



# Lærerperspektiver på mobbing i skolen

Hvordan et utvalg kontaktlærere forstår mobbing og forebygging

**Mathias Seung Karlsen**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,  
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, 10 semester, 2022

Antall ord: 29623





# Sammendrag

## **Problemstilling**

Hvordan forstår et utvalg kontaktlærere mobbing? Og hvordan forebygger de?

## **Teori**

Aktuelle teoretikere innenfor mobbefeltet som tilsammen utgjør det teoretiske og empiriske rammeverket for oppgaven.

## **Metode**

For å belyse denne problemstillingen har jeg gjennomført fem kvalitative intervjuer med fire lærere og to miljøarbeidere.

## **Resultater**

Studien viser at mobbing som sosialt fenomen har en direkte sammenheng med klassens miljø. Til tross for at informantene hadde en tilnærmet lik definisjon av hva mobbing er, forklarte samtlige lærere og miljøarbeidere at mobbing er komplekst og dynamisk utfordring som ofte ikke kunne løses av læreren alene.

## **Konklusjon**

Mobbing i skolen er på ingen måte et nytt fenomen. Det videreutvikles i samsvar med elevene og teknologien. Funnene fra studien gir tydelige indikasjoner på at mobbing i skolen henger tett sammen med klasseledelse, klassemiljø, identitet og livsmestring. Elevers sosiale opplevelse av skolehverdagen vil i de fleste tilfeller har en direkte påvirkning på deres faglige utbytte og prestasjoner.

Lærerne uttrykte at de brukte skolens strukturelle redskaper i form av aktivitetsplikten og elevundersøkelsen. De påpekte derimot videre at de hadde behov for egne verktøy for kartlegging og evaluering av elevers trivsel. Verktøyene er som oftest skolens eller lærerens tiltak basert på behovet på skolen eller en spesifikk klasse. Funnet indikerer og presiserer mobbingens kompleksitet. Det vil være nærmest umulig å lage en konkret steg for steg mal på

bekjemping av mobbing. Når det er nevnt, vil det være sentrale faktorer som vil være gjeldene i alle skoler som har som mål å skape mobbefrie klasserom.

Mulige innfallsvinkler retter seg mot å sette tydelige rammer og strukturer som er basert på trygghet, sosial kompetanse, mestring og samarbeid. Læreren kan i stor grad tilrettelegge for en felles identitet skapende kultur. Samtidig vil den i de fleste tilfeller være avhengig av å ha et godt kollegialt samarbeid som deler den samme visjonen.

## Forord

Denne masteroppgaven om mobbing i skolen konkluderer mine 5 år som lektorstudent ved MF vitenskapelig høyskole. Arbeidet med oppgaven har vært utrolig spennende, det har gitt meg verdifull kunnskap som jeg kommer til å benytte meg av i arbeidslivet. Det har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg kan være en tydelig rollemodell i klasserommet og samtidig utvikle en god klasseromskultur. Samtidig har oppgaven vært krevende med lange og slitsomme dager på skolen.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til mine informanter som satt av tid til å være med på studien. Det siste året har vært krevende med tanke på pandemi og usikkerhet. Uten deres perspektiver, meninger og engasjement ville ikke studien blitt til.

Jeg vil også takke min veileder Janicke Heldal Stray som gjennom hele prosessen har støttet meg, gitt presis og god veiledning. I øyeblikk der jeg har stått stille har du pushet meg frem. Du har svart på telefoner, mailer og gitt tydelige forventninger og frister. Takk for at du har svart på alle mine spørsmål og bidratt positivt i min skriveprosess.

Tilslutt ønsker jeg å takke min familie, venner og medstudenter som har motivert meg til å legge ned ekstra innsats i oppgaven.

Nå venter arbeidslivet og mitt neste kapittel i livet.

## Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Mobbing i skolen.....	1
1.2	Problemstilling .....	2
1.3	Forekomst av mobbing og krenkelser i skolen.....	3
1.4	Oppgavens disposisjon.....	4
1.5	Opplæringsloven kapittel 9A og Aktivitetsplikten.....	5
1.6	Folkehelse og livsmestring .....	8
1.7	Tidligere forskning .....	11
2.	Mobbing- Teoretiske perspektiver .....	13
2.1	Mobbebegrepet.....	13
2.1.2	Mobbingens aktører: Hvem er mobbeoffer? .....	16
2.1.3	Hvem mobber? .....	17
2.1.4	Mobbing på digitale arenaer.....	19
2.2	Lærer-elev relasjonen .....	21
2.3	Klassemiljø.....	23
2.3.1	Gyldig vi.....	24
2.3.2	Læringsmiljø .....	26
2.4	Klasseledelse .....	28
2.4.1	Proaktiv og situasjonsbasert klasseledelse: .....	30
3	Metode.....	32
3.1	Forskningsdesign.....	32
3.2	Utvalg av informanter og begrensninger.....	32
3.3	Dybdeintervjuer og intervjuets kvalitet.....	33

3.4 Gjennomføringen av intervjuene.....	34
3.5 Analyse strategi.....	35
3.5.1 Fase 1: Materialinnsamling .....	35
3.5.2 Fase 2: Kondensering, koding og kategorisering .....	36
3.5.3 Fase 3: Å skrive ut analysene .....	37
3.5.4 Fase 4: Drøfting og teoretisering.....	37
3.6 Transkribering .....	38
3.7 Forskningsetikk og posisjonaltet.....	38
3.8 Validitet og reliabilitet .....	40
4 Analyse.....	42
4.1 Hvordan blir mobbing definert og forstått av lærere?.....	42
4.1.2 Mobbingens roller og kompleksitet.....	44
4.1.3 Digital mobbing som utfordring i skolen .....	46
4.1.4 Oppsummering av lærerens definisjon og forståelse av mobbing .....	49
4.2 Hvilke tiltak/forebyggende verktøy bruker lærerne for å forhindre mobbing?.....	49
4.2.1 Klassemiljøet som forebyggende sosiale arena.....	49
4.2.2 Sosiale aktiviteter som mulighetsskapende for klasseidentitet .....	51
4.3 Lærerens kartlegging av elevens trivsel .....	54
4.4 Aktivitetsplikt i praksis .....	56
4.5 Oppsummering av tiltakene .....	58
4.6 Tid, støtte og kompetanse: .....	59
4.6.1 Samarbeid med skolens ledelse.....	59
4.6.2 Kompetanse.....	61
4.6.3 Tid .....	62
4.6.4 Oppsummering av kompetanse og tid.....	63
5 Drøfting .....	64
5. 1 Klasserom hierarkiet- Hvordan forstår lærere begrepet mobbing?.....	64

5.1.2 Rollefordeling og kompleksitet .....	65
5.2 Lærerens hjelpemidler og utfordringer .....	67
5.2.1 Evaluering og kartlegging som forebyggende verktøy .....	67
5.2.2 Digitalitet.....	69
5.2.3 Gyldig vi i praksis .....	71
5.2.4 Aktivitetsplikten og Det kollegiale fora .....	74
5.3 Avsluttende refleksjoner .....	76
6 Litteratur.....	78
7. Vedlegg .....	83
Vedlegg 1, Intervjuguide.....	83
Vedlegg 2, Godkjenning NSD .....	86
Vedlegg 3, Samtykkeskjema .....	88



# 1. Innledning

## 1.1 Mobbing i skolen

Skolen er en viktig institusjon for unge mennesker. Det er her eleven tilegner seg kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Samtidig er skolegangen en sentral del av dannelsesprosessen til elevene, og forberedelse for voksenlivet. Læreren oppgave er å legge til rette for at elevene kan oppnå best mulig læringsutbytte, noe som blant annet påvirkes av elevens opplevelse av mestring og tilhørighet. Denne oppgaven kan være vanskelig nok i seg selv, hver eneste elev har forskjellige behov som læreren må ta hensyn til. Hver klasse har sin egen dynamikk, der ulike elever og lærere bidrar til å skape et klassemiljø.

Klassemiljøet kan i stor grad påvirke elevens syn på læring, mestring og tilhørighet. En god klassekultur kan være forskjellen på gode og dårlige skoleresultater, og om elevene har en hverdag de trives med. Man kan derfor argumentere for at skolens viktigste arbeid ikke nødvendigvis bare er det faglige, men at det sosiale miljøet på skolen er nesten like viktig. Skolen skal ha et trygt og godt læringsmiljø, der elevene kan være seg selv uten å bli ekskludert, føle at de ikke hører til eller blir utsatt for mobbing eller andre negative erfaringer. Formålet med dette prosjektet er å studere læreres erfaringer knyttet til mobbing og hvordan de arbeider for å få et klassemiljø som forebygger mobbing. Mobbing som utfordring i norsk skole er på ingen måte et nytt problem, men metodene man har mulighet til å bruke har i større grad gjort det lettere å kategorisere, analysere og definere hva slags type mobbing som er mest utbredt på forskjellige skoler. Elevundersøkelsen fra 2021 (Utdanningsdirektoratet) viser nasjonale tall for mobbing og arbeidsro. Undersøkelsen peker blant annet på andelen av elever som blir mobbet av medelever som stabil, mens samtidig øker andelen av elever som blir mobbet digitalt. Stygge blikk, hvissing og ekskludering er forskjellige former for negativ ladet kommunikasjon som over tid kan defineres som mobbing. Tidligere var de nevnte eksemplene, noen av det vanskeligste sakene for læreren å oppdage tidlig og løse. Digital mobbing har gjort det utfordrende å se mobbingen visuelt, oppfatte den skjeve maktfordelingen og samtidig gripe inn tidlig i mobbefasen.

I dette prosjektet er jeg interessert i læreres syn på mobbing. Hvordan strukturelle tiltak på institusjonelt nivå påvirker læreren sin autonomi på individnivå i klasserommet. Som nevnt kan mobbing oppstå utenfor skoletiden noe som fører til at lærerne må ha strategier for både den

synlige mobbingen som skjer når elevene er på skolen, og den usynlige som skjer på sosiale medier. Mobbingen som skjer utenfor skolen påvirker også klassemiljøet og trivselen til enkeltelever. I dette prosjektet ønsker jeg å utforske hvordan lærere arbeider aktivt med å skape et godt klasseromsmiljø for elevene. Et sentralt spørsmål er hvor mye kunnskap og opplæring læreren har til å løse ulike mobbekonflikter. Svakheter og styrker ved de strukturelle eller individuelle tiltakene, og om de selv har møtt på utfordringer der de strukturelle tiltakene ikke har virket.

## **1.2 Problemstilling**

Som nevnt ovenfor er oppgavens formål å belyse læreres erfaringer knyttet til håndtering og forebygging av mobbing. For å undersøke dette er jeg interessert i å få kunnskap om hvordan lærerne definerer og forstår *mobbebegrepet*. Videre er det målsetning å undersøke hvordan lærerne arbeider for å få et godt lærings- og klasseromsmiljø som kan være forebyggende på mobbing. Problemstillingen er formulert som følger:

Hvordan forstår et utvalg kontaktlærere mobbing og hvordan forebygger de?

For å undersøke problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål. Disse er:

- 1.Hvordan forstår lærere begrepet mobbing?
- 2.Hvilke tiltak kan læreren benytte seg av for å forebygge, forhindre og avdekke mobbing?
3. Erfarer lærerne at de har tilstrekkelig kompetanse og tid for å arbeide med mobbing som utfordring i skolen?

Det første forskningsspørsmålet, hvordan lærere tolker og forstår hva mobbing er og betyr, kan gi kunnskap om mobbebegrepet, slik det brukes institusjonelt, gir en tilstrekkelig forståelse av hva mobbing faktisk er. Hvordan lærerne definerer og forstår mobbing vil i stor grad legge grunnlaget for hvordan de arbeider med mobbing som problem i skolen. Det vil også sette lys på hvor mye innflytelse loven har i praksis. Lærers forståelse av hva som kan defineres som mobbing, vil derfor være sentralt i avhandlingen og et godt utgangspunkt for videre perspektiver.

Det andre forskningsspørsmålet, om hvilke tiltak lærerne kan bruke mot mobbing, har sammenheng med aktivitetsplikten og strukturelle tiltak satt inn fra politisk nivå. Skolene har retningslinjer for hvordan de kan forebygge, forhindre og avdekke mobbing og det er fruktbart å undersøke hvordan lærerne tolker og praktiserer dette. Samtidig vil det være relevant å høre lærerens egne tilnæringsmåter.

Det siste forskningsspørsmålet retter seg mot lærerens kompetanse til å håndtere mobbesaker i skolen. Erling Roland, professor ved Læringsmiljøsentret ved Universitet i Stavanger peker på at lærerutdanningen i Norge er svak når det gjelder undervisning om mobbing. Roland forklarer videre at det er betydelig mangel på kompetanse i skoleverket, både når det kommer til forebygging, avdekke og forhindring av mobbing (Roland referert i Jåsund,2014). Kompetansen lærere sitter med vil i stor grad påvirke hvor godt de vil ha nok kjennskap til å forhindre ulike mobbesaker. Samtidig er tid et sentralt aspekt. Ofte er forebygging og forhindring av mobbing en tidkrevende prosess for læreren. Et viktig spørsmål vil derfor være om lærerne erfarer at de har nok tid i skolehverdagen til å forebygge, oppdage og motarbeide mobbing og hvordan de får kompetanse til å møte slike utfordringer på en god måte.

### ***1.3 Forekomst av mobbing og krenkelser i skolen***

For å kunne kartlegge omfanget av elevers opplevelse knyttet til mobbing kan man bruke tall fra elevundersøkelsen 2021 (Wendelborg, 2021). Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5 trinn til siste år på videregående skole har mulighet til å fortelle sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. I elevundersøkelsen 2021 ble begrepet mobbing tillagt følgende betydning: «Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som har 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,2021).

I 2021 svarte 442542 elever på undersøkelsen. Antall elever som fortalte at de ble mobbet av andre medelever to til tre ganger i måneden eller oftere var 5,9 prosent (Wendelborg, 2021).

Andelen fra 2019 var på 4,6 prosent og relativt stabil siden 2016. Av disse 4,5 % svarte 70,6 prosent at de ble kalt stygge ting og ertet på en sårende måte. 41,3 prosent forklarte at de ble holdt utenfor og baksnakket, mens 25,1 prosent opplevde å bli fysisk mobbet. Undersøkelsen viser til at de fleste elevene som ble mobbet, opplevde dette på skolens eiendom. Mesteparten

av mobbingen foregikk i skolegården, klasserommet og i korridoren. Til tross for at flesteparten opplevde mobbing på skolen, svarer 34,8 prosent av elevene som opplevde at de ble mobbet at de voksne ikke visste noe om det. 14,4 prosent forklarer at skolen visste om mobbingen men det ble ikke tatt tak i. Et annet aspekt ved mobbe utviklingen de siste årene er at mobbingen som regel avtar med alderen, dette er også tilfelle i elevundersøkelsen 2021. Tallene fra undersøkelsen peker på en relativt stor endring fra mellomtrinnet til videregående skole. På 5,6 og 7 trinn var tallene henholdsvis 10,5 %, 9,1 % og 7,8%. Det gir gjennomsnitt på litt over 9 prosent av elevene som føler seg mobbet. Elevene på videregående skole har et gjennomsnitt på 2,8 prosent som har blitt mobbet på skolen (Wendelborg, 2021).

### **1.4 Oppgavens disposisjon**

Det første kapittelet vil inneholde temaets aktualisering, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre omhandler kapittelet opplæringsloven kapittel 9 A og folkehelse og livsmestring i skolen.

I kapittel to presenteres det teoretiske og empiriske rammeverket for oppgaven. Olweus, den første forskeren som gjorde vitenskapelige studier på fenomenet mobbing, hans definisjon og forståelse av hva som er mobbing vil være gode bidrag for å se om dette er gjeldende for lærere i norsk skole i dag. Andre forfattere og forskere vil bli brukt for å nyansere beskrivelsen til Olweus og samtidig bringe nye perspektiver inn i debatten om hva mobbing er og hvordan det blir forstått. Mobbingens form og uttrykksformer vil deretter beskrives. Tilslutt vil jeg beskrive viktige forebyggende verktøy læreren kan bruke for å stoppe mobbing. Her inngår klasseledelse, sett fra ulike perspektiver, lærer-elev relasjon, læringsmiljø, klassemiljø og gyldig vi.

I kapittel tre redegjør jeg for undersøkelsens metodiske grunnlag.

I kapittel 4 presenteres analysen. Her vil lærerne selv forklare hvordan de forstår og arbeider med mobbing i skolen. Analysens temaer ble utformet fra de tre forskningsspørsmålene ovenfor.

I det femte og siste kapittelet har jeg drøftet og anvendt begreper fra teorien i samsvar med lærerens uttalelser. Tilslutt vil det være et delkapittel med mine avsluttende refleksjoner.

## *1.5 Opplæringsloven kapittel 9A og Aktivitetsplikten*

I følge opplæringsloven kapittel 9a skal «alle elever i grunnskoler og videregående skoler ha rett til godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-3). I 2017 ble det gjort endringer i loven som resulterte i nulltoleranseprinsippet. Prinsippet om nulltoleranse ble tatt inn i opplæringsloven for å understreke hvor viktig det er at skolen har tydelige holdninger på dette området (Eriksen & Lyng, 2018, s 76). Nulltoleranseprinsippet skulle gjelde for krenking, mobbing, trakassering og diskriminering.

Lovendringene førte til vedtaksplikt og handlingsplikt ble erstattet med aktivitetsplikt. Aktivitetsplikten var ment for å sikre at skolene handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Elevens subjektive erfaring av hvordan den har det er avgjørende for aktivitetsplikten. At eleven opplever mistriivsel grunnet andre årsaker som ikke er skolerelaterte begrenser ikke skolens aktivitetsplikt, så lenge elevens opplevelse av skolemiljøet påvirkes negativt av det. Det gjelder også digitale krenkelser. I meldingen understrekes det: «Utvalget mener at dersom det er slik sammenheng mellom relasjonen mellom de involverte og skolen, og det som har skjedd, er en krenkelse av betydning for skolehverdagen utløses aktivitetsplikten til den ansatte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Eriksen og Lyng (2018, s.117) beskriver skillet i lovendringen som positivt, særlig for enkelteleven. Den tidligere definisjonen kunne bidra til skolers legitimering av ansvarsfraskrivelse, spesielt når saker er utfordrende, eller utenfor skolens umiddelbare kontroll. Lovendringene i 2017 legger i større grad til rette for at flere skoler kommer nærmere nulltoleranse. Samtidig er ikke lovfesting av nulltoleranseprinsippet eller en utvidet aktivitetsplikt løsningen på alle utfordringer knyttet til mobbing og krenkelser i skolen. Mobbesaker er ofte komplekse med mange ulike individer involvert. En forenklet ordning av 9A organisering viser til at de ansatte skal følge med, gripe inn og varsle. Deretter skal rektor undersøke og sette inn tiltak (Roland, 2020, s.69). Roland presiserer at skolen vil spare mye energi og krefter ved å være i bedre stand til å ivareta sine forpliktelser dersom den organiserer sitt arbeid knyttet til opplæringsloven kapittel 9A. For at organiseringen rundt aktivitetsplikten skal ha full effekt er man dermed avhengig av at alle involverte vet med tydelighet sin rolle og ansvarsområde. Modellens svakhet retter seg mot enkelte ansatte og rektorer til å handle på egenhånd, noe som kan skape risiko for tilfældigheter og stress (Roland, 2020, s.69).

Et mulig virkemiddel mot at læreren handler alene vil være å koble på det kollegiale fora. Skolen har et profesjonsfellesskap der lærere samarbeider, trinnvis og internt på trinnet. Siden den enkelte læreres synsfelt vil være begrenset, kan det derfor være smart og nødvendig å koble på andre voksne for å et mer nyansert og nøyaktig bilde av en hendelse (Roland,2020, s.70). Samtidig vil det være nærliggende å tenke at kollegialt fora ikke nødvendigvis vil gjelde bare lærere. Siden aktivitetsplikten er gjeldene for alle ansatte ved skolen vil sosiallærere, miljøarbeidere og assistenter være viktige bidragsytere i målet om å få mer kunnskap om en situasjon.

Regjeringen og Kunnskapsdepartementets innsats mot mobbing er bygget rundt seks konkrete mål og prinsipper (Danielsen, 2020 s 18). Disse er formulert slikt:

- Det skal ikke skje.
- Det skal nytte å si fra.
- Regelverket skal virke.
- Kompetansen skal nå helt ut.
- Barnehage- og skoleeier er avgjørende.
- Barn og unge skal stå i sentrum.

Høringsfristen til det nye kapittel 9A gikk ut 1.august 2016. Kunnskapsdepartementet understrekte at regelverket var viktig for å kunne sette standarder, plassere ansvar, og plikter på skoleeiere og ansatte i skolen (Danielsen, 2020 s 18). Regelverket ga elever og foreldre rettigheter og trygghet for at de skulle bli ivaretatt. Som nevnt kan aldri et regelverk alene løse mobbing i skolen og dårlig skolemiljø. Man kan derimot argumentere for at den viktigste endringen i det nye kapittel 9A er sterkt knyttet til aktivitetsplikten.

Departementet foreslo følgende ordlyd i det nye kapittel 9 A i 2016.

Kapittel 9 A Elevane sitt skolemiljø:

§-9-A Verkeområde for kapitlet.

«Kapitelet her gjeld for for elevar i grunnskolen og den vidregåande skolen. For elevar som deltek i leksehjelpordningar og i skolefritidsordningar oppretta i medhold av lova her. Gjeld kapitelet med unntak av §§ 9-A-9 og 9-A-10.»

§ 9-A-2 Retten til eit trygt og godt skolemiljø.

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. Skolane skal ha nulltoleranse mot mobbing, vald, diskriminering, trakassering og anna krenking.

§9 A-3 Systematisk arbeid.

«Skolen skal arbeide jamt og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitelet blir oppfylte. Rektor har ansvar for at dette blir gjort».

I forbindelse med det nye kapittel 9A i opplæringsloven, kom det en rekke høringsvar på lovforslaget. Noen av eksemplene er hentet fra Universitetssektoren (Læringsmiljøsenderet), lærerens fagforening (Utdanningsforbundet), FN (Unicef) og forvaltningen (Utdanningsdirektoratet). Læringsmiljøsenderet erfarer at mange skoler jobber godt med arbeidet mot mobbing. De peker på at manglende kompetanse på skole og skoleeier nivå kan være den største utfordringen å ta tak i. Læringsmiljøsenderet understreker at det er positivt med en skjerpet aktivitetsplikt. «Det må komme tydelig frem at alle ansatte har en plikt til å gripe inn dersom en ansatt ved skolen krenker elever, også dersom det skulle være en ansatt ved skolens ledelse» (Danielsen, 2020, s, 20). Utdanningsforbundet støtter opp under målene regjeringen og kunnskapsdepartementet presenterte. De legger videre til økt systematisk forebyggende arbeidet, bedre involvering av elever og foresatte, regelverk forståelse og etterleving er viktige faktorer for gjennomførelsen i praksis. Flere høringsinstanser, blant annet UNICEF og Utdanningsdirektoratet viser videre til menneskerettighetene (Danielsen, 2020, s, 21). UNICEF Norge forklarte at de i all hovedsak var positive til departements forslag til nytt kapittel om skolemiljø. De etterlyste derimot et større fokus på hvordan et godt foreldresamarbeid kan etableres i praksis. Hvordan involvere alle foreldre og få til gode relasjoner med skolen. De ønsket også et større fokus på menneskerettighetene. «Vi mener at rettighetsperspektivet i større grad burde fremhevet også av departementet. Alle elever har rett til et godt og trygt opplæringsmiljø, og brudd på dette er ikke bare et brudd på opplæringslovens regler, men også et brudd på barns grunnleggende rettigheter». Anne Grete Danielsen

poengterer at hørings svarene fra UNICEF og Utdanningsdirektoratet viser at FNs menneskerettigheter, barnekonvensjonen, og det barnesentrerte perspektivet har i stor grad relevans for skolens læringsmiljø (Danielsen, 2020, s.22).

I februar 2017 kom det nytt forslag fra regjeringen om en ny lov mot mobbing. Nulltoleranse mot mobbing ble lovfestet. Det nye regelverket skal styrke rettighetene til elevene som opplever å bli mobbet, samtidig skal det være et effektivt virkemiddel mot mobbing og dårlig skolemiljø (Danielsen, 2020, s 22). Det kommer tydelig frem i § 9A-4 Aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt miljø. «Ved mistanke om eller kjennskap til ein elev ikkje har eit trygt skolemiljø, skal skolen snarest undersøka saka» (Opplæringslova, 1998, § 9A-4). Dette er essensen i skolens aktivitetsplikt. Det kommer videre frem i loven at skolen skal lage en skriftlig plan når det skal gjøres tiltak i en sak. Planen skal også inneholde noen visse kriterier (Danielsen,2020, s.23). Kriteriene er:

1. Hvilket problem tiltaket skal løse
2. Hva tiltak skolen har planlagt
3. Når tiltaka skal gjennomføres
4. Hvem som er ansvarlig for at tiltakene gjennomføres
5. Når tiltakene skal evalueres

I tillegg til en styrking av lovverket og innføringen av aktivitetsplikten er det psykososiale styrket i fornyet læreplan (LK20). Det løftes frem i overordnet del som en del av skolens verdigrunnlag. Folkehelse og livsmestring (FoL) ble implementert som en av tre tverrfaglige temaer i læreplanen.

## ***1.6 Folkehelse og livsmestring***

I 2020 kom fagfornyelsen i skolen. Det medførte at alle fag fikk utviklet nye læreplaner som blir implementert over tre år (2020,2021, 2022). Noen av de største forskjellene i de nye læreplanene er den strukturelle endringen av kompetansemål. Kompetansemålene er i større grad mer spisset og færre. Fagfornyelsen satt dessuten fokus på tre tverrfaglige temaer. Disse er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. En av



hovedhensiktene med de tverrfaglige temaene i læreplanverket er at elevene skal oppnå mer forståelse på tvers av forskjellige fag, på den måten kan de utvikle seg til å bli aktive demokratiske medborgere som gir de gode forutsetninger til å ta selvstendige valg. Tverrfaglige temaene kom også som en respons på nye samfunnsendringer, verden er hele tiden i endring, teknologisk, sosialt og politisk.

Folkehelse og livsmestring blir forklart av Udir som: «Skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbylde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Udir.no). Det tverrfaglige temaet inneholder to ulike deler, folkehelse og livsmestring. Særlig livsmestring aspektet er relevant for denne undersøkelsen.

