

Elever som utsetter andre for mobbing

En kvalitativ studie med fokus på læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, og hensiktsmessige tiltak i møte med disse elevene.

Iben Tomalie Andås

VEILEDER

Ingrid Lund

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Master

Sammendrag

Målet med oppgaven er å undersøke læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak de synes er hensiktsmessige i møte med disse elevene.

Problemstilling:

Hvordan forstår lærere elever som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak synes de er hensiktsmessige i møte med disse elevene?

Studien baserer seg på en kvalitativ metode, med bruk av semi-strukturert intervju. Utvalget består av tre informanter som er lærere på barneskolen. Formålet har vært å forstå informantenes livsverden, og dermed har jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming. Samtidig erkjenner jeg at min egen forforståelse kan ha innvirkning i fortolkningen av informantenes perspektiver, og dermed har studien også en hermeneutisk tilnærming. Jeg har gjennomført en tematisk analyse av datamaterialet. Datamaterialet er delt inn i to hovedkategorier: læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, og læreres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Funnene er drøftet opp mot tidligere forskning og teori.

Funnene fra informantene viser til en forståelse av mobbing rettet mot individet som utsetter andre for mobbing, samt hvordan mobbingen manifesterer seg i mer komplekse sosiale prosesser. Det er en betraktelig forskjell i informantenes definisjoner av mobbing og deres forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing. Informantene viser til hensiktsmessige tiltak som både retter seg mot individet som utfører mobbingen og miljøet rundt denne eleven. Informantene viser en forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing som retter seg mot individet som utfører mobbingen samt systemene rundt eleven. Dette resulterer i tiltak som retter seg mot både individet og systemene rundt vedkommende. På denne måten kan lærernes forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing, ses i sammenheng med hvilke tiltak de synes er hensiktsmessige i møte med disse elevene. Resultatene viser en helhetlig forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing, samt en helhetlig tilnærming til hensiktsmessige tiltak i møte med disse elevene.

Abstract

The aim of the paper is to investigate teachers understanding of students who engage in bullying behavior towards others, and what measures they find appropriate in dealing with these students.

Research Question:

How do teachers understand students who engage in bullying behavior towards others, and what measures do they consider appropriate in dealing with these students?

The study is based on a qualitative method, using semi-structured interviews. In this paper, I have used three teachers in primary school as participants. The purpose has been to understand the participants lifeworld; thus, I have employed a phenomenological approach. At the same time, I acknowledge that my own preconceptions may influence the interpretation of the participants perspectives, so the study also adopts a hermeneutic approach. I have conducted a thematic analysis of the data material. The data material is divided into two main categories: teachers understanding of students who engage in bullying behavior towards others, and teachers views on appropriate measures when dealing with students who engage in bullying behavior towards others. The findings are discussed in relation to previous research and theory.

The findings from the participants indicate an understanding of bullying directed towards the individual who engage in such behavior, as well as how bullying manifest in more complex social processes. There is a considerable difference in the participants definitions of bullying and their understanding of the student who engages in such behavior. The participants refer to appropriate measures that target both the individual engaging in bullying behavior and the environment surrounding that student. As the participants understand the student who engages in bullying behavior in relation to both the individual and the system around the student, this results in measures that address both the individual engaging in bullying behavior and the various systems surrounding the student. In this way, the teachers understanding of students who engage in bullying behavior can be seen in conjunction with the measures they consider appropriate in dealing with these students. The results demonstrate a holistic understanding of students who engage in bullying behavior, as well as a comprehensive approach to appropriate measures in dealing with these students.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en krevende prosess, som jeg aldri hadde klart uten støtte fra gode folk rundt meg.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som har gitt av sin tid for å stille opp og dele sine erfaringer, opplevelser og tanker rundt en veldig viktig tematikk.

Videre vil jeg takke veilederen min Ingrid Lund for gode råd, nyttige innspill, og konstruktive tilbakemeldinger. I mitt arbeid har jeg vært så takknemlig for din faglige innsikt.

Til slutt vil jeg takke mamma og pappa, som er mine viktigste støttespillere. Takk for at dere har stilt opp, og støttet meg i denne prosessen.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FORORD	5
INNHALDSFORTEGNELSE.....	6
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMAETS AKTUALITET OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 PROBLEMSTILLING.....	10
1.3 AVGRENSNING.....	10
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON.....	11
2. TEORI OG RELATERT FORSKNING.....	13
2.1 FORSTÅELSER AV MOBBING	13
2.1.1 <i>Det første paradigmet</i>	14
2.1.2 <i>Det andre paradigmet</i>	16
2.1.3 <i>På vei mot en ny forståelse av mobbing?</i>	18
2.2 VIRKSOMME TILTAK MOT MOBBING	19
2.2.1 <i>Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse</i>	19
2.2.2 <i>Samtaler med involverte elever</i>	21
2.2.3 <i>Klassemiljøarbeid</i>	22
2.2.4 <i>Foreldresamarbeid</i>	23
2.2.5 <i>Struktur og samarbeidskultur på skolen</i>	24
2.3 BRONFENBRENNERS BIOØKOLOGISKE TEORI	25
2.4 ANERKJENNELSESTEORI	27
3. METODE	31
3.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODISK TILNÆRMING	31
3.1.1 <i>Fenomenologi</i>	32
3.1.2 <i>Hermeneutikk og forforståelse</i>	32
3.1.3 <i>Kvalitativ metode</i>	32
3.2 DATAINNSAMLINGSMETODE.....	33

3.2.1 Intervju.....	33
3.2.2 Utvalg.....	34
3.3 ETISKE HENSYN OG VURDERINGER	35
3.3.1 Frivillig deltakelse og informert samtykke	35
3.3.2 Krav til privatliv.....	35
3.3.3 Korrekt presentasjon av data.....	35
3.3.4 Reliabilitet og validitet.....	36
3.4 TEMATISK ANALYSE	37
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	41
4.1 LÆRERES FORSTÅELSE AV ELEVER SOM UTSETTER ANDRE FOR MOBBING	41
4.1.1 Læreres definisjoner av mobbing.....	41
4.1.1.1 Drøfting	42
4.1.2 Læreres forståelse av elever som mobber ut fra et individperspektiv	43
4.1.2.1 Drøfting	45
4.1.3 Læreres forståelse av elever som mobber ut fra et systemperspektiv	47
4.1.3.1 Drøfting	48
4.2 TILTAK I MØTE MED ELEVER SOM UTSETTER ANDRE FOR MOBBING.....	50
4.2.1 Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse	51
4.2.1.1 Drøfting	52
4.2.2 Samtaler med involverte elever.....	53
4.2.2.1 Drøfting	54
4.2.3 Klassemiljøarbeid.....	55
4.2.3.1 Drøfting	56
4.2.4 Foreldresamarbeid	57
4.2.4.1 Drøfting	59
4.2.5 Struktur og samarbeidskultur på skolen	60
4.2.5.1 Drøfting	61
5. AVSLUTNING	65
5.1 LÆRERES FORSTÅELSE AV ELEVER SOM UTSETTER ANDRE FOR MOBBING	65
5.2 LÆRERES SYN PÅ HENSIKTSMESSIGE TILTAK I MØTE MED DISSE ELEVENE	65
5.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	66

REFERANSER	67
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	75
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	79
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA SIKT	81
VEDLEGG 4: INNHENTET TEKST FRA SEMESTEROPPGAVEN I PED – 533.....	83

1. Innledning

1.1 Temaets aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Skolen kan betraktes som en av de viktigste kontekstene i barn og unges liv, ettersom de tilbringer store deler av sin hverdag her. Dette understreker den sentrale rollen skolen har, ikke bare som en institusjon for kunnskapstilegnelse, men også som en viktig arena for barn og unges dannelsesprosess og trivsel. Et trygt og godt skolemiljø, der alle elever føler seg inkludert, respektert og fri for trakassering eller mobbing, vil dermed være avgjørende for en sunn og positiv identitetsutvikling.

Et nytt regelverk om elevenes skolemiljø trådte i kraft fra 1. august 2017. I kapittel 9A ble elevs rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, lovfestet (Opplæringslova, 1998). Revideringen førte også med seg en aktivitetsplikt, der skolen pålegges å handle raskt og effektivt dersom en elev ikke har det trygt og godt på skolen. I tillegg ble skolen pliktet til å ha nulltoleranse mot mobbing. Til tross for flere år med systematisk arbeid for et trygt og godt skolemiljø som er fritt for mobbing, er det fortsatt et oppsiktsvekkende antall barn og unge som blir mobbet.

Etter flere år med stabile tall, var det i fjor en tydelig økning i andelen elever som svarer at de opplever mobbing på skolen, og i år er økningen enda mer markant (Kunnskapsdepartementet, 2024). Hvert år gjennomføres det en elevundersøkelse, hvor elevene får si sin mening om forhold som er viktig for trivsel og læring i skolen.

Elevundersøkelsen er obligatorisk å gjennomføre for alle skoler i Norge på 7.trinn, 10.trinn og vg1, men den kan også gjennomføres fra 5.trinn til og med vg3. I 2023 var det 15,7 prosent på 5.trinn, 13,4 prosent på 6.trinn og 12,8 prosent på 7.trinn som svarer at de opplever mobbing (Wendelborg, 2024). Dette er alvorlige og oppsiktsvekkende tall, og det gjør meg skeptisk til hvordan håndteringen av mobbing fungerer i dagens skole.

Med stadig økende tall i elevundersøkelsen, aktualiseres behovet for å forstå mekanismene bak mobbing, samt utvikle effektive tiltak for å stoppe mobbingen. I mobbeforskning er det et stort fokus på de elevene som blir utsatt for mobbing, men disse elevene blir jo utsatt for mobbing av noen. Denne masteroppgaven søker å utforske nettopp dette, med en intensjon om å kaste lys over hvordan lærere forstår, samt støtter og veileder de elevene som utsetter andre for mobbing. Ved å dykke inn i stemmene til ulike aktører i mobbesaker, inkludert

lærere, kan verdifull innsikt avdekkes, med fokus på følelser, tanker og forståelser som kanskje ikke fanges opp i generalisert forskning (Støen et al., 2018, s.5).

Gitt min fremtidige ambisjon om å bli lærer og min spesialpedagogiske bakgrunn, er mobbeproblematikken en kjerneutfordring som vil være sentral i mitt arbeid. Som lærer og spesialpedagog vil jeg sannsynligvis komme borti en del barn som er ekstra utsatt for å utøve en mobbende atferd, da elevene som omfattes av spesialpedagogikken ofte er sårbare elever på ulike måter. Jeg ønsker å bidra til å endre negative holdninger og fordommer mot disse elevene, og gå fra et inntrykk av at disse elevene må irettesettes og korrigeres, til å heller fokusere på årsakene bak atferden, og deres behov for støtte og veiledning.

1.2 Problemstilling

Målet med studien er å svare på følgende problemstilling:

Hvordan forstår lærere de elevene som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak synes de er hensiktsmessige i møte med disse elevene?

Problemstillingen er to-delt og kan dermed deles inn i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærere de elevene som utsetter andre for mobbing?
- Hvilke tiltak synes lærere er hensiktsmessige i møte med elever som utsetter andre for mobbing?

Fokuset retter seg altså mot å undersøke hvordan lærere forstår de elevene som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak de synes er hensiktsmessige i møte med disse elevene. Ved å undersøke dette, søker studien å belyse hvilke tilnæringer og strategier lærere benytter for å håndtere mobbeproblematikken i skolen. Videre søker studien å vurdere i hvilken grad læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, er preget av en helhetlig forståelse av mennesker og et positivt syn på barn og elever, samt hvordan deres forståelse påvirker deres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med disse elevene.

1.3 Avgrensning

Wendelborg (2024) understreker at andelen som opplever at de blir mobbet av medelever avtar med alderen. Grunnet høyere mobbetall på mellomtrinnet, har jeg valgt å avgrense studien ved å intervju lærere på barneskolen. For å kunne besvare den første delen av problemstillingen min om læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, har jeg

valgt å ta utgangspunkt i to paradigmer innenfor mobbeforskning. For å kunne besvare den andre delen av problemstillingen min om læreres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing, er det sentralt å presentere ulike virksomme tiltak mot mobbing. Jeg har valgt å inkludere tiltak som retter seg mot de ulike systemene i Bronfenbrenners bioøkologiske teori (1979), og avgrenset tiltakene med utgangspunkt i funnene som kom frem i intervjuene.

1.4 Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. I det første kapitlet presenterer jeg temaets aktualitet og bakgrunn for valg av temaet, masteroppgavens problemstilling, samt studiens avgrensninger. I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning relevant for problemstillingen samt studiens teoretiske grunnlag. Jeg starter med å presentere tidligere forskning og forståelser av mobbing, som er relevant for den første delen av problemstillingen min. Videre presenterer jeg virksomme tiltak relevante for den andre delen av problemstillingen min. Deretter presenterer jeg Bronfenbrenners bioøkologiske teori og anerkjennelsesteori som studiens teoretiske grunnlag. I kapittel 3 beskriver jeg studiens forskningsdesign og vitenskapelige metode, samt datainnsamlingsmetode, etiske hensyn og vurderinger, og analysemetode. I kapittel 4 presenterer jeg funnene jeg har kommet frem til i analysen, og drøfter disse opp mot tidligere forskning og teori presentert i kapittel 2. Først legger jeg frem og drøfter funn knyttet til den første delen av problemstillingen min. Så presenterer og drøfter jeg funn knyttet til den andre delen av problemstillingen min. I kapittel 5, som er oppgavens siste kapittel, vil jeg presentere en konklusjon av studien, samt komme med noen forslag til eventuell videre forskning.

2. Teori og relatert forskning

I dette kapittelet vil jeg først presentere ulike forståelser av mobbing. Dette temaet er knyttet til den første delen av problemstillingen min om læreres forståelse av de elevene som utsetter andre for mobbing. Så vil jeg presentere forskning knyttet til virksomme tiltak i arbeid mot mobbing. Dette er et sentralt tema knyttet til den andre delen av problemstillingen om læreres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Etter jeg har presentert tidligere forståelse og forskning, vil jeg presentere Bronfenbrenners bioøkologiske teori og anerkjennelsesteori som masteroppgavens teoretiske grunnlag.

2.1 Forståelser av mobbing

Mobbeforskningen har gjennomgått en betydelig utvikling opp gjennom årene, og fenomenet har blitt formet av ulike perspektiver og forskeres innsikt. Dette mangfoldet av tilnærminger har ført til flere forståelser og definisjoner som fanger opp de varierte aspektene ved mobbing. Lund og Helgeland (2020) refererer til «det første- og det andre paradigmet» i sin beskrivelse av ulike måter å forstå mobbing og mobbeprosesser, og jeg vil presentere disse paradigmene da dette er relevant for den første delen av problemstillingen min. Hvordan eleven som utsetter andre for mobbing forstås, handler også om vektleggingen av ulike faktorer som bakgrunn for at mobbingen oppstår. Dette påvirker igjen hvilke tiltak som iverksettes. For å se nærmere på hvordan disse faktorene påvirker hverandre og henger sammen vil jeg senere i kapittelet utdype Bronfenbrenners bioøkologiske teori.

Thomas Kuhn (1996, s.10) forstår et paradigme som: «Allment anerkjente vitenskapelige resultater som i en periode fungerer som modeller for problemer og løsninger innen et fellesskap av forskere». Paradigme beskriver altså hva som oppfattes som gyldig innenfor et forskningsfellesskap (Tjora, 2021). I følge Lund og Helgeland (2020) retter det første paradigmet seg mot å forklare og forstå mobbing i mer individorienterte årsaksforklaringer, mens det andre paradigmet flytter fokuset tydeligere mot de komplekse sosiale prosessene som oppstår når mobbing skjer. Bevegelsen retter seg mot å gå fra å spørre *hvorfor* noen barn og unge blir mobbere og mobbeofre i det første paradigmet, til å spørre *hvordan* i det andre paradigmet. «I overgangsperioden kan noen problemer løses både med det nye og det gamle paradigmet, men det vil også være en avgjørende forskjell mellom løsningene» (Kuhn, 1996, s.89).

2.1.1 Det første paradigmet

Den svenske forskeren Dan Olweus anses som en pioner innen mobbelitteraturen, og har ledet an både nasjonalt og internasjonalt i det vi kan beskrive som «det første paradigmet». Han var en av de første som beskrev og operasjonaliserte mobbefenomenet (Lund & Helgeland, 2020, s.15). I følge Olweus er «en person mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger over en viss tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1992, s.17). Han skiller videre mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing involverer åpenbare og håndgripelige angrep på mobbeofferet, mens indirekte mobbing innebærer isolasjon og sosial utestenging (Olweus, 1997). I tillegg til dette fokuserer Olweus også på hyppigheten og varigheten av mobbingen, og påpeker at både enkeltpersoner og grupper kan være ansvarlige for å utøve mobbing.

I Norge har Erling Roland vært en annen pioner innen mobbeforskning i det første paradigmet (Lund & Helgeland, 2020, s.15). Han utvider definisjonen til Olweus ved å understreke at: «Mobbing er langvarig vold, psykisk og/eller fysisk, rettet mot et offer og utført av enkeltpersoner eller grupper» (Olweus & Roland, 1983, s.12). Her legger han større vekt på den aggressive komponenten enn Olweus, og denne definisjonen kan oppfattes som mer innsnevret enn Olweus sin. Allikevel var Olweus tydelig i utgangspunktet for sin forskning: «Det har vært å studere den eventuell forekomst av og mekanismene bak forskjellige former for aggresjon og undertrykkelse som er rettet mot individuelle barn/ungdommer av andre barn/ungdommer over en lengre tidsperiode.» (Olweus, 1974, s.16).

