

# Opprør er språket til dem som ikke blir hørt

*En kvalitativ studie av unges erfaringer og  
opplevelser om skolens håndtering av utsatte barn  
som strever med antisosial atferd*

Heidi Kjellevand



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

*”Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpekunst.” – Søren Kierkegaard*

*Når hemmeligheter fortelles, er det fordi det gir mening i sammenhengen. Når det er nok aksept og trygghet, kan tabuer brytes.*

# **Opprør er språket til dem som ikke blir hørt**

*En kvalitativ studie av unges erfaringer og opplevelser om skolens håndtering av utsatte barn som strever med antisosial atferd*

Copyright Heidi Kjellevand

2018

Opprør er språket til de som ikke blir hørt – en kvalitativ studie av unges erfaringer og opplevelser om skolens håndtering av utsatte barn som strever med antisosial atferd

Heidi Kjellevand

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

**Bakgrunn:** Forandringsfabrikken er en stiftelse som arbeider for å gjøre hjelpesystemer som skole, barnevern, psykisk helsevern, kriminalomsorg, NAV og mottak av flyktninger, bedre for unge i dag. I regi av Forandringsfabrikken bidrar ungdommer mellom 13 og 20 år (noen litt eldre) med erfaring fra de forskjellige systemene, med sine historier og sine erfaringer, med den hensikt å forbedre og utvikle hjelpesystemene. Informantene i denne studien er rekruttert gjennom Forandringsfabrikken.

**Hensikt og problemstilling:** Hensikten med studien er å se hva fem ungdommer, som tidligere har strevet med antisosial atferd, beskriver som fungerende, gode handlinger i skolen for å hjelpe elever som befinner seg i en utfordrende situasjon. Studiens problemstilling er: *Hva kan skolen gjøre for å skape et godt psykososialt miljø i den hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd?* Forskningsspørsmålene som ble utarbeidet, lyder:

- Hva mener informantene er gode tiltak for barn som opplever en utfordrende skolehverdag?
- Hvordan beskriver informantene årsaken til en utfordrende skolehverdag?
- Hvordan kom de seg ut av den utfordrende atferden?

**Metode:** Kvalitativt forskningsintervju er brukt som datainnsamlingsmetode. Utvalget består av fem informanter som er med i Forandringsfabrikken. I analyseprosessen forsøkte jeg å finne temaer i det transkriberte materialet som jeg anså som viktige i forhold til oppgavens tematikk. Det siste steget i analysen innebar tolkning av funn, hvor jeg forsøkte å belyse informantenes perspektiver knyttet til problemstillingen, for så å knytte dette til nivåene i Bronfenbrenners (2005) modell.

**Resultater:** Skolens betydning handler om voksne som våger å bry seg og om å vise tillitt og omsorg overfor elevene sine. Å se bak atferden til elever som strever med antisosial atferd, handler om å møte følelsene og jobbe ut i fra dem, og ikke fra atferden.

**Konklusjon:** Resultatene tyder på at nærhet og forståelse overfor elever er viktige tiltak, og øker sjansen for at elever som møter en utfordrende skolehverdag, opplever et trygt og godt

skolemiljø. Straff og belønning utgjør seg som ugunstige tiltak og kan føre til ekskludering. En voksen å prate med som bryr seg, viser seg å være det mest betydningsfulle.





# Forord

Veien mot en mastergrad i spesialpedagogikk, har mer eller mindre bestått av tilfeldigheter. Etter endt bachelorutdannelse i drama og teater var veien uklart, men etter endt skoleerfaring med spesialpedagogisk arbeid, ble veien innlysende: Jeg ønsket å utforske feltet ytterligere. Imidlertid ble veien gjennom masterstudiet utfordrende. Når jeg nå ser meg tilbake, er det likevel med en større tro på at jeg har valgt riktig retning i forhold til hva jeg ønsker å jobbe med. Masteroppgaven i seg selv har bidratt til ny kunnskap for min egen del, samt preget min personlige interesse for feltet, og jeg er blitt overbevist om oppgavens relevans i forhold til faget. Jeg har fordypet meg i et av de temaene som aller mest berører og engasjerer meg, noe som har vært spennende. Jeg er nå stolt over at oppgaven har fått sitt punktum, og jeg ser frem til å bytte ut lesesal, PC og lærebøker med andre omgivelser og ekte mennesker, hvor jeg tar med meg kunnskapen fra studien, samt kreativiteten gjennom drama og teater.

Jeg ønsker å takke min veileder Erling Kokkersvold, for gode faglige innspill, utfordringer, og for fleksibilitet og hjelpelighet på telefon gjennom døgnets 24 timer. Takk for all hjelp, omtanke, støtte, og oppmuntring til å stå på videre! Du har vært topp!

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til de fem informantene som villig stilte opp og fortalte om opplevelser og erfaringer fra eget liv. Deres bidrag danner grunnlaget for hvordan oppgaven har tatt form, og hvilken retning den har tatt. Forandringsfabrikken fortjener også en stor takk, da dem villig samarbeidet med å skaffe informanter til min masterstudie. Takk til Hege Eika Frey!

Til sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke min fantastiske familie, og mine nærmeste venner, som har støttet meg, hjulpet meg, og vært betydningsfulle roller i denne perioden. Dere har vist meg masse omtanke og motivasjon til å fullføre, og jeg har kunnet gledes meg over tilværelsen, og over å ha noen som dere i livet mitt! Dere er unike, og jeg føler meg heldig og stolt! Tusen takk!



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>14</b>
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave	14
1.2	Forandringsfabrikken	16
1.3	Formål og tema	18
1.4	Problemstilling	19
1.5	Rammeverk	19
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>22</b>
2.1	Antisosial atferd	22
2.2	Aggresjon	24
2.2.1	Reaktiv aggresjon	24
2.2.2	Proaktiv aggresjon	25
2.3	Forekomst av mobbing	25
2.4	Hva er mobbing?	26
2.4.1	Kjønnsforskjeller	27
2.4.2	Maktforhold	28
2.4.3	Sammenheng mellom mobbing og kriminalitet	28
2.5	Skolens betydning	29
2.5.1	Hovedfunnene med utgangspunkt i elevers psykososiale skolemiljø	29
2.5.2	Hovedstrategier i skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø	31
2.5.3	Djupedalutvalget (NOU 2015: 2)	32
2.5.4	Lovproposisjonen	33
2.5.5	Aktivitetsplikt	33
2.6	Forebygging av atferdsproblemer	34
2.6.1	Primærforebygging	34
2.6.2	Sekundærforebygging	35
2.6.3	Tertiærforebygging	35
2.7	Mobbeprogrammer	36
2.7.1	PALS	37
2.7.2	LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse)	37
2.7.3	Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd	38
2.8	Bronfenbrenners teori	38
2.8.1	Den bioøkologiske modellen	39
2.8.2	Systemteori	40
2.9	Perspektiver innen systemisk forståelse	42
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>44</b>
3.1	Valg av metode	44
3.2	Kvalitativ metodisk tilnærming	44
3.3	Kunnskapssyn	45
3.4	Vitenskapsteoretiske perspektiver	46
3.4.1	Hermeneutikk	46
3.4.2	Fenomenologi	47
3.5	Semistrukturert intervju	48
3.6	Utvalget	49
3.7	Intervjusituasjonen	50
3.8	Transkribering	51
3.9	Analyse (koding)	52

<b>3.10</b>	<b>Validitet og reliabilitet.....</b>	<b>55</b>
3.10.1	Validitet (gyldighet).....	55
3.10.2	Reliabilitet (pålitelighet) .....	57
<b>3.11</b>	<b>Etiske hensyn .....</b>	<b>58</b>
3.11.1	Konfidensialitet .....	59
<b>4</b>	<b>Analyse av resultater og diskusjon .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>Hva mener informantene er gode tiltak for barn som opplever en utfordrende skolehverdag?.....</b>	<b>61</b>
4.1.1	Relasjoner.....	61
4.1.2	Analyse og diskusjon av relasjoner .....	63
4.1.3	Tiltak.....	65
4.1.4	Analyse og diskusjon av tiltak .....	68
4.1.5	Faglig situasjon .....	71
4.1.6	Analyse av faglig situasjon .....	72
<b>4.2</b>	<b>Hvordan beskriver informantene årsaken til en utfordrende skolehverdag?... 74</b>	<b>74</b>
4.2.1	Analyse og diskusjon av årsaken til en utfordrende skolehverdag .....	77
<b>4.3</b>	<b>Hvordan kom de seg ut av den utfordrende atferden?.....</b>	<b>81</b>
4.3.1	Analyse og diskusjon av vendepunkt .....	83
<b>4.4</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>Hva kan skolen gjøre for å skape et godt psykososialt miljø i den hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd? .....</b>	<b>86</b>
5.1	Avsluttende diskusjon med fokus på mobbeprogrammenes muligheter og begrensninger .....	86
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>92</b>
	<b>Vedlegg / Appendiks.....</b>	<b>98</b>
5.2	<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>99</b>
5.3	<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>102</b>
5.4	<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>104</b>

## VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Kvittering fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

# 1 Introduksjon

Forandringsfabrikken er en stiftelse som arbeider for å gjøre hjelpesystemer som skole, barnevern, psykisk helsevern, kriminalomsorg, NAV og mottak av flyktninger, bedre for unge i dag (Forandringsfabrikken, 2018). Her fins ungdommer mellom 13 og 20 år (noen litt eldre), med lang erfaring fra de forskjellige systemene. I regi av Forandringsfabrikken bidrar ungdommene med sine historier og sine erfaringer, med den hensikt å forbedre og utvikle hjelpesystemene. Ungdommene kalles for ”proffer”, fordi de er profesjonelle på sitt eget liv, og det er kunnskap voksne bør lytte til (Forandringsfabrikken, 2018). De gir råd direkte til nasjonale myndigheter, og Forandringsfabrikkens filosofi er at man må ”forandre med varme”. Fundamentet i Forandringsfabrikken er kjærlighet, og tanken om å drive samfunnsutvikling med hjertet. De vil jobbe med ”hjertet først”, slik det også er formulert i Forandringsfabrikkens verdigrunnlag.

Mitt ønske for denne studien er å få innsikt i hvordan skolen kan imøtekomme elever som strever med antisosial atferd. Implisitt i dette ligger et ønske om å høre hvordan tidligere elever, i dag engasjert i Forandringsfabrikken, opplevde skolens håndtering av situasjonen deres, samt årsakene til at elevene strevde med antisosial atferd. Videre var det essensielt å høre historiene bak hvordan de kom seg ut at de ulike utfordrende situasjonene de befant seg i. Jeg ønsker å få frem elevenes stemme, og vise at deres bidrag er viktig, både for meg i denne studien, men aller helst med tanke på at deres uttalelser kan ha overføringsverdi til andre i samme situasjon, samt til det skoletilbudet som eksisterer i dag. Fiktive navn er valgt på informantene for anonymisering, og for at leseren skal kunne danne seg et indre bilde av informantene, samt skape et personlig forhold.

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Mobbing er et stadig økende problem i Norge. Tusenvis av norske barn og unge våkner opp hver dag og gruer seg til å gå på skolen. Mobbing har også den siste tiden fått mye oppmerksomhet i media, blant annet ved at flere mobbeofre har stått frem med sine historier. Befring og Duesund (2012) hevder at behovet for støtte- og hjelpetiltak til den som plager, er underkommunisert. De viser til en oppfatning hvor det ofte oppfattes at det kun er

mobbeofrene som trenger hjelp, og ikke mobberne. Mobberne blir mer oppfattet som overgriperne som må stoppes og straffes, og de må selvfølgelig stoppes. Men hvordan håndteringen av dette gjøres, utgjør kanskje den store forskjellen for videre utvikling, da også mobberen trenger hjelp og oppfølging.

Elevundersøkelsen fra 2017, forteller at 6,6 prosent av elever i Norge svarer at de blir, i en eller annen kombinasjon, mobbet av medelever, digitalt mobbet av noen på skolen eller mobbet av voksne på skolen. Hyppigheten er to til tre ganger i måneden, eller oftere. Tallene tilsvarer omtrent 29 000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2017). De siste årene har det blitt innført mobbeprogrammer for å forhindre mobbing. Forskning viser at utvalgte mobbeprogrammer har vært virkningsfulle, og som et gjennomsnitt, fant forskerne at mobbingen ble redusert med 20 til 23 prosent (Kunnskapsdepartementet, 2013). Men tiltakene er likevel omdiskuterte. På tross av mange tiltak og kampanjer de siste tjue årene, for å sikre barn og unge et godt skolemiljø, har antallet elever som oppgir at de blir mobbet, holdt seg høyt (Kunnskapsdepartementet, 2016). Helse- og omsorgsdepartementet (2014) oppgir at trivsel i skolen har sammenheng med utvikling av god psykisk helse, trivsel og mestring senere i livet. I tillegg har kongen viet sitt engasjement for mobbing og gitt temaet oppmerksomhet i flere nyttårstaler. Det er derfor viktig at skolen sørger for at elever som strever ekstra med sosial tilhørighet, blir inkludert i sosiale fellesskap. Skolens arbeid for å fremme gode holdninger til inkludering og toleranse, er også viktig med tanke på forebygging av mobbing. Denne studien tilnærmer seg denne utfordrende oppgaven, ved å undersøke hvordan skolen kan skape et godt psykososialt miljø, med den hensikt å forhindre mobbing og antisosial atferd. Undersøkelsen er gjort i samarbeid med fem ungdommer, som med sin bakgrunn, deler sine erfaringer og sin kunnskap gjennom intervjuer.

Våren 2017 var jeg på et seminar i Skien, gjennom en praksisperiode hos Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). Min veileder fra praksisperioden var der sammen med meg, og hun ønsket veldig gjerne at jeg skulle få innblikk i Forandringsfabrikken gjennom dette seminaret. Forandringsfabrikken skulle holde foredrag basert på erfaringene deres gjennom skole og andre systemer. Jeg hadde ingen erfaring om hvem eller hva dette var, men under foredraget klarte foredragsholderen, en av ”proffene”, å vekke en nysgjerrighet og et engasjement i meg. Med bevissthet om at jeg skulle skrive masteroppgave kommende år, tenkte jeg på hvor spennende det hadde vært å involvere Forandringsfabrikken i min kommende masteroppgave. Så, ett år senere, sitter jeg på Espresso House på Majorstua og

intervjuer Tom på 23 år, han jeg husket fra scenen med langt, tykt hår, og mye verdifull kunnskap. Dette danner bakgrunns historien for det jeg har valgt å skrive om.

En masterstudie i spesialpedagogikk har heller aldri vært planlagt. Det var ikke planen at det var dette jeg kom til å studere etter min bachelorgrad i ”Faglærer i Drama og Teater”. Det var imidlertid ikke en fjern tanke, da jeg via arbeidserfaring hadde begynt å bevege meg i en spesialpedagogisk retning, samt at jeg hadde fått hint av mine nærmeste om at dette var noe som passet meg. Etter endt bachelor, flyttet jeg til Trøndelag høsten 2014, og fikk jobb ved en privatskole i Stjørdal. Min oppgave var å følge opp to gutter med etnisk bakgrunn fra Kongo. De var 7 og 9 år gamle, og trengte ekstra oppfølging i språk, slik at de senere kunne følge sin klasse i de teoretiske fagene. Arbeidet med guttene kan man si satt kurs for livet mitt, da jeg bestemte meg for å studere videre, slik at jeg kunne få mer kunnskap om feltet spesialpedagogikk. Jeg erfarte hvor givende dette var, og fikk et indre ønske om å bidra positivt til deres skolesituasjon, og spille en rolle i deres liv. Grunnlaget kommer imidlertid av genuin interesse for barn og ungdom som ikke kan følge normal skolegang av ulike årsaker. Høsten 2016 skulle jeg begynne på studiet, og så frem til å bli beriket med kunnskap om det spesialpedagogiske feltet, samtidig som at jeg fikk brukt og delt mine erfaringer fra både jobben i Stjørdal, drama og teater utdanning, samt egne erfaringer.

## **1.2 Forandringsfabrikken**

Forandringsfabrikken ble grunnlagt av Marit Sanner og Eva Dønnestad i 2004. I 2011 ble de tatt inn i Ashoka, et nettverk for verdens ledende sosialentreprenører, som bidrar til systemforandringer (Forandringsfabrikken, 2018). I 2017 ble Forandringsfabrikken pekt ut som en av Europas beste sosiale entreprenører for utsatte barn, av den internasjonale organisasjonen Accelerating Change for Social Inclusion (ACSI) (Forandringsfabrikken, 2018).

Verdien kjærlighet i Forandringsfabrikken, innebærer at de voksne i skolen møter elevene med varme og ord som gjør at elevene opplever trygghet (Forandringsfabrikken, 2018). Det handler om at de voksne viser engasjement for elevenes liv, og ønsker at skolen skal bidra til at de får et godt liv. Ikke alle får kjærlighet hjemme, men de trenger det sårt. Kjærlighet kan vises i mange former, men i Forandringsfabrikken vil det i all hovedsak si å våge å bry seg,



uansett oppførsel. Aller klokest, stanses dårlig oppførsel med kjærighet (Forandringsfabrikken, 2018).

I Forandringsfabrikken jobber det fabrikkarbeidere og proff-varmere. Fabrikkarbeiderne jobber innen ulike fagfelt sammen med proffene, mens proff-varmere følger opp de viktigste ressursene, nemlig proffene selv. Proff-varmerne arrangerer også profftreff, som er månedlige samlinger hvor proffene tar opp temaer de ønsker å fortelle om når de er på oppdrag rundt om i Norge. Her bestemmes det også hvem av proffene som skal være med å holde foredrag, og avgjørelsen er for øvrig frivillig. Noen av proffene arbeider som fabrikkarbeider i Forandringsfabrikken, men de aller fleste av ungdommene er i Forandringsfabrikken som proff. Forandringsfabrikken reiser rundt til institusjoner eller henvender seg til en institusjon, kommune eller andre offentlige instanser på ulike fagfelt rundt om i landet, hvor ungdommer inviteres med inn i Forandringsfabrikken. Forandringsfabrikken (2018) tror at kunnskapen barnevernet sitter på, og kunnskapen til ungdommer med erfaring fra barnevernet, lager et bedre barnevern sammen.

Forandringsfabrikken har utviklet en egen Forandringsmetodikk, som bygger på metodikken Participatory Learning and Action (PLA). Denne metodikken er gjennom flere tiår blitt grundig utprøvd og evaluert i sosiale endringsprosesser. I samarbeid med barn og unge, har Forandringsfabrikken også videreutviklet PLA til Forandringsmetodikk, for å snakke med barn om vanskelig temaer som vold og overgrep, barnevern, psykisk helsevern, kriminalomsorg og mobbing (Forandringsfabrikken, 2018).

Finansieringen til Forandringsfabrikken skjer gjennom prosjektfinansiering, hvor de søker om midler til hvert prosjekt fra både offentlig sektor og private bidragsytere (Forandringsfabrikken, 2018). De siste årene har Bufdir (Barne- ungdoms og familiedirektoratet) bidratt med et tilskudd til driften av Forandringsfabrikken, og i 2017 fikk Forandringsfabrikken støtte fra Helsedirektoratet, Bufdir, Utlendingsdirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Justisdepartementet og diverse stiftelser (Forandringsfabrikken, 2018).

## 1.3 Formål og tema

I styringsdokumenter for ny lærerutdanning i 2009, står det at regjeringen skal satse på læreren (Kunnskapsdepartementet, 2009). Da elevene er det viktigste skolen har, er regjeringens mål at skolen skal bidra med å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver, og mestre utfordringer sammen med andre. Videre ønsker regjeringen at skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger, og skolen skal også bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Utdanningsdirektoratet (12.01.18) vektlegger i Opplæringslovens paragraf 9A, at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø, som betyr at skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring hos elevene. Utdanningsdirektoratet (12.01.18) peker videre på at det er elevenes egen opplevelse av det psykososiale miljøet som avgjør om det er godt nok.

Barnekonvensjonen er den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som gir barn en spesiell juridisk status (FN-sambandet, 2018). Det stadfester at barn har menneskerettigheter og krav på beskyttelse. I FNs barnekonvensjon står det blant annet at barn har rett til og bli hørt og blitt tatt hensyn til (FN-sambandet, 2018).

Formålet med denne studien å undersøke hva skolen kan gjøre for å hjelpe utsatte barn som opplever hindringer ved å følge normal skolegang. Jeg ønsker å undersøke hvilke tiltak informantene jeg intervjuet, anbefaler skolen å praktisere, hvilken negativ betydning traumatiske opplevelser kan ha for skolemiljøet og hvordan informantene klarte å endre sin atferd. Her blir det interessant å se om jeg kan trekke noen paralleller mellom hver av informantene, basert på deres bakgrunn og skolesituasjon. Samtidig får jeg et innblikk i hvordan de reflekterer over sin egen skoleposisjon.

Selv om denne studien er av et lite format, håper jeg at studien kan ha viktig overføringsverdi til lærere i skoleverket, eventuelt også på andre arenaer. Selv om jeg ikke vil oppleve at studiens funn vil føre til endringer i et offentlig skolesystem, tror jeg at dette arbeidet vil medføre praksisendring for min egen del, noe som kan komme barn og ungdom jeg eventuelt møter i senere tid, til gode.

## 1.4 Problemstilling

Opplæringslovens paragraf 9A-3 beskriver kjennetegn ved et godt psykososialt læringsmiljø, og skolen blir derfor en sentral arena i dette arbeidet, da en stor del av hverdagen til barn tilbringes på skolen. På bakgrunn av masteroppgavens formål og tematisering, blir problemstillingen i denne oppgaven fokusert på hva skolen kan gjøre for elever som strever med antisosial atferd. Problemstillingen lyder:

*Hva kan skolen gjøre for å skape et godt psykososialt miljø i den hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd?*

Psykososialt miljø, mobbing og antisosial atferd, har en gjensidig påvirkning, i den forstand at om du forandrer det psykososiale miljøet, vil mobbingen og den antisosiale atferden mest sannsynlig forbedres (Bronfenbrenner, 2005). Så omvendt, om du arbeider konkret med mobbingen eller atferden, så vil mest sannsynlig også det psykososiale miljøet forbedres. Jeg ser på dette som en systemisk forståelse, et begrep jeg senere i oppgaven kommer inn på i kapittel 2.9.

Antisosial atferd innebærer handlinger som majoriteten av oss vil betrakte som destruktiv, etisk betenkelig og/eller alvorlige regelbrudd, fordi handlingene kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Ungdom som viser en form for antisosial atferd, viser også ofte andre former for antisosiale handlinger (Nordahl et al., 2005).

Det ble utformet tre forskningsspørsmål, som skal bidra til å belyse problemstillingen:

- Hva mener informantene er gode tiltak for barn som opplever en utfordrende skolehverdag?
- Hvordan beskriver informantene årsaken til en utfordrende skolehverdag?
- Hvordan kom de seg ut av den utfordrende atferden?

## 1.5 Rammeverk

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, hvor intervju er benyttet som metode for å innhente datamaterialet. Masteroppgaven inneholder fem kapitler:

**Kapittel 1:** Først beskrives en introduksjon til min studie, hvor det i tillegg blir beskrevet hva jeg ønsker med studien. Deretter presenteres bakgrunn for valg av oppgave, Forandringsfabrikken, formål og tema for studien, problemstillinger, og til slutt rammeverket for oppgaven. Ungdom fra Forandringsfabrikken er valgt som informanter fordi jeg ønsker å belyse deres kunnskap gjennom empiri.

**Kapittel 2:** Her blir teori og forskning som belyser problemstillingen presentert, og som er relevant for denne studiens fokus. Først følger en introduksjon til teorikapitlet om hva som tas opp, deretter fremlegges antisosial atferd, aggresjon og forekomsten av mobbing gjennom Elevundersøkelsen 2017. Senere i kapitlet presenteres tre mobbeprogrammer. Skolens betydning blir vesentlig å ta for seg, da studiens fordypning ligger i skolens praksis i møte med antisosial atferd og utsatte barn. Deretter vil forebygging av atferdsproblemer bli beskrevet. Til sist i dette kapitlet, blir Bronfenbrenners (1977, 2005) økologiske modell og perspektiver innen systemisk forståelse presentert, da Bronfenbrenners modell har hatt stor innflytelse på systemisk forståelse.

**Kapittel 3:** I kapittel 3 fremstilles den metodiske tilnærmingen. Først blir det gitt en begrunnelse for valg av en kvalitativ metode, deretter beskrives betegnelsen av kvalitativ metode. Videre fremlegges kunnskapssyn hvor jeg tar for meg Kvale og Brinkmanns (2015) syn på epistemologi, og Guba og Lincolns (1994) beskrivelser av et paradigme, som ulike måter å se på forskning. Utover blir vitenskapsteoretiske perspektiver beskrevet, hvor hermeneutikk og fenomenologi står sentralt. Videre refereres det til Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelser av et semistrukturert intervju, samt Postholms (2010) tanker om utfordringer knyttet til denne tilnærmingen. Utvalget blir så presentert med en kort informasjon om informantene. Videre blir det fortalt om intervjusituasjonen, transkriberingen og analysedelen, hvor Thagaard (2013) står sentralt i analyseprosessen. Til sist i dette kapitlet legges det frem etiske hensyn som inneholder retningslinjer for denne oppgaven og konfidensialitet knyttet til intervju og oppgave.

**Kapittel 4:** I dette kapitlet blir funnene presentert gjennom forskningsspørsmålene. For å bringe funnene inn i en teoretisk diskusjon, vil forskningsspørsmålene stå som egne overskrifter, der funnene underveis blir analysert og drøftet opp mot teorien som presenteres i kapittel 2. Her blir Bronfenbrenner sentral å trekke inn, fordi man gjennom funnene kan se

hvordan de ulike nivåene i hans modell påvirker informantene. Roller, relasjoner og aktiviteter er tre såkalte grunnsteiner i Bronfenbrenners mikrosystem, og det forsøkes å belyse disse gjennom informantenes uttalelser. Deretter blir det beskrevet en kort oppsummering av analysen og drøftingen.

**Kapittel 5:** Kapittel 5 er en avsluttende diskusjon med fokus på mobbeprogrammenes muligheter og begrensning. Studiens problemstilling blir tatt opp til diskusjon, der informantenes forslag til tiltak blir satt opp mot mobbeprogrammene som råder i skolen som er presentert i oppgaven. Det forsøkes å se informantenes perspektiver i en større sammenheng, som kan komme mennesker i ulike systemer og andre barn og unge til gode, for å skape mening og bevissthet rundt studiens hensikt. Til sist legger jeg frem mine tanker omkring hva som kunne vært interessant og nyttig å forske videre på.

