i posisjonen nærmest elevene i skolehverdagen, synes vi det er interessant å belyse hvordan, og på hvilket grunnlag lærerne reagerer og handler ved mobbetilfeller. Vi ønsker også å se dette i lys av hvorvidt de forholder seg til gjeldende nasjonale og lokale regelverk. Som følge av vår utdanning og tidligere praksiserfaring har vi valgt å fokusere på det arbeidet som utføres i grunnskolen.

Mobbing er et omfattende problem som krever innsats på flere ulike områder. Mye av fokuset når det gjelder skolens arbeid mot mobbing omhandler forebygging, problemløsning og iverksettelse av tiltak. Grunnet oppgavens omfang har vi valgt å fokusere på den fasen hvor skolen har konkludert med at det foregår mobbing. Skolen vet da hvem de involverte elevene er, og de starter inngripen for å stanse mobbingen (Moen, 2014). Vi kommer ikke til å gå direkte inn på avdekkingen eller de konkrete tiltakene som iverksettes.

Med utgangspunkt i oppgavens valgte tema har vi formulert følgende problemstilling:

1.3 Problemstilling

Hvordan erfarer lærere at mobbetilfeller i skolen håndteres?

1.4 Presisering av problemstilling

Mobbetilfeller er i denne oppgaven situasjoner hvor en elev opplever å bli mobbet av en eller flere elever. Med håndtering mener vi hvordan lærere arbeider alene og sammen med andre støttespillere for å stanse mobbing gjennom intervensjon, og hvordan de forholder seg til lokalt og nasjonalt regelverk.

For å besvare problemstillingen ønsker vi å se på hvordan læreren erfarer at skolen ser på mobbing som fenomen. Vi vil også undersøke hvordan lærerne erkjenner mobbing, og hvordan de anerkjenner mobbing som problem i deres skole. For å belyse hvordan arbeidet mot mobbing foregår i skolen vil vi se på hvordan læreren samarbeider med sine støttespillere, og på hvilken måte intervensjonen gjennomføres. Samarbeid handler her om hvordan lærerne tar i bruk støttespillere som en ressurs i deres arbeid. Lærerens støttespillere omfatter her kollegaer, skoleledelse og foreldre (Myklebust, 2015). Med intervensjon mener vi den fasen hvor skolen har konkludert med at det foregår mobbing, og de gjør en inngripen for å stanse mobbingen (Moen, 2014).

1.5 Oppgavens formål

Denne masteroppgaven gir oss en unik mulighet til å utvikle en dypere teoretisk og empirisk innsikt og forståelse av læreres egne erfaringer med håndtering av mobbetilfeller. Slik vi ser det, er behovet for økt innsikt i læreres håndtering svært aktuelt og relevant som et bidrag i den pågående debatten om mobbeproblematikk. Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan lærere ser på mobbing som fenomen i skolen, og belyse hvordan lærere jobber for å bekjempe tilfeller av mobbing i praksis. Vi ønsker å få innblikk i hvordan lærere mener mobbing bør håndteres, og hvordan de arbeider i hverdagen. Vårt mål med oppgaven er ikke å evaluere informantenes uttalelser og beskrivelser, men heller å belyse hvordan lærere erfarer at mobbetilfeller blir håndtert i skolen. Ved å se lærernes uttalelser i lys av teori, ønsker vi å bidra til dypere forståelse av deres erfaringer. Oppgaven og den kunnskapen vi innhenter, vil kunne være til nytte for oss i vårt senere arbeidsliv som lærere og spesialpedagoger.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem hovedkapitler. Kapittel 1 består av en innledning, hvor oppgavens bakgrunn, tema og problemstilling presenteres. I tillegg består kapittelet av oppgavens formål og oppbygging.

I kapittel 2 presenterer vi oppgavens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn. Vårt rammeverk vil være bygget opp med utgangspunkt i gjeldende teori om mobbing som fenomen. For å belyse temaet har hovedvekten blitt lagt på skandinavisk teori. Dette har sin forklaring i at Skandinavia er ledende innenfor forskning om mobbing (Smith & Sharp, 1994). Det å bruke

norsk og annen skandinavisk forskning vil også bringe relevans til vår oppgave, ettersom vi vil belyse håndteringen i den norske skole. Vi velger videre å presentere teori om temaene skolekultur, skole-hjem samarbeid og intervensjon da vi anser dette som sentrale faktorer i lærerens håndtering av mobbetilfeller. Vi benytter oss her av ulike teori, forskning og regelverk som er gjeldende for den norske skolen. Vi baserer noe av rammeverket på lovforslag som enda ikke er vedtatt i stortinget, og en norsk offentlig utredning om tiltak mot mobbing. Vi velger å ta dette med da det viser til fenomenets aktualitet, men er klar over at slike dokumenter ikke direkte kan anses som forskning.

Vår forskningsprosess blir belyst i kapittel 3. Her gjør vi rede for de valg vi har gjort vedrørende metode, informanter og fremgangsmåte for forskningen. Kapitlet består også av vår vurdering av kvaliteten på oppgaven ved drøfting av oppgavens reliabilitet og validitet. Vi vil også beskrive etiske hensyn som vi har forholdt oss til, og som er av betydning for hele prosessen.

Kapittel 4 består av vår fremstilling og drøfting av datamateriale. Vi har delt funnene inn i fire overordnede temaer, med underliggende underkategorier. Hovedtemaene vil benytte er *Mobbing som fenomen, Skolekultur, Skole-hjem samarbeid og intervensjon*. Vi vil legge frem undersøkelsens mest sentrale funn i underkategorier under henholdsvis hver av disse, og en drøfting av funnene vil følge umiddelbart etter presentasjon av resultatene i hvert hovedtema. Dette velger vi å gjøre fordi vi vil at leseren skal ha fremstillingen av resultatene friskt i minnet ved drøftingen, samtidig som vi anser det som mer oversiktlig å drøfte hvert underkapittel for seg selv. Vi vil avslutningsvis trekke linjer mellom hovedtendensene i de fire tidligere drøftingene i et eget avsnitt som vi har valgt å kalle oppsummerende drøfting.

I kapittel 5 presenterer vi våre avsluttende refleksjoner. I dette kapitlet vil vi komme med noen kommentarer og tanker om prosessen frem mot oppgavens ferdige resultat. Vi vil trekke frem den oppsummerende drøftingens hovedtendens, og betrakte dette i henhold til oppgavens formål.

2 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

I dette kapittelet vil det redegjøres for relevant teori og aktuell forskning innenfor oppgavens tema. Kapittelet vil først belyse mobbing som fenomen, og ta for seg bruken av mobbebegrepet og ulike definisjoner. Det vil deretter bli gjort rede for sentrale faktorer ved skolekulturen som kan ha betydning for håndteringen av mobbing. Videre følger teori om skole-hjem samarbeid, før vi går inn på den konkrete intervensjonen som skal gjennomføres i skolen.

2.1 Mobbing som fenomen

Begrepet mobbing kan for mange virke utydelig og diffust. Når man skal arbeide med forebygging og tiltak for mobbing er det viktig at man har en felles forståelse av begrepet, slik at man lettere kan identifisere mobbing, og vite hvordan man skal håndtere det når det først oppstår (Mossige & Waage, 2002).

2.1.1 Kort historisk tilbakeblikk

Mobbing som fenomen er noe som trolig alltid har eksistert, men som de senere årene har utviklet seg til å bli et samfunnsproblem, både i arbeidslivet og skolen (Sandsleth, 2007). Temaet mobbing kom for alvor på banen i Skandinavia da skolelege Peter-Paul Heinemann fra sitt kontorvindu oppdaget at enkelte elever ble systematisk plaget av andre elever. Den atferden han observerte kalte han mobbing, og hans systematiske observasjoner ble grunnlaget for utgivelsen av boken ”Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne” i 1973 (Roland, 2014; Sandsleth, 2007).

I 1982 begikk tre gutter selvmord i Nord-Norge, hvor årsaken ble anslått å være at guttene ble utsatt for alvorlig mobbing. Dette førte til sterke reaksjoner og økt oppmerksomhet rundt mobbing i pressen. Mens skolemyndighetene tidligere hadde forholdt seg passive til mobbing, ble det i 1983 iverksatt en landsdekkende kampanje mot mobbing i skolen, hvor ansvaret lå hos Kirke- og utdanningsdepartementet (Olweus, 1992; Smith, 1999). Kampanjen døde imidlertid hen, og ble anslått å ha hatt liten effekt (Sandsleth, 2007).

På midten av 90-tallet vokste det i Norge igjen frem ambisjoner om å ta et krafttak mot mobbing, og blant annet ble det opprettet beredskapsgrupper mot mobbing i hvert fylke. Det

ble også laget et nytt læremateriale om mobbing, blant annet ”Mobbing i skolen: en lærerveiledning”, utarbeidet av Erling Roland og Grete Sørensen Vaaland (Sandsleth, 2007).

Ved begynnelsen av 2000-tallet ba stortinget Bondevik-regjeringen om fremme forslag om lovfestet arbeidsmiljøbestemmelse, både for elever og studenter. Som et resultat av dette ble det satt inn et nytt kapittel i opplæringsloven, kapittel 9, som omhandler elevenes psykososiale miljø og derunder arbeid mot mobbing. I sammenheng med denne lovendringen ble det nasjonale tiltaket ”Manifest mot mobbing” opprettet, og flere nasjonale program mot mobbing ble utviklet, blant annet Olweusprogrammet i 2002, og Zeroprogrammet i 2003 (Roland, 2014; Sandsleth, 2007).

2.1.2 Mobbedefinisjoner

Det har gjennom årene oppstått flere ulike definisjoner av mobbing. Likevel er de ulike definisjonene enige om at mobbing kjennetegnes ved tre forhold: Mobbing er negative, aggressive eller ondsinnede handlinger, som gjentas flere ganger og foregår over tid, hvor det finnes en ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014; Sandsleth, 2007; Smith & Ananiadou, 2003). I tillegg nevner de fleste definisjonene at mobbing kan utføres både av en gruppe og av en enkeltperson (Roland, 2014).

En viktig faktor ved aggressive handlinger, er at det er handlinger som utføres ved at noen har intensjon om å påføre andre ubehag eller skade. Mobbing blir på den måten oppfattet som negativ atferd, hvor hensikten er å skade mobbeofferet (Roland, 2014). Denne atferden kan foregå både verbalt og fysisk, men også ved bruk av blikk og utfrysing (Olweus, 1992; Roland, 2014).

Det at handlingene må gjentas flere ganger over tid, kan imidlertid by på utfordringer når man ser hendelsen utenfra, da en enkelthendelse kan ha samme form som hendelser som foregår gjentatte ganger. Det er likevel stor forskjell for personen som blir utsatt om det er én enkelt hendelse eller gjentatte hendelser. Roland (2014) fremhever at dette på ingen måte betyr at man skal ignorere enkelthendelser, men at mobbebegrepet burde begrenses til å gjelde krenkende hendelser som foregår gjentatte ganger. Ifølge Olweus (1992) må mobbingen ha et omfang på minimum to til tre ganger i måneden, mens Roland mener det kun er elever som oppgir at de mobbes én eller flere ganger i uken som kan sies å være mobbet (Wendelborg, 2016)

Det tredje kjennetegnet ved mobbing, ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer, er vesentlig med tanke på om en handling skal anses som mobbing eller ikke. Mobbing involverer alltid å skade en som har vanskelig for å forsvare seg. En konflikt mellom to likeverdige parter vil dermed ikke klassifiseres som mobbing (Olweus, 1992; Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001). Dette aspektet ved mobbingen ble presisert allerede i 1983, men var da ikke med i selve definisjonene.

Olweus og Roland utarbeidet i 1983 en definisjon på mobbing som lød som følgende: ”det er mobbing/plaging når ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer” (Olweus, Roland, & Danielsen, 1983). I denne første definisjonen er ikke ubalanse om styrkeforholdet nevnt i selve definisjonen, men blir fremhevet i beskrivelsen av definisjonen. Senere implementerte derimot både Roland og Olweus elementet om ubalanse i styrkeforholdet direkte inn i sine definisjoner, henholdsvis i 1989 og 1993 (Roland, 2014).

I 1996 ble Zero, SAFs program mot mobbing - lærerveiledning utgitt, hvor Roland og Vaaland (2006) presenterte en ny definisjon på mobbing; ”med mobbing eller plaging, forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid” (Roland & Vaaland, 2006, s. 8). I tillegg til å inkludere de ulike kjennetegnene ved mobbing, presiserer også definisjonen at mobbing kan være både fysisk og psykisk vold.

Roland (2014) sin seneste definisjon på mobbing lyder som følger: ”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2014, s. 25). Definisjonen inkluderer de ulike kjennetegnene på mobbing som har blitt nevnt, også maktaspektet, men her er ordet ”vold” endret til ”fysiske eller sosiale negative handlinger”. Dagens gjeldende definisjoner blir likevel kritisert for å legge størst vekt på de fysiske sidene ved mobbing. Definisjonene beskriver mobbing som negative eller ondsinnede handlinger, men setter ikke fokus på hvem som skal avgjøre hva som er negative handlinger, mobbeofferets subjektive opplevelse (Halsan, 2015). At opplevelsen av mobbing er subjektiv blir også understreket i Utdanningsdirektoratets rundskriv, *Retten til et godt psykososialt miljø* (2010). Annen kritikk mot den etablerte mobbedefinisjonen er at den forstås i både for smal og

for vid betydning. For smal med tanke på at den ikke inkluderer enkelttilfeller som kan være svært alvorlige, men også for vid ettersom den ikke skiller mellom alvorlige og mindre alvorlige tilfeller (Skolverket, 2011).

2.1.3 Ulike former for mobbing

Mobbing kan forekomme på ulike måter, noen former mer synlige enn andre, men felles er at alle vil være en type negative handlinger. Selv om de negative handlingene er av ulik art vil grunnmønsteret være det samme, det forekommer en provokasjon. Dette innebærer at plageren utfører en handling mot mobbeofferet, for eksempel ved å påpeke noe negativt ved personens klær eller utseende, med hensikt om å fremprovosere en reaksjon. Plageren utnytter da denne reaksjonen til å rettferdiggjøre at han/hun kan gå til aksjon mot offeret (Roland, 2014).

Det er ulike meninger blant forskere om hvordan negative handlinger bør kategoriseres, men hovedtypene inkluderer fysisk, psykisk og sosial mobbing (Flaatten & Sandsleth, 2004; Roland, 2014; Smith & Ananiadou, 2003). Fysisk mobbing innebærer at plagerne bruker fysiske virkemidler, slik som dytting og spark, og er oftest å se når det er gutter som er plagerne, men forekommer også i mindre grad blant jente. Psykisk mobbing er den vanligste formen for mobbing, og inkluderer både verbale og ikke-verbale handlinger, slik som krenkende utsagn og blikk, noe som er vesentlig mindre synlig enn fysiske virkemidler (Flaatten & Sandsleth, 2004; Olweus, 1974; Roland, 2014; Smith & Ananiadou, 2003). Erting av ondsinnet art er et vanlig virkemiddel innenfor denne typen negative handlinger, og er i henhold til Roland (2014) mest virkningsfull hvis kommentarene er morsomme, slik at det fører til samlet latter i klassen, noe som kan oppleves vanskelig å forsvare seg mot for mobbeofferet. Den tredje formen, sosial mobbing har vist seg å være mer vanlig blant jenter enn gutter. Utfrysing vil tradisjonelt innebære at en person ekskluderes fra et fellesskap, men forutsetter at mobbeofferet ønsker å være sammen med den/de som utøver mobbingen (Flaatten & Sandsleth, 2004; Roland, 2014; Smith & Ananiadou, 2003).

Olweus (1992) skiller mellom ulike former for mobbing på en annen måte, direkte og indirekte mobbing. Med direkte mobbing menes synlige angrep på mobbeofferet som slag og spark, mens indirekte mobbing viser til mindre synlige angrep, slik som utestenging, isolasjon og baksnakking (Olweus, 1992; Olweus & Solberg, 2004).

2.1.4 Forekomst av mobbing

For å kunne uttale seg om utvikling og forekomst av mobbing i den norske skolen har man i Norge støttet seg til undersøkelser gjennomført av SAF, nå Læringsmiljøseneteret, og Elevundersøkelsen som Udanningsdirektoratet har ansvaret for (Roland, 2014). Hovedtendensen er at rapportert mobbing økte fra SAF sine undersøkelser startet i 1995 og frem til 2001. Videre fulgte en nedgangsperiode fra 2001 til 2004 som var perioden hvor blant annet Manifest mot mobbing ble satt i fokus. Mobbingen i skolen begynte deretter å øke i omfang igjen, for så stabilisere seg en periode frem mot 2013, om enn på et for høyt nivå i grunnskolen (Auestad & Roland, 2015; Wendelborg, 2016). Auestad og Roland (2015) forklarer økningen i denne perioden med at arbeidet med ny læreplan tok for stort fokus, og man greide ikke å integrere mobbingen i andre satsingsfelt i skolen.

Elevundersøkelsen har vært den mest pålitelige kilden til mobbestatistikk på landsbasis siden 2008 (Roland, 2014). Undersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse som hvert år tar sikte på å avdekke hva elever fra 5. trinn opp til avsluttet videregående opplæring mener om forhold som omhandler mobbing, krenkelser og arbeidsro i skole (Wendelborg, 2016). Elevundersøkelsen jobber ut i fra en egen definisjon av mobbing:

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinnnet" atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing (Wendelborg, 2016, s. 5)

De siste tre årene har elevundersøkelsen vist en nedgang i andel elever som svarer at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller mer. I 2013 gikk mobbetallene ned fra 6,8 til 4,2 prosent, og i 2015 er andelen ytterligere redusert til 3,7 prosent (Wendelborg, 2016). Selv om disse tallene indikerer en nedgang i mobbing viser Wendelborg (2016) i sin analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/2016 at nedgangen kan være resultat av andre faktorer.

Han peker på at elevundersøkelsen fra 2013 ble kortere, og at flere elever dermed tar undersøkelsen mer på alvor og ikke svarer vilkårlig av kjedsomhet. I tillegg er svartidspunktet blitt flyttet fra vår til høst, og dette kan i henhold til Wendelborg (2016) påvirke undersøkelsen ved at sosiale strukturer ikke nødvendigvis er satt, og dermed gitt grunnlag for mobbing på dette tidspunktet tidlig i skoleåret. Det bør også tas høyde for at rekkefølgen på spørsmålene kan ha spilt en rolle. Spørsmål om krenkelser er i den reviderte utgaven presentert før spørsmål

om mobbing, og dersom elevene da følte de allerede hadde svar for seg når de kom til spørsmålene om mobbing, kan dette hatt innvirkning på nedgangen som er målt (Wendelborg, 2016). I henhold til Utdanningsdirektoratet (2013a) handler begrepet krenkelser om at også ord og handlinger som ikke er regelmessige eller ondsinnede, likevel kan oppleves vanskelig for de elever som utsettes for det.

I tillegg til at Elevundersøkelsen og andre undersøkelser kan gi et skjevt bilde av mobbingen som skjer i skolen, er det også grunnlag for å tro at mye mobbing ikke stoppes fordi det ikke kommer frem i lyset. Sandsleth (2007) peker på at mobbing ikke alltid oppdages av personalet på skolen, men også at personalet ikke reagerer på det de ser. Dette støttes av Karlsen (2016) som mener at sosial feighet blant lærere og skoler, og mangel på konsekvente systemer for å stoppe mobbingen straks den oppstår, er medvirkende årsaker (Karlsen, 2016). I henhold til Sandsleth (2007) skal personalet aktivere seg til å oppdage mobbing, og reagere på det. Samtidig bør lærere motivere elevene til å reagere og varsle (Sandsleth, 2007). Dette krever kunnskap om mobbing som fenomen.

2.1.5 Bruk av mobbebegrepet

Eriksen og Lyng (2015) har utarbeidet en NOVA-rapport hvor de undersøker skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. De melder i rapporten om et ønske fra skoler og rektorer om lave mobbetall i Elevundersøkelsen. I henhold til rapporten er flere skoler opptatt av å kontrollere elevenes bruk av mobbebegrepet. De peker på årsaker som ønske om å slippe merarbeid, som for eksempel at det må fattes enkeltvedtak etter opplæringsloven, og at skolen ønsker å unngå å bli stilt i dårlig lys som følge av å bli stemplet som en problemskole (Eriksen & Lyng, 2015).

En slik kontroll og begrensning av mobbebegrepet kan få uheldige konsekvenser. Først og fremst kan en frykt for overrapportering av mobbing, føre til en underrapportering. Dette gjelder ikke bare i elevundersøkelsen, men kan også være tilfellet med tanke på rapportering til skolens ansatte og videre til ledelsen (Eriksen & Lyng, 2015). Eriksen og Lyng (2015) viser til et eksempel fra skolen hvor ledelsen hadde instruert elevene til å ikke bruke ordet mobbing i det hele tatt. I tillegg til alvorlig underrapportering, kan man risikere å bagatellisere hendelser som faller utenfor mobbedefinisjonen. Dette kan spesielt skje dersom ansatte i skolen legger vekt på at det skal mye til for at krenkelser blir til mobbing i møtet med elevene. Dette kan føre

til tvil og ubehagelige situasjoner for elever som da ikke tør si i fra (Eriksen & Lyng, 2015). Når skolen legger slike føringer for elevene kan også elevenes subjektive opplevelse av å bli mobbet bagatelliseres.

For at begrepet mobbing ikke skal miste sin betydning kan det være fornuftig å skille mobbing fra andre lignende fenomen som barn holder på med (Christopher & Bremnes, 2011). Samtidig kan man ved å dreie perspektivet fra mobbing til krenkelser, kunne bidra til at elever som føler seg krenket kan inkluderes som ofre for mobbing, selv om handlingen ikke tilfredsstiller definisjonenes krav til mobbing (Bakken & Hegna, 2015).

2.1.6 Kjennetegn ved mobbing

Heinemann beskrev hovedsakelig mobbing som ulike former for gruppevold, og mente at mobbing oppstod som reaksjon på en tilfeldig forstyrrelse av samhandlingen i en gruppe. Mobbing ble på den måten oppfattet som en handling utført av en gruppe, og ikke enkeltelever, hvor plagerne er tilfeldige personer som blir forstyrret (Olweus, 1974; Roland, 2014; Smith, 1999). Både Roland (2014) og Olweus (1974) er uenige med Heinemann når det gjelder grunnforståelsen av begrepet mobbing, og argumenterer for at det ikke fins undersøkelser som støtter Heinemanns teori om tilfeldige mobbere, og mobbing som et fenomen utført kun av grupper (Olweus, 1974; Roland & Idsøe, 2001; Smith, 1999).

Olweus anses å være den første som gjennomførte en vitenskapelig undersøkelse om mobbing, en undersøkelse han utførte allerede tidlig på 1970-tallet (Smith, 1999). Hans syn på mobbingens årsaker og prosesser vektlegger i likhet med Heinemann også gruppeprosesser, men i motsetning til Heinemann ilegger Olweus individuelle kjennetegn ved mobbere og mobbeofre størst betydning (Roland, 2014; Smith, 1999). Olweus har i hovedsak fokusert på utbredelsen av mobbing i ulike skolemiljøer, personlighetstrekk og hjemmeforhold hos mobbere og mobbeofre, men har også i de senere år rettet større oppmerksomhet mot skolens betydning (Roland, 2014).

Erling Roland gjennomførte sin første undersøkelse om mobbing i 1980 (Roland, 1980), hvor resultatene i stor grad samsvarte med de funnene som allerede var gjort av Olweus. Gjennom sin forskning har Roland hatt fokus på tilskuerens rolle og klassemiljøets betydning, og har

blant annet fremhevet viktigheten av struktur i skolehverdagen og god klasseledelse (Roland, 2014; Sandsleth, 2007).

Både Roland (2014) og Olweus (1992) definerer mobbing som negative handlinger utført av en eller flere personer. Det mest vanlige er at mobbingen foregår i grupper, at to eller flere sammen mobber ett offer. (Olweus, 1992; Roland, 2014). Man kan dermed se på mobbing som et gruppefenomen med spesielle kjennetegn. Dette kan innebære situasjoner hvor det er elever som av og til deltar i mobbingen, men som sjeldent tar initiativet, disse kalles passive mobbere eller medløpere. Denne gruppen er ganske sammensatt, og inkluderer både elever som er selvsikre, samt mer engstelige elever (Flaatten & Sandsleth, 2004; Olweus & Solberg, 2004).

Plagerne og mobbeofrene

Gjennom elevundersøkelser har forskerne vært i stand til å sammenligne dem som blir mobbet med dem som ikke blir det, og på den måten kommet frem til visse karakteristikk ved mobbere og mobbeofre. Roland (2014) fremhever at sammenligning kan gi tendenser og skjule enkeltpersoner, slik at det derfor er tendenser man snakker om når man sier at plagerne og mobbeofrene har bestemte karakteristikk. Det er også viktig å trekke frem at ingen kan si med sikkerhet om disse karaktertrekkene var tilstede før mobbingen begynte, eller om de oppstod som en konsekvens av mobbingen (Olweus & Solberg, 2004).

Det kan synes å være en felles oppfatning om at ytre avvik, slik som klær, dialekt og utseende er en stor del av grunnen til at enkelte blir mobbet. Når en person blir mobbet vil det være naturlig å lete etter årsaker for dette, og hvis førforståelsen bygger på at ytre avvik har betydning, kan man ofte finne belegg for at dette stemmer, mye fordi nesten alle mennesker har en form for ytre avvik (Roland, 2014). At ytre avvik har betydning for hvem som blir mobbet ble imidlertid avkreftet av Olweus (1974) i en undersøkelse han gjennomførte på begynnelsen av 70-tallet. Han fant da at hverken avvik i utseende, klær eller dialekt øker risikoen for å bli mobbet, og at det heller ikke er sammenheng mellom plagerne og deres utseende, klær eller dialekt. Det som viste seg å være av betydning var de indre faktorene, slik som selvbilde, tilhørighet, angst og aggressivitet, samt hjemmeforholdene (Olweus, 1974, 1992; Roland, 2014; Smith & Ananiadou, 2003).

Undersøkelser som har blitt gjennomført de siste årene (Olweus, 1974; Roland, 1980) har vist at mobbeofrene har et lavere selvbilde enn gjennomsnittet. Mobbeofrene er ofte engstelige og ensomme, og har gjerne venner som er yngre enn dem selv. Når det gjelder familiene til mobbeofrene kan det tyde på at foreldrene ofte er overbeskyttende, slik at barna blir mindre selvstendige og sårbare (Flaatten & Sandsleth, 2004; Roland, 2014; Smith & Ananiadou, 2003).

Olweus (1992) skiller mellom underdanige og provoserende mobbeofre. Med underdanige mobbeofre viser Olweus til elever som ofte har liten selvtillit, få venner, er forsiktige og følsomme, og som lettere tyr til tårer. Disse elevene kan med sin usikre atferd signalisere til omverdenen at de ikke tør å ta igjen hvis de blir angrepet. De provoserende mobbeofrene er mindre vanlig, og omfatter elever som er rastløse, klumsete og ofte umodne. Disse elevene kan oppleves som provoserende, og kan ofte være hissig, prøve å ta igjen, og mobber også selv svakere elever (Olweus, 1992; Roland, 2014).