I Norge har Læringsmiljøsenteret vært en av de fremste forskningsinstitusjonene når det gjelder debatter og studier om mobbing (Hellang et al., 2019, s.43). Erling Roland og Grete Sørensen Vaaland gir følgende definisjon av mobbing: «Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbingen forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestengning og erting er de vanligste former for mobbing.» (Roland & Vaaland, 2003, s.8).

Hvert år gjennomføres det en elevundersøkelse der elever får si sin mening om læringsmiljø og trivsel i skolen. I Elevundersøkelsen for 2023 gis følgende definisjon på mobbing: «Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte,

holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast» (Wendelborg, 2024, s.4). Denne definisjonen som elevene får presentert inneholder tydelige elementer fra det første paradigmet.

I denne forståelsen tildeles ofte barn og unge roller som mobbere og mobbeofre, og dermed rettes hovedsakelig forklaringer og tiltak mot de enkelte deltakerne i mobbesituasjonene (Lund et al., 2017). I følge Nordahl (2019, s.217-218) setter individperspektivet i mobbeforskning sterkt fokus på individets egenskaper, barnets forutsetninger, samt de eventuelle vansker eller utfordringer den enkelte kan ha. Individperspektivet er avgjørende for å etablere skreddersydde og målrettede tiltak som kan tilpasses individuelle behov. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2014) peker på tendensen til å søke etter en årsak når man står ovenfor problemer, og at man i tilfeller av atferdsproblem tilskriver årsakene til individet som utviser den problematiske atferden. Det enkelte barn som utsetter andre for mobbing, blir definert som «aggressiv» og som «plageren», og handlingene defineres som intensjonelle (Lund et al., 2017). Dette kan vi se i definisjonen til Roland: «Plagerne vil sjeldent gå til angrep, men heller bruke litt tid på å posisjonere seg» (2007, s.75).

Olweus (1974, s.189) introduserte en tidlig definisjon som kastet lys på den smertefulle virkeligheten til mobbeofferet, ved å karakterisere hen som en utpreget «hakkekylling» som gjennom gjentatt fysisk og psykisk mishandling blir utsatt for andres aggresjon over lang tid. Roland (1980) støttet denne forståelsen, og anså den svake eleven som et mål for mobbing. Thylefors (1999) legger til at sentralt er identifiseringen av en «syndebukk» et mål for grupper misnøye. Mobbeofferets usikre framtoning eller irriterende væremåte anses som utløsende for mobberens aggressive tilbøyeligheter (Olweus et al., 1999). Dermed kan mobbingens opphav ligge i atferden til mobbeofferet, og endringer i mobbeofferets atferd bli betraktet som en viktig strategi for å stoppe mobbingen (Knutsen, 2009, s.10-11). Denne individualiseringen av problemet har gjort det mulig å identifisere elever i risikozonen og plassere de i kategorier som mobber eller mobbeoffer, og disse kategoriene har blitt ansett som relativt stabile (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Oppsummert kan man si at definisjonene fra det som beskrives som «det første paradigmet», understreker at

1. mobbing handler om at noen skader noen andre enten psykisk eller fysisk
2. handlingen er intensjonell ved at man har til hensikt å skade noen
3. handlingen gjentas over tid

4. det er makt-ubalanse mellom den eller de som mobber og den eller de som blir mobbet (Monks & Coyne, 2011)

2.1.2 Det andre paradigmet

Et økende antall forskere, både nasjonalt og internasjonalt, tar utgangspunkt i det som defineres som «det andre paradigmet» for å forstå mobbing og mobbeprosesser. I denne forståelsen flyttes fokuset fra individ, aggresjon og intensjonelle gjentatte handlinger til kontekst og sosiale prosesser (Lund & Helgeland, 2020, s.17). Schott og Søndergaard (2014, s.13-14) beskriver mobbing som «sosiale prosesser på avveie» og vektlegger de sosiale prosessenes betydning for å forstå mobbing. Deres definisjon går ut på at mobbing er en prosess som skjer i konteksten av inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Ifølge de skjer mobbing når fysisk, sosial eller symbolsk eksklusjon blir ekstrem, uavhengig om det er intensjonelt eller oppleves slik. Mobbingen kan uttrykkes gjennom atferd som for eksempel ydmyker, bagatelliserer eller får en person til å føle seg usynlig, selv om de ikke fortjener det. De trekker også inn sosiale medier som mobbekontekst.

En forståelse av mobbing og mobbeprosesser med utgangspunkt i det andre paradigmet har tre kjerneelementer som må knyttes opp til skolemiljøer: 1. behovet for å høre til, 2. angsten for å bli ekskludert, og 3. fokuset på fellesskapets betydning for opplevelsen av et trygt og godt læringsmiljø (Schott & Søndergaard, 2014). Søndergaard (2012) legger særlig vekt på angsten for å bli ekskludert og behovet for å høre til. Angsten for å bli ekskludert knytter hun opp mot det som skjer mellom deltakerne i det ekskluderende fellesskapet, fremfor den individuelle opplevelsen av å bli ekskludert. Behovet for å høre til er grunnleggende i denne prosessen, og angsten oppstår når denne tilhørigheten til fellesskapet trues.

Behovet for å høre til er grundig analysert i forskningslitteratur, og argumentene for dens betydning er allment aksepterte (Baumeister & Leary, 1995). Lund, Helgeland og Kovac (2017) hevder at behovet for tilhørighet viser seg gjennom barnets ønske om å føle seg verdsatt som en del av en gruppe eller vennegjeng i skolekontekst. Der mobbing skjer, hindres opplevelsen av å kjenne seg som en betydningsfull deltaker i fellesskap, og opplevelsen av å høre til svekkes. I følge Hellang et al. (2019, s.45-46) vil elevens subjektive opplevelse av å høre til, og angsten for å bli ekskludert, være sentral for å forstå og sette inn tiltak knyttet til den enkelte elev. I situasjoner hvor mobbing oppleves må man, med elevens

subjektive opplevelse i front, dermed vende blikket mot de sosiale prosessene som har ført til at den enkelte elev ikke opplever et trygt og godt læringsmiljø.

Innenfor det andre paradigmet finner vi også forskeren Rabøl Hansen, som definerer mobbing på følgende måte: «Mobbing kan forstås som en uformel fællesskapsform, der bygger på systematiske udstødemønstre af deltagere i formelle sociale sammenhænge» (2018, s.32). For eksempel kan systemtrekk i klassen eller skolemiljøet påvirke hvordan den underliggende tilbøyeligheten til å ty til antisosiale strategier manifesterer seg som mobbing (Finne & Roland, 2021, s.79-80).

En annen definisjon som tar utgangspunkt i elevenes subjektive opplevelse av å ikke høre til og deres mulighet til medvirkning er: «Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2015, s.45). Her er barnets opplevelse i sentrum, og den tar den enkeltes opplevelse av å høre til og være en del av fellesskapet på stort alvor. Definisjonen fordrer at barn og unge selv skal definere om det er en negativ handling, hvis man skal ta i bruk denne etablerte forståelsen (Lund & Helgeland, 2020, s.19). Et viktig aspekt i definisjonen er at det ikke tildeles roller som mobber og offer. Istedenfor rettes oppmerksomheten mot grunnleggende menneskelige behov som rammes og som har til hensikt å forstå de dype følelsene som eksisterer mellom ulike parter i en mobbekonflikt på en helhetlig måte (Lund et al., 2017).

De sentrale teoretiske prinsippene innenfor det andre paradigmet er basert på en forståelse av barns kompetanseutvikling som en dynamisk utveksling mellom indre og ytre faktorer: psykologiske og biologiske forutsetninger, sosiokulturelle handlingskontekster og materielle handlingskontekster (Nygren, 2008). I følge Frønes (2011) krever en helhetlig forståelse av sosiale handlinger en integrert tilnærming som inkluderer både biologi og sosiologi. Hun argumenterer for at de biologiske faktorene ikke må forstås som en statisk faktor, men heller som en sosial forankret faktor som samspiller med ulike kontekster. Dette begrunner hun med at noen individer kan være mer sensitive enn andre for omgivelsenes innflytelse, og dette komplekse samspillet mellom biologiske og sosiale faktorer demonstrerer den komplekse naturen bak menneskelig atferd.

I følge Hellang et al. (2019) blir mobbing blir da tolket, forstått og analysert med utgangspunkt i en forståelse av at barn som er involvert i mobbing, enten som mobbere eller som ofre, først og fremst må betraktes i lys av de relasjonene og den kontekst de befinner seg i. Dette innebærer at skolens kultur, strukturer, relasjoner, samt holdninger og forventninger

fra både foreldre og skolens ansatte, utgjør avgjørende faktorer der mobbing oppstår. Ved å fokusere på kontekstuelle faktorer som barns oppvekstvilkår i hjem, barnehage, skole og fritid, fremfor å betrakte individuell aggresjon som en personlig egenskap, skaper det muligheter for å identifisere både kontekstuelle utfordringer og faktorer som opprettholder mobbeprosessen (Lund & Helgeland, 2020, s.18). Det betyr ikke at barnets individuelle forutsetninger ikke er en del av de sosiale prosessene, men at hovedfokus med tanke på tiltak og endring rettes mot de relasjonelle og kontekstuelle faktorene (Kofoed & Søndergaard, 2009).

2.1.3 På vei mot en ny forståelse av mobbing?

Er vi på vei mot en ny forståelse av mobbing? Det er interessant å betrakte bevegelsen fra det første til andre paradigmet for å videre kunne undersøke hvilken forståelse lærere i dagens skole har på mobbing og mobbeprosesser. Hovedsakelig baserer overgangen seg på å gå fra et individualistisk perspektiv til et mer sosiologisk perspektiv som erkjenner mekanismene som er involvert i mobbing. Det første paradigmet søker å forklare mobbing gjennom individuelle årsaksforklaringer, mens det andre paradigmet vektlegger de komplekse sosiale prosessene som oppstår under mobbing.

Lund og Helgeland (2020, s.159-160) betrakter endringen som å gå fra å definere barn og unge som aggressive, plagere, ondskapsfulle og manipulerende, til barn som ønsker samarbeid, som strever med å regulere følelser når livet blir for vanskelig og som lengter etter å høre til i et fellesskap. Fra tiltak som handler mest om hvordan barnet kan endre atferd, til hvordan skolen kan legge til rette for VI-fellesskap der alle kan øve, prøve, feile og mestre under voksnes varme og tydelige ledelse. Fra en tanke om at voksenrollen i mobbesaker kan løses best ved oppskrifter, til en voksenrolle preget av verdier og holdninger som raushet, oppmerksomt nærvær og fleksibilitet som viser seg i praksis når atferd og sosiale prosesser utfordrer. Fra gjentatthet og tidsperspektiv som bakgrunn for å definere handlinger som mobbing, til å legge hjertet og øret tettere inntil barnets opplevelse.

Bevegelsen fra det første paradigmet til det andre paradigmets forståelse er fokuset på at mobbing er knyttet til antall ganger og over tid, til at mobbing beskrives som sosiale prosesser på avveie (Schott & Søndergaard, 2014). Disse dynamiske sosiale prosessene er påvirket av voksnes holdninger, kunnskap og handlinger, i samspill med både genetiske disposisjoner og de livsbetingelsene barn og unge befinner seg i. Når mobbing oppstår er dette en del av det

utfordrende landskapet av livsmestring der barn og unge i stor grad er avhengige av voksnes tilrettelegging for øvelse, støtte og veiledning (Hellang et al., 2019, s.44).

Fra å fokusere på aggresjon, manipulasjon og ondskap i det første paradigmet, rettes oppmerksomheten mot behovet for tilhørighet, fellesskap og deltakelse i det andre paradigmet (Kofoed & Søndergaard, 2013). Dette innebærer at aggresjon blir betraktet som en del av mobbeprosessene mellom barn og unge, og forstått som en reaksjon på sinne og fortvilelse i utfordrende situasjoner, fremfor å bli sett på som et tegn på aggressive, fastlåste personligheter (Hellang et al., 2019, s.45). Overgangen går også fra å legge vekt på individuelle faktorer som utgangspunkt for å forstå årsakene til mobbing innenfor kontekst, kultur og relasjoner, til å fokusere på utfordringene i sosiale prosesser og etableringen av positive fellesskap («gyldige-vi») istedenfor å kategorisere roller som mobber, plager eller offer (Eriksen & Lyng, 2015; Lund et. al, 2017).

2.2 Virksomme tiltak mot mobbing

Ulike perspektiver på mobbing påvirker hvilke tiltak som løftes frem som de mest sentrale og virksomme (Lund & Helgeland, 2020, s.10). Med utgangspunkt i det første paradigmet, vil tiltakene i stor grad rettes mot individet som mobber eller blir mobbet. Tiltak i tråd med det andre paradigmet løfter seg opp fra et individperspektiv til et systemperspektiv, som baserer seg på de relasjoner og kontekster mobbingen oppstår i (Lund et al., 2017). Den andre delen av problemstillingen er knyttet til hvilke tiltak lærere synes er hensiktsmessige i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Dermed vil jeg trekke frem ulike virksomme tiltak mot mobbing med utgangspunkt i begge paradigmene, som kan iverksettes enten på et individnivå eller ved å fokusere på relasjonelle og kontekstuelle faktorer.

2.2.1 Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse

Utvikling av sosial kompetanse er et essensielt tiltak for å motvirke mobbing. Ogden (2009, s.207) definerer sosial kompetanse som kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Finne og Roland (2021, s.156-157) betrakter sosial kompetanse som en «verktøykasse» som ikke bare letter sosial fungering, men også fungerer som en nøkkel til å etablere og opprettholde positive relasjoner i ulike kontekster. Synet på barn er under konstant endring, og oppmerksomheten rundt deres sosiale kompetanse har økt, ettersom de i større grad enn tidligere betraktes som kompetente aktører som aktivt påvirker sin egen utvikling og omgivelser.

Styrkingen av den sosiale kompetansen knyttes ofte opp mot fem ulike sosiale ferdigheter: empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse (Lund, 2012, s.117). I følge Finne og Roland (2021, s.160-164) legger empati grunnlaget for forståelse og medfølelse. De beskriver samarbeid som en forutsetning for å kunne lykkes i sosiale sammenhenger. Videre hevder de at selvkontroll, inkludert følelsesregulering, gir barnet evnene til å avstå fra impulsive handlinger og utvikle sunne forhold til egne følelser. Ansvarlighet er en annen viktig ferdighet som understrekes, som går ut på å oppfordre barn til å følge regler, normer og avtaler, for å bygge tillit i sitt sosiale miljø. Til slutt nevner de en ferdighet som på mange måter står i kontrast til de andre, nemlig selvhevdelse. Denne kategorien handler om å hevde egne meninger og behov når man møter trusler, blir oversett eller behandlet urettferdig. Skoler og samfunnet generelt kan, gjennom å fremme disse sosiale ferdighetene, bidra til å bekjempe eller redusere mobbing og gi barna de nødvendige verktøyene for å trives i sosiale sammenhenger og forme sunne relasjoner gjennom hele livet.

Skolen stiller store krav til elevene, spesielt når det gjelder deres evne til selvregulering. Det forventes at de mestrer å håndtere egne følelser, kontrollere impulser, tilpasse seg raskt, mestre stress og vurdere konsekvenser av egne handlinger. I følge Ogden (2017, s.6) omhandler dette elevenes ferdigheter i å bearbeide sosial informasjon og om valg av fornuftige måter å handle på. Videre påpekes det at barn har ulike forutsetninger for å innfri slike forventninger, men at de har store lærings- og utviklingsmuligheter hvis de møter lærere med gode relasjonsferdigheter som kan løse problemer og skape trygghet i klassen.

Studien til Spilt, Bosman og Verschu (2021) argumenterer for at det er essensielt for barn å lære å tolke og forstå betydningen av deres følelsesmessige opplevelser, for å utvikle deres sosiale og emosjonelle kompetanse. Dette hevder de kan bidra til å øke deres innsikt og forståelse av sin egen indre verden. Sentralt i denne prosessen er evnen til å engasjere seg i emosjonsdialoger, spesielt med støttende og empatisk tilstedeværende voksne som lærere. Disse dialogene kan inkludere spørsmål som går på de indre følelsene, for eksempel «Hva føler jeg?». Eller spørsmål som kan bidra til å øke bevisstheten om årsaker, for eksempel «Hva fikk meg til å føle meg så sint?». Å engasjere barna i konsekvenser av deres handlinger, eller å veilede dem til strategier for å handle annerledes er også perspektiver som kan inkluderes i disse emosjonsdialogene. Studien beskriver disse dialogene som en nøkkel til å øke barns emosjonelle bevissthet, som de argumenterer for at er avgjørende for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

2.2.2 Samtaler med involverte elever

Samtaler med de involverte i mobbesaker er et sentralt tiltak i bekjempelsen av mobbing, og de er avgjørende for å håndtere dem på en respektfull og effektiv måte. I følge Lund (2012, s.102) kan anerkjennelse som grunnholdning ha avgjørende betydning i samtaler med involverte elever. Dersom et barn våger å åpne seg og fortelle om det vonde de går igjennom, er det viktig at de blir møtt med anerkjennelse og at man unngår å bagatellisere. Derfor trenger skolen voksne som tar alle barn og unge på alvor, og en anerkjennende holdning kan bidra til å etablere et miljø der alle parter involvert i mobbesaker føler seg hørt, forstått og anerkjent. Gjennom å anerkjenne at hvert barn har sin egen unike verden med tanker, følelser og perspektiver som er verdifulle i seg selv, og ved å lytte til og forstå barnas egne perspektiver på situasjonen, kan man få innsikt i de komplekse dynamikkene som spiller inn i mobbesituasjoner (Lund & Helgeland, 2020, s.37-41).

