

Hvilken forståelse har elever på 8.trinn omkring mobbing, og hvilke tiltak mener de at skolen bør gjøre i forebyggende arbeid?

Frida Sophie Johannessen & Margit Omestad

VEILEDER

Ingrid Lund

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Denne masteroppgaven er vårt avslutningsarbeid i grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10 ved Universitetet i Agder. Temaet for oppgaven er elever på 8. trinn sin stemme, rettet mot mobbing.

Prosessen med å skrive masteren har vært lærerik og spennende. Vi har fått være forskningsassistenter i videreutviklingen av «dialogmodellen», med fokus på dialog og samarbeid i arbeidet mot mobbing i skolen. Gjennom å observere dialogmøter i modellen, har vi fått dypere innblikk i hvordan elever på ungdomsskolen opplever temaet, og hvordan skolen kan bedre det psykososiale miljøet. Å se mobbing i lys av elevens stemme har gitt oss ny kunnskap som vi vil ta med oss videre inn i arbeidslivet.

En spesiell takk rettes til vår veileder Ingrid Lund, for god oppfølging gjennom hele semesteret. Med faglige innspill, oppmuntringer og gode konstruktive tilbakemelding, har hun gitt oss kunnskap og pågangsmot til å fullføre oppgaven. Videre ønsker vi å takke dialogmodellens øvrige utviklingsgruppe, for mulighet til å bidra i forskning på modellen. Det var også en stor motivasjon å motta masterstipend fra KS, og vi er svært takknemlige for denne tildelingen. Det rettes også takk til Ann Kristin Klev for korrekturlesing og verdifulle innvendinger.

Til slutt vil vi takke familie, venner og samboerne våre for gode samtaler, motiverende ord og støtte.

Takk for fem fine år, Universitetet i Agder.

Kristiansand, 16. mai 2022

Frida Sophie Johannessen og Margit Omestad

Sammendrag

I Norge er det et stort fokus på utviklingen av et trygt og godt skolemiljø. Dette reguleres i opplæringsloven (1998) kapittel 9A. I 2017 ble skolens styringsdokumenter, i forhold til elevenes psykososiale miljø, skjerpet gjennom endringer i regelverket. Dette ga klare føringer og endret grunnlaget for mobbing og krenkelser i skolen. Til tross for dette rapporter elevundersøkelsen fra 2021 om at 6,6 prosent av elevene utsettes for mobbing av andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det finnes lite forskning på elevens stemme inn mot temaet mobbing og forebyggingsarbeidet. Formålet med studien er å undersøke hvordan elever på 8. trinn forstår mobbing, og hva de mener skolen kan gjøre i arbeidet med å forebygge mobbing. Dette studeres på bakgrunn av deres uttalelser. Deretter drøftes 8.klassingenes meninger opp mot skolens styringsdokumenter om et trygt og godt skolemiljø, ulike diskurser omkring mobbebegrepet, forskning på dialog, hvordan det er å være ungdom og tiltak mot mobbing.

I oppgaven benyttes kvalitativ metode til datainnsamlingen, med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Vi er forskningsassistenter i et aksjonsforskningsprosjekt. Datamaterialet er basert på transkribert materiale fra dialogmøter, gjennomført på 2 ulike skoler i Sør-Norge. Videre ble dataene analysert på bakgrunn av Braun og Clarke (2006) sine seks tematiske analysesteg. Vårt datamateriale blir presentert ut ifra tre hovedkategorier med tilknyttede underkategorier. Temaoverskriftene er: «Hvordan forstår elever på 8. trinn mobbing, «hvilke tiltak 8. trinn mener skolen bør gjøre i arbeidet mot mobbing» og «sladring kan hindre elever i å si ifra».

Overordnede resultater viser at det er mange faktorer som spiller inn i elevenes forståelse av mobbing. Flere mener blant annet at handlingene er gjentakende og foregår over tid, og at det baseres på en subjektiv opplevelse. Når elevene foreslår ulike tiltak i forebyggingsarbeidet ønsker de at skolen skal følge med, gripe inn, ha god dialog med dem, samt hjemmet, og at det tas på alvor. I elevenes uttalelser trekker de også frem faktorer som kan gjøre det vanskelig for skolen å iverksette tiltak. Nettmobbing og sladring ble nevnt gjentatte ganger. Oppgaven fremhever viktigheten av at skolen i større grad inkluderer elevenes stemmer, i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø. Deres medvirkning i mobbetematikken bør vektlegges i større grad, fordi elevene har inngående kunnskap om sin egen livsverden (Forandringsfabrikken.no, 2018).

Abstract

In Norway, there is a big focus on the development of a safe and good school environment. This is regulated in opplæringsloven (1998) chapter 9A. In 2017, the school's legal documents, in relation to the students' psychosocial environment, were tightened through changes in the regulations. This provided clear guidelines and changed the basis for bullying and abuse in school. Despite this, the student survey from 2021 reports that 6.6 percent of students are exposed to bullying. There is little research on the student's voice towards the topic of bullying and prevention work. The purpose of the study is to investigate how students in 8th grade understand bullying, and what they think the school can do in the work of preventing it. This is studied on the basis of the students' statements. Then the 8th graders proposition are discussed up against the school's governing documents about a safe and good school environment, various discourses about the concept of bullying, research on dialogue, what it is like to be a youth and measures against bullying.

Overall results show that there are many factors that play a role in students' understanding of bullying. Many believe, among other things, that the actions are repetitive and take place over time, and that it is based on a subjective experience. When the students propose various measures in the prevention work, they want the school to follow, intervene, have a good dialogue with them, as well as the home, and that they are taken seriously. In the students' statements, they also point out factors that may make it difficult for the school to implement measures. Cyberbullying and gossip were mentioned repeatedly. The thesis emphasizes the importance of the school to a greater extent including the students' voices, in the work of creating a safe and good school environment. Their participation in bullying themes should be emphasized to a greater extent because the students have in-depth knowledge of their own life (Forandringsfabrikken.no, 2018).

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for oppgaven	6
1.1.1 Dialogmodellen for skolen	7
1.2 Studiens formål.....	7
1.3 Problemstilling	8
1.4 Vår forståelse.....	8
1.5 Oppgavens struktur.....	9
2.0 Skolens styringsdokumenter relatert til et trygt og godt skolemiljø	10
2.1. FNs barnekonvensjon.....	10
2.2 Opplæringslovens paragraf 9A.....	11
3.0 Teoretisk rammeverk	13
3.2 Mobbebegrepet	13
3.2.1 Det første paradigmet	13
3.2.2 Det andre paradigmet	14
3.3. Dialogen	16
3.3.2 Forskning på dialogpraksis	17
3.4 Hvordan er det å være 8. klassing?.....	18
3.5 Forskningsbaserte virksomme tiltak.....	21
3.5.1 Whole school approach	22
3.5.2 Skolens ledelse og skolekultur.....	23
3.5.3 Relasjonsbygging.....	24
3.5.4 Foreldresamarbeid.....	25
3.5.5 Oppsummering av tiltak.....	26
4.0 Forskningsmetode	26
4.1 Valg av metode.....	26
4.2 Kvalitativ metode.....	27
4.3 Fenomenologi og hermeneutikk.....	27
4.4 Aksjonsforskning	28
5.0 Forskningsprosessen	29
5.1 Utvalg.....	29
5.2 Oppgavens troverdighet.....	29
5.2.1 Gyldighet.....	30

5.2.2 Pålitelighet.....	31
5.2.3 Overførbarhet.....	32
<i>5.3 Personvern og etiske hensyn</i>	<i>32</i>
5.3.1 Informert samtykke	33
5.3.2 Konfidensialitet.....	34
<i>5.4 Analytisk rammeverk</i>	<i>34</i>
5.4.1 Tematisk analyse.....	34
5.4.2 Gjennomføring av analysen.....	35
6.0 Funn.....	36
6.1 <i>Hvordan forstår elever på 8.trinn mobbing?</i>	<i>36</i>
6.1.1 Oppsummering av hovedfunn.....	40
6.2 <i>Hvilke tiltak mener 8. trinn skolen bør gjøre i arbeidet mot mobbing?</i>	<i>40</i>
6.2.2 Oppsummering av hovedfunn.....	45
6.3 <i>Sladring kan hindre elever i å si ifra om mobbing.....</i>	<i>45</i>
6.3.1 Funn	45
7.0 Drøfting.....	47
7.1 Forståelse av mobbing.....	47
7.2 Mobbing eller kodd?	48
7.3 Nettmobbing og nettvett.....	49
7.4 Sladring	51
7.5 Følge med og gripe inn	52
7.6 Foreldresamarbeid.....	54
7.7 Subjektiv opplevelse.....	55
8.0 <i>Avsluttende refleksjon.....</i>	<i>58</i>
8.1 Studiens styrker, begrensninger og veien videre.....	58
Referanseliste	60
Vedlegg.....	66

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Vi vil i denne masteroppgaven rette fokus på 8. klassingers stemme, inn mot mobbeproblematikken i skolen. I Norge bruker staten mye penger på forebyggende arbeid mot mobbing på denne arenaen, og på å øke kompetansen for å avdekke og håndtere mobbing. Regjeringen arbeider også aktivt med proposisjoner til Stortinget, slik at elevenes rettigheter blir styrket (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ettersom grunnskoleopplæringen i Norge er obligatorisk, er det viktig at alle elever opplever et trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For å få oversikt over elevenes opplevelser av skolemiljøet gjennomfører utdanningsdirektoratet elevundersøkelser hvert år (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Tall fra 2021 viser at 6,6 prosent av elevene rapporterer at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Prosentandelen som mobbes av lærere synker, mens mobbing blant medelever har de siste årene vært relativt stabil (Utdanningsdirektoratet, 2021d). På tross av det nasjonale søkelyset på mobbing og forebygging, er det lite forskning på hvordan elevene forstår mobbing. Denne masteren er et bidrag til å øke denne forståelsen, og undersøke hvilke forebyggende tiltak elevene ønsker at skolen skal iverksette.

I 2017 kom det endringer i opplæringslovens § 9A, som økte søkelys på elevenes skolemiljø og deres subjektive opplevelse i evalueringen av mobbesaker. FNs barnekonvensjon bidrar også til forståelsen av at barn skal ha mulighet til å si sin mening og bli hørt, og at dette skal bli vektlagt basert på alder og modenhet (FN, 2003). Elevene har rett på et trygt og godt miljø på skolen som fremmer helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998). Forskning på mobbing viser at elevenes psykiske helse i stor grad blir påvirket av hvilket miljø de befinner seg i (Lindboe, 2017). Manglende mestring og mobbing i skolen er blant alvorlige risikofaktorer som kan gi livslange konsekvenser (Helsedirektoratet, 2014). Å kontinuerlig arbeide med forebyggende tiltak mot mobbing i skolen, er derfor viktig for å sikre en god helse og utvikling blant elevene. Masteroppgaven kan plasseres innen det allmennpedagogiske feltet, gjennom forebyggende arbeid i forhold til psykisk helse. Den er også relevant innenfor det spesialpedagogiske feltet, med bakgrunn i at sårbare barn ofte er ekstra utsatt for mobbing (Lund & Helgeland, 2020, s. 87).

1.1.1 Dialogmodellen for skolen

Denne masteroppgaven har tilknytning til «dialogmodellen» som er en digital ressurs for forebygging av mobbing. Dialogmodellen er utviklet av forskere ved Universitetet i Agder og Sørlandet sykehus, avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP) i samarbeid med Kristiansand kommune. Dette er et erfarings- og forskningsbasert prosjekt, utviklet på bakgrunn av forskningsrapporten «Hele barnet, hele løpet, mobbing i barnehage» fra 2015 (Dialogmodellen, 2019). I rapporten la forskerne vekt på å utforske mobbing, for å videre finne løsninger på utfordringene. Forskningsgruppen kom frem til at mobbebegrepet måtte utvides, men også at det var nødvendig å ha dialoger om mobbing for alle parter; både med foreldre, de ansatte og barna (Lund et al., 2015). Dialogmodellen ble lansert for barnehage i 2019 som et nettbasert pedagogisk samarbeidsverktøy (dialogmodellen.no). Forskernes overordnede målsetting var å forebygge mobbing gjennom dialog, med fokus på foreldres involvering og de ansattes ansvar (Dialogmodellen, 2019). Dialogmodellen (2019) for barnehagen er en digital ressurs, som gir eksempler på forskningsbaserte tiltak for å forhindre mobbing. Et sentralt element i modellen er dialogmøter mellom ansatte og foreldre, der de samarbeider om å forebygge, stoppe og følge opp mobbing.

Etter publiseringen av modellen for barnehagen startet forskerne arbeidet med en tilsvarende modell for skolen, på oppfordring fra kunnskapsdepartementet og partnerskap mot mobbing (PMM). Videreutviklingen av dialogmodellen har som formål å forebygge mobbing i skolen gjennom dialog, med hovedfokus på de ansattes ansvar og skole-hjem samarbeid med foreldreinvolvering (Lund, 2019). I denne prosessen har vi bidratt som forskningsassistenter gjennom observasjon og arbeidet med denne masteroppgaven. Vi synes det er nødvendig å presentere dialogmodellen for økt forståelse av oppgavens kontekst. I utviklingen av prosjektet vektlegger og fremheves elevperspektivet (Dialogmodellen, 2019). Elever på 8. trinn har deltatt på dialogmøtene for skolen. Dette har gitt oss mulighet til å sette søkelys på barnets stemme, gjennom direkte involvering av elevene. Gjennom transkribert materialet fra dialogmøter, ønsker vi å fokusere på hvordan elevene forstår mobbing, og hvordan de mener skolen kan forhindre dette (Dialogmodellen, 2019).

1.2 Studiens formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan elever på 8. trinn forstår mobbing basert på deres uttalelser. I tillegg retter vi søkelys på hvilke tiltak elevene mener at skolen skal gjøre

for å forhindre mobbing. Elevens stemme og deres subjektive mening vil derfor bli tydelig vektlagt, i vår oppgave. Å få innsikt i elevenes forståelse, kan gi nye måter å tenke på i skolens arbeid med å forhindre mobbing.

1.3 Problemstilling

I denne masteroppgaven innenfor profesjonsrettet spesialpedagogikk, har vi valgt å skrive om temaet mobbing. Denne tematikken påvirker psykisk helse, og den emosjonelle, sosiale og kognitive utviklingen hos mennesker (Breivik et al., 2016). Vi vil gjennom oppgaven fokusere på elevers forståelse av mobbing og hvilke forebyggende tiltak de ønsker at skolen skal iverksette. For å avgrense oppgaven har vi valgt å sette søkelys på elever i 8. klasse. Den todelte problemstillingen lyder slik:

«Hvilken forståelse har elever på 8.trinn omkring mobbing, og hvilke tiltak mener de at skolen bør gjøre i forebyggende arbeid?»

1.4 Vår forståelse

Som forskere har vi med oss vår førforståelse i møte med dataene. Det er derfor viktig at vi er bevisste på at våre holdninger, virkelighetsforståelse og tidligere kunnskap vil påvirke oppgaven (Dalland, 2017, s. 58). Derfor ønsker vi å redegjøre for våre refleksjoner og tolkninger. Vi er to masterstudenter som snart har fullført vår utdanning for å bli grunnskolelærere. Det spesialpedagogiske feltet opplever vi som en viktig del av vår profesjon. I løpet av studietiden har vi gjennomført praksisperioder, i både ordinære og tilpassede opplæringsarenaer. Vi har begge vært vitne til mobbing på enkelte av disse, som gav oss ny forståelse og innsikt i temaet. Rollen som praksisstudent gjorde at vi kom tett på arbeidet med forebygging, rapportering, undersøkelser og oppfølging. Å være ute i feltet har gitt oss innsikt i at mobbing endrer seg i form og uttrykk. Lærere og elevers subjektive meninger av hva som kan anses som mobbing, og differansen mellom erting eller mobbing, er utydelige grenser som fremkom. Som snart ferdig utdannet lærere ser vi på mobbesituasjoner som svært alvorlig. I spesialpedagogikken har vi lært om sårbare barn, hvilket gav oss kunnskap om forskning på mobbing. Når vi senere skulle velge tema for masteren, bestemte oss for å sette søkelys på dette. Dette var en god mulighet til å kunne fordype oss i temaet og lære mer om hvordan det kan forebygges.

1.5 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av åtte hovedkapitler. Kapittel en tar for seg bakgrunnen for studien og problemstillingen basert på utvalgt teori og funn.

I kapittel to presenterer utvalgte aktuelle styringsdokumenter for skolen, relatert til et trygt og godt skolemiljø. I dette kapitelet vil vi gjengi nasjonale og internasjonale juridiske lover og regler som beskytter barnets stemme.

Kapittel tre er vårt teoretiske rammeverk. Her presenteres perspektiver på mobbe-begrepet, forståelser rundt dialog og dialogpraksis og forskning på hvordan det er å være 8.klassing i dag. Avslutningsvis presenteres eksempler på forskningsbaserte virksomme tiltak mot mobbing.

Kapittel fire handler om oppgavens metode. Her beskrives de metodiske tilnærmingene vi har brukt for å besvare problemstillingen.

Kapittel fem utdyper hvordan forskningsprosessen har blitt gjennomført. Utvalg og studiens troverdighet drøftes, og vi tar stilling til personvern og etiske avgjørelser.

Kapittel seks gjør rede for studiens funn. Disse deles opp i tre hovedkategorier, tilpasset problemstillingen. Her presenteres ulike uttalelser som er valgt ut i henhold til problemstillingen vår.

I kapittel sju fremlegges drøfting basert elevenes uttalelser og presenterte styringsdokumenter og teori. På denne måten vil vi besvare vår problemstilling.

Kapittel åtte gir selve konklusjonen på masterarbeidet med avsluttende refleksjon. Det påpekes styrker og begrensninger i studien, med forslag til videre forskning på feltet.

2.0 Skolens styringsdokumenter relatert til et trygt og godt skolemiljø

I denne masteroppgaven har vi valgt å ha et eget kapittel som handler om skolens styringsdokumenter. Dette er fordi mobbing er et tema i skolen som dekkes av en rekke juridiske lover og regler. Styringsdokumentene er dermed nødvendig og avgjørende i denne oppgaven, fordi de omhandler elevenes rettigheter og skolens arbeid med et inkluderende læringsmiljø. Vi vil i henhold til dette, fokusere på to aktuelle styringsdokumenter: FNs barnekonvensjon og opplæringsloven.

2.1. FNs barnekonvensjon

Forente Nasjoner (FN) sin konvensjon om barnets rettigheter ble vedtatt som internasjonalt styringsdokument i 1989. Den trådte i kraft i 1990, ble ratifisert i Norge i 1991 og inkorporert i den norske loven i 2003 (Grøslund, 1993, s. s. 13). Som følge av dette ble barnekonvensjonen gjeldende som norsk rett, hvilket medfører at dens bestemmelse går foran annen norsk lovgivning i motstridende saker. Konvensjonen fremmer barns rettigheter og skal tilstrekkelig beskytte barn og deres spesielle behov. Den omhandler hvilke rettigheter barna har, ifølge internasjonal menneskerettighetskonvensjon med juridisk status. Dette gjelder for alle barn, i stater som har sluttet seg til avtalen (FN, 1989). Konvensjonen understreker blant annet barns rett til beskyttelse og deltakelse, med medbestemmelsesrett over eget liv.