Livsmestring dreier seg om hvordan elevene skal lære å håndtere medgang og motgang i skolen og livet generelt. I overordnet del blir folkehelse og livsmestring beskrevet innenfor blant annet disse temaene: fysisk og psykisk helse, mediebruk, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting, håndtering av tanker, følelser og relasjoner (udir.no)

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema peker utover skolens areal og vegger. Temaet er sterkt knyttet til skolens dannelsingsoppdrag (Tjomsland & Viig & Resaland, 2021, s.22). Formålet er at elevene i større grad kan utvikle kompetanse og ferdigheter som gjør dem mer rustet til å møte livets utfordringer. I skolen blir folkehelse og livsmestring implementert og brukt i tre ulike undervisningssituasjoner. Det første inngår i enkelt faget. Hvert eneste fag har en fagplan der fagets kjerneelementer er beskrevet. Ut fra kjerneelementene kan man samarbeide med andre lærere om å tilrettelegge for undervisning knyttet til lignende temaer fra andre fag. Tjomsland, Viig og Resaland kaller dette en flerfaglig parallell tilnærming. Det bygger på at man har om et hovedtema, for eksempel psykisk helse, mens man også har to undertemaer, relasjoner og identitet. De er alle essensielle innenfor folkehelse og livsmestring som tverrfaglig, tema samt klassemiljø og elevens selvbylde.

Det er flere likhetstrekk ved flerfaglig parallell tilnærming til fag og undervisning med den andre måten å implementere folkehelse og livsmestring i skolen. På tvers av fag, eller tverrfaglig undervisning, er det en glidende overgang fra fag til fag (Tjomsland & Viig & Resaland, 2021, s.22). Temaene går i større eller mindre grad inn i hverandre og dekker ulike elementer av et komplekst tema.

Den siste måten å anvende folkehelse og livsmestring retter seg mot en helhetlig tilnærming. En helhetlig tilnærming handler om skolen og lærere, og setter søkelys på skolens ansvar for å ivareta hele enkelteleven. Det er ikke spesifikt knyttet til fag, men heller hvordan skolen kan fungere som et dynamisk system som har stor påvirkning på elevens trivsel og læring (Tjomsland & Viig & Resaland, 2021, s.27).

Eleven skal oppleve trygghet i tilstedeværelse på skolen. Han og hun skal oppleve å føle mestring, faglig og sosialt. En av skolens hovedoppgave å lære elevene hvordan de håndterer negative opplevelser slik at eleven blir sterkere og mer motstandsdyktig i fremtiden. Flere skoler i Norge har startet ulike tiltak rettet mot å skape en helsefremmende skole. Formålet med disse skolene er å innlemme folkehelse og livsmestring i lærerens undervisningspraksis. Skolene ønsker å utvikle et læringsmiljø, som er bygget på aktiv deltakelse av hele elevgruppen. Det kan gjøres ved konkrete tiltak som frokostservering på skolen, en time fysisk aktivitet hver dag eller turer og undervisning som foregår i naturen (KS, 2018).

Som nevnt tidligere i kapittelet er folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen en respons på tiden vi lever i. Det andre aspektet jeg skal gjøre rede for å forklare er hvordan livsmestring blir definert og brukt i norsk skole. Regjeringen sammen med Landsrådet for Norges barne og ungdomsorganisasjoner har spurt nesten 200 barn og unge i alderen 12-13 år om hvordan de ville ha forklart begrepet livsmestring og hvilke utfordringer de møter knyttet til å være ung i dag (Helleve & Almås, 2021). Elevene forklarer at de trenger øving på å vurdere egne normer og grenser for å kunne bli tryggere på sine egne verdier. De sier videre at de trenger en bevisstgjøring av egen atferd på nettet. I undersøkelsen kommer det frem at flesteparten av elevene synes det er lettere å sende en melding til en annen, kontra å ta det ansikt til ansikt. Mange unge i dag kan oppleve å ha en todelt form for identitet. Den første er knyttet opp mot hvem den er på skolen, hjemme og i sosiale sammenhenger, mens den andre retter seg mot elevens digitale identitet. I rapporten om elevers erfaring med livsmestring kommer det blant annet frem følgende:

Det er stressende å alltid være koblet på og måtte få med seg alt som skjer, både ved å følge andres profiler og måtte opprettholde sin egen. Mange ungdommer utvikler avhengighet og føler frykt for å gå glipp av noe. Sosiale medier har blitt en arena for mobbing i det skjulte, og

et område hvor foreldregenerasjonen er lite til hjelp da de ikke har vokst opp med disse utfordringene. Det betyr at ungdom er alene om sortere inntrykkene (LNU,2018, s.25).

De blir sittende alene med en utfordring som lærere og foreldre ikke alltid kan relatere seg til. Elevene beskriver en form for FOMO, et begrep som i nyere tid blir brukt i dagligtalen hos mange ungdommer. Forkortelsen er opprinnelig engelsk og står for fear of missing out. Forståelsen av begrepet bygges på at eleven har en tro på at andre har det gøy mens den selv opplever ensomhet. FOMO er en moderne form for sosial angst, ofte knyttet til sosiale medier. Rapporten fremlegger viktigheten av å snakke med ungdommene, lese seg opp og være mottakelig for å høre hvordan eleven opplever det digitale rommet. Utfordringene elevene beskriver kan forstås som et moderne problem som strekker seg utenfor skolen.

For en lærer kan visjonen om å få alle elever til å håndtere medgang og motgang være en stor oppgave. Livsmestring, som de andre tverrfaglige temaene, kan ikke måles med en karakter (Helleve & Almås, 2021, s. 60). Man kan derfor argumentere for at læreren bør ha autonomi og handlingsrom tatt i betraktning av mulige formål og arbeidsmetoder knyttet til de tverrfaglige temaene. Livsmestring er for mange et svært sårbart tema, som oppleves personlig. For å kunne ha en samtale som er sentrert rundt hvordan man som ungdom håndterer livets utfordringer er man avhengig av å ha et godt klassemiljø. Læreren må i stor grad være tydelig og sikker på seg selv når den skal ta opp slike saker. Noen lærere ønsker å ikke involvere seg, det handler ikke alltid om at læreren ikke vil hjelpe eleven eller forstå hva den føler, men heller usikkerhet knyttet til hvordan man som lærer skal tilnærme seg problemet (Helleve & Almås, 2021, s.61). Det kan komme av at læreren ikke har nok kompetanse til å håndtere og gjenkjenne utfordringen. Samtidig er det vanskelig for læreren, for ingen saker er like, noe som krever at fremgangsmåten læreren anvender vil variere ut fra sakens egenart.

## ***1.7 Tidligere forskning***

I dette delkapittelet skal jeg henviser til tidligere forskning som har blitt gjort på fagfeltet. Dette innebærer blant annet rapporter, teoretikere, forskere og relevant annen litteratur.

Dan Olweus (1992) har en særlig relevans for denne oppgaven, grunnet hans tidlige forskning om mobbing som sosialt fenomen. Olweus undersøkelser av hvordan mobbing blir definert og kan forstås vil være nyttige perspektiver og utgangspunkt for videre diskusjon.

Ingunn Marie Eriksen og Selma Therese Lyng (2018) har gjort flere forskjellige undersøkelser på hvordan man kan skape mobbefrie klasserom. Deres metoder og tilnæringsmåter er nøye dokumentert og nyttige perspektiver for å forebygge og stoppe mobbing.

Elevundersøkelsen (2021) blir brukt for å belyse elevens stemmer knyttet til temaer som trivsel, motivasjon, læring og trygt miljø. Svarene fra undersøkelsen brukes av skolen og kommunen med hensikt til å gjøre skolen bedre. Elevundersøkelsen muliggjør for lærere og andre ansatte hvor omfattende en bestemt utfordring kan være på en skole. I undersøkelsen kommer det blant annet frem at 5,8 prosent av elever i skolen blir i en eller annen kombinasjon mobbet av andre elever på skolen, voksne på skolen eller digitalt av elever på skolen. Elevundersøkelsen gir verdifullt innblikk av mobbing i skolen samtidig som den muliggjør en statistisk aktualisering.

Erling Roland (2020) en av Norges ledende eksperter på mobbing i skolen. Hans bøker innenfor mobbing, atferdsvansker, aggresjon og klasseledelse vil være nyttige perspektiver for oppgaven som helhet. Hans funn knyttet til tiltak og god praksis vil fungere som gode bidrag.

Øystein Samsnøen (2018) Prosjektleder for tre Eu prosjekter relatert til digital mobbing. Hans bidrag til et relativt nytt og ukjent fenomen vil være nyttige for videre drøfting og refleksjon.

## 2. Mobbing- Teoretiske perspektiver

### 2.1 Mobbebegrepet

Mobbing blir sett på som et svært alvorlig problem og skolen er forpliktet til å gjøre alt de kan for at mobbing ikke skal oppstå. Ordet mobbing kommer fra den engelske ordstammen *mob* og forstås som en vanligvis stor og anonym gruppe av personer som er aktive i å plage en eller flere andre (Olweus,1992,s.17). Man har også brukt betegnelsen mobbing når en enkeltperson trakasserer og plager en annen person. Dan Olweus, den første forskeren som gjorde vitenskapelige studier av mobbing definerte det på følgende måte: En person som er mobbet eller plaget når han eller hun , gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer (Olweus, 1992,s.17). Olweus presiserer videre at en negativ handling er når noen med hensikt påfører eller prøver å påføre , en annen person skade eller ubehag. Det finnes flere ulike definisjoner på mobbing men ingen presis felles definisjon. Plaging over tid og diskriminering er også former for mobbing. Det er viktig å skille kameratslig erting og plaging fra mobbing. Mobbingen er preget av et ujevnt styrkeforhold mellom individene. De som blir mobbet har ikke spesielle ytre kjennetegn, men de kan være mer deprimerte og engstelige enn andre (Læringsmiljøseneteret, 2015). Forskning viser til at hovedårsaken til utøvelse av mobbing er proaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon blir definert som en «tendens til å bruke aggressiv atferd som et redskap for å oppnå et gode, som for eksempel sosial makt» ( Reilstad,2013). Personen som mobber vil ofte bruke denne makten til å styrke sin posisjon i klassen.

Søndergaard (2014) definerte mobbing som «sosiale prosesser på avveie». Denne definisjonen blir kritisert for å være uklar og upresis. Samtidig setter definisjonen søkelyset på et sentralt aspekt i mobbediskusjonen. Lund, Hegeland og Kovac forklarte mobbing som: «mobbing er handlinger som ekskluderer fra felleskapet» (Roland, 2020, s. 50). Perspektivene er nyttige for å forstå hva mobbing er. Olweus definisjon og forståelse er likevel førende for Djupedalutvalget (NOU 2015:2) og elevundersøkelsen som bruker Olweus tre elementer som til sammen utgjør Olweus definisjon (Roland, 2020, s.50).

1. Negativ handling
2. Mot en som ikke kan forsvare seg
3. Som gjentas

Mobbingen kan utføres verbalt, som når man truer, håner eller sier stygge og ubehagelige ting som den andre ikke liker å høre. Den kan også skje fysisk når en person sparkes, slår, skubber, eller holder noen fast mot dens vilje (Olweus, 1992, s.18). Mobbing trenger ikke å være verbal eller ved fysisk kontakt, man kan utføre negative handlinger uten de nevnte ovenfor. Systematisk ekskludering, stygge gester og blikk er også mobbing. Hvis man tar utgangspunkt i Olweus definisjon, legges det vekt på negative handlinger som utføres gjentatte ganger over en viss tid. Noe av hensikten med en slik definisjon er å holde tilfeldige, mindre negative hendelser utenfor mobbebegrepet. Samtidig, for å kunne beskrive mobbing, er styrkeforholdet mellom partene en essensiell faktor for å kunne forstå om det er mobbing eller erting mellom to like jevne parter. Ubalanse i styrkeforholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet betyr at personen som blir utsatt for de negative handlingene, vanligvis har problemer med å forsvare seg og ofte er hjelpeløs overfor den som plager ham eller henne.

Det skilles ofte mellom direkte og indirekte mobbing. Den direkte mobbingen skjer med forholdsvis åpne angrep på offeret. Det kan for eksempel være tydelig plaging av en annen elev i klasserommet over en lengre periode. Den indirekte mobbingen er vanskeligere for voksne å oppdage. Indirekte mobbing kan være sosial isolering og utestenging fra en gruppe. Det siste tiåret har indirekte mobbing blitt utbredt på digitale arenaer. En elev som er offer for indirekte mobbing får ikke være med resten av kameratflokkene og har vanskeligheter med å etablere et sosialt nettverk innad i klassen. Den indirekte mobbingen har noen fellestrekk med den direkte mobbingen. Begge er i utgangspunktet systematiske. Personen som mobber har kjennskap til hva den gjør. Dette må skje over en viss tid eller gjentatte ganger for at det skal gå under Olweus mobbedefinisjon. Olweus understreker at det ikke er mobbing når to personer som er fysisk eller psykisk like sterke er i konflikt eller slåsskamp. Mobbing er ikke en direkte konflikt, men et overgrep (Høiby, 2003, s.14).

I tillegg til en til dels upresis definisjon av mobbebegrepet, har forståelsen av hvem som er mobber og offer blitt kritisert. Her har Olweus forståelse vært ledende, og kritisert i nyere forskning og teoretisering om mobbing. En kritikk er at mobbing ut i fra denne definisjonen både forstås i for smal og for vid betydning (Eriksen & Lyng, 2018, s.76). Den kan oppfattes for smal fordi den ser bort fra enkelttilfeller av krenkelser som kan være svært alvorlige, og for vid for fordi den ikke skiller mellom alvorlige og mindre alvorlige hendelser. Schott og Søndergaard (referert i Eriksen og Lyng, 2018, s. 76) problematiserer Olweus forståelse om at

mobberen har bevisste ondsinnede intensjoner. De kritiserer å tillegge elever som begår handlinger som betraktes som mobbing for å ha et bevisst motiv om å skade en annen elev. En annen sentral innvending er at *offer* og *mobber* ikke er permanente karaktertrekk, men at disse posisjonene og maktrelasjoner kan være omskiftelige eller flyktige (Eriksen & Lyng, 2018, s.76).

Olweus mobbedefinisjon har en betydelig innflytelse i skolen og den er akseptert av mange lærere og ansatte. Likevel vil flere lærere ha en tydeligere start-stopp-strek for hva som kan betegnes som mobbing og hva som inngår i andre begreper (Eriksen & Lyng, 2018, s.76). Olweus beskriver mobbing som noe som varer over tid, skjer flere ganger og må være en negativ hendelse. Relevante spørsmål til Olweus forståelse av mobbing er hvor mange ganger som må til for at det er gjentakende. Et annet spørsmål er hvem som skal bestemme hva som er en negativ handling og hvor går grensen mellom «kødd, erting og tull» skal trekkes til mobbing (Lund & Hegeland, 2021, s 9). Lund og Hegeland (2021) kritiserer den etablerte definisjonen av mobbing og forklarer at den ikke er en nøyaktig beskrivelse og begrunner det med at mobbebegrepet til syvende og sist defineres av den enkeltes subjektive opplevelse av krenkelse ved situasjonen. Å sette en klar og heldekkende definisjon vil derfor være utfordrende. Det finnes ikke enkle svar på hva som er mobbing eller hvorfor mobbing oppstår. Det handler om store spørsmål som omfatter hvorfor mennesker sier stygge ting til hverandre, inkluderer noen, ekskluderer andre, lengselen til å høre til, å være en del av et felleskap. Mobbing handler derfor om sosiale prosesser som er på avveie og følelser som er ute av kontroll (Lund & Hegeland, 2021, s.10). Forståelsen av hva som er mobbing det siste tiåret har endret seg fra søkelyset på individ til et søkelys på kontekst og oppmerksomheten på rollefordelingen som mobber, offer og til muligheter og utfordringer knyttet til de sosiale prosessene rundt mobbingen. Lund & Hegeland (2021) beskriver det som et paradigme skifte. Tidligere ble det lagt vekt på tilfeller der man forstår, forklarer, og retter direkte tiltak mot mobbing på bakgrunn av elevens aggresjon, intensjonalitet, ønske om makt og andre individuelle forklaringer. Blikket rettes mot elevens oppvekstsvilkår i hjem, skole og fritid. Utfordringer og muligheter eleven møter i relasjonene de har i sine liv. Hovedinnsatsen i arbeidet mot mobbing rettes mot det relasjonelle og kontekstuelle ( Lund & Hageland, 2021, s. 11). Nå blir fokuset rettet bort fra den «vanskelige eleven» over til det rause skole og klassefellesskapet. Tilhørighet og trygghet innad i klassen ses på som en viktig forutsetning innenfor denne retningen. Samtidig har lærere og andre ansatte ved skolen en betydning for at dette skal gjelde i praksis.

Eriksen og Lyng har undersøkt hvordan lærere definerer mobbebegrepet. Nesten uten unntak definerer rektorer og lærere mobbing innenfor tre kriterier. At det er ondsinnet atferd, at det går over tid og at det er ubalanse i maktforholdet. Eriksen og Lyng møtte flere lærere og skoleledere som problematiserte denne definisjonen. Lærerne og skolelederne påpekte flere situasjoner som er utfordrende å løse, som ikke faller under mobbedefinisjonen om at de negative handlingene må skje over tid, og inneha tydelig asymmetrisk maktforhold (Eriksen & Lyng, 2018,s.80).

### **2.1.2 Mobbingens aktører: Hvem er mobbeoffer?**

For å kunne kartlegge, analysere og forebygge mobbing som utfordring ved norsk skole vil det være essensielt å forstå mobbingens roller. I enhver mobbesak vil man kunne ha et offer og en eller flere som utfører mobbingen. Olweus peker på flere kjennetegn ved et mobbeoffer. Disse kjennetegnene er at mobbeofrene er som regel mer engstelige og usikre knyttet til egen identitet og rolle i klassen. De kan også være mer forsiktede og følsomme overfor sine sosiale omgivelser (Olweus, 1992, s. 34). Mobbeofferets typiske kjennetegn er ofte psykiske, fremfor fysiske. Det påvirker i stor grad deres selvbilde negativt, noe som igjen får en negativ effekt på deres skolehverdag. Elever som har opplevd mobbing kan ofte føle seg ensomme. De har som regel ikke et godt forhold til klassens sosiale dynamikk og gruppesammensetning. Olweus fortsetter med å forklare at mobbeofferet generelt har få eller ingen venner i klassen (Olweus, 1992, s. 34). Mangel på sosiale bånd påvirker elevens sosiale utvikling. Roaldset (2015) beskrev viktigheten av utvikling av sosiale ferdigheter for eleven i skolen. Han argumenterer for en innføring av sosiale ferdigheter som den sjette grunnleggende ferdigheten. En viktig del av begrunnelsen ligger i at sosiale ferdigheter og utvikling er vel så viktig for eleven som å lese, skrive og regne (Roaldset, 2015). Roaldset peker på en direkte sammenheng mellom elevens trivsel og psykiske velvære med deres faglige resultater og læringsutbytte.

Olweus undersøkelse viser til at mobbeofferet sjeldent fremprovoserer på en måte som forårsaker mobbingen. De som blir mobbet kan i denne sammenhengen være passiv mobbeoffer. Den som blir mobbet kan ha fysiske kjennetegn som gjør de til offer. De er ofte fysisk svakere enn sine andre klassekamerater. Særlig gutter som har en fysisk svakhet, kombinert med en forsiktighet og følsomhet gjør at de får rolle som offer (Olweus,1992, s 35). Det er nærliggende å tenke at i enhver gruppe vil det utvikle seg en dynamikk over tid. Når man ikke finner sin plass i denne gruppen eller har opplevd mobbing over en lengre periode vil dette ha en negativ påvirkning på elevens selvbilde. Passive mobbeofferet har en tendens til å ha en



nær relasjon til sine foreldre, i større grad enn gutter som ikke blir mobbet (Olweus, 1992, s.35). Eleven som opplever mobbing, vil i de fleste tilfeller trenge en trygg voksen og søke en form for beskyttelse. Et godt hjem-skole samarbeid vil derfor være avgjørende for tilrettelegging for eleven.

Olweus beskriver to former for mobbeoffer. Den første er beskrevet ovenfor, den passive. Motsatt og mindre vanlig er det provoserende mobbeofferet (Olweus, 1992, s.36). De kan ha ytre kjennetegn som ukonsentrasjon i undervisningssituasjoner, generell urolighet og lett irritasjon. Grunnet elevens utagerende atferd, oppstår det ofte konflikter og uenigheter rundt den. Mobbeproblematikken i klassen skyldes ofte andre årsaker enn i klasser med passive mobbeofferet. En av hovedutfordringene mobbeofrene møter på, uavhengig av hva slags offer man blir kategorisert som, er at mobbeofrene vil over tid få det samme synet på seg selv, som det mobberne utøver på dem (Høiby, 2003, s 28).

Ulvlund (Utdanningsnytt, 2012) mener at mobbeofrene i utgangspunktet velges ut helt tilfeldig. Hvilke klesplagg eleven bruker, hårfarge, utseende, overvektig og andre ytre trekk ved eleven vil ikke ha en direkte årsak knyttet til hvorfor eleven blir mobbet. En sentral del av den samme diskusjonen er hvem som mobber.

### **2.1.3 Hvem mobber?**

Mobbing er som nevnt tidligere en utfordrende og kompleks oppgave for læreren å løse. For å kunne stoppe mobbing, må man vite hvem som mobber og hvorfor personen velger å gjøre det. Olweus (1992) peker på aggressivitet som en av hovedkjennetegnene ved mobberen. Aggressiv atferd er ofte rettet mot andre klassekamerater, lærere og ansatte ved skolen. Mobberen ønsker ofte å dominere klasserommet og besitte makt over andre elever. Olweus forklarer at mobberne har en positiv oppfattelse av seg selv. Hvis mobberen er gutt er de ofte fysisk sterkere enn de andre i klassen (Olweus, 1992, s.36). En vanlig oppfatning av mobbere er at deres aggressivitet og forsøk på dominans stammer fra at individet er usikre selv. Usikkerheten fører til at eleven forsøker å opprettholde makt overfor sine klassekamerater for å oppleve kontroll. Denne hypotesen har det vært vanskelig å finne holdepunkter for. Tvert imot, viser analysene til Olweus (1992) at mobberne i større grad viser tegn til uvanlig lite angst eller usikkerhet. Det finnes i tillegg elever som mobber, uten å ta initiativ til mobbingen. Disse blir beskrevet som medløpere. De kan for eksempel være med på å spre stygge meldinger eller bilder av en person

over nett, hjelpe mobberen i en slåsskamp eller aktivt være med i en liten gruppe innad i klassen som ekskluderer andre. Det finnes flere forklaringer på hvorfor en elev er med på mobbingen. Hvis klassemiljøet er preget av usikkerhet og usunne grupperinger kan den passive mobberen oppleve å ikke ha noe direkte tilhørighet og på den måten ønsker personen å finne sin plass. Høiby(2003, s.31) forklarer at denne gruppen er veldig blandet av elever som er engstelige og usikre og er med på mobbingen for å selv ikke bli et mobbeoffer. De passive mobberne våger ofte ikke si fra til hverken skole eller hjem. Det gjør det utfordrende for læreren å oppfatte og kartlegge omfanget av mobbingen. Det kan få store konsekvenser for den som blir utsatt for mobbingen. Skole-hjem samarbeidet vil i mange tilfeller være avgjørende verktøy for å fullstendig oversikt over mobbesakens aktører.

Det finnes i tillegg elever som både er plager og mobbeoffer. De blir omtalt som vekslere (Olweus referert i Roland, 2014, s.62). I hovedsak er det mindretall vekslere i mobbesaker. De klassiske mobbeofrene skiller seg særlig fra de klassiske mobberne når det kommer til aggressivitet og psykiske problemer. Mobbeofrene har ofte flere større psykiske helseplager mens mobberne skårer betydelig høyere når det kommer til aggressivitet overfor andre elever (Roland, 2014, s.2014). For å eksemplifisere kan vekslerne bli utsatt for mobbing på skolen, de velger å hevne seg ved å ta igjen på nett. Vekslerne gjør på den måten mobbing mer komplekst og vanskeligere å få oversikt over og å forstå (Finne og Roland, 2021, s.83).

Elever som ikke sier noe, eller ikke ønsker å involvere seg i en mobbesak blir ofte beskrevet som det tause flertallet. Disse elevene er vitne og tilskuere til det som foregår, men tør ikke si fra i frykt av å bli en del av mobbesaken (Høiby, 2003, s 31). Godt klassemiljø er særlig viktig når det kommer til det tause flertallet. Hvis en ukultur oppstår innad klassen, vil det i større grad være vanskeligere for en elev å forklare situasjonen til læreren, eller forsøke å stoppe mobberen. De fleste mobbesaker involverer flere forskjellige aktører, og særlig for mobbeofferet og det tause flertallet kan mobbesakens omfang og kompleksitet bidra til en sosial usikkerhet som er svært skadelig for elevens utvikling. Olweus forklarte at mobberen, hvis det er en gutt, ofte er fysisk sterk og aggressiv, noe som kan bidra til at den passive mobberen føler en form for beskyttelse av å være tilknyttet til mobberen. Undersøkelsene til forfatteren peker på at mobbing er en del av et mer generelt mønster av antisosial og aggressiv atferd. Når mobberen er ferdig på skolen, vil den ha større risiko for å havne i annen problematferd som

kriminalitet og rusmisbruk. Videre, viser undersøkelsen til Olweus at skole mobbere hadde et fire ganger så høyt nivå av relativ alvorlig kriminalitet (Olweus, 1992, s. 37).

Roland og Idsøe (2001) gjennomførte en studie for å se om det finnes sammenhenger mellom hvilke mobbesaker som tilhører gutter og jenter. Studien deres peker på at formene for mobbing er ulikt mellom kjønnene. Utfrysing hevdes å være mer vanlig blant jenter enn gutter. Forskjellene blant gutter og jenter kan forklares med at jenter stimuleres av intimitet i gruppen, mens gutter stimuleres mer av å skape avmakt (Roland, 2014, s.87). Studien deres stemte godt med hva tidligere forskning hadde forklart om kjønntypisk atferd. Mobbingens form og type endres heller ikke nødvendigvis basert på kjønn. En amerikansk studie, gjort av University of Arizona viser til at gutter oftere tyr til fysisk aggresjon enn jenter. Studien forklarer at gutter like ofte som jenter, utfører ryktespredning, manipulering og sosial utestengelse (Foss, 2008). I likhet med studien til Roland og Idsøe (2001) blir det beskrevet at gutter tyr til mer fysisk trakassering enn jenter. Forskjellene mellom kjønnene trenger dermed ikke være så store. Den amerikanske undersøkelsen peker i tillegg mot det de beskriver som den etablerte feiloppfatningen av at indirekte aggressivitet er nært knyttet til jenter (Foss, 2008). Det kan være gjeldende for begge kjønn. Av nyere forskning om norske skoler og elever (elevundersøkelsen, 2020) kommer det frem funn som peker på en større andel jenter som rapporterer om mobbing, i forhold til gutter. Resultatene fra undersøkelsen indikerer at det er en tendens til at gutter og jenter opplever ulike former for mobbing. Jenter opplever i større grad mer indirekte mobbing, som vil si å bli holdt utenfor eller baksnakket, mens gutter opplever en mer fysisk form for mobbing, som å bli slått. På den måten stemmer Rolands studier overens med mønsteret man finner i elevundersøkelsen fra 2016-2020 (Wendelborg, 2020).