I situasjoner hvor mobbing oppstår er det essensielt å ta hensyn til mobbeofferets opplevelse, men vi må ikke glemme å ivareta mobberens behov og sikre at deres stemme også blir hørt. Dette kan imidlertid være utfordrende, spesielt når man møter atferd hos barn som er vanskelig å forstå eller akseptere (Lund & Helgeland, 2020, s.42-43). Det er ofte vanskelig å forstå en mobbers motiver uten å tenke i kategoriene godhet og ondskap. Nesten all mobbing er sosiale handlinger som finner sin verdi i anerkjennelsen som mobberen får fra andre rundt seg, og ikke som en egentlig glede ved å trække på mobbeofferet (Hejlskov Elvén, 2017, s.120). Dette fordrer en forståelse av menneskelig atferd, relasjoner og opplevelser innenfor deres kontekst og miljø (Lund, 2012, s.103).

Det finnes ulike måter å gjennomføre samtaler med de involverte, men jeg vil videre beskrive *stoppsamtaler*. Moen (2014) omtaler stoppsamtaler, som innebærer autoritative samtaler med hver enkelt person involvert i mobbesituasjonen. Dette inkluderer en individuell samtale med mobberen for å både sette tydelige krav om å stoppe mobbingen, samtidig som omsorg og empati blir formidlet. Hvordan de som mobber stoppes og følges opp, kan være avgjørende for det videre arbeidet (Finne & Roland, 2021, s.114). Garandeanu et al. (2016, s.1041) understreker at det er essensielt å unngå og kun tildele skyld til «pådriverne», ettersom det viser seg at de som mobber indirekte viser størst vilje til å endre atferd når både empatipresset er høyt og når læreren tar tydelig avstand fra handlingene.

Finne og Roland (2021, s.144) hevder det er avgjørende å gjennomføre samtale på en respektfull måte med sympati for eleven som mobber, for å maksimere mobbernes vilje til å endre atferd. Dette kan gjøres ved å inkludere positive bidrag og oppmuntre til endringer. For å sikre at samtale blir mest mulig effektive bør de gjennomføres jevnlig, for eksempel en gang i uken, over en lengre periode. Dette gir rom for kontinuerlig oppfølging og skaper en trygg ramme for elevene å uttrykke seg og arbeide mot en positiv endring. Det anbefales også at kontaktlæreren tar ansvar for disse samtale, da det skaper kontinuitet og tillit i prosessen. Samlet sett kan stoppsamtaler være en nøkkelkomponent i å bekjempe mobbing, og riktig gjennomføring kan legge grunnlaget for et tryggere og mer inkluderende fellesskap.

2.2.3 Klassemiljøarbeid

Klassemiljøarbeid er en avgjørende strategi for å bekjempe mobbing, og det tar utgangspunkt i de sosiale prosessene som utspiller seg i ulike kontekster innenfor skolemiljøet. I følge Hellang et al. (2019, s.53-54), starter elevenes relasjonserfaringer hjemme og i barnehagen, og i det barnet begynner på skolen starter det som skal bli en av de viktigste kontekstene i ett barns liv. I denne konteksten har barna med seg sitt temperament, sin sårbarhet og tidligere erfaringer på å bli møtt, avvist og elsket inn i klasserommet og inn i relasjonene til de andre barna og til lærerne. På samme måte har lærerne med seg sin kunnskap, relasjonskompetanse, temperament, personlighet, erfaringer og lederstil. Alt dette møtes i klasserommet der læring og fellesskap utvikles.

Videre påpeker Hellang et al. (2019, s.4, 46, 55) at det er essensielt å fokusere på leken, gruppearbeidet, læringssituasjonene og etableringen av vennskap som en del av en fellesskapende didaktikk. En sentral løsning i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø er etablering, opprettholdelse og vedlikehold av inkluderende fellesskap, med den enkeltes følelse av tilhørighet i fokus. Da må undervisningen tilrettelegges og tilpasses elevene, med et ekstra fokus på de som strever med å finne sin plass i fellesskapet.

Et viktig område i skolens arbeid for inkluderende praksiser er klasseledelse, som forutsetning for trygge og gode læringsmiljøer (Ogden, 2012). I nyere teori om mobbing i skolen, understreker Hellang et al. (2019, s.53-54) betydningen av de sosiale interaksjonene i klasserommet som det primære området for å bekjempe mobbing. Det innebærer hvordan barn og unge former sin identitet gjennom samhandling i læringsfellesskapet, hvor de utforsker ulike følelser og opplever støtte fra en engasjert klasseleder. Det er i disse interaksjonene at fellesskapene dannes, og hvor mobbingen kan trives eller bli hindret. Videre

påpekes det at gjennom samarbeid, ansvarsfordeling og meningsforhandlinger, oppstår positive fellesskapsopplevelser. Aktiv deltakelse mot felles mål muliggjør både individuell og kollektiv mestring, som igjen bidrar til å styrke samhørigheten og følelsen av å være en viktig deltaker i fellesskapet.

Forskning viser at i de klasser der det er fellesskapende aktiviteter som preger læreprosessene, er det økt trivsel og mindre mobbing (Eriksen & Lyng, 2018). I følge Plauborg (2011) er det mindre sannsynlig at du utsetter andre for mobbing når du samarbeider med andre for å løse oppgaver, møter utfordringer sammen og opplever både uenighet og uenighet, før dere til slutt oppnår mestring sammen. Dette understreker viktigheten av klassemiljøarbeid som bærer preg av fellesskapende didaktikk, støttet og veiledet av en varm og tydelig klasseleder

2.2.4 Foreldresamarbeid

De foresatte spiller en avgjørende rolle i kampen mot mobbing. Det er ikke bare riktig, men også viktig å involvere foreldrene aktivt i arbeidet med å få slutt på mobbing blant elevene. En sentral del av denne involveringen er kommunikasjonen med foreldrene til både de som blir mobbet og de som mobber. Når det gjelder foreldrene til de som mobber, pålegger det seg et ansvar å varsle dem, med mindre det foreligger særlige grunner som taler imot. Disse grunnene kan for eksempel være at mor eller far ikke har tilstrekkelig psykisk helse til å tåle et slikt varsel. Denne varslingen er viktig for å sikre at alle parter er informert og kan delta aktivt i løsningen av problemet (Finne & Roland, 2021, s.114-115).

Hellang et al. (2019, s.47) viser til at foreldre er en viktig ressurs, da de kan gi informasjon til skolen som er avgjørende for å forstå og handle i forhold til den utryggheten som eleven kan oppleve på skolen og i relasjonen til de andre. Det kan være alt fra utfordringer i hjemmet som en del av de sårbarhetene som blir forsterket i relasjoner til andre, slik som økonomi, psykisk helse eller familiekonflikter, til fritidsproblematikk som påvirker det som skjer på skolen.

Foreldre kan også oppleves som opprettholdende faktor for at problemet ikke blir løst. Forsvar og bagatellisering er store hindringer for samarbeidsprosessen. Dette kan skyldes kommunikasjonsproblemer, ulike oppfatninger av situasjonen, forhold og ansvar som kan hindre et effektivt samarbeid (Hellang et al., 2019, s.47). Lærere har en tendens til å skyldes på barnets hjemmesituasjon som en årsak til den utfordrende atferden (Jamil et al., 2022). Rabøl Hansen (2011, s.482) peker også på at mange lærere mener at elevens oppdragelse hjemme er en viktig bakenforliggende årsak til mobbingen i skolen. Denne årsaksforklaringen

understreker behovet for et tett samarbeid mellom skole og hjem for å skape et støttende miljø for elevene.

Finne og Roland (2021, s.114-115) påpeker at det er essensielt å vise en balansert tilnærming av fasthet og omsorg i samtalene med foreldrene til de som mobber. Å skape en trygg og støttende atmosfære er nøkkelen til å oppnå en konstruktiv dialog som kan bidra til endring. En solid dokumentasjon av hendelsene er også en viktig byggestein for et vellykket samarbeid mellom skolen og foreldrene. Å ha klare bevis og tydelig oversikt over hva som har skjedd, gir en plattform for konkrete tiltak. Dette legger til rette for at alle parter kan jobbe sammen for å implementere effektive strategier for å hindre mobbing og skape et trygt skolemiljø for alle elever.

2.2.5 Struktur og samarbeidskultur på skolen

I møte med mobbing kreves en skolestruktur preget av både ryddighet og kompetanse blant skolens ansatte. I følge Finne og Roland (2021, s.115) er tilstrekkelig kompetanse blant personalet en avgjørende forutsetning for å kunne håndtere utfordrende situasjoner, som for eksempel rehabilitering av en klasse preget av mobbing eller andre krenkelser. Av og til kan det også være nødvendig med ekstern støtte for å lede slike prosesser på en hensiktsmessig måte.

En sentral lov som regulerer dette feltet er kapittel 9A i opplæringsloven, populært kalt «mobbeloven», selv om den også omhandler andre typer krenkelser (Roland, 2020). Lovendringene som ble vedtatt av Stortinget i 2017, har aktualisert behovet for rehabilitering etter mobbesaker, selv om dette perspektivet ikke er tydelig reflektert hverken i lovteksten eller regelverket. Hovedfokuset i det nye regelverket er aktivitetsplikten, som beskriver hva skolen skal gjøre for å forebygge og stoppe ulike former for krenkelser, inkludert mobbing (Finne & Roland, 2021, s.21).

Aktivitetsplikten er organisert i fem delplikter: følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak (Opplæringslova, 1998). I en rapport fra Utdanningsdirektoratet (2019, s.2-13) utdypes det hva disse delpliktene innebærer. Aktivitetsplikten innebærer at alle ansatte på skolen har en plikt til å følge med på hva som skjer og å gripe inn hvis de observerer krenkelser, slik som mobbing. Skolen må ha gode rutiner for inspeksjon og aktivt observere og være til stede for elevene. Det er også et krav at skolen har nulltoleranse mot mobbing og andre former for krenkelser, og alle ansatte skal vite hvordan de skal gripe inn og varsle om mistanker. Rektor har et ansvar for å sikre at alle ansatte er klar over deres plikter og hvordan

de skal handle i slike situasjoner, mens skoleeier må sørge for at skolen har nødvendig kompetanse. Videre må skolen dokumentere skriftlig hva de har gjort for å følge opp hver enkelt sak knyttet til mobbing, og hvilke tiltak de planlegger å gjennomføre gjennom en aktivitetsplan.

Elevundersøkelsen (Wendelborg, 2024) viser at der skolen hadde avdekket mobbing og satte inn tiltak, hjalp det for det meste ikke (19,2%), eller bare litt (20,7%). Det var bare 6,6% av elevene som kunne fortelle at skolen visste om mobbingen og gjorde noe som fikk slutt på den. Dette viser viktigheten av å sette inn egnede tiltak, følge opp tiltakene, evaluere virkningen av tiltakene, legge til eller endre tiltak hvis det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.9).

2.3 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Jeg vil nå presentere Bronfenbrenners bioøkologiske teori, ettersom den er relevant for å forstå hvorfor noen mobber, og for å finne ut av hvor det er hensiktsmessig å legge inn støtet med tanke på tiltak. Psykolog og professor Urie Bronfenbrenner har utviklet en bioøkologisk teori, som kan belyse hvordan ulike systemer påvirker barns oppvekstbetingelser og rett til et trygt og godt psykososialt miljø. Systemene og miljøene kan på ulikt vis direkte eller indirekte bidra til å være mobbforebyggende, eller gi mobbing mulighet til å utvikle seg i miljøene barna er en del av. Teorien understreker hvordan biologi og samspill med miljøet former mennesker (Lund & Helgeland, 2020, s.74). Bronfenbrenner forklarer omgivelsene våre som et miljø bestående av systemer, hvor de innerste systemene er det som påvirker oss mest, og vi blir i mindre grad påvirket av de ytterste systemene. Den bioøkologiske teorien består av fem systemer: mikro-, meso-, ekso-, makro-, og kronosystemet (Kvello, 2022).

Mikrosystemet refererer til den nærmeste og mest direkte sosiale konteksten til et barn. Det inkluderer primært familien og de sosioøkonomiske betingelsene de lever i. Dette innebærer også barnets tilknytning til skolen. I tillegg omfatter mikrosystemet barnets nettverk, som inkluderer andre familiemedlemmer, venner, bekjente og foreldrenes kolleger. Disse personene har både direkte og indirekte innflytelse på barnets utvikling og trivsel.

Mikrosystemet representerer dermed den nærmeste og mest umiddelbare påvirkningen på barnets liv og utvikling (Lund & Helgeland, 2020, s.75). På dette nivået inngår de primære sosialiseringarenaene hvor man møter mennesker ansikt til ansikt (Bø, 2005). Det vil blant annet si at gode forbilder vil bety mye for barnet på dette nivået.

Mesosystemet viser samspillet mellom individene i det nære sosiale miljøet. Dette innebærer samarbeidet mellom skole og hjem, familieforhold og naboforhold. Det omfatter også relasjonene mellom voksne og barn, inkludert kommunikasjon og atmosfæren i familien. Det vurderer om barnets erfaringer med relasjoner preges av overveiende trygghet eller om familieproblemer påvirker barnets følelse av trygghet negativt (Lund & Helgeland, 2020, s.75-76). En tilnærmet optimal utvikling fordrer at barn og voksne i mesosystemet har felles verdier, erfaringer og kunnskaper (Bronfenbrenner, 1979). At de voksne samarbeider når mobbing oppstår er helt avgjørende, som jeg har vist til tidligere.

Eksosystemet beskriver faktorer som påvirker barnet, men som barnet ikke direkte er involvert i. Dette kan inkludere politiske beslutninger som har konsekvenser for ressurser og rammebetingelser som staten, fylket og kommunen legger til grunn for skole. Dette omfatter for eksempel ansettelsesnormer, ressurser og betingelser knyttet til tildeling av spesialpedagogisk hjelp. Det inkluderer også velferdssystemet i kulturen, for eksempel rettigheter knyttet til sykemelding, uføretrygd, arbeidsledighetstrygd, som påvirker familiens velferd og dermed også barnets livssituasjon (Lund & Helgeland, 2020, s.76). For eksempel, hvis mor har en god opplevelse på jobben og føler seg energisk når hun kommer hjem, kan dette resultere i at hun har overskudd til å delta i positive aktiviteter sammen med barna. Dette kan igjen bidra til å styrke relasjonen mellom mor og barn, noe som potensielt kan ha en positiv innvirkning på barnets utvikling (Imsen, 2005). Foreldres støtte og relasjonen til barn betyr mye når barn skal våge å fortelle om for eksempel negative hendelser som mobbing.

Makrosystemer symboliserer de kulturelle normene og verdiene som eksisterer i samfunnet. Disse normene og verdiene blir synlige gjennom samfunnsdebatter, medieoppmerksomhet, offentlige utredninger (NOU-er), rammeplaner, lovverk, og lignende. Både makrosystemet og eksosystemet fungerer som betydningsfulle formidlere av samfunnets syn på mobbing og på barn generelt. Dette synet har konsekvenser for hvert barn og gjenspeiles også i mesosystemet (Lund & Helgeland, 2020, s.76). For eksempel er skolen pålagt å følge opplæringsloven, dette bidrar til at de ansatte på skolen er pliktet til å følge disse lovene.

Kronosystemet har som mål å belyse den tidsmessige dimensjonen i menneskets utvikling. Bronfenbrenner (2005) inkluderte denne dimensjonen i den siste versjonen av modellen sin. Dette reflekterer hvordan hendelser og endringer i barnets livshistorie kan påvirke barnets utvikling, samt ett eller flere av de andre systemene i barnets livssituasjon. Dette kan omfatte endringer i barnets livssituasjon, for eksempel foreldrenes arbeidsledighet eller sykdom, barn

som flytter i fosterhjem, nye lovendringer som fører til endringer i ansettelsesnormer i barnehager eller skoler, og lignende (Lund & Helgeland, 2020, s.76). Når mobbing har vart over tid så har det større skader, og derfor er tidsaspektet og tidlig innsats viktig.

Bronfenbrenners bioøkologiske teori har funnet anvendelse i flere sammenhenger og nyter betydelig anerkjennelse i ulike miljøer. Likevel er det viktig å utvise forsiktighet ved generaliseringer, som i all forskning. Individuelle vurderinger og den sosiale og kulturelle konteksten som hvert individ opplever, må alltid tas med i betraktningen (Wadel & Wadel, 2007). Det er derfor avgjørende å ikke betrakte denne modellen som absolutt sannhet, men heller som et rammeverk for å forstå samspillet og innflytelsen fra ulike systemer.

2.4 Anerkjennelsesteori

Jeg har tidligere presentert forskning som viser at anerkjennelse er en viktig faktor inn i møtet med elever som utsetter andre for mobbing. Videre vil jeg presentere teoretiske perspektiver på anerkjennelse. Anne-Lise Løvlie Schibbye (2012, s.259) understreker at anerkjennelse ikke er noe du har, men noe du er. En anerkjennende væremåte handler om å være et medmenneske med evne til å lytte, akseptere, tolerere, forstå og bekrefte. Dette innebærer dermed å møtes som to likeverdige subjekter, med en gjensidig forståelse av at den andre også har egne tanker, følelser og meninger.

Anerkjennelsesbegrepet til Axel Honneth (2008, s.138, 233) handler om at menneskets bidrag til fellesskapet etterspørres, bekreftes og verdsettes. I tillegg understreker han at anerkjennelsen kun oppleves troverdig dersom den følges opp av handling, og ikke er et «biprodukt» av handlinger med andre hensikter. Teorien til Honneth (2008) tar for seg tre former for anerkjennelse i tre ulike livssfærer, som mennesker er avhengig av å erfare for å ha en positiv identitetsutvikling: den private sfæren, den rettslige sfæren, og den sosiale sfæren. Dermed vil denne teorien være interessant for å undersøke relasjonell samhandling, samt faglig og sosial tilrettelegging i læreres støtte og veiledning av elever som utsetter andre for mobbing.