## 2 Teori

I dette kapitlet blir det først redegjort for antisosial atferd, aggresjon og mobbing der jeg blant annet beskriver tre ulike mobbeprogrammer senere i kapitlet. Som påpekt i kapittel 1.4 vil jeg legge til grunn en sirkulær forståelse i arbeidet med det psykososiale miljøet, mobbing og antisosial atferd. Skolens betydning for disse faktorene blir vesentlig, da fokuset mitt for denne oppgaven ligger på skolen og det psykososiale miljøet. Her blir blant annet hovedstrategiene ved et godt psykososialt miljø presentert, gjennom en undersøkelse gjort for Utdanningsdirektoratet av Eriksen og Lyng (2015). Deretter tar jeg utgangspunkt i Bronfenbrenners (1977, 2005) bioøkologiske modell for å se på hvordan samspillet henger sammen mellom individ og miljø, og vise til at disse relasjonene har betydning for utvikling og atferd hos individet. Angående atferd, blir atferdsvansker belyst ut fra både individperspektiv og systemperspektiv. Individperspektivet tar utgangspunkt i elevenes ulike behov og forutsetninger og en individrelatert forståelse av ulike problemer i skolen, mens systemperspektivet tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen hvor relasjoner mellom ulike ledd står sentralt i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Bronfenbrenner har hatt stor betydning for systemisk forståelse, og jeg trekker derfor inn denne retningen og beskriver perspektiver innen systemisk forståelse. Modellen har et systemteoretisk perspektiv, noe som innebærer at hver del innad i modellen er gjensidig avhengige av hverandre. Hans teori tar utgangspunkt i fenomenologi, noe som svarer godt til denne undersøkelsens metodiske utgangspunkt.

### 2.1 Antisosial atferd

Antisosial atferd dreier seg om handlinger som er i strid med sosiale normer og regler, hvor handlingene kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre (Nordahl et al., 2005) Videre beskriver Nordahl et al (2005) at atferden innbefatter både åpent fiendtlige handlinger overfor andre, vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksen autoritet og mer skjulte fiendtlige, regelbrytende og opposisjonelle handlinger. Elever med antisosial atferd har ofte låst seg i et fast mønster som hindrer videre utvikling og læring, der det synes å ha oppstått varige problemer (Johannessen et al., 2001). Denne formen for problematferd forekommer minst hyppig blant norske elever, hvor det på alle klassetrinn er om lag 1 til 2

prosent av elevene som av og til viser slike handlinger (Nordahl et al., 2005). Antisocial atferd innebærer en risiko for å bli stigmatisert og innta en stigmatisert posisjon, der en risikofaktor kan forstås som et faresignal for negativ utvikling, hvor faktorene kan være medfødte, erfarte eller tillærte (Damsgaard & Kokkersvold, 2010). Follesø, Halås og Anvik (2016) beskriver at belastende livsbetingelser som for eksempel en problematisk oppvekst, dårlige boforhold, dårlig ernæring og sosiale traumer innebærer risiko for negativ utvikling, og barn og unge som utsettes for flere risikofaktorer har økt sannsynlighet for problemutvikling. Sårbarheten som kan fremkomme i oppveksten eller faktisk være der fra ens tidligste år som utløses i form av ensomhet, mobbing, omsorgssvikt eller annerledeshet, kan gi utslag i sosial angst, nedstemthet og depresjon, selvskading, selvmordstanker, spiseforstyrrelser eller rus. Dette blir forstått som sosiale problemer som oppstår i møte mellom enkeltmennesker og deres omgivelser. Sårbarhet peker ikke først og fremst på noe enkelte *har* eller *er*, men på noe som kan inntreffe og utvikle seg i bestemte livssituasjoner, overganger eller faser (Follesø et al., 2016).

Selv om noen barn og unge utsettes for komplekse risikofaktorer og klarer seg ”til tross for”, vil det fortsatt være slik at svært ugunstige oppvekstvilkår øker faren for negativ utvikling og problemer med tilpasning (Damsgaard & Kokkersvold, 2010). Men å være utsatt for risiko fører ikke nødvendigvis til skjev utvikling. Barn og unge reagerer ulikt på risikofaktorer, og den ulikheten kan handle om individets sårbarhet og motstandskraft, og den kan handle om hvilke og hvor mange beskyttelsesfaktorer som finnes i deres omgivelser. Forskning omkring risiko og beskyttelsesfaktorer kan dermed danne grunnlag for å iverksette forebyggende tiltak. Barn og unge med atferdsvansker kan ha felles kjennetegn, men samtidig må det nevnes at det kan variere om hva som fungerer som beskyttende faktor og risiko for hvert enkelt individ. Det innebærer at det er viktig og grunnleggende med kunnskap om individet og dets oppvekstbetingelser for å kunne iverksette relevante tiltak (Damsgaard & Kokkersvold, 2010). Follesø et al (2016) beskriver betydningen av å fange opp ungdommers opplevelser av og erfaringer med ulike hjelpeapparater, fordi det er de selv som ”vet hvor skoen trykker” og fordi det ofte er flere tjenester som er ansvarlige for og involvert i hjelpen rundt dem. Killen (2000) beskriver viktigheten av tilknytningen mellom barn og profesjonelle omsorgspersoner. Barnets opplevelser og utvikling og prosessene i omgivelsene er i stadig bevegelse og endring. Hvordan barnet opplever seg selv og andre og måten det reagerer på, blir påvirket av og påvirker samspillet mellom blant annet barnet, foreldrene og foreldres samliv og de profesjonelle omsorgspersonene (sosialt nettverk).

Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) hevder at psykologiske forklaringsmodellene ser atferdsproblemer i lys av egenskaper ved individet, mens sosiologiske forklaringsmodeller har på den andre siden sett atferd i sammenheng med mønster og prosesser i samfunnet som danner rammer for menneskelig utvikling, hvor mønstre i sosialt samspill har stått sentralt. Det betyr at ulike årsaker *kan* påvirke barn til å utvikle en antisosial atferd, som videre kan føre til en negativ utvikling. Det blir derfor viktig å tilegne seg kunnskap om disse faktorene, for å forebygge slik atferd og støtte elever som opplever dårlige oppvekstvilkår. Bronfenbrenners teori blir karakterisert som et bioøkologisk paradigme, hvor atferd her blir sett på som en funksjon av interaksjon mellom personen og omgivelsene (Aasen et al, 2002). Informantene forteller at det var en grunn for at de var sinte og utagerende, noe de ikke opplevde å få muligheten til å fortelle en voksen på skolen om. Bronfenbrenners (1977, 2005) teori går ut på at systemene rundt et barn er med på å påvirke barnets atferdsmønster, og hvordan systemene påvirket informantene kommer også frem i utsagnene deres. Hjemmet, nabolag, skolen og institusjoner er arenaer som befinner seg på et mikronivå, hvor byggesteinene i mikrosystemet (roller, relasjoner og aktiviteter) blir relevante å forholde seg til da informantene forteller fra disse arenaene.

## **2.2 Aggresjon**

Aggresjon som brudd på sosiale normer og regler, er atferd som går på tvers av eller imot aksepterte atferdsregler, hvor slike normbrudd kan være impulsive eller nøye planlagte (Bjørkly, 2001). Begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon er to motstridende aggresjonsformer som har fått en større oppmerksomhet i internasjonal forskning: (Roland, 2011).

### **2.2.1 Reaktiv aggresjon**

Reaktiv aggresjon har utspring i frustrasjon eller sinne, og ofte er det frustrasjoner eller provokasjoner som er drivkraften bak en reaktiv aggresjon (Roland, 2011). Utøvelse av denne type aggresjon kan gi en form for utladning og etterfølges ofte av en tretthetsfølelse, og ofte opptrer reaktiv aggresjon i øyeblikket og bør ses på som lite planlagt (Roland, 2011). Videre skriver Roland (2011) at den utløsende aggresjonen ofte kommer i etterkant av situasjoner som vedkommende tolker som provoserende. Ofte slår den som utøver



agresjonen tilbake mot det som blir oppfattet som kilden til frustrasjon, og reaksjonsformen er vanligvis umiddelbar og impulsiv. Denne formen for agresjon kan ha sitt utspring fra tidligere negative erfaringer som er relatert til sinne, angst og hyperaktivitet.

### **2.2.2 Proaktiv agresjon**

Proaktiv agresjon ses på som en agresjon for å oppnå sosiale gevinster (Roland, 2011). Det å ydmyke en annen person kan ses på som en maktdominans som da gir den utøvende personen en stimulans og tilfredsstillelse av et maktbehov. McClelland (1987) ser på maktmotivet som en tilfredsstillelse i seg selv, og i følge han så er det sentrale i hans forståelse av behov, at behovet ikke er medfødt, men tillært og at maktbehovet blir påvirket gjennom oppvekst, endring i livsbetingelser og kultur. Skjer utførelsen av denne agresjonen sammen med andre kan en annen stimulans inntreffe, nærmere bestemt den positive opplevelsen av tilhørighet. Makt og tilhørighet er to sterke stimulanter som kan gi mektige sosiale gevinster. Disse gevinstene blir en drivkraft som kan virke opprettholdende på utøvelsen av agresjon, og denne type agresjonsform kan beskrives som relativt beregnede og planlagt atferd (Roland, 2011). I artikkelen til Roland (2011) kommer det frem at det som vil være avgjørende for håndteringen av denne formen for problematikk, er om pedagogene har kompetanse på feltet. Det vil være viktig med kunnskap om de kompliserte handlingsmønstrene som ligger bak proaktiv agresjon, og en grunnleggende forståelse på dette feltet. Manglende kompetanse kan ofte føre til usikker håndtering og feilvurderinger knyttet til denne type problematikk (Roland, 2011).

## **2.3 Forekomst av mobbing**

6,6 prosent av elevene i Norge svarer at de blir i en eller annen kombinasjon mobbet av medelever, digitalt mobbet av noen på skolen eller mobbet av voksne på skolen, to til tre ganger i måneden eller oftere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Fra 2016 er dette en økning på 0,3 prosent, og av elevene som har besvart denne undersøkelsen, utgjør 6,6 prosent ca. 29 000 elever. 40,5 prosent av elevene svarer at ingen voksne på skolen visste om mobbingen, og 16 prosent svarer at skolen visste om mobbingen men at ingen gjorde noe. 2 prosent svarer at de har blitt mobbet av voksne på skolen to til tre ganger i måneden eller oftere, dette tilsvarer ca. 10 000 elever. 44 prosent av de elevene som blir utsatt for digital mobbing, opplever også tradisjonell mobbing. Angående elever som mobber, svarer 0,9 prosent at de

har mobbet en eller flere elever på skolen to til tre ganger i måneden eller oftere, hvor rundt 30 prosent av disse svarer at de også selv blir mobbet. Disse resultatene er besvarelser fra elevundersøkelsen 2017, hvor det her var mer enn 430 000 elever som deltok og sa sin mening. Det er det høyeste antallet noensinne som har besvart undersøkelsen.

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til siste år på videregående skole får besvart sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. Dette gir lærere, skoleledere og skoleeiere informasjon om hva elevene utsettes for slik at riktige tiltak kan bli fulgt opp for å gjøre skolehverdagen bedre for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

## 2.4 Hva er mobbing?

En av de mest kjente og kanskje brukte definisjonene av mobbing kommer frem i Dan Olweus (1993) sin definisjon: ”*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*” (s. 9). Dette støtter opp den internasjonale forståelsen av at mobbing kan utføres av enkeltpersoner, men strider mot Heinemann (1973) sin forståelse av mobbing hvor han mener at mobbing er et gruppefenomen. Men tar Heinemann feil når det gjelder grunnmekanismene angående mobbing? *Er det tilfeldig hvilke personer som plager andre, og er det tilfeldig hvem som rammes?* En japansk forsker ved navn Yohji Morita (i Roland, 2014) utdyper begrepet mobbing. Det engelske uttrykket for mobbing er ”bullying”, (som også er den internasjonale referansen i dag) og Yohji Morita mener at uttrykket ”ijime” betyr det samme som ”bullying” men at rammen alltid er en gruppe hvor personene kjenner hverandre godt, at det ikke er rent tilfeldig. Altså betyr det at det ikke er ”ijime” om det ikke er kjennskap mellom den som blir trakassert og plagerne. Det er båndet mellom plageren og mobbeofferet og andre i den sosiale enheten som gir handlingen kraft og gjør stigmatiseringen så vond (Roland, 2014). Dette begrepet slik det blir forstått i den japanske kulturen kan være nyttig for forståelsen av mobbing fordi relasjonene mellom plagere, mobbeoffer og andre i den sosiale enheten kommer så tydelig fram (Roland, 2014).

På en annen side har Olweus (1993) sett på personlighetstrekk hos mobbere og mobbeofre. I følge han vil en potensiell mobber ha visse personlighetstrekk i likhet med andre ”potensielle” mobbere, og ”typiske” mobbeofre vil ha likhetstrekk med andre ”typiske”

mobbeofre. Likhetsstrekkene hos et ”potensielt” mobbeoffer blir beskrevet ved at selvbildet er dårlig, populariteten liten, angst, lite aggressiv og en fysisk styrke under gjennomsnittet i motsetning til personlighetstrekkene hos en ”potensiell” mobber hvor disse beskrivelsene er motsatt. Konteksten vil da være om den andre personlighetstypen er til stede eller ikke. Altså vil ikke en person med en plagers personlighetstrekk plage andre uansett, dette vil helst skje om et såkalt ”mobbeoffer” er til stede og tilgjengelig. Det vil derfor øke sannsynligheten for mobbing om disse trekkene til de to personlighetstypene er til stede, dermed vil det også minske sannsynligheten for mobbing om ingen eller kun en av disse kategoriene er til stede (Roland, 2014). Dette skiller seg fra Heinemanns teori og den japanske forskeren på mobbing, Yohji Moritas teori, der Heinemann mener at mobbing må være et kollektivt angrep, mens Morita mener at begge parter må ha et godt kjennskap til hverandre. Teoriene er kontraster til hverandre, men samtidig tyder heller ikke Olweus teori på tilfeldigheter, der han beskriver ganske konkrete personlighetstrekk ved ”potensielle” plagere og mobbeofre. Deretter konkluderer han med at mobbing har mindre sannsynlighet for å finne sted om ikke disse ”typene” er til stede, hvor det da også er større sannsynlighet for mobbing om disse ”typene” faktisk *er* til stede og at mobbing ikke nødvendigvis vil skje uansett. Dette er ikke basert på tilfeldigheter, akkurat slik som det heller ikke er i Moritas teori i den japanske kulturen.

#### **2.4.1 Kjønnforskjeller**

Det er funnet kjønnforskjeller på mobbing, hvor fysisk styrke er mer rettet mot gutter mer enn det er for jenter (Roland, 2014). Hos jenter har ikke fysisk styrke særlig betydning, mens blant guttene kan mobbeofferet ofte være fysisk svakere enn sine jevnaldrende. Roland (2014) peker på kjønnforskjeller rundt mobbing, hvor han beskriver at gutter ofte plager jenter mer enn jenter plager gutter. Her kommer den fysiske styrken inn, hvor en gutts fysiske styrke mest sannsynlig vil være sterkere enn ei sterk jente, fordi hun uansett vil være underlegen i forhold til gutten. Roland (2014) peker videre på at fysisk styrke er en viktig egenskap for gutter mer enn det er for jenter, og at denne egenskapen derfor vil berøre balanseforholdet mer tydelig for gutter enn for jenter. I gjennomsnitt blant gutter er plagerne ofte mer fysisk sterkere enn gjennomsnittet, noe som betyr at de også er mer markert sterkere enn gjennomsnittet for jenter. Mens de jentene som plager andre er i gjennomsnitt ikke fysisk sterkere enn andre jenter. Altså er det blant gutter man finner en viss ubalanse mellom plagere og mobbeofre i fysisk styrkeforhold, ikke blant jenter (Roland, 2014). Når dette er sagt, vil

det også alltid finnes unntak.

### **2.4.2 Maktforhold**

Mobbing blir sett på som en bestemt form for makt som den andre parten finner ubehagelig (Roland, 2014). Problemstillingen en kan stille seg er om den dominante føler en viss grad av tilfredsstillelse om det skaper ubehag hos den andre parten. To sterke drivkrefter bak mobbing, er makt over mobbeofferet og tilhørighet i gruppa (Roland, 2014). Tilskuere kan være med å påvirke den maktfølelsen til den som plager får overfor mobbeofferet, ved å applaudere eller støtte den som plager. Dette vil da være en positiv effekt for den som plager, og det vil mest sannsynlig være fare for gjentakelser. Dette kan bidra til å skape en tilhørighet i en sosial enhet eller gruppe, som muligens den som plager søker. Som Roland (2011) også beskriver, er makt og tilhørighet to sterke stimulanser som kan resultere i mektige sosiale gevinster, der gevinstene kan bli drivkraften bak opprettholdelsen av aggresjonen.

### **2.4.3 Sammenheng mellom mobbing og kriminalitet**

Angående personer som mobber eller som tidligere har mobbet andre, er det gjennomført undersøkelser for å finne ut om det er sammenheng mellom mobbing og senere kriminelle handlinger. Olweus (1980) har forsket på akkurat dette, og hans studier viser en betydelig sammenheng mellom mobbing og kriminalitet blant gutter. I undersøkelsene sine fant han ut at omtrent 60% av guttene som ble betegnet som mobbere på grunnskolen, var blitt dømt for minst en kriminell handling innen fylte 24 år. Som Damsgaard og Kokkersvold (2010) beskriver, kan alvorlig mobbing ses på som en antisosial atferd, som innebærer en risiko for å bli stigmatisert og innta en stigmatisert posisjon. Det vil dermed være vesentlig å forske mer på kunnskap om mobbing, for å forhindre en eventuell negativ utvikling. De som mobber andre, blir ofte ikke "møtt" der de skal. Det kan derfor tenkes at skolen ikke har nok kunnskap på dette området til at de kan forstå at alvorlig mobbing ofte er et språk eller et uttrykk som handler om noe annet enn en intensjon om å utføre antisosiale handlinger. Kan det tenkes at ansatte i skoleverket nødvendigvis ikke bør ha fokus på å få vekk atferd, uten først å ha fokus på å forstå at det handler om noe vondt vedkommende går og bærer på? Olweus (1980) har undersøkt sammenhengen mellom familieforhold og aggressivitet hos gutter, hvor han fant fire faktorer som viste seg å være av betydning for om guttene utviklet en aggressiv innstilling til sine omgivelser. Faktorene var mangel på varme og engasjement overfor barnet, mangel på grensesetting, fysisk straff som oppdragelsesmetode og barnets

temperament (Olweus, 1980). Oppsummert kan dette antyde at familieforhold kan ha betydning for om barnet utvikler en aggressiv innstilling til sine omgivelser, som igjen kan føre til at barnet mobber, da Roland (2014) peker på at aggresjon er et av de mest fremtredende kjennetegnene hos dem som mobber.

## 2.5 Skolens betydning

Selv om mobbing skal erkjennes og møtes som et konkret fenomen i skolen, må det likevel forstås innenfor en større sammenheng. Mobbing lever innenfor rammene av skolemiljøet, og det er kvalitetene ved skolemiljøet som har betydning for hvordan det utvikler seg og hvordan det kan motvirkes (Lødding & Vibe, 2010). Skolemiljøet er noe som må jobbes kontinuerlig med for å oppnå effekt. En stor del av hverdagen til barn er på skolen, og skolen blir derfor en sentral arena i arbeidet mot mobbing. I opplæringsloven (1998) står det at skolen har ansvar for å fremme elevenes læringsmiljø: *”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”* (§9A-3). Læringsmiljøet kan utgjøre en forskjell for hvordan elevene trives på skolen, som for eksempel vennskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse og verdier og normer og regler til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Man kan ikke vite hvordan et barn har det inni seg ved og kun se på oppførselen. Hvis et barn ikke får snakket om det som gjør mest vondt, kan barnet uttrykke seg med ”språk” eller uttrykk. Enten de later som om alt er greit og er ekstra blide, eller om de er frekke, gjør slemme ting og plager andre. Dette *kan* være symptomer på at barnet har det vondt inni seg. De ansatte på skolen og skoleledere har derfor et viktig ansvar for å forebygge og stoppe mobbing. Dette innebærer at skolen først og fremst må arbeide mot å avdekke mobbing, for så å vite hva som skal gjøres når mobbing oppdages (Utdanningsdirektoratet, 2011).

### 2.5.1 Hovedfunnene med utgangspunkt i elevers psykososiale skolemiljø

I rapporten til Lødding og Vibe (2010) beskrives hovedfunnene i analysen som tar utgangspunkt i læringsmiljø og elevers psykososiale miljø. Funnene er basert på en elevundersøkelse som har blitt utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og skal bidra med å forklare forskjeller på skoler når det gjelder andeler av elevene som over tid har rapportert om mobbing, diskriminering eller urettferdig behandling. Det som også er undersøkt i disse analysene, er i hvilken grad programmer for forebygging av mobbing og

programmer for å bedre læringsmiljøet har effekt. Hva elevene forstår med begrepene mobbing, urettferdig behandling og diskriminering er også en del av oppdraget fra Utdanningsdirektoratet. Hovedfunnene i disse analysene er at det er relativt lite mobbing på skoler der elevene trives svært godt og hvor elevene er godt motiverte for å lære. Et lærer-elevfokus i undervisningen henger sammen med relativt lite mobbing samt opplevelse av et positivt klasseromsklima. Skoler der elever opplever at de får hjelp og støtte fra lærere, medelever og hjemmefra, har et mindre problem med mobbing enn skoler der elever får lite faglig hjelp og støtte. Det kommer frem i rapporten at skoler med relativt lite rapportert mobbing, fremhever at forebygging av mobbing er en del av skolens daglige drift og at ledelsen på skolen ønsker å involveres når lærere møter vanskeligheter i arbeidet med elever. Gode relasjoner mellom elever fremheves også, som et resultat av skoler med mindre mobbing.

Nordahl (2005) peker på at arbeid mot mobbing ikke bare er et mål i seg selv, men et viktig element i arbeidet for et godt læringsmiljø, og for å praktisere et godt læringsmiljø har klasseledelse en sentral plass (Lødding & Vibe, 2010). Nordahl (2005) poengterer at sosial kompetanse kan læres og at skolen kan støtte og tilrettelegge for elevers sosiale og faglige utfordringer, noe som er forenlig med funnene i denne studiens analyse, hvor informantene beskriver viktigheten og betydningen av relasjonsbygging mellom lærere og elever. Et fellestrekk ved tre skoler i utvalget hvor relativt mange elever har rapportert om mobbing, er blant annet lite synlig engasjement fra foreldre, selv om også de erkjenner at utdanning er viktig. Et godt læringsmiljø blir beskrevet i rapporten til Lødding og Vibe (2010) at det ikke bare handler om skolen bruker et program eller ikke, men at mobbing og problematferd må forebygges gjennom langsiktige og målbevisste mål med noe av det som har størst effekt på omfanget av mobbingen. Her nevnes motiverte elever som trives, som har et godt forhold til sine lærere og som får god faglig støtte og er i trygge fysiske omgivelser og som bidrar til et positivt klassemiljø.

I Utdanningsdirektoratets (2009) ”*Materiell for helhetlig arbeids*”, blir et godt læringsmiljø omtalt til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev. Samtidig skal et godt læringsmiljø sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel. Læringsmiljøet er de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, vennskap, relasjoner til medelever og lærere,

forventninger til læring, klasseledelse, normer og regler, verdier og det fysiske miljøet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Videre i heftet blir det psykososiale læringsmiljøet nevnt gjennom Opplæringslovens paragraf 9A-3, hvor det konkretiseres hva et godt psykososialt læringsmiljø er. Primært handler det om hvordan lærere og elever oppfører seg mot hverandre. I loven heter det at ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, rasisme, utestengelse eller vold, og dette plikter alle de som arbeider på skolen seg til å sørge for at ikke skjer. Om det skjer, skal ansatte ved skolen gripe inn eller snarest undersøke saken og varsle skolens ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2009). Relatert til læringsmiljøet og den personlige og sosiale utviklingen på skolen, gir dette elevene sterke rettigheter, noe som igjen gir skolen tilsvarende sterke plikter og ansvar.

### **2.5.2 Hovedstrategier i skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø**

Ingunn Marie Eriksen (NOVA) og Selma Therese Lyng (AFI) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen. Studien utforsker virksomme strategier og utfordringer i grunnskolens arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene, hvor formålet er å innhente mer kunnskap om temaet. Studien baserer seg på et kvalitativt datamateriale fra tjue barne- og ungdomsskoler, hvor det kommer frem at skolene i hovedsak operer med tre strategier: atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging (Eriksen & Lyng, 2015).

Atferdsregulering blir beskrevet som virkemidler og praksiser rettet mot å få elevene til å opptre på måter som oppfattes å fremme et godt lærings- og psykososialt elevmiljø (Eriksen & Lyng, 2015). Studien viser at i klasserommet ses atferdsregulering på som tydelig klasseledelse. Det kommer frem at den beste modellen for å oppnå dette på, er noe Eriksen og Lyng kaller for "omsorgsfull kontroll", som er en kombinasjon av omsorg og kontroll. En av utfordringene ved atferdskontroll er mobbe- og krenkelsesformer som ikke nødvendigvis berøres av atferdsregulering. En av observasjonsklassene i studien som framsto som mest rolig, viste seg etter hvert at var den klassen i materialet med de største konfliktene. Det vises gjennom analysene at de strammest strukturerte læringssituasjonene ikke gir rom for uformell elevsamhandling, noe som kan bidra positivt i forhold til det psykososiale miljøet og stemningen i klassen. For å høste kunnskap om dette, kreves det at læreren har god kjennskap til klassens "indre liv", utover det en kan få gjennom timene (Eriksen & Lyng, 2015).

Relasjonsarbeid er den andre hovedstrategien som både dreier seg om læreres arbeid for å skape gode relasjoner til elevene sine, og skolens relasjon til foreldre. Det viser seg å være et sterkt ideal blant lærere og ledere om å være relasjonsorienterte. Dette gjelder spesielt læreres forhold til elevene, men også forholdet til foreldrene. Å prioritere relasjonen, handler først og fremst om å snakke med og forholde seg til aktivt til eleven. Vellykket relasjonsarbeid mellom lærere og elever består av noen kjerneprinsipper: positivt elevsyn, at lærere forsterker positiv elevatferd fremfor å fokusere på å sanksjonere negativ atferd, prioritering av relasjonsarbeid og at ledelsen støtter og følger opp lærerens relasjonsarbeid (Eriksen & Lyng, 2015).