Tidligere kunne man knytte direkte aggresjon som utfordringer knyttet til ADHD symptomer, svake sosiale evner som ofte kunne ha en direkte kobling mot faglige prestasjoner. Den direkte aggresjonen kunne få utløp i form av vold. Den indirekte aggresjonen retter seg mot depresjon, dårlig selvtillit og svekket selvbilde. Den indirekte aggresjonen har de siste årene fått en ny og mye større plattform å utforme seg på.

#### **2.1.4 Mobbing på digitale arenaer**

Digital mobbing er et forholdsvis nytt fenomen i skolen. Teknologisk utvikling har påvirket hvordan mennesker kommuniserer. Digital mobbing kan forstås som «en hvilken som helst

oppførsel utført gjennom elektroniske eller digitale medier av individer eller grupper som gjentatte ganger kommuniserer fiendtlige eller aggressive meldinger med den hensikt å påføre skade eller ubehag på andre» (Samsnøen, 2018, s.53). Samsnøen presiserer at den digitale mobbingen er et brukerskapt problem, og ikke et teknologisk problem. De fleste elever har tilgang til PC og mange skoler har startet med implementering av nettbrett. Videre har de eldste elever på sent barnetrinn og ungdomstrinn mobiltelefon.

Den digitale mobbingen har en rekke likhetstrekk ved mobbing. Dr Steve Minton, professor i klinisk psykologi, forklarer at det er sannsynlig at et barn som blir utsatt for tradisjonell form for mobbing, også blir mobbet på nett eller via mobiltelefon (Samsnøen, 2018, s.41).

Digital mobbing blir i hovedsak klassifisert på to måter:

Den første handler om mediet som overgrepet (mobbingen) foregår gjennom, for eksempel tekstmeldinger, bildemeldinger, lydmeldinger, telefonsamtaler eller nettsteder. Den andre måten å klassifisere digital mobbing på handler om overgrepets karakter. Det kan være opphetede krangler, trakassering baksnakking, man utgir seg for å være en annen, avsløring av privat informasjon, ekskludering, forfølgelse og hets (Samsnøen, 2018, s 45). Den første formen ser på hvilken type medium som brukes for mobbingen, mens den andre fokuserer på hva slags type mobbing som blir gjennomført. Det er en rekke likhetstrekk ved den digitale mobbingen og den tradisjonelle formen for mobbing. Begge formene er dynamiske forhold som inkluderer minst to aktører.

Forskning viser at såkalte «nettilskuere» forholder seg forskjellig til nettmobbing, på samme måte som tradisjonell mobbing. Noen av tilskuerne tar aktiv del i mobbingen, gjennom deling av bilder, støtende kommentarer og oppmuntrende tilbakemeldinger til den som utfører mobbingen. Andre deltar ikke i mobbingen, men velger å ikke si fra til noen om det (Orgtega, referert i Samsnøen, 2018, s. 49). Roland (2014, s.84), beskriver et annet forhold som kalles fiktiv norm. Dette innebærer en falsk norm som oppstår når en sammen med andre og observerer et overgrep. Tilskueren har en tendens til å tro at de andre som observerer hendelsen aksepterer og støtter det som foregår, mens den selv tar større avstand fra det den ser.

En av de største utfordringene for lærere er knyttet til kartlegging og løsning av konflikter som har sitt opprinnelige opphav på nett. Denne mobbepformen blir beskrevet som skjult mobbing.

Forskning viser at unge mennesker som blir utsatt for mobbing ofte foretrekker å fortelle dette til foreldrene fremfor lærerne på skolen (O`Moore, Kirkham og Smith referert i Samnøen, 2018, s.65). Barne-, ungdoms-- familieetaten (BUF-etat) ser på familien, og særlig foreldrene, som den viktigste omsorgsgiveren og tryggheten for barn. Siden mange av de digitale mobbesakene ligger utenfor skolens kontroll og tidsrammer er det viktig at skolen har en god og profesjonell relasjon til foreldrene. På den ene siden vil det være en forebyggende faktor for den digitale mobbingen. Et godt hjem-skolesamarbeid er utelukkende positivt. På den andre siden forutsetter dette at foreldrene har kjennskap til hvem eleven snakker om, og med på sosiale medier. Noe som ofte kan være problematisk for mange foreldre å ha oversikt over, i likhet med lærere.

## *2.2 Lærer-elev relasjonen*

En god lærer-elev relasjon blir ofte trukket frem som noe av det mest sentrale for elevens læringsutbytte og trivsel. En rekke studier peker på at elever som opplever støtte fra lærer, oftere tar initiativ i klasserommet (Federici & Skaalvik, 2020, s.186). Relasjonen åpner opp for mer faglig deltagelse, samtidig har det positiv påvirkning på elevens psykiske helse. Man kan skille lærer-elev relasjonen ved to hovedkategorier, faglig støtte og sosial støtte. Den faglige støtten retter seg mot hvordan læreren tilpasser opplæringen for eleven, åpner opp vurderingsformen for at eleven skal fremvise mest mulig kunnskap og tilrettelegger for at eleven skal få et godt læringsutbytte. Den andre hovedkategorien er sosial støtte. Det forstås som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevens faglige og sosiale trivsel (Federici & Skaalvik, 2020, s.188).

Innenfor forskningen om læreres sosiale støtte til elever blir det skilt mellom elevens opplevelse av emosjonell støtte og instrumentell støtte. Kategoriene ble utformet og forklart av James House (referert i Houge, 2020). House definerer emosjonell støtte som i hvilken grad eleven opplever og føler seg verdsatt, sett, oppmuntret og akseptert av læreren. Eleven trenger å føle at læreren arbeider på lag med den. Den instrumentelle støtten setter søkelyset på om eleven opplever å få konkrete råd og veiledning når det kommer til faglig skolearbeid. Disse formene for støtte kan ofte skilles og bli sett fra hverandre. Emosjonell og instrumentell støtte kan minnes om faglig og sosial støtte ved at det er skillelinjer mellom dem men forskning viser at de i praksis henger tett sammen. Forskning fra Federici og Skaalvik (2013) viser en høy korrelasjon mellom emosjonell og instrumentell støtte. Elever som opplever at de får god

veiledning og hjelp til aktiviteter på skolen føler seg i de fleste tilfeller også anerkjent og verdsatt. På den måten henger de to formene sammen og kan gjensidig påvirke hverandre. Elever er avhengig av en viss mengde av begge støtteformene. Hvis vektleggingen blir skjev, eller i verste fall fraværende fra den eller andre, vil det i stor grad påvirke elevens faglige læringsutbytte og sosiale trivsel. Eleven kan for eksempel oppleve å få for mye emosjonell støtte og for lite instrumentell støtte, noe som kan gjøre at eleven arbeider mindre med skolearbeid, fordi den får en form for bekreftelse av læreren at dette er greit. I motsatt tilfelle kan eleven få mye veiledning og støtte til det faglige utfordringer, men føler seg lite verdsatt og anerkjent for sine prestasjoner. Skoler som lykkes med å skape gode elev-lærer relasjoner anvender begge formene for støtte (Federici & Skaalvik, 2015). Læreren som bryr seg om eleven vil vise omsorg og respekt, samtidig som den vil ønske at eleven utvikler seg faglig ved hjelp av den.

I overordnet del blir det beskrevet at «læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Eriksen og Lyng (2019) peker på flere strategier som kan styrke lærerens relasjonsarbeid med enkelteleven. Den første strategien baserer seg på å ha et positivt elevsyn. Dette kjennetegnes ved at de voksnes holdning er preget av genuin respekt, interesse for hva eleven sier og vilje til å skape gode relasjoner. Det positive elevsynet er grunnleggende at læreren har for å kunne skape og opprettholde en god relasjon. Det relasjonelle ansvaret hviler på læreren. Juul beskriver dette som «den pedagogiske etikken» (Juul, 2003). Lærerens evne og vilje til å påta seg ansvaret for relasjonen og dens kvalitet. Elevsynet kan i stor grad påvirke hvordan man behandler elevene sine, både når det kommer til faglig og sosial oppfølging. Den neste strategien Eriksen og Lyng trekker frem i arbeidet med å skape gode relasjoner handler om ulike former for positiv forsterkning. Positiv forsterkning blir forklart som å gi eleven ros ved ønsket atferd, i stedet for kjeft ved uønsket atferd (Eriksen og Lyng, 2019, s.46). Det er sentralt at læreren vet hvilke sanksjoner som er mest nyttige. Spørsmålet retter seg til hvilken type konsekvenser er gode. Dette vil være avhengig av genuin kjennskap om elevens behov og utfordringer (Eriksen og Lyng, 2019, s.47). Den siste strategien jeg har valgt å forklare går på

utfordringer som læreren har grunnet personlighet og innstilling. For noen lærere vil gode relasjoner oppstå mer ubevisst og naturlig, mens for andre kan lærer-elev relasjonen oppleves som et arbeid. Eriksen og Lyng har vært i dialog med flere lærere og ansatte på forskjellige skoler der lærerne har snakket ut om hvilke type elever som kan være vanskelig å skape en god relasjon til og hvorfor. Lærere som ble beskrevet med høy relasjonskompetanse strevde imidlertid med å bygge en god relasjon med elever som unndro seg kontakt (Eriksen og Lyng, 2019, s 53). Eksplisitt veldig sjenerte elever som ikke hadde gode relasjoner med andre elever. Lærerne i undersøkelsen satte fokus på relasjonsarbeid i deres utviklingstid. Samarbeidet mellom lærere for å identifisere hvordan andre lærere skaper gode relasjoner kan i mange tilfeller hjelpe enkeltlæreren.

Å skape gode lærer-elev relasjoner er helt sentralt for at eleven skal oppleve læring og mestring på skolen. Hvis læreren har gode relasjoner med sine elever vil dette i stor grad smitte over på klassen som gruppe.

### **2.3 Klassemiljø**

Å ha et godt klassemiljø, der elever har mulighet til å uttrykke seg faglig og sosialt er en svært viktig faktor for å skape trivsel for enkelteleven (Bergkastet, Duesund & Westwig, 2019, s. 11). Elevens opplevelse av tilhørighet i klassen er avgjørende for hvordan eleven opplever skolehverdagen. Klassetilhørighet gir utgangspunkt for deltakelse i et felleskap. Samtidig som det gir mulighet til deltagelse i en sosial gruppe, gir det også mulighet til å bli ekskludert. Sosiologiske og sosialpsykologiske studier fra ulike land og kulturer peker på hvordan uformelle sosiale strukturer og dynamikker systematisk trekker i motsatt retning av fellesskap og inkludering (Eriksen & Lyng, 2018, s.62). Elever vil først og fremst oppsøke andre elever med samme interesser og mindre grupper. I en normalsituasjon i en klasse vil elevene finne og lage grupper innad i klassen, som definerer seg i motsetning til andre grupper i klassen. Begreper som «vi», «de andre» «normale» og «unormale» blir ofte brukt av elever som søker sin plass i klassens sosiale hierarki. En sentral utfordring ved dette er at elever som ikke føler en tilhørighet til de små etablerte gruppene innad i klassen blir ekskludert, eller unndrar seg sosialt og læringsfellesskapet. Nyere mobbeforskning viser til at sosiale dynamikker kan ligge bak ulike former for mobbing (Eriksen & Lyng, 2018, s.63).

Eriksen og Lyng (2018, s.64) peker på at det finnes få beskrivelser av strategier og verktøy utover atferdsregulering og relasjonsarbeid lærer-elev. Undersøkelsene Eriksen og Lyng har gjort viser til at mange lærere er opptatt av å skape et godt klassemiljø, men i praksis blir repertoaret av strategiene begrenset til atferdsregulering og lærer-elev arbeid. De fremhever videre at disse strategiene kommer til kort når det gjelder å skape gode klassemiljøer og forebygge mobbing og krenkelser. Det betyr ikke at arbeidet med atferdsregulering og relasjonsarbeid lærer-elev er noe negativt for klassemiljøet. Det finnes allerede flere gode tiltak man kan sette i gang på de nevnte feltene. Det systematiske arbeidet med å praktisere «omsorgsfull kontroll» og tettere relasjonsarbeid ga vesentlig forbedring av skolemiljøet i form av økt trivsel og mindre konflikter og krenkelser. På den andre siden ser man at disse «god praksis»-skolene har mange utfordringer når det gjelder mobbing, krenkelser og isolasjon (Eriksen & Lyng, 2018, s. 64). Noe av årsaken er at mange saker går forbi lærerens radar, fordi læreren ikke har mulighet til å oppfatte alt. Læreren kan også oppfatte situasjonen, men selektivt unngå den for at den ikke oppleves alvorlig nok eller at den opplever at ansvaret ikke ligger hos den. Det kan også være elever som opplever ting, men velger å ikke rapportere dette videre av ulike årsaker. Eriksen og Lyng peker videre på at disse utfordringene viser til et behov for økt kompetanse og bedre virkemidler når det gjelder å avdekke og håndtere utfordringer i det psykososiale miljøet (Eriksen & Lyng, 2018, s.64). Flere tydelige tiltak og strategier for et kontinuerlig forebyggende arbeid er avgjørende for å skape gode klassefelleskap.

### 2.3.1 Gyldig vi

Gyldig vi er et begrep som blir brukt av Eriksen og Lyng for å beskrive en klasse som har et felles prosjekt om å bygge et kollektivt sunt klassemiljø. Begrepet er opprinnelig hentet fra Dag Album, norsk sosiolog, som bruker det i en analyse av pasientkulturer i sykehus (Eriksen & Lyng, 2018, s. 70). Blikket rettes mot å skape et sterkt klassefelleskap, ved å anerkjenne og positivt forsterke det gruppen var gode på. Eriksen og Lyng påpeker at et gyldig vi ikke innebærer at alle elevene i klassen er bestevenner, men heller klassekamerater som respekterer hverandre til tross for forskjeller man har.

Det finnes i hovedsak tre hovedutfordringer for å kunne skape et gyldig vi i praksis. Den første utfordringen er at gode lærer-elev relasjoner kan være krevende å skape og opprettholde. Noen elever kan være vanskelige å nå frem til faglig, men også på sosialt plan, samtidig er det lærerens ansvar å skape den gode relasjonen. En annen utfordring ved å skape et gyldig vi i



praksis er venns­kaps­relas­joner mellom elever i klassen. Man kan argumentere for at en del av denne utfordringen ligger utenfor lærerens kontroll. På den ene siden kan læreren legge opp til at elever som ikke normalt snakker sammen eller har samme interesser blir satt i grupper. Læreren kan tilrettelegge for faglig og sosial relasjon ved anvendelse av samarbeidsoppgaver, presentasjoner og vennegrupper. Læreren kan konstruere en situasjon der det er naturlig at elevene snakker sammen og arbeider mot et felles mål. Elevene får utdelt en læringspartner som læreren på forhånd har selektivt plukket ut. På den andre siden finnes det elever som strever sosialt og kan respondere på økt «tvungen» sosial og faglig innfallsvinkel med avstand og selvekskludering. Den siste hovedutfordringen Eriksen og Lyng trekker frem er klassemiljøet (Eriksen & Lyng, 2018, s 113). Hvis klassemiljøet er preget av en sosial eller faglig ukultur, vil det nærmest være umulig å skape et reelt «gyldig vi». Et godt klassemiljø er på denne måten et fundament for et godt psykososialt miljø for elevene.

Å praktisere et gyldig vi i klasserommet vil i stor grad ha en forebyggende effekt overfor mobbing og krenkelser. Mobbingen foregår ofte mellom klassekamerater og vektleggingen av gode strategier for å skape et reelt «gyldig vi» vil derfor være et viktig tiltak læreren kan benytte seg av i praksis. Flere forskere er kritiske til bruken av begrepet klassemiljø og vil heller bruke begrepet «gyldig vi». Forskere i det danske EX Bus prosjektet har opprettet og lansert begrepet «felleskaps­ende didaktikk». Didaktikk formen retter seg mot både faglig og sosial utvikling, samtidig som den tar for seg en utøvelse av klasseledelse som bidrar til å stoppe mobbing og skape felleskaps­identitet (Eriksen & Lyng, 2018, s.115). Ordet klassemiljø er nokså vagt og utydelig, til tross for at mange lærere i undersøkelsene deres er opptatt av klassemiljø og dens betydning for elevers trivsel, er både hva det innebærer og hvordan man skal gå frem for å skape det undertematisert (Eriksen & Lyng, 2018, s 115). Forskerne påpeker at gyldig vi retter oppmerksomheten mot et godt miljø i klassen og må skapes gjennom direkte arbeid med kollektivet og relasjoner mellom elevene. Denne arbeidsformen skiller seg sådan ut fra atferdsregulering og lærer-elev relasjonsarbeid. Et «gyldig vi» tilfører klassen noen kjerneelementer. Det aktiviserer blant annet elevers relasjonelle ansvar og empati overfor sine klassekamerater (Eriksen & Lyng, 2018, s.115). Å gjøre elever ansvarlige for å bidra til et godt sosialt miljø har flere fordeler. Ofte oppstår mobbing og krenkelser i situasjoner læreren ikke får observert. Dette kan være i friminuttet, på diverse sosiale medier eller i kantina på skolen. Den økte ansvarliggjøringen kan bidra til å skape en større grad av sosial kontroll for læreren som kan ha positive konsekvenser for elevgruppen som helhet.

Det finnes flere forskjellige verktøy læreren kan benytte seg av for å skape et reelt gyldig vi i praksis. Å ha fellesskapende sosiale aktiviteter kan være en god metode for å styrke de sosiale båndene i klassen. Eriksen og Lyng viser til en utfordring ved dette. Skoler med høyt «miljøtrykk» og svak økonomi opplevde å møte motstand fra foreldre, kommunale ledere og politikere som ikke så nytteverdien ved slike satsinger. Et annet argument som ble brukt var at de sosiale aktivitetene sto i direkte konkurranseforhold til fag og læringsutbytte (Eriksen & Lyng, 2018, s.115). Den sosiale aktiviteten læreren har valgt ut bør ha sosialpedagogiske mål. Aktiviteten må være godt tenkt ut i forhold til tilrettelegging av innhold. Hvis ikke kan man risikere at aktiviteten fungerer mot sin hensikt. Sosiale aktiviteter blir i utgangspunktet brukt for å åpne opp og skape friere rammer for elevene til å uttrykke seg. På den andre siden, kan den sosiale aktiviteten bli en arena for utenforskap og konflikter kan forsterkes.

For at eleven skal oppleve faglig mestring er den i stor grad avhengig å ha et godt læringsmiljø. Læringsmiljøet er på mange måter fundamentet og hovedverktøyet læreren besitter for å skape et reelt gyldig vi. Den faglige læringen for enkelteleven, så vel som den sosiale, utvikles ofte i samsvar med miljøet den befinner seg i.

### 2.3.2 Læringsmiljø

Et godt klassemiljø gir, som allerede nevnt, gode muligheter til å utvikle et godt læringsmiljø. Skaalvik og Skaalvik (referert i Lyngsnes og Rismark, 2018, s.139) forstår læringsmiljø ut fra to ulike perspektiver: lærerens perspektiv og elevens. For å kunne skape et godt læringsmiljø blir følgende faktorer ofte trukket frem som sentrale: Å kunne skape gode relasjoner mellom elever og lærere. Dette er på mange måter en forutsetning for at eleven skal oppleve skolen som noe positivt, både faglig og sosialt. Eriksen og Lyng beskriver dette som lærer-elev relasjonen. En annen faktor som blir trukket frem er positive relasjoner og kultur for læring blant elevene (Lyngsnes & Rismark, 2018, s.139). Det skal være greit å prøve og feile. Læreren har en klar betydning for å kunne skape et læringsmiljø der elevene har mulighet til å kunne uttrykke seg og bli faglig testet. Å kunne skape en slik klasse læringskultur er avgjørende for at elevene skal oppleve faglig mestring og motivasjon. Særlig for sårbare elever, kan et godt læringsmiljø påvirke eleven til å arbeide med fagene til tross for motgang. De positive relasjonene eleven har innad i gruppen, vil fungere beskyttende, og på den måten minske risiko for negativ utvikling (Danielsen, 2017, s.80).

Larsen og Christiansen (referert i Danielsen, 2017, s 44) gjennomførte en intervjuundersøkelse med lærere fra grunnskolen og videregående skole om lærerens rolle og læringsmiljøets betydning for elevens psykiske helse. Ett av funnene er at lærernes vektlegging av å bygge en god relasjon til hver elev skaper grunnlaget for alt som skjer i skolen, særlig knyttet til psykisk helse og læring. Når den gode relasjonen er skapt mellom læreren og eleven gir dette muligheter for åpne samtaler og på den måten kan relasjonen være en forebyggende faktor mot en negativ utvikling. Læreren har et ansvar for å skape den gode relasjonen mellom den selv og eleven. Empati og selvinnsikt er egenskaper som i stor grad er viktige i lærerens arbeid med å skape tillitsfulle relasjoner. Mentalisering er et relativt nytt begrep som omfatter både læreren og elevene. Skårderud og Duesund beskriver mentalisering som en mellommenneskelig komponent og selvrefleksjonskomponent (Skårderud og Duesund, 2014, s.153). Det vil si evnen til å se andre innenfra og seg selv utenfra. Slik at man blir i stand til også å forstå egen og andres virkelighet. Full forståelse for hvordan en annen person føler, eller opplever en situasjon vil derimot være svært vanskelig. Alle lærere vil derfor gjøre en eller flere feil når situasjoner omfatter menneskelige relasjoner. Skårderud og Duesund (2014) skriver at forståelse som tilbys gjennom mentaliseringsbegrepet kan brukes av alle lærere i møte med elever. Mentalisering kan også være et godt verktøy i møte med krevende elever. Krevende elever kan få lærere til å handle spontant og irrasjonelt. I stedet for å se utfordringen fra lærerens egen side, kan mentaliseringsverktøyet være nyttig for å få et mer nyansert bilde av situasjonen. En mentaliserende holdning innebærer å undersøke om det er noe som påvirker læringsmiljøet negativt, som bidrar til at enkelteleven blir urolig (Duesund og Skårderud, 2014, s.160).

Den tredje kategorien Bruner forklarer er den lærende som selvstendig og aktiv, og som kreativ bruker av ressurser. Dette læringssynet fokuserer på at eleven er aktiv og tenkende, dermed kan ikke kunnskap kun overføres ved imitering. Heller ikke ved å begrense elevens sosiale læring ved utprøving, samspill og dialog. Hvis eleven ses på som helt og tenke menneske vil den i større grad ha mulighet til å utvikle seg faglig så vel som sosialt. Det er også et viktig prinsipp i elevens rett til et trygt og godt skolemiljø som skal fremme elevens helse. Elevens livsglede og lærelyst skal forsterkes av og i skolen (Restad og Sandsmark, 2021, s.129). Skolen som helhet vil spille en sentral rolle i elevens generelle opplevelse av livskvalitet og mestring. Retningen åpner deretter opp for at elevene danner et kollektivt læringsfellesskap. Læringssynet knyttes til fellesskapende didaktikk som i stor grad kan muliggjøre en kollektiv vi kultur så vel som motivasjonsfremmede undervisning.

Bruner beskriver den lærende som kreativ bruker av kulturelle ressurser. Owren kaller disse barometer elevene. De skiller seg ikke mye fra andre elever, men som vanlige elever, er de en av ærligste og viktigste informantene en lærer har (Restad og Sandsmark, 2021, s.130) Dette er elever som reiser seg opp, sender ut et oppgitt blikk og spør hvor lenge det er til pause. Læreren burde derfor lytte litt ekstra til disse elevene, dette gjelder hverdagspedagogikk, hvis en oppgave oppleves vanskelig eller noe er uklart. Så vel som hendelser som oppstår utenfor klasserommet. Elevene blir på den måten ansvarliggjort. I dette tilfellet i positiv forstand, med at deres stemme blir hørt, verdsatt og respektert. En viktig forutsetning for at dette skal fungere over en lengre periode er tillit. Tillit mellom lærer-elev, dette gjelder alle elever, ikke bare barometer elevene. Hvis klassefelleskapet skal utformes må læreren ha tro på at elever skal få det til. Man er i tillegg avhengig av å utvikle et godt profesjonsfelleskap, siden kulturen skoleledere og lærere former smitter ofte over på klassefelleskapet.

Læringsmiljø og læringssynet handler i stor grad om hvordan læreren klarer å være en trygg voksenperson som legger til rette for elevens utvikling. Læreren vil i dette tilfellet, fungere som en leder for sin elevgruppe.

## ***2. 4 Klasseledelse***

Man kan argumentere for at noe av det viktigste for elevers læring og trivsel er lærerens kompetanse og handlinger. Læreren må ha kunnskap om faget den underviser i, for å kunne sikre elevene et godt læringsutbytte (Lyngsnes og Rismark, 2018, s 134). Samtidig, og på mange måter vel så viktig, er lærerens arbeid knyttet til å skape et læringsmiljø der alle elever opplever å føle mestring. Man kan forklare klasseledelse som det læreren gjør som gjør det mulig å formidle faglig støtte (Ertesvåg i Stray og Wittek, 2019, s.322). Lærerens oppgave er på mange måter flerdimensjonalt. Ved siden av det faglige elementet ved klasseledelse står det sosiale. Doyle omtaler dette som klasserom kompleksitet. Læreren skal undervise i fag, forme og fremme elevers sosiale og faglig læring, og atferdsregulere og tilpasse for hver enkelt elev (Lyngsnes og Rismark, 2018, s 134). Klasseledelse som begrep er med andre ord omfattende og handler om flere ting for læreren. Nordenbo (referert i Lyngsnes og Rismark, 2018, s 137) kategoriserte klasseledelse under seks punkter.

1. Klare læringsmål
2. Elevstøttende ledelse

3. Elevaktivisering og elevmotivering
4. Organisering av aktiviteter
5. Gode relasjoner til elevene
6. Etablering og håndtering av regler

Klasseledelse kan ses på som organisering av timer, støttende og å være hjelpsom overfor elever, samtidig som man utvikler og påvirker elevers sosiale handlinger og oppførsel. Å skape gode relasjoner og motivere til innsats er en vesentlig del av klasseledelse. Doyle (referert i Lyngsnes og Rismark, 2018, s 136) beskriver lærerens ledelse med to formål. Det første formålet handler om å etablere et godt arbeidsmiljø i klassen, slik at elever har mulighet til å engasjere seg og skape egne meninger. Samtidig må læreren ha klare målrettede læringsaktiviteter. Det andre formålet innebærer at elevene skal utvikle seg både sosialt og etisk (Lyngsnes & Rismark, 2018, s 135). Doyle deler det faglige og sosiale i to forskjellige formål. Man kan likevel se en klar sammenheng mellom det faglige og sosiale. Klasseledelse går innenfor begge formålene, de utfyller hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre som et utgangspunkt for læreren til å ha god undervisning som kan støtte opp under elevene og fremme skolefaglig mestring.