I den private sfæren er mennesket avhengig av å erfare kjærlighet i form av omsorg, varme og empati. Honneth (2008, s.104, 116, 142, 233) definerer kjærlighet som «alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre». Anerkjennelse i form av kjærlighet i den private sfæren er en forutsetning for enhver annen anerkjennelsesform,

fordi her utvikles individets grunnleggende tillit til seg selv og trygghet i ytring av egne tanker og behov. Når en person søker å møte en annen med anerkjennelse i form av kjærlighet, må formidling av empati og omsorg være primær intensjon for at de skal oppleve en autentisk og ektefølt anerkjennelse. Mangel på denne form for anerkjennelse, fører til utrygghet og usikkerhet, og som vil ha konsekvenser for evne til sunn selvhevdelse. I konteksten av mobbing er denne sfæren nært knyttet til barnets omsorgsmiljø, inkludert forholdet til foreldre, familie og skoleansatte, og dermed vil tiltak innebære å fremme et støttende og trygt miljø der alle barn føler seg elsket og akseptert (Lund & Helgeland, 2020, s.44).

Mennesket er avhengig av rettslig anerkjennelse gjennom å bli respektert som likeverdige subjekter og rettighetshavere i samfunnet. Honneth (2008, s.117, 121, 142) understreker at man i kraft av å være menneske tilkjennes verdi og universelle rettigheter, som er uavhengig hvilken bakgrunn eller forutsetning man har. Å oppleve anerkjennelse som rettslig subjekt, leder til selvrespekt. Når et individ utvikler selvrespekt gir det en opplevelse av verdighet, samt en opplevelse av å være en verdifull deltaker i et fellesskap. Gjennom å bli rettslig anerkjent, lærer man å tilkjenne andre samme rett. Mangel på rettslig anerkjennelse skader individets selvrespekt, ved at man ikke opplever at man er et fullverdig medlem av fellesskapet på lik linje med andre. I mobbesaker, handler det om å anerkjenne barns rettigheter, gi dem en stemme og involvere dem aktivt i prosessen med å løse mobbesituasjoner (Lund & Helgeland, 2020, s.44). FN's barnekonvensjon (2003) understreker at alle barn har rett til å bli hørt og tatt hensyn til. Skolen har også en aktivitetsplikt, som fordrer at skolen skal handle raskt og riktig når en elev ikke har det trygt på skolen, samt sørge for elevenes medvirkning gjennom å sikre at de involverte elevene blir hørt (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4).

Alle mennesker har behov for sosial verdsetting. For Honneth (2008, s.130-131m 182) betyr det at man som menneske blir verdsatt for sine ytelser i de sosiale fellesskapene man lever sitt liv i. I den sosiale sfæren handler det om å verdsette egenskaper som skiller mennesker fra hverandre. Mennesket er avhengig av å erfare positive interaksjoner med andre, for å utvikle sine ressurser, kompetanse og kunnskaper. Dette legger grunnlaget for å verdsette seg selv. Som et tiltak mot mobbing innebærer dette å skape et inkluderende og støttende miljø, der alle føler seg verdsatt og respektert (Lund & Helgeland, 2020, s.44). Elever som blir møtt med varme og respekt av læreren, lærer å behandle hverandre på samme måte (Bergin &

Bergin, 2009, s.159). Læreren kan også danne et «gyldig vi» i klassen, som handler om å skape rom for å være seg selv.

Manglende anerkjennelse kan føre til det Honneth (2008, s.140-147) beskriver som krenkelser, som kan resultere i følelse av mindreverdighet. Dette er en skadelig oppførsel som angriper menneskets positive selvoppfatning. Mennesket kan føle skam og mindreverdighet når det bryter sosiale eller kulturelle normer, enten i egne øyne eller andres. Disse krenkelsene utløser sterke emosjonelle reaksjoner som kan motivere til «kamp for anerkjennelse».

Opplevelsen av fornedrelse fungerer som en drivkraft for handling. Ettersom menneskelige subjekter ikke kan reagere følelsesmessig nøytralt på sosiale krenkelser som for eksempel fysisk mishandling, nektelse av rettigheter og nedverdiggelse. Dermed vil anerkjennelse i møte med elever som utsetter andre for mobbing, være essensielt.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først presentere studiens forskningsdesign og metodiske tilnærming. Så vil jeg videre presentere datainnsamlingsmetoden som benyttes. Deretter vil jeg presentere studiens etiske hensyn og vurderinger. Til slutt vil jeg beskrive analysen av datamaterialet.

3.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen ble valgt ut fra følgende problemstilling:

- *Hvordan forstår lærere de elevene som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak synes de er hensiktsmessige i møte med disse elevene?*

Denne problemstillingen er delt inn i to deler, og kan konkretiseres i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår lærere de elevene som utsetter andre for mobbing?*
- *Hvilke tiltak synes lærere er hensiktsmessige i møte med elever som utsetter andre for mobbing?*

Jeg har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, men den kvalitative metoden er intervju. Dette valget grunnes i metodens evne til å utforske og avdekke deltakerne i studien sine individuelle erfaringer og opplevelser knyttet til et spesifikt fenomen i samfunnet eller en definert gruppe mennesker (Aurini et al., 2022). Målet med studien er å oppnå en dypere forståelse av læreres perspektiver på elever som utsetter andre for mobbing, og en innsikt i hvilke tiltak lærere synes er hensiktsmessig i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Jeg valgte å benytte intervju som metode, da dette gir meg mulighet til å samle inn rike og utfyllende data direkte fra lærere i feltet. Ved å fokusere på læreres subjektive opplevelser av elever som utsetter andre for mobbing, vil jeg kunne avdekke underliggende tankemønstre og persepsjoner som ligger til grunn for deres forståelse av disse elevene. De individuelle forskjellene i informantenes tidligere opplevelser og erfaringer, tillater en dyptgående og differensiert analyse av deres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, som igjen gir rom for å utforske variasjoner som kan oppstå i en slik kompleks kontekst.

3.1.1 Fenomenologi

Gjennom å anvende en fenomenologisk tilnærming som grunnleggende vitenskapsteori, søker jeg å dykke ned i læreres tanker, følelser, erfaringer og holdninger knyttet til de elevene som utsetter andre for mobbing. Fenomenologiske studier har som mål å oppnå en omfattende forståelse av alt som kan erfares i bevisstheten og menneskers livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Dette gir meg muligheten til å gjennomføre en grundig analyse av informantenes subjektive opplevelser og deres unike tolkninger av fenomenet, da fenomenologiske undersøkelser tar for seg verden slik den faktisk oppleves og erfares fra informantenes perspektiver (Dalland, 2020, s.48).

3.1.2 Hermeneutikk og forforståelse

Når jeg samler inn data, vurderer og tolker disse dataene, kreves det at jeg er bevisst på min egen forforståelse (Dalland, 2020, s.50). Hermeneutikken spiller en sentral rolle i anerkjennelsen av min egen forforståelse som jeg tar med meg inn i datainnsamlingen og tolkningsprosessen. Hermeneutikk, som en fortolkningslære, gir meg et rammeverk for å systematisk håndtere mine egne forutinntatte holdninger og perspektiver, og tolke informantenes erfaringer på en dyptgående måte (Dalland, 2020, s.47-48). Min bevissthet om mine forutinntatte holdninger og meninger, som jeg bærer med meg fra min egen skolegang og livserfaring, er nøkkelen til å forstå hvordan min egen forforståelse kan påvirke analysen (A. Johannessen et al., 2016). Før jeg gjennomførte intervjuene, gjorde jeg en innsats for å kartlegge min egen forforståelse. Å erkjenne og forstå mitt eget tolkningsmønster, som en forutsetning for å forstå andre mennesker, har vært en sentral del av forskningsprosessen (A. Johannessen et al., 2016). Kombinasjonen av hermeneutikk og fenomenologi reflekterer ønsket mitt om å gi informantenes stemmer en autentisk og meningsfull plass i analysen. Fenomenologien tillater meg å fokusere på informantenes subjektive opplevelser og deres unike perspektiver på virkeligheten. Samtidig som jeg erkjenner at mine egne perspektiver kan påvirke min forståelse av informantenes erfaringer.

3.1.3 Kvalitativ metode

Mobbeproblematikken står sentralt i skolen, og de fleste lærere vil erfare situasjoner i skolehverdagen der elever utsetter andre for mobbing. I Norge er det obligatorisk for alle skoler å gjennomføre Elevundersøkelsen på 7. og 9. trinn, samt vg1. Denne undersøkelsen gir oss kvantitative målinger gjennom tallfesting av mobbetallene ved de ulike skolene.

Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste

eller måle (Dalland, 2020, s.54). Ettersom problemstillingen min tar for seg læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak de synes er hensiktsmessig i møte med disse elevene, forutsettes det en grundigere forståelse som går utover kvantitative målinger. Creswell (2013, s.47-48) understreker viktigheten av å samle kvalitativ forskning når et problem trengs å utforskes, og vi trenger en kompleks og detaljert forståelse av problemet. Med dette som utgangspunkt anser jeg en kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig for min forskningsprosess.

3.2 Datainnsamlingsmetode

3.2.1 Intervju

Vanlige måter å samle inn kvalitativ data på er ved å gjennomføre intervjuer, observasjoner eller gruppesamtaler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.19). Det kunne blitt vanskelig å undersøke problemstillingen kun gjennom observasjon, da studien min forutsetter en mer detaljert beskrivelse av fenomenet. En kvalitativ tilnærming gir mulighet for intervjuer uten faste svaralternativ, der datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet (Dalland, 2020, s.55). Siden problemstillingen min tar for seg læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing og hvilke tiltak de synes er hensiktsmessige i møte med disse elevene, tenkte jeg det ville være hensiktsmessig å intervjuere lærere i skolen, som er i direkte kontakt med elever som har utøvd mobbing, og undersøke deres perspektiver. Hensikten med intervjuene var å forstå fenomenet fra informantenes egne perspektiver, gjennom å innhente beskrivelser fra deres livsverdener (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Dette ga meg mulighet til å fange opp nyanser, kompleksiteter og variasjoner i informantenes oppfatninger og praksiser knyttet til problemstillingen min.

Intervjuene jeg gjennomførte var semi-strukturerte, som hadde som målsetting å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I et semi-strukturert intervju skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). I de semi-strukturerte intervjuene tok jeg i bruk en intervjuguide. Jeg brukte mye tid på å utarbeide intervjuguiden min, og finne gode spørsmål som ville kunne gi meg svar på problemstillingen min. Guiden inneholdt et sett med overordnede temaer og spørsmål som tok sikte på å dekke sentrale områder knyttet til læreres forståelse av mobbing og de elevene som utsetter andre for mobbing, samt hvordan de arbeider for å støtte og veilede disse elevene. Jeg tok utgangspunkt i relevant litteratur ved utarbeidningen av intervjuguiden, og

hentet inspirasjon fra andre masteroppgaver. Jeg ønsket å være godt forberedt til intervjuene, og gjennomførte dermed et pilotintervju med ei venninne på forhånd, slik at jeg fikk testet ut intervjuguiden og øvd meg på rollen som forsker.

Underveis i intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål, for å virkelig forstå tanker som ble brakt frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). I tillegg var intervjuguiden fleksibel nok til at den tillot utforsking av nye temaer og dypdykk i spesifikke emner som oppsto underveis, slik at det ble rom for at informantenes egne erfaringer og perspektiver virkelig kom til uttrykk. På denne måten foregikk det en stadig kunnskapskonstruksjon i løpet av intervjuet. Denne pendlingen mellom teorier og forskerens perspektiv og datamaterialet samlet inn fra deltakernes perspektiv benevnes som abduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Dette tror jeg var hensiktsmessig fordi det bidro til en dypere forståelse av informantenes opplevelser og perspektiver knyttet til problemstillingen.

3.2.2 Utvalg

En fenomenologisk studie forutsetter at man samler data fra personer som har opplevd fenomenet, og for å undersøke problemstillingen min ville det være hensiktsmessig å intervjuere lærere som har erfaring med elever som utsetter andre for mobbing (Creswell, 2013, s.76). For å rekruttere informanter, presenterte jeg problemstillingen min og ytret et ønske om informanter som har erfaring med dette fenomenet. I tillegg uttrykte jeg et ønske om informanter med erfaring fra mellomtrinnet, siden Elevundersøkelsen viser til høye mobbetall på mellomtrinnet og at disse elevene kanskje forstår mer hva som ligger i det å mobbe. Med tanke på masteroppgavens omfang, søkte jeg etter 3-4 informanter. På denne måten ble informantene valgt ut ved en strategisk utvelgelse, da jeg måtte foreta en vurdering som var mest hensiktsmessig for å få samlet inn nødvendig data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.50).

Etter en stund mottok jeg en e-post med kontaktinformasjonen til tre mulige informanter som passet beskrivelsen jeg var på utkikk etter. Jeg kontaktet informantene via e-post, med en forespørsel om deltakelse, samt informasjonsskriv og samtykkeerklæring for undertegning. Alle tre takket ja til å bli intervjuet, og samtykkeerklæringen ble signert ved oppmøte til intervjuet. Informantene består av en mannlig sosiallærer, en kvinnelig kontaktlærer og en mannlig kontaktlærer på to forskjellige barneskoler i Kristiansand kommune. Dermed fikk jeg perspektiver fra begge kjønn, og lærere ved ulike skoler i ulike roller. Intervjuene ble gjennomført våren 2024, og fant sted ved arbeidsplassene til informantene etter deres ønske.

3.3 Etiske hensyn og vurderinger

I forskningsprosessen har jeg nøye etterlevd et sett av sentrale etiske prinsipper, inkludert frivillig deltakelse, informert samtykke, krav til privatliv og korrekt presentasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018, s.247). Disse prinsippene er grundig overholdt for å sikre integriteten og respekten for deltakerne. For å styrke kvaliteten på de etiske forholdsreglene har prosjektet blitt gjennomført i samsvar med retningslinjene for forskning fra Universitetet i Agder og Sikt. Forskningsprosjektet ble våren 2024 meldt og godkjent av Sikt, dette for å sikre etterlevelse av personvernkrav. All informasjon er behandlet konfidensielt, og tiltak er gjennomført for å beskytte deltakernes personvern.

3.3.1 Frivillig deltakelse og informert samtykke

Informantene har gitt sitt informerte og frivillige samtykke til å delta i studien. For å vise respekt for informantenes autonomi og rettigheter, ble de grundig informert om intervjudeltakelsen gjennom et detaljert informasjonsskriv på forhånd. Dette skrevet inneholdt en tydelig beskrivelse av hva deltakelsen innebar, og informantene ble forsikret om deres rett til å trekke seg når som helst uten behov for å gi noen forklaring.

3.3.2 Krav til privatliv

Kravet til privatliv er overholdt ved at personvern og anonymisering er sikret, både i transkripsjon og den endelige oppgaven. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene ved bruk av nettskjema utarbeidet av Universitetet i Oslo. Nettskjema har en mobilapp som heter nettskjema-diktafon, som fungerer som en diktafon. Lydopptaket blir deretter automatisk lagret og transkribert på nettsiden <https://nettskjema.no>. Denne nettsiden krever Feide pålogging via Feide-brukeren min fra Universitetet i Agder. Transkripsjonene var ikke fullstendige, så jeg har gjennomgått og gjort endringer av disse i etterkant. Nettskjemaet slettes automatisk etter ett år. I transkriberingen og den endelige oppgaven blir informantene referert til som informant 1, informant 2 og informant 3. Dette grunner ikke ut fra en kronologisk rekkefølge, men ble tilfeldig tildelt. På denne måten vil ikke informantene være gjenkjennbare for andre enn dem selv.

3.3.3 Korrekt presentasjon av data

Jeg har gjort mitt ytterste for å identifisere og forhindre potensielle feilkilder som kunne påvirke reliabiliteten og validiteten av resultatene. Studiens styrker og svakheter er nøye rapportert, og avgrensninger som er gjort er grundig begrunnet for å sikre en transparent og

reflektert tilnærming til forskningen. Videre har jeg ivaretatt nødvendig klarhet i presentasjonene av mine tolkninger ved å skille mellom informantenes faktiske utsagn og mine egne fortolkninger. Dette er oppnådd gjennom bruk av direkte sitater, som gir leseren innsikt i informantenes egne ord og opplevelser. Dermed har jeg søkt å minimere subjektivitet og sikre at mine tolkninger forankres i informantenes perspektiver. I tråd med etisk praksis, i henhold til Postholm og Jacobsen (2018, s.251), har jeg også tilbudt informantene muligheten til å være de første som gjennomgår oppgaven etter avslutningen av forskningsprosessen og fullføringen av forskningsteksten. Dette tiltaket understreker min åpenhet og vilje til å inkludere informantenes perspektiver og eventuelle kommentarer, og det bidrar til å sikre validitet og kvalitet i studien.

3.3.4 Reliabilitet og validitet

Gjennom hele studien har jeg gjort meg refleksjoner rundt min egen forskningskvalitet, for å kontinuerlig vurdere forskningsprosjektets troverdighet. I følge Thagaard (2018, s.181) er reliabilitet og validitet sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og disse begrepene gir derfor også uttrykk for kvaliteten av studien. Jeg vil med utgangspunkt i disse to begrepene gjøre vurderinger knyttet til forskningskvaliteten i masterprosjektet mitt.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og knyttes i kvalitativ forskning til redegjørelse av hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s.181). Jeg har beskrevet og begrunnet oppgavens forskningsdesign og metodiske tilnærming, og redegjort for utviklingen av data gjennom detaljerte beskrivelser av datainnsamlingsmetoden. Christoffersen og Johannesen (2012, s.23) vektlegger at det i stor grad handler om at man må skaffe seg pålitelige data. Derfor la jeg vekt på grundige vurderinger før gjennomføringen av forskningsprosjektet, med en strategisk utvelgelse av informanter. Silverman (2014, s.84) argumenterer for at en transparent forskningsprosess er med på å styrke reliabiliteten. Jeg har vært transparent med forskningsprosessen ved å begrunne gjennomføringen av forskningsprosjektet, og ved å være åpen om avgjørelser som ble gjort underveis.