Den tredje hovedstrategien er fellesskapsbygging, som blir presentert som miljøbygging. Det handler om sosiale aktiviteter som har som formål å skape gode relasjoner mellom elevene, som tiltak som fremmer tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold mellom elevene på skolen eller i klassen (Eriksen & Lyng, 2015). Eriksen og Lyng (2015) påpeker behovet for at skoler tenker gjennom og prøver ut grep for å unngå at tiltak som er ment å skape samhold og inkludering, blir arenaer der enkelte elevers utenforskap snarere blir forsterket enn utfordres. Formålet er at elevene og lærerne skal tørre å vise andre sider ved seg selv og bli kjent med hverandre på andre måter enn i skolehverdagens settinger. Derfor er det avgjørende at lærere klarer å skape gode rammer for samhandlingen, både i valg av typer aktiviteter og måten det organiseres og ledes på (Eriksen & Lyng, 2015).

### **2.5.3 Djupedalutvalget (NOU 2015: 2)**

9. august 2013 oppnevnte statsråd Djupedalutvalget, som har vurdert de samlede virkemidlene for å skape et trygt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen (NOU 2015:2). Utvalget påpeker at et trygt psykososialt skolemiljø er et spørsmål om å oppfylle barns grunnleggende menneskerettigheter etter blant annet FNs barnekonvensjon. Utvalget mener det er behov for noen endringer i §9A-1 for å tydeliggjøre innholdet i denne paragrafen, som omhandler elevers rett til et godt og trygt psykososialt miljø. Utvalget (NOU 2015:2) mener videre det er nødvendig å lovfeste kravene til det systematiske arbeidet med helse, miljø og sikkerhet (HMS) mer utfyllende. Utvalget mener her at opplæringsloven i større grad bør samordnes med arbeidsmiljøloven §3-1 om systematisk HMS-arbeid og internkontroll. Det betyr at de systematiske tiltakene skal sikre at



virksomheten planlegger, organiserer, utfører og vedlikeholder sine aktiviteter i samsvar med gjeldene regelverkskrav. Utvalget foreslår at handlingsplikten §9A-3 andre ledd og vedtaksplikten tredje ledd, samordnes slik at det blir en *aktivitetsplikt* for skoleeierne og skolene dersom ansatte har mistanke om eller kunnskap om at en eller flere elever har blitt krenket, og om foreldrene eller elevene ber om tiltak mot krenkelser (NOU 2015:2). Enkelte ansatte utsettes også for mobbing og vold fra elever. I forhold til §9A-4 om aktivitetsplikt har utvalget trukket frem ansatte som krenker, mobber og trakasserer, som et alvorlig problem. Dette kan være et eksempel på at relasjonen mellom for eksempel lærer og elev er svært dårlig og at læreren opptrer uprofesjonelt. Det kan skyldes individuelle faktorer eller uttrykk for utbrenthet eller manglende ressurser til å håndtere jobben. På bakgrunn av dette ønsker utvalget mer forskning på feltet, for å forebygge slik atferd fra ansatte (NOU 2015:2).

#### **2.5.4 Lovproposisjonen**

I lovproposisjonen, som bygger på Djupedalutvalgets innstilling, er det beskrevet at retten til et trygt og godt skolemiljø ikke skal avgrenses av årsaken til hvordan elevene har det på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvordan elevene faktisk opplever å ha det mens de er på skolen, er avgjørende for skolens aktivitetsplikt. At årsaken til elevenes mistrivsel skyldes forhold utenom skoletiden eller utenfor skolens område, begrenser ikke skolens aktivitetsplikt så lenge elevene har en negativ opplevelse av skolemiljøet på grunn av dette. Eksempelvis er særlig digitale krenkelser, hvor mye skjer på fritiden. Dersom de digitale krenkelsene fører til at elevene mistrives på skolen, utløser dette aktivitetsplikt for skolen selv om krenkelsene har skjedd utenom skoletiden og utenfor skolens område (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å oppnå denne plikten, må aktivitetsplikten gjelde for alle som arbeider eller yter tjeneste på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### **2.5.5 Aktivitetsplikt**

17. juli 2017 ble opplæringslovens §9A-4 om aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, vedtatt i Stortinget (Lovdata, 2017). Paragrafen lyder:

*”Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller medhald av dette kapitlet blir oppfylte.*

*Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet” (§9A-4).* Loven pålegger alle de som arbeider på

skolen å følge med på at elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering hvis mulig. Ved mistanke eller kjennskap om dette, er det pålagt å varsle rektor og skolen skal dermed undersøke saken. Skolen skal også så langt det lar seg gjøre, sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø når en elev sier at skolemiljøet ikke er trygt og godt. Hva som er best for elevene blir et grunnleggende omsyn i skolens arbeid. Lovendringen ble gjeldende fra 1. august 2017 (Lovdata, 2017).

Opplæringsloven §9A-5 kom også som en ny lovendring som trådte i kraft fra 1. august 2017 (Lovdata, 2017). Loven handler om å skjerpe aktivitetsplikt dersom en som arbeider på skolen får mistanke om eller kjennskap til at en annen som arbeider på skolen, utsetter en annen elev for krenkelser. Vedkommende skal da straks varsle rektor, der rektor skal varsle skoleeieren (Lovdata, 2017). Det samme gjelder om det er en i ledelsen ved skolen som står bak krenkingen. Krenkelser er innført som et begrep som omfatter mer enn mobbing og viser til enkeltepisoder som kan inngå i mobbing, trakassering og diskriminering (NOU 2015:2).

## **2.6 Forebygging av atferdsproblemer**

Forebygging dreier seg om å hindre problemutvikling og å fremme positiv utvikling (Befring, 2012). Gerald Caplans (i Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001) forebyggingsnivåer førte til at begrepet ”forebyggende psykiatri” fikk innvirkning på forståelsen av forebyggende arbeid også utenfor psykiatrien (Johannessen et al., 2001). De tre nivåene er primær, sekundær og tertiærforebyggende nivåer.

### **2.6.1 Primærforebygging**

Primærforebygging (”Primary Prevention”) dreier seg om å iverksette tiltak som omfatter for eksempel hele årskull, hvor målet er tidligst mulig hjelp (Johannessen et al., 2001). I forhold til atferdsproblemer, handler det om å forebygge *læringshemmede atferd*, som innebærer atferd hvor barnet blir lett distraheret, er ukonsentrert, ikke klarer å følge med på det som foregår og bråker og forstyrrer de andre medelevene i klassen. Dette er den vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen og forekommer først og fremst i undervisningssituasjonen (Nordahl et al., 2005). Kokkersvold (2014) beskriver primærforebygging som en forebyggende innsats rettet inn mot for eksempel en skole, hvor målet er å forhindre at problemer eller vansker oppstår, eventuelt at de oppdages tidligst mulig. Modellen skal forstås slik at vellykkede tiltak på det primære- og

sekundærforebyggende nivået fører til færre og mindre omfattende tiltak av tertiærforebyggende karakter.

### **2.6.2 Sekundærforebygging**

Sekundærforebygging går på å iverksette tiltak som omfatter nærmere angitt grupper som står i fare for utvikling av større og mer omfattende problemer (Johannessen et al., 2001).

Nordahl et al (2005) sier det dreier seg om *utagerende atferd* som innbefatter handlinger som å bli fort sint, svare voksne tilbake ved irettesettelse eller kranling og slåssing med andre elever, og at det er den nest vanligste formen for utagering i skolen. *Innadvendt atferd* går også på sekundærforebygging, og dreier seg om isolasjon, som å være deprimert, ensom på skolen, alene i friminuttene og usikker. Det er ikke nødvendigvis atferd som går ut over andre, men det kan være svært belastende for den det gjelder. Denne formen for atferd viser seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd (Nordahl et al., 2005). På sekundærforebygging settes det inn tiltak mot grupper som en vil anta befinner seg i en risikosone og som står i fare for utvikling av et større eller mer omfattende problem. Kokkersvold (2014) beskriver at målet er å redusere varighetene av problemene.

### **2.6.3 Tertiærforebygging**

På tertiærforebygging handler det om tiltak i forhold til personer og miljøer som har låst seg i et fast mønster som hindrer videre utvikling og læring, der det synes å ha oppstått varige problemer (Johannessen et al., 2001). Dette er forebygging på et nivå hvor atferd refererer til handlinger som er i strid med sosiale normer og regler, hvor handlingene kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre. Målet er i første omgang å redusere omfanget av den avvikende atferden, hvor det i faglige sammenhenger at tiltak på dette nivået ofte blir klassifisert som behandling. I spesialpedagogisk sammenheng vil en kunne snakke om barn og unge med alvorlige psykososiale lærevansker (Kokkersvold, 2014).

Tertiærforebyggingsbegrepet omfatter tiltak rettet mot enkeltelever som har utviklet problemer som krever ekstraordinær innsats, og hvor skolens vanlige hjelpe- og støttetiltak vanligvis ikke strekker til. Det vil ofte være nødvendig at andre hjelpeinstanser for uten pedagogisk-psykologisk tjeneste, forkortet som PPT, deltar med hjelpetiltak. Dette kan for eksempel være barnevernstjeneste, habiliteringstjeneste eller barne- og ungdomspsykiatri. Tiltak utenfor hjemmet (fosterhjem eller institusjon) og/eller opplæringstiltak som er helt eller delvis utenfor ordinær skole i alternative skoletilbud, er andre løsninger som kan

medføre tiltak en i noen sammenhenger må finne (Kokkersvold, 2014). Kokkersvold (2014) understreker at vellykkede tiltak rettet inn mot det tertiærforebyggende nivået vil kunne få positiv effekt på andre på den måten at tverrfaglig samarbeid som har utgangspunkt i det enkelte barn, vil for eksempel kunne inspirere skolens generelle praksis og at inndelingen i primær-, sekundær- og tertiærforebyggende arbeid derfor bør forstås sirkulært.

## 2.7 Mobbeprogrammer

I forbindelse med forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse, fins det et stort utvalg av programmer og undervisningsopplegg man kan velge å bruke som en innføring til arbeidet. Av de 39 programmene som Utdanningsdirektoratet hadde til vurdering, ble 13 av disse gjennomgått grundig (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18).

Utdanningsdirektoratet (UDIR) anbefaler tre mobbeprogrammer på bakgrunn av rapporten: ”Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse”. Utdanningsdirektoratet anbefaler skoler å bruke disse programmene, men pålegger ingen det. Mange kvier seg med å gå inn i dette av hensyn til økonomi. Programmene er anbefalt fordi kunnskapen om disse er forskningsbasert. Det betyr at den kunnskapen som formidles, er utviklet og/eller basert på forskning, samt at den er relatert til pedagogisk praksis, noe som øker sannsynligheten for ønskede resultater (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det innebærer at kunnskapen blant annet skal ha et teoretisk og empirisk kunnskapsmessig grunnlag, og den bør ha dokumentert gode resultater gjennom kvalitativt gode evalueringer. Forskningsbasert kunnskap er, på bakgrunn av dette, kunnskap med god sannsynlighet for resultater eller eventuelt kunnskap med dokumenterte resultater (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I rapporten: ”Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse”, fremgår det at LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) har fått positive resultater, der problematferden, skolefaglige prestasjoner, relasjoner, struktur på undervisningen og samarbeid har fremmet en positiv utvikling (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Gjennom de fem siste evalueringene av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd, er det påvist sterk og systematisk reduksjon av mobbeprogrammer (selvrapporter), særlig på barnetrinnet hvor det vanligvis er en reduksjon på 30-60 prosent. Undersøkellesgruppene har inneholdt mer enn 40 000 elever fra mer enn 300 skoler (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). PALS-skolene viste etter to års gjennomføring, en statistisk sikker og sterkere reduksjon i problematferd både i skolemiljø og

undervisningsrom. De skolene som mest systematisk fulgte PALS' forhåndsbestemte innholdskomponenter og teoretiske prinsipper, fikk også best resultater (Utdanningsdirektoratet, 09.03.91).

### **2.7.1 PALS**

PALS-modellen er et program som organiseres av Atferdssenteret i Oslo (NUBU, 2018), og er et av UDIRs anbefalte mobbeprogram (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Flere skoler har benyttet seg av PALS i hensikt å forhindre mobbing. Programmet er Amerika-inspirert og er basert på Bully Prevention in Positive Behavior Support, fra USA. Hovedmålsettingen er å minske atferdsproblemer generelt, deriblant mobbing, og minst 80% av personalet på skolen må være positive til å bidra i dette for at skolen skal få bli med i arbeidet med PALS (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Intensjonen med programmet er å lære opp elever til å aktivt ta avstand fra mobbing, men om mobbingen finner sted, skal elevene bevisstgjøres på hvordan de skal opptre. Systematisk tilsyn av det som skjer mellom elevene og kontakt med foreldrene, skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Gjennom undersøkelser er det kommet frem at færre elever fikk undervisning utenfor klasserommet på grunn av problematferd, og elever med etnisk minoritetsbakgrunn fikk en fin utvikling av sosiale ferdigheter og nedgang i problemer som angst, depresjon og ensomhet. Programmet baserer seg på forståelse av relasjonsbygging og samarbeid, og skal bidra positivt i arbeidet med psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2016).

### **2.7.2 LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse)**

LP-modellen er en analysemetode med pedagogiske tiltak som lærere kan anvende for å få en eksplisitt forståelse av faktorene som utløser og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Hovedmålene fokuserer på gode betingelser for både det sosiale og for det faglige (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18), og kontakt med foreldre skal vektlegges (Nordahl, 2005). Samtidig er det et anti mobbeprogram som retter fokus mot den enkelte lærers pedagogiske praksis (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). På bakgrunn av Nordahls doktorgradsavhandling vises det at elevenes atferd kan forklares ut fra hvilket læringsmiljø det er i den enkelte skole, og hvordan undervisningen fungerer (Nordahl, 2005). Det var disse funnene Nordahl gjorde seg som førte til arbeid med modeller for hvordan lærere og skoler kunne settes i stand til å møte utfordringer i skolen på en hensiktsmessig måte. LP-modellen ble anvendt ut i fra et ønske om å utvikle kunnskap om

hva skolen kan gjøre for å skape et bedre læringsmiljø. Særlig systemteori og forskning omkring hva som har sammenheng med elevers atferd og læring er anvendt direkte i modellutviklingen (Nordahl, 2005). Modellen inneholder ikke prinsipper for hva som skal gjøres i de enkelte situasjonene der lærere møter utfordringer, men den innebærer prinsipper som senere kan iverksette spesifikke og virksomme tiltak i skolen om fokuset er rettet mot skolemiljøet og dets komplekse utfordringer (Nordahl, 2005).

### **2.7.3 Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd**

Olweus har utviklet et anti-mobbeprogram selv, som kalles for Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd (Steinkjer, 2018). Programmet legger blant annet opp til gode relasjoner, tydelig klasseledelse, tett tilsyn og samarbeid med skole og hjem, og har sterkt fokus på å avdekke mobbing og tiltak i mobbesaker (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). I tilknytning til mobbing blir psykisk helse tatt opp i programmet, da psykiske vansker som for eksempel depresjon og angst, dårlig selvfølelse og kroppslige plager kan bli effekter av mobbing. Hovedformålene er å redusere omfanget av mobbing gjennom forebygging, avdekking og tiltak i mobbesaker, der tiltakene innebærer å konfrontere de som mobber med krav om å stoppe, samt støtte mobbeofferet (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Sannsynlig vil også tiltakene overfor mobbing bidra til at læringsmiljøet generelt forbedres, fremkommer det i Olweusprogrammet (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Bronfenbrenner (2005) støtter dette, da han omtaler psykososialt miljø, mobbing og antisosial atferd som gjensidige påvirkninger.

## **2.8 Bronfenbrenners teori**

Urie Bronfenbrenner var en russisk/amerikansk psykolog som forsket på hvordan mennesker utvikles i samspill med omgivelsene, noe som lenge ble omtalt som utviklingsøkologi (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Han utviklet en modell som har hatt stor innflytelse på systemteoretisk forståelse, og det har preget pedagogiske, psykologiske og helse- og sosialfaglige miljøer i Norge i over 40 år (Johannessen et al., 2010). Hans teori har også bidratt til å flytte oppmerksomheten bort fra et ensidig fokus på individfaktorens betydning for avvikende atferd, noe som har fått betydning for atferdsfeltet når det både gjelder forskning og praksis (Johannessen et al., 2010).

Jeg oppfatter Bronfenbrenners utviklingsmodell som en måte å forstå hvordan barn blir påvirket av ulike faktorer i hverdagen, som for eksempel oppvekstmiljø og hjem, skole, pedagogiske organisasjoner, psykisk utvikling og individuelle forhold, medfødte faktorer, nettverk og tidligere hendelser. Altså hvordan samspillet henger sammen mellom individ og de miljøene barnet er en del av, og at disse relasjonene har betydning for utvikling og atferd hos individet, da samspillet mellom systemene kan være avgjørende for utviklingsmuligheter (Bronfenbrenner, 1977, 2005). Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer helse og trivsel slik: "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity" (WHO, 2018). Med tanke på "WHO"s definisjon av helse og trivsel, er det vesentlig å ta utgangspunkt i Bronfenbrenners forklaringsmodell sett ut fra de individuelle og miljømessige faktorene og interaksjonen mellom disse. I Bronfenbrenners (1977, 2005) modell fokuseres det på tilpasning mellom barn i utvikling, og det systemet som omgir barnet. Hans modell viser hvordan de ulike miljøene barn er en del av, spiller inn på hverandre og på barnets identitet. Dette er et samspill som kan studeres og forskes på, for å si noe om hvordan barn opplever skolen og lærings situasjonen. Aasen et al (2002) skriver at Bronfenbrenners teori har fått stor innflytelse på at menneskelig utvikling ses som et resultat av samspillet mellom personen og konteksten.

### **2.8.1 Den bioøkologiske modellen**

I utgangspunktet deler Bronfenbrenner (2005) modellen inn i fire systemer: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet, men i senere tid utviklet han også kronosystemet for å vise til et tidsperspektiv. På *mikronivået* er barnet direkte involvert, i for eksempel skolen, hjemmet og andre arenaer som barnet forholder seg direkte til, og det er laget som er nærmest barnet hvor barnet blir direkte berørt. Det er komplekset av relasjoner mellom individet og miljøer barnet er en aktiv del av (Bronfenbrenner, 2005). På *mesonivået* studeres samspillet eller relasjonen mellom mikrosystemer, for eksempel skole og hjemmemiljø, der samspillet man forsker på viser hvordan en situasjon påvirker en annen og hvordan individet tar med seg erfaring fra de ulike nivåene (Bronfenbrenner, 2005). På *eksonivået* er ikke barnet direkte involvert i de ulike arenaene, men systemene vil virke inn på barnet. Her finnes organisasjoner som barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), barnevernstjenesten og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), samt kan foreldrenes arbeidsplass også være en arena som kan påvirke barnets utvikling. Barnet er som regel ikke tilstede, men påvirkes både direkte og indirekte (Bronfenbrenner, 2005). I motsetning til

proksimale prosesser hvor barnet er en aktiv part, er det her snakk om distale prosesser utenfor barnets rekkevidde, men som kan påvirke indirekte på barnets utvikling (Johannessen et al., 2010). På *makronivået* finner vi for eksempel Utdanningsdirektoratet, hvor man ser på helheten i et system og på de mindre delene av systemet og på samspillet mellom dem. I dette systemet finnes de politiske og kulturelle tradisjoner og endringer som for eksempel lover og lovverk. Barnet er aldri tilstede, men det som skjer på dette nivået har likevel stor påvirkning på barnet. For eksempel faktorer som religion, kultur og medier er langt unna selve barnet men påvirker barnets liv (Bronfenbrenner, 2005). På *kronosystemet* reflekteres det over hvordan hendelser og endringer i livshistorien til individet kan påvirke individets utvikling på ett eller flere av de andre systemene. Et eksempel kan være hvorvidt en ny tilrettelegging i en institusjon eller på en skole påvirker individets utvikling fra barn til ungdom, hvor det i denne tidsperioden skjer individuelle psykologiske endringer i en persons liv (Paquette & Ryan, 2001).

## 2.8.2 Systemteori

Bronfenbrenner (1977, 2005) fremstiller et økologisk perspektiv, og den økologiske kartleggingen vektlegger individets samspill med omgivelsene der det er fokus på individet, atferd og miljø. Økologibegrepet kan knyttes til kybernetikken i vitenskapelig forstand, en retning innenfor vitenskapsteorien som var opptatt av blant annet kompliserte systemer hos levende organismer (dyr og mennesker) og i sosiale grupper (Johannessen et al., 2010). Her kommer vi inn på begrepet "system" og systemteori (kybernetikk). En viktig side ved systemteori er homeostase eller likevekstprinsippet, da alle systemer streber etter likevekt. Systemteori tar for seg to retninger: kommunikasjonsperspektivet og det økologiske perspektivet (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Ikke bare vil det forekomme gjensidige relasjoner og kommunikasjonsutveksling innenfor systemet, men også mellom systemene (Johannessen et al., 2010). Her kommer man inn på Bronfenbrenners (2005) mesonivå, der samspillet mellom mikrosystemene står sentralt.

Bronfenbrenners bakgrunn for å arbeide med systemteori og økologi, går helt tilbake til barndommen da faren til Bronfenbrenner arbeidet som lege på et sykehus i USA for mentalt tilbakestående. Systemet på sykehuset var slik at pasientene måtte gå gjennom en intelligenstest for å bli utskrevet, og på grunn av dette førte det til at pasienter ble værende på institusjonen som varig tilbakestående og fikk livene sine ødelagt. Det fortelles at familien til



Bronfenbrenner forsøkte å bidra til å hjelpe disse menneskene ved å ta dem inn i familien og selv sørge for stimulans og utvikling. Pasientene kunne så ta denne intelligenstesten på nytt og bli utskrevet. For Bronfenbrenner ble dette sykehussystemet en oppsiktsvekkende erfaring som fortalte mye om betydningen av miljøet (Johannessen et al., 2010).

Dersom vi går tilbake til mikrosystemet, kan det sies at byggesteinene i det består av tre elementer: aktiviteter, roller og relasjoner (Johannessen et al., 2010). I tråd med det å tenke sammenhengende og i relasjoner, bør de tre elementene i mikrosystemet ses på som sirkulære, at de gjensidig påvirker hverandre. Mikrosystemet vil være i forandring, fordi roller og relasjoner vil bli påvirket om en aktivitet forandres. Slik sett vil mikrosystemet være i forandring, men likevel søke etter en form for homeostase (likevekt), som nevnt er en viktig side ved systemteori (Johannessen et al., 2010). Mesosystemet består av et nettverk med mikrosystemer, og for at barnet skal møte holdninger og krav som er noenlunde konsistente (ensartet) så kan for eksempel god kontakt mellom foreldre og skolen være vesentlig, der Johannessen et al (2010) videre sier at det ofte vil føre til trygghet og mindre utprøvende atferd. I sosiale systemer er det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene, der aktørene er de personene som er deltakere i systemet (for eksempel i skolen). Denne kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og senere påvirkes samhandlingen av dette systemet (Nordahl et al., 2005). Dette etablerer mønstre og strukturer i for eksempel et klassemiljø, og gjør at klassen fremstår som et sosialt system. Forstår vi mønstrene og strukturene i et sosialt system, kan vi også bedre forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet. Dette er et systemperspektiv som er vesentlig for å kunne forstå hva atferdsproblematikk er og hvordan det kan møtes. Mønstrene og strukturene i et sosialt system, kan dermed påvirke atferden barn og unge viser, også den problematiske atferden (Nordahl et al., 2005). I boka *”Atferdsproblemer blant barn og unge”* av Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit (2005) er det beskrevet et eksempel på en gutt som viser ulik atferd i ulike kontekster. Gutten på 6 år startet i skolen med en svært problematisk atferd. Men med betydelig innsats fra læreren endret han etterhvert atferd og tilpasset seg skolen på en hensiktsmessig måte. Etter et bursdagsselskap hjemme hos gutten kom de andre elevene bekymret tilbake til skolen og fortalte læreren at gutten hadde kjeftet på og snakket stygt til foreldrene, og flere ganger sparket sin mor i leggen. Læreren fikk bekreftet fra gutten det de andre hadde fortalt, og spurte hvorfor han som var så grei på skolen, oppførte seg slik hjemme. Hvorpå gutten svarte: ”du skjønner det frøken, det er et annet system der.”

Eksemplet bringer oss inn på behovet for å se på flere systemer samtidig når vi forholder oss til atferdsproblemer. De ulike sosiale systemene barn og unge er en del av, har en relasjon til hverandre, hvor man her kan trekke inn mesonivået i Bronfenbrenners (2005) modell. Miljøene barn og unge deltar i kan ha innflytelse på handlinger og atferd barnet viser i de ulike systemene. Samtidig er det lite sannsynlig at relasjonen mellom hjem og skole eller verdier i et ungdomsmiljø, alene kan forklare atferdsproblemer på skolen. Ut i fra systemteori vil det alltid være flere forhold som drar i samme retning (Nordahl et al., 2005).

## **2.9 Perspektiver innen systemisk forståelse**

Systemperspektivet innebærer ikke kun en forståelse av at det bare er enkeltindivider som hele tiden er i interaksjon med sine omgivelser, at de både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker dem. Sosiale systemer står også i et forhold til hverandre, og verdier og erfaringer fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet system. Nordahl et al (2005) mener man bør kartlegge de sosiale systemers betydning for atferdsproblemer, og deretter arbeide med de systemene som bidrar til å opprettholde og utvikle den negative atferden. Systemtilnærmingen vektlegger at det er barnet eller den unge som er handlende individer i eget liv (aktørperspektivet). Det betyr at en som voksen må anskaffe kjennskap til bakgrunnen for barnets oppfatninger og handlinger, slik at individets handlekraft kan utnyttes positivt i samspillet med omgivelsene. En må også forstå at ethvert individ kan ha åpne og midlertidig skjulte ressurser (mestringsperspektivet) som kan komme til uttrykk eller forbli skjulte, noe som er avhengig av interaksjonen mellom individet og omgivelsene. Nordahl et al (2005) sier at den voksnes rolle er å innhente kunnskap om disse ressursene for å hjelpe barnet med å videreutvikle dem. Systemperspektivet ser på helheten og samspillet med omgivelsene som forklaring på problemer enkeltindivider har.

Systemforståelse av antisosial atferd og mobbing gjør at man må forsøke å endre de sosiale systemene for å lykkes i arbeidet med å endre atferd hos elever. Atferden påvirkes dersom vi endrer omgivelsene fordi alle er i interaksjon med sine omgivelser (Nordahl et al., 2005). Dette er påpekt i kapittel 1.4 hvor læringsmiljø, mobbing og antisosial atferd beskrives som faktorer som kan forstås sirkulært fordi de har en gjensidig påvirkning. Systemtenkning handler om å forstå hele organisasjonen, for eksempel skolen, som et helt system og ikke bare som enkelthendelser med enkle og generaliserte løsninger. Gjennom å se atferdsproblemer i

et systemperspektiv, vil man både se på atferden og på hvordan eleven fungerer i det sosiale systemet eleven er en del av. Problematferd kan utløses ved for eksempel strukturen som finnes i klassemiljøet. Det blir dermed viktig å endre strukturen for å endre atferden.