Mens man tidligere anså plagerne som engstelige under den tøffe overflaten, har nyere forskning vist at plagerne ikke er spesielt engstelige (Flaatten & Sandsleth, 2004; Olweus, 1992; Roland, 2014). Olweus (1974) fant i sin undersøkelse at plagerne ikke hadde noe utpreget lavt eller høyt selvbilde, noe som utelukker muligheten for at de mobber som en kompensasjon for et mindreverdighetskompleks. Dette er det imidlertid noe uenighet om, da noen undersøkelser viser at plagerne har noe lavere selvbilde enn gjennomsnittet (Roland & Vaaland, 2006). Når det gjelder familiene til plagerne skiller disse seg fra andre familier. Plagere kan oppleve mindre varme og støtte fra foreldrene, samt mindre konsekvente grenser for hva som er rett og galt, noe som kan bidra til at barna utvikler et aggressivt reaksjonsmønster. Hvordan foreldrene omtaler andre barn og voksne, vil også kunne påvirke sannsynligheten for at barnet vil plage andre (Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014; Roland & Vaaland, 2006; Smith & Ananiadou, 2003).

Plagerne har en sterk trang til å dominere og undertrykke andre elever, og oppnår viljen sin ved bruk av makt og trusler ovenfor medelever. De skiller seg tydelig fra andre elever når det gjelder aggresjon, både mot medelever og voksne (Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001). Ifølge Roland (2014) har plagerne ofte et aggressivt personlighetstrekk, noe som gir en tendens til å vise aggresjon i samspill med andre. Aggresjon defineres av

Berkowitz (1993) som ” any form of behavior that is intended to injure someone physically and/or psychologically” (Berkowitz, 1993, s. 3).

Mobbing og aggresjon

Mobbing er å utøve en form for makt som andre opplever som ubehagelig, enkelt sagt er mobbing misbruk av makt (Smith & Sharp, 1994). I en undersøkelse utført av Roland og Idsøe (2001) ble stimulansen ved makt over offeret målt, samt tilhørighet med andre når en angriper sammen. De fant at ved proaktiv aggressivitet ligger stimulansen i følelsen av makt og opplevelsen av tilhørighet. Elever som i fellesskap mobber en annen kan oppleve en følelse av tilhørighet med hverandre, og denne tilhørigheten er den sterkeste stimulansen når det gjelder mobbeatferd (Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001). Maktaspektet er i større grad stimulerende for gutter enn jenter, samtidig som undersøkelsen (Roland & Idsøe, 2001) ga sterke indisier på at maktutøvelse for å se avmakt hos den andre er en viktig stimulerende faktor ved mobbing.

I henhold til Roland (2014) er det viktig å skille mellom to ulike former for aggresjon, proaktiv og reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon defineres ofte som negative handlinger, utløst av frustrasjon eller nedverdiggelse. I møte med frustrasjoner eller nedverdiggelser kan sinne få utløp, og man kan i mindre grad være i stand til å tenke klart (Dodge, 1991; Roland, 2014). Proaktiv aggresjon, også kjent som instrumentell aggresjon, blir utløst av forhåpningen om å oppnå et utfall som følge av den aggressive atferden, slik som materielle eller sosiale belønninger (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001; Roland & Vaaland, 2006). Roland og Idsøe (2001) fant i sin undersøkelse at proaktiv aggressivitet i stor grad predikerer hvem som mobber, mens reaktiv aggressivitet kun har en moderat sammenheng med mobbing hos elever på lavere klassetrinn.

Gruppemekanismer

Til forskjell fra medløperne er de tause tilskuerne klar over at mobbingen foregår, men de deltar ikke aktivt på noen måte. Roland (2014) fremhever at de fleste av disse tause tilskuerne vanligvis er mot mobbingen, men at de ikke griper inn grunnet det som kan kalles kollektiv misforståelse. Den ene tilskueren feiltolker de andres signaler, og tror at andre ikke griper inn fordi de aksepterer mobbingen, mens de andre i virkeligheten også tenker likt som den ene tilskueren. Enkeltpersoner tør derfor ikke stå opp mot mobbingen alene, og mobber og mobbeoffer misforstår tilskuernes reaksjon, eller mangel på reaksjon på samme måte, de tror

de aksepterer mobbingen. Dette kan øke belastningen for mobbeofferet som ikke opplever noen støtte, samt bidra til å gi plagerne en følelse av makt (Roland, 2014; Sandsleth, 2007).

Undersøkelser har vist at både voksne og barn kan utvikle en mer aggressiv atferd etter å ha observert en annen person være aggressiv. Har tilskueren en positiv holdning eller på noen måte ser opp til denne personen, kan virkningen bli forsterket. Mobbesituasjoner er tilfeller hvor dette kan skje, og de som lettest blir påvirket av personer som viser aggressiv atferd kan være elever som selv er litt usikre, og ikke har noen spesielt populær status blant medelevene (Olweus, 1992; Olweus & Solberg, 2004).

I henhold til Roland (2014) mener de fleste plagerne at mobbing er galt, og de tar ofte avstand fra den type handlinger de selv gjør. Dette kan føre til at de føler en viss skyldfølelse, som de da ønsker å rettfærdiggjøre eller redusere ved bruk av ulike mekanismer. Hvis det er flere som deltar i mobbingen, enten passivt eller aktivt, eller ingen forsøker å stoppe mobbingen, kan dette være med på å redusere både skyld- og ansvarsfølelsen hos de som mobber. Opplevelsen av at alle er med på mobbingen, reduserer det individuelle ansvaret, og kan føre til at lett påvirkelige tilskuere iblant deltar aktivt i mobbingen (Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014).

Roland (2014) fremhever også en annen mekanisme som virkningsfull for å redusere skyldfølelsen, det å skape en psykologisk avstand til offeret. Plagerne gjør dette ved å rettfærdiggjøre sitt eget angrep. Dette kan de gjøre både ved å finne en anklage mot mobbeofferet, for eksempel ved å trekke frem egenskaper ved offeret som er ulikt fra dem selv, men også ved å provosere offeret med erting eller truende oppførsel. Både Olweus og Solberg (2004); Roland (2014) fremhever også et annet viktig aspekt ved denne mekanismen, gradvis forandring av synet på mobbeofferet. Ved stadig å bli utsatt for nedverdiggende kommentarer og angrep kan offeret etterhvert bli ansett som en verdiløs person, både av plagerne og andre medelever, noe som igjen kan være med på å redusere skyld- og ansvarsfølelse, og bidra til å opprettholde mobbingen.

2.2 Skolekultur

Berg definerer skolekultur som "et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole"(Berg, 1999, s. 5). Skolekulturen kommer i henhold til Berg (1999) til uttrykk gjennom uformelle samtaler og

handlinger, men kan også speiles i offisielle skoledokumenter og planer. I dette kapittelet vil vi først belyse noen kjennetegn som Rigby (2008) mener må være tilstede for det han anser som den gode skolen. Vi vil også belyse de offisielle styringsdokumenter skolen er pliktig til å følge, og de lokale planene man kan finne i skolen. Vi vil videre se på hvordan de uformelle handlingene og det samarbeid som viser seg i skolen kan påvirke skolekulturen.

2.2.1 Den gode skolen

Arbeid mot mobbing er krevende og avhenger av innsats fra flere hold (Myklebust, 2015). I henhold til Roland og Vaaland (2006) er det store forskjeller fra skole til skole når det gjelder omfanget av mobbing, og omfanget er ikke avhengig av urbaniseringsnivå, skolestørrelse eller klassestørrelse. De mener det er sosiale forhold i skolen og i klassen som har størst betydning. Roland og Vaaland (2006) viser til forhold i kollegiet og hos skolens ledelse som forklaring på variasjonene, og de mener at dårlig samarbeid og svak ledelse ikke bidrar til faglig utvikling i kollegiet.

Rigby (2008) presenterer ulike kjennetegn som viser til det han kaller ”gode skoler”. Dette er kjennetegn han mener må være tilstede for at en skole skal utøve tilfredsstillende arbeid mot mobbing. Det første kjennetegnet handler om hvordan skolen ser på mobbing. Her fremhever Rigby (2008) faktorer som at skolen erkjenner at mobbing skjer på deres egen skole, og at skolen ikke prøver å rettfærdiggjøre mobbingen på noen måte. Det andre kjennetegnet er skolens definisjon av mobbing, og går ut på om skolens definisjon av mobbing er i tråd med anerkjente definisjoner. Sosial kompetanse om mobbing er det tredje av Rigbys kjennetegn, og et viktig punkt her er om skolene sørger for at ansatte har nødvendig kompetanse og trening for å møte mobbing. Et annet punkt her er at skolene må ha nok informasjon om mobbingen som skjer på skolen, og at de sprer denne informasjonen (Rigby, 2008). Det fjerde kjennetegnet vedrører skolens handlingsplan mot mobbing, og handler om at planverket skal inneholde strategier for både forebygging og intervensjon (Moen, 2014).

At skolene har en overordnet policy som omhandler alle deler av mobbebegrepet er faktorer som går under Rigbys femte kjennetegn, som er utvikling av en god skoles policy for antimobbing. Under dette kjennetegnet ligger det også at skolens policy mot mobbing må være godt kjent av de ansatte, og jevnlig være oppe til diskusjon. Et sjette kjennetegn handler om skolens håndtering av mobbing. Skolene må fange opp elevatferd som kan involvere

mobbing, og lærere må handle når mobbing blir observert. Mobbing som tema for elevene er det syvende kjennetegnet, og dette mener Rigby (2008) handler om at alle elever får nødvendig informasjon om mobbing, og blir gjort kjent med skolens planer mot mobbing. Det åttende kjennetegnet vedrører skolekulturen som helhet. Skolekulturen skal fremme et positivt læringsmiljø, inkludering og tilhørighet til skolen. Hvordan skolene håndterer mobbesaker er også et kjennetegn, hvor det er vesentlig at det er enighet blant ansatte om prosedyren for håndteringen, og at intervensjonsmetodene brukes slik de er tenkt. Det niende kjennetegnet handler om foreldreinvolvering, og Rigby (2008) fremhever at foreldrene må gis nødvendig informasjon, samtidig som deres holdning til mobbing må bli anerkjent av skolen (Moen, 2014).

2.2.2 Ytre rammer for arbeidet mot mobbing

Etter et stadig økende fokus på mobbing i skolen på 90-tallet ble det i 2003 satt inn et nytt kapittel i opplæringsloven. Kapittel 9 innebærer en lovfestelse av arbeidsmiljøbestemmelser for elever og studenter (Sandsleth, 2007). Det følger av opplæringslova § 9a-1 at *"alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring."* (Opplæringslova, 1998). Temaet mobbing, som er vårt fokusområde, blir presisert i opplæringslovens § 9a-3, som handler om elevenes psykososiale miljø og elevenes individuelle rett til å ikke bli utsatt for krenkende ord og handlinger. Slike handlinger innebærer mobbing, diskriminering, vold og rasisme (Opplæringslova, 1998). Denne paragrafen består av tre ledd.

Paragrafens første ledd presiserer at det er skolens ansvar å fremme et godt psykososialt miljø slik at hver enkelt elev opplever trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Dette handler blant annet om skolens innsats for å forebygge mobbing, og ivaretas på flere skoler gjennom ulike antimobbeprogrammer og tiltaksplaner. Paragrafens andre ledd omhandler ansattes *handlingsplikt* dersom mobbing og andre krenkende handlinger blir oppdaget på skolen. Ordlyden presiserer vedkommende sin plikt til å varsle skoleledelsen, og også gripe inn dersom det er nødvendig (Opplæringslova, 1998). Av paragrafens tredje ledd følger det at skolen snarest mulig skal behandle saken etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven, dersom en elev eller forelder ber om tiltak som handler om det psykososiale miljøet. Flere saker som har kommet frem i media i den senere tiden viser til misnøye vedrørende ivaretagelsen av disse bestemmelsene.

Kapittel 9a handler med dette om skolens gjenopprettende arbeid, hvor hensikten med arbeidet er at elever som opplever at de blir krenket, skal få gjenopprettet sitt trygge psykososiale skolemiljø. I dagens lovverk er det to alternative fremgangsmåter for å håndtere dette (NOU 2015:2, 2015). Opplæringslovens paragraf 9a-3 annet ledd regulerer skolens *handlingsplikt* som trer i kraft dersom en ansatt ved skolen får kunnskap om, eller mistenker at en elev utsettes for krenkende ord eller handlinger. De lovregulerte pliktene består i å gjøre undersøkelser, varsle rektor og å gripe inn (Utdanningsdirektoratet, 2010). Denne handlingsplikten skal alle i skolen stå til ansvar for, men hvordan man som lærer opplever dette ansvaret, kan variere. I henhold til Utdanningsdirektoratet (2010) bør det vurderes både konkret og skjønnsmessig av den ansatte i hver enkelt sak, hvilke plikter som utløses og i hvilken rekkefølge. Paragrafens tredje ledd omfatter skolens andre fremgangsmåte som er *vedtaksplikten*. I de tilfeller hvor skolen mottatt bekymringsmelding fra foreldre eller elever plikter de etter opplæringslovens paragraf 9a-3, tredje ledd, å fatte et enkeltvedtak.

Solberg-regjeringen har også fremmet forslag til, og vedtatt endringer i opplæringsloven for å bedre arbeidet mot mobbing. Med virkning fra 24. april 2015 følger det nå av opplæringsloven § 8-1 fjerde ledd at en elev som mobber eller på annen måte krenker andre, kan flyttes til en annen skole dersom hensyn til de andre elevene tilsier det (Opplæringslova, 1998). Det presiseres at før det blir gjort vedtak om å flytte eleven, skal man ha prøvd ut andre tiltak. Hva disse tiltakene spesifikt skal være er ikke vedtatt. Flere sentrale forskere stiller seg imidlertid kritiske til at mobberen skal flyttes, og mener det kan få alvorlige konsekvenser (Ertesvåg & Vaaland, 2014; Moen, 2014)

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen la i april 2016 frem Solberg-regjeringens nye forslag til tiltak mot mobbing. Tiltakene er basert på det regjeringsoppnevnte Djupedalutvalget sin utredning *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2, 2015). Utvalget ble ledet av Øystein Djupedal, og i utredningen ble det foreslått en rekke tiltak for å redusere antall elever som rammes av krenkende ord og handlinger, som er presisert i opplæringslovens §9a-3. I de nye forslagene kom der frem at regjeringen ønsker å innføre *aktivitetsplikt* for alle som jobber i skolen. Aktivitetsplikten vil konkretisere og lovfeste skolens fremgangsmåte i håndteringen av mobbetilfeller (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Den nye *aktivitetsplikten* innebærer at den eksisterende *handlingsplikten* og *vedtaksplikten* samkjøres, og plikten utløses når elever blir utsatt for ord eller handlinger som krenker dem,

og ikke bare ved mobbing. Dette vil være basert på en subjektiv opplevelse, og det er ikke nødvendig med utdypende begrunnelse fra eleven om hva som har skjedd. Hensikten med plikten er at skolen skal avdekke, gripe inn, stoppe og sette inn tiltak ovenfor krenkede elever frem til de ikke lenger opplever å være krenket. Den nye aktivitetsplikten begrunnes med at foreldre og elever får forutsigbarhet, og at skolene opplever trygghet i henhold til hvordan saker skal håndteres (NOU 2015:2, 2015).

Om Solberg-regjeringen tar utgangspunkt i Djupedalutvalgets anbefalinger vil innholdet i aktivitetsplikten bestå av en plikt til å gripe inn om nødvendig og mulig, å varsle overordnet, en plikt til å undersøke saken og å sette inn eventuelle tiltak. I tillegg vil den innebære å utarbeide en skriftlig plan med tiltak om nødvendig, å dokumentere det som skal gjøres og er gjort og å evaluere. Djupedalutvalget foreslår også å lovfeste en plikt til å høre eleven og eventuelt foreldrene i saken (NOU 2015:2, 2015). For å vise hvordan skolene skal gå frem for å håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering ligger det også et forslag om at Utdanningsdirektoratet skal utarbeide en veileder i samarbeid med Læringsmiljøsentret om hvordan aktivitetsplikten skal konkretiseres. Denne veilederen skal da ta for seg det juridiske, samtidig som den legger frem kunnskap og forskning på riktig håndtering (NOU 2015:2, 2015).

En kritikk som Djupedalutvalget retter mot det eksisterende lovverket er at ulike kartlegginger viser at skoler og skoleeiere ikke har en praksis som er i samsvar med regelverket (NOU 2015:2, 2015). De støtter seg til en undersøkelse gjennomført av Welstad (2011) som i utgangspunktet er rettet mot skoleledere, hvor det kommer frem at det ikke finnes tilstrekkelig utdanningsrettslig kompetanse på skolen. Det fremmes at kapittel 9a er komplisert og kan oppleves som lite tilgjengelig. Lite kunnskap om regelverket i skolen kan gjøre regelverket lite tilgjengelig i den praktiske skolehverdagen. Utvalget viser at skolen dermed kan vektlegge andre argumenter og hensyn fremfor å ta utgangspunkt det rettslige. Et eksempel som trekkes frem er at skoler i mobbesaker ønsker komme frem til en rask løsning som tjener alle involverte parter, men en ulempe ved dette kan være at det ikke alltid er i tråd med loven (NOU 2015:2, 2015; Welstad, 2011).

2.2.3 Handlingsplan mot mobbing

Det er lovpålagt at skolene skal ha et systematisk arbeid for å sikre et godt psykososialt miljø (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg til at læreren kan støtte seg til ytre rammer i arbeidet

mot mobbing, som opplæringsloven, antimobbeprogram og føringer fra staten, skal alle skoler ha en handlingsplan mot mobbing (Myklebust, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015).

En handlingsplan mot mobbing er skolens eget verktøy, og det viktigste dokumentet for å systematisere arbeidet mot mobbing (Roland & Vaaland, 2006). Handlingsplanen skal inneholde informasjon om hva skolen skal gjøre med tanke på forebygging, avdekking, beredskap og intervensjon og problemløsning (Sandsleth, 2007). I tillegg bør en handlingsplan bestå av informasjon om hvordan innholdet i planen kan gjøres kjent for alle i skolen, det er viktig at alle har et eierforhold til skolens mobberelaterte arbeid (Myklebust, 2015; Roland & Vaaland, 2006; Sandsleth, 2007). I henhold til Sandsleth (2007) kreves det innsats og en aktiv rolle fra skoleledelsen for å gjøre handlingsplanen en levende del av skolehverdagen.

Mobbeprogrammet Zero bruker handlingsplanen som skolens viktigste dokument for å systematisere arbeidet. Skolene mottar en mal, og skal deretter gjøre malen om til sin egen plan (Roland & Vaaland, 2006). I årene etter planen blir laget legger programmet opp til at planen både skal gi gode rutiner, og muligheter for forbedringer (Roland & Vaaland, 2006). En handlingsplan bør evalueres hvert år, og justeres etterhvert som skolen tilegner seg ny kunnskap og egne erfaringer (Myklebust, 2015).

2.2.4 De ansattes ansvarsplikt

Møller (2004) viser til ulike former for ansvarsplikt, som i denne sammenhengen kan forklare hvordan lærere forholder seg til de pliktene de er underlagt etter opplæringslovens §9a-3 og andre gjeldende regelverk. Møller (2004) peker på at det kan oppstå spenninger mellom det fornuftsmessige og det følelsesmessige hos læreren. De ulike ansvarspliktene viser til den *samfunnsmessige*-, *den resultatorienterte*-, *den profesjonelle*- og *den personlige ansvarsplikten*(Møller, 2004).

Den samfunnsmessige ansvarsplikten handler om det mandatet samfunnet har gitt skolen, og i sammenheng med mobbing kan dette handle om de ytre rammene som opplæringsloven, skolereformer, samt manifeste og partnerskap mot mobbing (Møller, 2004). Den resultatorienterte ansvarsplikten handler om det ansvar skolen har ovenfor myndigheter relatert til de resultater man har oppnådd. I henhold til Møller (2004) kan det i mobbesammenheng dreie seg om at de resultater skolen får på Elevundersøkelsen skal være reliable.

Innenfor selve profesjonen av læreryrket har man også en profesjonell ansvarsplikt, som handler om skoleledernes og læreres kollektive ansvar for å gi elevene et tilbud av høy kvalitet (Møller, 2004). Skolen bør kontinuerlig evaluere hva som kjennetegner en god praksis, og hvordan deres egen praksis står, for eksempel med tanke på mobbing. Den siste formen for ansvarsplikt finner man hos læreren selv, og det er den personlige ansvarsplikten. Denne ansvarsplikten er knyttet til de verdiene de har, og som de ikke er villige til å bryte. Dette kan handle om hvordan en lærer velger å håndtere mobbing, ut i fra eller på tross av andre ansvarsplikter (Møller, 2004).

2.2.5 Samarbeid med ledelse og kollegaer

Skoler består av ulike miljøer, og et reelt godt samarbeid mellom ulike instanser på en skole er ingen selvfølge. Dette kan blant annet påvirkes av maktforhold som har utviklet seg over tid (Sandsleth, 2007). Mobbing kan indirekte påvirkes av kulturforståelse ved at det å forstå og respektere medmennesker og kollegaer, kan være med på å skape et godt miljø (Roland, 2014). I et skolemiljø bør det ligge til rette for god samhandling både mellom kollegaer og forholdet mellom lærer og elev for å løse opp i uklare situasjoner og hendelser. For å ikke skape grobunn for en ukultur bør man ta opp problemer og ikke ha la-det-skure-holdninger (Gullestrup, 2003; Sandsleth, 2007). Et eksempel som nevnes er dersom det er kultur på skolen for å overse andres meninger. Med tanke på mobbing kan dette vise seg ved at en lærer ser og melder i fra om mobbing, men deretter ikke blir forstått, eller bekymringen ikke blir vedkjent som et problem av ledelsen. En lærer kan i en slik situasjon føle avmakt, og dermed ikke ta opp kampen. En konsekvens kan være at læreren vil ende opp med å stå i problemene alene, eller ikke gjøre noe. Gjentakelse av slike episoder kan befestes seg som en del av en negativ skolekultur (Gullestrup, 2003; Sandsleth, 2007).

Gullestrup (2003) vektlegger at det er mange forhold som kan skape et miljø, og en faktor er skolens nøkkelpersoner. Rektor eller andre lederpersoners håndtering av en bekymringsmelding vedrørende mobbing, og deres relasjon til lærerne, blir sentralt i etableringen av skolekulturen på dette området. Roland (2014) vektlegger også at god skoleledelse og samarbeid i kollegiet bidrar til mindre mobbing i skolen. Han mener likevel at den direkte påvirkningen ikke er av betydelig størrelse da flere undersøkelser viser at generelle trekk på skolenivå har noe, men ikke sterk sammenheng med elevenes atferd og læring (Roland, 2014). Fordelen med godt miljø og struktur på skolenivå mener Roland er at de lettere

kan sette fokus på bestemte satsingsfelt og få større utbytte av en slik satsning, som for eksempel på mobbing (Roland, 2014). Et dårlig samarbeid kan føre til at enkeltlærere opplever å stå i utfordrende saker alene, og lærerstaben som helhet kan få problemer med å opptre konsekvent i håndtering av mobbing ovenfor elevene (Roland & Vaaland, 2006).

Skoleledelse

Opplæringsloven legger tydelige føringer for rektor og skoleledelsens ansvar i arbeidet mot et godt psykososialt miljø i skolen. Skoleledelsen har et ansvar for at det foregår et kontinuerlig arbeid mot mobbing i skolen, og må sikre at elever som opplever mobbing ivaretas (Myklebust, 2015). Ledelsen har et overordnet ansvar for at personalet til enhver tid har den nødvendige kunnskapen og kompetansen som trengs for å håndtere ulike mobbesituasjoner (Jahnsen). Ved å sørge for at læreren innehar oppdatert og nyttig kunnskap om mobbing kan det styrke og støtte lærerne i deres arbeid for å forebygge og stanse mobbing. Roland og Vaaland (2006) fremhever også viktigheten av å ha et fast sted hvor viktig informasjon finnes og er lett tilgjengelig for lærerne. Å håndtere et mobbetilfelle kan oppleves svært belastende og det er viktig at læreren ikke blir stående i det alene (Myklebust, 2015). Når det har oppstått mistanke om en mobbesituasjon er rektor og andre i ledelsen viktige støttespillere for læreren, og de har ansvar for å sette av tid, rom og ressurser til arbeidet mot mobbing Myklebust (2015).

Et godt og åpent miljø blant de ansatte ved skolen vil kunne gi en positiv smitteeffekt mot elevenes klassemiljø og trivsel. Det formelle ansvaret for miljøet blant de ansatte bør i stor grad ligge hos rektor, ved å være en tilrettelegger for et godt arbeidsmiljø både sosialt og faglig (Sandsleth, 2007). Ved god standard på ulike faktorer på skolenivå vil det antakelig være lettere å sette fokus på bestemte satsingsfelt, slik som mobbing. At ledelsen er i stand til å etablere en skolekultur som preges av kvalitet og pedagogisk enighet blant de ansatte, vil være faktorer med betydning for omfanget av mobbing. Kollegasamarbeid kan her være en vesentlig faktor (Roland, 2014).

Kollegaer og andre ansatte

I en undersøkelse utført av Ertesvåg og Roland (2015) fant de at tilknytning mellom lærere og kollegasamarbeid var direkte knyttet til forekomsten av mobbing, og ved å forbedre kulturen ved skolen med høyere grad av kollegasamarbeid kan man bedre være i stand til å redusere forekomsten av mobbing. I henhold til Roland og Vaaland (2006) er et godt kollegialt

samarbeid preget av varme og støtte, hvor lærerne drar nytte av gjensidig veiledning og deler erfaringer internt.

Andre kollegaer kan være en nyttig ressurs i å avdekke og håndtere mobbing(Myklebust, 2015). Lærere har ulik erfaringsbakgrunn, observasjonsevne og kunnskap, og kan dermed bidra til å avdekke nye detaljer som man selv går glipp av. En lærekollega kan se elevene i andre situasjoner og kontekster enn hva man for eksempel gjør som kontaktlærer (Myklebust, 2015). Ved enkelte mobbesituasjoner kan det også være en fordel om man gjør navnet til involverte elever kjent, kanskje også med bilde, slik at alle lærerne kan følge ekstra med på de involverte elevene (Roland & Vaaland, 2006). Myklebust (2015) peker også på at noen lærere kan oppleve det som inntrengende og forstyrrende å samarbeide med andre lærere, og på denne måten gå i forsvarsposisjon ved ubehagelige situasjoner. Det kan i noen tilfeller være slik at enkelte lærere opplever det som kritikk at andre involverer seg i deres arbeid med klassen, men skolene har likevel et felles ansvar for å skape et godt psykososialt miljø for alle elever, ikke bare de elever man selv underviser (Myklebust, 2015).