I barnekonvensjonen finnes også bestemmelser som er relevante i skolesammenheng. Eksempler på dette er artikkel 12 og 19. I artikkel 12 rettes det fokus på å gi barna mulighet til å si sin mening i saker som angår dem; «Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet ...» (FN, 2003). Det stilles også krav om at barnets mening skal vektlegges i disse tilfellene. Ved å gi barna retten til å bli hørt, får de på alle områder som berører dem anledning til å uttrykke sine ønsker og meninger. Dermed må autoriteter og foreldre som tar avgjørelser som omfatter barn, gi dem mulighet til påvirkning før saken avgjøres. Disse meningene skal tas i betraktning ved beslutningen (Unicef, 2007, s. 151). Artikkel 12

anerkjenner at barn skal tas på alvor som selvstendige individer, med en integritet som skal respekteres. Barnets beste skal være i hovedfokus og deres rett til å bli hørt skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Artikkel 19 omhandler retten til beskyttelse. “Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk...” (FN, 2003). Dette kan ses i sammenheng med omsorgsplikten i skolen der elevene skal beskyttes fra mobbing. Selv om barnekonvensjonen ikke bruker begrepet “mobbing” direkte, skal de beskyttes mot psykisk og fysisk vold der mobbing og krenkelser inngår (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Videre sier artikkelen at barna skal følges opp med beskyttelsestiltak og at effektive prosedyrer skal tas i bruk (FN, 2003). At barn skal få uttrykke og påvirke med sine meninger i elementære deler av skolen, samt at de beskyttes mot mobbing er sentrale prinsipper, både i barnekonvensjonen og nasjonale styringsdokumenter.

2.2 Opplæringslovens paragraf 9A

Den norske skolen har siden 1998 vært regulert gjennom opplæringsloven. Loven er med på å bestemme profesjonens balanse mellom stat og kommune, med hvilket ansvar og innflytelse de har på skolen som organisasjon (NOU 2019:23). Etter revideringer av opplæringsloven ble det i 2017 gjort endringer i kapittel 9A som handler om elevenes skolemiljø. I avsnittet står det konkret at alle elever har rett til å ha det bra på skolen. De skal også ha et trygt og godt miljø på skolen som fremmer helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998). Læring og trivsel har en tett sammenheng. Dersom et barn opplever fravær av dette, kan deres psykiske helse bli påvirket (Lindboe, 2017). Manglende mestring og mobbing i skolen er blant alvorlige risikofaktorer i forbindelse med dårlig psykisk helse (Helsedirektoratet, 2014).

Opplæringslovens paragraf 9A-1 understreker at det er skolens ansvar å ta vare på elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998). Skolen skal arbeide systematisk og kontinuerlig for å styrke elevenes helse og trivsel. Et viktig poeng i opplæringsloven er at det er elevens subjektive opplevelse som skal stå i sentrum: «Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 1998). Den individuelle rettigheten er sentral i avgjørelsen om eleven får oppfylt trivsel og læring i skolemiljøet. Dersom skolen oppfatter at en elev ikke

opplever et trygt skolemiljø skal det settes i gang tiltak (Opplæringslova, 1998). Dette utdypes videre gjennom bestemmelser i opplæringsloven.

En av bestemmelsene som fikk mye oppmerksomhet i revideringen fra 2017, var et lovfestet krav til nulltoleranse mot mobbing. Opplæringsloven (1998) understreker dette gjennom § 9A-3, der det også påpekes at forebyggingen skal være et kontinuerlig arbeid. For å opprettholde nulltoleransen og sikre et godt miljø, skal skolen blant annet følge aktivitetsplikten som utledes av § 9A-4: «Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg» (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven bruker ulike synonymmer for mobbing, hvilket kan gi en bredere forståelse av hva som inngår i mobbing og hvordan det kan se ut. Skolen har altså en aktivitetsplikt uavhengig av hvilke begreper som vektlegges, der de skal ha nulltoleranse mot negative handlinger, og legge til rette for opplevelsen av et godt og trygt psykososialt miljø.

Ifølge aktivitetsplikten skal skolen følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak. Det stilles krav til at skolen konkretiserer hva de gjør for å gjennomføre aktivitetsplikten. Skolen skal lage en dokumentert handlingsplan/aktivitetsplan når tiltak settes inn, for å understreke problemet som skal løses, og hvordan oppnå en løsning. Hvem som gjennomfører tiltakene og når disse skal gjennomføres og evalueres skal også inngå i denne planen. Også aktivitetsplikten bygger på en individuell rett, basert på elevens egen subjektive opplevelse. Det er denne forståelsen skolen skal handle ut ifra og er avgjørende for opplevelsen av å tilhøre et godt og trygt miljø. Skolen er derfor pliktig til å sette inn tiltak basert på elevens egen oppfattelse av hva som er «trygt og godt». Aktivitetsplikten er svært betydningsfull, fordi den verner om sårbare elever i den norske skolen. Plikten beskytter i den grad at loven legger ansvar og forventinger over på skolen, i stedet for eleven. Kravet om at skolen må handle, kan også gjelde dersom krenkelser foregår utenfor skolens område og skoletiden. Det konkretiseres at dersom det er sammenheng mellom relasjonene til de involverte og skolen og hendelsen som har skjedd, vil dette ha betydning for skolehverdagen. På denne måten kan aktivitetsplikten utløses for eksempel dersom elevene opplever mobbing gjennom digitale krenkelser (NOU 2015:2, s. 242).

Skolen er pliktig til å arbeide med å skape et godt og trygt miljø for elevene, blant annet gjennom aktivitetsplikten. I tillegg til dette, skal elevene få mulighet til å påvirke arbeidet

med skolemiljøet. Barns rett til medvirkning og at de blir hørt, som utledes i barnekonvensjonen, gjelder også i deres skolehverdag. Et slikt prinsipp konkretiseres i opplæringsloven § 9A-8, der det understrekes at elever skal få delta i planlegging og gjennomføring av arbeidet med skolemiljøet (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette bidrar til å regulere elevdeltakelse inn mot det systematiske skolemiljøarbeidet, med fokus på elevenes subjektive opplevelser.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget i masterarbeidet. Først vil vi ta for oss det omdiskuterte mobbebegrepet og fokusere på to perspektiver innenfor dette fagfeltet. Begrepsforståelsen gjenspeiler vår todelte problemstilling, ettersom tiltak blir iverksatt på bakgrunn av forståelsen og hvilket perspektiv som brukes om mobbingen. Vi ser det derfor som nødvendig å trekke inn disse diskursene. Deretter har vi valgt å trekke inn teori om dialog, på bakgrunn av vår tilknytning til forskningsprosjektet «dialogmodellen for skolen». Videre presenteres forskning om hvordan det er å være 8. klassing i dag, for å lettere kunne forstå elevens perspektiv. Mot slutten av kapitlet vil vi ta for oss forskningsbasert teori på virkningsfulle tiltak mot mobbing. Dette er empiri som senere skal sees i sammenheng med den siste delen av vår todelte problemstilling. Teoridelen er sentral i drøftingen senere i oppgaven, der vi trekker linjer mellom oppgavens funn og vår teoretiske forankring.

3.2 Mobbebegrepet

Mobbing er et omdiskutert begrep fordi det finnes ulike forståelser knyttet til hvordan folk definerer og forstår det. For å kunne lage et skille mellom de ulike perspektiver har forskere forsøkt å kategorisere disse, som «det første paradigmet» og «det andre paradigmet» (Lund & Helgeland, 2020, s. 14-20). Vi vil videre gå inn på kjennetegn og betydningene av disse diskursene, for å senere kunne se dem i sammenheng med elevenes forståelse av mobbing.

3.2.1 Det første paradigmet

Det første paradigmet har en individualistisk tilnærming til mobbing, der fokuset hovedsakelig er på statiske personlighetstrekk (Søndergaard, 2012). Professoren Olweus var en av de første som beskrev og definerte begrepet mobbing i skolen og han blir derfor sett på som en pioner på verdensbasis. Hans definisjon har fått stor oppmerksomhet i internasjonal

forskning (Lund et al., 2017). Tradisjonelt blir han forstått innenfor paradigmebeskrivelsen til det første paradigmet (KS, 2020). I boken *“mobbing i skolen”* som kom ut i 1992, definerer Olweus begrepet mobbing slik: *«En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller andre personer.»* (Olweus, 1992, s. 17).

I definisjonen legger føringer for ulike kjennetegn som er typiske for det første paradigmet. Olweus fokuserte blant annet på spørsmålet om mobbingens stabilitet og frekvens over tid, i avgjørelsen av hva som er mobbing (Olweus, 1992, s. 34). I omtalelsen av negative handlinger, utdypet han at dette er hensiktsmessige intensjonelle handlinger utført i aggresjon. Mobbingen kan være direkte, gjennom fysiske eller verbale skader, eller indirekte gjennom å holde noen utenfor eller lage grimaser. Olweus (1992, s. 18) avgrenser mobbing til å være gjeldende når det er ubalanse i styrkeforholdet mellom partene, enten fysisk eller psykisk.

Gjennom forskningen presenterer Olweus en forståelse av at det er typiske kjennetegn som preger rollene som mobbeoffer og mobber. Et typisk mobbeoffer har personlighetstrekk som er tilbakeholdne og innadvendt. Mobberne på sin side er preget av aggresjon og behovet for dominans og impulsivitet. Mobbingen kan forstås i individorienterte årsaksforklaringer. Ubalansen i maktforholdet er tildelt, og tiltak og forklaring rettes mot de individuelle aktørene (Olweus, 1992, s. 34-37). Litteratursøk på feltet viser at Olweus sin definisjon og forståelse av mobbing fremdeles er svært utbredt. For professoren var det viktig å forstå hva som kjennetegner barna involvert i mobbingen (Olweus, 1992, s. 42). I dag kan dette hjelpe oss til å forstå individuelle faktorer til hvorfor elever mobber.

3.2.2 Det andre paradigmet

Selv om kultur, relasjon og kontekst blir beskrevet som påvirkningsfaktorer i første paradigme, vektlegges sosiale prosesser tydeligere i det andre paradigmet (Lund & Helgeland, 2020, s. 17). Overgangen til andre paradigmet utvider forståelse av handlingen med å også se på konteksten rundt (Lund et al., 2017). I det nasjonale arbeidet mot mobbing der målet er å skape inkluderende skolemiljøer, har også mobbebegrepet blitt diskutert. I fokuset på mobbingens kontekst, har forskere utviklet en tverrmetodisk og tverrfaglig tilnærming, med en slik definisjon;

Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning (Lund, Helgeland, Kovac, Nome, Cameron og Godtfredsen, 2015 s. 45).

Diskursen har fokus på å forklare hvordan barn og unge havner i mobbesituasjoner, gjennom sterkere fokus på kontekst og relasjon, fremfor individuelle faktorer. I skolesammenheng rettes blikket mot strukturer, relasjoner, kulturen, sammen med forventninger og holdninger fra aktørene rundt skolen (KS, 2020). Kjerneelementet i det nye perspektivet bygger på de sosiale prosesser og å involvere fellesskapet, for å oppnå et trygt og godt læringsmiljø. På denne måten kan man si at mobbing også kan bli sett på som et gruppefenomen som må bli satt i en kontekst (Søndergaard, 2012). Mobbingen kan forstås som en bevegelig forbindelse mellom ytre og indre forutsetninger (KS, 2020). Dette betyr at aggresjon kan sees på som en del av mobbeprosessene mellom unge, fremfor at personene innblandet har en iboende aggressiv personlighet. Aggresjon er en del av barnets reaksjon som videre blir en del av utfordringene i sosiale prosesser (KS, 2020).

Det andre paradigmet baserer seg på barn og unges subjektive opplevelse, og viktigheten av å være en del av fellesskapet og høre til. Den utsatte skal selv få muligheten til å avgjøre om de blir utsatt for en negativ handling. Dette prinsippet fremkommer også i barnekonvensjonens artikkel 12, om barns rett til å si sin mening og bli hørt. I motsetning til Olweus definisjon valgte forskerne å utelate begreper som «over tid», «mobbet», «plaget» og «gjentatt», basert på barnets livssituasjon og graden av modenhet. Forståelsen i det andre paradigmet fremhever en individuell opplevelse av utenforskap og gruppe dynamikk. Forebygging, tiltak og oppfølging bør baseres på de sosiale prosessene som oppstår på bakgrunn av atferden (Lund & Helgeland, 2020, s. 19).

Utdanningsdirektoratet har valgt å forklare hva mobbing kan være, gjennom en åpen beskrivelse. I 2016 skrev de på sin hjemmeside at mobbing kan være mange ulike ting, og at det ikke nødvendigvis må skje gjentatte ganger eller over tid. De bidrar til å utfordre tradisjonen om at mobbing gjenkjennes gjennom spesifikke definisjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Direktoratet har valgt å konkretisere hva mobbing kan være, gjennom ulike eksempler utformet som en punktliste. På denne listen blir det blant annet nevnt at mobbing kan være:

«Å bli baksnakket, at noen sprer bilder eller video av noen som er nakne, å bli holdt utenfor, å bli kalt noe stygt eller få en stygg kommentar for eksempel om utseende, klær, tro eller dialekt» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 1).

Den internasjonale debatten om overgangen fra første til andre paradigmet er en pågående diskusjon. Olweus var den første som satte søkelyset på mobbing i skolekonteksten, og utviklet derfra en utbredt definisjon og forståelse. Det andre paradigmet har blitt brukt om en retning innenfor nyere mobbeteori, der relasjoner og kontekst blir vektlagt i stor grad. Opplæringsarenaers strukturer, kulturer og relasjoner, med partenes forventninger og holdninger er her avgjørende og sentrale faktorer når mobbing oppstår (Lund & Helgeland, 2020, s. 20)

Mobbeforståelsen er i det første paradigmet, knyttet til frekvens og hyppighet, i et lengre tidsrom. I det andre paradigmet fokuseres det i større grad på å forstå mobbing som sosiale prosesser på avveie og utfordringer med følelsesregulering (Lund et al., 2017; Søndergaard, 2012). Det nyeste perspektivet understreker et grunnleggende behov for å høre til, ha medvirkning og være en del av et fellesskap. Dette er fremfor fokuset på aggresjon, ondskap og manipulasjon som finnes i det første paradigmet (Kofoed & Søndergaard, 2013; Lund et al., 2017). De individuelle faktorene får mindre plass i nyere mobbeteori, og forskerne ser heller på årsaker til handlingene gjennom kontekst, kultur og relasjon (Kofoed & Søndergaard, 2013; Søndergaard & Rabøl Hansen, 2018). Rollefordeling som mobber og offer i det første paradigmet, utfordres av fokuset på utfordringer i sosiale prosesser og dynamikker i det neste paradigmet. Her vektlegges de voksnes ansvar som varme og tydelige ledere med etablering av et «VI-fellesskap» (Eriksen & Lyng, 2018).

3.3. Dialogen

Som nevnt er vi knyttet til dialogmodellen, som legger hovedvekt på å skape dialog mellom elever, skolen og foreldre. Dette verktøyet skal likestille elevenes perspektiver med foreldrene og skolens forståelse. På dialogmøtene skal elevene føle at de får en tydelig medbestemmelse (Lund, 2019, s. 2). For å få en dypere forståelse for betydningen av dialoger, har vi valgt å trekke frem den russiske litteraturforskeren og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin. Han har bidratt til en oppfatning av at dialog er grunnleggende i samhandlingen mellom mennesker. Bakhtin presenterte språketeori, litteratur og kulturforskning som fikk internasjonal annerkjennelse spesielt fra 1960-årene (Dysthe et al., 2012, s. 45). Han forsket

blant annet innenfor dialog og dialogisitet, og presenterte dette som selve grunnlaget for forståelsen mellom mennesker (Dysthe et al., 2012, s. 57). Bakhtin så på dialog som ontologisk og det inngår i hele vår eksistens: «The very being of man (both internal and external) is the deepest communion. To be means to communicate» (Bakhtin, 1984, s. 287). Han mente at mennesket aldri kan se seg selv isolert, uten relasjon til andre, ettersom kommunikasjonsprosessen gir oss ny kunnskap om oss selv (Lund, 2019). Forskningen hans har bidratt til å utvide perspektivet innenfor samspill og dialog, med nye måter å samhandle på. Dette gjelder også i skolesammenheng, der relasjonen mellom lærer og elev er preget av asymmetriske forhold (Lund, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Bakhtin brukte dialog som et grunnleggende relasjonelt prinsipp. Han brukte dialog-begrepet på minst tre ulike måter i løpet av tiden han publiserte (Dysthe & Igland, 2001, s. 109). Den første omhandlet dialogen som grunnleggende for menneskenes eksistens; å være er å kommunisere. Den neste forståelsen var i betydningen av at mening blir til i samspill; dialogen sett som et grunnleggende trekk i alle ytringer. Betydning nummer tre var dialogen som motsetning til monolog, der vi burde fremheve dialogen i både språklig og filosofisk sammenheng (Dysthe & Igland, 2001, s. 109). Bakhtin's uttalelser peker på at mennesker først og fremst bruker språket for å kommunisere, fremfor å uttrykke seg selv (Lund, 2019). Synspunktene kan utfordre tanken om at mobbing foregår i en individsentrert kontekst med forståelse av statiske rolletildelinger og aggresjonsmønster, som er fremtredende i det første paradigmet i mobbeteorien (Lund & Helgeland, 2020, s. 159).

3.3.2 Forskning på dialogpraksis

I skolens møte med elever og foreldre er det sentralt å ha kunnskap om hvordan samarbeidet best kan fungere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er viktig for elevenes muligheter til læring og utvikling. Utdanningsdirektoratet (2020) har formulert mange retningslinjer i møte med hjemmet og det er understreket at lærerne og skolen står i spissen og er ansvarlige for at samarbeidet skal fungere. Kunnskapsdepartementet (2017) fremhever i overordnet del av læreplanen, viktigheten av dialog i sammenheng med sosial utvikling. De understreker at skolen skal legge vekt på betydningen av en lyttende dialog som verktøy for å beherske motstand. Lærerne har ansvar for å fremme samarbeid og kommunikasjon slik at elevene opplever trygghet og mot i egne ytringer. Dette vil gi dem et bedre grunnlag for å kunne løse konflikter og uenigheter, også i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeidet med

den sosiale læringen vil dermed kunne hjelpe elevene i situasjoner der de observerer mobbing, eller blir utsatt for dette selv.

I forskning på samtaler med ungdom viser det seg at en del ikke tror på at voksne kan gjøre en forskjell. Opplevelsen av å ikke bli tatt på alvor og at mobbingen kan bli verre om man involverer voksne, hindrer mange i å si ifra (Helgeland & Lund, 2018). Ulvik (2009) understreker at den voksnes rolle i dialog med unge bør betraktes som medkonstruktør av mening, fremfør informasjonsinnhenter eller informasjonsleverandør. Dette kan gjøres ved å utforske meningskonstruksjonen og tilby de unge flere redskaper til forståelse av barnets egen situasjon (Ulvik, 2009). Samfunnet har et barneperspektiv som gjenspeiles i styringsdokumenter, debatter og lovverk hentet fra ulike teoretiske perspektiver (Lund & Helgeland, 2020, s. 35). Dette er med på å skape ulike forståelser av barn. Likevel er det gjeldende for alle at barn og unge at de trenger å bli trodd og tatt på alvor. De har selv mye kunnskap om livet sitt og er like mye verdt som voksne (Forandringsfabrikken.no, 2018). Ved å skape tillit og tilby samtaler på ungdommenes premisser vil man lettere kunne oppnå gode dialoger mellom dem og voksne, innenfor de unges grenser (Lund & Helgeland, 2020, s. 129).