I følge Seale (2007, s.383-384) kan forskningens transparens også styrkes ved å redegjøre for hva som er primærdata, altså data som er adskilt fra mine egne fortolkninger. I analysedelen har jeg forsøkt å skille mellom egne fortolkninger, og informantenes direkte utsagn. Intervjuene ble tatt opp ved lydopptak, og dette har bidratt til utviklingen av data som er mer uavhengig mine egne fortolkninger. Samtidig erkjenner jeg i studiens metodiske tilnærming at min personlige forforståelse og subjektivitet kan ha påvirket datainnsamlingsprosessen, og

fortolkningen av data. Dette grunner i at hendelser og utsagn som kommer frem mens man er ute i feltet, kan prege hvordan man forstår det man ser og hører (Thagaard, 2018, s.188). I og med at det kun er meg som fungerer som studiens forsker, kan reliabiliteten styrkes ved at veileder har vurdert prosjektets fremgangsmåte, og prosjektet grunner i retningslinjer for forskning gitt av Universitetet i Agder og er godkjent gjennom Sikt.

Validitet handler om hvor relevante og gyldige dataene som samles inn er for oppgaven (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.24). Problemstillingen min har som hensikt å undersøke læreres forståelse av de elevene som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak de synes er hensiktsmessige i møte med disse elevene. Derfor har det vært viktig å skaffe informanter som selv har erfaring med dette fenomenet. I forkant av forskningsprosessen har jeg med utgangspunkt i problemstillingen evaluert utvalget av informanter. Utvalget i studien baserer seg på 3 lærere, og undersøker deres virkelighetsoppfatning og forståelse av fenomenet. Den fortolkende og fenomenologiske tilnærmingen kan utfordre overførbarheten, ved at data som samles inn består av informantenes subjektive virkelighetsoppfatninger. I tillegg kan bruken av kun en metode, og ett intervju med hver lærer fra skoler i samme kommune, begrense validiteten. På den annen side, kan validiteten styrkes ved at informantene består av nettopp tre forskjellige lærere, med representasjoner fra ulike kjønn og bakgrunner med relevant kunnskap og erfaring.

I følge Thagaard (2018, s.181) handler validitet også om hvordan man tolker resultatene man kommer frem til. Når det gjelder min egen fortolkning av innsamlet data, har jeg selv erfaring med å jobbe i skolen og en teoretisk forforståelse av fenomenet. Silverman (2014, s.84) argumenterer for at validiteten av prosjektet kan styrkes gjennom å være teoretisk transparent. Jeg har beskrevet teorien som legger grunnlaget for tolkningen av studien, og beskrevet eventuelle avgrensinger som er gjort. I tillegg har jeg kritisk gjennomgått analyseprosessen, og begrunnet alle tolkninger i teoretiske perspektiver og tidligere forskning om fenomenet, som er beskrevet tidligere i oppgaven. Resultatene samsvarer i stor grad med funn fra litteraturen.

3.4 Tematisk analyse

Jeg har valgt å foreta en tematisk analyse for å sortere og systematisere datamateriale i studien. En tematisk analyse går ut på å gruppere data med viktige fellestrekk inn i temaer eller kategorier. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) beskriver fire steg i en tematisk

analyse: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Jeg har tatt utgangspunkt i disse stegene i min analyseprosess, og vil nå beskrive hvordan dette har foregått.

Første steg defineres som forberedelse. Deler av forberedelsesfasen har jeg beskrevet tidligere i metoddelen, med hvordan data ble samlet inn gjennom intervju med lydopptak for å deretter bli transkribert. Etter data ble innsamlet forsøkte jeg å få oversikt over materialet. Dette gjorde jeg ved å lese over transkripsjonene i sin helhet, og ved undersøke de store linjene i materialet med utgangspunkt i de ulike delene som var utarbeidet i intervjuguiden.

Andre steg defineres som koding, som handler om å fremheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet. Her skrev jeg ut transkripsjonene, og markerte viktige poenger knyttet til problemstillingen min. Problemstillingen min er todelt hvor den ene delen retter seg mot læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, og den andre delen retter seg mot hvilke tiltak lærerne synes er hensiktsmessige med tanke på disse elevene. Derfor brukte jeg to forskjellige farger, rosa og blå, og markerte det som uthevet seg som det viktigste knyttet opp mot disse to delene. I denne fasen skrev jeg også ned stikkord, som ikke nødvendigvis ble direkte nevnt i intervjuene, men som jeg anså som relevante for å kunne gi meg et større bilde av materialet. Jeg brukte mye tid i denne fasen ved å hoppe frem og tilbake mellom de tre transkripsjonene, og forsøke å se på sammenhengen i materialet.

Tredje steg defineres som kategorisering. I denne fasen sorterte jeg kodingen inn i mer overordnede kategorier. Jeg startet med å lage en oversikt i et dokument for å samle kodene fra datamaterialet. Så sorterte jeg dataene inn i mer overordnede kategorier. Dette ble først samlet inn i to overordnede kategorier: læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing og tiltak mot mobbing. Deretter kategoriserte jeg kodene i underkategorier, og dette var en utfordrende prosess som tok mange runder med prøving og feiling.

Kategoriene med underkategorier ble som følger:

- Læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing
 - Læreres definisjoner av mobbing
 - Læreres forståelse av eleven som mobber ut fra et individperspektiv
 - Læreres forståelse av elever som mobber ut fra et systemperspektiv
- Tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing
 - Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse
 - Samtaler med involverte elever
 - Klassemiljøarbeid

- Foreldresamarbeid
- Struktur og samarbeidskultur

Det siste steget defineres som rapportering. Det innebærer å presentere funnene gjennom å skrive ned temaene eller kategoriene og deres innhold. Jeg har valgt å presentere funnene slik som det fremkommer i oversikten ovenfor, og drøfte de ulike kategoriene kontinuerlig på en kronologisk måte. Grunnen til dette er at jeg synes det var den enkleste måten å rapportere og drøfte resultatene på en oversiktig og ryddig måte.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra analysen av intervjuene med tre lærere opp mot tidligere forskning og teori presentert i kapittel 2. Målet med dette kapittelet er å svare på oppgavens problemstilling: Hvordan forstår lærere de elevene som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak synes de er hensiktsmessige i møte med disse elevene? Med utgangspunkt i datamaterialet og analysens kategorier, har jeg valgt å presentere og drøfte funnene gjennom to hovedkategorier: læreres forståelser av elever som utsetter andre for mobbing, og tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Disse to hovedkategoriene er videre delt inn i flere underkategorier for å systematisere innholdet og skape en klar struktur.

Jeg vil først skissere den første delen av problemstillingen min som svarer på hvordan lærere forstår de elevene som utsetter andre for mobbing. Dette vil jeg drøfte opp mot det første og det andre paradigmet i mobbeforskning. Så vil jeg skissere den andre delen av problemstillingen min som svarer på læreres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Tiltakene har jeg delt inn med bakgrunn i de ulike systemnivåene i Bronfenbrenners bioøkologiske teori.

4.1 Læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing

Jeg har valgt å dele inn funnene med bakgrunn i det første og det andre paradigmet, og underkategoriene jeg har kommet frem til er som følger: lærernes definisjoner av mobbing; lærernes forståelse av eleven som mobber ut fra et individperspektiv; og lærernes forståelse av eleven som mobber ut fra et systemperspektiv. Først vil jeg presentere og drøfte informantenes definisjoner av mobbing. Deretter vil jeg presentere og drøfte informantenes forståelse av mobberen ut fra et individperspektiv. Videre vil jeg presentere og drøfte informantenes forståelse av eleven som mobber ut fra et systemperspektiv, og til slutt vil jeg presentere en oppsummerende konklusjon av informantenes forståelse av elever som utsetter andre for mobbing.

4.1.1 Læreres definisjoner av mobbing

Innledningsvis i intervjuene ble informantene spurt om hva de legger i fenomenet mobbing, og hvordan de vil definere mobbebegrepet. Dette er et sentralt tema å undersøke, for å kunne besvare hvordan de forstår eleven som mobber. Jeg vil presentere funnene fra informantene,

og deretter drøfte dette opp mot det første og det andre paradigmet forståelse av eleven som mobber.

Informant 1:

I selve ordet mobbing så legger jeg i det at hvis en eller flere personer blir utsatt for gjentatt press eller utøving av en atferd mot dem som ikke er ønskelig. Men det vi må ta veldig til etterretning, er jo hvis den ene personen kjenner på at dette er vondt for han eller hun, selv om vi som voksne ser at dette nok ikke er ondskap som skjer, og det ikke er over tid, og det ikke alltid er den samme som blir utsatt for denne type greie, så må vi tenke at det faktisk er en type mobbing.

Informant 2:

Altså det er jo gjentatt uønsket atferd imot noen andre, som foregår over lengre tid, men jeg tenker det viktigste er å høre på hva den eleven føler selv, hvis jeg føler at jeg blir mobba eller ertet eller det føles vondt, så må vi ta tak i det.

Informant 3:

Det blir jo stadig, altså, sist så gikk vi gjennom en ny definisjon på det, som jeg ikke helt skjønner, men utfra sånn jeg forstår det, så er det når en elev blir trakassert, snakket ned på, kanskje fysisk og psykisk trakassering, over lengre tid, hvor en da opplever at en stadig blir sett ned på, blir møtt med nedsettende kommentarer om utseende og andre ting. For at den ene mobberen skal heve seg over den andre, det er liksom en betydelig maktforskjell der.

4.1.1.1 Drøfting

Svarene fra informantene inneholder flere av elementene som knyttes til forståelsen av mobbing i det første paradigmet. Monks & Coyne (2011) understreker fire elementer som definisjoner i det første paradigmet inneholder. Det første elementet handler om at den eller de som mobber, skader noen andre enten psykisk eller fysisk. Informant 3 refererer til handlingen fra mobberen som fysisk og psykisk trakassering. Informant 1 og 2 inkluderer

også dette elementet i sine definisjoner, men de uttrykker på sin side at mobberen har en uønsket atferd rettet mot noen. Alle tre informantene inkluderer dermed dette elementet, og dette kan tydelig ses i sammenheng med andre mobbeforskeres definisjoner og forståelser av atferden til mobberen knyttet til det første paradigmet.

Det andre elementet til Monks & Coyne (2011) understreker at handlingen er intensjonell ved at man har til hensikt å skade noen. Dette elementet blir ikke spesifikt inkludert i definisjonene til informantene, og hos informant 1 og 2 blir ikke dette elementet tydeliggjort, annet enn at de forstår handlingen fra mobberen som uønsket for den som blir utsatt for dette. Ut ifra dette kan man ikke si noe om handlingen er intensjonell fra mobberens side eller om mobberen har til hensikt å skade noen. Informant 3 fokuserer også på mobbeofferets opplevelse av handlingene, og nevner heller ikke at mobbingen er intensjonell fra mobberen sin side. Allikevel kan man argumentere for at informantene inkluderer dette elementet i sine definisjoner, siden de refererer til at den som blir utsatt for dette kan oppleve at handlingen fra mobberen er intensjonell og oppleves slik.

Videre referer Monks & Coyne (2011) til at handlingen gjentas over tid, og dette elementet kommer tydelig frem i funnene. Informant 1 understreker at mobberens handlinger er gjentatt. Dette utdyper informant 2 videre ved å si at mobberens handlinger er gjentatt og foregår over lengre tid. Informant 3 inkluderer både hyppigheten i handlingene fra mobberen, og tidsaspektet ved at dette foregår over lengre tid.

Det siste elementet i Monks & Coyne (2011) sin beskrivelse av mobbing knyttet til det første paradigmet forståelse er at det er en makt-ubalanse mellom mobberen og mobbeofferet. Informant 1 og 2 inkluderer ikke dette elementet i sine definisjoner. Informant 3 inkluderer derimot dette, ved å hevde at det er en betydelig maktforskjell i handlingen. Dette viser at eleven som utsetter andre for mobbing blir beskrevet som den dominante av informant 3.

Selv om definisjonene til informantene ikke understreker alle elementene som beskrives av Monks & Coyne (2011), vil jeg i stor grad knytte deres forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing i deres definisjoner av mobbing til det første paradigmet.

4.1.2 Læreres forståelse av elever som mobber ut fra et individperspektiv

Individperspektivet setter sterkt fokus på individets egenskaper, barnets forutsetninger samt de eventuelle vansker eller utfordringer den enkelte kan ha (Nordahl, 2019, s.217-218). I dette delkapittelet vil jeg først presentere informantenes perspektiver på individorienterte årsaksforklaringer tilknyttet eleven som utsetter andre for mobbing. Deretter vil jeg drøfte

funnene opp mot det første og det andre paradigmets forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing.

Informant 2 og 3 beskriver usikkerhet og lav selvtillit som årsaker til at en elev kan utsette andre for mobbing:

Veldig ofte er eleven veldig usikker, usikker på seg selv, og da kanskje tar dumme valg når han på en måte skal plassere seg selv (Informant 2).

En av hovedårsakene kan jo være at barnet ofte er usikker selv (Informant 3).

Funnene viser at elevers tidligere erfaring med å bli mobbet selv kan ses på som en utløsende faktor til mobbeatferd:

Kanskje an har blitt mobbet selv, eller satt utenfor, og da er jo den raskeste veien å på en måte utestenge andre (Informant 2)

Kanskje har man blitt mobbet selv (Informant 3).

Informant 3 gir også uttrykk for at elevens opplevelse av å ikke bli sett kan være en utløsende faktor på mobbing:

Det kan jo ære at man ikke opplever å bli sett, og da tenker det barnet kanskje at ja, hvis jeg tuller litt med noen andre, så blir jeg i hvert fall sett (Informant 3).

Årsaksforklaringer rettet mot hjemmesituasjonen til eleven som mobber blir presentert av informant 2 og informant 3:

Noe er lært hjemme tenker jeg, i forhold til hvordan man snakker til og er mot hverandre (Informant 2).

En årsak kan være a man ikke har det godt hjemme (Informant 3).

4.1.2.1 Drøfting

Funnene bidrar med en innsikt i informantenes forståelse av mobberen ut fra et individperspektiv. Med utgangspunkt i det første paradigmet rettes forklaringene ofte mot fastlåste personlighetstrekk hos mobberen, mens i det andre paradigmet flyttes fokuset til hvordan individuelle forutsetninger utspiller seg i sosiale prosesser. Jeg vil drøfte om informantenes forståelse retter seg mot det første paradigmet eller det andre paradigmet.

Usikkerhet og lav selvtillit hos eleven som utsetter andre for mobbing

I det første utsagnet, fra informant 2, beskrives usikkerhet som en faktor som kan føre til at en elev tar dumme valg når de prøver å posisjonere seg selv i sosiale situasjoner. Dette tyder på at mobbing kan være et resultat av forsøk på å håndtere egen usikkerhet og oppnå sosial status eller aksept. Dette står i kontrast til forskere knyttet til det første paradigmet som betrakter individuell aggresjon som en personlig egenskap hos mobberen (Olweus, 1974; Olweus & Roland, 1983). Funnet retter seg mer mot forståelsen i det andre paradigmet, som betrakter elever som er involvert i mobbing i lys av de relasjonene og kontekst de befinner seg i (Hellang et al., 2019, s.44).

I det andre utsagnet, fra informant 3, uttrykkes også usikkerhet som en hovedårsak til mobbing. Dette understreker at lav selvtillit kan være en grunnleggende faktor som fører til at en elev tyr til mobbeatferd som en måte å håndtere egne følelser og utfordringer på. Samlet sett viser disse utsagnene en forståelse av hvordan indre følelser av usikkerhet og lav selvtillit kan manifestere seg i mobbeatferd. Dette står i motsetning til det første paradigmet der man beskriver mobberen som dominerende (Olweus, 1974; Roland & Vaaland, 2003; Monks & Coyne, 2011). Funnet samsvarer i større grad med det andre paradigmet som retter fokus mot hvordan usikkerhet kan forstås som en reaksjon og fortvilelse i utfordrende situasjoner (Hellang et al., 2019, s.45).

Tidligere erfaring med å bli mobbet selv

I det første utsagnet, fra informant 2, påpekes det at elever som tidligere har blitt mobbet eller satt utenfor, kan velge å utestenge andre som en måte å takle eller håndtere sine egne opplevelser. Dette antyder en sammenheng mellom tidligere erfaringer og utviklingen av mobbeatferd som et forsøk på å gjenopprette makt eller kontroll i sosiale situasjoner. Det er likheter mellom dette funnet, og det som kommer frem i mobbeforskning i det andre paradigmets forståelse. Schott & Søndergaard (2014, s.13-14), som regnes inn under det andre paradigmet, understreker at mobbing er en prosess som skjer i konteksten av

inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Ettersom funnet viser til at en elevs opplevelse av å føle seg ekskludert, kan føre til at eleven utestenger andre, kan man betrakte dette som en forståelse med utgangspunkt i det andre paradigmet.

I det andre utsagnet, fra informant 3, blir det også pekt på at tidligere erfaringer med å bli mobbet selv kan være en utløsende faktor for mobbeatferd. Dette understreker at personer som har opplevd mobbing, kan reagere ved å projisere sine egne opplevelser på andre gjennom mobbeatferd. Dette kan betraktes som en forståelse med utgangspunkt i det andre paradigmet. Barnets subjektive opplevelse av å ikke høre til og være en del av fellesskapet står sentralt i det andre paradigmets forståelse (Lund et al., 2015, s.45). Siden funnet viser at disse behovene har blitt truet, kan man, ut fra det andre paradigmet, argumentere for at informanten forstår eleven som utsetter andre for dette.

