

# Masteroppgåve

## Undervisning og læring

Ansatte i skulen si forståing av mobbing,  
og deira oppleving av å møte utfordringane i  
skulekvardagen.

Marit Helen Stave

Spesialpedagogikk

Tal ord: 34072



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Abstract

Despite extensive efforts and legislation designed to ensure that children and young people have a safe and healthy psychosocial learning environment, the vision of zero bullying has not been accomplished. Bullying exists and schools have difficulties in both stopping it and preventing it in the first place (Backmann, Bergem, Buset, Festøy, Groven, Haug, Hungnes & Rødal, 2020).

Currently, Norwegian and international research on bullying is comprehensive (Roland, 2020) and while previous research focused on individual and physical factors, a recent expanded perspective has investigated social and contextual factors that may have an impact on bullying. Nationally and internationally, there is a recurring debate about how to define bullying and from a relative unilateral emphasis on the individuals involved, the focus is now more on the complexity of the phenomenon. The underlying understanding of bullying will determine how the problem should be addressed.

This qualitative study will address the following problem:

**“How do school staff understand bullying as a phenomenon and how do they experience facing the challenges of everyday school life?”**

The theoretical perspectives of this study are found in national and international literature and research in the field, in addition to legislation and governance documents that are fundamental to the school’s work.

The empirical material on which the study is based, is collected through three focus groups; one primary school, one lower secondary, and one upper secondary school. The focus group participants are teachers and other school employees who interact closely with the same pupils.

The interviews in this study reflect a school life that, despite clear guidelines on what should be the basis of addressing bullying and other violations, nevertheless is characterised by more questions than answers. Results from this study show that a clear definition does not necessarily help, in practice, guiding to a solution. Bullying is a complex issue, where several

views need to be examined in determining to what extent bullying is understood and approached in everyday school life.

## Samandrag

Trass i stor innsats og eit lovverk som skal sikre barn og unge eit trygt og godt psykososialt skulemiljø, har ein ikkje lukkast med nullvisjonen om at mobbing ikkje skal eksistere. Mobbing førekjem, og skular har vanskar både med å forebygge og stoppe mobbing (Backmann, Bergem, Buset, Festøy, Groven, Haug, Hungnes, Rødal, 2020).

Norsk og internasjonal forskning på mobbing er i dag omfattande (Roland, 2020). Medan den tidlege forskinga var konsentrert om individuelle og fysiske faktorar, har perspektivet dei seinare åra vorte utvida til å undersøke sosiale og kontekstuelle faktorar som kan ha betydning for mobbing. Det foregår i dag ein stor diskusjon nasjonalt og internasjonalt om korleis mobbing skal definerast. Synet på mobbing har utvikla seg frå å ha ei relativt einseitig vekt på individa som er involverte, til å i større grad sjå kompleksiteten i fenomenet. Kva forståing ein legg til grunn vil ha konsekvensar for korleis ein møter problematikken.

Dette er ein kvalitativ studie som skal finne svar på følgjande problemstilling:

### **Korleis forstå ansatte i skulen mobbing som fenomen, og korleis opplever dei å møte utfordringane i skulekvardagen?**

Dei teoretiske perspektiva i denne studien er henta frå nasjonal og internasjonal litteratur og forskning på feltet, i tillegg til lovverket som styrer skulen si verksemd.

Det empiriske materialet som studien er basert på er samla inn i tre fokusgruppeintervju; ein barneskule, ein ungdomsskule og ein vidaregåande skule. Deltakarane i fokusgruppene er lærarar og ansatte i skulen med anna fagleg bakgrunn, som arbeider tett på dei same elevane.

Intervjua i denne studien teiknar eit bilete av ein skulekvardag som, til tross for klare retningslinjer om kva som skal ligge til grunn for å møte mobbing og andre krenkingar, likevel er prega av fleire spørsmål enn svar. Resultat frå denne studien viser, at ein tydeleg definisjon ikkje nødvendigvis er med på å styre den praksisen som fenomenet fører med seg. Mobbing er eit komplekst saksfelt, der fleire forhold er med på å bestemme korleis mobbing vert forstått og møtt i skulekvardagen.

## Forord

«Du er der du skal vere» var det ei klok dame som sa til meg ein gong. Sjeldan har den setninga føltes meir riktig enn akkurat no. At eg no er ferdig med denne oppgåva, som eg på eit tidspunkt trudde hadde vorte ein naturleg del av livet mitt, kjennest fantastisk godt!

Å jobbe med denne oppgåva i over to år, har har vore ein prosess som har gitt meg viktig og nyttig lærdom på fleire plan, både fagleg og mentalt. Mobbing er eit tema som byr på sterke historier, vekker kjensler og utfordrar oss på haldningar og verdiar. At mobbing er eit alvorleg og svært viktig tema vi må få meir kunnskap om, er udiskutabelt. Men aller først må vi starte med oss sjølve. Vere modige nok til å ta diskusjonane. Heime, på pauseromet eller på nett.

Sjølv om dette på mange måtar har vore ein einsam prosess, er det likevel mange som har vore med meg, støtta, oppmuntra og hjelpt til.

Først og fremst. Min trufaste rettleiar Anne Randi Fagerlid Festøy, som fekk meg igong att då eg var nær på å gi opp, som har heia meg fram til målstreken med oppmuntrante ord og konstruktive tilbakemeldingar. Med mange små musesteg har ein plutselig gått ein lang distanse sa du til meg. Utan deg hadde eg aldri kome hit! Eg er djupt takknemleg.

Takk til Peder Haug, som tok seg tid til gjennomlesing og ein prat på tampen. Du gav meg svært nyttige og verdifulle innspel, slik at eg kom heilt i mål.

Takk til alle som stilte opp i fokusgruppene, og for at eg fekk innblikk dykkar skulekvardag.

Tusen takk til dei to kjæraste jentene mine, Selma og Olianna. Med stort tolmod har de måtte leve med ei mamma som alltid måtte skrive oppgåve når vi helst ville ha fri og vere saman.

Takk så, til familie og vener som har heia på meg, gitt meg mat og teke telefonen når det har røynt på som verst. Ei spesiell takk til Sølvi, du mi kjære storesøster, som alltid stiller opp for meg, og alle andre. Mi mentale støtte heile vegen.

Sykkylven, 1. juni 2021

Marit Helen Stave

## Innhald

1.0 Innleiing .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3. Kunnskapsgrunnlag .....	2
1.4 Metodisk tilnærming .....	3
1.5 Oppgåva sin struktur .....	3
2.0 Kunnskapsgrunnlag .....	5
2.1 Nasjonale føringar for arbeid mot mobbing .....	5
2.1.1 Opplæringslova kapittel 9A – Elevane sitt skulemiljø .....	6
2.1.2 Retten til eit trygt og godt skulemiljø.....	6
2.1.3 Nulltoleranse og systematisk arbeid .....	7
2.1.4 Aktivitetsplikt for å sikre at alle elevar har eit trygt og godt psykososialt skulemiljø.....	8
2.1.5 Fylkesmannen si handheving av aktivitetsplikta i enkeltsaker.....	10
2.2 Forhold i skulemiljøet med betydning for mobbing.....	11
2.3 Ulike forståingar av mobbing og definisjonsdilemmaet.....	14
2.3.1 Det 1. paradigmet.....	15
2.3.2 Det 2. paradigmet.....	17
2.4 Former for mobbing .....	19
2.5 Oppsummering og sentrale trekk.....	21
3.0 Metodologi .....	22
3.1 Vitskapsteoretiske perspektiv .....	22
3.1.1 Fenomenologi.....	23
3.1.2 Hermeneutikk.....	23
3.2 Kvalitativ studie .....	24
3.2.1 Kvalitativt forskingsintervju.....	25
3.2.2 Fokusgruppe .....	26
3.2.3 Styrkar og veikskarar ved fokusgrupper .....	27
3.3 Intervjuguide og førebuing.....	28
3.3.1 Utvikling av intervjuguide.....	29
3.3.2 Strukturering av fokusgruppe og moderatorrolla .....	30
3.4 Utval .....	31
3.4.1 Antal og størrelse på fokusgruppene .....	32
3.4.2 Presentasjon av deltakarane .....	33
3.5 Intervjuprosessen .....	34

3.5.1 Gjennomføring av fokusgruppene.....	34
3.5.2 Innsamling og behandling av datamateriale .....	36
3.6 Analyse .....	37
3.6.1 Tematisk innholdsanalyse som strategi.....	38
3.6.2 Kategorisering og koding.....	39
3.6.3 Abduktiv analysestrategi, ein kombinasjon av teoridrivne og empiridrivne kodar .....	40
3.7 Validitet og reliabilitet.....	42
3.7.1 Reliabilitet.....	42
3.7.2 Validitet .....	43
3.8 Etske vurderingar.....	46
4.0 Presentasjon av funn .....	49
4.1 Definisjon av og ulike former for mobbing .....	49
4.1.1 Barneskulen – «Det er så mange former for mobbing og plaging...» .....	49
4.1.2 Ungdomsskulen – «Altså, alle veit på ein måte kva mobbing er, tenker eg.» .....	51
4.1.3 Vidaregåande - «Eg synest det har vorte vanskelegare å forhalde seg til omgrepet dei siste åra».....	54
4.1.4 Samanfattande analyse og tolking .....	56
4.2 Årsaksforklaringar .....	57
4.2.1 Barneskulen – «Det er ingen som vil vere i lag med meg, ingen vil leike med meg, og derfor sparkar eg og derfor slår eg».....	57
4.2.2 Ungdomsskulen – «Det blir jo ein slik maktkamp nesten, det at du får med deg andre gjer kanskje at du føler at du har makt» .....	59
4.2.3 Vidaregåande – «(...) særlig maktmennesker er gode på å oppfatte sårbarhet» .....	59
4.2.4 Samanfattande analyse og tolking .....	61
4.3 Styringsdokument og tydinga av desse i skulekvardagen .....	62
4.3.1 Barneskulen – «Vi har ein handlingsplan ja...».....	62
4.3.2 Ungdomsskulen – «Nulltoleranse betyr vel eigentleg berre at om ein ser noko, så lar ein ikkje vere å reagere» .....	64
4.3.3 Vidaregåande – «Det skal inn til leiinga, til ein eller annan person som har ansvar, og så høyrer vi ikkje noko meir.».....	65
4.3.4 Samanfattande analyse og tolking .....	66
4.4 Leiing, samarbeid og handtering av mobbesaker .....	66
4.4.1 Barneskulen - «Eg burde hatt litt meir tid, det kjem liksom på toppen, og samtidig er det så viktig å få løyst det!» .....	66
4.4.2 Ungdomsskulen – «Og dersom vi treng hjelp frå administrasjonen, får vi selvfølgelig det.» .....	68
4.4.3 Vidaregåande – «Det hender at eg drit i retningslinjene våre, og det fungerer betre» .....	69
4.4.4 Samanfattande analyse og tolking .....	73

5.0 Drøfting.....	74
5.1 Mobbing – forstått som noko meir enn det definisjonen rommar .....	76
5.2 Ideal møter realitet i arbeidet for eit trygt og godt skulemiljø .....	78
5.2.1 Nulltoleranse – eit omgrep det er komplisert å få grep om.....	80
5.2.2 Det viktige skulemiljøet .....	82
5.3.3 Mobbing – eit fenomen med fleire ansikt.....	83
6.0 Avslutning.....	83
7.0 Kjelder.....	88
Vedlegg.....	i
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	i
Vedlegg 2 – Godkjenning frå NSD .....	iv
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til deltakarar i prosjektet.....	viii
Vedlegg 4 – Skjema for kodar og kategorisering.....	xi



## 1.0 Innleiing

«Alle elevar har etter §9A i opplæringslova krav på eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). For at elevane skal oppleve skulekonteksten som helsefremjande er det avgjerande at læringsmiljøet er inkluderande. Mobbing er ein av dei sterkaste indikatorane på manglande inkludering, og konsekvensane av mobbing er alvorlege, både på eit personleg plan og sett i eit folkehelseperspektiv (Lund, Helgeland, & Kovac, 2017).

Kva mobbing er, korleis det skal bli forstått og kva for reaksjonsformer ein bør møte mobbing med, har endra seg over tid (Lillegjord S. , 2014). Det foregår i dag ein diskusjon nasjonalt og internasjonalt om korleis mobbing skal bli forstått, der ein tendens er at perspektivet flyttar seg frå eit einseitig fokus på individuelle faktorar, til i større grad å inkludere sosiale og kontekstuelle aspekt.

For nokre år tilbake deltok eg på «Beredskapsteam mot mobbing». Dette var ei satsing som hadde som målsetjing å styrke kommunane i å arbeide målretta for å avdekke, stoppe og førebygge mobbing, gjennom kompetanseheving. I tillegg til at dette var svært lærerikt og interessant, både fagleg og sosialt, vekte det eit sterkt engasjement i meg. Personleg opplevde eg at mi forståing av mobbing etter kvart fekk, om ikkje berre eit utvida perspektiv, også nytt innhald. Samstundes sat eg med ei oppleving av at dette var kunnskap som ikkje var godt kjend i skulen.

Etter kvart som eg fekk meir innblikk i både historie, forskning og oppdatert kunnskap på feltet, vaks interessa enda meir. Eg ynskte å finne ut noko om kva som eigentleg kjem ned på «gølv» av kunnskap som er erverva gjennom forskning både nasjonalt og internasjonalt. I tillegg fekk vi i 2017 ein ny §9A i opplæringslova, som har ført til endringar i forhold til korleis skulen skal handtere skulemiljø saker. Fleire har omtala denne som mobbelova, eit omgrep som kan vere misvisande då den omhandlar fleire forhold enn mobbing. Som lærar i skulen har eg lytta til, og sjølv delteke i diskusjonar om det nye lovverket og utfordringar knytt til det. Fleire faktorar har leia meg inn på å velje dette temaet for mi oppgåve, og i det fylgjande vil eg presentere problemstillinga for denne studen.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av det ovanfor nemnde har eg valgt å undersøke følgjande problemstilling:

*Korleis forstår ansatte i skulen mobbing som fenomen, og korleis opplever dei å møte utfordringane i skulekvardagen?*

Problemstillinga er delt i to, der den første delen handlar om dei ansatte si forståing, og den andre handlar om deira opplevingar av å møte utfordringar med tematikken i skulekvardagen.

Eg har valgt å sjå dette i lys av tre einingar, ein barneskule, ein ungdomsskule og ein vidaregåande skule. Ansatte i skulen inkluderer i denne studien lærarar og i tillegg ansatte som ikkje er lærarar, men som arbeider tett på dei same elevane.

## 1.3. Kunnskapsgrunnlag

Forsking på mobbing kan seiast å vere ein reativt ung disiplin, men auka oppmerksomhet om fenomenet dei siste tiåra har ført til har ført til at dette har vorte eit omfattande forskingsfelt nasjonalt og internasjonalt (Moen, 2014; Roland, 2020).

Frå og med hausten 2017 skulle alle skular og ansatte stå klar til å praktisere eit nytt regelverk som stilte stilte fleire og sterkare krav til korleis ein skulle arbeide arbeide for eit godt læringsmiljø mot krenkingar som mobbing og trakassering. Intensjonane er klare på at regelverket skal virke til det beste for elevane.

Som utgangspunkt for å forstå kva desse endringane inneber vil første del av oppgåva ta føre seg nasjonale føringar der nokre av endringane i lova vil verte presentert. Vidare vil eg presentere og gjere greie for forhold som har betydning for kvaliteten på skulemiljøet, då med fokus på forhold som er av betydning for mobbing.

Det foregår i dag ein diskusjon om korleis mobbing skal bli forstått. Med utgangspunkt i nasjonal og internasjonal litteratur og forsking på feltet, vil eg gjere greie for og belyse korleis denne diskusjonen kan vere med på å styre forståing og praksis knytt til mobbing.

Mobbing har ulike ansikt, og perspektiv på kva mobbing er har endra seg i takt med auka interesse og forsking på feltet. I nasjonal og internasjonal faglitteratur er det vanleg å dele mobbing inn i ulike typar. Ei slik inndeling kan vere hensiktsmessig for å forstå mekanismar som ligg til grunn for mobbeatferd, og for å forstå dei kontekstuelle faktorane som spelar inn.

## 1.4 Metodisk tilnærming

Dette er ein kvalitativ studie der eg har valgt å nytte fokusgruppe som sjølvstendig metode. Grunngevinga for dette valet er at fokusgrupper, som kan verte forstått som ei form for gruppeintervju, først og fremst er eigna til å produsere data om sosiale grupper sine fortolkingar, samhandling og normer. I ei fokusgruppe får deltakarane sagt mindre enn i eit individuelt intervju (Halkier, 2010), men i denne samanhengen er det ikkje den enkelte sine utsegner som er av interesse, men eit samla bilete av forståingar og erfaringar som eksisterer hos ansatte i skulen. Eg har valgt å sjå problemstillinga i lys av tre einingar, ein barneskule, ein ungdomsskule og ein vidaregåande skule, som kvar for seg representerer ulike aldrar og fasar i livet.

## 1.5 Oppgåva sin struktur

I kapittel **1 Innleiing** har eg gitt ein introduksjon til tematikken, skildra bakgrunn for val av tema, presentert problemstilling for denne studien, og til slutt presentert kva for metodisk tilnærming eg har valgt for å finne svar på spørsmåla som problemstillinga stiller.

Kapittel **2 Kunnskapsgrunnlag** dannar det teoretiske rammeverket for oppgåva. I dette kapitlet har eg valt ut nasjonal og internasjonal teori og forskning som dannar bagrunn for analysen av empirien. Eg har valgt å først presentere *nasjonale føringar for arbeid mot mobbing*, der opplæringslova har ein sentral plass. Vidare har eg sett på teori og forskning knytt til *forhold i skulemiljøet med betydning for mobbing*, der relasjonar og læraren si rolle er særskilt vektlagt. Etter det tek eg føre meg *ulike forståingar av mobbing*, der eg presenterer hovudtrekk i ein pågåande strid om korleis mobbing skal bli forstått og definert. Til slutt i kunnskapsgrunnlaget vil eg gi ein presentasjon av *ulike former for mobbing*.

I kapittel **3 Metodologi** vil eg gjere greie for kva for metode eg har valgt. Dette kapitlet skildrar alle delane av forskingsprosessen, og avslutningsvis viser eg til vurderingar som er gjort i forhold til dei etiske sidene ved dette prosjektet.

Kapittel **4 Presentasjon av funn** presenterer resultata frå materialet som vart samla inn i fokusgruppene. Fokusgruppene vert i dette kapitlet presentert kvar for seg, med ei samanfattande analyse og tolking under kvar av dei fire hovudkategoriane eg kom fram til i analysen.

I kapittel **5 Drøfting** vil eg drøfte dei viktigaste funna i denne studien opp i mot teori og forskning som er gjort rede for i kunnskapsgrunnlaget.

Kapittel **6 Avslutning** inneheld ei oppsummering av det som er kome fram i denne studien, samt refleksjonar kring nokre av tankane som har vorte skapt gjennom arbeidet med denne oppgåva.

Kapittel **7 Kjelder** viser kjeldene som er nytta i dette prosjektet, og til slutt kjem **Vedlegg**.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

Denne oppgåva set fokus på korleis mobbing som fenomen vert forstått og opplevd av ansatte i skulen. I det fylgjande vil eg presentere relevante styringsdokument, teoretisk rammeverk og forskning som eg meiner er relevant for å svare på mi problemstilling.

### 2.1 Nasjonale føringar for arbeid mot mobbing

Noreg har vore eit føregangslan i arbeidet mot mobbing. Den første internasjonale konferansen om mobbing vart avholdt i Stavanger i 1987, og omkring 1990 – talet vart forskning på mobbing internasjonal. Fram til då var dette eit forskingsfelt som i hovusak var begrensa til Norden (Roland, 2014). Ulike partnerskap og manifest mot mobbing har sidan 2002 vorte lansert med ein nullvisjon om at mobbing ikkje skal eksistere, men trass i tiltak og kampanjar dei siste 20 åra for å sikre barn og unge eit godt skulemiljø, har antal elevar som oppgir at dei vert mobba halde seg høgt (Stette, 2017). Realiteten er altså, at mobbing førekjem, og at skulane har vanskar med å forebygge og stoppe mobbing (Bachmann, Bergem, Buset, Festøy, Groven, Haug, Hungnes & Rødal, 2020; Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe & Solberg, 2017; Stette, 2017).

I 2013 oppnevnte regjeringa eit utval, leda av Øystein Djupedal, som fekk i oppgåve å vurdere verkemiddel mot mobbing. Utvalet leverte i 2015 utredinga «Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skulemiljø» (NOU 2015:2). Basert på kunnskap frå mellom anna forskning, kartleggingar, erfaringar, høyringsinnspel og tilbakemeldingar frå organisasjonar, elevar og føresette, tok utvalet utgangspunkt i 5 utfordringar som dei hadde identifisert. Desse utfordringane handla om (1) at elevane sine rettar ikkje vart oppfylt, (2) at skulen og skulekulturen i for lita grad fokuserte på nulltoleranse for krenkingar, mobbing, trakassering og diskriminering, (3) at elevar og føresette ikkje vert godt nok involvert i skulen sitt arbeid med det psykososiale miljøet, (4) at skule og skuleeigar hadde mangelfull kapasitet og kunnskap i forhold til å jobbe systematisk og langsiktig med å utvikle skulemiljøet og (5) at ansvarsfordelinga i støttesystemet er for utydeleg. På bakgrunn av desse utfordringane vart det utarbeidd fem målsetjingar som dei meinte at den statlege innsatsen burde rettast mot (NOU 2015:2, s. 20). Med utgangspunkt i denne utgreiinga foreslo Kunnskapsdepartementet ei revidering av kapittel 9a i opplæringslova (1998), som trådte i kraft 1.august 2017. Før revideringa vert den betenkna som 9a, etter revideringa som 9A.

### 2.1.1 Opplæringslova kapittel 9A – Elevane sitt skulemiljø

Dei institusjonelle omgivingane, som inkluderer reformer og lovverk vil ha innverknad på korleis skulen utfører undervisning og tilrettelegg for eit godt skulemiljø. For å ha tillit som organisasjon og for å oppnå legitimitet i samfunnet vil desse endringane skje i takt med politiske visjonar og reformer, i tråd med det som er ynskjeleg og rett (Bachmann, et al., 2020). Kapittel 9A i opplæringslova skal bidra til at elevane har det trygt og godt på skulen, slik at elevane trivst og kan lære best mogeleg. Eleven har ein individuell rett til eit trygt og godt psykososialt og fysisk skulemiljø, der eleven si subjektive oppleving er avgjerande for om denne retten er oppfylt (Stette, 2017; Deloitte AS, 2019). Forståinga som ligg til grunn for å forstå fenomenet mobbing vil likevel ha konsekvensar for korleis ein møter problematikken.

Eg vil i det fylgjande presentere fire av paragrafane i opplæringslova kapittel 9A som har særleg relevans for problemstillinga i denne studien. Desse er (1) §9A-2 Retten til eit trygt og godt skulemiljø, (2) §9A-3 Nulltoleranse og systematisk arbeid, (3) §9A-4 Aktivitetsplikt for å sikre at alle elevar har eit trygt og godt psykososialt skulemiljø og (4) §9A-6 Fylkesmannen si handheving av aktivitetsplikta i enkeltsaker.

### 2.1.2 Retten til eit trygt og godt skulemiljø

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Dette er ei vidareføring av tidlegare § 9a-2, men med nokre språklege endringar. Djupedalutvalet foreslo i sin rapport (2015) å bruke uttrykket «trygt» i staden for «godt», med grunngjeving i at det var eit uttrykk som var lettare å operasjonisere. Men etter kritiske høyringsuttalar frå mellom anna Barneombudet, som meinte at «trygt» vart for defensivt, vart løysinga å bruke både «trygt» og «godt». At eleven har rett til eit godt skulemiljø, i tillegg til at det skal vere trygt, legg større vekt på eleven si subjektive oppleving og skal styrke individet sine rettar. Dei ansatte i skulen skal ikkje stille spørsmål ved eleven si subjektive oppleving, men ta den på alvor. Dette er i tråd med den vestlege humanistiske tradisjonen, og ei forlenging av tankane i Barnekonvensjonen, der individet sine rettar og subjektive oppfatning er berebjelkar (Roland, 2020; Deloitte AS, 2019). Roland (2020) peikar på at dette kan vere ei problematisk formulering når ein skal knyte det til Fylkesmannen sitt tilsyn. Han stiller spørsmål om kor vidt Fylkesmannen kan gi pålegg om at skulen skal sørge for at eleven har det godt i form av opplevd trivsel, og peikar på utfordringar som kan oppstå når årsaker til manglande trivsel er knytt til hendingar på

fritida, som til dømes digital mobbing. Auka fokus på den subjektive opplevinga skal først og fremst sikre at ansatte i skulen skal handle rett og riktig, og at elevar og deira føresette vert høyrte og teken på alvor når dei gir beskjed om at dei ikkje har det trygt og godt på skulen. Dei språklege endringane har ikkje endra innhaldet i bestemmelsane, då termen skulemiljø favnar både det fysiske og det psykososiale miljøet (Stette, 2017).

### 2.1.3 Nulltoleranse og systematisk arbeid

Nulltoleranse er eit prinsipp som Djupedalutvalet foreslo i si utgreiing, og som vart teken inn i lovteksten i nytt kapittel 9A i opplæringslova. «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skulemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helse, trivselen og læringa til elevane» (Opplæringslova, 1998, § 9A - 3). Skulen er pålagt å mobilisere det førebyggjande arbeidet, og omgrepet nulltoleranse vert direkte kopla til krenkingar som inkluderer alle ord og handlingar som ein elev opplever krenkande for den einskilde si verdigheit eller integritet. Ei av målsetjingane som utvalet utarbeidde på bakgrunn av dei fem tidlegare nemnde utfordringane, var skulekultur gjennomsyra av nulltoleranse (NOU 2015:2). Eit prinsipp om nulltoleranse var slik Djupedalutvalet såg det, viktig og avgjerande for å oppfylle elevane sin rett til eit trygt psykososialt skulemiljø som fremjar helse, trivsel, læring og sosial tilhøyrse (NOU 2015:2, s. 211).

Kva det inneber og korleis ein i praksis skal oppnå ei målsetjing om ein «skulekultur som er gjennomsyra av nulltoleranse» er meir komplisert å einast om. Roland (2020) peikar på ulike måtar å forhalde seg til nulltoleranseomgrepet på, og han ser det viktig å kople omgrepet til systematisk arbeid for å oppnå positive mål i tillegg til å anvende det som grunnlag for reaksjon mot noko negativt. Han argumenterer slik for ei vid forståing av omgrepet, der nulltoleranse bør bli forstått som ei overordna haldning eller overordna verdi, som legg grunnlag for systematisk arbeid, og god praksis knytt til aktivitetsplikta. Systematisk arbeid kan i denne samanhengen koplast til førebygging.

Lund og Helgeland (2020) viser til at våre handlingar i møte med mobbing er etisk fundamentert på det synet dei vaksne har på barn, og haldningane dei vaksne har til eige ansvar. Personlege verdiar vil gjenspeile seg i praksis, og her peikar dei på ei utfordring som mellom anna Barneombodet og Utdanningsdirektoratet også har rapportert om. Utfordringa

er at ansatte i skulen kan ha ulikt syn på barn og eige ansvar. Dei kan ha ulike preferansar og oppfatningar om kvar grensene går for kva som kan definerast som krenkande, noko som kan vere med på å utfordre innhaldet i nulltoleranseomgrepet. Denne utfordringa talar for at for at den subjektive opplevinga har fått eit større fokus, på den måten at elevane si stemme og deira opplevingar i større grad skal verte høyrte og takast på alvor.

2.1.4 Aktivitetsplikt for å sikre at alle elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø  
Den tidlegare handlingsplikta og plikta til å fatte enkeltvedtak i mobbesaker vart i endringa av lovteksten erstatta med aktivitetsplikt, der utøving av denne plikta er tett knytt til nulltoleranseomgrepet. Plikta er knytt til spørsmålet om eleven har eit trygt og godt læringsmiljø i skulen, og er delt inn i seks delplikter, som gjeld for alle ansatte i skulen. Desse er: (1) plikt til å følgje med, (2) plikt til å gripe inn, (3) plikt til å undersøke, (4) plikt til å melde frå, (5) plikt til å undersøke, og (6) plikt til å dokumentere (Opplæringslova , 1998, § 9A - 4).

Lund og Helegeland (2020) tek føre seg kvar delplikt og peikar på kva kvar enkelt av dei har å seie for praksis i skulen. Når det gjeld *plikta til å følgje med* vil det viktigaste vere at dei vaksne er oppmerksomt og nærverande tilstades. I praksis betyr det at dei vaksne har skjerpa oppmerksomheit på det dei ser, høyrer og opplever i relasjon til enkeltbarn i situasjonar enten det er i klasseromet, uteleiken, i måltid eller i ulike pedagogiske aktivitetar.

Det er viktig at dei vaksne har skjerpa fokus på korleis dei på ein open «vennleg-nysgjerrig» måte tek i mot det som vert formidla gjennom kropp og ord, at vaksne er sensitive for borna sine uttrykk. I denne plikta ligg eit krav til handling, der observasjonsrutiner, strukturar og forventningar til den vaksne sitt ansvar i ulike situasjonar er avklart. Det er viktig at dette vert kommunisert, repetert og reflektert rundt som ein del av skulen sitt kvalitetsarbeid. Forsking viser at utanforskap og utryggheit oppstår lettare i situasjonar der vaksne ikkje er tilstades, og i situasjonar som er prega av uklare reglar og utydeleg kommuniserte forventningar til åtferd. Vaksne har her eit ansvar for å aktivt involvere seg og utforske kva barnet opplever og uttrykker gjennom sin åtferd. Dei vaksne skal handle der eleven ikkje har det trygt og godt (Lund & Helgeland, 2020).