Lærerens måte å lede klassen på har endret seg fra hvordan det var tidligere. For rundt 100 år siden kunne læreren utføre fysisk straff mot elever ved hjelp av spanskør, ørefik eller lignende fysiske straffer. I hovedsak var dette en nokså voldsom form for fysisk atferdsregulering. Formålet var å opprettholde arbeidsro og disiplinere elevene. Det ga læreren en annen form for autoritet, som til en viss grad kunne skape en stram struktur i klasserommet. *Disiplinering* og atferdsregulering er viktige elementer i den moderne forståelsen av klasseledelse frem til i dag. Hvordan dette skal håndteres i praksis er endret. En forskningstradisjon, *Classroom Management*, ser på flere av disse sidene ved moderne klasseledelse. Innenfor denne retningen er man opptatt av hvordan læreren kan forebygge eller håndtere atferd som oppleves som forstyrrende. Man må etablere en struktur i form av tydelige og gode rutiner, ha variert undervisning og fremme engasjement (Lyngsnes & Rismark, 2018, s 135). Det er teknikker læreren bruker for å holde kontroll over sitt klasserom. Ved å kjenne elevene, hva deres styrker og svakheter er, kan man i stor grad legge opp til aktiviteter som fremmer elevens læring og interesser. Det innebærer at man har en klar og oversiktlig plan for hva man ønsker at eleven skal lære. Setter tydelige rammer, forventninger og mål både til elevene sine og seg selv (Kelly,

2019). På den måten kan *Classroom Management* være læringsmiljø fremmede tiltak fra lærerens side. Som på sikt kan ha positive konsekvenser for elevgruppen.

Forskere har tradisjonelt lagt vekt på forholdet mellom lærerens kompetanse og elevens faglige utbytte av undervisningen, de samme studiene viser til at det er klare indikasjoner på at læreren også kan ha påvirkning på elevens utbytte sosialt og personlig. Hvis eleven opplever å ha en god og støttende relasjon til læreren er det mer sannsynlig at eleven tar aktivt del i undervisningen i klassen (Ertesvåg i Stray og Wittek, 2019, s. 322). Som nevnt tidligere er lærerens relasjon til elever som sliter faglig spesielt viktig. Det samme vil i flere tilfeller gjelde elever som har utfordringer knyttet til det sosiale. Ertesvåg (2019) presiserer viktigheten av lærerens klasseledelse med elever som har utfordringer i skolen. Hvis læreren ikke er i stand til å etablere en god relasjon med eleven, vil dette i stor grad påvirke den og det sosiale miljøet. Læreren vil heller ikke klare å grensesette eleven hvis den skulle bryte skolen og klassens normer og regler.

#### **2.4.1 Proaktiv og situasjonsbasert klasseledelse:**

Både før, under og etter undervisning utøver læreren en form for klasseledelse. Læreren må forutse ulike situasjoner og dilemmaer som kan oppstå i timen, knyttet til forskjellige faglige aktiviteter den planlegger. Klasseledelse handler om å være i forkant av situasjoner og handle når situasjoner først oppstår. Det å være i forkant, være forberedt til hver time, ikke bare faglig, men også se mulige fallgruver ved undervisningen man har planlagt omtales ofte som en proaktiv klasseleder (Lyngsnes & Rismark, 2018, s.137). Proaktiv klasseledelse innebærer å ha planlagt grundig. Lyngsnes og Rismark peker på at den strategiske dimensjonen ved klasseledelse har sitt mål å forebygge uønsket atferd ved etablering av regler og atferdsnormer. Å ha gode relasjoner med elevene kan i stor grad være forebyggende for uønsket atferd.

Lærere er i situasjoner hver dag som kan løses ved hjelp av skjønnsutøvelse. Noen situasjoner kan være komplekse, uten en tydelig mal på hvordan man bør gå frem, håndtere og løse. Proaktiv klasseledelse innebærer forutsigbarhet i form av planlegging og gjennomføring. Samtidig, kan situasjoner oppstå til tross for at man har tatt høyde for diverse fallgruver. Når slike situasjoner oppstår, blir læreren nødt til å bruke situasjonsbasert klasseledelse (Lyngsnes & Rismark, 2018, s 136). Danielsen beskriver dette profesjonelle skjønnnet som essensielt for å

kunne ha et trygt og godt psykososialt miljø til elevene (Danielsen, 2017, s 52). Denne formen for klasseledelse handler om at læreren har lite tid til å reflektere over hva den skal gjøre.

## 3 Metode

Jeg valgte å bruke intervjuer for å belyse læreres syn, erfaringer og forståelse av mobbing. I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan intervjuene ble foretatt og hvilke tilnærminger jeg har brukt for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Dette kapitlet vil gi innblikk i mine metodiske valg og hvilke vurderinger som ligger bak utvalget av datamaterialet.

### 3.1 *Forskningsdesign*

Når man gjennomfører kvalitativt forskningsstudium, er man ofte «tett på» den man forsker på. For å kunne gå dypere inn og forstå hvordan lærere oppfatter mobbing som helhet og dens rekke ulike dimensjoner var det derfor mest hensiktsmessig å tilnærme problemstillingen i form av semistrukturerte intervjuer. I løpet av dette delkapitlet skal jeg kronologisk gå gjennom hvordan jeg fant mitt datamateriale. Fra tidlig i rekrutteringsfasen til hvordan analysen ble utformet.

### 3.2 *Utvalg av informanter og begrensninger*

Jeg valgte tidlig i prosessen å benytte meg av intervjuer med lærere fra forskjellige skoler på Østlandet. Begrunnelsen var i hovedsak for å få ulike perspektiver på hvordan lærerne arbeider med mobbing som problem i skolen. En av hovedreglene for utvalg i kvalitative intervjuer er at man velger informanter som kan snakke på en reflektert måte om tematikken (Tjora, 2021, s.145). Lærerne jeg intervjuet jobbet på forskjellige trinn, fra sjette til tiende trinn. Begrunnelsen til dette utvalget av trinn ligger i at elever på mellomtrinn-ungdomsskole opplever mest mobbing (Svendsen, 2022). Det ville derfor være mest hensiktsmessig å intervjuere lærere som jobbet på de respektive trinnene. Et annet kriteriet var at læreren måtte være kontaktlærer. Kontaktlæreren har i de aller fleste tilfeller mest kjennskap til sin elevgruppe, samt en relasjon til foreldrene deres. Deres perspektiver vil derfor være sentrale for å kunne besvare problemstillingen. Lærerne hadde i utgangspunktet en travel hverdag med skiftning fra digital og fysisk undervisning. Med dette som utgangspunkt valgte jeg blant annet å bruke en portvakt for å rekruttere noen av mine informanter. Portvakter fungerer som døråpnere inn til deltakere og kan gjøre at rekrutteringsprosessen går smidigere. Det er viktig å nevne at portvakter kan påvirke hvem som rekrutteres til deltagelse, og dermed hva slags kunnskap som utvikles gjennom forskningen. Jeg kontaktet lærere som jeg allerede hadde en relasjon til, samt to miljøarbeidere. Jeg hadde allerede tenkt på å ha med noen andre personer innenfor skolesystemet, enten i form av rektorer, sosiallærere, spesialpedagoger, skoleassistenter eller



miljøarbeidere. Valget falt tilslutt på det siste. Miljøarbeiderne har som oppgave å få elever til å trives og ha en god skolehverdag. De jobber spesifikt rettet mot kapittel 9A i opplæringsloven, deres stemme og perspektiver vil derfor være verdifulle. Miljøarbeiderne har ikke en klassetilhørighet, de er på hele skolen og arbeider med alle elever. De har heller ikke faglig undervisning, fokuset retter seg dermed direkte på tilrettelegging av det psykososiale miljøet. Lærerne og miljøarbeiderne var raske til å takke ja på spørsmålet om intervju. Dette bidro i stor grad til at intervjuene til tross for mulige utfordringer knyttet til tid og usikkerhet, ble gjennomført til planlagt tid.

### ***3.3 Dybdeintervjuer og intervjuets kvalitet***

Innenfor kvalitativ forskningsmetode er særlig semistrukturerte dybdeintervjuer ofte brukt. Et av hovedformålene ved en slik intervjuform er å skape en relativt fri samtale mellom forskeren og informanten (Tjora, 2021, s. 127). Den frie samtalen gjør det i større grad mulig å få informanten til åpne seg opp og komme med flere perspektiver og nyanser til spørsmålet. Informanten får mulighet til å reflektere over spørsmålet den blir stilt, i en rolig kontekst. På den måten skiller denne intervjuformen seg fra digitale eller fysiske spørreundersøkelser. Spørsmålene på slike undersøkelser er ofte lukkede, i form av at spørsmålet allerede er nokså avgrenset eller med utarbeide svaralternativer. For å undersøke læreres holdninger, meninger og forståelse om mobbing i norsk skole så jeg det derfor hensiktsmessig å bruke en slik intervjuform. Tjora forklarer at man bruker dybdeintervjuer for å studere holdninger, meninger og erfaringer som informanten innehar (Tjora, 2021, s 128).

Intervjuets kvalitet er avhengig av opparbeidet tillit mellom forsker og informant. I selve intervjusituasjonen kan forskeren underbygge informantens påstander og kommentarer ved muntlige og visuelle oppmuntringer (Tjora, 2021, s131). Intervjuene jeg hadde bygde på en viss struktur til tross for at samtalen skulle flyte mest mulig fritt. Hensikten var å få frem lærerens stemmer knyttet til utvalgte temaer som var satt opp ved en intervjuguide. Intervjuet består av to ulike deltagere som begge spiller aktive roller for at intervjuet skal være meningsfullt. Formålet med slik tilnærming er å hente inn beskrivelser om lærerens livsverden for å kunne fortolke dens betydning. Intervjueren bestemmer spørsmålene og på den måten blir en maktperson i intervjuet. Forskeren skal derfor ikke komme med egne synspunkter og holdninger til temaet som tas opp (Kvale og Brinkmann, 2015, s.23). Den skal stille seg nøytral, men samtidig ikke være likegyldig overfor hva informanten forklarer.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver seks kriterier som henviser til det ideelle intervjuet. Jeg valgte å bruke disse kriteriene som en mal for hvordan jeg kunne utvikle god intervju praksis. De kriteriene jeg fokuserte mest på var: Jo kortere spørsmål jeg stilte og jo lengre svar fra intervjupersonen, desto bedre. Hvis spørsmålet blir for konkret, utelukker dette muligheten for nyttige innvendinger og innspill. Samtidig kan dette gjøre spørsmålet førende, noe som kan påvirke hva informanten svarer. Det kan også sette en stopper for den frie samtalen man ønsker å skape ved å bruke dybdeintervju som metodisk tilnæringsmåte til empiriske erfaringer. Et annet kriteriet retter seg mot i hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuerens side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene i svaret. En dyktig intervjuer vil i de aller fleste tilfeller ha god ekspertise på intervjuemnet og menneskelig interaksjon. Kvaliteten på det opprinnelige intervjuet er avgjørende for den videre analyseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.193).

### 3.4 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført der informantene ønsket å ha det. Av praktiske årsaker ble intervjuene holdt på deres arbeidsplass, grupperom på biblioteker og Zoom. Lærerne fikk selv velge tid og sted. Dette var for å tilrettelegge for en avslappet atmosfære der informanten kunne føle seg trygg. En annen årsak var at jeg brukte diktafon under alle intervjuene. Støygivende omgivelser kan i noen tilfeller gjøre det vanskelig å høre hva informanten forsøker å si (Tjora, 2021, s 136). Betydning av sted og tid kan derfor ses på som en viktig detalj i planlegging og gjennomføring av et godt dybdeintervju. Særlig for informanter som stiller til et dybdeintervju for første gang, der den skal reflektere rundt egen praksis, kan det oppleves som en ekstra trygghet å ha intervjuet på en plass der den føler seg komfortabel (Tjora, 2021, s.137).

Her fikk informanten mulighet til å gå i dybden av ulike deler av tematikken jeg hadde valgt ut. Spørsmålene var åpne, uten noe konkret fremgangsmåte på hvordan det skulle besvares eller tilnærmes. Det var under denne sekvensen jeg stilte flest oppfølgingsspørsmål, slik at informanten fikk mulighet til å utdype sin mening. Tjora (2021) forklarer at enkelte informanter vil trenge en rekke oppfølgingsspørsmål for hvert enkelt refleksjonsspørsmål. Under refleksjonsspørsmålene hendte det ofte at informanten brukte god tid til å tenke før den besvarte spørsmålet. Dette kan komme av at informanten hadde en viss forståelse av hva den ønsket å svare, men var usikker på hvordan den skulle uttrykke det. Jeg lot informanten få god tid til å svare på spørsmålene mine. Når informanten beskrev en annen tematikk eller påpekte

sammenhenger mellom tematikkene, lot jeg læreren få utdype hva den mente før jeg så stilte oppfølgingsspørsmål. Brinkmann beskriver dette som en spørre-og-lytte orientert tilnærming til forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.22). Hvis stillhet oppstår kan dette oppleves som pinlig, for både informanten og intervjueren, likevel kan dette være et nyttig grep for å informanten til å utdype og reflektere rundt sitt tidligere utsagn (Tjora,2021, s.160).

Den siste fasen inneholder avrundings spørsmål. Etter refleksjonsspørsmålene avrundet jeg intervjuet med å spørre om jeg kunne kontakte personen videre hvis jeg skulle lure på noe. I denne fasen *normaliserer* man situasjonen mellom intervjuer og informant (Tjora, 2021, s.160). Jeg avsluttet intervjuet med å takke for at personen hadde mulighet til å stille på intervju.

### 3.5 Analyse strategi

I arbeidet med analysen brukte jeg Ankers (2020) fire analysefaser. Fasene beskrives med konkrete skritt som var nyttige i møte med analysearbeidet. De fire analysefasene går fra fase 1, materialinnsamling og tidligere analyser og avsluttes med drøfting og teoretisering. Anker (2020) forklarer at til tross for rekkefølgen av fasene, vil forskeren aktivt bevege seg frem og tilbake (Anker, 2020, s.63). Jeg valgte å bruke analysefasene for å gjøre analyseprosessen mer ryddig og strukturert.

#### 3.5.1 Fase 1: Materialinnsamling

I den første analysefasen samlet jeg inn materiale. På dette tidspunktet ble mine første inntrykk og tanker skapt, i møte med datamateriale. Anker (2020) beskriver denne fasen som tilfeldig og usystematisk. For å kunne kartlegge egne emosjoner og refleksjoner underveis i den tidlige fasen valgte jeg å skrive ned notater. Disse notatene samsvarer med Ankers forskerlogg. Forskerloggen er ment som en dagbok for forskeren. Her skrives korte notater, stikkord og lengre utfyllende setninger. Som nevnt er hensikten bak notatene å kunne kartlegge forskerens tanker for å systematisk bearbeide inntrykk. I mitt tilfelle var formålet todelt, det første retter seg mot oversikt over inntrykk. Det andre omhandler å anvende forskerloggen aktivt for å forbedre intervjuets kvalitet. Etter hvert eneste intervju skrev jeg forskerlogg. Deretter brukte jeg forskerloggen til å finne noen fellestrekk ved utfordringer som ble møtt på underveis.

Å skrive masteroppgave er krevende for mange studenter (Anker, 2020, s.65). En vesentlig utfordring er å innta og ha eierskap over forskerrollen. Samtidig tok jeg rollen som intervjuer for aller første gang. Forskerloggen var spesielt verdifull i møte med utfordringer jeg opplevde

underveis i analyseprosessen. Ved hjelp av notatene kunne jeg i større grad gjenkjenne uvaner jeg besittet, som kunne ha en effekt på intervjuet, således på intervjuets kvalitet. Det bidro til å tydeliggjøre hva jeg kunne gjøre bedre som intervjuer, samtidig kontekstualiserte notatene lærerens refleksjoner i mye større grad enn hva sitatene ville vært uten. Tankesettet ble på den måten mer systematisert og ideene som ble skapt ga nyttige perspektiver til de neste fasene.

### 3.5.2 Fase 2: Kondensering, koding og kategorisering

I starten av denne fasen er datamaterialet innsamlet og gjennomført. Jeg satt med en rekke tekst, lydfiler, forskerlogg, tanker og ideer. Anker påpeker at i den første fasen var utvelgelsen og de tidlige analysene basert på hovedinntrykket av materialet, mens analysefase to består av en grundigere og mer systematisk tilnæringsmåte til datamateriale (Anker, s.73, 2020).

Det finnes forskjellige måter å kode datamateriale på. For å kunne kategorisere datamaterialet valgte jeg å bruke en abduktiv analytisk tilnærming. Anker (2020) beskriver denne tilnærmingen som en blanding mellom induktiv og deduktiv koding. Kodene fant jeg ved å nærlese materialet. Dette ble gjort i kort tid etter intervjuetsslutt. Deretter rettet jeg søkelyset mot de teoretiske perspektivene og så kodingen i lys av dem. Analysen kan kun kalles abduktiv når den beveger seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori (Anker, 2020, s. 80). Flyttingen som oppstår gjør at kodene i større grad spisses og blir mer presise, og at det teoretiske rammeverket videreutvikler seg i tråd med empiriske materialet. Den abduktive analyseprosessen er med på skape kodene, de blir identifisert og kategorisert. Kodene blir derfor utformet av tre forskjellige faktorer. Ved å aktivt jobbe med å lese materialet, ved det teoretiske rammeverket og gjennom forskningsspørsmålene (Coffey og Atkinson, 1996 i Anker 2020, s.80).

Jeg brukte i hovedsak seks overordnede kategorier for å få et mer systematisk overblikk over mitt datamateriale. Ved å bruke diverse fargekoder og skrive ut dokumentene av transkriberingen tydeliggjorde jeg for meg selv hvordan de ulike delene kunne henge sammen og brukes videre i analysen. For å eksemplifisere dette kunne «klasseforebyggende tiltak» bli markert i blått, «mobbing» markert i rødt. Samtidig oppdaget jeg i kodingen at tematikken kunne krysses, ofte i samme avsnitt. Jeg så det derfor hensiktsmessig å markere i to fargekoder. Alle fem intervjuene hadde en viss lengde og mengde. For å lettere få direkte tilgang til de

delene av materialet jeg forstod som mest relevant for oppgaven var det hensiktsmessig å bruke fargekodene.

### 3.5.3 Fase 3: Å skrive ut analysene

I denne delen av analyseprosessen hadde datamaterialet blitt kategorisert og kodet. I fase tre skal man bestemme hvilke deler av materialet som skal presenteres i oppgaven. Dette kan bli anvendt på ulike måter. Anker (2020) forklarer at man kan strukturere analysekapittelet ved å gå tilbake til problemstillingen. Man kan også bruke forskningsspørsmålene til å tematisere analyse kapitlene. Ved å aktivt bruke forskningsspørsmålene og funnene fra datamaterialet utarbeidet jeg hovedkategoriene for mine egne analysekapitler.

Anker trekker frem en rekke mulige fallgruver for masterstudenter ved utskrivning av analysen. Spesifikt er gjenfortelling og påfunn en vanlig fallgruve å gå i når man begynner å skrive analysen (Anker, 2020, s. 83). Til tross for at jeg hadde lest Ankers bok: *Analyse i praksis- En håndbok for masterstudenter* på forhånd av utskrivningen, tok jeg meg selv i gå i noen av fellene som ble beskrevet i boken. Ved god hjelp av veileder, samt faglig diskusjon med medstudenter, ble jeg i større grad bedre til å skille mellom gjenfortelling og presentasjon, samt tydeliggjørelse av hvilket grunnlag jeg trekker slutninger fra, slik at påfunn ikke blir presentert som faktum.

### 3.5.4 Fase 4: Drøfting og teoretisering

I den siste fasen skal man bruke materialet som er presentert i analysedelen samt bruke teoretiske perspektiver for å drøfte rundt hovedfunnene. Jeg valgte å benytte meg av et eget drøftingskapittel for å i større grad tydeliggjøre skille mellom empirinært nivå og teori i analysedelen. Analysekapittelet vil derfor belyse i all hovedsak lærerens egne stemmer, med enkelte relevante perspektiver fra teorien, mens drøftingskapittelet vil inneholde en likeverdig diskusjon og kombinasjon av begge, teori og empiri.

Samtidig er drøftingskapittelet utformet av lærerens uttalelser og valgt ut selektivt for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ved hjelp av det teoretiske grunnlaget, har jeg drøftet dette mot analysens funn for å undersøke om de samsvarer eller motstrider hverandre. Til sammen utgjør dette mine drøftingspoeng.

### 3.6 Transkribering

Ovenfor har jeg gjort rede for hvordan intervjuene ble gjennomført. Under vil jeg forklare hvordan intervjuene ble transkribert og analysert. Transkribering oppstår i møte mellom muntlig språk og skriftlig språk. Intervjuene blir mer strukturert og egnet for å analysere ved hjelp av transkribering som verktøy (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206). Som nevnt tidligere, brukte jeg en diktafon for å ta opp intervjuet i sin helhet.

Ved hjelp av diktafonen fikk jeg god opptaks kvalitet som hjalp når intervjuene skulle transkriberes. En erfaren skribent kan bruke opp til fem timer på et intervju med varighet på en time (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206). Mine intervjuer varierte i lengde fra 45 minutter til 1 time og et kvarter. Jeg satte derfor av neste dag til å transkribere. Det var flere årsaker til dette. For det første hadde jeg intervjuet friskt i minne, det gjorde det lettere å forstå konteksten rundt svarene, som påvirket hvilke oppfølgingsspørsmål jeg brukte. For det andre gjorde ga dette meg mulighet til å spørre informanten hvis ting fra intervjuet fortsatt var uklart etter transkriberingen. Ofte kan det å transkribere virke kjedelig og anstrengende (Kvale og Brinkmann, 2015, s.207). Ved å kunne styre hastighet og gjøre transkriberingen i kort tidsrom fra intervjuets slutt gikk prosessen smidigere enn den ellers ville gjort.

### 3.7 Forskningsetikk og posisjonalitet

I arbeidet med masteravhandlingen stod jeg overfor en rekke forskningsetiske forpliktelser. Retningslinjene omhandler hensyn man må forholde seg til som forsker. Gleiss og Sæther (2021) trekker frem tre sentrale forskningsetiske prinsipper. *Informert samtykke* er det første prinsippet som blir nevnt. Før intervjuene finner sted er man avhengig av at forskningsdeltakerne informeres om prosjekts formål, hvordan intervju dataene blir behandlet og om mulige risikoer og fordeler ved å delta (Brinkmann og Kvale, 2021, s.104). Informerte samtykket innebærer at deltakerne deltar frivillig. Informantene hadde også mulighet til å trekke seg ut av undersøkelsen, totalt uavhengig av årsak. Det er forskeren som gir ut og har ansvar for prosjektet og de opplysninger den som blir utgitt. Informasjon bør derfor være tilpasset etter deltakernes alder og modenhet.

Før intervjuene startet fikk informantene et samtykkeskjema tilsendt på mail. Skjemaet inneholdt informasjon om prosjektperiode, tema, intervjuets struktur og rettigheter informantene hadde under hele prosjektets tidsramme. Samtykkeerklæringen ble sendt ut i god tid før

intervjuet fant sted, slik at informantene hadde mulighet til å sette seg inn i prosjektet og deltakerrollen i forskning. Samtidig opplyste samtaleskjema om kontaktinformasjon til veileder, personvernombudet på høgskolen, NSD og undertegnende.

Det neste sentrale forskningsprinsippet er *konfidensielt* og *anonymisering*. Konfidensielt betyr at man ikke skal avsløre informasjon om forhold som forskningsdeltakerne har gitt (Gleiss og Sæther, 2021). Ofte vil det være umulig å være totalt konfidensiell siden sitater fra intervjuer er en del av publiserte masteroppgaver. I de fleste tilfeller vil derfor konfidensialitet innebære å begrense tilgangen til materialet ved å anonymisere deltakerens navn, utelukke sensitiv og privat informasjon som kan muliggjøre sporing tilbake til bestemte personer. Under intervjuene ble det flere ganger nevnt informasjon som kunne trekkes tilbake til informantene. Dette kunne være navn på skolen og andre ansatte. Dette ble byttet ut i transkriberingen, for å i større grad ivareta informantens anonymitet.

Det siste forskningsetiske prinsippet retter seg mot å unngå negative konsekvenser for deltakerne. Dette støtter opp under det etiske prinsippet om velgjørenhet som betyr at informanten at risikoen for informanten skal være så lav som mulig (Brinkmann og Kvale, 2021). Siden metodeformen er tilrettelagt for at man skal undersøke informantens meninger og livsverden kan dette oppleves som skadelig for informanten i form av at den opplevelser som den kan angre på. Jeg forsøkte derfor å være varsom i måten jeg tilnærmet meg oppfølgingsspørsmål. Særlig med tanke på at disse ofte skapes som en spontan reaksjon på hva personen har uttrykt. Samtidig ønsket jeg at samtalen skulle flyte så mye som mulig og at informanten fikk mulighet til å uttrykke hva den følte.

Når transkriberingen og kodingen var ferdig, fikk deltakerne tittelen informant 1, 2, osv. Brinkmann og Kvale (2021) nevner en mulig fallgrube ved anonymisering. Anonymiteten skal i utgangspunktet beskytte deltakerne, men i flere tilfeller kan det føre til at man fratir dem «en stemme i forskningen som opprinnelig er påberopt som dens formål». Senere i avhandlingen ble informant 1,2,3 byttet ut med tilfeldige fiktive navn.

Tilslutt ønsker jeg å reflektere rundt min egen posisjonalitet. Som nevnt ovenfor er forskerens oppgave å forstå informantens perspektiv og sosiale virkelighet. Gleiss definerer posisjonalitet som det utgangspunktet man ser verden fra (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Utgangspunktet kan være påvirket av forskerens kjønn, etnisitet og alder. I mitt tilfelle kan det være flere faktorer

som har påvirket meg i avhandlingen. For det første er mobbing i skolen ikke et nytt tema, det eksisterte i egen grunnskolegang, noe som betyr at det jeg allerede har en viss form for erfaring og mening rundt temaet før prosessen med avhandlingen startet. For det andre har mobbingens form endret seg og fått nye uttrykk i samsvar med digitaliseringen. Siden oppveksten min var preget av de nye kommunikasjonsformene er det nærliggende å tenke at dette kan ha hatt en direkte effekt på min interesse for den digitale mobbingen og dens utvikling.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

I dette delkapittelet skal gjøre rede for validitet og reliabilitet i denne masteravhandlingen. For å sikre vitenskapelig god forskningskvalitet er man avhengig av en høy grad validitet og reliabilitet.

