

Mobbing og forebygging

*Et kvalitativt intervjustudie av hva som
kjennetegner og påvirker læreres forebyggende
arbeid mot mobbing*

Maren Fossen



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

SAMMENDRAG AV

MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Mobbing og forebygging – et kvalitativt intervjustudie av hva som kjennetegner og påvirker læreres forebyggende arbeid mot mobbing

AV:

Maren Fossen

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Studieretning: pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2018

STIKKORD:

Mobbing i grunnskolen
Systemteori
Forebygging
Aktivitetsplikt
Relasjoner
Klasseledelse
Kompetanse
Holdninger
Profesjonsforståelse
Skolekultur

Mobbing og forebygging - et kvalitativt intervjustudie av hva som kjennetegner og påvirker læreres forebyggende arbeid mot mobbing

© Maren Fossen

2018

Mobbing og forebygging – et kvalitativt intervjustudie av hva som kjennetegner og påvirker læreres forebyggende arbeid mot mobbing

Maren Fossen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde: Hensikten med denne oppgaven er å belyse læreres forebyggende arbeid mot mobbing i grunnskolen. Mobbing er et utbredt fenomen, og arbeidet for å redusere omfanget har vist seg å være krevende. Av denne grunn er det vesentlig at lærere har den nødvendige kompetansen på feltet; hvordan de forebygger og tilnærmer seg mobbing når det oppstår.

Metode: Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, ved bruk av semistrukturert intervju som metode. Ved å benytte et fenomenologisk perspektiv har formålet vært å forstå informantenes livsverden. Det har resultert i en dypere forståelse av lærernes erfaringer om mobbing og forebygging i skolen. Utvalget består av fire informanter som jobber i grunnskolen. For å maksimere variasjonen i et lite utvalg, ble det foretatt nøye utvalgsriterier.

Hovedfunn: Informantene vektlegger tiltak i sitt forebyggende arbeid som ut i fra forskning og teori viser seg å ha effekt. Det er gjennomgående at alle vektlegger god klasseledelse, relasjonsbygging og tiltak på skolenivå i sitt arbeid mot mobbing. Studiet analyserer derimot flere aspekter som kan ha en innvirkning på dette arbeidet. Informantenes holdninger er en av de. Det forklarer til en viss grad posisjonene til informantene, og kan være et aspekt som begrenser deres handlingskraft i det forebyggende arbeidet. Deres profesjonsforståelse ble også analysert som en påvirkende faktor. Det vil si at lærere til en viss grad beskriver sin rolle som undervisere, som medfører en viss ansvarsfraskrivelse. I denne sammenheng tar informantene avstand fra opplæringslovens aktivitetsplikt. De har en manglende tro til lovverk og endring, som tyder på at det er en avstand mellom politiske mål og lærernes profesjonelle praksis. Et annet aspekt som særlig ser ut til å påvirke og begrense lærernes arbeid mot mobbing, er skolekultur. Et lite systematisk og kontinuerlig arbeid mot mobbing viser seg å være et faktum. Det kan ses i sammenheng med informantenes manglende kunnskap og deres uttalte ønske om kompetanseheving. De opplever arbeidet mot mobbing som krevende, og ønsker at det legges til rette for et bedre beredskap.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært spennende, lærerikt og utfordrende. Etter et semester med mange timers arbeid sitter jeg igjen med mye kunnskap om temaet mobbing. Etter flere års utdanning starter jeg nå et nytt kapittel i livet. Det ser jeg frem til.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Gunstein Egeberg. Du har vært til stor hjelp under denne prosessen. Ditt engasjement for temaet til oppgaven har betydd veldig mye for meg. Det har bidratt til spennende og nyttige samtaler, som har gitt meg mye motivasjon i denne skriveperioden. Videre vil jeg takke informantene som har deltatt i denne studien. Jeg setter stor pris på deres åpenhet. Takk for at dere tok dere tid til å bli intervjuet.

Takk til mamma og Ida for kjærlig støtte og korrekturlesing. Lenge leve trekløveret! Jeg vil også takke kjæresten min Henrik. Du er så omsorgsfull og god, noe som har betydd mye for meg i denne perioden. Sist, men ikke minst vil jeg takke Fanny for gode og støttende samtaler.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING.....	1
1.1 Temaets aktualisering	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling.....	2
1.3 Disposisjon for oppgaven	2
2 TEORETISK BAKGRUNN	3
2.1 Definisjon av mobbing	3
2.1.1 Former for mobbing	4
2.1.2 Individuelle trekk hos mobberen og mobbeofferet.....	5
2.2 Forekomst av mobbing.....	5
2.3 Mobbing i lys av systemteori	7
2.4 Historisk gjennomgang	8
3 MOBBING I SKOLEN.....	10
3.1 Innledning	10
3.2 Forebygging.....	10
3.2.1 Aktivitetsplikt.....	11
3.2.2 Skolens handlingsplan mot mobbing	14
3.2.3 Skoleomfattende mobbeprogram.....	15
3.2.4 Læreres arbeid med mobbeproblematikken	17
3.2.5 Kompetanse.....	18
3.2.6 Holdninger mot mobbing	20
3.2.7 Klasseledelse.....	22
3.2.8 Relasjonsbygging	24
3.2.9 Betydningen av et positivt skolemiljø.....	25
3.2.10 Skoleledelsen	26
4 METODE.....	28
4.1 Valg av metode – det kvalitative forskningsintervjuet.....	28
4.1.1 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	29
4.1.2 Forskerrollen	30
4.2 Utvalgskriterier.....	31
4.3 Utarbeidelse av intervjuguide	33
4.3.1 Prøveintervju	33
4.4 Gjennomføring av intervjuene og transkribering.....	34
4.5 Analyse	35
4.6 Etske hensyn.....	38
5 ANALYSE OG DRØFTING.....	40
5.1 Kunnskap om mobbing	42
5.1.1 Definisjon av mobbing	42
5.1.2 Oppsummerende drøfting.....	43
5.1.3 Fenomenet mobbing: i stadig endring.....	45
5.1.4 Oppsummerende drøfting.....	47
5.1.5 Kompetanseutvikling	48
5.1.6 Oppsummerende drøfting.....	49
5.2 Hva kjennetegner læreres forebyggende arbeid mot mobbing?.....	51
5.2.1 Klasseledelse.....	51

5.2.2 Relasjonsbygging	52
5.2.3 Oppsummerende drøfting.....	53
5.2.4 Tiltak på skolenivå	54
5.2.5 Oppsummerende drøfting.....	55
5.2.6 Aktivitetspliktens funksjon i det forebyggende arbeidet mot mobbing.....	56
5.2.7 Oppsummerende drøfting.....	58
5.3 Hva ser ut til å påvirke lærernes praksis i arbeidet mot mobbing?.....	59
5.3.1 Holdninger	59
5.3.2 Oppsummerende drøfting.....	61
5.3.3 Profesjonsforståelse	62
5.3.4 Oppsummerende drøfting.....	64
5.3.5 Manglende tro på lovverk og endring.....	65
5.3.6 Oppsummerende drøfting.....	67
5.3.7 Skolekultur	68
5.3.8 Oppsummerende drøfting.....	72
6 HOVEDFUNN OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	75
6.1 Innledning.....	75
6.2 Drøfting av hovedfunn.....	75
6.3 Pedagogiske implikasjoner.....	78
6.4 Begrensninger	78
6.5 Forslag til videre forskning	79
Litteraturliste	80
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	89
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	90
Vedlegg 3: Intervjuguide	92

1 INNLEDNING

1.1 Temaets aktualisering

I nyhetene snakker de om ”den nye mobbeloven”. Det er ingen ny lov, men et kapittel (9A) i opplæringsloven som er revidert. Det handler i hovedsak om elevenes rett til et godt psykososialt miljø (Lovdata, 2017). I opplæringsloven §9 A-2 poengteres det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Videre i opplæringsloven §9A-3 står det skrevet om nulltoleranse mot mobbing, der det redegjøres for behovet av systematisk arbeid for å fremme et trygt miljø. I Paragraf 9 A-4 legges det vekt på aktivitetsplikt, som vil si at en voksen som jobber på skolen har som plikt å bryte inn dersom en elev blir mobbet. De har som plikt å sette i gang tiltak, følge de opp og evaluere og dokumentere dem for å kvalitetssikre beredskapen (Opplæringsloven, 2017, §9A). Det er tydelig at opplæringsloven har klare retningslinjer på hvordan skoler skal *forholde* seg til mobbing. Igjen finnes det flere mobbeprogrammer som implementeres i skolene som skal legge grunnlaget for hvordan skoler skal *håndtere* mobbingen. Allikevel er temaet mobbing fortsatt aktuelt. Roland (2014) retter fokuset mot klasseledelse og dets betydning for et godt klassemiljø. Det viser seg at lærerens holdninger og atferd i klasserommet påvirker omfanget av mobbingen, og dermed det sosiale mønsteret. Læreren innehar derfor en stor rolle når det kommer til mobbing og forebygging. Spørsmålet blir da om lærere har nok kunnskap og erfaring med mobbing, og i hvilken grad er den holdbar i henhold til deres aktivitetsplikt? For å klare å jobbe forebyggende mot mobbing, poengterer Orpinas & Horne (2006) at man først og fremst må ha kunnskap om hva mobbing er. Man må vite omfanget av problemet og hvordan det påvirker elevene og skolemiljøet.

Mellom 5 og 10 prosent av elevgruppen i Norge rapporterer om mobbing i anonyme spørreskjemaer. Dette tilsvarer mer enn de enkeltvedtakene som er opprettet av rektorene i norsk skole (Roland, 2014). På utdanningsdirektoratet (2011) sin nettside finnes det en veileder for ansatte og ledere i grunnskolen. De tar blant annet opp deres ansvar i forhold til å stoppe mobbing: ”For å klare dette må dere bygge opp en handlingskompetanse i arbeid mot mobbing. Dere må sette av tid til å drøfte temaet, og utarbeide skriftlige planer for hvordan dere skal opptre. Planen må dere følge i det daglige arbeidet, og den må evalueres.” (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Roland (2014) legger vekt på tiltakene og at de må settes i system for at handlingsplanen skal ha en funksjon. Å lage prosedyrer for hvordan man skal jobbe forebyggende mot mobbing er en ting, men hvordan det utføres i praksis er et annet tema.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å få en dypere innsikt i hvordan grunnskolen jobber forebyggende mot mobbing. På bakgrunn av aktivitetspliktens revidering, møter skolene på strengere krav i sin praksis. Det er derfor viktig å få innsikt i hvordan lærere jobber for å redusere mobbing i skolene, og hvilke faktorer som eventuelt påvirker deres forebyggende arbeid. Det kan trolig gi kunnskap om hva som eventuelt fungerer og ikke i det forebyggende arbeidet. Som bakgrunn for dette, er min problemstilling som følger:

Hva kjennetegner og påvirker læreres forebyggende arbeid mot mobbing?

Med dette som utgangspunkt har jeg utformet tre forskningsspørsmål jeg vil ha svar på:

1. *Hva vektlegger lærerne i arbeidet mot mobbing?*
2. *Hvilke utfordringer møter lærerne på i sitt forebyggende arbeid mot mobbing?*
3. *Hvordan er kunnskap om lovverket integrert i lærernes profesjonsforståelse?*

1.3 Disposisjon for oppgaven

Kapittel 1 introduserer og aktualiserer temaet mobbing, samt presenterer problemstillingen og gangen i oppgaven.

Kapittel 2 og 3 tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag. Problemstillingen knyttes opp mot faglig relevans.

Kapittel 4 redegjør for valg av metode og hvilke fremgangsmåter og tilnærminger jeg har brukt for å besvare oppgavens forskningsspørsmål.

Kapittel 5 består av analysen. Informantenes uttalelser belyses og drøftes.

Kapittel 6 tar for seg hovedfunn, pedagogiske implikasjoner og begrensninger, og peker frem mot videre forskning på feltet.

2 TEORETISK BAKGRUNN

2.1 Definisjon av mobbing

Fenomenet mobbing kan bli sett på som en undergruppe av aggresjon (Orpinas & Horne, 2006). Felles for de fleste definisjoner om mobbing, utdyper de at mobbing finner sted hvis de negative handlingene gjentas over tid, det finnes en intensjon bak handlingen, og det er en ubalanse i maktforholdet (Roland, 2014). Den mest brukte definisjonen av mobbing er utformet av Dan Olweus: ”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer.” (Olweus, 1992, s.17). Han mener mobbing finner sted når en person blir utsatt for flere negative handlinger over en tidsperiode. Negative handlinger forklares av Olweus (1992) som en intensjonell handling, der personen har et ønske om å påføre den andre personen ubehag, enten fysisk eller psykisk. ”Manifest mot mobbing” legger derimot vekt på barnets subjektive erfaring: ”Det er viktig å understreke at opplevelsen av mobbing er subjektiv. Definisjonsretten ligger hos den som føler seg utsatt for mobbing.” (Regjeringen, 2011).

Et sentralt element i de fleste mobbedefinisjoner er den tydelige ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Olweus, 1992; Roland, 2014). Det blir ikke ansett som mobbing om begge parter innehar lik makt (Olweus, 1992). Den som blir mobbet har som regel vansker for å forsvare seg selv (Roland, 2014). Med dette legger Roland (2014) vekt på ordet *hjelpeløshet* hos offeret. Når en handling ikke karakteriseres som mobbing, blir ofte begrepet *erting* brukt. Erting kan være tvetydig, og blir ofte ansett som en negativ handling. Den som utfører handlingen forsøker derimot å redusere det negative innholdet ved å bruke gester, ansiktsuttrykk eller tonefall. Det er ikke alltid dette blir tatt godt imot av den som blir ertet, og opplevelsen blir derfor negativ (Kruger, Gordon & Kuban, 2006).

Som en oppsummering innehar begrepet mobbing tre hovedelementer: 1. En intensjonell fysisk og/eller psykisk handling, 2. Handlingen skjer gjentatte ganger over tid, og oppleves som negative, og 3. En ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Rørnes, 2007).

2.1.1 Former for mobbing

Mobbing kan utføres både i grupper og av enkeltpersoner, og det finnes både en direkte og indirekte form for mobbing (Olweus, 1992). Den direkte formen inngår i slag, spark, dytting eller annen fysisk kontakt (Roland, 2014). Her er det en kjønnsforskjell. Gutter bruker i større grad fysisk makt. Den vanligste og mest brukte formen for mobbing er derimot den indirekte formen. Med dette menes vonde ord som sårer. Ofte bruker mobberne ord som karakteriserer mobbeofferet negativt. En slik handling virker mest effektivt fra mobberens side dersom de vonde ordene fører til kollektiv latter (Roland, 2014). Roland (2014) nevner utfrysning som en tredje hovedform for mobbing. Her bruker mobberen eller mobberne sårende metoder for å fryse ut mobbeofferet fra et fellesskap. Det kan være alt fra blikk, kommentarer eller liknende. Et felles trekk ved disse formene for mobbing, er provokasjonen. Hensikten til mobberen er å få frem en reaksjon som de så kan utnytte, ved å påpeke noe som er negativt ved personen. Det kan også være en fysisk tilnærming, ved å for eksempel forstyrre mobbeofferet i en handling, som å hindre personen på skoleveien. Et slikt handlingsmønster skaper frustrasjon hos offeret, og med dette følger ofte en reaksjon som mobberen utnytter. Dersom mobbeofferet ikke reagerer, kan det også snus om til noe negativt. Mobbeofferet havner derfor i en ond sirkel som det er vanskelig å komme seg ut av (Roland, 2014).

I dagens teknologiske samfunn, er det nødvendig å nevne digital mobbing som en form for mobbing. Den økende tilgangen til teknologi har ført til økende mobbing på nett (Roland, 2014). Digital mobbing er en aggressiv intensjonell handling utført via en elektronisk form for kontakt, av et individ eller en gruppe. Det kan foregå via telefonsamtaler, tekstmeldinger, bilder eller videoer som blir sendt rundt til andre, chatting på nett, opprettelse av nettsider med hensikt om å henge ut individer, med mer (Smith & Slonje, 2010). Digital mobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing ved at mobbeofferet sjeldent har kjennskap til hvem som mobber, da det foregår via elektronisk kontakt. Mobbing på nett kan spre seg fort, som gir andre personer muligheten til å bli med på mobbingen på nett. I og med at mobbingen ikke forekommer ansikt til ansikt, er den ofte av grusommere karakter (Horowitz & Bollinger, 2014). Det er også funn som tyder på en høy korrelasjon mellom tradisjonell mobbing og digital mobbing (Smith & Slonje, 2010).

2.1.2 Individuelle trekk hos mobberen og mobbeofferet

Det er få observerbare trekk ved barn som kan predikere roller som ofre eller mobbere . Gutter som mobber kan derimot være fysisk sterkere enn gjennomsnittet for sin alder. Det er også funnet at mobberne skårer litt over gjennomsnittet på selvmordstanker (Roland, 2014). En tydelig tendens blant mobberne er ofte usunne hjemmeforhold, med svake relasjonelle forhold i familien (Roland, 2014). Et annet fremtredende trekk hos mobberen er aggressivitet (Olweus, 1992; Roland, 2014). Det er et personlighetstrekk, og en årsaksforklaring til hvorfor individer plager andre (Roland, 2014). De er ofte aggressive ovenfor kamerater og jevnaldrende, men også ovenfor lærere og andre voksne. De har et dominansbehov, og utviser lite sympati og medfølelse for mobbeofferet. Det er også påvist at mobbere ofte innehar en antisosial/regelbrytende atferd, som innebærer at de har en større risiko for senere kriminalitet og alkoholmisbruk (Olweus, 1992).

Når det gjelder individuelle trekk hos mobbeofferet, er det påvist at indre forhold er den største risikofaktoren ved mobbing. Det vil si dårlig selvfølelse og selvtillit. Dette kan vises i sosiale situasjoner ved redsel eller sinne (Roland, 2014). I denne sammenheng nevner Olweus (1992) to typer mobbeoffer; det passive mobbeoffer og provoserende mobbeoffer. Det passive mobbeofferet kjennetegnes ofte som usikker, forsiktig, følsomt og stille. I ung alder begynner de ofte å gråte når de blir mobbet og trekker seg tilbake. De kan ha et negativt selvbilde, og har som oftest ingen nære venner. Et slikt atferdsmønster vises tydelig i sosiale situasjoner ved at de mister kontroll (Roland, 2014). Det provoserende mobbeoffer er mindre vanlig, men forekommer. De karakteriseres som urolige og ukonsentrerte. De har ofte et temperament som skaper irritasjon, som medfører konflikter med andre elever (Olweus, 1992). Det er derimot viktig å understreke at det ikke er et fasitsvar på hvem som blir mobbet. Den pene og populære jenta i 6.klasse kan også bli mobbet. Her kan årsaken være makthierarki og status. Det finnes derfor store variasjoner blant dem som blir mobbet (Roland, 2014).

2.2 Forekomst av mobbing

Omfanget av mobbing blir for det meste analysert ved hjelp av anonyme spørreskjemaer i skolene. Fordelen med en slik metode, er at barna kan svare anonymt, noe som kan gi en høyere svarprosent og til dels ærligere svar. Svakheten er derimot at lærere ikke får noe

redskap i sitt videre arbeid. De trenger å vite hvem som er involvert for å effektivt kunne gripe inn. Svarene kan derfor ikke kontrolleres (Roland, 2014). Cornell & Bandyopadhyay (2010) understreker at anonyme spørreundersøkelser ikke kan valideres mot eksterne kriterier. Selv om spørreskjemaet bruker en klar definisjon på mobbing og hva det innebærer, kan man til dels stille seg kritisk til elevenes forståelse av det komplekse fenomenet mobbing, og om de anvender det riktig.

Elevundersøkelsen vedrørende mobbing og arbeidsro skoleåret 2017/18, viser til forekomst av mobbing på nasjonalt nivå. 6,6 prosent svarer at de blir mobbet opptil to til tre ganger i måneden. Det vil si at 29 000 elever blir mobbet i skolen. Mobbingen har økt med 0,3 prosent fra 2016. To prosent svarer at de blir mobbet digitalt, med en forekomst på to til tre ganger i måneden. 44 prosent av disse elevene svarer at de også er offer for tradisjonell mobbing. Elevundersøkelsen viser at forekomsten av mobbing avtar med alderen på barneskolen, men øker så igjen på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

40,5 prosent av elevene svarer i undersøkelsen at de voksne på skolen ikke visste om mobbingen. 16 prosent svarer derimot at skolen visste om mobbingen, men unnlot å gjøre noe med det. Elevundersøkelsen viser også at det er en høyere forekomst av gutter som mobber, enn jenter (Utdanningsdirektoratet, 2018). Roland (2014) forklarer at jenter ofte mobber andre jenter, mens gutter mobber begge kjønn, og er derfor mer involverte. Han understreker derimot at det er omtrent like mange gutter og jenter som er mobbeofre.

Olweus (2010) undersøkte antakelsen om at jenter er like aggressive som gutter. I hans datainnsamling ved hjelp av spørreskjema, dekket han emner som direkte og indirekte former for mobbing, mobberens og mobbeofferets perspektiv og ”same-gender and cross-gender relationships”. Funnene støttet ikke antakelsen om at jenter og gutter var like aggressive. Analysen viste at gutter er mer aggressive og at de mobbet mer på alle punkter. Olweus (2010) mener dette kan ses i sammenheng med sosial kompetanse og prososial atferd, som korrelerer negativt med aggressiv atferd. Jenter skårer i gjennomsnitt høyere på disse faktorene enn gutter.

2.3 Mobbing i lys av systemteori

Tidligere har forskning fokusert på individuelle faktorer vedrørende mobbing. Mobbere og mobbeofre har blitt identifisert ved hjelp av personlighetstrekk. Senere har forskere utvidet forståelsesrammen, og inkludert sosiale kontekster som klasserom og skolen som enhet i forskningen (Roland, 1999). I denne sammenheng legger Rørnes (2007) vekt på at mobbing er et sosialt fenomen. For å forstå mobbing må man derfor se det i lys av de sosiale strukturer som utspilles rundt barnet. Et slikt perspektiv blir belyst av systemteori, som retter fokuset mot de ulike strukturer i barnets miljø. Man er opptatt av hvordan disse kan endres og forsterkes i et forebyggende tiltaksarbeid. Teorien fokuserer ikke bare på barnet, men også på andre årsaksforklaringer i barnets nettverk (Vogt, 2016). Teori og forskning støtter hypotesen om at mobbing er et resultat av en gjensidig påvirkning mellom individet, familien, elevgruppen, skolen, kommunen og samfunnet (Espelage & Swearer, 2010). Mobbing i lys av systemteori kan derfor forstås som et komplekst sosialt samspill (Swearer & Doll, 2001).

Uri Bronfenbrenner er en kjent teoretiker innenfor systemteori. Hans bioøkologiske teori retter fokus mot individets samspill med miljøet, med vekt på dets genetiske og biologiske forutsetninger. Teorien kan visualiseres med barnet i midten. Rundt barnet finnes det flere sirkler med miljøbetingelser som er med på å påvirke barnets utvikling og sosialisering. Barnet påvirker også disse miljøbetingelsene i noen grad. Dette samspillet kalte Bronfenbrenner for proksimale prosesser. Modellen består av fire systemer som på ulike måter virker inn på barnets liv. Disse kalte Bronfenbrenner for mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Vogt, 2016).

Mikrosystemet er nærmest barnet. Her er hjem, skole, venner og fritidsklubber sentrale aktører. Dette er barnets viktigste arenaer (Rørnes, 2007). Rørnes (2007) hevder at man må se på barnets mikrosystem for å forstå årsaken til mobbing, der problemet utspilles. I neste sirkel finner vi mesosystemet. Her foregår samspillet og samarbeidet mellom mikrosystemene. Hva slags samarbeid disse arenaene har er avgjørende i henhold til mobbing og dets forekomst.

Eksosystemet består av tjenester som barnevernet og PPT. Disse institusjonene har til hensikt å blant annet bistå i skolens forebyggende arbeid, så vel som foreldretrening og samarbeid. Makrosystemet refererer til storsamfunnets politiske og kulturelle oppbygging (Vogt, 2016).

På makronivå har samfunnet bidratt på mange måter i arbeidet mot mobbing. Et av dem er ”manifest mot mobbing” (Rørnes, 2007). Dette utdypes i neste kapittel. I henhold til det forebyggende arbeidet på det lokale nivået, er kommunen et viktig system som arbeider på både makro- og eksjonivå. Deres prioriteringer er viktige og til dels avgjørende for iverksetting av tiltak i skolen. De har et stort ansvar når det kommer til overføring og formidling av kunnskap om mobbing (Rørnes, 2007).

Det er klart at man må undersøke og ta hensyn til både individet og systemet for å utvikle et virkningsfullt forebyggende arbeid mot mobbing. Å ha et bredt perspektiv på mobbing kan være hensiktsmessig, da fenomenet både utspilles i og påvirkes av miljøet (Rørnes, 2007). God kommunikasjon mellom aktørene i tiltaksarbeidet er nødvendig for et godt samarbeid (Vogt, 2016). I Norge har man i flere år brukt et slikt perspektiv for å utvikle kunnskap, strategier, tiltak og planer mot mobbing. Fagforeninger, forskere, politikere, foreldreutvalg og lærere har blant annet vært bidragsytere i dette arbeidet (Rørnes, 2007).