*Plikt til å gripe inn* er kjenneteikna av ei umiddelbar handling som stoppar ein situasjon som pågår. Det kan vere slåssing eller kringling som på mange måtar både er lett å oppdage og ta tak i umiddelbart. Meir utfordrande kan det vere i dei situasjonane som er «usynlege» som



utestenging, isolering og baksnakking. Plikta gjeld like fullt i desse situasjonane, og krev eit meir årvåkent blikk frå dei vaksne. Å gripe inn i desse hendingane har ei anna utfordring knytt til seg, nemleg at den gir større rom for tolking og er i større grad avhengig av korleis det etiske kompasset slår ut hos den enkelte (Lund & Helgeland, 2020).

Lund og Helgeland (2020) nemner fire aspekt som verkar inn på om denne delplikta vert oppfylt. Desse er (1) dei ansatte sin relasjonskompetanse, (2) ein kultur der dialog omkring forståelse av barn og unges åtferdsuttrykk er ein del av skulen sin kvardagspraksis, (3) ein kultur der ansatte opplever eit felles ansvar for alle elevane, og (4) ein varm kultur for leiing som legg til rette for eit inkluderande fellesskap der elevane veit at dei vaksne grip inn om det er nødvendig.

Plikt til å *melde i frå* handlar om at dei vaksne må vere tett på alle dei relasjonar som elevane er ein del av i skulekvardagen. Det skal vere ein lav terskel for at ansatte melder i frå dersom ein får mistanke om at nokon ikkje har eit trygt og godt læringsmiljø. Mistanken kan vere basert på observasjonar, eller varsel gjort av barn, ansatte, føresette eller andre, eller det kan vere aktivitetar i sosiale mediar. Det er alltid dei vaksne sitt ansvar å fange opp om ein elev ikkje har det trygt og godt. Rektor har det overordna ansvaret for at saker vert fulgt opp og forsvarleg handtert til eleven sitt beste (Lund & Helgeland, 2020).

Den same lave terskelen som ved plikt til å melde frå gjeld for *plikt til å undersøke*. Denne plikta understrekar slik Lund og Helgeland (2020) ser det, kor viktig det er at skulekulturen er prega av levande, opne, kritiske og pågåande dialogar om kvar grensene går, og for kva og kven som skal definere «trygt» og «godt». Plikta til å undersøke gjeld uavhengig om skulen opplever at eleven har det trygt og godt, og skulen skal innhente den informasjonen som er nødvendig for å avdekke det som har skjedd og kva som ligg bak eleven si oppleving. På bakgrunn av den informasjonen skal det avgjerast kva for tiltak som skal iverksetjast.

*Plikt til å setje inn tiltak* handlar om at skulen, på bakgrunn av den informasjonen som er kome fram, skal setje inn eigna tiltak ut i frå faglege vurderingar. I tilfeller der eleven viser det som vaksne kan tolke som utydeleg kommunikasjon, og er i tvil om korleis barnet har det, er det viktig at dei ansatte samarbeidar med føresette eller andre som kan vere med på å tilrettelegge for eit trygt og inkluderande miljø. Slik kommunikasjon kan vere taushet, eller at eleven ikkje ynskjer å formidle korleis han har det av ulike grunnar. Ein uttrygg relasjon

kan vere ei årsak. Nokre gongar kan tiltaka rettast mot ei gruppe, andre gongar mot den enkelte eleven (Lund & Helgeland, 2020).

*Plikt til å dokumentere* handlar om at aktivitetsplikta skal dokumenterast skriftleg. Denne dokumentasjonen skal kunne anvendast dersom saka vert overført til Fylkesmannen gjennom handhevingsordninga (Lund & Helgeland, 2020; Stette, 2017).

#### 2.1.5 Fylkesmannen si handheving av aktivitetsplikta i enkeltsaker

Elevane har ein individuell rett til eit trygt og godt skulemiljø. «Dersom ein elev ikkje har eit trygt og godt skulemiljø kan eleven eller foreldra melde saka til Fylkesmannen, etter at saka er teken opp med rektor» (Opplæringslova, 1998, § 9A - 6).

Innføringa av aktivitetsplikta har medført endringar i korleis skulen skal handtere og dokumentere varsel om at ein elev ikkje har det bra på skulen, og i tillegg ført til endringar i forvaltningsorgana. Eleven og føresette er part i saka og kan klage til Fylkesmannen dersom dei ikkje er nøgd med skulen sitt arbeid (Roland, 2020). Fylkesmannen skal avgjere kor vidt skulen har oppfylt aktivitetsplikta. Dersom konklusjonen er at den ikkje er oppfylt, kan Fylkesmannen fatte vedtak om kva skulen skal gjere for å sørge for at eleven får eit trygt og godt skulemiljø. Vedtaket skal òg innehalde ein frist for gjennomføring av tiltaka. Dersom skuleeigar ikkje overheld fristen for gjennomføring, kan det fattast vedtak om tvangsmulkt, som går inntil det er gjennomført (Stette, 2017).

## 2.2 Forhold i skulemiljøet med betydning for mobbing

Eit godt skulemiljø fungerer som ein beskyttelsesfaktor for barn og unge si utvikling og læring (Lillegjord, Ruud, Fisher-Griffiths, Børte, & Haukaas, 2014). Identifikasjon av faktorar som kan ha samband med mobbeåtferd og risiko for å bli utsett for mobbing vil vere viktig, då dette påverkar kvaliteten på skulemiljøet (Låftman et.al., 2016; Støen et.al., 2018).

Det finst ikkje ein standarddefinisjon av omgrepet skulemiljø, men det er semje om at skulemiljø handlar om korleis dei som er i skulen opplever skulekvardagen (Lillegjord m.fl 2014). Cohen m.fl (2009) omtalar skulemiljø som kvaliteten på og kjenneteikn ved livet i skulen, og skulemiljø vert definert som «(...) shared beliefs, values, and attitudes that shape interactions between students, teachers, and administrators and set the parameters of acceptable behavior and norms for the school» (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008, s. 96).

Skulemiljø handlar altså om kollektive meiningar, verdiar og haldningar som pregar interaksjonen mellom studentar, lærarar og leiing. Desse set standard for akseptabel åtferd og normer i skulen. Eit godt skulemiljø vil mellom anna vere kjenneteikna av at dei som er i skulen, elevar og ansatte, opplever fysisk og psykisk tryggleik, og sosial og fagleg tilhøyrse. Det er dei vaksne sitt ansvar å gripe inn når det skjer noko som kan vere med på å motverke dette (Lillegjord m.fl, 2014), jmf. aktivitetsplikta i opplæringslova (1998).

Fleire aspekt eller faktorar ved skulemiljøet har gjennom ulike studiar vist seg å ha samband med forekomst av mobbing (Lillegjord et.al., 2014), og sjølv om læraren har ei nøkkelrolle i forhold til å forebygge og intervensere mot mobbing, har ikkje læraren ansvaret aleine (Ertsvåg, 2016). Låftman et.al. (2016) viser til ulike studiar som peikar på fleire faktorar av betydning. Oppsummert handlar dette om (1) at mobbing førekjem mindre i skular med eit klima som er prega av god struktur med reglar som vert opplevd som rettferdige, (2) der det er høg kvalitet på relasjonen mellom lærar og elevar, og (3) der læraren viser ei avvisande haldning til mobbing samt høg grad av forpliktelse i forhold til forebygging av mobbing (Låftman et.al., 2016). Desse faktorane finn vi att hos Lillegjord et.al (2014), som i tillegg vektlegg tydinga av institusjonelle og administrative faktorar. Dei viser til Thapa (2013) som meiner at fem dimensjonar er sentrale for utvikling av eit godt skulemiljø. Desse er (1) tryggleik, (2) relasjonar, (3) undervisning og læring, (4) institusjonelle omgivingar og (5) gode prosedyrer for skuleutvikling. Eg vil i det fylgjande beskrive innhaldet i dei overnemnte faktorane.

*Tryggleik* er den første dimensjonen. Å føle seg trygg sosialt, følelsesmessig og psykisk er eit grunnleggjande menneskeleg behov. Opplevd støtte blant elevane og struktur vert peika på som viktig. Dette handlar om at reglar må vere forutsigbare og verte opplevd som rettferdige. Elevmedverknad vert nemnd i forhold til å utforme reglar som skal gjelde for klasse miljøet, og i tillegg er det viktig at desse vert gjennomgått, repetert og praktisert slik at elevane veit korleis dei skal etterleve dei. Vidare at brudd på reglar må ha konsekvensar (Lillegjord m.fl, 2014).

I ein artikkel frå 2011 (Lee, 2011) vart det hevda at det på dåverande tidspunktet ikkje fanst empirisk forskning på om læraren si haldning til mobbing, eller interaksjon mellom lærar og student hadde innverknad på mobbeatferd i skulen. Denne samanhengen har vorte peika på i fleire studiar i seinare tid. Låftmann et.al (2016) viser til ein amerikansk studie utført av Espelage, Polanin og Low frå 2014, som fann at lærarar og ansatte som viste engasjement for å forebygge mobbing, samt positive lærar-elev relasjonar, kunne koplast til at forholdet mellom elevar var mindre prega av negativ atferd mot kvarandre. Noko av det same viser ein studie utført av Saarento et.al (Sitert i Låftman et.al, 2016) som fann at i klasserom der studentar erfarte at læraren viste ei avvisande haldning til mobbing, var slik atferd mindre vanleg. At læraren sine haldningar og faktiske handlingar relatert til mobbing er av betydning peikar òg Lillegjord et.al (2014) på i si forskingsoppsumming. Læraren påverkar elevane sine framtidige handlingsmønster både direkte gjennom modellering, rådgjeving og informasjon, og indirekte gjennom å setje klare mål og rammer for god åtferd. Handlingar som læraren viser, så vel som deira reaksjon på uønska elevåtferd der elevar plagar kvarandre, har stor betydning for skulemiljøet. Om elevane opplever at læraren gjentekne gonger overser eller ikkje grip inn overfor mobbing og anna uønska åtferd, kan det signalisere at læraren er lite sensitiv og følsom og igjen kommunisere at elevane ikkje kan rekne med å få hjelp om dei treng det (Lillegjord et. al., 2014). På skular der mobbing er meir ubreidd, er det ein tendens til at elevar i mindre grad søker støtte hos læraren enn på skular med mindre mobbing. Når elevane opplever å ikkje verte teken på alvor vil rapportering av hendingar bli færre. Dette fører igjen til at læraren ikkje får sett inn tiltak, og dermed kan mobbing foregå utan at det får konsekvensar (Espelage, Rao, & De La Rue, 2013).

*Relasjonar* som er positive og prega av å vere stabile, trygge og tillitsfulle er av stor betydning for skulemiljøet. Det gjeld relasjonar mellom lærar og elev, relasjonar mellom

elevar, og relasjonen mellom skule og heim. Gode relasjonar mellom lærar og elev har positiv innverknad på eleven si sjølvoppfatning, og har betydning for om elevane føler tilknytning til skulen (Lillegjord m.fl, 2014). Positive lærar-elevrelasjonar som er prega av at læraren gir ros og støtte til elevane har vidare vist seg å verke inn på elev – elevrelasjonar, ved at det set standard for sosial samhandling (Låftman, Östberg, & Modin, 2016). Dette kan ein sjå i samheng med læraren sin direkte og indirekte påverknad av elevane sine handlingsmønster som vart peika på i føregåande avsnitt.

*Undervisning og læring* er grunnleggande relasjonelle aktivitetar. Fleire studiar har vist at det er samheng mellom læringsutbyte og skulemiljø på alle nivå frå barnetrinn til vidaregåande. Læraren si rolle vil også i denne samhengene vere avgjerande, både i forhold til klasseleing og i forhold til å etablere og oppretthalde gjensidig tillit og respekt. Begge vil vere ein føresetnad for god undervisning og produktive læringsmiljø (Lillegjord et.al, 2014). Som det tidlegare er vist til, er det gjennom fleire studiar funne samheng mellom læraren si haldning til mobbing og forekomst av slik åtferd i klasseromet (Menesini & Salmivalli, 2017).

*Institusjonelle omgivnader* handlar om oppleving av tilknytning til skulen, samt det fysiske skulemiljøet, utstyr og ressursar. Eleven si oppleving av tilknytning til skulen er avhengig av at dei ansatte i skulen bryr seg om dei både som personar, men og i forhold til læring og utvikling. Dei institusjonelle omgivnadane inkluderer også skulen sitt fysiske miljø, som har betydning for trivsel og om skulen vert opplevd som oversiktleg av elevane med vaksne som er tilstades (Lillegjord et.al, 2014).

*Skuleutvikling* handlar om at læraren, i tillegg til å sørge for innlæring av fag og ferdigheiter, skal sørge for at elevane utviklar sosial kompetanse og har ei oppleving av å vere delaktig. Lillegjord et.al., (2014) viser til ein studie der interaksjon mellom fire system støttar eller underminerer initiativ til skuleutvikling. Desse er *profesjonell kapasitet* som inneber mellom anna læraren sine kunnskapar, ferdigheiter og kollegasamarbeid, *orden og tryggleik* som inneber eit godt skulemiljø, eit *godt samarbeid mellom heim og skule og støtte til undervisning* som inneber læreplanarbeid og nivå på faglege krav. Kollektiv innsats på fleire nivå kan altså sjå ut til å fremje eit godt skulemiljø og igjen redusere forekomst av mobbing og uønska åtferd (Lillegjord m.fl, 2014).

Fleire studiar har, som eg no har peika på, vist ein samanheng mellom skulemiljø og mobbing. Likevel har mykje av forskning på mobbing fokusert på risikofaktorar og konsekvensar på individnivå. Dette kan ein sjå opp imot korleis synet på mobbing har utvikla seg frå å ha ei relativt einseitig vekt på individa som er involverte, til å i større grad sjå kompleksiteten i fenomenet (Rigby, 2002). Forskarar anerkjenner i dag i større grad tydinga av korleis sosiale kontekstar påverkar mobbeåtferd (Lee, 2011), men diskusjonen pågår framleis (Schott & Søndergaard, 2014).

### 2.3 Ulike forståingar av mobbing og definisjonsdilemmaet

Skulemobbing er eit relativt ungt forskingsfelt (Schott & Søndergaard, 2014). Mobbing som omgrep vart lansert på slutten av 60-talet av skulelegen Peter-Paul Heinemann som sette ord på ein situasjon han observerte i ein svensk skulegard. Her observerte han ei gruppe born som gjekk til åtak på eit enkelt barn. I 1972 gav han ut boka «Mobbing – gruppvold bland barn och vuxna», som fekk stor merksemd (Roland, 2014). Omgrepet mobbing lånte Heinemann frå etologien, som omhandlar biologisk studie av dyra si åtferd. Han såg likskapar med at dyr og fuglar somme gonger vender seg mot sine egne, ein avvikar, i eit kollektivt angrep. Denne forståinga overførte han til å gjelde mobbing blandt menneske (Lund & Helgeland, 2020; Roland, 2014; Schott & Søndergaard, 2014).

Dan Olweus, ein svensk psykolog disputerte om lag på same tid med si avhandling *Prediction of aggression*, som la grunnlaget for den vitenskaplege studien som vart publisert i boka «Hackkyklingar och översittare: forskning om skolmobbing» som kom ut i 1973.

Aggresjonsteorien som låg til grunn for Heinemann sin teori vart forstått som noko spontant og instinktivt, ein teori som vart forkasta av Olweus. Han gav mobbeomgrepet eit anna innhald ved å, på den eine sida, utvide det frå å vere eit flokkfenomen til å omfatte ein-til-ein mobbing. På den andre sida vart det snevra inn ved å definere mobbing som gjentekne handlingar over tid. Seinare utvida han omgrepet til å gjelde både individ og gruppe (Boge 2016; Lund & Helgeland, 2020; Roland, 2014; Schott & Søndergaard, 2014).

Mobbeforskning var dei første åra utelukkande eit svensk-norsk felt, men utover 1980-åra spreidde interessa seg og dermed forskinga seg. Fleire aspekt ved mobbing som fenomen vart no identifisert og forska på, som årsaksmekanismar, skadeverknadar, samanheng

mellom kriminalitet og mobbing, kulturelle og samfunnsmessige faktorar, og kjønn og mobbing (Boge, 2019).

Auka interesse og forskning på feltet har ført til ein stor diskusjon i forskarmiljøa både nasjonalt og internasjonalt om korleis ein skal forstå mobbing som fenomen. Teoriar om korleis ein skal forstå mobbing kan delast inn i det første og det andre paradigmet. Det første paradigmet vektlegg individuelle faktorar som utgangspunkt for å forstå mobbing, medan det andre paradigmet i større grad vektlegg sosiale aspekt. Eg vil her presentere hovudtrekka i diskusjonen. Ein diskusjon som har konsekvensar for forebygging og tiltak, samt korleis mobbing skal definerast (Støen, Fandrem, & Roland, 2018).

### 2.3.1 Det 1. paradigmet

Dan Olweus, som ein av dei første som operasjonaliserte omgrepet mobbing, har saman med Erling Roland leda an nasjonalt og internasjonalt i det som vert beskrive som «det første paradigme». Den forståinga av mobbing som ligg til grunn her har dominert fagfeltet sidan 1970, og er ei forståing som framleis rådar (Lund & Helgeland, 2020; Schott & Søndergaard, 2014). Olweus la vekt på aggressivitet som eit personlegdomstrekk ved den som utøver mobbing, og argumenterte for at aggressivitet var den sterkaste drivkrafta til mobbing av sårbare medelevar. Aggressiviteten vart hovudsakleg stimulert av bestemte, negative heimeforhold, og ut i frå denne grunnforståinga lanserte Olweus og Roland (1983) fylgjande definisjon av mobbing:

Det er mobbing/plaging når ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer (Olweus & Roland, 1983, s. 3).

Denne tidlege definisjonen inneheldt dei to elementa; gjentakingsaspektet, og at mobbing er ei negativ handling som er retta mot nokon. Seinare, i 1989, inkluderte Erling Roland eit element om ubalanse i styrkeforholdet mellom mobbar og offer i definisjonen (Roland, 2014).

I Elevundersøkelsen for 2020 vert mobbing definert slik:

Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast. (Wendelborg, 2020, s. 2)

I det første paradigmet vert mobbing i hovudsak definert ved tre kjerneelement. (1) Det er ei negativ handling, (2) mot ein som ikkje kan forsvare seg (ubalanse i maktforholdet), (3) som gjentek seg over tid. Nokre definisjonar inkluderer også eit element om at handlingane er intensjonelle (Lund & Helgeland, 2020). Ei *negativ handling* kan foregå direkte eller indirekte, og foregå i fysisk eller digitalt rom (Roland, 2020). Meir inngåande om ulike former for mobbing vil bli beskrive nærare i kapittel 2.4 Former for mobbing. At det er ein *ubalanse i maktforholdet* vil kunne skilje mobbing og konflikt frå kvarandre, noko som ut i frå denne definisjonen er viktig av omsyn til kva for reaksjon ein møter mobbing med. Ut i frå denne definisjonen vil den som vert utsett for mobbinga ikkje vere i stand til å forsvare seg (Moen, 2014; Roland, 2020). At handlinga skal vere *gjenteken over tid* for å kome inn under definisjonen handlar om at gjentekne handlingar kommuniserer noko som går djupare enn ei eingongshending. Roland poengterer at ei eingongshending kan vere alvorleg, og at rask inngripen er viktig i slike saker, men ut i frå denne definisjonen er det ikkje definert som mobbing (Roland, 2014; 2020).

Roland (2014) argumenterer for at aggressivitet er eit personlegdomstrekk som gir ein tendens til å vise aggresjon, og hevdar at dette personlegdomstrekket er sterkare ved dei han omtalar som «plagarane» enn hos andre. Han argumenterer vidare for at aggressivitet peikar seg ut til å vere den viktigaste årsaka til at nokon plagar andre, og skil mellom to former. Desse er reaktiv og proaktiv aggresjon. Drivkreftene bak reaktiv aggresjon er i hovudsak kort oppsummert frustrasjon og provokasjon, medan drivkreftene bak proaktiv aggresjon er utsikt til materielle eller sosiale belønningar. Roland meiner at det først og fremst er proaktiv aggresjon som predikerer kven som plagar andre, og at mobbaren handlar utan å vere provosert. Aggresjonen og åtferdsuttrykket vert slik knytt til kognitive strukturar som ein del av barnet sin personlegdom (Lund & Helgeland, 2020; Roland, 2014; Roland, 2020).

Variantar av definisjonen innanfor det første paradigmet har vorte nytta i eit utal undersøkingar og forskingsbaserte praktiske tiltak nasjonalt så vel som internasjonalt, og mellom anna var det ein slik definisjonen som låg til grunn for Djupedalutvalet si utredning.

På same tid som den er populær og vert referert til i stor utstrekning, er den under kritikk av forskarar frå ulike land og kulturar. Kritikken handlar først og fremst om den manglande



kulturelle og kontekstuelle dimensjonen, og at den i for lita grad tek omsyn til sosiokulturelle forskjellar (Lee, 2011). Eit auka antal forskarar løftar i dag fram det som kan definerast som det andre paradigmet, der søkelyset i større og tydelegare grad vert retta mot dei komplekse, sosiale prosessane som oppstår når mobbing skjer (Lund & Helgeland, 2020) .

### 2.3.2 Det 2. paradigmet

Felles for dei forskarane som kan knytast til det 2.paradigmet er at fokuset vert flytta frå individ, aggresjon og intensjonelle gjentatte handlingar til kontekst og sosiale prosessar. (Lund & Helgeland, 2020). Mobbing vert her i større grad forstått som eit gruppefenomen som foregår innanfor sosiale kontekstar (Schott & Søndergaard, 2014).

Det andre paradigmet har i si forståing av mobbing fokus på tre kjerneelement som er (1) behovet for å høyre til, (2) angst for å bli ekskludert og (3) fellesskapet si betydning for opplevinga av eit trygt og godt læringsmiljø (ks.no, 2020; Schott & Søndergaard, 2014).

Dei som sluttar seg til det andre paradigmet argumenterer for at ein individorientert definisjon kan verte for snever og i for liten grad ta omsyn til dei kontekstuelle aspekta. Rolletildeling som ligg i den etablerte definisjonen av mobbing vil vere stigmatiserande for det enkelte barnet (Schott & Søndergaard, 2014). Følgeleg vil det å handle ut i frå ei slik forståing gjere at tiltak og oppfølging har for stort fokus på individuelle eigenskapar. Ein fare kan då vere at dei vaksne sitt ansvar for tilrettelegging av eit inkluderande læringsmiljø vert nedtona (Lund et.al, 2017). Lund, Helgeland og Kovac (2017) drøftar ulike forståingar av mobbing i eit folkehelseperspektiv og argumenterer for at definisjonen av mobbing i større grad må inkludere dei komplekse sosiale prosessane og dei kontekstuelle faktorane. Eit slikt perspektiv vil gi moglegheiter for å identifisere kontekstuelle utfordringar og oppretthaldande faktorar som innrammar mobbeprosessen, og tiltak må etter deira syn utformast ut i frå denne forståinga. Dette betyr ikkje at barnet sine individuelle føresetnader ikkje er ein del av dei sosiale prosessane, men det er viktig at fokus vert retta mot dei kontekstuelle og relasjonelle faktorane. Lee (2011) har ein studie identifisert faktorar som påverkar mobbeatferd på ulike alderstrinn, der funn viste at både individuelle trekk, så vel som faktorar i dei økologiske systema rundt barnet hadde relevans for mobbeatferd direkte eller indirekte.

I lys av diskusjonen om korleis mobbing skal definerast oppstår det fleire dilemma. Schott (2014) reflekterer over om det i det heile tatt er mogeleg med ein definisjon av mobbing som er universelt gyldig og endeleg. Etter hennar syn er det verken ynskjeleg eller mogeleg. Ho reflekterer over kva ein definisjon er og ikkje er, korleis definisjonar vert skapt, og til slutt diskuterer ho kva det kan ha å seie kva for perspektiv ein definisjon forfektar. Grunngevinga på dette er at forskning på mobbing foregår innanfor nasjonale, kulturelle og lingvistiske rammer som på ulike måtar tilfører element for å forstå mobbing som fenomen (Schott & Søndergaard, 2014). Samstundes med ein viss skepsis til kva ein definisjon kan romme, ser dei at det likevel kan vere nyttig å ha ein definisjon som utgangspunkt. Schott & Søndergaard (2014) definerer mobbing slik:

Bullying is an intensification of the processes of marginalisation that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shape groups. Bullying happens when physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended. One of the central mechanism of bullying is social exclusion anxiety, which may be alleviated by the production of contempt. This contempt for someone or something may be expressed by behaviour that, for example, humiliates, trivialises or makes a person feel invisible, involves harm to person or property, abuses social media profiles or disseminates humiliating messages via technological communication. Although some members of the social group may experience these marginalizing process as positive, robbing an individual(s) of the social recognition that is necessary for dignity can be a form of psychic torture for those who are targeted.

(Schott & Søndergaard, 2014, ss. 16-17)

Definisjonen er svært omfangsrik, men på same tid er det denne definisjonen som i størst grad vektlegg tydinga av dei sosiale prosessane. Fokus vert flytta frå eigenskapar i individet til konteksten og kulturen. I tillegg til at sosiale mediar vert inkludert i definisjonen som ein kontekst der mobbing foregår, er angst for å bli ekskludert og behovet for å høyre til to sider ved dei sosiale prosessane som vert vektlagt for å forstå mobbing (Lund & Helgeland, 2020). Roland er usamd i at dette er ei positiv dreing, og argumenterer for at ein slik definisjon lett vil bli for uklar, då det er svært mange sosiale prosessar som vil passe inn i definisjonen. Han meiner at det å ha ein definisjon som det er brei semje om, er avgjerande for å kunne undersøke viktige aspekt, som til dømes omfanget av mobbing. Støen et.al (2018) hevdar at det i dei fleste saker er klart kven som vert mobba og kven som vert utsett for mobbinga, og Roland (2020) argumenterer for at sikker kunnskap om dei tre kriteria i den

etablerte definisjonen vil vere ein fordel når ein skal utøve god praksis knytt til kapittel 9A i opplæringslova. På same tid erkjenner Roland at mobbing er noko meir enn det som foregår mellom den som mobbar og den som vert utsett for mobbing, og må difor også bli behandla og forstått som ein del av eit komplekst samspel (Støen et.al, 2018).

## 2.4 Former for mobbing

Tidleg forskning på mobbing har i hovudsak vore fokusert på fysisk mobbing, den mobbinga som foregår mellom jamaldra i skulen, og då mellom gutar. Som tidlegare nemnt vart perspektivet innan forskning på fenomenet utvida utover på 1990 – talet, og det vart følgeleg fokusert på mobbing innanfor ulike kontekstar i større grad. Forskarar har på bakgrunn av denne utviklinga argumentert for eit skilje mellom ulike typar av mobbing, som indirekte og direkte mobbing, vondsinna og ikkje vondsinna mobbing (Rigby, 2007). For å få ei djupare forståing av mobbing som fenomen, kan det vere hensiktsmessig å identifisere dei ulike kontekstane som mobbing foregår i, og vidare identifisere ulike typar mobbing. På denne måten avdekkjer ein faktorar som anten er drivkrefter eller oppretthaldande faktorar for mobbeåtferd, slik at ein lettare kan oppdage og setje inn tiltak. Samstundes er det viktig å vere bevisst på at sjølv om ein nyttar slike kategoriar, vil det ut i frå nyare forståing av mobbing vere den subjektive opplevinga og den enkelte si oppleving av situasjonen som er avgjerande for om tiltak skal setjast i verk. Eit barn eller ein ungdom kan oppleve noko som mobbing som dei vaksne ikkje ville kategorisere innanfor dei ulike formene (Lund & Helgeland, 2020).

Smith (2011) har i ein gjennomgang av forskning på mobbing dei siste 30 – åra identifisert 5 typar mobbing som går att. (1) Fysisk mobbing, som slag og spark, steling og øydelegging av eigendelar, (2) verbal mobbing som erting, håning og trugsmål, (3) sosial ekskludering som handlar om systematisk utfrysing frå sosiale grupper, (4) indirekte eller relasjonell mobbing som ryktespreiing og det å sørge for at andre ekskluderer, og (5) cybermobbing eller nettmobbing som omfattar mobbing med bruk av ny teknologi og internett.

Låftman et.al (2016) viser til at tidlegare forskning rapporterte ein nedgang i mobbing med aukande alder noko som stemmer overeins med resultat frå Elevundersøkinga frå 2020 (Wendelborg, 2020). Låftman, Östberg, & Modin (2016) peikar på at seinare studiar viser at fysisk mobbing avtek, medan andre former aukar. Nettmobbing er ei slik form, og forskning

på mobbing i denne konteksten har vorte omfattande og internasjonal. Internettmobbing ser ut til å vekse både med tanke på frekvens, utbreiing og alvorsgrad (Sullivan, 2011).

Tilgangen til ny teknologi har i stor grad endra vesentlege sider ved kommunikasjonsmønsteret vårt. Speling på nett og kommunikasjon ved hjelp av sosiale media er ein positiv og svært viktig arena for barn og unge. Her vert vennskap etablert, og oppretthaldt. På same tid har denne nye teknologien og samhandlingsformene, skapt og skaper stadig nye utfordringar for born, unge og vaksne som vi må forhalde oss til. Mobbing foregår her også. Dette er, i følge Lund og Helgeland (2020), noko av det som i størst grad skil seg frå korleis mobbing foregår i dag i forhold til tidlegare. Denne forma for mobbing foregår utanfor dei vaksne sitt blikk, og det kan vere vanskeleg å finne ut kven som er hovudaktørane. Ein konsekvens kan vere at ansvaret vert pulverisert, både i høve til kven som står for mobbinga, men òg i høve til dei vaksne sitt ansvar for å gripe inn. Med tanke på læraren og dei ansatte i skulen sitt mandat, og den rolla skulen har i samfunnsutviklinga, er dette spørsmål og utfordringar som bør løftast fram og belyst (Lund & Helgeland, 2020).