*Validitet*, blir beskrevet som «hvordanvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Brinkmann og Kvale, 2021, s.276). Det blir videre eksemplifisert med at et valid argument er et fornuftig, gjennomtenkt og sterkt argument. Gyldigheten som validiteten retter seg rundt vil derfor være gjeldende gjennom hele forskningsprosessen. Allerede i oppstarten av intervjuguiden var det sentralt at jeg hadde god kunnskap om temaet mobbing. Det gjorde at jeg hadde gode forutsetninger til å stille relevante oppfølgingsspørsmål og vite hvilke begreper som var interessante til videre analyse. Samtidig hadde jeg en viss kunnskap om temaet fra tidligere, i form av en skrevet oppgave om lignende tema. Det hadde en direkte påvirkning på hvordan jeg på best mulig måte kunne utforme forskningsdesignet tidlig i avhandlingen.

Å validere er det samme som å kontrollere. Hvis en påstand har overlevd flere legitime argumenter mot den selv, over en lengre periode er påstanden i større grad mer gyldig og troverdig (Kvale og Brinkmann, 2021, s.279). Ved å ha en vesentlig forkunnskap om temaet, ga dette meg gode forutsetninger til å innta rollen som djevelens advokat overfor mine egne funn, dette har, etter min mening vært en faktor som har styrket avhandlingens validitet. På mange måter blir validiteten styrket ved å ha kontinuerlig refleksjon rundt ulike deler av forskningsforløpet (Krumsvik, 2019, s.202).

*Reliabilitet* handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Ett ønskelig formål med en høy reliabilitet er å motvirke vilkårlig subjektivitet som kan ha negative



konsekvenser på intervjuets kvalitet (Brinkmann og Kvale, 2020, s.276). Man ønsker dermed at forskerens funn og resultater kan reproduseres av andre forskere ved å følge den samme tilnæringsmåten som den opprinnelige forskeren brukte. Å få like svar vil i de aller fleste tilfeller ikke være mulig fordi det finnes ingen garanti for at informantene ville ordlagt seg helt likt. Således er det ikke en absolutt sikkerhet at en annen forsker ville fått et helt likt datamateriale. Brinkmann og Kvale (2020) fremhever en mulig svakhet ved å ha et for sterkt søkelys på reliabilitet. Det kan motvirke kreativ tenkning og variasjon, tatt i betraktning at det finnes en kalkulert mal for hvordan intervjuet skal være og hvordan spørsmålene skal bli presentert og fremstilt på. Samtidig var jeg bevisst varsom på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte og hvordan de var fremstilt på. For å ikke gjøre samtalen for ledende, fikk informantene ro og god tid til å reflektere rundt spørsmålene. Dette kan ha vært en positiv faktor for forskningens reliabilitet. Informantene fikk selv nødvendig tid til å reflektere rundt spørsmålene, uten annen ytre påvirkning. Det vil derfor være nærliggende å tenke at til tross for at ordleggingen ville vært noe forskjellig fra det opprinnelige intervjuet, ville tematikken og funnene vært bygget på flere av de samme poengene.

## 4 Analyse

I dette kapitlet skal jeg forklare hva lærerens erfaring er knyttet til tre hovedtemaer.

- Hvordan forstår lærerne mobbing?
- Hvilke tiltak/forebyggende verktøy bruker lærerne for å forhindre mobbing?
- Opplever lærerne å ha nok tid og kompetanse til å arbeide med mobbing som problem i skolen?

Temaene legger grunnlaget for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Intervjuene ble gjennomført for å innhente empirisk kunnskap om intervjupersonens hverdagslige opplevelser av et tema (Kvale og Brinkmann, 2021, s.140). Under hvert tema vil det ligge underoverskrifter som belyser den samme tematikken. Funnene fra datamaterialet vil presenteres under hele analysen og kommenteres gradvis underveis. På slutten av hvert kapittel vil jeg oppsummere utsagnene. Datamaterialet vil være mitt hovedfokus i dette kapitlet. Lærerens utsagn vil bli fremhevet med innrykk og kursiv for å tydeliggjøre deres stemme.

### *4.1 Hvordan blir mobbing definert og forstått av lærere?*

I dette delkapitlet skal jeg belyse hvordan lærerne definerer og forstår mobbing. Jeg ønsket også å finne ut hvordan lærerne forstår mobbingens roller og hva som kjennetegnet de. Digital mobbing har de siste årene fått betydelig mer plass og innflytelse i mobbediskursen. Det vil derfor virke fruktbart å høre lærerens stemmer om den nye digitale utfordringen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvordan lærerne forstår mobbing i lys av temaene ovenfor.

For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene er det viktig å undersøke hvordan lærere definerer og forstår mobbing. Mobbing har i hovedsak to deler. Den første retter seg mot hvordan vi definerer hva som er mobbing, mens den andre omhandler hvordan vi forstår mobbing. Hvordan lærerne definerer og forstår mobbing vil i stor grad påvirke hvordan de tilnærmer seg mobbing som problem i skolen. Hvis forståelsen av begrepet er ulik, kan man anta at metodene lærerne bruker vil være forskjellige. Det vil likevel være hensiktsmessig å få frem hva læreren i klasserommet selv oppfatter som mobbing. Dette vil i stor grad legge føringer og kontekst for den videre analysen.

Lærerne og miljøarbeiderne hadde en nokså lik definisjon av hva mobbing er, men et par nyanser dukket opp under intervjuene. Flere av Olweus grunnleggende elementer kommer til uttrykk blant mine informanter. Alle lærerne og miljøarbeiderne trakk blant annet frem tidsaspektet ved mobbingen. For at handlingene til eleven skulle bli definert som mobbing måtte det skje over en viss periode. Et annet sentralt aspekt er at samtlige lærere og miljøarbeidere trakk frem tidselementet først i deres beskrivelse av hva som er mobbing.

Begge miljøarbeiderne beskrev mobbing som systematisk plaging over tid. Deretter nyanserte den ene miljøarbeideren svaret sitt og la til at den hadde opplevd korrigerende av dens tidligere definisjon fra tiden han studerte. Tidligere hadde miljøarbeideren forstått mobbing som å «gjenge seg» opp mot noen andre, eller fryse ut noen. Begge var enige i forståelsen om at mobbing er noe som gjentar seg, skjer over tid og er systematisk fra mobberens side. Mye av den samme erfaringen deler Trine og Gabrielle. Trine trekker frem at mobbing per definisjon er «langvarig plaging eller utestenging» hun legger til en konsekvens og virkning av mobbingen. *Mobbing er når elever ikke vil være på skolen, fordi det er relasjoner som gjør dem utrygge, Mobbing som utfordring er utrolig komplekst* (Marte). Marte trekker frem en nyansert og mulig kritikk mot den etablerte mobbedefinisjonen. Olweus presiserte at en negativ handling er når noen med hensikt påfører eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag. Det mye kritiserte ondsinnede elementene i hans definisjon og forståelse.

Altså det må skje flere enn en gang og jeg tenker at selv om det blir litt vanskelig igjen, men det må på en måte ligge et aspekt i at mobberen prøver å skade noen på en måte. Det er vanskelig å tenke at noen mennesker går inn for å plage noen. Det har ikke jeg opplevd i mitt liv (Marte).

Informanten forklarer videre at mobbing blir beskrevet i avisene som at det er noen «uskyldige» og noen «slemme» som går inn for å ta noen. Hun påpeker at det er ikke noe hun har opplevd i sin tid som lærer. Den skjeve maktfordelingen mellom mobber og offer blir ofte trukket frem som et av hovedkjennetegnene til mobbing. Marte, i likhet med Johannes, forklarer videre at mobbing som utfordring er komplekst. Hun forklarer at i løpet av mange år som lærer i skolen, handler mobbing om mye mer enn den konkretiserte oppfatningen av at det er en som mobber og en som er offer. Hun kobler mobbing opp mot sosial utrygghet og som en reaksjon på utryggheten.

Gabrielle setter søkelyset på det subjektive aspektet ved mobbeforståelsen. Hun beskriver den etablerte definisjonen som «enkel» men i praksis er det annerledes.

De definisjonene har blitt endret, men nå er det sånn at det har blitt subjektivt og at hvis man har blitt krenket over tid så er det mobbing, det er du selv som definerer om du blir mobbet eller ikke. Sånn utenfor så tenker jeg at elever føler seg utsatt av noen andre på et eller annet vis. Men mine tanker rundt det er også at hvis definisjonen virker så enkle men i praksis så er det ikke det i det hele tatt (Gabrielle).

Hvis eleven opplever at den blir mobbet er det dens erfaring og forståelse av saken som er gjeldende. Subjektiviteten i enhver mobbesak kan gjøre det problematisk for læreren å løse.

#### **4.1.2 Mobbingens roller og kompleksitet**

For å kunne forebygge og stoppe mobbing i norsk skole vil det være nyttig å vite hvordan lærere definerer de typiske trekkene ved en mobber og offer. På spørsmålet om hvem er det som mobber og hvilke trekk ser man hos mobberen svarte Johannes følgende.

Det finnes utrolig mange forskjellige typer mobbere. Hvis det er en utrygg klasse så er det et hierarki, der det er en noen elever på toppen. Det er ingen som vil være på bunnen, og hvis du står i fare for å havne på bunnen kan du også bli en mobber. Noen mobber fordi de ikke vet bedre, elevene er ikke ferdig utviklet (Johannes).

Gabrielle deler flere av tankene til Johannes, særlig når det kommer til hvordan man definerer karaktertrekk og kjennetegn ved mobberen. I likhet med Johannes peker Gabrielle på at mobbingen kan oppstå som et resultat av usikkerhet i møte med sin gruppe, i dette tilfelle klassen.

Jeg tror ikke det finnes et spesifikt kjennetegn for en mobber. Men jeg tror at det er elever som ikke har det så bra med seg selv. Det kan handle om alvorlig omsorgssvikt på hjemmebane. Det kan handle om at man ikke får innpass i en sosial gruppe, så har man behovet for hevde seg med å trykke andre ned. Det er stort sett et uttrykk for noe (...)Etter å ha jobbet i skolen i nesten to tiår har jeg ikke opplevd at det har vært en typisk mobber eller mobbeoffer. For det kan være litt tilfeldig hvilken side man havner på (Gabrielle).

Deretter fikk lærerne spørsmål om hvem som er mobbeoffer, og hvilke karaktertrekk lærerne så ved offeret. Johannes forklarer at mobbingens offer trenger ikke nødvendigvis å inneha bevisste karaktertrekk.

Det er veldig tilfeldig hvem som blir offer for mobbingen. Det handler om hvordan klassen er skrudd sammen på. Jeg har hatt en klasse der en elev var homofil og «emo» (identitet og livsstil). Han skilte seg ekstremt ut fra de andre elevene. Han var det ingen som rørte. Også var jeg i en klasse der det var en elev som var i Jehovas vitne, han skulle de plutselig ta, fordi han hadde en annen religiøs oppfatning. Så var det en annen elev, for å si det rett ut han var overvektig, «typisk» mobbeoffer, luktet vondt, men alle godtok det. Det er utrolig vanskelig, men ofte er det noe som ligger å trigge i bunn, uten at jeg er helt sikker på hva det er (...) Et mobbeoffer kan ofte være sosialt usikker eller usikker på seg selv. Jeg tror man er mer utsatt hvis man er mer usikker og ikke har en trygg vennegjeng. For da er du lettere å «ta» hvis du utstråler at du er alene (Johannes).

Marte trekker også frem at hun ser flere like karaktertrekk ved den som blir mobbet og den som er offer. Flere av de like trekkene går på sosial usikkerhet, tilpassing i en gruppe og utfordring knyttet til sitt eget selvbilde. Marte forklarer om en utfordring knyttet til ulik forståelse av en mobbesituasjon fra foreldre og lærere.

Hvis man har en ulik oppfatning av hva situasjonen er på en måte. Uansett sett så er det et uttrykk for noe som er ugreit for noen, men la oss si at foreldrene mener at dette er mobbing, om man selv og når man kobler inn i sosiallærere, og tenker at dette ikke er mobbing men det er noe annet så er det vanskelig. Hvis man ikke er enige om hva som er utfordringen, så er det vanskelig å samarbeide og få gjort noe med det også (...) Det å vokse opp handler ikke bare om å lære seg og lese og skrive, men også om å takle motgang og takle utfordringer (Marte).

Informantens tanker om hvilke saker som er vanskelig retter seg mot hjem-skolesamarbeid. Hvis foreldrene er uenige med læreren eller motsatt om hva som er utfordringen og eller om det er en utfordring vil det være svært vanskelig å kartlegge og løse. Dette kan særlig være vanskelig hvis læreren har utfordringer med å nå inn til foreldrene samtidig viser eksemplet til at det kan oppstå implikasjoner hvis foreldre og læreren har ulik oppfatning av situasjonen.

### **4.1.3 Digital mobbing som utfordring i skolen**

De siste tiårene har skolen endret seg i samsvar med de digitale verktøyene som er tilgjengelige. Det er synliggjort ved grunnleggende digital ferdighet i læreplanverket. Alle skoler har digitale plattformer som elever og ansatte ved skolen har tilgang til og de fleste elever har egen PC og mobiltelefon. Elevene har i dag mye lettere tilgang til informasjon og muligheter til å kommunisere enn tidligere. Man kan argumentere for at dette har gitt skolen flere muligheter og verktøy for elevers læring. Til tross for alle fordelene de digitale verktøyene har gitt skolen, var dette en av hovedutfordringene lærerne i min undersøkelse tok opp knyttet til mobbing. Samtlige forklarte at det er svært vanskelig å oppdage, avdekke og løse digitale mobbesaker.

Johannes starter med å gruble rundt spørsmålet om hva som gjør digitale mobbesaker vanskelig å løse og hvorfor.

Hva de gjør hjemme har ikke jeg rådighet over. Et eksempel fra ungdomsskolen. Der det var mobbing via sosiale medier, da koblet de på foreldrene, men det er ikke mye de kan gjøre heller. Så det er en delikat situasjon med digital mobbing. Veldig vanskelig å rett og slett få has på (Johannes).

Tidligere ble sosiale medier trukket frem som en av de største utfordringene knyttet til ungdommens identitet og usikkerhet. Trine var enig med Johannes om vanskeligheten rundt å oversikt over hva elevene gjør på sosiale medier. *Det er ett sted vi har null kontroll på. Innen man har klart å slette den ene gruppen på sosiale medier, så er den slettet og opprettet i et annet navn* (Trine).

Hun understrekte at skolen hadde lite verktøy for å kunne kartlegge hva som foregår over nett mellom elevene og at det kan være et potensielt problem. Elevene kommer ofte med egne mobiler med applikasjoner som Snapchat, Facebook og Tik tok. Siden mange av applikasjonene er nye vil det i flere tilfeller være tenkelig at læreren i klasserommet har mindre kunnskap om de og på den måten har mindre til lite gode forutsetninger til å veilede og hjelpe. Samtidig forklarer læreren om en av de mest vanlige formene for mobbing på digitale medier, ekskludering og utestenging. Før de sosiale mediene fikk rotfeste for dagens ungdom kunne læreren i en mye større grad observere hvilke elever som ikke ble inkludert aktivitet og samtale. Den nye digitale formen kan sådan forstås som en moderne form for skjult mobbing.

Informanten forklarer videre at det har oppstått situasjoner på sosiale medier på eldste barnetrinnene der en elev har blitt mobbet over tid. Foreldre og politiet ble også involvert i saken. Informanten beskriver mobbepollen som vanskelig å løse å ta tak i, mye grunnet tilgjengeligheten.

Det er lett tilgjengelig å være på disse forumene, som Snapchat, Instagram og Tik Tok. Det er det jeg tenker, også handler det om at foreldrene ikke helt vet eller har oversikt over hva barna deres gjør. Da er det litt viktig at foreldrene har kontroll på hva barna driver med på sosiale medier (Trine).

Som en mulig løsning trekker informanten frem at skolens ledelse og sosialteam har innkalt foreldrene for å få en bedre oversikt over situasjonen. Hun nevner at skolen har mottatt positive tilbakemeldinger på god oppfølging av det digitale problemet. Johannes trekker frem flere av de samme poengene som miljøarbeiderne. Han mener at det nesten er umulig å finne ut av hvilke roller de forskjellige elevene har når konflikten flyttes over til nett.

På ungdomsskolen så var det en del mobbing gjennom sosiale medier. Det er jo helt umulig. Vi hører liksom at det har blitt sendt et bilde, av noen, det trenger ikke være et stygt bilde, bare at noen har tatt bilde av noen andre og delt det og skrevet at haha han har tatt på genseren feil vei (Johannes).

På spørsmålet om hva som er de største pådriverne til mobbing i dagens norske skole forklarer Marte om kompleksiteten rundt den digitale mobbingen. *Jeg er avhengig av at noen sier i fra. At de skjønner at dette er noe jeg er interessert i å vite om og det er ikke tysting det er omtanke (Marte).*

Læreren setter søkelyset på en god lærer-elev relasjon. Hvis eleven opplever at læreren gir emosjonell og instrumentell støtte er det nærliggende å tro at eleven i mye større grad ønsker å dele sine erfaringer med kontaktlæreren. Marte forklarer videre en annen forebyggende faktor. Et godt samarbeid med foreldrene til barna og ungdommene mener hun er helt avgjørende i arbeidet mot digital mobbing.

Man kan ikke slippe ungene løs der på en måte, man må opprette en dialog med barna sine om hva som skjer der, hva som blir sagt og at man har en viss kontroll over hva de

er inne på. Kontroll på godt og vondt, foreldrene skal kunne vite om barna sender avgårde ting og foreldre skal kunne vite at barna ikke opplever ting (Marte).

Flere av de samme tankene deler Gabrielle. Hun forklarer at hun selv ikke er på sosiale medier og er derfor avhengig av å få informasjon fra elevene eller foreldrene. Informanten peker på en mulig endring av mobbing i dagens skole.

Ting som foregår på nett er mest vanskelig å oppdage og gjøre noe med. Jeg har ikke opplevd at mobbing skjer som på filmer med buksevann i friminuttet. Det er mulig at det foregår men det er ikke mitt inntrykk at det er sånn. Det er mye mer sånn psykisk terror, trusler og blikk (Gabrielle).

Gabrielle forklarer det problematiske skille fra den fysiske synlige mobbingen til den skjulte. Anonymitet på nett har muliggjort en del av de nevnte utfordringene elever som deltok i undersøkelsen regjeringen sammen med Landsrådet for Norges-barne og ungdomsorganisasjoner påpekte. Det er nærliggende å tenke at den psykiske terroren og truslene læreren beskriver kan ha sammenheng med tilgjengeligheten og ufarliggjøringen av å sende en melding fra telefonen, kontra å fortelle det ansikt til ansikt.

Informanten forklarer deretter at den digitale mobbingen skjer ved hjelp av en rekke sosiale medier. Meldingene elevene sender kan være via noen andre, noe som gjør det utfordrende for læreren å oppdage. Anonymiteten elevene bruker på nett kan i flere tilfeller være en direkte bidragsyter til uønskede og krenkende meldinger.

Det er så innviklet, det de holder på med at det er ikke bare er å sende en ekstra til inspeksjon, og det kan funke, men det er sjeldent at det er en mobber som flyr på en annen, særlig på ungdomsskolen (Gabrielle).

Informanten peker på en særlig stor utfordring ved den digitaliserte formen for mobbing. Det er ikke lenger alltid visuelt synlig. Alle lærerne oppsummerer at det er umulig å ha full oversikt over hva elevene gjør på nett. Det er dermed vanskelig å kartlegge og på den måten utfordrende å ta tak i og løse. Samtidig forklarer Marte og Gabrielle et forebyggende element vil være å snakke med elevene om nettvett og hvordan man skal forholde seg til digitale kommunikasjonsformene. En mulig utfordring er at lærerne selv ikke innehar nok kompetanse om de nye sosiale mediene. Lærerens digitale livsverden vil i de aller fleste tilfeller være ulik



elevens, på den måten kan det være vanskelig for en lærer å veilede sin elevgruppe om noe den i utgangspunktet ikke har nok kunnskap om.

#### **4.1.4 Oppsummering av lærerens definisjon og forståelse av mobbing**

Til oppsummering trakk lærerne flere likheter og karaktertrekk ved mobber og offer. Svarene deres pekte på sosiale utfordringer i forhold til gruppedynamikken så vel som enkeltindividet. Tilfeldigheter gjør at du havner innenfor en av kategoriene. Lærernes definisjon samsvarte i stor grad med Olweus, men at mobbing i praksis er mye mer komplisert. Informantene brukte fellesbetegnelsen *usikker* i beskrivelsen av mobber og offer. De delte oppfatningen av tidselementet i en mobbesak. Det må skje mer enn en gang. Informantene beskrev sosiale medier som en plass de hadde lite til ingen kontroll over. To av informantene kunne ikke relatere seg til de sosiale mediene elevene brukte. Rollefordelingen og lærerens forståelse av en mobbesak ble betydelig vanskeligere å kartlegge når konflikten ble flyttet over til nett. Lærerne forklarte at mobbesaker kunne bli spesielt utfordrende hvis læreren og foreldrene hadde ulik oppfatning av mobbesakens roller. For at lærerne skulle forebygge, håndtere og løse mobbing forklarte de at de var avhengige av flere strukturelle og individuelle tiltak.

## **4.2 Hvilke tiltak/forebyggende verktøy bruker lærerne for å forhindre mobbing?**

I dette delkapittelet skal jeg forklare hvilke tiltak lærerne benytter seg av for å kartlegge, forebygge, håndtere og løse mobbing. Delkapittelet retter seg i hovedsak mot hvordan lærerne tilrettelegger for at mobbing ikke skal skje. Tiltak bør også ha andre mål enn *kun* å stoppe mobbingen. Et ambisiøst formål er å innrette tiltak slik at hovedaktørene, klassen og klassens foreldre kommer sterkere ut av saken (Roland,2020, s.101). Delkapitlet vil være delt inn i kronologisk rekkefølge fra klassemiljøet som forebyggende arena til hva lærerne gjør når en mobbesak oppstår.

### **4.2.1 Klassemiljøet som forebyggende sosiale arena**

Basert på tidligere forskning og undersøkelser kommer det tydelig frem at godt klassemiljø i mange tilfeller støtter opp under målet om et mobbefritt klasserom. Jeg så det derfor nødvendig å spørre hvordan lærerne jobbet for å skape et godt klassemiljø i tilknytning til mobbing. Alle

lærerne svarte at det å være en tydelig rollemodell er en av de grunnleggende trekkene man måtte inneha for å etablere et godt klassemiljø. Lærerne fikk senere spørsmål om hva som kjennetegner et godt klassemiljø for dem.

Det som kjennetegner en klasse med et godt klassemiljø for meg er at jeg kan gå ut av klasserommet å hente meg en kopp kaffe, og de gjør akkurat det samme som de fikk beskjed om, uten at klasserommet står på hode. At alle kan snakke med hverandre, at jeg ikke må bruke en halvtime på å lage et klassekart som fungerer. Det skal være rolige og alle skal være trygge på hverandre. Det skal ikke være noe "fuss" på en måte, alle skal være venner eller det blir litt feil på en måte for alle er ikke venner, men alle skal respektere hverandre (Johannes)

Johannes beskrev et godt klassemiljø som et rom med ro og orden. Elevene skal være godt nok kjent med lærerens rutiner, slik at de samme reglene bør gjelde når han ikke er tilstede. Samtidig skal det være lov å ha kameratslige samtaler. Johannes forklarte trygghet og respekt som viktige verdier for å skape et godt klassemiljø. I tråd med Lyng & Eriksen forklarer læreren at han lærte klassen sin at man må skille mellom bestevenner og klassevenner. Læreren dro videre frem at han ikke hadde hovedfokus på fag i starten av skoleåret. Noe av årsaken lå i at klassen tidligere hadde vært urolig. Johannes var ny som kontaktlærer og valgte å flytte blikket over på det relasjonelle fremfor det faglige den første måneden med ny klasse.

De første 2-3 ukene så hadde jeg nesten ikke fag. Jeg kjørte kun en lekpreget ting, sosiale ting, prøvde å bli kjent med de mest mulig. Jeg snakker om fagene og følger en timeplan, sant. Når det er matte så er det ikke sånn at jeg kjørte pensumet i den timen. Jeg snakket litt om hva vi skulle gjøre, vi hadde en mattelek. I norsken så begynte jeg ikke med grammatikken, jeg lot de være på biblioteket. De fikk lese og ha masse sosiale aktiviteter for at de skulle bli mest mulig trygge på hverandre. Samtidig som at jeg styrte det hele (Johannes).

Informantens svar tydeliggjør trygghet og gode relasjoner som en forutsetning for læring. Trine trekker frem flere av de samme elementene som Johannes. Særlig er begrepene respekt, tydelighet og samhold oppsummerende for hva lærerne assosierer med et godt klassemiljø:

Det kjennetegner med at alle har respekt for hverandre. At det er et felleskap og samhold i klassen. At det er god trivsel. Hvis man ikke har det får man heller ikke et godt læringsmiljø. Og det er ikke gjort av seg selv det må man være med å skape med elevene, sånn at man ansvarliggjør elevene. Det er veldig mange elever i dag som er individuelt oppdratt, så det er kanskje ikke alle elevene som skjønner kodene for sosialt felleskap. At de trenger å lære dette på skolen. En enorm respekt for hverandre og en tydelig voksen person. Det tenker jeg er et godt læringsmiljø. Har du fått et godt læringsmiljø så kan du gjøre alt. Da kan man ta opp alle ting med foreldrene. Hvis man har et godt samarbeid med foreldrene, og et godt klassemiljø er det ingenting som kan stoppe deg i å ta opp ting med foreldrene (Trine).

#### **4.2.2 Sosiale aktiviteter som mulighetsskapende for klasseidentitet**

Trine trekker flere ganger frem sosiale aktiviteter som et godt hjelpemiddel for å styrke klassemiljøet. Trine forklarer i likhet med Johannes, hvordan det sosiale miljøet i klassen er viktig for elevens trivsel og læring. Hun vektlegger særlig hvordan en tydelig voksen med klare rammer som en viktig forutsetning for å skape et godt klassemiljø. Læreren hevder at et godt klassemiljø i stor grad åpner opp for et bedre hjem-skole samarbeid. Det er nærliggende å tenke at en klasse med et godt psykososialt miljø, der elevene føler en form for fellesskapelig tilhørighet, vil være mer åpen for å diskutere saker. Samtidig er det ikke en selvfølge at klassen vil ha et bra klassemiljø uten at læreren jobber aktivt med det. Trine forklarer videre hva hun gjør spesifikt for å styrke det interne miljøet i klassen.

Jeg er veldig opptatt av det sosiale, så jeg har ofte før korona pandemien brøt ut eller under covid har det vært vanskelig å gjøre ting, man må gjøre det man kan gjøre, innenfor de få rammene man har. Vi pleier alltid å ha en stor overnattingstur med hele trinnet på skolen. Jeg pleier å ha 1-2 overnattinger, enten på skolen eller ute i skogen, da er det foreldre som er med. Foreldre som er ansvarlig over natten for eksempel hvis de har overnatting på skolen. Vi har sånne ettermiddager og kvelder med elevene hvor de bestemmer innholdet for hva vi skal gjøre. På dagtid, ofte på vinteren så pleier jeg ofte å ta med elevene ut å ake og gå på ski og langrenn.