Individperspektivet er ofte konsentrert om mangler og problemer ved individet, og ved en slik fokusering blir det sentrale i en slik tilnærming, å ”finne feilen”, diagnostisere den og reparere ”skaden” eller sette inn tiltak (Nordahl et al., 2005). Denne formen beskriver barn og unge i medisinske eller problemorienterte former, og historisk sett har den fremstått som en endimensjonal tilnærming, hvor det har blitt gitt lite rom for å rette oppmerksomheten mot barnets sterke sider, ressurser, erfaringer, kompetanse og mestringspotensial (Nordahl et al., 2005). Et ensidig individperspektiv vil ikke være tilstrekkelig i arbeidet med atferdsproblematikk, da Nordahl et al (2005) mener at en vektlegging på at barnet skal endre sin atferd, vil i liten grad bidra til å redusere atferdsproblemene hvis det er relasjoner, mønstre og strukturer i det sosiale systemet som er viktige grunner til disse problemene.

Nordahl et al (2005) beskriver at aktørperspektivet kan være en måte å forklare barns atferd på, og handler blant annet om hvilken virkelighetsoppfatning barnet har i forhold til den virkelighetsoppfatningen som råder i skolen. Man handler ut i fra en intensjon om å oppnå noe som er til sin fordel, på bakgrunn av elevens subjektive oppfatning av hva som er rett og galt (Nordahl et al., 2005). I dette perspektivet forstår vi eleven som aktør. Dersom eleven har en helt annen virkelighetsoppfatning enn læreren eller ledelsen ved skolen har, kan dette føre til problemer. Et eksempel kan være dersom eleven har som mål og ikke delta i høytlesningen fordi det føles for ubehagelig. For å unnsnippe dette, lager eleven bråk i klasserommet og fokuset er flyttet. Denne handlingen er en rasjonell handling ut fra elevens virkelighetsoppfatning, og eleven har realisert det som var målet. Dersom man som lærer ikke tar grep i forhold til å finne ut hva som ligger bak denne atferden, eller ser andre måter å samhandle med eleven på, vil mest sannsynlig atferden fortsette. Det blir derfor viktig at lærere sikrer seg innsikt i ulike perspektiver på hva som kan påvirke elevens atferd. Nordahl et al (2005) fastslår at det er viktig med en forståelse av individets oppfatninger og handlinger, fordi det har konsekvenser for læringen og atferden.

# 3 Metode

## 3.1 Valg av metode

I denne studien er det valgt et kvalitativt forskningsintervju, fordi metoden er et godt utgangspunkt for å innhente kunnskap om hvordan enkeltpersonenes opplevelser og erfaringer reflekterer over sin egen situasjon. I følge Kvale og Brinkmann (2015) ses intervjuet som et håndverk, en kunnskapsproduserende aktivitet og en sosial praksis. Intervjuet er også blitt en del av kulturen generelt, og som talkshow i TV viser, lever vi for tiden i et ”intervjusamfunn” (Kvale og Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) beskriver hvordan kvalitative tilnærminger gir et grunnlag for å få en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av data om de personer og situasjoner vi forsker på, og i studier som er preget av nærkontakt mellom forsker og de som intervjues. En kvalitativ metodisk tilnærming er valgt, fordi oppgaven vil bære preg av personlig karakter, noe som kommer tydeligere frem gjennom et forskningsintervju, enn med en kvantitativ undersøkelse.

## 3.2 Kvalitativ metodisk tilnærming

Kvalitativ metode er en forskningsmetode som bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Kvalitativ metode er i følge Dalen (2011) at forskeren skal forsøke å forstå informantenes forståelse og fortolkning, altså at forskeren søker etter å forstå informantenes opplevelser og deres forståelse av egen situasjon. Dette kalles fenomenologi, og ut i fra denne informasjonen skal forskeren fortolke informasjonen videre i et teoretisk perspektiv (Befring, 2007). Kvalitativ forskning kan brukes til å gi innsikt i menneskelige uttrykk, hvor språk og handling har en dimensjon som krever at forskeren har en kvalifisert og refleksiv fortolkning for at informasjonen skal kunne utvikles til vitenskapelig kunnskap (De nasjonale forskningskomiteene, 2010). I følge Dalen (2011) vil det være viktig at forskeren har evnen til å lytte og vise genuin interesse i det informantene formidler ved å vise anerkjennelse ved måten det spørres på i intervjuet og måten det lyttes på. Dalen (2011) beskriver videre at det er vesentlig at informantene får opplevd at forskeren viser forståelse og interesse gjennom kroppsspråk. Dalen (2011) ser viktigheten av å danne seg et bilde av systemet rundt det som skal undersøkes, og anbefaler å besøke virksomheten som en del av den kvalitative metoden.

Hun mener en kan tilegne seg mye kulturkompetanse om forskeren ”spaner” i feltet. Ved slutten av høstsemesteret 2017 vurderte jeg dette, gjennom for eksempel foredrag med Forandringsfabrikken. Men en slik tilnærming er ikke blitt prioritert, om det i det hele tatt kunne tilpasses. Forandringsfabrikken foreslo at det antakelig kunne være aktuelt å være med til Bergen på en skole for å høre om ”LIVET” på timeplanen, der ”LIVET” er en time på ukeplanen elevene har hver uke som informantene i denne studien kommenterer, men dette falt altså bort.

### 3.3 Kunnskapssyn

Epistemologi er en filosofisk disiplin som reiser spørsmål om det kvalitative intervju, og er filosofien om hva kunnskap er og hvordan den oppnås (Kvale & Brinkmann, 2015). Epistemologi forteller oss hvilket syn vi har på kunnskap, og er et av tre grunnleggende spørsmål som definerer et paradigme. Guba og Lincoln (1994) ser på et paradigme som et syn eller noen prinsipper på et verdenssyn. Det kan sies at paradigmer er ulike måter å se på forskning, men ikke bare kan man se på kunnskap på en epistemologisk måte, også gjennom ontologi og metodologi kan kunnskap forstås. Ontologi forteller oss at hvilket syn vi har på verden, henger sammen med hva vi kan vite om den (Guba & Lincoln, 1994). For eksempel hvis det finnes en virkelig verden, er det mulig å finne ut hvordan ting virkelig er og fungerer. Metodologi forteller oss om ”læren om hvordan forholde seg til metode” (Guba & Lincoln, 1994). Hvordan kan den som vet noe, finne ut av noe? Svaret ligger også i det ontologiske epistemologiske spørsmålet, at en virkelig verden med en objektiv kunnskap vil være avhengig av hvordan kunnskapen samles inn (Guba & Lincoln, 1994). Guba og Lincoln (1994) skiller mellom fire paradigmer innen vitenskapsteori, hvor positivisme har vært det dominerende paradigme innenfor fysikk og sosialvitenskap i over 400 år. I følge dem har vi to kilder til kunnskap: det som kan observeres og det som kan regnes ut med våre logiske sanser (Dalland, 2012). Positivistene ser på verden på en bestemt måte, og kunnskapssynet i epistemologi vil i følge positivistene aldri kunne finne endelige sannheter, men man kan komme langt på vei og funn kan være sanne nå, men endre seg over tid (Guba & Lincoln, 1994). Guba og Lincoln (1994) beskriver at kunnskap kan bestå av forståelser det er enighet om eller flere ulike og individuelle forståelser, og at kunnskap er relativ og i stadig endring gjennom ny, utvidet eller forbedret informasjon og nye konstruksjoner.

## 3.4 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskapsteori blir beskrevet som refleksjon over vitenskapelig kunnskap og aktivitet, som betyr refleksjon og utforskning av selve metoden for å fremskaffe ny kunnskap og hva vitenskapelig kunnskap er (Gilje & Grimen, 1995). Dalland (2012) beskriver humanvitenskapen som studiet av mennesket og dets fenomener, og en kunnskapstradisjon eller et vitenskapssyn. Humanvitenskapen blir kalt hermeneutikk som betyr fortolkningslære, som igjen betyr å forsøke å finne frem meningen i noe eller å forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2012). Fenomenologi er studiet av fenomener, og et fenomenologisk perspektiv er å forsøke å forstå informantenes erfaringer, hvor kvalitativ metode derfor ble et naturlig utgangspunkt i min studie, da det er informantenes erfaringer jeg forsker på gjennom mine intervjuer. I dette forskningsprosjektet er det benyttet to vitenskapsteoretiske perspektiver, hermeneutikk og fenomenologi.

### 3.4.1 Hermeneutikk

Dalland (2012) beskriver hermeneutikk som både et perspektiv som forsøker å forstå menneskers tanker og følelser i ulike situasjoner og rundt forskjellige fenomener, og at det kan forstås som forstående kunnskap, da mennesket ikke bare er et fysisk vesen, men også et vesen som er målrettet, redd for noe og håper og drømmer. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hermeneutikere som opptatte av fortolkningen av mening, fordi mennesker ikke bare er omgitt av ting som har vekt og hastighet men av ting som er av betydning. Mennesket eksisterer ikke bare i naturvitenskapens univers (rom, stoff, tid og hastighet), men i et univers hvor meningen og betydning er en egen dimensjon (Dalland, 2012). Dalen (2011) skriver at hermeneutikk innebærer blant annet å gripe fatt i et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Skjervheim (2002) beskriver mennesket som levende mekanismer hvor forskning i naturvitenskap ikke kan overføres til forskning på mennesker på lik linje. Mennesker er ikke maskiner, men nettopp levende mekanismer og kan derfor ikke ses på som maskiner (Skjervheim, 2002). I følge Thuren (1994) blir skildringene av noe rikere, om man også kan formidle følelsen av noe. Da jeg som forsker ønsker å få frem informantenes refleksjoner og følelser over egne erfaringer i skolen, er valg av tema derfor blitt grunnlaget for valg av metodisk tilnærming.

### 3.4.2 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl, og har lenge vært en sentral tankeretning i filosofien (Dalen, 2011). Som Postholm (2010) beskriver, er utgangspunktet i fenomenologisk forskning informantenes subjektive opplevelse av et fenomen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fenomenologi som et begrep som handler om interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver, og beskriver verden slik den oppleves av aktørene. Postholm (2010) skriver at målet med fenomenologisk forskning hvor individet er i fokus, er å gripe opplevelsene til hvert enkelt menneske og prøve å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere. Når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søkes det om å ”se det samme” som dette mennesket ser. For å lykkes med det må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller ”verden” (Dalen, 2011). Da denne studiens fokus er hva skolen kan gjøre for å skape et godt psykososialt miljø i den hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd, har jeg gjennom tolkningen av datamaterialet forsøkt å forstå informantenes situasjon ved å ”se det samme” som informantene ser. Det er flere teorier som støtter det informantene beskriver som gode tiltak til studiens problemstilling, og på bakgrunn av teorien som er presentert i kapittel 2 og min egen forståelse for fenomenet, er det derfor grunnlag for å ”se det samme” som informantene i denne studien ser.

Bronfenbrenner vektlegger det subjektivt opplevde eller erfarte, og et av hans mest kjente sitater er: ”What men define as real, are real in their consequences” (Johannessen et al., 2010, s. 89). Bronfenbrenner (2005) presiserer at både subjektive og objektive elementer i den bioøkologiske modellen vil påvirke utviklingen av mennesket, fordi begge er nødvendige og følger mennesket gjennom hele livet. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at når menneskers subjektive opplevelser skal beskrives, bør disse beskrivelsene være så fordomsfrie som mulig. Vår forforståelse, oppfatninger og all viten må havne i bakgrunnen når et fenomen skal undersøkes slik det fremtrer for oss. I møte med informantene ønsket jeg på bakgrunn av dette, å uttrykke åpenhet og forståelse slik at de kunne føle seg trygge på hva de fortalte. Fenomenologer er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin *livsverden* (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) formulerer *livsverden* som en verden slik vi møter den i dagliglivet og slik den fremtrer. Videre forklarer Kvale og Brinkmann (2015) at forskeren under intervjuet søker å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Intervjueren registrerer og

fortolker meningen med det som sies og hvilken måte det sies på som er en hermeneutisk forståelse.

### **3.5 Semistrukturert intervju**

Et semistrukturert intervju er en fleksibel samtale hvor formålet er å innhente informantenes beskrivelser av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ikke så langt i fra en dagligdags samtale, men skiller seg herfra fordi formålet er å samle inn data hvor tilnærminger og teknikker er nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver videre at det er en metode å bruke når temaer fra dagliglivet skal forstås ut i fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne intervjuformen søker etter å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. De kvalitative undersøkelsene av informantenes opplevelser, danner i følge den fenomenologiske oppfatning grunnlaget for de mer abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden. Intervjuet ses ikke kun som et supplement til grunnleggende vitenskapelige kvantitative hendelser eller forhold (kjensgjerninger) som er innhentet via eksperimenter og spørreskjemaer. Intervju er en forskningsmetode som gir tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av sine erfaringer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom mine intervjuer fikk informantene mulighet til å fortelle det de ønsket og legge til historier og meninger de synes var viktige i forhold til studiens tematikk. I fortellingene deres kom det frem refleksjoner som ble viktige for min oppgave, samt ”tykke beskrivelser”, som kort omtales i kapittel 3.7. I følge Kvale og Brinkmann (2015) beskrives et semistrukturert forskningsintervju hvor vedkommende illustrerer svaret sitt på en fri måte, med egne ord. Jeg ønsket derfor å legge til rette for at informantene kunne komme med kritiske kommentarer til både skolen og de forskjellige omsorgspersoners roller som omgikk dem.

I denne studiens intervjuer ble noen av besvarelsene avgitt spontant i form av en historie eller en fortelling. Da mine intervju spørsmål ble stilt forskjellig, er det derfor kun noen av intervjuene som legger vekt på begrepet bakgrunn, hvor informantene forteller om bakgrunnen/hjemmesituasjonen deres som en introduksjon til intervjuet. Mine påfølgende spørsmål tok derfor utgangspunkt i informantens svar, men samtidig forsøkte jeg alltid å holde temaet i sentrum. Det ble dermed foretatt oppfølgingsspørsmål for å få tak i mer



inngående informasjon. I følge Postholm (2010) vil forskeren kunne få problemer med å finne en felles struktur eller en felles underliggende mening i forhold til fenomener om forskeren følger en enkelt strøm for hver enkelt informant. Postholm (2010) påpeker videre at selv om forskeren bringer felles temaer frem i samtalen, så vil informanten sannsynligvis fortelle mer inngående om enkelte temaer om det som opptar vedkommende mest. Forskeren vil da kunne møte på utfordringer med å balansere mellom styring av intervjuet, slik at alle temaer dekkes i samme grad. I de første intervjuene ble ikke hjemmesituasjonen introdusert like tidlig, noe som gjorde at dette ikke ble utdypet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver et semistrukturert intervju som en intervjuform som fokuserer på den intervjuedes opplevelse av emnet.

### 3.6 Utvalget

Informantene jeg har vært så heldig og fått tak i, er tre jenter og to gutter fra Forandringsfabrikken i alderen 17 til 23 år.

**Hanna 19:** Hanna går siste året på videregående skole og er svært aktiv i Forandringsfabrikken.

**Laura 18:** Laura går på Folkehøgskole og skal fortsette sin videregående skole kommende høst. Hun er også aktiv i Forandringsfabrikken.

**Adrian 22:** Adrian kom med gode råd, og opplevdes som veltalende.

**Tom 23:** Tom tar opp fag og får gode karakterer, og er fortsatt aktiv i Forandringsfabrikken. Men fag og andre prosjekter tar mye av tiden hans i dag, så han er ikke like aktiv som tidligere.

**Janne 17:** Janne går på videregående skole og er aktiv i Forandringsfabrikken. Hun drømmer om å jobbe som lærer, for hun ønsker å hjelpe barn.

Disse informantene var ikke et tilfeldig utvalg, men mer et hensiktsmessig utvalg da jeg ønsket å intervju noen som i ettertid har valgt å gi råd til ulike hjelpesystemer i Norge, på bakgrunn av erfaringsbasert kunnskap. At de også har et faglig forhold gjennom

Forandringsfabrikken til studiens problematikk, gjorde at jeg hadde forventinger til at de kunne slippe seg mer løs og reflektere rundt problematikken. Jeg opplevde dem som reflekterende og veltalende, noe som gjorde at uttalelsene deres inneholdt gode råd og tiltak, der jeg ble beriket med ny kunnskap. Utvelgingen av informanter var også basert på personer som var villige til å stille opp, noe Thagaard (2013) betegner som et *tilgjengelighetsutvalg*. Jeg ønsket informanter som var villige til å stille opp som følge av et brennende engasjement, da jeg på bakgrunn av dette tenkte at jeg ville få mest mulig ut av intervjuene. Tilgang til informantene ble foretatt gjennom en ansatt i Forandringsfabrikken, som jeg selv kontaktet i starten av prosessen og som har blitt min kontaktperson angående informantene. På forhånd ble det sendt et informasjonsskriv om tematikken, og senere fikk jeg informantenes telefonnummer hvor jeg kontaktet dem for å gjøre en videre avtale om intervjuer.

### **3.7 Intervjusituasjonen**

Hvor intervjuene skulle finne sted, ble avtalt med informantene. Valget falt på cafeer, noe samtlige ønsket. Jeg var noe skeptisk til cafe med tanke på bakgrunnsstøy, samtidig var det viktig å gi det en sjanse, da en slik arena er mer uformell og kan gjøre at samtalene går noe lettere. Vi satt oss bevisst der det var minst folk, og fordi informantene har pratet åpent om dette ved flere anledninger tidligere, så var det ikke noe problem å være på et offentlig sted. De har alle kommet litt skjevt ut i starten av sine år, men som de nå har omgjort til ekspertise og bruker det til noe positivt. Under intervjuene fortalte samtlige at de ønsket at de voksne på skolen stilte spørsmål ved atferden deres, på en slik måte at de følte det var rom for åpenhet. Jeg opplevde at informantenes erfaringer kan bidra med å hjelpe både mennesker som arbeider med barn og unge, og barn i like situasjoner.

I min forskning var det viktig å fremme informantenes egne erfaringer, opplevelser og meninger knyttet til temaet mobbing og antisosial atferd i skolen. Jeg hadde intervjuguide og skulle prøve å følge spørsmålene mine, men samtidig være åpen for at informantene kunne reflektere fritt rundt spørsmålene og legge til så mye de ønsket, samt at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Intervjusituasjonen endte i noe annet enn jeg forventet, fordi andre fenomener ble vektlagt under intervjuene. Dette skjedde i tråd med informantenes fortellinger og mine oppfølgingsspørsmål, men resultatene ble både konkrete, reflekterende og visuelt fremstilt, noe det ikke ville vært tid til om jeg slavisk hadde fulgt min intervjuguide. Jeg

valgte å holde intervjuguiden min relativt åpen, da jeg foretrakk å følge informantene slik at den empiriske kunnskapen deres kom tydeligere frem, og jeg kunne få tak i informantenes opplevde virkelighet. Postholm (2010) beskriver oppfølgingsspørsmål som en strategi forskeren kan bruke for å gå i dybden på ulike temaer. Slike spørsmål kan utarbeides mellom de intervjuene som skal gjennomgås eller i løpet av intervjuet. Oppfølgingsspørsmål kan ikke forberedes før intervjuene, fordi de vil ta utgangspunkt i den foregående responsen fra informanten. Helst skulle jeg hørt gjennom opptakene og foretatt transkriberingene etter hvert intervju, slik at jeg kunne hatt muligheten til å utforme oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det foregående intervjuet. I følge Postholm (2010) er hemmeligheten å følge opp de forhold som vil gi mer innsikt i den saken eller det fenomenet som står i fokus for forskningsarbeidet. Dette kan gjøres ved og for eksempel oppmuntre deltakeren til å komme med ytterlige kommentarer til emnet som tas opp, eller intervjupersonen kan komme med uttrykk som nikk eller respondere med ”ja” som i tilfellet skal bety at deltakeren skal fortsette. Forskeren kan også ta en liten pause, som signaliserer forventning om en forklaring. Dette kalles for prober. Som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, vil et kroppsspråk som signaliserer interesse kunne få deltakeren til å ville snakke utdypende om det temaet det forskes på.

Valget om å følge informantene har gitt overraskende gode svar til tross for at det ble noe annerledes enn det jeg i utgangspunktet planla. Deres stemme har blitt vesentlig sterke i min forskning, og danner grunnlaget for selve oppgaven. Og som Dalen (2011) påpeker, er det viktig at dette materialet som er hovedtyngden for oppgaven, blir så fyldig og relevant som mulig, og for å få til det så er det opp til forskeren å stille ”gode” spørsmål som gir informantene anledning til og nettopp komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Dalen (2011) skriver at intervjuer som fanger opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger, styrker muligheten for at materialet vil gi grunnlag for ”tykke beskrivelser”.

### **3.8 Transkribering**

Transkribering betyr at man transformerer noe fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle er det snakk om transkribering fra muntlig form (lydopptak) til skriftlig form. Dette gjør at materialet blir bedre egnet for analyse og at det blir lettere å få en oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble tatt opp med elektronisk

lydopptaker, noe deltakerne ble opplyst om, både i informasjonsskrivet til Forandringsfabrikken (vedlegg 2) og rett før intervjuene skulle foretas. Da får jeg bevart ordrette utsagn, noe som i følge Thagaard (2013) er helt nødvendig siden jeg bruker sitater i oppgaveteksten. Etter gjennomførelsen av intervjuene, transkriberte jeg fra lydbåndet umiddelbart fordi intervjuene da var ferskt i minne. Slik kunne jeg sikre mest mulig av det nonverbale som kom frem, dog skal sies at jeg senere ikke så nødvendigheten ved det nonverbale under transkriberingen. Fordelen med opptak er at alt som blir fortalt i intervjuet blir bevart. Da kan jeg som forsker kun konsentrere meg om informanten og lytte til det som blir fortalt, samt følge opp spørsmål om jeg ønsker mer inngående informasjon. Selv om intervjuene er bevart på lydbånd, er det viktig å være bevisst det Kvale og Brinkmann (2015) kaller datareduksjon. Det er det som skjer i prosessen fra materialet befinner seg på bånd til det er overført til utskrifter. I dette arbeidet forsøkte jeg å skrive ordrett av båndene, og i tillegg ha med pauser. Pauser og krent ble i utgangspunktet derfor viktige momenter i min transkribering, fordi jeg mener det kan gi et noe klarere bilde av informanten, og i tillegg kom refleksjonene deres tydeligere frem.

Jeg foretok transkriberingen selv, noe som i følge Dalen (2011) gjør at man blir mer kjent med eget datamateriale. Utover transkriberingen ble transkripsjonene stadig sjekket opp mot lydopptaket for å kontrollere at jeg hadde gjengitt informantenes uttalelser og beskrivelser riktig. Etter en grundig utførelse av dette, mener Dalen (2011) det vil være naturlig at man derfra forholder seg til de skriftlige utskriftene som råmateriale. Dette var en tidkrevende prosess, da hvert intervju hadde en varighet i gjennomsnitt på ca. 45 minutter. I løpet av transkriberingen foretok jeg en utvelgelse av hva som ble aktuelt å bruke fra det muntlige opptaket, og inn i den skriftlige transkripsjonen. Utvelgelsen ble foretatt underveis mens jeg lyttet til lydopptakene og transkriberte, hvor jeg her luket bort det som ikke trengtes å ha med, på bakgrunn av det som undersøkes i denne studien.

### **3.9 Analyse (koding)**

Dataanalyse er en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data, og helheten i datamaterialet blir plukket fra hverandre for så å bli analysert (Postholm, 2010). Hensikten med oppdelingen er å få en forståelse av de enkelte delene, for deretter å få en helhetlig forståelse av fenomenet som er studert. Grounded Theory er en metode som tar utgangspunkt

i det empiriske datamaterialet, hvor det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysene og metoden er på den måten ”grounded” i data (Dalen, 2011). Metoden går ut på å la datamaterialet tale for seg, og utvikle ny teori på grunnlag av datamaterialet (Postholm, 2010). I min studie er ikke dette tilfelle, da jeg på forhånd har visst hva jeg har ønsket å undersøke, men det skal sies at supplerende teori er lagt til på bakgrunn av innholdet i intervjuene. Metoden er utviklet av sosiologene, Barney Glaser og Anselm Strauss som etterhvert ble sterkt uenige om betydningen av metoden. Glaser (i Dalen, 2011) mente man burde møte det empiriske materialet så åpent som mulig uten noen form for førforståelse, mens Strauss (i Dalen, 2011) vektla i større grad samspillet mellom empirien og forskeren, hvor han mente forskeren kunne ha ideer og tanker om muligheter i møte med empirien. Strauss teori understøttes av Postholm (2010) som mener at en intervjusituasjon krever at forskeren stiller spørsmål som er relevante for deltakerne. Det betyr at forskeren bør ha kunnskap om forskningsfeltet eller fenomenet det forskes på.

*Koding* er et viktig element ved ”Grounded Theory” og handler om at forskeren leter etter mer abstrakte kategorier som samler dataene på nye måter (Dalen, 2011). Hensikten er at forskeren skal forstå innholdet på et mer tolkende og teoretisk nivå, der Dalen (2011) sammenligner kodingsprosessen med et fly som tar av fra bakken, fordi forskeren må ”løfte seg” over de konkrete ordene og uttrykkene som finnes i intervjuutsagnene. Et annet sentralt trekk hos Dalen (2011) ved denne metoden er *teoretisk sensitivitet*, som vil si at forskeren er kvalifisert til å gi mening til data, ha evne til innsikt, forstå informantene på mer abstrakte nivåer og til å skille det vesentlige fra det uvesentlige. I Grounded Theory er kodingen inndelt i tre faser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm, 2010). Postholm (2010) beskriver kodingsprosessen hvor data blir inndelt i mindre deler, der *åpen koding* er den delen av analysen hvor forskeren kategoriserer fenomener gjennom nøye gjennomgang av datamaterialet. Strategiene som brukes i denne delen av prosessen, er å stille spørsmål og foreta sammenligninger mellom de ulike delene av datamaterialet. Videre beskriver Postholm (2010) *aksial koding* som den prosessen hvor forklaringene av fenomenene fra dataene blir mer presise og fullstendige. I denne kodingsprosessen er målet å spesifisere et fenomen eller en kategori ved hjelp av de ulike forholdene som skaper dem. Dette gjelder konteksten rundt det spesifikke fenomenet eller kategorien og handlings- og interaksjonsstrategiene som blir brukt. Dette er med på å utforme og presisere en kategori, og de kalles derfor subkategorier. For å komme frem til disse kategoriene, kan forskeren stille seg spørsmål om *når*, *hvorfor* og *under hvilke forhold* akkurat denne kategorien dukket opp, og det er disse spørsmålene som

får frem relasjoner mellom kategoriene og deres subkategorier (Postholm, 2010). I den tredje fasen av koding finner vi *selektiv koding*, hvor forskeren forsøker å finne kjernekategoriene som representerer forskningens hovedtema, og systematisk relaterer den til de andre kategoriene for å skape en helhet (Postholm, 2010).