Dei sosiale prosessane som foregår på skulen mellom elevane må bli forstått ut i frå den digitale kvardagen som barn og unge lev i. Enkelte studiar som Lund og Helgeland (2020) refererer til, peikar mot at digital mobbing i sterkare grad har samanheng med angstproblematikk og i tillegg at denne forma for mobbing forsterkar opplevinga av å vere utestengd. Denne angsten kan lindrast ved å produsere forakt for andre, ein gruppedynamikk ein må ha kunnskap om for å forstå dei prosessane som skjer. Barn og unge skil ikkje desse arenaene frå kvarandre i den grad som kanskje vaksne gjer, noko som igjen kan skape skilnadar i kva barn, unge og vaksne oppfattar som mobbing og krenkingar. Eriksen og Lyng (2015) viser til nedgang i former for marginaliserande og utagerande åtferd, og at mobbing og krenkingar oftare skjer i form av utestenging, baksnakking og ryktespreiing. Dette er former som kjem inn under indirekte/relasjonell mobbing og sosial ekskludering, som også vert omtala som skjult mobbing.

Roland (2014) viser til forskning som skil mellom kjønn og former for mobbing, der gutar og jenter har ei noko ulik sosial orientering. Fysisk trakassering er langt meir vanleg for gutar enn jenter, og medan begge kjønn brukar erting er utfrysing relativt sett meir nytta av jenter. Han meiner at desse ulikskapane truleg kan forklarast ved at jenter meir enn gutar

vert stimulert av intimitet i gruppa, medan gutar i større grad vert stimulert av makt ved det å skape avmakt. Eriksen og Lyng (2015) peikar på at slike kjønntypiske skilnadar, som dei omtalar som gruppespesifikke kulturelle praksisar, kan føre til at dei vaksne kan oversjå at også gutar vert utsett for og brukar former for mobbing som vert ansett som «jentete». Kvar tålegrensa skal gå for ord og handlingar som kan brukast både venskapleg men òg krenkande er elevar og vaksne i mellom ikkje einige om. Det kan vere svært krevjande for dei vaksne å fortolke korleis ein kommentar er meint frå avsenderen, og korleis den vert opplevd av mottakaren.

Eit kjenneteikn ved mobbing er at offeret vert utsett for ulike typar mobbing frå ulike grupper, og at mange vert utsett for fleire typar mobbing på same tid (Moen, 2014). Nokre gongar foregår mobbinga berre på nett, andre gongar er den blanda saman med andre former.

## 2.5 Oppsummering og sentrale trekk

«Vitskap eksisterer ikkje i eit vakuum, men er eit resultat av samtida som formar han» (Boge, 2019, s. 18), og sett i forhold til kunnskap om mobbing er dette ikkje noko unntak. Sidan byrjinga på 1980 – talet har fokus og forskning på mobbing gått frå å vere eit nasjonalt forskingsfelt, til å verte internasjonalt. Fleire aspekt ved mobbing har vorte forska på og gitt oss viktig kunnskap, som igjen har danna utgangspunkt for tiltak, kampanjar og utforming av regelverk som skal sikre barn og unge ein trygg oppvekst. Fleire forhold ved skulemiljøet er identifisert til å ha betydning for forekomst av mobbing, forhold det ser ut til å vere lite strid om. Det som derimot vert diskutert, er korleis ein skal forstå mobbing, korleis mobbing skal definerast, om det i det heile tatt er mogeleg med ein definisjon av eit så komplekst felt som er universell og gyldig for alle til ei kvar tid. Mobbing er eit fenomen med ulike ansikt, og for å forstå dei problema barn og unge møter er det viktig å forstå samfunnet dei er ein del av.

Med dette som teoretisk rammeverk vil eg i det fylgjande presentere den metodologiske delen av denne studien.

### 3.0 Metodologi

Omgrepet metode kjem opphaveleg frå ordet *methodos* som tyder «å følge en bestemt vei mot målet» (Befring, 2015, s. 36). Forskingsmetodar omfattar formulering av problemstillingar, framgangsmåtar for innhenting av valide og pålitelige data, og prinsipp for analyse og tolking av data. Anerkjente forskingsmetodar bidreg til pålitelege og verdifulle undersøkingar, og metodane omfattar prinsipp for systematisk gjennomføring som gjer det mogeleg å nå fram til pålitlege og truverdige konklusjonar. Befring viser til nokre grunntrekk som er avgjerande for å oppnå dette. Desse grunntrekka er fylgjande: (1) Ein open og kreativ forskingsprosess som gir transparens til oppgåva, (2) systematikk i gjennomføringa som i denne samanhengen handlar om gjennomføring av fokusgruppene, og at spørsmåla som vart stilt var dei same, (3) eintydige problemstillingar som handlar om at operasjonisering av problemstillinga er fundert i teori og forskning, (4) gode forskingsdata som er valide og reliable, (5) at det vert gjennomført ei truverdig tolkning og analyse av data, (6) vilkår for etterprøving og replikasjon, og sist (7) utforming av konklusjonar (Befring, 2015). Eg vil i dette kapittelet vise til korleis desse er ivaretekne i min studie.

Ulike fenomen kan studerast både med omsyn til utbreiing og innhald, og i samfunnsvitenskapleg forskning er det vanleg å skilje mellom kvantitativ og kvalitativ metodetilnærming. Dei to tilnærmingane, vil gi kunnskap om ulike aspekt ved eit fenomen ved å prioritere ulikt med omsyn til datainnsamling og analyse. Medan kvantitativ forskning vil forsøke å halde ein viss distanse mellom forskaren og forsøkspersonane, prioriterer kvalitative metodar nærleik (Kleven, Hjalde, & Tveit, 2011).

Føremålet med denne studien er å få innblikk i deltakarane sine forståingar, opplevingar og erfaringar knytt til mobbing i skulen. Eg vil i det fylgjande gjere greie for dei vitenskapsteoretiske perspektiva som har mest relevans for min studie, og deretter grunngi kvifor eg har valgt ei kvalitativ tilnærming for å finne svar på problemstillinga i denne studien.

#### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Eit fenomenologisk perspektiv er relatert til ei kvalitativ tilnærming, då ein innanfor denne retninga er oppteken av å illustrere korleis menneske opplever fenomen i si livsverd (Kvale &

Brinkmann, 2015). I det fylgjande vil eg gjere greie for fenomenologi som vitskapsteoretisk perspektiv, og deretter gjere greie for korleis hermeneutikken fungerer som eit fortolkingsverktøy til den filosofien fenomenologien legg til grunn.

### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien har røter tilbake til tyskaren Edmund Husserl sine filosofiske perspektiv, som gjekk ut på at forskaren skulle forsøke å oppnå vitskapleg kunnskap gjennom studiar av erfaringar ved hjelp av eit reflekterande sjølv. Det sentrale i Husserl sin filosofi var å beskrive korleis fenomen i og rundt oss framtrer for oss, og bygg på ein underliggende antakelse om at realiteteten er slik folk oppfattar at den er. Studiar innanfor den fenomenologiske tradisjonen utforskar den meininga personar tillegg sine erfaringar av eit fenomen, og søker ei forståing for den djupare meininga i enkeltpersonar sine erfaringar, oppfatningar og handlingar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Thagaard (2013) peikar på at fenomenologisk orienterte forskarar skildrar trekk som er felles for dei erfaringane som deltakarane i eit prosjekt gir uttrykk for, og at det på den måten vert skapt eit grunnlag for å utvikle ei generell forståing for fenomenet som vert studert.

Deltakarane i denne studien deler sine erfaringar og oppfatningar i forhold til korleis dei forstår fenomenet mobbing, og kva for erfaringar dei har i møte med problematikken. Min jobb som forskar er då å forsøke å forstå den djupare meininga ved det som vert sagt og vidare sette det inn i eit større perspektiv for å kunne utvikle ei generell forståing av fenomenet.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er avleda av det greske ordet hermeneus, som tyder tolk eller fortolker (Kleven et.al, 2018). Tolkning i hermeneutisk forstand handlar om å gjere noko som er uklart eller uforståeleg forståeleg. Gilje (2019) viser til to hovudtradisjonar innanfor hermeneutikken. Desse er hermeneutisk intensjonalisme som har fokus på aktørane sine intensjonar og meining bak deira handlingar, og filosofisk hermeneutikk som fokuserer på forskaren sine føresetnader for tolkingarbeidet. Sistnemnde tradisjon vart utvikla av Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer, som begge var opptekne av korleis mennesket eksisterer som eit forståande vesen i verda. Denne tradisjonen har mest relevans for min

studie, i det den fokuserer på den førforståinga vi alltid har med oss når vi tolkar eit meiningsfylt materiale.

Førforståing handlar om det grunnlaget ein har for å forstå ein tekst eller eit fenomen, som alltid er avhengig av personen sin personlege, historiske, kulturelle og sosiale bakgrunn, som igjen vil prege fortolkinga. For Gadamer er all forståing bunden saman med fordommane våre, som er ein del av førforståinga vår. For at forståinga eller tolkingane ikkje skal vere vilkårlege er det viktig at den som tolkar legitimerer tolkingane sine i møtet med sjølve saka. I denne samanhengen vil det bety at tolkinga av materialet i sin heilskap må harmonere med delane. Dette er kjent som den hermeneutiske spiral, eller den hermeneutiske sirkel som vil seie at forståinga beveger seg frå heilskapen til delane og tilbake til heilskapen. I eit hermeneutisk perspektiv utviklar ein slik gradvis ei djupare forståing, som gir eit meir nyansert bilete av det ein studerer (Kleven et.al, 2018, Gilje, 2019).

I kvalitativ forskning er det ikkje mogeleg å kome fram til ei objektiv sanning. Målet er å belyse eit fenomen ut i frå fleire ulike ståstadar, der eg som forskar må reflektere over, og vere bevisst på korleis mine tolkingar er påverka av mi førforståing. I denne studien vil mine personlege opplevingar av mobbing og erfaringar knytt til det, spele inn på dei tolkingane eg gjer.

### 3.2 Kvalitativ studie

Ei kvalitativ tilnærming inneber å forstå deltakarane sitt perspektiv, der forskaren sitt blikk er retta mot menneska sine kvardagshandlingar i sin naturlege kontekst (Aase & Fossåskaret, 2014). Postholm hevdar at målet for all kvalitativ forskning er å gi ei heilskapleg skildring av det som vert studert, der deltakarane sitt perspektiv vert løfta fram (Postholm, 2010). Brinkmann og Tangaard (2015) viser til at det ikkje finnast ein klar definisjon av kva kvalitativ forskning er, men at ein ved ei slik tilnærming er oppteken av å forstå, beskrive og fortolke eller dekonstruere kvalitetar ved menneskelege erfaringar. Creswell & Poth (2018) beskriv kvalitativ forskning som studiar der menneskelege problem eller prosessar vert utforska i si naturlege setting, der hensikta med forskinga er å fange opp deltakarane sine perspektiv eller deira opplevingar av erfaringar. I denne studien er det deltakarane sitt perspektiv som er sentralt, og gjennom det få innblikk i deira opplevingar og erfaringar.



### 3.2.1 Kvalitativt forskingsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) omtalar semistrukturerte livsverdsintervju, ei form for intervju som vert brukt når ulike tema frå dagleglivet skal bli forstått ut i frå intervjupersonane sine egne perspektiv. At det er semistrukturert vil seie at det verken er ein open (ustrukturert) samtale eller ein lukka (strukturert) spørjeskjemasamtale, men at forskaren på førehand har laga ein intervjuguide med bestemte tema som skal belysast.

Eit semistrukturert intervju har ei form som kan likne ein samtale frå dagleglivet, men skiljer seg frå det ved at det har eit føremål. Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer denne forma for intervju ved tolv fenomenologisk inspirerte aspekt eller nøkkelord. Desse er (1) livsverd, (2) mening, (3) kvalitativt, (4) deskriptiv, (5) spesifitet, (6) bevisst naivitet, (7) fokusert, (8) fleirtydighet, (9) forandring, (10) sensitivitet, (11) mellommenneskelig situasjon, og (12) positiv opplevelse.

Alle nøkkelorda vil vere relevante for mine intervju, men i forhold til at eg har valgt fokusgruppe som metode for å samle inn data, ser eg nokre av dei som meir sentrale enn andre. Desse er *livsverd*, *mening*, *bevisst naivitet* og *mellommenneskeleg kommunikasjon*, og i det fylgjande vil eg gå inn på kva dei har å seie for denne studien.

Omgrepet *livsverd* henspelar på vår oppleving av verda, den vi møter i dagleglivet som er uavhengig av og forut for alle forklaringar. Det kvalitative forskingsintervjuet er ein forskingsmetode som gir privilegert tilgang til menneska si grunnleggande oppleving av denne.

*Mening* viser til at den som intervjuar må kunne forstå det som vert formidla av deltakarane. Gjennom intervjuet vil ein søke å forstå tydinga av sentrale tema i livsverda til intervjupersonen, og det vil slik vere viktig å lytte til det som vert sagt mellom linjene i tillegg til det som vert uttrykt eksplisitt. Den som intervjuar registrerer og fortolkar det som vert sagt, og må vere i stand til å tolke kroppsspråk og stemmeleie for å få ei heilskapleg forståing for det som ligg i utsegnene. For denne studien vil det vere viktig å vere grundig i prosessen med transkribering, og i tillegg gjere notatar under intervjuet for å kunne hente opp att og ivareta nyansar i diskusjonane.

*Bevisst naivitet* er eit nøkkelord som peikar på tydinga av at intervjueren er open for nye og uventa fenomen. Intervjuaren må vere nysgjerrig og lydhør for både det som vert sagt, men i tillegg lytte til det som vert sagt «mellom linjene». Intervjuaren må her vere kritisk overfor eigne føresetnader og hypoteser, og ha ei medviten haldning til at vi som mennesker ikkje vil kunne vere heilt objektive til utsegner og haldningar. I presentasjonen av mine resultat vil eg vektlegge å gjere meg som subjektiv fortolkar synleg, ved å peike på mulige tolkingar og forståingar av det som vert uttrykt.

I mine intervju vil aspektet som omhandlar *mellommenneskeleg situasjon* vere av særskild betydning, då eg har valgt å nytte fokusgruppe som metode. I forskingsintervjuet vert kunnskap skapt i samspelet eller interaksjonen mellom mennesker. Menneska påverkar kvarandre, og samtalen kan utløyse sterke og mindre sterke reaksjonar hos deltakarane. Kvale og Brinkmann (2015) si framstilling handlar i hovudsak om individuelle intervju, men dette er høgst aktuelt i mitt prosjekt der eg har valgt ei form for gruppeintervju som inkluderer fleire deltakarar i same intervju. Dette aspektet vart interessant for meg å ta med i intervjuprosessen då eg opplevde at deltakarane i intervjuet veksle mellom å svare på spørsmåla som eg stilte, og at dei delte av sine erfaringar og relaterte eigne opplevingar til det som vart sagt av dei andre. Dette førte dei inn på diskusjonar og tema som ikkje var bestemt på førehand, og slik kan eg relatere til det som Kvale og Brinkmann refererer til, at kunnskap vert skapt i samspel eller interaksjon mellom menneska, og at subjektet vert påverka av omgivingane i kva dei snakkar om, og korleis (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2.2 Fokusgruppe

Ulike former for gruppeintervju har vore nytta innanfor samfunnsvitskapen sidan 1920-åra, men det var først på midten av 1980-talet at fokusgrupper som metode for å samle inn data auka, og utover på 1990-talet viser fleire kjelder til aukande bruk av fokusgrupper for å samle inn data. Morgan (1997, s. 130) definerer fokusgruppe som:

«(...) a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher».

Denne definisjonen er vid, men har tre essensiell komponentar. For det første er fokusgruppe ein metode for å samle inn data, for det andre er det interaksjonen i gruppa som er kjelda til data, og for det tredje må fokusgrupper skiljast frå metodar som samlar inn

data frå gruppediskusjonar der ingen har rolle som moderator (Morgan, 1996). Halkier (2010) støttar seg til definisjonen til Morgan, der ei fokusgruppe er kjenneteikna av kombinasjonen av gruppesamhandling og forskarstyrt emnefokus.

I fokusgruppelitteraturen vert intervjuaren kalla moderator, og i ei fokusgruppe er det moderatoren som bestemmer tema som deltakarane skal diskutere og samtale om.

### 3.2.3 Styrkar og veikskapar ved fokusgrupper

Fokusgruppe som metode har både styrkar og veikskapar, og vurdering av fordelar og ulemper er avhengig av føremålet og utforminga av det aktuelle prosjektet. Fokusgruppe som metode er først og fremst egna til å produsere data om sosiale grupper sine fortolkingar, samhandling og normer, og den sosiale samhandlinga. Sjølve samspelet i gruppa, er kjelda til data (Morgan, 1997, s. 15).

Kombinasjonen av gruppesamhandling og emnefokus som gjer at fokusgrupper er godt eigna til å produsere empiriske data som seier noko om meningsdanning i grupper.

Meningsdanning handlar om menneska sine sosiale erfaringar. Ulike erfaringar dannar grunnlag for å forstå nye situasjonar, og desse sosiale erfaringane vert meir og meir sjølvsgatte repertoar som menneska brukar i samhandling med andre. Dette er ein del av det som vert omtala som taus kunnskap. I ei fokusgruppe vil deltakarane få moglegheit til å setje ord på og uttrykke ein del av denne tause kunnskapen og meningsdanninga (Halkier, 2010, s. 13).

Halkier (2010) hevdar at fokusgrupper er eigna til å produsere data om korleis sosiale prosessar fører til bestemte fortolkingar, i tillegg til å produsere data som belyser normer for ulike grupper sine praksisar og fortolkingar. I mitt prosjekt vil dette vere ynskjeleg å få innblikk i, då mine informantar skal diskutere eit emne som dei mest truleg har fleire og ulike erfaringar med. Slik eg forstår Morgan (1996), argumenterer han for at den verkelege styrken til fokusgrupper ligg i at kjelda til kunnskap ikkje ligg i å fokusere på kva den einskilde seier, men i det som blir skapt i interaksjonen i gruppa, og at det som gjer diskusjonen i fokusgruppa til noko meir enn summen av individuelle svar er at deltakarane både spør etter og forklarar synspunkta sine for kvarandre.

For meg stod valet mellom å bruke fokusgruppeintervju eller individuelle intervju. På bakgrunn av det eg hadde lese vurderte eg kva som ville vere fordelane og kva som ville vere ulempene med dei ulike metodane. Ved å nytte individuelle intervju var eg redd for at informantane skulle vere oppteken av å gi «riktig» svar på spørsmåla mine, og at eg dermed fekk mindre tak i deira forståing og oppleving. Ved å bruke fokusgruppe vurderte eg det slik at sjansen ville vere større for at deltakarane ikkje opplevde det som intervju på same måten, og at eg gjennom samtalen dei i mellom ville få tak i deira oppleving og deira perspektiv i større grad. På bakgrunn av desse vurderingane valde eg å nytte fokusgruppe som sjølvstendig metode, men heldt opa moglegheita for å nytte individuelt intervju i etterkant om det skulle vise seg at det vart nyttig for mi problemstilling.

I denne studien vert intervjupersonane omtala som deltakarar og ikkje informantar. Omgrepet informant kan gi assosiasjonar til at intervjupersonane sit på ferdig informasjon som intervjuaren skal få. I kvalitative intervju som dette er, er ein av kvalitetane at ein skal få tak i opplevingar, og at kanskje ny kunnskap vert skapt i interaksjonen mellom deltakarane.

Halkier (2010) åtvarar mot å bruke fokusgruppe som eit slags utvida individuelt intervju, der det sosiale samspelet ikkje kjem til sin rett, og resultatet vert eit heilt anna datamateriale. Forskaren må ta høgde for dei gruppeeffektane som kan oppstå når det er den sosiale samhandlinga som er kjelda til data. Det kan på den eine sida oppstå ein tendens til konformitet og på den andre sida ein tendens til polarisering. Desse effektane kan legge ein dempar på deltakarane sine uttrykk for forståingar og erfaringar. Å få tak i kva som skjer i interaksjonen mellom deltakarane kan vere utfordrande, i forhold til å vurdere kva som ligg bak ytringane deira.

### 3.3 Intervjuguide og førebuing

Å gjennomføre fokusgrupper krev nøye planlegging i forkant og undervegs. Morgan (1997) understrekar tydinga av planlegging, då nokre av dei skiljer seg frå andre kvalitative metodar. Morgan viser til Kirk and Miller (1986) sine generelle skildringar av fire fasar i kvalitativ forskning: planlegging, observasjon, analyse og rapportering, der han gjev planleggingsfasen særskild merksemd. Det er denne fasen som i størst grad skiljer fokusgrupper frå andre kvalitative metodar, og hevdar at den einaste måten ein kan utnytte fleksibiliteten som ligg i fokusgrupper på, er gjennom grundig planlegging i forkant. Denne

fasen er knytt til studien sin validitet, noko eg kjem nærare inn på i kapittelet om reliabilitet og validitet.

### 3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Utvikling av intervjuguide er direkte knytt til problemstillinga og det eg ynskjer å få svar på.

Mi problemstilling er todelt, der den første delen handlar om korleis ansatte i skulen forstår mobbing, og den andre handlar om korleis dei opplever å møte problematikken i kvardagen.

For å belyse problemstillinga utarbeidde eg 6 overordna spørsmål. Desse vart utvikla både på bakgrunn av teori og forskning på området, og ved at det i 2017 vart gjort ei endring i Opplæringslova §9A som omhandlar elevane sitt skulemiljø. Dei overordna spørsmåla vart vidare operasjonalisert ved at eg utarbeidde fleire underspørsmål. Desse ville hjelpe meg å sikre at eg fekk svar på dei overordna spørsmåla og i tillegg kunne eg nytte dei i intervjuet dersom eg såg behovet for å styre deltakarane inn på emnet dei skulle diskutere. Eg vil her presentere dei overordna spørsmåla i intervjuguiden min.

#### 1. Kva er mobbing?

For å få innblikk i korleis ansatte i skulen forstår mobbing fann eg det relevant å opne med eit spørsmål som kunne gi deltakarane moglegheit til å snakke fritt om kva dei la i omgrepet mobbing, og kva for typer av mobbing dei møter. Eg ville her få tak i kva som låg til grunn for deira forståing av omgrepet, om dei støtta seg til den anerkjende definisjonen av mobbing og om dei opplevde det som klart kva som skal definerast som mobbing og ikkje.

#### 2. Kva tenker de om kva som kan vere årsakene til mobbing? -Kva kan vere årsaker til at nokon mobbar andre, og kva gjer at nokon vert utsett for mobbing?

Med dette spørsmålet ynskte eg å få innblikk i deira haldningar og opplevingar i forhold til korleis dei oppfatta dei ulike rollene i mobbing og om deltakarane såg desse rollene som stabile. I tillegg ynskte eg at dei skulle seie noko om kva som kunne vere risikofaktorar for å vere involvert i mobbing, og korleis ein kunne oppdage og identifisere sårbarheit hos elevane.

#### 3. I opplæringslova §9A står det at «Skulen skal ha nulltoleranse for krenkingar som mobbing, vald, diskriminering og trakassering». Kva tyder nulltoleranse for dykk?

Omgrepet nulltoleranse vart teken inn i lovteksten ved revideringa av kapittel 9A i opplæringslova, og eg ynskte å finne ut korleis dei forheldt seg til omgrepet og kva for tyding det hadde for dei.

4. Har skulen ein handlingsplan mot mobbing, og kjenner de til denne?

Skulane skal prioritere arbeid mot mobbing høgt, noko som mellom anna krev at skulen utarbeider ein skriftelg plan for korleis ein skal opptre i møtet med problematikken. Eg ville få innblikk i om dei ansatte hadde ein slik plan ved sin skule, og i kva grad dei opplevde den som implementert i deira kvardag.

5. Har skjerpinga av Opplæringslova hatt noko å seie for din kvardag i skulen i forhold til å møte mobbeproblematikken? I så tilfelle kva og korleis?

Skjerpinga av 9A gav skulane og dei ansatte eit uttalt ansvar i møte med mellom anna mobbing i skulen. For mi problemstilling ville det vere relevant å finne ut om dei ansatte opplevde at denne hadde hatt innverknad på deira kvardag i forhold til å møte problematikken, og om dei ansatte var bevisst sine roller i forhold til kven som har kva for ansvar.

6. Kva meiner de er viktig å vektlegge innanfor dei ulike stadia i ein mobbesituasjon, når det gjeld å oppdage, kartlegge, handle og følgje opp elevar som er involvert i mobbing?

Det siste spørsmålet gjekk direkte på å handtere ein mobbesituasjon, og om kva dei eventuelt opplevde som utfordringar i forhold til dette.

Eg valde å bruke den same intervjuguiden og dei same spørsmåla i alle tre fousgruppene, for å kunne få eit betre samanlikningsgrunnlag når eg skulle drøfte likskapar og ulikskapar i det som kom fram.

### 3.3.2 Strukturering av fokusgruppe og moderatorrolla

Det neste steget var å ta stilling til grad av strukturering på intervjuet. Halkier (2010) peikar på at nivået for moderatorens si involvering og strukturering av sjølve fokusgruppeintervjuet er eit viktig val, der ein stram modell vil krevje høg grad av moderatorinvolvering medan ein lausare modell vil krevje mindre involvering. Ein traktmodell vil vere ein kombinasjon, der ein opnar med få opne innleiingssspørsmål, og

avsluttar meir strukturert. Halkier hevdar at det på denne måten vert mogeleg å gi meir plass til deltakarane sine perspektiv og samhandling med kvarandre, samstundes som at ein kan sikre egne forskarinteresser. Eg gjekk for ein traktmodell, der eg starta med opne vide spørsmål slik at det skulle vere lett for deltakarane å kome inn på temaet og snakke fritt. Spørsmåla vart etterkvart litt meir spesifikke og strukturerte, og under hovudspørsmåla hadde eg nokre underspørsmål eller kontrollspørsmål som eg kunne stille dersom eg ikkje fekk svar på det første. Som moderator valgte eg svak involvering, då eg hadde eit ynskje om at deltakarane skulle snakke mest mogeleg med kvarandre og diskutere temaet og ikkje vere mest oppteken av å «svare riktig» på spørsmåla.

### 3.4 Utval

I kvalitative metodar må utvelging av deltakarar basere seg på ei analytisk utvelging, noko som inneber at ein må sørge for at viktige karakteristika ved problemstillinga vert representert i utvalet (Halkier, 2010). Praktiske og etiske omsyn må leggest til grunn i utvelginga, då produksjon av kunnskap i fokusgrupper er avhengig av deltakarane si sosiale samhandling med kvarandre. At det er eit gruppeintervju inneber først og fremst at deltakarane deler informasjon med kvarandre. Det er difor viktig at dei har noko å seie i forhold til temaet, og at dei er trygge på kvarandre slik at det vert diskusjon i gruppa. Om samansettinga er for homogen kan ein risikere at det ikkje vert nok sosial utveksling, og på den andre sida, om samansetinga er for heterogen kan det føre til at nokre forståingar ikkje kjem til uttrykk eller at det oppstår konflikter. For stor variasjon i deltakarane sin bakgrunn kan òg føre til lite diskusjon og svak meningsutveksling (Halkier, 2010; Morgan, 1997).

Sett i forhold til dei åtvaringane Halkier (2010) viste til i forhold til styrkar og veikskapar med fokusgrupper valgte eg å ta desse utfordringane med meg og inkludere lærarar og ikkje-lærarar i same gruppe då dei arbeider tett i lag i skulekvardagen med dei same elevane. Eg gjorde meg nokre tankar om korleis ulikskapar i utdanningsbakgrunn og erfaringar kunne skape konformitet eller polarisering i fokusgruppa. Konformitet i form av at dei som ikkje var lærarar kunne kjenne seg underlegne i forhold til lærarane i forhold til kunnskap og ansvar og dermed ikkje ta ordet, eller polarisering i form av at ikkje-lærarar og lærarar har ulike arbeidsoppgåver og erfaringar og dermed ville vere svært usamde. Antal lærarar er betydeleg høgare enn ikkje-lærarar i denne studien, eit forhold som kan seiast å gjenspeile

fordelinga i skulen elles. Eg vurderte konsekvensar av desse effektane, men konkluderte med at det eventuelt ville gi meg informasjon som ville gi meg moglegheit til å reflektere rundt.

#### 3.4.1 Antal og størrelse på fokusgruppene

Antal fokusgrupper ein skal velje til eit bestemt prosjekt avhenger av fleire faktorar. Halkier (2010) peikar på at det er viktig at det vert gjennomført «nok» grupper. Kva som vil vere nok er på den eine sida avhengig av prosjektet sine kriterier for selektiv utvelgelse, og på den andre sida viser ho til eit generellt kriterium for kvalitativ dataproduksjon at ein skal halde fram med å intervju heilt til at det ikkje kjem fram ny kunnskap. Å gjennomføre for få grupper kan gi for lite empiri, medan for mange kan føre til at analysen og fortolkingane vert overflatiske. Kva som vert anbefalt varierer.

Omfanget av prosjektet er avgjerande med omsyn til ressursar ein har til rådighet, og i eit masterprosjekt som dette vil det vere svært avgrensa. Halkier (2010) viser til Bloor et.al som meiner at antal fokusgrupper bør haldast på eit absolutt minimum med grunngjeving i at det er svært arbeidskrevjande, og Barbour som argumenterer for noko av det same. Ho trekkjer fram at det å gjennomføre fleire grupper ikkje er synonymt med eit betre empirisk resultat (Halkier, 2010). Morgan (1997) viser til at eit prosjekt ofte består av tre til fem fokusgrupper, men at ei generell anbefaling er å gjennomføre så mange fokusgrupper som skal til for å gi truverdige svar på problemstillinga og a. Med bakgrunn i Halkier sin argumentasjon om at det å gjennomføre fleire fokusgrupper ikkje er synonymt med eit betre empirisk resultat, valde eg å gå for tre fokusgrupper. Ved å velje ei gruppe på barneskule, ei på ungdomsskule og ei på vidaregåande ville eg få innsikt i korleis dei ansatte forstår mobbing og opplever å møte problematikken ut i frå kva for skuletype dei arbeider på, med tanke på aldersgruppe til elevane. Om dette skulle gi for lite empiri hadde eg avtale med deltakarane om moglegheit for å utdjupe med individuelle intervju i etterkant om det vart naudsynt, men det fann eg ikkje behov for.

I fokusgruppelitteraturen varierer anbefalingane om antalet i fokusgrupper veldig, der alt frå seks til tolv deltakarar vert anbefalt. Mindre grupper kan nyttast om emnet er sensitivt, og Halkier (2010) viser til at det i fokusgruppelitteraturen vert rapportert om vellukka grupper med tre til fire deltakarar så vel som grupper på til til tolv. Det viktigaste er at ein gjer val ut i frå kva som passar best til emnet, deltakarane og til dei formene for samhandling ein er ute etter.