Trine beskriver aktivitetene som klasse identitetsskapende. Læreren gjør flere av de sosiale aktivitetene på eget initiativ. Læreren har lang arbeidserfaring som kontaktlærer på ungdomsskolen, og fremviser gode resultater knyttet til de frivillige sosiale aktivitetene.

Det får man god erfaring med som kontaktlærer etterhvert for når de går ut av 10ende trinn så er det ofte de sosiale tingene som de husker. Overnattingstur, bowling tur, uteturer. Det er de som på en måte alltid kommer tilbake når man spør hva de husker fra (navn på skole) Så derfor vet jeg at det er viktig (Trine).

Sosiale aktiviteter som en respons på opprettholdelse av godt klassemiljø har flere fordeler. Elevene blir kjent med hverandre på en annen måte. Samtidig får elevene se læreren i en annen kontekst og på den måten bli bedre kjent og trygg på den voksne som har undervisningen for dem. Tiltakene kan forstås som helsefremmede, læreren driver selv med fysisk aktivitet og forsøker å videreformidle dette over på elevene. *Jeg gir kanskje mye av selv til elever så de blir trygge på at jeg er meg selv, så da kan dere være dere selv. Så tror jeg litt på å ikke være personlig men å vise personligheten din i klasserommet* (Trine).

Trine beskriver arbeidet med å lage et gyldig vi i klassen starter med at elevene og foreldrene er positivt innstilt til å være med på forskjellige sosiale initiativ læreren iverksetter. Samtidig er mange av aktivitetene ofte på kveldstid, eller utenfor skolens opprinnelige tidsramme.

Stort sett det meste og da er jeg ganske streng for jeg forventer at når man på en måte bruker fritiden sin som en lærer så må også elevene gjøre det for at man skal få et godt klassemiljø. Så der er jeg ganske streng på at det skal være oppmøte, du skal nesten ha en unnskyldning for å ikke å være med. Det er det første jeg sier på et foreldremøte at hvis jeg drar i gang noe, at dere er positive til det og forventer at deres ungdom kommer. For å skape en fellesskapsfølelse internt i klassen er det viktig at ungdommene gjør mye sosialt sammen, ikke bare faglig (Trine).

Læreren oppsummerer med at man er avhengig av foreldre som stiller opp for å få til flere av de sosiale aktivitetene. Trine har positive opplevelser med de fleste foreldre gruppene. Basert på hennes egen erfaring deler foreldrene de samme visjonene for klassen, og dens barn/elev som læreren. Foreldrene kan fungere som assistanse på overnattingsturer, gjøre innkjøp av mat hvis klassen skal på tur og virke som generell støtte for læreren. Trine peker på skolens dårlige

økonomi som en direkte årsak til hvorfor det er lite sosiale aktiviteter på øvrige trinn og skolen som helhet.

Det er helt andre årsaker men vi har ikke store felleskaplige aktiviteter som blir styrt av skolen og det er veldig avhengig av økonomi. Vi har kjempe dårlig økonomi. Alt koster penger, man må kjempe for hver krone hvis man skal noe og dokumentere hvis man skal få til en tur. Skolen tar ikke ansvar for å få til en sånn ting (Trine).

Fra tidligere undersøkelser gjort av Respons analyse i regi fra Utdanningsforbundet oppgir skoleledere at halvparten av norske skoler sliter med mindre god eller direkte dårlig økonomi (Utdanningsforbundet, 2017). Som en direkte konsekvens sliter flere norske skoler med utdaterte lærebøker som ikke følger fagfornyelsen. Lærere sliter med å få gjennom klassesurer til museum og religiøse hus for å kunne aktualisere undervisningen i større grad. Turer, sosiale aktiviteter og klassefremmede tiltak blir i mange tilfeller nedprioritert. Trine ser på de sosiale initiativene for klassen som nødvendige.

Ja. Ikke får jeg betalt for det heller. De tingene man gjør det er ikke betalt, det er derfor jeg også kan si det til elevene at når jeg bruker min tid, så kan også dere gjøre det. Jeg trenger ikke være sosial med dere, men dere trenger å være sosiale med hverandre for å ha et godt klassemiljø. For dere er sammen hele tiden, jeg er ikke sammen med dere hele tiden og det funker faktisk. Så alt av sånne sosiale ting er noe jeg gjør på egenhånd (Trine).

Trine ser en klar nytteverdi av aktivitetene i form av at klassemiljø vil i de fleste tilfeller bli bedre. Samtidig er det tidkrevende i en allerede travel lærerhverdag. Det er nærliggende å tro at ikke alle lærere vil eller har mulighet til å iverksette slike tiltak i sin klasse. Det ikke økonomiske aspektet gjør det også vanskelig å kreve at lærere tar på seg ekstra ansvar. Hun utdyper at det kan være en direkte sammenheng mellom aktivitetene og klasser med et godt miljø. Elevene blir godt kjent og finner på sosiale aktiviteter som andre klasser ikke har mulighet til av økonomiske og tidsmessige årsaker.

Marte fremhever felleskapende didaktikk som en av de viktigste redskapene hun bruker for å skape et godt klassemiljø.

Noe annet jeg tenker er viktig er å ha fokus på det dialogiske i klasserommet der man legger opp til at alle får brukt stemmen sin i løpet av timen. At man får tenke tid, tid til å sette sammen 2 pluss 2, så tar man det i plenum der man spør ikke bare de som rekker opp en hånd men der man tar hva snakket dere to om, hva snakket dere om. Det er ikke lukkede spørsmål men åpne spørsmål. Innspill fra elevene blir tatt imot med interesse og ikke noe sånn vurdering det der var bra (Marte).

Undervisningsformen blir brukt i dette tilfellet som en forebyggende faktor i den hensikt å styrke klassemiljøet. Trine Høyer Eriksen og Dorte Marie Søndergaard forklarer at mobbing oppstår og vokser ut av lite tolerante sosiale miljøer (Sandsmark, 2021, s.31). Marte uttrykker at elevene får god trening i å uttrykke seg, vente på tur, og blir en aktiv deltager i undervisningen, istedenfor en nøytral tilskuer.

Jeg er veldig glad i klasseromssamtalen. I klasseromssamtalen er gjerne der man får med seg alle. Man får modellert for hverandre og du har de som ikke er så gode til å uttrykke seg skriftlig. Da får de muligheten til å blomstre. Så jeg er veldig glad i klasseromsdiskusjoner og klasseromssamtaler (Marte).

Marte forklarer at hennes fagkombinasjon bidrar til at hun kan legge opp til muntlig form for undervisning.

Absolutt, det er jo veldig det passer til matematikk også men det er veldig humaniora vennlig på en måte. Det er viktige kompetansemål innenfor de fagene også. Dette “viet” som man prøver å skape i en klasse er lettere å få til når vi gjør mye sammen og felles (Marte).

Hun trekker en direkte kobling mellom fagets egenart og klassemiljøet. Det er nærliggende å tro at faget så vel som den didaktiske undervisningsformen påvirker hvordan klassemiljøet blir formet og utvikler seg. Samtidig muliggjør faget i mye større grad idealet om det dialogiske klasserommet siden fagets premisser legger til rette for det.

### ***4.3 Lærerens kartlegging av elevens trivsel***

Lærerhverdagen er preget av mye stress i forhold til planlegging, undervisning og etterarbeid. Dette ble særlig aktualisert gjennom Covid 19 pandemien (Ertesvåg, 2021). Det meste av

undervisningen foregikk gjennom digitale verktøy som zoom og Microsoft teams. For mange lærere var det vanskelig å opprettholde kontakt med elevgruppen sin og en god lærer-elev relasjon i løpet av denne perioden. En viktig side ved å kunne forebygge mobbing og skape et godt psykososialt miljø i klasserommet er å ha kunnskap om hvordan eleven opplever skolehverdagen. Lærerne fikk spørsmål om hvordan de kartlegger og fikk oversikt over elevens trivsel.

Hvis ikke de tør å si det direkte, så kanskje de kan ha andre veier inn, for eksempel så har jeg noe som heter fredagslogg i min klasse. Der jeg alltid har noen faste spørsmål, hvordan har uka vært? Osv. Så har jeg prøvd å mikse det opp da, er det noe du skulle ønske læreren din skulle vist? Er det andre som har vært kjipe mot deg denne uka? At da kan de skrive da, og det er nok mange som kan finne det lettere enn å gå opp til en voksen person å si at jeg blir mobbet. Det kan du nesten ikke forvente det av en liten unge, det er ikke sikkert han skjønner det selv engang (Johannes).

Johannes beskriver hvordan en uformell skriftlig tilbakemelding fra eleven i stor grad kan skape oversikt over elevens trivsel. Det er normalt satt av tid, en av de siste timene på fredager, der elevene får tid til å forklare hvordan de har opplevd uken som har vært. Det er nærliggende å tenke at dette har blitt en rutine for elevene, noe som på sikt kan gi læreren verdifulle perspektiver som han muligens ikke hadde fått uten et slikt tiltak.

Gabrielle forteller om noe av den samme tilnærmingen for å kunne kartlegge elevens trivsel. Hun beskriver at skolen hennes satser aktivt på elevsamtaler.

Det ligger på en måte i hele skolekulturen, og det er lagt inn på timeplanen så jeg har en time med elevsamtaler i uken. Og der får man satt det i system. Jeg har elevsamtaler hver uke. Jeg rekker ikke alle elevene da, men målet er at på 3 uker så får jeg snakket med mine kontaktelever1 til 1 (Gabrielle).

Hun beskriver elevsamtalene med flere likhetstrekk ved Johannes fredagslogg. Temaene kan ofte være uformelle, faglige og ikke-faglige, der eleven setter ord på hvordan den har det. Samtaleformen og tidsrammen åpner opp for å kunne fortsette på teamet man har snakket om tidligere. Det muliggjør en felles utfordring alle lærerne trakk frem under intervjuene, *tid*. Ved å skape en tydelig oversikt over elevens trivsel, kan man i større grad arbeide målrettet mot

deres vansker. I et lengre perspektiv kan man argumentere for at elevsamtalene kan virke forebyggende og spare læreren for tid og utfordringer.

Elevsamtaler, har vi alltid holdt på med det, men nå er det satt mer i system så man sikrer det, slik at det ikke blir så tilfeldig. Og særlig de elevene man ikke prater med så ofte, der ting alltid går bra, de er lett å glemme i skolehverdagen, for de andre tar mye tid. Det er ikke noen lange samtaler, noen tar bare 5-10 minutter mens andre tar lenger tid. Hvordan går det siden sist vi pratet? At ikke flere skoler satser enda mer på det, synes jeg er rart da, at det ikke er satt mer i system (Gabrielle).

En hovedutfordring ved å iverksette tiltaket er skolens tidsramme. Hvert eneste fag har en lovfestet timefordeling. Klassenstimer er et eksempel på et slikt tiltak, i likhet med fredagsloggen og de ukentlige elevsamtalene finnes det ikke en lovfestet rett til klassens time (Elev-læring-og-mobbeombudene, 2020). Lærerne er likevel enige om at tiltakene har en reell nytteverdi. Tiltakene kan forstås som mobbeforebyggende. I flere tilfeller oppdages mobbing sent, det kan ta flere uker, måneder og år før noen står frem å forteller hva de har opplevd. Siden alle elever har fredagslogg og elevsamtaler kan den vanskelige samtalen ufarliggjøres.

#### ***4.4 Aktivitetsplikt i praksis***

Når mobbing oppstår har skolen en plikt til å handle. Det vil derfor være fruktbart å se hvordan de ulike lærerne håndterer en mulig mobbekonflikt. Lærerne fikk spørsmål om hva de gjorde hvis de mistenke at en elev på skolen deres ble utsatt for mobbing.

Vi har en lov 9A, som sier at vi skal si fra med engang vi ser noe. Hvis jeg ser noe jeg tenker er innenfor, så går jeg alltid og undersøker selv først, hva som skjer, det jeg ser da, også blir det min opplevelse av det, så sier jeg da fra til øverste leder om at dette opplever jeg og det er ganske ubehagelig (Trine).

Trine utdyper at hun ville meldt til rektor via et skjema. Når skjemaet er fylt ut, må rektor se videre på saken før det blir satt inn vedtak. Hun trekker frem at prosessen er streng. Hvis læreren har antagelser om noe som er galt skal dette meldes videre.

Det er klart, når man går forbi ett klasserom til et annet så får man ikke med seg alt. Mange ganger tenker jeg at man skal ha jobbet en stund for å se tegn på ting som ikke



er bra. (...) Altså du har den 9A-3 paragrafen oppe. Hvis man mistenker noe så skal man varsle, men det har ikke vært aktuelt for meg å være den som varsler om noe på en måte (Trine).

Marte trekker frem at prosessen ved et vedtak starter med at man har en mistanke om at en elev opplever mobbing.

Så er det samtaler med foresatte og det tilfelle jeg hadde sist så var det ikke aktuelt med barnet, i samarbeid med foreldrene så vurderer man om man skal fatte et vedtak eller om man bare skal ha øynene på det. Første steget er å snakke litt med eleven, jeg legger merke til det, hva tenker du om det, også diskutere det med kollegaer. Og hvis det er opplagt at her er det noe, så går jeg til ledelsen med en gang (Marte).

Gabrielle i likhet med de andre lærerne, dro frem at de først ønsket å finne ut hva som var problemet før de gikk til ledelsen. Lærerne forklarte at de drøftet problematikken med kollegaer. Hvis en elev blir utsatt for mobbing eller annen krenkende atferd skal skolen sette i verk tiltak for å stoppe mobbingen. Aktivitetsplikten gjelder for alle ansatte ved skolen som lærere, assistenter, miljøterapeuter, vikarer, helsesøster, kontorpersonale, PP-rådgivere, vaktmester og kantineansatte (Gusfre, 2018, s.24). Informantene var enige om at aktivitetsplikten har en funksjon i deres hverdag, men på forskjellige måter. Lærerne og miljøarbeiderne gikk igjennom aktivitetsplikten felles i starten av skoleåret. Det var likevel interessant å høre hvordan lærerne tilnærmet seg og taklet ulike situasjoner der elever opplevde mobbing.

Vi som skole har en plikt til å opprette en aktivitetsplan uansett. Formålet med aktivitetsplanen er å gi en endring, ikke sant. Det er det som er meningen er at eleven skal oppleve å ha det bra på lang sikt (miljøarbeideren)

Aktivitetsplanen miljøarbeideren beskriver blir lagd som et resultat av at eleven opplever et brudd på skolens aktivitetsplikt. Den inneholder tiltak for å skape bedre trivsel hos eleven. Aktivitetsplanen har konkrete periodemål som læreren og skolen følger opp. Den tydeliggjør hvilke roller de forskjellige voksne har knyttet til mobbesaken, og hvordan skolen skal jobbe for at dette skal skje. *Tiltakene er noe vi setter, altså mest lønnsomt for eleven. Det er veldig individuelt fra elev til elev hvilke tiltak man skal iverksette» (miljøarbeideren).*

Saken blir avsluttet når eleven og foreldrene er fornøyde. Tiltakene settes av skolens ledelse ved hjelp av lærer. Aktivitetsplanen er formatert likt for alle skoler, mens dokumentasjonslengden tilpasses av den enkelte sak. På spørsmålet om aktivitetsplikten har en funksjon i din arbeidshverdag trekker Marte frem en mulig ulempe ved hvordan aktivitetsplikten blir praktisert på.

Faktisk ikke helt etter hensikten tror jeg. Man må ha det så tydelig kanskje for å kunne plukke opp de som ikke gjør jobben sin, det har man jo sett nok av saker om. Men sånn personlig, det er bare et vedtak i min klasse og da (...) det blir kanskje mest brukt av ressurssterke elever, foreldre som kjenner til det. For eksempel her på skolen så er man veldig opptatt av hvis det er noen som lukter det så tar man et vedtak med engang for det blir veldig ryddig (Marte).

Informanten henviser til barn med foreldre som har høyere sosioøkonomiske muligheter og forutsetninger i større grad benytter seg av regelverket, i forhold til andre barn og foreldre. Det er nærliggende å tro at dette kan ha sammenheng med at loven er relativt ny, og det vil ta tid før den eventuelt blir praktisert av flere. Likevel er skepsisen til informanten knyttet til at de som trenger hjelpen, ikke nødvendigvis får den først.

#### ***4.5 Oppsummering av tiltakene***

Oppsummeringsvis bruker lærerne klasserommet som en forebyggende arena for mobbing. De er alle tydelige på at deres rolle som klasseleder er en sentral faktor for å skape et klasserommiljø som ivaretar elevenes psykososiale miljø. Det blir tydeliggjort gjennom deres forskjellige klassefremmende individuelle tiltak. Lærerne vektlegger sosiale aktiviteter som et verktøy for trivsel. De trekker frem forskjellige måter å kartlegge elevens trivsel på. Det foregår ved anvendelse av skriftlige og muntlige verktøy som fredagslogg og ukentlige elevsamtaler. De er i tett dialog med sine elever og bruker sosiale aktiviteter som en inngangsmåte for å få mer forståelse overfor elevens personlighetstrekk og væremåte. Alle lærerne leser den årlige elevundersøkelsen som blant annet gjelder hvordan elevene deres opplever skolehverdagen. Gabrielles skole har egne elevundersøkelser som tilpasses etter trinnets styrker og svakheter. Samtidig trekker Marte frem det dialogiske klasserommet som ett verktøy for å skape et godt klassemiljø som virker forebyggende mot mobbing. Hun trekker paralleller mellom hvordan fag kan brukes som et fellesskapsbyggende tiltak.

Når mobbing først oppstår er alle lærerne klar over hvilken rolle de har i saken. De skal rapportere saken videre til skolens ledelse og koble på andre. Saken tas videre av skolens ledelse. En forutsetning for at lærerens stemme blir hørt er at de har gode erfaringer med sine ledelser. At de har nok tid og autonomi til å arbeide med klassemiljøet. Samtidig må de inneha kompetanse til å løse utfordringer som kommer underveis i lærerhverdagen.

#### **4.6 Tid, støtte og kompetanse:**

I dette delkapitlet skal jeg belyse hvordan lærerne knytter tid, støtte og kompetanse opp mot arbeidet med mobbing. Som nevnt tidligere er en mobbesak krevende for elever, foreldre og lærere som er involverte. Det kommer ofte som en ekstra tidkrevende sak i en allerede travel lærerhverdag. Med støtte menes at andre lærere, miljøarbeidere, og skolens ledelse er aktive bidragsytere når læreren står i en vanskelig situasjon. Det siste aspektet retter seg mot at læreren opplever at den har nok kompetanse til å takle forskjellige mobbesaker.

##### **4.6.1 Samarbeid med skolens ledelse**

Gjennom hvert eneste intervju forklarer lærerne at samarbeid med skolens ledelse, andre ansatte på skolen og elevenes foreldre er avgjørende for å ha et godt klassemiljø som på sikt er med på å forhindre mobbing. Tidligere beskrev lærerne hvordan prosessen foregår i forhold til å takle en mobbesak. I dette kapitlet skal jeg se videre på hvordan samarbeidet på skolen påvirker lærerens muligheter og forutsetninger.

De er veldig flinke til å ta tak i ting. De snur seg på dagen, de snur seg med engang og slipper alt de har i hendene og er med på å undersøke, ta samtaler eventuelt. De reagerer med engang. Det gjør de og det skal de. De er pliktig til det. Så hvis du har en bekymring så er de på ball med engang. Det er jeg veldig trygg på og jeg vet det blir gjort (Trine).

Tidligere fortalte Trine at hun koblet på ledelsen i forbindelse med aktivitetsplikten. Det er tydelig at Trine opplever en tillit mellom ledelsen og seg selv. På den måten kan det i flere tilfeller være lettere for læreren å snakke med og ta opp saker med ledelsen når det kommer til andre temaer. Hvis læreren opplever å bli hørt og sett er det nærliggende å tenke at klassen som helhet vil dra nytte av det.

Marte trekker frem en konflikt med ledelsen som en direkte negativ konsekvens for skolens arbeid mot mobbing.

I senere tid så kommer det av at vi har hatt konflikt med ledelsen, sånn at der har alle slutta nå i løpet (...) Vi hadde en rektor, der alle sluttet rundt henne og tilslutt slutta hun også til sommeren, men så veldig mye tid har gått til at vi har bedriftstjenesten inne, det har vært mye oss som organisasjon, hva vi kan gjøre for å få det bedre oss i mellom (voksne) Mye tid har gått ned på det (Marte).

Konflikten med ledelsen har gjort at tid som opprinnelig skulle bli brukt på elevfremmede aktiviteter, kollegialt samarbeid og planlegging har blitt lagt til side. Marte forklarer videre en svakhet ved hennes skole, hun foreslår casearbeid og diskusjoner med andre lærere om forskjellige temaer som tiltak.

Skolen (ledelsen) har ikke en god strategi for hva man gjør når noen blir langtidssykemeldte av de voksne. Det er en av de viktigste grunnene til at det skjærer seg i noen klasser, det er at fravær av sin kontaktlærer i lengre perioder (Marte).

Å skape et godt klassemiljø kan ofte være en tidkrevende oppgave for læreren. Det må som nevnt opprettholdes over en lengre periode for å ha reell verdi for enkelteleven og klassen. Særlig i de yngre trinnene, er læreren en av de viktigste rollemodellene for eleven. Ved hyppige utskiftninger av lærere og ansatte vil det virke belastende for klassen. Elever ønsker stabilitet og kontinuitet, dette muliggjør trygghet. Når elevens lærer skiftes ut, kan det medføre usikkerhet grunnet uforutsigbare rammer. Dette gjelder særlig for elever som allerede er sårbare sosialt eller sliter faglig.

Gabrielle deler noe av den samme erfaringen som Marte. På spørsmålet om hva som er potensielle svakheter i arbeidet mot mobbing drar hun frem skoler som ikke har en god ledelse og kommunikasjon mellom ledelsens-ansatte og lærere.

Jeg har opplevd å jobbe på skoler der ledelsen ikke har vært god. Da oppstår det mer uheldige situasjoner. Det drysser nedover. Det blir ikke tatt tak i saker, det vokser ting. Jeg tror det er en svakhet på skoler med dårlig ledelse eller ikke god nok ledelse (Gabrielle).

Hun forklarer at ledelsen er god på den skolen hun arbeider på i dag. Gabrielle trekker dette frem som skolens største styrke. Lærerne har forskjellige erfaringer i møte med skolens ledelse, man kan likevel anta at samarbeidet mellom lærer og ledelse har en påvirkning på hvordan skolekulturen formes. Dette kan i flere tilfeller, påvirke læreres opplevelse og trivsel.

#### 4.6.2 Kompetanse

Johannes forklarte at de hadde hatt lite om mobbing på studie, noe som påvirket hvor mye kompetanse han hadde om temaet før han begynte arbeidet sitt skolen. Han påpekte videre at det er vanskelig å ha nok kompetanse om enhver mobbesak. *Nei du kan aldri ha nok kompetanse om mobbing. Da hadde kanskje mobbing forsvunnet hvis vi akkurat hadde vist hva vi skulle gjøre til enhver tid* (Johannes).

Informanten viser videre til et eksempel med en jentegruppe på seks personer som baksnakker en annen elev. Han forteller fra hans egen erfaring at mobbingens form har forandret seg, og eskalert til måter han ikke kjenner seg igjen i fra hans tid som elev. Videre gir han uttrykk for hvordan slike situasjoner kan takles: *Altså det er en helt annen verden enn det jeg lever i, så da hadde jeg kanskje bare sendt de til sosiallærer. For jeg vet ikke hvordan jeg skal angripe noe sånt uten prate med de og snakke med foreldrene* (Johannes).

Alle informantene var tydelige på at hvis de ikke visste hvordan de skulle håndtere eller løse en sak kunne de koble inn sosiallærer og miljøarbeidere. Marte setter søkelyset mot mer tid til å løse forskjellige mulige mobbesaker felles i team eller få personer utenfra skolesystemet til å forklare kjennetegn ved forskjellige former for mobbing.

En stor svakhet tror jeg er at det er viktig å ha felles «caser» blant lærere der man har om seksuelle overgrep eller noe annet viktig sosialt, at man får inn andre som kan snakke om det eller at man har en mulighet til å diskutere felles. Hva gjør vi da og hvordan går vi frem og hvilke muligheter har vi? Hvilke tegn kan vi se etter? Sånn har vi veldig lite av (Marte).

Mange av de samme tankene deler Gabrielle. Hun henviser til styrker og svakheter ved å implementere et mobbeprogram som kommer utenfra skolen.

Det som kan være bra er at man får det veldig opp og får mer fokus på det, jo mer bevisst blir man på det (...) Det jeg er litt skeptisk til angående kampanjer, det blir en boost periode, også ja ferdig med det nå, nå trenger vi ikke jobbe mer med det (Gabrielle).

Gabrielle forklarer videre at den skjulte mobbingen er noe hun føler at skolen burde ha få ny kompetanse om.

Litt av det vi snakket om at det er skikkelig vanskelig. Hvordan håndtere når det er så skjult. Det er en ting når det er oppdaget å sette inn tiltak, så ja da er det en pakke der, men hva gjør vi for å oppdage det tidligere. For når eleven kommer og sier ifra har det pågått ganske lenge. Da er det krise på en måte. Så jeg tenker det er noe vi trenger kompetanse om. Så vet jeg at skolen min nå vurderer å bli med på “mot” fordelen med et sånt program er (...) jeg har vært med på antimobbekampanje (...) det som kan være bra er at man får det veldig opp og får mer fokus på det, jo mer bevisst blir man på det. Jeg tenker at det kanskje er fint at vi går i gang med noe sånt, men det å aldri hvile, aldri tro at ting er perfekt, for det er alltid ting som foregår som man må ta tak i. Hvis man blir sånn (...) alle har det bra i min klasse (...) alle tørr å snakke (...) ja jeg mener det er godt miljø i den klassen jeg er i nå, men jeg kan ikke lene meg på det. For å ikke la det vokse (Gabrielle).

Eriksen og Lyng beskrev hvordan de ønsket å skape et «gyldig vi» i klassen. Dette kan ta lang tid å skape, samt opprettholde. Hvis en mobbekampanje skal ha en langtidseffekt er det derfor vel så viktig og opprettholde de gode rutine og ideene det medbringer som å implementere det. Hvis mobbekampanjen ses på som et periodemål med en avgrenset tidsramme vil effekten i stor grad bli svekket.