Elevens manglende opplevelse av å bli sett

Informant 3 uttrykker at når en elev opplever å ikke bli sett eller anerkjent, kan de kanskje ty til mobbeatferd som en måte å tiltrekke seg oppmerksomhet på. Dette antyder at mobbing kan fungere som en mekanisme for å oppnå en form for anerkjennelse eller sosial status, selv om det er på bekostning av andre. I det andre paradigmet, der mobbing skjer, hindres opplevelsen av å kjenne seg som en betydningsfull deltaker i et fellesskap og opplevelsen av å høre til svekkes (Lund et al., 2017). Derfor kan det argumenteres for at informantens forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing, retter seg mot det andre paradigmets forståelse. Det kan også argumenteres for at informanten forstår eleven som utsetter andre for mobbing som et individ med manglende erfaring og opplevelse av anerkjennelse. Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, understreker at mennesket er avhengig av å erfare kjærlighet, kjenne seg respektert og føle seg sosialt verdsatt. Manglende anerkjennelse kan fungere som drivkraft for uheldige handlinger, og dermed er dette også et sentralt aspekt å inkludere i informantens forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing.

Hjemmesituasjonen

Informant 2 peker på elevens oppdragelse hjemme som en forklaring på atferden. Dette resultatet støttes av Rabøl Hansen (2011, s.482), som understreker at mange lærere mener at elevens oppdragelse hjemme er en viktig bakenforliggende årsak til mobbing i skolen. Informant 3 peker på at dårlige forhold eller utfordringer hjemme kan føre til at en elev utviser mobbeatferd på skolen. Dette antyder en sammenheng mellom elevenes sosiale og emosjonelle velvære hjemme og deres atferd i skolemiljøet. Det indikerer også en forståelse

av hvordan faktorer utenfor skolen kan påvirke elevens trivsel på skolen, og understreker viktigheten av å adressere elevens helhetlige situasjon. Dette kan ses i sammenheng med det første paradigmet forståelse av elever som mobber. I det første paradigmet vektlegges individuelle faktorer, inkludert hjemmesituasjonen, som utgangspunkt for å forstå årsakene til mobbing innenfor kontekst (Lund et al., 2017). Samtidig kan informantenes forståelse av eleven som mobber også knyttes til det andre paradigmet. I det andre paradigmet uttrykkes det at barn og unge kan utvise mobbende atferd fordi de strever med å regulere følelser når livet blir for vanskelig (Lund & Helgeland, 2020, s.159).

4.1.3 Læreres forståelse av elever som mobber ut fra et systemperspektiv

I et systemperspektiv rettes fokuset mot elevens omgivelser. Bronfenbrenner (1979) forklarer omgivelsene våre som et miljø bestående av systemer. I dette delkapittelet vil jeg først presentere informantenes perspektiver på omgivelsene til eleven som utsetter andre for mobbing. Deretter vil jeg drøfte funnene opp mot det første og det andre paradigmet forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing.

Påvirkning av venner blir uttrykt som en forståelse av hvorfor noen elever mobber:

Det er veldig sjeldent, i hvert fall som jeg har opplevd, at det ene og alene er en person sin feil. Ofte er det påvirkning av venner (Informant 1).

Sosiale utfordringer i relasjonen mellom de involverte i mobbesituasjoner uttrykkes i informant 1 og 2 sine årsaksforklaringer på mobbing:

Det kan være at den som tar imot dette, ikke har takhøyde for å tåle det som den som utførte dette trodde, fordi det var spøk og alle disse tingene (Informant 1).

Noen ganger har jeg vært ute for at det kan være litt sånn krasj mellom de ulike personlighetene i mobbesaker, som går på måten de er på, for det blir liksom ikke match i måten de er med hverandre på. Selv om det er en måte å være på som en elev kanskje må jobbe litt med, så kan det være at den andre parten på samme tid er veldig sårbar (Informant 2).

I informant 2 sine observasjoner blir blant annet endringer i sosiale konstellasjoner betraktet som en utløsende faktor til at enkelte elever tyr til mobbing i form av ekskludering og utestengelse:

Det jeg ser er at de sosiale konstellasjonene, eller de som de er sammen med, har skiftet litt. Preteens er veldig på å stenge ute, og det kan jo være en årsak til mobbing. For når du kommer i den alderen og vil finne dine venner, og du plutselig ikke blir en del av det, så bruker de helt sånn, de bruker det med utestengelse og mobbing (Informant 2).

Elevens behov for å hevde seg og markere seg blir også uttrykt av informant 2:

Vi er forskjellige som mennesker, som gjør at nen kanskje vil hevde seg og markere seg. Hierarki har det også alltid vært, så det er noe med å markere hvem jeg er, og hvem jeg vil være (Informant 2).

I tillegg understreker informant 3 behovet for å se på faktorene rundt hva som gjør at en elev mobber:

Ofte ligger det en grunn bak den eleven. Man må alltid tenke på at mobberen har det vanskelig, han har en vanskelig situasjon, så man må se faktorene rundt hva som gjør at mobberen mobber. Det er alltid en årsaksforklaring, og man må alltid ta tak i det (Informant 3).

4.1.3.1 Drøfting

Påvirkning av venner

Utsagnet fra informant 1 karakteriserer en anerkjennelse av at mobbing sjelden skyldes en enkelt persons handlinger alene. Informanten uttrykker en forståelse av kompleksiteten bak mobbeatferd og peker på venneinnflytelse som en signifikant faktor. Dette indikerer også en bredere forståelse av de sosiale dynamikkene og gruppepress i skolemiljøet. Med utgangspunkt i det andre paradigmet viser funnet en forståelse av eleven som mobber, der handlingen tydelig kan ses i sammenheng med barnets ønske om å føle seg verdsatt som en del av en gruppe eller vennegjeng i skolekontekst (Lund et al., 2017).

Sosiale utfordringer og personlighetsforskjeller

Funnene her karakteriseres av en anerkjennelse av de sosiale dynamikkene og utfordringene som oppstår i relasjonene mellom de involverte i mobbesituasjoner. I det første utsagnet, fra Informant 1, erkjennes det at den som blir mobbet kanskje ikke har den samme opplevelsen av toleranse eller takhøyde som den som utførte handlingene. Dette peker på en misforståelse eller mangel på kommunikasjon om hva som oppfattes som akseptabel oppførsel, og at det som kan oppfattes som uskyldig tull av en person, kan oppleves som sårende av en annen. Dette står i kontrast til det første paradigmet, som forstår mobberens handlinger som intensjonelle (Monks & Coyne, 2011). I det andre paradigmet derimot, så forstås mobbingen som sosiale prosesser på avveie (Schott & Søndergaard, 2014). Derfor er det god grunn for å hevde at informanten her forstår eleven som utsetter den andre for disse handlingene ut fra det andre paradigmet.

Det andre utsagnet, fra informant 2, adresserer utfordringen med ulike personligheter og hvordan disse kan krasje i en mobbesituasjon. Det blir påpekt at selv om en elev kanskje trenger å jobbe med sin egen oppførsel, kan den andre parten samtidig være veldig sårbar. Sammenlignet med det første paradigmets forståelse av mobberen, så kan mobbeofferets usikre framtoning anses som utløsende for mobberens aggressive tilbøyeligheter (Olweus et al., 1999). Samtidig understreker funnet den komplekse dynamikken i mobbesituasjoner og behovet for å forstå og håndtere ulike personligheter og sårbarheter på en empatisk måte. I bevegelsen mot det andre paradigmet vises det til en voksenrolle preget av verdier og holdninger som raushet, oppmerksomt nærvær og fleksibilitet. Dermed kan det også argumenteres for at informanten, ut fra det andre paradigmet, uttrykker en forståelse for eleven som mobber.

Endringer i sosiale konstellasjoner

Informant 2 viser til hvordan endringer i sosiale konstellasjoner kan være en utløsende faktor for mobbeatferd, særlig før tidlig tenåringsalder. Det påpekes at denne aldersgruppen ofte er opptatt av å finne sine egne venner og etablere sin egen sosiale gruppe. Når disse konstellasjonene endres, for eksempel ved at en elev blir ekskludert eller utestengt, kan det føre til mobbing som et middel for å håndtere sosial usikkerhet eller som en måte å opprettholde gruppens samhold på. Dette viser til en forståelse av hvordan sosiale faktorer og behovet for tilhørighet kan bidra til mobbeatferd. Søndergaard (2012), som knyttes til det andre paradigmet, legger særlig vekt på angsten for å bli ekskludert og behovet for å høre til.

Sammenlignet med dette kan vi tydelig se at informant 2, ut fra det andre paradigmet, viser til en forståelse for eleven som utsetter andre for mobbing.

Elevens behov for å hevde og markere seg

Funnet fra informant 2 karakteriseres av en anerkjennelse av elevens behov for å hevde seg og uttrykke sin egen identitet. Informanten påpeker at mennesker er forskjellige og at noen vil ønske å markere seg og sin identitet. Behovet for å hevde seg kan sees som en individuell motivasjon som kan føre til aggressiv atferd. Dette kan ses i tråd med det første paradigmet forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing (Olweus, 1974). Det blir også reflektert over hvordan hierarkier alltid har eksistert, og hvordan dette kan påvirke behovet for å markere seg selv i forhold til andre. Dette utsagnet tyder på en forståelse av de komplekse sosiale dynamikkene som kan bidra til mobbeatferd, inkludert ønsket om å hevde seg i gruppen og etablere sin egen posisjon. Dermed kan det argumenteres for at informantens forståelse av eleven som utsetter andre for mobbing også tar utgangspunkt i det andre paradigmet.

Behovet for å se på faktorene rundt

Informant 3 understreker at det alltid ligger en grunn bak mobbeatferden til en elev, og at det er viktig å ta hensyn til denne grunnen. Dette indikerer en erkjennelse av at mobberen også kan ha det vanskelig og være i en sårbar situasjon, og at mobbeatferden kan være et resultat av disse utfordringene. Videre belyser informanten behovet for å identifisere og adressere de faktorene som bidrar til mobbing, og at det er viktig å ta tak i årsaksforklaringene for å kunne håndtere mobbingen effektivt. Dette viser en empatisk tilnærming til mobbeatferd og et ønske om å forstå og løse de underliggende problemene som ligger til grunn. Her kommer det tydelig frem at informanten tar utgangspunkt i det andre paradigmet forståelse i sin beskrivelse av eleven som mobber. Dette vil jeg begrunne med at i det første paradigmet, blir elever som utsetter andre for mobbing, betraktet i lys av de relasjonene og kontekst de befinner seg i (Hellang et al., 2019, s.44).

4.2 Tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing

I denne delkapittelet vil jeg besvare den andre delen av problemstillingen min om hvilke tiltak lærere synes er hensiktsmessige i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Jeg har valgt å dele inn tiltakene med bakgrunn i de ulike systemnivåene i Bronfenbrenners

bioøkologiske teori, da funnene viser til tiltak som retter seg mot individet samt individets relasjoner og kontekst. Underkategoriene jeg har kommet frem til: utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, samtaler med involverte elever, klassemiljøarbeid, foreldresamarbeid samt struktur og samarbeidskultur på skolen. Jeg vil presentere informantenes perspektiver på disse tiltakene, etterfulgt av en drøftingsdel knyttet til hvert av tiltakene. Til slutt vil jeg presentere en oppsummerende konklusjon.

4.2.1 Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse

Å fremme den sosiale og emosjonelle kompetanse til eleven som utsetter andre for mobbing, blir presentert som et virksomt tiltak tidligere i oppgaven. Funnene viser også at informantene anser dette som et viktig tiltak i støtte og veiledning av elever som utsetter andre for mobbing. Jeg vil først presentere informantenes utsagn knyttet til dette temaet, og deretter drøfte disse opp mot tidligere forskning og teori.

Funn fra informant 1:

Det som jeg føler det i utgangspunktet handler litt om er å gi den eleven som mobber noen gode verktøy, og at de verktøyene blir gode nok til at han klarer å på en måte vri det vekk eller at han ser selv at det har jeg ikke lov til å si eller gjøre. Så vi prøver å gi dem verktøy sånn at de kan håndtere situasjonene hvor det oppstår bedre i skoleløpet. Når de skal gå så mange år sammen på skole videre, så må vi gi både mobber og dem som må ta imot dette, mekanismer på hvordan de skal handle hvis dette eventuelt skulle skje på nytt. Så vi synes det er veldig viktig at vi på en måte har verktøy til å kunne avhjelpe hverandre med dette.

Her understreker informant 1 viktigheten av å gi eleven som mobber noen gode verktøy og mekanismer for å utvikle deres ferdigheter i å bearbeide sosial informasjon og fornuftige måter å handle på, slik at de kan etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner.

Funn fra informant 2:

Det viktigste av alt er jo å snakke med elevene om hvordan man snakker til hverandre, hvordan man er med hverandre. Det kan man aldri stoppe med, og

det må vi minne på hele veien. Et vennlig gnagsår, rett og slett. Og det med språkbruk, de snakker jo så stygt at det er helt skremmende. Så det å bevisstgjøre dem på dette, og jobbe med dette hele veien og konstant er viktig.

En konstant påminnelse på hvordan man bør snakke om og være mot hverandre understrekes av informant 2. I tillegg påpekes det at elevene stadig bør bevisstgjøres på hvordan de opptrer mot hverandre.

Funn fra informant 3:

Tiltak som går på sosial trening, sånn som spillgrupper og lekegrupper. Vi jobber også med å forsterke mobberens gode og positive sider, for det vil du alltid finne. Ofte klarer vi å løse det basert på det.

Informant 3 fokuserer i stor grad på sosial trening i sin støtte og veiledning av eleven som utsetter andre for mobbing. Vedkommende vektlegger også det å forsterke elevenes positive sider, fremfor å fokusere på det negative.

4.2.1.1 Drøfting

Funnene bidrar med en innsikt i tiltak som kan fremme den sosiale og emosjonelle kompetansen hos elever som står bak mobbingen. Utviklingen av sosial og emosjonell kompetansene, som tidligere beskrevet i tidligere forskning (Lund, 2012, s.117; Finne & Roland, 2021, s.160-164), setter fokus på styrkingen av sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse. Informantene understreker betydningen av å integrere disse ferdighetene i støtte og veiledning av både mobberen og de som utsettes for mobbing.

Informant 1 fremhever viktigheten av å utruste både den som utsetter andre for mobbing og de som utsettes, med verktøy og strategier for bedre håndtering av sosiale situasjoner. Dette støttes av tidligere forskning (Finne & Roland, 2021, s.156-157), som har påvist at sosial kompetanse utgjør en vesentlig beskyttelsesfaktor mot mobbing. Gjennom å utvikle sosiale ferdigheter som selvkontroll, inkludert følelsesregulering, kan elever bedre avstå fra impulsive handlinger og etablere sunnere relasjoner til egne følelser. Dette er også i tråd med Ogden (2017, s.6) sin beskrivelse av selvregulering, som omhandler elevenes evne til å bearbeide sosial informasjon og ta fornuftige valg i handling. Informant 1 sine perspektiver,

understreker behovet for å ruste elever med verktøy som selvkontroll for å bekjempe mobbing effektivt.

På samme måte legger informant 2 vekt på kontinuerlig påminnelse og bevisstgjøring av elevene om hvordan de skal behandle hverandre. Dette støttes av forskning som fremhever betydningen av å etablere og opprettholde normer for positiv atferd og kommunikasjon i klasserommet. Disse normene, knyttet til sosiale ferdigheter som ansvarlighet og empati (Lund, 2012; Finne og Roland, 2021), kan bidra til å forebygge mobbing og skape et mer tillitsfullt og positivt sosialt miljø når de internaliseres av elevene.

Informant 3 fremhever betydningen av sosial trening og styrking av mobberens positive sider. Dette kan forstås i lys av den sosiale ferdigheten samarbeid, som er essensiell for å lykkes i sosiale sammenhenger (Finne & Roland, 2021). Å styrke mobberens positive aspekter kan knyttes til selvkontroll, da dette bidrar til utviklingen av sunnere relasjoner til egne følelser.

Når vi ser på disse funnene gjennom linsen av Bronfenbrennes bioøkologiske teori, og da særlig mikrosystemet, forstår vi skolemiljøet som en del av barnas umiddelbare sosiale kontekst. Informantenes synspunkter og foreslåtte tiltak retter seg alle mot dette miljøet, enten det er gjennom undervisning i sosiale ferdigheter, etablering av normer for positiv atferd og kommunikasjon eller sosiale intervensjoner for mobberen og de utsatte elevene.

4.2.2 Samtaler med involverte elever

Tidligere i oppgaven presenteres samtaler med involverte elever som et virksomt tiltak mot mobbing. Funnene viser også at lærerne synes dette er et hensiktsmessig tiltak i møte med eleven som utsetter andre for mobbing. Jeg vil først presentere informantenes perspektiver på samtaler med involverte elever. Deretter vil jeg drøfte funnene opp mot tidligere forskning, Bronfenbrenners bioøkologiske teori, og anerkjennelsesteori.

Funn fra informant 1:

Jeg hadde satt meg ned med den eleven, og gjerne begynte å prate om alle gøyete ting som vi har gjort i det siste og hvor fornøyd jeg er med han, for å få eleven trygg på situasjonen. Så hadde jeg nok begynt å si at det er noe kjedelig som skjer, frem og tilbake, og så hadde vi brukt litt tid på oss til å komme inn og begynne å nøste. Eleven skal ikke føle at jeg er ute etter å finne ut av alt det gale han gjør, men at han selv kan få fortalt hvorfor det av og til skjer ting som

ikke er så greit. Vi prøver å få skapt det trygt, for at alle aspekter med hvorfor det eventuelt skjer kommer så godt som mulig frem, sånn at vi har noen bakgrunn når vi eventuelt skal legge en handlingsplan.