Halkier (2010) hevdar at det første valet ein må gjere er kor mange som skal delta i gruppa, for så å velje antal grupper. For meg gjekk dette i omvendt rekkefølge, noko eg vil utdjupe nærare. Eg gjekk først for å bestemme antal fokusgrupper, for så å rekruttere deltakarar. Dette på grunn av at det å rekruttere deltakarar skulle vise seg å vere meir utfordrande enn først anteke. Eg fekk sju til den første gruppa, og fire til dei to neste. Eg vart altså prisgitt dei som melde seg til å vere med, men det at eg heldt moglegheita open i forhold til å gjennomføre individuelle intervju om det skulle verte naudsynt gav meg trygghet i at eg kunne gjennomføre det på denne måten. Halkier (2010) meiner at eit argument for å bruke mindre grupper kan vere at ein vil gå meir i djupna på det materialet ein får, med tanke på sosiale forhandlingar, språklege uttrykk og meningsdanning. I min studie vart dette argumentet relevant med tanke på å kunne gå i djupna på det som deltakarane uttrykte og relatere det til meningsdanning. I min studie fann eg det viktigare å kunne gå i djupna heller enn at det vart uttrykt mange ulike meiningar. Ein fare med for små grupper kan vere at det vert lite samhandling og at ein slik får mindre data, men dette opplevde eg ikkje i fokusgruppene eg gjennomførte. Tvert om opplevde eg at alle var ivrige etter å prate, og at dette var eit emne som skapte engasjement.

#### 3.4.2 Presentasjon av deltakarane

Barneskulen er ein 1 - 7 skule med om lag 130 elevar. I fokusgruppa deltok 7 ansatte, 6 lærarar og 1 som ikkje er lærar. Alle deltakarane har fått fiktive namn og dei er: Lina, Heidi, Anne, Ania, Berit, Rakel og Kine. Alle i fokusgruppa arbeidde på dette tidspunktet i småskulen, 1. – 4. klasse, men nokre av lærarane hadde tidlegare arbeid i 5.-7. klasse.

Ungdomsskulen har i underkant av 250 elevar. I fokusgruppa deltok 4 ansatte, 3 kontaktlærarar ein ansatt som arbeider på tvers av trinna. Deltakarane her heiter: Tina, Ellen, Anna og Ari.

I fokusgruppa på vidaregåande deltok 4 ansatte. 3 av dei er kontaktlærarar på ulike studieretningar, ein på yrkesfag, ein på påbygg og den tredje på studiespesialisering. Den fjerde er faglærar på tvers av studieretningane. Namna til deltakarane er Kamilla, Pia, Ragnhild og Julie.

### 3.5 Intervjuprosessen

I prosessen med å rekruttere deltakarar til å delta i prosjektet forstod eg at ein av hovudgrunnane til at det var vanskeleg å få folk til å stille opp, var mangel på tid eller vilje til å prioritere tida til dette. Eg tenkte difor at det kunne vere lurt å gjennomføre intervjua på arbeidsplassen til deltakarane, slik at det skapte minst mogleg bry for dei. Dette skulle gå etter planen på det første intervjuet, men så kom Koronapandemien og gjorde at eg måtte tenke nytt, noko eg kjem attende til i neste kapittel.

#### 3.5.1 Gjennomføring av fokusgruppene

Den første fokusgruppa med ein barneskule vart gjennomført på eit klasserom med 7 deltakarar. Dei uttrykte at dei var litt spente på korleis dette skulle foregå sidan ingen hadde delteke i fokusgruppe før. Eg ga informasjon om at eg hadde 6 spørsmål eller tema som dei skulle diskutere, og at dei ikkje skulle vere redde om dei snakka seg litt utover sjølve spørsmålet. Det var viktig for meg å skape ei litt uformell stemning slik at dei følte seg komfortable med å ta ordet, og hadde med litt drikke og sjokolade for å skape ei litt lett og ledig atmosfære.

Det neste intervjuet skulle eg gjennomføre var med ein vidaregåande skule. Dette var i mars 2020, og dagen før vi skulle møtast vart skulane og resten av landet nedsteng på grunn av Koronapandemien. Vi måtte utsetje det litt, då alle no brått havna i ein særskild situasjon. Eg undersøkte korleis vil likevel kunne gjennomføre intervju, og kontakta NSD. Der fekk eg klarsignal om at eg kunne bruke Zoom<sup>1</sup> som plattform til å gjennomføre intervjua digitalt. Dette var informantane med på, og vi avtalte ny dag.

Eg gjorde meg nokre refleksjonar rundt kva det kunne ha å seie at vi no måtte gjere det digitalt, og kva dette ville ha å seie for kvaliteten på intervjuet.

Det første eg tenkte på var korleis dette kunne påverke interaksjonen i gruppa. Litteratur eg har nytta om fokusgrupper har ikkje beskrive denne forma for gjennomføring, noko som kunne gi meg utfordringar eg ikkje var førebudd på. Lærarane som deltok i gruppene hadde i nokre veker hadde hatt heimeskule for elevane sine, noko eg vurderte som positivt sidan dei då var vande med denne forma for kommunikasjon. Først og fremst var eg spent på om det kom til å bli diskusjon rundt tema som dei fekk av meg og, om deltakarane ville oppleve

---

<sup>1</sup> Zoom er eit verktøy for videokonferansar og møter. <https://zoom.us/>

det naturleg å ta ordet. Ein konsekvens kunne vere at fokusgruppa vart meir prega av spørsmål og svar heller enn ein diskusjon. Eg reflekterte rundt korleis det ville vere å transkribere ei fokusgruppe som var gjennomført på denne måten med tanke på å oppfatte kroppsspråk og den ikkje verbale kommunikasjonen dei imellom.

Etter at intervjuet var gjennomført sat eg att med ei oppleving av at dette var ein god måte å gjennomføre dei på. Det at deltakarane ikkje sat i det same fysiske rommet gav nok ei litt anna samhandling i gruppa, men deltakarane var engasjerte, og alle deltok i diskusjonen. Eg kunne ikkje umiddelbart sjå at denne måten å gjennomføre intervjuet på hadde særskilde negative konsekvensar. Eg var positiv til å gjennomføre den tredje fokusgruppa på same måte.

Det gjekk no ei tid før eg fekk svar frå ein ungdomsskule. Eg hadde vore i kontakt med fleire, men det var ikkje lett å samle ei gruppe. I mai fekk eg svar frå ein skule om at fire stykker var villige til å delta, men på grunn av stor arbeidsmengde på slutten av skuleåret måtte det vente til over sommarferien. Vi avtalte intervju den første veka etter at skulane hadde starta på att. Dei ga uttrykk for at dei var under stort tidspress, men at dei likevel kunne avsja ein time til dette.

At deltakarane uttrykte at dei måtte halde seg innanfor ein time, verka inn på diskusjonen på den måten at det ikkje vart så mykje rom for diskusjonen som førte dei inn på samtalar på sida av dei tema eg gav dei. Dette vart likevel eit intervju som gav mykje godt empirisk materiale, der nokre tema vart diskutert meir enn andre.

Dette intervjuet vart også gjennomført på Zoom, med opptak av lyd og bilete, og sidan eg hadde gjennomført eit slikt intervju på zoom ein gong før var eg no betre førebudd på kva det å gjere det digitalt kunne ha å seie for interaksjonen i gruppa. Eg opplevde at diskusjonen gjekk fint, at deltakarane var engasjerte og tok ordet når dei hadde noko dei ville seie.

Trass i at fokusgruppene måtte gjennomførast på ulike måtar, sat eg att med ei oppleving av at interaksjonen i gruppa og diskusjonen mellom deltakarane gav informasjon som eg mest truleg ikkje hadde fått om eg til dømes hadde nytta individuelle intervju. Eg opplevde at deltakarane stilte spørsmål og løfta fram problemstillingar for kvarandre som fekk

diskusjonane inn i retningar som ikkje var bestemt på førehand. Dette er i tråd med Morgan (1996) sin argumentasjon for styrkar ved fokusgrupper.

Etter kvart intervju gjekk eg igong med å transkribere intervjua. Refleksjonane rundt korleis ulik gjennomføring av dei tre intervjua kunne ha innverknad på materialet mitt, tok eg med meg i analyseprosessen. Dette eg vil kome nærare inn på i det fylgjande.

### 3.5.2 Innsamling og behandling av datamateriale

Lydopptak vart gjort under heile intervjuet med barneskulen. Eg nytta ein diktafon utan sendar eller mottakar, som vart testa fleire gonger i førekant av intervjuet. Halkier (2010) gir nokre konkrete tips til kva ein må vere oppmerksom på i situasjonar der ein nyttar lydopptak. Dette er mellom anna bakgrunnsstøy eller plassering av opptakaren i rommet slik at ein høyrer tydeleg stemmene når ein skal lytte til opptaket. Vi gjorde ein test der deltakarane sa ein kommentar i førekant, og sjekka at det virka som det skulle. Dette fungerte problemfritt. Dei to neste intervjua vart gjennomført på Zoom. Eg hadde ein betalt versjon av programmet som gjorde det mogeleg å ha fleire timar med opptak, både av lyd og bilete.

Undervegs i intervjua, medan deltakarane diskuterte, noterte eg ned tankar og assosiasjonar eg fekk. Anker (2020) kallar dette for tankenotat, som er ein tidleg start på analyseprosessen. Dette kunne vere notatar der eg kopla utsegner til teori eller det kunne vere observasjonar om kroppsspråk. Slike tankenotat inngår i det som Anker (2020) omtalar som Analysefase 1, som foregår parallellt med datainsamlinga. Sjølv om analysane i denne fasen er tilfeldige og usystematiske kan dei gi innspel til dei meir systematiske analysane seinare. Tankenotatane eg hadde gjort var til stor hjelp i heile analyseprosessen, kanskje spesielt fordi intervjua vart gjennomført over ein lengre tidsperiode. Når eg fekk gjennomført det siste intervjuet hadde det gått 5 månader sidan det første intervjuet.

Når intervjua var gjennomførte starta eg med å transkribere opptak. Dette var ein meir tidkrevjande prosess enn eg hadde førstilt meg. Eg hadde no tilsaman omlag 4 timar med opptak, der eit hadde berre lyd, medan to av dei var opptak med både lyd og bilete. Det første intervjuet som berre hadde lydopptak var mest krevjande, både med tanke på at dei var fleire deltakarar og at eg ikkje hadde bilete til å identifisere stemmene. Dette gjorde det

meir utfordrande å identifisere kven som sa kva, men notatane eg hadde gjort under intervjuva var til hjelp for å gjenkalle stemninga og interaksjonen i gruppa i ettertid.

Halkier (2010) peikar på at talespråk er svært ulikt frå skriftspråk, og at det difor er viktig å ikkje reinse samtalanane for små kommentarra og lydar som «øh», «ikkje sant», «og så...» og andre munnlege vendingar. Under transkribering noterte eg alle desse munnlege vendingane, uferdige setningar og avbrytelsar, noko som var nyttig når eg gjekk igjennom notatane mine. Det gjorde at eg i større grad kunne ta att stemninga og konteksten utsegnene kom i. Når eg skulle presentere resultata mine valde eg å gjere dialekt om til skriftsspråk, då det i tillegg til å anonymisere deltakarane yttarlegare også gir meir flyt i teksten. Eg var oppteken av at tydinga av det som vart sagt var det mest sentrale, og at ved å endre på ordstilling kunne endre små nyansar i det som vart sagt. Eg var difor oppteken av å skrive utsegnene i størst mogeleg grad slik dei vart sagt.

Å transkribere intervjuva som eg hadde gjennomført på Zoom vart lettare på den måten at eg hadde lyd og bilete, noko som gjorde det lettare å identifisere kven som sa kva. At denne måten å gjennomføre det på kunne skape ein fattigare dialog mellom deltakarane var eg førebudd på, men eg opplevde som tidlegare nemnt at det gjekk betre enn forventa. Eg er overtydd om at det å ikkje vere rundt same bord gir ei anna samhandling enn når ein snakkar med kvarandre gjennom ein skjerm, men eg meiner at dette ikkje hadde negative konsekvensar for innhaldet i materialet eg fekk.

### 3.6 Analyse

Omgrepet analyse kjem frå gresk og tyder å løyse, i tydinga av å brette opp til handterbare bitar og størrelsar. Anker (2020) viser til Malterud som definerer analyse slik:

Analysen består i å stille spørsmål til det empiriske materialet (kva kan dette fortelje om x?), lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte. (Anker, 2020, s. 17)

Denne definisjonen er vid, men viser i grove trekk til dei ulike fasane i ein analyseprosess. Den inkluderer å stille spørsmål til materialet ein har, der ein stiller spørsmål som «kva kan dette fortelje om X?», som i denne samanhengen vil vere ansatte si forståing av mobbing og deira oppleving av å møte problematikken i kvardagen. I tillegg viser definisjonen til det systematiske arbeidet med materialet som inneber å lese og organisere data i lys av relevant teori der kategorisering og koding vil vere sentralt. Til slutt inkluderer definisjonen at

resultata skal gjenforteljast på ein forståeleg og relevant måte, noko som er tett knytt til studien sin validitet og reliabilitet.

Kva for analysestrategi ein vel for eit prosjekt må ha samanheng med materialet ein har og kva for teoretiske perspektiv som ligg til grunn for studien. Tematisk innhaldsanalyse, som eg har valgt å bruke, er den vanlegaste og mest generelle forma for analyse som vert nytta i masterprosjekt (Anker, 2020). Eg vil i det fylgjande vise til korleis denne forma for analyse er relevant i min studie.

### 3.6.1 Tematisk innhaldsanalyse som strategi

Tematisk innhaldsanalyse er ein empirinær strategi som eignar seg godt når ein skal orientere seg i eit stort materiale. Hovudvekta ligg på innhaldet, og konteksten der omgrepa vert brukt vil vere relevant for å forstå det som vert uttalt. (Anker, 2020). Braun & Clarke (2006) peikar på at analyseprosessen startar allereie i datainnsamlinga, når forskaren leitar etter mønster og tematikkar som potensielt kan vere av interesse. Tankar og assosiasjonar vart notert ned undervegs i fokusgruppeintervjua, utan at eg på det tidspunktet var medviten om at det var starten på analyseprosessen. Notatane vart viktige vidare i prosessen med analysen. Braun og Clarke (2006) presenterer ei oversikt over dei ulike fasane i arbeidet med å analysere empirisk materiale med tematisk innhaldsanalyse som strategi, som eg brukte som utgangspunkt i min analyse. Eg vil her presentere dei ulike fasane (Eiga omsetjing frå Braun & Clarke, 2006, s. 87):

1. Bli kjend med datamaterialet ved å transkribere og gjennomgå materialet fleire gongar og notere ned umiddelbare tankar og idear.
2. Kode materialet og finne relevante meiningseiningar i datasettet.
3. Identifisere tema i materialet, og sortere under hovudkategoriar.
4. Gjennomgå temaer og kontrollere at desse stemmer overens med kodane i datasettet. Å re-kode eller måtte kode delar av datasettet på nytt er naturleg å forvente, då prosessen med koding er ein pågåande organisk prosess.
5. Definere og namngi emna.
6. Presentere funn i ein rapport der det vert tilstrekkeleg redegjort for og logisk argumentert for dei vala som er tekne og tolkingane som er gjort.

Analyseprosessen slik dei ser det, er ikkje lineær på den måten at ein beveger seg frå ein fase til den neste, men at ein beveger ein seg fram og tilbake mellom dei ulike fasane (Braun &

Clarke, 2006). Dette synet samsvarar med mi oppleving av analyseprosessen på den måten at eg fleire gonger støtta meg til denne oversikta for å finne ut kvar eg befann meg. Dette var ei god støtte for meg som hjalp meg til å halde tråden i kva eg gjorde og kvifor, men òg som ei god støtte i prosessen med presentasjon av resultatata. Fleire gonger såg eg behov for å namngi emna på nytt, og at det punktet stod som nr fem av seks gav meg tryggleik i at dette var eit steg eg kunne forhalde meg til langt ut i prosessen.

### 3.6.2 Kategorisering og koding

Kategorisering og koding handlar om å systematisere eit empirisk materiale. Koding er den delen av prosessen der ein identifiserer ord, omgrep og utsegner i materialet, og kategorisering den delen av prosessen der ein samlar dei ulike kodane under større hovudkategoriar (Anker, 2020). Koding av materiale kan ein gjere ved hjelp av ulike programvarer, men på grunn av at eg ikkje hadde kunnskap eller erfaring med bruk av slike program på førehand, valde eg å gjere dette arbeidet manuelt på papir med ulike fargekodar.

I gjennomgangen av det transkriberte materialet starta eg med å merke utsagn med fargar der eg stilte spørsmål til teksten som: «Kva er det deltakarane seier noko om her?», «Kva fortel dette om forståing av mobbing?», «Kva seier dette om oppleving av å møte problematikken?», og slik fann eg fram til meiningberande utsegner som eg kunne bruke i vidare koding av materialet.

Her viser eg eit døme på korleis dette vart gjort:

Hovudkategoriar	Underkategoriar	Kodar	Transkribert tekst
Årsaksforklarngar	Individforklaringar	Sjølvbilete Personlegdom Lært åtferd Sosial kompetanse Ytre faktorar Subjektiv oppleving Sårbarheit	Ungar er jo forferdelig forskjellige. Nokre er veldig nærtakande..(ja..mhmm) eg seier ikkje at dei ber om å blir plaga eller at nokon finn noko med dei, men der er nokon som er veldig såra og veldig touchy, og det skal folk få vere! Folk er forskjellige! Men eg trur ein i..at ein rett og slett må tenke på jobbe med å kanskje fokusere på å bli litt tøffere, å tole pittelitt, du skal ikkje bli mobba, eller plaga, selvfølgelig! men litt.. du har eit valg faktisk! (Rakel)
Styringsdokument og dei skriftlege dokumenta si betydning i kvardagen	Opplæringslova §9A  Skulen sin handlingsplan	Nulltoleranse Aktivitetsplikt Implementering  Implementering Dokumentasjon Reaksjonar/sanksjonar Rutiner for handtering Felles køyrereglar	Vi skal ha utdannelsen, vi skal ha kompetansen, vi blir ikkje spurt og vi blir ikkje involvert i prosessar. Då vert den nulltoleransen berre noko som står på papiret. For då finn vi utveggar og omveggar..ved å sende det til helsesøster, ved å late som at eg ikkje ser at det er mobbing og kallar det ein krangel eller ein diskusjon mellom to elevar og tenker at her tar vi det, her snakker vi ut. Vi omgår regelverket fordi vi ser at det ikkje fungerer. (Kamilla)
Leiing, samarbeid og handtering av mobbesaker	Skuleleiing	Kommunikasjon Deltaking Tilrettelegging Støtte Rutiner Involvering Klare retningslinjer Tillit	

Kategoriar og kodar er ikkje naturgjevne (Anker, 2020), og uansett korleis ein vel å gripe dette an vil ein møte utfordringar med det valet som er tatt. På den eine sida kan det verte for mange kodar, slik at ein må samordne og slå saman dei som har same meiningsinnhald, og på den andre sida kan kodane verte for store, noko som kan skje dersom dei er for tett knytt opp til forskingsspørsmåla eller dei teoretiske perspektiva. Relatert til min prosess opplevde eg utfordringar i begge retningar. Arbeidet med koding og kategorisering av funna mine vart ein utfordrande og lærerik prosess, der ei oppleving av kaos og kontroll avløyste kvarandre i lengre tid. Eg vil i det fylgjande gjere greie for korleis eg har arbeidd med materialet og grunngje vala eg har gjort.

### 3.6.3 Abduktiv analysestrategi, ein kombinasjon av teoridrivne og empiridrivne kodar

Koding av eit materiale kan ha ulike startpunkt, der ei deduktiv form for koding er teoristyr, medan ei induktiv form for koding vil seie at ein tek utgangspunkt i det empiriske materialet. I min studie har eg nytta ein abduktiv analysestrategi som kan seiast å vere ein kombinasjon av induktiv og deduktiv koding der ein først finn kodar ved å studere materialet og deretter løftar ein blikket til dei teoretiske perspektiva og ser på kodinga i lys av dei. Så kjem ein ny runde med empirinære analysar, og slik beveger den seg fram og tilbake mellom empirisk



materiale og teori. Kodane vert spissa og det teoretiske rameverket vert utvida. Slik vert kodane identifisert og konstruert i ei vekslevirking mellom å arbeide med materialet, gjennom det teoretiske rameverket og gjennom forskingsspørsmåla (Anker, 2020). Her kjem den hermeneutiske fortolkinga inn, der forståing av det ein studerer vert utvida i ei vekselvirking mellom del og heilskap (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2018).

Hovudkategoriane som låg til grunn for spørsmåla i intervjuguiden min vart utvikla deduktivt, og var utgangspunktet for kodinga og analysen av materialet mitt. Desse var «definisjon av mobbing», «former for mobbing», «årsaksforklaringar», «styringsdokument» og «handtering av mobbesaker». I utgangspunktet tenkte eg å presentere funna mine direkte under dei hovudkategoriane eg hadde laga på førehand, men under prosessen med transkribering og nærlesing av intervju fleire gonger, var der kodar i materialet som ikkje kunne sorterast under nokon av hovudkategoriane mine. Relatert til Braun og Clarke (2006) sitt punkt nr 4 gjekk eg no igjennom materialet igjen og koda delar av materialet på nytt. Med utgangspunkt i det empiriske materialet lagde eg nye kodar, altså induktivt, og inkluderte «leiing og samarbeid» med «handtering av mobbesaker». Grunnen til at eg valde å slå dei saman var mellom anna at dei tre intervju mine gav ulike svar i form av at dei vektla ulike tema i ulik grad. Dersom hovudkategoriane vart for snevre, vart det vanskeleg å samanlikne funna.

Eg landa no på fire hovudkategoriar som som igjen vart operasjonallisert ved fleire underkategoriar.

1. *Definisjon av og ulike former for mobbing*, med underkategoriane *Anerkjend definisjon*, *Sosiale prosessar*, *Subjektiv oppleving*, *Fysisk mobbing*, *Sosial ekskludering*, *Digital mobbing*, *Verbal mobbing* og *Indirekte-/relasjonell mobbing*.
2. *Årsaksforklaringar*, med underkategoriane *individforklaringar* og *sosiale prosessar*.
3. *Styringsdokument og tydinga av dei i skulevardagen* med underkategoriane *Opplæringslova § 9A* og *Skulen sin handlingsplan mot mobbing*.
4. *Leiing, samarbeid og handtering av mobbesaker* med underkategoriane *Skuleleiing*, *Klasseleiing*, *Kollegasamarbeid* og *Heim- skule samarbeid*.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet er omgrep som handlar om kor vidt ein studie er påliteleg og gyldig, og omgrepa er sentrale i kvalitetssikringa av ein forskingsprosess (Anker, 2020). Eg vil her knyte omgrepa til min studie.

#### 3.7.1 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet, og i gjennomføring av produksjon og bearbeiding av empirisk materiale er dette ein del av føresetnadane for at ein studie har gyldigheit (validitet). I kvalitative studiar som dette, der forskaren brukar seg sjølv som subjekt for å produsere kvalitative data, kan ein ved å vise til ein transparent forskingsprosess gjere det mogeleg for andre å vurdere om data er samla inn og tolka på ein truverdig måte (Halkier, 2010). Braun & Clarke (2006) peikar på kor viktig det er at analyseprosessen vert gjort synleg for lesaren, og argumenterer for at det er vanskeleg evaluere ein studie dersom ein ikkje får innsyn i kva for antakelsar som ligg til grunn for dei tolkingane som er gjort. Dette vil òg ha betydning for samanlikning med andre studiar som er gjort innanfor same tema, som igjen vil ha betydning for studien sin reliabilitet.

For å styrke reliabiliteten i denne studien har eg, så langt som mogeleg gjort grundig greie for alle trinn i forskingsprosessen frå start til slutt, med argumentasjon for og refleksjon rundt dei vala eg har gjort. Eg har til slutt forsøkt å presentere dette på ein oversikteleg og truverdig måte.

I denne studien, kor fokusgruppeintervju er nytta for å samle inn data, vil transkripsjon av materialet gi utfordringar i forhold til reliabilitet. Ein transkripsjon er, som eg har beskrive tidlegare, ei omdanning av talespråk til skriftspråk. Kvale og Brinkmann (2015) peikar på utfordringar i forhold til dette. Sjølv om utsegnene vert skrive ned ordrett, vil der vere rom for tolking.

I eit gruppeintervju, er det ikkje alltid lett å høyre kva som vert sagt av kven, men eg brukte ein god lydopptakar og ved at ein lytta til opptaka fleire gongar for å kvalitetssikre transkripsjonane. Dette er med på å styrke reliabiliteten på den måten at eg sikra meg at eg hadde notert ned uttalelsane korrekt, og i tillegg at eg fekk ei så god forståing for utsegnene som mogeleg, ut i frå konteksten dei vart ytra i.

### 3.7.2 Validitet

Validitet er knytt til tolking av data, og handlar om gyldigheit av dei tolkingane som forskaren kjem fram til. Spørsmålet er om resultatata av undersøkelsen representerer den virkeligheita som er studert (Thagaard, 2013). Validitet i kvalitativ forskning blir av Creswell og Poth (2018) forstått som eit forsøk på å vurdere nøyaktigheit av funn som er beskrevet av forskaren, deltakarane og lesaren. Det handlar med andre ord om tolking av forskingsdata og i kva grad desse er gyldige for det ein studerer, og validitet vert slik sett på som det viktigaste kriteriet for å vurdere kor påliteleg eller gyldig forskingsresultata er. Validitet er avhengig av både kvaliteten i dei data som resultatata bygg på, og holdbarheita i dei slutningane som er tatt på bakgrunn av dei (Kleven & Hjordemaal, 2018). Maxwell (1992) viser til Hammersley og Atkinson som seier at: «Data in themselves cannot be valid or invalid: what is at issue are the inferences drawn from them» (Maxwell, 1992, s. 283). Det er altså ikkje dataene i seg sjølv som kan vurderast til å vere valide eller ikkje, men konklusjonane og slutningane som er teken på grunnlag av dei. Maxwell (2013) peikar på kva som kan vere med på å svekke validiteten ved forskning. Det kan vere at slutningar eller fortolkingar er gjort på feil grunnlag, eller at ein overser alternative tolkingar av forskingsdata. I denne studien er forskingsdatane utsegnene til deltakarane i fokusgruppene og meiningar som vert skapt i interaksjonen i gruppa. Desse vert igjen tolka og gjengjevne av meg som forskar, noko som kan vere med på å svekke validiteten. Thagaard (2013) argumenterer for at validiteten ved eit prosjekt kan styrkast ved omgrepet gjennomsiktighet, som inneber at forskaren tydeleggjer grunnlaget for dei fortolkingar som er gjort i analyseprosessen. Ved at eg gjer greie for grunnlaget for dei tolkingane eg har gjort, samstundes som at eg gir ein klar beskrivelse av trinna i analyseprosessen, vil det vere med på å styrke validiteten i min studie.

Maxwell (2013) beskriv fem typar validitet i kvalitative studier som eg vil ta utgangspunkt i. Desse er (1) deskriptiv (beskrivande) validitet og (2) tolkingsvaliditet som begge er empirinære, (3) teoretisk validitet som er meir abstrakt knytt til teori, (4) generalisering og til slutt (5) evalueringsvaliditet. Dei tre førstnemnde har mest relevans for kvalitative studiar då dei er knytt til vurdering av kvalitative data, medan dei to siste handlar om kor vidt resultat av ein studie kan generaliserast til å gjelde andre, og om kor vidt ein kan evaluere det ein har kome fram til i ein studie opp mot ein standard. I det fylgjande vil eg knyte desse til spørsmål om validitet i min studie.

*Deskriptiv validitet* handlar om kor vidt eg som forskar oppfattar og gjengir nøyaktig det som deltakarane i intervjuet har sagt, at utsegnene vert oppfatta riktig av meg. Dette er viktig å ivareta i intervjusituasjonen så vel som i transkripsjonsprosessen. Eg noterte, som tidlegare nemnt, ned stemningar i marginen under intervjuet og gjekk i tillegg igjennom lydopptaka fleire gonger for å sikre at eg hadde fått med meg det deltakarane formidla. Dei fire neste formene for validitet er, slik Maxwell (1992) ser det, avhengig av denne forma for validitet.

*Tolkingsvaliditet* handlar om kva forskaren tolkar utsegnene til å vere eit uttrykk for, altså å finne meininga bak det som vert uttrykt. Stikkord som eg hadde notert i marginen under intervjuet var til hjelp for å gjenkalle «stemninga» i intervjusituasjonen. Ei utsegn kan skrivast ordret ned, men kan tolkast på ulike måtar sett i forhold til kontekst og samanhengen det vert sagt i. Dette handlar om kva eg observerer i intervjusituasjonen i tillegg til det som vert sagt ordrett. I forhold til at eg hadde fokusgruppeintervju erfarte eg at utsegnene til deltakarane vart prega av at det var ein samtale, som gjorde at deltakarane vart meir og mindre engasjerte av det som vart diskutert i gruppa. Kva som skapte engasjement og ikkje gav informasjon i seg sjølv, men korleis denne informasjonen vert tolka av meg som forskar ville vere heilt avgjerande.

Når eg har gjort eit utval av utsegner som skal tene til å underbygge dei tolkingane eg har gjort, har det vore viktig for meg å gjere tydeleg kva som er mine tolkingar, deltakarane sine utsegner og samstundes sette desse inn i ein større samanheng.

*Teoretisk validitet* har eit meir abstrakt utgangspunkt enn deskriptiv validitet og tolkingsvaliditet. Denne forma for validitet er knytt til dei teoretiske omgrepa forskaren nyttar som utgangspunkt for tolking av skildringane til deltakarane, og fokus er meir på i kva grad dei teoretiske omgrepa passar inn i fenomenet, heller enn kor presist fenomenet er skildra eller tolka (Maxwell, 1992). Befring (2015) og Kleven m.fl (2018) inkluderer termen begrepsvaliditet i beskrivelsen av teoretisk validitet, og peikar på at det handlar om «grad av samsvar mellom omgrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Befring, 2015, s. 51, Kleven, Hardemaal, & Tveit, 2018, ss. 86-87).