2.4 Historisk gjennomgang

Det kan være hensiktsmessig å se på mobbingens historie for å få et tydeligere bilde av hvordan det forebyggende arbeidet mot mobbing har endret seg over tid. Arbeidet mot mobbing startet for fullt i 1982. Da ble det opprettet en landsomfattende kampanje mot mobbing av Kirke- og undervisningsdepartementet. Aksjonen var rettet mot grunnskoler i Norge. Bakgrunnen for igangsettelsen var tre selvmord begått i Nord-Norge. Mye tydet på at disse barna hadde blitt mobbet (Olweus, 1992). Arbeidet følges ikke godt nok opp, og viser seg å ha en moderat virkning. Under samme tiår, er Dan Olweus og Erling Roland to sentrale personer i arbeidet mot mobbing (Sandsleth, 2007).

Et krafttak mot mobbing ble opprettet på midten av 90-tallet. Det ble satt i gang beredskapsgrupper i hvert fylke i Norge. Gruppene fikk en innføring i mobbeproblematikken. De skulle ha kunnskap om forebygging og handlingsplan. Disse beredskapsgruppene kunne kontaktes av skoler og PPT i henhold til bistand i enkeltsaker og i opplæring av temaet mobbing. I denne sammenheng fikk alle skoler læremateriell om mobbing, utviklet av Erling Roland og Grete Sørensen Vaaland fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. Håndboken het ”Mobbing i skolen: en lærerveiledning”. Idépermer ble utviklet for alle trinn og elevene mottok eget materiell. Tiltakene viste seg å fungere dårlig. En av grunnene kan ha

vært for lite og for dårlig informasjon. Budskapet ble ikke godt nok forsterket, og druknet heller i alt av materiell som ble sendt ut til skolene (Sandsleth, 2007).

I 2000 ble et tiltak mot mobbing etablert av Barneombudet og læringscenteret med navn ”I anstendighetens navn”. Tiltaket fokus var rettet mot skolers og andre offentlige instansers ansvar i forhold til mobbing. Dette ble senere fulgt opp av tiltaket ”Manifest mot mobbing” (Sandsleth, 2007), som ble lansert i 2001 av daværende statsminister Kjell Magne Bondevik (Roland, 2014). Dette var et samarbeid mellom regjeringen, Kommunenes Sentralforbund, foreldreorganisasjonene, lærerorganisasjonene og Barneombudet. Tanken til Bondevik var å fjerne mobbing fra alle skoler. Målet var for ambisiøst og mottok kritikk fra flere hold. Manifestets målsetting ble da endret til ”nulltoleranse mot mobbing”, og ble knyttet til utarbeidelsen av opplæringslovens arbeidsmiljøregler, kapittel 9A. Loven ble lansert 1. april, 2003. Det nye kapitlet i opplæringsloven skulle sikre elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø (Helgeland, 2006).

Satsningen skulle vise seg å ha en betydelig effekt på mobbetallet i Norge. Kristin Clemet ledet satsningen i to år, med hyppige møter blant de involverte i manifestet, samt forskere. Mellom 2001 og 2004, perioden til satsningen ”Manifest mot mobbing”, kunne statsministeren opplyse om et redusert mobbetall på hele 30 prosent. Det ble argumentert for at manifestet hadde bidratt til å øke skolers intensive arbeid mot mobbing (Roland, 2014). Allikevel stilte Roland (2014) seg kritisk til resultatet. Det var usikkert om hva som var årsaken til denne nedgangen. Fokuset mot mobbing endret seg etter kort tid, og mobbetallet økte igjen. Han trodde en av grunnene var arbeidet med en ny læreplan, ved siden av en økende nettmobbing mellom 2004-2008.

Manifestet fortsatte sitt arbeid med fokus på lokal beredskap. De inkluderte i større grad skolene i dette arbeidet. I 2006 ble det anbefalt å innlemme en handlingsplikt i selve manifestet. Bakgrunnen for dette var resultatet til den siste elevundersøkelsen, som viste at mobbetallet ikke hadde hatt en nedgang. Ved å tilføye en handlingsplikt, var lærere pliktige til å handle og å sette inn tiltak (Rørnes, 2007).

3 MOBBING I SKOLEN

3.1 Innledning

Mobbing er et prevalent problem i skoler. Det er en av de største utfordringene for elever, lærere og skoleledelsen (Orpinas & Horne, 2006). Det blir sett på som et kontinuerlig problem, og det vil alltid være elever som befinner seg i faresonen. Det er derfor viktig å alltid jobbe aktivt mot mobbing (Rørnes, 2007). Det finnes flere risikofaktorer i skolen som kan bidra til mer mobbing. Manglende ferdigheter i klasseledelse, svake formidlingsevner, lave forventninger til elevenes suksess, og et ineffektivt disiplinsystem, for å nevne noen (Orpinas & Horne, 2006).

3.2 Forebygging

Et forebyggingsarbeid bør i følge Olweus (1992) fokusere på tiltak på individnivå, klassenivå og skolenivå. Dette arbeidet henger tydelig sammen. Tiltak på skolenivå inngår i å inkludere alle elever på skolen, der formålet er å sette visse standarder og holdninger mot mobbing. I henhold til skolenivå, rapporterte Olweus (1992) om et redusert mobbetall ved 40 skoler ved bruk av hans antimobbe-program. Det indikerer at atferdsproblemer, så vel som mobbing, er relatert til skolenivå. På klassenivå er klassen som helhet inkludert som målgruppe. Her bør det jobbes aktivt med regler og forventninger tilknyttet mobbing. Lærerens klasseledelse har en stor påvirkning på dette arbeidet. På individnivå vil tiltakene rette seg direkte mot mobberen og mobbeofferet. Formålet er å jobbe aktivt med disse elevene for å redusere mobbingen (Olweus, 1992).

Mange mobbeofre har vansker for å si ifra til en voksen. Det kan være frykt for hva som følger av å "sladre" til en voksen, eller de kan være flau over situasjonen de har havnet i. Det kan også handle om manglende tro og tillit til læreren eller skolen om at de faktisk vil løse problemet (Roland, 2014). Det resulterer ofte i at barnet velger å lide i stillhet (Olweus, 1992). Skolen bør derfor være bevisst på tegn til mobbing, og atferdsmønstre til mobbeofferet. Mobbeofre har ofte få venner og kan være redde for å gå på skolen. De er ofte lei seg og kan komme opp med unnskyldninger for å slippe å gå på skolen. Det forekommer også skader på kroppen, og lignende (Orpinas & Horne, 2006). De har også større risiko for

angst, depresjoner, selvskading, voldelig atferd og psykotiske symptomer enn de som ikke blir mobbet. Disse problemene kan vare langt ut i ungdomsalder (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2010) og voksenalder (Sandsleth, 2007). Om skolen er bevisst på mobbingens psykologi, vil de lettere kunne avdekke mobbing. Slik vil de også klare å jobbe forebyggende mot mobbing (Roland, 2014). For å redusere mobbing er det derfor viktig for elever å ha lærere som de ser jobber aktivt mot mobbing. Det kan bestå i å sette klare regler og å ha en effektiv tilnærming til å redusere mobbing (Veenstra et al., 2014).

3.2.1 Aktivitetsplikt

Lærere har ansvar for å fremme et trygt og godt psykososialt miljø for sine elever (Rørnes, 2007). De er pliktet til å gjøre det som er best for barnet i henhold til barnekonvensjonen artikkel 3. Det vil si at alle handlinger som berører barn skal være for barnets beste. De har krav på beskyttelse og omsorg, etter de standarder som samfunnet har satt (Barneombudet, u.å). Kapittel 9A i Opplæringsloven (2017) dekker barnas rett til et godt og trygt skolemiljø. Paragraf 9A-4 *Aktivitetsplikt for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø*, ble i 2017 revidert. Aktivitetsplikten innehar nå seks delplikter: 1. Følge med, 2. Gripe inn, 3. Varsle, 4. Undersøke, 5. Sette inn tiltak og 6. Dokumentere (Opplæringsloven, 2017, §9A). Bakgrunnen for denne revideringen var å sikre en mer effektiv og rask handlingskraft når en elev ble utsatt for mobbing eller andre krenkende hendelser som påvirker elevens trivsel. Med dette har skoler klare retningslinjer på hvordan de skal jobbe aktivt mot mobbing (Stette, 2017).

Første ledd i opplæringsloven § 9A-4 skriver at skolen har *plikt til å følge med* på elevgruppen. De må aktivt observere elevgruppen sammen og hver for seg. Slik kan skolen lettere fange opp elever som ikke har det bra. Skolen har et ansvar i å følge opp hver enkelt elev. De kan derfor ikke unndra seg ansvar i en sak som omhandler elevens trivsel. Første ledd i §9A-4 viser også til *plikten å gripe inn* dersom noen blir utsatt for mobbing eller andre hendelser. Skolen skal handle umiddelbart og stoppe hendelsen. Det kan være å stanse en slåsskamp, stanse elever som fryser ut andre, eller lignende. Disse handlingene skal også irrettesettes av de ansatte på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

§9A-4, andre ledd, følger en *plikt til å varsle*. Alle ansatte på en skole skal varsle rektor dersom de vet at en elev ikke har det bra. Med dette får rektor en oversikt over skolens

elevgruppe, og hvilke elever som trenger oppfølging. Slik kan rektor følge opp elevene og de enkeltsaker som følger. Det gir også viktig informasjon vedrørende skolens arbeid mot et bra skolemiljø. Rektor vil på denne måten få bedre mulighet til å endre skolens praksis. Det skal være en lav terskel for å melde inn enkeltsaker. Det kan være bekymring fra foreldre, elever som selv sier at de ikke har det bra, resultater i skoleundersøkelser eller observasjon av enkeltelever. Det er skolens ansvar å fange opp slik aktivitet, som gjør at dette leddet går hånd i hånd med første ledd; *plikt til å følge med* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Plikt til å undersøke er under §9A-4, tredje ledd. Skolen er pliktig til å undersøke saken videre dersom de har mistanke om at en elev ikke har det bra. Dette leddet går inn i §9A-2 – elevs rett til et trygt skolemiljø. Så lenge eleven ikke har det bra på skolen, uansett grunn, innehar skolen en undersøkelsesplikt. Det skal være en lav terskel for å undersøke slike saker. Formålet med en slik undersøkelse er å få oversikt over elevens situasjon, slik at man kan endre denne i en positiv retning. Med dette følger *plikten til å sette i gang tiltak*. Tiltak settes inn hvis en elev sier ifra om at han eller hun ikke har det bra. Læreren kan også sette i gang tiltak hvis han eller hun opplever at eleven ikke har det bra. Elevundersøkelser som viser at en elev opplever å bli mobbet eller krenket er også en grunn til å sette i gang tiltak. Disse skal følges opp og evalueres underveis. Tiltakene skal være til eleven opplever et trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dersom barnet eller foreldrene føler at ikke skolen utgjør sin plikt, kan de melde saken til Fylkesmannen. Her skal saken følges opp ved at Fylkesmannen sammen med skolen sørger for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Hvis Fylkesmannen vedtar at skolen ikke har utført til aktivitetsplikt, vil det settes et vedtak og en frist for gjennomføringen av dette (Opplæringsloven, 2017, §9A)

I aktivitetsplikten følger et krav om aktivitetsplan, altså *dokumentasjon*. Skolen er pliktet til å skrive en slik plan når en elev blir mobbet. Den skal først og fremst inneholde informasjon om problemet, og hva som skal gjøres. Det skal stå noe om hva slags tiltak som skal settes i verk og når de skal gjennomføres. Disse tiltakene skal evalueres både underveis og etter gjennomføring. I tillegg til dette har skolen en dokumentasjonsplikt som følger av aktivitetsplikten. De må vise til hva som er gjort for å løse hver enkelt mobbesak. Dokumentasjonen skal dekke de kravene som skolen er pålagt, som vil si; gripe inn, varsle, undersøke og sette i gang tiltak ved behov. En slik dokumentasjon viser til hva som er gjort i hver enkeltsak (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Tabell 1:
En sammenfatning av §9A-4

Plikt til å...	Omfatter...
1. <i>Følge med</i>	Å aktivt observere elevgruppen.
2. <i>Gripe inn</i>	Å handle umiddelbart dersom noen blir utsatt for mobbing eller andre krenkende hendelser.
3. <i>Varsle</i>	Å varsle rektor dersom en elev ikke har det bra.
4. <i>Undersøke</i>	Å undersøke saken videre.
5. <i>Sette inn tiltak</i>	Å sette inn passende tiltak som kan bedre situasjonen til eleven
6. <i>Dokumentere</i>	Å dokumentere hva som har blitt gjort i saken, det vil si handlingsforløpet.

I skolesammenheng kan det være betydningsfullt å belyse Alberti-Espenes (2012) sin definisjon av mobbing. Den legger vekt på kapittel 9A i opplæringsloven, rettet mot læreres aktivitetsplikt. Definisjonen fokuserer på begrepet krenkelse, som er av en mer generell karakter (Sandlath, 2007). ”Mobbing er gjentatt krenkelse som foregår på arenaer hvor de samme menneskene møtes jevnlig, og hvor de ansvarlige for arenaene ikke tar krenkelsene og krenkelsesopplevelsene på alvor og stanser dem slik loven krever” (Alberti-Espenes, 2012, s.49). Definisjonen legger tydelig vekt de voksnes manglende tilstedeværelse. Det inngår i at de har brutt sin aktivitetsplikt, som har ført til det Alberti-Espenes (2012) definerer som mobbing. Han mener skolen har sviktet i sitt arbeid hvis mobbing oppstår. I henhold til aktivitetsplikten skal skolen handle *før* mobbing oppstår. Mobbing tilsier at handlingsplikten ikke blir utført godt nok (Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015). Rørnes (2007) belyser opplæringsloven §9A, og dets funksjon. Han refererer til den gamle lovteksten: ”En lov som skal beskytte mot mobbing, må først og fremst virke preventivt, og i det ligger at vi må bruke loven aktivt i forebyggingsøyemed.” (s.86). Her møter skolen et dilemma. Mobbing foregår ofte i det skjulte. Det kan være vanskelig for lærere å oppdage eller bevise det, som ofte resulterer i et halvhjertet forsøk på å løse problemet (Thompson, Arora & Sharp, 2002). Flere

elever opplever derimot at voksne ikke tar dem på alvor. Lærere bagatelliserer mobbing. Det resulterer i at lærere bryter opplæringsloven §9A-4, ved å ikke undersøke og gripe inn i hendelser der elever føler seg krenket (Rørnes, 2007). Det er mulig å se dette i sammenheng med nyere forskning på feltet. Det er påvist at skolen møter på utfordringer i henhold til paragraf 9A i opplæringsloven. En manglende forståelse av eller kjennskap til loven er fremtredende blant de ansatte på skolen. Det tydeliggjør nødvendigheten av en økt regelverkskompetanse. Det er nødvendig å presisere at denne studien ble foretatt før revideringen av paragrafen i 2017. I henhold til Norges offentlige utredninger hadde de derimot et ønske om å revidere paragraf 9A. De ville ha strengere retningslinjer, sikre en bedre implementering av regelverket i skolene, samt foreslå tiltak som skulle virke forebyggende mot mobbing og krenkelse (NOU 2015:2, s.18-19).

3.2.2 Skolens handlingsplan mot mobbing

Roland (2014) understreker viktigheten av en skriftlig plan mot mobbing. Han mener den bør inneholde de standarder skolen har mot mobbing, samt tiltak. Utdanningsdirektoratet (2011) har kommet med en veileder for de ansatte i skolen. De legger vekt på at alle skoler må utarbeide en handlingskompetanse i arbeidet mot mobbing. De sier det slik:

Det er ingen tvil om at dere som er ansatte og ledere på skolen, har ansvar for å forebygge og stoppe mobbing. For å klare dette må dere bygge opp en handlingskompetanse i arbeid mot mobbing. Dere må sette av tid til å drøfte temaet, og utarbeide skriftlige planer for hvordan dere skal opptre. Planen må dere følge i det daglige arbeidet, og den må evalueres.

(Utdanningsdirektoratet, 2011).

Bakken & Roland (2015) utdyper hva en handlingsplan bør inneholde. Mål, rutiner og hvordan man reagerer på elevenes atferd skal nedfelles i planen. Den skal også inneholde de tiltakene skolen har valgt ut sammen. Handlingsplanens formål er å utvikle handlingsregler blant skolens ansatte. Den skal også brukes kontinuerlig i praksisen. Sandleth (2007) poengterer at en handlingsplan bidrar til en oversikt over hvordan man jobber forebyggende, samt hvordan man avdekker mobbing. Han understreker derimot at den må innlemmes i selve skolemiljøet. I denne sammenheng sier Roland (2014) at planen ikke må bli glemt. Den må

brukes aktivt og utvikles hvert år. På bakgrunn av paragraf 9A-4 i opplæringsloven, er skoler pliktige til å oppfylle kravene i loven. Det vil si at det må jobbes kontinuerlig og systematisk for å sikre et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. I denne sammenheng understreker Utdanningsdirektoratet (2014) hva et kontinuerlig og systematisk arbeid innebærer. De poengterer at arbeidet skal følges opp og jobbes med gjennom hele året. Det er ikke tilstrekkelig å kun jobbe mot mobbing når det først oppstår en mobbesituasjon. Å jobbe systematisk innebærer å følge en godt gjennomtenkt plan som ikke er glemt bort i en skuff.

3.2.3 Skoleomfattende mobbeprogram

I de fleste mobbeprogrammer, er formålet å avdekke, håndtere og forebygge mobbingen. Et slikt arbeid er vanskelig å utføre hvis læreren ikke innehar nok kunnskap om mobbing. Det kan resultere i at mobbingen ikke oppdages. I et forebyggende arbeid er det viktig at personalet trenes i hvordan man oppdager mobbing, så vel som reagerer på det (Sandsleth, 2007). Ved utvikling og implementering av mobbeprogrammer, kan det være hensiktsmessig å ta hensyn til individuelle forskjeller hos lærere. Ulikheter kan føre til ulike tilnærminger mot mobbing. De trenger veiledning på hvordan deres sterke sider kan benyttes i et forebyggende arbeid (Kahn, Jones & Wieland, 2012).

Olweus-programmet er et forebyggende program mot mobbing. ”Hovedmålene med tiltaksprogrammet er å redusere eller fjerne eksisterende mobbingsproblemer fullstendig både i og utenfor skolemiljøet og å forebygge oppkomsten av nye slike problemer.” (Olweus, 1992, s.59). To forutsetninger er nødvendig å ha med seg inn i arbeidet; bevissthet og engasjement. Lærere må være bevisst omfanget av mobbing på sin skole. De må i tillegg engasjere seg i arbeidet for å endre situasjonen (Olweus, 1992). Programmet er delt inn i tre nivåer; tiltak på skolenivå, tiltak på klassenivå og tiltak på individnivå:

Tiltak på skolenivå inkluderer alle elever på skolen. Her finnes det en rekke tiltak som har som formål å redusere mobbing i skolen som helhet. Skolen kan arrangere studiedag om mobbing, der de ansatte på skolen setter seg inn i mobbeprogrammet. Lærerne må bli enige om felles tiltak, som følges noenlunde likt. Videre legger Olweus (1992) vekt på at voksne må følge opp elevene under friminuttene. Her er det viktig at de griper inn om noen blir mobbet, og tydelig kommuniserer at mobbing ikke er tillat. Et godt skole-hjem-samarbeid er nødvendig for å forebygge mobbing. Foreldre må oppdateres på skolens arbeid mot mobbing,

så vel som deres egne barn som enten mobbes eller mobber. For å opprettholde mobbeprogrammet, er det viktig at lærere jobber kontinuerlig med det. Her nevnes det blant annet miljøutviklingsgrupper, der lærere møtes jevnlig i grupper og diskuterer enkelttilfeller, så vel som andre problemer de møter i skolen angående mobbeproblematikken. Slik kan de lære av hverandre (Olweus, 1992). *Tiltak på klassenivå* inngår blant annet i klasseregler. Hensikten med disse er å bedre det sosiale klimaet i klasserommet. Klare og konkrete regler bør settes av lærer i samarbeid med elevene. Disse bør være rettet direkte mot mobbing. Slik vet elevene hva som forventes av dem, og hva slags konsekvenser som følger hvis disse blir brutt. Klasseråd kan bidra til gode samtaler om temaet mobbing og hvordan klassen jobber for å forebygge dette. Olweus (1992) understreker at læreren bør bruke ros som positiv forsterkning. Dette kan påvirke elevenes atferd positivt. Det gjelder spesielt for de elevene som mobber, da de trenger positiv oppmerksomhet når de gjør noe bra. ”Læring gjennom samarbeid” er en metode Olweus (1992) fremhever. Det er viktig at elevene lærer å samarbeide i grupper, og etablerer en relasjon til hverandre. Felles positive aktiviteter danner et positivt klassemiljø. *Tiltak på individnivå* baserer seg på tiltak rettet mot mobberen og mobbeofferet. Her er det viktig at læreren har samtaler med mobberen og mobbeofferet – hver for seg. Ved alvorlige samtaler med mobberen, må læreren få frem budskapet om at mobbing ikke er akseptert. I samtale med mobbeofferet er det viktig at læreren tydeliggjør at barnet skal beskyttes. Saken skal følges opp til det ikke er fare for mer mobbing. I begge situasjoner er det viktig at foreldrene involveres i arbeidet (Olweus, 1992)

Til tross for økende bevis på effektiviteten av forebyggende programmer, er implementeringen av disse ofte av lav kvalitet (Reinke, Stormont, Herman & Newcomer, 2014). Flere studier indikerer at mobbeprogrammer har hatt en relativ liten effekt på forekomsten av mobbing, grunnet en inadekvat implementering (Rigby & Bauman, 2010). En studie utført av McIntosh et al. (2014) undersøkte implementering av programmer i skolene og kontekstuelle faktorer knyttet til arbeidet. Resultatene indikerte at støtte fra administrasjonen, samt skoleledelsens funksjon, var de viktigste faktorene i implementeringsfasen, så vel som opprettholdelse av programmet. Støtten kan inngå i å definere hvor mye tid lærerne skal bruke på programmet, så vel som å evaluere og sikre kvaliteten av utførelsen (Orpinas & Horne, 2006). Sandsleth (2007) setter spørsmålsteget ved kompetansen skolene sitter igjen med etter avsluttet implementering. Meningen er at programmet skal ha en varig funksjon, som skal forbedre og til dels løse de utfordringene skolen har hatt.

I en svensk studie (Flygare et al., 2011) vurderte de metoder mot mobbing. Det viste seg blant annet at ingen av skolene som var med i studien, kunne betraktes som rene programskoler. De brukte enten deler av programmet, eller hadde andre metoder for å forebygge mobbing. Bakgrunnen for dette var en hektisk hverdag, med begrenset tid og motivasjon til å følge ferdige manualer. Beslutningen om å innføre mobbeprogram ble ofte tatt uten læreres samtykke – de som aktivt skulle jobbe med det. Det var derfor mye negativitet rundt disse mobbeprogrammene. Det krevde følgelig en innsats av de ansatte for at programmet skulle ha en funksjon.

3.2.4 Læreres arbeid med mobbeproblematikken

Olweus (1992) sier det slik: ”Til sjuende og sist er det altså de voksnes vilje og engasjement som avgjør hvor mye mobbing som skal få forekomme i våre skoler.” (s.99). En avgjørende faktor for å redusere mobbing i skolene er læreres kompetanse i å håndtere mobbesituasjoner. Å vite hvilke strategier lærere bruker i dette arbeidet er essensielt for å forbedre læreres kompetanse angående mobbing og forebygging (Burger et al., 2015).

En studie av 359 lærere så på læreres oppfatninger av mobbing, og hva som kjennetegner deres praksis i det forebyggende arbeidet mot mobbing. En tilnærming som ble brukt av de fleste lærerne var å prate med mobberen og mobbeofferet når en mobbesituasjon hadde oppstått. Denne tilnærmingen viser seg derimot å ha liten effekt. Studien peker på at skolen som helhet må utvikle strategier eller tiltak som kan forebygge mobbing *før* det oppstår. Å jobbe aktivt med disse kan i større grad hindre at mobbesituasjoner oppstår. Det inngår i å blant annet prate om mobbing og forebygging blant skolens ansatte og direkte til elevene, og utvikle regler mot mobbing i klasserommet. Disse strategiene ble brukt av mindre enn én tredjedel av lærerne som var med i studien. Forskerne i studien stiller spørsmålsteget til hvorfor lærere ikke gjør mer for å stoppe mobbing, og tror det blant annet er på grunn av mangel på kompetanse innenfor feltet. Funnene i studien tyder på at lærere bør motta veiledning om mobbing for å styrke deres kunnskap om effektive tiltak i klasserommet (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003).

Burger et al. (2015) så på hvordan lærere responderer på mobbing i form av hva slags strategier som ble anvendt. Studien inkluderte 625 lærere, med varierende erfaring fra yrket.

Funnene i studien impliserer at det er en felles forståelse blant lærerne at man må gripe inn i en mobbesituasjon - på en eller annen måte. Et slikt funn viser at lærerne i studien har kjennskap til de negative konsekvensene som mobbing kan medføre. Når det kom til bruk av andre strategier, ville flertallet av lærerne ty til autoritet. Få lærere jobbet direkte med mobberen og mobbeofferet på en ikke-straffbar måte. Det kan resultere i at mobberen ikke blir bevisst på skaden han eller hun utfører. En mulig forklaring på lærernes bruk av autoritetsbaserte strategier var at de manglet kunnskap om praktiske ferdigheter med hensyn til alternative tilnærminger. De ville også i liten grad involvere andre voksne i forebyggingsarbeidet (som rådgivere), som kan være uheldig da det ofte krever flere instanser og varierende kunnskap for å løse problemet. Det er mulig å antyde at lærere er avhengige av et skolesystem som fører en skoleomfattende innsats i arbeidet mot mobbing. Det avhenger å utvikle et samarbeid mellom skolens ansatte, foreldre og elever (NOU, 2015:2, s.115). Dette kan ses i sammenheng med systemteori – at systemene i og rundt skolen jobber sammen for å få til et godt forebyggingsarbeid, som trolig vil styrke læreres arbeid med mobbing (Vogt, 2016).