3.4 Hvordan er det å være 8. klassing?

Elever på 8.trinn er 13-14 år gamle. For å kunne analysere deres uttalelser mener vi det er nødvendig å se nærmere på hvordan det er å være 8.klassing i dag. I aldersgruppen er elevene i starten av ungdomstiden og puberteten. Mange av elevene vil, i denne perioden, oppleve at det skjer mange forandringer med både mentaliteten og kroppen (Bakken, 2020). Forskning viser blant annet at tenåringshjernen aktiverer nervecellene raskere, enn hva hjernen gjør i barndommen eller i voksen alder. Forbindelsene til logikkhjernen er ikke ferdig utviklet, og ungdommer har derfor mindre evne til å tenke fornuftig og logisk, sammenliknet med voksne (Mørch, 2019, s. 351). Det er også slik at forekomsten av emosjonelle plager foregår oftere i tenåringsalderen, enn i andre livsfaser på bakgrunn av hormonelle og sosiale faktorer (Helland & Mathiesen, 2009). Endringene kan gjøre at 8. klassingene opplever ungdomstiden som en sårbar periode (Bakken, 2020).

I ungdomsårene blir elevene mer selvstendig, og mindre avhengig av deres foresatte. I rapporten «13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse» fra folkehelseinstituttet beskriver forfatterne dette:

“Ungdomsårene er en tid da arenaer utenfor den opprinnelige familien blir stadig mer betydningsfulle. Det å være ungdom betyr å være i utvikling mot større selvstendighet fra foreldrene. Forholdet til jevnaldrende får gradvis større betydning.” (Helland & Mathiesen, 2009, s. 41)

Elever i denne alderen begynner å orientere seg mer mot dem på samme alder og andre utenfor hjemmet. I prosessen der venner blir viktigere i identitetsdannelsen blir påvirkningen fra dem større. Dette gjør at de lettere blir sårbare for ytre påvirkninger. Samhandlingen med jevnaldrende hjelper med å utvikle sosiale og emosjonelle evner. Eksempler på dette er å utvikle empati, håndtere følelser, handle konstruktivt og bli bedre på å samarbeide (APA, 2002).

En ungdommenes viktigste arenaer for utvikling, er skolen. Barn og ungdom tilbringer store deler av dagen her. Hvis skolen er en utrygg arena for elevene, kan dette gå utover elevenes psykiske helse og trivsel senere i livet (Helsedirektoratet, 2014). Den kjente amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) påpekte i sin filosofi at unge mennesker utvikler sin personlighet gjennom ungdomskulturer, foresatte og skolen. Han mener at skolen har et stort ansvar for de unges personlighetsdannelse, og at personligheten alltid er i utvikling. I Dewey-pedagogikken påpekes det at ungdommen kan ha dårlige uvaner på skolen, men at dette kan forandres ved at læreren gjør endringer i det sosiale miljøet. Dette er fordi mennesket er et sosialt vesen som alltid er på oppdagelsesreise, og blir derfor påvirket av det som skjer rundt den (Aasen, 2019, s. 23-25, 60-62).

I tillegg til at skolen er en stor sosial arena der elevene blir påvirket, viser også forskning at sosiale medier, internett og online spill har blitt en stor del av ungdommenes hverdag (Bakken, 2020). Tilgangen på informasjonsteknologi har påvirket i den grad at digitale verktøy som mobil og internett har blitt en egen sosial arena der ungdommen møtes (Helland & Mathiesen, 2009). Dette beskrives også i resultatene fra folkehelseinstituttets rapport om 13-15 åringer i Norge:

«Resultatene over viser at selv om ungdom bruker mye tid på informasjonsteknologi, er de også svært sosiale. Den tiden ungdommene ikke er sammen med venner, brukes i stor grad til å ha kontakt med andre gjennom telefon og internett.» (Helland & Mathiesen, 2009, s. 20)

Nyere forskning støtter dette resultatet. Studier gjennomført av Ungdata (2020), viser at sosiale medier, onlinespill og nettbaserte sosiale fellesskap er en stor del av ungdommenes liv, og at tidsbruken blir økende i ungdomstiden. I deres rapport var det kun 4% av ungdommen som brukte mindre enn en time daglig på skjerm på sin fritid. I tillegg var det 14% som brukte mer enn 6 timer foran skjerm daglig, utenfor skoletiden. Dette er tall som har økt siden år 2015 (Bakken, 2020). I sammenheng ved at flere bruker digitale verktøy, ser man i elevundersøkelsen en økning i nettmobbing de siste årene. Fra 2019 til 2021 har 1,2% flere elever fra 7. årstrinn i et nasjonalt perspektiv, blitt digitalt mobbet gjennom mobil, iPad eller PC (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Internasjonale forskningsbaserte resultater viser at ungdommenes økte bruk av informasjonsteknologi, gir større risiko for å oppleve nettmobbing (UNESCO, 2019).

Fra boken «Handbook of bullying in schools: an internationalperspective» skriver forfatterne at det er store likheter og kjennetegn ved fysisk mobbing som ved digital mobbing (Smith & Slonje, 2010, s. 249-250). Nettmobbing blir sett på som et systematisk maktmisbruk som skjer gjennom bruk av digitale verktøy (Zych et al., 2019). Det som er urovekkende med nettmobbing kan være at en handling kan få en «snøball effekt». For å beskrive en slik effektiv bruker Slonje et al., (2013) et eksempel som at mobberer tar et ufrivillig bilde av mobbeofferet og sender det videre. Plutselig er bildet sendt videre til alle på skolen, selv om det ikke var hensikten. Teknologiske kommunikasjonssystemer kan gjøre at mobbernes handlinger kan havne utenfor mobberens kontroll (Slonje et al., 2013). Roland, som er en de fremste nasjonale forskerne på mobbing, sammenligner nettmobbing med terror. Gjennom digitale verktøy slipper ikke mobbeofferene unna fra mobberne, og de kan bli «bombardert» når som helst (Roland, 2013). Det er også et problem at dette er en form for skjult mobbing. Det vil si at de andre personene rundt mobbeofferet kan være uvitende om at ungdommen blir mobbet. I følge Slonje & Smith's (2008) sier ikke elever i ungdomsalderen ifra til voksne om nettmobbing. Dette er fordi de tror voksne er uvitende om dette problemet. Det vil si at elevene tror at de voksne ikke vil forstå det digitale problemet, og at de dermed ikke vil håndtere det på en god måte (Slonje & Smith, 2008).

3.5 Forskningsbaserte virksomme tiltak

Virkningsfulle forskningsbaserte tiltak er viktige for denne masteroppgaven fordi problemstillingen også handler om hva elevene ønsker at skolen skal gjøre, for å forhindre mobbing. Delkapittelet skal bidra til å kunne se sammenhenger mellom hva elevene uttaler på dialogmøtene om virkningsfulle tiltak og utvalgte forskningsbaserte virksomme tiltak. For å kunne forhindre mobbing i fremtiden er det viktig å anvende metoder som er bevist å utgjøre positive forskjeller. Dette finnes det en rekke eksempler på. Whole school approach er et internasjonalt eksempel på en mulig tilnærming på systemisk nivå. Nasjonale eksempler presenteres gjennom «skolers arbeid med elevers psykososiale miljø» (2018) utført av Norwegian Social Reserach (NOVA) og Djupedalsutvalget sin rapport «å høre til» (2015).

Etter Olweus sin forskning (1978, 1991, 1994) har studier på mobbing økt de siste tre tiårene. Det har blitt utviklet en rekke programmer som skal implementeres i skolen for å senke andelen som opplever å bli mobbet. Selv om mange skoler erkjenner viktigheten av å stoppe mobbing, har de bare i beskjeden grad lykkes med å løse problemet. Nyere metaanalyser som har sett på ulike mobbeprogrammer i et internasjonalt perspektiv, avslører at mobbingen har i begrenset grad blitt redusert (Richard et al., 2012). Vanskeligheten med å implementere mobbeprogrammer i skolen kan være en forklaringsfaktor til dette (Ryan & Smith, 2009). Mange forskere har derfor valgt å fokusere på praktiske strategier og virkningsfulle tiltak isolert fra konkrete antimobbeprogram (Whitson, 2015). Eksempler på dette er å ha et positivt skoleklima. Dette gir lavere andel som rapporterer at de blir mobbet. Å utvikle et positivt forhold mellom foreldre og skolen var også en viktig beskyttelsesfaktor. Skolen burde også utfordre foreldre på å ha tilsyn både med ungene. Dette gjaldt i både i deres sosiale relasjoner, men også innenfor teknologi. Tiltakene kunne bidra med å redusere tilfellene av mobbing, både direkte- og skjulte tilfeller, for eksempel på internett (Zych et al., 2019).

Antimobbeprogrammer og forslag til tiltak har også blitt utviklet av nasjonale forskere. Et eksempel på dette er studien «Skolers arbeid med elevers psykososiale miljø» som ble publisert i skoleåret 2014/2015 (Eriksen & Lyng, 2018). Forskningen ble gjennomført av NOVA som undersøkte virksomme strategier og tiltak i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i grunnskolen. Skolene er utvalgt på bakgrunn av gode resultater med problematferd og mobbing. Felles for skolene er at de arbeider på systemnivå, langsiktig og bredt. De er også opptatt av å jobbe proaktivt og bruke effektive verktøy (Eriksen & Lyng,

2018, s. 137). I deres intervju med personalet på de utvalgte skolene, uttrykket lærerne at utfordringene tidligere har vært utagerende og synlige, til nå å i større grad være innagerende og skjulte. Krenkelsene og mobbingen er i større grad gjennom utestenging, ryktespredning, baksnakking og nettmobbing. I dag omtales dette ofte som skjult mobbing. Forskningen viser at uavhengig av om mobbingen er åpen eller skjult, vil tiltakene kunne være virkningsfulle i arbeidet med å redusere mobbing på skolen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 36).

Djupedalsutvalget sin utredning «å høre til» avgitt til kunnskapsdepartementet i 2015, har også bidratt til å fokusere på nasjonale virkningsfulle tiltak (NOU 2015:2). I løpet av rapporten legger utvalget frem forslag til hvordan skolemiljøet kan fremmes og samtidig forebygge mobbing, krenkelser, diskriminering og trakassering (NOU 2015:2, s. 151). De understreker at et helhetlig og systematisk arbeid med miljøet på skolen er nødvendig for å kunne skape og opprettholde et varig psykososialt miljø som oppleves trygt og godt for elevene (NOU 2015:2, s. 165). Faktorer som trekkes frem for å oppnå dette, er fokuset på skolekultur, involveringen av skolens ledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elev-elev-relasjoner og foreldresamarbeid (NOU 2015:2, s. 151).

3.5.1 Whole school approach

Mange av antimobbeprogrammene har det siste tiåret satt søkelys på mobbing med en systemisk tilnærming. Eksempler på dette er The Peace Pack (SLEE, 2009, s. 484) og Bully Busters (Newman-Carlson & Horne, 2004, s. 507). Disse programmene involverer hele skolekonteksten og ser på mobbing som et systemisk problem. Dette perspektivet har i senere tid blitt kalt «whole school approach» (Richard et al., 2012). Kjernen i denne tilnærmingen er forståelsen av at anti-mobbing er sammenhengende, kollektivt og utføres i samarbeid. Skoleledelsen i programmene har fått opplæring i å redusere mobbing på en hensiktsmessig måte og de involverer elever, lærere, støttepersonell, foreldre og styre i arbeidet med mobbing. Gjennom dette får de ulike vinklinger og kan sammen skape en sterk antimobbepolitikk (Richard et al., 2012). Djupedalsutvalgets er et nasjonalt bidrag i denne tilnærmingen. Deres rapport bidro til endringen av opplæringslovens § 9-A, med fokus på viktigheten av å arbeide systemisk og helhetlig med skolemiljøet (NOU 2015:2). Helsedirektoratet (2014) har satt sammen ulike faktorer i hele skolemiljøet som påvirker unges psykiske helse. Å danne gode læringsmiljø henger sammen med å utvikle trygge og

gode omgivelser for elevene som fremmer helse, læring og trivsel, hvilket er lovpålagt skolens ansvar (Opplæringslova, 1998)

Miljøfaktorer som er sentrale for å styrke barn og unges psykiske helse sammenfaller med grunnleggende forhold som gir godt læringsmiljø. Disse er lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom elev og lærer samt kultur for læring blant elevene. Godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen er også grunnleggende forhold (Helsedirektoratet, 2014).

Direktoratet binder sammen de ulike miljøfaktorene og gir eksempler på konkrete tiltak som kan bidra til en positiv opplevelse av skolen. Videre utdypes tiltakene gjennom de nevnte studiene.

3.5.2 Skolens ledelse og skolekultur

Skolens ledelse er sentrale i utviklingen av et trygt skolemiljø med nulltoleranse for mobbing. Dette er på grunnlag av ledelsens posisjon som forbilder for både elever og lærere. Ledelsen må ha tydelige forventninger og uttrykke disse til øvrige deler av skolen (NOU 2015:2, s. 165). I arbeidet med å utvikle en god skolekultur er det viktig å jobbe kontinuerlig og proaktivt. Å fremme inkludering og mangfold gir mindre rom for marginalisering og mobbing. Ved å utvikle et felles sett av verdier og normer gjennom samhandling, vil skolekulturen bestemme hvilke holdninger og handlinger som kommer til uttrykk. Elevenes forestillinger, idealer og normer innenfor mobbing avgjør i stor grad hvordan skolen definerer og arbeider med temaet (NOU 2015:2, s. 152).

I studien «Skolers arbeid med elevers psykososiale miljø» intervjues utvalgte skoler, om deres arbeid med å bedre elevenes miljø. De trekker frem et systemisk arbeid med atferdsregulering som en viktig faktor. Å regulere elevenes atferd i en retning som fremmer læring, der miljøet er preget av trivsel og positiv handling. De voksne understreker at den effektive og gode reguleringen må skje i samsvar med å selv vise varme og omsorg (Eriksen & Lyng, 2018, s. 51). Friminuttene ble fremhevet som en sentral arena for dette arbeidet. Olweus påpekte også viktigheten av at lærerne var tilstede og oppmerksomme (Olweus, 1992). Forskning trekker frem at lærertetthet i friminuttene og oppmerksomt nærvær har vært

svært virkningsfulle tiltak i antimobbeprogrammer (Farrington & Ttofi, 2009). Tydelig klasseledelse var et viktig fokusområde i NOVA-studien. Nøkkelord som trekkes frem er struktur og regi i samhandlingssituasjoner, tydelige innhold og mål i opplæringen, anerkjennelse og støtte, positiv forsterking og korrigerende av regelbrudd (Eriksen & Lyng, 2018, s. 67). At skoleledelsen tar ansvar for å veilede lærerne på hvordan fremme positiv elevatferd og et godt skolemiljø, gir positivt utslag på skolens antimobbepolitikk (Richard et al., 2012).

3.5.3 Relasjonsbygging

Djupedalsutvalget (2015) trekker frem relasjonsbasert klasseledelse som sentralt i proaktivt arbeid mot mobbing. I relasjonsbasert klasseledelse er det fokus på relasjonen mellom lærere og elever. Det som kjennetegner god klasseledelse er positive relasjoner mellom partene, med tydelige rammer. Læreren skal være sjefen i klasserommet og den voksnes væremåte avgjør i stor grad hvordan elevene opplever seg selv og sin verdi i klasserommet (NOU 2015:2, s. 166). Dette spiller inn på hvilken atferd de viser på skolen. Elever med gode relasjoner til lærerne trives bedre og har mindre atferdsproblemer (NOU 2015:2, s. 122). Forskning viser at lærerens holdninger til elevene og deres forståelse av mobbing, kan påvirke i hvilken grad elevene blir tatt på alvor i mobbesaker (Helgeland & Lund, 2018).

Elevundersøkelsen 2017/2018 avdekket at 40 prosent av unge i skolen ikke oppsøker hjelp fra voksne når de blir mobbet (Wendelborg, 2018). I rapporten «Det hjelper ikke å si ifra til de voksne» belyser Helgeland og Lund (2018) gjentakende funn, der mange barn og unge ikke stoler på at voksne hjelper når de blir utsatt for mobbing. Ungdommene har ikke tillit til at de ansatte på skolen kan gjøre situasjonen bedre. Elevene henviser i størst grad til lærer når de omtaler skolens manglende handlingskraft (Helgeland & Lund, 2018). Studien fremhever at mange av elevenes erfaringer er at læreren har prøvd å hjelpe med å begrense mobbingen, men at det bare ble verre. Problemer med at læreren opplever seg handlingslammet og ikke følger saken opp, og kompleksiteten i mobbesaker trekkes frem som mulige forklaringer til dette. Læreren er likevel pliktig etter opplæringslovens § 9A å ta elevenes opplevelser på alvor og handle raskt (Opplæringslova, 1998).

NOVA-studien trekker også frem at det å skape relasjoner mellom elever gjennom sosiale aktiviteter er et virkningsfullt tiltak (Eriksen & Lyng, 2018, s. 91). Søkelyset på relasjonen

mellom elevene er viktig å utvikle for å fremme det sosiale miljøet og hindre krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering. Å skape et godt og trygt psykososialt miljø innebærer å gi tilgang til fellesskap og gode faglige og sosiale relasjoner for elevene (NOU 2015:2, s. 124). Dette er for å skape tilhørighet, fellesskap, inkludering og samhold. Aktivitetene er innenfor introduksjonsopplegg ved skolestart, miljøprosjekter, aktivitetstilbud i friminutt og tilrettelegging for vennsapsrelasjoner (Eriksen & Lyng, 2018). Bli kjent leker, skole- eller elevstyrte aktivitetstilbud og fadderordninger er eksempler på tiltak som tas i bruk.

Det er lærerens etiske plikt å arbeide med at relasjonen skal bli så god som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Relasjonsbyggingen er viktig i forebyggingsarbeidet, men også når læreren må håndtere dårlige relasjoner mellom elever (Eriksen & Lyng, 2018, s. 71). Relasjonsbygging styrkes av ansvarlige voksenpersoner som viser interesse, bygger tillit, gir ros og positive tilbakemeldinger (Arnesen et al., 2006; Helgeland & Lund, 2018). Å ha et positivt elevsyn, fokus på positiv forsterkning, prioritere relasjonsarbeidet og ha støttende ledelse er eksempler på hvordan skolen kan få til gode relasjoner i praksis (Eriksen & Lyng, 2018, s. 73).

3.5.4 Foreldresamarbeid

Forskning viser at det er klare sammenhenger mellom elevenes faglige og sosiale utvikling og læring og et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen (Hattie, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne oppgaven vil det være nærliggende å fokusere mest på den sosiale læringen, ettersom den bidrar til utvikling av emosjonell støtte. Dette kan styrke elevenes evne til å gode relasjoner som videre styrker klimaet i klassen (Whitson, 2015). I utviklingen av et trygt og godt psykososialt miljø er tett oppfølging virkningsfullt. Dette handler om å bygge gode relasjoner til elevene, men også med hjemmet. Dette er sentralt for å sikre elevenes mestringsfølelse, trivsel og trygghet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 69). Selv om det har vært mye fokus på skole-hjem samarbeidet blant de yngre elevene i skolen, er det godt dokumentert at det også påvirker ungdommer i stor grad (Nordahl & Drugli, 2016). Forskning viser at når foreldre økte ytterligere deres involveringen gjennom skoletiden, utviklet elevene seg mest (Dearing et al., 2006).