2.2.6 Lærerens betydning

Arbeid med klassemiljø og mobbeproblematikk vil være en vesentlig del av lærerens helhetlige og spesialpedagogiske kompetanse. I arbeidet med mobbeproblematikk kan lærernes personlige egnethet og kompetanse vise variasjoner. Disse variasjonene kan gi seg utslag i at enkelte lærere vil ha bedre oversikt over situasjonen og elevene enn andre, og her kan man peke på grensesetting og positive relasjoner som viktige faktorer. Ifølge Nordahl og Manger (2005) vil det være noen lærere som er uegnet til den veilederrollen man har som lærer. En lærer som har kompetanse innenfor sitt fag, vil bedre kunne være engasjerte, formidle kunnskap, samt forebygge uønsket atferd (Nordahl & Manger, 2005). Ogden (2009) trekker frem at denne kompetansen og evne til klasseledelse er ekstra viktig i arbeidet med yngre barn, og mye av grunnlaget for et godt læringsmiljø blir lagt i de tidligste skoleårene.

Frost (2012) peker på at lærernes grunnutdanning innenfor det spesialpedagogiske området bør forbedres. Ifølge Buli-Holmberg (2010) inngår det spesialpedagogiske kompetansefeltet i pedagogikken, noe hun mener kan bidra til at spesialpedagogisk kompetanse blir mindre synlig i lærerutdanningen. Djupedalutvalget peker også på dette i sin utredning av det psykososiale miljøet i skolen, hvor de hevdet at kjennskap til regelverket om det psykososiale skolemiljøet

og kunnskap om tryggere skolemiljø bør tydeliggjøres i utdanningen (NOU 2015:2, 2015). Erling Roland er også en av dem som mener at lærerutdanningene i Norge er svak når det gjelder undervisning om mobbing. Han fremhever at det er manglende kompetanse på mobbing i skoleverket, både når det gjelder forebygging, avdekking og stopping av mobbing. Han mener dette fører til at mange lærere handler feil ved håndtering av mobbetilfeller, ved at de for eksempel forsøker å megle eller forhandle i mobbesaker (Jåsund, 2014). Manglende eller svake ressurser i skolen kan virke inn på innsatsen overfor støtte til elevenes læring og trivsel slik at elevene kan oppleve tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, både sosialt og faglig. Undersøkelser viser likevel at lærere generelt ikke ser noe behov for å heve skolens generelle kompetanse innen spesialpedagogikk (Buli-Holmberg, 2010).

Undersøkelser har vist at lærerens klasseledelse har stor betydning for mobbing og relativt sterk sammenheng med antallet elever som mobber andre (Roland, 1999). I en norsk undersøkelse ble fire sider ved lærerens klasseledelse sett nærmere på. Dette inkluderte lærerens omsorg for den enkelte elev, evnen til å kontrollere, lærerens evne til å undervise og organisere, samt evnen til å gripe inn. Det kom frem av undersøkelsen at god klasseledelse direkte kan redusere omfanget av mobbing, samtidig som god klasseledelse indirekte påvirker strukturen i klassen på en positiv måte (Roland, 1999; Roland & Galloway, 2002). Roland fremhever likevel at god klasseledelse alene på ingen måte fjerner mobbing, men at det er vesentlig at lærerne har kunnskap om mobbing og er i stand til å iverksette tiltak som er direkte rettet mot mobbingen (Jåsund, 2014).

Mobbing er ofte en relativt skjult aktivitet, og kan forekomme i klasserommet uten at læreren oppdager det (Sandsleth, 2007). Sandsleth (2007) fremhever det å være observant som en vesentlig egenskap ved læreren for å bekjempe mobbing. Dette er en egenskap som må trenes opp over lengre tid, og utgjør en viktig forståelse og egenskap hos læreren. Sammen med tydelig og god klasseledelse handler det om å følge med på hva som skjer i klassen, og vite mest mulig om hvordan elevene har det (Sandsleth, 2007).

2.3 Skole-hjem samarbeid

Foreldresamarbeidets betydning, også kalt skole-hjem-samarbeid, er regulert i opplæringsloven § 1-1. I lovteksten heter det at ”opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og

lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Opplæringslova, 1998). I henhold til Nordahl (2007) er hjem og skole gjensidig avhengige av hverandre for å løse de felles oppgavene de har knyttet til barn og unges læring og utvikling. Samarbeidet blir utdypet i læringsplakaten for Kunnskapsløftet hvor det presiseres at skolene er forpliktet til å utvikle et godt læringsmiljø, og derunder også involvere foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foresattes medansvar i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Manifest mot mobbing 2011-2014 peker daværende statsminister Jens Stoltenberg på betydningen av at ”barn og unge selv, og deres foreldre, deltar aktivt i arbeidet” (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Kontakten med foreldre når det gjelder mobbetilfeller kan ha to utgangspunkt; læreren mottar en bekymringsmelding fra foreldre, eller læreren må selv kontakte foreldrene til mobber og mobbeoffer når mobbing har blitt avdekket. *Vedtaksplikten* skal i de tilfeller hvor foreldre eller elever kontakter skolen settes i gang for å ivareta deres rettigheter, men det finnes tilfeller hvor denne plikten ikke blir fulgt opp. Foreldreutvalget for grunnskolen (2016) viser til at det i 2015 var 41 foreldre som kontaktet dem om sine opplevelser rundt mobbing. Henvendelsene handler ofte om at ansatte i skolen bagatelliserer eller forholder seg passivt til hendelser med mobbing, og at foreldre ikke føler seg forstått av skolen (Foreldreutvalget for grunnskolen, 2016). Djupedalutvalget trekker frem at lærenes egen kompetanse kan ha innvirkning på skolens håndtering. Dersom elever viser utfordrende atferd, kan spesielt nyutdannede lærere kunne føle usikkerhet i samarbeidet med foreldre (NOU 2015:2, 2015).

2.3.1 Typer av samarbeid

Nordahl (2007) gjør rede for tre ulike former for samarbeid mellom skole og hjem. De tre er det representative, det direkte og det kontaktløse samarbeidet. Gjennom det representative samarbeidet er foreldre i samarbeid med skolen som representanter, enten for skolen, klassen eller en basisgruppe. Foreldre som er valgt inn i Foreldrerådets arbeidsutvalg (videre kalt FAU) eller som er klassekontakt er eksempler på foreldre med et representativt samarbeid. Dette samarbeidet skal i hovedsak hjelpe foreldre til å kunne ta opp saker med skolen (Nordahl, 2007).

Det direkte samarbeidet handler om direkte møter mellom skolen og foreldre. Nordahl (2007) mener at det er helt avgjørende at det legges stor vekt på det direkte samarbeidet, og at det

følges opp av hjem og skole. Det direkte samarbeidet kan sies å være todelt. Det handler på den ene siden om generell kommunikasjon, ved at ansatte ved skolen har møter med hele foreldregruppen. I henhold til Nordahl (2007) bør det eksistere prinsipper for foreldremøtene slik at de oppleves som nyttige og interessante. På den andre siden har læreren konferansetimer eller samtaletimer som skal ivareta den enkelte elev. Nordahl (2007) påpeker betydningen av at det som blir bestemt i det direkte samarbeidet blir forpliktende for begge parter. Noen lærere legger også opp til at foreldre kan ta kontakt på telefon, SMS og e-post. I henhold til Nordahl (2007) kan hyppigere kontakt mellom hjem og skole ofte være en god måte å utvikle positive relasjoner, og dermed være med på å oppnå positive resultater i samarbeidet både i og utenfor skolen (Nordahl, 2007).

Det kontaktløse samarbeidet er en indirekte form for samarbeid. Her er det snakk om måten skolen snakkes om i hjemmet. Det handler om de signaler og holdninger foreldre uttrykker om skolen ovenfor barna, og hvordan foreldre støtter og følger opp hvordan barna har det på skolen. Utdanningsdirektoratet (2013b) omtaler dette som foreldreinvolvering, hvor involveringen handler om det engasjementet og interessen for skolen som foreldrene viser. Nordahl (2007) mener at denne formen for samarbeid er neglisjert i forskningen, men at den er av stor betydning for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerer.

2.3.2 Kriterier for et godt samarbeid

Det kan være flere faktorer som spiller inn på et godt foreldre-hjem-samarbeid, blant annet kan skolekulturen danne rammer for hvordan hver enkelt lærer vil jobbe for å utøve samarbeid med foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Foreldre er forskjellige, men i henhold til Bø (2011) setter de aller fleste foreldre pris på en lærer som formidler at barnet blir sett. Det at en lærer formidler at man er positiv og leter etter mulige løsninger i en vanskelig situasjon kan gjøre godt (Bø, 2011). Ved at all kontakt med foreldre i utgangspunktet har en positiv form, vil det også kunne være enklere å samarbeide om eventuelle problemer som oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Drugli (2012) viser til en undersøkelse gjort av Seitsinger, Felner, Brand, og Burns (2008) hvor det kommer fram at lærere som samarbeider godt med foreldre tar mer kontakt etter eget initiativ enn andre lærere. Undersøkelsen viste også at foreldre som har godt kjennskap til skolen og hva som forventes av dem, blir mer villige til å samarbeide med læreren, og det er viktig at læreren sikrer kontaktpunkter med foreldrene (Drugli, 2012; Seitsinger et al., 2008). Foreldrenes kjennskap til hverandre kan også være en

viktig faktor for å skape et godt samarbeid og læringsmiljø, og det er viktig at læreren og skolen bidrar til å legge til rette for dette (Bø, 2011; Nordahl, 2007; Westergård & Galloway, 2010).

Nordahl (2007) skisserer tre nivåer i samarbeidet mellom skole og hjem. Disse nivåene er informasjon, dialog og drøfting, og også medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2007). Det første nivået handler om den informasjonsutvekslingen som skjer mellom skole og hjem. Dette er den mest brukte formen for samarbeid. I en kartleggingsundersøkelse gjennomført av Nordahl (2007) kommer det frem at foreldre er mer fornøyd med den informasjonen de får fra skolen som omhandler undervisning og faglige prestasjoner, fremfor den informasjonen de får om barnas trivsel og deres sosiale utvikling.

For å kunne nærme seg et felles mål, bør skole og hjem som to parter i samarbeidet dele sine erfaringer, innsikt, synspunkter og meninger. Det er dette som ligger til grunn for god dialog og drøfting (Nordahl, 2007). I forbindelse med mobbesituasjoner kan dette innebære at både skole og hjem er delaktige, og at samtalene ikke bærer preg av å være ensidig tale fra skolen. Drugli (2012) vektlegger også at foreldre og skolen sammen skal drøfte vanskene og mulige løsninger, og peker på viktigheten i at foreldre blir involvert tidlig i prosessen. Det er viktig å huske på at det er to parter som sammen skal opprette et støttende klima rundt eleven, men det er læreren som sitter med det profesjonelle ansvaret for å opprettholde en relasjon som begge parter anser som positiv (Bø, 2011). Det siste nivået, som omhandler medbestemmelse og medvirkning, handler om at foreldre skal ha reell innflytelse på beslutninger som er knyttet til den pedagogiske praksis som angår eleven (Nordahl, 2007). For å realisere dette nivået bør foreldre involveres med tanke på beslutninger og avgjørelser som tas angående tiltak og vedtak som fattes vedrørende eleven.

Dersom foreldrene opplever å være respektert, og at deres synspunkter tas på alvor av skolen og av lærerne, kan det legge grunnlag for at foreldrene kan føle seg myndiggjort. En lærer som formidler retningslinjer og markerer grenser med en respektfull og begrunnet tone, har større sjans for å få kravene fulgt opp og samtidig oppleves som en god støtte av foreldre (Bø, 2011). I henhold til Nordahl (2007) kjennetegnes et fullverdig og godt samarbeid ved gjensidig utveksling av informasjon mellom hjem og skole, men det krever også involvering av foreldrene i form av nivåene dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse. (Nordahl, 2007).

2.3.3 Vansker i samarbeidet

I henhold til Drugli (2012) kan det oppstå vansker i samarbeidet mellom skole og hjem når det blir et tydelig negativt fokus på eleven. Et negativt fokus kan oppstå når man glemmer å rette oppmerksomheten mot de positive forhold ved eleven (Drugli, 2012). Et slikt negativt fokus kan oppleves som tungt og vanskelig for foreldre, og det kan føre til at foreldre føler seg maktesløse og trekker seg unna. Dette kan igjen føre til at læreren eller skolen opplever at foreldrene er vanskelige å forholde seg til, og etterhvert slutter å anstrenge seg for å inkludere foreldrene (Drugli, 2012). Det er likevel skolen som har det profesjonelle ansvaret i en slik situasjon, og må gjøre sitt ytterste for å ivareta et godt samarbeid. Noen foreldre vil være mer sårbare enn andre, og det er derfor viktig at læreren opptrer med høy grad av sensitivitet og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Samarbeidet bør tilpasses den enkelte forelder, slik at det ikke skal bli en ekstra byrde. Å forholde seg til at barnet skaper vansker for medelever og lærere, når situasjonen også koker hjemme, kan være svært utfordrende (Drugli, 2012).

2.4 Intervensjon

Intervensjonen kommer etter at skolen har konkludert med at det foregår mobbing, og de har kartlagt hvilke elever som er involvert. Intervensjonsfasen innebærer iverksettelse av tiltak etter individuelle samtaler. Det er viktig både med tanke på å løse den aktuelle saken, men også fordi en effektiv intervensjon ovenfor en eller flere elever kan virke forebyggende i hele skolemiljøet. Målet med selve intervensjonen bør være at det ikke skal skje en eneste ny krenkelse av offeret (Moen, 2014). Intervensjonen kan finne sted enten i det man oppdager mobbesituasjonen, eller i ettertid, men krever i begge tilfeller en observasjon av mobbingen (Roland, 2014). Både Zero- og Olweusprogrammet anbefaler visse tiltak skolen burde følge, både på skole-, gruppe- og individnivå, og er ganske samstemte når det gjelder fremgangsmåte for problemløsning. Når det gjelder selve intervensjonen, er det i hovedsak tiltak på individnivå som er gjeldende, og både Zero- og Olweusprogrammet anbefaler da at arbeidet rettes mot strukturerte samtaler med de involverte. Skolen skal legge en detaljert plan for hvordan intervensjonen skal skje, og det gjennomføres da ofte individuell samtale først med mobbeoffer, så med plager, samlet samtale med plager og mobbeoffer, og også samtaler med foreldrene (Moen, 2014). Av samtaler med de involverte elevene, foreldrene og andre på skolen skal det videre formuleres tiltak. Hvilke tiltak som iverksettes bør imidlertid vurderes i hvert enkelt tilfelle, og ta utgangspunkt i den situasjonen som har oppstått. Også hvem som gjennomfører samtaler med plagerne og mobbeofferne kan variere, skolen kan finne det mer

hensiktsmessig at for eksempel sosiallærer eller PP-rådgiver gjennomfører samtalene, men prinsippet vil i hovedsak være det samme (NOU 2015:2, 2015; Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014).

2.4.1 Direkte inngripen

I tråd med opplæringslovens §9a-3 plikter læreren å gripe direkte inn i en mobbesituasjon dersom det er nødvendig og mulig. Det å gripe direkte inn i situasjoner der det foregår mobbing, gjør at læreren på en tydelig måte kan markere at atferden er observert, og at det ikke er tillatt. Roland (2014) fremhever at en god måte å gjøre dette på kan være ved å fysisk gå inn i situasjonen og henvende seg til en av plagerne, kort fortelle at atferden deres ikke er tillatt, uten noen videre diskusjon om hva som har skjedd. Det er viktig at man i denne situasjonen fremstår som en autoritativ person, før man avslutter med å si at man kommer til å følge det opp, slik at elevene hele tiden merker at man følger med på dem. Det er imidlertid ikke alltid slik at en direkte inngripen vil gjøre slutt på mobbingen, og man må da iverksette mer strukturerte tiltak (NOU 2015:2, 2015; Roland, 2014).

2.4.2 Samtaler med de involverte

Å stanse mobbing er et omfattende arbeid, og det bør være en vesentlig del av skolens strategi for å møte mobbing, at lærerne og ledelsen trener på hvordan de kan gjennomføre de vanskelige samtalene (Moen, 2014). Når man skal innlede individuelle samtaler med mobbeofferet er et av de viktigste aspektene at mobbeofferet kan bli garantert effektiv beskyttelse mot videre trakassering, og at mobbeofferet opplever å få lærerens støtte. Det er derfor også viktig at det avtales oppfølgingssamtaler, slik at læreren har en stabil kontakt med mobbeofferet (Roland & Vaaland, 2006). Olweus og Limber (2010) fremhever derfor viktigheten av at man følger opp saken nøye helt til faren for at nye mobbesituasjoner skal oppstå så og si er fjernet. Viktige aspekter i Zeroprogrammet handler også om at man unngår å omtale plagerne på en negativ måte, og at man er lydhør ovenfor hva mobbeofferet har å si, uten å presse. Det er også viktig at man hele tiden informerer mobbeofferet om hva man har tenkt å gjøre videre, slik at mobbeofferet ikke føler seg ansvarlig for prosessen, samtidig som han eller hun har oversikt og føler seg informert (Roland & Vaaland, 2006).

Hvis det er flere sammen om mobbingen fremheves det både i Zero- og Olweusprogrammet at det er avgjørende å ha individuelle samtaler med plagerne i relativt rask rekkefølge, slik at de

ikke får den beskyttende effekten av gruppen (Olweus, 1992; Olweus & Limber, 2010; Roland & Vaaland, 2006). Videre kan det være hensiktsmessig å ha en felles samtale med plagerne. Læreren får på den måten muligheten til å styre den første kommunikasjonen mellom plagerne, og de kan samlet planlegge en atferdsendring. Det er også viktig at læreren gjør det klart ovenfor plagerne at det er han/hun som har initiativet til problemløsningen og samtalene, og ikke mobbeofferet. Også med plagerne er det viktig at læreren avtaler oppfølgingsamtaler, hvor det kan bli mulighet til å få informasjon om hvordan ting har utviklet seg, og hvordan plagerne har opplevd å møte klassen igjen (Roland, 2014; Roland & Vaaland, 2006).

En felles samtale med både plagere og mobbeoffer er det neste anbefalte steget i problemløsningen. Et viktig aspekt er å sikre at mobbeofferet er komfortabel med samtalen, og at begge parter er orientert om at alle har hatt individuelle samtaler med læreren. Begge mobbeprogrammene foreslår en strategi hvor disse samtalene arrangeres umiddelbart etter de siste individuelle samtalene med plagerne og mobbeofferet (Olweus, 1992; Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014; Roland & Vaaland, 2006). Zeroprogrammet fremmer også en strategi hvor mobbeofferet bringes inn på slutten av den første felles samtalen med plagerne. Fordelen med denne måten er da at læreren kan kontrollere kommunikasjonen, slik at ikke plagere og mobbeoffer møtes for første gang alene i klasserommet eller friminutter (Roland, 2014; Roland & Vaaland, 2006).

Når mobbing oppdages er det viktig at foreldrene til de involverte elevene blir kontaktet og informert på en god og konstruktiv måte. I noen tilfeller vil det være foreldrene til mobbeofferet eller plageren som kontakter skolen, men i mange tilfeller vil det også være skolen som først kontakter foreldrene. I alle tilfeller er det viktig at læreren alltid lytter til foreldrene og anerkjenner deres meninger, samt at foreldrene hele veien blir informert om hva skolen har tenkt å foreta seg videre. Når det gjelder mobbeofferets foreldre er det også viktig å få tydelig frem at disse ikke skal foreta seg noe ovenfor noen av de innblandede, men vente på videre kontakt fra skolen (Olweus, 1992; Olweus & Limber, 2010; Roland & Vaaland, 2006). Foreldrene til plagerne kan imidlertid bidra en god del til å stanse mobbingen, og det kan være hensiktsmessig å oppfordre dem til å ha en alvorlig samtale med sine barn hvor de gjør det klart at mobbing ikke aksepteres. Møter med foreldrene burde også følges opp med nye samtaler, og et fellesmøte mellom plagere og mobbeofferets foreldre kan også være av stor verdi. Dette kan føre til at det utvikles en positiv relasjon mellom de ulike partenes foreldre, noe som videre

kan bidra til at problemet løses og mobbingen opphører (Olweus, 1992; Olweus & Limber, 2010; Roland, 2014; Roland & Vaaland, 2006).

2.4.3 Videre oppfølging

Den videre oppfølgingen etter intervensjonen er kanskje den viktigste fasen for å sikre at mobbingen ikke fortsetter eller gjentar seg. Man bør i denne fasen reparere skader hos både mobbeofferet og plageren. En oppfølgingsplan bør utarbeides i samarbeid med elevenes foresatte, slik at de vet hva de kan forvente samt hvilke tiltak som settes inn. En vesentlig og viktig del av oppfølgingen vil også være jevnlig samtaler med mobbeofferet, hvor ofte disse burde finne sted kan variere fra elev til elev (Moen, 2014).

Olweusprogrammet fremmer en strategi hvor skolen skal utvikle individuelle tiltaksplaner både for plager og mobbeoffer, som skal utarbeides av kontaktlærer i samråd med de foresatte. Målet med disse planene er å sikre at både foresatte og elever får tilstrekkelig oppfølging, og sikre god ivaretagelse av dem i situasjonen. Planene kan også inneholde konkrete tiltak for å trygge mobbeofferet, eller for atferdsendring hos plagerne (Olweus & Limber, 2010). I Zeroprogrammet legges det vekt på at læreren skal fremme tydelige krav om at mobbingen skal opphøre, og at man følger opp dette på en respektfull måte ovenfor plagerne. Når det gjelder mobbeofrene er det viktig at lærere og andre ansatte ved skolen visere denne eleven respekt og omsorg, og sørge for å bringe eleven inn i situasjoner hvor han/hun kan oppleve mestring og bidra positivt til elevgruppen. Dette kan være med på å øke statusen til eleven, og kan samtidig redusere frykten hos mobbeofferet (Roland, 2014; Roland & Vaaland, 2006). Moen (2014) fremhever også at et mobbetilfelle kan anses som avsluttet når mobbeofferet selv føler at det er trygt.

3 Metode

I metodedelen vil det redegjøres for hvordan forskningsprosjektet har blitt gjennomført. Vi vil beskrive fremgangsmåter, hvilke valg som har blitt tatt, og hvorfor vi har valgt å gå frem slik vi har gjort. Først vil det bli redegjort for vår vitenskapsteoretiske forankring og førforståelse, og også en redegjørelse av datainnsamlingen med valg av forskningsdesign og metode, presentasjon utvalg og intervjugjennomføring. Videre vil vi beskrive bearbeidningen av data som har blitt gjort, før vi til slutt drøfter kvalitet på prosessen og etiske hensyn vi har blitt stilt ovenfor i løpet av hele prosjektperioden.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vi ønsker å utvikle forståelse av fenomenet mobbing i skolen gjennom læreres subjektive erfaring, og har derfor valgt en kvalitativ tilnærming for oppgaven. En kvalitativ tilnærming har som overordnet mål å studere personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Den kvalitative tilnærmingen gir mulighet for å undersøke fenomenet håndtering av mobbing i skolen i dybden, og gir mulighet til å kunne beskrive fremfor å forklare fenomenet, noe som er i tråd med oppgavens formål.

Oppgaven vil også ha en fenomenologisk forankring. Innenfor kvalitativ forskning peker det fenomenologiske perspektivet på ”en interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Det sosiale fenomenet vi er interessert i å belyse er hvordan lærere erfarer at mobbetilfeller håndteres i skolen. I henhold til Thagaard (2003) er det å forstå den som blir studert og beskrive verden slik den oppleves av dem sentralt i fenomenologien. Etersom vi ønsker å belyse problemstillingen gjennom lærernes perspektiv mener vi at dette er den rette forankringen for vår oppgave. Med det fenomenologiske perspektivet som grunnlag, kan vi som forskere belyse den daglige opplevde erfaringen til lærerne (Thagaard, 2003). Undersøkelsen vår kan dermed bidra til at kunnskap som er basert på lærernes erfaringer kommer tydeligere frem (Martinsen i Thagaard, 2003, s. 37). I en slik formidling av lærernes opplevelser vil det imidlertid alltid foregå en form for fortolkning fra forskerens side (Giorgi, 2009).

3.1.1 Vår førforståelse

Gjennom å velge en kvalitativ tilnærming har vi tatt på oss en aktiv rolle som forsker, ved at vi selv skal snakke med våre informanter om deres erfaringer, og senere tolke dette. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskerens rolle som person og integritet er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen, og de etiske beslutninger som trekkes ved kvalitativ forskning.

Vår førforståelse vil kunne være preget av både den teoretiske kunnskapen vi har opparbeidet gjennom studier, og praktiske kunnskap vi har lært gjennom arbeidserfaring. Vi har også innlært kunnskap gjennom personlige erfaringer, og vi kan være preget av den teori vi har lest før datainnsamlingen ble satt i gang. Det er derfor viktig å være bevisst på at tolkninger og drøftinger, kan være preget av vår egen førforståelse

Vi var begge utdannet lærere før vi begynte vår master i spesialpedagogikk. En av oss er utdannet lærer ved grunnskolelærer 1-7, mens den andre har universitetsutdannelse og Praktisk-pedagogisk utdanning. En av oss har også aktuell jobberfaring som lærer i videregående og ungdomsskole, og begge har vært i skolen gjennom praksis ved tidligere studier og masterstudiet i spesialpedagogikk. Ingen av oss har hatt direkte kontakt med mobbing som fenomen, hverken personlig eller profesjonelt. Vi vil likevel ta med oss inntrykk og innlært kunnskap som omhandler hvordan man jobber med mobbing i skolen, og vi vil ha en førforståelse som vil kunne prege vårt syn på det informantene forteller om det å være lærer.

3.2 Datainnsamling

Frem til nå har vi vist at undersøkelsen er utarbeidet i et fenomenologisk perspektiv. I denne delen vil vi redegjøre for innhenting av oppgavens empiri. Empiri er opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet. Et datamateriale består av systematisk innsamlet og registrert empiri, og i vårt tilfelle er det her snakk om kvalitative data. Vårt datamateriale er blitt hentet inn som et resultat av de valg vi har gjort i henhold til valg av metode, arbeid med utvalgsriterier, valg av informanter, intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervju.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) kan begrepet metode forstås i vid forstand ved å se på den opprinnelige greske betydningen av ordet som er *veien til målet*. Målet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner i

deres tilværelse, og hvordan disse menneskene forholder seg til sin situasjon (Dalen, 2011). Vårt mål ble klart for oss etter en omfattende tematisering, som innebar formuleringen av problemstilling og teoretisk avklaring av fenomenet mobbing i skolen. Målet for vår oppgave er å belyse læreres subjektive erfaring med å håndtere mobbetilfeller i skolen.

Oppgavens problemstilling har i stor grad vært styrende for valget av metode. Vi la vekt på å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan lærerne erfarer at mobbetilfeller håndteres i skolen, og valget falt derfor på et kvalitativt forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervju søker etter å forstå verden, sett fra den som blir intervjuet sin side (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi ønsket å få tilgang til slike erfaringer, og avdekke hvordan lærere tenker og arbeider. Samtaler med de lærerne som jobber i skolen anså vi derfor som den mest hensiktsmessige måten for å innhente slik informasjon.