Det som denne studien undersøker er ikkje målbart, då det er snakk om deltakarane sine opplevingar og forståelse av eit fenomen. Teoretisk validitet i denne studien er avhengig av at omgrepa er operasjonaliserte på ein slik måte at omgrepa som er brukt samsvarar med

det dei er tenkt å beskrive. Eg vil i denne samanhengen vise til døme på korleis eg gjekk fram i prosessen med koding og kategorisering som eg har gjort rede for tidlegare.

Teoretisk validitet handlar også om at eg på førehand har orientert meg og sett meg inn i teori og forskning på mobbing, slik at eg i forkant av intervjuet, under intervjuet og i prosessen med bearbeiding av materialet har vore medviten om bruken av omgrep innan fagfeltet. For å ivareta teoretisk validitet har eg i tillegg vore medviten til korleis eg fortolkar utsegnene inn i ei større ramme av teori og forskning om mobbing.

*Generalisering* handlar om kor vidt funn frå ein studie kan vere gyldig for andre mennesker, populasjonar, tider eller settingar enn den som direkte er studert. I kvalitativ forskning opererer ein med to typar generalisering. Desse er *intern generalisering* og *ekstern generalisering*. *Intern generalisering* handlar om ein kan generalisere i ei gruppe eller eit miljø, og *ekstern generalisering* handlar om i kva grad ein kan generalisere til andre miljø eller grupper (Maxwell, 1992). Intern generalisering er mest aktuell for denne typen studie der eg har undersøkt korleis ansatte i skulen forstår mobbing og dera oppleving av å møte problematikken i kvardagen.

Generalisering i kvalitative studiar spelar ei anna rolle enn i kvantitative studiar, som kan ha som målsetjing å kunne gjere generaliseringar til ein større populasjon enn den som er studert. Kvalitative studiar er normalt ikkje designa for statistisk generalisering til ein større populasjon, men ved å belyse og utvikle teoretiske innfallsvinklar kan ein sjå korleis dei same prosessane kan vere gyldige for fleire i andre situasjonar. Innanfor kvalitativ forskning argumenterer ein for teoretisk generalisering. *Teoretisk* eller *analytisk generalisering* er omgrep som viser til at ein studie, som representerer grunnlaget for argumentasjonen for overføring av fortolkingar, kan bidra til ei forståing for grunnleggjande trekk ved det fenomenet som vert studert. Ei enkelt undersøking kan, slik Thagaard (2013) ser det, bidra til ei meir teoretiske forståing, der sosiale fenomen er i fokus, og ikkje enkeltstående situasjonar. Ho meiner at overførbarheit kan omtalast som rekontekstualisering når den teoretiske forståinga som er knytt til eit enkelt prosjekt vert sett inn i ein vidare samanheng, og vidare at det er forskaren som må argumentere for at tolkingar frå ein studie kan vere relevant i ein større samanheng.

Overførbarhet eller generalisering vert i kvalitativ forskning knytt til gjenkjenning på den måten at personar med erfaringar frå dei fenomen som vert studert kan kjenne seg att i dei tolkingane er formidla i teksten, som i denne studien er omtala som teoretisk generalisering. Funna i denne studien vil såleis ikkje vere gyldig for andre enn den gruppa eg har undersøkt, men det kan vere at andre som er ansatte i skulen vil kunne relatere og kjenne att prosessar som vert skildra. Eg har forsøkt så godt som mogeleg å knyte utsegnene til teori og forskning på området for å kunne belyse prosessar som kan gjelde for andre i liknande kontekstar, og gi gode argument for at funn i denne studien kan vere relevant i ein større samanheng.

*Evalueringvaliditet* handlar om at det som er studert vert vurdert opp mot ein standard eller eit rammeverk. Denne forma for validitet har som den føregåande mindre betydning for kvalitative studiar, men Maxwell (1992) meiner det er viktig at den er med for å erkjenne at det er ein legitim og relevant kategori for forståelse og validitet i kvalitative studiar, og på same tid vil det vere viktig å sjå korleis denne kategorien relaterer til dei andre typene av validitet. Temaet som er undersøkt i denne studien er ikkje eit tema om kan vurderast opp i mot ein standard, då det primære målet med denne studien er å få tak i deltakarane sine forståingar, meiningar og erfaringar knytt til temaet mobbing. Utsegnene har sanningsverdi i seg sjølv, og kan ikkje vurderast som gyldige, ugyldige, sanne eller usanne sett opp mot ein standard.

### 3.8 Ethiske vurderingar

I ei intervjuundersøking som dette vil etiske problemstillingar prege heile prosessen, og det er viktig at forskaren tek hensyn til etiske problemstillingar frå byrjinga av. Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) viser til fire områder i forhold til etiske retningslinjer for forskarar, som eg vil ta utgangspunkt i. Desse er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskaren si rolle.

At deltakarane skal gi informert samtykke inneber at deltakarane vert informert om undersøkinga sitt overordna føremål og hovudtrekka i designen, og eventuell risiko eller fordelar med å delta. I forkant av fokusgruppeintervjua sendte eg ut informasjonsskriv om undersøkinga sitt føremål og informasjon om kva det ville innebere å delta i ei fokusgruppe. Eg nytta her ein mal frå nettsida til NSD (Norsk senter for forskingsdata), som eg tilpassa til mitt prosjekt. Her vart dei informert om krav om anonymitet og at dei når som helst kunne trekke seg frå studien utan grunngjeving.

Konfidensialitet handlar om korleis data vert handsama, og at forskaren ivaretek deltakarane sin rett til anonymitet. I min studie vart deltakarane sine namn erstatta med fiktive namn, og i tillegg vart utsegnene omskrivne til skriftspråk. Det er svært viktig å verne om deltakarane sitt privatliv.

Konsekvensar i kvalitative studiar handlar om at ein som forskar heile tida bør forhalde seg til og vurdere mogeleg skade deltaking kan medføre for deltakarane. Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) viser til det etiske prinsippet om «velgjørenhet» som inneber at risikoen for å skade ein deltakar bør vere lavast mogeleg. Rektor vart ikkje informert av meg om deltaking i prosjektet, då rekruttering av deltakarar til slutt vart gjort ved døropnningar i felten. I denne studien formidlar deltakarane oppfatningar, haldningar og meiningar som er knytt til dei som person, i tillegg til at det dei uttrykkjer er knytt til deira forhold som ansatt og yrkesutøvar. Dette har eg vore svært medviten om i gjengiving og tolking av utsegnene slik at deltakarane skal vere trygge på å ikkje verte identifisert i materialet.

Forskaren si rolle og integritet er avgjerande for kvaliteten på vitenskapleg kunnskap og dei dei etiske beslutningane som vert tekne i kvalitativ forskning. I kvalitative forskingsintervju er forskaren sjølv den viktigaste reiskapen til innhenting av kunnskap, noko som stiller store krav til forskaren sine etiske refleksjonar og profesjonalitet. Kvale og Brinkmann (2015) meiner at det til sjuande og sist er forskaren sin integritet som er den avgjerande faktoren. Integritet omfattar mellom anna kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Eg som forskar i denne studien har hatt stort fokus på å halde ein profesjonell avstand, og ikkje tillegge deltakarane meiningar og haldningar ut i frå at eg kjenner nokre av deltakarane personleg. Det var svært viktig for meg å forsøke å balansere diskusjonen i gruppa slik at alle skulle kome til orde og at ulike meiningar og haldningar skulle få god plass.

Alle som behandlar personopplysningar i eit forskningsprosjekt skal melde det til Norsk senter for forskingsdata (NSD). Personopplysningar er alle opplysningar som kan knytast til ein person, og i dette tilfellet vil det i hovusdak vere stemme på lydopptak. Ein samla kombinasjon av opplysningar kan òg knytast til ein person, som til dømes alder, kjønn, arbeidsstad og bustad. Om ein på eit tidspunkt i prosjektet sit med persondata skal det meldast til NSD. Eg har i denne studien anonymisert personane, og alle lydfiler vert sletta når prosjektet er slutt. Eg sende meldeskjema til NSD med informasjon om studien og korleis

data skulle samlast inn. Informasjonsskrivet som vart delt ut til deltakarane vart utforma på bakgrun av ein mal på NSD sine nettsider.

I det neste kapittelet vil eg presentere funna i denne studien. Dei tre skulane har vektlagt ulike tema i ulik grad, noko som gjenspeilar seg i funnpresentasjonen og kor mykje plass dei ulike skulane har fått under kvar overskrift. Det har likevel vore viktig for meg å tilstrebe å gi like stor plass for all tre, om ein ser resultatpresentasjonen under eitt.



## 4.0 Presentasjon av funn

Eg vil her presentere funna mine under overskriftene til dei fire tidlegare nemnde hovudkategoriane eg kom fram til i analysen av materialet mitt: «Definisjon av og ulike former for mobbing», «Årsaksforklaringar», «Styringsdokument og tydinga av desse i skulekvardagen» og «Leiing, samarbeid og handtering av mobbesaker». Eg vel å først presentere skulane kvar for seg, og etter det gi ei samanfattande analyse og tolking av dei og peike på eventuelle likskapar og ulikskapar.

Med omsyn til personvern har eg valgt å gi deltakarane fiktive namn. Grunngevinga for dette er at det i tillegg til å skape betre flyt i teksten, er med på å skape nærleik til det som vert sagt. Lesaren får på denne måten eit betre innblikk i opplevingane til deltakarane, og sett i forhold til dei fenomenologisk inspirerte aspekta eg har nemnt tidlegare handlar dette om livsverd. Å gi tilgong til deltakarane si oppleving av verda. Dette er igjen med på å gjere resultatpresentasjonen meir transparent, og kan bidra til ei meir heilskapleg forståing for det som vert sagt.

### 4.1 Definisjon av og ulike former for mobbing

Eg hadde ikkje eit eige hovudspørsmål i intervjuguiden min som omhandla ulike former for mobbing, men dett var eit av underspørsmål til Kva er mobbing? Datamaterialet vart sortert i 8 underkategoriar. Desse er *anerkjend definisjon, sosiale prosessar, subjektiv oppleving, fysisk mobbing, sosial ekskludering, digital mobbing, verbal mobbing og indirekte-/relasjonell mobbing*. Deltakarane diskuterer ut i frå egne erfaringar, både personleg og relatert til eigen arbeidskvardag.

#### 4.1.1 Barneskulen – «Det er så mange former for mobbing og plaging...»

Deltakarane seier at mobbing er negative handlingar mot eit anna menneske. Mobbing kan vere krenkingar, blikk, utestenging, og kan vere både verbalt der dei kallar kvarandre ting, og det kan vere fysisk. Berit seier at mobbing er å plage andre gjentekne gongar, og meiner at handlingane må gjenta seg for at ein skal kalle det mobbing. Dei andre nikkar og gir uttrykk for at dei støttar det som vert sagt. Berit understreker dette med å teikne ein spiral med hendene i lufta, medan ho seier «Ja, det er ikkje berre ein gong du har sagt noko tull, men det går i ein slik...».

Dei kjem vidare inn på at den subjektive opplevinga hos eleven er viktig i forhold til når det skal undersøkjast nærare og eventuelt setjast inn tiltak. Heidi seier at dersom nokon føler

seg mobba, må det takast tak i å undersøkast, noko dei andre er einige i. Ania peikar på at følelsen den enkelte har er veldig ulik, og at det nokon opplever som mobbing, vil andre kanskje ikkje oppleve på same måte. Ho meiner at det kjem an på korleis mottakaren sin sårbare person er, og understrekar at det er den subjektive opplevinga som må takast tak i. Rakel deler denne oppfatninga og koplar den subjektive opplevinga til sårbarheit hos den som vert utsett:

Det kjem an på korleis mottakaren sin sårbare person er ja...mhmm..men så lenge eit barn føler at han eller ho vert plaga og ikkje har det greitt, så er det på ein måte *det* som er essensen..mhmm..Du kan vere heilt uenig som som lærar eller som føresette eller sånn, men dersom eleven føler at han ikkje har det greitt, er det på ein måte den følelsen tenker eg, som ein heile tida må ta tak i. (Rakel)

Deltakarane er opptekne av å anerkjenne tydinga av den subjektive opplevinga, og at eleven si oppleving av ein situasjon skal bli teken på alvor. Lina peikar på at det ikkje kan vere den subjektive opplevinga aleine som avgjer om ein grip inn i ein situasjon, men at dei vaksne i tillegg må definere og vere tydelege på kva som er akseptabelt og ikkje. «Det er nokre ungar som berre seier - det er greit, det er greitt, men eg seier, - det er ikkje greitt! ... -nei! Du skal ikkje tole det!». (Lina)

På spørsmål om det er former for mobbing som er lettare å oppdage enn andre er to av deltakarane raske til å seie at fysisk mobbing er lettare å oppdage fordi det er litt meir støy og styr rundt det. Lina meiner at nettmobbing har vorte meir synleg.

No vert dei svært engasjerte og pratar i munnen på kvarandre, og diskusjonen handlar meir og meir om speling på nettet, og kva for konsekvensar det kan ha for leik og samhandling på skulen. Dei opplever at situasjonar som skjer på nett heime vert dregen inn i skulekvardagen som lærarane må ta tak i å ordne opp i, der leik hos gutar ofte er prega av skyting og dreping, vinnarar og taparar, og at dei kallar kvarandre. Berit seier at dette har ho ikkje tenkt på før, men ser at dette også kan vere mobbing. Dette er noko dei meiner å sjå frå 4.- 5. klasse og oppover, men etterkvart som dei diskuterer dette ser dei at dette skjer i dei lavare trinna også, men at det ikkje er så utbredt.

«Men så har du det her med 5. klassejentene våre» seier Lina. «Som lagar slike: trykk her om du synest eg er fin eller stygg...». Dei andre sukkar og bekreftar at dette skjer. Berit seier at dette skjer i større grad hos jenter enn gutar, der jentene går meir på utsjånad og

personlege eigenskapar, der dei lagar spørsmål på nett om kor flinke dei er og vil ha tilbakemeldingar på det. Dei seier ikkje meir om korleis desse meldingane vert respondert på, men at dei sukkar og bekreftar at dette skjer kan vere eit uttrykk for at jentene på denne måten stiller seg i ein sårbar situasjon og at opplevingane kan opplevast som mobbing om dei ikkje får dei svara dei ynskjer.

Vidare kjem dei inn på utestenging som ei form for mobbing og Anne gir døme på situasjonar der ho har opplevd at føresette er med på å kamuflere utestenging frå bursdagsselskap. «Men dei brukar jo foreldra til å kamuflere det der med at dei utestenger to, med at det var to som ikkje var ivitert, to av ti for eksempel ... for å legalisere det på eit slags vis.»

Fleire er overraska og seier at dette heldigvis ikkje er utbredt, men bekreftar at det har hendt. Dette er former for utestenging som dei ofte får greie på, anten gjennom at elevar fortel om det, eller at føresette tek kontakt med skulen. Berit har observert ein omvendt situasjon også, der elevar har gøymt eller kasta bursdagsinvitasjonen frå ein bestemt elev for å sleppe å møte opp i det selskapet. Dei er einige om at dette er ei form for mobbing, og Rakel meiner at det er heilt avgjerande at skulen set klare standardar for kva som er greit og ikkje, at reglar for dette må takast på felles foreldremøte i byrjinga av skuleåret. Anten inviterer ein alle, eller så inviterer ein alle gutane eller alle jentene.

#### 4.1.2 Ungdomsskulen – «Altså, alle veit på ein måte kva mobbing er, tenker eg.»

Altså, alle veit på ein måte kva mobbing er tenker eg, for då er det ein åtferd som er fæl mot andre, men det eg synest er vanskeleg, er kva er berre plaging, og kva er mobbing, altså, kva er forskjellen? Når er det mobbing, og når er det terging for eksempel? (Tina)

Ho inkluderer her eit av dei tre elementa frå den anerkjende definisjonen av mobbing om at mobbing er ei negativ handling mot nokon. Ho spør dei andre om dei opplever at er vanskeleg å skilje mellom kva som er mobbing og ikkje. Ari seier at ho tenker at det i tillegg (til at det er ei negativ handling) handlar om kor ofte ting skjer, og kor ondsinna handlinga er. Terging, eller småterging, er ikkje like skjult som mobbinga, så det er lettare å ta tak i og korrigere meiner ho. Om det likevel held fram tenker ho at det kan definerast som mobbing. Terging er noko som skjer oftare enn mobbing, og er ikkje like alvorleg.

For at det skal kunne definerast som mobbing må det gjentakast over tid meiner Ellen, men deler oppfatninga om at det er vanskeleg å skilje mellom det som er mobbing og terging. Tina seier at det må vere eit element av ubalanse i maktforholdet mellom den som utfører og den som er utsett for handlinga, noko Anna seier seg einig i.

Diskusjonen held fram, og dei kjem vidare inn på den subjektive opplevinga, og at kva som vert opplevd som mobbing handlar om kva den som er utsett toler og ikkje.

Eg tenker også at det er veldig individuelt den her følelsen av å bli mobba, fordi (...) det er jo slik at nokre toler veldig mykje, og nokre toler veldig lite. (Ellen)

Tina meiner at elevane ofte brukar ord som plaging, terging og mobbing om kvarandre utan å tenke over kva omgrepa inneber, og nemner eit døme der elevar seier «Han mobba meg!», utan å eigentleg meine at det er det som skjer. Anne er einig og meiner å sjå noko av det same, og tenker at det er noko elevane gjer for å få oppmerksomheit. Dei andre humrar litt, noko eg tolkar som å vere eit uttrykk for at dei kan relatere til det ho seier om å få oppmerksomheit.

«Og så må vel ikkje den mobbinga nødvendigvis vere verbal eller fysisk» seier Ari. Tina spør om ho tenker på «blikk og sånn...». Ja, seier ho, mobbing kan vere både direkte og indirekte, ansikt til ansikt, eller det kan foregå gjennom andre aktørar. Tina nevner Snapchat<sup>2</sup>, og dreiar samtalen inn på kva for rolle sosiale mediar spelar i ungdomane sine liv. På denne appen kan ein blokkere vener, slik at dei ikkje lengre kan sende meldingar til kvarandre, og Tina spør retorisk om ikkje dette også er ei form for utestenging, og svarar sjølv bekreftande på det. Ari er samd i dette, og peikar vidare på at når mobbing skjer på denne måten er det vanskelegare å finne ut kven som har starta det, og at ansvaret for mobbinga vert pulverisert. Ho refererer til utsegner som: «Vi er berre ein del av ei gruppe som berre gjorde det, det var ikkje eg som fann på det».

Den subjektive opplevinga til den enkelte har vert nemnd fleire gonger, i forhold til kva som vert opplevd som mobbing og ikkje. Ari beskriv det slik at «(...) det er det subjektive, altså at nokon vert lett såra og føler seg lett krenka, medan andre toler mykje». Dette vert sett i

---

<sup>2</sup> Ein app der ein kan chatte og sende bileter til kvarandre. <https://www.snapchat.com/>

samanheng med utestenging og følelsen av det. Vidare meiner dei at det først og fremst er jenter som er involvert i dette.

Der er nokre som nesten vil ete opp vennen sin, heile tida ha kontroll, og toler ikkje at den vennen er i lag med andre. Det er jo då ikkje slik at den veninna utestenger eller mobbar fordi dei ikkje er i lag 24-7?! det er vanskeleg dette med jenter. Og eg ser det igjen og igjen at det skjer...(Tina)

Ellen tek ordet og relaterer denne problemstillinga til eige liv.

Men det kan ein kjenne igjen som vaksen. Eg kan godt verte irritert om eg ser at alle vennane mine gjer noko morosamt saman og ikkje har invitert meg med på det. (...) Då kan eg tenke at dei ikkje har lyst at eg skal vere med...(Ellen)

Dei andre i gruppa nikkar anerkjennande og er einige i at dei kan kjenne seg igjen i det. Ellen vil ikkje kalle dette mobbing, men meiner det kan bli opplevd annleis for ein tenåring som har «alle følelsane utanpå og inni 24-7».

Ari meiner at dette var eit godt døme på korleis det kan verte opplevd av den enkelte, men at ein med auka alder og erfaring forstår at situasjonen kan ha alternative forklaringar med tanke på kvifor ho ikkje vart invitert akkurat denne gongen.

Det handlar vel om å vekse opp, og lære seg sosiale kodar, sjølv om det ofte vert oppfatta som mobbing. I slike situasjonar kan ein òg oppleve at heimen tek kontakt fordi ungdommen deira ikkje får innpass der ein ynskjer. (Ari)

Dette er dei andre einige i, og uttrykkjer at det er vanskeleg å ta stilling til kva som er kva i desse situasjonane. Her trekkjer dei igjen inn det som skjer på nett i forhold til Snapchat og ein funksjon, snapkartet, der ein kan sjå kvar enkelte oppheld seg og kven dei er i lag med, noko som har skapt fleire konflikter. At dette er utestenging er dei einige om, men Tina stiller spørsmål om dette kan kallast mobbing. «Ein kan jo ikkje vere i lag alle saman heile tida sant? Det går jo ikkje». Anna støttar seg til dette og meiner at ein må kunne velje kven ein skal vere saman med utan at det kan kallast mobbing.

Ari kjem inn på kjønnsforskjellar. «Eg opplever gutar som litt enklare...å ha med å gjere» seier ho. Gutane kan klage på kvarandre fordi dei kallar kvarandre homo og andre ting, men oppfattar det slik at dei ikkje lagar så mykje styr som jentene. Men samtidig som dei ler av kommentarar i situasjonen, kan dei i samtalar aleine med ein vaksen i etterkant kan uttrykkje at det er ubehageleg. Ari opplever at gutar lettare ordnar opp dei imellom, at dei er meir oppteken av sak og vert fortare ferdig med ting. Samstundes som at dei føler seg såra

og dårleg behandla, skværar dei opp og går vidare som vener igjen. «Dei ramlar ikkje ned i det» seier ho, og henspeilar her på korleis gutar og jenter oppfattar og handterer situasjonar ulikt. Dei andre i gruppa seier seg einige i dette, men Tina peikar på at gutane ofte svarar med dei same ufine kommentarane tilbake, noko som er viktig å ta tak i, og då snakke med dei om korleis ein skal vere mot andre.

4.1.3 Vidaregåande - «Eg synest det har vorte vanskelegare å forhalde seg til omgrepet dei siste åra».

Pia opnar diskusjonen med å referere til det ho omtalar som den «gamle definisjonen» av mobbing, der mobbing vart definert som gjentatt plaging over tid. Men med auka fokus på den subjektive opplevinga i nytt kapittel 9A i opplæringslova har definisjonsmakta, slik ho oppfattar det, vorte lagt til elevane sjølve. Ho meiner det er viktig at opplevinga til eleven skal tilleggast stor vekt, men at det på same tid skaper utfordringar.

«Det blir vanskelegare både å sjå det, kanskje også forstå det, og kanskje også kva ein skal gjere med det, for det blir veldig, veldig subjektivt, og det er vanskelegare å handtere trur eg». (Pia)

Kamilla seier seg einig i at definisjonen har endra seg, men er usamd i at elementet om varigheit over tid er borte frå definisjonen. Dette vil då, slik ho oppfattar det, gi eit utvatna mobbeomgrep, der einkvar negativ kommentar som vert oplevd som sårande kan kallast mobbing. Pia forstår det slik, at definisjonen har endra seg med endringa i opplæringslova, og viser til eit kurs om endringane i 9A, der det vart påpeika at ein episode kunne vere nok for å kalle det mobbing. Kamilla inviterer dei to andre deltakarane til å delta i diskusjonen og er tydeleg usamd i det Pia seier om at gjentakingsaspektet er teken vekk frå definisjonen. Julie har forstått det slik at i tillegg til forståinga som ligg i den gamle definisjonen, kan eleven melde frå om krenking dersom det er slik han oppfattar det. Det ikkje lengre er eit krav at det skal vare over tid for at tiltak skal setjast inn.

Kamilla oppfattar det slik at ei tilnærming til omgrepet der all krenking automatisk kan kallast mobbing kan føre til ei utvatning av mobbeomgrepet. Dersom elementet om gjentaking er vekk, vil det verte tilnærma umogeleg å forhalde seg til mobbing som omgrep, då alle vil, på eit eller anna vis føle seg krenka av ein eller annan på eit eller anna tidspunkt. Pia er einig i at den store utfordringa ligg i her, då særskilt med tanke på at definisjon av mobbing vert så personavhengig.

Deltakarane diskuterer vidare skiljet mellom mobbing og krenkande åtferd. Slik Pia oppfattar det skil ikkje lovverket mellom krenking og mobbing i forhold til korleis du skal handtere sakene. Kamilla er usamd i dette, og meiner at lovverket skil desse omgrepa frå kvarandre. Pia seier at ho tidlegare hadde ei klar oppfatninga av at elementet med gjentakning måtte vere tilstades for å kunne definere det som mobbing, men at enkelthendingar no kan definerast som mobbing. «Eg synest det har vorte vanskelegare å forhalde seg til omgrepet dei siste åra», seier ho, ei utsegn som er med på å illustrere utfordringar knytt til korleis ein skal forstå mobbing.

Ragnhild ser det slik at definisjonen med dei tre elementa om uønska handling, mot eit offer som gjentek seg over tid har lagt der fast, men at kanalar og arenaer der mobbing foregår har vorte så mange fleire. Tidlegare var mobbing noko som skjedde i situasjonar der vaksne ikkje fysisk var tilstades, medan det i dag i større grad foregår på sosiale mediar og andre digitale arenaer. Dette gjer at mobbing vert enda vanskelegare å observere og få auge på. Ho seier at ho er heilt avhengig av varslarane som seier i frå, og dei andre er samde i at dette er ei stor utfordring.

Kamilla meiner å sjå mykje av utestenging i form av at det vert gjort avtalar på chattgrupper om treff, der få, eller kanskje berre ein person får høyre om dette dagen etter. Det er svært vanskeleg å finne ut kven som kom med ideen, kven som eigentleg står bak, og i tillegg kan gruppa saman vekkforklare det med at dette ikkje var bevisst, men at dei «gløymte å invitere vedkomande til gruppa». Ho seier at det slik vert uhåndgripelig og at det er vanskelig å stille nokon til ansvar for den handlinga. I tillegg skjer også dette i «blindsona» til dei vaksne.

(...)men du har jo blikking også da, i klasserommet. Eller den lille skuldra som frys ut, at du ikkje kjem inn i sirkelen...» seier Julie. Dei andre er einige, og dei snakkar vidare om kor finjusterte desse blikka kan vere. Kamilla meiner å observere at den blikkinga i størst grad er ei jentegreie, og dei kjem inn på kjønnsforskjellar i forhold til ulike former for mobbing. Kamilla seier at ho har eit inntrykk av at blikking og kast på skuldra meir er ei jentegreie, og at gutane er meir fysiske.

Og så har du slike Queen bees, jenter som er populære og som ofte er godt likt også, blant både lærarar og elevar, som styrer ei gruppe eller ei heil klasse med rimeleg hard hand. Utan eigentleg å gjere så mykje sjølv, fordi det er hoffet som utfører det.  
(Pia)

Etter kvart som dei diskuterer kva som er typisk jentemobbing og kva som er typisk gutemobbing, kjem dei inn på at det kanskje har vorte mindre forskjellar mellom gutar og jenter, at utestenging er noko dei har observert meir av hos gutar dei seinare år. Pia meiner at gutar har kopiert meir av jentene sin måte å vere på. Kamilla er einig, men meiner at gutar til ei viss grad manglar den subtiliteten som jenter har, at dei fortsatt er meir direkte mot kvarandre. Du kan ha gutar med meir makt, som styrer dei andre i gruppa, men til forskjell frå jentene er det meir synleg hos gutane kven som leda an. Julie hugsar ein situasjon i ei klasse der ho ikkje klarte å finne ut kven som leda an det ho omtalar som negativiteten i rommet, men mistenker at det kunne vere den «snille, kjekke eleven som alle snakka så fint og varmt om, som vifta med lillefingeren og så vart det kaos».

Julie har hatt få jenter i sine klasser, noko ho uttrykkjer at ho er litt glad for. Ho synest det er vanskelegare å forstå og tolke deira måte å vere på. Ho meiner at jentene har så mange kanalar og bevegelsar for utestenging og mobbing som ho ikkje ser hos gutane på same måte, ved at «gutar er meir gjennomsiktige». Gutane har ein meir ufin språkbruk der dei kallar kvarandre, og frekke utsegner vert kamuflert med bruk av ironi. Sjølv om dei ofte seier at det berre vert sagt på tull, kan det vere problematisk for den som blir kalla. Plaginga kan òg verte forsterka ved at nokon tek seg nær av det, fordi dei då framstår som «lettkrenka», som igjen er eit skjelsord seier ho.

«Nokre er til og med så dyktige at dei kan mobbe ein medelev utan at den som er utsett ikkje skjønner at det» seier Pia. I periodar har ord som hore og homo florert i klasseromet, men ho meiner å sjå mindre av dette no enn før. Noko av grunnen til det meiner ho, kan vere at det vart slått hardt ned på i byrjinga av skuleåret, der det vart sett ein standard for kva som var akseptabel språkbruk.

#### 4.1.4 Samanfattande analyse og tolking

På spørsmålet om kva mobbing er diskuterer alle tre fokusgruppene den anerkjende definisjonen av mobbing. Dei vektar dei ulike elementa ulikt, og brukar ulike termar om det som handlar om det som grensar til mobbing. Medan vidaregåande brukar termen krenking, brukar ungdomsskulen og barneskulen ord som plaging, terging, småterging i større grad. Barneskulen og vidaregåande er dei skulane som legg mest vekt på kor vidt gjentakelsesaspektet må vere tilstades for at det skal kome inn under definisjonen, medan ungdomsskulen i større grad diskuterer alvorsgrad. Alle tre skulane er oppteken av at den



subjektive opplevinga er viktig å vektlegge, men uttrykkjer at dette kan gjere det utfordrande å skilje mobbing frå andre krenkingar.