Etter gjennomførelsen av intervjuene sitter jeg nå igjen med et datamateriale som har gitt meg god innsikt gjennom ulike perspektiver på oppgavens fordypningstema. Datamaterialet innebarer lydfiler som er transkribert til dokumenter. Thagaard (2013) beskriver *temasentrert analytisk tilnærming* som en metode for å presentere datamaterialet med et tematisk fokus, hvor hovedpoenget hun legger opp til i denne tilnærmingen er å gå i dybden på de enkelte temaene. Jeg har valgt å henvise til Thagaards (2013) beskrivelser av denne analyseprosessen, som innebærer en sammenligning av informasjon om hvert tema informantene informerer om. Hun beskriver fire trinn i analysen: identifisere de analytiske enhetene, inndele i kategorier, identifisere mønstre og tolke resultatene. For å identifisere de analytiske enhetene, leste jeg gjennom mine transkriberte tekster flere ganger for å danne meg et helhetlig bilde av det innsamlede materialet. Jeg merket meg gode poenger i hvert materiale og markerte dette i ulike fargekoder. Thagaard (2013) legger vekt på å benytte begreper som fremhever dataens meningsinnhold. Jeg leste gjennom ett og ett intervju og fant temaer eller kategorier som jeg markerte med forskjellige farger. Prosessen ble gjentatt med de fire neste intervjuene. Dette gjorde det oversiktlig for meg som forsker for å kunne ha et overordnet blikk på hva er som viktige ingredienser i materialet. I denne fasen foretok jeg beslutninger om hva som anses som meningsbærende elementer i informantenes uttalelser ut i fra problemstilling og oppgavens tematikk. Thagaard (2013) betegner dette som mulig tolkning fordi beslutningen jeg tar er basert på hva jeg som forsker forstår er viktige aspekter ved materialet. Da jeg så meg ferdig med identifiseringen, inndelte jeg dette i temaer hvor jeg videre så etter en sammenligning av hvert tema som var inspirert av det teoretiske grunnlaget. Det siste steget i denne prosessen innebar tolkning av resultatene. Her forsøkte jeg å belyse informantenes erfaringer og årsakssammenhenger knyttet til mobbing, antisosial atferd og oppvekstmiljø, for så å knytte dette til nivåene i Bronfenbrenners økologiske modell. Skolen og oppvekstmiljø (hjemmet) er to sentrale arenaer informantene forteller om. Det blir derfor relevant å knytte hans modell til mine resultater, hvor man i funnene kan se hvordan de ulike systemene og nivåene påvirker informantene. I mesonivået ser man på hvordan de ulike arenaene på mikronivået samkjører. For eksempel tar barnet med seg erfaringer fra en arena til en annen, eksempelvis erfaringer hjemmefra til skolen. Det blir derfor viktig å ha

kunnskap om dette for å møte barn på ulike måter. Som nevnt tidligere, oppdaget jeg nye faktorer i empirien som førte til behov for supplerende teori. Studiens problemstilling omhandler hva skolen bør praktisere angående elevens psykososiale miljø om mobbing og antisosial atferd, angitt av informantene som sitter på empirisk kunnskap. Og som påpekt i kapittel 1 under introduksjonen, er informantene presentert med fiktive navn, av den grunn at jeg ønsker leseren skal danne seg et indre bilde av informanten.

## **3.10 Validitet og reliabilitet**

Validitet i kvalitative studier er knyttet til tolkning av data, og handler om i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Altså om resultatene i undersøkelsen er gyldige, slik at det kan trekkes slutninger på bakgrunn av resultatene. Dalen (2011) sier det vil være utfordrende med reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse fordi utvalgene er små. Så for å styrke reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse, kan forskningsprosessen beskrives. Forskningsprosessen omfatter forhold ved forskeren, informantene og intervju situasjonen, og en beskrivelse av hvilke metoder som er brukt under arbeidet med datamaterialet. Dette vil kunne gi en eventuell annen forsker mulighet til å etterprøve funnene (Dalen, 2011).

### **3.10.1 Validitet (gyldighet)**

Under min transkriberings-prosess var jeg bevisst på ikke å ta informantens utsagn ut av sammenheng, men knytte disse til temaer som fanget opp det jeg var ute etter å få svar på i intervjuene. Informantens refleksjoner er blitt like viktige som de konkrete besvarelsene, da refleksjonene er betydningsfulle for tolkningens del. Dette gjorde det bare mer spennende og levende, og jeg opplevde at informantene satt på viktig empirisk kunnskap som har stor overføringsverdi.

Gyldigheten i en undersøkelse kan forsterkes ved at forskeren søker å finne samsvar mellom egne funn og tidligere forskningsresultater (Fog, 1994). Tidligere i denne prosessen hadde jeg en ide om å inkludere en kvantitativ undersøkelse basert på funnene fra intervjuene mine, i tillegg ville jeg intervjuet tre rektorer ved tre ulike skoler i forskjellige fylker. Jeg forutså at funnene muligens ville blitt mer reliable om jeg inkluderte flere parter. Den kvantitative undersøkelsen ville innebåret spørreskjemaer til elever ved barneskolen, hvor utgangspunktet

for spørsmålene lå i funnene fra den kvalitative delen. Når det gjelder rektorene, ville jeg personlig intervjuet dem, men spørsmålene ville også her tatt utgangspunkt i funnene fra intervjuene i den kvalitative delen. Hypotetisk sett ville det muligens vært lettere for meg å trekke konklusjoner om at funnene i min studie samsvarer godt eller dårlig med annen forskning jeg eventuelt gjorde meg kjent med. Mitt utvalg er lite, så man skal av den grunn være forsiktig med å trekke konklusjoner, men samtidig ser jeg flere fellestrekk ved informantenes besvarelser som omhandler temaer som skoleerfaring, tiltak og selvfølelse. Men om jeg kunne inkludert flere parter og gjennomført en kvantitativ undersøkelse i tillegg, så ville jeg antakelig sett flere sammenhenger, fordi undersøkelsen ville basert seg på et større mangfold.

Maxwell (1992) beskriver fem aspekter ved validitet: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Det skal i det kommende refereres til hans validitetsformer:

*Deskriptiv validitet* handler om forskerens nøyaktighet av informantenes uttalelser (Maxwell, 1992). Maxwells (1992) betydning av dette går på om forskeren har hørt feil og deretter transkribert uriktig. Den første bekymringen for de fleste kvalitative undersøkelser er med det faktum at det ikke blir funnet på eller forvrenget på noen måte (Maxwell, 1992).

*Tolkningsvaliditet* handler om at forskeren har forsøkt gjennom sine data, å finne indre sammenhenger og utvikle en dypere forståelse av det temaet som studeres hvor utgangspunktet er informantenes egne opplevelser og forståelser, slik den fremkommer i intervjuutsagnene. Dalen (2011) skriver at en forutsetning for fortolkning er dermed at intervjuene har vært rike og fyldige samt at informantenes beskrivelser har vært fyldige, slik at tolkningen kan valideres i relasjon til en større helhetsforståelse. Det som også vil være sentralt er hva atferden og handlingene betyr for informantene, ikke bare beskrivelsene (Maxwell, 1992). *Teoretisk validitet* er hvorvidt begreper, mønstre og modeller forskeren har anvendt i sin studie, gir leseren en teoretisk forståelse av det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Teoretisk validitet er teori om et fenomen, og Maxwell (1992) beskriver teoriens to faktorer: 1) de konsepter eller kategorier som teorien antyder og 2) forhold som antas å eksistere blant disse konseptene. *Generaliseringsvaliditet* dreier seg om hvorvidt man kan overføre funnene i en studie, til andre mennesker, situasjoner, settinger og tider (Maxwell, 1992). Fordi utvalget i min studie er av et lite format, så er det ikke relevant å trekke generaliserbar slutning. *Evalueringsvaliditet* beskriver Maxwell (1992) som hvorvidt



forskerens evaluering, tolkninger og slutninger ut fra intervjuundersøkelsen er gyldige. Han beskriver sin hensikt som todelt, hvor den ene er å anerkjenne evalueringsvaliditet som en kategori av forståelse og gyldighet, mens den andre er å foreslå at evalueringsvaliditet er knyttet til andre typer gyldighet som diskuteres. Videre omtaler han evalueringsvaliditet, som ikke like sentral i kvalitativ forskning som deskriptiv, tolkende og teoretisk validitet (Maxwell, 1992).

### **3.10.2 Reliabilitet (pålitelighet)**

I følge Kvale og Brinkmann (2015) kan reliabilitet knyttes til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å bruke de samme metodene. Ville informantene mine gitt andre besvarelser om det var en annen forsker som intervjuet, og kanskje på et annet tidspunkt? Ville besvarelsene vært annerledes om vi var på et annet sted, i en mer formell setting på et grupperom for eksempel? Dette er noe jeg aldri vil kunne få svar på, men jeg kan ikke utelate sannsynligheten for det selv om jeg tror den er liten. Fog (1994) er opptatt av det som skjer mellom intervjuer og informant, med særlig henblikk på intervjueren som instrument. Dette støtter opp det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, der de påpeker at små endringer i hvordan et spørsmål stilles, kan påvirke svarene. Ulike mennesker påvirker hverandre forskjellig, og jeg var uerfaren som intervjuer. Et av målene mine var å opprette en trygg situasjon der informantene kunne fortelle akkurat det de ønsket, uten at jeg skulle reagere negativt på noe som ble fortalt. Klarte jeg å opprette denne holdningen? Under utførelsen av intervjuguiden bevisstgjorde jeg meg ordlyden, og jeg var bevisst i min ordlyd under intervjuene da jeg stilte oppfølgingsspørsmål, for og ikke si noe dumt. Klarte jeg å være naturlig som intervjuer? I løpet av intervjuene hendte det jeg måtte stille enkelte spørsmål forfra, for å finne ut om jeg hadde forstått informantenes besvarelser og refleksjoner riktig. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette for å "sende" meningen tilbake til informanten.

Intervjuerens kroppsspråk kan blant annet fungere som både en positiv og en negativ forsterkning på informantens svar, og dermed virke ledende (Kvale & Brinkmann, 2015). Kroppsspråket var dermed noe jeg var bevisst på underveis, ved å bevare en nøytral holdning. Samtidig ønsket jeg å få mest mulig informasjon fra informantene, hvor det derfor ble forsøkt å ha en positiv og støttende holdning til alt som ble fortalt, for å signalisere til informanten at vedkommende kunne utdype besvarelsene om ønskelig, slik at jeg fikk tak i mer inngående

informasjon. Jeg opplevde også meg selv som en aktiv lytter, noe som naturligvis er viktig i en slik situasjon, men samtidig kom det naturlig for meg da dette er et engasjerende og interessant felt. Dette *kan* likevel ha vært en faktor som har påvirket informantenes besvarelser og uttalelser.

Med tanke på *hvem* og *hvor mange* som er intervjuet, har jeg også undret på hvorvidt studien min er pålitelig. I Forandringsfabrikken er det rundt 200 proffer fra hele landet, noe jeg fikk vite gjennom en av informantene. Kan det tenkes at oppgaven ville hatt en annen vinkling om jeg fikk andre informanter? Kanskje, fordi fortellingene deres danner grunnlaget for selve oppgaven. Men på en annen side, så har samtlige av mine informanter en fellesnevner, der det er bakgrunnen som danner grunnlaget for skoleposisjonen deres. Ville derfor min vinkling vært noe annerledes om informantene ikke satt på akkurat disse bakgrunnene? Min intervjuguide vender nok mer mot personrettet mobbing, enn mot sosial tilhørighet, aggresjonspsykologi, bakgrunn osv. Dette er viktige momenter i forhold til diskusjon, og det er viktig at jeg ikke trekker for bastante konklusjoner ut fra det materialet som foreligger, men konsentrerer meg om at det en informant uttrykker, er kun denne enes mening og erfaring.

### **3.11 Etske hensyn**

Før man setter i gang med innhenting av data fra informanter, må det søkes om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som skal godkjenne prosjektet.

Forskningsprosjektet ble så meldt til personvernombudet for forskning ved NSD, og godkjent av dem (vedlegg 3). Deres oppgave er å sikre at alle formelle krav er knyttet til behandling av taushetsbelagt informasjon og at personopplysninger blir ivaretatt (NESH, 2016).

Før godkjennelsen av prosjektet, henvendte jeg meg til kontaktpersonen min i Forandringsfabrikken slik at hun kunne få tid til å få tak i informanter, ettersom at innhenting av informanter skulle gå gjennom henne. Jeg sendte et skriv om at søknaden til NSD var under behandling, og at jeg ikke kunne foreta intervjuer før dette var ferdigbehandlet og godkjent. Da jeg så fikk godkjennelse fra NSD, tok jeg igjen kontakt og sendte ved skriftlig dokumentasjon på godkjennelsen og fikk deretter kontaktinformasjon til de aktuelle informantene. Et informasjonsskriv ble tidligere sendt ut før godkjennelse fra NSD, da jeg forstod at denne prosessen kunne ta noe tid. I informasjonsskrivet ble det gitt

informasjon om prosjektet som inneholdt en kort beskrivelse av intervjusituasjonen, lydopptak, transkribering, konfidensialitet, om informantenes mulighet til å trekke seg når som helst under prosessen og om prosjektets tematikk.

### **3.11.1 Konfidensialitet**

I en nyere utgave av Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), blir arbeider gjort av studenter som masterprosjekt, anerkjent som forskning. Dette innebærer at også masterstudenter må ta de forskningsetiske retningslinjene på alvor (NESH, 2016). Som en del av anonymiseringen ble det foretatt et bevisst valg om å bruke fiktive navn på informantene. Jeg valgte ikke å nummerere dem fra 1 til 5, da jeg ønsket at leseren skulle få et mer personlig forhold til dem. I punkt 9 i de etiske retningslinjene står det om konfidensialitetskrav, som handler om å sørge for at andre ikke skal kunne gjenkjenne forskningsdeltakerne i løpet av prosessen så vel som i det ferdige dokumentet. Konfidensialitet innebærer at forskeren ikke på noen måte skal videreformidle informasjonen som kan identifisere informanten (NESH, 2016). Videre gjør NESH rede for hvilke forpliktelser forskeren må forholde seg til: *”Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimesig eller vitenskapsteoretisk posisjon”* (NESH, 2016, s. 10).

De fem informantene som ble intervjuet, ble på forhånd skriftlig informert om masteroppgavens tematikk, slik at de visste hva jeg ønsket å undersøke. Før intervjuene ble de muntlig informert om prosjektet, min taushetsplikt, anonymisering av datamaterialet og muligheten for å trekke seg underveis. Intervju som metode kan være krevende, fordi forskeren må ha evne til raskt å etablere samt opprettholde en god kontakt gjennom hele intervjusituasjonen. Informantenes uttalelser kan bli mer forsiktige om man ikke oppnår dette, men fordelen med intervju er blant annet at man får muligheten til å etablere en god kontakt som igjen kan føre til en åpnere samtale hvor man får tilgang på flere interessante detaljer. Dette opplevde jeg at jeg fikk, da informantene fortalte utdypende om sine opplevelser og erfaringer.

## 4 Analyse av resultater og diskusjon

I sammenheng med oppgavens problemstilling vil dette kapitlet beskrive *hva skolen kan gjøre for å skape et godt psykososialt miljø i den hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd*. Som vist innledningsvis, ble det utformet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen.

- Hva mener informantene er gode tiltak for barn som opplever en utfordrende skolehverdag?
- Hvordan beskriver informantene årsaken til en utfordrende skolehverdag?
- Hvordan kom de seg ut av den utfordrende atferden?

Forskningsspørsmålene ble delvis utarbeidet i etterkant av intervjuene, og intensjonen er at de er med på å styrke generaliseringsvaliditeten.

Først i dette kapitlet fremstilles en sammenligning av temaer, der forskningsspørsmålene vil stå som egne overskrifter. Resultatene blir presentert med direkte sitater i kursiv og hermetegn i egne avsnitt, for å tydeliggjøre hva som er informantenes uttalelser og ivareta deres perspektiv. Enkelte ganger trekkes det inn informasjon som er blitt fortalt gjennom intervjuene, men som ikke er tatt med som sitater. Jeg har valgt å presentere funnene gjennom sitater i starten av hvert delkapittel. Deretter diskuterer og drøfter jeg funnene i lys av relevant teori. Her blir Bronfenbrenners teori (2005) fremhevet, fordi man i funnene kan se hvordan de ulike nivåene påvirker informantenes opplevelser. I mikrosystemet til Bronfenbrenners modell er det tre såkalte grunnsteiner: roller, relasjoner og aktiviteter. Jeg opplevde at grunnsteinene kom tydeligere frem gjennom transkriberingen og analyseprosessen, og det forsøkes å belyse disse gjennom informantenes uttalelser. Informantene forteller fra mikrosystemets arenaer, og det blir derfor vesentlig å trekke inn disse grunnsteinene på bakgrunn av forskningsspørsmålene som skal belyse problemstillingen. Jeg mener informantenes uttalelser svarer godt til problemstillingen, og dermed blir deres perspektiv sett i en større sammenheng. Hensikten er å skape mening og bevissthet rundt fenomenet studien bygger på, hos de som arbeider med barn og unge i ulike systemer.

## 4.1 Hva mener informantene er gode tiltak for barn som opplever en utfordrende skolehverdag?

### 4.1.1 Relasjoner

Informantene har utsagn om hvordan de ble møtt fra skolen, og forteller en opplevelse av og ikke bli sett og hørt og ikke tatt på alvor. De uttaler seg om relasjoner mellom elev-elev, lærer-elev, ledelse-elev og hvordan de aldri følte de fikk noen mulighet til å fortelle en voksen på skolen om hvorfor deres skolehverdag var problematisk. De beskriver hvordan de ble møtt med korttenkte løsninger, fremfor at lærere setter av tid til å prate om hva det egentlig er som skjer.

Hanna svarer på spørsmål om det var noen voksne på skolen som snakket med henne om hennes skolesituasjon:

*”Det var ingen som spurte hvorfor, på den måten at jeg faktisk kunne fortelle hvorfor jeg var sint. At det var noen voksne som hadde sett at, jeg er jo ikke slem liksom. For det første er det noe jeg har lært er greit, og det er noe jeg har slitt med etterpå. Også må det bare ut et sted. Og så gikk det ut over meg veldig mye, jeg skadet meg selv fryktelig mye, og...alt mulig rart. Det har vekslet veldig mye om det har gått inn eller ut. Man er fryktelig lei seg, fryktelig fortvila. Det er veldig få voksne som virkelig har prøvd å jobbe med hvorfor er du sånn. Det er bare brannslukking.”*

Videre forteller Hanna om forholdet hennes til skolen:

*”De tenkte mye og gjorde mye riktig, men så var jo ikke det helt riktig da. De hadde rett og slett ikke nok kunnskap, herfra (peker på hjertet). De klarte ikke å gjøre alt de ville for de manglet denne kunnskapen som gjør at det går an, elevkunnskapen. Jeg tror at grunnen til at det har gått ganske greit med meg, er at jeg har lært mange verdier fra skolen min som har vært stikk i strid med det jeg har lært hjemme. Det er hele menneskesynet. Jeg synes det er dumt at de aldri skjønnte hva det handlet om, men de lagde aldri sånn dypt sår inni meg som gjorde at jeg hatet skolen.”*

Adrian besvarer spørsmål om det var noen voksne på skolen som snakket med han om utageringen og mobbingen som foregikk:

*”Nei. Bare: ”du kan ikke fortsette sånn her, du kan ikke gjøre det.” Og det fortsatte jo dagen etterpå.”*

Deretter svarer han på spørsmål om hva de gjorde og om det hjalp:

*”Samme som alltid, uansett hva jeg gjorde. Jeg var jo så mye hos inspektøren og rektor og viserektor. De sa bare: ”du kan ikke fortsette sånn her og du må skjerpe deg.” Og så kom neste dag og så skjedde akkurat det samme. Det var ingen som tok tak i det.”*

Laura svarer på spørsmål om det var noen på skolen som så bak atferden hennes, at hun hadde det vondt:

*”Jeg vet ikke helt. Jeg snakket ikke så veldig mye med lærerne mine. Men lærerne begynte med sånn belønningssystem, så de så jo sikkert det på et vis, men de ble mer sånn: ”hvis du slutter å være slem mot andre så får du en fritime eller du får gå på biblioteket å lese istedenfor å sitte i klassen.”*

Tom forteller hvordan han og skolen kasta den ballen, hvor skolen hver gang skulle straffe han. Det resulterte i at han bare ble sintere og sintere, som gjorde at han fikk enda mer vondere følelser inni seg. Da ødela han enda mer, og skolen kjørte med straff igjen. Slik holdt det på til Tom byttet skole i 8. klasse, da var han allerede kommet inn i kriminelle miljøer:

*”I min verden så var jo overgriperen min stygg mot meg, skolen var stygg mot meg. Jeg ble ikke invitert i bursdagsfesten til de i klassen min for foreldrene nekta meg å være der. Så foreldrene var stygge mot meg, alle streitingene...alle de ordentlige menneskene var jævlige med meg og fikk meg til å føle meg som dritt. Hvorfor skulle ikke jeg få de til å føle seg som dritt? Sant, den veien var ikke lang nok for meg for det var så normalt i mitt hode. Og jeg kjente ikke konsekvensene av det jeg gjorde, som et barn. Og i tillegg så følte jeg ikke tilhørighet på en måte.”*

Janne svarer kort på spørsmål om det var noen voksne på skolen som snakket med henne om hennes skolesituasjon:

*”Nei...bare ga meg straff og sendte meg vekk.”*

#### **4.1.2 Analyse og diskusjon av relasjoner**

Kjernepunktet i utsagnene til informantene tolker jeg som at ingen opplevde å bli forstått på en måte som gjorde at informantene opplevde aksept og trygghet for å åpne seg om årsaken bak atferden deres. Grunnsteinene i Bronfenbrenners mikrosystem ser man har en gjensidig påvirkning, og det blir derfor viktig med kunnskap om individet for å kunne påvirke handlingene i en positiv utvikling. Her trekker jeg inn systemperspektivet, som går på å forstå mønstrene og strukturene i systemet barnet befinner seg i. Da kan man bedre forstå handlingene til informantene, som er vesentlig for å kunne forstå hva atferdsproblematikk er og hvordan den kan møtes.

I funnene ser man hvordan roller, relasjoner og aktivitetene, altså handlingene informantene bedrev på skolen, påvirket hverandre. Hanna forteller at hun først og fremst er oppvokst med å lære at vold er akseptabelt. Hun sier det var ingen spurte: *hvorfor* er du sinna? Selv om Hanna snakker positivt om skolens verdier, forteller hun også at de manglet elevkunnskapen, noe som kan oppnås gjennom relasjonsarbeid. Relasjonsarbeidet i seg selv påvirket nok ikke Hanna til å utføre antisosiale handlinger, men fordi hun ikke opplevde å kunne prate med noen og ingenting ble bedre, kan det tenkes at relasjoner hun hadde til medelever og lærere påvirket aktivitetene. At Adrian forteller at han kun ble møtt med straff og korttenkte løsninger, og om flere møter med rektor og inspektør, og Laura som forteller at hun nesten ikke snakket med lærerne sine, fører til en dårlig relasjon til lærerne. Laura forteller om belønningene som innebar å sitte på biblioteket å lese, eller å få en fritime fremfor å være i klassen. Dette ekskluderer Laura fra de andre medelevene, og hun står i fare for å havne i en marginalisert posisjon. Tom beskriver relasjonen han hadde til menneskene rundt han, hvordan han opplevde å bli tråkket på og at veien mot å tråkke på dem også dermed ikke var lang. Relasjonen påvirket derfor aktivitetene, da han forteller hvordan de voksnes roller og relasjoner fikk han til å utføre aggressive handlinger. Janne forteller at hun også etter utførte

voldshandlinger, fikk straff og ble sendt vekk uten at noen pratet med henne, noe som påvirket relasjonen hennes til lærerne.

Follesø et al (2016) beskriver betydningen av virksomme møter med ulike hjelpeapparater, som særlig blir viktig hos unge som står i sårbare livssituasjoner. De unge møter mennesker, ikke systemer. I studiene som boka til Follesø et al (2016) bygger på, kommer det frem at de unge først og fremst ikke er opptatt av hvem den voksne representerer, men hvem og hvordan den voksne *er*. De er opptatt av hvordan de voksne møter dem, hvordan de ser, hører og forstår dem, og forteller at disse møtene er betydningsfulle. Om de er gode eller vonde, så betyr de noe. Follesø et al (2016) ønsker å ta utgangspunkt i de enkelte aktørens posisjoner, erfaringer, opplevelser og forståelser. Erfaring kan på fenomenologisk vis, beskrives som kunnskap vi tilegner oss gjennom opplevelser. Alle befinner seg i ulike posisjoner, både som brukere, profesjonelle hjelpere og forskere, i bestemte situasjoner og posisjoner som har betydning for hva som blir sett, hørt og forstått. Om skolen hadde tatt utgangspunkt i informantenes posisjoner, erfaringer, opplevelser og forståelser, som Follesø et al ønsker, ville situasjonen muligens kunne implisert en bedre beskyttelse for informantene enn det de forteller fra utsagnene deres. For å gjøre det, innebærer det at lærerne måtte ”møtt” elevene sine der de er, og prøve å forstå deres ”verden”.

Ingunn Marie Eriksen (NOVA) og Selma Therese Lyng (AFI) utførte en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen. Virksomme strategier blir beskrevet gjennom studien, av å skape et godt psykososialt miljø for elevene hvor formålet er å innhente mer kunnskap om temaet. Her blir blant annet relasjonsarbeid fremstilt, hvor det først og fremst handler om å snakke med og forholde seg aktivt til eleven. Ut i fra informantenes utsagn om hvordan skolen møtte dem, er skolens handlinger i følge Eriksen og Lyng (2015), en svekkelse i relasjonsarbeidet. Vellykket relasjonsarbeid mellom lærere og elever blir beskrevet gjennom tre faktorer: å ha et positivt elevsyn, at lærere forsterker positiv elevatferd fremfor å fokusere på å sanksjonere negativ atferd og at ledelsen følger opp lærerens relasjonsarbeid. Altså ville informantene muligens kunne hatt et annet utgangspunkt når det kommer til faglig og sosial utvikling. Positive relasjoner til de voksne blir vesentlig i arbeidet med unge som befinner seg i utsatte posisjoner. Damsgaard og Kokkersvold (2010) påpeker skolen som en viktig arena med tanke på beskyttelse for barn og unge som står i en marginalisert posisjon, eller som står i fare for en negativ utvikling. Mye av sosialiseringen skjer på skolen, og barnet tilbringer mye av tiden sin her, derfor blir det viktig at skolen også fungerer som en



beskyttelsesfaktor overfor barnet. Killen (2000) påpeker også at barnas tilknytning til andre omsorgsgivere enn sine foreldre, også bør kunne implisere en beskyttelse for barnet.