Monica Dalen (2011) peker på at man alltid må vektlegge hvilket tema som skal belyses, og hvilken målgruppe man står ovenfor, når man skal velge form på intervju. Vi ville innhente informasjon fra informantene gjennom en dynamisk samtale, men så likevel viktigheten av å ha en gitt struktur på samtaletemaene, slik at vi var sikret en samtale om temaer som var relevante for vår problemstilling. Vi valgte derfor å utføre semistrukturerte intervjuer. I henhold til Edvard Befring (2007) gir en slik kvalitativ metode rom for improvisasjon og personlige valg underveis, og dette er to forhold vi følte var viktige å bevare. Et semistrukturert intervju er hverken en åpen samtale eller rigid utspørring, men samtalerne er fokusert mot bestemte temaer som vi som forskere har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg åpner semistrukturerte intervjuer for muligheter til å følge opp med flere spørsmål underveis dersom man som intervjuer ser behovet for dette.

3.2.2 Utvalgsriterier

I henhold til Dalen (2011) er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning valg av informanter. Det er viktig å finne frem til et utvalg som på best mulig måte kan gi informasjon og belyse problemstillingen for oppgaven. Ved intervjuundersøkelser er det helt avgjørende å skaffe informanter som kan gi informasjon om fenomenet som skal undersøkes (Dalen, 2011). Vi ønsket å benytte oss av 4-5 informanter som kunne bidra til datainnsamlingen. For å belyse problemstillingen valgte vi å intervju lærere. Vi sendte derfor ut forespørsler hvor de aktuelle lærerne kunne velge å delta, mot det krav at de tilfredstilte noen kriterier. Kriteriene vi baserte

utvalget på var at informantene skulle være lærere, og jobbe i grunnskolen. Lærerne skulle også ha personlig erfaring med mobbing i skolen.

Etter interessante samtaler med ansatte i både Zero og Olweus, fant vi ut at vi ville forsøke å hente inn informanter fra skoler som benyttet seg av Zeroprogrammet mot mobbing da de hadde forbindelser med flere skoler i kommuner i Oslo-området. I henhold til Hammersley og Atkinson (2007) kan det være en fordel å benytte seg av såkalte ”sponsorer” når man beveger seg inn i et forskningsfelt. Det innebærer å mobilisere rette personer for å få tilgang til feltet, og da gjerne personer eller instanser som allerede har posisjon i feltet, og som dermed kan foreta den første henvendelsen (Dalen, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007). I vårt tilfelle ble vår sponsor Læringsmiljøsentret ved Universitet i Stavanger som er utviklere av Zero.

3.2.3 Utvalg

Vår intensjon var at informantene i vår oppgave skulle velges ut på grunnlag av en kombinasjon av kriteriebasert utvalg og utvelgning basert på selvseleksjon (Dalen, 2011; Grønmo, 2004). Kriteriene som var grunnlaget for utvelgelsen er presentert i avsnitt 3.2.2. Utvelgning ved selvseleksjon tar utgangspunkt i at ulike aktører får informasjon om prosjektet som skal gjennomføres, og at de blir invitert til å delta. Utvalget etableres da ved at aktørene selv melder seg og sier seg villig til å delta (Grønmo, 2004). Læringsmiljøsentret sendte ut forespørsler til i underkant av 50 aktuelle skoler som de hadde i sitt system, som benyttet seg av Zero som mobbeprogram.

I henhold til Dalen (2011) må en forsker sikre seg tillatelser for å oppsøke aktuelle informanter. Man kan møte på aktører, såkalte ”portvoktere”, som har kontroll over atkomstlinjer til informantene (Dalen, 2011; Thagaard, 2003). I dette forskningsfeltet som er skolen, kan en betydelig ”portvakt” være rektoren på skolen. For å unngå å møte motstand fra ledelsen ved skolen i forbindelse med intervjuene, valgte vi å legge ved et informasjonsskriv (vedlegg 1) til alle rektorer på de skolene som fikk formidlet vår forespørsel om intervju fra Læringsmiljøsentret. I skrevet henvendte vi oss til ledelsen ved skolen og spurte om de ville videreformidle en forespørsel til alle lærere ved skolen (vedlegg 2). Vi presiserte at skolen og lærerne som valgte å delta i undersøkelsen ville bli fullt anonymisert.

Selv om vi hadde Læringsmiljøsenderet som sponsor, var det likevel vanskelig å få informanter gjennom Zeroprogrammet. Tilbakemeldingene vi fikk var at ledelsen ikke ville pålegge lærerne mer arbeid, eller at de ikke kunne bli med på grunn av stort press fra tilsvarende henvendelser. Dette kan tyde på at praksisfeltet kan være mettet, men vårt inntrykk var at forespørslene de fleste steder ikke kom frem til lærerne. Dalen (2011) viser til at man fort kan møte metodiske utfordringer dersom temaet man vil undersøke er følsomt, og mobbing kan være et følsomt tema for mange skoler. Etter at vi bare hadde hentet inn en informant i dette forsøket, så vi oss nødt til å tenke nytt og endre strategi. Vi valgte derfor å sende ut forespørslers selv til alle grunnskoler i tre aktuelle kommuner, og kriteriet om at lærerne skulle tilhøre Zero-skoler falt dermed bort. Til slutt satt vi igjen med tre kvinner og to menn som jobbet i grunnskolen og hadde erfaring med mobbetilfeller. Informantene ønsket å møte oss personlig for å la seg intervju.

3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

I henhold til Dalen (2004) handler det å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 4) om å omformulere studiens problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål.

I startfasen av arbeidsprosessen brukte vi mye tid på å lese gjennom aktuell teori og forskning, samtidig som vi ville sette oss inn i den aktuelle debatten om mobbing i ulike medier. Med bakgrunn i dette satt vi etterhvert med en rekke spørsmål som på ulike måter kunne belyse vår problemstilling. Vår jobb bestod da videre i å samle og sortere disse spørsmålene til en intervjuguide som på best mulig måte kunne belyse hvordan lærere opplever at mobbetilfeller håndteres i skolen.

Jobben med intervjuguiden viste seg å være en tidkrevende prosess. Det var viktig for oss at spørsmålene i intervjuguiden gav oss så mye relevant informasjon som mulig. I henhold til Thagaard (2003) er det viktig å stille spørsmålene slik at man får informanten til å reflektere og gi fyldige svar. Dette var også spesielt viktig med tanke på at vi så for oss at vi kun skulle intervju 4-5 informanter. Vi la også vekt på hvordan spørsmålene var formulert, da vi ønsket at informanten i størst mulig grad skulle fortelle fritt om deres egne erfaringer og opplevelser. For å oppnå dette fokuserte vi på å formulere spørsmål som var åpne, men samtidig tydelige og slik at de ikke kunne misforstås. Vår veileder hjalp også med å ferdigstille spørsmålene, ved å snu spørsmålene mot oss selv, slik at vi måtte reflektere over hvordan vi selv ville besvart spørsmålene.

Da spørsmålene våre var ferdigstilt, valgte vi å kategorisere dem inn i temaer som intervjuguiden ble delt inn i. Spørsmålene som handlet om samme tema, ble da samlet i samme kategori. Kategoriene intervjuguiden bestod av var: *mobbing som fenomen, skolens rutiner og planer, samarbeid med ledelse og kollegaer, skole-hjem samarbeid og intervensjon*. Disse temaene ble valgt ut på bakgrunn av forhold forskning fremhever som betydningsfulle for mobbing, og de belyser kompleksiteten i en lærers skolehverdag (Moen, 2014; Myklebust, 2015; Olweus, 1992; Rigby, 2008; Roland, 2014). Vi så for oss at vår inndeling i kategorier ville gjøre det lettere for oss å finne en sammenheng i datamaterialet, da vi skulle analysere senere i prosessen.

3.2.5 Prøveintervju

I kvalitative undersøkelser bør man i henhold til Dalen (2011) gjennomføre et prøveintervju. Det er flere grunner til å gjennomføre et prøveintervju. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever erfaring og trening i å utføre intervjuer som en forutsetning for å kunne gjennomføre vellykket forskning. Vår intensjon med gjennomføringen av et prøveintervju var at personen som ble intervjuet kunne gi oss tilbakemeldinger på hvordan vi fremsto i intervjusituasjonen, og hvordan spørsmålene var formulert. Vi fikk også testet ut de tekniske hjelpemidlene, og vi fikk undersøkt tidsbruk og lengden på intervjuet. Ettersom vi hadde vanskeligheter med å innhente informanter som tilfredsstilte våre kriterier, ble prøveintervjuet gjennomført med en tidligere studievenninne, som har jobbet i grunnskolen i et og et halvt år. Informanten hadde allerede erfart håndtering av mobbing i skolen, og dekket dermed vårt viktigste utvalgsriterie. Ettersom vi er to intervjuere valgte vi å bytte roller midtveis i intervjuet slik at vi begge fikk prøve oss i rollene som intervjuer og observatør.

Vi opplevde prøveintervjuet som interessant og svært nyttig for å sikre at intervjuguiden dekket de temaene vi var interesserte i å avdekke, ved hjelp av spørsmålene vi stilte. Vi erfarte at noen av spørsmålene fremstod like for informanten, og gjorde derfor endringer vedrørende dette. Vi måtte spisse formuleringene slik at forskjellen på spørsmålene fremstod tydeligere for informanten. En annen stor fordel med prøveintervjuet var at vi fikk øvd oss på oppfølgingsspørsmål i de situasjoner hvor informanten snakket fritt, noe som vi anser som en viktig del av, og stor fordel ved, semistrukturert intervju.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuer

Vi lot det være opp til informantene å avgjøre hvor intervjuene skulle finne sted, men alle intervjuene ble gjennomført på kontorer eller grupperom på den aktuelle skolen. Vi var tre personer tilstede ved hvert intervju, bestående av to forskere og informanten. Rommene var i utgangspunktet skjermet for forstyrrelser og støy. Dette var særlig viktig ettersom alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak. I noen av intervjuene ble vi forstyrret av enkeltpersoner som trodde rommet var ledig, men vi tror ikke det påvirket intervjuet i særlig stor grad. Hvert intervju startet ved at vi gjentok informasjonen vi hadde sendt ut til lærerne i forkant av intervjuet (vedlegg 2). Vi redegjorde for formålet med intervjuet, og spurte også om informanten hadde noen spørsmål før intervjuet startet (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg hadde vi formulert en samtykkeerklæring (vedlegg 3) som informantene skrev under på før det formelle intervjuet ble satt i gang.

Vi spurte også informantene om det var greit for dem at vi brukte lydopptak. Å bruke lydopptak kan gi oss mange fordeler. Først og fremst fordi det er lettere å få med seg alle svar og intervjuet flyter bedre, fremfor om vi skulle notert underveis (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Thagaard (2003) trekker frem styrken i at alt som sies blir bevart, og vi så det som en fordel at begge kunne høre gjennom intervjuene i helhet i etterkant. Vi forsikret informantene om at det var bare oss to som intervjuere som hadde tilgang til intervjuene, ettersom Dalen (2011) påpeker at et slikt opptak kan få informanten til å føle seg uvel eller utrygg.

En utfordring for oss var at forskerens fremtoning kan ha innvirkning på resultatet. Vi valgte likevel å intervjuer noen hver. Den som ikke aktivt intervjuet fikk en mer observerende rolle. Vi var dermed to forskere tilstede, som kunne komme med konstruktive oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål er nyttig for å skaffe forklaringer eller utdyping av svarene, samt for å sikre at informantene ikke misforstod spørsmålene. Vi forsøkte å holde oss rolige under intervjuet, slik at informantene kunne fortelle mest selv. Vi kom med noen oppmuntrende ord, nikk og små ytringer for å bekrefte at vi fulgte med og var interessert i det de hadde å si. I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) kan man som intervjuer oppnå god kontakt med informanten ved å lytte oppmerksomt, være avslappet, og vise respekt og interesse. Intervjuene varte alt fra 40 til 60 minutter.

Avslutningsvis spurte vi informantene om det var noe de ønsket å legge til som de anså som viktig med tanke på intervjuets tema. I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) gir dette informanten mulighet til å ta opp tanker de har gjort seg under intervjuet, og de kan legge til informasjon som de mener er relevante. Helt til slutt takket vi informantene for deltakelsen, og spurte om det var mulighet for å kontakte dem igjen dersom vi selv hadde noen oppfølgingsspørsmål.

3.3 Databehandling

I henhold til Thagaard (2003) har vi gjennom datainnsamlingen og intervjuene arbeidet direkte i kontakt med informantene. Den videre behandlingen av datamaterialet er et arbeid mellom oss som forskere og teksten (Thagaard, 2003). I dette avsnittet vil vi beskrive hvordan empirien har blitt behandlet underveis i prosjektet. Det vil her redegjøres for analyseprosessen ved transkribering og koding av datamaterialet.

3.3.1 Transkripsjon

Etter intervjuene satt vi på fem lydfiler som innebar informantenes svar og refleksjoner. For å gjøre materialet bedre egnet for analyse, og for at vi som forskere skulle få bedre oversikt over datamaterialet, valgte vi å transkribere lydfilene til skriftlig form. Transkribering innebærer at man transformerer noe fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi valgte å benytte oss av transkriberingsverktøyet HyperTranscribe. Dette transkriberingsverktøyet gav oss fordeler ved å kunne spille av lydfiler i sent tempo, og vi kunne pause og gå tilbake i lydfilene enkelt ved hjelp av tastetrykk. Samtidig kunne vi skrive teksten i samme verktøy som lydfilene ble spilt av, og ble da ikke forstyrret ved å veksle mellom HyperTranscribe og andre tekstverktøy.

Vi valgte å transkribere noen intervjuer hver. Dette gjorde vi først og fremst av tidsbesparende årsaker, men også for at begge skulle få god innsikt i materialet. Vi satt i samme rom med øreplugger da vi transkriberte, og valgte dette for å kunne samarbeide dersom det var noen ord eller uttrykk som var uklare for oss. Dette ble ikke noe stort problem da lydopptakene var av god kvalitet. For å bli godt kjent med alle deler av datamaterialet, leste vi gjennom hverandres transkripsjoner med lydfilene på øret i etterkant. På denne måten fikk vi også kontrollert at vi hadde gjengitt informantenes uttalelser og beskrivelser riktig (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det er et asymmetrisk maktforhold når det kommer til fortolkning

av resultatene, ettersom intervjueren har monopol på å fortolke informantenes utsagn. Det at vi var to gjorde oss tryggere på at vi tolket informasjonen på best mulig måte.

Som forskere måtte vi også gjøre en vurdering av hvilket formål transkripsjonene skulle brukes til (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan ha betydning i henhold til hvor detaljert transkripsjonen skal være. Vår hensikt var å få tilgang til lærernes subjektive erfaring og deres tanker, og det ble derfor ikke lagt størst vekt på å få med alle pauser, uttrykk og gjentakelser av ord. Noen ganger ble uttrykk som "eh" og "hm" utelatt fra transkripsjonen for å få en bedre flyt. Det var likevel noen tilfeller hvor vi vurderte at for eksempel tenkepauser spilte en betydelig rolle for meningen med ytringen, og da markerte vi dette i transkripsjonen. Etter at transkripsjonene var fullført var det naturlig at det i hovedsak ble disse vi forholdt oss til videre (Dalen, 2011).

3.3.2 Koding og analyse

Etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene satt vi igjen med en mengde empirisk materiale. Hoveddelen av datamaterialet vi hadde samlet inn besto av verbale utsagn, som lydfilene og utskriftene av dem. I tillegg bestod datamaterialet av notater om faktaopplysninger om forhold ved informanter og skoler, og egne iakttagelser under intervjuene. I henhold til Dalen (2011) anvender kvalitativ forskning ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Ettersom designet har et fenomenologisk perspektiv ble datamaterialet som ble samlet inn gjennom intervjuene tolket og analysert etter inspirasjon av Giorgi (2009) sin fenomenologiske analysemetode.

Giorgi (2009) beskriver analyseprosessen med tre trinn. Det første trinnet handler om å lese gjennom hele datamaterialet for å få en helhetlig forståelse for lærernes opplevelser. Deretter skal man gå inn i materialet man besitter, for å hente ut de sentrale temaer og meninger som lærerne uttrykker gjennom sine erfaringer. Det å finne meningen i datamaterialet er sentralt i det fenomenologiske perspektivet. I dette trinnet skal man også kode empirien, og på denne måten sortere ut irrelevant informasjon. Det siste trinnet hos Giorgi (2009) består av å bearbeide informantens meningsuttrykk til en teoretisk tolkning av materialet (Dalen, 2011; Giorgi, 2009). I dette steget ser man den kodede empirien i sammenheng med fenomenet som skal belyses. Det var disse tre stegene vi hadde i bakhodet da vi begynte analysen.

Vi begynte analysen med å lese gjennom hele datamaterialet som bestod av de transkriberte notatene. Dette gjorde vi for å få en bedre oversikt over de refleksjonene informantene hadde bidratt med. Deretter gikk vi dypere inn i transkripsjonene, for å identifisere kategorier som var egnet for å belyse problemstillingen. Til dette arbeidet benyttet vi oss av analyseredskapet NVIVO. NVIVO er et dataprogram vi har benyttet for å systematisere datamaterialet i analysen. Analysen ble gjennomført ved at vi kodet passende ytringer i ulike kategorier, såkalte *noder* i NVIVO. Problemstillingen og teoretisk utgangspunkt var styrende for hva vi så etter i datamaterialet.

Ytringer som omhandlet det samme, ble kodet i samme kategori. Slutninger som ble gjort underveis i analysen handlet blant annet om å bestemme hvilke av informantenes utsagn som passet til hvilken kategori. Vi så at noen av ytringene kunne passe under flere kategorier, og de ble da kategorisert flere steder. Videre måtte vi avgjøre hvilke av disse som skulle være med som resultater og hvilke som ikke skulle det. Det handler her om meningsuttrykk og begreper som gjennom analysen kan bli forandret fra hva informanten sa, til det vi som forsker tolket det som. Her spilte vår førforståelse en viktig rolle, og det var viktig for oss å være bevisst denne mulige påvirkningen i alle valg som ble tatt. De ulike kategoriene ble så samlet i overordnede hovedtemaer. Vi så fort at noen av temaene fra intervjuguiden kunne brukes som hovedtemaer for drøftingen, samtidig som vi så behovet for å kategorisere noen svar litt annerledes.

Hovedtemaene våre ble: *Mobbing som fenomen, skolekultur, skole-hjem samarbeid og intervensjon*. Endringene bestod i at temaene *Skolens rutiner og planer* og *Samarbeid med ledelse og kollegaer* fra intervjuguiden ble samkjørt i kategorien *Skolekultur*, som vi også finner igjen i teorien. Denne avgjørelsen tok vi med bakgrunn i Berg (1999) sin definisjon av skolekultur. Å finne frem til hensiktsmessige underkategorier var en mer arbeidskrevende prosess. Vi ville sikre oss at underkategoriene gjenspeilet innholdet i hovedkategorien på en meningsfull måte, og dermed ble disse endret flere ganger. Arbeidet ble ansett som tilfredsstillende når kategoriene på best mulig måte ble vurdert til å være i tråd med vår problemstilling.

3.4 Undersøkelsens kvalitet

For å sikre kvalitet i undersøkelsen er reliabilitet og validitet sentrale begreper man må ta hensyn til. Det er begreper som i utgangspunktet har vært knyttet til kvantitativt forskningsarbeid, og deres relevans i kvalitativ forskning har vært diskutert. Kvalitativ forskning må ifølge Dalen (2011) forholde seg til spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet i like stor grad, men begrepene må derimot defineres på andre måter.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvantitativ forskning handler om forskningens pålitelighet og troverdighet, og hvorvidt forskningens resultat kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt. I henhold til Dalen (2011) kan det være vanskelig å stille det samme kravet til kvalitativ forskning, og vi ser at dette også kan være gjeldende for vår undersøkelse. Dette tenker vi fordi hver forsker har sin egen førforståelse, men også det faktum at det er intervjuet som gir datamaterialet, og at dette er kontekstavhengig (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har forsøkt å ivareta undersøkelsens reliabilitet ved å være veldig bevisst på vår egen førforståelse, samtidig som vi i oppgaven har dyptgående beskrivelser av den metodiske tilnærmingen. Det er likevel vanskelig å vurdere hvor stor påvirkning vi som forskere har hatt på intervjusituasjonen, og om noen andre forskere i prinsippet kunne gjennomført vår undersøkelse med samme resultat (Dalen, 2011). Vi har derfor valgt å ikke omtale reliabiliteten nærmere i dette avsnittet, men i samsvar med Dalen (2011) sin anvendelse av begrepene, vil oppgavens pålitelighet og troverdighet bli trukket inn i den følgende belysningen av oppgavens validitet.

3.4.2 Validitet

Validitet viser til i hvilken grad en metode undersøker det den skal undersøke, det handler om undersøkelsens gyldighet, og hvor velbegrunnet studien er som helhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er gyldighet, riktighet, sannhet og styrke sentrale begrep innenfor validitet. Valideringsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadiene i arbeidet med undersøkelsen. Vi har tatt utgangspunkt i Dalen (2011) sin fremstilling av validitet, og vil derfor gå nærmere inn på blant annet forskerrollen, forskningsopplegget med utvalg og den metodiske tilnærmingen, og bearbeidningen av datamaterialet.

Dalen (2011) trekker først og fremst frem forskerrollens betydning for undersøkelsens validitet. Vi har gjennom oppgavens innledning og metodedel gjort rede for vår tilknytning til forskningsfeltet og mobbing som fenomen, ved å belyse vår bakgrunn fra utdanning og tidligere arbeid. Dette har vi gjort slik at leseren får et grunnlag for å kritisk vurdere i hvilken grad denne bakgrunnen kan ha hatt betydning for tolkningen av de resultatene vi har samlet inn (Dalen, 2011). Vår bakgrunn kan også ha hatt betydning for de svarene og erfaringene som informantene delte med oss. I henhold til Thagaard (2003) kan informantenes svar være preget av hvordan de ønsker å fremstå i forhold til forskeren. For oss var det viktig å ikke la våre personlige verdier prege intervjusituasjonen, slik at informantene følte seg trygge til å åpne seg om et tema som kan være følsomt (Dalen, 2011; Thagaard, 2003). Det har også vært viktig for oss å være bevisst på at informantenes svar kan ha vært påvirket utenfra, for eksempel av såkalte portvoktere i skolen (Dalen, 2011)

Selv om vi begge studerer spesialpedagogikk med psykososiale vansker, har vi to forskjellige bakgrunner med oss inn i prosjektet, både personlig og faglig. I forarbeidet med oppgaven har vi også opparbeidet ny kunnskap og innsikt i feltet, og vi har derfor forsøkt å være bevisste vår egen førforståelse gjennom hele arbeidsprosessen. I henhold til Dalen (2011) kan det å være to forskere knyttet til et forskningsprosjekt være med på å kontrollere subjektiviteten i forskningsopplegget. Ved at vi begge har vært delaktige i tolkningene av informantenes ytringer kan vi øke sannsynligheten for å finne en indre sammenheng i datamaterialet, med mindre grad av feilaktige tolkninger av informantenes uttalelser som følger av førforståelsen.

Når det kommer til forskningsoppleggets validitet inngår både utvalg og metodisk tilnærming (Dalen, 2011). I henhold til undersøkelsens utvalg avhenger validiteten av hvorvidt undersøkelsens funn kan overføres til andre situasjoner og mennesker enn akkurat de som deltar i undersøkelsen, såkalt generalisering (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Andenæs (2000) har vært opptatt av generalisering i kvalitative studier, og fremhever at det er leseren som avgjør hvor gyldig undersøkelsens resultat er for andre situasjoner. Ifølge Andenæs (2000) bør det i kvalitativ forskning anvendes et bredt sammensatt utvalg med individuelle forskjeller, som samtidig er relevante for det aktuelle fenomenet. Grunnet oppgavens omfang bestod utvalget i denne undersøkelsen av fem informanter, hvor alle jobbet på skoler som geografisk var nærliggende hverandre. Ved å bruke et større utvalg med større geografisk spredning kunne vi fått mer innsyn i hvordan lærere arbeider for å stanse mobbing, og dermed større variasjon i

datamaterialet. På bakgrunn av dette utvalget kan det være vanskelig å si om undersøkelsen vil være generaliserbar. Mobbing er derimot et velkjent tema i samfunnet, og mange vil kunne kjenne seg igjen i funn og resultater som fremkommer. Med tanke på undersøkelsens resultater vil det derfor kunne være mer hensiktsmessig å tenke at de kan være til inspirasjon og hjelp for andre som arbeider med mobbeproblematikk.

For å sikre validiteten av den metodiske tilnærmingen mener Dalen (2011) at det bør redegjøres for de ulike prosessene fra intervjusituasjonen og frem til den endelige utskriften av materialet. Maxwell (1992) omtaler dette som deskriptiv validitet, og fremhever at man som forsker skal være upartisk og man skal fremstille undersøkelsens funn direkte opp mot det innsamlede datamaterialet. Det er også viktig å redegjøre for hvordan dette blir gjort i oppgaven. I vår undersøkelse har vi forsøkt å ivareta undersøkelsens deskriptive validitet ved at vi gjennom hele prosessen har vært bevisste på de valg og avgjørelser vi har måttet ta, og som kan ha hatt betydning for innhenting og behandlingen av datamaterialet. Prosessen som omhandler datainnsamling og databehandling er beskrevet tydelig i et tidligere kapittel. Vi har også tatt opp intervjuene på bånd, og nøye transkribert disse sammen, for å sikre at vi gjengir det informantene fortalte på riktig måte.

Kvaliteten på intervjuet avhenger av forskerens kunnskap og vurderinger, og det er viktig at det stilles spørsmål som åpner for valide og fyldige beskrivelser fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har vært nøye med utarbeidingen av intervjuguiden, slik at vi fikk utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med gode spørsmål som åpnet for informantens egne tanker og beskrivelser (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). At vi gjennomførte et prøveintervju gav oss også mulighet til å evaluere og revidere intervjuguiden i samarbeid med en lærer, noe som kan styrke undersøkelsens troverdighet. Transkriberingens troverdighet har vi forsøkt å ivareta ved å bruke lydopptak under intervjuene, samt transkribere intervjuene raskt etter at de er gjennomført. Det at vi var to stykker tilstede under intervjuet, gjorde også at vi kunne utfylle hverandres hukommelse om små detaljer, samtidig som vi hadde to lydopptak av alle intervjuene, i tilfelle noe skulle være utydelig på det ene opptaket. I selve intervjusituasjonen lyttet vi aktivt og stilte oppfølgingsspørsmål hvis det var noe vi lurte på eller ting var uklart.

3.5 Etiske hensyn

Etiske hensyn må man ta stilling til i all forskning, og bør være et fokus gjennom hele prosessen med utarbeidelsen av oppgaven. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, hvor det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuet og undersøkelsens mål. Ettersom dette forskningsprosjektet har som hensikt å samle inn personlige opplysninger og erfaringer er det flere forskningsetiske retningslinjer som må følges.

Undersøkelsen ble i forkant meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD fikk tilsendt samme informasjonsskriv som informantene og intervjuguiden. Målet med undersøkelsen var på ingen måte var å hente gjenkjennende personopplysninger om hverken voksne eller elever. Godkjenningen fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 5).