Ifølge opplæringsloven (1998) er det skolen som er ansvarlig for utviklingen av et godt samarbeid, men foreldrenes deltakelse er forutsetning for at dette fungerer. Hattie (2009) understreker at ved behov må skolen støtte foreldrene, for at de skal kunne forstå hva skolen vil formidle. Foreldreinvolvering i skolen fremheves spesielt i NOU 2015:2 om tiltak mot mobbing, på grunnlag av at kommunikasjonen kan stoppe opp med høyt konfliktnivå. I konkrete mobbesaker gir samarbeid bedre forutsetninger for å lykkes, dersom det er etablert gode relasjoner i fredstid (Lund & Helgeland, 2020, s. 148). Foreldreinvolvering er sentralt for å forebygge mobbing, ettersom deres engasjement og syn på skolen påvirker barna (NOU 2015:2, s. 19). Forskning viser også at støtte fra foreldre og gode familieforhold er beskyttelsesfaktorer i forebyggingsarbeidet (NOU 2015:2, s. 144, 173).

3.5.5 Oppsummering av tiltak

Å ha inkluderende skolemiljøer som fremmer trivsel, læring og helse er en del av skolens ansvarsområder. For å oppnå dette må skolen arbeide med å fjerne mobbing, krenkelser, trakassering og vold (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I studiene presentert over gis det en rekke forskningsbaserte beskyttelsesfaktorer for å oppnå et trygt og godt skolemiljø som forebygger mobbing. Å sette søkelys hele skolekonteksten med systemisk arbeid, der tiltak gjøres kollektivt og sammenhengende, blir sett på som en av de viktigste faktorene for å lykkes med å skape en god skolekultur (Richard et al., 2012). I denne tilnærmingen må skoleledelsen arbeide tett sammen med lærerne, der også øvrig støttepersonell og foreldre blir inkludert. Skolens ansvar for å fremme positiv elevatferd er også viktig, ettersom elevene selv er viktige parter i skolens antimobbepolitikk. Dette kan gjøres gjennom relasjonsbasert klasseledelse der elevene opplever anerkjennelse og varme (Eriksen & Lyng, 2018, s. 67). Relasjonsbygging både mellom lærer og elever, mellom medelever og i foreldresamarbeid, var gjennomgående virkningsfulle tiltak i samtlige av de presenterte studiene. Dette er skolens ansvar og skal tilrettelegges for (Opplæringslova, 1998).

4.0 Forskningsmetode

4.1 Valg av metode

I denne oppgaven tar vi for oss tema “mobbing i skolen”, og vår problemstilling er omhandler hvordan elever på 8.trinn forstår mobbing, og hvordan elevene mener skolen skal arbeide for å motvirke mobbing. Vi velger kvalitativ metode ettersom vi skal få tak i elevenes meninger

om temaet. Ifølge metodens historie har kvalitativ metode et hovedmål om å beskrive og forstå “den andre part” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Kvalitativ metode er også opptatt av at forskeren er en fortolker, det vil si at det er akseptabelt at forskerens erfaringer vil påvirke hvordan det innsamlede materialet forstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

4.2 Kvalitativ metode

Med tanke på at vår problemstilling handler om å undersøke 8. klassingenes forståelse og subjektive mening omkring mobbing og tiltak, vil det være hensiktsmessig å forske kvalitativt. Postholm (2005) definerer den kvalitative forskningsmetoden slik: «*Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting*» (Postholm, 2005, s. 9). Ved å bruke kvalitativ metode kan vi oppnå en bredere forståelse for menneskelige hendelser (Halvorsen, 2003, s. 13). Metoden innhenter virkeligheten gjennom språk eller ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I dialogmodellen må både elever, foreldre og skolen bruke språk, for å kunne oppnå refleksjon og diskusjon. Målet er å komme frem til forslag om hva de ulike partene kan bidra med i, arbeidet mot mobbing på skolen. Vårt fokusområde i denne prosessen er å kategorisere og strukturere informasjon som fremstilles gjennom transkribert materiale, for å kunne besvare den valgte problemstillingen.

Innenfor kvalitativ forskning finner vi den abduktive tilnærmingen. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver denne tilnærmingen som en problemløsende prosess, som er en kombinasjon mellom deduksjon (logisk slutning) og induksjon (slutning basert på erfaring og observasjon). Abduktiv tilnærming blir brukt i forskningsprosjektet på bakgrunn av vårt valg om å studere kvalitativt. Det vil si at man veksler mellom empiri (erfaringer) og teori for å finne sannsynlige forklaringer og beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Denne tilnærmingen fremkom i vår forskning gjennom funnene vi fikk fra dialogmøtene. Dette påvirket i den grad at vi måtte gjøre endringer underveis i vår oppgave og vekslet mellom teori og empiri. Eksempelvis viste funnene våre blant annet at den digitale verden spilte en stor rolle i elevenes liv. Dermed måtte vi trekke inn teori om nettmobbing, for å kunne skape grunnlaget for drøfting i diskusjonsdelen.

4.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Det fenomenologiske perspektivet skaper en fortolkningsramme, som har en sentral plass i den kvalitative metoden (Postholm, 2005, s. 43). Fenomenologi omhandler «å forstå

fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, og å beskrive omverden slik den erfares av dem» (Thagaard, 2018a, s. 36). Denne tilnærmingen retter oppmerksomheten på å forstå sosiale fenomener basert på perspektivene og beskrivelsene til informantene, i deres oppfatning av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I denne oppgaven legger vi til grunn en fenomenologisk tilnærming, fordi vi som forskere ønsker å få en forståelse av mobbing med utgangspunkt i elevenes subjektive opplevelse. Det blir altså skapt et bilde av virkeligheten slik personen selv opplever den i den fenomenologiske forståelsen (Szklański, 2017, s. 131). Målet med studien er å utforske elevenes egen beskrivelse av mobbing og hvilke tiltak de mener er hensiktsmessige, knyttet til fenomenet.

«Hermeneutikk betyr læren om fortolkning og forståelse» (Krogh, 2009, s. 10). I vår oppgave er hermeneutikken relevant, fordi vi fortolker data gjennom elevenes beskrivelser. Metodisk går dette ut på *«å fortolke et meningsinnhold ut ifra den konteksten eller meningssammenhengen ytringene står i»* (Thomassen, 2018, s. 45). Vi skal fortolke elevenes meninger om mobbing ut ifra dialogmøtene (konteksten). Opplevelser og holdninger preges av den forståelsen 8. klassingene har av fenomenet og vi fortolker den opplevelsen elevene formidler til oss. Vi brukte fenomenologisk hermeneutiske tilnærming under dialogmøtene ettersom elevenes presenterte deres syn på mobbing og tiltak, og videre har vi fortolket disse utsagnene gjennom det transkriberte materialet i deler og som helhet.

4.4 Aksjonsforskning

Ettersom vi er forskningsassistenter i et større aksjonsforskningsprosjekt, følger vi deres forskningstilnærming og valg av metode. Forskningsarbeidet i hovedprosjektet ble gjennomført som et kvalitativt feltarbeid med et etnografisk design. Tiller (2004) beskriver aksjonsforskning som en prosess som praktiseres av en gruppe deltakere. Metoden utføres gjennom samarbeid og kritisk analyse. Målet med en slik prosess er å oppnå grupperefleksjon, handling, evaluering, og forbedring av praksis (Tiller, 2004, s. 150). Ifølge dialogmodellens projektskisse var bakgrunnen for metoden at forskningen vektlegger demokrati og deltaker-orientering i prosessen (Lund, 2019). Forskningsprosjektets deltakere består som nevnt av elever, foreldre og representanter fra skolen. Dialogmodellen setter søkelys på å skape dialog mellom disse partene, gjennom arbeidet med case med påfølgende diskusjon (dialogmøter). I denne oppgaven ønsker vi å rette oppmerksomheten spesielt mot elevers uttalelser på dialogmøtene, om hva skolen kan gjøre i arbeidet mot mobbing. Selv om

prosjektet bygger på aksjonsforskning vil tyngden i oppgaven omhandle analysen av det transkriberte materialet, ved bruk av tematisk analyse.

5.0 Forskningsprosessen

5.1 Utvalg

Dialogmodellens utvalg besto av lærere, elever og foreldre tilhørende 8. trinn ved to ulike skoler i Sør-Norge. Det ble gjennomført to dialogmøter, et i forbindelse der skolen hadde beliggenhet i byen, og en mer desentralisert skole utenfor sentrum. Skolene ble valgt basert på at oppvekstsektoren i kommunen forespurte om disse ville være med på utviklingen av dialogmodellen. Sentralt i henvendelsen var å få et representativt utvalg i forhold til befolkning, plassering og størrelse på skolene. Videre besto dialoggruppene av separate elev- og foreldregrupper. Det var opptil fem 8. klassinger i hver elevgruppe, og foreldregrupperingene besto av fire til seks voksne. Gruppene var forhånds inndelt og gjennomtenkt av lærer, og både elever og foreldre ble plassert på bestemte bord i samme rom. Skolen var også representert på møtet, gjennom rektor og to lærere deriblant kontaktlærer på skolen utenfor sentrum, mens de øvrige, i tillegg til sosiallærer, var tilstede på skolen i byen. På begge møtene ble det tatt lydopptak og opptakene ble transkribert i ettertid. Prosjektet hadde egne personer til å transkribere. På bakgrunn av vår deltakelse som forskningsassistenter fikk vi tilgang på dette tekstmaterialet, som utgjør masteroppgavens data.

5.2 Oppgavens troverdighet

I kvalitativ forskning brukes ofte begrepene gyldighet eller validitet, pålitelighet og overførbarhet (Drageset & Ellingsen, 2010, s. 334; Thagaard, 2018b, s. 187-189). Betydningen av begrepene har en glidende overgang, men studiens totale troverdighet blir påvirket av den enkelte faktoren. Gyldighetsbegrepet i studien omhandler om forskningen faktisk er gjennomført, og om tolkningene gjort i ettertid gir gyldighet i forholdene som er undersøkt. Når det gjelder påliteligheten i oppgaven spiller forskerens kritiske refleksivitet inn på resultatet, der resultatene skal gjengis mest mulig nøyaktig. Graden av studiens representativitet og om den er anvendbar i flere situasjoner, preger overførbarheten.

(Drageset & Ellingsen, 2010, s. 335). Under vil vi gjennomgå troverdigheten til vår oppgave, gjennom gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.

5.2.1 Gyldighet

Spørsmålet om studiens gyldighet omhandler om forskeren har undersøkt det man skulle undersøke (Drageset & Ellingsen, 2010). Målet med vår studie var å finne ut hvordan elevene på 8. trinn forstår mobbing og hvilke tiltak de ønsker fra skolen. Dette fikk alle gruppene konkrete spørsmål om, og de fikk betenkningstid før de ble utfordret på å svare.

Aksjonsforskning bygger på en felles demokratisk læreprosess mellom forsker og feltet, der hensikten er å utvikle kunnskap som både deltakere og andre kan dra nytte av. For å oppnå dette er det viktig å sikre at utsagn blant deltakerne blir korrekte og at det er dette forskeren vektlegger i fortolkningen (Eikeland, 2006). Både elevene, skolen og foreldre kan få nytte av erfaringene fra dialogmøtene. Denne kunnskapen vil også bli tilgjengelig for andre skoler med mulighet for selvstendig gjennomføring i fremtiden. Dette er basert på at dialogmodellen blir en konkret metode, med instruksjoner hvordan dialogmøter kan/skal foregå, som forebyggende tiltak mot mobbing i skolen.

Når det gjelder aksjonsforskning er mange kritiske til dens gyldighet, på bakgrunn av at forskerens dømmekraft og vurderingsevne kan få stor plass (Grimen, 2004). Det er derfor relevant å undersøke og drøfte utfordringer rundt gyldighet i aksjonsforskningen for å ivareta studiens validitet (Gjølterud et al., 2017, s. 444). Beskrivelser av valg gjort i forskningsprosessen, gjennomføringen av analysen og redegjørelse av funn, styrker studiens validitet. På denne måten vil det være mulig å skille primærdata og våre tolkninger (Thagaard, 2018b, s. 187-188). I oppgavens analysedel brukte Braun og Clarke (2018) sin tematiske analyse. Analysen bygger på viktigheten av å beskrive hvordan man har arbeidet og prosessen med å komme frem til en konklusjon. På denne måten vil det være mulig å evaluere forskningen som er gjennomført og sammenligne med andre studier av emnet. Denne metoden utfordrer forskeren til å gjennomgå materialet flere ganger med ulik tilnærming. I kapittel 5.4 er denne prosessen beskrevet, slik at leseren får en inngående beskrivelse og detaljer i fremgangsmåten. Vi har også tatt bilde fra denne prosessen som ligger som vedlegg. Denne konkretiseringen gjør studien mer gjennomsiiktig (Drageset & Ellingsen, 2010).

5.2.2 Pålitelighet

I kvalitativ forskning omhandler pålitelighet om studien er «utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (Thagaard, 2018b, s. 187). Det at vi er en del av et forskningsprosjekt, utviklet på oppfordring fra eksterne statlige aktører, er en styrkende faktor. Prosjektlederne bak dialogmodellen må på bakgrunn av dette, følge habilitetsreglene etter forvaltningsloven (Regjeringen, 2011). Dermed stilles det krav til å ha kvalitet på gjennomføringen av studien. Dialogmøtene hadde i forkant blitt test-gjennomført og derfor nøye gjennomtenkt og kvalitetssjekket, før vi deltok i prosjektet. Etersom påliteligheten omfatter nøyaktighet og konsistens, var det hensiktsmessig å bruke lydopptak i innhenting av data. Under dialogmøtene benyttet prosjektlederne seg av teknisk utstyr for å presise lydopptak. De gikk rundt i rommet med en diktafon festet til et stativ, for større rekkevidde. Lydkvaliteten ble dermed tilstrekkelig under innhenting og det var videre mulig å transkribere materialet. Dialog-prosjektet brukte eksterne personer som ikke hadde deltatt på dialogmøtene, i prosessen med å transkribere materialet så nøyaktig som mulig. Dette kan styrke oppgavens pålitelighet ettersom transkriberingen kun tok utgangspunkt i hva som ble sagt på møtet, uten å bli påvirket og fortolket av omgivelsene rundt.

Gjennom å ha en klar problemstilling, var vi spesielt opptatt av det materialet som kunne være sentralt inn mot oppgaven. Funn i det transkriberte materialet kan derfor ha blitt oversett. Å ha både et omfattende transkribert materiale fra flere skoler kan bidra til å styrke oppgavens troverdighet, og forebygge Grimens (2004) kritikk om forskerens dømmekraft og vurderingsevne. Prosjektleder var ordstyreren på møtet og vi fikk dermed en større avstand til materialet, og kunne ikke påvirke uttalelser i en ønsket retning. Samtalen mellom partene i møtet opplevde vi som åpne og elevene fikk oppfordring om å komme med egne meninger og refleksjoner. Prosjektleder påpekte fra start at alle grupper skulle delta og komme med felles eller egne innslag, i løpet av møtet. I stedet for å stille ledende spørsmål begynte hun med mer åpne spørsmål, og deretter spørre om elevene kunne utdype hvis noe var uklart. Å bruke oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål gir i et mer helhetlig bilde av deltakerens faktiske mening (Drageset & Ellingsen, 2010). Elevenes motivasjon til å holde fokus underveis i møtet kunne bli en utfordring, ettersom møtene varte i to timer uten pause. Dette fremkom i liten grad på en av de to skolene. I ettertid ser vi at det kunne vært lurt å gi disse elevene en liten pause underveis. Gjennom å være to studenter som fortolker materialet og skriver

oppgaven sammen, mener vi validiteten øker fordi vi har mulighet til å være kritisk til hverandres refleksjoner.

5.2.3 Overførbarhet

Overførbarheten omhandler funnenes gyldighet ut over utvalget og konteksten. Det gjelder også om materialet er anvendbare og relevante i andre situasjoner (Drageset & Ellingsen, 2010). På bakgrunn av at kvalitative forskningens bygger på subjektive menneskelige erfaringer, er det ikke alltid tydelig om resultatene og utvalget gir overførbare data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I forskninger gjennomført kvalitativt, ønsker man ofte å finne sammenhenger og gjentakende hendelser. Med høy grad av pålitelighet og gyldighet kan man undersøke om studien er overførbar til nye kontekster, situasjoner eller personer. Dette kan skape en ny dypere forståelse av grupper og enkeltmenneskers handlinger og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

I oppgaven har vi valgt å ikke skille elevenes uttalelser basert på skolens geografiske beliggenhet, kjønn eller psykososiale miljø, på grunnlag av begrensninger i oppgavens omfang. Vi er klar over at funnene våre ikke nødvendigvis vil være generaliserbare for alle elever på 8. Trinn i hele Norge, men vi ønsker å få tak i en overordnet forståelse. På bakgrunn av vårt fenomenologiske tilnærmingen har elevenes stemme, fra de to aktuelle skolene, likevel stor verdi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Elevenes tanker og refleksjoner rundt forståelse av mobbing og forebygging, kan være nyttig også for andre skolars arbeid med skolemiljøet. I spesialpedagogisk sammenheng er studien relevant i forbindelse med sårbarheten som oppstår i en mobbesituasjon. Ved å sette fokus på elevstemmen kan man i større grad reflektere hvordan skoler kan arbeide forebyggende på elevenes premisser, hvilket vår studie kan bidra til.

5.3 Personvern og etiske hensyn

Ettersom vi er assistenter knyttet til forskningsprosjektet dialogmodellen, har vi tilgang på relevant datamateriale fra deres forskning. De har siden 2015 arbeidet med å forske i barnehage og skole, med godkjennelse fra NSD. Gjennom masteroppgaven har vi innsikt i et stort omfang av deres data. Det var dermed ikke behov for å innhente øvrig forskning på området. I utviklingen av dialogmodellen har prosjektlederne hatt som hovedmålsetting å skape dialog om mobbing mellom ansatte i skolen, foreldre og elever (Lund, 2019). Siden

prosjektet baserer seg på partenes subjektive meninger, er det nødvendig å bevare personvernet. Dette innebærer at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner som har vært med i forskningen. Både foreldre og elever hadde mulighet til å takke nei til å delta i forskningen. I de tilfellene kunne de gi beskjed til læreren om at de ikke ønsket å være med, eller så kunne de la være å møte opp til dialogmøte.

I vår masteroppgave har vi søkelys på elevenes stemme. Ettersom elevene er under myndighetsalder, er det nødvendig med foreldrenes samtykke gjennom samtykkeerklæring. Gjennom samarbeid med skolen og foreldre fremkommer ikke personvernopplysninger, annet enn at deres navn står på samtykkeerklæringen. Dette dokumentet vil bli oppbevart nedlåst i en periode, men den vil ikke bli brukt som en kobling til hva som blir sagt på møtene. All dialog under møtene blir tatt opp gjennom lydopptak. Etter prosjektet slutt, vil dette materialet bli slettet for å bevare personvernet. Dermed vil det ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Det er kun grovanalyse som blir bevart inntil 5 år for senere forskning.