Funn fra informant 2:

Hvis det er mellom Per og Ola, og Per har blitt lei seg og han forteller om en situasjon, så må man ta det med Ola med en gang. Sånn at han kan tenke over: hva skjedde nå, hvordan opplevde du det, og hvorfor sa du det? Og så på en måte i forhold til empatien, at man får dem til å tenke over og skjønne det. Jeg tenker det er viktig å få dem til å reflektere og tenke gjennom hva som skjedde, hvorfor det skjedde for å få dem til å skjønne det litt, i forhold til empatien, hvordan motparten ... Og veldig ofte opplever jeg at de da på en måte forstår at det kanskje var litt kjipt, og så prøver de, men så glemmer de kanskje fort. Jeg tenker det der med at jeg kan veldig godt si til en elev at det ikke er greit, det er faktisk ikke greit sånn som du gjør. Men jeg tror først og fremst, og i hvert fall hvis de ikke skjønner det selv, at det er viktig å få dem til å skjønne selv at det ikke er greit.

Funn fra informant 3:

Det er litt viktig at man først snakker med mobberen og mobbeofferet hver for seg. Og så kanskje bli enig med mobberen, for jeg tror det er lurt at vi snakker med mobberen om dette, slik at vi kan jobbe med det sånn at det blir slutt på det. Så det første er en separat samtale, og så felles. Det er viktig at man får fram all bakgrunnsinformasjon om det som har skjedd. Hvis mobber er klar over at nå er det en mobbesak, så må man hele tiden prøve å få fram hvorfor du gjør dette, og være tydelig på at dette ikke skal skje og at man er veldig direkte på det, men det avhenger av situasjonen.

4.2.2.1 Drøfting

Funnene viser betydningen av samtaler med involverte elever, og hva samtalene burde bære preg av for å oppleves som hensiktsmessige i møte med eleven som utsetter andre for mobbing. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske teori, er lærerens samtale med eleven som utsetter andre for mobbing et tiltak som retter seg mot barnets mikrosystem.

Læreren inkluderes i den nærmeste og mest direkte sosiale konteksten til et barn, og representerer dermed den nærmeste og mest umiddelbare påvirkningen på barnets liv og utvikling.

Informantene har ulike tilnærminger til samtaler med elever involvert i mobbesituasjoner, som kan bidra til å belyse ulike aspekter i gjennomføringen av slike samtaler. Informant 1 understreker behovet for å etablere en trygg atmosfære under samtalen med eleven som mobber, slik at eleven føler seg komfortabel med å dele sine opplevelser uten frykt for kritikk eller mistenkeligjøring. I henhold til Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, kan dette betraktes som anerkjennelse i form av kjærlighet i den private sfæren. Funnet harmonerer også med studien til Garandau et al. (2016, s.1041), som vektlegger viktigheten av å unngå en ensidig skyllebøtte mot «hovedaktøren». Dette understrekes også av Finne og Roland (2021, s.144), siden dette vil maksimere mobberens vilje til å endre atferd.

I samtalen med eleven som mobber, viser funn fra informant 2 betydningen av å utvikle empati og selvrefleksjon hos mobberen, for å få mobberen til å forstå konsekvensene av sine handlinger. Dersom mobberen opplever å erfare kjærlighet i form av omsorg, varme og empati, i møte med lærerens anerkjennende holdning, vil mobberen selv kunne utvikle denne formen for anerkjennelse i møte med medelever. Empati og selvrefleksjon presenteres også i tidligere forskning (Lund, 2012, s.117; Finne & Roland, 2021, s.160-164) som sosiale ferdigheter. Dette viser betydningen av å stimulere mobberen til å reflektere over sine handlinger og forstå offerets perspektiv, slik at mobberen utvikler sine sosiale ferdigheter som kan bidra til å stoppe mobbingen.

Informant 3 foreslår en tilnærming der både mobberen og offeret først snakker separat med læreren, før de møtes til en felles samtale. Dette kan sikre at begge parter føler seg trygge og blir hørt. Funnet fremhever viktigheten av å anerkjenne barns subjektive opplevelser, for å få frem all bakgrunnsinformasjon på hvorfor mobbingen har oppstått. Samlet sett indikerer funnene at samtaler med elever som utsetter andre for mobbing, bør preges av en anerkjennende holdning samt tydelige krav om å stoppe mobbingen. Dette kan ses i tråd med stoppsamtaler beskrevet av Moen (2014).

4.2.3 Klassemiljøarbeid

Basert på tidligere forskning presentert i oppgaven, kommer det tydelig frem at et trygt og godt klassemiljø er et virksomt tiltak mot mobbing. Fokus på klassemiljø ble også uttrykt som

et tiltak informantene anså som viktig i møte med eleven som utsetter andre for mobbing. Informantene uttrykte følgende om arbeid med klassemiljø som et hensiktsmessig tiltak:

Informant 1:

Det aller beste er jo at det er fokus på forebyggende før mobbesituasjoner skal oppstå, og det handler i stor grad om å lage et raust og godt klassemiljø. Vi bruker mye tid i begynnelsen på å få elevene trygge nok på hverandre, og at de skal få bygget en god relasjon seg imellom.

Informant 2:

Vi har klassesirkel, der vi jobber med klassemiljø gjennom hele året med ulike temaer. Det er superviktig å jobbe med klassemiljø. Vi skal ha en time hver uke, der vi jobber med klassemiljø. Det er et spesielt opplegg der vi sitter i sirkel i klassen og så har vi ulike ting som går på samarbeidsoppgaver. Det går for eksempel på språk. Vi snakker om det å være sjiraff og det å være løve. Vi har en kopp som vi ser på, så ser du en side av koppen og jeg ser en annen side, så ser de forskjellige ut, men det er jo det samme. Det er jo det som det ofte handler om når vi blir uenige.

Informant 3:

Det å finne på hyggelige ting sammen i en gruppe som klassen, sånn at ting blir lystbetont, og at jeg som lærer styrer det.

4.2.3.1 Drøfting

Med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske teori, er klassemiljøarbeid også et tiltak som retter seg mot barnets mikrosystem. Dette vil jeg begrunne med at læreren og de andre elevene i klassen inngår i den nærmeste og mest direkte sosiale konteksten til et barn, og dermed representerer den nærmeste og mest umiddelbare påvirkningen på elevens liv og utvikling. I klassemiljøarbeid vektlegger informantene den relasjonelle samhandlingen mellom lærer-elev og elev-elev, som kan ses i tråd med Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori.

Informant 1 vektlegger betydningen av relasjoner i sitt arbeid med klassemiljøet. Dette støttes av Hellang et al. (2019), som understreker at skolen representerer en av de mest betydningsfulle kontekstene i et barns liv, og fokus å bygge trygge, sunne relasjoner i klassemiljøet er avgjørende for elevers trivsel og læring. Dersom eleven som utsetter andre for mobbing, inngår i et klassemiljø som bærer preg av trygge, sunne relasjoner, vil dette kunne bidra til en videre positiv utvikling av elevens handlingsmønstre.

Informant 3 sine perspektiver på klassemiljøarbeid, korresponderer også med forskning fra Hellang et al. (2019). De viser til at aktiviteter som er lærerstyrt og fremmer fellesskapet, bidrar til å bekjempe mobbing ved å skape positive sosiale interaksjoner. Positive sosiale interaksjoner kan betraktes som en forutsetning for eleven som utsetter andre for mobbing sin videre sosiale utvikling i en positiv retning. Dette kan begrunnes med utgangspunkt i Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, som betrakter sosial verdsettelse som en forutsetning for et menneskets positive utvikling.

Funnet fra informant 2 støttes av Plauborg (2011), som påpeker at samarbeidsoppgaver i klassemiljøet reduserer mobbing. Samarbeid om løsninger, møte med felles utfordringer og oppnåelse av mål sammen, fremmer en følelse av samhørighet og mestring. Dette kan begrunnes med utgangspunkt i Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, som betrakter sosial verdsettelse som en forutsetning for positiv identitetsutvikling. Dermed vil dette kunne betraktes som et hensiktsmessig tiltak i møte med eleven som utsetter andre for mobbing

4.2.4 Foreldresamarbeid

Betydningen av et godt foreldresamarbeid som preges av gjensidig og åpen dialog presenteres som et virksomt tiltak mot mobbing tidligere i oppgaven. Funnene betrakter også foreldresamarbeid som hensiktsmessig møte med elever som utsetter andre for mobbing. Informantene trekker frem både samarbeidet mellom skole og hjem, og samarbeidet mellom foreldrene i elevgruppen. Jeg vil først presentere informantenes perspektiver på foreldresamarbeid. Deretter vil jeg drøfte funnene opp mot tidligere forskning, Bronfenbrenners bioøkologiske teori og anerkjennelsesteori.

Informant 1:

Det er viktig at foreldre er involvert. Vi har ofte fokus på det på foreldremøter og alt mulig sånt, at jo bedre en elev kjenner den andre eleven i klassen, jo bedre de kjenner familien til den andre eleven. Den relasjonsbyggingen gjør at

det er vanskeligere å utsette noen for mobbing. Det er eksempelvis hvis en elev aldri har vært hjemme hos medeleven, eller de to som får en klinsj da, og du ikke kjenner søsken eller foreldre, eller motsatt, når du kjenner foreldre og søsken godt, så er det mye vanskeligere å utsette det mennesket for ting som er krenkende. Så at de voksne har gode kommunikasjonskanaler mellom seg er utrolig viktig. Hvis dine barn og mine barn har truffet hverandre ofte, og det plutselig skulle skje noe som var kjipt, så er det mye enklere som voksne å ta en telefon og si at nå skjedde det, og det er ikke ditt barns feil og det er ikke noe med mitt barn, men det skjedde, og mitt barn opplever det sånn.

Vi jobber en god del i forhold til at foreldre må ha stor takhøyde, og kunne snakke ordentlig til hverandre og ta imot beskjeder uten at de føler at det blir kritikk av sine barn. Hvis vi kan få til det, så har vi mye større sjans for at ikke mobbesituasjonen skal utvikle seg videre.

I forhold til foreldregrupper, bør man ha en agenda som kun handler om hvis ditt barn får problemer med et annet barn, og hvor veien går videre da. Er det trykket på mobbeknapp? Er det dumpet rett på kontaktlærere? Eller bør vi først prøve å dra i gang noe selv? Og da handler det først og fremst om at du må skape relasjoner mellom foreldre, relasjoner mellom barna, og at begge barna sitter med hver sitt foreldrepar og får fortalt hva de skal gjøre i diverse situasjoner. Da kan man kanskje få stoppet det, før det blir mobbesak på skolen.

Informant 2:

Det er kjempeviktig å samarbeide med foreldrene til elever som mobber andre. Selvfølgelig må de på banen, helt klart! Jeg opplever det egentlig som at de vil på banen. Det er faktisk alfa omega, for hvis vi ikke har foreldrene med så har vi nesten ikke sjans.

Vi tar foreldrene inn til et møte, det er ikke noe telefon eller SMS hvis dette er gjentatt og alvorlig. Men hvis det har vært en episode, så kan det godt være vi tar en telefon og sier at nå har det og det skjedd, kan dere ta en samtale. Hvis disse episodene kommer ofte nok, så må vi jo snakke sammen og finne ut av ting.

Jeg har jo vært med på at foreldre i etterkant har møttes utenom skoletiden, og jobber på den måten. Det er jo da vi får de beste resultatene, når barna ser at de snakker samme språk.

Informant 3:

Det er viktig å snakke med foreldrene å høre på hva de har å si om situasjonen, så når det trengs blir skole-hjem samarbeidet forsterket. Det første blir å ha et møte om situasjonen hvor det er blitt formidlet at det foregår mobbing, eller i alle fall så opplever den eleven mobbing, og derfor har vi kalt dere inn. Det er gjerne en fra ledelsen med, kontaktlærere er med, hvor vi forteller hvor alvorlig det er og understreker at dette er mobbeofferets opplevelse, så vi vil gjerne formidle dette til dere. Vi snakker gjerne om de kjenner seg igjen, eller om det er noe de tenker stemmer her. Iallfall så er det et oppstartsmøte, vi kaller det et bekymringsmøte, hvor vi setter inn støtet i forhold til det som er blitt sagt. Så det med foreldreinvolvering er jo veldig viktig, og det blir jo gjerne en viktig del av møtet, hvor foreldrene blir invitert til et samarbeid.

4.2.4.1 Drøfting

Funnene viser at foreldresamarbeid anses som et viktig tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske teori kan foreldresamarbeid betraktes som et tiltak i mesosystemet til eleven som utsetter andre for mobbing. Mesosystemet viser samspillet mellom individene i det nære sosiale miljøet til eleven, som innebærer samarbeidet mellom skole og hjem samt samarbeidet mellom familiene til involverte elever.

Informant 1 trekker frem betydningen av relasjonen mellom elevenes familier, og viktigheten av gode kommunikasjonskanaler mellom foreldrene. Dersom man har en tettere relasjon til hverandre, vil det være vanskeligere å utsette hverandre for noe som er krenkende. Dette kan ses i tråd med anerkjennelsesteorien til Honneth (2008), som understreker at relasjonens betydning i den private sfæren er avhengig av en anerkjennelse i form av kjærlighet for å ha en sunn selvhevdelse.

Videre trekker informant 1 frem at foreldre må ha stor takhøyde, og kunne snakke ordentlig med hverandre og ta imot beskjeder uten at de føler at det blir kritikk av sine barn. Dette vil kunne bidra til at mobbesituasjonene ikke får utvikle seg videre. Finne og Roland (2021)

understreker at en trygg og støttende atmosfære er nøkkelen til å oppnå en konstruktiv dialog som kan bidra til endring.

Funn fra informant 2 viser at gjennom å involvere foreldre, og ved at elevene ser at de får til et samarbeid, så oppnås de beste resultatene i håndtering av mobbing. Hellang et al. (2019, s.47) viser til at kommunikasjonsproblemer, ulike oppfatninger av situasjonen, forhold og ansvar kan hindre et effektivt samarbeid og være opprettholdende faktorer for at mobbing ikke blir løst. Dette understreker viktigheten av at foreldre oppnår et godt samarbeid, preget av en felles forståelse, for å håndtere mobbesituasjoner på en mest mulig effektiv måte.

Informant 3 understreker behovet for å lytte til foreldrene til elever som er involvert i mobbing, for å undersøke deres perspektiver. Schibbye (2012, s.259) understreker at en anerkjennende væremåte handler om å være et medmenneske med evnen til å lytte, akseptere, tolerere, forstå og bekrefte. Funnet viser til betydningen av å møte foreldre med en gjensidig forståelse av at den andre også har tanker, følelser og meninger som er viktige å anerkjenne for å oppnå et best mulig utfall av situasjonen.

4.2.5 Struktur og samarbeidskultur på skolen

Som presentert tidligere i oppgaven, er en skolestruktur preget av ryddighet og kompetanse blant skolens ansatte samt samarbeid i kollegiet, avgjørende i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Dette uttrykkes også av informantene. Jeg vil videre presentere informantenes perspektiver på struktur- og samarbeidskultur på skolen i møte med elever som utsetter andre for mobbing, og deretter drøfte dette opp mot tidligere forskning og Bronfenbrenners bioøkologiske teori.

Informant 1:

Vi har jo blitt kursa mye om mobbing i kollegiet med jevne mellomrom. Da har vi gjerne først vært på svære samlinger eller fellesgreier, og så har vi jobbet med oppgaver i forhold til det her på team.

Av og til så opplever jeg at mine årsaksforklaringer på mobbing er forskjellige fra de andre ansatte på skolen. Det handler om at hvis det skulle skjedd i min klasse, så kjenner jeg det barnet så godt at jeg kjenner alle gode sider til dette barnet, mens hvis jeg i andre tilfeller motsetter, at jeg ser at det skjer noe ute i skolegården, og jeg gir beskjed til kontaktlæreren som på en måte har ansvar

for det barnet, eller vi snakker om det på et team eller noe sånt for å prøve å få avhjulpet i forhold til mobbesak, så har jo ikke jeg den innsikten i det barnet. Det gjør nok at jeg opplever den som kanskje litt mer ufyselig og ikke i stand til å stoppe med det de holder på med.

Informant 2:

Det første jeg gjør når vi snakker om mobbing, samt definisjonen av mobbing, da er det jo en 9A-sak. Da har vi jo møte med foresatte og med ledelsen, og lager en aktivitetsplan.

En ting er jo også å informere alle voksne på trinn, sånn at når vi er i kontakt med elevene, at man holder øye med den og den og følger med, så det er jo viktig at alle vet av voksne som kan følge med.

Informant 3:

Hvis det er mobbesituasjoner, så tar vi det alltid opp på et sånt koordineringsteam sammen med ledelsen, hvor vi går gjennom elever for å iallfall ivareta mobbeofre, men også mobbere og hvordan det går med dem. Vi jobber jo målrettet, ser litt, fungerer dette tiltaket eller må vi gjøre det litt annerledes. Spørsmål om vi må revidere tiltak eller om vi i det hele tatt trenger enkelte tiltak er noe vi diskuterer i kollegiet sammen med ledelsen.

Her på skolen jobber vi veldig med det å skinne på elevene. Vi tar det opp på trinnmøter, og sier at denne eleven har i det siste vært mye på radaren og det denne eleven trenger er å bli sett. Vi må bare overøse denne personen med masse kjærlighet og positivitet, for da vil han oppleve det annerledes å gå på skolen, og så slipper han å gjøre negative ting for å bli sett. Det har veldig god effekt, og det er noe alle i kollegiet opplever. Det er sånn du skal jobbe, det er sånn du må ta eleven.

4.2.5.1 Drøfting

Funnene viser betydningen av en god struktur- og samarbeidskultur på skolen i møte med elever som utsetter andre for mobbing. I det første utsagnet til hver av informantene uttrykkes det hvordan skolen og de ansatte møter mobbing generelt, deretter blir det vektlagt hvordan

kollegiet støtter og veileder eleven som utsetter andre for mobbing. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske teori kan skolestruktur betraktes som et tiltak som kan være mobbforebyggende eller bidra til at mobbing ikke utvikler seg i ekso- og makrosystem til en elev, noe som igjen vil gjenspeiles i elevens mesosystem.