Vi har gjennom hele prosjektperioden tatt utgangspunkt i retningslinjene som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap (NESH, 2006b). NESH (2006b) har utarbeidet et krav om informert og fritt samtykke. Fritt samtykke innebærer at informanten på forhånd har fått tydelig informasjon om egne rettigheter, og muligheter til å avbryte sin deltagelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011). Forskningsprosjektet kunne kun settes i gang etter informantenes frie samtykke, og informantene skulle på forhånd ha fått tydelig informasjon om egne rettigheter og muligheten til å avbryte sin deltagelse (Dalen, 2011). I forkant av intervjuene fikk alle informantene utsendt informasjonsskriv. Her fikk de forklart hva det innebar å delta i undersøkelsen, et innblikk i prosjektets formål og hovedtrekk, samtidig som det redegjorde for deres rettigheter og hvordan resultatene skulle brukes. Av skrevet fremgikk det tydelig at deltakelsen anonym, og at all data ville bli behandlet konfidensielt. Samtidig fikk de også informasjon om at de til enhver tid kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn og uten at dette ville få noen videre konsekvens for dem. Denne informasjonen ble repetert muntlig for informantene før intervjuet fant sted, og informantene skrev også da under på en samtykkeerklæring (vedlegg 3).

I dette forskningsprosjektet som omhandler mobbing i skolen er det viktig å være tydelig på at vi ikke vil skade enkeltpersonene og skolene som deltar (Dalen, 2011). I ettertid transkriberte vi intervjuene, og de etiske hensyn måtte også gjelde da. Informantene har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (Dalen, 2011; NESH,

2006b). Våre informanter har beskrevet sensitive og personlige temaer, og i henhold til NESH har alle ”som gjøres til gjenstand forskning [...] krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt” (NESH, 2006a, punkt 14). Vi oppbevarte lydfiler og transkripsjoner på personlige datamaskiner som krever passord for innlogging. Sensitive opplysninger vil ikke bli lagret lenger enn nødvendig, og etter sensur på oppgaven vil alt datamateriale bli makulert (NESH, 2006a).

Dalen (2011) mener det er viktig at man reflekterer over hvordan man presenterer sine funn, da dette kan få konsekvenser for gruppen man undersøker og informantene som deltar. I og med at vi har fått tilgang på personlig informasjon, er det viktig at vi lar informantene få mulighet til å påvirke sluttresultatet. Dette gjorde vi ved å la informantene få godkjenne sitatene som vi valgte å bruke i analysen.

Ved hjelp av semistrukturert intervju ønsket vi å få tak i informantenes tanker, følelser og erfaringer rundt eget frafall. Spesielt viktig ble det da at vi som forskere var bevisst på egen rolle. Informantene kom inn på temaer som kan være sensitive for dem, og vi må være ydmyke og hensynfulle som forskere. I henhold til Dalen (2011) møter man ofte mennesker i vanskelige og utsatte livssituasjoner i fag som spesialpedagogikk, og det er derfor rimelig å anta at dette også kan være tilfellet i vårt forskningsprosjekt. Som forskere ville vi sette etiske hensyn i sentrum, både i forkant, i gjennomføring og etterkant av en intervjuundersøkelse. Vi måtte prøve å innta informantenes eget perspektiv, og også ivareta deres behov og rettigheter på best mulig måte.

4 Fremstilling og drøfting av datamaterialet

I dette kapittelet vil vi fremstille våre funn og vår drøfting av datamaterialet. Vi vil minne om problemstillingen, som er: *Hvordan erfarer lærere at mobbetilfeller i skolen håndteres?*. Vi har forsøkt å belyse problemstillingen ved å se lærernes erfaringer i lys av teori og aktuell forskning. Vi har valgt å presentere funn og drøfting i et samlet kapittel, og gjør det på følgende måte:

Hovedkapittelet er delt inn i fem underkapitler. De fire første underkapitlene består av presentasjoner av de samme kategoriene som fremkom av analysen, henholdsvis *mobbing som fenomen, skolekultur, skole-hjem samarbeid og intervensjon*. Dette er de samme kategoriene vi finner igjen i teorien. I hvert underkapittel vil vi først presentere funnene. Vi har med vilje ikke tatt med teori her, og dette har vi gjort for å tydeliggjøre lærernes egne erfaringer. Deretter presenterer vi en drøftingsdel hvor vi knytter sentral teori til de aktuelle funnene. Vi anser hver underkategori som en viktig del av oppgaven, og vi ønsker derfor at lærernes erfaringer skal være friskt i minnet for leseren når kategoriene drøftes. Avslutningsvis i hovedkapittelet vil vi presentere en felles oppsummerende drøfting, hvor vi trekker linjer mellom de ulike kategoriene for å belyse lærernes erfaring med håndtering som helhet.

4.1 Mobbing som fenomen

Utdanningsdirektoratet definerer mobbing som ”gjentatt negativ eller ”ondsinnert” atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vansker for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Det er også denne definisjonen som blir brukt i Elevundersøkelsen. Dette er en av mange definisjoner som blir brukt om mobbing, og nettopp hvordan man definerer mobbing kan ha betydning for om mobbing fanges opp og stanses. Ifølge Rigby (2008) er skolens anerkjennelse av at mobbing faktisk skjer og skolens definisjon av mobbing sentrale kjennetegn ved en god skole i arbeidet mot mobbing. Vi ønsker derfor å se nærmere på hvordan skolene definerer mobbing og lærernes forhold til og tanker rundt denne definisjonen. Videre vil vi også se nærmere på forekomsten av mobbing på de enkelte skolene, og om lærerne opplever at mobbing blir erkjent på skolen.

4.1.1 Mobbedefinisjoner

På spørsmål om hvordan mobbing defineres ved deres skole er det ingen av informantene som kan gjengi den konkrete ordlyden i definisjonen under intervjuet. Flere av informantene forteller at de tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon, som er den samme definisjonen som blir brukt i elevundersøkelsen. Ved den ene skolen hvor to informanter ble intervjuet forteller den ene at de tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet sin definisjon, mens den andre informanten forteller at mobbing ved skolen defineres som gjentatt plaging. En annen informant svarer som følgende på spørsmål om skolens definisjon av mobbing: *”Mobbing er dårlig oppførsel rettet mot en eller en gruppe. Repetitiv vel og merke. Så da blir det et definisjonsspørsmål på hvor ofte det er”*. Han forteller også at: *”Barna definerer jo mobbing i hytt og pine, så det er jo viktig at lærerne må ha en felles greie”*. Videre trekker informanten frem aspektet ved mobbing som omhandler at atferden må gjentas flere ganger over tid som noe av det han er mest opptatt av, og forklarer: *”Hvis noen 3 ganger på en uke kommer og forteller meg noe, da tar jeg affære [...] hvis en ting skjer en gang skjer det en gang, hvis det skjer to ganger så skjer det alltid tre ganger. Så varsko på tre ganger”*. Aspektet med at atferd må gjentas flere ganger over tid for at det skal karakteriseres som mobbing, er også noe de andre lærerne trekker frem, om enn ikke som det viktigste. Selv om de ikke husker skolens konkrete definisjon nevner flere av informantene eksempler på hva de anser som mobbing. En informant forklarer det slik:

Jeg tenker at krenkende atferd er jo det å holde noen utenfor. Det å si gjentatte ting, si lite hyggelige ting. Men jeg tenker også like mye på det der med blikking. Og at vanlig erting er mer sånn tilfeldig, uheldig språkbruk, som skjer der og da, men som man ikke ser noe mønster i.

Denne læreren er også opptatt av at man som lærer må være observant og at det ved en viss type atferd burde gå en liten alarm. Hun forteller at hun forsøker å følge med på hvilke elever som er involvert i de ulike situasjonene, slik at hun kan se et mønster hvis det stadig vekk er de samme elevene som havner i konflikt. En annen lærer forklarer mobbing som: *”Det å være bevisst ufin, å være ondsinnet med liksom, at du fryser ut og er fysisk eller kommer med verbale angrep bevisst”*. Hun fremhever samtidig problemet med å definere når noe er mobbing, og når det er et relativt uskyldig problem som man burde la elevene få ordne opp i på egenhånd.

Hun forteller også at det som gjelder for en sak, ikke nødvendigvis gjelder for en annen sak med andre personer involvert.

Selv om informantene ikke kunne gjengi skolens definisjon, forteller de at de i hovedsak vet hovedinnholdet i den. Flere av informantene trekker frem ulike sider ved mobbing som de mener kanskje ikke blir dekket av skolens gjeldende definisjon, slik som nettmobbing og skjult mobbing. En av informantene som jobber på en skole hvor de bruker Utdanningsdirektoratets offisielle definisjon forteller at: *"Skolens definisjon dekker vel det meste av hva vi anser som mobbing. Det som kan være vanskelig å legge under denne definisjonen er mobbing på nett/sosiale medier"*. Læreren forklarer at det med tanke på mobbing på nett/sosiale medier oppleves vanskelig å skulle fastslå om det er gjentakende eller ikke på bakgrunn av definisjonen. Hun trekker frem eksempler hvor en elev føler seg mobbet fordi en annen elev ikke liker hans bilde, men en annet sitt bilde. Læreren stiller spørsmål ved hvordan man kan si om dette er gjentakende eller ikke. Når det gjelder skolens definisjoner viser det seg samlet sett at lærerne mener definisjonene dekker det fysiske og det konkrete kanskje i større grad enn den mer abstrakte mobbingen, slik som blikking og baksnakking. Disse lærerne forteller at det er nettopp denne type mobbing, den skjulte mobbingen, de selv føler de ikke er så gode på å observere, ettersom det kan være vanskelig å se.

En av informantene er også opptatt av at betydningen av mobbedefinisjonen må tydeliggjøres, slik at elevene forstår mobbebegrepet. Hun forteller: *"Jeg tenker at skolens definisjon er en overordnet definisjon som vi videre må både bryte ned og utvide i forklaringen til barna"*. Hun fremhever at mobbing har mange aspekter som går inn under begrepet, slik som kroppsspråk, å ikke anerkjenne noen og gjentatt negativ atferd: *"Men ovenfor barna definerer vi mobbing som gjentatt erting. At det er strategisk, hvor man har plukket seg ut et offer som man systematisk ert"*. Dette er noe flere av de andre lærerne er enige i, og en av informantene fremhever også at noe av det vanskelige med mobbebegrepet er nettopp det at det kan oppfattes så ulikt av ulike personer:

Jeg tror det er farlig å forvente at disse elevene skal være så robuste, for de er jo ikke det. Mobbing for noen kan være bare den ene kommentaren, men jeg tror kanskje voksne har en litt rundere forståelse av hva mobbing er.

Noe alle informantene synes å være opptatt av er hvem som er målingsinstrumentet for å bestemme hva som er mobbing og hva som ikke er det. Den ene læreren forklarer: *”Hvis du ser at noe er feil, hvis du bare kjenner, så må du gripe inn. Det er jo du som er målingsinstrumentet, det myke målingsinstrumentet som måler det an”*. Denne læreren forklarte at i hans posisjon som lærer er det han som kjenner klassen best, som kan se hvordan det står til, og som derfor har muligheten til å bestemme hva som kan klassifiseres som mobbing og ikke. Dette er ikke et syn de andre informantene er enig i, de fremhever heller elevens subjektive definisjonsmakt. Eksempler på dette er to av informantenes beskrivelser: *”Det er viktig å lære barna at det er den krenkede som selv bestemmer om de føler seg mobbet eller ikke, ”hva som er mobbing kommer nesten an på offerets oppfatning av det, hvis noen oppfatter det som mobbing så vil det her bli definert som mobbing”*. Disse lærerne forteller at nettopp det subjektive aspektet er noe de føler går dårlig frem av de gjeldende definisjonene. Lærerne fremhever at det derfor er viktig at man som lærer kjenner elevene sine, slik at man om nødvendig kan hjelpe dem å definere en handling som mobbing:

Med noen elever så må jeg kanskje prøve å tone det ned, men hos andre så må jeg løfte det opp og få dem til å definere det som mobbing, ingenting i veien med å definere litt flere ting som mobbing enn motsatt.

En annen informant belyser også dette: *”Det er så åpent at man noen ganger må kanskje hjelpe dem litt med å tegne et litt klarere bilde av hva som har skjedd. Altså bestevenner kan krangle i tre dager, det er ikke mobbing av den grunn”*. Læreren forteller at det ikke alltid er så lett for barna å vite om det de blir utsatt for er erting eller mobbing, og at terskelen derfor må være lav for at de skal tørre å si ifra. En tredje lærer forteller videre at det er viktig å sette seg inn i elevenes virkelighet, og ta deres følelser på alvor:

Jeg kan jo si til en elev, så kjipt at hun kalte deg dumma, men det var vel ikke så farlig? Men for den eleven er det jo det, den som blir mobbet har definisjonsmakten her, så vi skal jo slå hardt ned på alt.

4.1.2 Forekomst av mobbing

Alle informantene forteller at det forekommer generelt veldig lite mobbing på deres skoler. Eksempler på dette er svar fra to av informantene på spørsmålet om forekomsten av mobbing

på deres skole: *"Ifølge elevundersøkelsen forekommer det veldig lite mobbing", "I den siste elevundersøkelsen vi har gjort nå, den var jo bare 5. til 7. klasse, da kom det ut av vi har ganske lav andel av mobbing"*. De fleste lærerne viser til elevundersøkelsen når de forteller om forekomsten av mobbing på deres skole, men en lærer forteller også: *"Nå har jo ikke jeg informasjon om alt, det kan jo ha vært fattet enkeltvedtak i klasser som jeg ikke vet noe om"*. En informant belyser forholdet mellom skolens resultater på elevundersøkelsen og skolens praksis. På spørsmål om hva som forekommer av mobbing på skolen svarer han:

Ifølge elevundersøkelsen fint lite. Nærmest ingenting. Men vi hadde et tilfelle her som vi definerte som mobbing. Det var nok et engangstilfelle, men vi fikk det inn under mobbing så fort som mulig, tok tak i det og fikk lagt det dødt med en gang vi fant det ut. Grunnen til at vi gjorde det, eller ledelsen gjorde det, var at det var en situasjon som foregikk nesten et helt friminutt, der en elev virkelig kjente det på kroppen.

En annen informant forteller at ledelsen definitivt tar mobbing på alvor, men at de er: *"Veldig opptatt av at på elevundersøkelsen, så skal det være så lavt som mulig. Helst ikke eksisterende"*.

To av lærerne fremhever et godt psykososialt miljø på skolen som en viktig faktor for den lave forekomsten av mobbing. De forteller at skolene de jobber på er ganske små, at det er transparente skoler, og at de derfor har muligheten til å ta tak i ting med en gang de skjer. En annen informant som også forteller at det forekommer lite mobbing på skolen legger til: *"Kvaliteten på det psykososiale miljøet kommer helt an på hvilken dag det er tror jeg. Elevene sier selv at de trives veldig godt, men vi har en del elever som er ganske skjøre, som opplever et høyt press"*. Læreren forteller at de har mange flinke elever som er veldig opptatt av å gjøre det bra, og presser seg selv veldig mye. Hun forteller at dette er noe de ansatte på skolen opplever som vanskelig, fordi det kan føre til et dårligere miljø på skolen.

Informantene forteller at mobbingen som forekommer hovedsakelig ikke er av fysisk art, men mer skjult. En lærer forteller: *"Det forekommer stort sett blant jenter, med blikk og baksnakking, og så har vi noe sosiale medier, det er mest det, det skjulte"*. En annen lærer har den samme opplevelsen på sin skole: *"Det har jo vært mest sånn å bli holdt utenfor og nettmobbing one-to-one, noe er sikkert skjult også"*. Den ene læreren legger også til:

Målet er jo å ikke ha mobbing, men vi vet jo alle at det skjer. Så det er jo ikke målet at vi ikke skal melde noen mobbesaker, det er heller det å faktisk få det opp og frem, slik at det er lettere for andre å se at det fins, og at da må vi jobbe med det.

4.1.3 Drøfting av mobbing som fenomen

De fleste skolene i vår undersøkelse benytter seg av Utdanningsdirektoratet sin definisjon av mobbing i sine offisielle planer og dokumenter. Utdanningsdirektoratets definisjon kan anses for å være anerkjent. Dette er i tråd med Rigby (2008) sine kjennetegn på den gode skolen, hvor et av punktene er at skolens definisjon skal være i tråd med anerkjente definisjoner av mobbing. Likevel kommer det frem av resultatene at lærerne ikke har god oversikt over den formelle definisjonen av mobbing på deres skole. Dette kommer tydeligst frem ved at de to lærerne som jobber på samme skole presenterer ulike definisjoner. Flere av lærerne hadde kjennskap til ulike punkter i definisjonen, men ingen kunne gjengi definisjonen i deres handlingsplan konkret. Vi tolker dette som at lærerne på skolene ikke opererer med en felles forståelse av begrepet mobbing i praksis, som Mossige og Waage (2002) anser som noe av det viktigste for å kunne identifisere og håndtere mobbing.

Det har blitt diskutert i media og i forskning om skolenes definisjoner kan anses som gode nok. Bekymringene går på om definisjonene fanger opp de ulike aspektene ved mobbing (Halsan, 2015). I våre resultater kommer det frem at flere av lærerne deler Halsan (2015) sitt syn på at de anerkjente definisjonene som benyttes, legger størst vekt på de fysiske formene for mobbing, og det som er lett synlig. Lærerne fremhever at den skjulte mobbingen er vanskeligere å oppdage.

En kritikk som har blitt rettet mot bruk av anerkjente definisjoner, er at de ikke sier noe om hvem som skal avgjøre hvilke situasjoner og hendelser som faktisk er mobbing. En av våre informanter legger stor vekt på sin egen vurderingsevne og legitimerer dette med at det er han som kjenner klassen best. Ved å betegne seg selv som et måleinstrument, kan informanten stå i fare for å frata elevene deres definisjonsmakt. I offisielle styringsdokumenter fremmes den subjektive opplevelsen av mobbing. Det understrekes at definisjonsmakten bør ligge hos den som føler seg utsatt for mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette er et syn som deles av de øvrige informantene. Det kan virke som at selv om den subjektive opplevelsen ikke er inkludert i skolens definisjon av mobbing, så er det likevel en

gjennomgående oppfatning blant de fleste lærere at dette er en viktig del av mobbebegrepet. Svarene fra informantene indikerer at skolene har en lav terskel for å anse et tilfelle som mobbing.

Selv om det eksisterer ulike mobbedefinisjoner er mobbedefinisjonene enige om at mobbing kjennetegnes med tre forhold. Mobbing er negative, aggressive eller ondsinnede handlinger, som gjentas flere ganger og foregår over tid, hvor det finnes en ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014; Sandsleth, 2007; Smith & Ananiadou, 2003). At det må finnes en ubalanse i styrkeforholdet er det ingen av lærerne som nevner under intervjuene. På spørsmål om hvilken atferd informantene anser som mobbing trekker lærerne derimot frem aspektet om at handlingen gjentas over tid. Det kan likevel virke som at det kan være vanskelig å avgjøre om det er gjentakende eller ikke på bakgrunn av definisjonen. Den ene informanten har en personlig veiledende regel om at det er mobbing dersom det rapporteres tre ganger på en uke. Hos informantene med den subjektive forståelsen kan det derimot være nok at eleven forteller at han eller hun opplever å bli mobbet, uavhengig av antall ganger og tidsrom. Den første informanten støttes her av Roland som mener at det kun er elever som oppgir at de mobbes en eller flere ganger i uken som kan sies å være mobbet (Wendelborg, 2016).

Aspektet med at det må finnes en ubalanse i styrkeforholdet for at det skal kategoriseres som mobbing er det ingen av våre informanter som nevner under intervjuene. Det er imidlertid vanskelig for oss å skulle tolke om dette kommer av manglende kunnskap, eller om de vet det, men ikke nevnte det. Er det derimot slik at lærerne ikke er bevisst aspektet med ubalanse i styrkeforholdet kan det i henhold til Roland føre til at lærerne håndterer mobbetilfeller feil (Jåsund, 2014). Mobbing er et overgrep og ingen konflikt, og Roland fremhever at for lite kompetanse i skolen rundt mobbing fører til at lærerne forsøker å megle ved mobbetilfeller, noe som er ytterst uheldig (Jåsund, 2014; Roland & Vaaland, 2006).

Den subjektive definisjonsmakten er fremtredende blant flere lærere, og vi tolker deres uttalelser dit hen at alt i utgangspunktet blir behandlet som mobbing hvis noen forteller at de opplever å bli mobbet. En av informantene sier rett ut at dersom noe oppleves som mobbing, så vil det på skolen bli definert mobbing. Vi tolker dette til at det også kan gjelde enkelthendelser. Dette står i kontrast med gjeldende forskning på mobbing hvor det fremheves

at mobbebegrepet burde begrenses til å gjelde krenkende hendelser som foregår gjentatte ganger (Roland, 2014). Dette betyr på ingen måte at man skal ignorere enkelthendelser, men det kan være problematisk dersom begrepet blir brukt om for mange typer hendelser.

Som en av lærerne fremhever er det lærerens jobb å hjelpe elevene. I noen tilfeller må man kanskje tone ned elevenes opplevelse, mens i andre tilfeller må man få eleven til å innse at opplevelsen er mobbing. Dette samsvarer med Christopher og Bremnes (2011) som mener at mobbing som begrep kan miste sin betydning dersom man ikke skiller mobbing fra andre lignende fenomen som barn holder på med. Lærerne forteller at de likevel alltid griper inn. Opplæringsloven presiserer at for å ivareta det psykososiale miljøet, skal man gripe inn ovenfor krenkende hendelser, noe som støtter opp under informantenes praksis. Dette er også i tråd med de nye anbefalingene for når den eventuelle aktivitetsplikten skal gjelde (NOU 2015:2, 2015).

Informantene viser til elevundersøkelsen når de forteller om den lave forekomsten av mobbing på deres skoler. Elevundersøkelsen har vært ansett som den mest pålitelige kilden til forekomst av mobbing, men endringene som ble gjort i 2013 har ført til kritikk mot undersøkelsens nøyaktighet (Auestad & Roland, 2015; Wendelborg, 2016). Av våre intervjuer kommer det frem at lærerne forholder seg til tallene uten å kritisk reflektere over resultatenes reliabilitet. En annen kritikk rettet mot Elevundersøkelsen handler om at skoler og rektorer bevisst arbeider for å holde resultatene på et lavt nivå (Eriksen & Lyng, 2015). Dette kommer frem hos en av informantene, som forteller at lave mobbetall er et viktig fokus for ledelsen. Dette kan handle om det Møller (2004) omtaler som resultatorientert ansvarsplikt.

Ved at ledelsen legger føringer for ønske om lave mobbetall kan det lede til en begrensnig av mobbebegrepet, som kan få uheldige konsekvenser. Det kan føre til at elevene ikke tør å melde ifra om mobbing, noe som videre kan føre til underrapportering (Eriksen & Lyng, 2015). Våre informanter viser likevel at den begrensningen ikke forekommer på deres skoler i praksis. Selv om resultatene fra undersøkelsen skulle være lavere enn det som er reelt, kommer det frem av våre intervjuer at lærerne mener de har en åpen og imøtekommende holdning til alle elever som føler seg mobbet. En eventuell begrensnig av mobbebegrepet kan derfor synes å bare være gjeldende på papiret. Samtlige lærere anerkjenner mobbing som et problem, og de erkjenner at mobbing skjer på deres skole. Dette er i tråd med hva Rigby (2008) vektlegger som kjennetegn på den gode skolen.

Noen lærere trekker frem at det psykososiale miljøet er godt på skolene fordi de er små, transparente skoler, og kan ta tak i mobbing når den oppstår. I henhold til Roland og Vaaland (2006) vil imidlertid ikke de små transparente skolene kunne være forklaring på lite mobbing og psykososialt miljø i skolen. Roland og Vaaland (2006) viser til forhold i kollegiet og skolens ledelse som forklaring på variasjonene av mobbing i skolene.

Oppsummering

Av våre funn kommer det frem at de fleste skolene benytter seg av Utdanningsdirektoratets definisjon. Lærerne har lite kjennskap til den konkrete formuleringen av definisjonen, men kjenner til en viss grad innholdet i den. Av svarene fremgår det at lærerne opplever definisjonen som mangelfull, ved at den ikke fanger opp alle sider ved mobbing og ikke nevner aspektet om subjektiv opplevelse. Slik vi tolker lærernes svar vektlegger de elevenes subjektive opplevelse i større grad enn om hendelsen oppfyller definisjonens krav til mobbing, slik at hendelser elevene opplever som mobbing dermed blir håndtert som mobbing. Når det gjelder forekomst av mobbing viser det seg at samtlige skoler har lav forekomst, men at lærerne har begrenset oversikt over hva som foregår i andre klasser enn deres egen. Lærerne forholder seg til tall fra Elevundersøkelsen når de viser til forekomsten, og stiller ingen spørsmål ved troverdigheten til disse tallene.

4.2 Skolekultur

Berg (1999) sin definisjon av skolekultur inkluderer både de planer og føringer som er lagt på de ansatte og de samtaler og handlinger som foregår i skolen. Vi ønsket derfor å undersøke hvordan lærerne forholder seg til styringsdokumenter og føringer som var gitt dem. Ifølge Roland (2014) har kvaliteten på ledelsen, enighet i kollegiet og vellykket samarbeidet mellom lærere betydning for forekomsten av mobbing. At lærerne opplever et godt samarbeid og støtte fra ledelsen er også en vesentlig faktor, og vil kunne ha betydning for deres håndtering av mobbing (Myklebust, 2015). Vi ønsket derfor å se nærmere på hvordan lærerne opplever samarbeid med andre kollegaer i håndteringen av mobbetilfeller, samtidig som vi også ønsket å belyse om lærerne opplevde samarbeidet med ledelsen som trygt og støttende.

4.2.1 Skolens overordnede plan for arbeid mot mobbing

Samtlige lærere mener at skolene de arbeider på arbeider bra med mobbeproblematikk. På spørsmål om de synes skolen har satt arbeidet godt i system er det fremtredende svaret at

skolene: *"Har det oppe hele tiden"*. Informantene forteller at ledelsen setter fokus på mobbing ved å for eksempel ha fellessamlinger hvor mobbing er et tema, eller sporadisk gjennom skolehverdagen. På en av skolene kommer det frem at det systemet som gjelder er sunn fornuft. Informanten påpeker at skolen han jobber på er liten, og at mye av fokuset på mobbing kommer frem på lærerværelset. En annen informant påpeker at ettersom mobbing har vært et sentralt tema i media den siste tiden, så har fokuset økt. Hun legger til at: *"Vi blir absolutt foret med hvordan vi skal forholde oss, og hva vi bør gjøre da. Så det er et system"*.

Informanten som jobber på en Zero-skole påpeker at de gjennom Zero, har et godt system. Hun forteller at de har ukentlige møter med rektor, og vektlegger at dersom mobbing oppstår slipper de ansatte alt de har i hendene. Det er en av informantene som er mer kritisk til om skolen har et godt system. Han sier at mobbeproblematikk ikke tas opp på fellestid regelmessig: *"Det blir tatt opp på lagmøter når vi avdekker noe, men det er ikke egentlig noe system. Det går av seg selv, det står ikke skrevet ned noe sted"*.

På spørsmål om informantene vet om skolen følger et mobbeprogram er det ulike svar. En av lærerne er tydelig på at hun er veldig fornøyd med at hennes skole følger et etablert mobbeprogram, henholdsvis Zero. På skolen hvor det jobber to informanter er det usikkert om det finnes et mobbeprogram, da det kommer frem ulike svar. Den ene svarer at: *"Nei, vi har ikke noe sånt spesielt... ikke noe direkte mobbeprogram, det har vi ikke. [...] Vi har vår egen kan man si"*. Den andre svarer at de har et mobbeprogram, men hun husker ikke hva det heter. Den fjerde informanten som ikke ville si at skolen hadde et godt system, er tydelig på at de ikke følger et mobbeprogram.