Fokuset på elevenes uttalelser angående tiltak skolen kan gjøre for å forhindre mobbing er sentralt i denne oppgaven. Dette vil si at våre hovedinformanter er elever i aldersgruppen 13-14 år. Postholm (2005) peker på at det kan oppstå et asymmetrisk forhold mellom forsker og elev. Derfor er det viktig at de som intervjuer informantene viser omtanke, sensitivitet og en forståelse for barnets språk (Postholm, 2005, s. 161). På samtlige av dialogmøtene vi observerte, var det den samme prosjektlederen som styrte dialogen mellom elevene, foreldrene og skolen. Denne ordstyreren lyttet til alle svar, og takket regelmessig når informantene bidro i dialogen. Postholm (2005) beskriver at det er viktig at forskeren har en balanse mellom å vise bekræftelse, sympati og samtidig vise til en kritisk holdning. Gjennom observasjoner av tre dialogmøter opplevde vi at prosjektlederen klarte å oppnå denne balansen.

5.3.1 Informert samtykke

Et informert samtykke kan beskrives ved at «forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (Thagaard, 2018b, s. 23). Basert på denne informasjonen kan informantene da avgjøre om de ønsker å delta i forskningsprosjektet eller

ikke. Dette dokumentet skal informere om at deltakerne blir anonyme i resultatet, at de kan trekke seg når de ønsker og at alle deler av deltakelsen er frivillig. Informert samtykke er en beskyttelse for informantene og skal understreke hva deltakelsen omfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Ettersom vi tilhører et allerede etablert forskningsprosjekt er vi under dialogmodellens godkjenninger fra NSD. Forskerne samlet inn informert samtykkeskjema for deltakerne i prosjektet. Disse ble anonymisert i forkant av publiseringen, og blir destruert etter prosjektavslutningen. Detaljene rundt dette ble presisert i skjemaet. Blant 8. Trinn ble det gitt samtykkeerklæring fra alle foreldrene til barna som deltok på dialogmøtene.

5.3.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et viktig og relevant begrep i forskning. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler begrepet hovedsakelig om å beskytte deltakere som deltar i forskning. Det kan eksempelvis være at informantene skal anonymiseres, og at deltakerne er enige med forsker om hva som kan gjøres med dataen som blir produsert ved hjelp av deres deltagelse. Mobbing kan være et sårbart tema for mange, noe som gjør det ekstremt viktig at deres uttalelser ikke kan spores tilbake til informantene. I det transkriberte materialet, er det benyttet forkortelser på elevene. De blir kun identifisert etter kjønn og hvilken rekkefølge de snakker i, for eksempel (jente 1) og (gutt 5). I oppstarten av dialogmøtene informerte ordstyrer om at møtet ble tatt opp på lydopptak, og at all dialog ble anonymisert. Når forskningen er ferdig, vil lydopptakene bli slettet. Dette er for å beskytte og betrygge informantene, noe som kan gi fordeler til forskningen. Når informantene føler seg trygge, kan det være føles lettere for deltakerne å dele deres tanker og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

5.4 Analytisk rammeverk

5.4.1 Tematisk analyse

I oppgaven har vi valgt å bruke tematisk analyse i bearbeidingen av datamaterialet. En av fordelene med tematisk analyse er at det er et fleksibelt og nyttig redskap som kan gi detaljert informasjon om dataene (Braun & Clarke, 2006). Metoden kan brukes på tvers av teoretiske tilnærminger og epistemologier med ulike metodologiske perspektiv (Johannessen et al., 2021, s. 281). Forfatterne beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster og temaer i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Vi

valgte denne metoden basert på at vi har et omfattende tekstmateriale. Tydelighet i prosessen og hvilken praksis som er gjennomført kan vises gjennom Braun og Clarke sine seks trinn (Braun & Clarke, 2006). I første fase skal man gjøre seg kjent med dataen som er samlet inn og fordype seg i dette. Fase nummer to går ut på å formulere koder som skal brukes til å identifisere ulike aspekter. I trinn tre skal man finne mulige kategorier ut ifra kodene. I trinn fire skal man kritisk vurdere de konstruerte kategoriene. Femte trinn handler om å hensiktsmessig definere og gi kategoriene navn. Siste trinn er å utforme rapporten basert på analysen som er gjennomført. Denne skal blant annet inneholde sitater som illustrerer temaet og gi argumenter i henhold til problemstillingen.

5.4.2 Gjennomføring av analysen

Når vi hadde fått transkriberingen fra de to møtene vi deltok på, skrev vi ut materialet og arbeidet med det i papirform. Etter flere gjennomlesninger kom vi frem til flere titalls koder. Dette var en omfattende prosess, der kodene ble gjennomgått nøyaktig og skrevet opp i et Word-dokument. Braun og Clarke (2018) gjør uerfarne forskere oppmerksomme på at man må unngå planlegging av hvilke temaer man ønsker at kodene skal passe inn i. Som forsker er det nødvendig å distansere seg fra åpenbare kategorier og antakelser, for at viktige funn og interessante ord ikke blir oversett i prosessen (Braun & Clarke, 2018). Vi synes dette var utfordrende ettersom vi på forhånd hadde antakelser. Vi var dermed opphengt i at kodene skulle kunne gi svar på problemstillingen som var satt i prosjektskissa. Veileder gjorde oss tidlig oppmerksom på dette og vi utvidet vårt perspektiv på datamaterialet. Etter denne prosessen endte vi opp med omtrent hundre koder.

Da kodene var markert, kategoriserte vi dem innenfor seks temaer. Det store dataomfanget, gjorde at vi måtte avgrense temaene. I den prosessen valgte vi ut de to hovedtemaene som utmerket seg og som traff vårt interesseområde, som er fokus på elevens stemme. På denne måten ble materialet oversiktlig og ryddig, samt tilpasset omfanget på vår oppgave. Vi anså det som positivt å være to personer i dette arbeidet, ettersom vi kunne sammenlikne kodene, diskutere innfallsvinkler og reflektere rundt temaene. For å skille funnene ble det transkriberte materialet kodet etter farger, der ulike utsagn ble plassert innenfor fargekodene. Vi klippet ut sitatene og limte dem under våre to hovedkategorier. Hver gang vi så likheter i uttalelsene fra informantene, plasserte vi de i samme kategorier. Til slutt definerte vi og ga navn til syv underkategorier innenfor våre to hovedtemaer. Dette finner vi i trinn fem i Braun

og Clarke (2006) analytiske verktøy og er viktig for å skildre materialet. Grunnleggerne av metoden påpeker at det er sentralt å dokumentere for å kunne evaluere forskningen, og eventuelt sammenligne med andre studier (Braun & Clarke, 2006). Derfor har vi valgt å fotografere deler av prosessen og lagt dette som vedlegg.

6.0 Funn

Formålet med forskningen er å undersøke hvordan elevene på 8. trinn forstår mobbing, og hvilke tiltak de mener skolen bør gjøre i arbeidet med å forebygge mobbing. I dette kapittelet ønsker vi å presentere ulike funn og deler disse inn i tre hovedkategorier. I den første delen har vi trukket frem utsagn som beskriver elevenes forståelse av mobbing og hvordan de begrunner dette. Den neste delen gir eksempler på uttalelser der elevene foreslår tiltak de mener er hensiktsmessige for skolens arbeid mot mobbing. Disse kategoriene er valgt basert på vår tydelige todeling i problemstillingen. Den siste kategorien handler om hva som hindrer elever på 8. trinn til å si ifra, når det oppstår mobbing. Dette teamet ble prioritert på bakgrunn av en sammenheng med hvorfor tiltak mot mobbing ikke blir iverksatt.

I funnene våre ønsker vi som nevnt vi ikke å skille mellom kjønn eller om uttalelsene kommer fra by-skole, eller bygde-skole, på grunnlag av oppgavens begrensninger. Vi har fremfor dette prioritert å se på helheten i forhold til 8. trinn. Nummereringen av elevene er for å understreke at det er forskjellige elever som har gitt de ulike uttalelsene. På dialogmøtene ønsker prosjektlederne å oppnå gode dialoger mellom foreldre, skole og elever. Dermed vil noen av funnene vise til dialoger mellom elevene og ordstyrer. Dette har vi markert ved å skrive «dialog» over samtalene, for å se elevenes uttalelser i en bredere sammenheng.

6.1 Hvordan forstår elever på 8.trinn mobbing?

I denne delen presenteres utsagn som beskriver den første delen av oppgavens problemstilling; hvordan forstår elever på 8. trinn mobbing. Kategoriene som danner grunnlaget for 8. klassingenes forståelse er *forståelse av mobbing*, *over tid* og *subjektiv opplevelse* skal brukes til å besvare den første delen av problemstillingen. Temaene er satt sammen av over femti ulike koder, men disse utdypes ikke ettersom hovedkategoriene anses som mest relevante. Til slutt presenterer vi en oppsummering av funnene som tilhører den

første delen av vår problemstilling. Funnene vil senere være sentrale for drøftingsdelen i kapittel syv.

Forståelse av mobbing

Den første kategori er forståelse av mobbing. I starten av dialogmøtet fikk alle elevene spørsmål om de kunne definere mobbing. Dette var et forberedt spørsmål, der de på forhånd hadde brukt tid til å finne informasjon om mobbing i samarbeid med læreren. I forkant av dialogmøtene hadde klassen valgt ut noen elever som presenterte hva de mener mobbing er, basert på diskusjonen i klassen og innhenting av teori. I starten av dialogmøtet skulle disse utvalgte elevene fortelle hva mobbing innebar for klassen.

(Elev 1): Mobbing er når man ikke er snille med hverandre.

(Elev 2): Mobbing kan foregå både fysisk og psykisk. Fysisk mobbing kan være slå, sparking, dytting, kloring, lugging, spyting. Psykisk mobbing kan være utestenge, gruppepress, baksnakking og stygge blikk. Man kan også være redd, fysisk, for at noen skal gjøre noe mot deg fysisk.

Dette sitatet viser til mange konkrete handlinger, som utspiller seg både fysisk og psykisk. Eleven trekker frem at selv det å være redd, kan inngå i krenkelsene. Det er flere lignende sitater fra våre funn og det kan virke som at elevene har en bred forståelse av mobbing.

På begge dialogmøtene ble nettmobbing tatt opp flere ganger da elevene forklarte hva de mener er mobbing. Vi så derfor nettmobbing som betydningsfulle funn, ettersom deres forståelse tydelig er påvirket av temaet. Under ser vi eksempler på uttalelser.

(Elev 3): «Vi snakka om at, sånn som de voksne sa, at hvis man blir mobba på sosiale medier så er det mindre synlig.»

(Elev 4): Mobbing kan også foregå på nettet. Det kan være stygge kommentarer, ignorering. Utestenging. baksnakking og gruppepress kan også foregå på nett.»

(Elev 5): «At det liksom ... Det kan være å få stygge kommentarer og sånn, bli stengt fra grupper og at liksom folk deler bilder av deg som du ikke (?)»

På et av dialogmøtene spurte ordstyreren hvilke sosiale medier som blir brukt i denne gruppen.

(Elevene samrøstet): Snapchat, Instagram, TikTok.

Dette er apper der man kan følge hverandre, sende og legge ut bilder og videoer. Alle appene har også funksjoner der man kan sende meldinger til hverandre. Gjennom disse funksjonene mener elevene at det kan oppstå mobbing på nett.

Over tid

Etter å ha satt fokus på hva elevene uttalte da de skulle forklare mobbing, nevnte mange at handlingene måtte være over tid og gjentatte ganger. Elevene bruker også synonymer som «plaget» og «ertet» i forklaringen av hva mobbing er. I uttalelsene videre påpekes det at mobbingen kan ha ulik frekvens. 8. Klassingene fra dialogmøtene er tydelige i sine uttalelser om at mobbingen skjer i et lengre tidsrom. Under ser vi utvalgte utsagn.

(Elev 1): Mobbing er når en eller flere personer blir plaget over lang tid.

(Elev 2): Mobbing er når du blir ertet eller plaget ofte eller hver dag.

(Elev 3): Mobbing er når man gjør stygge/slemme ting over lenger tid.

Elevene fikk deretter oppfølgingsspørsmål med hva de mente med dette. Her kom det ulike svar, men skillet mellom erting og mobbing ble trukket frem. I dialogen under uttaler elev 4 og 5 at dersom mobbingen ikke foregår over tid, ville de i større grad sett på det som erting.

Dialog:

(Elev 4): Nei, jeg føler det må vare over tid. Ellers er det ikke mobbing.

(Elev 5): Jeg tenker det samme.

(Elev 4): Ville kalt det erting, kanskje.

Under uttaler elev 6 at dersom handlingen er gjort med visshet om at den andre parten ikke liker det du gjør, vil det avgjøre om det er mobbing eller ikke. Eleven mener også at «å kødde» ikke er like alvorlig som å mobbe.

(Elev 6): At liksom, hvis du kødder, så liksom, og ingen ... Hvis de du kødder med ikke er med

på det, så sier de ... Så blir det jo «unnskyld» og sånn, men når man mobber, så vet du at de du mobber ikke liker det. Det er i alle fall sånn jeg tror det er. Og da ... Det blir litt annerledes på erting og mobbing.

Elevene har en forståelse av at det er et skille mellom hva de anser å være mobbing og hva som er erting. Spørsmålet om hvor hyppig handlingen er og hvor lenge den varer virker å være avgjørende i denne diskusjonen. I tillegg sier elev 6 at dersom du intensjonelt gjør noe som den andre parten ikke liker, vil det være mobbing. Dersom du gjør noe som andre i utgangspunktet ikke er med på, men som du beklager for etterpå, kan det i større grad bli sett på som kødding eller erting. Dette går på 8. klassingenes opplevelse av situasjonen, og hvordan de selv tolker og reager når kødd og erting oppstår. Med subjektiv oppfatning av mobbing, fant vi flere koder som omhandlet elevenes opplevelser. Den neste kategorien understreker dette.

Subjektiv opplevelse

Den subjektive opplevelse av mobbing var også et diskusjonstema som kom opp på dialogmøtet. Ordstyreren spurte elevene om hva de tenker om at mobbing for en elev, ikke nødvendigvis behøver å være mobbing for en annen elev. Her kom det interessante funn på elevenes forståelse av dette, som også er et aktuelt tema innenfor mobbeproblematikken.

Dialog:

(Elev 1): Man kan ha forskjellig bakgrunn. Man kan ha, ja, opplevd forskjellige ting.

(Elev 2): Også er noen mer følsomme enn andre, eller så... Du har opplevd noe som har gjort et stort inntrykk på deg, som gjør at, liksom, hvis du opplever noe lignende igjen så kan det være verre for deg enn det er for andre.

(Elev 1): De fleste mennesker er jo snille. Så det... Altså... Så oftest så har de jo en grunn til å gjøre det de gjør.

De to elevene påpeker at både bakgrunnen din, hvor følsom du er og hendelser i livet kan påvirke hvordan du som mottaker anser handlingen. Ettersom den subjektive opplevelsen er så ulik, blir det videre diskutert hvordan man kan forstå andres synspunkter.

(Elev 3): Du kan sette det i, altså, deres perspektiv. Altså... Hvis du ser, altså, at du kan si til dem, for eksempel: «Hvordan hadde dere følt dere hvis noen hadde gjort noe sånn mot deg?»

8. klassingen forteller at man kan utfordre mobberen til å gjenkjenne offerets perspektiv, slik at den subjektive opplevelsen ivaretas.

6.1.1 Oppsummering av hovedfunn

I arbeidet med å få innsikt i hvordan elever på 8. trinn forstår mobbing, har vi ulike funn som danner grunnlaget for å besvare problemstillingen. I vår første kategori er det uttalelser som omhandler deres forståelse av hva som inngår i mobbing. Funnene viser at elevene plasserer mobbing i et bredt spekter. Elevene trekker frem eksempler som fysisk mobbing, psykisk mobbing og nettmobbing på sosiale medier. I kategorien «over tid» viser vi til uttalelser der elevene trekker frem frekvens og tidsaspektet, som viktig for å avgjøre om handlingen inngår som mobbing. Flere elever mente at dersom mobbingen bare skjer en gang eller ikke foregår over tid, kan man kalle det tull, erting eller kødd. 8. klassingene utdyper at slike situasjoner ikke oppleves like alvorlige som mobbing. Det om handlingen var gjort intensjonell eller ikke, spilte også inn som betydningsfull faktor. I den siste kategorien trekker elevene frem den subjektive opplevelsen basert på at mennesker kan oppleve mobbing forskjellig. Elevene fremhever viktigheten av å sette handlingen i perspektiv og få mobberen til å forstå hvilke følelser det kan skape hos andre.

6.2 Hvilke tiltak mener 8. trinn skolen bør gjøre i arbeidet mot mobbing?

I følgende kapittel presenteres resultater fra uttalelsene om hvilke tiltak 8. klassingene selv ønsker at skolen skal gjøre i forebygging av mobbing, og når mobbing oppstår. Dette temaet danner grunnlaget for å kunne besvare siste del av masteroppgavens problemstilling; *Hvilke tiltak mener elevene at skolen bør gjøre i forebyggende arbeid?* Vi har fremhevet tiltak som retter seg mest mot skolen på bakgrunn av vårt fokusområde i oppgaven, men blant disse trekker elevene også frem behov for samarbeid med hjemmet. Kategoriene som dette kapittelet har hovedvekt på er å *følge med, dialog, bli tatt på alvor* og *nettvett*. Til slutt vil vi oppsummere funnene, og videre drøfte disse i neste kapittel.

Følge med

I begge dialogmøtene fant vi eksempler der elevene foreslo at skolen kunne være oppmerksom på om noen elever ble mobbet, som et viktig tiltak. Oppmerksomt nærvær var

sentralt for å kunne avsløre hvem som mobbet, hvem som ble mobbet og i hvilke situasjoner det oppstod. Sitatene under viser at elevene har troa på at dersom de selv henvender seg til lærerne når de vet at mobbing foregår, vil det være lettere for lærerne å ha ekstra øyne på handlingene.

Dialog:

(Elev 1): Vi kan snakke med lærerne og si at de må følge ekstra godt med på eleven for å vite hvem som mobber (?).

(Ordstyrer): Ja, at de følger ekstra godt med i forhold til den som blir utsatt for mobbing. Og hvordan tenker du at en voksen kan følge ekstra godt med på en god måte? Har du noen idéer til det?

(Elev 2): De kan følge med i friminuttene, kanskje?

(Elev 3): Vakta i friminuttet kan følge litt ekstra med på den som blir utsatt for mobbinga, liksom.

Vakta i friminuttet blir spesielt trukket frem som en nøkkelperson i forebyggingsarbeidet. Her ble elevenes egen deltakelse tatt med som faktor for at skolen skulle lykkes, i forbindelse med å få informasjon om hvem som mobber.

Dialog

Videre i dialogmøtet får elevene en case de skal jobbe med, for å forklare hvordan de ønsket at skolen skulle håndtere en oppdiktet, men realistisk situasjon. Å ha samtale med skolen var et tema som var fremtredende, og det var derfor hensiktsmessig å bruke dialog som en kategori. Hovenpersonen i casen er Markus, som var fornøyd da han startet på 8. trinn, men blir innesluttet og trist i løpet av høsten. Forandringen i atferden hans blir fulgt opp og etter hvert innrømmer at han blir ertet på skolen. Elevene på dialogmøtet blir utfordret på finne tiltak for hva skolen kan gjøre for at Markus skal få det bedre.

(Elev 1): Vi mener at ... skolen kan arrangere et foreldremøte og legge frem saken anonymt.

