

Maria Hole

«Det er ikke alltid knyttet til et individ, men til en måte
å være sammen på»

En studie av hva som kjennetegner barn og unges mobbeadferd og hvordan det
arbeides med dette

Masteroppgave i sosialt arbeid

Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for sosialt arbeid

Forord

Å gjennomføre denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess hvor det har vært både oppturer og nedturer. Å skrive om mobbeadferd blant barn og unge har noen ganger vært utfordrende fordi det er et komplekst fenomen. Tross dette er jeg glad for at oppgaven mine omhandler nettopp temaet. Det er aktuelt og avgjørende for samfunnet vårt. Samtidig er det vondt for dem som rammes, men også for dem som utfører det. Derfor er jeg glad for at min studie kan bidra til å få fenomenet opp og frem, slik at vi forhåpentligvis kan finne svar på hvorfor mobbeadferd forekommer blant barn og unge. Slike svar vil videre kunne være føringer for hvordan man på best måte kan arbeide forebyggende med fenomenet. Å forske på temaet mobbeadferd har vært verdifullt for meg som fagperson, men også som menneske. Det aktuelle temaet har i seg selv gitt meg drivkraft til å fullføre studien, men samtidig er det flere vesentlige personer som må takkes for at jeg nå sitter med et ferdig produkt.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til mine 8 informanter som stilte opp på intervju. Jeg setter stor pris på at dere har delt deres erfaringer, tanker og meninger med meg. Da det ble alt fra gode diskusjoner, latter og tårer underveis i intervjuene har jeg fått et inntrykk og et tydelig bilde av deres engasjement rundt fenomenet mobbing og viktigheten ved tverrfaglig samarbeid.

Jeg vil også takke min veileder Anne Moe for hjelp og veiledning til å forme denne oppgaven. Du har kommet med gode råd og innspill som har gjort at vi sammen har kommet frem til gode løsninger som har styrket oppgaven.

En stor takk går også til mine kjære lesesalskollegaer. Dere har bidratt med både faglige og ikke-faglige diskusjoner. I tillegg har jeg har kunnet delt både frustrasjon og glede, noe som har vært nødvendig for å komme gjennom denne prosessen. Til slutt retter jeg en stor takk til familie og venner. Takk for at dere har støttet meg gjennom hele prosessen og vært til stede når jeg har trengt en pause fra skrivingen.

Maria Hole

Trondheim, våren 2018

Sammendrag

Denne studien har sett nærmere på fenomenet mobbeadferd og hva som kjennetegner denne adferden. Mobbeadferd defineres oftest som negative, uvennlige eller aggressive handlinger som utføres av en gruppe eller enkeltpersoner. Det som sjeldnere kommer frem i definisjoner av mobbing, mobbeofferet og plagerne, er at mobbeadferden kan være like mye kontekstavhengig som personlighetsbeskrivende. Jeg har ut i fra dette valgt å stille problemstillingen *Hva kjennetegner mobbeadferd, og på hvilke måter kan man arbeide med denne adferden?*

For å komme frem til følgende funn er kvalitativ forskningsmetode metoden som er brukt i denne studien. Denne metodetilnærmingen ble vurdert som best egnet, da hensikten har vært å få innsikt i mine informanternes erfaringer og tanker rundt mobbeadferd og arbeidsmåte. Det har blitt intervjuet åtte sosialarbeidere og miljøterapeuter ansatt både i og rundt skolen.

Kvalitative forskningsintervju som gjerne har den frie, uformelle samtalen som ideal, har her gitt meg gode refleksjoner rundt fenomenet. Videre er analysen blitt gjort med utgangspunkt i Kirsti Malteruds firestegsprosess. Resultatene fra denne fenomenologiske analyseprosessen bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk).

Det min studie viser er at mobbeadferd, spesielt i skolehverdagen, blir et uttrykk som kjennetegnes ved den kampen barn og unge kjemper i miljøet de befinner seg i. Kamp om vennskap, kamp om tilhørighet og kamp om status knyttes her opp mot det grunnleggende behovet alle mennesker har for tilhørighet og tilknytning. Følelsen av det å høre til eller høre sammen med noen har så stor betydning for barn og unge at det går ut over adferden. Et annet funn i studien omhandler derfor samhandlingsproblemet og hvordan man skal arbeide med dette. Videre har denne studien gitt spennende funn rundt direkte og indirekte arbeidsmåte med mobbeadferd. Informantene beskriver her forskjellige arbeidsmåter rundt mobbeadferden, og hvilke faktorer som bør ligge til grunn for å forebygge på best mulig måte. Når man arbeider med slike sosiale problemer blant barn og unge kommer det samtidig spørsmål om det er behov for tverrfaglig samarbeid i skolen. Et dilemma som mine informanter her beskriver er om det skal bli flere sosialarbeidere ansatt i skolen, eller om det trengs en kompetanseheving i lærerutdanningen når det gjelder sosialfaglighet.

Abstract

This study takes a closer look at the phenomenon of bullying behavior and the characteristics and driving forces behind this behavior. Bullying behavior is most often defined as negative, unfriendly or aggressive acts, carried out by a group or an individual. Less commonly apparent in the definition of bullying, victims of bullying, and bullies, is the fact that bullying behavior is dependent on the context, just as much as on personality traits. With this background my research question is: *What characteristics bullying behavior, and how can we work preventively with this behavior?*

I have applied a qualitative research method to find my findings in this study. This method seemed most relevant, as the objective of the study has been to gain insight into the thoughts and experiences of my informants. There has been interviewed eight social workers and environmental therapist who work both in and around school. Qualitative research interviews, with the free and informal conversation as an ideal, has helped me reflect thoroughly around these matters. Furthermore, I have based my analysis on the four-step-process created by Kirsti Malterud. The results of this phenomenological process of analysis builds on the theories of human existence (phenomenology) and interpretation (hermeneutics).