Et systemperspektiv blir altså å forstå mønstrene og strukturene i systemet, som bidrar til å opprettholde den negative atferden. Å ta utgangspunkt i elevenes posisjoner og forståelser for å forstå atferden og møte den, og å forstå systemperspektivet, beskriver Nordahl et al (2005) at kan medføre at mønstrene og strukturene som finnes i systemet, dermed kan påvirke den problematiske atferden barn og unge viser i en positiv retning.

### 4.1.3 Tiltak

Da jeg spurte informantene om hva de tror kunne hjulpet dem gjennom skolegangen, svarte samtlige at de skulle ønske noen spurte *hvorfor* de var sinte. Tom opplevde at de voksne på skolen jobbet ut i fra atferden, og skjermte de andre medelevene fra han. I stedet kommer han med råd om at de heller skulle jobbet ut i fra følelsene hans, nemlig der atferden kommer i fra:

*”De skulle gjort meg til en del av flokken. De skulle ikke kasta den ballen og straffa meg, hele veien...bruke det som et permanent verktøy. De skulle møtt meg med kjærlighet og undring og spurt nedover-spørsmål til de kom i bunnen av kjernen. Når de kommer til bunnen av kjernen, så kan de få tak i problemet som løser ut i det som er overflaten, sant. Jeg var faktisk på Lindmo en gang med Forandringsfabrikken, de hadde sminka meg og det var dritkleint, men da husker jeg de sa om måter å møte atferd på. At det er veldig overfladisk å jobbe ut i fra atferden, for atferden er jo bare oppførsel. Oppførselen kommer jo fra følelsene dine, og det er der du må endre for å endre atferden.”*

Laura svarer på spørsmål om hva hun tror kunne hjulpet henne gjennom skolegangen:

*”Jeg hadde sykt store konsentrasjonsvansker og når jeg sluttet å mobbe folk så endte det opp med at jeg skulket og sånne ting. Istedenfor å straffe meg, så kunne jeg ønske at folk hadde satt seg ned og pratet med meg og hørt hvorfor skulker du skolen? Hva gjør at du ikke klarer å konsentrere deg? Hva er det du tenker på når du ikke får*

*konsentrert deg? Hadde noen bare spurt meg om de spørsmålene her så skulle jeg faen meg svart på de liksom!”*

Videre forteller Laura:

*”Det jeg tenker er at grunnen til at forholdet til lærere ble så vanskelig, var at jeg hadde trengt å vite. For jeg stolte jo ikke på voksne, så det jeg hadde trengt å vite var at det jeg fortalte, ikke gikk videre. Og at det jeg sier er trygt og at ingenting skal gjøres før de har snakket med meg først. For eksempel når jeg fortalte at pappa var sint så gikk jo det hjem. Og da gikk jo volden enda hardere, ikke sant.”*

Jeg spør Adrian hva han tror er en god løsning for skolen, i den hensikt å hjelpe elever som opplever en problematisk skolehverdag:

*”Altså, det er ikke så mye som skal til egentlig. Hvis man sånn rent teknisk ser på det så er det bare...sosiale strategier da, kunnskap om det.”*

Janne svarer på spørsmål om hva som kunne vært gjort for henne for at forholdet til skolen skulle vært bra:

*”Det og bare spørre meg om hva som er galt og prøve å grave litt i livet mitt og få tilliten min på en annen måte enn å ringe hjem til foreldrene mine, for det hjalp ikke. Og jeg husker et par ganger det gjorde det mye verre.”*

Videre spør jeg Janne hva hun tror en god løsning kan være:

*”Start med det å inkludere veldig mye. I Bergen var det en klasse som hadde så mye problemer, så de prøvde å sette inn LIVET på timeplanen. De hadde mye gutte-ringer, og etterhvert når de var blitt trygge på hverandre, så tror jeg de fikk spørsmål om noe de er veldig flau over. Så sa han som ble mest mobbet at: ”jeg er kjempe flau for faren min sitter nede på senteret og tigger.” Og da knekker han som har mobbet han sammen, og sa at: ”hvis jeg hadde visst dette så hadde jeg aldri vært så stygg mot deg.” Jeg elsker den historien.”*

Hanna svarer på spørsmål om hva skolen kunne gjort for henne, der hun forteller at de voksne måtte satt seg ned og bekreftet at de vet det ikke handler om at hun vil folk vondt:

*”De skulle sagt noe av de tingene som får ned det derre ”jeg skal være tøff i trynet-attituden” min da. Og spurt: hva handler dette egentlig om? Også skulle de nok avtalt med meg at de lover og aldri si noe videre før vi avtaler sammen hva vi skal si. Og da hadde jeg sikkert fortalt litt mer og da hadde de kontaktet barnevernet, og det hadde vært ganske mye sånn ”problem solved.” Man må aldri sette inn tiltak før man vet grunnen til at man gjør det man gjør. Og når man kommer dit, så har man et helt annet spillerom for hva man kan gjøre.”*

Videre svarer Hanna på spørsmål om hva som kunne vært et godt tiltak:

*”Å ha LIVET på timeplanen. Man snakker om hvordan det er å vokse opp med omsorgssvikt. Hva er rus? Hva har voksne lov til og ikke? Og gripe det med å undre seg mye mer i stedet for å komme med de kjappe løsningene. Hadde man spurt i en klasse hvordan de tror det ser ut inni den som plager og den som blir plaget, så hadde man sagt at det ser likt ut, skikkelig vondt i begge to. Hvis man lagde en skulptur av de to, så kunne man ikke sett hvem som var hvem sin liksom.”*

Videre forteller Hanna:

*”Det er det eneste som hjelper på sikt, å snakke om det som er vondest. Å skolen vet ikke at det er det eneste man trenger. Med en gang den grunnen du har til å gjøre sånn som du gjør forsvinner eller tar mindre plass, altså da har du på en måte ingen grunn til å gjøre det. Det kommer jo ikke av vond vilje. Også er det jo noen dårlige mønstre, men man må bare jobbe med det som er vondest da.”*

Jeg spør Tom om hans opplevelse av straff og belønning på skolen:

*”Jo hardere du presser en ball under vann, jo hardere kommer den opp igjen og, sant. Og sånn fungerer den straffen, og sånn fungerer belønning og. For når du får belønning for og ikke være slem, så lærer ikke det deg til å håndtere følelsene dine,*

*eller om å møte de. Det lærer deg å svelge følelsene dine der og da for å få en cookie. Så tar du cookien, så svelger du følelsene dine for å få en ny helt til det smeller og ballen kommer opp igjen og det går til helvete. Det går an for en veldig midlertidig løsning, men må aldri bli en permanent løsning.”*

Jeg spør Laura om hun opplevde at straff og belønning på skolen fungerte:

*”Nja, for et par timer. Altså det var sånn: okei, jeg er snill. Jeg får den, også er jeg slem etterpå igjen. Og da får jeg ny belønning, sant.”*

Tom forteller om straff og belønning når han kom på barnevernsinstitusjonen som 15-åring:

*”Bra fordeling var hvis du var 80 prosent snill og 20 prosent slem. Men før du var 80 prosent snill og 20 prosent slem, så måtte du kjøre noen uker med 100 prosent slem. Når jeg flytta på institusjon så bodde det to tvillinger der som hadde vært veldig sånn, englebarn. De gjorde jo aldri noe galt og kunne tjene maks 110 kroner i uka, det jeg kunne tjene på dagen jeg flyttet inn. Etter at jeg hadde bodd der i noen uker, så fikk jeg 50 kroner for å klippe plenen, sånn ekstra greie. Og 250 kroner i uka for og ikke være frekk i kjeften med de ansatte. Hvis jeg hadde gått til 100 prosent snill, så hadde det ikke vært nødvendig med belønning lenger, så av og til måtte jeg bare få 200 kroner. Du lærer å gå rundt systemet, sant. Så de hadde 110 og jeg hadde 360 i uka, 410 hvis jeg klipte plenen i tillegg. Og det var de som oppførte seg bra, ikke jeg. Man må grave ned i røttene til problemet, det er ingen quick-fix løsninger på mennesker som sliter veldig, det er det ikke.”*

#### **4.1.4 Analyse og diskusjon av tiltak**

I sitatene informantene beskriver, kommer det flere ganger frem at de opplevde å bli møtt med straff og belønning. Dette blir en noe ensformig tilnærming, da informantene opplevde at det ikke ble gjort andre tiltak. På bakgrunn av et individperspektiv og det informantene forteller, tolker jeg det slik at informantene opplevde å bli møtt på en slik måte at de voksne kun jobbet ut i fra atferden og ikke følelsene, nemlig der atferden kommer i fra, som Tom også beskriver. Aktørperspektivet handler om at barnet er handlende individer i eget liv, som

betyr at den voksne bør skaffe kunnskap om grunnlaget for barnets oppfatninger og handlinger. Her blir Eriksen og Lyngs (2015) teori og forskning om relasjonsarbeid tydelig. Samtidig blir det vesentlig å trekke inn Føllesø et al (2016) og Killens (2000) teorier rundt de voksnes roller, da de beskriver viktigheten av roller overfor utsatte barn, noe som samsvarer med informantenes uttalelser om tiltak. Relasjonsarbeid ser ut til å kunne vært en måte de voksne skaffet seg kunnskap gjennom, om grunnlaget for barnets forståelser og handlinger. Nordahl (2005) påpeker at sosial kompetanse kan læres, noe som også er forenlig med det informantene trekker frem som viktige tiltak for barn som står i en negativ skoleposisjon. Her trekker jeg inn systemperspektivet, som ser på helheten og samspillet med omgivelsene som forklaring på atferdsproblemer. I retning av et systemperspektiv, kunne informantenes handlekraft blitt utnyttet positivt i samspillet med omgivelsene.

Tom beskriver at atferden kommer fra følelsene og ikke oppstår uten grunn. Bronfenbrenners (2005) teori støtter opp det Tom legger frem om atferd, at det er et forhold eller en omstendighet som utspiller seg i handlingene hvor det derfor blir et samspill mellom han og omgivelsene. Laura beskriver konkrete tiltak til hvordan ansatte i skoleverket kunne grepet situasjonen, ved å stille spørsmål til handlingene hennes. Det ville medført en forandring i relasjonen, som igjen ville ført til en endring i aktivitetene, altså handlingene. Videre forteller Laura om da skolen ringte hjem, som medførte enda hardere vold, noe også Janne forteller om. Laura og Janne er direkte involvert i disse mikrosystemene, hvor man på mesonivået ser hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmet til både Laura og Janne, påvirket dem. Tar man utgangspunkt i Bronfenbrenners modell, eksisterer skolens samarbeid med hjemmet til Laura og Janne på et mesonivå. Systemet forbinder samspill mellom mikrosystemene (skole og hjem), der samspillet viste hvordan en situasjon påvirket en annen og hvordan Laura og Janne tok med seg erfaring fra de ulike nivåene (Bronfenbrenner, 2005). Handlingene lærerne utførte ved å ringe hjem, resulterte i mer vold overfor Laura og Janne. Handlingene fikk dermed konsekvenser for relasjonen mellom jentene og lærerne, da det kan tenkes at de fremdeles ikke følte de kunne stole på voksne. Mesonivået påvirket dermed Lauras og Jannes relasjoner til sine lærere, fordi mesosystemet forbinder individ og miljø. Når jeg spør Adrian om hva han tror er en god løsning for skolen, i den hensikt å hjelpe elever som opplever en problematisk skolehverdag, svarer han at sosiale strategier er det som skal til. Jeg tolker at det primært handler om relasjonsarbeid. Om lærerne til Adrian hadde opparbeidet en god relasjon til han, kunne det muligens resultert i mindre antisosiale handlinger, som videre ville medført positive relasjoner til både lærere og medelever. Hannas forslag til tiltak, handler både om

relasjonsarbeid og aktiviteter lærerne kunne praktisert, som i dette tilfelle er LIVET på timeplanen. Hanna ønsket at noen voksne på skolen satte spørsmålsteget ved handlingene hennes, for så å prate med henne om det. Primært handler det om en god lærer-elev relasjon. Om Hanna opplevde lignende relasjon mellom henne og en voksen på skolen, kunne situasjonen hennes blitt håndtert og tilværelsen for Hanna ville muligens medført et bedre læringsmiljø, og et bedre psykososialt miljø. Rollen ville påvirket relasjonen, som igjen ville påvirket handlingene til Hanna. Videre kunne dette også påvirket læringsmiljøet og det psykososiale miljøet til Hanna. LIVET på timeplanen er også noe hun beskriver som et godt tiltak, hvor hun ville lært at vold er uakseptabelt, da hun tidligere forteller at hun var oppvokst med å lære at vold er akseptabelt. Det ville vært en handling fra lærerens side, som kunne betydd endringer i Hanna verdigrunnlag, som igjen ville påvirket relasjoner og aktiviteter.

Tom forteller om straff og belønning på skolen, og forteller at handlingene han utførte utgjorde enda mer straff. Straffen resulterte i et enda sterkere sinne, noe som påvirket relasjonen mellom de voksne på skolen og Tom. Dermed førte læreres roller og relasjoner en betydelig påvirkning på Toms handlinger. Tom forteller hvordan de skulle møtt han, og ikke straffet han hele veien, som utløste en følelse av å bli ekskludert fremfor å bli inkludert. I følge Damsgaard og Kockersvold (2010) innebærer antisosiale handlinger en risiko for å bli stigmatisert og innta en stigmatisert posisjon, der en risikofaktor kan forstås som et faresignal for negativ utvikling. Barn og unge som utsettes for flere risikofaktorer har økt sannsynlighet for problemutvikling, derfor blir kunnskap om individet og kunnskap om, som Roland (2011) påpeker, komplekse handlingsmønstre som ligger bak antisosiale handlinger og en forståelse på dette feltet viktig. Kunnskap om individet og omstendigheten rundt individet, blir derfor en viktig faktor for å hjelpe barnet. For å få kunnskap om individet og omstendighetene rundt, er det grunnleggende at læreren bygger opp en god relasjon til eleven for å innhente denne kunnskapen. Laura forteller hvordan straff og belønning fungerte for henne, og det ser ut til at også dette ble en permanent løsning for skolen. Jeg antyder at intensjonen til lærerne Laura forholdt seg til, muligens impliserte en god løsning for dem, men kanskje ikke for henne. Hvordan ønsket lærerne at situasjonen skulle bli? Opplevde de at håndteringen resulterte i noe? Hvis ikke, ville det ikke vært en ide å prøve ut andre tiltak, da det er elevenes behov som kommer først?

Systemperspektivet ser på helheten og samspillet med omgivelsene som forklaring på

problemer enkeltindivider har. Denne gjensidige påvirkningen blir også påpekt av Nordahl et al (2005), som sier at atferden påvirkes dersom vi endrer omgivelsene fordi alle er i interaksjon med sine omgivelser. Eksempelvis hvor Tom bodde på institusjon, beskrives det hvordan Tom selv jobbet ut i fra systemet. Å gå rundt systemet som han beskriver det, ser man går igjen i de andre informanters utsagn der det utføres negative handlinger for å få en ny belønning. Ser man atferdsproblemer gjennom et systemperspektiv, vil man både kunne se atferden, og hvordan eleven fungerer i det sosiale systemet barnet er en del av. Det kunne vært en ide å endre strukturen i dette systemet for å endre problematferden, da det viste seg at belønningene Tom fikk, ikke ga resultater. Relasjonen Tom hadde til de voksne på institusjonen, påvirket handlingene hans på den måten at han handlet ut i fra hvordan de voksne håndterte situasjonen. Han beskriver han hadde et ordspråk som ikke var akseptabelt for de voksne, noe som fikk konsekvenser for relasjonen mellom de ansatte og Tom. Systemet innad i institusjonen og institusjonens ledelse, fungerer som et eksosystem i Bronfenbrenners modell. Sett ut i fra Toms posisjon, er han ikke direkte involvert, men systemet påvirker indirekte. Tom forteller om hvordan han brukte atferd for å få belønning. Dermed påvirket eksosystemet Tom, både angående relasjoner til de ansatte ved institusjonen, og aktivitetene han utførte. Mønstrene og strukturene i dette systemet, påvirket i følge Nordahl et al (2005), atferden til Tom.

#### **4.1.5 Faglig situasjon**

Jeg spør Janne om hennes faglige situasjon på skolen:

*”Jeg hadde bra på gloseprøvene annenhver uke, for jeg hadde det bra når jeg var hos mamma, ikke når jeg var hos pappa.”*

Jeg spør Tom om hans faglige situasjon på skolen:

*”Jeg var veldig flink på skolen, men jeg har jo ikke bestått 10. klasse. Og det handler om at jeg hadde så mye opp i hodet at jeg ikke hadde plass til utdanning, plass til å lese. Og nå driver jeg og tar opp fag fra videregående og det går jo kjempebra, jeg får jo toppkarakterer der, for nå har jeg mer plass i hodet.”*

Tom viser til et eksempel som viser hvordan situasjonen hans preget læringen:

*”Når jeg skulle lese en side, så leste jeg første setning, jeg leste andre setning...halvveis ut i tredje så var jeg i møte med barnevernet som skulle være om to dager. Når læreren min kom bort til meg, og liksom skulle...hvor langt er du kommet osv., så var det flaut for jeg hadde ikke skjønt en dritt av hva som sto i siden der. Jeg var så liten inni meg, jeg tålte i hver fall ikke å fremstå dum. Så da var det mye tryggere å gjøre narr av læreren eller noen andre og få klassen til å le.”*

Tom forteller videre om hvordan skolehverdagen preget faglig utvikling, og om en indre uro han ikke skjønnte hvor kom i fra. Han beskriver seg selv som et typisk atferdsproblem som kom i mye problemer, hvor han ikke opplevde å bli møtt fra skolen, barnevernet eller noen andre voksne med det han trengte som var kjærlighet og bekreftelse. Han forteller han ble møtt med straff og belønning, og at de skulle få bort atferden hans med å ta avstand fra den, hvor han da sier at de bare ”kastet bensin på bålet hans.” Han beskriver at de voksne omsorgspersonene derfor ble fienden:

*”Det var jo ikke viktig for meg å være flink for de eller å imponere de, jeg hata de jo. Også skjønnte jeg veldig tidlig at det skjer ingen ordentlige tiltak før du begynner å plage noen andre, aller helst i undervisningen. Hvis du spytter på læreren og velter ned en pult og brøler i klasserommet, så står de på rekke og rad etterpå. Så det å bruke atferd, gjorde jo at jeg hoppet frem i køen med å få hjelp, jeg ble sett og hørt.”*

#### **4.1.6 Analyse av faglig situasjon**

Janne forteller at systemet (hjemmet) påvirket resultatene på gloseprøvene hennes. Rollene som befant seg i systemet, kan dermed ha påvirket Jannes relasjoner til lærerne. Uten en forståelse for hvorfor Jannes resultater varierte, kan det dermed være fort å generalisere årsaker, som for eksempel å tenke at eleven ikke ”gidder” å gjøre en bedre innsats. Det er noe som kan skape frustrasjon hos lærere, og relasjonen blir av den grunn muligens endret i form av en mer negativ ladet holdning til eleven. Mesosystemet (skole-hjem) påvirket dermed Janne.



Tom beskriver hvordan situasjonen hans preget læringen, at det ikke var nok plass i hodet til og skulle konsentrere seg om å lese, da det var møtet med barnevernet konsentrasjonen var på. I slike tilfeller kan det antakelig være lett å tenke at barnet ikke "gidder" og det skaper gjerne frustrasjon hos lærere. Det speiles ofte i selvtillit, overlegenhet og kanskje en maktposisjon som vedkommende ønsker og både bruke og beholde. Inni seg er man liten mens utenpå virker man stor, noe som kan være en form for overlevelsesmekanisme. Kunnskap om dette feltet kan være avgjørende for hvordan barnet har det på skolen. I følge Nordahl et al (2005) vil denne atferden mest sannsynlig fortsette dersom man som lærer ikke tar tak i det bakenforliggende som utløser atferden. Nordahl et al (2005) påpeker videre hvor viktig det er å sikre seg innsikt i ulike perspektiver på hva som kan fremme elevers atferd. Forståelse av individets oppfatninger og handlinger blir derfor viktig, fordi det har konsekvenser for barns læring. At Tom flyttet fokuset bort fra lesingen med å bruke atferd, kan påvirke relasjonen mellom han og læreren fordi den faglige situasjonen også påvirkes, noe som kan få konsekvenser for læringen. Her får aktivitetene Tom bedriver, negative betydninger for relasjonen. Her trekker jeg inn aktørperspektivet som Nordahl (2005) beskriver som en måte å forklare barns atferd på. I Toms tilfelle handlet det om hvilken virkelighetsoppfatning han hadde i forhold til den virkelighetsoppfatningen som rådet i skolen. Tom handlet ut i fra en intensjon om å oppnå noe på bakgrunn av hans subjektive oppfatning av hva som er rett og galt. Han ønsket *ikke* å svare på spørsmålet fra læreren, dermed handlet han ut i fra å flytte fokuset bort fra dette og over på noe annet. I dette perspektivet forstår vi Tom som aktør.

Tom beskriver hvordan de voksne prøvde å få vekk atferden hans med straff og belønning, men i følge Bjørkly (2001) så blir aggresjonen ofte værende hos individet så lenge personen fortsetter å være i samme eller i lignende aggresjonsfremmede kontekst. Også Nordahl et al (2005) skriver at atferden mest sannsynlig vil fortsette om barnet ikke får hjelp til å håndtere sin atferd. Bjørkly (2001) viser til et eksempel der det vil være rimelig å anta at et gjengmedlem i Bronx vil være aggressiv så lenge vedkommende tilhører en gjeng der aggresjon er en forutsetning for gjengtilhørighet, og i verste fall for overlevelse. På samme måte var Toms væremåte en forutsetning for overlevelse på et emosjonelt nivå. I utsagnet om hvordan situasjonen hans preget læringen, kommer det frem at han følte seg så liten at han ikke tålte å fremstå dum. At han derfor brukte atferd for å få bort fokuset fra lesingen, impliserer nettopp denne forutsetningen for overlevelse. Han ble aldri møtt med den kjærligheten han beskriver at han trengte, men med avsky til hans atferd. Her blir det faglige

en aktivitet som Tom i denne perioden ikke mestret, som kan få konsekvenser for Toms læringsmiljø. Tom forteller hvor uviktig det var å imponere lærerne, noe som *kan* implisere en negativ relasjon mellom dem. Jeg tolker på bakgrunn av det Tom forteller, at relasjonen mellom Tom og lærerne medførte at Tom fortsatte å utføre antisosiale handlinger, fordi han beskriver hvordan relasjonen utløste de antisosiale handlingene da lærerne forsøkte å ta avstand fra atferden. Videre forteller han hvordan han ble sett og hørt, ved å bruke atferd. Dermed ble roller og relasjoner forandret, da Tom endret aktivitetene for å bli sett og hørt. Hvordan det henger sammen, forklarer kanskje hvordan systemet fungerer. Systemet finnes på et eksonivå, som i dette tilfellet er ledelsen i skolen hvor Tom ikke er tilstede eller er direkte involvert. Når Tom brukte atferd for å bli sett og hørt, påvirket dette systemet på de ulike arenaene som kom inn i bildet. Videre påvirket dette Tom, da flere hjelpesystemer kom inn i livet hans, og han forteller at han ikke helt visste hva som skjedde rundt han på denne tiden. Dermed påvirket eksosystemet Tom negativt.

På bakgrunn av Rolands (2011) teori og det Tom forteller, forstår jeg Toms atferd som en reaktiv aggresjon. Denne aggresjonsformen kommer fra frustrasjon eller sinne, som kan relateres til tidligere negative erfaringer, altså kilden til aggresjonen. Frustrasjoner eller provokasjoner er ofte drivkraften bak en reaktiv aggresjon, og aggresjonen kommer i etterkant av situasjoner som vedkommende tolker som provoserende. Tom forteller hvordan sinnet vokste da lærerne møtte han med straff og belønning og de skulle få bort atferden hans. Dette skapte frustrasjoner og provokasjoner, noe som forårsaker reaktiv aggresjon. Samtidig forstår jeg Toms atferd som en proaktiv aggresjon, da denne aggresjonsformen ses på som en måte å oppnå sosiale gevinster. Tom forteller han brukte atferd for få hjelp, og han ble sett og hørt. Det kan tenkes at gevinsten ga Tom en følelse av makt, da han ble snakket om gjennom disse hjelpesystemene og de profesjonelle omsorgspersonene.