Vårt hovedfokus er på elevenes vinkling mot hva skolen kan gjøre i forebyggende arbeid, likevel ble det tydelig i vår studie at 8.klassingene ønsker et samarbeid mellom skole og hjem. Elev 1 trekker frem inkludering av foreldre og skolens foreldresamarbeid som mulig tiltak. Videre utdyper en annen elev hva deres gruppe har tenkt rundt tiltak for Markus.

(Elev 2): Ja, vi snakket om at skolen må finne ut av hvem som plager Markus og når det skjer. Sånn, om det skjer i friminuttene eller etter skoletid og sånn. Også må de snakke med de som er slemme med Markus, og finne ut om den eller de har noen – om de har noe som plager... Nei, om de har det vanskelig selv. De som er slemme med Markus...

På sitatet over foreslår denne eleven og gruppa at skolen må følge med, men også følge opp de som gjør negative handlinger mot andre. Voksne på skolen må da ta en samtale for å avklare situasjonen, og videre påminne mobberen om at det ikke er greit å behandle andre dårlig. En annen elevgruppe på et av dialogmøtene foreslo også dialog mellom elever og lærerne. Denne eleven kalte denne samtalen for «hvordan-går-det?-samtale».

(Elev 3): Ja. Man kan jo... Vi hadde jo sånn «Hvordan går det?»-samtale ... Eller at hvis du for eksempel har en mistanke om at en ikke har det så veldig bra, så kan du ta ut den du, liksom... Den personen som virker... henger mest med dem, eller er mye med den personen. Også kan du spørre «har du lagt merke til at», for eksempel Markus, «har han sagt noe til deg om at han har det vondt?» eller... Kan ta ut, liksom, én og én person og spørre om de har sett folk... og sånn.

Her beskriver eleven at læreren kan spørre dem om hvordan de har det på skolen. Eleven forslår også at denne samtalen skal skje kun mellom den enkelte elev og læreren sin, og at det kan være lurt med ledende spørsmål. Gjennom observasjon og samtaler må lærerne være aktsomme i skolehverdagen, følge med om elevene trives i det sosiale miljøet, og innføre hensiktsmessige tiltak for å bedre situasjonen ved behov.

I slutten av dialogmøtene fikk elevene spørsmål om hvordan de opplevde dialogmøtet, som ressurs til dialog rundt mobbing. Sitatene under viser at elevene var positive til denne måten å arbeide sammen.

(Elev 3): Ja, at alle fikk sagt ting og at vi også fikk sagt noe, og ikke bare dere voksne.

(Elev 4): Ja, at alle får hverandres perspektiv på mobbing.

(Elev 5): Og at det ble, liksom... Det ble samtaler. Som folk kunne, liksom... Komme med kommentarer inn i og liksom... Du kunne få ut litt mer av det du følte og hadde... på hjertet å si, likesom.

I sitatene kommenterte flere elever at de satt pris på et tydelig fokus på at også deres stemme ble hørt, og tatt på alvor, på lik linje med de voksnes meninger.

Bli tatt på alvor

Bli tatt på alvor var en kategori som omhandler at læreren skal lytte til eleven når det kommer informasjon om mobbing. Ordstyrer spør elevene om hvordan det er for dem å si ifra om mobbing til de voksne på skolen.

(Elev 1): Det kan være litt vrient, for du – hvis ikke du har snakket direkte med dem – så kan du ikke vite om det faktisk... at det er det de føler, at de føler at, liksom... de har det vondt. Pluss at... Det er liksom... Det er ikke alltid lærere hører, liksom... tenker så mye over det etterpå. Og da blir det sånn... Du må si det på en måte som gjør inntrykk, sånn at læreren tenker litt over det, eller tenker litt mer på det.

(Elev 2): ... Også må de få de som er slemme til å forstå at det ikke er greit, og så må de snakke med dem, og ikke bare bli sure.

I utsagnet over fremkommer elevenes opplevelse av at det ikke alltid er så lett å si ifra, og i så fall må man gjøre det på en måte som gjør inntrykk. Det blir også nevnt at lærere må unngå å bare bli sure, når de er i dialog med mobberen. Læreren må i større grad konfrontere handlingene fremfor personen som utfører dem.

Nettvett

I flere av kategoriene våre, blir mobbing på nett og sosiale medier nevnt. Både foreldre og elever kommenterte at det var utfordrende å oppdage og innføre tiltak når mobbing foregår skjult. Mobbing på sosiale medier var det elevene hovedsakelig refererte til i eksempler på skjult mobbing.

(Elev 1): «Vi snakka om at, sånn som de voksne sa, at hvis man blir mobba på sosiale medier så er det mindre synlig.»

Dermed ble også nettvett en relevant underkategori, ettersom det å avdekke nettmobbing kan igangsette virkningsfulle tiltak. Elevene har selv tatt opp nettvett i sine diskusjoner om hvordan skolen kan jobbe med å forebygge mobbing. Sitatet under er hentet fra en dialog der ordstyrer gir oppfølgingsspørsmål til elevene om hvor de skal lære nettvett og hvem som har ansvaret for at elevene skal lære dette.

Dialog:

(Elev 1): Foreldrene og skolen.

(Ordstyrer 1): Foreldrene og skolen har ansvar for at du skal lære nettvett. Ja. Jeg er helt enig.

(Elev 2): Og så må du selv ha ansvar for at du ... ønsker å lære deg det.

Elev 1 fremhever foreldre og skolen som de ansvarlige. I tillegg uttaler elev to at de selv har ansvar for å ønske få dypere innsikt i temaet. Videre stiller ordstyreren spørsmål om det har hatt om nettvett på skolen.

Dialog:

(Elev 2): Vi – om nettvett – vi har jo minst hatt om det to ganger i året gjennom hele barneskolen.

(Elev 3): Ja, vi har hatt om det veldig mye. Så, liksom, de fleste burde jo vite hva det er. Og hva det innebærer. Men altså, man kan jo tenke ... altså, selv. Vett. Det er jo altså ... Bruke vettet sitt, altså ... Ikke ... Og nett, liksom, det er jo ... sier seg jo egentlig selv, at liksom ... Du skal jo ikke ... snakke stygt om noen. Altså, du skal ikke skrive noe stygt til noen gjennom for eksempel Snapchat. Da må du tenke over «Hadde jeg turt å si det der rett inn i ansiktet deres?». Sagt akkurat det du hadde skrevet.

Elev tre utdyper også at man ikke skal skrive stygge ting på nett og at det kan sammenlignes med å si noe stygt i virkeligheten. Et forslag er å stille seg spørsmålet om man kunne sagt noe direkte, eller om man bare kunne gjort det over sosiale medier. I fortsettelsen spør prosjektleder hvem som har ansvar for at de som mobber skal føle på at det er en gal handling.

(Elev 4): Alle har jo ansvar. Alle har jo ansvar for å se – eller... se at en elev på skolen skal ha det bra og sånn.

Eleven påpeker at alle har ansvar for at vonde hendelser ikke skjer på skolen. Det fremkom flere utsagn og eksempler på situasjoner, der elevene mener de selv og voksne skal reagere og bryte inn i mobbesituasjoner.

6.2.2 Oppsummering av hovedfunn

I utforskningen av hva elevene mente skolen kunne gjøre i forebyggingsarbeidet mot mobbing fant vi fire hovedkategorier. Elevene mente skolen og lærerne burde fokusere på å følge med på elevene i de ulike situasjonene de befant seg i på skolen, spesielt i friminuttene. De gav også seg selv ansvar for å melde fra til lærerne for å hjelpe skolen med oppmerksomt nærvær. Elevene ønsket også at de selv, skolen, men også foreldrene skulle ha en god dialog med jevnlig samtaler, slik at det var lettere å henvende seg i forbindelse med negative situasjoner. Det ble påpekt at i de tilfellene de skulle utvikle gode dialoger med lærerne var det sentralt at de ble møtt med alvor og ble lyttet til. I forbindelse med mulige tiltak i nettmobbing foreslår de å ha fokus på nettvett for å forebygge denne skjulte formen for mobbing. De spesifiserer at det er både foreldre og skolen som har ansvaret for at 8. klassingene tilegner seg denne kompetansen, men også at de selv har ansvar for å se at de andre elevene har det bra på skolen.

6.3 Sladring kan hindre elever i å si ifra om mobbing

6.3.1 Funns

For å øke forståelsen av elevenes holdning rundt mobbing og tiltak, gjorde vi også funn som kan forklare hvorfor ikke elevene, i større grad, henvendte seg til skolen når det gjaldt mobbing. Disse samsvarte med hovedkategoriene: “hvordan forstår elever på 8 trinn mobbing” og “hvilke tiltak mener de at skolen bør gjøre for å forhindre mobbing?”. Å undersøke hva som kan hindre elever i å si ifra, kan øke forståelsen og sammenhengen med for hvorfor tiltak eventuelt ikke blir igangsatt. Under prosessen opplevde vi i Braun og Clarke (2006) sitt trinn tre at, koden “sladring” hadde stor påvirkning på vårt dataomfang. Temaet ble ofte gjentatt, og vi synes dermed det er hensiktsmessig å inkludere denne kategorien i oppgaven.

Sladring

Sladring var et tema som ble tatt opp flere ganger under transkriberingen av dialogmøtene. I prosessen med å få en dypere forståelse av 8. klassingenes tanker om hensiktsmessige tiltak, ble sladring nevnt som mulig årsak til at dialogen mellom elever og lærere blir begrenset.

Sladring er et negativt ladet ord som handler om å si ifra, men at personen som gjør dette, får negative konsekvenser. Ordstyreren spør elevene i begge dialogmøtene om hvordan det er for elevene å si ifra når mobbesituasjoner oppstår. Flere ulike elever så på det å si ifra som en utfordring fordi det kunne føre til at mobberer ville hevne seg på den som sa ifra.

Dialog:

(Elev 1): Det med sladringen og sånn... Eh, det er noen folk som sier at det er å sladre når du sier noe til læreren om de har gjort noe dårlig.

(Elev 2): Også etter det så sier de at du sladra om dem. Også.. blir det mobbing.

Ordstyreren virker å forstå hva eleven mener og stiller videre kritiske spørsmål til elevene om hvordan de møter andre som sier ifra. Hun vinkler dette til den aktuelle casen med Markus og ønsker forslag til hvordan elevene kan si ifra, uten at det av andre blir ansett som sladring.

Dialog:

(Elev 3): Eh... Å sørge for at de ikke hører at du sier ifra om det.

(Elev 4): Ja, som han sa, at du kan si det anonymt. Pluss at hvis du liksom er med i en vennegjeng og dere er flere i vennegjengen som har merka at han Markus, for eksempel, blir dårlig behandla, så kan dere gå flere sammen og si ifra til en lærer. For det er jo litt sånn... ofte sånn at hvis noen... Altså, hvis de skal starte en ny mobbesak, så er det jo ikke ofte – eller – det er ikke én person som mobber fire stykker. Det er ofte motsatt.

Her forslår elevene at de kan enten unngå at andre hører at det blir meldt fra, man kan melde fra anonymt eller gå sammen og sier ifra om mobbesituasjoner. I fortsettelsen utfordrer ordstyreren elevene på å svare om de selv hadde turt å melde ifra om mobbesak.

Dialog:

(Elev 5): Det kommer an på hvem ... Noen er jo skumlere enn andre.

(Elev 6): Noen er sånn eldre og sterkere enn andre, liksom.

(Elev 7): Det kommer egentlig mer an på hva det er... om. Men hvis det er noe litt alvorlig er det mer å si ifra enn å sladre.

Elevene påpeker at det i større grad er å si ifra fremfor å sladre dersom situasjonen er litt alvorlig. Funnene i denne kategorien viser til at det ikke er uproblematisk for elevene å melde fra om disse negative hendelsene. Om man melder fra alene eller sammen med andre, anonymitet, drøfting av hendelsene og hvilken status den som mobber har, er risiko- og beskyttelsesfaktorer i diskusjonen rundt sladring.

7.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven ønsker vi å diskutere hvordan elever på 8.trinn forstår mobbebegrepet og hvilke tiltak de ønsker at skolen skal iverksette i forebyggingen mot mobbing. Diskusjonen vil basere seg skolens styringsdokumenter relatert til et trygt og godt skolemiljø, presentert teori og våre funn fra dialogmøtene.

7.1 Forståelse av mobbing

I vår analyse av datamaterialet kom det overordnet frem at elevene på 8.trinn har en bred forståelse av mobbing. Elevene beskrev mobbing som mange ulike eksempler. De forteller blant annet at mobbing kan være handlinger som er fysiske, psykiske eller foregå på internett. Elevene viser til flere konkrete beskrivelser for å understreke deres forståelse. De nevner blant annet gruppepress, gi stygge blikk, å slå og si slemme ting. Vi kan dermed trekke likheter mellom elevenes beskrivelser av mobbing og utdanningsdirektoratets definisjon på mobbing. Utdanningsdirektoratet (2016a) velger å beskrive mobbing med mange ulike eksempler fremfor en fastsatt definisjon. Slike eksempler kan gjøre det lettere for både barn, ungdommer og voksne å bedømme om handlingene går under mobbing eller ikke. Noe som igjen kan gi lavere terskel for å ta tak i mobbingen. Utdanningsdirektoratet (2016) legger vekt på at det er viktig å ta grep uansett om handlingene defineres som mobbing eller ikke, fordi alle elever har rett til et godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017b). De neste kapitlene i drøftingsdelen, utdyper vår oppfatning av elevenes forståelse ytterligere.

7.2 Mobbing eller kødd?

Funnene våre viser at flere av elevene fra de ulike dialog-gruppene mente det var forskjell på kødd og mobbing. Elevene forteller at overgangen fra erting og tull til mobbing, er når hendelsene øker i frekvens og blir gjentakende i et lengre tidsrom. Funnene våre viser også at elevene differensierte disse begrepene, ved å si at kødd eller tull er noe som den andre parten er med på, eller synes er morsomt. Mobbing derimot ble beskrevet som hyppigere handlinger, der mobberen intensjonelt gjør noe den andre eleven ikke liker. Dette kan sees i sammenheng med det første paradigmet som er opptatt av stabilitet over tid og at mobbingen skjer gjentatte ganger (Olweus, 1992, s. 18). Dette paradigmet har, som tidligere nevnt, fokus på individuelle faktorer som fører til mobbing. Fokuset er rettet mot statiske personlighetstrekk hos mobberen (Søndergaard, 2012). Olweus (1992) påpeker en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Han skildrer tydelige personlighetstrekk ved begge parter (Olweus, 1992). I våre funn finner vi ingen eksempler på at elevene beskriver disse statiske rollene, men de er enige i at det er forskjell i maktforholdet. De nevner spesifikt at noen er skumlere, eldre og sterkere enn andre, og at dette spiller inn på om de melder fra om mobbingen. Elevene skildrer dermed en forståelse av mobbing som inkluderer elementer fra det første paradigmet, gjennom intensjonelle handlingene som må være over tid og gjentatte ganger for at det skal kalles mobbing.

Til tross for at elevene trekker frem kjennetegn ved det første paradigmet, uttaler de også en forståelse av mobbing med viktige elementer fra det andre paradigmet. Elevene er bevisste på at mennesker har ulike grenser og oppfatninger av mobbing. I denne forskjellen kan det oppstå misforståelser, i forhold til hva som er mobbing og hva som er kødd. En elev påpekte at det var viktig å beklage seg dersom mottakeren oppfattet din handlingen som mobbing, selv om det ikke var intensjonen. Den subjektive opplevelsen blir tydelig vektlagt i denne uttalelsen, hvilket også blir fokusert på i det andre paradigmet (Lund et al., 2017). I tillegg nevner en annen elev at alle mennesker i utgangspunktet er snille, men at de gjør dumme handlinger fordi de har det vanskelig selv. Mobbing blir her sett på som en handling på bakgrunn av personlige utfordringer, fremfor statiske personlighetstrekk. Elevens uttalelser samsvarer med Lund & Helgeland (2020, s. 19) sin forståelse av at forebygging, tiltak og oppfølging av mobbing, bør baseres på de sosiale prosessene som oppstår på bakgrunn av atferden. Selv om elevene til en viss grad vektlegger intensjonelt motiverte handlinger, inkluderer de også årsaken til disse gjennom kontekst, kultur og relasjon (Kofod &

Søndergaard, 2013; KS, 2020). Elevene skildrer dermed en forståelse av mobbing som inkluderer elementer fra både det første- og det andre paradigmet.

7.3 Nettmobbing og nettvett

Nettmobbing var et tema elevene tok opp gjentatte ganger på dialogmøtene. I teorikapittelet presenteres ulike statistikker som viser at ungdommer bruker mye av fritiden sin på digital teknologi. I ungdatas rapport (2020) var det hele 14% av ungdommene som bruke mer enn 6 timer foran skjær daglig, utenfor skoletiden. Nettmobbing er et dagsaktuelt tema som har vært en voksende utfordring. Både nasjonalt i elevundersøkelsen (2021) og internasjonalt i Unesco rapporten (2019) har nettmobbing økt drastisk de siste årene. Uttalelser i vår studie viser at 8. klassingene har et stort fokus på nettmobbing. Elevene på dialogmøtene uttaler at mobbing på sosiale medier er like alvorlig som fysisk mobbing. Mange forskere støtter disse utsagnene. Smith & Slonje (2010) skriver at det er store likheter mellom fysisk mobbing og digital mobbing. Roland (2013) mener på sin side at nettmobbing kan være verre enn fysisk mobbing, og sammenligner denne formen for mobbing med terror. Bakgrunnen for dette er at mobbeofferet kan bli utsatt til alle døgnets tider og kan dermed aldri slippe unna (Roland, 2013). I tillegg kan nettmobbingen ha en «snøball-effekt», gjennom at mobbingen som foregår på nett kan havne utenfor mobberens kontroll. Dette kan eksempelvis skje gjennom at hele skolen har sett et bilde, som i utgangspunktet kun var sendt til en elev (Slonje et al., 2013). Funnene våre viser at ungdommene på 8.trinn er mest aktive på apper som Snapchat, Tiktok og Instagram. Disse appene har alle sosiale funksjoner der man kan dele bilder, videoer og beskjer. Gjennom at elevene er aktive på disse sosiale arenaene, kan «snøball-effekten» oppstå. Det kan tenkes at det er utfordrende for voksne å følge med i disse situasjonene, ettersom effekten kan føre til rask spredning utenfor ungdommenes kontroll.

Ut ifra funnene i vår studie påpeker elevene på 8.trinn at nettmobbing ofte foregår skjult for personer som ikke er innblandet, og at det dermed er vanskeligere for voksne å oppdage og ta tak i problemet. Elevene på 8.trinn mener at alle har et ansvar for å gripe inn når nettmobbingen oppstår, både skolen, foresatte og dem selv. Opplæringslovens § 9A-4 om skolens aktivitetsplikt, påpeker at skolen alene har ansvar for å skape et trygt og godt miljø for elevene (Opplæringslova, 1998). Skolens handlingsrom stikker seg ut over skolens grenser og tidsrammer. Dette er begrunnet i at mobbing på nett vil ha betydning for elevenes skolehverdag, selv om det skjer utenfor skolens område (NOU 2015:2, s. 242). På tross av at elevene i denne studien strever med å finne forebyggende tiltak i disse situasjonene, er skolen

pliktet til å følge med på elevenes subjektive opplevelser, og deretter iverksette aktivitetsplan ved behov. Det kan tenkes at det er vanskelig for voksne å iverksette tiltak mot nettmobbing, når elevene ikke melder fra. Slonje & Smith (2008) forklarer gjennom sin forskning, at ungdommer ikke sier ifra, fordi de mener at voksne ikke vil forstå det digitale problemet.