My study has found that bullying behavior, especially in the school situation, is an expression of the battle children and youth are fighting in their given environment. The fight for friendship, and the battle for belonging and status, can be tied to the fundamental, human need for connection and sense of belonging. The need for belonging or being part of a group is of such importance to children and youth, that it affects their behavior. Another finding takes a look at problems of interaction, and how to work with this problem. Further, this study has given me interesting findings about directly and indirectly work with bullying behavior. The informants describe possible steps to change bullying behavior, and factors that are fundamental in a good prevention process. When working with social problems like this the question about interdisciplinary cooperation in working with these issues in the school environment will become. A dilemma my informants describe are if we need more social workers employed in the school, or do we need more social studies emphasis in the teacher education programs.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.1.2 Avgrensning	3
1.2 Tidligere forskning.....	3
1.2.1 Mobbing i skolen og tverrfaglig samarbeid	5
1.3 Oppgavens oppbygging og innhold	6
2.0 Teoretisk referanseramme	7
2.1 Hva er mobbing?.....	7
2.2 Hvorfor mobber barn?	9
2.2.1 Makt	10
2.2.2 Sosial status og tilknytning	10
2.2.3 Empati	11
2.2.4 Hjemmeforhold – en forklaring på mobbeadferd	12
2.2.5 Skole-hjem samarbeid.....	13
2.3 Skolen som arena for mobbeadferd	14
2.4 Arbeid med mobbeadferd som et sosialt problem	14
2.4.1 Forebygge mobbeadferd på individuelt nivå.....	15
2.4.2 Forebygge mobbeadferd på systemnivå.....	17
2.4.3 Trygg voksen som forebygging mot mobbeadferd.....	20
2.5 Tverrfaglig samarbeid.....	21
2.5.1 Kunnskap.....	22
3.0 Metode	25
3.1 Vitenskapelig retning – fenomenologi og hermeneutikk	25
3.2 Valg av metode.....	26
3.3 Kvalitativ metode.....	27
3.4 Intervjuguide og rekruttering av informanter	28
3.5 Gjennomføring av intervju og transkribering	29
3.6 Min opplevelse av metoden.....	31
3.7 Forskningsetikk	31
3.8 Reliabilitet og validitet	33
3.8.1 Validitet.....	33
3.8.2 Reliabilitet	34
3.9 Analyse i fenomenologiske studier	35

4.0 Mobbeadferd og mestring av det sosiale miljøet.....	39
4.1 Mobbeadferd	39
4.2 Kamp om vennskap.....	40
4.3 Kamp om status og tilhørighet i miljøet	41
4.3.1 Proaktiv aggresjon og liten grad av empati: et resultat i kampen om tilhørighet.....	42
4.4 Diskusjon: Hva kjennetegner mobbeadferd?	44
5.0 Tilnæringer til mobbeadferd.....	49
5.1 Forståelsen danner grunnlaget for arbeidsmåten.....	49
5.2 Direkte arbeid med mobbeadferden.....	50
5.3 Gruppearbeid	52
5.3.1 Rolleforandring.....	53
5.3.2 Arbeid med samhandling	54
5.4 Arbeid rette mot foreldrene	55
5.5 Arbeid rettet mot systemet i skolen	56
5.6 Veiledning av lærere	56
5.7 Veiledning av foreldre og lærere til skole-hjem-samarbeid	59
5.8 Diskusjon: Tilnærmingene rundt mobbeadferd i skolen	61
5.8.1 Direkte arbeidsmåte med mobbeadferd	61
5.8.2 Indirekte arbeidsmåte med mobbeadferd.....	65
6.0 Tverrfaglig samarbeid.....	69
6.1 Behov for tverrfaglig samarbeid?	69
6.1.1 Kompetanse eller personlig egenskap?.....	69
6.2 Hva sier sosialarbeiderne som er ansatt i skolen om tverrfaglig samarbeid?.....	70
6.3 Hva sier det veiledende teamet om tverrfaglig samarbeid i skolen?	72
6.4 Diskusjon om tverrfaglig samarbeid i skolen.....	73
7.0 Avsluttende refleksjoner	77
7.1 Oppsummering av funn	77
7.2 Konklusjon og implikasjoner	80
7.3 Forslag til videre forskning	81
8.0 Litteraturliste	83
9.0 Vedlegg	89
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene.....	90
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	92
Vedlegg 3: Intervjuguide	93
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	95

1.0 Innledning

Du vet kanskje om noen som har blitt mobbet, eller har du kanskje kjent mobbing på kroppen selv? Kanskje er du mamma eller pappa til et barn som mobber andre? Og har du noen gang stilt deg selv spørsmålet «hvorfør mobber noen?», eller har du kanskje tenkt at mobbing er et fenomen som vi aldri blir kvitt? Jeg tør å si at de fleste av oss har kjennskap til dette. Men vet egentlig de fleste av oss hva som kjennetegner fenomenet mobbing? La meg introdusere deg for aktualiteten for temaet mobbing

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse hvor elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2017 forteller resultatet fra undersøkelsen oss at 6,6% av elevene sier de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere. I dette tilfellet utgjør 6,6% ca. 29 000 elever (Wendelborg, 2018). Samtidig lyser avisoverskrifter som «*Elever opplever mer mobbing enn før*» (Hagen, 2018) og «*39 000 elever mobbes – mange opplever at voksne ikke merker det*» (Ertesvåg, 2017) imot oss. Mobbing og mobbeadferd eksiterer, og har utvilsomt alltid gjort det. Samtidig er mobbing er et av våre mest komplekse og tragiske samfunnsproblem. Det er sårt og frustrerende for samfunnet i sin helhet, men også for de individene som står i det. Det må derfor opplyses og markeres overfor barn, men også voksne, hvilke konsekvenser mobbeadferd kan ha. Vi må rett og slett se på viktigheten av det sosiale spillet mellom mennesker og hvordan det formes av verdier, holdninger, sosiale systemer og den aktuelle situasjonen. Barn vet de må være snille, men vet de egentlig hvor viktig det er? (Svane, 2014).