## **4.2 Hvordan beskriver informantene årsaken til en utfordrende skolehverdag?**

Informantene har til nå fortalt om skoleerfaringene deres og hva de mener er gode tiltak for barn som sliter veldig. Nå forteller de i detaljer og kommer med gode beskrivelser om hvorfor de var sinte og lei seg. Samtlige forteller om en problematisk barndom, som er hele grunnlaget for en svært utfordrende skolehverdag. Når jeg spør Laura om hjemmesituasjonen

hennes, forteller hun om en oppvekst med blant annet vold. Hvorfor hun begynte å plage andre beskriver hun her:

*”Jeg trodde jo det var helt normalt, at man skulle være slem mot andre. Når jeg var stille så var det jeg som ble mobbet. Til slutt så tenkte jeg bare at alle sammen er slemme, og eneste måten at jeg kan overleve, er hvis jeg blir slem jeg også. Og da ble jeg jo slem og da overlevde jeg jo.”*

Janne forteller at hun ikke visste at vold var uakseptabelt:

*”Pappa sliter veldig med sinneproblemer så det har gått veldig ut over meg, fysisk...som gjorde at jeg var veldig sinna også. For jeg visste jo ikke på en måte at det ikke var greit å gjøre mot andre.”*

Hanna forteller om første gangen hun fikk vite hva vold var, hvor hun sa i fra til læreren sin som videreformidlet det til rektoren. Hun kommenterer at hun kun fortalte litt, fordi det var første gang hun delte det med noen. Videre forteller hun:

*”Læreren prøvde å snakke med foreldrene mine, og etter det så bare...skjønte jeg at voksne kan du ikke stole på. Så da sa jeg ikke noe mer på mange år. Og i tillegg så visste heller ikke de voksne at jeg var oppvokst med seksuelle overgrep. Så det at jeg var så sint på det behovet for å ta makt over noen og ta igjen, når jeg visste at jeg måtte gå hjem til det der. Så for at det skulle kjennes mindre ut, så tok jeg det bare ut over andre, når det ble for mye.”*

*”Jeg var så lei av at de hjemme tråkket på meg at jeg måtte heve meg for å vise at jeg ikke var en de kunne trække på. Det var mye bedre at de var redde for meg.”*

Når jeg spør Hanna om hun pleide å angre etter utførte antisosiale handlinger, forteller hun at hun alltid angret med en gang etterpå men at hun etterhvert lærte å se på seg selv som ond. Hun forteller at hun gjennom hele oppveksten ble foret med at det ikke var noe godt til henne. Jeg spør om plagingen hadde noen vinnende effekt, der hun forteller:

*”Det er ikke noe kult etterpå, du er ikke noe stolt. Også må du bare skjule det. Jo mer de ser på deg som et slem barn, full av faenskap, jo mer føler du at du er forpliktet til ikke å angre. Det er egentlig en veldig skadelig ting. Og det var også grunnen til at det gikk så galt i 8. klasse. Jeg klarte ikke å leve med at jeg hadde vært så slem mot andre. Og da var jeg veldig slem mot meg selv, sant. Og det er ikke unikt, det er ganske vanlig. Du får mange på samvittigheten da, det er ikke en god følelse.”*

*”Jeg sto aldri opp om morgenen og ville være slem, ikke sant. Jeg kom hjem og fikk bank liksom. Også kommer jeg på skolen og skal bare være der, også er det ingen voksne som sier at det her trenger du ikke leve med. Jeg må bare holde ut det her til jeg blir 18 år, tenker Hanna 6 år. Hvordan gjør man det liksom?”*

*”Jeg husker jeg prøvde å ta livet mitt første gang når jeg var 7 år. Jeg hadde det veldig vondt inni meg, og hvor tydelig jeg visste at det var på grunn av foreldrene mine, det vet jeg ikke, men jeg visste det jeg opplevde var forferdelig ille. Jeg visste ikke at det var galt sånn i samfunnet men at jeg visste det var for mye for meg, det visste jeg. At jeg ikke orket det.”*

Når jeg spør Adrian om hans skolehverdag har preget han den dag i dag forteller han:

*”Det er så mye som har skjedd i den barndommen at det blir vanskelig og bare, si at det var den ene tingen da. Men samtidig så hjelper det jo litt for da henger jo alt sammen. Så var det jo bare en vei inn da, at det skulle gå dårlig.”*

Når jeg spør Adrian om *hvorfor* han skulket, svarer han:

*”Det var jo fordi jeg ikke trivdes da. Først så startet det med at jeg begynte å kjede meg faglig, og da satt jeg med mye energi. Og i tillegg så var det kjipt hjemme. Ikke kunne jeg bli stimulert og liksom, forsvinne i oppgavene. Så energien måtte jo et sted, og da ble det mye slåssing og dytting.”*

Tom forteller hvor følelsene hans kom i fra, som viste seg å bli årsaken til en utfordrende skolehverdag:

*”Når jeg var fem år så ble jeg utsatt for et seksuelt overgrep fra en eldre gutt eller ungdom i nabolaget da. Og det snudde på en god del ting, for som et fem år gammelt så barn skjønnte jeg ikke hva dette her var. Jeg hadde sett prinsen og prinsessa på TV-en og visste ikke...hvorfor gjorde en mann sånn mot meg, det forstod jeg ikke. Og da fikk jeg et sånt ekstremt behov for å være veldig tøff. Jeg skulle være flink til å bryte, jeg skulle brøle høyest...klatre til toppen...men da gjorde jo det at jeg også fikk en hel del følelser inni meg som jeg ikke greide å håndtere.”*

Tom forteller om manglende tilhørighet og stolthet til samfunnet, og hatet det han kalte for streitingene. Alt skulle utstråle at han ikke var en del av den flokken. Han forteller han fikk et forvrengt syn på hvem som var ”good guysene” og hvem som var ”bad guysene”. Når han møtte det kriminelle miljøet, var det ingen som sto med nesen i været og var bedre. Han sto ved likeverd skulder til skulder der han opplevde kjærlighet og omsorg. Han følte seg som en av dem, og forteller videre:

*”Det kunne vært lærerne jeg ville imponert, det kunne vært medelevene mine. Det kunne vært de rette forbildene jeg jobbet for å imponere, for jeg strakte meg langt for å imponere de kriminelle guttene. Jeg sier ikke at de skulle sagt at det jeg gjorde var greit for det var det ikke. Men det var det eneste verktøyet jeg hadde. Jeg ble møtt litt sånn at jeg fortjente å få det jeg fikk fordi jeg var så ond, en jævel.”*

#### **4.2.1 Analyse og diskusjon av årsaken til en utfordrende skolehverdag**

Laura forteller hvordan aktivitetene i mikrosystemet (hjemmet) påvirket atferden hennes på skolen. Hun forteller hun hadde et normalt forhold til vold, da det var dette hun var oppvokst med. Men før hun begynte å mobbe andre, beskriver hun seg selv som stille. Da var det hun som ble mobbet. Ut i fra det Laura forteller, trekker jeg inn Bjørkløys (2001) teori om tilhørighet. For å overleve selv, begynte hun å plage andre hun også, noe Bjørkløys (2001) beskriver er en faktor for tilhørighet, eller i verste fall for overlevelse. Lauras rolle ble forandret, fordi hun begynte å plage andre. Dette medførte videre forandringer i relasjoner mellom medelever og lærere. Det kan tenkes at, om lærerne til Laura hadde jobbet med relasjon, så ville Laura antakelig ikke følt nødvendigheten ved å plage andre, da det var atferden hennes som beskyttet henne fra følelsene sine. Omstendighetene rundt henne, formet

atferden hennes. En god relasjon til en lærer, kunne dermed implisert forandringer i aktivitetene til Laura.

Jannes hjemmeforhold påvirket henne til å være sinna og utføre antisosiale handlinger mot andre, da hun tok med seg erfaringene fra et system (hjemmet) til et annet (skolen). Aktivitetene Janne utførte på skolen, ble dermed påvirket av aktivitetene som skjedde hjemme. Videre påvirket dette relasjoner til medelever og lærere, da hun beskriver seg selv som tidligere sinna. Hun beskriver også at hun ikke visste at det ikke var greit å utføre vold mot andre, noe hun kunne lært av skolen da hun ikke lærte dette hjemme. Kanskje ville skolen spilt en viktig rolle for Janne, fremfor at skolen ekskluderte henne fra de andre. Her trekker jeg inn Damsgaard og Kokkersvolds (2010) teori om viktigheten av at skolen fungerer som en beskyttelsesfaktor for barn som står i fare for en negativ utvikling, da barnet tilbringer mye av tiden sin på skolen.

Hanna forteller om første gang hun fikk vite hva vold var, hvor hun sa i fra til læreren sin. Læreren ringte hjem til Hannas foreldre, noe som gjorde at Hanna sluttet å stole på voksne. Dette går igjen fra tidligere, da både Laura og Janne forteller at volden gikk enda hardere når lærerne ringte hjem for å bekrefte det de var blitt fortalt. Også i Hannas situasjon ser man hvordan lærerens aktivitet påvirket relasjonen. Mesonivået påvirket Hanna til og ikke fortelle noe mer på mange år. Det resulterte i en skolegang preget av antisosiale handlinger overfor andre, fordi hun var sint og hadde et ekstremt behov for å ta makt over de arenaene hun kunne, da hjemmesituasjonen hennes handlet om å ta makt over henne. Hun forteller tidligere om hvordan utfallet kunne blitt om de voksne på skolen ikke fortalte noe videre, slik at hun kunne opparbeidet en trygg relasjon til en voksen og fortalt mer ettersom hun ble mer trygg. Da ville barnevernet kommet inn i livet hennes vesentlig tidligere, og som hun selv beskriver, kunne mye vært løst.

Hanna forteller videre om følelsen av og måtte leve opp til å være et slemt barn som mobbet andre. Hun forteller at hun alltid angret etter hendelsene, men siden hun var blitt foret med gjennom oppveksten at det ikke bodde noe godt i henne, så begynte hun selv å tro på det. Hun forteller at hun var forpliktet til ikke å angre, fordi skolen så på henne som slem. Skolens syn på Hanna påvirket Hanna til ikke å vise anger, og hjemmesituasjonen hennes påvirket henne til å se på seg selv om ond. De voksens roller påvirket aktivitetene, altså handlingene Hanna utførte mot andre, noe som fikk konsekvenser for skolemiljøet.

Mobbing kan bli sett på som en form for makt, der McClelland (1987) beskriver at motivet er en makt som er tilfredsstillende i seg selv. Hanna forteller om en oppvekst hvor hun ble tråkket på, og om behovet for å ta igjen på de arenaene hun kunne. I det Hanna forteller, tolker jeg det slik at det *ikke* ligger en makt som hun fant tilfredsstillende, da hun forteller at hun angret etter hendelsene og ikke var stolt etterpå. Samtidig kan det se ut til at hun søkte en form for makt, da hun ikke hadde noen makt hjemme. Hun fikk tilsynelatende tatt igjen, noe som muligens innebar en tilfredsstillende i seg selv. Roland (2011) beskriver makt og tilhørighet som to sterke stimulanser som kan resultere i sosiale gevinster. I Hannas tilfelle ble følelsen av makt en sosial gevinst, fordi hun gjennom plagingen uttrykte overfor andre at hun ikke var en noen kunne tråkke på. Gevinsten blir drivkraften bak opprettholdelsen av aggresjonen, fordi Hanna ikke kom seg ut av denne aggresjonsfremmede konteksten, som Bjørkly (2001) sier blir værende så lenge individet befinner seg i samme situasjon. Ut i fra det Hanna forteller og på bakgrunn av Rolands (2011) teori om makt og tilhørighet, forstår jeg hennes oppnåelse av gevinster, som en proaktiv aggresjon. Hannas ydmykelser overfor andre kan ses på som en maktdominans som gir Hanna en tilfredsstillende av et maktbehov. Aggresjonsformen beskrives som relativt beregnede og planlagt atferd, noe som svarer til Hannas uttalelser, da makt var noe hun oppsøkte.

Adrian beskriver hvordan situasjonen hjemme, påvirket han både faglig og sosialt. Han forteller hvordan han ikke kunne konsentrere seg om arbeidsoppgaver, og at han derfor satt med mye energi som måtte ut. Jeg tolker ut i fra det han forteller, at mikrosystemet (hjemmet) preget faglig utvikling og sosialt samvær med medelever og relasjoner til lærere. At Adrian ikke kunne konsentrere seg om arbeidsoppgaver på bakgrunn av hjemmesituasjonen hans og derfor satt med mye energi, påvirket dermed aktivitetene hans, både faglige aktiviteter og de fysiske aktivitetene som mobbing og fysisk vold. Dette skaper dermed endringer i relasjoner til medelever og de voksne på skolen, fordi mikrosystemet (hjemmet) påvirket aktivitetene.

Tom forteller om følelser han ikke greide å håndtere, hvor han derfor fikk et behov for å bli oppfattet som tøff. Man ser hvordan mikrosystemet, som i dette tilfelle er et nabolag, påvirket Toms skoletilværelse på den måten at han skulle brøle høyest og klatre til toppen, som han selv beskriver. Disse aktivitetene påvirket relasjoner til lærere og medelever, hvor skolens roller påvirket Tom igjen, ettersom Tom bare ble sintere som følge av hvordan lærerne

håndterte handlingene. Jeg tolker det slik at Tom pådro seg en rolle eller en maske for å undertrykke følelsene sine, som utgjorde endringer i skolemiljøet, både faglig og sosialt. Mikrosystemet påvirket dermed Toms utvikling, da Bronfenbrenner (2005) sier at barnet påvirkes av ulike miljøer og at disse påvirkningene er med på å skape den personen barnet utvikler seg til å være.

Tom forteller om relasjonen til lærerne, hvor han ikke ønsket å imponere verken medelever eller lærere. Han sier han strakte seg langt for å imponere de kriminelle guttene, noe som ble verdsatt av det kriminelle miljøet. Å utføre handlinger som betyr noe kalles for molare aktiviteter (Bronfenbrenner, 2005). Man kan si at Tom bedrev molare aktiviteter i det kriminelle miljøet, fordi handlingene ble verdsatt. Budskapet i dette utsagnet forstår jeg som at det er bedre å bli verdsatt i et kriminelt miljø enn ikke i det hele tatt. Rollen Tom pådro seg var betydningsfull i det miljøet, men det er en høy pris å betale da kriminelle handlinger ikke blir verdsatt ellers i samfunnet. Tom hadde funnet en måte å handle på, en måte å mestre en vanskelig situasjon på. Han hadde funnet en viktig aktivitet som ble verdsatt. Gjennom de molare aktivitetene Tom bedrev, fikk han gode relasjoner til menneskene i det kriminelle miljøet. Han ble ivaretatt med omsorg og kjærlighet, og sier de sto med likeverd skulder til skulder der ingen skulle være bedre. Roland (2011) beskriver proaktiv aggresjon som en måte å oppnå sosiale gevinster på. Om utførelsen skjer sammen med andre, kan opplevelsen av tilhørighet inntreffe. For å imponere det kriminelle miljøet, kan det tenkes at Tom måtte utføre aggressive handlinger som går ut over samfunnet. Da dette ble utført sammen med andre, forstår jeg at Toms positive opplevelse av tilhørighet inntraff. Gevinsten blir dermed en drivkraft som kan virke opprettholdende på utøvelsen av aggresjonen, da Tom tidligere har uttalt at han ikke følte tilhørighet til samfunnet. Når man mestrer noe, får det betydning for relasjonen, akkurat som når man ikke mestrer noe, får det også betydning. Tom mestret noe i det kriminelle miljøet, noe han ikke opplevde å gjøre ellers i samfunnet.

Jeg anser at funnene mine samsvarer med funnene i Olweus (1980) undersøkelse om sammenhengen mellom familieforhold og aggressivitet blant gutter. Nå er denne studien av et lite format, men likevel ser jeg grunn til å trekke paralleller mellom mine funn og Olweus funn. Selv om Olweus undersøkelse er basert på gutter, kan det tenkes at det også ville vært sammenheng mellom familieforhold og aggressivitet blant jenter, da tre av mine informanter er jenter og alle forteller om en oppvekst med vold, som utgjorde deres voldsutøvelse mot andre. Faktorene som utløste en aggressiv innstilling til omgivelsene som kom fram i Olweus



(1980) undersøkelse, kom også fram i min undersøkelse av fem informanter. Faktorene var: mangel på varme og engasjement overfor barnet, mangel på grensesetting, fysisk straff som oppdragelsesmetode og barnets temperament (Olweus, 1980). Ut i fra det informantene forteller, er disse faktorene bare noen av forholdene som utløste en vanskelig situasjon. Oppsummert er det antydning til at familieforhold kan ha betydning for om barnet utvikler en aggressiv innstilling til sine omgivelser. Det kan på sikt føre til at barnet mobber, da Roland (2014) peker på aggresjon som fremtredende hos dem som mobber. Omgivelsene rundt barnet, er i følge Bronfenbrenner (1977, 2005) faktorer som påvirker barnets atferd og handlingsmønster på de ulike arenaene barnet er en del av, både direkte og indirekte. Hjemmet blir derfor en viktig faktor, for senere utvikling. Det er også her barnet først blir formet, gjennom omsorgspersonene som er knyttet til barnet. Innebærer hjemmet faresignal om negative oppvekstvilkår for barnet, kan det tenkes at hjemmet fremmer en negativ innstilling til barnets omgivelser og andre omsorgspersoner, og mikrosystemet (hjemmet) påvirker dermed barnet i negative handlingsmønstre.

### **4.3 Hvordan kom de seg ut av den utfordrende atferden?**

Informantene forteller litt om hva som gjorde at de på et tidspunkt forandret atferd. Laura forteller først at hun var mye sint og opplevde mye vold hjemme som hun ikke så var galt, det var noe hun var oppvokst med og for henne var det normalt. Mobbingen tok etterhvert slutt, og hun forteller om vendepunktet:

*”Grunnen til at jeg stoppet var at jeg flyttet til et fosterhjem der det ikke var normalt. Da begynte fostermoren min å forklare at ”det er ikke sånn man skal være, og selv om du opplevde det, så betyr det bare at det du opplevde ikke var normalt.” Da gikk jeg over til å være litt sånn stille igjen, for jeg fikk en periode hvor jeg reflekterte over livet og måtte starte alt på nytt, se ting fra en annen kant da.”*

Jeg spør Hanna om hvor lenge plagingen på skolen pågikk:

*”Jeg begynte på ungdomskolen, og da begynte det å bli sånn: jenter gjør ikke sånn. Det som jeg ble vant til, slutta liksom litt da. Jeg skulle bli voksen. Så da tok det*

*veldig andre former. Jeg spiste ikke, begynte å skade meg selv. Når jeg slutta å ta det ut, så begynte jeg å ta det inn, ikke sant. For det var ingenting som ble bedre.”*

Tom forteller hvorfor han sluttet å plage andre, og det er spesielt ett inntrykk som satte seg. Her beskriver Tom en god familie-venn som en dag kom på besøk til Toms familie sammen med faren sin. Gutten hadde sagt til faren sin at han var så redd for at Tom en dag skulle ta han. Tom forteller selv hvor glad han var i gutten og at han aldri ville lagt en hånd på han:

*”Jeg tror det gikk litt opp for meg hva slags frykt jeg satt i folk. Så jeg begynte å skjønne hva jeg holdt på med. Egentlig så er jeg et medmenneske. Så for min psyke, å være han slemme... Jeg sliter den dag i dag med selvforakt, de tingene der. Selv om jeg slutta å mobbe, så slutta jo ikke utageringen min for jeg greide jo ikke å håndtere følelsene mine. Jeg knuste ting hjemme og skjelte ut de jeg var mest glad i. Det er ikke så lett å være glad i seg selv da. Så å finne rus var jo fantastisk, for da kunne jeg dempe følelsene mine og kunne ikke skade noen andre enn meg selv...det var deilig.”*

Tom forteller om det som gjorde størst inntrykk før han forandret atferd. Men selv om han sluttet å plage, sluttet han ikke å være sint for han greide ikke å håndtere følelsene sine. Dette skjedde når han kom på institusjon i 9. klasse, og møtte en mann som selv hadde vært et ”problembarn”, som Tom beskriver. Han forklarer at Tom har et beger inni kroppen som fyller seg med ting som irriterer han og som han er lei seg for, helt til det fyller seg opp: *”men det begeret, det har en ventil på bånd, og det er meg. Så du må snakke med meg jevnlig, Tom, og da tømmer du det begeret.”* Tom sier at han kom til denne mannen hver gang han var lei seg, og forteller videre:

*”Folk så jeg ble så sint at de kjente meg ikke igjen, jeg forsvant i blikket. Jeg kunne ”blacke” så ut at jeg ikke husket etterpå hva jeg hadde gjort. Jeg har jo ikke klikka sånn siden jeg var seksten, ett år etter at jeg kom på den institusjonen, for de fikk meg i kontakt med følelsene mine, sant.”*

### 4.3.1 Analyse og diskusjon av vendepunkt

Laura forteller at det var fostermoren hennes som fortalte henne at det hun tidligere hadde opplevd, verken er lov eller akseptabelt. Fostermoren ble altså den første personen Laura snakket med om det hun hadde opplevd. Laura forteller om en god relasjon til fostermoren, som resulterte i en endret atferd. Fostermoren ble derfor en betydelig rolle for Laura, der fostermoren oppnådde en god relasjon. Relasjonen Laura fikk til fostermoren, medførte andre aktiviteter for Laura, fordi hun sluttet å plage andre da hun først lærte at vold ikke er akseptabelt. Dette ser ut til å ha vært et godt fungerende mesosystem mellom fosterhjem og skole.

Hanna forteller om sin overgang, som gikk fra å være fysisk utagerende mot andre, til å skade seg selv, ettersom ingenting ble bedre. Overgangen inntraff fordi hun begynte på ungdomskolen, der hun forteller om jenter som fortalte hvordan jenter skulle oppføre seg. Dermed begynte det å ta andre former, som Hanna beskriver. Jentene fra ungdomskolen Hanna snakker om, påvirket Hanna i den grad at hun sluttet å utføre fysisk vold mot andre. Påvirkningen førte med seg forandringer i handlingene til Hanna. Hun forteller om innleggelse på psykiatrisk etter mye sinneutbrudd mot seg selv, og forøk på å ta sitt eget liv igjen. Barnevernet kom inn på dette tidspunktet av livet hennes, men som hun forteller, skulle det skjedd mye tidligere. Det kan tenkes at, ettersom utageringen tok slutt, så var det ingen som *så* henne.

Selv om Tom sluttet å bruke fysisk vold mot andre, så sluttet ikke utageringen hans. For i Toms tilfelle, ble det heller ikke noe bedre, akkurat som Hanna forteller. Tom lærte aldri å komme i kontakt med følelsene sine før senere og dermed fortsatte utageringen. Toms forståelse over hva slags frykt han satte i folk, ble et vendepunkt. Det skapte en forandring i forhold til aktiviteter, der aktivitetene ble forandret fordi Tom ble påvirket. Aktivitetene var ikke lenger forårsaket av vold mot andre, men han hadde fremdeles ikke lært å håndtere følelsene sine. Han sier han skjelte ut de han var mest glad i, noe som går ut over relasjonen. Dermed påvirket mikrosystemet Toms handlingsmønster.

Tom forteller hvordan han kom i kontakt med følelsene sine. Han beskriver en omsorgsperson som impliserte en beskyttelse, noe Killen (2000) påpeker er viktig angående betydningen av møter med mennesker og ulike hjelpeapparater. Gjennom skolegangen kom

ikke Tom i kontakt med sine følelser, noe som resulterte i mye sinneutbrudd. Dette fikk konsekvenser for læringen, da man tidligere kan se at Tom ikke fikk konsentrert seg fordi konsentrasjonen lå på møtet med barnevernet. Mannen hadde dermed en betydningsfull rolle for Tom, som resulterte positivt i forhold til aktiviteter, da Tom forteller han ikke har hatt slike sinneutbrudd siden han kom på institusjonen. Om Tom hadde lært å håndtere følelsene sine tidligere, ville det muligens medført faglig utbytte av læringsmiljøet, og det kan hende Tom ville bestått grunnskolen på normert tid.

Studiens informanter hadde tidligere i sin skolegang, låst seg i et fast mønster det var vanskelig å komme ut av, og virkningsfulle tiltak måtte ha foregått på et tertiærforebyggende nivå. For barn og unge som står i fare for eller som allerede er inne i en marginalisert posisjon, vil det være grunnleggende å innhente kunnskap om barnets oppvekstbetingelser for å kunne iverksette relevante tiltak, sier Damsgaard og Kokkersvold (2010)

## 4.4 Oppsummering

Slik jeg leser funnene fra intervjuene, er informantene i denne studien samstemte omkring skolens betydning for deres utvikling. Tillit og omsorg står sentralt. De nevner alle at de hadde trengt en voksen som snakket med dem om det som gjør vondt. Informantene forteller hvordan skolen handlet ut i fra atferden og møtte dem med straff og belønning som eneste tiltak. I stedet kommer de med råd om at det er bedre å møte følelsene og handle med hjertet først. Informantene forteller at en trygg og omsorgsfull voksen som samarbeider, kunne utgjort en forskjell. Felles for alle informantene er at de beveget seg i retning av å havne utenfor skolens rammer, noe som dermed kan kategoriseres som en marginalisert posisjon.

Informantenes erfaringer med skolen og dens praksis i møte med utsatte barn og antisosiale handlinger som har kommet frem gjennom denne studien, viser til flere meningsfulle sider jeg tenker skolen kan finne betydningsfullt. En av informantene trekker frem at skolen hun gikk på gjorde mye riktig, men at de manglet elevkunnskapen. Den kan oppnås om voksne på skolen opparbeider en god og trygg relasjon til elevene sine. Slik det kommer frem i analysene, kunne en slik tilnærming muligens gitt informantene et bedre utgangspunkt enn det de var kommet inn i skolen med i forhold til faglig læring og sosial tilhørighet.

Informantene beskriver betydningen av de voksnes roller, og forteller at det må arbeides med

årsak bak atferden og ikke bare atferd. Å inkludere dem i fellesskapet fremfor å ekskludere dem, kommer også frem som en viktig faktor. Skolens handlinger forstår jeg på bakgrunn av funnene i denne studien, spiller en viktig rolle for elevene og kan påvirke dem i begge retninger. For å påvirke i positiv retning, kan det se ut til at et godt fungerende samarbeid hvor eleven er inkludert, medfører en større sjanse for en positiv utvikling.

# **5 Hva kan skolen gjøre for å skape et godt psykososialt miljø i den hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd?**

## **5.1 Avsluttende diskusjon med fokus på mobbeprogrammenes muligheter og begrensninger**

Gjennom denne studien har det kommet frem informantenes tanker omkring hva skolen kan gjøre for å skape et bedre psykososialt miljø, i den hensikt å forebygge antisosial atferd og mobbing. Jeg har valgt å se enkelte sider ved mobbeprogrammer i lys av studiens informanters erfaringer, da de etterlyser andre tiltak enn det som vektlegges i programmene.

Innføring av mobbeprogrammer er ment som tiltak i skolen for å skape et bedre psykososialt miljø i den hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd. Men resultatene i denne studien indikerer derimot at andre tiltak også kan være avgjørende for å skape et godt psykososialt miljø. I PALS og lignende programmer (LP-modellen og Olweusprogrammet) som er ment å forebygge problematferd og skape gode, inkluderende læringsmiljø, kan ideologien tolkes i retning av å være belønningsorientert. Belønningssystemene informantene forteller om, kan være et eksempel på dette. Der forsøkes det å forebygge barnets negative atferd ved å innføre belønningssystemer for det barnet gjør bra. Dette kan være hensiktsmessig i mange sammenhenger, men kan stride mot det informantene i denne studien forteller er viktige tiltak, som for eksempel å stille hvorfor-spørsmål ved problematisk atferd. Her trekker jeg inn systemteori og et dialektisk perspektiv, som hensiktsmessige bidrag hvor barnet må ses i en større sammenheng. Dersom vi ensidig fokuserer på å belønne det eleven gjør bra, kan vi stå i fare for og ikke se den komplekse sammenhengen som atferden er en del av. Vi kan stå i fare for å glemme prosessen, glemme konteksten og de ulike systemene barnet står i samspill med. Perspektivene som informantene i denne studien bringer frem, kan altså stå i kontrast til noe av filosofien i PALS og tilsvarende programmer. Modeller og verktøy er en forenkling av en kompleks situasjon, og kan bare til en viss grad forklare noe om virkeligheten og livene i skolen. Elevene er unike subjekter, og generaliserte standarder om hvordan håndtere problematisk atferd vil være vanskelig å utarbeide og utfordrende å praktisere.