#### 4.6.3 Tid

Tid ble flere ganger under intervjuene trukket frem som en utfordring for arbeidet med klassens sosiale miljø. *Jeg opplever at tid er et kjempeproblem i skolen generelt. At det blir heseblesende. At vi kommer bakpå. Tid er det største problemet* (Gabrielle). Tidligere fortalte Trine at flere av de sosiale aktivitetene hun iverksatte ofte var på kveldstid. Lærerens erfaring og initiativ kan ses i direkte sammenheng med at skolehverdagen ikke har mye tid satt av til klassefremmede tiltak. Alle skoler har et bestemt timetall satt av til hvert fag. Deretter kan læreren legge opp til sosiale aktiviteter i timene eller i andre ledige timer.

#### 4.6.4 Oppsummering av kompetanse og tid

De knytter mobbingens utfordring opp mot at de ikke har hatt så mye om det som student, mobbingens kompleksitet og dynamiske roller. Lærerne er enige om behovet for ny kompetanse som samsvarer med mobbingens kontekstuelle endring. De har forskjellige meninger om tiltak satt i gang utenfor skolesystemet. De er i utgangspunktet positive til at tiltakene har gode hensikter, men de lister opp kontinuitet som en mulig fallgrube. Lærerne knytter dette opp mot tid og skolens mange formål. De forklarer at en god ledelse står sentralt i arbeidet mot mobbing. Lærerne opplever støtte i saker som er kompliserte samtidig trekker to av lærerne opp negative konsekvenser ved å ha en ledelse som ikke er optimal. Videre i prosjektet skal jeg drøfte rundt hovedfunnene i analysen ved anvendelse av det teoretiske rammeverket.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene fra analysen teoretisk. Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere forstår begrepet mobbing, hvilke tiltak de kan benytte seg av for å forebygge, forhindre og avdekke mobbing og i hvilken grad de erfarer at de har tilstrekkelig kompetanse og tid for å arbeide med mobbing som utfordring i skolen. Drøftingskapitlet er tredelt, og belyser disse forskningsspørsmålene.

### *5.1 Klasserom hierarkiet- Hvordan forstår lærere begrepet mobbing?*

I flere deler av analysen forklarer lærerne at mobbing som problem i skolen er komplisert og dynamisk. Lærerne er enige om at forholdet mellom den som utfører overgrepet og dens som blir utsatt ofte kan være vanskelig å forstå og oppfatte presist. Samtlige lærere beskrev likhetstrekk og trakk paralleller mellom den som utførte mobbingen og den som ble utsatt. Dan Olweus definisjon er i stor grad gjeldende hos mine informanter, samtidig er lærerne noe uenig i den etablerte mobbedefinisjonen og forståelsen. «Mobbing er når en person gjentatte ganger over en viss tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer». Det kjennetegnes ved en ubalanse i maktforholdet. Den som blir mobbet har ofte utfordringer ved å forsvare seg og er ofte hjelpeløs overfor den som plager han eller henne» (Høiby,2003, s.13). Et av mine hovedfunn er at informantene på forskjellige måter knytter de ulike rollene i mobbesaker opp mot hvordan klassen fungerer som helhet. Klassensstruktur, dynamikk og ledelse er i stor grad utslagsgivende for hvem som havner innenfor de forskjellige rollene. Lærerne støtter i en viss grad forståelsen til Olweus om at det ikke finnes konkrete karakteristiske trekk ved eleven som blir utsatt. Søkelyset settes istedenfor på hvordan klassens dynamikk er strukturert og hvordan læreren håndterer dynamikken. Johannes knyttet mobbing opp mot klasserommets hierarki. Eleven som er befinnet seg lavt på rangstigen i det sosiale klasserom hierarkiet kan i flere tilfeller støtte opp under mobberen i frykt for å selv havne på bunnen, og på denne måten unngå å selv bli et offer. Dette kan skape en fiktiv norm. Elevene som er tilskuere til mobbingen kan oppleve at han eller hun selv tar større avstand fra hendelsen enn han eller hun faktisk gjør (Roland,2014, s.84). Samtidig støtter det opp under mobbingens kompleksitet og gjør oppgaven i stor grad vanskeligere for læreren å kartlegge. Siden elever, særlig på sen barneskole og ungdomsskole er i stor endring, fysisk og psykisk, vil det være naturlig å forstå klassens sammensetning og kultur som dynamisk. Klassenskultur og normer formes i stor grad av kontaktlæreren. Lærerens bevisste forhold overfor temaet mobbing vil reflektere over til



klassen. Siden mobbingens aktører og klasserommets hierarki er i stadig endring i likhet med elevens utvikling, vil det være naturlig å tenke at kontaktlæreren må proaktivt arbeide med klassens miljø (Lyngsnes & Rismark, 2018). Hyppige utskiftninger av lærere og ansatte kan i mange tilfeller ha negative konsekvenser for elevgruppen som helhet. I alle klasser vil det finnes en form for klasseroms-hierarki. Det kjennetegnes ved en lærer på toppen som leder for klassen og elever under. Utfordringen flere av lærerne peker på er knyttet til læreres utskiftninger. Når en lærer byttes ut, kan elever ønske å få mer makt over klassen. Særlig hvis klassen allerede er utfordrende, med store gruppe splittelser, kan enkelte elever få for mye kontroll over klassens normer og regler. På den måten vil ikke læreren oppleves som en sterk nok autoritet, noe som i stor grad kan skape usikkerhet. Mobbing oppstår i de fleste tilfeller der usikkerhet dominerer klasserommet.

Lærerne nevnte flere likhetstrekk ved den som ble kategorisert som mobber og den som var offer. Ingen av lærerne ga et bastant svar på hvem som blir mobbet og hvorfor personen blir mobbet. De knyttet mobbingens roller til tilfeldigheter, fremfor indre og ytre kjennetegn. Problemstillingen om hvorfor en elev blir mobbet flyttes dermed vekk fra individnivå over til klassen og dens miljø. Dette støtter Rolands (2020) forklaring på at mobbeofrene ikke blir plukket ut basert på utseende, klær og dialekt. Avvik trenger dermed ikke å være en avgjørende faktor for at eleven blir mobbet. Samtidig kan indre og ytre trekk ved eleven bli brukt mot den av en plager, som en del av mobberens forsøk på å få makt og innflytelse.

### **5.1.2 Rollefordeling og kompleksitet**

To av lærerne i undersøkelsen beskrev mobbing som særlig komplisert fordi rollene kan endres. Olweus beskrev aktørene som vekslere (Olweus referert i Roland, 2014, s.62). Vekslere blir eksemplifisert med at en elev kan bli mobbet på skolen og tar hevn på nett. I intervjuene ble det trukket frem ett eksempel om en jentekonflikt der det tok lang tid for læreren å oppfatte rollefordelingen i mobbesaken. Forklaringen lå i at elevene hadde forskjellige oppfatninger av hva som hadde skjedd. Det er også en potensiell utfordring med hjemmet. Hvis læreren har en ulik oppfatning av hva som har skjedd enn eleven og dens foreldre kan dette være problematisk. Det er offerets stemme som skal bli hørt, men hvis det er usikkerhet rundt hvem som er den aggressive og hvem som sliter med å forsvare seg kan det være utfordrende å sette i gang riktige tiltak. Således støtter lærerens stemmer versjonsendringen av elevundersøkelsens mobbedefinisjon og forklaring i 2016. Mobbedefinisjonen ble endret i elevundersøkelsen

hovedsakelig for å forenkle språket. Samtidig ble ordet «ondsinnnet» fjernet. Dessuten ble det lagt til «kan ha vansker med å forsvare seg». Dette understreker at mobbing ikke bare alltid rammer de som har vanskelig med å forsvare seg (Wendelborg, 2021).

Lærerne peker flere ganger på at kompleksiteten i mobbesaker ofte oppstår fordi rollefordelingen ikke nødvendigvis er like synlig som det blir beskrevet i aviser og andre medier. Olweus er tydelig på at vi ikke kaller det mobbing når to elever er fysisk eller psykisk omtrent like sterke personer er i konflikt, mobbingen kjennetegnes dermed av ubalanse i styrkeforholdet (Olweus, 1992, s. 18). Et av mine hovedfunn retter seg mot at denne ubalansen Olweus peker på trenger ikke nødvendigvis være åpenbar og heller ikke konstant. Således skiller informantens forståelse av hva som er mobbing med Olweus, til en viss grad. Lærerne er enige i at ubalansen mellom aktørene kan være et tydelig tegn på mobbing og at dette går igjen i mobbedefinisjonen. Tilfeldighetene rundt hvem som får hvilken rolle retter seg dermed vekk fra individ over til sosial kontekst og relasjonelle årsaker. Asymmetri blir ofte trukket frem som en av de viktigste aspektene, som skiller mobbing fra opphetet krangel. Roland (2020) beskrev dette som et nødvendig kriteriet for å kunne kategorisere hendelsen for mobbing. Intervjuene pekte på at tradisjonell ondsinnnet mobbing, der en elev aktivt ønsket å skade en annen, fysisk eller psykisk, ikke var særlig gjeldende på deres skoler og klasserom.

Funnet peker vekk fra individnivå over til struktur, som i dette tilfellet blir klassen. Deres forståelse stemmer dermed i større grad overens med Søndergaards (2014) forklaring om at mobbing er «sosiale prosesser på avveie» Det er nærliggende å tenke at ubalansen oppstår når klassens hierarki blir formet. Samtidig er alle elever dynamiske, i form av at de utvikler personlighetstrekk, finner nye interesser og videreutvikler seg faglig fra tidlig mellomtrinn til slutten av ungdomsskolen. På den måten kan man argumentere for at det etablerte mønstret med klasserom hierarkiet kan endres, i samsvar med at elever endrer seg. Lund og Hegeland (2021) beskrev dette som et paradigmeskifte. Hvis en elev mobber en annen elev, kan årsaken være at klassens miljø tillater det, ved av at det allerede er etablert en usikkerhet som gir rom for å skape det tause flertallet (Høiby,2003). Det er på dette tidspunktet lærerne peker på tydelig klasseledelse som et motsvar til opprettelsen av en ukultur. En av lærerne forklarer at hvis det ikke er en tydelig leder vil noen andre ta denne plassen. Klasseromshierarkiet vil i dette tilfellet også gjelde læreren. Man er derfor avhengig av å ha en tydelig klasseleder. Innenfor retningen Classroom Management retter fokuset seg mot hvordan læreren kan forebygge eller håndtere

atferd som oppleves som krevende. Det gjøres ved anvendelse av proaktiv klasseledelse med formål om å etablere en tydelig struktur med klare regler og rutiner (Lyngsnes & Rismark, 2018). Teoretisk argumenteres det for å ha variert undervisning som fremmer engasjement. Teknikken kan brukes for å opprettholde kontroll over klassen, så vel som å utvikle elevens faglige læring (Kelly, 2019).

Mobbing som utfordring kan på den måten ses som en større samfunns utfordring som oppstår i grupperinger med utydelige strukturer og rammer. Utrygge psykososiale miljøer som får utløp gjennom individer som befester sin posisjon ved å svekke andres. Subjektivitet er vesentlig og nødvendig faktor i enhver mobbesak. Det muliggjør offerets stemme, slik at den blir hørt, forstått og trodd. Samtidig kan det subjektive elementet i mobbediskusjonen skape forvirring om hvem som er den opprinnelige driveren. Subjektiviteten blir på den måten en sentral faktor i mobbingens kompleksitet. Informantene erfarer at medias presentasjon av mobbing i skolen ikke samsvarer med realiteten som finner plass i skolen. Fremstillingen er ofte unyansert, miljøarbeiderne beskrev mobbing som psykisk terror fremfor fysisk aggressiv utagering. Høiby (2003) beskriver videre mobbing som et overgrep. Dette ble blant annet kjennetegnet ved at en elev er fysisk sterkere, eller er psykisk og sosialt mer ressurssterk. I tråd med dette beskrev miljøarbeiderne mobbing som psykisk terror. Overgrepet Høiby (2003) beskriver kan på den måten ikke alltid være like synlig.

## ***5.2 Lærerens hjelpemidler og utfordringer***

Læreren kan aldri ha fullstendig oversikt over alt som foregår i elevens skolehverdag. Han eller hun er derfor avhengig av å ha støtte fra sine elever, foreldrene til elevene og skolens ansatte. I dette delkapitlet skal jeg gjøre rede for og drøfte lærerens muligheter til å bekjempe mobbing i lys av mitt teoretiske rammeverk og lærerperspektivene som forekom i analysen.

### ***5.2.1 Evaluering og kartlegging som forebyggende verktøy***

Lærerne brukte forskjellige former for elevenevaluering for å få innsyn i hvordan eleven opplever skolehverdagen. Dette blir sett på som helt nødvendig for å være sikker på at eleven har en god skolehverdag og at 9 A-2 blir opprettholdt. Man kan aldri være helt sikker på hvordan en elev opplever sin tilstedeværelse på skolen, likevel henviser lærerne til ulike verktøy de bruker for å ha mulighet til å kartlegge elevens trivsel.

En av hovedutfordringene lærerne påpekte handlet om kartlegging og oversikt over hva som skjer på sosiale medier. Lærerne hadde forskjellige tilnæringsmåter for å finne ut hva som foregikk i elevens digitale livsverden. Mer om dette kommer under i «lærerens hjelpemidler». Alle lærerne brukte en form for evaluering, skriftlig eller muntlig for sin elevgruppe. Disse evalueringene ble brukt i tillegg til den årlige elevundersøkelsen. Den generelle tendensen blant mine informanter er at man vil være avhengig å ha andre undersøkelser for å kunne kartlegge elevens trivsel. En mulig utfordring retter seg dermed mot å ha forskjellige former for evaluering av elevens trivsel etter klassens spesifikke behov. Elevundersøkelsen kan således forstås som en indikasjon på det generelle trivselsnivået. Likevel kan det i flere tilfeller være nødvendig å ha andre former for undersøkelser for å oppnå et nyansert og presist bilde av enkeltelevens trivsel i klassen. Problemet kan ligge i hvordan læreren implementerer evaluering av trivsel inn i sitt klasserom og hvilken effekt det vil ha for elevene. En annen del av den samme utfordringen retter seg mot å få tilgang til nødvendig informasjon fra elevene, utenom å foreta tidkrevende evalueringer av elevens trivsel. Siden elever er forskjellige, vil lærerens skjemaer og muntlig samtale gi forskjellige indikasjoner på hvordan eleven opplever skolehverdagen. Samtidig kan elevens subjektive erfaring av skolen endres basert på hendelser som kan oppstå fra dag til dag. Læreren kan derfor i flere tilfeller være avhengig å få informasjon fra andre, som innehar en annen posisjon enn seg selv.

Den generelle tendensen blant lærerne viser at de er avhengige av elevene når det gjelder å få kjennskap til relasjonelle situasjoner som oppstår utenfor lærerens sfære. Owren (2021) beskrev disse elevene som barometer elever. Flere av lærerne forklarte at de kunne bruke disse elevene til å få kunnskap om klassens miljø og dens dynamikk. Ressurssterke elever kan derfor virke som en av lærerens viktigste hjelpemidler for å få oversikt over hvordan andre elever opplever skolehverdagen. Dette kan være særlig viktig i møte med elever som sliter med sosiale relasjoner. I undersøkelsen til Eriksen og Lyng (2019) kom det frem at lærere som ble beskrevet med høy relasjonell kompetanse kunne streve med å bygge en relasjon med elever som unndro seg kontakt. Dette var ofte elever som var sjenerte og som ikke hadde mange og gode relasjoner med andre i klassen. Barometer elevene kan sådan virke forebyggende i form av å ta kontakt med noen av disse elevene for å ufarliggjøre situasjonen (Restad og Sandsmark, 2021, s.130). Læreren må uansett forsøke å danne en god relasjon med eleven som sliter sosialt. Barometer eleven blir på den måten kun en ressurs i målet om å få mer kunnskap om elevens velvære.

For å kunne kartlegge elevens trivsel brukte Johannes fredagslogg som en skriftlig form for tilbakemelding på trivsel. Det ga han mulighet til å få frem tause elevers stemme om situasjoner som kunne oppleves vanskelig. Lærerens skjema kunne tilpasses til elever som hadde ulike vansker, faglig og sosialt, deretter endres etter hver uke. Ett av spørsmålene kunne være «hva har jeg gjort denne uken som har gjort andre glad?». Eleven får i stor grad mulighet til å reflektere rundt sin egen væremåte og på den måten kan en skriftlig form for evaluering av andre og seg selv skape en dypere forståelse om seg selv i møte med andre. Skårderud og Duesund (2014) beskrev mentalisering som en mellommenneskelig og selvrefleksjonskomponent. Det betyr at eleven skal forsøke å se andre innenfra og seg selv utenfra. Et annet aspekt ved denne tilnærmingen er at elevens stemme blir løftet opp og hørt. Det gir muligheter for å tilpasse undervisning og sette opp sosiale aktiviteter etter elevens ønske. Noe av den samme tilnærmingen har Gabrielle. Skolen hennes satser aktivt på ukentlige elevsamtaler. Elevens subjektive opplevelse av skolemiljøet er avgjørende for om retten er oppfylt og at de opplever å ha et trygt og godt skolemiljø (§ 9 A-2). Ofte blir elevsamtaler assosiert med faglig strukturert dialog, der læreren ønsker å snakke om elevens progresjon eller stagnering innenfor et fag eller emne. Samtalene kunne inneholde hvordan eleven hadde det på skolen, hva som kunne gjøres for at eleven skulle få det bedre. Skolehverdagen er fylt opp av undervisningstimer og nøyte planlagte aktiviteter. Dagene kan oppleves som heseblesende, både for lærere og elever. Derfor kan den verdifulle tiden til å sitte ansikt til ansikt med enkelteleven og snakke om hva den tenker, føler og opplever forsvinne i prioriteringen av fag og annet. Det betyr ikke at mesteparten av tiden på skolen skal brukes til andre ting enn fag. Heller ikke at implementeringen av tidssatte elevtiltak som lærerne beskrev gir betydelig bedre skole og klassemiljø. Tiltakene kan likevel begrunnes som klasseforebyggende og elevsentrert.

### 5.2.2 Digitalitet

Flere ganger i analysen ble digital mobbing nevnt som en av de vanskeligste mobberelaterte utfordringene i skolen. Landsrådet for Norges-barne og ungdomsorganisasjoners undersøkelse peker på at mange elever knytter ting som identitet og eksplisitt digital identitet opp mot det å mestre ungdomslivet (Helleve & Almås, 2021). I likhet med klassetilhørighet, kan det i flere tilfeller virke positivt hvis eleven opplever å ha en digital tilhørighet. Statistikk viser blant annet til omtrent alle unge i Norge er aktive på sosiale medier fra de er 13 år (Bufdir, 2021). Mange barn og unge er på digitale medier før de 13 år, det er i perioden de befinner seg på tidlig

ungdomsskole. Man kan anta at vennskap og interne grupperinger opprettholdes og utvikles ved hjelp av de sosiale mediene. Informantene har den samme oppfatningen om at digital mobbing er en av de vanskeligste og største utfordringene av mobbesaker satt i dagens kontekst. De har en felles forståelse om hva som gjør digital mobbing krevende, det knyttes til kommunikasjonsformene, usynlighet, uoversiktighet og hjem-skolesamarbeid.

Sosiale medier som en ny kommunikasjonsform trenger ikke være negativt for hverken eleven eller læreren. Det er viktig å understreke at de fleste ungdommer som ferdes på nettet ikke blir utsatt for digital mobbing. Seland (2022) forklarer at media tegner et overdrevent og skremmende bilde av ungdommers mediebruk. Det er viktig å presisere at det ikke betyr at digital mobbing ikke er et problem. Flere av de nevnte utfordringene knyttet til fomo, utestenging og baksnakking er reelle problemer for mange elever i norsk skole. Samtidig vil det være nærliggende å tenke at noe av årsaken til at mine informanter finner digitalisering og sosiale medier som mulig utfordrende og skadelig kan ha en direkte sammenheng med at den digitale utviklingen har vokst og fått fotfeste relativt raskt tidsmessig.

Utfordringen med digital mobbing kan derfor forstås som todelt. Den første delen handler om lærerens verktøy i form av elever, hjem-skole samarbeid, skolens ledelse og ansatte. *Verktøy* vil dette tilfelle omhandle lærerens menneskelige ressurser og kartleggingsverktøy. Den digitale mobbingen kjennetegnes ved å være skjult for personer som befinner seg utenfor dens sfære, man kan derfor argumentere for at man er enda mer avhengig å ha gode verktøy som lærer for å gjenkjenne og løse en digital mobbesak. Læreren er derfor ofte avhengig av en rekke aktører, noe som kan svekke lærerens handlingsmuligheter og handlingsrom. Alle lærere vil besitte ulike verktøy og på den måten forskjellige forutsetninger for å lykkes med arbeidet mot digital mobbing. Et annet sentralt argument retter seg mot foreldrenes rolle. Siden den digitale mobbingen som oftest er etter skoletid vil det være naturlig at foreldrene kobles på og innehar en betydelig del av ansvaret. Johannes beskrev denne situasjonen som delikat. Et godt-hjem skole samarbeid blir på den måten helt avgjørende for å kunne kartlegge, håndtere og løse mobbesaken. Den andre delen retter seg mot lærerens *kompetanse*. Et av funnene fra analysen peker på at lærerne ønsker felles caser og samarbeid for å få en bedre forståelse av hva som kjennetegner mobbing og spesifikt digital mobbing. Basert på funnene, trenger lærerne mer kunnskap og kompetanse på feltet. Samtidig forklarer lærerne at de ikke er på de samme sosiale mediene som elevene, dette kan ha en direkte effekt på deres forståelse av hvordan ulike sosiale

medier fungerer. Det blir blant annet synliggjort ved at to av lærerne forklarer at de ikke kjenner seg igjen i elevens digitale livsverden.

Digitale medier har endret måten vi kommuniserer på. Det fører både til at mobbingen tar plass på nye arenaer, samtidig som det også virker positivt for elever som søker tilhørighet andre steder enn i skolen og nærmiljøet. Informantene forteller at en av de største utfordringene ved mobbing er den som tar plass på nett. I møte med denne utfordringen forteller Owren (2021) at en klasse som er trygg, raus og lojal er nøkkelen for å avverge krenkende atferd på nett. Hun opplever sjeldent at en klasse med godt miljø totalt endrer atferd over nett, og utenfor skolen. For å løse digital mobbing, kan det være nødvendig å ha et godt fysisk psykososialt miljø. Et sentralt argument for at elever velger å baksnakke, ta avstand eller ekskludere seg fra fellesskapet på nett, kan derfor ha årsak i det som foregår på skolen.

### 5.2.3 Gyldig vi i praksis

*Gyldig vi* er Eriksen og Lyngs beskrivelse av det sunne felles identitetsskapende klassemiljøet. Begrepet henviser til å lage et felles prosjekt i klassen, som på sikt kan hjelpe enkelteleven. Lærerens generelle tendens peker mot en felles forståelse om å skape et godt klassemiljø som er bygd på flere av de samme prinsippene som Eriksen og Lyng (2018) beskrev med *gyldig vi*. De beskriver det på forskjellige måter og vektleggingen deres er ulik. Som nevnt ovenfor trekker lærerne frem en rekke løsninger og tiltak som kan forebygge mobbing. Tiltakene trenger ikke nødvendigvis være spesifikt rettet mot å bekjempe mobbing. Ofte kan tiltakene fungere som identitetsskapende og klasse fremmede. Felles for alle lærerne er at de med tydelighet viser til ulike metoder for å fremme en klasseidentitet. For å sikre elevens rett til et godt og trygt klassemiljø kan *gyldig vi* anvendes. Tiltakene lærerne nevner kan i stor grad være en direkte årsak til at eleven vil få det bedre. Som nevnt tidligere kan man ikke skille faglig og sosial læring. I dette tilfellet vil det bety at reelt *gyldig vi* i praksis kan gi mindre skolefravær, mer motiverte elever, med tryggere rammer for læring.

En av hovedutfordringene Eriksen og Lyng trakk frem som gjør et reelt *gyldig vi* nærmest umulig er hvis klasserommet er preget av en sosial eller faglig ukultur. *Gyldig vi* blir på den måten ikke bare et mål man oppnår, men noe som må skapes og ivaretas hele tiden. Johannes delte bekymringen for dette, når han snakket om oppstarten av skoleåret. Klassen hans var tidligere preget av uroligheter. Han brukte flere uker på å sette normer, klasseromskultur og

standarder. Å ha et godt klasseromsmiljø er en sentral forutsetning for at elevene skal oppleve, trivsel og læring. Under intervjuene kom det også tydelig frem at det kunne oppstå implikasjoner hvis læreren ikke opplevde å få støtte fra skolens ledelse. Støtten gjaldt i hovedsak tid til klassefremmede sosiale aktiviteter og at dette kan stå i konkurranseforhold til faglig tid. Alle lærere vil ha forskjellige personligheter og forutsetninger til å skape et reelt gyldig vi. Hvis læreren ikke opplever å få nok støtte kan dette få negative effekter på elevgruppen. Den siste utfordringen læreren peker på som har en vesentlig påvirkning på å ha et godt klassemiljø er kontinuitet hos lærerne. Lærerutskiftninger og vikarer ble trukket frem som en negativ konsekvens for elevene. Utfordringene nevnt ovenfor kan forhindre muliggjøringen av et gyldig vi. Gyldig vi forstås som en respons på mye av problematikken nevnt ovenfor i 5.1 for å forebygge utestenging, roller og hierarki. Ved etableringen av et reelt gyldig vi flyttes oppmerksomheten fra individ og intern vennegruppering over til klassen som helhet. Når dette skjer vil det i prinsippet være lettere for enkelt elever som av forskjellige grunner ikke finner sin plass i klassen og eller skolen. Det vil i stor grad gi disse elevene en tilhørighet og plass som ikke nødvendigvis ville eksistert hvis læreren på individnivå hadde iverksatt tiltak rettet mot å bygge sterk klassefelleskap. Det samme vil i flere tilfeller gjelde skolens ledelse i form av at dette kan bli sett på som et lagspill. Dette kan påvirke lærerens visjon for å realisere et gyldig vi. Lærerens uttalelser om at usikkerhet som en av de største årsaksforklaringene til at mobbing oppstår kan muligens forebygges ved å benytte seg av en gyldig vi tilnæringsmåte til utfordringen.