Jeg har fått flere bekreftelser på at mitt valg av tema er svært aktuelt og interessant, både fra fagpersoner og andre. Dette tror jeg kommer av at mobbing er et fenomen som eksisterer på de fleste arenaer der mennesker ferdes og samhandles. Samtidig har flere skildret viktigheten med dette temaet ved at det å finne kjennetegn på mobbeadferden kan bidra til å forhindre eller redusere skadene som mobbing fører til. I tillegg er temaet aktuelt på bakgrunn av at vi ser forekomsten av mobbeadferd øker, spesielt i grunnskolen (Hagen, 2018). Dette er kritisk da disse barna i fremtiden skal styre vårt land, og holdningene deres vil prege vårt samfunn. Det er derfor her viktig å ta problemene ved roten.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Å stille seg undrende til om det er tilfeldig hvilke barn som får mobbeadferd og hvem som rammes ser jeg på som viktig og sentralt når man skal forske på fenomenet mobbing og mobbeadferd. Slike spørsmål må vi tørre å spørre, og vi bør være opptatt av å finne svaret på

det. Jeg på min side har i størst grad valgt å fokusere på barn og unge med mobbeadferd, og heller mindre fokus på mobbeofferet. Dette da denne vinklingen rundt hva som kjennetegner barn med mobbeadferd interessere meg mest. Det finnes flere skildringer og meninger om hva som beskriver et barn med mobbeadferd. Blant annet sies det at en mobber i virkeligheten er engstelig og usikker, men som gjemmer dette bak en tøff fasade. Videre sies det samtidig at de som mobber er ofte fysisk sterke og aggressive overfor andre, men har ingen eller bare lite innlevelsessevne og medfølelse overfor ofrene (Høiby, 2002). Disse ulike synene på en mobber kan ofte føre til at fenomenet blir behandlet galt. Det vil derfor være meget relevant å faktisk vite noe om hva grobunnen til mobbingen er, og hvordan vi på best mulig måte kan behandle og bidra til å minske forekomsten.

Mobbeadferd kan være et uttrykk for flere ting, og er ofte et komplekst og sammensatt problem. Det er likevel ikke til å komme unna at skolehverdagen og hvordan barn samhandler her skiller seg ut. Dette fordi det gjerne er der mobbeproblematikken avdekkes eller har sitt utspring. For å forebygge denne dårlige trenden med mobbeadferd er det derfor viktig at vi arbeider med å legge til rette for alle. Både dem som blir utsatt, men også dem som noen ganger har en uheldig adferd som mobbeadferd. På bakgrunn av denne smakebiten av temaet velger jeg å presentere min problemstilling som lyder som følger: *Hva kjennetegner mobbeadferd, og på hvilke måter kan man arbeide med denne adferden?* Denne problemstillingen har blitt operasjonalisert ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forståelser legges til grunn for å kjennetegne adferden til dem som mobber andre?*
2. *Hvilke arbeidsmåter brukes når man arbeider med mobbeadferd?*

Denne oppgaven går i dybden på denne problematikken, og ved hjelp av analysering av empiri, og teori, har jeg kunnet reflektert, tolket og diskutert problemstillingene mine.

Som utdannet barnevernspedagog har barn og deres hverdag vært noe jeg synes har vært interessant og spennende å vite noe om. I de senere årene har jeg lest, hørt og erfart at det er mange barn som ikke har det godt, hverken hjemme eller på skolen. Mye av denne vonde hverdagen kommer av mobbing og krenkelser som ofte forårsakes av uheldig samhandling blant barn og unge. Videre, etter å ha undersøkt litt, skjønte jeg fort at det er fokuset på dem som mobber andre og deres adferd jeg synes var en interessant vinkling, og kanskje den vinklingen som bli forsket minst på. Dette gjorde meg nysgjerrig. Å komme frem til et slikt konkret problem eller spørsmål er i startfasen nokså uklare og generelle ideer og tanker om

hva man er nysgjerrig på. En mulig måte å finne frem til et interessant tema på kan være å ta utgangspunkt i spesielle samfunnsmessige problemer eller konflikter, eller ta utgangspunkt i egne erfaringer som man trekker veksler på for å finne tema for masteroppgaven. Dersom vi ser på ulike temaer forskningen kan være opptatt av, vil vi se at den ofte er inspirert av det som skjer i samfunnet. Dette viser at forskningen er sterkt knyttet til det samfunnet vi lever i, og dermed er det mange som starter forskningen ved å se nærmere på ulike hendelser, konflikter og problemer i samfunnet (Kvale og Brinkmann, 2010).

1.1.2 Avgrensning

De fleste assosierer mobbing med skolegårdssituasjoner, eller hvis man ser noen som går alene og ikke får være med i de andres lek. I lang tid har vi identifiserer mobbing på denne måten. Men de siste tiårene har det skjedd en endring i bruken av digitale medier, og internett har blitt en stadig større del av hverdagslivet til barn og unge. På bakgrunn av dette har digital mobbing blitt et relativt nytt fenomen hvor mobbing skjer gjennom internett eller mobiltelefoner. For å jobbe aktivt med å bekjempe dette må man i tillegg til å fokusere på selve mobbingen, ha fokus på det digitale (Staksrud, 2013). I denne oppgaven har jeg valgt å unngå å fokusere på digital mobbing, likevel om jeg vet det er viktig å se på det i forhold til dagens samfunn. Jeg begrunner valget mitt med at mitt fokus og avgrensning er på hvordan vi kjennetegner mobbeadferd i skolehverdagen, og hvordan det her arbeides med problematikken. På bakgrunn av dette er ikke digital mobbing noe jeg har valgt å fokusere på i mine intervjuer, men valgt å nevne det her på grunn av aktualitet det har i dagens samfunn.

Videre har jeg valgt å avgrense oppgaven til å omhandle barn og unger i 9-14 årsalderen. Dette fordi det er barn og unge i denne alderen mine informanter arbeider med. Samtidig synes jeg det er interessant å se hvordan barn i nettopp denne alderen samhandler. Dette begrunner jeg med at det er i denne alderen barn ofte prøver å finne seg selv og hvilken rolle de har i miljøet eller gruppen. Man kan se at i denne alderen kjemper de en kamp om vennskap og en kamp om roller, noe som ofte kan bli et uttrykk for adferden.