Sørli, Ogden, Arnesen, Meek-Hansen og Olseth (2014) har gjennomført en spørreundersøkelse hvor 149 rektorer med inntil 9 års erfaring fra arbeid med PALS, har kommet med sine erfaringer rundt dette. I undersøkelsen er det en rektor som legger fram arbeidet med BRA-kort. Dette er en strategi som går ut på at elevene får utdelt et BRA-kort når de gjør noe som læreren definerer som bra eller positivt. I slutten av uken samles og telles BRA-kortene og læreren utløser belønning til klassen. Rektoren uttalte seg ved å si at lærerne er positive over å kunne gi BRA-kort til de som ofte blir oversett, og at det er bra å få fokuset bort fra det negative og over på det positive. Dette er et eksempel som sier at PALS vektlegger belønningssystem, og det kan dermed antydes at PALS er resultatorientert. Det er motstridende med studiens informanters utsagn om hvilke tiltak som fungerer for å hjelpe elever som strever. Så da kan man spørre: hva er intensjonen ved BRA-kort? Å si eller gjøre noe hyggelig for å glede noen, for å få et kort? Burde ikke motivasjonen for å gjøre nettopp dette, komme innenfra? Og ikke som en ytre motivasjon for å samle flest kort? De sårbare elevene har behov for å bli sett, forstått og bekreftet av mennesker som virkelig bryr seg, og ikke av elever som bare prøver å samle flest kort. Det kan tenkes at ikke alle får samlet inn like mange BRA-kort i løpet av uken, og de gjeldende elevene vil kanskje bli svært synlige og enda mer stigmatisert enn de allerede er. Hva er da intensjonen med BRA-kortene? Det og bare fokusere på atferd og gi forsterkninger ut i fra det, kan være en farlig vei å gå. Man må se bak atferden, og jobbe med årsak. Dette er også noe informantene poengterer er viktig i arbeid med barn som opplever en trøblete skolehverdag.

Det kommer frem i analysen at informantene vektlegger at lærere stiller spørsmål ved elevenes atferd for å få kunnskap om bakgrunnen for handlingsmønsteret. Det tenker jeg kan være resultat av et godt relasjonsarbeid, samt at voksne på skolen har opparbeidet seg kunnskap om problematikken, og ikke minst kunnskap om elevene. Belønningssystemer er dermed tiltak informantene kritiserer. Det vises i flere av sitatene deres, hvor de beskriver hvordan belønningssystemene ble utnyttet og hvordan det førte til mer utprøvende atferd for å få en ny belønning. Når informantene fikk belønning for og ikke være slemme, så lærte de å stenge følelsene sine inne for å få belønningen, fremfor å møte følelsene sine og håndtere dem. Da de vet det fins en belønning for og ikke være slem, impliserer det at de først må være slemme for å få belønningen. Det kan fungere som en veldig midlertidig løsning der og da, men for å ta tak i problemet som utløser atferden, bør det ut i fra det informantene forteller, arbeides med følelsene da det er der atferden ligger. Som nevnt kan dette være

hensiktsmessig i flere sammenhenger, men informantene i denne studien fant dem lite effektive. Her trekker jeg inn systemperspektivet som ser på helheten og samspillet med omgivelsene som begrunnelse for atferdsproblematikken. Nordahl (2005) mener man bør kartlegge betydningen av systemene som opprettholder problemene, for så å arbeide med det negative atferdsmønsteret. Nordahl (2005) hevder at vektleggingen på at barnet skal endre sin atferd, om det fremdeles er relasjoner, mønstre og strukturer i sosiale systemer barnet er en del av, ikke vil bidra i stor grad til å redusere atferdsproblemene. Barnet må ses i en større sammenheng, da barnet befinner seg i en kompleks ”verden”.

En av PALS’ tilnærminger er positiv samhandling gjennom skole-hjem-samarbeid, og det understrekes at dette skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 09.03.18). Det blir viktig å være bevisst på den type kartlegging, da studiens informanter påpeker hvor viktig det er å samhandle med eleven før det rapporteres hjem. Kritikken handler om at rapporteringen har ”gått over hodet på dem”, altså at det ikke har vært et samarbeid mellom lærer og elev først. Det blir derfor viktig å kartlegge om det er trygt for eleven å ringe hjem. Å rapportere hjem uten samtykke fra elevene, kan dermed resultere i enda mer problematikk i dette systemet (hjemmet). Det er viktig å ta systemteori på alvor, da informantens utsagn samsvarer med systemperspektivet, der erfaringene deres fra et system kan påvirke handlinger i et annet system. Systemperspektivet innebærer ikke kun en forståelse for at det bare er en interaksjon mellom individet og omgivelsene, og at de påvirker omgivelsene og omgivelsene påvirker dem. Det handler også om mesonivået i Bronfenbrenners modell, hvor samspillet mellom systemer, for eksempel skole og hjem, er viktige faktorer i arbeidet med barn og komplekse atferdsmønstre. I informantens tilfeller, resulterte rapporteringen hjem til enda mer vold. Mens i noen sammenhenger kan det tenkes at enkelte elever ønsker å beskytte foreldrene sine, og dermed ikke ønsker at skolen rapporterer hjem. For eksempel kan det være nedverdiggende for eleven om skolen ser hvilket hjem eleven kommer i fra, og derfor ønsker eleven heller ikke at skolen rapporterer hjem. Dersom dette er tilfelle, er det da viktig at lærerne jobber med eleven og forteller at skolen ønsker å støtte. Det blir derfor viktig at PALS’ vektlegging i arbeidet med et skole-hjem-samarbeid, er innforstått med problematikken som kan forekomme rundt dette, fremfor at det blir en fallgrube.

Som tidligere nevnt, ser man gjennom forskningsartikler at mobbeprogrammer fungerer til en viss grad, og det er bra (Kunnskapsdepartementet, 2013). Samtidig kommer det frem at skoler som får de beste resultatene gjennom arbeidet med mobbeprogrammer, er de skolene



hvor det i utgangspunktet allerede fungerer bra. Det vil derfor være grunn til å anta at det vil være forskjellig når det kommer til skolenivå. Det vil være logisk å antyde at en fungerende skole på problematferd og psykososialt miljø, vil komme best ut i arbeidet med mobbeprogrammer, fordi skolen har et bedre grunnlag enn en skole hvor problematferd og psykososialt miljø er problematisk. Mobbeprogrammer *kan* dermed i noen grad fremstå som generaliserende. Det er et problem å implementere en universell ”løsning” på et problem som er så komplekst og unikt. Det at noe kan fungere på en skole i Oslo, vil ikke si at det også fungerer på en skole i Bodø, om man kopierer og setter samme tiltak inn der. Det er ikke sikkert det vil ha samme effekten, fordi hver situasjon er unik, og man kan ikke ha en oppskrift på hvordan det skal løses eller forhindres. Her kommer overføringsverdien inn, hvor tiltak overføres fra en skole til en annen. Skolen er et komplekst og omfattende samfunn, og man bør være forsiktig med å generalisere. Da tar man ikke systemteori på alvor, der Nordahl (2005) mener man bør kartlegge det som opprettholder den problematiske atferden i de ulike systemene barnet er en del av. Nordahl (2005) beskriver også at systemforståelse av atferdsvansker gjør at man må forsøke å endre systemene for å lykkes i arbeidet med å endre atferd hos elever. Hjemmet er et system barnet er direkte involvert i, og det blir derfor viktig at skolen kartlegger elevenes miljø, om det viser seg at eleven har et problematisk atferdsmønster som følge av et annet miljø enn skolemiljøet.

I rapporten til Lødding og Vibe (2010) kommer det frem at et godt læringsmiljø nødvendigvis ikke bare handler om skolen tar i bruk mobbeprogrammer eller ei, men at mobbing og problematferd er forhold som kan ta tid å løse, og at det derfor bør forebygges med langsiktige og målbevisste mål. Men det skal sies at mobbeprogrammer likevel kan tjene en hensikt fordi det kan sette noe på dagsordenen til mennesker som ikke er bevisste på skolemiljøets kompleksitet. Ikke alle ser nødvendigheten med mobbeprogrammer om de synes at det psykososiale miljøet allerede er godt nok. Og ikke alle ser hvor mye det kanskje trengs heller. Dermed kan mobbeprogrammer være en positiv bidragsyter for dem som i utgangspunktet tror skolemiljøet fungerer godt nok, og som derfor ikke ser nødvendigheten med å gjøre konkrete tiltak.

Da det i rapporten nevnes at trivsel blant elever, et godt forhold til sine lærere, god faglig støtte og trygge fysiske omgivelser rundt barn er hovedfunn i elevundersøkelsen som tar utgangspunkt i læringsmiljø og elevers psykososiale miljø, ser jeg grunn til å trekke inn informantenes uttalelser omkring hva de anser som gode tiltak for barn som opplever en

utfordrende skolehverdag. Samtlige av hovedfunnene gjennom undersøkelsen til Lødding og Vibe er overensstemmende med mine informanternes tanker om årsakssammenhenger rundt en problematisk atferd. Både trivsel, gode forhold til sine lærere, god faglig støtte og fysiske omgivelser indirekte blir nevnt som manglende og ønskede forhold fra informantene. God faglig støtte beskrives ikke av informantene som noe de fikk, og på bakgrunn av hjemmesituasjonen til de fleste så tyder det på at faglig støtte ikke var noe de høstet gjennom hjemmet. I denne studiens funn blir fysiske omgivelser nevnt i form av hva som lå bak den utfordrende atferden til informantene, og manglende tilhørighet til samfunnet. Informantene nevner løsninger som handler om at lærere kan komme langt med å stille hvorfor-spørsmål, altså jobbe med årsaken til atferden. I studien til Eriksen og Lyng (2015) vises det at god kjennskap til klassens ”indre liv” kan frembringe kunnskap om det psykososiale miljøet og stemningen i klassen, noe som kan være vanskelig å få til gjennom en stram læringssituasjon som ikke gir rom for uformell elevsamhandling.

Programmene som er tatt opp i denne studien, nevner relasjonsarbeid som en sentral tilnærming. Studiens informanter kommer med råd i forhold til hva som kan gjøres for å skape gode relasjoner mellom lærere og elever som opplever en utfordrende skolehverdag. Relasjonsbyggingen hos PALS og LP-modellen er et eksempel på makronivå, fordi programmene er anbefalt fra utdanningsdirektoratet. Informantene opplevde problematiske forhold til sine omsorgspersoner, og som egentlig skal fungere som en beskyttelse. Det blir derfor viktig at skolen kan fungere som en beskyttelsesfaktor, om det ikke oppleves andre steder.

Perspektivene som kommer frem i denne studien, kan til en viss grad stå i kontrast til filosofien i PALS og tilsvarende programmer, da funnene indikerer at det er andre tiltak som kan være avgjørende for å skape et godt psykososialt miljø i skolen. Det blir dermed viktig å ta elevenes meninger i betraktning for hva som faktisk kan fungere for den enkelte elev, og den enkelte skole. Informantene understreker at det som først og fremst bør vektlegges er nærhet og forståelse.

Funnene og diskusjonen har fått meg til å reflektere rundt informantenes overgang til Forandringsfabrikken. Det at informantene kom inn i Forandringsfabrikken og ble inkludert i denne, kalles for en økologisk overgang. Jeg spurte for øvrig ikke om overgangen i intervjuene, og det ble derfor heller ikke nevnt av informantene. Forandringsfabrikken ser

imidlertid ut til å ha vært svært betydningsfull for informantene og for deres utvikling. Ungdommene fremstår som reflekterte, og kan se sin tidligere skoleposisjon i et historisk lys. Dette indikerer at overgangen til Forandringsfabrikken har vært signifikant. Det har også gitt meg nye tanker om hva som kan forskes videre på. Det kunne vært interessant å forske bredere i Forandringsfabrikkens arbeid. Kanskje, og mest sannsynlig, ville jeg fått nye perspektiver med større variasjon, da denne studien er basert på kun fem informanter. Likevel, jeg trekker paralleller mellom hver av informantene, da de alle forteller at det de hadde trengt i deres skolesituasjon, var en voksen som så *bak* atferden deres.

Jeg har i dette studiet fokusert på hva mine informanter selv synes forbedrer og styrker det psykososiale miljøet i skolen. Videre ville det vært relevant og viktig å ta for seg skolens perspektiver på mobbeprogrammenes effekt. Et program i seg selv løser ikke komplekse problemstillinger. I tillegg til programmer, er det mennesker som virkelig bryr seg, som utgjør den store forskjellen.

# Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. & Duesund, Liv. (2012). *Relasjonsvansker – Psykososial problematferd, I*: Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red.): Spesialpedagogikk, Oslo: Cappelen.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an Experimental Ecology of Human Development*, 514-515. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/fulltext/1978-06857-001.pdf>  
Lesedato: 07.03.18.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings HUMAN*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Buli-Holmberg, J. & S. Nilsen (red) (2010): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Christiansen, T. (2017). *Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU)*. Hentet fra <http://www.nubu.no>  
Lesedato: 28.02.18.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, L. H. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*. Sted: Oslo: Unipub.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>  
Lesedato: 27.10.17.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. (2014-2015). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Fog, J. (1995). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag AS.
- Follesø, R., Thorbjørnsen Halås, C. & Høy Anvik, C. (2016). *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2018). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>  
Lesedato: 26.05.18.
- Forandringsfabrikken. (2018). *Hva vi gjør*. Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/page/innhenting-av-kunnskap>  
Lesedato: 04.04.18.
- Forandringsfabrikken. (2018). *Forandringsfabrikken – gir unge stemmer en makt*. Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/page/hva-vi-gjør>  
Lesedato: 04.04.18.
- Forandringsfabrikken. (2018). *Hva er en proff?* Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/page/proffene>  
Lesedato: 04.04.18.
- Forandringsfabrikken. (2018). *Pekes ut som en av de fremste sosiale entreprenørene*. Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/article/forandringsfabrikken-utpekt-som-en-av-europas-beste-sosiale-entreprenører>  
Lesedato: 04.04.18.
- Forandringsfabrikken. (2018). *Forandre med varme – råd for trivsel i skolen..* Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/article/forandre-med-varme-1>  
Lesedato: 04.04.18.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. (6).
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne* (oversatt av Ole Bjørn Salvesen). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 2014-2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>  
Lesedato: 24.05.18.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Killen, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kokkersvold. (2014). *Psykososiale vansker – en innføring*. Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker--en-innforing-kokkersvold.pdf>  
Lesedato: 20.04.18.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (St. Meld. 11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>  
Lesedato: 06.04.18.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Effektivt mot mobbing*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/effektivt-mot-mobbing1/id592744/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/effektivt-mot-mobbing1/id592744/)  
Lesedato: 24.05.18.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. (Meld. St. 57 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/sec1>

Lesedato: 24.05.18.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Lødding, B. & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." (48/2010). Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/NIFU\\_mobbing.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/NIFU_mobbing.pdf)  
Lesedato: 09.10.17.

Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. SPED4010:  
*Blandingskompendium. Vitenskapsteori og forskningsmetode*. (s. 183-200). Oslo: Akademika Forlag.

McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. United States of America: Cambridge University Press.

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA rapport 19/2005). Hentet fra [http://www.hioa.no/asset/858/1/858\\_1.pdf](http://www.hioa.no/asset/858/1/858_1.pdf)  
Lesedato: 20.02.18.

Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. 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/35689108b67e43e59f28805e963e3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>  
Lesedato: 09.03.18.

Olweus, D. (1980). *Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis*. *Developmental Psychology*. Doi: 10.1037/0012-1649.16.6.644

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m. v. av 17. Juli 1998 nr. 61.

- Paquette, D. & Ryan, J. (2001) *Bronfenbrenners Ecological Systems Theory*. Hentet fra [http://www.floridahealth.gov/AlternateSites/CMS-Kids/providers/early\\_steps/training/documents/bronfenbrenners\\_ecological.pdf](http://www.floridahealth.gov/AlternateSites/CMS-Kids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf)  
Lesedato: 07.03.18.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Tidsskrift for atferdsforskning*. Hentet fra [https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/1355133/Laringsmiljosenteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Avsluttet/Respekt/Respekt\\_temahefte\\_ProblemAtferd.pdf](https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/1355133/Laringsmiljosenteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Avsluttet/Respekt/Respekt_temahefte_ProblemAtferd.pdf)  
Lesedato: 16.02.18.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinkjer, B. (2018). *forebygging.no*.  
Hentet fra <http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/>  
Lesedato: 20.02.18.
- Sørлие, M. A., Ogden, T., Arnesen, A., Meek-Hansen, W. & Olseth, R. A. (2014). *Skoleledere om PALS*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skoleledere-om-pals/>  
Lesedato: 23.05.18.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thuren, T. (1994). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Hentet fra [https://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre\\_laringsmiljo\\_materiell.pdf](https://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)  
Lesedato: 12.03.18.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i*



*grunnskolen*. Hentet fra  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid\\_mot\\_mobbing\\_veileder\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf)  
Lesedato: 14.11.17.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>  
Lesedato: 12.03.18

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Vurdering av søknader om midler til læringsmiljø- og antimobbeprogram*. Hentet fra  
<https://www.utdanningsnytt.no/contentassets/19ce1ee0c2c44a7dadcbfce66585f792/udir---vurdering-2016.pdf>  
Lesedato: 09.03.18.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Elevundersøkelsen 2017: Mobbing og arbeidsro*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro/>  
Lesedato: 20.04.18.

Utdanningsdirektoratet. *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. Hentet fra  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende\\_innsatser/5/Forebyggende\\_innsatser\\_vurdering\\_programmer\\_laringsmiljo.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf?epslanguage=no)  
Lesedato: 09.03.18.

Utdanningsdirektoratet. *Elevenes psykososiale skolemiljø*. Hentet fra  
[https://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo\\_foreldrebrosjyre\\_bokmal.pdf](https://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf)  
Lesedato: 12.01.18.

WHO. (2018). *World health organization*. Hentet fra <http://www.who.int/about/mission/en/>  
Lesedato: 12.01.18.

# Vedlegg / Appendiks

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til Forandringsfabrikken

**Vedlegg 3:** Kvittering fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

## 5.2 Vedlegg 1

# Intervjuguide

### Litt formell informasjon:

- Hvem jeg er
- Hvorfor jeg ønsker å intervju deg/bakgrunn for valg av tema
- Om det er spørsmål du ikke ønsker å svare på, er det helt greit
- Du kan trekke deg fra deltakelsen under intervjuet eller senere i studien om du angrer
- Hva som skal skje med datamaterialet (lydopptaket, transkriberingen etc.)

### Innledende spørsmål:

- Alder
- Utdanning/skole/jobb
- Interesser
- (kjønn) ikke spør, men noter.

Målet med intervjuene er å høre dine tanker og erfaringer med mobbing i skolen, og at du skal oppleve meg som intervjuer som en trygg person du kan dele opplevelsene dine med.

### Fenomenet mobbing:

- Hva er det første du tenker på når du hører ordet mobbing?
- Hvor mener/tenker du grensen går for om det er mobbing eller ikke?  
(oppfølgingsspørsmål om vedkommende står fast)
- Har du noen tanker på hvordan jenter og gutter mobber?

### Mobbingen som ble utført:

- Er det noen hendelser som sitter ekstra godt inne? I så fall, hvorfor akkurat denne hendelsen/disse hendelsene?
- Hvor gammel var du da du startet å mobbe? (om du husker)
- Hva gjorde at du startet? Og senere fortsatte?

- Over hvor lang tid pågikk det?
- Hvor på skolen ble mobbingen utført?
- Hva gjorde du? (hvilke typer handlinger)
- Var du alene eller sammen med flere?
- Forsto du at det var mobbing?
- Hva var motivet bak mobbingen? Hvorfor tror du at du mobbet? Hva ønsket du å oppnå?
- Hadde mobbingen noen vinnende effekt for deg? (fikk du noe ut av det, i så fall hva/gikk det som du hadde tenkt?)
- Opplevde du noen negative konsekvenser av mobbingen da mobbingen pågikk? Har du opplevd noen negative konsekvenser i senere tid? Hvor lenge varte den positive effekten?
- Tenkte du noe på mobbingen og mobbeofferet etter mobbingen? For eksempel etter skoleslutt.
- Angret du noen gang etter at du hadde mobbet?

#### **Skolen:**

- Når reagerte lærere på mobbingen?
- Var det noen som prøvde å stoppe deg mens mobbingen pågikk? Eventuelt: Hvordan/på hvilken måte?
- Hvor mange voksne grep inn? Var det noen som snakket med deg om dette?
- Hvem voksne grep inn som du vet? (vikarer, assistenter, pedagoger, kontaktlærere, sosiallærer, helsesøster, rådgiver etc.) Og ledelsen? Rektor for eksempel?

#### **Kjennetegn på mobbeoffer:**

- Kan du beskrive et typisk mobbeoffer? Eller mer generelle kjennetegn på et mobbeoffer?
- Hva var det som gjorde at akkurat denne eleven ble mobbet?
- Hvordan reagerte mobbeofferet på mobbehandlingene som ble utført? Gjorde mobbeofferet noen motstand?
- Tenkte du noe spesielt på konsekvensene som kunne komme ved mobbingen?
- Pleide det å være andre medelever som så det? Hva gjorde de?

**Kjennetegn på mobber:**

- Hvordan var forholdet ditt til skolen?
- Hvordan var din faglige situasjon?
- Hvordan var forholdene dine til lærere?
- Hvordan var familieforholdet/oppveksten?
- Hvordan opplevde du deg som person på skolen? Hvordan opplevde vennene dine deg?
- Var det noen som påvirket til mobbingen i noen grad? Positivt eller negativt?

**Tiltak som kunne blitt gjort for å stoppe mobbingen:**

- Hva tror du i dag kunne bidratt til å stoppe mobbingen?
- Var det noe lærere gjorde for å stoppe mobbingen? Eventuelt ikke gjorde?
- Opplevde du at noen av medelevene sa i fra til de voksne på skolen?
- Er det noen andre som kunne bidratt til å stoppe mobbingen?
- Hva tenker du i er den beste løsningen på et slikt problem som mobbing?

**I ettertid:**

- Har du i etterkant av mobbingen tenkt på konsekvensene av mobbingen for mobbeofferet?
- Har tiden i etterkant av mobbingen gitt deg noen konsekvenser slik at det preger deg i dag? I så fall, tenker du på noen spesielle hendelser eller generelt på mobbingen? I få fall, hvordan har det preget deg?
- Har du noen tanker om hvordan mobbing kan forebygges i skolen? Hvilke?

Eventuelt noe mer du ønsker å legge til.

## 5.3 Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### Mobbing blant barn/ungdom

##### **Bakgrunn og formål:**

Jeg, Heidi Kjellevand tar en mastergrad ved ISP (Institutt for Spesialpedagogikk) ved Universitetet i Oslo og skal nå skrive en oppgave basert på mobbing. Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om mobbing og kunnskap om hva som eventuelt kan gjøres for å forebygge eller stoppe mobbing. Jeg ønsker å få innsikt i dine refleksjoner for å få kunnskap rundt mobbeproblematikk, og hvordan dette eventuelt kan stoppes og arbeides mer med. Problemstillingen er foreløpig: Hvorfor mobber barn andre barn?

Jeg ønsker informasjon fra et tilfeldig utvalg personer fra Forandringsfabrikken som tidligere har erfaring med å utføre mobberelaterte handlinger. Jeg tenker at dine tanker, opplevelser og erfaringer kan være med å bidra til kunnskap om mobbeproblematikk, og derfor blir din stemme viktig og høyst aktuell.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien:**

Studien vil innebære et intervju (semi strukturert intervju) der funnene blir analysert og drøftes gjennom relevant teori. Et semi strukturert intervju er en samtale hvor formålet er å hente inn informantens beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer fra egen situasjon. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak med varighet fra 45 minutter til ca. 1 time, men alt vil avhenge av hvordan intervjuet utspiller seg. Dette skal være fleksibelt, og intervjuene kan gjennomføres der det passer best for deg. Lydopptakene vil bli anonymisert og transkribert. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer, opplevelser og tanker rundt fenomenet mobbing i skolen.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg:**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger. Navneliste lagres adskilt fra øvrige data. Deltakerne i forskningsprosjektet skal være anonymisert og vil ikke bli gjenkjent.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.18. Personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

**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 alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller ha andre spørsmål til studien, ta kontakt med meg (Heidi Kjellevand) på mail: [kjellevandheidi@hotmail.com](mailto:kjellevandheidi@hotmail.com) eller telefon: 46932193. Eventuelt kan du ta kontakt med min veileder (Erling Kokkersvold) på mail: [erling.kokkersvold@isp.uio.no](mailto:erling.kokkersvold@isp.uio.no) eller telefon: 92809703.

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 prosjektleder, dato)

## 5.4 Vedlegg 3



Jan Grue  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 12.01.2018

Vår ref: 57737 / 4 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

### Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 12.12.2017 for prosjektet:

<i>57737</i>	<i>Mobbing blant barn/ungdom</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Grue</i>
<i>Student</i>	<i>Heidi Kjellevand</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

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



Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / [pernille.grondal@nsd.no](mailto:pernille.grondal@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Kjellevand, [kjellevandheidi@hotmail.com](mailto:kjellevandheidi@hotmail.com)



### FORMÅL

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om mobbing og kunnskap om hva som eventuelt kan gjøres for å forebygge eller stoppe mobbing. Dette skal sees på gjennom informantenes (som tidligere har mobbet) perspektiv. Jeg ønsker å få innsikt i deres refleksjoner, for å få kunnskap rundt mobbeproblematikk, og hvordan dette eventuelt kan stoppes og arbeides mer med.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

#### I. Informasjon

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er i all hovedsak godt utformet. Vi har imidlertid følgende kommentar til skrevet:

- Du har opplyst i meldeskjema at indirekte personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du innhenter samtykke fra den enkelte informanten til publiseringen. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering. Vi forutsetter at du opplyser i informasjonsskrivet om at utvalget indirekte vil kunne identifiseres av eventuelle personer som kjenner til historiene deres.

#### II. Samtykke

Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet vurderer personvernombudet det imidlertid slik at ungdommer over 16 år kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang. Det vises til at ungdom i denne alderen har selvbestemmelse på en rekke områder, de kan bl.a. selv velge utdanning, samtykke til helsehjelp, de er over den seksuelle lavalder, og de kan selv melde seg inn/ut av foreninger. Det er personvernombudets vurdering at ungdommene på 16 år og eldre i dette prosjektet har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer.

### SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Personvernombudet vurderer at punktene i meldeskjema legger opp til at du vil behandle opplysninger om psykososiale forhold. Slike opplysninger omfattes av vilkåret "helseforhold" i personopplysningsloven § 2 (8) c). Vi legger derfor til grunn at det vil registreres sensitive personopplysninger om helseforhold.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi vil ikke anbefale bruk av privat pc/mobiltelefon til opptak/behandling av sensitive personopplysninger. Vi anbefaler at studenten i den grad det er mulig låner opptaksutstyr fra UiO. Dersom personopplysninger likevel skal lagres på privat pc /mobiltelefon, må det

avklares med UiO og opplysningene bør krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>