3.2.5 Kompetanse

Et sentralt aspekt innenfor forebygging mot mobbing, er at lærere utvikler sin kompetanse på feltet (Rørnes, 2007). Lærere må føle seg selvsikre i deres evne til å stoppe og forebygge mobbing. Mangel på slik kunnskap kan føre til lite effektive tilnærminger (Boulton, 1997), eller i verste tilfelle at de ikke griper inn (Rigby, 2002). Det har stor betydning for mobbeutsatte barn hva lærere sier og gjør i situasjoner der barnet blir krenket (Rørnes, 2007). En slik kompetanse kan utvikles ved at lærere prater om mobbing med kollegaer. De må dele sine historier om mobbing; beskrive hva de følte, hvilke tiltak de iverksatte og hvordan situasjonen utviklet seg i enten negativ eller positiv retning (Rigby, 2002).

Rigby (2002) belyser læreres varierte syn på mobbing. En av grunnene til at noen lærere ikke tar all mobbing seriøst, kan være fordi de ikke har kjennskap til dets omfang. Flere lærere ser på direkte mobbing som en mer alvorlig form for mobbing. Skaden skyldes ofte derimot indirekte og skjulte former for mobbing. En studie så på læreres holdninger mot åpen og skjult mobbing, og i hvilken grad de griper inn i disse hendelsene. Deres funn indikerer at åpen mobbing ble oppfattet av lærere som mer alvorlig enn skjult mobbing. Lærerne følte mer empati for mobbeofrene hvis de ble utsatt for åpen mobbing enn skjult mobbing.

Lærerne ville også i høyere snitt gripe inn i åpne mobbehendelser enn i tilfeller hvor mobbing var skjult. Deres funn antyder at hvis lærere ikke responderer på skjult mobbing, vil denne type mobbing fortsette (Byers, Caltabiano, N. J & Caltabiano, M. L, 2011). Hva lærere tenker om mobbing er av betydning for motvirkning av mobbing i skolene (Rigby, 2002).

Innledningsvis ble det redegjort for ulike definisjoner av mobbing. Manifest mot mobbing innehar en definisjon som tilsier at lærere må ta hensyn til barnets opplevelse og erfaring av hendelsen (Regjeringen, 2011). Mishna, Scarcello, Pepler og Wiener (2005) vektlegger også dette synet på mobbing. De mener en slik forståelse kan øke lærerens evne til å oppdage, så vel som å handle når mobbing opptrer. Lærere har behov for å trenes i hvordan man oppdager mobbing. Slik kan de oppnå en bredere forståelse av fenomenet (Chen, Sung & Cheng, 2017). En studie så på hvordan man kan styrke læreres identifikasjon av mobbing. De tok utgangspunkt i Olweus sin definisjon av mobbing. Studien inkluderte tre behandlingsgrupper og én kontrollgruppe. Den ene gruppen mottok trening i hvordan man identifiserer mobbing. Den andre gruppen fikk en definisjon av mobbing. Den tredje gruppen mottok en definisjon av mobbing med en sjekkliste av de tre karaktertrekkene ved mobbing. Den gruppen som mottok en definisjon av mobbing, endret ikke sitt forebyggende arbeid mot mobbing. Det var heller deres erfaringer som styrte deres handlinger. Behandlingsgruppen som mottok en definisjon av mobbing med en sjekkliste for hvert scenario av definisjonens karaktertrekk, endret derimot sitt syn på mobbing. Karaktertrekkene og sjekklisten bidro som hjelp og påminnelse om hva mobbing egentlig er. Slik kunne de lettere identifisere mobbing. Det bidro også til at lærerne ikke stolte fullt og helt på egne erfaringer (Chen, Sung & Cheng, 2017).

I henhold til Chen, Sung og Cheng (2017) må lærere også være bevisst på de tre karaktertrekkene i mobbedefinisjonen til Olweus: Negative handlinger, repetisjon av disse handlingene og en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Med et slikt utgangspunkt har lærere innsikt i hva som inngår i begrepet og handler deretter. Det er påvist at lærere som ser på en spesifikk handling som mobbing, mest sannsynlig vil gripe inn i en slik situasjon enn andre som ikke ser på dette som mobbing (Boulton, 1997). Mobbing karakteriseres som uforutsigbart, som medfører at skoler til en hver tid må ha en skjerpet beredskap. De må jobbe kontinuerlig for å utvikle deres kompetanse om mobbing (Rørnes, 2007). Dette kan ses i sammenheng med en studie utført av Kennedy, Russom og Kevorkian (2012). Deres funn antyder at lærere ønsker mer profesjonell veiledning i hvordan de jobber

forebyggende mot mobbing. Boulton (1997) kom også frem til samme resultat i sin studie om læreres arbeid mot mobbing. 87 prosent av deltakerne i hans studie ønsket veiledning og kompetanseutvikling.

På bakgrunn av en økende mobbing på nett, er det viktig at lærere har kunnskap om denne formen for mobbing. Mobbingen finner ofte sted på skolen og i klasserommene. Det betyr at lærere må være bevisst problemet og vite hvordan de skal håndtere det. Funn fra forskning antyder derimot at lærere er bekymret for denne utviklingen, og at kompetansen på dette feltet er lavt (Eden, Heiman & Olenik-Shemesh, 2013). På bakgrunn av en studie utført av Barnes et al. (2012) ytrer lærere et behov for kompetanseutvikling og trening i hvordan man tilnærmer seg denne formen for mobbing. 50 prosent av lærerne som deltok i studien følte seg ikke kompetente nok til å adressere nettmobbing. Dens skjulte form kan negativt påvirke læreres forståelse og ferdigheter til å gripe inn i slike situasjoner.

Det er tydelig at læreres kunnskap om mobbing er av betydning i det forebyggende arbeidet. For å håndtere mobbing effektivt, må lærere ha kunnskap om hva mobbing er, og hva det kan føre til (Oldenburg et al., 2015). Samtidig poengterer Alberti-Espenes (2012) at mobbedefinisjonen innehar kriterier og rammer som gir lite rom for andre oppfatninger av fenomenet. Dette er uheldig for barna det gjelder, da de voksne ofte sitter på definisjonsretten.

3.2.6 Holdninger mot mobbing

Læreren er en viktig faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing (Rørnes, 2007). Roland (2014) sier det er viktig at lærere innehar tydelige holdninger mot mobbing. Slik signaliserer de til elevgruppen at mobbing ikke er god tatt. Det er helt klart individuelle forskjeller innad i skolene (lærere) når det kommer til forebygging og beredskap mot mobbing. Noen lærere griper inn og handler etter sin plikt som lærer. De følger opp elevene og evaluerer situasjonen underveis. Andre jobber til dels mindre forebyggende mot mobbing (Olweus, 1992). Mange lærere kan reagere på upassende atferd. Det vil ha liten effekt dersom passende tiltak ikke blir iverksatt. Noen kan også ignorere mobbing. En slik holdning kommuniserer at mobbing er akseptert. Det kan føre til en negativt lærer-elev relasjon, som resulterer i et dårlig læringsmiljø (Orpinas & Horne, 2006).

Lærernes personlige kvaliteter har en stor påvirkningskraft på elevers trivsel. Evnen til å være vennlig og engasjert og å jobbe systematisk fører til god undervisning. Slike kvaliteter preger også lærernes holdninger til mobbing (Eidsvåg, 2005, ref. i Rørnes, 2007). Yoon & Bauman (2014) har undersøkt tidligere forskning angående læreres holdning til mobbing.

Gjennomgående funn indikerer at lærerens respons til mobbing spiller en rolle i elevers atferd. Måten læreren reagerer på elevers atferd påvirker mengden av mobbing i klasserommet, samt graden av hvorvidt elever fra utsiden griper inn når noen blir mobbet. Straff og irettesettelse alene kan virke mot sin hensikt, og forverre situasjonen. Elevene kan oppleve manglende støtte fra læreren, og de vil i mindre grad rapportere om mobbing. Å møte elever med respekt, samt bygge opp en relasjon, påvirker derimot læreres holdning positivt. De lærerne som selv har opplevd mobbing, ville i større grad handle aktivt mot mobbing (Yoon & Bauman, 2014). Evnen til å vise empati til mobbeofrene viser seg å være gjeldende i arbeidet mot mobbing. Det tyder på at disse lærerne oftere griper inn i en mobbehendelse (VanZoeren & Weisz, 2018).

Funn fra en studie om læreres rolle i mobbehendelser, viser at lærere har ulik innsats og at innsatsen de legger ned også har ulik effekt. I de klasserommene der lærere jobbet hardt for å redusere mobbing, men var lite effektive, var det et høyere nivå av mobbing (Veenstra et al., 2014). Oldenburg et al (2015) rapporterer også om slike funn i sin studie. Det kan vise seg at lærere er selvsikre i sitt forebyggende arbeid mot mobbing, men ved mangel på kompetanse om mobbing, er tiltakene lite effektive. Det tyder på at lærere spiller en viktig rolle i arbeidet mot mobbing, og det fremheves at lærere bør være en hovedfaktor i utviklingen av mobbeprogrammer (Veenstra et al., 2014).

Grumm & Hein (2013) har studert læreres holdninger til aggresjon, og hvorvidt det kan påvirke det forebyggende arbeidet mot mobbing. Deres funn antyder at det er en signifikant sammenheng mellom læreres holdning til aggresjon og tendensen til å handle. De lærerne som hadde en negativ holdning til aggresjon handlet mer aktivt i mobbesituasjoner. De hadde blant annet en oppfatning av at aggressiv atferd kunne endres.

Orpinas & Horne (2006) poengterer at lærere må promotere respekt og omsorg for å utvikle et positivt klima i klassen. Det inngår i å planlegge felles aktiviteter med elevene, modellere respekt, og hva det innebærer, opprette positive disiplintilnærminger, lære elever hvordan man løser konflikter uten aggresjon, og lignende. Et slikt arbeid er derimot avhengig av

læreres trivsel i jobben. Lærere som ikke trives i jobben sin, har vanskeligheter for å vise omsorg og medfølelse til sine elever, noe som påvirker lærerens holdning mot mobbing. Espelage (2015) understreker at tiltak i skolen fokuserer for lite på lærernes holdninger og praktisering, og at dette er nødvendig for å møte elevers behov.

Byers, Caltabiano, N. J og Caltabiano, M. L (2011) så på læreres holdninger mot åpen og skjult mobbing, og i hvilken grad de griper inn i disse hendelsene. Deres funn indikerer at åpen mobbing ble oppfattet av lærere som mer alvorlig enn skjult mobbing. Lærerne følte mer empati for mobbeofrene hvis de ble utsatt for åpen mobbing enn skjult mobbing. Lærerne ville også i høyere snitt gripe inn i åpne mobbehendelser enn i tilfeller hvor mobbing var skjult. Deres funn antyder at hvis lærere ikke responderer på skjult mobbing, vil denne type mobbing fortsette. I den grad lærere griper inn i mobbesituasjoner kan også ha en sammenheng med år i læreryrket. På bakgrunn av Boulton (1997) sin studie om læreres holdninger mot mobbing, antyder han at lærere som har vært lengre i yrket, uttrykker negative holdninger mot mobbeofre.

3.2.7 Klasseledelse

Sandsleth (2007) kommenterer at flere undersøkelser viser at mobbing ofte foregår i klasserommet. Klasseledelse og dens kvalitet har med dette stor betydning for forekomst av mobbing. Denne kvaliteten blir påvirket og er med å påvirke det sosiale mønsteret til klassen (Roland, 2014), og forskning har vist at det har en positiv virkning på elevers atferd (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Grumm & Hein (2013) har forsket på læreres håndtering av mobbing i klasserommet. De indikerer at klasseledelse er en viktig faktor i arbeidet mot mobbing. En økt kompetanse kan øke deres bevissthet om holdninger til mobbing, samt hvordan man tilnærmer seg mobbeatferd i klasserommet.

Ogden (2012) definerer klasseledelse slik: ”Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene.” (s.17).

Det er flere former for klasseledelse. En proaktiv klasseledelse er i seg selv et kontinuerlig forebyggende arbeid. Læreren er hele tiden i forkant, slik at uønskede situasjoner ikke oppstår. Det vil si at de fanger opp signaler fra elevgruppen og handler før situasjonen

forverres (Ogden, 2015). Et slikt arbeid utføres av lærere som lykkes i sitt arbeid. Reaktive strategier resulterer i det motsatte. Det preges av en moraliserende holdning, som sjeldent fører til et godt klasse- og læringsmiljø (Rørnes, 2007).

En autoritativ klasseledelse består i at læreren tar initiativ, lager klare grenser, forventinger og regler til elevene. En slik holdning bidrar til at læreren til en hver tid jobber forebyggende mot mobbing (Roland, 2014). Utfordringen ligger i å balansere mellom kontroll og relasjonsbygging i den autoritative lærerstil. For å utføre et slikt arbeid må læreren først og fremst være trygg i sin rolle, være bevisst på sine intensjoner og reaksjoner, og hva slags påvirkning dette har på elevene (Berg, 2015).

Å være *Observant* er et betydningsfullt nøkkelbegrep i arbeidet mot mobbing. Det gjelder å ha en oversikt over elevgruppen i klasserommet, men også andre arenaer på skolen. Denne egenskapen utvikler seg med erfaring, og bidrar til å avdekke mobbing (Sandsleth, 2007). Lærere må ha kjennskap til de prosesser som utspiller seg mellom elever. Slik kan de påvirke det sosiale mønsteret i klasserommet i en positiv retning. Destruktive mønstre må brytes for å utvikle et trygt og godt læringsmiljø (Rørnes, 2007). Det er logisk å fremstille at god klasseledelse er avhengig av positive relasjoner til elevene (Nordahl et al., 2005).

Roland & Galloway (2002) studerte relasjonen mellom læreres håndtering av klassen, den sosiale strukturen i klassen og mobbing. Deres funn antyder at det er en sterk sammenheng mellom disse variablene. De mener den sosiale strukturen i klasserommet har en direkte påvirkning på mobbeatferd i klasserommet. Funnene viste også at klasseledelse hadde en direkte påvirkning på forekomsten av mobbeatferd, og en indirekte påvirkning på denne variabelen via den sosiale strukturen i klasserommet. De mener videre det er viktig å foreta longitudinelle studier på dette feltet, for å kunne gjøre kausale slutninger. Uten slike studier kan man ikke være sikre på retningen av påvirkningen mellom de tre variablene (Roland & Galloway, 2002). ”Mobbing i en klasse kan reduseres raskt og mye, og det skjer når lærerne har kunnskaper og fokus på problemet.” (Roland, 2014, s. 173). En faktor som derimot kan påvirke læreres forebyggende arbeid mot mobbing negativt, er stress. Disse stressfaktorene er som oftest ute av læreres kontroll; fulle klasserom, manglende støtte fra ledelsen, manglende ressurser, og bekymringer angående undervisning og mangel på tid. Disse dimensjonene påvirker lærerens toleranse, så vel som relasjonen til elevene (Lynn, McKay & Atkins, 2003).

3.2.8 Relasjonsbygging

Gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er en viktig forutsetning for at elevene skal ha det bra på skolen (Ogden, 2015). Drugli (2012) mener relasjonskompetanse er nødvendig å inneha for å bli en god lærer. Den vil påvirke lærerens evne til å danne relasjoner med elevgruppen sin. Hun definerer det slik: ”Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for elevene.” (s.45).

Van Der Zanden, Denessen & Scholte (2015) har forsket på lærerens innflytelse på mobbeatferd i klasserommet. Deres funn indikerer at elever har en individuell oppfatning av læreres relasjonelle atferd. Denne oppfatningen påvirker elevens atferd i klasserommet. Et slikt funn antyder at elever oppfatter lærere ulikt. Det kan med andre ord være vanskelig for en lærer å etablere gode relasjoner til hver enkelt elev. De lærere som etablerer en god relasjon med sine elever, vil også oppleve mindre atferdsproblemer i klasserommet (Nordahl et al., 2005). Relasjonsbygging er derfor et viktig forebyggingsaspekt i arbeidet mot mobbing (Rørnes, 2007). Det innebærer å se og anerkjenne hver enkelt elev, som bidrar til å skape et godt læringsmiljø. Det kan inngå i å ha øyekontakt med elevene, gi personlige kommentarer, ros, en klapp på skulderen, eller lignende (Nordahl et al., 2005). Lærerens relasjon til sine elever fremmer et godt læringsmiljø, som også resulterer i gode elev-relasjoner (Alberti-Espenes, 2012). Slik blir læreren ansett som en slags rollemodell i dette arbeidet. Læreren sender ut signaler til enkelte elever (positive eller negative) som har en innvirkning på elevenes oppfatning av disse elevene. Hvis læreren gir en elev mye positiv oppmerksomhet, vil også elevene se positivt på denne eleven. Og motsatt; elevene vil ha en negativ oppfatning av de elevene som får negativ oppmerksomhet fra læreren. Slik dannes elevrelasjonene (Drugli, 2012).

Orpinas & Horne (2006) mener at positive relasjoner er en beskyttelsesfaktor mot mobbing. Når læreren har en genuin interesse for hver enkelt elev, vil de i større grad følge klassens regler og normer for å opprettholde denne positive relasjonen. Nordahl et al. (2005) poengterer at voksne kan stille forventninger til elever de har en positiv relasjon til. På bakgrunn av denne relasjonen vil elevene mest sannsynlig innfri disse forventningene. For barnet vil relasjonen være verdifull, som de vil være villige til å beholde. Elevene har derimot

ingenting å miste hvis det ikke innehar en relasjon til læreren. De vil i mindre grad gjøre som den voksne sier (Nordahl et al., 2005). En negativ relasjon mellom elev-lærer kan blant annet være preget av konflikter. Læreren vil i liten grad se det positive i eleven og heller vie sin oppmerksomhet mot den negative atferden. Det kan resultere i at atferden forsterkes, og et negativt samspillsmønster kan utvikles. Dette kan igjen påvirke miljøet i klassen (Drugli, 2012).

3.2.9 Betydningen av et positivt skolemiljø

Skoler som har et positivt skolemiljø opplever mindre tilfeller av mobbing. Det bidrar til at elever og lærere er tilfredsstilte og vil opptre på sitt beste. Det resulterer i mindre aggresjon og mer læring. Et positivt skolemiljø refererer til skolens egenskaper; kvaliteten på interaksjonen mellom medlemmene av skolen og påvirkningen fra dens fysiske og estetiske egenskaper og dens omgivelser (Orpinas & Horne, 2006). Dette kan ses i sammenheng med det Drugli (2012) fremhever som en viktig forutsetning for å danne positive lærer-elev relasjoner. Hun poengterer at positive relasjoner dannes i en positiv skolekultur, ved å for eksempel fremme respekt og tillit som overordnede verdier. Hvis disse verdiene integreres i kollegiet, vil de også fremmes i praksis. Hun gir et eksempel som er av betydning for oppgavens tema: ”Hvis skolen for eksempel har en uttalt verdi i form av at mobbing ikke skal forekomme på skolen, vil det være en avgjørende betydning om man også jobber aktivt med hver enkelt ansatts bevissthet om hvordan denne målsettingen skal omsettes i praksis.” (Drugli, 2012, s.32). Her skal ikke lærere stå alene i arbeidet. Skoleledelsen er ansvarlig i å etablere og kontinuerlig jobbe aktivt mot et positivt skolemiljø der elevene blir møtt med respekt (Drugli, 2012).

Wang, Berry & Swearer (2013) har forsket på relasjonen mellom skolemiljø og mobbeatferd. Deres funn antyder at et usunt skolemiljø karakteriseres av to dimensjoner. Den ene er negative relasjoner mellom lærere og elever og den andre er positive holdninger mot mobbing. Dette medfører en sosial kontekst som gir rom for mer mobbing. Deres funn indikerer at lærere må forstå hva som inngår i et positivt skolemiljø. Skolen må samtidig utvikle verktøy for å evaluere skoleklimaet. I tillegg må det brukes effektive forebyggingsprogrammer for å forbedre klimaet på skolen. De mener forebyggende programmer kun fungerer hvis det jobbes kollektivt om det. Alle elever, foreldre og ansatte ved skolen må bidra. Positive relasjoner må baseres på omsorg, empati og passende

interaksjoner mellom lærere og elever. Her er det viktig at lærere har kunnskap om mobbing og at de fremstår som gode rollemodeller i arbeidet mot mobbing. Det er allikevel viktig å understreke at et arbeid mot et positivt skolemiljø kan være krevende. Bradshaw og Waasdorp (2009) poengterer i sin studie at det er relativt få programmer som har vist signifikante effekter på skoleklimaet. Det er en utfordrende oppgave å endre skolemiljøet, og det krever en investering og forpliktelse fra hele skolen, samt foreldregruppen.

3.2.10 Skoleledelsen

§ 9A-3 i opplæringsloven (2017) refererer til nulltoleranse og systematisk arbeid i henhold til mobbing. Arbeidet skal omfatte følgende:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort. (Opplæringsloven, 2017, §9A).

Utdanningsdirektoratet (2011) har utviklet veilederen ”Arbeid mot mobbing” til ansatte og ledere i grunnskolen. De legger vekt på skoleledelsens viktige funksjon i forhold til mobbing og forebygging. Som rektor er det betydningsfullt å utarbeide og følge opp rutiner som er satt i verk. Deres ansvar er å veilede lærerne i deres arbeid mot mobbing (Arge & Hoem, 2012). Det er derfor nødvendig med en kontinuerlig kompetanseutvikling. Slik får lærerne en kompetanseheving som er nødvendig i det forebyggende arbeidet mot mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2011). Rørnes (2007) mener dette er det viktigste arbeidet for å stoppe mobbing på en skole. De som bestemmer hva som skal gjøres med mobbing bør være utdannet innenfor temaet. Det vil si at ikke bare lærere må være utdannet, men også ledelsen. I denne sammenheng bør skolen som helhet ha lik tilnærming til mobbere og mobbeofre. Det vil si at skolens ansatte må anerkjenne, så vel som respondere likt på problemet (Rigby, 2002).

Utdanningsdirektoratet (2011) legger vekt på at mobbing skal være i fokus gjennom hele skoleåret. I dette arbeidet er de pliktige til å ta imot og følge opp alle varsler angående mobbing. De må dermed jobbe systematisk og kontinuerlig mot mobbing slik at de kan

opprettholde et trygt miljø for elevene. Djupedalsutvalget problematiserer derimot skoleledelsens virksomhet. De mener det er lite systematikk i arbeidet mot et positivt psykososialt skolemiljø. Skolene vurderer sjeldent tiltakenes funksjon, og følger de dermed ikke opp. De poengterer at dette må styrkes, da ledelsen er en viktig faktor i det forebyggende arbeidet (NOU, 2015:2, s.19).

Utdanningsdirektoratet (2011) belyser viktigheten av å formidle kunnskap om mobbing til elevgruppen så vel som foreldregruppen. Å få disse aktivt inn i arbeidet mot mobbing, danner det beste forebyggende arbeidet. Slik får alle parter et eierforhold til det forebyggende arbeidet på sin skole. Dette er skoleledelsen sin primære oppgave. Tiltak på skolenivå handler om å inkludere alle elever på skolen. Fokuset retter seg mot holdninger og betingelser som har til formål å virke forebyggende mot mobbing (Olweus, 1992). En slik tanke retter seg mot systemteori – at mobbing må forstås i et sosialt samspill. Tiltak må tilpasses deretter, med vekt på kontekstuelle faktorer som bidrar til å øke elevers trivsel (Swearer & Doll, 2001).

4 METODE

Forskning har på den ene siden pekt på lærerens viktige rolle i arbeidet mot mobbing, samtidig som mobbetallene har vært nokså stabile over mange år. Med en ny lovtekst er det relevant å undersøke hvordan lærere arbeider mot mobbing, men også hvordan de forholder seg til lovverket. I forbindelse med forskningsprosjektet er det derfor gjennomført intervjuer av fire lærere i grunnskolen. Hensikten med disse intervjuene var å belyse deres forebyggende arbeid mot mobbing, og hva som eventuelt påvirker dette arbeidet. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode og hvilke fremgangsmåter og tilnærminger jeg har brukt for å besvare oppgavens forsknings spørsmål.

4.1 Valg av metode – det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitativ forskning er en tilnærming som brukes for å utforske og forstå individers meninger om et sosialt eller menneskelig problem (Creswell, 2014). I denne sammenheng er begrepet fenomenologi sentral i min oppgave. Det er en filosofisk teori som har til hensikt å betrakte objekter. Gjennom en slik metode oppstår det et virkelighetsbilde av det man studerer (Szklański, 2009). Å inneha en fenomenologisk tilnærming i mitt tilfelle innebærer å studere *fenomenet* mobbing. Jeg ønsker å utvide min forståelse av et sosialt fenomen på bakgrunn av mine informanters erfaringer, tanker og oppfattelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Det finnes flere tilnærminger innenfor kvalitativ forskning. I denne studien falt valget på intervju som metode. Kvale & Brinkmann (2010) definerer intervju slik: ”Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede”. (s.22). Hensikten ved å bruke intervju som metode er å fange opp informantenes tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2011). Det har som formål å beskrive individers livsverden og det forholdet de har til den (Kvale & Brinkmann, 2010). Temaet mobbing er noe de fleste lærere har erfart, eller kommer til å erfare i løpet av sin praksis. Jeg ville derfor fange opp og avdekke fenomenet fra lærernes erfaringer og ståsted.