1.2 Tidligere forskning

Fagfeltet mitt er sosialt arbeid, og jeg skriver i den tradisjonen. Når det gjelder tidligere forskning på sosialt arbeid opp mot mobbing er det gjort lite. Dette tross at det de siste årene i økende grad har vært fokusert på barn og unge psykiske helse, og at stadig flere sliter med psykiske problemer. Men hvis man velger å se på mobbing som et sosialt problem, som det for så vidt er, så kan man ut i fra forskning se behovet av sosialt arbeid rundt fenomenet. På

bakgrunn av tidligere forskning av barn og mobbing kan man se at mobbing i stor grad handler om en sosialiseringssprosess. Når en slik prosess inneholder mobbing kan vi videre se på det som et sosialt problem. Vi kan derfor se på det å arbeide med mobbing som sosialt arbeid, noe som foregår på både individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Man arbeider da med å skape endringer hos enkeltpersoner eller grupper. Vi snakker da om «personen i situasjonen» (Berg, Ellingsen, Levin og Kleppe, 2015). Hvorfor jeg tenker at det er lite forskning akkurat på dette feltet tror jeg handler om at det er først de siste årene at man ser på mobbeadferd som et sosialt problem. Tidligere har man tenkt at mobbing er noe individuelt, men som nå er blitt en mer kontekststøttet adferd (Bø, 2012).

Spesifikt rundt fenomenet mobbing har det derimot de siste tiårene har det vært økende oppmerksomhet. Blant annet har det i alle de nordiske landene blitt gjennomført nasjonale kampanjer mot mobbing. I Sverige ble det på starten av 2000-tallet utviklet egne handlingsplaner i alle skoler. Dette gikk i 2001 over til et nasjonalt prosjekt, «Tilsammans», som tilbydde en verktøypakke med bl.a. opplegg for dramaøvelser. Dette programmet har nådd ut til 4000 av 5300 skoler (Hareide, 2004). Ett år etter, i 2002, fulgte Norge og Bondevik-regjeringen etter. Det første manifestet mot mobbing i Norge ble undertegnet, og regjeringen lovet slutt på mobbing i skolen. I løpet av de to neste årene skulle det bli nullforekomst av mobbing og plaging i norske skoler, og det ble lagt vekt på et viktig samarbeid mellom voksnes ansvar i barnehager og skoler, hjem og fritidsmiljø (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Første fase av «Manifest mot mobbing» varte i to år, og Kristin Clemet ledet arbeidet på vegne av regjeringen. I løpet av disse to årene ble det blant annet anbefalt to programmer mot mobbing, Olweus-programmet og Zero. Dan Olweus og Erling Roland, som begge har vært sentrale i forskningen rundt fenomenet mobbing, og gjort et stort arbeid for å kartlegge hvem som mobbes, hvem som mobber og hvordan mobbing kan stoppes, står frem som pionere rundt fenomenet mobbing. Blant annet var de sentrale i utviklingen av de nevnte anti-mobbeprogrammene Zero og Olweus-programmet (Roland, 2007). Disse er to av de mest utprøvde nordiske programmene, og er programmer som viser til ansvar på alle nivå, og legger vekt på at tiltak skal være kunnskapsbasert. Å styrke læringsmiljøet vil derfor være sentralt.

Tross intens innsats gjennom tiår, er det tvilsomt om mobbing har gått tilbake i de nordiske landene, og det er tvilsomt om vi kan få noe troverdig svar på om det har det. Dette til tross for at fokus på frekvens; antall % som mobbes, har vært sentral hele tiden (Hareide, 2004). Det er derfor et stort behov for å gjennomføre internasjonale studier med jevne mellomrom,

der definisjon og metode er så lik som mulig i de forskjellige landene. Dette vil gjøre det mulig å lese utviklingen over tid. Dersom en i tillegg kan hente inn informasjon om hvordan sentrale forhold i samfunnet, hjemmene og skolen utvikler seg, kan omfanget av mobbing kobles til disse opplysningene og gi viktig informasjon om forklaringer til eventuelle endringer over tid (Roland, 2007). Samtidig skal en være oppmerksom på at mobbing ikke så lett lar seg måle av overflatiske undersøkelser, som for eksempel elevundersøkelsen. I en eksempelvis mobbesak, der et helt åttendetrinn var gjennomsyret av alvorlig mobbing, ble det oppgitt null mobbing i elevundersøkelsen noen måneder før situasjonen ble avdekket (Moen, 2014).

1.2.1 Mobbing i skolen og tverrfaglig samarbeid

Siden mobbing i stor grad knyttes opp mot skole og barn i skolen er det forsket på hva som kan sørge for å minske forekomsten av mobbing. Blant annet har utdanningsdirektoratet, ved å forske på elevenes læringsmiljø, kommet frem til en del faktorer som er avgjørende for å oppleve en god utvikling og opprettholdelse av et godt læringsmiljø. Disse faktorene dreier seg om en god ledelse, lærernes evne til å lede klasser og grupper, positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, og godt samarbeid mellom skole og hjem. Nettopp disse faktorene vil som nevnt i stor grad bidra til gode læringsmiljø, som videre vil minske forekomsten av mobbeadferd (Utdanningsdirektoratet, 2011). Tross dette viser annen forskning at det ikke bare er frustrasjonen i skolehverdagen som er avgjørende for mobbingen. Forskere ved NTNU viser til at både den som mobber og den som blir mobbet har like dårlige sosial kompetanse. På bakgrunn av dette har barn og unge en problemløsende måte å leve livet på som ikke er så heldig, og som vi voksne må veilede de på å forandre (Midling, 2016). En sentral ny studie viser at skoler som jobber godt med skolemiljøet opplever at de ikke får bukt med all mobbingen. Det må arbeides mer med miljøet og individene på en sosialfaglig måte, vi snakker da om adferdsregulering, relasjonsarbeid og miljøbygging (Eriksen, 2016). På bakgrunn av denne forskningen er min videre forskning interessant ved at jeg ser på hvilke arbeidsmåter som fungerer bra og hvilke som ikke fungerer bra. Samtidig ser jeg på årsaken til mobbeadferden som avgjørende for arbeidsmåten.