Den femte informanten vet ikke om skolen følger et mobbeprogram: *"Ehm... Godt spørsmål... Eh, jeg var på et kurs hvor det ble sagt at det var noe PALS eller noe.. et eller annet. Men det er høyst usikkert"*. Informanten er også usikker på om skolen han arbeider for har en handlingsplan. På spørsmålet svarer han: *"Tja, handlingsplan mot mobbing. Du vet det er så mange møter. [...] Det har sikkert blitt nevnt en gang. Jeg aner ikke"*. Han husker dermed heller ikke om han har fått innføring i handlingsplanen: *"Kanskje... det er så mye skjønner du. Handlingsplan mot mobbing... Alle disse forskjellige planene som skal gås igjennom. Jeg husker ikke"*. Informanten legger til at: *"Jeg kjører på en måte min egen agenda noen ganger"*.

De fire andre informantene oppgir at de har en handlingsplan mot mobbing. Informantene forteller alle at de får innføring i handlingsplanen, og at den er lett tilgjengelig for alle ansatte. En informant forteller at planen er veldig åpen på skolen, og at det ikke er slik at den bare blir liggende i en skuff. Hun legger til at nye lærere blir satt inn i handlingsplanen med en gang de blir ansatt. Denne informanten og en annen jobber på samme skole. De forteller at det å ha en handlingsplan får dem til å føle seg trygge, og at det er godt å se at det finnes et system. Den ene av dem forteller at hun føler seg trygg fordi hun kan fortelle at det er slik prosedyren er på skolen, slik at: *”Foreldrene skjønner at dette tar vi på alvor”*. Dette støttes av den andre læreren, men hun mener også at det av og til kan være utfordrende å følge planen, spesielt i samtaler med elever: *”Av erfaring ser jeg at det kan være litt vanskelig for noen når du blir intervjuet, [...] at det blir en sånn pressituasjon. Det prøvde jeg å ta opp med hun som hadde laget den, men det ville hun liksom ikke høre på”*.

De to andre informantene forteller at de føler handlingsplanen ligger under huden. Dette mener de er på grunn av lang erfaring. En av informantene har vært med å utforme handlingsplanen på sin skole. Selv om han ikke aktivt bruker handlingsplanen i det daglige, ser han likevel betydningen av handlingsplanen for folk med mindre erfaring:

Da er det alfa omega. Hvis du er i tvil om hva du skal gjøre, gå til en plan og så kan du bare følge det. Da slipper du å ha dårlig samvittighet ovenfor de involverte. Det går liksom ikke på hva du selv tror og mener, så har du hvertfall gjort jobben din på en god måte.

På skolen som følger Zero forteller informanten at de har utarbeidet handlingsplanen ut i fra anbefalinger fra Zero. Hun forteller at hele personalet er med på å revidere handlingsplanen hvert år: *”Da jobber vi med den, og går gjennom og ser på hva som bør være med, eller ikke bør være med”*. Hun forteller at hun ikke bruker handlingsplanen dersom hun får en mobbesak, men at hun har prosedyren i bakhodet, ettersom de jobber med den hvert år.

4.2.2 Samarbeid med ledelse og kollegaer

Når informantene forteller om sitt samarbeid med ledelsen er de generelt veldig positive alle sammen. En av informantene forteller at hun kun har møtt støtte og anerkjennelse hos ledelsen når hun har meldt om mobbesaker til dem og legger til at: *”Personlig mener jeg at det er helt*

avgjørende for min trygghet som lærer at ledelsen står i slike saker sammen med oss, og at de tar det ansvaret de også har". Hun forteller videre at av hennes erfaring har ledelsen med en gang aktivt involvert seg i arbeidet med mobbetilfellet, ved at de møtte opp på foreldremøter, og tok ansvar for mye av kontakten med hjemmet. En annen informant har også opplevd lignende støtte fra ledelsen, og fremhever viktigheten i det at ledelsen kan håndtere noen av de vanskelige tingene: *"Da kan ledelsen være de som kommer med øksa, sånn at kontaktlæreren kan opprettholde relasjonen, både til elevene og foreldrene, det er viktig"*.

Flere av lærerne forteller også om viktigheten av å føle de blir tatt på alvor når de melder om mobbesaker, noe de også sier at ledelsen på skolene deres er flinke til. En av lærerne forteller blant annet at hvis han melder om mobbing til rektor så blir det ikke bagatellisert på noen måte, da settes det inn ressurser med en gang for å få en løsning på situasjonen. Lærerne gir litt ulike svar når det gjelder i hvilken grad de bruker ledelsen som en samarbeidspartner i arbeidet med et mobbetilfelle. En lærer forteller derimot at hun ikke nødvendigvis går til ledelsen. Hun opplever det ofte som mer nyttig å heller kontakte helsesøster, eller snakke med de andre lærerne på teamet sitt. En annen lærer forteller at:

Jeg opplever selv at vi er ganske flinke til å bruke rektor, med en gang det skulle skje noen ting. Vi kontakter rektor ganske tidlig i prosessen, slik at hun er informert om saken og kan kobles på med en gang, eller eventuelt senere.

Samtlige informanter snakker veldig positivt om deres samarbeid med andre lærere på skolen. Alle lærerne fremhever viktigheten av det å kunne snakke med kollegaer om hvordan man skal håndtere ting, og en lærer sier blant annet om samarbeidet at: *"Det er veldig bra, vi jobber tett i team, det er aldri noe problem. Vi har et eget teamrom hvor vi sitter sammen, og på det teamrommet så lufter vi alt liksom. Det oppleves veldig trygt og godt"*. Et par av informantene fremhever også på hvilke måter de bruker de andre lærerne i arbeidet med mobbetilfeller, den ene læreren forteller: *"Vi snakker jevnlig om elevene og hvordan status er, og går inn i hverandres klasserom for observasjon, og av og til gjør vi det sånn at vi er to lærere inne i timene"*. Den andre læreren fremhever også faktorer som kan være veldig nyttige ved et godt samarbeid: *"Det handler om det å kunne bruke hverandre og hverandres erfaring. Selv om vi er ulike aldre, så har vi sammen mye nyttig kunnskap, så det er viktig det å bruke hverandre som samtalepartnere"*. Dette blir også støttet opp av en annen informant som forteller at: *"Jeg*

syns alle er ganske støttende, de kommer med tips og råd, og deler erfaringer hvis man trenger det". En informant trekker også frem det å kunne rådføre seg med andre og utveksle opplysninger, noe han anser som veldig nyttig.

4.2.3 Drøfting av skolekultur

Rigby (2008) fremhever utarbeidelsen av gode systemer og en overordnet policy som vesentlig for skolens arbeid mot mobbing. Av informantenes uttalelser fremgår det at de har liten oversikt over hvordan arbeidet mot mobbing er satt i system. Dette kan man se i lys av Karlsen (2016) som fremhever mangel på konsekvente systemer som en medvirkende årsak til at mobbing ikke stanses. De fleste informantene mener likevel at deres skole har et godt system for arbeidet mot mobbing, samtidig som flere av dem ikke vet om skolen følger et mobbeprogram. Læreren som vi rekrutterte gjennom Zero, viser imidlertid veldig god innsikt i skolens rutiner og planer. Rigby (2008) poengterer at skolens policy mot mobbing jevnlig må være opp til diskusjon og evaluering. På spørsmål om hvordan arbeidet mot mobbing er satt i system er det også dette lærerne viser til. De påpeker at temaet mobbing jevnlig er oppe til diskusjon i kollegiet, og at arbeidet mot mobbing på den måten er satt i system. Ingen av lærerne forteller om noe system for hvor ofte eller når mobbing tas opp som tema, og man kan derfor stille spørsmål ved om det faktisk kan kalles et system. Dette blir også fremhevet av en av lærerne selv, som forteller at det går av seg selv, men at det ikke står skrevet ned noe sted, og derfor ikke kan kalles et system.

Selv om de fleste informantene har relativt liten oversikt over skolens overordnede policy, kjenner nesten alle til skolens handlingsplan og dens innhold. Skolene er lovpålagt å ha et systematisk arbeid for et godt psykososialt miljø, og handlingsplanen er deres viktigste verktøy for å oppnå dette (Myklebust, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015). Fire av informantene viser til at dette er et dokument som er lett tilgjengelig, og at alle ansatte får innføring i planens innhold. Dette er i tråd med hva Rigby (2008) mener må ligge til grunn i arbeidet mot mobbing. Planen bør være kjent for alle på skolen (Myklebust, 2015; Rigby, 2008; Sandsleth, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2015).

En av informantene er helt ærlig på at han ikke har oversikt over planer og rutiner i skolen. Han vet ikke om skolen har mobbeprogram eller handlingsplan. Det kommer frem at informanten operer på egenhånd, og som han selv sier har han sin egen agenda. For denne

informanten kan det virke som at det er den personlige ansvarsplikten som er mest fremtredende (Møller, 2004). Vi tolker det slik at han ikke har forpliktet seg til den profesjonelle ansvarsplikten som finnes på skolen, på den måte at han ikke forholder seg til skolens felles praksis. Det kommer frem gjennom uttalelser at han mener han gir et tilbud av høy kvalitet, men det er tydelig at han handler ut i fra egne verdier. Vi tolker det slik at den personlige ansvarsplikten her går på bekostning av den profesjonelle (Møller, 2004).

På de skolene hvor informantene kjenner til handlingsplanen blir den trukket frem som en trygghet i arbeidet mot mobbing. Det kommer frem at det er trygt å kunne vise til nedskrevne regler og rutiner, spesielt overfor foreldre. To av de erfarne lærerne bruker likevel ikke selve dokumentet i praksis, ettersom de mener arbeidet mot mobbing ligger under huden. Disse to lærerne fortalte at de har vært med på å utarbeide handlingsplanen som gjelder for deres skole, og vi anser det slik at disse to lærerne på den måten kan ha opparbeidet et eierforhold til handlingsplanen (Myklebust, 2015; Roland & Vaaland, 2006; Sandsleth, 2007). En lærer som forteller at det noen ganger kan være vanskelig å følge handlingsplanen, kan mangle dette eierforholdet, spesielt ettersom hun føler hun ikke har mulighet til å påvirke innholdet. De fire lærerne trekker frem handlingsplanen som en god støtte, og noen vektlegger betydningen for nyutdannede lærere. For nyutdannede lærere kan denne støtten være spesielt viktig, for ikke å oppleve og bli stående i saken alene (Myklebust, 2015).

Samtlige lærere sier de stort sett opplever støtte og et godt samarbeid blant kollegaer og skolens ledelse. Med tanke på samarbeid med ledelsen peker informantene på det å bli tatt på alvor som en vesentlig faktor. De opplever at når de kommer med en bekymring, blir det vedkjent som et problem av ledelsen. Dette viser at det ikke er kultur for å overse andres meninger på skolene (Gullestrup, 2003). Det går frem av intervjuene at ledelsen blir brukt som samarbeidspartner i mobbetilfeller. Hvor involvert lærerne foretrekker at ledelsen er, varierer blant skolene. For noen lærere holder det å informere ledelsen om at mobbingen blir håndtert, mens andre involverer ledelsen aktivt med en gang. En lærer forteller blant annet at hun opplever det som mer nyttig å henvende seg til andre kollegaer fremfor ledelsen. Å ikke involvere ledelsen kan i henhold til Roland og Vaaland (2006) gjøre det vanskelig for skolen som helhet å opptre konsekvent i håndteringen av mobbetilfeller.

I henhold til Myklebust (2015) kan noen lærere oppleve det som inntrengende og forstyrrende å samarbeide med andre lærere. Dette er ikke noe vi finner igjen i våre informanter sine ytringer. Lærerne forteller om samarbeid med kollegaer i ulik grad, men det kommer frem at de fleste opplever det som trygt og støttende. Dette er i tråd med Roland og Vaaland (2006) som fremhever at varme og støtte legger grunnlaget for et godt samarbeid. I et godt samarbeid kan lærerne dra nytte av hverandres erfaringer og gjensidig veiledning (Roland & Vaaland, 2006). Dette kommer også frem blant våre informanter, som forteller at de drar nytte av hverandres erfaringer og utveksler nyttig kunnskap og informasjon. Informantene viser til ulike erfaringer, alder og kunnskap i kollegiet, noe Myklebust (2015) mener kan bidra til å fange opp mobbing, ved at andre kollegaer kan oppleve eleven annerledes enn hva man selv gjør.

Oppsummering

Av resultatene kom det frem at skolene hadde varierende struktur på arbeidet med mobbing i skolen, og informantene hadde liten oversikt over hvordan arbeidet var satt i system. Skolen med mobbeprogrammet Zero skilte seg ut ved at informanten på denne skolen hadde god innsikt i skolens rutiner og overordnede planer. Skolens handlingsplan var derimot mer kjent for de fleste lærerne. Flere av informantene var opptatt av dokumentets støttefunksjon, og at de opplevde det som trygt å kunne vise til overfor foreldre. Det kom likevel frem at dokumentet ikke var mye brukt i praksis. For noen handlet dette om at de hadde vært med på å utarbeide planen, og derfor ikke føler behov for å benytte dokumentet. For andre handler det om at planen kunne være vanskelig å benytte. Alle informantene var positive til samarbeid med kollegaer og ledelse. Ledelsen ble trukket fram som trygge samarbeidspartnere i arbeidet med mobbetilfeller, og informantene opplevde at ledelsen tok dem på alvor. Grad av samarbeid med ledelsen kunne variere. Det kunne også graden av kollegasamarbeid, men også dette var noe informantene så nytten av. Her ble utveksling av erfaringer og kunnskap trukket frem som viktig støtte.

4.3 Skole-hjem samarbeid

Samarbeidet mellom hjem og skole er nedfelt i Opplæringslova (1998) og har en tydelig forankring i skolen. Ettersom FUG meldte om flere saker hvor foreldre rapporterte misnøye med skolens håndtering av deres bekymring, ønsket vi å belyse hvordan lærerne opplevde at skole-hjem samarbeid ble implementert i skolen (Foreldreutvalget for grunnskolen, 2016). Vi ønsket å få innsikt i hvor fremtredende foreldresamarbeidet var på skolene i utgangspunktet,

og hvordan foreldrene ble inkludert i håndteringen av spesifikke mobbetilfeller. I tillegg ville vi klargjøre hva lærere selv la i betydningen av et godt skole-hjem samarbeid.

4.3.1 Skole-hjem samarbeid og betydningen av det psykososiale miljøet

De fleste informantene forteller om et nært samarbeid mellom skole og hjem i skolehverdagen. Informantene trekker frem samarbeid med FAU og aktive foreldregrupper i skolene. På en av skolene kommer det frem at skoleledelsen og FAU jobber svært tett med mobbing og det psykososiale miljøet. Læreren sier at: *”Vi har jo en utrolig sånn foreldregjeng her. Som gjør et kjempearbeid, og som også er med på å holde oss lærere, og oss som skole oppe da, når det gjelder... de er på en måte med på å støtte og sette en agenda hos oss”*. En annen lærer som jobber på den samme skolen mener at et slikt skole-hjem samarbeid sier litt om skolen, det at: *”Foreldrene rundt engasjerer seg, og at skolen lar dem få være engasjerte. Skolen lar dem få ha en innvirkning på miljøet generelt”*. En annen lærer trekker også frem at på hans skole blir FAU informert når det opprettes enkeltvedtak om mobbing. Han presiserer likevel at det må behandles med varsomhet ettersom: *”Det er en gjennomiktig skole, og det kan slå tilbake. Man må passe seg på hva man sier, slik at man ikke bryter taushetsplikten”*.

Gode relasjoner med foreldrene er noe flere av lærerne setter høyt, og de beskriver flere måter for hvordan de legger opp til et slikt forhold. En lærer forteller: *”Jeg synes jo skolen jobber godt. Ikke sant at man jobber mye med å ha godt samarbeid med foreldre. Det er lettere å si ifra til hverandre hvis man har tatt en kaffe”*. En lærer forteller at skolen legger opp til temakvelder hvor foreldrene samles sammen med elevene. Hun gir eksempel på at disse kveldene også har hatt mobbing som tema: *”Da har ungene skrevet plakater sammen med foreldrene, og så kåret vi den beste plakaten. Etterpå hengte vi opp plakaten på skolen”*. En annen lærer trekker frem foreldremøter når hun snakker om skole-hjem samarbeid:

Det eneste stedet som vi møtes er jo på høsten på foreldremøtet, da har du jo god sjanse til å invitere de til å liksom prøve å bli sammensveiset. Det er noe med at når det skjer ting, så er det ikke bare jeg som skal ha beskjed, men at de snakker sammen foreldrene.

En lærer peker på de ulike rollene de forskjellige instansene har i arbeidet med det psykososiale miljøet. Hun forklarer: *”Vi prøver å jobbe på alle nivåer, sånn at elevene har en jobb, læreren har en jobb, og ledelsen og foreldrene har en jobb. [...] Foreldrene har en oppgave ikke sant,*

for eksempel å fremsnakke skolen". En annen lærer støtter dette, og trekker samtidig frem at det ikke bare er snakk om hvordan man omtaler skolen, men også elever. Hun mener det er viktig at: *"Alle elever og foreldre tenker over hvordan man snakker om andres barn"*. I henhold til denne læreren handler dette om å være et godt forbilde og rollemodell, og samtidig være inkluderende overfor alle man møter på skolen.

De fleste informantene forteller at de tror det er kultur for at foreldrene og elever ved skolen tør å melde fra om mobbing. En av informantene sier at: *"Det er vanskelig å si. Men det vet jeg jo ikke helt, det kan man ikke helt vite"*. En annen forteller at: *"Jeg opplever hvertfall at på mitt trinn så er alle ganske flinke til å si ifra. Jeg tror også at det er fordi de ser at vi gjør noe med tingene, så er det fort gjort å si ifra"*. En av lærerne forteller at dette er noe hun opplever til stadighet, og at foreldrene tar kontakt veldig fort hvis det skal ha oppstått en situasjon. Hun legger til at det i slike situasjoner er viktig at hun tar tak i situasjonen med en gang. En annen lærer mener at det ved hennes skole er god kultur for at foreldre melder ifra dersom de har en mistanke, men legger også til at hun ikke sitter på noen tall over hvor mange foreldre som ikke tør å ta kontakt. En av lærerne peker på at når foreldrene melder fra handler det ofte om situasjoner som har oppstått på fritiden, og at dette er situasjoner han ikke kan få gjort så mye med. Han anser dette som tilfeller han ikke kan bruke tid på, men som likevel er et stort problem: *"Det er jo den gråsonen som bare blir større og større"*.

4.3.2 Ulike aspekter ved skole-hjem samarbeid

På spørsmål om hva et godt skole-hjem samarbeid innebærer trekker informantene frem ulike faktorer de anser som viktige. Flere lærere peker på viktigheten av hyppig kontakt mellom de ulike partene som er involvert i mobbesaken. En av informantene trekker frem at: *"Skole-hjem samarbeid handler om tidlig orientering om saken. Alle parter må ha løpende informasjon"*. Denne læreren vektlegger også å åpne for en god dialog, og at denne dialogen er åpen hele veien. En annen lærer legger opp til en mer sporadisk form for kontakt: *"Jeg prøver å ta kontakt når jeg kjenner på magefølelsen at det er riktig å gjøre da, men tar heller kontakt for mye enn for lite"*.

Tre av lærerne trekker frem betydningen av lav terskel for kontakt med foreldrene, også når det er positive ting å fortelle. En lærer forteller at hun mener det er viktig med dialog hele veien, også når det er hyggelige ting som skjer. Hun utdyper dette med å trekke frem at

foreldrene skal vite at hun bryr seg. En annen lærer trekker frem at: *”Jeg ringer nærmest aldri hjem og bare sier negative ting om poden. Det er en greie jeg har, [...] hvis foreldrene skjønner at jeg er glad i barnet deres og vil barnet det beste, så får du mye velvilje igjen hos foreldrene”*. Han mener at dette er viktig for å opprettholde relasjonen med foreldrene: *”Når de skjønner at du faktisk bryr deg om ungen, og ikke bare diller med ungen, men du stiller krav fordi du bryr deg om den, da blir de positive altså”*. En siste lærer sier han har gjort det til en helt naturlig greie å ringe, selv om det bare kan handle om at en annen lærer har opplevd eleven som høflig.

Samtlige lærere sier at de involverer foreldre i samtaler som omhandler barna i mobbetilfeller. Det er likevel bare to av de fem lærerne som tar opp temaet om foreldrene har mulighet til å påvirke hvordan skolen skal håndtere situasjoner som oppstår. Den ene læreren trekker frem møter med foreldre hvor er det viktig å vise at skolen tar et mobbetilfelle alvorlig, samtidig som man vil finne ut av en løsning sammen med foreldrene. Målet med å samarbeide med foreldre er i henhold til henne å komme frem til tiltak som senere skal gjennomføres, sammen med dem. Hun presiserer dette ved å forklare at: *”Det er viktig at foreldrene er med på å bestemme tiltakene slik at de føler seg inkludert i prosessen”*. En annen lærer trekker frem foreldrenes mulighet til å bidra med forslag til løsninger i samtaler, men at det er skolen som fremsetter tiltakene. Læreren forklarer at: *”Så presenteres disse tiltakene for foreldre og mobbeoffer, sånn at man, at de ser at det har blitt gjort noe da”*. Det viser seg her at det er ulikt i hvor stor grad foreldrene involveres i avgjørelsene.

Når informantene blir spurt hvordan de jobber for å sikre et godt samarbeid kommer det frem at det er noe de fleste informantene føler faller naturlig. En lærer fremhever dette ved å si at: *”Jeg jobber egentlig ikke så mye for det, det kommer av seg selv”*. Lærerne ble også bedt om å reflektere over sine personlige egenskaper som kan fremme samarbeidet. En av lærerne sier at *”å være åpen er det viktigste... Åpen, og å vise at man bryr seg om barna”*. Dette støttes av en annen lærer som trekker frem åpenhet og tillit som de viktigste faktorer for et godt samarbeid. Denne læreren trekker også frem viktigheten av å vise at man har evnen til å se barnet som den aller viktigste personlige egenskapen. Å være trygg på det man gjør er også en egenskap som trekkes frem. En lærer sier at han fokuserer på å fremstå trygg ved å alltid forklare foreldrene hvorfor han gjør som han gjør. Han mener denne selvsikkerheten han viser foreldrene i slike situasjoner er det viktigste.

To av informantene trekker samtidig frem betydningen av å være ydmyk. Den første læreren trekker frem forskjellen på den pedagogiske rollen og foreldrerollen. Hun fremmer dette ved å forklare at: ”Jeg er jo forholdsvis ung, og jeg vet jo egentlig ingenting om foreldrerollen, jeg har en helt annen pedagogisk rolle liksom. Foreldrerollen er helt annerledes, så litt ydmykhet er viktig”. Den andre læreren mener at man som lærer kanskje skjønner bedre hvordan ungdommen fungerer enn hva foreldrene gjør. Han peker likevel også på betydningen av ydmykhet: ”Vi må trå litt varsomt. Du skal være veldig solid hvis du skal kritisere en mor på det å være mor, så du må tenke over hva du sier altså”. Han trekker frem at alt bør være gjennomtenkt dersom man skal ta opp en samtale med foreldre, slik at man kan opprettholde relasjonen. Han begrunner dette med at man som lærer kan ha et mer distansert forhold til saken:

Et par ganger jeg har nølt med å ringe hjem, og det er når jeg vet at foreldrene kan få en overreaksjon. [...] Det er jo det de hører når jeg sier at vi har hatt en mobbesituasjon og sønnen din var involvert, og han var ikke offeret. Så ok, da er sønnen min en mobber... Men nei, ikke nødvendigvis, han har mobbet. Der er vel vi lærere ofte litt bedre enn enkelte emosjonelle foreldre. Det å forholde oss til sak istedenfor person.

4.3.3 Drøfting av skole-hjem samarbeid

Alle informantene opplever å ha et godt samarbeid med foreldre. Gjennom informantenes ytringer kan vi se tegn til at de ulike formene for samarbeid som Nordahl (2007) trekker frem er til stede i skolene. Informantene forteller om godt fungerende foreldregrupper og FAU. Samarbeidet med FAU handler om det representative samarbeidet mellom hjem og skole, mens gode og sammensveidede foreldregrupper er en del av det direkte samarbeidet.

I resultatene kom det frem at noen av lærerne jobbet aktivt for å skape samhold mellom foreldrene. Dette er i tråd med Seitsinger et al. (2008) som mener det er viktig å skape kontaktpunkter mellom foreldre for å skape godt samarbeid. Læreren som fortalte at det kan være lettere å forholde seg til hverandre etter en kopp kaffe er i tråd med Westergård og Galloway (2010), som mener at det at foreldre kjenner til hverandre kan ha stor betydning ved håndtering av konflikter. Nordahl (2007) peker på foreldremøter som gode muligheter for å skape fellesskap mellom foreldre. Han fremhever også at det er lærerens ansvar å bidra til etableringen av slikt fellesskap. Informanten som trekker frem foreldremøter viser at det

oppfordres til sammensveising av foreldregruppen, men vi tolker ytringen slik at ansvaret hovedsakelig ligger hos foreldrene. En av lærerne trekker frem sosiale aktiviteter etter skoletid som samler foreldre og elever. Dette samsvarer med Bø (2011) og Westergård og Galloway (2010), som fremhever at slike aktiviteter kan gi kjennskap til hverandres barn og dermed skape et godt felles psykososialt miljø.

Det direkte samarbeidet finner vi også igjen ved at lærerne er veldig opptatt av å ha lav terskel for å kontakte hjemmet. Dette viser seg spesielt i de tilfeller hvor det foreligger faktiske mobbetilfeller. Informantene forteller at de kontakter hyppig, og heller kontakter for mange ganger enn for få. Dette kan bidra til å utvikle positive relasjoner, og våre informanter sine svar kan samsvare med funnene fra undersøkelsen til Seitsinger et al. (2008), hvor det påpekes at lærere som samarbeider godt med foreldre tar mer initiativ til kontakt enn andre lærere.

Når informantene snakker om hvilke faktorer de vektlegger i samarbeidet, viser resultatene at det er flere ting som blir ansett som viktige. Det kommer frem at det er viktig for enkelte av lærerne å være lett tilgjengelige og åpen ovenfor foreldrene, slik at foreldrene har tillit til det arbeidet de som lærere gjør. En av lærerne trekker frem det å vise at hun ser barnet som det viktigste, og dette er i tråd med Bø (2011) som mener at man kommer lang med å vise at man er positiv og leter etter mulige løsninger i en vanskelig situasjon.