Det finnes forskjellige måter å stryke vi-et i en klasse. Johannes eksemplifiserte dette med at klassen hans hadde startet å spille sjakk. Brettspillet blir på den måten et samlingspunkt for klassen og en muliggjørende verktøy for inkludering og samling. Han beskrev videre at alle elevene spiller mot hverandre og sjakk kulturen har spredd seg videre på trinnet. Trine forklarte at hun vektla sosiale aktiviteter for at dette var noe elevene satte pris på og husket. Et argument som ofte blir brukt mot sosiale aktiviteter er at det står i direkte konkurranseforhold til fag og læringsutbytte. På den måten finnes det ikke plass til å iverksette sosiale tiltak i timeplanen. Samtidig er det viktig å bemerke at faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Sosiale aktiviteter kan dermed bli brukt for å fremme sosialpedagogiske mål. Det er mulig å ta tid fra andre fag, hvis dette brukes på læreplanmålene. Skolen kan dermed bruke og hente kompetansemål fra forskjellige fag og samle dem under et annet navn (Ruud, 2019). Den sosiale aktiviteten får på den måten et faglig og sosialpedagogisk



mål. Implementeringen av sosiale aktiviteter som fremmer en felles klasseidentitet trenger hverken by på økonomiske eller tidsrelaterte utfordringer. Trine trakk blant annet frem felles lunsj som et tiltak hun hadde brukt i klassen. Elevene fikk beskjed om å ta med hvert sitt pålegg, før læreren dekket opp til langbord. Dette var på lærerens eget initiativ. Det er en mulig negativ konsekvens med lærerstyrte aktiviteter. Noen lærere vil ta i bruk skolens nærområde og organisere forskjellige tilbud til elevgruppen, mens andre ikke vil det. Årsaken ligger blant annet i frivillighet og tid. Det er også verdt å merke at for noen klasser vil det være mer viktig å ha et reelt gyldig vi enn andre. Man kan likevel forstå initiativene fra læreren som en helhetlig tilnærming for å anvende folkehelse og livsmestring. Denne retningen handler om hvordan skolen og lærere har ansvar for å ivareta hele enkelteleven (Tjomsland, Viig og Resaland, 2021, s.27) Skolen kan på den måten fungere som et dynamisk system som påvirker elevens trivsel positivt.

Samtidig er hjelpemidlene læreren har til rådighet forskjellige. Dette kan i stor grad påvirke hvor lett eller vanskelig det vil være å skape, opprettholde og videreutvikle et gyldig vi. Hvis elevene har hatt en rekke lærere med forskjellige syn og vektlegging av et godt klasserommiljø. Uavhengig av vektlegging er det nærliggende å tenke at lærerne opererer med ulike tilnærminger og personligheter som i stor grad vil forme standardene for klassen. Elever på sen barneskole og ungdomsskole vil i flere tilfeller ønske forutsigbarhet. Mange elever vil i tillegg være avhengig av å gode rammer for å utvikle seg faglig og sosialt. Særlig barn og unge som har forskjellige nevrobiologiske tilstander eller nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD, autisme og Tourettes syndrom. Disse barna og ungdommene har særlig behov for struktur og forutsigbarhet (statped, 2021). Læreren, særlig på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, kan være en av elevens primære ressurs for instrumentell og emosjonell støtte. Instrumentell i form av å gi nødvendig hjelp til faglige oppgaver, veiledning for at eleven skal oppleve faglig utvikling så vel som anerkjennelse når den gjør noe riktig. I overordnet del blir beskrevet at læreren skal bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte (Udir, 2016). Lærerne forklarte at hvis de var syke over en lengre periode kunne det oppstå utfordringer i klassen med vikarer. Opprettholdelsen av et godt klassemiljø kan dermed knyttes til kontinuitet og forutsigbarhet knyttet til lærer, dette vil igjen påvirke elevene.

#### 5.2.4 Aktivitetsplikten og Det kollegiale fora

I 2017 kom det et nytt lovforslag fra regjeringen som omhandlet mobbing. Nulltoleranse prinsippet stod sentralt med aktivitetsplikten. Aktivitetsplikten er på mange måter ett av lærerens aller viktigste hjelpemidler. En av årsakene er at den er konkret, tydelig og følger en fast prosedyre frem til de individuelle tiltakene skal iverksettes. Således kan aktivitetsplikten forstås som det førende strukturelle tiltaket mot mobbing. Den skulle gjelde alle ansatte ved norske skoler (Danielsen, 2020, s.22). Aktivitetsplikten fungerer på denne måten som det førende dokumentet for lærerens arbeid med det psykososiale miljøet.

Alle lærerne var enige om at aktivitetsplikten spilte en vesentlig rolle i deres arbeidspraksis. Roland (2020) henviste til en annen mulig utfordring med aktivitetsplikten. Mobbing er ofte er en komplisert sak som oppstår ved interaksjoner mellom elever. Ingen mobbesaker vil være helt like, den vil være preget av sin særegne sak. Det vil derfor være en fordel å ha flere av skolens ansatte involvert i en mobbesak. Hvis man har et svakt kollegialt samarbeid kan man risikere at enkelt læreren blir stående alene. Samtidig var to av lærerne skeptiske til hvordan aktivitetsplikten blir anvendt. To av mine funn retter seg mot forskjellige deler av aktivitetsplikten. Det første viser til at aktivitetsplikten ikke trenger å bli brukt av de som opprinnelig har mest behov for det. Det andre funnet retter seg mot intensjonene bak den økte dokumenteringen. Jeg skal si mer om dette under.

En generell tendens peker på at lærerne var klare i sin formening om hvilke personer som skulle kobles på hvis de så eller opplevde at en elev ble mobbet. Alle lærerne jobbet på skoler med miljøarbeidere og sosiallærere. Disse aktørene ble pekt på først, i forbindelse med hvem som skulle bli koblet på når det var mistanke om mobbing.

Dette samsvarer med Rolands beskrivelse av det kollegiale fora. Det kollegiale fora ble beskrevet som nyttig i etableringen av samarbeid mellom ansatte for å arbeide mer systematisk med 9A (Roland, 2020, s.70). Deretter gjorde lærerne rede for hvordan de oppfattet og arbeidet med aktivitetsplikten. Hvis en ansatt så, hørte eller merket at noe var galt skulle personen rapportere dette videre og aktivt ta tak i situasjonen. Lærerne beskrev aktivitetsplikten som streng, men nødvendig for å systematisk avverge konflikter på et så tidlig som mulig tidspunkt. Ett av mine funn retter seg mot at aktivitetsplikten ikke trenger å bli brukt av de som

opprinnelig har behov for det. Aktivitetsplikten ble opprinnelig iverksatt i skolen for å tydeliggjøre lærerens rolle og ansvarsområde i saker som involverer elever.

Samtidig skulle aktivitetsplikten verne om sårbare elever og få frem deres stemme knyttet til utfordrende situasjoner. Marte forklarte at i all hovedsak er det ressurssterke elever og foreldre som vet om regelverket og på den måten de som benytter seg av det. Hun påpekte at dette kunne være en mulig svakhet med implementeringen. Aktivitetsplikten kan på den måten bli brukt mot sin egen hensikt i form av at de som trenger umiddelbar støtte og hjelp ikke nødvendigvis får det til fordel for ressurssterke elever og foreldre. Det bør nevnes at alle elever som opplever å ikke ha det trygt og godt på skolen har krav på å bli hørt, lærerens bekymringer kan tolkes som at elever med foreldre som ikke har de samme ressursene ikke får den samme hjelpen. Et annet viktig funn, retter seg mot intensjonene og virkningen av den økte bruken av dokumentasjon. Trine og Marte fremhever at alt må dokumenteres. Noe som i hovedsak er viktig for å kunne kartlegge og iverksette riktige tiltak for eleven. Lærerne setter likevel spørsmålstegn ved intensjonene bak dokumenteringen. Marte forklarte at skolen hennes er veldig opptatt av å iverksette vedtak for å gjøre prosessen ryddig, slik at skolen kan ha sitt på det rene. Man kan derfor stille spørsmålstegn bak intensjonene ved dokumenteringen, om det retter seg mot å beskytte skolen som institusjon fremover individet. En grad av loggføring vil i flere tilfeller være nødvendig. Tidligere forklarte jeg hvordan flere av lærerne hadde brukt en form for loggføring for å kartlegge elevens trivsel. En slik undersøkelse vil i stor grad øke sjansen for å oppdage ting som muligens ikke hadde blitt funnet hvis lærerne ikke hadde hatt undersøkelser som er skreddersydd for sin elevgruppe.

Løsninger vil være avhengig av en rekke forskjellige aktører innenfor skolens system. Dette kan være skolens ledelse, assistenter, miljøarbeidere, sosial-lærere og andre lærere. Skolens kultur for de ansatte, kan på den måten være utslagsgivende for hvilke verktøy og hjelpemidler den enkelte læreren besitter. Dette kan som nevnt variere fra skole til skole. En mulig fallgrube ved dette er at noen lærere kan oppleve å få støtte, i form av økonomisk hjelp til aktiviteter, overtidbetaling og tidslagte aktiviteter bestemt av skolen med formål om å styrke det sosiale miljøet. Mens andre lærere kan oppleve å måtte organisere ubetalte aktiviteter på egenhånd, ha en ledelse og kollegialt fora som ikke støtter dens intensjoner og tanker om å fremme klassens identitet med de samme virkemidlene. Den generelle tendensen lærerne gir uttrykk for er at mobbing som problem i skolen ikke alltid kan løses av læreren alene. læreren alene.

### *5.3 Avsluttende refleksjoner*

Det første forskningsspørsmålet setter søkelyset på hvordan lærerne definerer og forstår mobbing. Denne undersøkelsen viser at hierarkiske sosiale forskjeller i klassen muliggjør mobbing i mye større grad enn klasserom som operer med et gyldig vi prinsipp. Lærerne forstår mobbing som et komplekst og dynamisk problem som oppstår i usikre miljøer. De knytter usikkerheten til utydelig klasseledelse, en usunn klassekultur, utfordringer ved samarbeid med ledelse, hjem-skole samarbeid, rollefordeling og nye kommunikasjonsformer.

Det andre forskningsspørsmålet retter seg mot hva læreren kan gjøre i møte med de nevnte utfordringene som oppstår i samsvar med lærerens forståelse. For det første forholder lærerne seg til de samme strukturelle tiltakene og undersøkelsene i form av aktivitetsplikten og elevundersøkelsen. Begge fremlegges som sentrale og grunnleggende verktøy som anvendes i arbeidet mot mobbing og kartlegging av det psykososiale miljøet. For det andre opererer de med egne individuelle hjelpemidler for å få et mer nyansert og oppdatert bilde på hvordan situasjonen er i deres klasserom. Lærerne forklarer at evalueringene har gitt dem økt informasjon om elevens trivsel og hverdag, som på sikt kan avdekke skjult mobbing. Undersøkelsens funn viser at deres egne verktøy er avgjørende for å få nødvendig spesifikk kjennskap til situasjoner som oppstår utenfor deres sfære. Elevundersøkelsen blir på den måten et supplement i målet om å få en helhetlig forståelse av elevens trivsel på skolen.

For å forebygge mobbing vektlegger lærerne ulike tilnæringsmåter som alle støtter opp under å skape et sterkt klasserom felleskap. Lærerne eksemplifiserte ved å anvende sosialpedagogiske turer og aktiviteter. Ofte er slike tiltak tidkrevende og økonomisk drevet. En særlig utfordring er at ansvaret i flere tilfeller kan ligge på læreren alene ved anvendelse av sosiale aktiviteter etter skoletid. Hvis læreren ikke får betalt eller støtte kan man risikere at sosiale initiativ med formål å styrke klassefellesskapet forsvinner. Dette vil være skadelig for klasser med et utrygt psykososialt miljø. Tiltakene læreren benytter seg av vil derfor variere basert på støtte, behov, autonomi og personlighet. Man kan derfor argumentere for at gyldig vi-begrepet ikke kun gjelder klassen, men skolens felles visjon for å forhindre mobbing.

Videre i undersøkelsen kommer det frem at man kan bruke fag for å fremme klassefellesskapet. Dialogisk undervisning baserer seg på elevens interaksjon med hverandre. Læreren kan på den måten kombinere undervisning med forebygging av mobbing. Klasser med dårlig psykososialt

miljø kjennetegnes ved klare hierarkier, store sosiale forskjeller og usikkerhet. Det dialogiske klasserommet kan sådan virke muliggjørende for at alle elevers stemmer blir hørt, og man på sikt kan få et aktivt mer balansert klasserom. I et lengre tidsperspektiv kan dette være gunstig for elevens sosiale utvikling.

Det siste forskningsspørsmålet er todelt og setter søkelyset på lærerens strukturelle og individuelle begrensninger i arbeidet mot mobbing. Lærerne er enige om at de ønsker og trenger mer kompetanse om mobbing. De foreslår at skolen deres kan bli med på mobbekampanjer og sette av fellestider til caseoppgaver. Siden mobbing er i utvikling, kan man argumentere for at lærerens kompetanse på feltet bør oppdateres og utvikles i samsvar med mobbingens utfordring kontekst. Det andre elementet i forskningsspørsmålet retter seg mot tid som begrensning. Tid kan kobles mot tiltak og forebygging satt i lys av lærerens kompetanse. Lærerne har allerede travle hverdager, det kan derfor virke tidskrevende å implementere tiltak innen eller utenfor skolesystemet. Samtidig vil alle klasser være forskjellige, en felles mal for tiltak vil på den måten være nærmest umulig. Det kan derfor virke hensiktsmessig å ha klare rutiner og praksiser som er tilpasset av læreren i samarbeid med skolens ledelse etter klassens behov.

## 6 Litteratur

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 8. September). Barn og unges mediebruk. Hentet fra: [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn\\_og\\_unges\\_mediebruk/?msclkid=5481e099ae8511eca1f3031203d62852#heading7794](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_mediebruk/?msclkid=5481e099ae8511eca1f3031203d62852#heading7794)

Danielsen, A, G. (Red) (2020). *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Danielsen, A, G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø-medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Duesund, L & Skårderud, F. (2014) *Mentalisering og uro. Norsk pedagogisk tidsskrift (98)*, 152-164.

[https://www.academia.edu/30014717/Norsk\\_Pedagogisk\\_Tidsskrift\\_Mentalisering\\_og\\_uro?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/30014717/Norsk_Pedagogisk_Tidsskrift_Mentalisering_og_uro?email_work_card=view-paper)

Elev- Lærling- og mobbeombudene i Norge, (2020) *Klassens time*. Hentet fra <https://www.xn--elevrd-mua.no/klassens-time>

Eriksen, I, M. & Lyng, S,T. (2018). *Elevens psykososiale miljø-gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget

Ertesvåg, F. (2021) Lærere utslitt av corona-skolen – halvparten har vurdert ny jobb. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Ga0p9J/larere-utslitt-av-corona-skolen-halvparten-har-vurdert-ny-jobbkforlaget>

Federici, R, A. & Skaalvik, E, M. *Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevens motivasjon og læring*. [https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/#:~:text=Emosjonell%20st%C3%B8tte%20handler%20om%20i%20hvilken%20grad%](https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/#:~:text=Emosjonell%20st%C3%B8tte%20handler%20om%20i%20hvilken%20grad%20)

[20elevene.f%C3%A5r%20konkrete%20r%C3%A5d%20og%20praktisk%20veiledning%20i%20skolearbeidet.](#)

Finne, J, N. & Roland, E. *Oppfølging etter mobbing situert rehabilitering*. Bergen: Fagbokforlaget

Foss, A, S. (2008). *Gutter og jenter mobber likt*. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-sosiologi/gutter-og-jenter-mobber-lik/958784>

Guldbrandsen, C. (2022, 22. februar) -Media tegner et overdrevent og skremmende bilde av unges nettbruk. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-data-mobbing/media-tegner-et-overdrevent-og-skremmende-bilde-av-unges-nettbruk/1981221?msclkid=a4ce5da2ae8711ec9580be47e703df49>

Gleiss, M, S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS

Gusfre, K, S. (2018). *Aktivitesplikten i praksis*. Oslo: Pedlex

Houge, E, S. (2020). *Fire tips til deg som vil være en ekstra god kollega i utfordrende tider*. <https://psykologisk.no/2020/10/fire-tips-til-deg-som-vil-vaere-en-ekstra-god-kollega-i-utfordrende-tider/>

Høyby, H. (2003). *Mobbing kan stoppes*. Bergen:Fagbokforlaget

Jensen, H. og Juul, J (2003) *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.

Jåsund, C, B. (2014, 19. Mai) *Mobbeoffer:-Lærere kan lite om mobbing*. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/rogaland/etterlyser-mobbekompetanse-1.11722029>

Kelly, M. (2019). *4 Tips for Effective Classroom Management*. [4 Tips for Effective Classroom Management \(thoughtco.com\)](#)

Kjølleberg, E. & Moland (2019, 3. Nov) *Forsker om skjult nettverk:- Skadelige fellesskap*. NRK. Hentet fra [https://www.nrk.no/dokumentar/forsker-om-det-morke-nettverket\\_-\\_skadelige-fellesskap-1.14739040](https://www.nrk.no/dokumentar/forsker-om-det-morke-nettverket_-_skadelige-fellesskap-1.14739040)

Krumsvik, R, J. (Red). (2019). Kvalitativ metode i lærarutdanninga (1utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forsknings-intervju* (3utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lund, I & Hegeland, A. (2021). *Mobbing i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS

LNU.(2018). Livsmestring i skolen. *For flere små og store seiere i hverdagen*. Rapport. Oslo: Oslo: Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). Hentet fra: <https://www.inu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2018). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen*. Oslo: Gyldendal Forlag AS

Opplæringslova (1998) § 9 A-3 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>

Opplæringslova (1998) § 9 A-4 Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø. (LOV-1998- ?)

Roaldset, D. (2015). Den sjette grunnleggende ferdigheten. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/d/>

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. (2020). *Mobbeloven*. (1.utg) Bergen: Fagbokforlaget

Ruud, M. (2019. 1 april) Hver skole kan sette opp et fag på timeplanen selv om det ikke står der. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/skoleledelse-skolestyring-skoleutvikling/hver-skole-kan-sette-et-fag-pa-timeplanen-selv-om-det-ikke-star-der/126350?msclkid=bf251193b00f11ec9df37890fe4706eb>

Sandsmark, J. (Red.). (2021). *Mobbeforebygging i et felleskapersperspektiv- Nye stemmer i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS



Samnøen, Ø. (2018). Mobbing på digitale arenaer. (1utg) Oslo: Cappelen Damm AS

Statped. (2021, 26. April). Pedagogiske og digitale verktøy. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/?depth=0&print=1&msclkid=f2b95566b1bb11ec999cb741d464b26c>

Stray, J, H. (Red.) & Wittek, L. (Red). (2019). Pedagogikk- en grunnbok. Oslo: Cappelen Damm AS

Svendsen, P. (2022, 10. februar). Det er mest mobbing på 5. til 7.trinn. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/elevundersokelsen-mobbing-tonje-brenna/det-er-mest-mobbing-pa-5-til-7-trinn/312049?msclkid=04942cc5a91f11ec860e9c2c86d8799b>

Tjomsland, H, E & Viig, N, G & Resaland, G, K (red.) (2021) Folkehelse og livsmestring i skolen i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming. Bergen: Vigmostad & Bjørke ASK Forlag AS

Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4utg) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva skal skolen gjøre? (Aktivitetsplikten) Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>

Utdanningsdirektoratet. Folkehelse og livsmestring. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet. Overordnet del Sosial læring og utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra: [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#:~:text=En%20st%C3%B8ttende%20l%C3%A6rer%20viser%20b%C3%A5de%](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#:~:text=En%20st%C3%B8ttende%20l%C3%A6rer%20viser%20b%C3%A5de%20)

[20emosjonell%20og%20faglig,mestre%2C%20og%20at%20de%20opprettholder%20motivas  
jonen%20for%20I%C3%A6ring.?msclid=df6a25a5b1cb11ecb8072f4b5303c4b8](https://www.udir.no/contentassets/995e2b3f631244bf8330a4a3a380e0ee/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2020_21.pdf)

Utdanningsnytt (2012, 20 august) *Dette kjennetegner et mobbeoffer*. Hentet fra:  
<https://www.udanningsnytt.no/grunnskole/dette-kjennetegner-et-mobbeoffer/199941>

Utdanningsforbundet (2017, 24 juli) *Rektorer: Skoleøkonomien har blitt dårligere*. Hentet fra:  
<https://www.udanningsforbundet.no/nyheter/2017/rektorer-skoleokonomien-er-blitt-darligere/>

Uthus, M. (Red). (2020). *Elevens psykiske helse*. (1 utg). Oslo: Gyldendal Forlag AS

Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/2021*.  
[https://www.udir.no/contentassets/995e2b3f631244bf8330a4a3a380e0ee/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2020\\_21.pdf](https://www.udir.no/contentassets/995e2b3f631244bf8330a4a3a380e0ee/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2020_21.pdf)

## 7. Vedlegg

### *Vedlegg 1, Intervjuguide*

#### **Intervjuguide Masteroppgave:**

##### **Innledning:**

Bakgrunnsinformasjon: Hva slags utdanning har du? Har du erfaring fra andre skoler? Hvor lenge har du jobbet i skolen? Hvilke fag underviser du i? Hva motiverer deg mest i jobben din? Hvorfor valgte du akkurat dette yrket?

##### **Klassemiljø:**

Hva kjennetegner en klasse med et godt klassemiljø?

Hva gjør du for å skape et trygt og godt klassemiljø?

Felleskapende og inkluderende undervisning?

Hvordan opplever du hjem-skole-samarbeidet?

Hva gjør du for å skape gode relasjoner mellom deg selv og elevene dine?

Har du/dere noen sosiale aktiviteter i klassen på skolen/utenfor skolen?

##### **Mobbing:**

Mobbing er vonde handlinger som utestenging, ryktespredning, erting eller dytting, slag og spark mot en som ikke kan forsvare seg. Mobbing vert definert som aggressiv åtferd som vert gjentatt over tid og er karakterisert ved eit ujamt styrkeforhold (sitat)

Hva er mobbing?

Hva er krenkelser?

Hvem mobber?

Hva gjør du hvis du mistenker at en elev blir mobbet?

Mobbing, forekommer i ulike former, hvilke type mobbesaker er mest utfordrende å løse/ ta tak i?

Ser du noen svakheter i ditt skolemiljø som kan bidra til mer mobbing?

I hvilken grad samarbeider du med andre lærere på tvers av klasser?

Lærerens erfaring knyttet til tema mobbing, er mobbing et problem i hans/hennes klasserom?

Ofte er mobbing vanskelig å oppdage for voksne, hva mener du er de viktigste faktorene for å avdekke?

Hva slags erfaringer har du fra samarbeidet med andre lærere?

Og med skolens ledelse?

Hvilke type mobbesaker forekommer mest?

Tanker om mobbing som problem i norsk skole, hva er de største pådriverne? Hvordan jobber du/skolen med å forhindre?

Bevisst/ubevisst jobbing?

### **Kompetanse og forebygging av mobbing som problem:**

Hva synes du/dere selv er deres styrke i arbeidet mot mobbing på denne skolen, og hva slags ny kompetanse har du/dere behov for?

Kan ulike undervisningsmetoder påvirke klassemiljøet? På hvilken måte?

Hva er hovedutfordringene med tanke på et systematisk og kontinuerlig arbeid for å avdekke mobbing på en skole?

### **Aktivitetsplikten:**

(Intro)Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. For å sikre elevene denne retten, har skolen en aktivitetsplikt etter oppl. § 9 A-4. Formålet med

aktivitetsplikten er å sikre at skolene handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen.

Skolens aktivitetsplikt er delt i fem delplikter. Alle som arbeider på skolen har plikt til å følge med, gripe inn og varsle hvis de får mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Skolen har plikt til å undersøke og sette inn egnede tiltak som sørger for at eleven får et trygt og godt skolemiljø.

Aktivitetsplikten innebærer også at skolen skal sørge for elevenes medvirkning. Dette gjøres ved at involverte elever blir hørt og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i skolens arbeid. Skolen må ta hensyn til barnets beste i alle vurderinger og handlinger for å oppfylle aktivitetsplikten.

Opplever du at aktivitetsplikten har en funksjon i din arbeidshverdag?

Har skolen du jobber på brukt tid på aktivitetsplikten felles?

Hva mener du/dere er gode tiltak og rutiner for å kartlegge og analysere alle former for krenkelses?

**Avrundings spørsmål:**

Er det noe spesielt du har lyst til å legge til med tanke på temaet (Mobbing, klasseledelse, aktivitetsplikt, håndtering av hendelser med elever eller annet)?

Er det greit for deg at jeg kontakter deg senere, hvis jeg skulle lure på noe?

## Vedlegg 2, Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [Mobbing- Hvordan lærere forebygger mobbing](#) / Vurdering

# Vurdering

**Referansenummer**

249064

**Prosjekttittel**

Mobbing- Hvordan lærere forebygger mobbing

**Behandlingsansvarlig institusjon**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

**Prosjektperiode**

15.08.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

22.10.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Nettskjema diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3, Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet? Forebygging og hindring av mobbing på skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere arbeider for å forebygge/stoppe mobbing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Min problemstilling for prosjektet er: Hvordan kan lærere bidra til et godt klassemiljø med særlig vekt på forebygging av mobbing?

Jeg har også valgt å ha med to ulike forskningsspørsmål. 1. Hvilke strukturelle og individuelle tiltak/metoder kan læreren benytte for å avdekke skjult mobbing? 2. Hvordan kan god klasseledelse være forebyggende for mobbeofferets psykiske helse? Formålet med min masteroppgave er å belyse læreres stemme når det kommer til temaet mobbing i skolen. Hvilke metoder og hvordan lærere arbeider med mobbing som utfordring i skolen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF VITENSKAPELIG HØYSKOLE

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ved hjelp av gatekeepers, fire lærere på ulike skoler vil få henvendelse om å være en del av mitt prosjekt samt en miljøarbeider. Etter å ha snakket med en i administrasjonen der jeg jobber, fikk jeg utdelt en liste med navn på mulige informanter.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et semistrukturert intervju. Det vil ta deg ca 30-60 minutter. Spørsmålene vil inneholde temaer som mobbing, klasseledelse, strukturelle og individuelle tiltak for forebygging, samarbeid med lærere, foreldre og ledelse. Dine svar vil bli registrert ved lydopptak.

#### 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.

Ved å bruke Uios diktafon app tar jeg opp intervjuet. Intervjuet eies kun av meg og kommer ikke til å deles med andre. Når prosjektet er ferdig, slettes intervjuet filene øyeblikkelig. Filene vil bli lagret i mapper med andre navn, intervjuene vil også ligge på en app med passord verifikasjon. Det vil heller ikke stå navn eller annen informasjon til å gjenkjenne informantene. Vil også bruke ekstern harddisk for å oppbevare informasjon. Lærere og sosialarbeider i undersøkelsen vil ikke bli navngitt, informasjonen fra intervjuene vil bli anonymisert. Min veileder Janicke Heldal Stray vil samarbeide og hjelpe meg underveis i prosessen, hun vil også ha tilgang til opptakene frem til prosjektslutt, men opptakene eies av meg.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er er å ha innlevert hele prosjektet i mai måned. Opptakene og personopplysninger vil bli slettet etter prosjektslutt.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

MF Vitenskapelig Høyskole ved i [redacted]  
Epost: [redacted] og [redacted]

- Vårt personvernombud: MF vitenskapelig høyskole. Berit Widerøe Hillestad. Email: [personvern@mf.no](mailto:personvern@mf.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

  
(Forsker/veileder)

---

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Hvordan kan lærere bidra til et godt klassemiljø med særlig vekt på forebygging av mobbing? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et semistrukturert intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)