Når man arbeider med fenomenet i mobbing i skolen har man de siste årene tatt opp behovet for tverrfaglig samarbeid. I tidligere forskning regnes tverrfaglig samarbeid som en nødvendighet i dagens organisasjons- og samfunnsliv (Lauvås og Lauvås 2004). Blant annet innenfor barn og unges oppvekstvilkår ser man at det er et behov for å samarbeide på tvers

av profesjoner og etater. Her ser man at det er flere betydningsfulle faktorer for samarbeid. Blant annet er økt vekt på helhetlig vurdering, faglig støtte, økt kompetanse, tidlig og bedre hjelp, og effektiv ressursutnyttelse stikkord som forskning om tverrfaglig samarbeid peker på. Dette gir en fornuftig funksjons- og arbeidsdeling for å forebygge på best mulig måte. Man ser her at det er nødvendig å tenke helhetlig for å oppnå resultater i arbeidet (Glavin og Erdal, 2010)

1.3 Oppgavens oppbygging og innhold

Kapittel 1, dette kapitlet, har gitt deg en smakebit på temaet mobbing og problemstillingen min. Samtidig har jeg informert om temaets aktualitet, relevans og tidligere forskning. I kapittel 2 tar jeg for meg relevant teori innenfor områdene som er aktuelle for oppgaven. Her handler det mye om hvordan vi kan forklare barns adferd, i dette tilfellet mobbeadferd, og hvordan denne forståelsen legger til rette for arbeidsmåten med fenomenet. Kapittel 3 er et metodekapittel som beskriver min arbeidsprosess i detalj og begrunnelser av valg jeg har gjort. Kapittel 4, 5 og 6 presenterer mine hovedkategorier og selve resultatet av analysen, samt diskusjon av hver kategori. Presentasjon av analyseresultat og diskusjon blir derfor i samme kapittel. Til slutt, kapittel 7, hvor jeg ønsker å komme med en avsluttende refleksjon og oppsummering. Oppgaven inneholder i tillegg til disse kapitlene innholdsfortegnelse, sammendrag på norsk og engelsk, litteraturliste og vedlegg.

2.0 Teoretisk referanseramme

2.1 Hva er mobbing?

«Be dine kollegaer om å snu seg vekk når du møter dem om morgenen. Be dem ikke legge merke til deg når du sier «hei». De skal henge ytterklærne sine på knaggene litt vekk fra der du har hengt dine, eller flytte dem igjen hvis de har hengt sine først. Slik at jakka di henger alene. Kollegaene dine skal holde av plass til hverandre under lunsjen, men når du kommer, er det ikke plass til deg ved bordet. Du må sitte alene. Ingen skal se deg, annet enn tydelig sarkastisk når du gjør noe galt. De andre skal ikke le når du slår en spøk eller respondere hvis du tiltaler dem. Hvis du setter deg på grupperommet, skal de flytte seg bort. Slik at du blir sittende helt alene, igjen. De skal snakke høyt om hvor morsomt det var å være med på lønningspilsen i helga, den du ikke var invitert til. Og hvis de får anledning til å gjøre narr av deg, skal de gjøre det. De skal snakke høyt helt til du entrer rommet, så bli helt stille. Slik at du vet at de snakket om deg.» (Moen, 2014, s.14)

Slik beskriver Erlend Moen hvordan det kan føles å bli mobbet. De har det sånn, hver dag, hver uke. Noen i flere år, gjerne uten at de er forberedt eller kan forklare hvorfor akkurat de blir tatt. Jeg synes Moens fremstilling av mobbeadferd ovenfor er tankevekkende. Samtidig vet man at fenomenet har blitt forsøkt håndtert i såpass mange år, men likevel vedvarer der.

Det finnes flere definisjoner av mobbing, men gradvis har det vokst fram en nokså samstemt forståelse av hvordan mobbing bør defineres. Felles for definisjonene er at mobbeadferd beskrives som en negativ, uvennlige eller aggressiv adferd. Dette kan tolkes på den måten at mobbing blir oppfattet som negativ atferd, der hensikten er å skade mobbeofferet på en eller annen måte (Roland, 2007). For ordens skyld velger jeg likevel å forholde meg til Erlend Rolands spesifikke definisjon da jeg synes den tar for seg de viktigste elementene i fenomenet. Samtidig stemmer definisjonen overens med det mine informanter beskriver som kjennetegn på dem som mobber andre og dem som blir utsatt for mobbing. Rolands definisjon lyder som følger:

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.» (Roland, 2007, s.25)

Begrepene *sosiale negative handlinger* og den *aktuelle situasjonen* fra definisjonen ovenfor ses på som viktige punkt når man definerer mobbeadferd. Dette begrunnes med at mobbing ofte dreier seg om ønske av økt attraksjon og velvære i en gruppe. Dette fordi mobbeadferd kan være et uttrykk av mangel på grunnleggende trygghet og intern bekreftelse i gruppen eller miljøet man befinner seg i (Roland, 2007). Man introduserer her et ikke-individualisert tanke, med fokus på de sosiale prosessene som oppstår blant barn og unge. I stedet for å spørre: hva

er galt med den gutten eller den jenta, så spør man: hvorfor er det nødvendig for disse ungene å gjøre det de gjør, og hva er forståelsen og meningen bak handlingen sett fra deres perspektiv? Dorte Marie Søndergaard (2009, s.22) skildrer i hennes og Jette Kofoeds bok om mobbing og sosiale prosesser, at mobbeadferd ses på som en sosial prosess hvor angsten for sosial eksklusjon gjør at barn får en adferd som handler om fellesskapets nødvendighet. Hun beskriver denne sosiale negative adferden videre som en forståelse på menneskers avhengighet av sosial inkludering. Samtidig peker Søndergaard på at det har oppstått vanskeligheter ved de eksisterende mobbedefinisjonene. Hun, med sin forståelse, foreslår derfor at sosial utestengelsesangst burde ses på som et viktig begrep å ta for seg når man skal definere mobbeadferd.

I tillegg til å definere mobbing ønsker jeg videre å ta for meg Peter-Paul Heinemann og Dan Olweus sine teorier om mobbing. Heinemann (1973) ser i prinsippet på fenomenet som to slag: kategorier og relasjoner. Han skiller videre mellom to kategorier elever: de som plager og de som blir ofrene. Dette er et absolutt krav til teori da det må være minst to typer eller kategorier. Det andre minimumskravet er at det tegnes en relasjon mellom de to kategoriene. Det gjør Heinemann ved å beskrive og drøfte forholdet mellom plagerne og mobbeofferet. Samtidig har teorien en ganske tydelig hypotese om tilfeldighet, i hvert fall når det gjelder plagerne. Disse er helt vanlige personer, som tilfeldigvis blir forstyrret og frustrert. Olweus kommer videre med en mer håndfast teori. Han beskriver to personlighetstyper: skolebøllen og hakkekyllingen. Skolebøllen har en aggressiv legning med svake hemninger mot aggresjon, og han er forholdsvis fysisk sterk, selvsikker og populær. Hakkekyllingen er på den andre siden lite aggressiv og den fysiske styrken er under gjennomsnittet. Selvbildet er lavt, angsten ganske sterk og populariteten liten (Olweus, 1974).