Vidaregåande er oppteken av korleis lovverk og styringsdokument definerer mobbing. Ungdomsskulen og vidaregåande legg begge vekt på erfaringar dei har i møte med elevane, og diskuterer korleis elevane brukar mobbeomgrepet på situasjonar som ikkje nødvendigvis går inn under definisjonen. Dei tre skulane diskuterer at det er utfordrande å skilje mobbing frå andre negative hendingar og antydar at elevane sin bruk av omgrepet ikkje alltid passar til situasjonen dei beteiknar. Barneskulen er oppteken av at den subjektive opplevinga til elevane skal takast på alvor, men at dei vaksne i tillegg må vere tilstades og definere kva som er akseptabelt og ikkje.

Når det gjeld kva for former for mobbing dei ser og erfarer i skulekvardagen er der både likskapar og ulikskapar mellom skulane. Alle tre snakkar om utestenging på nett.

Barneskulen har erfaring med speling, medan ungdomsskulen og vidaregåande snakkar meir om bruk av sosiale mediar. Utestenging som foregår via sosiale mediar er det som pregar disjunsjonen i forhold til kva for ulike former for mobbing dei ansatte i ungdomsskulen og vidaregåande observerer og erfarer.

Ufin språkbruk vert nemnd av alle tre skulane, og kjønnsforskjellar vert trekt fram i denne samanhengen. Dei uttrykkjer at det er viktig å få satt ein stoppar for slengkommentarar og språkbruk, uavhengig om det kan definerast som mobbing eller ikkje.

## 4.2 Årsaksforklaringar

På spørsmålet om kva som kan vere årsaker til at born er involvert i mobbing diskuterer deltakarane den subjektive opplevinga til den enkelte, sårbarheit, kva som kan ligge bak den åtferden elevane viser, og kva for rolle den enkelte kan ha i ein mobbesituasjon. I tillegg kjem dei inn på kva for rolle heim og oppvekstvilkår kan ha for den enkelte. Gjennom det får vi innblikk i kva for haldningar dei vaksne har i forhold til å definere sårbarheit og å møte situasjonane.

4.2.1 Barneskulen – «Det er ingen som vil vere i lag med meg, ingen vil leike med meg, og derfor sparkar eg og derfor slår eg».

Det første deltakarane kjem inn på er at barn er ulike i forhold til korleis dei opplever og handterer ulike situasjonar. Rakel opplever at mange born er nærtakande og «touchy», og

meiner at der er ungar som treng å verte herda til å tole litt meir. «(...) der er noko som gjer at dei ikkje toler noko, og at dei då vert litt sårbare». Ho seier vidare at born skal ikkje tole å bli plaga, men at det er viktig å hjelpe borna til å gjere val i forhold til korleis ein oppfattar det som skjer. Dei andre deltakarane støttar det ho seier, og diskusjonen kjem inn på kor viktig det er at borna lærer seg strategiar for å handtere ulike situasjonar og at dei samstundes lærer seg å verte bevisst si eiga rolle i konflikter.

Heidi meiner det er viktig å jobbe forebyggande inn mot heile klassa, og nemner i den samanhengen eit opplegg som heiter «Mitt val»<sup>3</sup> som dei nyttar på skulen. Berit meiner eit slikt opplegg er positivt fordi at elevane sjølve er aktivt deltakande i øvingar som går på bevisstgjerung og utforming av klasse- og skuleregjar. Dei andre er einige i at dette er positivt og viktig. Rakel nemner i tillegg Leikepatruljen<sup>4</sup> som eit positivt tiltak i forhold til forebygging av konflikter, eit opplegg som legg til rette for styrte aktivitetar som dei kan delta på i friminutta.

Eg stiller eit oppfølgingsspørsmål; om dei ser på rollene som utøvar og utsett som stabile, eller om dei varierer. Kine som har følgd nokre av barna frå småskulen og opp i storskulen, meiner å ha sett tidlege teikn på ei åtferd som seinare kan utvikle seg til mobbing . Ho gir eit døme:

Blikk og sånt...eg har jo sett nokre av disse jentene. Eg har følgd dei frå småskulen og opp i storskulen, og dei har ikkje blitt noko veldig mykje betre». (Kine)

Rakel meiner at der er nokre gjengangarar som både mobbarar og offer. Berit deler denne oppfatninga og seier at der er nokre du held eit ekstra auge med. Lina er einig og relaterer det som vert sagt til kven desse elevane er, og seier noko om kva ho opplever ligg bak. Ho meiner å sjå at den som er styggast i munnen er den som har dårlegast sjølvbilete, og for å verne seg sjølv blir eleven klovnen i klassa som dei andre heng seg på, fordi dei er redde for å verte utestengde sjølve. Heidi meiner å sjå noko av det same, at fleire vel å vere med den som er «kul», og ikkje tør å stå opp i mot det som skjer av frykt for å verte utestengd sjølv. Hos dei yngste borna er ikkje dette så utbredt meiner Kine. Etter hennar syn kan det ha ein samanheng med at elevane kjenner kvarandre godt, og at dei er ei gruppe som er prega av

---

<sup>3</sup> Mitt val er eit program som bygg kompetanse på områda sosial og emosjonell læring, psykisk helse, kritisk tenkning og fagleg utvikling. For meir info: <https://www.determinvalg.no>

<sup>4</sup> <https://www.friluftsradet.no/leikepatruljen>

gode relasjonar. Berit kommenterer at dette handlar om at ho (Kine) er flink med dei (elevane). Det kan tenkast at ho her meiner at Kine utøver god klasseleiing som verkar forebyggande på slik åtferd.

4.2.2 Ungdomsskulen – «Det blir jo ein slik maktkamp nesten, det at du får med deg andre gjer kanskje at du føler at du har makt»

Ari meiner at det ofte er eit behov for å framheve seg sjølv ved å trykke andre ned, som ligg til grunn for å plage andre. I tillegg kan det å ha eit felles mål vere ei årsaksforklaring, at fleire er saman om å vere på lag mot nokon. Tina meiner at dette kan handle om ei form for maktkamp, der det å få med seg fleire på lag mot nokon kan gi ein følelse av makt hos den eller dei som utfører mobbinga. Ellen følgjer opp dette og seier at den som mobbar ofte får fleire med seg, noko som kan opplevast som ein rus i seg sjølv. Denne gruppedanninga kan gi ein følelse av å ha vener, seier Ari og stiller spørsmål om at årsaka til dette kan vere at dei ikkje meistrar andre måtar å få kontakt med andre på. Ellen meiner at dette kan handle om mangel på forståing av sosiale kodar som er positive, og meiner at dette kan vere ein sosial kode dei opplever å meistre.

Tina meiner at ei årsak til mobbing kan vere at den som mobbar ikkje har det godt med seg sjølv, og ved å plage andre får ein fokus vekk frå seg sjølv. Anna er einig, men at mobbing og kan vere hevn for å tidlegare ha vore utsett for mobbing sjølv. Ei drivkraft kan òg vere eit behov for oppmerksomheit, og sjølv om den er negativ gir det ei oppleving av å verte sett. Tina er einig i dette, og peikar på at at all form for oppmerksomheit kan verte opplevd som god, sjølv om det du får oppmerksomhet for er noko negativt. Og slik seier Ellen, er det to eller fleire offer i ei mobbesituasjon, den eller dei som mobbar, og den som er utsett for mobbinga. Det ho seier her kan bli forstått som at det er viktig å fokusere på tiltak både med tanke på den som utfører og den som er utsett for mobbing.

4.2.3 Vidaregåande – «(...) særlig maktmennesker er gode på å oppfatte sårbarhet»

Tidlegare, seier Kamilla, vart årsaker til mobbing kopla til at den som mobbar andre er uttrygg i seg sjølv, og at drivkrafta for å utøve mobbing i stor grad handla om å få med seg fleire og framstå som sterk på den måten. Ho meiner at dette kan vere ein del av biletet, men trur i tillegg mobbing kan skuldast personlegdomstrekk hos den som utøver mobbinga, der den som mobbar trivst med å krenke og trykke andre ned. Når det gjeld den som er

utsett for mobbing meiner ho personen ber med seg ei sårbarheit, som gjer at når du først har blitt utpeika som offer «stiller du deg lageleg til». Dette vert fort plukka opp av andre, og viser til personlege opplevingar der ho sjølv har vorte mobba. Ho gjekk sjølv på ulike skular, men etter to-tre veker på ny skule vart ho mobba igjen. Ho understreker at hennar utgangspunkt er subjektivt, men Pia støttar det ho seier og meiner å sjå noko av det same. Ho reflekterer over det ho har sett i eigen oppvekst og no som lærar. I hennar tid på skulen vart ytre faktorar peika på som årsaker. Raudt hår og briller kunne vere ting ein fekk gjennomgå for, og om andre såg på vedkomande som ein «pusling» var vedkomande svært utsett. Det ho meiner å sjå no, er eit heilt anna bilete, der dei som vert sett på som flinke og ressurssterke er dei som opplever mobbing. I desse tilfella kan årsakene kanskje forklarast ved det som ho omtalar som ein karakterbrist eller ulike diagnosar som psykopati eller sosiopati. I nokre tilfeller meiner ho at det å verte utsett for mobbing kan vere reint tilfeldig også.

Ragnhild er einig i at forklaringar til mobbing kan ligge i individet, og referer til Olweus, som ho meiner hadde ein teori om at mobbarane ofte ikkje var usikre og redde, men at dei derimot var svært sterke. I mange tilfeller hadde dei òg heimeforhold som var prega av krenkingar frå sine føresette både fysisk og psykisk. At åtferden var lært ved at dei var vande med vald og å verte snakka til på ein hard måte. På grunn av det hadde dei ikkje sperre mot å utøve vald mot andre. Pia er einig, og viser til teori om at språkbruk og bruk av vald ofte er tillært, at dersom ein er vand med å snakke nedsettande om andre heime vil ein kanskje gjere det utanfor heimen også.

Gruppedynamikk kan òg vere ei årsak til mobbing meiner Ragnhild, der dynamikkar i gruppa kan vere øydeleggjande fordi det då er fleire på lag mot nokon. Barn og unge som er gode på sosiale kodar kan bruke det negativt, og tenker då på dei som klarer å få med seg fleire og ha stabile støttespelarar rundt seg. Dette kan vere elevar vert oppled som svært tiltrekkjande og som har mykje å tilby i forhold til vennane sine, noko som gjer at dei vert desto hardare å bli ekskludert i frå. Pia fortel i denne samanhengen om ei sak, der ein elev hadde meldt frå om at han vart mobba. Lærarane som undersøkte saka fann ut at personen som vart angitt som mobbarar i realiteten var den som vart mobba, og eleven som meldte frå innrømte tilslutt at han hadde gjort dette for å skape problem og splitte gruppa. Pia meiner dette

dømet fortel noko om kor intelligente og smarte desse ungdomane kan vere i forhold til å setje andre opp i mot kvarandre for å vinne fordelar sjølve.

Kamilla støttar seg til det ho seier, og reflekterer vidare over at personar som har makt i form av å vere populære kan bruke den i positiv eller negativ retning, noko som kan vere avgjerande for eit klassemiljø. Personar med slik makt som brukar den positivt kan ha ein samlande effekt på miljøet i gruppa, og motsett om den vert brukt negativt vil det ha negative konsekvensar for eit klassemiljø. Å etablere eit mobbenettverk i eit miljø som er prega av positive relasjonar og godt klassemiljø vil ikkje vere så lett meiner ho.

Eg stiller eit oppfølgingsspørsmål, om dei ser på rollene som utøvar og utsett som stabile, eller om dei varierer. Kamilla meiner at desse rollene i stor grad er stabile, og refererer til det ho har sagt tidlegare om si eiga oppleving av å flytte til nye skular i ulike land. I tillegg ser ho det slik at roller som mobbar og offer kan gå i arv, på bakgrunn av at ho har høyrte utsegner frå kollegaer som at «ja, men slik var mor hennar også». Denne utsegna kan vere eit uttrykk for at dei vaksne møter borna eller ungdomen med ei forventning om ein bestemt åtferd, og i tillegg kan den vere eit uttrykk for eit mønster som kan opplevast som vanskeleg å bryte opp.

#### 4.2.4 Samanfatattande analyse og tolking

Noko av det som er felles for dei tre skulane er at dei koplar årsaker til mobbing både til eigenskapar hos individa og til gruppeprosessar og dymamikkar som oppstår i relasjonar og kontekst. I barneskulen og i ungdomsskulen vert det snakka om at elevane har ulike tolegrensar, og sårbarheit i individet kan vere faktorar som spelar inn i forhold til kor vidt den som er utsett tolkar kommentarar og handlingar som mobbing. Mobbing kan på den eine sida vere eit uttrykk for at personen er uttrygg i seg sjølv eller har utfordringar på personleg plan, medan mobbeåtferd på ei anna side kan forklarast ved gruppeprosessar og behovet for å oppleve tilhøyrslø og vennskap.

Barneskulen diskuterer tydinga av at vaksne fungerer som gode rollemodellar, og er oppteken av å ha eit nært samarbeid med heimen for å skape gode fellesskap og inkludering.

Ungdomsskulen og vidaregåande legg meir vekt på gruppedynamikk og sosiale kodar enn det barneskulen gjer, og er vidare meir oppteken av korleis utøving av makt og kamp for posisjonar i gruppa spelar inn.

Barneskulen og vidaregåande antydgar at dei ser på rollene som meir eller mindre stabile både i forhold til å utøve mobbing og verte utsett for det. Ungdomsskulen diskuterte ikkje dette eksplisitt, men kom inn på at elevane er i puberteten og at ein del av bildet handlar om å bli vaksen og gjere seg ulike erfaringar på vegen.

#### 4.3 Styringsdokument og tydinga av desse i skulekvardagen

Tre av spørsmåla i intervjuguiden omhandla styringsdokument og dei ansatte si forståing av desse. Det eine omhandla korleis dei ansatte forstår omgrepet nulltoleranse, det andre var om skulen har ein handlingsplan mot mobbing, og det tredje var om skjerpinga av §9A i Opplæringslova hadde hatt noko å seie for deira kvardag i skulen i forhold til å møte mobbeproblematikken. Under denne hovudkategoriane vart materialet sortert i to underkategoriar. Desse er *Opplæringslova §9A* og *Skulen sin handlingsplan mot mobbing*, og i det fylgjande vil eg presentere funn frå diskusjonane i gruppene relatert til desse kategoriane.

##### 4.3.1 Barneskulen – «Vi har ein handlingsplan ja...»

Barneskulen har delteke i Læringsmiljøprosjektet<sup>5</sup> i snart to år, noko Kine meiner har gjort dei meir bevisste på kva det vil seie å ha nulltoleranse. Det ho legg i omgrepet nulltoleranse er at «nei betyr nei», og at «stopp betyr stopp». Line stiller eit retorisk spørsmål om dei klarer å sjå alt, noko ho sjølv meiner dei ikkje klarer. Kine er einig i det, men tilføyer at «det eg ser har eg nulltoleranse for. Eg går inn med hud og hår. Med ein gong». Heidi meiner at nulltoleranse også handlar om tryggleik i form av å vere rusta til å gå inn i situasjonar og ikkje vegre seg fordi ein vert usikker. Ho meiner at den tryggleiken vert styrka gjennom at personalet snakkar saman, noko som ho opplever som viktig.

Rakel viser eit blåmerke ho fekk på foten då ho gjekk inn for å stoppe ein situasjon i eit friminutt. Ho seier at du ikkje kan stå å sjå på at ein elev vert sparka av ein annan elev, sjølv om det kan føre til slike konsekvensar. Eg oppfattar det slik at ho koplær denne situasjonen til nulltoleranseomgrepet, samstundes som at ho viser til ei plikt ho som ansatt har i forhold til å gripe inn og stoppe situasjonen.

---

<sup>5</sup> Læringsmiljøprosjektet er eit tilbod til kommunar med barnehager og skuler som ynskjer å jobbe med læringsmiljø og mobbing.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/eksterne-veiledere-laringsmiljoprojektet/>

På spørsmålet om kva nulltoleranse betyr for dei går diskusjonen fleire gonger over på andre tema, og eg forsøker å stille spørsmålet på litt ulike måtar og relatere noko som tidlegare har vore sagt for å sette dei på sporet. Kva som er årsaka til det kan vere fleire. Ei forklaring kan vere at dei er så engasjerte i det dei snakkar om at dei ikkje klarer å skifte tema, ei kan vere at dei ikkje forhold seg til omgrepet i så stor grad at dei har så mykje å dele med dei andre, eventuelt kan det vere at dei har ei oppleving av at det allereie har komnt fram i det dei har snakka om.

Det neste spørsmålet mitt var om skulen har ein handlingsplan mot mobbing. Deltakarane tenkjer seg litt om før dei svarar på dette spørsmålet, men alle svarar bekreftande på at skulen har ein handlingsplan. Det er ikkje personalet som har laga den, seier Heidi, men dei har blitt presentert for den og godkjent den. Den vert gjennomgått i personalet på studiedagar og i byrjinga av kvart skuleår.

På spørsmålet om skjerpinga av kap 9A har hatt noko å seie for deira skulekvardag tek Kine ordet og seier at ho ikkje opplever at det har hatt noko å seie for kvardagen, men har hatt betydning i forhold til når det oppstår situasjonar. «(...) at det er handling..at det skal inn, og at det skal takast opp og det skal...du har så og så lang tid.» Ut i frå det ho seier her tolkar eg at ho relaterer spørsmålet til aktivitetsplikta som er nedfelt i lovverket. Rakel peikar på at det med den (skjerpinga), vart presisert at det er straffbart å ikkje reagere. Vidare at saker no kan varslast direkte til fylket, og at det var noko rektor ved skulen var oppteken av då den trådte i kraft. Dei andre nikkar og er einige i det ho seier. Kine seier vidare at det òg vart fokusert på at det ved skjerpinga vart lettare for føresette å varsle direkte til Fylkesmannen utan å involvere skulen, noko som vart tatt opp og fokusert på i personalet på den måten at det var viktig å forebygge, då med nær kontakt med føresette slik at dei har ei oppleving av at saker vert teken tak i. Heidi opplever lovverket no som meir tydeleg, og ser på det som ei god hjelp i forhold til at der er ei prosedyre som ein skal følgje. Deltaking i Læringsmiljøprosjektet saman med skjerpinga av §9A i opplæringslova har, etter Kine si oppfatning, gjort at læringsmiljø og handtering av mobbing har fått eit større fokus på deira skule, ei oppfatning dei andre støttar seg til.

4.3.2 Ungdomsskulen – «Nulltoleranse betyr vel egentleg berre at om ein ser noko, så lar ein ikkje vere å reagere»

På spørsmålet om kva nulltoleranse betyr for deltakarane tek Ari ordet først, og seier at nulltoleranse for henne handlar om at dersom ein ser noko kan ein ikkje la vere å reagere. Det same gjeld om ein får vite noko, eller får ein mistanke om at noko skjer. Då må ein gjere noko med det. Det kan vere å observere ei stund, snakke med nokon, eller ta ein telefon for å finne ut om kva som skjer. Nulltoleranseomgrepet er for henne knytt til aktivitetsplikta, der ein har plikt til å mellom anna undersøkje all mistanke og kjennskap til ein situasjon.

Nulltoleranse koplar Ari til handling i form av at dersom noko vert observert vert det tatt tak i. Ellen ser omgrepet i samanheng med at dei ansatte har ein god dialog, at det er eit godt samarbeid mellom alle dei ansatte og dei ansatte og leiinga. Ho meiner at dette viser seg i at dei ansatte er engasjerte i elevane sine og tek tak i det dersom dei ser at nokon fell utanfor eller er stygge mot andre, og understrekar dette med å seie at «Alle er på føler eg».

Nulltoleranse for henne har å gjere med engasjement og samarbeid.

Tina er einig i at saker vert teken tak i, men opplever at det likevel kan vere vanskeleg i dei sakene der elevar vert utestengde og dei som står for utestenginga ikkje skjønner sjølve at det er det dei gjer. Ho tilføyer at «Og når ikkje foreldra ein gong vil vere med på at borna deira gjer noko gale, då synest eg det er vanskeleg altså». Slik eg oppfattar det koplar ho nulltoleranse til handtering av ei eventuell mobbesak, og at det kan vere utfordrande å handle ut i frå eit nulltoleranseperspektiv så lenge føresette ikkje er med på at dette handlar om noko som ikkje er greitt.

Eg spør om skulen har ein handlingsplan mot mobbing og om dei kjenner til den. Etter ein liten tenkepause seier Tina at dei har ein handlingsplan mot mobbing, og dei andre nikkar svakt bekreftande på det. Eg oppfattar at dei ikkje har så mykje å snakke om i forhold til det spørsmålet, så eg stiller eit oppfølgingsspørsmål om dei opplever at dette er ein plan som dei har under huda og som dei brukar. Tina kremtar litt og seier at «Eg veit jo at vi har den, men om eg kan seie at eg har den under huda det veit eg ikkje heilt då...du tek den i bruk når du må...». Ari meiner at personalet veit kvar dei finn den, og at den vert teken fram i saker der dei opplever å ikkje få løyst opp i saker.

Så kjem eg til mitt neste spørsmål, om skjerpinga av 9A har hatt noko å seie for dei i kvardagen i forhold til korleis dei møter mobbesaker. Ari meiner at hennar oppfatning av kva



mobbing er ikkje har endra seg, men at målet er og har vore å få løyst konflikter og få slutt på mobbing. Ho meiner det handlar om å finne ut kva det er som har skjedd, og løyse det på best mogleg måte. Tina er einig og meiner at det er sjølvsgt at om ein oppdagar mobbing skal ein handle og setje inn tiltak.

4.3.3 Vidaregåande – «Det skal inn til leiinga, til ein eller annan person som har ansvar, og så høyrer vi ikkje noko meir.»

For Ragnhild betyr nulltoleranse at det ikkje skal forekome. At terskelen for å seie i frå og melde vidare skal vere svært lav. Pia er einig i dette, og tilføyer at ein også har ei plikt som vaksen og ansatt om å ta tak i sjølv den minste ting. Kamilla innvender at det at det ikkje skal forekome er naivt å tru. For mobbing skjer seier ho, uansett, i vaksne miljø også. Det ho legg i nulltoleranse er at om noko vert oppdaga skal det ikkje akseptrast, men at nokre kan gøyme seg bak at dei ikkje såg det som skjedde. Skulen har eit objektivt ansvar meiner ho, og sjølv om dei påberopar seg at dei ikkje visste om det kan dei ikkje påberope seg ignoranse. I omgrepet nulltoleranse, ligg der eit krav om at dei vaksne må vere årevåkne for det som skjer, og viser til at skulen har hatt saker der dei har fått kritikk for ikkje å ha teke tak, trass i fleire signal om at det var noko som føregjekk.

På spørsmålet om skulen har ein handlingsplan mot mobbing seier Kamilla at planane på skulen er klare og at rutinene er godt kjendt blant dei ansatte, men at problemet er at sakene ikkje vert handtert på ein god måte.

I forhold til om Skjerpinga av §9A i opplæringslova har hatt noko å seie for deira kvardag i forhold til å møte mobbeproblematikken, uttrykkjer Ragnhild at den kan ha hatt konsekvensar for korleis saker vert handtert på skulen, ved at saker som angår elevane skal gå rett til leiinga og at lærarane ikkje vert involvert. «Ja, vi skal skubbe ting oppover, vi skal skubbe det i frå oss, og så mistar vi noko på vegen, (...) og så kollapsar det på ein måte litt der oppe. Det forsvinn for oss». (Ragnhild)

I tillegg har lærarane vorte pålagt fleire oppgåver som for henne følast meningslause, oppgåver som tek tid og fokus vekk frå å kunne arbeide med klassemiljøet. Ho meiner at det ikkje er tid til å

«(...) senke blikket og spørje, korleis har elevane det egentleg? Korleis har gruppa det egentlig? Stoppe opp og ta seg tid til det, for, vi har jo alt anna som vi skal bruke tida

vår på!...Eg veit søren ikkje...om det er skulen som er redd for å ikkje ha ryggen fri når dei skal ha ettersyn...og no har dei fått mobbknappen også, no skal elevane kunne trykk på ein knapp inne på skulen si heimeside, og då skal mobesaka gå rett til rektor utan via oss i det heile tatt, og den er jo grei, men...alt har gått rett opp, men kanskje gått rett ned». (Ragnhild)

Pia nikkar og seier seg heilt einig i det som vert sagt her, men er ikkje sikker på om dette er knytt til skjerpinga av §9A, men at det handlar meir om leiingskulturen ved skule, og korleis saker vert handtert. Ho oppfattar det slik at det ikkje er regelverket i seg sjølv som er for dårleg, men at dei har eit system på skulen som ikkje fungerer etter intensjonane.

#### 4.3.4 Samanfattande analyse og tolking

Alle tre skulane koplår nulltoleranse til aktivitetsplikta, der det å ha nulltoleranse mot noko handlar om å stoppe situasjonar, setje inn tiltak, og setje klare grenser for kva som er akseptert og ikkje. God dialog mellom dei ansatte vert peika på som viktig for å utøve god praksis.

Når det gjeld om skulen har ein handlingsplan mot mobbing er svara og diskusjonane meir vage. Ei tolking av det kan vere at skulen sine handlingsplanar ikkje har så stor betydning i kvardagen til dei ansatte. Ei anna kan vere at planane er godt implementerte, og på den måten fungerer som ein naturleg del av dei ansatte sin kvardagspraksis.

Styringsdokument ser ut til å spele ei større rolle i vidaregåande skulen enn i barne- og ungdomsskulen, der deltakarane i vidaregåande er meir oppteken av formuleringar og saksgang enn det barne- og ungdomsskulen er.

#### 4.4 Leiing, samarbeid og handtering av mobbesaker

Eit av spørsmåla i intervjuguiden var «Kva opplever de som utfordrande når det gjeld å oppdage, kartlegge, handle og følgje opp elevar som er involvert i mobbing?» Under denne hovudkategorien vart kodane sortert i fire underkategoriar. Desse var *skuleleiing*, *klasseleiing*, *kollegasamarbeid* og *heim/skule samarbeid*.

4.4.1 Barneskulen - «Eg burde hatt litt meir tid, det kjem liksom på toppen, og samtidig er det så viktig å få løyst det!»

Heidi tenkjer først og fremst på at det kan vere utfordrande med føresettesamarbeidet dersom foreldra ikkje er einige i at det er ei mobbesak. Det første Lina tenker på er at det kan vere vanskeleg å få slutt på mobbinga, fordi sakene ofte er så komplekse. Ania nemner

at det å ha nok tid til å gå inn i sakene kan vere ei utfordring, der ho på den eine sida ser kor viktig det er å få løyst saker og få slutt på mobbinga, men når det kjem på toppen av alt anna føler ein at ein ikkje får gjort nok for å stoppe det. I tillegg stiller ho spørsmål om ein klarer å sjå alt som skjer.

Kine beskriv ei sak ho hadde med ei tidlegare klasse der ho observerte at det var noko, men ikkje klarte å få tak i kva det var som skjedde. Det føregjekk utestenging, men det var ikkje openbart kven som stod bak. Ho tok kontakt med foreldra til dei involverte der ho var open på at ho ikkje forstod heile situasjonen, og gjekk igong med å observere meir systematisk. Systematisk observasjon etter at ein har fått ein magefølelse på at noko som ikkje stemmer er viktig meiner Heidi, noko dei andre er heilt einige i. Spekter vert nemnd som eit verktøy for å kartlegge det som skjer i klassa, og Berit har erfaring med at det har vore svært nyttig i arbeidet med å finne ut kva som røyver seg i gruppa. Ved å bruke Spekter «kom det tydeleg fram kvar problemet låg, og då vart det lettare å setje inn tiltak».

Deltakarane er einige om at det i tillegg er viktig at borna får rettleiing i korleis dei kan møte situasjonar som kan opplevast som plaging. Kine meiner at arbeidet med bevisstgging må starte tidleg, allereie i barnehagen, og vidare at dei vaksne erkjenner at det skjer mobbing i barnehagen. Fokus på førebygging er viktig. Når barn får trene på konkrete situasjonar lærer dei seg tidleg å verte bevisst på eiga rolle, og slik kan dei kan gjere val når dei møter situasjonar. Det kan vere til dømes å gå frå situasjonen og finne andre å leike med. Anne er einig, og meiner borna har behov for konkrete råd om å «(...) kaste det over skuldra, ikkje leite etter trøbbel, men halde deg unna». Rakel støttar at det er viktig at borna lærer seg å ta val. Ho meiner at det å ruste borna for å tole situasjonar som er ubehagelige er viktig både for å skilje mobbing og konflikter frå kvarandre, men òg for at borna vert bevisst på korleis dei oppfattar ulike situasjonar.

Eg stiller eit oppfølgingsspørsmål i forhold til at dei har delteke på Læringsmiljøprosjektet, og ber dei seie noko om opplevingane deira av å vere med på det.

At det kjem på toppen av alt det andre som skal foregå i kvardagen er tydeleg noko alle opplever som ei stor utfordring, men dei ser at det er nyttig. Heidi uttrykkjer at det er positivt at det er noko som heile skulen har delteke på, men ei som er ikkje-lærer er ikkje heilt samd i at alle har vore med på alt. Assistentar har vore på arbeid på SFO, noko som har

ført til at dei ikkje har delteke i same grad som lærarane. Det ho har opplevd som mest nyttig er at det har vorte løfta fram og at det har vorte fokusert på tema som er viktige, noko som har ført til meir bevisstheit hos den enkelte og i personalet samla.

Deltakarane i barneskulen vektlegg tydinga av å arbeide for å skape gode relasjonar mellom borna, og uttrykkjer at leik er ein svært viktig arena som borna må inkluderast i. Kine meiner at det er svært viktig at dei vaksne er gode på å observere slik at dei kan hjelpe borna inn i leiken. «Så, det er på ein måte det å sjå det litt» seier ho. Ho vektlegg at det er viktig å kjenne elevane og hjelpe dei inn i gruppa sjølv om dei ikkje ber om det eksplisitt. Lina meiner at dette også handlar om haldningar og verdiar hos dei vaksne, der dei vaksne viser at dei bryr seg.