Intervjuformen valgt i dette forskningsprosjektet er semistrukturert intervju. Det inngår i en samtale, basert på allerede utvalgte temaer, med tilknyttede spørsmål. Intervjuet er strukturert av en utformet intervjuguide med plass til oppfølgingsspørsmål. Intervjuformen er fleksibel (Bryman, 2016), med mulighet til å sikre ytterligere belysning av temaet (Kvale & Brinkmann, 2010). Fenomenologi som forskningsmetode inngår i blant annet ustrukturerte eller semi-strukturerte intervjuer. Slik har man mulighet til å utvikle en forståelse for fenomenet ved at man spør åpne spørsmål og er aktivt lyttende til informanten (Szklański, 2009). Uten noen tidligere intervjuerfaring, var dette en intervjuform som var oversiktlig å bruke. Jeg var sikker på at de utvalgte temaene ble belyst, med mulighet til oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Dette ga meg en trygghet på at jeg fikk et så rikt datamateriale som mulig.

4.1.1 Validitet, reliabilitet og generalisering

Spørsmålet om forskningskvalitet i kvalitativ metode har lenge vært et omdiskutert område. Noen forskere mener begrepet validitet er irrelevant eller upassende i forbindelse med kvalitativ forskning. Andre anser det som et viktig konsept. Deres meninger er derimot forskjellige når det gjelder innholdet i validitetskonseptet og hvilke typer gyldighet som er relevante (Kleven, 2008). Flere kriterier er foreslått som mulige alternativer til pålitelighet og gyldighet i kvalitativ metode (Bryman, 2016). Relevansen av de ulike aspektene av validitet avhenger av hvilke slutninger som er tatt. Det handler ikke om hva slags metode som er brukt for å komme frem til disse (Kleven, 2008). Creswell (2014) har utviklet strategier innenfor validitet i kvalitativ metode. Han anbefaler bruk av flere tilnærminger for å sikre funnernes pålitelighet. I min studie har følgende strategier blitt implementert:

1. Triangulering refererer til bruk av flere datainnsamlingsmetoder. I hovedsak er intervjuene den rikeste datakilden i denne studien. En annen innsamlingsmetode som ble foretatt var notater under intervjuene. Aktuell litteratur har også blitt innlemmet i denne prosessen. *2. Deltakersjekk.* Jeg lot informantene lese gjennom transkripsjonen. Det vil si at vi hadde en løpende dialog i henhold til mine tolkninger av informantenes meninger og virkelighet. Deres gjennomlesning av transkripsjonen bidro til å sikre sannhet i datamaterialet. *3. Deltakende forskningsmetoder* ble sikret ved at informantene ble involvert i studien; fra prosjektets design, til kontrollering av transkripsjonen. *4. Klargjøring av bias* blir redegjort for under kapittel 4.1.2 Forskerrollen. Her gis det en beskrivelse av hvordan tolkning av funnene kan

være formet, og til dels påvirket, av min bakgrunn og førforståelse for temaet. 5.

Kollegastøtte refererer til bruk av en kollega (en medstudent) i analysen av datamaterialet. Slik ble jeg mer bevisst på valgene jeg tok underveis i analysen. Det sikrer også validitet i henhold til min førforståelse av temaet mobbing. 6. *Bruke en fagfelle* vil si at man velger en person som står utenfor prosjektet, som kan bidra kritisk for de valgene man tar (Creswell, 2014). Jeg valgte en medstudent som hadde erfaring fra skolen som fagfelle. Vedkommende kjenner dermed de utfordringene som lærerne står over og kunne kritisk bidra i mitt prosjekt.

Strategiene som foreløpig er nevnt, sikrer indre validitet. Det vil si hvorvidt det er en korrespondanse mellom forskerens observasjoner og de teoretiske ideer man utvikler. Ytre validitet derimot refererer til graden av hvilke funn som kan generaliseres til andre sosiale situasjoner (LeCompte & Goetz, 1982, ref. i Byman, 2016). Den primære strategien som Creswell (2014) nevner for å sikre ytre validitet er bruk av rik, tykk og detaljert beskrivelse av prosjektet. Jeg anser dette som viktig i henhold til videre forskning av temaet. Andre forskere som er interessert i overføring av datamaterialet har dermed et solid rammeverk for sammenligning (Creswell, 2014). Hvis datamaterialet kan overføres til situasjoner og personer i det gitte fagfeltet, er funnene generaliserbare. Ved bruk av intervju som metode er det derimot sjeldent at funnene kan generaliseres (kvale & Brinkmann, 2009). Selv om man ikke kan generalisere fra små utvalg, som i dette tilfelle, kan man innhente mye kunnskap om fenomenet og åpne opp for videre forskning (Patton, 2002).

Reliabilitet refererer til hvorvidt studiets funn kan gjenskapes. Det vil si om man vil få like resultater hvis man foretar studien på nytt. Reliabilitet er derimot problematisk i sosial forskning da menneskelig atferd ikke er statisk (Merriam, 2009). En annen innvending til reliabilitet i kvalitativ forskning er hvorvidt resultatene er konsistente eller pålitelige i henhold til datamaterialet (Bryman, 2016). Dette kan styrkes ved blant annet triangulering og kollegastøtte, som er nevnt ovenfor. Samtidig er det viktig at analysen fremstiller en beskrivelse av hvordan man kom frem til temaene, og etterhvert resultatene i drøftingsdelen (Merriam, 2009), som blir fremlagt under punkt 4.5.

4.1.2 Forskerrollen

En kvalitativ forsker prøver å begripe informantenes perspektiv. Målet er å forstå deres sosiale virkelighet. Som forsker er det derfor vesentlig at man inntar en fortolkende rolle i

forhold til det innhentede datamaterialet. Det vil si at man må avdekke det man ser og hører (Postholm, 2011). Forskningsfokusets kan derimot bli påvirket av forskerens dannede opplevelser og erfaringer med temaet som forskes på (Postholm, 2011). Dalen (2011) kaller dette for førforståelse. Man har dannet seg en egen førforståelse av det aktuelle temaet.

Mitt perspektiv på mobbing har blitt formet av personlige erfaringer. Både gjennom min egen skolegang, men også da jeg jobbet som lærer i to år på barneskolen. I henhold til tidligere erfaring, tar jeg derfor med meg en viss bias inn i studien. Min oppgave er å sikre objektivitet så godt det lar seg gjøre. Allikevel kan disse erfaringene forme måten jeg ser på og forstår dataen jeg samler, samt hvordan jeg tolker mine erfaringer (Creswell, 2014). Jeg mener allikevel jeg innehar en forståelse, sensitivitet og bevissthet om temaet. Jeg har vært bevisst på egen førforståelse til temaet, og hvordan den kunne påvirke forskningsprosessen. Min forskerrolle var derfor å trekke denne førforståelsen over i en forståelse av informantens uttalelser og meninger, som dannes underveis i samtalen mellom forsker og informant (Dalen, 2011). Jeg var samtidig svært bevisst på å utføre intervjuene på en profesjonell måte, på bakgrunn av at jeg hadde kjennskap til informantene på forhånd.

I forhold til min erfaring, var det positivt å ha en fagfelle som stod utenfor prosjektet. Det kunne til en viss grad motvirke at mine tolkninger ikke var preget av mine lærererfaringer. Jeg måtte fra det punktet analysere den forståelsen med utgangspunkt i aktuell teori (Dalen, 2011).

4.2 Utvalgskriterier

Dalen (2011) påpeker at det er flere hensyn som skal tas ved valg av informanter til et forskningsprosjekt. Blant annet antall informanter som skal intervjues, hvem disse personene skal være, og hvilke kriterier som skal settes for dette. Hun legger vekt på viktigheten av en gjennomtenkt utvelgelse for å få et datamateriale som best mulig kan belyse de spørsmål som er reist. I kvalitative studier kan man ta i bruk en tilnærming kalt ”purposeful sampling” (Patton, 2002). Det er flere tilnærminger innenfor ”purposeful sampling”. I mitt forskningsprosjekt falt valget på ”maximum variation sampling”. Grunnen til at jeg valgte denne tilnærmingen var fordi temaet mobbing og forebyggende arbeid kan oppleves ulikt fra lærer til lærer og fra skole til skole. Denne strategien sikter på å fange opp sentrale temaer gjennom et variert utvalg. For å maksimere variasjon i et lite utvalg som mitt, er det viktig å

identifisere mangfoldige egenskaper eller kriterier ved konstruksjon av utvalget. Slik kan man se på både likheter og ulikheter ved det varierende utvalget (Patton, 2002). Jeg har valgt informanter i ulik alder og med varierende erfaring fra skoleverket, samt fra ulike trinn og skoler. Det finnes flere kriterier som kunne vært av interesse hvis det ikke var for begrensninger som har vært nødvendige å foreta i dette prosjektet. Patton (2002) nevner blant annet ulike geografiske områder, kjønn og etnisitet som andre kriterier.

Ved å velge informanter med ulik alder kan man sikre et utvalg med variert erfaringsgrunnlag fra læreryrket. De vil inneha ulik kompetanse og erfaring med temaet mobbing. Roland (2014) poengterer at mobbing i stor grad foregår innad i klassen, men i økende alder vil mobberne gå på yngre elever. Jo høyere opp i grunnskolen, jo mindre mobbing (Olweus, 1992). Samtidig fremhever Rørnes (2007) at mobbingen blir råere jo eldre barna blir, og det blir vanskeligere for lærere å løse problemet. Mobbing kan derfor oppleves ulikt av lærerne i forhold til hvilke trinn de jobber på. Det kan gi datamaterialet et variert innhold. Å velge informanter fra forskjellige skoler derimot, sikrer variasjon i henhold til skolers ulike måter å jobbe aktivt og forebyggende mot mobbing. Patton (2002) nevner, i henhold til et lite utvalg, at en studie kan ta for seg ulike steder i ett område. Dette kan sikre geografisk variasjon blant stedene representert i studien. Skolene vil ha ulike tiltaksplaner, mobbeprogrammer og handlingsplaner.

Utvalget kunne ikke være for stort med tanke på gjennomføring av prosjektet. Det er en tidkrevende prosess å bearbeide datamateriale (Dalen, 2011). På grunn av forskningsprosjektets lengde var jeg nødt til å begrense meg til fire informanter. Jeg brukte nettverket mitt til utvelgelse av informantene, og jobbet ut i fra dette. Bevisst valgte jeg ikke lærere som jeg tidligere hadde jobbet med, selv om jeg kjente dem fra før. Fordi jeg hadde kjennskap til informantene på forhånd, nærmer jeg meg et bekvemmelighetsutvalg. Et slikt utvalg kjennetegnes ved at man velger kandidater basert på visse praktiske kriterier, som lett tilgjengelighet og geografisk nærhet (Etikan, Musa & Alkassim, 2015). Slik var det lettere å fullføre prosjektet, med tanke på begrenset tid.

Selv om studiet nærmer seg et bekvemmelighetsutvalg, var det viktig at kandidatene representerte bredde, som resulterte i at jeg beholdt utvalgskriteriene i tråd med ”maximum variation sampling”. Dette var for å unnlate en viss bias som bekvemmelighetsutvalg kan medføre; som at utvalget ikke er basert på nok kriterier, og ikke representerer populasjonen

godt nok (Etikan, Musa & Alkassim, 2015). Jeg måtte derfor sikre at informantene utfylte kriteriene jeg hadde satt; de måtte jobbe på forskjellige skoler, være i ulik alder og jobbe på forskjellige trinn. Etter at jeg hadde foretatt en utvelgelse av informanter, viste det seg at to av dem jobbet på 3.trinn. Den ene informanten har derimot jobbet på alle trinn i grunnskolen, og hennes tidligere klasse var 7.trinn. Jeg valgte derfor å beholde denne informanten selv om det gikk i mot mine utvalgsriterier - om at de måtte jobbe på ulike trinn. Hun hadde erfaring fra alle trinn på grunnskolen, som jeg mente kunne gi meg verdifull informasjon til datamaterialet. Det ville ikke påvirke datamaterialet på en negativ måte.

4.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden skal dekke de sentrale områdene i et forskningsprosjekt med sentrale spørsmål (Dalen, 2011). Intervjuguiden (se vedlegg: 3) hadde til sammen 27 spørsmål, under 4 temaer. Disse ble kategorisert i henhold aktualitet: 1), Holdninger mot mobbing 2), Kunnskap om mobbing, 3), Skolemiljøet og 4) Skoleledelsen. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen min, og mine tre forskningsspørsmål ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Ved utforming av spørsmålene, brukte jeg ”traktprinsippet”. Det vil si at jeg startet med mer generelle spørsmål om mobbing. Etterhvert stilte jeg mer spesifikke spørsmål, som til dels kunne være vanskelig å svare på. Avslutningsvis måtte ”trakten” åpnes, og gi rom for mer generelle spørsmål (Dalen, 2011). Mitt formål var å utarbeide spørsmål som fikk informantene til å åpne seg og svare ærlig om sine erfaringer rundt fenomenet mobbing, noe Dalen (2011) understreker viktigheten av. Slik ville jeg også beholde min fenomenologiske tilnærming.

4.3.1 Prøveintervju

Dalen (2011) belyser viktigheten av å foreta ett eller flere prøveintervjuer. Hensikten er å teste ut den utformede intervjuguiden. Som regel vil man foreta endringer av intervjuguiden etter prøveintervjuet. Det kan hende spørsmål må omformuleres, legges til eller fjernes. Det kan også tenkes at man kommer på nye spørsmål som belyser temaet man forsker på. Jeg valgte å intervju en bekjent som jobber som lærer. Det var positivt for meg å intervju en lærer, slik at jeg kunne sette meg godt inn i situasjonen og temaet jeg studerte. Jeg kunne også lære av personen jeg intervjuet, ved at jeg fikk tilbakemelding på hva hun syntes var bra, eller hva som eventuelt burde endres. Etter intervjuet valgte jeg å endre på flere ting. Intervjuguiden var noe usammenhengende. Jeg valgte derfor å dele den inn i fire sentrale

temaer som best kunne belyse mine forskningsspørsmål. Jeg halverte spørsmålene mine, og fokuserte på spørsmål som kunne gi meg verdifull informasjon i henhold til problemstillingen. I tillegg syntes personen jeg intervjuet at jeg åpnet for brått med spørsmålene. Jeg valgte derfor å legge til noen oppvarmingsspørsmål. Slik ivaretok jeg traktprinsippet bedre (Dalen, 2011). Jeg tok opp samtalen på en båndopptaker og hørte gjennom intervjuet i etterkant. Slik kunne jeg høre hva jeg eventuelt gjorde feil. Det jeg la merke til var at jeg ga liten tid til personen jeg intervjuet til å tenke gjennom spørsmålene. Bryman (2016) poengterer at en god intervjuer bør gi informantene pauser og tid til å tenke. Dette måtte jeg ha i bakhodet da jeg skulle utføre de andre intervjuene. Verdifull informasjon kan oppstå om man bare gir informanter litt tid til å tenke. Pauser signaliserer at informantene har tid til å reflektere over spørsmålet (Bryman, 2016).

4.4 Gjennomføring av intervjuene og transkribering

Jeg fikk inntrykk av at informantene åpnet seg betraktelig og svarte ærlig på spørsmålene. Det kan ha en sammenheng med at jeg i forkant av intervjuene forklarte at jeg var ute etter hvordan skoler egentlig jobber med mobbing. Jeg ville legge til rette for at informantene fikk uttrykt sine tanker, erfaringer og følelser om temaet mobbing. Denne føringen ble påvirket på bakgrunn av min fenomenologiske tilnærming. Hvert intervju varte omtrent i én time. Jeg brukte telefonen min til lydopptak. Lyden var av god kvalitet og jeg kunne lett spole tilbake for å få med meg setningene på nytt. Jeg brukte til sammen 3 uker på gjennomføring og transkribering av intervjuene. ”Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187). Jeg transkriberte ordrett, men måtte underveis i transkriberingen slette personidentifiserende informasjon som kunne avsløre informantens eller andres identitet. Dette kunne være ytringer som inneholdt navn på kollegaer, navn på skolen, navn på kommunen og lignende. Navn på kommunen eller skolen har jeg satt i parentes med for eksempel: (navn på kommunen). Jeg måtte også slette setninger som omhandlet hendelser som kunne bli gjenkjent av andre. I denne sammenheng poengterer Kvale og Brinkmann (2009) at man som forsker må følge etiske retningslinjer. Følsomme temaer som kan avsløre informantens identitet bør allerede slettes i transkriberingsfasen.

Pauser har blitt signalisert med tre punktum (...). Da jeg var ferdig satt jeg igjen med 56 sider transkripsjon. Informantene fikk tilsendt transkripsjonen slik at de kunne lese gjennom og

slette eventuelle feil - eventuelt legge til mangler. Ingen av informantene bemerket at de ville endre eller legge til ytringer. Lyddopptakene ble slettet etter transkriberingen.

4.5 Analyse

Analyseformen som ble tatt i bruk i forskningsprosjektet er tematisk analyse. Det er en av de mest brukte tilnærmingene i kvalitativ dataanalyse (Bryman, 2016). Det er en metode for identifisering, analysering og rapportering av mønstre (temaer) innenfor det innhentede datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Formålet med en slik analyseform er å identifisere temaer på bakgrunn av forskningsprosjektets fokus. Et tema refererer til en kategori identifisert gjennom datamaterialet av forskeren, og som bygger på koder identifisert i transkripsjonen (Bryman, 2016). Tematisk analyse rapporterer opplevelser, erfaringer, meninger og virkeligheten til informantene. Slik vil jeg styrke min fenomenologiske tilnærming til temaet mobbing, som nevnt tidligere i kapittelet. Braun og Clarke (2006) nevner også at analyseformen er lett å administrere, som kan være en fordel for forskere som har lite erfaring med analyse av data.

Braun & Clarke (2006) introduserer seks steg i den tematiske analyseprosessen, som jeg har tatt utgangspunkt i. *Steg 1* omhandler å bli kjent med datamaterialet. Det første jeg gjorde for å utfylle dette kriteriet var å lese gjennom alle transkripsjonene (Braun & Clarke, 2006). Slik ble jeg bedre kjent med materialet. *Steg 2* inngår i å kode datamaterialet. Koding refererer til prosessen i å eksaminere, sammenligne, konseptualisere og kategorisere data. Det er viktig å kode så fort som mulig, fordi det kan skjerpe ens bevissthet og forståelse av det innhentede datamaterialet (Bryman, 2016). Jeg begynte derfor med dette så fort jeg var ferdig med å transkribere intervjuene. Jeg tok i bruk analyseprogrammet NVivo 11. Programvaren inneholder et analyseverktøy som kan brukes til å kode tekst, spesielt utviklet for kvalitative forskere. Slik fikk jeg organisert og strukturert datamaterialet på en god måte, som ga meg en god oversikt over mine funn. Jeg kodet ved å gi navn til de ulike utsagnene i teksten. I denne sammenheng poengterer Braun og Clarke (2006) viktigheten av at all data blir kodet. Man kan aldri være sikker på hva som viser seg å være verdifull informasjon i ettertid av analysen. Jeg brukte derfor mye tid på å kode alt datamateriale i dette steget. Jeg brukte også fargekoder i teksten for å understreke utsagn som var spesielt kraftfulle. Til slutt satt jeg igjen med 30 koder. Disse kodene utgjorde til sammen 296 utsagn. Tabell 2 viser en oversikt over disse.

Tabell 2:
Koder i datamaterialet

Koder	Utsagn
Aktivitetsplikstens funksjon	45
Kontinuerlig arbeid	18
Mangel på tid	15
Prioriteringer	5
Forebygging	16
Aktiviteter i friminuttet	1
Bevisstgjøring	18
Handlingsplan	12
Holdning	21
Inspeksjon	3
Klasseledelse	5
Mobbeprogram	10
Oversikt	3
Regler	2
Relasjon	9
Håndtering av mobbing	5
Konsekvenser	4
Tiltak	13
Kunnskap om mobbing	16
Elevenes erfaring	3
Mobbing	4
Digital mobbing	4
Nulltoleranse mot mobbing	1
Utvikle kompetansen	14
Erfaring	1
Lærernes holdning	18
Mindre tid til læring	1
Skolemiljø	13
Samarbeid	1
Skoleledelsen	15

I steg 3 organiserte jeg kodene inn i temaer. På dette punktet måtte jeg finne felles elementer i kodene (Bryman, 2016). Slik kunne de bli kategorisert under felles overordnede temaer. Noen av kodene ble utformet som hovedtemaer, og andre som undertemaer. Jeg satt igjen med fire hovedtemaer som var av interesse: 1. Kunnskap om mobbing, 2. Forebygging, 3. Holdninger og 4. Skolekultur. Jeg hadde flere undertemaer, og visste at jeg måtte organisere disse bedre og slette noen. Braun og Clarke (2006) utdypet derimot viktigheten av å ikke slette noen koder i dette steget. Jeg beholdt derfor alle kodene, selv om noen av kodene ikke passet inn i hovedtemaene eller undertemaene.

Steg 4 begynner når man har utarbeidet et sett av temaer. På dette punktet måtte jeg avgrense temaene for å oppnå god nok meningsfortetting av datamaterialet. Det som var gjennomgående i mitt datamateriale var hovedtemaet *Kunnskap om mobbing*, med undertemaene *Definisjonen av mobbing*, *Fenomenet mobbing i stadig endring*, og *Kompetanseutvikling*. Neste hovedtema karakteriserer lærernes forebyggende arbeid, med undertemaene *klasseledelse*, *relasjonsbygging*, *tiltak på skolenivå* og *aktivitetspliktens funksjon i det forebyggende arbeidet mot mobbing*. Disse to temaene påvirker og har en relasjon til hverandre. I denne sammenheng utdypet Braun og Clarke (2006) viktigheten av at temaene har en sammenheng. De anbefaler derimot forskere å lese igjennom datasettet på nytt i denne fasen av to grunner; om temaene fungerer i relasjon til datamaterialet og om man har oversett koder i den tidligere analyseprosessen som nå kan være av interesse (Braun & Clarke, 2006). Tidligere i analysen hadde jeg utarbeidet to temaer vedrørende lærernes holdninger og skolens kultur i arbeidet mot mobbing. Jeg valgte etter en nøyere analysering å utarbeide et overordnet tema om hva som påvirker lærernes arbeid mot mobbing. Slik ville analysen bedre legge til rette for å svare på problemstillingen. Underpunktene til dette temaet er *Holdninger*, *Profesjonsforståelse*, *Manglende tro på lovverk og endring* og *Skolekultur*.

Steg 5 omhandler å skrive en detaljert analyse av hvert tema, og se dem i sammenheng med hverandre, noe som er foretatt i kapittel fem. Videre i steg 6 analyserte jeg datamaterialet i henhold til litteratur på området som kunne underbygge informantenes uttalelser (Braun & Clarke, 2006).

Braun & Clarke (2006) fremhever potensielle feil man kan begå i analyseprosessen. Blant annet nevner de at intervjuguidens temaer ikke skal være en retningslinje for analyseprosessen. Man kan miste verdifull informasjon dersom man kun fokuserer på disse

temaene. Jeg var oppmerksom på dette underveis i min analyseprosess, og måtte ha et åpent blikk.

Fire informanter har deltatt i studien. I analysen bruker jeg fiktive navn på informantene. Alle informantene jobber som kontaktlærere. Beate er 63 år og jobber på 3.trinn, Lene er 30 år og jobber på 7.trinn, Ole er 26 år og jobber på 3.trinn og Silje er 41 år og jobber på 1.trinn. Informantene vil bli presentert på tvers av litteratur i analysekapittelet. Det er ingen bestemt rekkefølge på informantenes uttalelser. Temaene i analysekapittelet vil derimot fremstilles i en bestemt rekkefølge. Jeg vil først belyse informantenes kunnskap om mobbing, deretter beveger analysen seg til hvordan lærere jobber forebyggende mot mobbing. Siste delen av analysen vil ta for seg informantenes holdninger, profesjonsforståelse, tanker om lovverk og endring og skolekultur.

4.6 Etiske hensyn

Det er lovpålagt for alle forskere å følge etiske retningslinjer i sitt arbeid. Dette stammer fra personopplysningsloven (Dalen, 2011). En slik holdning er gjeldende gjennom hele forskningsforløpet (Postholm, 2011). Som forsker fikk jeg godkjent forskningen min gjennom NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. De vil sikre at man utfører sin studie i henhold til de retningslinjer som er pålagt en forsker.

I følge Erickson (ref. i Postholm, 2011, s.145) skal man gi god informasjon til informantene om forskningsprosjektet. Det vil si at man som forsker må formidle formål og hensikt med forskningen, samt forskningsaktivitet. Informantene har dermed kunnskap om hva forskningen går ut på, og hva de sier ja til. I denne sammenheng fikk mine informanter et informasjonsskriv om forskningsprosjektet (vedlegg: 2). Som forsker må man også formidle at det er frivillig å delta i prosjektet. Mine informanter skrev under på en samtykkeerklæring (Se vedlegg: 2) i forkant av intervjuene, med rett til å trekke seg når som helst, uten grunn.