Teoriene rundt mobbing, og begrepene plagere og mobbeofre er interessant, men viser oss ikke et kontekstelement i tillegg til personlighetsbeskrivelser. Dette er interessant når man vet at menneskers atferd påvirkes av både ytre og indre stimuli, hvorav noen kan være ubevisste. Både tanker, ord og gjerninger utløses av konkrete ting, men også av sosiale og kulturelle faktorer. Med dette kan vi si at mobbing kan være en atferd som er kontekstavhengig (Bø, 2012). Blant annet mobbing i skolen vil ofte være et forsøk på å tilpasse seg en rolle eller en situasjon man befinner seg i.

Når man definerer mobbing er det ved flere tilfeller at mobbing og krenkelser blir brukt om hverandre. Jeg ser det derfor som sentralt å ta for meg begrepet krenkelser når mobbing skal defineres og forstås. Dette fordi det kan være med på å gi en bedre forståelse av fenomenet,

og fordi begrepet krenkelser er sentralt når det snakkes om hvordan det arbeides med mobbing, spesielt i skolen. For å forstå mobbing og konflikter som oppstår i skolen brukes begrepet krenkelser. Blant annet Jostein Alberti-Espenes (2012) lanserer dette begrepet. Mobbing ut i fra begrepet krenkelser beskrives grovt sett som all opplevelse av ubehag og ydmykelse, forårsaket av eller via andre mennesker og menneskers systemer. Krenkelse er opplevelsen av at ens egne grenser tråkkes over, brytes, overskrides, uten at en selv ønsker det (Albert-Espenes, 2012, s.51). Han mener dette begrepet ivaretar elevenes egen opplevelse og gjør det enklere å forstå det sosiale samspillet og de «verktøyene» som fremmer og hemmer konflikter. Samtidig gjør det å få en ny og dypere forståelse ved andre begreper at man naturlig nok også får frem andre tiltak.

Nå, når vi har fått en forståelse av hva fenomenet mobbing kan innebære, er det sentralt å stille spørsmålet om hvorfor det skjer og hva som kan være drivkraften bak.

2.2 Hvorfor mobber barn?

Å stille spørsmålet om hvorfor barn mobber andre barn er et viktig spørsmål i arbeidet med å minske forekomsten av mobbeadferd. Gjør de det fordi de har et ønske om å skade offeret eller er det en ubevisst og tilfeldig handling? Erling Roland (2007) mener man kan skille mellom to grunner til hvorfor barn mobber. Blant annet at mobberne ikke er sinte eller på annen måte følelsesmessig ute av kontroll, men at de er beregnende og kalde og de har oppsøkt offeret med hensikt. Man kan se på det som om at mobberne oppsøker offeret fordi de liker maktfølelsen det gir dem. Eller så kan man begrunne mobbernes oppførsel med at de handler negativt mot andre fordi man er sint på vedkommende.

En annen viktigste forklaring på hvorfor noen utsetter andre for mobbing er aggresjon. Ordet «aggresjon» blir brukt om en negativ handling som bevisst rettes mot andre, og man skiller mellom «reaktiv aggresjon» og «proaktiv aggresjon». Reaktiv aggresjon beskrives som en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner, slik at en lar sinne få utløp i negative handlinger. Barn som har en slik type reaksjon kan ofte ha tilpasningsvansker i jevnaldergruppa. Proaktiv aggresjon beskrives videre som en negativ handling hvor intensjonen er å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade. Noen som bruker en slik type aggresjon har ofte som mål å oppnå status eller makt i klassen, uten at han eller hun egentlig er sint på den personen det går utover. En annen betegnelse for proaktiv aggresjon er «relasjonell aggresjon» hvor man utnytter relasjoner eller vennskap, eller manipulerer og setter ut rykter for å såre andre. Dette fordi belønningen oftest da blir opplevelsen av makt.

Når en videre ser på forklaringene på hvorfor barn mobber, ser en at de fleste forklaringene vil havne under proaktiv aggresjon. Dette kan begrunnes med at typisk for mobbing er at den er uprovosert og målbevisst, og er dermed en type proaktiv aggresjon (Moen, 2014).

2.2.1 Makt

«Å mobbe andre ga meg makt og makten ble en flukt fra følelsen av å ikke være bra nok. Ved å framstå som sterk beskyttet jeg meg selv slik at ingen skulle få pirke i min sårbarhet.» (Karlstrøm, i Svarstad og Mellingsæter, 2016)

Maktkampen og maktperspektivet vil sikkert kjennes igjen av mange mennesker, men hva handler denne maktkampen egentlig om? Forskning og erfaring tilsier at dette ofte er en kamp for sosial tilhørighet. Det å være «synlig» i sitt miljø og betydningen av å ha noen å være sammen med er viktig behov for mennesker (Sandsleth, 2007). Vi kan derfor se på mobbeadferd hvor makt er målet som en proaktiv aggresjonsform. «Det er menneskelig å ville klatre i et hierarki», det skriver Mosand og Moen (2017) i sin bok om håndtering av mobbing i skolen. Det har med menneskets «natur» å gjøre, og det er kort og godt vanskelig å tenke seg et fullverdig liv uten å kunne påvirke andre. Når man ser på kampen om makt og status som uttrykk for mobbeadferden dreier det seg om at makten gir tilfredsstillelse i seg selv. Mobberen er da i prinsippet uten interesse for om offeret liker eller misliker maktutøvelsen. Men man tror gjerne at den til vanlige negative reaksjonen som følge av maktutøvelsen gir mobberen tilfredsstillelse, og det er derfor mobbingen fortsetter (Roland, 2007).