Deltakarane er einige om at det å ha mange vaksne tilgjengeleg i friminutt og overgangssituasjonar er svært viktig, slik at dei kan observere og plukke opp det som skjer. Lina meiner dei er heldige på sin skule, med at dei er mange vaksne i friminutta. Dei vaksne må møte presis til vaktene sine, bevege seg rundt skulen og sjå i alle krok og «ha øyrene og augene med seg» seier Berit. I tillegg er det viktig at der er vaksne tilstades i garderobesituasjonar, og om ein observerer noko er det viktig at ein grip inn sjølv om det ikkje er «dine elevar» seier Kine. Alle vaksne har ansvar for alle elevar.

Kine meiner det er viktig å få informasjon om elevar, på den måten at dei ansatte då vert meir oppmerksom på kven dei skal halde eit ekstra auge med. Ania er einig i det og seier at det er svært viktig at personalet snakkar i lag om korleis ein skal møte elevane, spesielt om der er elevar med særskilde behov som treng å bli møtt på spesielle måtar. Gruppa er einig i det som vert sagt, og Rakel føyer til at god kommunikasjon er heilt avgjerande for å kunne møte elevane på same måte.

#### 4.4.2 Ungdomsskulen – «Og dersom vi treng hjelp frå administrasjonen, får vi selvfølgelig det.»

Deltakarane i ungdomsskulen vektlegg at det er viktig med eit godt samarbeid mellom kollegaer. Ari fortel at det alltid er to lærarar som har ansvar for den same klassa, noko som gjer at der alltid er nokon å drøfte saker med. Ho seier at teama på trinnet arbeider tett i lag, og seier at «(...) vi er jo inndelt i, på ein måte, tre små skular inne på skulen», og at diskusjonane foregår meir på tvers av klassene enn på tvers av trinna. Dei tre andre deler

denne oppfatninga og meiner at kulturen på skulen er prega av god kommunikasjon og at det er lett å få hjelp av kvarandre, og om dei treng hjelp frå administrasjonen opplever dei å få det. «Då er det jo at ein lagar handlingsplanar og ja, følgjer opp og får inn dei som ein treng å ta med på råd rett og slett». (Tina) Kva ho meiner med «dei» kan tolkast som at ho meiner instansar som PPT eller andre som har kompetanse utanfor deira felt.

I forhold til handtering av mobbesaker kjem deltakarane inn på tema som handlar om forebygging. At det er viktig å arbeide inn mot elevane og ha fokus på å skape eit positivt klima i klassemljøet. Elevane treng å lære at det er ok å ikkje vere bestevennar, men at det er viktig å ha respekt for seg sjølv og andre. Å arbeide for at elevane skal vere høflege mot kvarandre, kan bidra til færre negative situasjonar. Ellen følgjer opp det ho seier her og relaterer det om bestevennar til jenter som har blitt utestengt. Ho forsøker å gi råd til jentene om å skape gode relasjonar med andre, noko som kan vere vanskeleg for dei, og når dei ikkje får innpass der dei ynskjer å vere kan det føre til at dei «ramlar langt ned i det som er mørkt, og så er det vanskeleg å få dei opp att». Dette er svært utfordrande synest ho, for dei jentene ser ofte ingen annan utveg. Det er dei (som dei ynskjer innpass med), eller ingen. Ho opplever då at det ikkje er lett å få gjort noko med det. Dei andre kjenner igjen det ho beskriv, og er einige i at dette er svært utfordrande.

Kari synest det er vanskeleg å ta tak i saker der ho ikkje får hol på det som skjer og ikkje finn ut kven det er som er sjefen og styrer det heile. I dei tilfella kan det vere vanskeleg å involvere foreldra også, for ho veit eigentleg ikkje kva ho skal seie. Anna er einig i det og meiner at elevane ikkje er bevisst på kva som foregår heller. Ho har opplevd situasjonar der elevar ikkje snakkar til kvarandre, utan å kunne forklare årsaka til det. Ei forklaring på det meiner ho, kan vere at dei det gjeld er venn med den som mobbar, og ikkje er klar over at dei er med på å plage eller utestenge andre. I samtale med elevane kan ho oppleve å ikkje få svar på det ho spør om. Ho seier at sjølv om ein som lærar ser at det er noko der, så er det vanskeleg å finne ut av kva problemet eigentleg er.

4.4.3 Vidaregåande – «Det hender at eg drit i retningslinjene våre, og det fungerer betre»  
Ragnhild har erfaring med to svært ulike handteringsstrategiar i mobbesaker. På skulen ho arbeidde før hadde alle ansatte opplæring i eit opplegg for handtering av mobbesaker som ho hadde god erfaring med. Læraren hadde der ei sentral rolle, med ansvar for å setje i gong

og følgje opp prosessen, og det vart lagt svært stor vekt på at prosessen vart løfta inn i klassa ved at elevane sjølv vart involverte. Å involvere elevane tek sjølvsagt tid, men den tida er verd å investere meiner ho, då nettopp denne involveringa var nøkkelen til suksess. På skulen ho arbeider no opplever ho å ikkje kunne ta del i prosessane på same måte, noko som har ført til stor frustrasjon.

Kamilla er einig i at dei ansatte ikkje er med på prosessane, og viser til det ho har sagt tidlegare om at planar og rutiner når det gjeld bekymringsmeldingar og mobbesaker er kjende og klare, men at sakene i praksis vert «kasta oppover i systemet». Saker som kunne vore løyst på lavaste nivå. «Det skal inn til leiinga, til ein eller annan person som har ansvar, og så høyrer vi ikkje noko meir.» Ho oppfattar det slik at skulen er meir oppteken av å ha ryggen klar i forhold til at dei kan dokumentere at saka har blitt handtert ved å skrive under på eit papir, enn at sakene vert løyst. Dette meiner ho er eit fellestrekk for alle systema på skulen.

Det er tydeleg at dette temaet engasjerer deltakarane, og dei gir uttrykk for at dette er noko dei er svært frustrerte over. Ragnhild seier seg einig i det Kamilla har sagt, og uttrykkjer at ho er kritisk til at sakene skal inn til rektor. Praksisen som skulen har med å levere sakene til leiinga, «til ein eller annan som har ansvar» utan å få informasjon om kva som skjer i sakene, fråtek dei ansatte moglegheita til å løyse sakene på eit lavare nivå. Ho gir eit døme på ein gong ho meldte inn ei mobbesak.

(...) og rektor kjenner ikkje elevane! Ho hadde ikkje møtt dei elevane eingong, dei som då var i mi klasse, og så skulle rektor liksom ta tak i den saka!? Om eg hadde fått tatt det sjølv kunne eg ha fulgt med på ein heilt anna måte, i vanlege timar, på det som er problemet deira.

Ragnhild meiner at ho kunne løyst saka på ein betre måte om ho kunne følgje opp med samtalar i etterkant i tillegg til observasjonar i timane. Dei andre er svært einige i det som vert sagt, og deler frustrasjonen. Ho fortel om ein gong ho fekk vite om ei mobbesak. Ho var klar for å gå inn å jobbe etter opplegget ho hadde kunnskap om frå den tidlegare skulen, men det fekk ho ikkje moglegheit til, fordi saka skulle inn til rektor. Ho opplever det slik at lærarane, som kjenner elevane, vert plassert heilt på sidelinja utan å vite korleis det går med sakene, og når skulen i tillegg har utfordringar med ei leiing som tillegg store utfordringar med ei leiing som ikkje er på plass, noko som gjer det enda meir utfordrande, «for kven skal ta sakene då?»

Pia gir uttrykk for at ho manglar tillit til systemet og på grunn av det unngår å følgje retningslinjene til skulen og handterer sakene sjølv, noko ho opplever å fungere betre. Kamilla seier seg einig i dette, og seier at det gjer ho også av og til. Dei har ein sosiallærer/miljøterapeut på skulen som dei opplever å ha god tillit til, som dei rådfører seg med og som kan vere med på samtalar med elevane. Pia seier at ho fleire gonger har gått utanom prosedyrane når ho meiner det er til det beste for elevane, men at det er problematisk fordi ein då kjenner på at ein gjer noko som er ulovleg, og at ein ikkje følgjer prosedyrane som ein er forplikta til. Nokre gongar har sakene løyst seg på den måten, men av og til må det meldast vidare til rektor.

Julie er oppgitt over at elevane ikkje får oppfølging i etterkant av ei mobbesak. Ho har opplevd at elevar har vorte utvist frå klasseromet (eit tiltak bestemt av rektor), der dei har måtte sitte på skulen sitt bibliotek i ei eller to veker, alt etter kor alvorleg det er det som har skjedd. Etter at dei er ferdig med den «karantenetida» som ho kallar det, er dei tilbake i klasseromet og held fram som før.

Julie uttrykkjer òg frustrasjon over praksis i forhold til å be om hjelp på systemnivå. Ho fortel om ein gong der ho meldte inn ei sak om klassemiljøet. Lærarane fekk heller ikkje denne gongen vite noko om kva som skjedde vidare i prosessen eller korleis dette vart tatt tak i, om kven som fulgte opp saka eller elevane. «Vi som varslarar, meldarar, kontaktlærarar og omsorgspersonar er ikkje med på prosessen som skjer vidare, i det heile tatt!».

Ragnhild meiner at dette beskriv det ho meiner også, at ho som lærar vert heilt parkert i forhold til saka. Etter hennar syn er det læraren sitt ansvar å følgje opp saker, men om ho skal kunne gjere noko med det er det heilt avgjerande at lærarane vert involvert i og har eit eigarforhold til konfliktløysinga. Sidan dette er tett knytt til arbeid med klassemiljøet og klimaet på skulen er det for henne heilt uforståeleg at lærarane er sett heilt på sidelinja i desse sakene. Å vere involvert i sakene krev tid og energi, og kan vere slitsomt seier Pia, men deler Ragnhild si oppfatning om at det er verd det, og at det er nøkkelen til å få til endring. Ho meiner at ein viktig del av jobben til lærarane er å stå i desse sakene. Med tanke på at det er dei som har den daglege kontakta med elevane, og ein relasjon til dei er det dei som i praksis kan jobbe med sakene. Kamilla fortel at seienast kvelden i førevegen hadde ho fått telefon frå ein elev om noko som vart opplevd som vanskeleg, noko som ikkje er uvanleg for

lærarane. Og igjen, vert det heilt uforståeleg for henne at prosedyrane er slik at det skal meldast direkte til rektors kontor når det er snakk om mobbing.

«Vi skal snakke saman om det faglege, om ein er bekymra for motivasjon eller fråver, men å seie eg synest at Sofie verkar så deprimert for tida, det har vi ikkje lov til å diskutere». Ho meiner at det menneskelge aspektet er borte, at alt skal inn i skjema. Ho kallar dette for ein systemfeil. At lærarane vert ein «handlangar for reglar som kjem ovanifrå». Ragnhild er heilt einig, og oppfattar det slik at jobben som lærar på denne skulen er å vere sekretær, registrere dokumentert og udokumentert fråver, melde frå om fråversgrensa er nådd og skrive vurderingar. Ho oppsummerer med at «Vi er milevis frå ideala når det gjeld handtering av slike saker. Vi skal vere best på alt, men på dette området er vi heilt elendige».

Ein uheldig konsekvens av denne måten å handtere saker på kan òg vere at elevar vegrar seg frå å melde frå om saker seier Ragnhild. Ho veit om elevar som har valgt å ikkje varsle om hendingar fordi dei ikkje vil til rektor. Det dei hadde behov for var å snakke med nokon som dei hadde tillit til og kjende. Kamilla har òg erfaring med det. Ho seier at det å snakke om så personlege ting med ein du ikkje har ein relasjon til kan bli opplevd som svært ubehagleg, og det å innrømme eller erkjenne at ein er offer for mobbing er i seg sjølv noko ein ikkje ynskjer. Desto vanskelegare er det å ta den samtalen med nokon du ikkje kjenner, kontra det å snakke med nokon du er trygg på, eller i det minste har ein relasjon til.

Pia opplever utfordringar i saker der den som er utsett for mobbing ikkje ynskjer at det skal takast tak i, fordi dei er bekymra for at det skal bli verre. Argumentet kan vere at det er berre kort tid att av skuleåret, og heller vil halde ut. Ho har òg vore bort i saker der den som er utsett, nektar for at noko skjer, trass i at ho har fått informasjon frå andre om at det foregår mobbing.

Julie ser tilbake på situasjonen der ho melde klassa som systemsak. Ho tenkte at det var henne problemet låg hos. At ho var dårleg på klasseleiing og relasjonsbygging. Heile tida fann ho ting med seg sjølv som forklarte problema i klassa, inntil ho forstod at det var ho som vart mobba av elevane. Kamilla kjenner seg att i dette. Ho har opplevd å kome inn i klasseromet der det har vore karikaturteikningar av henne med Hitlerbart, noko som ho lo av der og då, men etter kvart vart det slik at ho grua seg til å gå inn i klasseromet. For nokre år tilbake opplevde ho å verte meld til rektor for å ha krenka ein elev. Ho som lærar fekk



ikkje vite kva for situasjon som hadde ført til meldinga, og dermed ikkje moglegheit til å fortelje sin versjon. Dette var svært ubehageleg seier ho, så ho valde å ta kontakt med eleven sjølv for å høyre kva som var bakgrunnen for meldinga. Ho seier ikkje noko meir om korleis denne saka vart handtert i etterkant, men det er nærliggande å tru at ho fortel denne historia for å illustrere ei oppleving av eit dårleg samarbeid med leiinga og at ho som ansatt ikkje føler seg ivareteken.

#### 4.4.4 Samanfattande analyse og tolking

Kva for rolle dei ulike underkategoriane spelar vektar dei tre skuletypene ulikt, men nokre punkt er felles. Alle tre skulane vektlegg tydinga av at leiinga er tilstades og legg til rette for at dei ansatte kan yte og gjere ein god jobb, men her er erfaringane ulike. Medan barneskulen og ungdomsskulen nemner at leiinga er tilstades om dei har behov for det, uttrykkjer vidaregåande at dei er kritiske til leiinga og systema på skulen, og at dei har lite tillit til at saker vert løyst til det beste for elevane. Barneskulen peikar på at mangel på tid til å løyse saker er ein utfordrande faktor. Tydinga av eit godt samarbeid mellom kollegaer vert sett på om viktig i alle tre intervju, der dei uttrykkjer at det er god støtte i eit tett samarbeid mellom dei ansatte.

Barneskulen og ungdomsskulen peikar på at eit godt samarbeid med heimen er viktig, der barneskulen vektlegg dette aller mest. Medan barneskulen vektlegg eit tett samarbeid med heimen som ein faktor som kan verke forebyggande på konflikter i skulen, peikar ungdomsskulen på at dårlege relasjonar mellom føresette og skule kan føre til at saker ikkje vert løyst.

## 5.0 Drøfting

Denne studien si målsetjing har vore å finne ut korleis ansatte i skulen forstår mobbing som fenomen, og få innblikk i deira opplevingar av å møte problematikken i skulekvardagen. Eg valde å sjå dette i lys av tre einingar, ein barneskule, ein ungdomsskule og ein vidaregåande skule, noko som har gitt eit stort materiale med mange og interessante funn som hadde vore spennande å drøfte. På grunn av prosjektet sitt omfang er eg nøydd til å gjere eit utval og fokusere på dei funna eg ser som aller mest relevant. Problemstillinga stiller to spørsmål:

1. Korleis forstår ansatte i skulen mobbing som fenomen?
2. Korleis opplever dei å møte utfordringane i skulekvardagen?

Eg vil i det fylgjande presentere hovudfunna i denne studien.

1. Dei ansatte har ei teoretisk forståing av mobbing ut i frå definisjonar som kan seiast å tilhøyre det 1. paradigmet, medan dei i praksis viser ei forståing av fenomenet som i større grad kan relaterast til det andre paradigmet. Dette kan ein sjå i samanheng med den pågåande paradigmestriden i forskarmiljøa nasjonalt og internasjonalt om korleis mobbing skal definerast og bli forstått. Dette vil eg drøfte i Kapittel **5.1 Mobbing – forstått som noko meir enn det definisjonen rommar.**

2. Trass i ein klar definisjon av mobbing og eit nytt regelverk som tydeleg plasserer rettar og plikter med prosedyrer for handtering av saker, vert møte med tematikken av dei ansatte opplevd som utfordrande og til tider kaotisk. Dette vil bli drøfta i kapittel **5.2 Ideal møter realitet i arbeidet for eit trygt og godt skulemiljø.**

Tre faktorar er identifisert til å representere det kaotiske.

(1) Nulltoleranseomgrepet er komplisert å knyte eit konkret innhald til, og for at det skal få meining må det knytast til noko ein skal ha nulltoleranse mot. I denne samanhengen handlar det mellom anna om mobbing, men òg andre typar krenkingar. Kvar grensene går for kva som er akseptabelt og ikkje kan bevege seg i store gråsoner, der haldningar og verdiar til den enkelte vil vere av betydning. Dette vil bli drøfta i kapittel **5.2.1 Nulltoleranse – eit omgrep det er vanskeleg å få grep om.**

(2) Arbeid for å utvikle og oppretthalde eit godt læringsmiljø ser ut til å ha eit større fokus blant dei ansatte enn mobbing. Førebygging er viktig. Kva skulane vektlegg i dette arbeidet varierer, men relasjonar og samarbeid er viktige stikkord. Dette vil bli drøfta i kapittel **5.2.2**

### **Det viktige skulemiljøet**

(3) Former for mobbing dei ansatte observerer varierer mellom dei tre skulane. Ulike aldrar representerer ulike samhandlingsformer, og tilgongen dei vaksne har til desse samhandlingsarenaene vil vere forskjellig på dei tre nivåa. Nokre former for mobbing er lettare å oppdage enn andre, medan den skjulte mobbinga kan vere vanskeleg å få auge på av fleire grunnar. Dette vil eg drøfte i kapittel **5.2.3 Mobbing – eit fenomen med ulike ansikt**

### 5.1 Mobbing – forstått som noko meir enn det definisjonen rommar

«Forskning på skoler som lykkes i å stoppe mobbing, viser at disse er kjennetegnet av at ansatte vet hva mobbing er» (Moen, 2014, s. 15). Sitatet kan ved første augekast gi lesaren inntrykk av at dette, å stoppe mobbing, ikkje skulle vere så komplisert, men den viktige føresetnaden er at dei ansatte veit kva mobbing er. At det den seinare tida har vore argumentert for ei vidare forståing av mobbing, der fokuset i auka grad blir retta mot relasjonelle og kontekstuelle faktorar og dei komplekse sosiale prosessane som oppstår når mobbing skjer (Espelage, Rao, & De La Rue, 2013; Lund og Helgeland, 2020; Schott & Sønndergaard, 2014), speglar seg att i diskusjonane i fokusgruppene.

Dei ansatte si forståing av mobbing ser ut til å ligge tett opp til definisjonen av mobbing i det første paradigmat, definert ved dei tre elementa; *negativ handling* som er *gjentatt over tid* og eit *ujamnt styrkeforhold* mellom den som utfører mobbinga og den som vert utsett (Lund & Helgeland, 2020). På same tid ser det ut til at deira praksis er styrt av andre og fleire forhold. Alle tre skulane uttrykkjer at dei erfarer mange typar hendingar som dei meiner det er viktig å ta tak i, men som ikkje oppfyller kriteriata i mobbesdefinisjonen. At det skal vere gjentakande over tid, og at det skal vere eit ujamnt styrkeforhold mellom den som mobbar og den som er utsett for mobbinga ser ut til å vere element som er vanskelege å identifisere. Dette samanfallar med funn i Eriksen og Lyng (2015) sin rapport, der ansatte gav uttrykk for at mobbing, slik den etablerte definisjonen beskriv, sjeldan traff det som dei opplevde som utfordrande i skulekvardagen.

Rolletildeling som mobbar og offer verkar ikkje til å ha eit stort fokus hos dei ansatte. Det kan setjast i samanheng med at dei ansatte opplever det som vanskeleg å identifisere rollene i ein situasjon, og avgjere kven som mobbar og kven som er utsett for mobbinga. Dette står i kontrast til argumentasjonen til Støen et.al (2018) som hevdar at det i dei fleste saker er klart kven som mobbar og kven som er utsett. Sjølv om det vert peika på at det i nokre saker kan vere vanskeleg å definere, kan det i denne studien kan det sjå ut til at opplevinga er motsett, at det i dei fleste tilfeller er vanskeleg å identifisere desse rollene. Ut i frå dette kan det tenkast at den etablerte definisjonen vert opplevd som for smal.

Erfaringar dei ansatte har i forhold til å møte utfordringar i kvardagen kan sjå ut til å ligge tettare opp til definisjonar i det andre paradigmat. Kjerneelementa i definisjonane her er behovet for å høyre til, angst for å bli ekskludert og fellesskapet si betydning for opplevinga

av eit trygt og godt læringsmiljø . Dette er samanfallande med funn beskrive i Eriksen og Lyng (2015) sin rapport, der ei sterk tilslutning til nulltoleranseomgrepet kan verte utfordra i praksis ved at den forfekta definisjonen av mobbing skil seg frå det dei omtalar som ein bruksdefinisjon. Skiljet henspeilar på korleis omgrepet faktisk vert forstått og brukt, noko dei meiner vert påverka av bestemte forståingar og oppfatningar.

Definisjonar av mobbing knytt til det andre paradigmet (Schott & Søndergaard, 2014) verkar til å vere ukjent for deltakarane, då det ikkje vert nemnd, bortsett frå at ein av deltakarane i vidaregåande omtalar den forfekta definisjonen som «den gamle definisjonen». I stor grad er det likevel utfordringar knytt til sosiale prosessar og elevane sitt behov for å høyre til deltakarane diskuterer, og dette har eit større fokus enn individuelle eigenskapar.

Korleis elevane definerer mobbing er det ikkje spurt etter i denne studien, men Lillegjord et.al (2014) viser til Allen (2010) som hevdar at vaksne ofte ikkje er i stand til å avdekke mobbing blant elevar, og at det ofte viser seg at elevane veit meir om mobbing enn lærarane. Det kan skuldast at elevar og vaksne har ulike oppfatningar om kva mobbing er, og at hendingar som elevar vil definere som mobbing ikkje vil kome inn under dei vaksne sin definisjon.

## 5.2 Ideal møter realitet i arbeidet for eit trygt og godt skulemiljø

I opplæringslova (1998) er eleven sin rett til eit trygt og godt psykososialt miljø tydeleg befestet (Lund & Helgeland, 2020). Eit skulemiljø fritt for mobbing og trakassering er eit ideal. Eit viktig verkemiddel i dette arbeidet er eit lovverk som tydeleg plasserer rettar og ansvar, slik at regelverket skal virke for elevane sitt beste. Fleire faktorar spelar inn på om pliktene som fylgjer av lovverket vert utført i samsvar med intensjonane. Ulik kompetanse og ulike tolkingar av lovbestemmelsane kan medføre ein risiko for at rettane til eleven ikkje vert oppfylt (Deloitte AS, 2019). Dei ansatte i vidaregåande uttrykkjer at praksis for handtering av mobbesaker på deira skule er knytt til ei snever forståing av lovverket. Dei opplever at fokus på dokumentasjon går framfor tiltak som løyser sakene til eleven sitt beste. Dei opplever å verte dregen mellom ideala dei sjølv står for, og praksis for handtering av mobbing, og tykkjer det er vanskeleg å vere del av ein praksis som dei verdimesig og fagleg ikkje kan stå inne for. At saker skal handterast oppe i systemet opplever dei som meiningslaust.

Uansett kva for årsakssamanheng som vert drøfta knytt til mobbing, vil frekvensen av mobbing ha ein tydeleg samanheng med korleis barn, gruppa og skulen vert leia. Medan rektor og leiing i skulen har det overordna ansvaret for å mellom anna følgje opp rutinar og sørge for kontinuitet i arbeidet for eit inkluderande miljø, har lærarar og andre ansatte ei avgjerande rolle i klasseromet i forhold til å utvikle trygge læringsmiljø (Ertesvåg & Roland, 2014; Lund & Helgeland, 2020). Dei ansatte verkar å vere bevisst si rolle i forhold til å skape gode læringsmiljø. Dei er opptekne av å bygge gode og trygge relasjonar både til elevane, men òg elevane i mellom. Forsking viser ein tydeleg samanheng mellom læraren sine haldningar og faktiske handlingar og elevane sin atferd (Låftman et.al., 2016). Det er då eit paradoks at dei ansatte i vidaregåande opplever å ikkje ha moglegheit til å prioritere dette viktige arbeidet. Gode relasjonar til elevane og kvalitet på læringsmiljøet er for dei svært viktig, noko som gjer at dei unngår å definere hendingar som mobbing, slik at dei kan arbeide med sakene sjølv på eit lavare nivå. Det vert stilt spørsmål i gruppa ved om desse utfordringane kan relaterast til endringa av kapittel 9A i opplæringslova, eller om det er kulturen for leiing ved deira skule som er årsaka.

Både barneskulen og vidaregåande antydar at leiinga på skulen fryktar tvangsmulkt og pålegg frå Fylkesmannen (Stette, 2017), og at dette verkar inn på deira møte med

tematikken i skulekvardagen. Barneskulen ser, i motsetnad til vidaregåande, ut til å sjå dei positive ringverknadane. Deira oppleving er at endringa av kapittel 9A og deltaking i Læringsmiljøprosjektet har ført til auka fokus på læringsmiljø og mobbing. Dette samsvarar med erfaringar som vart peika på i evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringslova, som i sine undersøkingar òg kunne spore slike positive ringverknader. Fokus på delpliktene i aktivitetsplikta hadde gitt nytt blick på det førebyggjande arbeidet, samstundes som at det vart gjort grep for å betre det kontinuerlige og systematiske arbeidet med skulemiljøet (Deloitte AS, 2019).

### 5.2.1 Nulltoleranse – eit omgrep det er komplisert å få grep om

Retorisk sett kan omgrepet nulltoleranse seiast å vere perfekt, men i praksis er dette eit omgrep det kan vere komplisert å knyte eit bestemt innhald til. Omgrepet gir meining når det vert knytt til noko ein skal ha nulltoleranse mot, og i denne samanhengen vil det vere krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998). Når deltakarane i denne studien diskuterer nulltoleranse vert det anvendt både som ein overordna verdi der det mellom anna handlar om å ikkje tolerere, ikkje akseptere og å vere årevåken, og som praksis der ein grip inn i situasjonar som vert kopla til desse omgrepa. Eriksen og Lyng (2015) argumenterte i sin rapport for å innføre aktivitetsplikt, slik at mobbedefinisjonen ikkje skulle ha moglegheit til å legitimere ansvarsfråskrivelse i saker som var vanskelege og ikkje passa inn i den forfekta definisjonen av mobbing. Knytt til dette, peikar dei vidare på behov for auka kompetanse i forhold til å kjenne igjen ulike krenkingar og negative dynamikkar i elevmiljøet. Dei understrekar eit behov for at personalet ved skulane diskuterer og problematiserer omgrep som gir rom for tolking. Vaksne er ulike og har ulike oppfatningar om kvar grensene går, og i tillegg vil ansatte og elevar ha ulike oppfatningar om kva som vert opplevd som krenkande. Alle tre skulane er opptekne av å setje klare grenser for kva som er akseptabel språkbruk, og uttrykkjer at det er viktig å lære elevane å vere respektfull og høflege mot kvarandre. Dette vil vere av betydning sett i samheng med at læraren sine haldningar og handlingar har effekt på elevane sin atferd mot kvarandre (Lillegjord et.al., 2014).

Det er i følgje Lund og Helgeland (2020) viktig at skulen er prega av ein kultur, der dialog omkring forståing for barn og unge sine atferdsuttrykk er ein del av skulen sin kvardagspraksis. At denne dialogen er viktig kan ein òg sjå i samheng med korleis elevar vert oppfatta og omtala blant dei vaksne. Nokre elevar i denne studien vert omtala som sårbare, nærtakande og touchy. Slike oppfatningar kan bidra til å bagatellisere krenkingar og devaluere elevane si subjektive oppleving av å bli krenka. På same tid kan dette illustrere noko av det som Eriksen & Lyng (2015) peikar på i sin rapport, at det kan oppstå ei spenning mellom to målsetjingar. På den eine sida skal ein slå ned på alt, medan ein på andre sida skal ruste elevane til å tole litt meir, for å møte utfordringar seinare i livet. Vidare kan ein stille



spørsmål om kven som i realiteten sit med definisjonsmakta, og kva for konsekvensar det kan ha om desse oppfatningane ikkje vert utfordra og stilt spørsmål ved.

Funn i denne studien kan tyde på at det rådar ei oppfatning hos dei ansatte om at gutar og jenter handterer situasjonar ulikt. Det kan ha konsekvensar for korleis nulltoleranseomgrepet vert anvedt og forstått. Ei oppfatning er at gutar i større grad ordnar opp seg i mellom og går vidare. Jenter lagar meir styr og er involvert i situasjonar som er meir komplisert for dei vaksne å forstå seg på, som utestenging eller baksnakking. At jenter opererer meir subtilt, medan gutar er meir «gjennomsiktige». Det er interessant å merke seg at vidaregåande meiner å observere at det har vorte mindre forskjellar mellom kjønna dei seinare åra. At gutar har «kopierte meir av jentene sin måte å vere på». Dei meiner at til dømes utestenging er noko dei ser meir av hos gutane no enn før. Eriksen & Lyng, (2015) peikar i sin rapport på det same. At lærarar rapporterer om at utfrysing og baksnakking i større grad har vorte eit gutefenomen. På fleire måtar kan ei slik stereotyp oppfatning av gute- og jentegreie bidra til det dei omtalar som «blinde flekkar» i skulen si handtering og avdekking av krenkingar og mobbing, der ord og handlingar vert bagatellisert og knytt til jenter og gutar sin måte å vere på.

Avvik mellom korleis lærarar oppfattar mobbing mellom elevane, og at vaksne bagatelliserer hendingar som elevane opplever som alvorlege, har vorte peika på i studiar internasjonalt (Espelage et.al, 2013). Det kan tenkast at elevane, ved auka fokus på den subjektive opplevinga i nytt kapittel 9A, i større grad vil kunne oppleve å bli høyrd og teken på alvor. Undersøkingar i evalueringa av nytt kapittel 9A viste ein tendens til at auka fokus på den subjektive opplevinga hadde hatt positive ringverknadar gjennom at elevane vart høyrte i mykje større grad enn før, og at elevane sine opplevingar i mindre grad vart overprøvd av skulen (Deloitte AS, 2019).