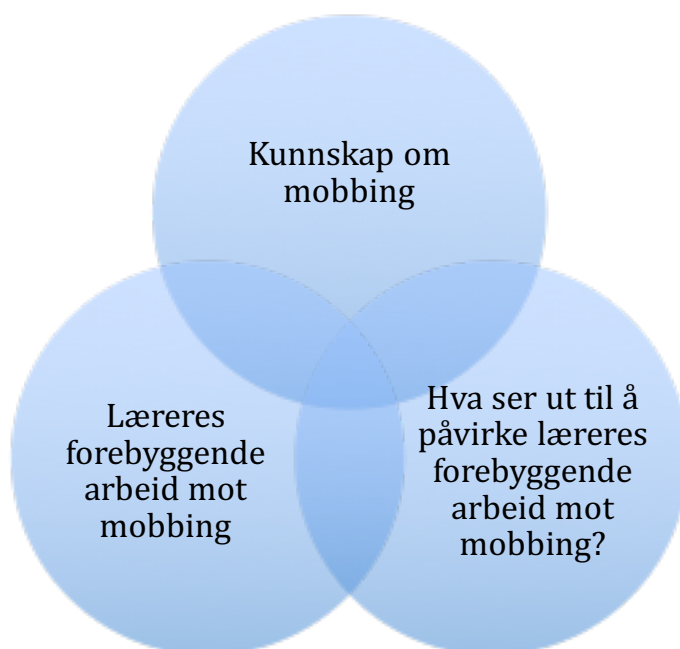
Informasjon om anonymitet er også viktig å formidle. I mitt intervjustudie ble dette sikret ved hjelp av pseudonymer. Informasjonen som kom frem i intervjuene ble også behandlet konfidensielt (Postholm, 2011). Det vil si at kun min veileder og jeg hadde tilgang til datamaterialet, som var passordbeskyttet. Disse etiske retningslinjene ble tydelig formidlet i vedlegget informantene fikk tilsendt (Se vedlegg: 2). De fikk også lese transkripsjonen i

etterkant av intervjuet. Slik fikk de mulighet til å slette eventuelle feil eller legge til noe i datamaterialet. Postholm (2011) poengterer også at man bør gi informanter mulighet til å lese oppgaven når den er ferdig, noe mine informanter fikk. Slik får de følelsen av at de får noe igjen for deltakelsen.

5 ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg fremstille og drøfte mine funn fra det innhentede datamaterialet. Analysen vil først gi et overordnet bilde av informantenes tanker og erfaringer om mobbing, og deretter et mer utdypende bilde av hva som utgjør denne forståelsen. Hvert undertema har en oppfølgende drøftingsdel.

Første tema som belyses er lærernes kunnskap om mobbing. Under dette temaet vil jeg analysere hvordan de definerer begrepet mobbing, deres nåværende kompetanse og behov for kompetanseutvikling. Neste tema analyserer lærernes forebyggende arbeid mot mobbing. Her blir undertemaene klasseledelse, relasjonsbygging, tiltak på skolenivå og aktivitetspliktens funksjon i det forebyggende arbeidet belyst. Det siste hovedtemaet tar for seg hva som ser ut til å påvirke læreres forebyggende arbeid mot mobbing. Undertemaene er holdninger, profesjonsforståelse, manglende tro på lovverk og endring og skolekultur. Temaene som blir belyst har alle en relasjon til hverandre. Det er tydelig at disse påvirker hverandre i et forebyggende arbeid mot mobbing:



Figur 1: Analysens hovedtemaer

Forskningsspørsmålene dannet som sagt en ramme for intervjuguiden, som delvis formet temaene i analysen. Med en til dels åpen problemstilling, har forskningsspørsmålene dannet en ramme for selve oppgaven. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. *Hva vektlegger lærerne i arbeidet mot mobbing?*
2. *Hvilke utfordringer møter lærerne på i sitt forebyggende arbeid mot mobbing?*
3. *Hvordan er kunnskap om lovverket integrert i lærernes profesjonsforståelse?*

Det første forskningsspørsmålet har som formål å undersøke hva slags tiltak lærerne fokuserer på i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det vil gi et innblikk i hva som kjennetegner deres praksis i dette arbeidet. Det andre spørsmålet beveger seg mot hvilke utfordringer som ligger til grunn hos lærerne og i systemene rundt dem, som kan påvirke deres forebyggende arbeid mot mobbing i en negativ retning. Det tredje spørsmålet har til hensikt å undersøke hvordan lovverket, derav aktivitetsplikten paragraf 9a-4, er integrert i deres profesjonelle praksis. Med dette som utgangspunkt har jeg forsøkt å belyse min problemstilling på bakgrunn av temaene som har blitt utformet i analysen av datamaterialet; informantenes tanker om fenomenet mobbing, forebygging, deres aktivitetsplikt, holdninger, profesjonsforståelse, tanker om lovverket og deres skolekultur. Temaene har blitt drøftet og underbygd av aktuell teori og forskning. Problemstillingen lyder som følger:

Hva kjennetegner og påvirker læreres forebyggende arbeid mot mobbing?

5.1 Kunnskap om mobbing

Under dette temaet blir informantenes kunnskap om mobbing belyst. Det tar for seg deres definisjon av mobbing og hvorvidt denne samsvarer med den offisielle definisjonen av mobbing. Deres nåværende kompetanse om mobbing, og utviklingen av denne kompetansen blir også fremlagt. Disse underpunktene dekker informantenes tanker om fenomenet og hva de legger i begrepet mobbing. Denne forståelsen og kunnskapen ser ut til å danne et rammeverk for selve arbeidet mot mobbing.

5.1.1 Definisjon av mobbing

Et viktig tema under intervjuene handlet om lærernes oppfatning av begrepet mobbing, og hvordan de ville definere fenomenet. Tre av informantene har en ganske lik forståelse av hva mobbing er, og de definerer alle mobbing som gjentatte handlinger. Lene sier følgende:

Lene: Assa det er jo en form for psykisk vold. Men jeg vil definere mobbing som plaging som går over en lengre periode. Ehm... Og det kan utføres av både én og fler, men det er som regel én person som er offeret da. Ehm... Ja, også at det ofte skalerer litt etter litt etter litt. At det begynner i det små også får de festa krokene sine liksom også drar de litt og litt og litt og litt.

Ole mener det er viktig å forstå begrepet mobbing, og hva det egentlig innebærer. Han legger vekt på at mobbing slik han forstår det, trenger ikke å være mobbing for andre, og omvendt. Slik utvider han forståelsesrammen.

Ole: Man må jo tenke at det er barnets erfaring, opplevelse av det da. Så man må jo liksom... Man må godta det og høre på det da.

Han mener derimot at mobbing er et begrep som brukes på nesten alt, og at det er viktig å ha en forståelse av at man må bli utsatt for negative handlinger gjentatte ganger for at det skal kalles mobbing. Det mener han er viktig å formidle til foreldrene også.

Under intervjuet med Silje skiller hun bevisst mobbebegrepet fra begrepet erting. Hun poengterer også at mobbing ikke alltid er like lett å oppdage.

Silje: Hvis jeg skulle skulle erting fra mobbing, på en måte... Erting er mer tilfeldig. Mobbing er bevisst. Og det gjentas over tid. Det kan både være skjult og synlig, tenker jeg.

Den fjerde informanten har en annerledes oppfatning av mobbebegrepet enn de tre andre. Hun har vært lærer i over 30 år, men mener hun aldri har opplevd mobbing.

Beate: Det er vanskelig å se hva som egentlig er mobbing og hva som egentlig bare er sutring, og hvem som er mobberen og hva du har gjort før noen gikk på deg, på en måte. Det er veldig mye sånn der frem og tilbake. Det er veldig vanskelig å vite hva som er reell mobbing. For da føler jeg liksom at det skal være en svær gjeng som står rundt og alle er fæle mot den ene.

Hun forklarer videre at mobbingen kan være fysisk, men også muntlig, med stygt ordbruk. Hun mener det da må være flere til stede for at mobbing skal finne sted. Beate er tydelig på at mobbing skjer i store grupper. Hvis det er én til én oppfatter hun det som erting.

Beate: For hvis det er én så føler jeg at da erter den ene deg.

5.1.2 Oppsummerende drøfting

Hva lærere tenker om mobbing er av betydning for motvirkning av mobbing i skolene (Rigby, 2002). I henhold til Olweus (1992) sin definisjon av mobbing, er det tre trekk ved mobbing som er gjeldende: Negative intensjonelle handlinger, repetisjon av disse handlingene og en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Ingen av informantene har en forståelse som samsvarer med den offisielle definisjonen.

Ole legger vekt på at man må ta hensyn til barnets erfaring og opplevelse av situasjonen. En slik forståelse av mobbing er i samsvar med definisjonen til ”Manifest mot mobbing” (Regjeringen, 2011). Mishna, Scarcello, Pepler og Wiener (2005) vektlegger også dette synet på mobbing. De mener en slik forståelse kan øke lærerens evne til å oppdage, så vel som å handle når mobbing opptrer. Med et slikt utgangspunkt kan lærere utvise en empatisk holdning til elevene sine. Det kan muligens føre til at flere elever tør å melde mobbing.

Det vil være vesentlig å trekke frem studien til Chen, Sung og Cheng (2017) som det ble redegjort for i teorikapittelet. De mente at en definisjon av mobbing ikke nødvendigvis forbedrer læreres evne til å handle i mobbesituasjoner. De så derimot på hvordan man kan styrke læreres identifikasjon av mobbing. Deres funn tydet på at behandlingsgruppen som mottok en definisjon av mobbing, med en sjekkliste for hvert scenario av definisjonens karaktertrekk, endret sitt syn på mobbing. Det bidro som hjelp og påminnelse om hva mobbing egentlig er. Det medførte at de lettere identifiserte mobbing. Samtidig bidro det til at de ikke stolte fullt og helt på egne erfaringer. Det kan tyde på at læreres definisjon av mobbing kan påvirke deres evne til å gripe inn i situasjoner der mobbing opptrer. Lærere som ser på en spesifikk handling som mobbing, vil mest sannsynlig gripe inn i en slik situasjon enn andre som ikke ser på dette som mobbing (Boulton, 1997). I henhold til Beate sin definisjon av mobbing, kan det tenke seg at hun ville unnlatt å gripe inn i visse hendelser som faktisk viser seg å være mobbing. Når det gjelder de andre informantene, kan også en manglende definisjon av mobbing føre til at de ikke oppdager eller griper inn i hendelser som karakteriseres som mobbing. Ved å inneha ulike forståelser til begrepet mobbing, kan det også bli vanskeligere å samarbeide og å skape felles normer.

Det viser seg at en definisjon av mobbing er nødvendig i arbeidet mot mobbing. Det kan virke som et fundament for selve forståelsen av fenomenet. I henhold til Chen, Sung og Cheng (2017) må lærere være bevisst på de tre karaktertrekkene i mobbedefinisjonen: Negative handlinger, repetisjon av disse handlingene og en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Et slikt utgangspunkt bidrar til at lærere har innsikt i hva som inngår i begrepet. Beate er den informanten som tydelig utviser en frustrasjon rundt begrepet mobbing. Hun har en opplevelse av at det er vanskelig å skille mellom reell mobbing og det hun kaller *sutring*. Reell mobbing definerer hun som ”*en svær gjeng som står rundt og alle er fæle mot den ene.*”. I Olweus (1992) sin definisjon av mobbing, tydeliggjør han at mobbing blir sett på som negative handlinger utført av én eller flere personer. Hvis det er én person som plager en annen, opplever Beate det som *erting*. Hun overser dermed en form for mobbing og stoler heller på egne erfaringer, som antakelig kan gå utover kvaliteten i arbeidet mot mobbing.

I denne sammenheng er det vesentlig å trekke frem opplæringslovens aktivitetsplikt, §9A-4. Den ble revidert med hensikt om strengere retningslinjer for de voksnes arbeid mot mobbing. Den skal sikre en effektiv og rask handlingskraft når mobbing oppstår. Under første ledd i

aktivitetsplikten står det at lærere er pliktige til å følge med på elevgruppen. Formålet er å fange opp elever som ikke har det bra. De er også pliktige til å gripe inn i situasjoner der mobbing oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvis en lærer derimot har en svak eller manglende definisjon av mobbing kan dette føre til at mobbing blir oversett. I verste fall at det ikke blir tatt på alvor. En slik antakelse kan underbygges av Elevundersøkelsen, vedrørende mobbing og arbeidsro skoleåret 2017/18. Det kommer frem i undersøkelsen at flere av lærerne ikke visste at elever ble mobbet. Enda verre svarte 16 prosent av elevene som ble mobbet at skolen hadde kjennskap til mobbingen, men at de ikke grep inn (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det styrker antakelsen om at lærere ikke innehar god nok kompetanse om fenomenet mobbing. Å undersøke mobbing uten å inneha en klar definisjon av hva det innebærer kan være utfordrende. Manglende innsats medfører brudd på lovverket §9A-4. Mangelen på informantenes kunnskap for mobbing kan derfor resultere i en svak handlingskraft.

5.1.3 Fenomenet mobbing: i stadig endring

Det er tydelig at informantene innehar en ufullstendig definisjon av hva mobbing er. I denne sammenheng har informantene en følelse av at de aldri vil tilegne seg nok kunnskap om fenomenet. Under intervjuene ble informantene spurt om de følte de hadde nok kompetanse om mobbing. Gjennomgående funn i datamaterialet indikerer at informantene syns mobbing endrer seg og at det er krevende å forholde seg til.

Lene: Jeg tror at mobbekonseptet, det er jo som alt annet i samfunnet, det er noe som utvikler seg, endrer seg og tilpasser seg liksom, til den enkelte gruppe. Så jeg tror aldri at man som voksen eller som menneske får nok, eller kommer til å føle at man sitter med nok kompetanse om mobbing.

Tre av informantene mener mobbing har blitt vanskeligere å avdekke på grunn av sosiale medier og den økende mobbingen på nett. Det resulterer i en økende grad av indirekte mobbing. Det vil si en mer skjult form for mobbing.

Lene: I det sekundet jeg trodde jeg hadde grep på mobbing og at jeg skjønnte dynamikken i det og hva som liksom gjorde at noen ble mobba og andre ikke ble mobba, så

kom jo mobbing på sosiale medier. Da eksploderte jo det. Det tok lang tid, jeg har ennå ikke grep på det liksom.

Ole: Jeg tenker bare nå på det digitale da, digital nettmobbing da ehm... Det blir nok vanskeligere og vanskeligere å følge med da, fordi det er mye skjult da. Fordi man kan sitte bak skjermer da.

Ole nevner at mobbingen på nett ofte skjer via apper. Han sier han ofte kommer borti apper han aldri har hørt om før, og utdypet viktigheten av å holde seg oppdatert. I denne sammenheng tror han at det vil bli mer skjult mobbing på nett.

Ole: Jeg kan jo mange apper og vet på en måte mye, men det kommer noe nytt hele tiden da. Så man må være veldig oppdatert da. Så jeg tror nok kanskje det blir mer skjult mobbing og mye på nett da.

Silje svarer på spørsmålet om hun føler hun har nok kompetanse om mobbing. Hun opplever at mobbing utvikler seg og at det er vanskelig å ha oversikt over omfanget, spesielt på sosiale medier.

Silje: Nei. Det tror jeg man aldri vil få jeg da. Jeg tror at jo mer man jobber med barn eller hvem... Voksne som mobber. Så blir man bare bevisst på at mobbing det utvikler seg hele tiden. Se nå på sosiale medier. At man ikke er klar over hvor mye det er. Det kommer nye ting hele tida. Så jeg tror at man aldri får nok kunnskap om det.

Beate poengterer også at mobbing har endret seg i karakter, og vektlegger her språkbruk som en gjeldende faktor.

Beate: Men det er adskillelig verre nå enn hva det var for 20 år siden. Det er mye mer stygt språk og det er mye mere voldsbruk.

Hun innehar derimot et annet syn på digital mobbing enn de andre informantene. Det vil si at hun ikke ser på dette som reell mobbing.

Beate: Når det er én person som sier noe dritt om en annen eller legger det på nett. Så føler jeg liksom ikke at det er en stor mobbesituasjon.

5.1.4 Oppsummerende drøfting

Informantene opplever at mobbing tar nye former og at det stadig er i endring. Det gir opplagt lærerne utfordringer. Her handler det i stor grad om den digitale versus den tradisjonelle mobbingen. Tre av informantene mener mobbing på nett er vanskelig å oppdage da den er mer skjult og indirekte. I mange tilfeller har heller ikke mobbeofferet kjennskap til hvem som mobber (Smith & Slonje, 2010). Det kan trolig skape en utfordring i å avdekke mobbingen. I og med at elever blir utsatt for ulike former for mobbing, er det viktig at lærerne har innsikt i disse, og hva som karakteriserer de. Dette gjelder også for de digitale formene for mobbing. Slik vil det være lettere å aktivt gripe inn i disse tilfellene.

Informantenes uttalelser samsvarer med annen forskning på feltet ved at lærere har en begrenset kompetanse vedrørende digital mobbing (Eden, Heiman & Olenik-Shemesh, 2013), og at de ytrer et behov for veiledning og kompetanseutvikling (Barnes et al., 2012)

Det er påvist en sammenheng mellom lite sympati for mobbeofre og lav innsats for å hjelpe de som rammes (Boulton, 1997). Beate understreker at hun ikke opplever digital mobbing som reell mobbing. I dette tilfelle kan en slik manglende kunnskap om mobbing føre til at hun ikke griper inn i slike situasjoner. At hun benekter eller undervurderer mobbing kan bunne i manglende kunnskap om hvordan man handler eller griper inn i slike tilfeller (Rigby, 2002). Det ser også ut til at Beate ikke har kjennskap til alvorlighetsgraden av indirekte mobbing. Forskning viser at indirekte og skjulte former for mobbing ofte kan resultere i større skade på mobbeofferet (Rigby, 2002). Hvis hun derimot hadde kunnskap om dette, ville hun kanskje handlet annerledes i disse situasjonene.

Å melde i fra om mobbing har også en sammenheng med lærerens støtte til og forståelse av mobbeofferet (Yoon & Bauman, 2014). Beate har en holdning som tilsier at mobbing på nett ikke er alvorlig, noe som kan føre til at elevene ikke melder fra om mobbing (Yoon & Bauman, 2014). Det er derfor viktig at lærere har kjennskap til tegn på mobbing, da mobbeofre ofte ikke tør å si ifra om at de blir mobbet (Roland, 2014). I henhold til informantenes tanker om mobbing og dets stadige utvikling, ser det ut til at det er nødvendig med en kontinuerlig kompetanseutvikling.

Det kan også tenkes at fenomenet mobbing i seg selv vanskeliggjør lærernes forebyggende arbeid (Alberti-Espenes, 2012). Det innehar flere kriterier og grad av kompleksitet, noe som kan gjøre begrepet vanskelig å anvende. Dette er fremtredende i datamaterialet, da informantene viser en begrenset kunnskap om mobbing og dets definisjon. Dette er av uheldig karakter, da lærerne til dels sitter på definisjonsretten (Alberti-Espenes, 2012). Samtidig kan det også tenkes at selve definisjonen, med sine kriterier, begrenser lærernes arbeid mot mobbing. Det kan eksempelvis være bedre å snakke om negative handlinger som er av en slik art at det påvirker barnet negativt. Hvis lærere innehar en slik forståelse kan det muligens være med på å forebygge mobbing, som nettopp karakteriserer negative handlinger (Olweus, 1992).

5.1.5 Kompetanseutvikling

Under intervjuene var det fremtredende at informantene ikke følte de hadde nok kompetanse på feltet. I et oppfølgingsspørsmål ble de spurt om hva som skulle til for at denne kompetansen skulle styrkes. Ole poengterer blant annet at det er viktig å jobbe kontinuerlig mot mobbing ved å blant annet prate om det med kollegaer, gå gjennom handlingsplaner og tiltak.

Ole: Men jeg tenker jo at det er viktig selv om du har jobba i 30 år eller fem år da, så er det viktig å prate om mobbing da. Prate om, ok; hva gjør vi hvis mobbing skjer da. Det vil ikke være negativt. Det tenker jeg. Å jobbe med det da. Å gå gjennom planer og sånn, se gjennom tiltak, ja.

Silje mener ledelsen må sette av tid til å arbeide mot mobbing. Hun understreker også at fenomenet må tydeliggjøres.

Silje: Jeg tror det bare må settes av tid. Jeg tror det må enda tydeligere inn i læringsplaner. Jeg tror det, holdt jeg på å si, inn i samfunnet generelt. For at vi skal få nok kunnskap, så må vi henge så himla med. Vi må være så oppdatert på alt.

Lene har jobbet som lærer i tre år og mener erfaring kan føre til en kompetanseutvikling.

Lene: Jeg tror at det som skal til for at jeg skal føle meg kompetent til å håndtere mobbing er erfaring. Så jeg tror at når jeg får litt mer erfaring, noen flere år på baken som lærer liksom, så blir jeg litt mer garva.

Beate mener hun vil få bedre kompetanse om mobbing hvis hun vellykket klarer å stoppe en mobbesak. Hun mener derimot at hun nesten aldri har opplevd mobbing, da hun har hatt gode miljøer å jobbe i. Samtidig poengterer hun at man fort kan miste oversikten over elevgruppen.

Beate: Men når jeg sitter med 27 unger foran meg så ser jo ikke jeg alle. Det går ikke. Jeg har ikke oversikten over hva som skjer.

5.1.6 Oppsummerende drøfting

Uavhengig av erfaring, understreker alle mine informanter at de ikke føler seg kompetente nok til å håndtere mobbing. I en slik sammenheng viser forskning at de fleste lærere ønsker kurs og veiledning i hvordan de skal håndtere mobbing (Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012; Eden, Heiman & Olenik-Shemesh, 2013). Det kan se ut som at erfaring har lite å si, da alle mine informanter utviser et behov for kompetanseutvikling. Lene som har jobbet som lærer i tre år tror hun vil utvikle sin kompetanse med årene. Med tanke på mobbingens uformelige karakter, kan det se ut til at en fullverdig kompetanse på området ikke er oppnåelig. Det kan også ses i sammenheng med hva Beate og Silje svarer. De har begge jobbet lenge som lærere, men understreker at de ikke innehar nok kompetanse på feltet. Dette er et nokså tankevekkende funn. Det indikerer at til og med erfarne lærere har behov for veiledning og kompetanseutvikling, som er viktig for at lærere skal kunne tilnærme seg elever på en god måte (Boulton, 1997). Beate sier også at hun ikke klarer å få oversikt over elevgruppen i klasserommet. Det kan tenke seg at dette har en sammenheng med hennes kompetanse. Hvis man ikke innehar en forståelse og kompetanse av fenomenet mobbing, er det vesentlig å tro at det er vanskelig å oppdage mobbing. Slik kan det også bli vanskelig å skaffe seg en oversikt over samspillsmønstre blant elevgruppen.

Ole poengterer derimot en viktig faktor i henhold til kompetanseutvikling. Han mener det er viktig å prate om mobbing for å utvikle kompetansen på feltet. I denne sammenheng understreker Rigby (2002) at det på sikt kan føre til en kompetanseutvikling. De må dele sine

historier om mobbing; beskrive hva de følte, hvilke tiltak de iverksatte og hvordan situasjonen utviklet seg i enten negativ eller positiv retning. Informantene poengterer derimot at det er mangel på tid til et slikt arbeid. Det resulterer i at lærere ikke får utviklet sin kompetanse, noe det er et tydelig behov for. Her har skoleledelsen en jobb å gjøre. Dette poengteres av Utdanningsdirektoratet (2011), hvor de understreker at skoleledelsen må legge til rette for en kontinuerlig kompetanseutvikling. Det må derfor settes av tid til et slikt arbeid.

5.2 Hva kjennetegner læreres forebyggende arbeid mot mobbing?

Under dette temaet vil jeg legge frem informantenes tanker angående hva de mener bidrar til å forebygge mobbing. De har alle ulike tilnærminger i forebyggingsarbeidet. Det kan være et resultat av at de jobber på ulike trinn, som kan medføre ulike tilnæringsmåter. Noen likheter er derimot fokus på klasseledelse, relasjonsbygging og tiltak på skolenivå. Videre i kapitlet vil lærerens aktivitetsplikt bli belyst, og hva slags funksjon de mener denne har i det forebyggende arbeidet.

5.2.1 Klasseledelse

I intervjuene ble informantene bedt om å beskrive hvilke tiltak de mente var viktige å fokusere på i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det var fremtredende i datamaterialet at informantene la vekt på god klasseledelse for å skape et trygt og godt klassemiljø. Lene understreker at det kan forebygge mobbing, og mener det inngår i å se hvert enkelt barn og å skape en oversikt over elevgruppen.

Lene: Jeg tror det aller viktigste er å fokusere på å skape et trygt og stabilt klassemiljø. For jeg tror veldig mange tilfeller av mobbing starter fordi at mobberen er usikker på seg selv. Man må bli kjent med hvert barn. Vite at i min klasse så har jeg 25 elever. 14 av de er jenter og 11 av de er gutter. Vite hva de heter, hva foreldrene deres heter.

Ole opplever at tydelig og proaktiv klasseledelse er en viktig faktor i arbeidet mot mobbing. Han mener dette skaper trygge rammer for de minste barna.

Ole: Tydelighet. Tydelig ledelse. I hvert fall med de minste. Det tenker jeg i hvert fall er min sterkeste side da, det med tydelighet. Det å ha kontinuitet og det å ha regler og rutiner som barna vet og kjenner igjen da. Være proaktiv, tenker jeg er viktig.