Nettmobbing er et relativt nytt fenomen for flere voksne, på bakgrunn av den store teknologiutviklingen de siste tjue årene. Det kan være utfordrende å forstå nettmobbingen, fordi den kan oppleves som kompleks. Ungdommene nevner flere ganger på dialogmøtene at de bruker sosiale apper som Snapchat aktivt. Det å bli holdt utenfor og oppdage det gjennom kartfunksjonen på denne appen, var et av de voksnes eksempler på den omfattende formen for mobbing. De digitale mediene er med på å skape tilhørighet i grupper, selv om det foregår på nett. I dette fellesskapet er det synlig hvem som er inkludert og ikke. Utenforskap som form for mobbing, blir i den nyere mobbeteorien beskrevet gjennom menneskers grunnleggende behov for å tilhøre og ha medvirkning i et fellesskap (Kofoed & Søndergaard, 2013). I slike kompliserte situasjoner, kan det være forståelig at det er utfordrende for ansatte å gripe inn. Dette er særlig dersom lærerne ikke er kjent med de samme digitale plattformene eller oppdager at elevene blir mobbet på nett.

En annen utfordring med nettmobbing, kan være at lærere og ansatte på skolen ikke kan kontrollere hva ungdommer gjør på internett og sosiale medier, på fritiden. De kan derimot fortsatt påvirke, ved å sette forventninger til elevene og skape reflekterende diskusjoner i skoletiden. Derfor er det nødvendig å skape en god dialog om nettmobbing mellom elever, foresatte og skolen, slik at elevene ønsker å si ifra til de voksne. Flere studier viser at skolene som har spesielt søkelys på elevenes psykososiale miljø, har store fordeler når det kommer til skjult mobbing. Disse skolene arbeider på systemnivå, og er flinke til å arbeide proaktivt og ha gode dialoger (Eriksen & Lyng, 2018). Eriksen & Lyng (2018) legger vekt på at det er de voksnes ansvar for å utvikle et godt «VI-fellesskap» der alle ungdommer trives på samme arena. Vår studie viser, basert på elevenes utsagn, viktigheten av å skape et trygt og godt miljø også i elevenes digitale verden.

Til tross for at elevene trekker frem at nettmobbingen er et problem, forteller også 8. klassingene at skolen har gjennom nettvettundervisning, hatt et søkelys på tilegnelse av kunnskap om nettvett. Elevene mener derfor at alle burde ha kunnskap om hvordan man skal oppføre seg på nett, men at noen elever likevel velger å mobbe. På tross av dette kan man stille seg spørsmål med både skolen og hjemmets fokus på nettvett. Elevene trekker

nettmobbing frem ved flere anledninger og omtaler det som et viktig fokusområde. Det kan tenkes at nettmobbing burde vært et større tema i skolen. Temaet bør også inkluderes og opplyses om, i dialogen med hjemmet, ettersom forskning viser at nettmobbing er minst like alvorlig som fysisk mobbing. Også samarbeidet mellom dem vil være viktig for å oppdage og bekjempe nettmobbing. Her er elevene en spesielt viktig part i samarbeidet, ettersom de selv uttaler at det kan være vanskelig for voksne å oppdage og påvirke denne typen mobbing. Elevenes stemme kan derfor hjelpe de voksne med å forstå fenomenet og til å finne mulige tiltak.

7.4 Sladring

Funnene våre viser også at elevene på 8. trinn ikke alltid sier ifra når de er vitne til mobbing. Her fortalte elevene at det var ulike grunner for til dette. I Helgeland & Lund (2018) sin forskning, fremkommer det at barn og unge ikke sier ifra til de voksne, fordi de mener at mobbingen kan bli verre hvis man involverer dem. Våre informanter vektla sladring som årsak til hvorfor de ikke ønsket å si ifra. Elevene fortalte at mobberne kunne være elever som var sterkere enn dem, eller som var mer populære. Ungdomsårene er en sårbar tid, der klassekamerater og venner blir en viktig del av deres identitetsdannelse (Helland & Mathiesen, 2009). I denne alderen er derfor elevene opptatt av medelevers mening, på bakgrunn av at de har et ønske om passe inn i skolens fellesskap. Elevene velger dermed å la være å si ifra om mobbing, fordi de ikke vil risikere å bli det neste mobbeofferet, eller for å ødelegge for deres egen identitetsdannelse. På dialogmøtene kom elevene med forslag på hvordan dette dilemmaet kunne bedres. Elevene nevnte blant annet at man kunne si ifra anonymt, og at flere elever kunne gå sammen for å melde ifra om mobbing til en lærer. Begrunnelsen var at den/de som mobber ofte er i flertall mot et eller flere offer, og dersom flere melder fra sammen vil det være lettere å stå opp for mindretallet og jevne ut maktforholdet.

I funnene våre ser vi at elevene primært omtaler seg selv som viktige personer i arbeidet med å melde fra om mobbing, men at personalet på skolen også bør følge med. Dette er fordi det kan være utfordrende for elevene å si ifra når det oppstår mobbing. På tross av dette er det skolen som har det juridiske ansvaret, når det kommer til å gripe inn i mobbesaker. I opplæringslovens § 9A-4 understrekes det at alle som arbeider på skolen, skal følge med og gripe inn hvis krenking oppstår (Opplæringslova, 1998). Utdanningsdirektoratet (2020)

fokuserer særskilt på lærerens ansvar. De understreker at det er lærerne som skal fremme kommunikasjon og samarbeid med elevene, slik at de opplever trygghet og mot i ytringene sine. Arbeidet skal igjen skape grunnlag for å løse uenigheter i et fellesskap. Dette er en form for pro-aktivt arbeid for å hjelpe elever til å si ifra når de observerer mobbing, eller blir utsatt for det selv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene fra dialogmøtene mener også at lærerne må utvikle god relasjon til dem for å forebygge mobbing. Tiltak for å oppnå dette, kan være å gi positiv forsterkning, prioritere relasjonsarbeidet, bygge tillit og gi ros (Eriksen & Lyng, 2018; Farrington & Ttofi, 2009; Richard et al., 2012).

Ettersom elevene ikke stiller særskilte forventninger til hvordan skolen skal gripe tak i mobbesituasjoner, kan det tenkes at skolen bør tydeliggjøre sin juridiske rolle i henhold til aktivitetsplikten. Dette kan gjøres ved å styrke skolens arbeid i whole school approach, der mobbing håndteres i samarbeid, innad på skolen og i systemene rundt (Richard et al., 2012). Foreldresamarbeid, elevmedvirkning og skolen eget arbeid står sentralt. Skolens ledelse skal tilrettelegge for dette gjennom tydelige forventninger i en proaktiv- og kontinuerlig prosess. Arbeidet med å utvikle et læringskultur som fremmer helse, læring og trivsel er lovpålagt gjennom opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Det er også viktig at skolen har et godt samarbeid mellom fagpersonene, eksempelvis helsesykepleier, fagarbeidere, miljøterapeuter, spesialpedagoger og lærere (Richard et al., 2012). I funnene fremkommer frykten for å bli det neste mobbeofferet, som en av hovedfaktorene til at elevene ikke sier ifra om mobbing. Ved at skolen synliggjør deres forebyggende tiltak og gode intensjoner, uttrykker engasjement og kompetanse rundt problemet, får elevene tro på at voksne kan gjøre en forskjell (Helgeland & Lund, 2018). Ved å gjennomføre tiltak som omhandler hele skolen, kan det tenkes at elevenes tillitt til fagpersonene øker, og at de dermed tør å melde fra om mobbing.

7.5 Følge med og gripe inn

I løpet av dialogmøtene ble elevene utfordret på å komme med ulike tiltak som skolen kunne gjøre for å forebygge mobbing. Det fremkommer ønsker fra elevene om at lærerne skal følge med i deres skolehverdag. Elevene påpekte at dette var et viktig tiltak, for å finne ut hvem som mobber, men også hvem som blir mobbet. Vakten i friminuttet blir særskilt nevnt i denne settingen, der elevene legger ekstra ansvar på at den ansatte må følge med.

Oppmerksomt nærvær i friminuttene blir også trukket frem blant forskningsbaserte nasjonale tiltak, men også i internasjonal praksis. Gjentatte ganger ser vi at lærertetthet i friminuttene

har vært en virkningsfull beskyttelsesfaktor i antimobbeprogrammer (Farrington & Ttofi, 2009; Olweus, 1992). Friminuttet kan gi innblikk i hvordan elevene oppfører seg i sosiale settinger, utenfor klasserommet. Derfor er det viktig at skolen følger med i friminuttene, slik at de ansatte får mulighet til å gripe inn hvis det oppstår mobbing.

Et annet tiltak elevene foreslår, for å få læreren til å følge med, er enkeltsamtaler om klassemiljøet. Dette kan benyttes dersom læreren har mistanke om at en elev ikke har det bra. Elevene uttaler at læreren, i dette tilfelle, kan spørre de andre elevene eller eleven selv, om denne bekymringen i samtalen. På denne måten kan læreren finne informasjon om påstanden er korrekt, deretter sette inn tiltak for å forhindre at eleven alltid går alene. Elevene på 8. trinn foreslår at de kan hjelpe lærerne med å gi informasjon om andres trivsel i klassen, men at det er lærerens ansvar å vise til interesse for å ha en slik samtale. Lund og Helgeland (2018) legger vekt på å utvikle tillitt mellom lærere og elever som viktig, for at elevene skal tro at voksne kan gjøre en forskjell. Forskerne viser til at flere ungdommer opplever å ikke bli tatt på alvor i møte med voksne. Dette uttrykker også elevene i våre funn, gjennom at man må gjøre inntrykk på læreren for å oppnå en respons. I nasjonal forskning har det også blitt rapportert om forverring av mobbesituasjoner når voksne blir innblandet. For å forhindre dette bør lærere sette søkelys på samtaler på ungdommenes premisser (Lund og Helgeland, 2020, s. 129). Å være bevisst på å ta elevene på alvor og lytte, kan gjøre det lettere for elevene å oppsøke skolen dersom de observerer mobbing eller er innblandet selv (Lund og Helgeland, 2018).

I tillegg til elevenes ønske om at skolen skal følge med, ønsker de også at ansatte på skolen skal gripe inn, når de observerer kjennetegn på mobbing. Videre forteller elevene at det er viktig at læreren tar seg tid til å prate med mobberen, slik at den negative atferden kan forandres. Dewey-pedagogikken støtter denne tanken om læreren har et stort ansvar for elevenes personlighetsutvikling. Når elever har negative uvaner, eksempelvis mobbing, mener Dewey at læreren må gjøre endringer i det sosiale miljøet (Aasen, 2019, s. 23-25, 60-62). Dette kan gjøres i praksis gjennom sosiale aktiviteter på skolen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 91). Arbeidet med å skape gode relasjoner mellom elevene inngår i lærerens etiske plikt og er viktig både for å bedre dårlige relasjoner, men også i forebyggingsarbeidet mot mobbing (Eriksen & Lyng, 2018, s. 71; Utdanningsdirektoratet, 2016b). At lærere viser interesse og prioriterer klassemiljøet, er eksempel på hvordan relasjonene mellom elevene kan styrkes (Arnesen et al., 2006; Eriksen & Lyng, 2018, s. 73).

Elevene på 8. trinn nevnte primært friminutt-arenaen i arbeidet med forebyggende mobbing. I rapporten «skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø», fremheves det at friminuttet er et viktig tidspunkt for å bidra til atferdsregulering blant elevene (Eriksen & Lyng, 2018, s. 51). For at dette skal være en vellykket regulering, må de voksne møte elevene med en varm og omsorgsfull utstråling (Eriksen & Lyng, 2018, s. 51). Hvis derimot de ansatte regulerer med negative sanksjoner, kan dette ha en ødeleggende effekt på reguleringen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 51). Dette støtter elevene på 8. trinn. De sier blant annet at de voksne må spørre mobberne hvorfor de mobber, fremfor å bli sure. Elevene begrunnet dette med at mobberen kan ha det vanskelig selv, og påpeker viktigheten av at mobberen blir møtt med forståelse. På et av dialogmøtene nevnte en elev at alle mennesker var i utgangspunktet snille, men omgivelsene rundt kunne påvirke negativt. Slike utsagn fra elevene kan sammenlignes opp mot det andre paradigmet forståelse av mobbing. Ved at kontekst og relasjoner har sterkere fokus, enn de individualistiske trekkene (KS, 2020). Disse funnene viser også at elevene fra dialogmøtene vektlegger den subjektive opplevelsen, og understreker viktigheten av å kunne sette seg inn i andres situasjoner. På denne måten kan man få mobberen til å forstå at handlingen som utføres er mobbing.

I atferds-regulerende arbeid foreslår 8. trinn at mobberne bør bli minnet på konsekvensene mobbing har, ved at man stiller reflekterende spørsmål som «hvordan ville du følt det hvis noen hadde gjort dette mot deg». Utvikling av elevenes forståelse for hverandre, kan være en beskyttelsesfaktor i relasjonsbygging (NOU 2015:2, s. 124). Ifølge forskning er ikke logikkhjernene ferdig utviklet som tenåringer. Dette gjør at ungdommene har mindre evne, og bruker lenger tid til å tenke fornuftige (Mørch, 2019, s. 351). De voksne har dermed et ansvar for å gripe inn også her. Dette kan gjøres gjennom å utfordre ungdommenes refleksjoner rundt mobbing, og i relasjonen med hverandre. Elevene påpeker også dette selv, ved at det kan være hensiktsmessig å bruke tid på å utvikle og skape forståelse, både for mobberne og ofre.

7.6 Foreldresamarbeid

På tross av at vårt hovedfokus i denne studien er elevenes forslag til tiltak, vinklet mot skolen, fremkom også resultater som inkluderte foresatte. Elevene uttalte et ønske om involvering av foresatte, når mobbing oppsto. Ønsket om foreldreinvolvering støttes gjennom

forskning, på at de også i denne alderen påvirkes av samarbeidet (Nordahl & Drugli, 2016). For å stoppe mobbing på skolen, ønsket 8. klassingene at lærerne skulle samle foresatte til et foreldremøte. Her skulle mobbesakene blitt tatt opp anonymt blant de foresatte. Slik at de voksne kunne få informasjon, og gripe inn på hjemmebane. Barn og ungdommers mest sentrale arenaer for utvikling er skolen og hjemmet. Dette gjelder både isolert sett, men samarbeidet mellom dem har også betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling og læring (Hattie, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning viser at foreldres involvering i skolen har direkte påvirkning på elevenes utvikling (Dearing et al., 2006).

Utdanningsdirektoratet formulerer retningslinjer i møte med skole-hjem samarbeidet, der lærerne og skolen står i spissen for at samspillet skal fungere. Det er skolen som har det overordnede ansvaret for å legge til rette, ta initiativ og deretter jobbe systematisk med samarbeidet. Skolen må være bevisst på at det er et maktforhold mellom dem og hjemmet, der foreldrene skal møtes med respekt, gjensidighet og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er svært viktig å få til dette samarbeidet for elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig må man ikke glemme eleven som en viktig part i samarbeidet. Hvis skolen og foresatte har et godt samarbeid, men ikke lytter til eleven, er dette brudd på barns rettigheter ifølge barnekonvensjonen (FN, 2003; Unicef, 2007, s. 151).

Dialogmodellen kan være en ressurs i dette samarbeidet mellom eleven, skolen og hjemmet. Modellen har foreldre- og elevstemmen som hovedperspektiver i gjennomføringen av dialogmøtene. På møtene er foreldre og elevers uttalelser likestilte og det gis plass til alle partenes forslag om hvordan de kan bidra i forebyggingsarbeidet (Lund, 2019). Å arbeide systemisk, med forståelsen av at forebygging bør skje i samarbeid, har gjennom forskning vist seg å være et effektivt prinsipp (Richard et al., 2012). Et dialogmøte utfordrer til åpenhet og gjensidighet med stor plass til dialog, der alle som vil kan si sine meninger og tanker (Lund & Helgeland, 2020, s. 155). Uttalelser fra elevene viser at de var positive til at deres stemme ble likestilt, og at de på lik linje med voksne kunne bidra i diskusjonen om hvordan forebygge mobbing.

7.7 Subjektiv opplevelse

I våre funn understreker elevene i deres forståelse, at mobbing kan oppfattes ulikt basert på subjektive opplevelser. Elevene uttaler at bakgrunn, grad av følsomhet og omgivelser kan

påvirke hvordan du som mottaker opplever handlingen. Dette stemmer overens med det andre paradigmet, der fokuset er på subjektiv opplevelse og konteksten rundt (Lund et al., 2017). Forskere vektlegger i denne forståelsen at forebygging, tiltak og oppfølging må baseres på hver enkelt situasjon, og hvilke sosiale prosesser som ligger til grunn. FN (1989) vektlegger barn som selvstendige individer. Barnets beste vurderingen er grunnleggende ved alle handlinger som påvirker barn (FN, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Barnekonvensjonen understreker at barn, på alle områder som berører dem, skal få anledning til å uttrykke meninger og følelser. Hovedprinsippet er at barn direkte skal kunne si sin mening, både i formeninger om enkelte sider-, eller om hele saken (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette baseres på barnets alder og modenhet (FN, 2003). I vår studie er elevene i en alder der de i stor grad kan reflektere over egen situasjon. Dette viser de ved å blant annet uttale at lærere skal følge med i deres skolehverdag, gripe inn når mobbing blir observert, og bli tatt på alvor, ut ifra deres subjektive opplevelse. Når barn opplever at deres subjektive opplevelse blir tatt på alvor, vil elevene få erfaring at det nytter å si ifra (Lund & Helgeland, 2020, s. 33).