Informantene forteller at det ofte er de som kontakter foreldrene, men også at foreldrene kontakter dem når det er snakk om mobbing. I henhold til opplæringslovens § 9a-3 plikter skolene å fatte enkeltvedtak når foreldre melder fra om mobbing (Opplæringslova, 1998). Det kan likevel diskuteres om dette blir ivarettatt på den skolen hvor en av informantene forteller at foreldrene har meldt mobbing som har foregått på utsiden av skolen, men at dette ikke ligger innenfor hans ansvarsområde. Opplæringsloven plikter imidlertid skolen til å fatte enkeltvedtak når skolen mottar bekymring fra foreldrene om en slik hendelse (Opplæringslova, 1998). Dette er forhold som vi tenker kan bidra til at foreldre opplever å ikke bli tatt på alvor. At foreldre opplever å ikke bli tatt på alvor er noe blant annet Foreldreutvalget for grunnskolen (2016) anser som et stort problem i skolen. En slik bekymring kan være høyst aktuell for skolehverdagen til eleven, dersom mobbingen som har foregått utenfor skolen er utført av elever som også går på skolen. Det er lærerens jobb å fremme et godt psykososialt miljø for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Av resultatene ser man at det er informasjonsutveksling som er det vanligste nivået for samarbeid som lærerne vi har snakket med opererer med. Dette er også det nivået av samarbeid som Nordahl (2007) hevder er det mest brukte generelt i skolen. Det kommer også frem at lærerne vektlegger en god dialog. Lærerne vektlegger her det positive elevsynet i informasjonen og dialogen, ved at de forteller at de ikke ringer bare for å fortelle om en negativ opplevelse de har hatt med en elev. Dette kan indikere at lærerne er opptatte av å ha en positiv holdning for å bevare relasjonen til foreldrene. Det positive fokuset lærerne viser, samsvarer med Drugli (2012) som hevder at det kan oppstå vansker i samarbeidet dersom det bare er et tydelig negativt fokus på eleven. Dette er noe de fleste lærerne ser ut til å ha et bevisst forhold til, ettersom de jobber aktivt for å sikre at fokuset ikke skal oppleves som vanskelig for foreldrene.

Det kommer frem at lærerne reflekterer over hvilke holdninger de viser når de skal kontakte foreldre angående informasjon og opplevelser som omhandler en elev. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2013b) som mener at lærenes holdninger i stor grad kan virke inn på kvaliteten i skole-hjem samarbeidet. I håndteringen av mobbetilfeller viser to av lærerne at de er bevisste på å vise ydmykhet ovenfor foreldrene. En av lærerne trekker frem at dette er spesielt viktig dersom man forventer en overreaksjon, eller at det forventes at foreldrene kan misforstå det man skal fortelle. Man må da tenke gjennom hvordan man formidler informasjonen. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2013b) som fremhever at noen foreldre kan være mer sårbare enn andre, og samtaler om følsomme temaer bør dermed gjennomføres med sensitivitet. Drugli (2012) påpeker også at å tilrettelegge for et godt samarbeid er skolens profesjonelle ansvar.

Holdningene foreldre møter fra lærerne, kan ha innvirkning på hvor stor involvering foreldrene har i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Foreldrenes involvering handler om at foreldrene formidler en positiv innstilling til skolen, og er en del av det kontaktløse samarbeidet (Nordahl, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2013b). I henhold til Nordahl (2007) er dette av stor betydning for hvordan skole-hjem samarbeidet fungerer, og vi ser at noen av våre informanter også har reflektert over dette. En lærer peker på de ulike rollene som skal arbeide med det psykososiale miljøet ved skolen, og mener at en av foreldrenes oppgaver er å fremsnakke skolen. En annen trekker frem at foreldrenes fremsnakking også bør gjelde omtale av andre elever. Dette er i tråd

med Roland (2014) som mener at forhold i familien kan ha innvirkning på sannsynligheten for at et barn vil mobbe andre.

Nivået som kommer dårligst frem i resultatene er foreldrenes mulighet for medbestemmelse og medvirkning. Vi ser at noen inviterer foreldrene til å bidra med forslag til tiltak i mobbetilfeller, men det er bare en skole som sier at foreldrene er med på å utforme tiltakene som skal igangsettes. Nordahl (2007) mener foreldrene bør få medbestemmelse ved å involveres i tiltak og vedtak som fattes vedrørende deres barn. Dette fremheves også i læringsplakaten for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Når foreldrene bare får bidra med innspill, handler dette om det Nordahl (2007) omtaler som medvirkning. Nordahl (2007) peker på at når det gjelder graden av medvirkning, er medbestemmelsen nærmest fraværende. Dette kan sies å stemme med våre resultater. For Drugli (2012) er det at foreldrene blir invitert til innspill og drøfting av mulige løsninger likevel det viktigste. En lærer sier også at han alltid forklarer tydelig for foreldrene hvorfor han gjør som han gjør, og selv om dette fremdeles bare kan anses som informasjon, bidrar dette til at læreren likevel kan oppleves som god støtte for foreldrene (Bø, 2011). Selv om det ikke kommer frem stor grad av medbestemmelse for foreldre i de spesifikke mobbetilfellene, ser vi likevel tegn til at foreldrene får delta aktivt i skolen generelt. Dette kommer frem når lærerne snakker om FAU, hvor blant annet en av lærerne forteller at FAU er med på å sette agendaen for skolen.

Oppsummering

Alle informantene forteller at de opplever at de har et godt samarbeid med hjemmet. Gjennom svarene kommer det frem at alle formene for samarbeid er tilstede, men at det er det direkte samarbeidet som er mest fremtredende. Lærerne peker også på flere faktorer de anser som viktige for å fremme et godt samarbeid med hjemmet, slik som å oppfordre til samhold mellom foreldrene, og samtidig ha lav terskel for kontakt. Lærerne fremhever også betydningen av å fokusere på et positivt elevsyn, samtidig som de påpeker at de må være bevisste på sine egne holdninger. Dette anser lærerne som viktig for å kunne fremme en god relasjon med foreldrene, slik at samarbeidet mellom skole og hjem kan oppleves lettere i vanskelige situasjoner. Selv om informantene mener de selv har et godt samarbeid med hjemmet ser vi en tendens til at samarbeidet består av mye informasjon. Det forekommer også noe dialog og drøfting, mens medbestemmelse er mindre synlig i samarbeidet.

4.4 Intervensjon

I lærernes håndtering av mobbetilfeller er det intervensjonsprosessen vi har ønsket å se nærmere på. Dette er prosessen hvor man iverksetter tiltak for å håndtere en mobbesituasjon. Denne intervensjonen kan finne sted i det man oppdager en mobbesituasjon, men også i ettertid. I intervensjonen er det hovedsakelig tiltak på individnivå som er gjeldende, slik som samtaler med de involverte. Vi ønsket å se nærmere på hvordan intervensjonen foregikk på de ulike skolene, og hva lærerne anså som viktig når mobbing var avdekket. Ettersom det er fremmet forslag om lovfestet fremgangsmåte i håndteringen av mobbesaker samt en felles veileder, ønsket vi også å belyse lærernes tanker rundt dette. Ettersom samarbeid med hjemmet har blitt presentert og drøftet i en egen kategori, vil det her være fokus på lærernes arbeid med elevene.

4.4.1 Prosedyre for intervensjon

På spørsmål om hva de anså som deres viktigste oppgave når mobbing var avdekket kom informantene med ganske ulike svar. Et par av lærerne fremhevet meldeplikten som det viktigste aspektet, hvor den ene fortalte: *”Da er hovedoppgaven min å melde det til rektor, hvis jeg har avdekket det, man vil jo ikke være alene i en slik sak”*. En av informantene fortalte at han anså det å få stanset mobbingen så fort som mulig som sin viktigste oppgave. Han forklarte at håndteringen må ta utgangspunkt i den gjeldende situasjonen, og også han fremhever viktigheten av å fortelle det til andre, slik at man har noen man kan rådføre seg med. En av de andre informantene svarte som følgende på det samme spørsmålet:

Min hovedoppgave er først og fremst å ta den som blir mobbet på alvor, og vise at vi tror det og skal gjøre noe med det. Jeg tror det er veldig viktig for den eleven som blir mobbet å se at det skjer noe, det er kanskje den viktigste jobben vi gjør, som voksne.

Det å beskytte mobbeofferet er også noe en av de andre lærerne trekker frem som sin viktigste oppgave når mobbing skjer, men han tilføyer: *”Begge må jo beskyttes, det å ha fokus på den som mobber også, de sliter jo akkurat like mye selv”*.

Informanten som benytter seg av Zero er tydelig på at på hennes skole er det nulltoleranse for mobbing, og at det ikke skal noe til for at skolen gir et enkeltvedtak. Hun forteller at: *”Selvfølgelig kan det løses på lavest mulig nivå bare hvis det er en enkelt sak, men når vi har foreldre og alvorlige saker av mobbing så er det enkeltvedtak med en gang”*. En annen

informant mener at de følger opp opplæringsloven § 9a-3 veldig bra. Hun trekker frem at skolen er interessert i å fatte enkeltvedtak fort dersom foreldre melder. ”For skolen sin del så er det jo selvfølgelig viktig, spesielt i disse dager, å vise til at her ligger det faktisk noe bak. Vise at vi har agert”. På hennes skole oppfordres det heller til å melde flere mobbesaker, enn å ikke gjøre det. En annen lærer vektlegger tryggheten i å ha noe formelt å forholde seg til:

Vi har rutiner for hvordan vi skal håndtere dette, men vi kan kanskje bli enda flinkere til å få i gang sånn som dette med enkeltvedtak og sånn. Jeg tenker at mange foreldre blir litt sånn å nei, da blir det så alvorlig. Men samtidig det å kunne forklare at det handler egentlig ikke om det. Ja, det er et dokument og det ser jo kanskje litt skummelt ut... Men det er et dokument som viser at vi som skole har på en måte fortsatt handlingsplikt til å følge opp saken videre.

Lærerne forteller at det er samtaler som i hovedsak er det mest brukte verktøyet i intervensjonen. Læreren som jobber på skolen hvor Zero blir brukt forteller at de har en fast fremgangsmåte når samtalene skal arrangeres:

Da kjører vi først samtaler med den som er offeret, den som har blitt mobbet, før vi har samtaler med den eller de som mobber. Blir det ikke løst der settes det i gang møter mellom alle parter, både de involverte elevene, foreldrene og ledelsen. Så jobber vi sammen for å finne tiltak.

De andre lærerne forteller også at de gjennomfører samtaler med plager og mobbeoffer, men at det ikke er noen bestemt fremgangsmåte for hvordan disse samtalene skal arrangeres: ”Vi kontakter jo ofte foreldre, og har samtaler med både dem og de involverte elevene, av og til kontakter vi foreldrene først, av og til tar vi samtalene med elevene først”.

4.4.2 Samtaler med de involverte

Det er ulikt blant skolene hvem det er som gjennomfører samtalene i intervensjonsprosessen: ”Vi skal intervju alle de involverte elevene, og da er ikke jeg inne i bildet, da er det en fra ledelsen som gjør dette, det er hvertfall det som er det beste”. Denne læreren forteller at hun føler hun står for nærme elevene til å kunne ha samtalene med dem, at det vil være ting som de ikke tør å fortelle til henne. Dette står i kontrast med en annen lærer som forteller: ”Jeg pleier

å håndtere det selv, men jeg pleier alltid å informere andre. Jeg føler jeg kan nå gjennom til elevene på en ordentlig måte". Læreren fremhever den kompetansen han har om håndtering av mobbing, hans evne til å være tydelig, autoritativ og god på relasjoner som grunnlag for hvorfor han ønsker å håndtere mye av intervensjonen selv, og hvorfor han også selv føler han er god på det. Han legger til at selv om det står tydelig hva man skal gjøre i handlingsplanen, så står det ingenting om hvordan samtaler med de involverte skal foregå. Det er opp til personen som tar samtaler.

De fleste informantene sier også at innholdet og fokuset i samtaler ikke er fastsatt via handlingsplan eller andre dokumenter: *"Det er opp til den som tar samtaler"*. En av lærerne forteller derimot om hvilke ting hun anser som viktige å ta opp når man skal ha samtaler med de involverte elevene: *"Man må vise den som mobber forslag til hvordan man kan gjøre det, gi dem en løsning hvis de ikke vet en annen måte enn å utestenge for eksempel"*. Hun legger også til at hun anser det som viktig at foreldrene underveis i prosessen ser at skolen tar ting på alvor, og at tiltak blir iverksatt for å stanse mobbingen, både for foreldrene til mobbeofferet, men også plagerens foreldre. Læreren som forteller at han som oftest håndterer samtaler med elevene selv, forteller om viktigheten av å definere ting i samtalen med elevene:

Barn i Norge er etter min mening oppdratt med at mobbing ikke er greit, mobbing er blitt et så sterkt ord at det er ingen som vil ha det på seg, så jeg prøver da å holde det på handlinger. Det du gjorde var mobbing, men ingen kaller deg en mobber. Når jeg prater med offeret, opplevde du det her som mobbing, ja okei, da er det mobbing.

Etter at de innledende samtaler med plager og mobbeoffer er gjort forteller samtlige lærere at de har videre oppfølgingssamtaler, med alle involverte: *"I ettertid er det hyppige møter hvor man på en måte evaluerer at tingene funker, både med elevene og med andre ansatte"*. En av lærerne forteller at alle lærerne har fått se bilder av de involverte elevene, slik at alle i ettertid kan følge med på hvordan situasjonen utvikler seg. Flere av lærerne trekker frem tidsaspektet, at man må se situasjonen an over tid, kanskje opptil en eller to måneder, før man kan være helt sikker på at saken kan anses som avsluttet. De fleste lærerne forteller at saken anses som avsluttet når plagernes atferd har fått konsekvenser og de har gjort opp for seg, men en lærer

sier også: *”Saken anses som avsluttet når mobbeoffer selv sier at det er avsluttet”*. Hun legger til at man hele tiden må ha ganske kort vei for å åpne saken på nytt igjen.

4.4.3 Nye tiltak mot mobbing

Om fremgangsmåten i håndteringen av mobbetilfeller burde lovfestes eller ikke hadde alle informantene ganske sterke meninger om. Et par av lærerne var positive til dette: *”Jeg tror det er innmari fint med system, det er veldig godt og trygt for alle, men da må det jo være skikkelig proffe som gjør det”*. Det med tryggheten i å ha et lovfestet system ble også fremhevet av en annen lærer: *”Lærerne skal føle seg trygge, at man ikke skal risikere å havne i fengsel for at man ikke håndterte det på riktig måte, så lovfestet fremgangsmåte er nok egentlig fornuftig”*.

To av de andre informantene var ikke like positive til det lovfestede forslaget, hvor den ene informanten ikke følte at han personlig trengte det: *”Jeg kunne opplevd en sånn lov som noe som hindret meg i å gjøre jobben min”*. Den andre læreren var også enig i dette, men så det mer negativt for skolen som helhet: *”Det er fint for de skolene som sliter med dette, men for vår skole som har en plan, som jobber med det på en bra måte, så tror jeg det kan føre til at det kanskje blir dårligere”*. Selv om disse lærerne i utgangspunktet var negative til lovfestet håndtering av mobbing fremhevet de også tryggheten det kan gi enkelte lærere som ikke føler de har kompetansen til å håndtere mobbesituasjoner.

Når det gjelder utarbeidelsen av en felles veileder trakk lærerne frem skolenes involvering som et viktig aspekt for at det skal fungere. En av lærerne uttalte: *”Jeg tror det er lurt at de sender et spørreskjema til skolene og hører hva slags erfaring man har med det man har gjort, for vi er de eneste som kan føle på kroppen hvordan ting fungerer”*. Dette var også noe en av de andre informantene var veldig opptatt av, og hun trakk frem det faktum at jobben mot mobbing er det faktisk lærerne som skal gjøre, ikke politikerne på stortinget:

Det er litt sånn som disse partnerskap mot mobbing, og manifest mot mobbing, det er kjempefint og flott at det står på toppen der, men så er det ingen av skolene som gjennomfører det. Det er kjempebra fra Stortinget at kunnskapsdepartementet tar tak i det, men det er jo ikke der det må gjennomføres, det er jo lærerne som skal gjøre jobben, ikke de på Stortinget.

Et annet punkt lærerne som var negative til en felles veileder trakk frem, var kompleksiteten i ulike mobbesaker, at alle situasjoner må håndteres på forskjellige måter, og all håndtering skal ta utgangspunkt i den konkrete situasjonen: ”De klarer ikke finne en handlingsplan som funker best til enhver tid, det er så avhengig av individene”. Dette er også en annen lærer enig i, og hun legger til :

Det er veldig lett å si at hvis du har gjort alt dette og det fortsatt ikke er løst, ja da må mobberen bytte skole, og så er det egentlig ikke det som trengs. Kanskje trengs en helt annen ressurs inn i skolen, eller at foreldrene må mer på banen.

4.4.4 Drøfting av intervensjon

Målet med en intervensjon er å sikre at det ikke skal skje nye krenkelser av mobbeofferet. I våre intervjuer kom det frem variasjoner i hva lærerne anså som sin viktigste oppgave når mobbetilfeller var avdekket. Noen lærere fremhevet meldeplikten som det viktigste, mens to av lærerne mente det viktigste var å beskytte mobbeofferet. Dette er i tråd med Moen (2014); Roland og Vaaland (2006), som mener skolens viktigste oppgave i denne fasen er å sikre mobbeofferet beskyttelse og sørge for at han/hun opplever støtte. Ved meldte mobbesaker er skolene pliktige til å fatte enkeltvedtak, og informantene fortalte at skolene fattet enkeltvedtak veldig raskt ved avdekking av mobbetilfeller. Samtlige lærere fremhevet betydningen av enkeltvedtak med tanke på deres egen og skolens ryggdekning i slike saker, og for å kunne vise foreldrene at man tar dette på alvor. Moen (2014) fremhever også at skolene er pliktige til å fatte enkeltvedtak, men poengterer at formålet med enkeltvedtaket er å sikre elevenes rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Av våre intervjuer kom det frem at samtaler var en stor del av intervensjonen, men at de fleste skolene ikke hadde noen fast fremgangsmåte for hvordan intervensjonen eller samtaler skulle foregå. Dette er i strid med gjeldende forskning, som fremhever at skolene burde ha en fast fremgangsmåte og strategi for hvordan intervensjonen skal foregå (Moen, 2014; Olweus & Limber, 2010; Roland & Vaaland, 2006). Moen (2014) fremhever også at en beskrivelse av fremgangsmåten burde inngå som en del av enkeltvedtaket. Læreren som jobber på en Zero-skole fremhevet imidlertid at de følger problemløsningsmetoden som Zeroprogrammet foreslår, hvor de har en fast fremgangsmåte for intervensjonen, med samtaler med alle involverte i en bestemt rekkefølge.

Alle skolene gjennomførte samtaler med de involverte elevene som en del av intervensjonen, men det varierte fra skole til skole hvem som hadde ansvaret for disse samtalerne. Noen av lærerne påpekte at de følte det var best at noen fra ledelsen gjennomførte samtalerne, mens andre følte at deres kompetanse gjorde at de selv var best rustet til å ha samtalerne. Dette er i tråd med både Zero- og Olweusprogrammet, som fremhever at det er opp til skolene selv å avgjøre hvem som er best egnet til å gjennomføre samtalerne (NOU 2015:2, 2015; Olweus & Solberg, 2004; Roland, 2014). Moen (2014) poengterer samtidig at for å lykkes med intervensjonen er det viktig at de involverte lærerne trener på å gjennomføre samtaler, uavhengig om det er en i ledelsen eller kontaktlærer. Av våre intervjuer kom det ikke frem at noen av skolene trente på å gjennomføre samtaler med de involverte elevene, men dette trenger ikke nødvendigvis bety at det ikke skjer, det kan blant annet skyldes at vi ikke spurte direkte nok om dette.

Når det gjelder innholdet i samtalerne med elevene fremgår det av forskning ganske klare retningslinjer for hva disse samtalerne burde inneholde og hvordan læreren burde fremstå (Moen, 2014; Olweus & Limber, 2010; Roland & Vaaland, 2006). Med unntak av læreren på Zero-skolen fortalte våre informanter at det var opp til læreren som gjennomførte samtalerne å bestemme hva det skulle snakkes om. Slik vi ser det vil lærerens egen kompetanse da kunne ha stor betydning for kvaliteten på samtalerne. Bekymringsfullt er det kanskje da at en av Norges fremste forskere på mobbing, Erling Roland, kritiserer lærere for å ha for lite kunnskap om mobbing og håndtering av mobbetilfeller (Jåsund, 2014).

I Zeroprogrammet fremheves autoritative voksne som et hovedprinsipp, en voksen som kombinerer kontroll og varme i deres relasjoner med elevene (Roland & Vaaland, 2006). Dette kan vi finne igjen i våre funn i uttalelsen fra en av informantene, som peker på hans evne til å fremstå autoritativ, tydelig og god på relasjoner som hans viktigste kompetanse. Denne læreren fortalte også at han i samtaler med elevene ser det viktig å holde fokuset på handlingen og ikke person, at du mobbet, men det gjør deg ikke nødvendigvis til en mobber. Dette er i tråd med Zeroprogrammet, hvor det blir fremhevet at man i samtaler med plagerne skal forholde seg aksepterende til eleven, uten å godta selve mobbingen (Roland & Vaaland, 2006). Moen (2014) påpeker også viktigheten av å ikke skape avstand til eleven, slik at man får elevene med på å endre den negative atferden. Aspektet med å jobbe med elevene for å endre atferd fremhever også læreren som jobber på Zero-skolen som en viktig del av samtalerne med plagerne.

Videre oppfølging blir fremhevet som den viktigste fasen av intervensjonen for å sikre at mobbingen ikke fortsetter av både Olweus og Limber (2010) og Moen (2014). Fokuset i denne fasen bør ikke bare ligge på mobbeofferet, men også på å reparere skader hos plageren (Moen, 2014). Aspektet med å ha fokus på å beskytte og støtte opp under plageren var det kun to av våre informanter som nevnte direkte. Det er vanskelig å skulle trekke noen slutninger av dette, men det kan kanskje tyde på at mye av fokuset ligger på beskyttelse av mobbeofferet. Forskning fremhever derimot at mobbing får alvorlige konsekvenser for både mobbeoffer og plager, og det er derfor viktig å ha fokus å jobbe med alle involverte, ikke kun den som blir mobbet (Olweus, 1992). De fleste lærerne forteller at de anser et mobbetilfelle som avsluttet når plagerne har gjort opp for seg. Hverken Zero- eller Olweusprogrammet sier noe konkret om når et mobbetilfelle kan anses å være avsluttet, men de fremhever viktigheten av å ha hyppige oppfølgingssamtaler med de involverte over tid (Olweus, 1992; Roland, 2014), noe som også våre informanter påpeker. Kun en av lærerne forteller at en mobbesak først anses som avsluttet når mobbeofferet selv forteller at han/hun føler seg trygg, noe som er i tråd med hva Moen (2014) mener er riktig tidspunkt for å avslutte en mobbesak.

Som et av Solberg-regjeringens nye tiltak mot mobbing ønsker de å innføre lovfestet aktivitetsplikt, som vil gjelde alle ansatte på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Aktivitetsplikten vil konkretisere krav til skolenes fremgangsmåte ved håndtering av mobbetilfeller (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Gjennom våre intervjuer gikk det frem at lærerne stilte seg ganske ulikt til dette. Slik vi tolker regjeringens nye tiltak mot mobbing og Djupedalutvalgets utredning er formålet med den nye aktivitetsplikten å tydeliggjøre skolens plikter ved mobbetilfeller, for å sikre at elevenes rettigheter blir ivaretatt. Informantene som stilte seg positivt til dette fremhevet tryggheten i å ha et system å støtte seg på. Det står imidlertid ikke noe i utredningen om hvordan dette skal fungere som et verktøy og støtte for læreren. Flere av våre informanter stilte seg også kritisk til en slik lovfestet fremgangsmåte, da de følte det kunne være en hindring for deres arbeid, men påpeker likevel at det kan være positivt for skoler som sliter med dette. Djupedalutvalget poengterer imidlertid at det ikke kan være noen fast fremgangsmåte for hvordan et slikt arbeid kan utføres, og at det bør tilpasses til den enkelte sak, da all håndtering skal ta utgangspunkt i det gjeldende mobbetilfellet. De fremmer samtidig et forslag om å utvikle en felles veileder for håndteringen av mobbing (NOU 2015:2, 2015).

Også når det gjaldt utviklingen av en felles veileder var informantene delt i sitt syn. Et viktig synspunkt samtlige lærere fremmet var imidlertid viktigheten av å involvere skolene i utarbeidelsen av veilederen. De fortalte at det er de som lærere som skal gjøre jobben, og de som vet hva som fungerer best på deres skole. Dette samsvarer også med hva Sandsleth (2007) mener. Han påpeker at selv om det er vesentlig at mobbing anerkjennes som et problem på et overordnet nivå, må arbeidet mot mobbing starte i skolen, med lærerne og ledelsen i spissen. Informantenes uttalelser kan også sees i samsvar med Myklebust (2015), som fastslår viktigheten av at lærerne føler et eierforhold til gjeldene planverk. Slik vi tolker lærernes svar vil de kunne oppleve en felles veileder som et påtvunget dokument, uten mulighet til å påvirke innholdet, og dermed ikke få et eierforhold til denne.

Selv med innflytelse fra skolene var lærerne også kritiske til innholdet i en felles veileder. Lærerne mente at kompleksiteten i ulike mobbesaker gjorde at en felles veileder ville ha liten verdi, spesielt når de selv følte de allerede hadde en fremgangsmåte som fungerte. Om lærerens egen håndtering av mobbetilfeller er tilfredsstillende kan derimot variere fra lærer til lærer, og Djupedalutvalget konstaterer at flere skoler i dag ikke håndterer mobbing på en tilfredsstillende måte. Veilederen skal derfor bygge på kunnskap om hva som virker i håndteringen av mobbetilfeller (NOU 2015:2, 2015). Ertesvåg og Vaaland (2014) peker imidlertid på at skoler har vansker med å ta i bruk kunnskap om hvordan man stopper mobbing. Våre informanter er ganske tydelige på hva de selv synes fungerer av mobbearbeid, og når Djupedalutvalget i tillegg selv påpeker at det er manglende utdanningsrettslig kompetanse i skolen, tolker vi det slik at en felles veileder kan tenkes å ha liten påvirkning i praksis.

Ifølge opplæringslovens §8-1, fjerde ledd fremgår det at plageren kan flyttes til en annen skole hvis andre tiltak ikke fungerer, det er derimot ikke lovfestet hva disse tiltakene skal være (Opplæringslova, 1998). Som en av våre informanter påpeker er dette bildet mer komplekst i virkeligheten og hun støttes også av Moen (2014) i dette. Moen (2014) argumenterer for at hverken plager eller mobbeoffer skal behøve å bytte skole, og at forslag om dette bygger på manglende kunnskap om kompleksiteten i mobbing. Dette blir også støttet av Ertesvåg og Vaaland (2014) som viser til at flytting av plageren kan gi alvorlige konsekvenser for plageren selv, og dermed er en dårlig løsning.