2.2.2 Sosial status og tilknytning

Barn med høy forekomst av proaktiv aggresjon er barn som ofte oppfattes som tilpasningsdyktige og oppgis som «populær» blant jevnaldrende. Og ut fra forskningsfunn betrakter vi i dag mange mobbere som sosialt kompetente, og at aggresjonen handler om selvhevdelse. Ofte kan det være utfordrende å oppdage denne type mobbeadferd fordi de ses på som barn med gode sosiale ferdigheter og en god sosial status, og dermed har evnen til å skjule mobbingen (Kvelling og Wendelborg, 2005). Og med sosial status får man mer selvtillit og mer makt, dermed blir dette en runddans som er utfordrende å endre.

Å føle på den sosiale statusen kan forklares med det grunnleggende behovet alle mennesker har for tilhørighet og tilknytning. Følelsen av det å høre til eller høre sammen med noen har stor betydning. Mennesker er sosiale vesener og tilhørighet vil derfor ha mye å si for opplevd livskvalitet (Bø og Schiefloe, 2009). Som fenomen består mobbing, spesielt i skolen, av en rekke synlige og mindre synlige tegn på at en ikke tilhører fellesskapet (Mosand og Moen, 2017). Og når man ikke føler en tilhørighet blir det å jobbe for den en sentral drivkraft i

mobbebehandlinger. Hvis du (A) for eksempel setter en negativ merkelapp på et mobbeoffer (B), og du får en bekreftelse fra noen andre (C), så vil det styrke tilknytningen mellom A og C. Denne interne bekreftelsen mellom A og C vil kunne skape sterk energi og de vil etter hvert føle en tilhørighet til hverandre (Roland, 2007). Men likevel om man skaper tilhørighet til noen, så bryter man tilhørighet til noen andre. Det er nesten som om angsten for å miste tilhørighet til et fellesskap kan utløse mobbeadferden, og at man har en formening om at man må trække på andre for at man selv skal ha det bra.

2.2.3 Empati

Mobbing er i hovedsak utøvelse gjennom nærkontakt; en ser eller vet om reaksjonen til mobbeofferet. Denne reaksjonen er oftest negativ, men likevel fortsetter mobbingen. Hvorfor trekker man seg ikke når den andre viser klare tegn til ubehag? Empati er ofte brukt som en egenskap ved en person som gjør at vi kan forestille oss hvordan andre mennesker tenker og føler, og hvordan de definerer situasjonen. Man sier ofte hvis man har empati for andre at man har egenskaper til å sette seg selv i den posisjonen eller situasjonen som en tror den andre befinner seg i (Levin og Ellingsen, 2015). Å ha slike evner innebærer flere elementer, blant annet konsentrasjon, psykisk nærvær og evne til å stoppe opp og reflektere midt i samhandlingen. Mye kan tyde på at vi har innlært og tatt opp i oss en forståelse av hva empati betyr, og erfaring sier at barn svært sjelden mangler empati. Det man heller ser er at barns empati kan i konkrete situasjoner være overtatt av sterke følelser, og de vil ha nok med å «redde seg selv» i situasjonen når følelser tar overhånd. Slik beskriver Emilie Kinge (2014) barn og empati. Dette kan være følelser knyttet til opplevelsen av utilstrekkelighet, avmakt og avvisning. Samtidig stiller man seg undrende om barn kanskje ikke helt hva det vil si å ha empati for andre. Det er derfor en sentral jobb å arbeide med empati, dette fordi barns utvikling av empati er en viktig komponent i deres sosiale kompetanse, og en betydningsfull faktor i barns psykososiale utvikling. Man arbeider da med å få barn til å være i bedre stand til å forstå den andres opplevelse av sin situasjon, og for å hjelpe vedkommende til å komme videre i sitt endringsarbeid (Holm, 2005).

Når vi snakker om empati kan det også være relevant å se på begrepet mentalisering.

Mentaliseringsevnen vil si evnen til å forstå egne og andres følelser og tanker, og å forstå og uttrykke seg ved hjelp av språket. Mentalisering handler ikke bare om tanker, men også om følelser. Direkte oversatt kan vi si at det vi føler er av betydning for hva vi tenker (Killén, 2012). Mentalisering, som er en del av alles personlighet, sier noe om barns behov. Hvis et barn har behov for selvhevdelse og status er det kanskje ikke naturlig for dem å tenke over

andres følelser og tanker. Det hjelper ikke å slå først, og spørre om det går bra etterpå. Dette kan vise til svak mentaliseringsevne, noe som får følger ved at han eller hun ikke klarer regulerer sine følelser. Dette kan videre føre til misforståelser, som igjen fører til at man handler på feil premisser. Når det gjelder barn vil en slik svak mentaliseringsevne føre til utfordringer i samspill med jevnaldrende. Dette fører videre til at barnet kanskje ikke får dekket behovet sitt for tilhørighet i gruppen, og tyr da til utførelse av krenkelser eller mobbing for å forsøke å få status eller makt ved å «tråkke på» andre (Killén, 2012). Som voksen må man derfor veilede og kommunisere med barna slik at de ser den positive effekten det kan ha å uttrykke seg ved hjelp av språket.

2.2.4 Hjemmeforhold – en forklaring på mobbeadferd

Hjemmet er en viktig arena hvor barn og unge tilegner seg og øver på sosiale ferdigheter. Og det er en stor sammenheng mellom foreldrenes og barnas samspill. Mor og far er gjerne de første og mest intime samhandlings- og nettverkspartnerne. Hver av dem representerer unike personligheter og signaliserer sine følelser, væremåter og forventinger. Dette er avgjørende for kvaliteten av barns prososiale utvikling, og ferdigheten ved å leve seg inn i andres situasjon. Dette er begynnelsen på den evnen til å forstå hvordan andre har det både følelsesmessig og tankemessig. Hvis vi velger å snu om på dette er det også godt dokumentert at psykososiale problemer ofte går igjen i familier. Det er en sammenheng mellom foreldres adferd og væremåte, og barnas (Bø og Schiefloe, 2009). En rekke undersøkelser fra flere land viser at det er forhold mellom mobbing og uheldig hjemmeforhold. I disse undersøkelsene har en da vært opptatt av hvordan negative familierelasjoner kan slå ut, særlig med tanke på utvikling av aggresjon hos barnet (Sandsleth, 2007). Samtidig har samhandlingen hjemme stor betydning. Dersom foreldrene stadig småkrangler, havner i trøbbel med naboene eller har en væremåte som forteller ungene at det er greit å snakke nedlatende om andre, så lærer barna å samhandle på nettopp denne måten. Slike samhandlingsmønstre tar barna da med seg videre til for eksempel skolen. Slike barn kan lett utvikle mobbeadferd, det skriver Sigrun Dancke Skaare (2012). Hun mener videre at streng disiplin kombinert med lite varme og positive holdninger i hjemmet slår ekstra dårlig ut. Dan Olweus er også én av flere som har forsket på sammenhengen mellom familieforhold og mobbing av andre. Konklusjonen i hans forskning er at årsaksforholdet i hovedsak er at negative familieforhold bidrar til å skape aggresjon (Roland, 2007).