### 5.2.2 Det viktige skulemiljøet

Eit godt skulemiljø verkar helsefremjande, bidreg til trivsel og læring og hindrar mobbing og uønska åtferd. Å setje i verk tiltak som fremjar eit godt skulemiljø vil vere den beste måten å få bukt med problem som mobbing, erting, plaging og vald i skulen. Men det krev at merksemda vert retta mot å arbeide for eit godt skulemiljø framfor å arbeide mot mobbing (Lillegjord et.al., 2014). Funn i denne studien tydar på at dei ansatte i skulen arbeider ut i frå dette perspektivet. Dei er meir opptekne av faktorar som er med på å skape eit godt læringsmiljø, og snakkar i mindre grad om situasjonar som kjem under dei tre elementa i definisjonen. Dette vart òg peika på hos Bachmann et. al. (2020), som i sin rapport fann at ansatte var meir opptekne av læringsmiljø og forebygging og i mindre grad snakka om mobbing.

Tydinga av gode og tillitsfulle relasjonar i forhold til skulemiljøet har fått auka merksemd i forskning (Lillegjord et.al., 2014), og lærar-elev relasjonen vert i forskingslitteraturen sett på som sentral for å forebygge mobbing (Eriksen & Lyng, 2015). Å bygge trygge og tillitsfulle relasjonar til elevane er i fleire studiar peika på som viktig, mellom anna i forhold til at elevar oftare melder frå om mobbing om dei opplever å bli tatt på alvor, men òg i forhold til forebygging og det å kunne håndtere og følgje opp situasjonar som oppstår i elevgruppa (Eriksen & Lyng, 2015; Espelage, Rao, & De La Rue, 2013; Lillegjord, et.al., 2014). I barneskulen og ungdomsskulen kan det sjå ut til at dei ansatte opplever at det vert tilrettelagt for å kunne jobbe ut ifrå eit slikt perspektiv. I vidaregåande derimot, er opplevinga ei heilt anna. Dei ansatte her opplever at manglande og dårleg kommunikasjon med leiinga fører til at dei ikkje får vektlagt dette arbeidet. Dei uttrykkjer at dei er heilt avhengige av varslarane for å få innsyn i kva som røyver seg i elevgruppa. Ein konsekvens kan då verte at dei ikkje får den informasjonen som skal til for å avdekke situasjonar som burde vert teke tak i. Frustrasjonen er stor blant dei ansatte i forhold til at skulen står for ein praksis dei ikkje kan stå inne for, ein praksis dei opplever å ikkje vere til eleven sitt beste.

Vaksentettleik og tilsyn i friminutt er viktige tiltak for å forebygge mobbing. I ein gjennomgang av kva for element som gav mest effekt i ulike anti-mobbeprogram, vart det konkludert med at tilsyn i skulegården var eit av dei mest effektive tiltaka (Farrington & Ttofi, 2009; Lund & Helgeland, 2020). Dette ser barneskulen ut til å praktisere, og i tillegg

uttrykkjer dei at dette har noko føre seg. Barneskulen fokuserer på å vere tett på elevane og vere tilstades i situasjonar der mobbing og andre krenkingar kan skje. Dei vektlegg tydinga av å vere mange vaksne i friminutta som er gode på å observere. Det kan vidare sjå ut til at barneskulen og ungdomsskulen erfarer å kunne løyse saker på eit lavare nivå, der observasjon, samtalar og kontakt med heimen vert sett på som viktig for å kunne jobbe til elevane sitt beste.

### 5.3.3 Mobbing – eit fenomen med fleire ansikt

«Det er så mange former for mobbing og plaging» var det ein av deltakarane som sa, noko som stemmer overeins med korleis mobbing vert omtala i fag- og forskningslitteratur. Sett i forhold til dei tidlegare nemnde formene for mobbing (Moen, 2014), er digital mobbing den som tydelegast skiljer seg frå korleis mobbing foregår i dag i forhold til før. Fysisk mobbing vert mest ikkje diskutert, noko som kan tyde på at det ikkje vert opplevd som eit utbredt problem. Verbal mobbing der elevar kallar kvarandre og brukar ironi for å kamuflere frekke utsegner, og indirekte/relasjonell mobbing som inkluderer utestenging og digital mobbing, ser ut til å vere former for mobbing dei ansatte møter mest av i skulekvardagen.

Denne studien har ikkje som føremål å peike på kor vidt mobbing aukar eller avtek, men det er på same tid interessant å merke seg at Elevundersøkinga frå 2020 viser ein nedgang i mobbing med aukande alder. Det vert i rapporten (Wendelborg, 2020) drøfta kva som kan vere forklaringar på denne nedgangen, der det mellom anna vert vist til kva for definisjon av mobbing som ligg til grunn for svara elevane gir.

Funn i denne studien tydar på at dei ansatte opplever det som utfordrande å skilje mellom kva som er mobbing og ikkje. På same tid som dei er godt kjend med definisjonen av mobbing let det ikkje til at den er styrande for kva dei ansatte fokuserer på og tek tak i. Ei av dei store utfordringane som alle tre skulane nemner er å få auge på det som skjer.

Vidaregåande og ungdomsskulen snakkar om utfrysing og blikking og kor vidt det handlar om utestenging dersom elevane ikkje er saman heile tida. Balansegangen mellom at elevane på den eine sida har rett til å avgjere kven dei skal vere saman med og på den andre sida kva som er utestenging, ser ut til å vere ei utfordring for dei ansatte å vurdere. Den subjektive opplevinga til eleven skal takast på alvor, men samstundes vert det eit spørsmål om kven som sit med definisjonsmakta. Dette vart òg peika på i Evaluering av nytt kapittel 9A (Deloitte AS, 2019), der skuleigarar, leiing og ansatte uttrykte at det kan vere krevjande å

ivareta alle elevane sin rett til eit trygt og godt skulemiljø, når den subjektive opplevinga skal vektleggast i så stor grad. I situasjonar der fleire elevar er innblanda i ei konflikt vert det ofte den første som melder saka som får definisjonsmakta, og kan utpeike andre som krenkarar eller mobbarar. Lovverket kan på denne måten kan opne for at elevar og deira foreldre kan misbruke rettar som dei har i følgje lova. Diskusjonane, spesielt i vidaregåande og ungdomsskulen gir uttrykk for at dette kan vere problematisk.

Den sosiale samhandlinga som foregår på fritida, og i stor grad på nett hos dei eldre elevane, er arenaer dei ansatte i skulen ikkje har tilgang til, utan gjennom elevane sjølve eller gjennom foreldre. At ansvaret i slike saker kan verte pulverisert av både elevar og lærar vert peika på i intervju. Medan elevane kan vekkforklare saker med at det ikkje visste, at dei ikkje tenkte over osv, kan skulen oppleve at det å ha ei rolle i elevane sine digitale univers, er noko som strekker seg ut over deira mandat (Lund & Helgeland, 2020).

Ei tradisjonell oppfatning om at jenter og gutar representerer ulike former for mobbing ser ut til å eksistere blant dei ansatte. Jenter vert til dømes kopla til meir skjulte former for mobbing enn gutar, og gutar til meir fysiske og verbale former (Eriksen & Lyng, 2015; Roland, 2014). Trass i at ei slik oppfatning ser ut til å prege noko av forståinga dei ansatte har av mobbing, gir dei uttrykk for at desse forskjellane har blitt mindre dei seinare åra, der gutar i større grad har adoptert jentene sin måte å vere på. Meir konkret vil det seie at gutar i større grad er involvert i skjult mobbing som utestenging, men framleis meiner dei å sjå at gutar er «meir gjennomsluktige». Denne ulikskapen knytt til kjønn vert òg nemnd i forhold til språkbruk, der gutar i større grad kallar kvarandre og har ein røffare språkbruk mot kvarandre. Det vert sagt at gutar i større grad ordnar opp seg i mellom, at dei «ikkje lagar så mykje styr som jentene». Dette kan slik Eriksen og Lyng (Eriksen & Lyng, 2015) ser det, føre til at relasjonell og skjult mobbing ikkje vert oppdaga hos gutar i same grad, då det ikkje er forventa at dei er innblanda i dette på same måte som jentene.

Schott og Søndergaard (2014) meiner, som tidlegare nemnt, at ein av dei viktigaste mekanismane i mobbing er angsten for å bli ekskludert frå fellesskapet, ein form for angst som oppstår i fellesskapet ut i frå eit behov for å høyre til. Deltakarane i ungdomsskulen uttrykkjer at dette er ei stor utfordring. Dei nemner jenter spesielt, at dei er opptekne av å tilhøyre og vere ein del av dei «rette». Det er i den samanhengen vanskeleg å hjelpe dei til å få innpass, men og vanskeleg å hjelpe dei til å skape relasjonar med andre. «Det er dei eller

ingen». Barneskulen peikar òg på skilnader mellom gutar og jenter, der jenter i større grad er oppteken av utsjånad og det å få tilbakemeldingar på om dei er fine eller stygge. Dette kan ein finne att hos Søndergaard (2014), der ho beskriv korleis ein angst for å bli ekskludert frå fellesskapet kan prege ein kultur. Ho beskriv ein klassekultur som ber preg av strenge «reglar», satt av elevane sjølve, til kva som er «innanfor» og «utanfor» med tanke på både klede, interesser og åtferd. Ho peikar på at det er normalt at barn og unge har sine egne preferansar for kva som er meir riktig enn noko anna i forhold til uttryksformer, men at det er stor variasjon mellom klasser og grupper i forhold til korleis dette pregar den sosiale samhandlinga og kulturen. Om desse normene for tilhøyrsla er smale, og at dei vert proklamert av nokre få, vil det føre til at det er lett å verte ekskludert. Dette kan òg verte forstått ut i frå funn i forsking som peikar på at jenter og gutar har ei ulik sosial orientering, at jenter er meir oppteken av sjølve tilhøyrsla til ei gruppe (Roland, 2014).

Dette er noko også vidaregåande erfarer, og viser til «Jenter som er populære og som ofte er godt likt også, blant både lærarar og elevar, styrer ei gruppe eller ei heil klasse med rimeleg hard hand». Vidare at klassemiljøet i stor grad kan verte prega av få elevar sin veremåte. «Personar som har makt i form av å vere populære kan bruke den i positiv eller negativ retning, noko som kan vere avgjerande for eit klassemiljø». Søndergaard i Schott & Søndergaard (2014) nyttar jenter som døme i forhold til dette temaet, noko det kan vere fleire grunnar til. Ein av dei ser ut til å vere for å vise til at slik atferd, når den vert oppdaga av vaksne kan verte omtala som «girl nonsense» som på norsk vil kunne relaterast til «jentestyr» og «jentegreier». I dette ligg det ein fare for å underminere dei kraftige prosessane som ligg til grunn, som kan ha betydning for den enkelte si sjølvkjensle.

## 6.0 Avslutning

«Problem som unge står overfor er ikkje perifere til samfunnet, men speglar sentrale problem i det sosiale livet på viktige måtar (...). Forståing for problema dei unge møter, er sentralt for å forstå samfunnet dei lever i» (Mi omsetjing frå Schott & Søndergaard, 2014:21).

Denne studien har hatt som målsetjing å undersøke korleis ansatte i skulen forstår mobbing som fenomen, og korleis dei opplever å møte utfordringar knytt til tematikken i skulekvardagen. Forståinga av mobbing er tett knytt til definisjonar i det første paradigmet. På same tid har vi gjennom dei tilsette i skulen fått forståing for at fenomenet likevel kan vere utfordrande å møte, då det er fleire andre forhold som er med på å bestemme korleis dei møter problematikken i skulekvardagen.

Eit viktig funn i denne studien er at ein tydeleg definisjon av fenomenet ikkje nødvendigvis er med på å styre praksisen som fenomenet fører med seg. Kva som er med på å bestemme praksis er avhengig av fleire forhold, der det ser ut til at dialog og samarbeid er viktige komponentar. Eg meiner at det er openbart at dei ansatte i skulen set store krav til eiga yrkesutøving, på den måten at dei er oppteken av å arbeide til eleven sitt beste, med eit sterkt fokus på førebyggjande arbeid. Vi har sett døme på at dei ansatte somme gonger tek val som er i strid med skulen sine retningslinjer, fordi eleven sitt beste går føre desse.

Diskusjonar kring omgrep som nulltoleranse og kva det inneber i praksis, kan tyde på at det framleis er ein veg å gå i forhold til dialog og diskusjonar i kollegiet. Å løfte fram tematikkar som er uklare og utfordrande er viktig av fleire grunnar. Ein av dei viktigaste kan seiast å vere å erkjenne at eit omgrep som nulltoleranse vil forbli uklart, og slik verte bevisst dei haldningane og verdiane som er med på å styre praksis i møte med barn og ungdom i skulekvardagen. Haldningane og verdiane ein meiner og trur ein står for er ikkje alltid det som viser seg i praksis. Det vert ein ofte ikkje klar over før dei vert løfta ut i rommet og kanskje vert utfordra av andre sine perspektiv. Ein føresetnad er at kollegiet vert opplevd som trygt. Trygge relasjonar er eit stikkord, både i forhold til lærar-elev, elev-elev, heim – skule og ikkje minst at leiinga ved skulen tek samarbeid på alle nivå på alvor.

Endringa i opplæringslova i 2017 ser ut til å verke inn på både korleis dei ansatte forstår mobbing og på opplevinga dei ansatte i skulen har i forhold til å møte utfordringar i

skulekvardagen. Endringar tek tid å innarbeide, og målsetjinga om at regelverket skal fungere til eleven sitt beste er avhengig av mellom anna kompetanse hos dei ansatte i forhold til å forebygge, avdekke og stoppe mobbing. Det aller viktigaste vil vere å rette fokus mot skulemiljøet og arbeide for eit godt skulemiljø i staden for å jobbe mot mobbing.

## 7.0 Kjelder

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bachmann, K., Bergem, B., Buset, K. L., Festøy, A. R., Groven, G., Haug, P., . . . Rødal, J. H. (2020). *Skolens innsatsteam mot mobbing - Sluttrapport for følgeforskning av implementering av Skolens innsatsteam mot mobbing i Møre og Romsdal*.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Boge, C. (2019). Mobbeforskninga si historie - forminga av eit forskingsfelt. *Forebygging.no*. Hentet fra Forebygging.no: <https://doi.org/10.21340/y2sk-zj43>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77 - 101.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder, en grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 2009(1), ss. 180-213. Hentet Mai 1, 2021 fra [https://www.researchgate.net/publication/235420504\\_School\\_Climate\\_Research\\_Policy\\_Teacher\\_Education\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice)
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design - Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Deloitte AS. (2019). Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven. Bergen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-nytt-kapittel-9a-i-opplaringsloven/>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2016-2017). *Prop.57 L*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Hentet 05 24, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94e4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ertesvåg, S. K. (2021, april 2). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/l%C3%A6ringsmilj%C3%B8>
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*.



- Ertsvåg, S. K. (2016, oktober 16). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 2016(5), ss. 826 - 850. doi:<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1002/berj.3240>
- Espelage, D., Rao, M. A., & De La Rue, L. (2013, November 15). Current reserarch on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of sosial distress and the homeless*, 2013, ss. 7-21. doi:10.1179/1053078913Z.0000000002
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009, desember 15). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic reviews*. doi:<https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introdksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Giorgi, A. (1997). The theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2).
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hareide, D. (2004). En kritisk beretning om "Den store mobbekrigen". *Skolepsykologi nr. 6*.
- Helgeland, A., & Lund, I. (2016). Children's Voices on Bullying in Kindergarten. *Early childhood Education Journal Vol 45 (1)*, ss. 133-145.
- Helsedirektoratet. (2015, juni). *Trivsel i skolen*. Hentet fra helsedirektoratet.no: [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkinng og vurdering* (ss. 179 - 216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2007, Juni). Validity and validation in qualitative and quantitative reserarch. *Nordisk Pedagogik, Vol 28*, ss. 219-233.
- Kleven, T. A., & Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjaldemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). (T. A. Kleven, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjardemaal, F. R., & Tveit, K. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 2008(1). doi:10.1037/0022-0663.100.1.96
- ks.no. (2020, mars 25). Hentet fra ks.no: <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/barnehage-og-skolemiljo/mobbing-som-sosiale-prosesser-pa-avveie/>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. *Opplæringslova*. Hentet 05 29, 2021 fra Lovdata: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). Prop. 57 L. Oslo. Hentet mai 27, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - Verdier og prinsipper for*. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lee, C.-H. (2011). An ecological system approach to bullying behaviours among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, ss. 1664-1693.
- Lee, C.-H. (2011). An ecological system approach to bylling behaviours among middle school sudents in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 2011, ss. 1664-1693.
- Lillegjord, S. (2014). Å forhindre mobbing er et lederansvar. (T. Brøyn, Red.) *Bedre skole, 2014*. Hentet mai 27, 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202014.pdf>
- Lillegjord, S., Ruud, E., Fisher-Griffiths, P., Børte, K., & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing. Forskningsoppsummering 2/2014*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/djupedal\\_endelig\\_08092014.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/djupedal_endelig_08092014.pdf)
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole - nye perspektiver*. Oslo: CAPPELEN DAMM.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4691>
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2016, November 4). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research Plicy and Practice*, ss. 153-164. doi:<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harward Educational Review*, Vol 62, nr 3, ss. 279 - 300.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017, Januar 24). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teacher's understanding of Bullying. *Canadian Journal of education* 4, 718 - 738.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*(4), ss. 718 - 738.
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing - en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. 1996, ss. 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, london, New Delhi: Sage Publications.

- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet mai 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS .
- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Oslo : Kirke og undervisningsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet mai 27, 2021 fra lovdata.no: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pepler, D. J. (2006, Feb 15). Bullying Interventions: A Binocular Perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, ss. 16 - 20.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on Bullying* (Vol. 2002). London, England: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian council for education research.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi, Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: universitetsforlaget.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven - Opplæringsloven §9A og god praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying, New Theories in Context*. Cambridge CB2 8BS: Cambridge University Press.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying, New Theories in Context*. Cambridge CB2 8BS, United Kingdom by Clays, St Ives plc: Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. I C. P. Monks, & I. Coyne, *Bullying in different contexts*. New York: Cambridge University press.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Stette, Ø. (2017). *Kapittel 9A, Opplæringsloven, Elevenes skolemiljø*. Oslo: Pedlex.
- Støen, J., Fandrem, H., & Roland, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker - resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Støen, J., Fandrem, H., & Roland, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker - Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook* (2. utg.). London: Sage publications.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2009). What Can Be Done About School Bullying? Linking research to Educational Practice. *educational researcher*, ss. 38-47. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/stoken/rbtfl/n4lu8yv7tSlpA/full>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro. (2013, April 19). *A Review of School Climate Research*. doi:10.3102/0034654313483907
- Udir. (2021, april). *www.udir.no*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet Mai 16, 2020 fra [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)
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter - om produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Innleiing

- Presentasjon av meg sjølv
- Informasjon om forskningsprosjektet
  - Kort om dette, då det er informert om i informasjonsskrivet
- Bekrefte anonymitet og frivillighet
- Påminnelse om taushetsplikt
- Underskrift av samtykkeskjema
  - Dette er gjort på førehand
- Informasjon om fokusgruppe og korleis denne vil føregå
  - I eit fokusgruppeintervju vil eg gi dykk nokre spørsmål/tema som de skal diskutere i gruppa. Ingen svar er rette eller feil, mitt ynskje er at alle skal komme til orde og at de skal dele dykkar oppfatningar/meiningar med kvarandre. Eg skal ikkje delta i diskusjonen dykkar, men vil lytte og følgje med på det som vert sagt. Eg ber dykk om å vere merksame på at alle skal kome til orde, og så langt det er mogeleg ikkje snakke i munnen på kvarandre.
  - Eg vil berre bryte inn dersom eg opplever at de snakkar dykk heilt ut på eit anna tema, eller om eg har behov for å lede dykk inn på eit anna spor. Eg har 5-6 spørsmål som de skal diskutere dykk gjennom.
  - Intervjuet vil vare i om lag ein time.

### 1. Kva er mobbing?

- Vert mobbing definert ut i frå anerkjent definisjon?
- Har deltakarane ei subjektiv forståing av mobbing?
- Kva for typar mobbing vert nemnd?
- Kjønnsforskjellar? I omfang og typar av mobbing?
- Kva for former for mobbing er lettere å oppdage enn andre?
- Vert mobbing og trakassering frå vaksne nemnt?

**2. Kva tenker de om kva som kan vere årsaker til mobbing? - Kva kan vere årsaker til at nokon mobbar andre, og kva gjer at nokon vert utsett for mobbing?**

- Er det slik at nokre er meir tilbøyelege eller sårbare enn andre i forhold til å vere involvert i mobbing?
- Kva kan vere risikofaktorar for å vere involvert i mobbing?
- Korleis kan vi oppdage sårbarheiter ved elevane?
- Kva tankar har de om rollene som elevane har i forhold til å utøve mobbing og det å vere utsett for mobbing? Er desse stabile?
- Heimeforhold?
- Alder?

**3. I opplæringslova § 9A står det at «Skulen skal ha nulltoleranse for krenkingar som mobbing, vald, diskriminering og trakassering». Kva betyr nulltoleranse for dykk?**

- Har informantane ei klar haldning til omgrepet?
- Korleis forhold dei tilsette seg til nulltoleranseomgrepet? Vert det diskutert i personalet?

**4. Har skulen ein handlingsplan mot mobbing, og kjenner De til denne?**

- Kva for systematisk plan har skulen utarbeidd i forhold til å møte mobbing?
- Kva for haldning/forståing har skulen til å møte mobbing som fenomen?
- Korleis vert det arbeid for at skulen skal ha ei felles haldning/forståing?
- Har dei tilsette ei oppleving av å verte teken med på og inkludert i kompetanseheving og oppdatering på feltet?

**5. Har skjerpinga av opplæringslova § 9A hatt noko å seie for din kvardag i skulen i forhold til å møte mobbeproblematikken? I så tilfelle, kva og korleis?**

- Korleis har denne blitt gjennomgått på skulen?
- Kva for ulike roller har dei tilsette i forhold til ansvar for å handtere mobbesaker?

**6. Kva meiner de er viktig å vektlegge innanfor dei ulike stadia i ein mobbesituasjon, når det gjeld å oppdage, kartlegge, handle og følgje opp elevar som er involvert i mobbing?**

- Kva vert opplevd som utfordrande i forhold til dette?
- Samarbeid med leiing?
- Samarbeid med kollegaer?
- Samarbeid med foreldre?
- Å oppdage mobbing?
- Å vite kva ein skal gjere i ein situasjon?
- Relasjonar til elevane?

**Prosjekttittel**

Ansatte i skulen si forståing av mobbing

**Referansenummer**

821413

**Registrert**

18.06.2019 av Marit Helen Stave - stave@stud.hivolda.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Anne Randi Fagerlid Festøy, festoeya@hivolda.no, tlf: 70075098

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Marit Helen Stave, marithelenstave@gmail.com, tlf: 93834844

**Prosjektperiode**

01.01.2019 - 05.06.2021

**Status**

01.02.2021 - Vurdert med vilkår

**Vurdering (3)**

**01.02.2021 - Vurdert med vilkår**

NSD har vurdert endringen registrert 23.01.2021. Vi har nå registrert 05.06.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**03.06.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert meldeskjema. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrivet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er



tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

### **19.06.2019 - Vurdert med vilkår**

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR. Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT. Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

VILKÅR. Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

#### 1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE.

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes

- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html) Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET. Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

3. 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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle 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.

NSD SIN VURDERING. NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges, er det NSD sin vurdering 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. Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfylder kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfylder 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.

MELD ENDRINGER. Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET. NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***” Tilsette i skulen si forståing av mobbing ”?***

Mitt navn er Marit Helen Stave. Eg studerer Master i undervisning og læring, med spesialisering i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og skal i den forbindelse gjennomføre eit kvalitativt studie med tema «Tilsette i skulen si forståing av mobbing». Eg ynskjer å få innblikk i kva for kunnskap ansatte i skulen opplever å ha i forhold til mobbing, og kva dei ansatte opplever som utfordringar når det gjeld å forstå og møte problematikken i kvardagen. Dette prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2020.

#### **Kven er ansvarleg for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet, ved rettleiar Anne Randi Fagerlid Festøy.

#### **Kvifor vert du spurt om å delta?**

I skulen arbeider det menneske med ulike utdanning, fagbakgrunn og erfaring. Eg ynskjer med mitt prosjekt å få innblikk i og finne ut noko om kva for haldningar dei ansatte har til mobbing, og om dei ansatte opplever å ha den kunnskapen som skal til for å oppfylle krava som er nedfelt i Opplæringslova §9A.

Nokre skular har delteke eller deltek i ulike satsingar og prosjekt som har til hensikt å betre læringsmiljøet og redusere mobbing. Dette kan vere til dømes Skulens innsatsteam mot mobbing – Sim-prosjektet, Læringsmiljøprosjektet, Zero, Olweus-programmet eller andre. Min invitasjon til å delta vert sendt ut til fleire barneskular i to ulike kommunar, både til skular som har delteke eller deltek i program og ikkje. Mitt prosjekt vil ikkje fokusere på deltaking i ulike prosjekt, men om skulen din har delteke eller deltek i eit slikt prosjekt, vil det for meg vere interessant å sjå om slik deltaking evt. kan ha noko å seie for kva for kunnskap dei ansatte opplever å ha, sett i forhold til dei som ikkje har hatt slik deltaking.

Eg spør deg om å delta på bakgrunn av at du anten er lærar eller assistent i skulen, og arbeider i skulen til dagleg.

#### **Hva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta, inneber det at du skal delta i eit fokusgruppeintervju i lag med 3-5 av dine kollegaer. Gruppa vil få eit tema ut i frå problemstillinga, som de skal snakke om/diskutere i gruppa.

Dersom du samtykker til det kan det vere aktuelt at eg kontaktar deg i ettertid av fokusgruppeintervjuet for å utdjupe eventuelle moment som kjem fram i diskusjonen. Fokusgruppa vil ha ei varigheit på om lag 1 time, og vil bli gjennomført på din arbeidsplass.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn, ved å sende e-post til:

[marithelenstave@gmail.com](mailto:marithelenstave@gmail.com).

Alle opplysningar om deg vil då verte anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og nyttar dine opplysningar**

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Under fokusgruppeintervjuet vil eg nytte bandopptakar, og det er berre eg som skal høyre på opptaket i etterkant. Alle deltakarane vil verte anonymisert ved at namnet vert erstatta med eit fiktivt namn. Deltakarane sine ekte namn vil verte lagra på eiga liste åtskilt frå øvrige data. Personar vil ikkje kunne identifiserast i bearbeidd materiale.

### **Kva skjer med opplysningane dine etter at prosjektet er avslutta?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2020. Lyddopptak vil verte sletta etter at materialet er transkribert.

### **Kva gir oss rett til behandling av personopplysningar om deg?**

Vi handsamar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut mer?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Marit Helen Stave på epost: [marithelenstave@gmail.com](mailto:marithelenstave@gmail.com) eller tlf: 93 83 48 44
- Høgskulen i Volda ved Anne Randi Fagerlid Festøy på epost: [anne.randi.fagerlid.festoy@hivolda.no](mailto:anne.randi.fagerlid.festoy@hivolda.no)
- Vårt personvernombud: Behandlingsansvarleg ved HVO på epost: [behandlingsansvarleg@hivolda.no](mailto:behandlingsansvarleg@hivolda.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing,

Marit Helen Stave

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Ansatte i skulen si forståing av mobbing», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju.
- å verte kontakta i etterkant av fokusgruppeintervjuet dersom det er behov for utdjuping.

Eg samtykker til at mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta, ca. mai 2020.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 4 – Skjema for kodar og kategorisering

Hovudkategoriar	Underkategoriar	Kodar
<b>1. Definisjon av og ulike former for mobbing.</b>	Anerkjend definisjon	Negativ handling Gjentaking over tid Maktubalanse
	Sosiale prosessar	Sosial ekskluderingsangst
	Subjektiv oppleving	Sårbarheit hos den enkelte
	Fysisk mobbing	Plaging Krenking Vold Ondsinna Terging Språkbruk
	Sosial ekskludering	Utestenging frå leik, bursdag, sosialt fellesskap, kleskodar, Blikk Leik Kroppsspråk Bursdaginvitasjonar Kroppsspråk
	Nettmobbing/digital mobbing	Speling på nett Trakassering Chatgrupper Spreiing av bileter Snap Henge ut på sosiale medier
	Verbal mobbing	Kalling – homse/hore Ironi
Indirekte-/relasjonell mobbing	Utestenging Queen bee Ryktespreiing	

<b>2. Årsaksforklaringar</b>	Individforklaringar            Sosiale prosessar	Sjølvbilete Personlegdom Lært atferd Sosial kompetanse Ytre faktorar Sårbarheit hos den enkelte Heimeforhold Sosial staus  Ekskluderingsangst Tilhøyrse Makt Svake relasjonar Vaksne si definisjonsmakt - haldningar
<b>3. Styringsdokument og tydinga av skriftlege dokument i skulekvardagen</b>	Opplæringslova § 9A  Skulen sin handlingsplan mot mobbing	Nulltoleranse Aktivitetsplikt Implementering  Implementering Dokumentasjon Reaksjonar/sanksjonar Rutiner for handtering Felles køyrereglar
<b>4. Leiing, samarbeid og handtering av mobbeaker</b>	Skuleleiing       Klasseleiing       Kollegasamarbeid       Heim/skule samarbeid	Kommunikasjon Deltaking Tilrettelegging Støtte Rutiner Involvering Klare retningslinjer  Lærer som klasseleiar Trygt klima Nærleik Kommunikasjon Støtte Samarbeid Openheit Relasjonar Lærer – elev Elev – elev Heim – skule  Tryggleik Tolranse Felles praksis Engasjement Lytte Støtte Felles haldningar Felles reaksjonsmåtar  Ta på alvor Støtte Respekt Anerkjenne Rollemodellar Rettleie Relasjonar