Informant 1 uttrykker at de med jevne mellomrom har blitt kurset mye om mobbing i kollegiet. Finne og Roland (2021, s.115) understreker at tilstrekkelig kompetanse blant personalet har en avgjørende forutsetning for å kunne håndtere utfordrende situasjoner som har vært preget av mobbing eller andre krenkelser. Dette vil gjøre de ansatte mer rustet for å støtte og veilede elever som utsetter andre for mobbing, slik at mobbingen ikke får utvikle seg og det blir satt en stopper for mobbingen.

Videre uttrykker informant 1 at relasjonen til, og innsikten i eleven som mobber, er av betydning for å avhjelpe i forhold til mobbesaker. Dersom man ikke har en relasjon med eleven som mobber, eller innsikt i denne eleven, kan vedkommende betraktes som mer «ufyselig» og ute av stand til å stoppe mobbingen. I aktivitetsplikten har alle ansatte en plikt til å følge med på hva som skjer og gripe inn hvis de observerer krenkelser, slik som mobbing, og det er rektors ansvar å sikre at alle ansatte er klar over deres plikter og hvordan de skal handle i slike situasjoner. Jeg får inntrykk av at informant 1 er klar over deres plikter, og bringer informasjonen videre til kontaktlærer eller teamet, slik at de i samarbeid kan løse mobbingen på best mulig måte.

Informant 2 understreker at det er en 9A-sak dersom mobbing oppstår så er det en 9A-sak, og da har de møter med ledelsen og foresatte, og lager en aktivitetsplan. Kapittel 9A i opplæringsloven, er en sentral lov som regulerer mobbing og krenkelser i skolen (Roland, 2020). I dette regelverket har man en aktivitetsplikt, som beskriver hva skolen skal gjøre for å forebygge og stoppe ulike former for krenkelser, inkludert mobbing (Finne & Roland, 2021, s.21). Håndteringen av mobbesaker beskrevet av informant 2 er i tråd med lovverket. Skolen må dokumentere skriftlig hvilke tiltak de planlegger å gjennomføre gjennom en aktivitetsplan. Dette uttrykkes av informant 2 som en sentral del av arbeidet som gjøres i samarbeid med både ledelsen og foresatte. Videre uttrykker informant 2 viktigheten av å informere alle voksne som er i kontakt med eleven som utsetter andre for mobbing, slik at flere kan følge opp og følge med. Dette viser til gode rutiner på skolen, og som er i tråd med aktivitetsplikten.

Informant 3 understreker viktigheten av å ta opp mobbesituasjoner på et koordineringsteam med ledelsen, for å blant annet gjennomgå saker der elever utsetter andre for mobbing. Dette viser til gode rutiner for oppfølging av mobbesaker, som betraktes som en nødvendighet i

aktivitetsplikten. Videre uttrykkes viktigheten av å evaluere tiltakene i aktivitetsplaner, for å undersøke om de har vært virksomme eller om det er behov for en revidering av tiltakene. Utdanningsdirektoratet (2019) understreker viktigheten av dette. Dette betraktes også som en nødvendighet av Wendelborg (2024) som viser til statistikk fra Elevundersøkelsen, hvor kun 6% oppgir at skolen gjorde noe som fikk slutt på mobbingen. Gjennom å ha en skolestruktur og samarbeidskultur preget av målrettet arbeid, hvor tiltak kontinuerlig følges opp, evalueres og om nødvendig endres, vil man ha en bedre forutsetning for at eleven som utsetter andre for mobbing evner å stoppe med dette.

Videre viser funn fra informant 3 viktigheten av en grunnholdning preget av positivitet og kjærlighet inn i møtet med eleven som utsetter andre for mobbing. Dette kan ses i sammenheng med anerkjennelsesteorien til Honneth (2008), som understreker at mennesket er avhengig av å erfare kjærlighet i form av omsorg, varme og empati. Dersom eleven som utsetter andre for mobbing erfarer anerkjennelse i møte med andre, vil dette kunne bidra til en positiv identitetsutvikling som vil være essensielt for denne eleven.

5. Avslutning

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærere forstår elever som utsetter andre for mobbing, og hvilke tiltak de synes er hensiktsmessige i møte med disse elevene. I dette kapitlet vil jeg oppsummere og svare på problemstillingen. Ettersom problemstillingen er todelt vil jeg først presentere en oppsummering av funn og drøfting knyttet til læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing. Kort oppsummert søker det første paradigmet å forklare mobbing gjennom individuelle årsaksforklaringer, mens det andre paradigmet vektlegger de komplekse sosiale prosessene som oppstår under mobbing (Lund & Helgeland, 2020). Deretter vil jeg presentere en oppsummering av funn og drøfting knyttet til læreres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Til slutt vil jeg gi noen forslag til videre forskning.

5.1 Læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing

Samlet sett kan det sies at informantene i stor grad retter seg mot det andre paradigmet utgangspunkt i sine forståelser av elever som utsetter andre for mobbing. Funnene viser til individorienterte årsaksforklaringer tilknyttet eleven som mobber, men det er hvordan disse manifesterer seg i sosiale prosesser som i størst grad blir vektlagt av informantene.

Resultatene viser også at lærernes forståelse av elever som utsetter andre for mobbing i lys av et systemperspektiv, retter seg mot det andre paradigmet. Dette er veldig interessant siden definisjonene til informantene inkluderer flere elementer som knyttes til det første paradigmet. Poenget med dette er å vise at lærerne uttrykker en forståelse for elever som utsetter andre for mobbing, noe som kan betraktes i lys av både det første og det andre paradigmet. Grunnen til dette kan være at det første paradigmet har vært dominerende innenfor mobbeforskning, mens et økende antall forskere nå tar utgangspunkt i det andre paradigmet. Som understreket av Kuhn (1996) kan noen problemer løses både med det nye og det gamle paradigmet i en overgangsperiode.

5.2 Læreres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med disse elevene

I møte med elever som utsetter andre for mobbing, viser resultatene at det vil være hensiktsmessig med tiltak som retter seg mot flere av systemnivåene i Bronfenbrenners bioøkologiske teori. Elevens utvikling av sosial og emosjonelle kompetanse betraktes som et hensiktsmessig tiltak. Dette vil være essensielt for at eleven oppnår en bedre selvfølelse og

lykkes bedre i sosiale sammenhenger. Lærere betrakter også samtaler med involverte elever som et hensiktsmessig tiltak i møte med elever som utsetter andre for mobbing. Dette begrunnes i stor grad med at et godt klassemiljø er avgjørende for en elevs positive utvikling siden det er en av de mest betydningsfulle kontekstene i elevens liv. I støtte og veiledning av elever som utsetter andre for mobbing, viser funnene at de beste resultatene oppnås dersom foreldre aktivt involveres. Gode relasjoner mellom elevenes foreldre i mobbesituasjoner viser seg også å være hensiktsmessig i møte med elever som utsetter andre for mobbing.

Resultatene viser også at dersom de voksne på skolen får til et godt samarbeid og har nok kunnskap til å avhjelpe i forhold til mobbesaker, vil dette være hensiktsmessig i møte med eleven som utsetter andre for mobbing. Til slutt understrekes oppfølging av skolens aktivitetsplikt på en hensiktsmessig måte som en forutsetning i møte med elever som utsetter andre for mobbing.

5.3 Forslag til videre forskning

Tidligere forskning retter seg mye mot elever som blir utsatt for mobbing. Dermed håper jeg at denne studien kan benyttes som et bidrag til videre forskning på elever som utsetter andre for mobbing, og hvordan man på best mulig måte kan støtte og veilede disse elevene, slik at man kan sette en stopper for mobbeproblematikken i skolen.

I denne studien har jeg satt søkelys på læreres forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, samt hvilke tiltak de synes er hensiktsmessige i møte med disse elevene. Funnene kom jeg frem til gjennom intervjuer med tre lærere. Videre kunne det vært interessant å observere hvordan informantenes forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, og deres syn på hensiktsmessige tiltak i møte med disse elevene faktisk forankrer seg i praksis.

Studien har bidratt til å utdype min egen forståelse av elever som utsetter andre for mobbing, som jeg vil ta med meg ut i arbeidslivet. Videre synes jeg det hadde vært interessant å forske mer på hvordan skoler arbeider med kompetanseheving blant sine ansatte, for å kunne møte elever som utsetter andre for mobbing på best mulig måte.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Aurini, J. D., Heath, M., & Howells, S. (2022). *The how to of qualitative research* (Second edition). SAGE.
- Barnekonvensjon, 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. *Oslo: Barne-og familiedepartementet. Hentet fra [https://www. regjeringen. no](https://www.regjeringen.no).*
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, *21*(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015090706119
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F., & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll: Om hvordan vi former hverandre*. Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013070808048

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018053148182
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. I *NOVA Rapport 14/15*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/5092>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforl.
- Finne, J., & Roland, E. (2021). *Oppfølging etter mobbing: Situert rehabilitering* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2011). Født sånn eller blitt sånn? Sosiologi, biologi og forståelsen av den sosiale handling. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(3), 355–368. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2011-03-03>
- Garandau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions: Effects of Empathy Arousal, Condemning of Bullying, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention Science*, 17(8), 1034–1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Hansen, H. R. (2018). *Mobning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hejlskov Elvén, B. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforl.
- Hellang, Ø., Lund, I., Einarson, K., Rubecksen, K., & Jentoft, N. (2019). Håndhevingsordningen for skolemiljø saker (oppl.l. Kapittel 9A). I 70. NORCE

- Norwegian Research Centre AS. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2755942>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848106
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011072008086
- Jamil, F. M., Emerson, A., McKown, G., & Stephan, A. T. (2022). The Struggle is Real: An Investigation of Preschool Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behaviors Through Reflective Writing. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1395–1405. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01267-1>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042348002
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Knutsen, O. (2009). *Mobbing i skolen: Årsaker, forekomst og tiltak*.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2009). *Mobning: Sociale prosesser på afveje*. Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2013). *Mobning gentænkt*. Hans Reitzel.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2024, januar 22). *Mobbetallene i grunnskolen øker for andre år på rad* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mobbetallene-i-grunnskolen-oket-for-andre-ar-pa-rad/id3022421/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061

Kvelling, Ø., Hybertsen, I. D., & Ragnheiður Karlsdóttir. (2022). *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utgave.). Fagbokforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920226298802202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.

Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*.

Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta didactica Norge*, 11(3), 5-. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>

Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing: En håndbok*. Universitetsforlaget.

Monks, C. P., & Coyne, I. (2011). *Bullying in Different Contexts* (1. utg.). University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921018>

Nordahl, T. (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (1. utgave.). Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktpmonografi_000019062

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2014, oktober 11). *Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn*. Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/>
- Nygren, P., & Thuen, H. (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018050448009
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015120306016
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2017). Forord. I B. Hejlskov Elvén, *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforl.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: Forskning om skolemobbing*. Cappelen. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009080401022
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007110904050
- Olweus, D. (1997). *Mobbing blant barn og unge: Informasjon og veiledning til foreldre*. Pedagogisk forum. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009010700051
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*, 12(6), 256–273.
- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013012506182

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Plauborg, H. (2011). Klasseledelse og fællesskabende didaktikker: Om meningsfulde læringsmuligheter og værdig deltagelse i undervisningen. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 31(90), 67–78.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rabøl Hansen, H. (2011). (Be)longing – Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32, 480–495. <https://doi.org/10.7146/pl.v32i2.8733>
- Roland, E. (1980). *Terror i skolen: Mobbing, ei empirisk undersøkning: Bd. 1:80*. Rogalandsforskning. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013092306096
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013102906024
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2003). *Lærerveiledning* (2. utg.). Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070105026
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.]). Universitetsforl.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Red.). (2014). *School Bullying: New Theories in Context* (1. utg.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707>

- Seale, C. (2007). *Qualitative research practice* (Concise paperback ed.). Sage.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE.
- Spilt, J. L., Bosmans, G., & Verschueren, K. (2021). Teachers as co-regulators of children's emotions: A descriptive study of teacher-child emotion dialogues in special education. *Research in Developmental Disabilities, 112*, 103894.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103894>
- Støen, J., Fandrem, H., & Roland, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker: Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Fagbokforl.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education, 33*(3), 355–372.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thylefors, I. (1999). *Syndabockar: Om mobbning och kränkande särbehandling i arbetslivet*. Natur och Kultur.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, mars 18). *Mobbing og krenkelseser*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Mobbing-og-krenkelseser/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Mobbing og mistrivsel—Hva skal skolen gjøre?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/>
- Wadel, C., & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (3. utg.). Høyskoleforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011102106029

Wendelborg, C. (2024). *Mobbing på skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*. NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/3119489>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres forståelse av de elever som utsetter andre for mobbing?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres forståelse av de elever som utsetter andre for mobbing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere forstår de elevene som utsetter andre for mobbing. Jeg ønsker blant annet å få mer kunnskap om ulike årsaksforklaringer på mobbing, og hvilke tiltak som er direkte knyttet til elever som mobber andre.

Opplysningene som blir hentet inn ved intervju skal kun brukes til mitt masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student: Iben Tomalie Andås

Veileder: Ingrid Lund

Institusjon: Universitetet i Agder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din profesjon og yrkesutøvelse er relevant for prosjektets formål og datainnsamling. Kriteriet for å være informant er at du er lærer i grunnskolen ved 1.-7.trinn (helst mellomtrinnet 5.-7.trinn) og at du har erfaring med mobbesituasjoner i skolen.

I forbindelse med prosjektet ønsker jeg å intervju tre/fire lærere.

Jeg etterspurte informanter som kunne være relevante for prosjektet mitt, og har fått tilsendt kontaktopplysningene dine fra Ingunn Govertsen som arbeider ved Avdeling for lærerutdanning hos Universitetet i Agder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervju av meg. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Eksempler på spørsmål intervjuet vil inneholde: Hva kan være årsaken til at en elev mobber andre? Hvordan jobber du med elever som mobber andre etter at mobbing er

avdekket? Hvilke tiltak setter du i gang? Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptaket vil transkriberes, og deretter slettes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Ingen av informantene vil bli gjenkjent i publiseringen av oppgaven, da alle navn og skoler anonymiseres. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger om deg vil alle lydopptak og andre kontaktopplysninger lagres på en ekstern minnebrikke.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Etter godkjenning av prosjektet vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, gjennom å makulere ekstern minnebrikke. De anonymiserte opplysningene vil ikke slettes, men vil kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student: Iben Tomalie Andås

E-post: iben.tomalie.andaas@gmail.com Telefon: 908 49 588

- Veileder: Ingrid Lund

E-post: ingrid.lund@uia.no Telefon: 901 31 286

- Vårt personvernombud: Trond Hauso

E-post: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingrid Lund

(Veileder)

Iben Tomalie Andås

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres forståelse av de elever som utsetter andre for mobbing?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Hvordan forstår lærere de elever som utsetter andre for mobbing?

Oppvarmings spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor har du jobbet som lærer?
- Hvilket klassetrinn jobber du på?
- Hva slags utdanning har du?

Begrepet mobbing

- Hva legger du i begrepet mobbing?
- Hvordan vil du definere mobbing?
- Hvordan har utdanningen din bidratt til din forståelse og kunnskap om mobbing?
- Hvor mener du grensen går for hva som blir sett på som mobbing, og hva som kan bli sett på som en spøk?
- Hvordan oppfatter du begrepet «nulltoleranse»?

Årsaksforklaringer

- Hva mener du er årsaken til at det foregår mobbing på skolen?
- Hvilke erfaringer har du med mobbing?
- Har du observert mobbing blant dine elever?
- Hva har vært årsaken til at mobbing oppstår i din klasse?
- Hvordan oppleves det som lærer?
- Hva tror du er årsaken til at en elev mobber andre medelever?
- Hvordan vil du beskrive en elev som mobber andre (av erfaring)?
- Opplever du at dine årsaksforklaringer er forskjellige fra andre ansatte på skolen?

Tiltak med fokus på eleven som mobber

- Hvordan jobber du med elever som mobber andre etter at mobbing er avdekket?
- Hvordan gjennomfører du en samtale med en elev som mobber andre?
- Hvilke oppfølgingstiltak har du selv satt i verk i en mobbesak etter at mobbingen er stoppet? Og hva mener du det er viktig å gjøre i etterkant av mobbingen?
- Opplevde du at oppfølgingstiltakene du satte i verk i etterkant av at mobbingen ble stoppet hadde god effekt, ingen effekt eller forverret situasjonen?
- Hvorfor tror du det er viktig med gode tiltak også etter at mobbingen er stoppet?
- Hvordan dokumenterer du mobbesaken og det videre oppfølgingsarbeidet? Kan dokumentasjonen påvirke eleven på noen måte? I så fall på hvilken måte?

Skole-hjem-samarbeid

- Hvordan samarbeider skolen/lærer med foreldrene til elever som mobber andre?
- Hvordan informerer du foreldrene til den eleven som mobber?
- Hvordan sikrer du at foreldrene kan ta del i det videre oppfølgingsarbeidet?

Avslutning

- Har du noe du ønsker å tilføye før vi avslutter intervjuet?
- Takk for at du stilte opp!

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2024, 00:35



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

724741

Vurderingstype

Standard

Dato

22.01.2024

Tittel

Masteroppgave spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Ingrid Lund

Student

Iben Tomalie Andås

Prosjektperiode

09.01.2024 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Innhentet tekst fra semesteroppgaven i PED – 533

Jeg har benyttet tekst fra min semesteroppgave i PED – 533 følgende steder:

Innledning: s. 9-10

Teori: s. 15, s. 17, s. 20-21, s. 25

Metode: s. 32-34