Beate forklarer at det er viktig å jobbe med toleranse blant elevene, og at dette er et fremtredende trekk i hennes klasseledelse.

Beate: Å tolerere at vi er forskjellig. At noen har fortrinn her og noen har fortrinn der liksom. Og alle ting er positivt. Alle ting som er annerledes er positivt.

5.2.2 Relasjonsbygging

Å danne positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev ser ut til å være en dimensjon som informantene også vektlegger i arbeidet mot mobbing. Det trer frem i datamaterialet at dette er noe informantene mener er en viktig dimensjon i arbeidet mot mobbing. Lene legger vekt på trygghet, og mener det er viktig at alle elevene i klassen har et vennskap.

Lene: Hvis du faktisk jobber aktivt for at de skal få et... At alle elever skal ha et vennskap i bunn i klassen, at alle skal være trygge på hverandre.

Silje fokuserer på å bygge en relasjon til hver enkelt elev i klassen.

Silje: Så det der... På en måte å få et personlig forhold til hver enkelt elev tror jeg er helt unikt.

Beate fokuserer på å bygge relasjoner mellom elevene. I dette arbeidet bruker hun ofte elever som er gode på relasjoner til å danne disse.

Beate: Jeg bruker også elever til relasjonsbygging. Hvis jeg vet at det er en elev som ikke har så mange venner, kan jeg få andre elever som er gode til relasjonsbygging og ta de med i leken.

Ole: Veldig på relasjoner. I hvert fall med de som er så små da. Og man har hatt dem så lenge. Så er det å bygge opp de gode relasjonene da, og positivitet. Å ha... At man alltid har noe positivt å si da.

Ole mener et slikt arbeid kan føre til positive relasjoner mellom elevene, ved at de lærer å samarbeide, ved blant annet rollespill. I denne sammenheng mener Silje at omsorg er en viktig holdning å etablere i klasserommet, og legger også vekt på rollespill i dette arbeidet.

Ole: Mye samarbeid da, er viktig. At dem vet hva samarbeid er da, gode samarbeidsroller da, og det med rollespill da.

Silje: Prate om det, vise om det. Skuespill, mini-skuespill. Vise gode og dårlige måter å vise omsorg på. Det å prate sammen, det går på bevisstgjøring.

5.2.3 Oppsummerende drøfting

Det er positivt at informantene vektlegger god klasseledelse i deres praksis, da forskning har vist at dette er en viktig faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing (Grumm & Hein, 2013). Lene understreker at det er viktig å etablere en oversikt over elevgruppen ved å bli kjent med hver enkelt elev og deres foreldre. Det kan bidra til å danne positive sosiale mønstre blant elevene (Rørnes, 2007). Indirekte mener også Ole at oversikt er en viktig faktor å inneha i sin praksis. Han legger vekt på tydelighet og proaktiv tilnærming, som i seg selv er et kontinuerlig forebyggende arbeid (Ogden, 2015). Det betyr at Ole ser viktigheten av å være i forkant, som betyr at man til en hver tid må være observant og ha oversikt over de sosiale mønstrene som utspiller seg blant elevene (Ogden, 2015). Samtidig har han utarbeidet klare regler og rutiner i klasserommet, som beskriver en autoritativ klasseledelse som bidrar til å forebygge mobbing (Roland, 2014).

Å akseptere at man er forskjellige er en faktor Beate legger vekt på i sin klasseledelse. Det kan muligens føre til at elevene ikke utvikler negative holdninger mot ulikheter og hva dette medbringer. Det kan tenkelig være et viktig syn å formidle, da mobbeofre til dels kan bli utsatt for mobbing på bakgrunn av deres væremåte; usikkerhet, forsiktighet, følsomhet og urolighet (Olweus, 1992).

God klasseledelse forutsetter at lærere etablerer gode relasjoner både til og mellom elevene (Nordahl et al., 2005), noe det ser ut til at informantene vektlegger høyt. Lene understreker blant annet at det er nødvendig å etablere vennskap blant elevene for å hindre at mobbing oppstår. Det kan støttes av Ogden (2015), som mener det er en viktig forutsetning for at elevene skal ha det bra på skolen. Ole erfarer at positive relasjoner mellom elevene har ført til gode samarbeidssituasjoner i klasserommet. Hans relasjon til elevene ser derfor ut til å påvirke elev-relasjonene, som bidrar til et godt læringsmiljø (Alberti-Espenes, 2012). Silje og Ole opplever også at det er viktig å prate, så vel som å ha rollespill om mobbing med elevene

sine. De bidrar til en bevisstgjøring av fenomenet som kan føre til mindre sannsynlighet for mobbing i klasserommet (Rigby, 2002). Å prate direkte til elevene om mobbing slik de gjør kan bidra til å forebygge mobbing. I tillegg legger Ole vekt på regler mot mobbing i sin klasseledelse, som også har en forebyggende funksjon (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003).

Å danne positive relasjoner ser ut til å være en gjeldende faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing. At informantene vektlegger relasjonsbygging er av positiv betydning da det viser seg at dette er nødvendig for å utøve god klasseledelse. Samtidig har ikke bare relasjonsbygging en positiv effekt på klassen, men også på skolen som helhet (Payne & Gottfredson, 2004). Det kan derfor tenkes at informantene bidrar til skape positive relasjoner på tvers av trinn, som trolig vil bidra til et positivt skolemiljø.

5.2.4 Tiltak på skolenivå

Det kommer frem i datamaterialet at informantene vektlegger tiltak som trolig vil gagne alle elevene på skolen. Det ser ut til at deres forebygging karakteriseres ved å jobbe på et individ-, gruppe-, og skolenivå. Lene poengterer blant annet at inspeksjon ute i friminuttene er et viktig tiltak å opprettholde for å forebygge mobbing.

Lene: Friminuttene er jo en av de viktigste elementene i en skolehverdag i forhold til sosial interaksjon, hvor vi lærere har minst mulig oversikt. For det første så er det viktig at det er nok voksne på inspeksjon. Og for det andre er det viktig at de voksne som er ute er på inspeksjon.

På Ole sin skole har de trivselsledere. Noen elever får ansvar i å arrangere felles aktiviteter ute i friminuttene. På denne måten blir alle elevene på skolen inkludert i lek.

Ole: Det skaper mindre konflikter ute fordi barn er i aktivitet. Du kan gjøre noe annet i et friminutt enn å gå å henge med leppa, eller at du kanskje ikke gjør noe i det hele tatt, at du føler deg uteforstått blant de andre. Så sånne ting ser jeg er med på å forebygge da. Mobbing da.

Beate understreker at hennes skole jobber for at alle elevene skal føle en tilhørighet til sin skole. Det får de til ved blant annet å arrangere venneuker og leke på tvers av trinn.

Beate: Å jobbe sammen som en vi-skole. Sånn at alle holder til på samme skole, og at alle er sånn... Du prioriterer din egen skole da. At du synes det er litt stas. Heier litt på deg sjæl. Det tror jeg er viktig for ungene. Å føle tilhørighet og at dette er min og mitt.

Ole og Silje jobber begge på PALS-skoler. Det er en skoleomfattende innsatsmodell som står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. I sin helhet mener de PALS bidrar til å forebygge mobbing på deres skoler. Silje poengterer at programmet har bidratt til rolige omgivelser og Ole mener PALS-reglene bidrar til en påminnelse og tydeliggjøring av hvordan elevene skal oppføre seg og være mot hverandre.

Silje: Barna går rolig, de er stille og høflige. Jeg tenker at når man har lagt de rammene, så legger man opp til så mye annet også. Det er en standard. Jeg tror man forebygger mye ved å ha det sånn, ved å ha tydelige rammer og regler.

Ole: Assa, vi har jo, assa sånn PALS-team på skolen da, som jobber med å utarbeide PALS-mål. Så vi har liksom PALS-mål på gangen, i klasserommet, i gymsalen, på biblioteket.

På skolen der Silje jobber, har de jevnlige trivselsundersøkelser på alle trinn. Hun opplever at det bidrar til å skape en oversikt over elevgruppen, på hvem som har det bra og mindre bra.

Silje: Vi har sånne spørreundersøkelser til elevene, er det annenhver måned eller hver tredje måned. Hvor vi har en trivselsundersøkelse. Fra første til syvende trinn.

5.2.5 Oppsummerende drøfting

Å jobbe aktivt for å utvikle et positivt skoleklima er i seg selv et forebyggende arbeid mot mobbing (Orpinas & Horne, 2006). Det ser ut til at flere av informantene ser viktigheten av dette. Beate opplever blant annet at visjonen om en vi-skole fører til tilhørighet. Å jobbe på tvers av trinn og arrangere venneuker, kan trolig bidra til et positivt skoleklima ved at elevene utvikler vennskap til hverandre. Når skolen legger til rette for et slikt miljø, kan det i seg selv føre til mindre tilfeller av mobbing ved at elevene er tilfredsstilt i sin skolehverdag og vil

opptre på sitt beste (Orpinas & Horne, 2006). Felles regler og verdier på skolen kan også bidra til et positivt skolemiljø. Forskning har vist at elever på slike skoler får en bedre tilknytning til lærerne, større forpliktelse til skolen og at de internaliserer reglene i større grad (Payne & Gottfredson, 2004). Ole og Silje jobber begge på PALS-skoler, noe som bidrar til felles regler for hele skolen. Skolen fokuserer derfor på systemet rundt barnet, og ikke bare på barnet i seg selv, noe som kan ses i sammenheng med systemteori (Vogt, 2016). Silje understreker at dette har bidratt til rolige omgivelser. Beate sin skole jobber mot det hun kaller for en vi-skole. Det kan skape en tilhørighet og trolig føre til et positivt skoleklima, som i seg selv virker forebyggende på mobbing (Wang, Berry & Swearer, 2013)

En sosial arena som også omfatter alle elevene på skolen er friminuttet. Lene og Ole understreker at dette er en viktig faktor å jobbe med. Ole opplever at trivselsledere skaper gode situasjoner for elevene ved at alle blir inkludert i en styrt aktivitet. Samtidig mener Lene at det må være nok lærere ute i inspeksjon for at man skal klare å få en oversikt over elevgruppen. Hun poengterer at lærere må engasjere seg i inspeksjonen, som er viktig for å tydelig kommunisere at upassende atferd, som blant annet mobbing, ikke er akseptert (Olweus, 1992). Silje sin skole får oversikt over det psykososiale miljøet til elevene ved å foreta trivselsundersøkelser. Det har vist seg at dette er en av de mest brukte metodene for å avdekke mobbing (Roland, 2014).

5.2.6 Aktivitetspliktens funksjon i det forebyggende arbeidet mot mobbing

Et viktig tema under intervjuene handlet om lærernes opplevelse av nye deler i opplæringsloven. De understreker at de ikke kjenner til aktivitetspliktens innhold godt nok, noe som blir belyst senere i analysen. Dette temaet beskriver derimot informantenes tanker om aktivitetspliktens funksjon i praksis og hvordan de forholder seg til lovverket.

Silje: Nei, jeg veit ikke. Jeg tror ikke det er en ting som på en måte... Jeg tror det må inn i alt. Jeg tror ikke det er én ting som kan redde det, sånn sett.

Silje og Beate nevner også at de ikke har lagt merke til en forskjell på skolens arbeid mot mobbing etter revideringen av aktivitetsplikten. Beate sier følgende:

Beate: Nei. Det merker jeg ikke noe forskjell på. Men jeg veit det kom en ny nå.

Beate nevner derimot at aktivitetsplikten har en funksjon, men at det kommer an på læreren. Det vil si at hun opplever at ikke alle lærere tør å gripe inn i hendelser der det er snakk om direkte mobbing.

Beate: Ja, det har det jo. Men jeg vet ikke om det gjelder de som ikke tør å gripe inn uansett.

Opprettelse av flere 9A-saker mener Lene har vært en konsekvens av revideringen av aktivitetsplikten. Slik kan endringen ha hatt en effekt på arbeidet mot mobbing.

Lene: Vi har jo hatt litt flere 9A-saker i det siste da. Tidligere så har 9A-sakene vært på ganske heavy greier da, og nå opprettes det på ganske mye mykere grunnlag. Så det kan jo hende at det er en direkte konsekvens av aktivitetsplikten. Så jeg tror at, for at aktivitetsplikten skal fungere aktivt i hverdagen til lærerne i Norge, så må den personifiseres for dem.

I henhold til spørsmål om det har vært fokus på revideringen av aktivitetsplikten, svarer alle informantene at de har fått planen lagt frem. Deres utsagn belyser derimot at revideringen ikke har vært et stort tema på deres skoler. Beate, Lene og Ole sier følgende:

Beate: Ja, vi har fått den lagt frem. Og vi fikk den da skoleåret begynte i år. Var det ikke da den kom a? Eller var det i fjor?

Lene: Nei, det ble tatt opp på et personalmøte, men jeg har ikke satt meg sånn kjempe inn i det egentlig.

Ole: Nei, ikke noe mer enn at vi har snakket sånn løst om det da. Også at vi vet at de skal ta det opp igjen da, den tråden.

5.2.7 Oppsummerende drøfting

Ole understreker at aktivitetsplikten er viktig å følge. Samtidig kommer det frem at han ikke har satt seg nøye inn i planen. Det samme gjelder de andre informantene. Deres innsikt i aktivitetsplikten ser derfor ut til å påvirke dens funksjon i praksis. Silje mener blant annet at aktivitetsplikten alene ikke kan bidra til å forebygge mobbing og poengterer at den må tydeligere frem og inn i andre planer for at den skal ha en funksjon. For at aktivitetsplikten skal ha en virkende effekt i det forebyggende arbeidet mot mobbing, er det vesentlig å tro at lærerne først og fremst må ha kjennskap til innholdet i paragrafen. Informantene erkjenner at de ikke har dette. Det kan trolig påvirke deres praksis, som er av uheldig karakter da loven må brukes aktivt for at den skal ha en forebyggende funksjon (Rørnes, 2007). Å bruke aktivitetsplikten aktivt handler heller ikke bare om å gripe inn i situasjoner der mobbing oppstår. Aktivitetsplikten innehar seks delplikter som skal følges nøye (se tabell 1) (Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik skal den bidra til å forebygge mobbing. Beate sitt utsagn tilsier at aktivitetsplikten bare omhandler å gripe inn. De andre informantene har heller ikke nevnt de resterende leddene i paragrafen. Det tydeliggjør en manglende kompetanse blant informantene, og kan til dels forklare hvorfor de mener aktivitetsplikten ikke har en stor effekt på det forebyggende arbeidet mot mobbing.

Før revideringen av paragraf 9A-4 i opplæringsloven, rettet Djupedalsutvalget en bekymring mot læreres bruk av og engasjement for paragrafen. Deres ønske var å styrke dette ved å blant annet å øke lærernes regelverkskompetanse. De ville at lærerne skulle få en grundigere innføring og veiledning i paragrafen (NOU, 2015:2, s.18-19). Vedrørende studiens funn, tyder det på at revideringen ikke har ført til en økt kompetanse hos lærerne. Silje og Beate mener de ikke har lagt merke til en forskjell på skolens arbeid mot mobbing etter revideringen av aktivitetsplikten. Det kan ha en sammenheng med informantenes utsagn om at skolene ikke har rettet noe særlig oppmerksomhet mot endringen. I denne sammenheng poengterer Lene at aktivitetsplikten må personifiseres til hver enkelt lærer, og at den først da kan ha en funksjon. Det er mulig at hun har et viktig poeng her. Samtidig motsier hun seg selv. Hun forklarte nemlig også at aktivitetsplikten har hatt en funksjon ved at skolen har opprettet flere 9A-saker, på en lavere terskel.

5.3 Hva ser ut til å påvirke lærernes praksis i arbeidet mot mobbing?

Temaene under dette kapitlet har til hensikt å belyse hvorfor lærerne svarer som de gjør i den foregående analysedelen. Deres holdninger til mobbing, profesjonsforståelse, manglende tro på lovverk og endring og skolekultur ser ut til å være faktorer som påvirker lærernes forebyggende arbeid mot mobbing.

5.3.1 Holdninger

Et fremtredende tema i datamaterialet er lærernes holdninger til mobbing. Det ser ut til at disse til dels kan påvirke deres forebyggende arbeid mot mobbing i en negativ retning.

Lene tar opp et dilemma vedrørende kompetanseutvikling i henhold til mobbing. Hun har selv vært lærer i tre år, og har i løpet av denne tiden opplevd en *manglende entusiasme* blant eldre læreres holdning til et slikt arbeid.

Lene: Jeg tror det er flere lærere som er veldig mye... Assa som er eldre enn meg i gamet da. Som har sin undervisningsmetode og som har sin struktur på ting, og som har sin måte å gjøre ting på. Sånn at de er helt sånn... Assa de er grodd fast i sin måte å gjøre det på da. Og de får du ikke endra nevneverdig på. Det ser jeg på jobben sjæl. Det er vanskelig.

I henhold til Beate sine uttalelser om mobbing, innehar hun en holdning som kan tyde på at hun til en viss grad bagatelliserer mobbing.

Beate: Hvis den som mobber... Hvis du klarer å få den som mobber til å innse at dem har gjort det og har gjort noe veldig negativt, så kan heller dem skrive eller si det direkte til personen hvis dem kjenner hverandre relativt godt. Og det gjør dem jo gjerne. For ellers har du ikke noe... Da blir det jo ikke mobbing. Da blir det slengbemerkinger og sånn.

Beate: Jeg fikk jo ikke stoppa mobbingen i fjor heller. Som ble kalt for mobbing. Men jeg var kanskje ikke like enig i at det var mobbing.

En annen holdning som kan påvirke arbeidet mot mobbing er lærernes forståelse av tilstedeværelse for elevene. Lene opplever at skolens ansatte ikke tar inspeksjonen i friminuttene på alvor. Det kan medføre blant annet at elevene ikke har tilsyn, som kan resultere i blant annet mobbing.

Lene: Ja. Det er jo da det med voksentetthet. Spesielt i friminuttene. Det er... Skummelt mange voksne som enten glemmer at de har inspeksjoner eller bare driter i det. Og jeg lover deg, det tar de ungene to sekunder ut i et friminutt å skjønne at det er færre voksne til stede.

Ved et spørsmål vedrørende læreres manglende kunnskap om aktivitetsplikten innhold, er Silje enig i denne antakelsen. Hennes holdning tilsier derimot en ansvarsfraskrivelse. Hun mener skoleeier er ansvarlig i å fremme aktivitetsplikten. Hun understreker at de må sette av tid slik at alle som jobber i skolen kan utvikle sin kompetanse og forståelse for aktivitetsplikten. Hun mener dette ikke har blitt gjort.

Silje: Mhm, det er ganske ille. Jeg kjenner jo nå at det er ganske... Og tenk det på noe som er så viktig som det temaet her. Det er ganske skummelt. Igjen, man kan ikke bare si at det skal være sånn. Det må følges opp og det må vises i andre planer og. Jeg tror igjen at det må settes av tid. Jeg tror for det første, så må kommunen bli enige om at dette må vi ha fokus på. Også må lederne drilles i det.

Ole har tidligere poengtert at han ikke har nok kjennskap til aktivitetsplikten og dets innhold. I denne sammenheng mener han det derimot bare er å gå inn på internett for å tilegne seg denne kunnskapen. Samtidig virker det som at han skylder på tid og at dette er en faktor som går utover arbeidet mot mobbing.

Ole: Det er flott med sånn internett vet du, da kan man liksom lese seg til det. Nei da, men det er viktig at man vet ting man må gjøre. Og også selvfølgelig det å spørre da, og drøfte med kollegaer og sånn da. Men det er jo ikke alltid man har tid til det heller da. Så det å være trygg på det man gjør er riktig da, det er viktig.

5.3.2 Oppsummerende drøfting

Det er mulig å se en sammenheng mellom kompetansemangel og holdninger hos informantene i henhold til denne problematikken. Under kapittel 5.1 ble det redegjort for informantenes kunnskap om mobbing. Det er tydelig at de har behov for kompetanseutvikling på dette feltet, da det var gjennomgående i datamaterialet at dette er en svakhet. Igjen viser det seg at informantenes holdninger kan gå utover det forebyggende arbeidet mot mobbing, som igjen ser ut til å begrense en nødvendig kompetanseutvikling. Følgende uttalelser kan ses å ha en sammenheng mellom kompetansemangel og holdninger: Ole skylder på tid, og at dette er en begrensning i henhold til kompetanseutvikling. Lene opplever at eldre lærere ikke nødvendigvis vil endre sin praksis og Silje poengterer at kommunen må fokusere mer på mobbing. Beate sine uttalelser om mobbing bunner i en holdning som kan påvirke hennes handlingskraft i situasjoner der mobbing oppstår.

Under kapittel 5.1.2 ble Beate sin definisjon av mobbing drøftet. Hennes holdning til mobbing, som belyses i dette kapittelet, kan se ut til å styre hennes forståelse av fenomenet. Hun forteller historier som karakteriserer mobbing, og som oppleves som mobbing av andre individer, men personlig innehar ikke hun denne oppfatningen selv. Hun forklarer at hun ikke fikk stoppet en mobbesituasjon det tidligere året, men legger til at hun ikke opplevde dette som mobbing. På bakgrunn av en slik uttalelse kan det være mulig å antyde at hennes forståelse av og holdning til mobbing kan ha påvirket hennes innsats i dette arbeidet. Beate tenker mobber og mobbeoffer kan ordne opp selv, da hun opplever at de ofte er venner. Slik reagerer hun på problemet, men gjør en liten innsats i å løse det. En slik holdning kan signalisere at mobbing blir akseptert (Orpinas & Horne, 2006), og lærere bør derfor inneha tydelige holdninger mot mobbing (Roland, 2014). Tidligere i oppgaven ble erfaring tatt opp som en mulig forebyggende faktor. Beate er den informanten som har jobbet lengst som lærer. Hennes uttalelser tyder derimot på at hun har behov for veiledning på hvordan hun skal tilnærme seg mobbesituasjoner. Det er mulig å trekke linjer mot Boulton (1997) sin studie om læreres holdninger mot mobbing. Hans funn tyder på at lærere som har jobbet lenge i yrket, innehar til dels negative holdninger mot mobbeofferet. I dette tilfellet vises det ved at Beate ikke tar situasjoner som karakteriseres som mobbing seriøst, noe som setter offeret i en vanskelig situasjon. Olweus (1992) poengterer at lærere jobber svært ulikt mot mobbing, noe som er forståelig da alle personer er forskjellige. I denne sammenheng vil det derimot være viktig at Beate evaluerer og følger opp situasjoner der mobbing oppstår godt nok. Hennes

handlinger blir muligens styrt av hennes holdning og kunnskap til mobbing. Det belyser viktigheten av en kompetanseheving og holdningsendring.

Lene opplever at eldre læreres innstilling til å endre praksis er problematisk. Selv om de har behov for veiledning i å håndtere situasjoner i klasserommet, ser det ut til at nye ferdigheter fort blir glemt (Orpinas & Horne, 2006). Her kan man stille spørsmål om hva som skal til for å skape varige endringer. Det kan lite trolig skje uten engasjement fra lærere. Ole understreker at det er vanskelig å utvikle sin kompetanse på bakgrunn av manglende tid. Hvis lærere innehar en slik holdning, vil det aldri være tid til å utvikle denne kompetansen. De er forpliktet til å holde seg oppdatert, da de har et ansvar for å skape et trygt og godt miljø for elevene sine (Rørnes, 2007). Det medfører blant annet at de bør ha godt kjennskap til lovverket, derav paragraf 9A-4 vedrørende aktivitetsplikten. Som sagt har ingen av informantene en fullstendig oversikt over innholdet. I denne sammenheng poengterer Silje at det er av uheldig karakter. Det ser derimot ut til at ansvaret og skylden legges over på andre instanser i samfunnet. Selv om kommunen har et ansvar i å fremme og formidle kunnskap om mobbing (Rørnes, 2007), vil en slik holdning kunne medføre en form for ansvarsfraskrivelse.

Oppsummert ser det ut til at holdninger forklarer posisjonene til lærerne. Informantenes uttalelser karakteriseres som uheldige med hensyn til det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det viser seg derfor at det er flere utfordringer knyttet til dette arbeidet. Det er mulig å antyde at disse holdningene hadde vært mindre fremtredende hvis forholdene hadde lagt mer til rette for et forebyggende arbeid mot mobbing; som kompetanseheving, fokus på opplæringsloven og et kontinuerlig og systematisk arbeid mot mobbing. Disse faktorene blir diskutert videre i oppgaven.

5.3.3 Profesjonsforståelse

Informantene berører temaer som indirekte sier noe om deres profesjonsforståelse. Dette handler i stor grad om holdninger, knyttet til lærernes forståelse av egen profesjon. Tre av informantene understreker blant annet at læreryrket innehar et stort ansvar.

Ole: Ja, man har jo... Man er jo ikke bare lærer, man er jo pappa og mamma og lege og psykolog, og diverse... Så... Så det er jo litt vanskelig. Man kjenner jo ofte på den at... Man går utenfor det man tenker er sin rolle da.

Ole retter fokuset på læreryrket og i hvilken grad man får tid til å undervise. Han tar frem aktivitetsplikten som eksempel.

Ole: At man blir veldig opptatt av for eksempel den paragraf 9A da. At det blir veldig fokus på det. Og det tar kanskje for mye plass da. Men det er selvfølgelig veldig viktig, det er ikke det. Men jeg tror alle kjenner litt på den at, eh... At man kan bli litt overvelda. Her skal du gjøre det da, at man ikke føler man har tid til det man brenner mest for da. Det å faktisk lære bort ting da, på forskjellige måter og sånn.