Når det gjelder mobbesaker er skolen pliktige til å handle, ut ifra elevens forståelse og opplevelse av en mobbesituasjon. Det skal være lav terskel for skolen å gripe inn, basert på opplæringslovens § 9A-3 som vektlegger nulltoleranse mot mobbing, med krav om å arbeide kontinuerlig (Opplæringslova, 1998). Lovbestemmelsen om skolens aktivitetsplikt i § 9A-4, bidrar til å sikre arbeidet med retten til et godt psykososialt miljø. Plikten beskytter i den grad at loven legger ansvar og forventinger over på skolen, i stedet for eleven. Samtidig gir hjemmelen uttrykk for prinsippet om å sette elevens subjektive opplevelse i sentrum. I denne studien fremkom det motstridende funn i henhold til dette. Elevene fra dialogmøtene uttalte at de måtte gjøre inntrykk på læreren for å bli tatt på alvor i mobbesituasjoner. Dette kan tolkes som at elevene har dårlig erfaring med å henvende seg til skolen i mobbesaker, og at deres subjektive opplevelse blir utelatt. Det kan virke som at de, erfaringsmessig, ikke har opplevd å få lærerens fulle oppmerksomhet eller hjelp. Forandringsfabrikken (2018) understreker viktigheten av at hvert barn blir tatt på alvor og trodd på i deres uttalelser. De tilbringer store deler av hverdagen på skolen. En utrygg skolehverdag og opplevelsen av mistriivsel, kan prege deres psykiske helse (Helsedirektoratet, 2014; Lindboe, 2017). I ungdomsårene får også skolen økt betydning, ettersom de i denne livsfasen blir mindre avhengige av foresatte (Helland & Mathiesen, 2009). Det er derfor ekstra viktig at læreren fremmer samarbeid og

dialog slik at elevene opplever at det er trygt å melde fra om sine egne opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I elevenes uttalelser om hva de ønsker skolen skal gjøre for å forebygge mobbing, trekker de frem viktigheten av å kunne snakke med læreren. Bakhtin (1984) understreker viktigheten av dialog og baserer selve grunnlaget for forståelsen mellom mennesker på dette. Han anså dialogen som et relasjonelt prinsipp, der forståelse av at mening blir til i samspill (Dysthe et al., 2012, s. 57; Dysthe & Igland, 2001, s. 109). Dette perspektivet kan sees i sammenheng med samspillet elevene deltar i på skolen. I møte med ungdommer og det asymmetriske forholdet til lærere, er det sentralt at skolen tilegner seg kunnskap om hvordan samspillet best kan fungere. Ifølge Ulvik (2009) er det viktig å betrakte eleven som en medkonstruktør istedenfor en informasjonsleverandør, når dialog oppstår mellom de voksne og elevene. Å ha en lyttende dialog blir fremhevet som viktig i møte med konflikter i skolen. Når elevenes stemme blir hørt og tatt på alvor, øker sannsynligheten for at de står frem når det gjelder å informere skolen om mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elevene understrekte at de hadde behov for jevnlig samtaler, og at dialogene kunne gjøre det lettere å henvende seg til skolen i forbindelse med negative situasjoner. Elevene hadde flere eksempler på hvordan de mente skolen kunne bedre dialogpraksisen. I aktuelle saker uttalte elevene at læreren kunne bruke anonymitet som et virkemiddel for å bedre situasjonen. De mente også at det kunne være virkningsfullt å være oppmerksom på opplevelsen av elevenes skoledag, og legge opp til jevnlig oppfølgings samtaler. Helt konkret foreslo de at læreren skulle ta initiativ til «hvordan-går-det-samtaler». Disse samtalene skulle ha hovedvekt på hvordan man trivdes på skolen, og ikke kun utviklingssamtaler som omhandlet faglig prestasjon. Gjennom et slik forslag kan elevene få medvirkning i skolens systematiske miljøarbeid, hvilket de har krav på, blant annet gjennom § 9A-8 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dialogmodellen kan også være en ressurs til dialog-tiltak. Dette er fordi modellen har et sentralt fokus om å involvere elevene i deres sosiale læring og utvikling, ettersom elevens stemme er likestilt med foreldrene og skolens perspektiver.

8.0 Avsluttende refleksjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan elever på 8. trinn forsto mobbing, og hvilke forebyggende tiltak de ønsket at skolen skulle gjøre i arbeidet mot mobbing. Studien viser at elevene på 8. trinn hadde en bred forståelse av hva mobbing er, med eksempler på både fysisk- og psykisk mobbing, og mobbing på nett. Elevene på dialogmøtene er også enige at ertingen må skje hyppig eller flere ganger, for at det skal være definert som mobbing. I tillegg mener elevene at alle mennesker opplever mobbing ulikt, og at det skal baseres på den subjektive opplevelsen. Elevenes forståelse av mobbing har elementer fra det første og det andre paradigmet.

Elevene kommer med konkrete ønsker om de ansatte på skolen skal følge med i deres skolehverdag, og at dette er spesielt viktig i friminuttene. Elevene mener også det er sentralt at skolens griper inn i mobbesituasjoner. I de tilfellene er de opptatt av at de ansatte må møte mobberen med forståelse, fremfor å bare bli sure. På tross av studiens tydelige søkelys på elevene og skolen, trekker 8. klassingene inn foreldresamarbeid, med fokus på foreldremøter som omhandler mobbing. Flere ganger trer det frem at mobbing er komplekst, og at det kan være utfordrende for voksne å gripe inn. Elevene nevner dette spesielt i forbindelse med nettmobbing og sladring. Oppsummert ønsker 8. klassingene at skolen skal ta dem på alvor, følge med, gripe inn og følge opp når det meldes fra om mobbing. De ønsker tilrettelegging for gode dialoger, foreldresamarbeid og at tiltakene baseres på elevenes medvirkning og stemme, forstått gjennom deres subjektive opplevelse.

8.1 Studiens styrker, begrensninger og veien videre

I løpet av denne masteren har vi økt vår forståelse av 8. klassingers syn på mobbing og forebyggende tiltak, samt faktorer som spiller inn på dette. Vi håper at oppgaven kan være et bidrag inn mot å forstå 8. klassingenes syn på mobbing, med økt vektlegging av deres forslag til tiltak. Studiens styrker er deltakelsen i dialogmodellen som forskningsassistenter. Prosjektet er kvalitetssikret og har lovbestemte krav i forhold til habilitering. I tillegg er vi to studenter som sammen har skrevet oppgaven, der vi kontinuerlig har gjennomgått hverandres tekst, kommet med kritiske innvendinger og rettelser.

Våre valg i løpet av studien, både i forhold til metode, teori og problemstilling, har gitt en naturlig avgrensning på hva som ble prioritert i undersøkelsen. Som følge av dette har vi

måttet ta for oss noen begrensninger. I oppgaven har vi, som nevnt, valgt å ikke skille mellom elevenes uttalelser basert på skolenes geografiske beliggenhet, kjønn eller psykososiale miljø. Funnene våre vil dermed ikke nødvendigvis kunne generaliseres for alle elever, men gi en overordnet forståelse. På tross av et begrenset utvalg, mener vi oppgaven kan tydeliggjøre behovet for at elevens stemme og barnets beste, blir fremhevet i utviklingen av et trygt og godt skolemiljø.

Studien har en bestemt vinkling, der fokuset er rettet mot elevperspektivet og deres medvirkning på dette feltet. Det finnes i liten grad forskning med denne vinkingen, sammenliknet med påvirkning fra skolen og hjemmet, og samarbeidet dem imellom. Ved å endre fokusområdet fra elevstemmen, til de øvrige partene, ville det vært mulig å sammenlikne resultater mellom gruppernes forståelse av mobbing og tiltak. Elevstemmen er gjennom forskningsprosjektet, likeverdig og likestilt med de andre deltakerne i prosjektet. For veien videre kan det tenkes at forskning i større grad burde inkludere dette perspektivet. Det kunne det vært interessant å også skille mellom ulike aldergrupper, kjønn og skoler. Å fokusere på særskilte sårbare elever og individuelle- og miljømessige faktorer, kunne også økt forståelsen på feltet.

Referanseliste

- APA. (2002, 14.11.2021). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*. American Psychological Association.
<https://www.apa.org/topics/teens/developing-adolescents-professionals-reference>
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2020). Ungdata 2020. Nasjonale resultater. 1-50.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetic's*. University of Minnesota Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2018, 25.06). *Thematic analysis - an introduction* [Forelesning]. University of the West of England.
<https://www.youtube.com/watch?v=5zFcC10vOVY>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T. & Solberg, M. E. (2016, 10.01.2017). *Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/a-bli-utsatt-for-mobbing--en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak/>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653.
<https://psycnet.apa.org/record/2006-21055-001>
- Dialogmodellen. (2019). *Dialogmodellen*. Dialogmodellen. Hentet 11.11.2021 fra <https://dialogmodellen.no/dialogmodellen/>
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning*, 5(4), 332-335.
- Dysthe, O., Benhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 105-129). Abstrakt forlag AS.
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research-validity in action research.
https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/837/eikeland_artikkel.pdf?sequence=1
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo--gode-strategier-harde-notter-og-blinde-flekker/>
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell systematic reviews*, 5(1), i-148.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.4073/csr.2009.6>
- FN. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter IB.-o. familiedepartementet (Red.), *FN sambandet*

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- FN. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. B.-o. familiedepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn#bkn>
- Forandringsfabrikken.no. (2018). *Anbefalinger til god praksis*. <https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/09/Endelige-anbefalinger-til-trykk.pdf>
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernestrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://www.press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/17>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. Utgave utg.). Universitetsforlaget
- Grøslund, A. M. (1993). *Barnekonvensjonen: rettigheter for barn i Norge*. Tano.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet - En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2018). «Det hjelper ikke å si ifra til de voksne» *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-03), 148-158. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-06>
- Helland, J., Maren & Mathiesen, K. S. (2009). 13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse. *Nasjonalt folkehelseinstitutt*. <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmli/bitstream/handle/11250/2711804/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf.pdf?sequence=1>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf
- Johannessen, L., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2021). *Hvordan bruke teori?* (4. utgave utg.). Universitetsforlaget
- Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (2013). *Mobning gentænkt*. Hans Reitzel.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- KS. (2020, 25.03.2020). *Mobbing som sosiale prosesser på avveie*. Kommunesektorens organisasjon. Hentet 09.02.2022 fra <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/barnehage-og-skolemiljo/mobbing-som-sosiale-prosesser-pa-avveie/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=no>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 11.06.2021). *Læringsmiljø og mobbing* Regjeringen.no. Hentet 05.02.2022 fra <https://kildekompaset.no/references/nettside-6/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Gyldendal.
- Lindboe, A. (2017). *Uten mål og mening* (ISBN 978-82-7987-044-9). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Lund, I. (2019, 03.09.2021). Dialogmodellen prosjektbeskrivelse I.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. CAPPELEN DAMM AS.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovač, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica*, (Vol 11, Nr 3 (2017)). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/pa-vei-mot-en-ny-forstaelse-av-mobbing-i-et-folkehelseperspektiv/>
- Mørch, W. T. (2019). Nye perspektiver. I J. Aasen (Red.), *Seks perspektiver på barn og unges utvikling* (Bd. 321-357). Vigmostad & Bjørke AS.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 259-267. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x?casa_token=Qfdal7pksJYAAAAA:L6JNgXH4ZnH_wTk9filohdKwECJQFITEwAKwRZ-dPO9VQn8NfYil0SRn4eQTMk3XgFEFt1tG1tRYIv2U
- Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole *Utdanningsdirektoratet* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov* Opplæringslovutvalget <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=2>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program* (Bd. 17). https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=4WMd5ieQIZqC&oi=fnd&pg=PA411&dq=Bully/victim+problems+among+schoolchildren:+Basic+facts+and+effects+of+a+school+based+intervention+program&ots=rOqnQ1jJDx&sig=QmhDvHDmprgIPMDuX6jEAVAXT-8&redir_esc=y#v=onepage&q=Bully%2Fvictim%20problems%20among%20schoolchildren%3A%20Basic%20facts%20and%20effects%20of%20a%20school%20based%20intervention%20program&f=false
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo : Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/nbsok/search?searchString=title:%22Mobbing%20i%20skolen%20:%20hva%20vi%20vet%20og%20hva%20vi%20kan%20gjøre%22&page=0>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects

- Søndergaard, D. M. & Rabøl Hansen, H. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 319-336.
<https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/issn.1891-2018-04-03>
- Thagaard, T. (2018a). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utgave. utg.). Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018b). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2018). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. . Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning* Cappelen Damm Akademisk
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse–teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 46(12), 1148-1154.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/12/barns-rett-til-deltakelse-teoretiske-og-praktiske-utfordringer-i-profesjonelle>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483?2=null&queryId=b242225b-58fa-43c3-8660-d4de42d05c98>
- Unicef. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Unicef.
<https://www.unicef.org/lac/media/22071/file/Implementation%20Handbook%20for%20the%20CRC.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 23.05.2016). *Hva er mobbing?*
 Utdanningsdirektoratet (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>)
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 24.06.2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 14.03.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#a146477>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Skolemiljø*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 14.03.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29.09.2017). *Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 04.02.2022 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 20.01.2019). *Tiltak for å bedre relasjoner*
 Utdanningsdirektoratet Hentet 06.04.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#voksnes-ansvar-for-relasjoner>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13.06.2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 09.06.2021). *Barns rett til medvirkning*. Hentet 14.03.2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Regelverk-for-skolefritidsordningen-SFO/Barns-rett-til-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 27.08.2021). *Elevundersøkelsen*
 Utdanningsdirektoratet Hentet 11.11.2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Elevundersøkelsen 7. trinn og 10 trinn – mobbing*. Hentet 03.03.2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d, 28.01.2021). *Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og arbeidsro*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 11.11.2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/>
- Wendelborg, C. (2018). Mobbing og arbeidsro i skolen-Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18. NTNU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro2/>
- Whitson, S. (2015). Bringing an end to bullying. *Reclaiming children and youth*, 24(1), 50. <https://www.proquest.com/docview/1685175919?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Zych, I., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and violent behavior*, 45, 4-19. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178918300557?casa_token=s2yzxZvk23kAAAAA:SZ4hk0sqqQZTsimAYhA064jd2ZKac5fHSf8MZ2QdUPLt2VetaeMLPM_cEgMk3vl6i5geimWAz48
- Aasen, J. (2019). John Deweys reformspedagogikk. I J. Aasen (Red.), *Seks perspektiver på barn og unges utvikling* (s. 23-78). Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Redegjørelse for masterarbeidet

Vedlegg 2: Tekst i masteroppgave, hentet fra semesteroppgaven i PED-533

Vedlegg 3: Redegjørelse av tematisk analyse

Vedlegg 4: Dialogmodellens godkjenning for behandling av personvernopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S

Vedlegg 1

Redegjørelse for masterarbeidet

I denne redegjørelsen vil vi fortelle hvordan vi har samarbeidet om denne masteroppgaven, og skildre hvordan vi har fordelt arbeidet. Vi visste tidlig i dette studieløpet at vi ville skrive masteroppgave sammen. Bakgrunnen er at vi alltid har vært i samme kollokviegruppe i spesialpedagogiske emnene, og vi erfarte fort at vi var et godt team.

Vi har i denne masteroppgaven har vi hatt et veldig tett samarbeid. I utgangspunktet har vi arbeidet med alle temaer sammen. På grunn av oppgavens omfang fordelte vi tekstproduksjonen mer mot slutten av oppgaven. I funn-delen har Frida hatt hovedansvaret for “forståelsen av mobbing”, og Margit har hatt hovedansvaret for “forebyggende tiltak”, dermed har det blitt naturlig å arbeide med denne fordelingen videre i oppgaven. Likevel vil vi presisere at vi alltid ser over, og supplerer det den andre personen har skrevet. Vi har sittet mye fysisk sammen, diskutert og formulert disposisjoner. Dermed vil vi avslutte med å si at vi begge har arbeidet like mye med denne masteroppgaven.

Selvplagiat

Vi har benyttet tekst fra vår semesteroppgave i PED533 på følgende steder:

Innledning: s. 7.

Teori: s. 13-16.

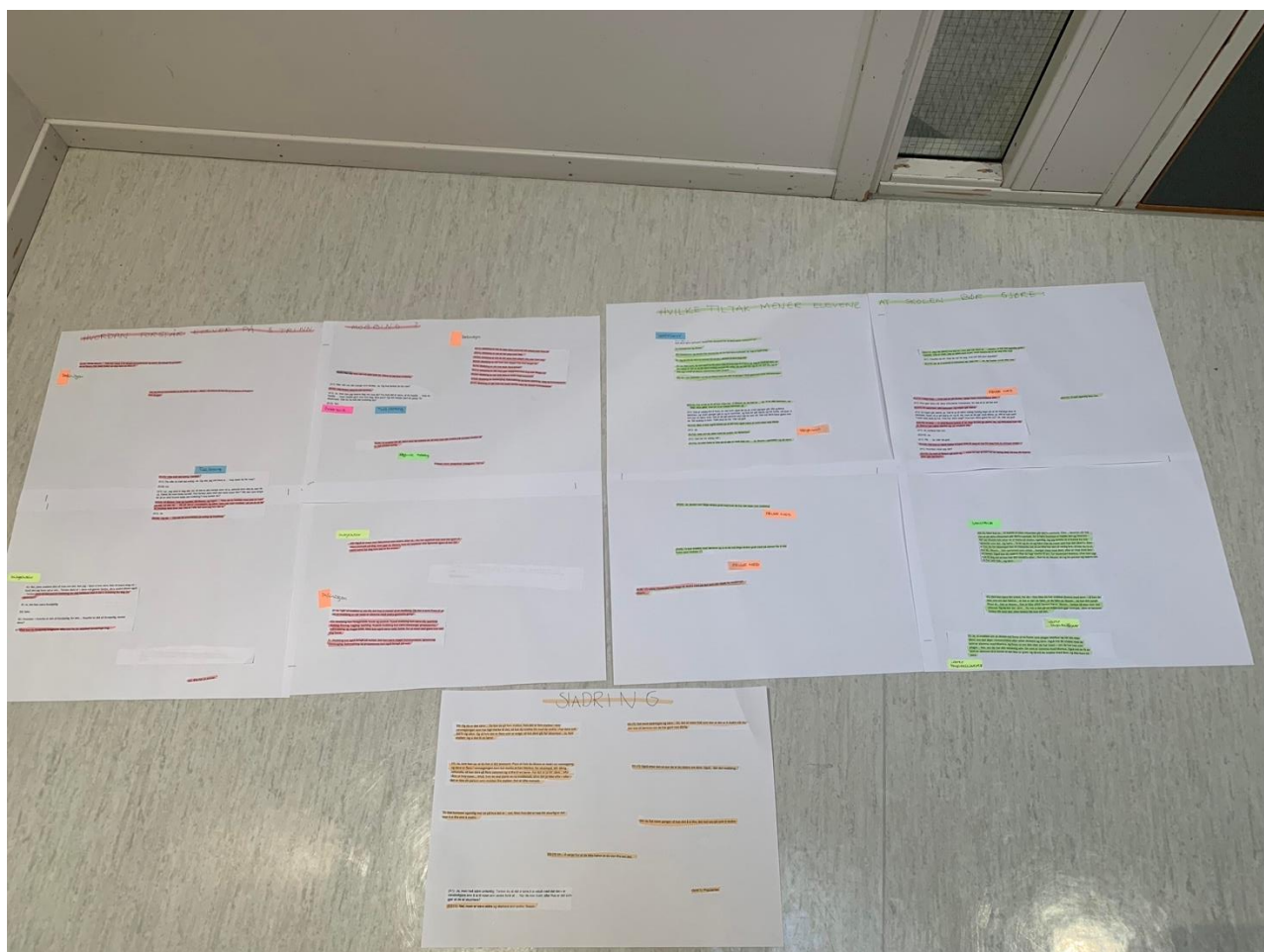
Metode: s. 26-28.

Forskningsprosessen: s.29-30, 32-35.

Vedlegg 3

Dokumentasjon tematisk analyse

Bilde viser vår tematiske analyse, som er forklart i vårt analytiske rammeverk (Kap. 5.4).



Dialogprosjektets godkjenning fra NSD

NSD - Norsk senter for forskningsdata	NSD - Min side
<p data-bbox="252 504 304 555">N</p>	<p data-bbox="347 504 481 524">NSD Personvern</p> <p data-bbox="347 528 461 546">09.07.2020 08:25</p> <p data-bbox="347 566 944 589">Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 573398 er nå vurdert av NSD.</p> <p data-bbox="347 616 549 638">Følgende vurdering er gitt:</p> <p data-bbox="347 665 1334 736">Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den 09.07.2020 gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.</p> <p data-bbox="347 763 592 784">MELD VESENTLIGE ENDRINGER</p> <p data-bbox="347 788 1310 857">Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:</p> <p data-bbox="347 884 809 907">nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html</p> <p data-bbox="347 934 778 956">Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.</p> <p data-bbox="347 983 627 1003">TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET</p> <p data-bbox="347 1008 1003 1030">Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.</p> <p data-bbox="347 1057 622 1077">LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1 OG 2</p> <p data-bbox="347 1081 1345 1176">Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.</p>