Oppsummering

Når det gjelder intervensjonsprosessen fortalte samtlige lærere at samtaler med involverte elever var det mest brukte verktøyet. Skolen som bruker mobbeprogrammet Zero skiller seg tydelig ut ved at det er den eneste skolen som har en fast plan for hvordan intervensjonen skal foregå. De andre lærerne fortalte at organisering og innhold i samtaler er opp til den læreren som har ansvar for samtaler. Mens noen føler at ledelsen burde ta ansvar for samtaler, fremhever andre sin egen kompetanse som grunnlag for hvorfor de selv er best egnet til å gjennomføre samtaler. Når det gjelder regjeringens nye forslag til lovfestet fremgangsmåte i håndteringen av mobbetilfeller var lærerne ganske splittet i sitt syn. Mens noen av lærerne mente de ville oppleve dette som en støtte, nevnte andre at det kunne føles som en hindring for deres arbeid, ettersom de selv vet best hva som fungerer på deres skole. Informantene påpekte også at nasjonale styringsdokumenter og initiativ var flott, men at det fremdeles var lærerne som måtte gjøre jobben. Hvis en felles veileder skulle fungere var lærerne derfor opptatt av at skolens måtte få påvirkningsmulighet på innholdet.

4.5 Oppsummerende drøfting

Mye av den gjeldende kritikken mot skolene handler om at de skjuler seg bak egne mobbedefinisjoner, og at de ikke tar elever som forteller om mobbing på alvor (Halsan, 2015). Gjennom våre funn kommer det frem at lærerne synes skolene jobber bra med mobbeproblematikken, men de er også kritiske til skolens gjeldende definisjon. Lærerne poengterer betydningen av den subjektive opplevelsen, noe de mener mangler i skolens definisjoner. På den måten vil kritikken mot skolens mobbedefinisjoner være i tråd med de mangler våre informanter fremhever ved definisjonen. Lærerne mener likevel at de følger opp alle elever som føler seg mobbet, uavhengig av om hendelsen oppfyller definisjonens krav til hva som kan kalles mobbing. Våre funn vil dermed også stride med den gjeldende kritikken, da lærerne hevder de har en lav terskel for hva de i praksis definerer som mobbing og hva slags atferd som utløser deres handlings- og vedtaksplikt i praksis.

Etter Solberg-regjeringens nye lovforslag skal handlings- og vedtaksplikten samkjøres til en ny aktivitetsplikt, som utløses når en elev bli utsatt for ord eller handlinger som oppleves krenkende (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Dersom regjeringen velger å følge Djupedalutvalgets forslag vil aktivitetsplikten bli utløst på bakgrunn av elevenes subjektive opplevelse, og ytterligere begrunnelse er ikke nødvendig (NOU 2015:2, 2015). Våre

informanter nevner ikke begrepet krenkelser, men forteller derimot at de iverksetter intervensjon basert på elevens subjektive opplevelse. Slik vi ser det er Djupedalutvalgets forslag på den måten i tråd med hvordan våre informanter allerede håndterer mobbetilfeller.

Bakken og Hegna (2015) viser at det kan være positivt å dreie perspektivet fra mobbing til krenkelser, ved at det kan bidra til at elever som føler seg krenket kan inkluderes som ofre for mobbing, selv om handlingen ikke tilfredsstillter definisjonenes krav til mobbing. Gorseth og Olweus (2016) stiller seg derimot kritiske til den nye bruken av begrepet krenkelse som et nøkkelord, da det er et begrep uten tilknytning til bestemte kriterier, og med veldig uklar betydning. Slik vi forstår det kan Olweus dermed også være kritisk til våre informanters praksis, hvor det kan synes at nesten all vekt er lagt på den subjektive opplevelsen.

Ved å støtte oss til Berg (1999) sin definisjon av skolekultur, har vi belyst hvordan skolekulturen kan påvirke lærernes erfaring med håndtering av mobbetilfeller. Skolekulturen kan ha betydning for hvordan lærerne benytter seg av sine støttespillere i skolen gjennom samtaler og handlinger, og hvordan lærerne gjennomfører intervensjon, med utgangspunkt i planer og regelverk som gjelder i skolen.

I våre funn går det tydelig frem at lærerne har ulik kjennskap til skolens overordnede policy og handlingsplan. Ettersom blant annet handlingsplanen for noen er ukjent, og for andre bare fungerer som en støtte, vil lærernes håndtering av mobbetilfeller dermed kunne være et resultat av lærernes egne verdier og kompetanse. Vi ser her at skolens profesjonelle ansvarsplikt kan gå på bekostning av den personlige (Møller, 2004). Dette er også bekymringsfullt ettersom Welstad (2011) mener at lite kunnskap om regelverk kan føre til at regelverket blir lite gjeldende i den praktiske skolehverdagen. Andre hensyn kan bli vektlagt av lærerne, fremfor de rettigheter elevene har som følger av regelverket. Med bakgrunn i våre funn ser vi at dette kan være gjeldende praksis for våre informanter.

Lærerne forteller om godt samarbeid med både ledelse og kollegaer, men det kan diskuteres i hvilken grad samarbeidet er reelt. Det kommer frem at noen lærere kun informerer ledelsen om sitt arbeid, uten å involvere dem, samtidig som at noen av lærerne ikke har oversikt over forekomst av mobbing i andre klasser. Dette er i strid med Myklebust (2015) som mener at skolene har et felles ansvar for å skape et godt psykososialt miljø for alle elever, ikke bare de

elever man selv underviser. Dette ser vi også som en indikasjon på at lærernes praksis i stor grad kan være styrt av egne verdier og retningslinjer.

Den gjeldende skolekulturen kan også danne rammer for hvordan lærere arbeider for å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet, 2013b; Westergård & Galloway, 2010). Informantene viser til det de opplever som et godt samarbeid med hjemmet, men våre funn viser at mye at samarbeidet kan bestå av informasjon og dialog, og i mindre grad drøfting, medvirkning og medbestemmelse. Dette er i tråd med en kritikk Nordahl (2007) retter mot skolene, hvor han hevder skolene vektlegger informasjon for tungt, og anser medbestemmelse som nærmest fraværende. Lærerne viser samtidig at de er veldig reflekterte over hvordan de forholder seg til foreldrene. Vi anser dette som svært positivt, men også her er lærenes holdninger og fremtreden individuelle.

Når det gjelder intervensjon ved mobbetilfeller, ser vi at det er lite system i hvordan lærerne jobber i henhold til planer og regelverk. Vi ser at det kun er på Zero-skolen at det finnes en fastsatt plan for intervensjonens fremgangsmåte som faktisk blir fulgt. På de andre skolene kan det virke som at lærerne støtter seg på egen kompetanse, noe som kan føre til at kvaliteten på intervensjonene kan være av ulik grad. Dette kan være bekymringsfullt, og blant annet Roland stiller seg kritisk til at lærerne kan ha mangelfull kompetanse om håndtering av mobbing (Jåsund, 2014). Djupedalutvalget har fremmet forslag om at aktivitetsplikten bør følges opp av en veileder som skal gjelde nasjonalt for hvordan de ulike stadiene som plikten består av burde ivaretas og gjennomføres (NOU 2015:2, 2015). Våre funn viser at lærerne ikke forholder seg direkte til gjeldende regelverk, og dette er da i tråd med Ertesvåg og Vaaland (2014) som hevder at skoler kan ha vansker for å ta i bruk kunnskap om hvordan man stanser mobbing. Vi ser det derfor som usikkert om de nye lovforslagene og veilederen vil ha gjennomslagskraft i praksis.

5 Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet vil vi presentere noen avsluttende kommentarer og refleksjoner om temaet vi har belyst gjennom arbeidet med oppgaven.

Hovedmålsettingen med vår oppgave var å belyse hvordan lærere erfarer at mobbetilfeller håndteres i skolen. Vi valgte å gjennomføre oppgaven med et fenomenologisk perspektiv, ettersom vi var interessert i å belyse lærenes erfaringer og opplevelser gjennom kvalitative semistrukturerte intervju. Vårt formål var ikke å evaluere informantenes uttalelser og beskrivelser, men heller å belyse deres erfaringer. Vår problemstilling ble formulert med bakgrunn i temaets aktualitet. Mobbing som fenomen har et stort fokus i dagens samfunn, og gjennom ulike medier hører en ofte om alvorlige mobbetilfeller i grunnskolen. For å motarbeide mobbing i skolen drives det lokalt og nasjonalt arbeid. Etter samtaler med ulike aktuelle instanser i Norge valgte vi å fokusere på lærernes erfaringer i vår oppgave. Vi valgte også å belyse intervensjonsprosessen fremfor forebygging. Dette valgte vi fordi det er rettet kritikk mot at skoler ikke tar mobbeofre på alvor, og det er satt spørsmålstejn ved lærernes kompetanse til håndtering av mobbing.

Våre resultater gir et sammensatt og komplekst bilde av lærenes erfaringer, og viser flere felles synspunkt, samtidig som flere unike funn blir trukket frem. Med vårt fenomenologiske utgangspunkt mener vi det er vanskelig å begrense denne kompleksiteten til en gjeldende sammenfattet konklusjon. Om vi likevel skal trekke frem noen tanker vil det være at lærerne erfarer at de selv håndterer mobbetilfeller på en tilfredsstillende måte. Vi ser at det er mye bra arbeid som gjennomføres i skolen, men at dette arbeidet ikke nødvendigvis styres etter gjeldene nasjonalt og lokalt regelverk. Håndteringen som gjennomføres kan derfor bære preg av lærernes personlige kompetanse og verdier. Lærerne opplever gjeldende regelverk og planer som god støtte, men de synes ikke å bruke dette som en aktiv del av deres praksis.

Vi har vist at mange av lærernes erfaringer og betraktninger er i tråd med gjeldende forskning og aktuelle syn på lærernes håndtering av mobbing. Likevel ser vi at noen av våre resultater er i strid med kritikk som rettes mot skolene. En kritikk som rettes er at skolene skjuler seg bak anerkjente mobbedefinisjoner når elever melder fra om mobbetilfeller. Et av våre funn er derimot at lærerne ikke benytter skolens definisjoner som kriterie når de igangsetter

intervensjon mot mobbing. Flere av våre informanter forteller om elevenes subjektive opplevelse som viktigste kriterie, og at dette ikke fanges opp av skolens mobbedefinisjon.

I denne oppgaven må vi se våre resultater i lys av at vi har et lite utvalg av informanter. I tillegg til at utvalget er lite, må vi ta hensyn til at vi møtte metodiske utfordringer da vi skulle hente inn informanter fra skolene. Vi må ta med i vurderingen at de lærerne som valgte å si ja, kan være spesielt interessert i temaet, og at de kommer fra skoler som anser å ha en velfungerende praksis. Vi kan ikke uttale oss om innsatsen til alle lærere i grunnskolen, vi kan bare belyse fellestrekk og ulikheter hos våre informanter. Gjennom vår drøfting har vi belyst informantenes erfaringer i lys av aktuell forskning og teori, men det er opp til hver enkelt leser å bedømme hvor holdbar generaliseringen er. Selv om vi er forbeholdne med hvorvidt våre resultater kan generaliseres, mener vi likevel at oppgaven har verdi i henhold til temaets aktualitet innenfor visse områder, som for eksempel læreryrket. Vi ønsker at vår oppgave skal kunne brukes til å forstå hvordan lærere selv erfarer å håndtere mobbetilfeller, og hva de mener er viktige faktorer for at et slikt arbeid skal fungere.

Siden det første manifestet mot mobbing ble utarbeidet 2002 er mobbing fremdeles et problem i norsk skole. Det har med jevne mellomrom blitt innført nye lovbestemmelser og nye former for økt innsats. Nylig presenterte Solberg-regjeringen lovforslag til nye tiltak mot mobbing, men vi kan enda ikke si noe om hvilke effekter de nye tiltakene vil kunne få.

Forskningsbasert praksis og nasjonal overordnet satsning er en forutsetning, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å lykkes med arbeidet mot mobbing i skolen. Slik lærerne også fremhever det, er det dem som skal gjøre jobben. Vi ser det slik at videre satsning, både nasjonalt og lokalt, bør være med på å fremme en skolekultur som legger til rette for samstemt arbeid mellom ansatte, ledelse og foreldre, hvor arbeidet mot mobbing er en felles prioritering.

Litteraturliste

- Andenæs, Agnes. (2000). *Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Auestad, Gaute, & Roland, Erling. (2015). Nasjonalt tiltak mot høye mobbetall. *Bedre Skole* (2). 23.03.2016. Lastet ned fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS_2-1015/UTD-BS0215-WEB_Roland og Auestad.pdf
- Bakken, Ander, & Hegna, Kristinn. (2015). Mobbeprogrammene i norsk skole - et kritisk blikk på evalueringene. *Bedre skole* (2). 12.04.2016. Lastet ned fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS_2-1015/UTD-BS0215-WEB_Hegna og Bakken.pdf
- Berg, Gunnar. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berkowitz, Leonard. (1993). *Aggression : its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Buli-Holmberg, Jorun (Red.). (2010). *Kompetanseheving gjennom praksisrelatert etter- og videreutdanning som ledd i tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, Ingerid. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Christopher, Renold Tennysen, & Bremnes, Frank. (2011). Mobbing har mistet sin mening. <http://www.nrk.no/hordaland/mobbing-har-mistet-mening-1.7507686>
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dodge, Kenneth K. (Red.). (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Drugli, May Britt. (2012). Skole-hjem-samarbeid når eleven har atferdsvansker. *Bedre skole*, nr. 4, 32-37.
- Eriksen, Ingunn Marie, & Lyng, Selma Therese. (2015). Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. . *NOVA rapport 14/2015*. 02.03.2016. Lastet ned fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>
- Ertesvåg, Sigrun K., & Roland, Erling. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 195-214. doi: 10.1080/09243453.2014.944547

- Ertesvåg, Sigrun K., & Vaaland, Grete Sørensen. (2014). Å flytte mobberen kan gi katastrofale konsekvenser.
- Flaatten, Sandra Val, & Sandsleth, Gjermund. (2004). *Bry deg! ingen mobbing i videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, Lillegården kompetansesenter.
- Foreldreutvalget for grunnskolen. (2016). 2015-tall: Mange foreldre opplever å ikke blir hørt eller trodd. 29.02.2016. Lastet ned fra <http://www.fug.no/2015-tall-mange-foreldre-opplever-aa-ikke-blir-hoert-eller-trodd.5825990-152787.html>
- Frost, Jørgen (Red.). (2012). *Kvalitetssikring af specialpædagogisk arbejde i et skoleudviklingsperspektiv*. København: Landsforeningen af læsepædagoger.
- Giorgi, Amedeo. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology : a modified Husserlian approach*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press.
- Gorseth, Stein, & Olweus, Dan. (2016). Det umulige krenkelsesbegrepet. 22.04.2016. Lastet ned fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Det-umulige-krenkelsesbegrepet-3396702.html>
- Grønmo, Sigmund. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestrup, Hans. (2003). *Kulturanalyse - en vej til tværkulturel forståelse*. København: Akademisk forlag.
- Halsan, Alexandra. (2015). Norske skoler beskytter ikke elevene mot mobbing. 10.02.2016. Lastet ned fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/mobbing/forskning-om-mobbing/norske-skoler-beskytter-ikke-elevne-mot-mobbing-article91959-14950.html>
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul. (2007). *Ethnography : principles in practice*. London: Tavistock.
- Jahnsen, Hanne. Rektors rolle i arbeidet mot mobbing. 05.04.2016. Lastet ned fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/mobbing/mobbing-i-skolen/for-reaktor/>
- Jåsund, Cecilie Berntsen. (2014). Mobbeoffer: lærere kan lite om mobbing. 19.04.2016. Lastet ned fra <http://www.nrk.no/rogaland/etterlyser-mobbekompetanse-1.11722029>
- Karlsen, Thore K. (2016, 18. januar 2016). Hvorfor stopper ikke skolene mobbing?, *Agderposten*, s. 19.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Manifest mot mobbing 2011-2014.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Nytt partnerskap mot mobbing. 26.01.2016. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-partnerskap-mot-mobbing/id2470537/>

- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Partnerskap mot mobbing. Sammen for et inkluderende lærings- og oppvekstmiljø 2016-2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). Regjeringens politikk mot mobbing. 19.04.2016. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ef826500760942e99fa3df703a6d57e6/oversikt-regjeringens-mobbepolitikk-vedlegg-45-16-pm.pdf>
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maxwell, Joseph A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279.
- Midthassel, Unni Vere, Auestad, Gaute, Roland, Pål, & Solli, Elin. (2006). Zero, SAFs program mot mobbing. Temahefte. 04.04.2016. Lastet ned fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Mobbing/ZERO_TEMAHEFTE.pdf
- Moen, Erlend. (2014). *Slik stopper vi mobbing : en håndbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Mossige, Jan, & Waage, Trond. (2002). Hva i all verden er mobbing? *Skolepsykologi*, nr 5.
- Myklebust, Kari. (2015). *Skjult mobbing i skolen : jenter og de viktige relasjonene*. Oslo: Kommuneforl.
- Møller, Jorunn. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006a). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- NESH. (2006b). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, Thomas. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, Thomas, & Manger, Terje. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU 2015:2. (2015). Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. 14.01.2016. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

- Ogden, Terje. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, Dan. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller : forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.
- Olweus, Dan. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, Dan, & Limber, Susan P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. 10.03.2016. Lastet ned fra <http://www.bullyingpreventioninstitute.org/LinkClick.aspx?fileticket=5BnCPJGFPhc%3D&tabid=72>
- Olweus, Dan, Roland, Erling, & Danielsen, Inger Landsem. (1983). *Mobbing : bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Olweus, Dan, & Solberg, Cecilia. (2004). *Mobbing blant barn og unge : informasjon og veiledning til foreldre og andre voksne*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. 20.02.2016. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rigby, Ken. (2008). *Children and bullying : how parents and educators can reduce bullying at school*. Malden, Mass: Blackwell.
- Roland, Erling. (1980). *Terror i skolen : mobbing, ei empirisk undersøkning* (Vol. 1:80). Stavanger: Rogalandsforskning.
- Roland, Erling. (1999). *School influences on bullying*. Rebell forl., Stavanger.
- Roland, Erling. (2014). *Mobbingens psykologi : hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Roland, Erling, & Galloway, David. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, Erling, & Idsøe, Thormod. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. doi: 10.1002/ab.1029
- Roland, Erling, & Vaaland, Grete Sørensen. (2006). Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning. 2 utg. 26.01.2016. Lastet ned fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Mobbing/ZERO_L%C3%86RERVEILEDNING.pdf
- Sandsleth, Gjermund. (2007). *Mobbing: forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

- Seitsinger, Anne M., Felner, Robert D., Brand, Stephen, & Burns, Amy. (2008). A Large-Scale Examination of the Nature and Efficacy of Teachers' Practices to Engage Parents: Assessment, Parental Contact, and Student-Level Impact. *Journal of School Psychology, 46*(4), 477-505. doi: 10.1016/j.jsp.2007.11.001
- Skolverket. (2011). Utvärdering av metoder mot mobbning. ned fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/mobbing/skolverket-353-2011-om-mobbing.pdf>
- Smith, Peter, & Ananiadou, Katerina. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 5*(2), 189-209. doi: 10.1023/A:1022991804210
- Smith, Peter K. (1999). *The Nature of school bullying : a cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, Peter K., & Sharp, Sonia. (1994). *School bullying : insights and perspectives*. London: Routledge.
- Tangen, Reidun. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 18-30). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipper for opplæingen. *Læringsplakaten*. 19.01.2016. Lastet ned fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Retten til et godt psykososialt miljø. 13.02.2016. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Relasjoner mellom elever. 26.04.2016. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Samarbeidet mellom hjem og skole. 25.03.2016. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen. 14.04.2016. Lastet ned fra http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/5/Arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf
- Welstad, Trond. (2011). Skolerett og elever - en gjennomgang og analyse av klagesaker for Fylkesmann i Oslo og Akershus. 20.04.2016. Lastet ned fra http://www.jus.uio.no/ior/forskning/publikasjoner/skriftserien/dokumenter/Offentlig_rett_2011_06_materie_20110819.pdf
- Wendelborg, Christian (2016). Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. *Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/2016*. 17.02.2016. Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015_mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen_rapport.pdf
- Westergård, Elsa, & Galloway, David. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home–school contacts: a study in two schools in Norway. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 28(2), 97-107. doi: 10.1080/02643944.2010.481309

Vedlegg 1: Henvendelse til skoleledelse

Henvendelse til skoleledelsen om læreres deltagelse i undersøkelse

Hei.

Vi er to studenter ved studiet master i spesialpedagogikk, psykososiale vansker, ved Universitetet i Oslo.

Denne våren skal vi skrive vår masteroppgave, og det overordnede temaet for oppgaven er mobbing i skolen. Vi ønsker å se nærmere på hvordan lærere erfarer at mobbetilfeller håndteres i skolen.

I den anledning ønsker vi å komme i kontakt med informanter blant lærere på din skole som har erfaring med håndtering av mobbetilfeller. Din skole er representativ for vårt utvalg da vi ønsker å hente informanter fra skoler fra Oslo og Akershus.

Vi håper dere i ledelsen ved skolen vil videreformidle vår **Forespørsel til lærere om å delta på intervju** (se vedlegg) til alle lærere ved skolen.

Vi vil presisere at skoler og lærere som sier ja til deltagelse i undersøkelsen vil bli anonymisert. Vårt formål ikke å direkte sammenligne skolene vi innhenter informasjon fra, men å belyse hvordan lærere erfarer at arbeidet med mobbing foregår i skolen.

Vi håper på positiv tilbakemelding.

På grunn av tidsmessige årsaker er det er ønskelig med svar innen uke 9.

Mvh

Erika With Rønning og Mari Thorbjørnsen

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel til lærere om å delta på intervju

Vi er to studenter ved studiet master i spesialpedagogikk, psykososiale vansker, ved Universitetet i Oslo. Vi er begge utdannede lærere. I anledning vårt studie skriver vi denne våren vår masteroppgave, hvor det overordnede temaet er mobbing i skolen. Vi vil undersøke hvordan lærere erfarer at mobbetilfeller håndteres i skolen. Vi er interesserte i dine personlige erfaringer som lærer.

For å belyse dette vil vi gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, hvor vi vil intervjuere lærere som har erfaring med mobbing. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi kan sammen bli enige om tid og sted. Det vil bli brukt båndopptaker, og bli tatt notater mens vi snakker sammen.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og du har når som helst mulighet til å trekke deg. Du trenger ikke oppgi grunn, og alle innsamlede data om deg vil da bli slettet. Det vil kun være undertegnede og veileder som har tilgang til opplysninger. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres, slik at ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes. Når oppgaven er ferdig vil opptak slettes, senest innen utgangen av 2016.

Dersom du har noen spørsmål vedrørende intervjuet eller undersøkelsen kan du ringe oss på 41469580 og 92608718, eller sende en epost til erika_with@hotmail.com og mari.thorbjornsen@gmail.com. Vår veileder på prosjektet er Jan Stålhane, Høgskolelektor ved høgskolen i Oslo og Akershus. Han kan kontaktes på 92207378.

Håper du har lyst og mulighet til å hjelpe oss med undersøkelsen.
På grunn av tidsmessige årsaker er det ønskelig med svar innen uke 9.

Mvh Mari Thorbjørnsen & Erika With Rønning

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen: Hvordan erfarer lærere at mobbetilfeller i skolen håndteres?

Undersøkelsen gjennomføres av Erika With Rønning og Mari Thorbjørnsen, som er studenter ved master i spesialpedagogikk, psykososiale vansker, ved Universitetet i Oslo.

Jeg samtykker til deltakelse i undersøkelsen.

Signatur Dato

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innledning

- Presentasjon av oss selv
- Informasjon om forskningsprosjektet
- Kort orientering om hovedtemaene i intervjuet
- Påminnelse om anonymitet og frivillighet
- Påminnelse om taushetsplikt
- Underskrift av samtykkeskjema

Mobbing som fenomen

Hvordan definerer din skole mobbing?

Anser du definisjonen som tilfredsstillende ut i fra din opplevelse av mobbing?

Kan du gi eksempler på hva slags atferd du anser som mobbing?

Hva forekommer av mobbing på din skole?

Har dere hatt noen alvorlige tilfeller de siste årene?

Skolens rutiner og planer

Hvordan vurderer du det psykososiale miljøet ved skolen?

Føler du at det er kultur for at elevene, medelever eller foreldre kan melde trygt i fra om mobbing på din skole?

Hvordan opplever du at mobbing blir håndtert på denne skolen?

Opplever du at ledelsen setter mobbing i fokus? Forklar.

Er arbeidet mot mobbing satt godt i system? Forklar.

Hvilke samarbeidspartnere har dere i forbindelse med arbeid mot mobbing?

På hvilken måte setter denne skolen fokus på mobbing?

Følger skolen din et mobbeprogram?

Har din skole en handlingsplan mot mobbing?

Har du fått innføring i handlingsplanen?

På hvilken måte føler du handlingsplanen er til hjelp og støtte for deg som lærer?

- Samarbeid med ledelse og kollegaer** Hvordan har du blitt møtt av ledelsen når du har meldt fra om mobbing?
Hvordan samarbeider du med ledelsen med tanke på mobbing?
Hvordan samarbeider du med øvrige lærere med tanke på mobbing?
- Skole-hjem samarbeid** Hva innebærer et godt skole-hjem samarbeid for deg?
Hvordan jobber du for å sikre et godt samarbeid med hjemmet?
Hvilke egenskaper hos deg som lærer mener du er viktige for å fremme et godt samarbeid med hjemmet?
- Opplever du at hjemmet tar kontakt med deg ved mobbing?
Hvordan opplever du ditt samarbeid med hjemmet med tanke på mobbing?
På hvilken måte blir ledelsen involvert i samarbeid med hjemmet?
- Intervensjon** Hva gjøres på din skole dersom det oppstår mistanke om mobbing?
Hva mener du er dine hovedoppgaver når et mobbetilfelle avdekkes?
Føler du at du selv har kompetansen som trengs for å håndtere mobbing?
Hva skal til for at du går videre med håndteringen av bekymringsfull atferd, fremfor å håndtere det selv?
- Har dere noen fast plan for hvordan en intervensjon skal foregå?
Hvordan er ansvarsfordelingen blant de involverte i håndteringen av mobbetilfeller?
Etter opplæringslovens §9a-3 plikter skoler til å fatte enkeltvedtak dersom foreldre eller elever melder fra om mobbing. Hvordan mener du at dette følges opp på din skole?
Har du erfaring med meldt mobbing som resulterte/ikke resulterte i enkeltvedtak? Fortell.
- På hvilket grunnlag anser dere en mobbesak som avsluttet?
Det har kommet forslag om å lovfeste fremgangsmåten ved håndtering av mobbetilfeller, hva tenker du om dette?

Det har også kommet forslag om å utarbeide en felles veileder for håndtering av mobbetilfeller, hva tenker du om dette?

Avslutning

Er det noe mer du har lyst til å fortelle oss før vi avslutter intervjuet?

- Forespørsel om å få ringe eller treffe informanten igjen ved behov for ytterligere informasjon
- Takke for at informanten stilte til intervju

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 16.03.2016

Vår ref: 47370 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47370	<i>Hvordan håndterer skoler mobbetilfeller etter at de er avdekket?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne-Lise Rygvold</i>
Student	<i>Mari Thorbjørnsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektet gjennomføres av studentene Mari Thorbjørnsen og Erika With Rønning. Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om elever, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er ved utgangen av 2016, jf. informasjonen til utvalget. Vi har derfor satt 31.12.2016 som dato for prosjektslutt. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette/anonymisere digitale lydopptak