Lene understreker at flere av hennes kollegaer gjør liten innsats i å fremme et positivt miljø for elevene sine.

Lene: Jeg har jo kollegaer som bare ikke gidder. Fordi de mener at de har mer enn nok fra før av. Jeg tror faktisk at det er lærere som bare er drittlei. Som kommer på jobb og som har undervisning, men har undervisning for undervisningens del, ikke for elevenes del da. Spesielt kontaktlærere mener at de har mer enn nok ansvar og mer enn nok arbeid fra før av.

Som en oppfølging til Lene sitt sitat, ser det ut til at Beate sin holdning til læreryrket til dels kan forklare hvorfor lærere innehar en slik profesjonsforståelse. Hun tydeliggjør at hennes utdanning inngår i å lære bort.

Beate: Det er greit at vi får et kurs nå og da. Men det er liksom ikke det samme som det grunnleggende utdanninga di går på å kunne behandle mennesker. Min grunnleggende utdanning går jo på at jeg skal legge frem ting sånn at andre skal skjønne hva jeg sier

I henhold til kompetanse, poengterer Beate at skolene bør få inn personer med kompetanse om mobbing og hvordan man håndterer det. Hun sier hun alltid vil prøve å stoppe mobberne, og prate med dem, men at det bør finnes andre utprøvde metoder å gjøre det på. Hun understreker at de er undervisere og ikke sosialarbeidere.

Beate: Da må det mere ressurser inn. Og andre folk inn kanskje. Fra... som har... Vernepleiere og sånn kanskje. Så hvis man fikk inn noen andre som har bedre kunnskap om

åssen du skal takle det eller åssen dem skal lære å takle det. For det har jo ikke jeg. Assa jeg må bare prøve å stoppe det og prate med dem og sånn, men jeg tenker at det må jo finnes noe mere utprøvde måter å gjøre det på som kanskje noen har bedre peiling på enn oss som egentlig er undervisere, ikke sosialarbeidere.

Angående handlingsplan mot mobbing, svarer Silje ærlig på at hun ikke har lest den. Hun understreker derimot at hun burde ha lest den. Indirekte peker dette på hennes profesjonsforståelse, og hva hun tar ansvar for i henhold til læreryrket.

Silje: Så jeg skal ærlig si at jeg ikke har satt meg ned og lest den. Men vi har en plan. Den står nede på kontoret. Men det står sikkert veldig mye vettug i den planen som jeg burde ha lest.

5.3.4 Oppsummerende drøfting

Informantene innehar en profesjonsforståelse som kan påvirke deres forebyggende arbeid mot mobbing. Det trer frem i datamaterialet at informantene opplever læreryrket som mer enn undervisning, og at dette oppleves som et problem. En holdning som tilsier at de har et for stort ansvar vedrørende elevenes psykososiale miljø, kan se ut til å påvirke hvordan lærere jobber forebyggende mot mobbing. Blant annet mener Beate at det er greit å få kurs om mobbing i blant, men at hennes grunnleggende utdanning går på å lære bort. Ole utdyper også at lærere ofte går utenfor sin rolle. Slike holdninger kan også påvirke andre aspekter i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det er mulig å antyde at vi her ser uttrykk for en dreining fra skolen som dannelsesarena til skolen som kunnskapsarena. Det vil si at man ikke har klart å bevare dannelsesjobben til skolen i takt med et stadig tydeligere fagfokus. Dette vil trolig gå utover lærernes aktive deltakelse i det psykososiale miljøet, og deres arbeid i å forebygge mobbing.

I henhold til Olweus (1992) sitt forebyggende mobbeprogram, bør man utvikle tiltak mot mobbing på skolenivå. En viktig dimensjon her er voksentetthet og oppfølging i friminuttene. Slik vil lærerne ha bedre oversikt og kunne gripe inn i tilfeller der mobbing oppstår. I denne sammenheng understreker Lene at voksne ofte glemmer eller blåser i inspeksjon. En slik holdning tilsier at voksne ikke forstår alvoret av mobbing og at det ofte foregår ute i friminuttene, som oftest når voksne ikke er tilstede. Det er også mulig å antyde at deres

profesjonsforståelse påvirker valget av å ikke ha inspeksjon. Å være lærer handler ikke bare om den faglige delen. De har også et ansvar i å fremme et miljø som er for barnets beste. I lovverket står det at ”Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.” (Opplæringsloven, 2017, §9A). I henhold til informantenes profesjonsforståelse kan det se ut til at denne delen er vanskelig å opprettholde.

Silje sier at hun ikke har lest skolens handlingsplan mot mobbing. Hun påpeker at dette er av uheldig karakter, da det kan bidra til å utvikle hennes kompetanse. Indirekte peker dette på hennes profesjonsforståelse. Som lærer har man et ansvar i å sette seg inn i skolens handlingsplan mot mobbing. Slik bidrar man til å jobbe forebyggende mot mobbing, så vel som at den utvikler felles handlingsregler blant de ansatte på skolen (Bakken & Roland, 2015). Hvis Silje hadde satt seg inn i planen og brukt den aktivt i sin praksis, hadde hun muligens opprettholdt en kompetanse og handlingsrutine mot mobbing. Ulempen er at lærere ofte velger å ikke bruke programmer mot mobbing på bakgrunn av begrenset tid og motivasjon til slike planer (Flygare et al., 2011).

5.3.5 Manglende tro på lovverk og endring

Et tema som ble belyst under intervjuene var opplæringsloven, paragraf 9a-4. Informantene ble spurt om de trodde aktivitetsplikten hadde en funksjon, og om de hadde merket en forskjell på skolens arbeid mot mobbing etter revideringen av aktivitetsplikten. I tillegg ble de spurt om hva som skal til for at lærere skal klare å opprettholde sin aktivitetsplikt. På bakgrunn av deres uttalelser, ser det ut til at de har en manglende tro til lovverket. Dette er noe som er svært fremtredende i datamaterialet. Lene føler blant annet at aktivitetsplikten ikke har en særlig funksjon da de ikke retter nok oppmerksomhet til den. Som følger av dette blir den glemt.

Lene: Nei, jeg tror at aktivitetsplikten bidrar til at skoler higer etter å fremstå i et godt lys. Og at man kanskje i en periode da etter aktivitetsplikten har blitt innført har fokus på mobbing og vi skal ha mobbefri skole og vi skal signere ditt og vi skal gjøre datt og vi skal følge med og vi skal ha forsterka inspeksjoner. Så går det to måneder også er det et eller annet undervisningsmessig som er i vinden, også blafrer mobbeflagget litt vekk. Så blir det glemt liksom. Også er man tilbake i det samme vante mønstre.

Hun understreker deretter at lærere sjeldent holder seg oppdatert på loven, og at bakgrunnen for dette kan være et manglende eierskap til den

Lene: For det er, jeg beklager, ingen lærere som sitter på en jevnlig basis og leser opplæringslova assa. Så at regjeringen eller stortinget legger inn tre eller fire ekstra paragrafer der, det har veldig lite, assa det gir ikke oss eierskap til no.

Ved spørsmål angående revideringen av aktivitetsplikten, innehar Beate en holdning som tilsier at endringen ikke hadde en stor betydning for hennes praksis. Hun mener skolens arbeid mot mobbing ikke har endret seg etter revideringen.

Beate: Men assa, jeg tenkte ikke så voldsomt på det. Vi gjør omtrent... Altså planen er ganske lik. Men nå har du plikt til å følge den, før så skulle du følge den. Det blir nesten som skal og bør altså.

Lene mener aktivitetsplikten ikke bidrar til at lærere jobber bedre mot mobbing. Hun mener derimot at loven bidrar til å sette skoler i et godt lys, heller enn at det er for barnets beste.

Lene: Jeg tror ikke at aktivitetsplikten gjør at flere mobbesaker blir avdekket eller at flere lærere blir sykt mye mer på. Du får jo ikke røntgensyn som lærer ved at aktivitetsplikten er innlemma i opplæringslova. Det kan jo hende at flere 9A-saker blir oppretta liksom. Men det kan jo være like mye for fylkesmannens del, hvis fylkesmannen kommer på en inspeksjon av skolen, som det kan være for elevens beste.

Ved spørsmål angående aktivitetspliktens funksjon, mener Silje at aktivitetsplikten ikke har en spesiell funksjon alene.

Silje: Nei, jeg veit ikke. Jeg tror ikke det er én ting som på en måte... Jeg tror det må inn i alt. Jeg tror ikke det er én ting som kan redde det, sånn sett.

Ole og Lene opplever også at tid er en faktor som spiller inn i læreres opprettholdelse av aktivitetsplikten.

Ole: Man må jo ha mye tid. Det tar jo mye tid da. Hele læreryrket er jo papirer og skrive ned. Så man føler noen ganger at det blir veldig, blir veldig mye da. Mye papirer da, mye man skal følge med på.

Lene: Jeg tror ikke aktivitetsplikten er med på å gjøre oss noe bedre på det. Jeg tror det er mer på sånn byråkratisk nivå. At det blir en litt større papirmølle for ledelsen. Og at man strekker ressursene på skolen tynnere.

5.3.6 Oppsummerende drøfting

Det viser seg at lærerne ikke har godt nok kjennskap til aktivitetsplikten og det kan se ut som det bunner i et manglende engasjement for lovverket. Det i seg selv utgjør et problem når den skal brukes aktivt i lærernes forebyggende arbeid. Man kan antyde at det er en avstand mellom politiske mål og profesjonell praksis. Dette kan underbygges av Norges offentlige utredninger (2015:2, s.375), som kommer med en påstand om at læreres regelverkskompetanse er for lav, og at den må økes. En av endringene de foreslo for å øke kompetansen til lærerne, var å endre og forbedre regelverket, som da ble gjort i 2017, da aktivitetsplikten ble revidert. I denne sammenheng måtte lærere få en tydelig innføring i lovverket. De mente videre at det måtte utarbeides tiltak i tråd med disse endringene. I henhold til funn i datamaterialet, viser det seg at skoleledelsen har gjort lite for å tydeliggjøre og innføre endringene, noe som blir nøyere diskutert under kapittel 5.3.7. Formålet med opplæringsloven blir da på mange måter svekket, og ikke integrert som en del av skolens praksis.

Aktivitetsplikten innehar som sagt seks delplikter (se tabell:1). Den bidrar til et rammeverk for lærernes arbeid mot mobbing. I denne sammenheng understreker Lene at lærere ikke oppdager mobbing lettere ved at aktivitetsplikten er innlemma i opplæringsloven. Det var vel heller ikke hensikten med revideringen av opplæringsloven paragraf 9a-4. Formålet var å utforme strengere retningslinjer i beredskapen, slik at alle lærere skulle følge et likt handlingsforløp, og at elevene får den hjelpen og oppfølgingen de har lovmessig krav på (Stette, 2017). Lenes uttalelse om at lærere ikke leser eller holder seg oppdatert på opplæringsloven er derfor bekymringsverdig. Det kan bunne i hennes forklaring om at lærere ikke får et eierskap til aktivitetsplikten. En slik holdning kan tyde på at lærere ikke er villige til å endre sin praksis, eller å sette seg inn i et nytt lovverk. Under kapittel 5.2.3 ser det ut til

at informantene mener aktivitetsplikten har en middels funksjon. Deres manglende tro på lovverket og endring kan være en forklaring på dette. En aktivitetsplikt vil ikke fungere i praksis med mindre lærerne har en tro på den, så vel som kompetanse og engasjement til å sette seg inn i den.

Under punkt 5.1.5 blir det redegjort for informantenes behov for kompetanseutvikling. De utdypet alle et behov for dette. På bakgrunn av informantenes uttalelse om aktivitetsplikten derimot, ser det ut til at deres holdninger tilsier at de ikke er motivert for endring. Lene poengterer at å implementere og jobbe aktivt med aktivitetsplikten fører til mindre ressurser og større papirarbeid. Det samme utdyper Ole. Han legger også til at det tar for mye tid. Samtidig vil man tro at å arbeide aktivt med aktivitetsplikten nettopp vil føre til en kompetanseutvikling blant lærere. Det å følge med på elevgruppen, aktivt undersøke, gripe inn i situasjoner, sette inn tiltak og dokumentere bidrar til at lærere jobber nøye og aktivt mot mobbing. Det kan derfor se ut til at deres holdninger til lovverket påvirker evnen til å utvikle en kompetanse som både er nødvendig og riktig. Dette sier også mye om lærernes profesjonsforståelse. Det at informantene ikke setter seg inn i opplæringsloven, er av uheldig karakter da den er utarbeidet for å styre læreryrket. Indirekte tyder deres uttalelser på at loven er omfattende å sette seg inn i. Tvert imot er loven konsis og tydelig.

Aktivitetsplikten er revidert for å skjerpe skolers aktive deltakelse i det forebyggende arbeidet mot mobbing (Stette, 2017). Man kan derimot stille spørsmål om en slik endring vil føre til mindre mobbing. Med utgangspunkt i informantenes uttalelser – tvert imot. En systematisk holdning til mobbing er viktig, men man må også ta i betraktning at lærere har ulike forutsetninger for å jobbe med mobbing. Dette viser seg blant annet i informantenes nåværende kompetanse under første del av analysen. En manglende kompetanse på feltet medfører at aktivitetsplikten er vanskelig å opprettholde. Spørsmålet er om lærere klarer å følge med på elevgruppen og oppdage mobbing når de ikke innehar en fullverdig definisjon eller forståelse av begrepet. Det kan se ut til at dette har en relasjon til deres holdning til lovverket, og at det derfor er vanskelig å få til en endring.

5.3.7 Skolekultur

I datamaterielt trer det frem at det er flere forhold ved skolekulturen som kan påvirke lærernes forebyggende arbeid mot mobbing. Flere av informantene poengterer at det ikke

settes av nok tid til å jobbe med mobbing. Det fører til at det ikke er noe konsekvent eller kontinuerlig arbeid mot mobbing. Silje uttrykker blant annet at mobbing sjeldent er oppe i plenum på sin skole.

Silje: Å, det er for sjeldent vet du. Jeg må tenke. Jeg tror bare det er nevnt én gang på en fellestid nå. Så det er ikke ofte. Veldig sjeldent.

Ole og Lene er enig i at det ikke jobbes kontinuerlig mot mobbing på deres skole. Hovedgrunnen til dette er mangel på tid og prioriteringer.

Ole: Kanskje at man ikke snakker om det nok da, kanskje. Sånn som lærere da. Fra både ledelsen og nedover da. At man bruker mer tid på det da.

Lene: Ja, det er jo det at det går i rykk og napp da. Det er jo ikke noe konsekvent flyt i min arbeidsplass sitt fokus mot mobbing. Det går i bølgedaler. Det går på... På en litt grotesk måte så kan du si at det går på popularitetsstempel.

Flere av informantene sier at mobbing blir tatt opp i plenum hvis det er en mobbesak på skolen deres. Det ser derfor ut til at skolene jobber med mobbing når mobbesituasjoner faktisk oppstår, i stedet for å jobbe kontinuerlig med det. I et spørsmål angående kontinuerlig arbeid mot mobbing og hvor ofte skolen har dette oppe i plenum, svarer både Ole og Beate at nye planer blitt gjennomgått.

Beate: Hvert år kommer mobbeplanen, så det blir jo gjennomgått på en måte. Eller i hvert fall minna på.

Ole: Neste uke så kommer kanskje mobbeombudet for eksempel, også har du kanskje ikke noe om det før neste år igjen da.

Lene forklarer at skolen hennes prøver å jobbe kontinuerlig og systematisk mot mobbing, men at de feiler i dette arbeidet.

Lene: De klarer ikke å etablere det ordentlig. Også klarer de ikke å få lærerne til å implementere det ordentlig i skolehverdagen sin. Ledelsen vil ofte mye mer enn hva de får til

på en gang. De gaper over for mye da. Og de er veldig ehm... Idealistiske. De vil veldig mye, men de vil veldig mye på kort tid. Det blir veldig mange store ord og veldig lite konkret handling.

Det ser ut til at skoleledelsens tydeliggjøring av aktivitetsplikten kan ha hatt en innvirkning på lærernes arbeid mot mobbing. Det er gjennomgående i datamaterialet at skoleledelsen ikke har rettet et stort nok fokus mot revideringen av aktivitetsplikten.

Ole: Nei, vi har... Vi har snakka om det. Eh, men jeg føler ikke nå at vi har... Vi har ikke fått satt oss ned noe sånn veldig. Vi gikk gjennom den, på utviklingstid. Så var det sosiallæreren som tok det, sånn NB, NB; nå er det kommet noe nytt. Men ikke noe, vi har ikke drøftet det noe mer, eller satt oss noe godt inn i det. Vi har lest det, også må vi heller ta det senere.

For at aktivitetsplikten skal ha en funksjon, det vil si at lærere klarer å opprettholde sin aktivitetsplikt, mener Silje og Lene at skolen må endre sitt fokus og sette av mer tid i dette arbeidet.

Silje: Det er det at man må ha fokus og tid. Rett og slett. Også må... Når det skal inn, så må noe ut. Vi kan ikke få det oppå alt annet. Det er en av de tingene som er nederst på lista, dessverre. Så ånei, det rakk vi ikke, det fikk vi ikke tid til.

Lene: Ja. Du må ha et kontinuerlig fokus. Hvis du vil være en mobbefri skole, så kan du ikke fokusere på det i perioder av skoleåret. Da må du ha et hundre prosent kontinuerlig fokus på det hele tiden. Og det å fokusere på aktivitetsplikten, ja det er kjempebra. Men du kan ikke gjøre det bare i et par måneder og forvente at lærerne skal heve det opp og fremme det og jobbe aktivt ut i fra det hvis ledelsen ikke gjør det samme.

Lene poengterer at ledelsen kunne ha rettet mer oppmerksomhet på aktivitetsplikten og bakgrunnen for selve revideringen.

Lene: Ja, det kunne fokusert mer på aktivitetsplikten som en helhet. Assa, årsaken til hvorfor den har blitt implementert. Den har jo blitt implementert av en grunn. Og kanskje

jobba mer med å få oss lærerne til å fokusere på hva det er som gjør at aktivitetsplikten er vår.

Informantene fikk spørsmål om deres handlingsplan mot mobbing, og hvorvidt denne brukes aktivt i deres praksis. For at aktivitetsplikten skal fungere i praksis, er det vesentlig å tro at det må utarbeides en handlingsplan med klare retningslinjer på hvordan lærere skal agere for å overholde alle delpliktene i paragraf 9A-4. Beate er den eneste informanten som sier at det jobbes kontinuerlig med denne planen.

Beate: Det er en fast handlingsplan som ligger der. Om hvordan du skal gjøre det og den nye paragrafen er putta inn i handlingsplanen.

Tidligere i analysen svarte Silje at hun ikke hadde lest handlingsplanen mot mobbing. De andre informantene sier derimot at de fikk en innføring i denne da de startet i jobben. Det ser derimot ikke ut til at det jobbes noe kontinuerlig med denne planen. Ole sier følgende:

Ole: jeg bruker den sikkert ikke nok. Det blir litt sånn, den blir ikke bortglemt. Du vet hvor den er og sånn. Men det blir sånn i den hverdagen, så føler man liksom, man er ikke inne og sjekker hele tiden på en måte.

Beate opplever derimot at skolen fokuserer for mye på planer som skal utarbeides. Det resulterer i for lite fokus på læring og undervisning, som medfører at lærerne ikke får tid til å utvikle sin kompetanse og praksis i klasserommet.

Beate: De legger vekt på å lage planer og legge i skuffer. For det er kjempeviktig. Men det som skjer inni klasserommet det er det utrolig liten vekt på i forhold.

Hun opplever også at skolen setter inn for få eller ingen konsekvenser ved upassende atferd. Hun uttrykker at dette fører til mer atferdsproblemer, antakeligvis også mer mobbing. Hun opplever at de minste elevene tar etter de eldste, og fortsetter den upassende atferden når de ser at det ikke får noe konsekvenser.

Beate: Svakheterne er at det ikke er konsekvenser. Når de gjør noe. Så får det forferdelig lite konsekvenser. Vi føler at vi driver med sånn brannslukking på de som sliter.

5.3.8 Oppsummerende drøfting

Vedrørende lærernes arbeid mot mobbing ser det ut til at det er en rekke svakheter i skolekulturen som kan bidra til mer mobbing. På den måten møter informantene på hindringer i sitt forebyggende arbeid. Flere av informantene uttrykker at deres arbeidsplass sjeldent har mobbing oppe i plenum. Beate sier blant annet at de gjennomgår nye planer når de kommer. Å jobbe aktivt mot mobbing kan ikke være et resultat av at man gjennomgår planer én gang i året, eller blir minnet på disse planene. Det er viktig at det jobbes aktivt mot mobbing (Rørnes, 2007). Lene understreker viktigheten av å fremme og jobbe med temaet mobbing blant kollegaer. Det er derimot mangel på et slikt arbeid på skolen hennes. Hun forklarer at skolen fokuserer på mobbing i ”rykk og napp” og når media retter søkelyset på temaet. Jeg setter derfor et spørsmålstegn til hvordan skolene tilnærmer seg en nulltoleranse mot mobbing, når det tydeligvis ikke jobbes kontinuerlig og heller ikke systematisk for å fremme dette. Dette er også en utfordring Norges offentlige utredninger (2015:2, s.19) problematiserer. De mener det er lite systematikk i arbeidet mot et positivt psykososialt skolemiljø. Det vil si at skoler sjeldent vurderer tiltakenes funksjon, og følger de dermed ikke opp. De poengterer videre at ledelsen er en viktig faktor i det forebyggende arbeidet, og at de aktivt må lede et slikt arbeid for å opprettholde et trygt miljø for elevene. Å ikke ta hensyn til og utvikle systemene rundt barnet, kan resultere i et svakt forebyggende arbeid mot mobbing i henhold til systemteori (Rørnes, 2007). For å styrke et slikt arbeid er det nødvendig med god kommunikasjon mellom de ansatte på skolen (Vogt, 2016), noe informantene poengterer at det ikke er.

En svak tydeliggjøring av aktivitetsplikten ser ut til å påvirke lærernes bruk av og engasjement for lovverket. Det kan ses i sammenheng med at de har lite fokus og tro på lovverket i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Lene understreker at lærere mindre sannsynlig vil fremme og jobbe aktivt med aktivitetsplikten når det er manglende entusiasme og engasjement fra skoleledelsen. Hun utlyser et ønske om at ledelsen burde implementert den bedre. Slik kan man antyde at lærere ville hatt større tiltro til lovverket og brukt det aktivt i sin praksis hvis ledelsen hadde rettet større oppmerksomhet til den. Ole nevner at revideringen av aktivitetsplikten ble tatt opp på et fellesmøte. I følge hans uttalelse, virker det som at temaet ble tatt opp i forbifarten. Han fortalte også at de måtte sette seg inn i aktivitetsplikten senere. Det betyr at lærerne på denne skolen ikke har fått en nødvendig innføring i aktivitetsplikten, som medfører at de ikke kjenner til innholdet godt nok. Dette er

med mindre de selv, på eget initiativ, har satt seg inn i lovverket. Silje poengterer at skolens prioritering av aktivitetsplikten har vært for svak. Hun forteller at det har havnet nederst på listen av ting som skal gjennomgås i fellestid. I denne sammenheng understreker hun at noe må prioriteres bort for at de skal få tid til å sette seg inn i aktivitetsplikten.

Faktumet av at skoleledelsen ikke har fokusert på aktivitetsplikten, bidrar til at lærere mangler en kompetanse som er nødvendig å inneha for å utøve plikten sin i praksis. Det kan trolig være en dimensjon som er med på å påvirke deres negative holdninger mot lovverket, som ble diskutert tidligere i analysen. Det oppfattes derfor at det til dels er en avstand mellom politiske mål og læreres profesjonelle praksis. Beate understreker at hennes ledelse har utarbeidet en handlingsplan mot mobbing og innlemmet paragraf 9A-4 i denne. Med dette har de et fokus på aktivitetsplikten og hvordan denne skal brukes i lærernes praksis. Ulempen i dette, er at Beate innehar en manglende kompetanse og forståelse for fenomenet mobbing, som ble belyst tidligere i kapittelet. Det vil trolig begrense hennes bruk av handlingsplanen, ved at mobbesituasjoner kan bli oversett, og dermed ikke løst. Formålet med en handlingsplan er å følge handlingsregler når mobbesituasjoner oppstår (Bakken & Roland, 2015), men den vil ha en liten effekt hvis en lærer ikke oppdager eller gjenkjenner mobbing.

På bakgrunn av Ole sitt utsagn om skolens handlingsplan, ser det ut til at den ikke blir brukt systematisk i hans praksis, noe som er av uheldig karakter da dette er selve formålet med en slik plan (Bakken & Roland, 2015). Det er også gjeldende for Lene og Silje. Ledelsen har et ansvar for å utvikle den hvert år og bidra til at den ikke blir glemt (Roland, 2014). På bakgrunn av informantenes uttalelser, ser det ut til at Beate sin skole er den eneste som kontinuerlig har arbeidet med denne planen. De andre informantene har kun fått en innføring i den da de begynte der. Det ser derfor ut til at det er flere faktorer som spiller inn i bruken av en slik plan. Det er mulig å antyde at en handlingsplan mot mobbing tas i bruk kun når en mobbesituasjon oppstår. Resten av tiden er den gjemt bort, noe Utdanningsdirektoratet (2014) uttrykker at den ikke må gjøre. Det resulterer i et manglende systematisk og kontinuerlig arbeid mot mobbing.

Det trer frem i datamaterialet at kompetanseheving er ønskelig, da dette trolig kan styrke informantenes forebyggende arbeid mot mobbing. Det ser derimot ut til at ledelsen ikke legger til rette for dette. Lærere har en travel jobbhverdag, og mangel på tid er en faktor som er utenfor deres kontroll og som kan påvirke deres forebyggende arbeid mot mobbing (Lynn,

McKay, & Atkins, 2003). Selv om informantene tidligere i analysen understrekte at de aldri ville tilegne seg nok kunnskap om mobbing på grunn av dets uformelige karakter, er det derimot viktig at skolene ser lærernes sterke sider og benytter disse i arbeidet mot mobbing (Kahn, Jones & Wieland, 2012).

Informantenes uttalelser berører organisatoriske forhold som ser ut til å hindre, heller enn å fremme, lærernes kompetanseutvikling. Manglende prioriteringer og kontinuerlig arbeid mot mobbing, manglende engasjement fra ledelsen og svak implementering ser ut til å være faktorer som hindrer lærerne i å utvikle deres kompetanse om mobbing, så vel som å aktivt jobbe mot en nulltoleranse mot mobbing. Det tilsier at deres skoler ikke har en kultur for hvordan de jobber aktivt for å forebygge mobbing.

6 HOVEDFUNN OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

6.1 Innledning

Hensikten med denne oppgaven har vært å få en innsikt i hva som kjennetegner læreres forebyggende arbeid mot mobbing, og hvilke faktorer som påvirker dette arbeidet. For å svare på oppgavens problemstilling har det blitt fremlagt teori og forskning innenfor dette feltet. Med intervju som metode har jeg fått muligheten til å besvare min problemstilling på bakgrunn av læreres erfaringer og tanker om mobbing, i samsvar med en fenomenologisk tilnærming. Det har resultert i spennende og til dels urovekkende funn, som trolig kan bidra til å se at arbeidet mot mobbing trenger å ta nye veier. Det er viktig å understreke at mitt formål ikke har vært å kaste et negativt lys over det forebyggende arbeidet mot mobbing, men heller bidra til å rette søkelyset mot de utfordringer lærere møter på i dette arbeidet. Hensikten har vært å skape en forståelse av informantenes livsverden, og se på muligheter for forbedring. Følgende blir mine hovedfunn drøftet med utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmål.

6.2 Drøfting av hovedfunn

Innledningsvis belyste jeg et dilemma vedrørende det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det er helt klart blitt utarbeidet klare retningslinjer i Norge om hvordan man skal jobbe forebyggende mot mobbing. Spørsmålet jeg reiste var derimot om lærere har evnen og kompetansen til å utføre dette i praksis. På bakgrunn av funnene i studien, er det tydelig at informantene har en begrenset kunnskap om fenomenet mobbing. Ingen kan gjengi en fullverdig definisjon av mobbing, og de ytrer et behov for kompetanseheving. Mangel på tid og mobbingens uformelige karakter var den største utfordringen i henhold til å utvikle denne kompetansen.

Det viser seg at lærerne fokuserer på gode tiltak i sin praksis. Deres relasjonskompetanse og klasseledelse var blant annet fremtredende, som viser seg å ha en nær tilknytning til hverandre - å utføre god klasseledelse avhenger av gode relasjoner mellom lærer-elev og

mellom elev-elev (Nordahl et al., 2005). Arbeidet i klasserommet virket å basere seg mye på disse dimensjonene, som blir sett på som positive forebyggingsverktøy. Eksempelvis la Ole vekt på en proaktiv og tydelig klasseledelse, ved å blant annet utforme klare retningslinjer og regler innad i klassen. Rollespill var også en brukt metode blant to av informantene, som kan bidra til mindre mobbing ved at elevene blir bevisst problemet (Rigby, 2002). Samtidig viser lærerne til et positivt forebyggingsarbeid på skolenivå. I lys av systemteori, vil dette være en positiv tilnærming som kan gagne hele skolen, da lærerne bevisst retter tiltak mot skolen som helhet (Olweus, 1992). Et slikt arbeid kan også bidra til mindre tilfeller av mobbing (Orpinas & Horne, 2006). Selv om informantene vektlegger tiltak i sitt forebyggende arbeid som ut i fra teori og forskning viser seg å ha effekt, vil trolig deres kompetanse på feltet påvirke deres praksis. Dette kan uheldigvis påvirke mobbeofferet, mobberen og generelt det psykososiale miljøet i klassen og skolen. Det er derfor mulig å antyde at det forebyggende arbeidet ville vært mer kvalitetspreget med en kompetanseheving hos lærere.

Manifest mot mobbing skulle tidlig på 2000-tallet fokusere på lokalt beredskap for å styrke skolers arbeid mot mobbing (Rørnes, 2007). Informantene beskriver derimot en skolekultur som ikke legger til rette for et aktivt arbeid mot mobbing. De påpeker at deres skoler ikke jobber kontinuerlig for å opprettholde og utvikle deres kompetanse på feltet. Det kan se ut til at dette bidrar til at lærere tar avstand fra mobbeproblematikken som blant annet medfører en ansvarsfraskrivelse. De legger til dels skylden over på ledelsen og instansene rundt, som for eksempel den tilhørende kommunen. En skolekultur som innehar et manglende fokus på mobbing ser ut til å påvirke læreres forebyggende arbeid mot mobbing. Her er det mulig å trekke linjer mot aktivitetsplikten. I henhold til studiets funn, har informantene en begrenset kunnskap om denne paragrafen i opplæringsloven. Det ser derfor ut til at lovens intensjon ikke blir oppfylt, noe som direkte påvirker læreres forebyggende arbeid mot mobbing, da de må kjenne til dets innhold for at den skal ha en forebyggende funksjon (Rørnes, 2007). Det er derfor mulig å antyde at det er en avstand mellom politiske mål og læreres profesjonelle praksis. Informantene understreker at den blant annet må personifiseres til hver enkelt lærer, at det må settes av mer tid, at den må tydeligere frem i skolen og i andre planer. Resultatene tyder også på at informantene har en manglende tro til lovverket og hvorvidt den kan bidra til en endring. En av informantene sier blant annet at den vil ha en funksjon i en periode, men at det vil avta når skolen skal fokusere på andre satsningsområder. På bakgrunn av deres tanker om aktivitetsplikten og dets funksjon, ser det derfor ut til at det må jobbes bedre på alle nivåer for at loven skal bli oppfylt. Det kan tenke seg at skolesystemets (blant annet ledelsen)

tydeliggjøring av loven har vært for svak. Samtidig er det nødvendig å understreke at alle lærere er pliktige til å sette seg inn i loven og følge den.

Informantenes holdninger og profesjonsforståelse ser også ut til å være faktorer som indirekte påvirker læreres forebyggende arbeid. Lene mener blant annet at det er vanskelig å endre læreres praksis. Det kan ses i sammenheng med Beate sine utsagn. Hun mener hennes yrke består i å undervise, og at skolen burde styrke sitt arbeid mot mobbing ved å ansette andre fagfolk som har større kompetanse med å jobbe mot et bedre psykososialt miljø. Deres profesjonsforståelse kan antakelig forklare noe av informantenes holdninger. Det er gjennomgående i datamaterialet at informantene opplever et for stort ansvar tilknyttet læreryrket. Med en slik forståelse er det mulig at lærere heller tar avstand fra mobbeproblematikken og legger ansvaret over på andre instanser i samfunnet. Det er uheldig da lærere bør inneha tydelige holdninger mot mobbing for å signalisere at det ikke er akseptert (Roland, 2014). Det kan derfor tenke seg at å endre disse holdningene til lærerne, kan styrke deres forebyggende arbeid. Selv om de jobber med tiltak i klasserommene, er det mulig å påstå at deres negative holdninger kan ha en negativ effekt på deres klasseledelse og forebygging av mobbing. Det kan ses i sammenheng med en av forutsetningene Olweus (1992) mener er viktig å ta med seg inn i arbeidet mot mobbing. Han poengterer at lærere må engasjere seg i det forebyggende arbeidet for å endre situasjonen. På bakgrunn av studiets funn, ser det ut til at flere dimensjoner må styrkes for å muliggjøre et slikt arbeid.

Selv om informantene fokuserer på gode forebyggende tiltak, ser det ut til at deres kompetanse, holdninger, profesjonsforståelse, tanker om lovverk og endring og skolekulturen er med på å påvirke deres forebyggende arbeid mot mobbing. Dette bestemmer trolig også kvaliteten på arbeidet. Samtidig påvirker dette lærernes aktivitetsplikt, og hvorvidt denne har en plass i deres profesjonsforståelse og dermed en funksjon i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Temaene i analysen har alle en relasjon til hverandre. De påvirker hverandre på flere måter, mest i en negativ retning. På bakgrunn av et systemperspektiv, vil det trolig være viktig at det jobbes aktivt på flere nivåer for å forbedre disse aspektene ved mobbing. Slik kan muligens det forebyggende arbeidet mot mobbing styrkes.

6.3 Pedagogiske implikasjoner

Det er mulig å antyde ut i fra datamaterialet at informantenes forebyggende arbeid kan bli enda bedre. Å styrke deres kompetanse på feltet er trolig en av faktorene som kan bidra til et bedre arbeid mot mobbing. I analysen ble det nevnt at en handlingsplan mot mobbing ikke nødvendigvis jobbes aktivt med i praksis. Denne planen inneholder blant annet mål, rutiner og hvordan man skal tilnærme seg mobbesituasjoner (Bakken & Roland, 2015). Det kan derfor være viktig at lærere og skoleledelsen jobber aktivt for å internalisere en slik handlingsplan. Lærere må føle seg selvsikre i hvordan de skal reagere på og stoppe en mobbesituasjon (Boulton, 1997), noe en slik plan bidrar til. Slik vil de også bidra til å overholde sitt ansvar i å etablere et trygt og godt psykososialt miljø for elevene sine (Rørnes, 2007). Det er som sagt individuelle forskjeller på hvordan lærere jobber forebyggende mot mobbing (Olweus, 1992). For at lærere skal kunne signalisere en holdning som viser at mobbing ikke aksepteres, er det mulig å antyde at de først må ha kunnskap om hva fenomenet innebærer. Det vil si at skolen må jobbe systematisk og kontinuerlig for å utvikle læreres kompetanse. Det kan gjøres ved å utarbeide og jobbe aktivt med en handlingsplan mot mobbing, samt læreres aktivitetsplikt. Slik vil også muligens lovverket bli integrert bedre i lærernes profesjonsforståelse. Det kan også være hensiktsmessig å diskutere og prate om mobbing og hendelser de selv har opplevd, noe Rigby (2002) understreker viktigheten av. Ved å forstå omfanget av mobbing og ha kunnskap om alvorlighetsgraden av det, kan det muligens bidra til at lærere endrer holdningene som tidligere er diskutert, som trolig vil styrke deres praksis. En mulig innvendig til dette er at lærerutdanningene bør utvikles og forbedres. Profesjonsdannelsen starter på lærerskolen, og hvis mobbing blir nedprioritert på agendaen der, så vil det muligens påvirke lærerens oppfatning av temaet negativt.

6.4 Begrensninger

Intervju som metode har sine styrker, men også svakheter i henhold til å besvare studiets forskningsspørsmål. I denne studien vil antall informanter og mangel på flere datakilder gi noen begrensninger. Det har kun deltatt fire informanter i prosjektet. Det vil si at deres tanker om mobbing og forebygging ikke nødvendigvis samsvarer med andre læreres forståelse av fenomenet. Det har også blitt redegjort for at studiet nærmet seg et bekvemmelighetsutvalg. Dette kan medføre en bias, ved at informantene ikke representerer populasjonen godt nok. Samtidig var jeg bevisst dette, og foretok et utvalg på bakgrunn av ”maximum variation

sampling”. Slik sikret jeg bredde og variasjon innad i utvalget. Det er klart at flere informanter hadde bidratt til et rikere og muligens dypere datamateriale. Samtidig er disse begrensningene et resultat av et kort mastergradløp. Når det er sagt, er det gjennomgående i mine funn at informantene innehar mange av de samme tankene om mobbing og forebygging, noe jeg ser på som en styrke. Det var også en av forutsetningene for valg av tema – at alle informantene måtte ha sagt noe om det. Det er derfor mulig at studien åpner opp for videre forskning innenfor feltet, noe som Patton (2002) poengterer.

6.5 Forslag til videre forskning

Denne intervjustudien har identifisert hva som kjennetegner læreres forebyggende arbeid, og hva som påvirker dette arbeidet. Funnene tyder på at arbeidet mot mobbing må skjerpes og utvikles for å ha en bedre funksjon. Det finnes mye forskning på mobbing og hvilke tiltak som viser seg å ha en forebyggende funksjon. Det viser seg derimot å ha en begrenset funksjon hvis lærerne ikke innehar kunnskap om hvordan de oppdager eller håndterer mobbing. Det kan være viktig å danne en felles forståelse blant lærere og instansene i og rundt skolen for å oppnå en god nok handlingskraft, sett i sammenheng med systemteori. Det vil muligens styrke aktivitetspliktens funksjon, ved at lærere aktivt griper inn i alle hendelser der elever føler seg krenket. Det kan derfor være aktuelt å inkludere lærere i arbeidet mot mobbing, da det er de som aktivt skal jobbe for å redusere mobbing i skolene. Funnene i studien tyder på at systemene i og utenfor skolen må skjerpes for at det skal skje en holdningsendring blant lærerne. Det ville derfor vært spennende å forske videre på læreres holdninger til mobbing; hva som kjennetegner læreres holdninger, for eksempel ved skoler som lykkes versus de som strever. Studien antyder også at lærernes alder er i spill når det gjelder deres arbeid mot mobbing. Det ville vært interessant å undersøke dette nærmere, og analysert hva som eventuelt kan forhindre dette. Samtidig trer det frem i intervjuene at lærernes profesjonsforståelse er en holdning som kan påvirke deres forebyggende arbeid mot mobbing. Å forske videre på hva som er sentralt i denne forståelsen når det kommer til det sosiopedagogiske arbeidet i skolen ville vært spennende. En annen mulighet er å forske videre på hvorfor lærere ikke er opptatte av lovverket. Opplæringsloven er kort og lettlest, og skal være enkel å sette seg inn i. Allikevel viser studiets funn at lærerne ikke har en fullverdig forståelse eller engasjement for denne. Det ville vært interessant å foreta grundige spørreundersøkelser og intervjuer av lærere på skoler rundt i Norge. Slik kunne man analysert ulike faktorer som muligens påvirker deres bruk av lovverket.

Litteraturliste

Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Alberti-Espenes, J., Houg, B. J., & Teisberg, K. A. (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikt, krenkelse og mobbing i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Arge, L. A., & Hoem, L. C. (2012). Voksne har ansvar for å skape vennskap!. I Sandsmark, J (Red.), *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (s. 9-21). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'. *Psychological Medicine*, 40, s. 717-729. doi: 10.1017/S0033291709991383

Bakken, B., & Roland, E. (2015). Snumetoden i tøffe klasser. I Roland, E. (Red.), *Problemløsningsmodeller* (s. 60-77). Oslo: Universitetsforlaget.

Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The Invisibility of Covert Bullying Among Students: Challenges for School Intervention. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22 (2), s. 206-226. doi: 10.1017/jgc.2012.27

Barneombudet (u.å). *Artikkel 3 – Barnets beste*. Hentet 8.februar 2018, fra Barneombudet <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-3/artikkel-3-barnets-beste-fulltekst/>

Berg, G. D. (2015). "Eg må være slik dei trur eg er" – en refleksjon for læreren i møte med eleven. I Roland, E. (Red.), *Problemløsningsmodeller* (s. 120-135). Oslo: Universitetsforlaget.

- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (2), s. 223-233. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2009). Measuring and Changing a "Culture of Bullying". *School Psychology Review*, 38 (3), s. 356-361. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/219657443/fulltextPDF/9E1A90B7DB474EC0PQ/1?accountid=14699>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), s. 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported interventions strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and teacher education*, 51, s. 191-202. Doi: 10.1016/j.tate.2015.07.004
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (11), s. 105-119. Hentet fra <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1586&context=ajte>
- Chen, L-M., Sung, Y-H., & Cheng, W. (2017). How to Enhance Teachers' Bullying Identification: A Comparison Among Providing a Training Program, a Written Definition, and a Definition with a Checklist of Bullying Characteristics. *Asia-Pacific Education Research*, 26 (6), s. 351-359. doi: 10.1007/s40299-017-0354-1
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2010). The Assessment of Bullying. I Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 265-276). New York: Routledge.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, & mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, California: SAGE Publications.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 73 (9), s. 347-355. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44 (6), s. 1036-1052. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. I Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 61-72). New York: Routledge.
- Espelage, D. L. (2015). Taking Peer Victimization Research to the Next Level: Complex Interactions Among Genes, Teacher Attitudes/Behaviors, Peer Ecologies, & Classroom Characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), s. 77-80. doi: 10.1007/s10802-014-9948-8
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5 (1), s. 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Flygare, E., Frånberg, G. M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.

- Grumm, M., & Hein, S. (2013). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34 (3), s. 299-312. doi: 19.1177/0143034312461467
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17.juli 1998 nr. 61: kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horowitz, M., & Bollinger, D. M. (2014). *Cyberbullying in Social Media within Educational Institutions: Featuring Student, Employee, and Parent Information*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Kahn, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49 (8), s. 784-793. doi: 10.1002/pits.21632
- Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying In Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7 (5), s. 1-12. Hentet fra <https://doaj.org/article/20cb5605658649b2b7eae96011e5651>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, (28), s. 219-233. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2008/03/validity_and_validation_in_qualitative_and_quantitative_research
- Kruger, J., Gordon, C., & Kuban, J. (2006). Intentions in teasing: When "just kidding" just isn't good enough. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (3), s. 412-425. doi: 10.1037/0022-3514.90.3.412
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovdata. (2017, 29.september). "Mobbeloven". Hentet 27.oktober 2017, fra Lovdata <https://lovdata.no/artikkel/mobbeloven/1978>

- Lynn, C. J., McKay, M. M., & Atkins, M. S. (2003). School Social Work: Meeting the Mental Health Needs of Students through Collaboration with Teachers. *Children & Schools*, 25 (4), s.197-209. Hentet fra https://search.proquest.com/docview/61304286?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimio
- McIntosh, K., Predy, L. K., Upreti, G., Hume, A. E., Turri, M. G., & Mathews, S. (2014). Perceptions of Contextual Features Related to Implementation and Sustainability of School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (1), s. 31-43. doi: 10.1177/1098300712470723
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco, California: Jossey-Bass.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teacher's Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), s. 718-738. Doi: 10.2307/4126452
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oldenburg, B., Duijn, M., Sentese, M., Huitsing, G., Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), s. 33-44. doi: 10.1007/s10802-013-9847-4

- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching bullying. I Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 9-33). New York: Routledge.
- Opplæringsloven. (2017). Kapittel 9A. *Elevane sitt skolemiljø*. 9.juni 2017, nr.38. Hentet 26.oktober 2017, fra Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention. Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: School factors related to bullying and schoolbased bullying interventions. I Sanders, C. E., & Phye, G. D (Eds.), *Bullying. Implications for the Classroom* (s.159-174). California: Elsevier Academic press.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Regjeringen. (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014*. Hentet 01.februar 2018, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal of Behavioral Education, 23* (1), s.150-167. doi: 10.1007/s10864-013-9186-0

- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How School Personnel Tackle Cases of Bullying. A Critical Examination. I Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 455-467). New York: Routledge.
- Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell Forlag A/S.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), s.299-312. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset"*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Smith, P. K., & Slonje, R. (2010). Cyberbullying. The Nature and Extent of a New Kind of Bullying, In and Out of Schools. I Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 249-262). New York: Routledge.
- Stette, Ø. (2017). Kapittel 9A. Opplæringsloven. Elevenes skolemiljø. Oslo: Pedlex.
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in school: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), s. 7-23. Hentet fra https://doi.org/10.1300/J135v02n02_02
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A., & Thornberg, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106-120). Stockholm: Författarna och Liber AB.

- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective Strategies for Long-Term Improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Utdanningsdirektoratet. (2011, januar). *Arbeid mot mobbing: veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Hentet 26.september 2017, fra https://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/5/Arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014, mai). *Systemrettet arbeid etter opplæringsloven kapittel 9a Udir-4-2014*. Hentet 30. april 2018, fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/Udir-4-2014-Systemrettet-arbeid-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/1Systematisk-arbeid--internkontroll-etter--9a-4/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, august). *Mobbing og mistriivsel – hva skal skolen gjøre?* Hentet 23.januar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, januar). *Elevundersøkelsen 2017: Mobbing og arbeidsro*. Hentet 23.januar 2018, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro2/>
- Van Der Zanden, P., Denessen, E., Scholte, R. (2015). The Effects of General Interpersonal and Bullying-Specific Teacher Behaviors on Pupils' Bullying Behaviors at School. *School Psychology International*, 36 (5), s. 467-481. doi: 10.1177/0143034315592754
- VanZoeren, S., & Weisz, A. N. (2018). Teachers' Perceived Likelihood of Intervening in Bullying Situations: Individual Characteristics and Institutional Environments. *Journal of School Violence*, 17 (2), s. 258-269. doi: 10.1080/15388220.2017.1315307
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), s. 1135-1143. doi: 10.1037/a0036110
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory into practice*, 52 (4), s. 296-302. doi: 10.1080/00405841.2013.829735

Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308-315. doi: 10.1080/00405841.2014.947226

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Gunstein Egeberg
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 04.01.2018

Vår ref: 57897 / 3 / BG H

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57897</i>	<i>Mobbing og forebygging. Hva gjør skolen når en elev blir mobbet?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunstein Egeberg</i>
<i>Student</i>	<i>Maren Fossen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Mobbing og forebygging”

Bakgrunn og formål

Min hensikt med denne studien er å få en dypere kunnskap om dine erfaringer rundt mobbeproblematikken i skolen. Jeg har som hensikt å få et innblikk i hvordan lærere handler dersom han eller hun oppdager mobbing, samt hvilke forebyggende tiltak som blir satt i gang når slike situasjoner forekommer. Min problemstilling er: *Hva kjennetegner og påvirker læreres forebyggende arbeid mot mobbing?* Dette er en masterstudie som gjennomføres ved Universitetet i Oslo.

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

Intervjuet vil vare omtrent en time. Jeg vil bruke en båndopptaker underveis i intervjuet slik at jeg får med meg alt som blir sagt. Dette vil være et hjelpemiddel for meg i etterkant, slik at jeg får skrevet ned ordrett det du forteller meg. Det vil gi meg et helhetlig bilde av dine erfaringer rundt temaet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle mobbing og forebygging i skolen. Jeg kommer til å behandle alt datamateriale fra intervjuet på min datamaskin. Dette vil kun jeg og min veileder ha tilgang til. Dette materialet vil bli slettet når masteroppgaven er levert i juni 2018. Personopplysninger vil bli anonymisert og alt av informasjon som kommer frem i intervjuet vil behandles konfidensielt. Som forsker må man godkjenne sin studie gjennom NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. De vil sikre at jeg utfører min studie i henhold til de retningslinjer som er pålagt en forsker.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Maren Fossen på telefonnummer xxx xx xxx. Min veileder i prosjektet heter Gunstein Egeberg.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

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

Oppvarmingsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke trinn har du jobbet på?
- Hvilket trinn jobber du på nå?

1. Holdninger mot mobbing

- Hva slags holdninger anser du som viktig i arbeidet mot mobbing?
 - o Hvorfor tror du disse holdningene er viktige?
- Er det noen holdninger du anser som *spesielt* viktige?
 - o Hvordan tror du disse holdningene kan bidra til å redusere/forebygge mobbing?
 - o Hvordan er disse holdningene forankret i kollegiet og i ledelsen?
 - o Er disse holdningene skrevet ned noe sted og er du opptatt av å utvikle disse?

2. Kunnskap om mobbing

- Hvordan vil du definere fenomenet mobbing?
- Hvilke tiltak mot mobbing anser du som virkningsfullt?
 - o Hvorfor tror du disse tiltakene har en funksjon?
- Føler du at du har nok kompetanse om mobbing?
 - o Hvis nei: hva skal til for at du føler deg kompetent til å håndtere mobbing?
- Hvordan vil du handle dersom du oppdager mobbing?
- Tror du opplæringslovens aktivitetsplikt har en funksjon?

- Har du merket en forskjell på skolens arbeid mot mobbing etter revideringen av aktivitetsplikten?
 - o Hvordan?
- Kjenner du til innholdet i aktivitetsplikten?
- Hva skal til for at lærere skal klare å opprettholde sin aktivitetsplikt?

3. Skolemiljøet

- Hvilke faktorer i skolemiljøet tror du er av betydning for forebygging av mobbing?
- Ser du noen svakheter i ditt skolemiljø som kan bidra til mer mobbing?

4. Skoleledelsen

- Opplever du at din skole jobber aktivt mot mobbing?
 - o Hvordan?
 - o Hvor ofte har dere mobbing som tema oppe i plenum?
- Hva slags handlingsplan har din skole mot mobbing?
 - o Har du fått en innføring i denne handlingsplanen?
 - o Bruker du denne aktivt i din egen praksis?
- Får du veiledning/støtte av ledelsen i hvordan du skal håndtere mobbesaker?
 - o Hvordan?

Avslutning

- Er det noe mer du vil fortelle før vi avslutter intervjuet?
- Er det greit jeg tar kontakt med deg hvis jeg har spørsmål knyttet til intervjuet?
- Takk for at du stilte opp