2.2.5 Skole-hjem samarbeid

Samtidig som vi nå vet at det finnes en sammenheng mellom familieforhold og mobbing, er det i tillegg sentralt å vite noe om viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid. Et slikt samarbeid fører til bedre læring og bedre sosial utvikling for elevene. Dette bygger på Opplæringsloven, som sier at opplæringen skal: «(...) i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (Opplæringsloven, 1998). For at samarbeidet skal oppleves som godt er det skolen, som skal være den profesjonelle parten, som har ansvaret for å sikre det. Her er det mye som kan gjøres. For eksempel en god start. Som ellers i livet har man bare en sjanse til å gjøre godt førsteinntrykk, så her bør skolen derfor være oppmerksom på å sikre at foreldrene opplever skolen som profesjonell og ansvarlig ved de første møtene. I tillegg er det viktig foreldrene vet om deres rettigheter, og at skolen møter de med at det ikke er grunn til bekymring. Det viktigste er rett og slett å gi foreldrene en opplevelse av å bli tatt på alvor (Mosand og Moen, 2017).

Betydningen av et skole-hjem samarbeid har en positiv betydning for barn og unge, men dette forutsier at også foreldrene har en aktiv rolle. De fleste foreldre har generelt stor tillit til de pedagogiske samfunnsinstitusjonene, både barnehage og skole. Dette kan føre til at foreldrene overlater flest mulig av oppdragelsesoppgavene til skolen. En slik tilnærming vil føre til liten grad av involvering fra foreldrenes side. Det er derfor her viktig at man unngår dette, og at foreldrene innser sitt ansvar. Det handler om et felles ansvar for eleven, og dermed om å «gi og ta» for begge parter. Ved for eksempel oppdragelse og omsorg er det foreldrene som forstår barnets behov og utviklingsnivå best, og dermed gir denne adekvate informasjonen til skolen. Fordi skolen styrer mye av hverdagen i de fleste familier, er det å være foreldre i skolen en sentral del av foreldrerollen og skole-hjem samarbeidet. Her er det viktig at skolen lar foreldre være foreldre, og at foreldre lar skolen være skolen (Drugli og Nordahl, 2016).

Det gode skole-hjem samarbeidet har mye å si for elevens sosiale utvikling og atferd. Spesielt når det er mobbing inne i bildet, for her kan ofte samarbeidet skjære seg. Foreldrene føler gjerne da på at skolen ikke tar tak i hendelser som omhandler deres barn, og skolen føler på mangel av tid eller informasjon. Når slike ting skjer er det derfor nødvendig at foreldrenes bekymring blir håndtert på en profesjonell måte. I praksis betyr det at skolen straks må sette inn tiltak som sørger for at for eksempel mobbingen opphører. Det er skolens ansvar å møte foreldrenes fortvilelse på en forståelsesfull og profesjonell måte. Skolen representerer det offentlige, og derfor settes det krav til skolens møte med enkeltmennesket (Sandsleth, 2007).

Tross dette fokuseres det nå i sterkere grad på at foreldrene skal være likeverdige partnere i skole, og at foreldrene må brukes som de ressurspersonene de er i forhold til sine barns skolehverdag. Dette er spesielt sentralt i forhold til elever som kan ha en utfordrende hverdag. God kommunikasjon vil her øke muligheten for en endring av barns utvikling i positiv retning. Utfordringen for skolene vil nok her være å gi foreldrene en opplevelse av medvirkning og medinnflytelse. For når det oppstår uheldige skole-hjem-samarbeid så handler det ofte om at foreldrene ikke opplever å bli ivaretatt når de kontakter skolen (Westergård, 2011).

2.3 Skolen som arena for mobbeadferd

Skolen skal være en av de viktigste sosialiseringarenaene for barn og unge, rett og slett ut fra den tid de tilbringer der, samt at arenaen gir rikelig eksponering overfor jevnaldrende og voksne. Videre presiserer Opplæringsloven §9A (1998) at alle elever i grunnskolen og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette betyr kort sagt at ingen former for mobbing og krenkelser skal tolereres. Tross dette er skolen en av de arenaene hvor mobbeadferd hos barn er høyest, og samtidig sier resultatene fra elevundersøkelsen 2017 oss at 6,6% av elevene sier de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2018). Dette blir da ikke forenelig med de kravene som stilles for å sikre barn og unges rettigheter i skolen.

Det antydes at skolen som sosialt rom ligger spesielt til rette for læring av undertrykkende strategier, som igjen skaper mobbing og uro. Samtidig kan ting som at elevene vurderes opp mot hverandre i nesten alle sammenhenger være et eksempel på noe som kan skape forskjeller og ulikheter, som videre kan føre til usikkerhet og liten følelse av selvhevdelse. Skolegangen kan for noen være en lang forventningsdrepende prosess som bygger opp frustrasjon og aggresjon mot skole, lærere og medelever (Sandsleth, 2007). Slike opplevelser skaper en urolig hverdagsstruktur i skoleklasser. Det blir fort konflikter og det utvikler seg forskjellige kulturer der det blir forventet og kult å si og gjøre de negative tingene. Dette skaper videre subkulturer i klasser, og det blir derfor avgjørende at den enkelte lærer er seg bevisst sin lederoppgave og sin innflytelse på klassens miljø.

2.4 Arbeid med mobbeadferd som et sosialt problem

Ut fra tidligere teori om hvorfor barn mobber og drivkraften bak dette, kan vi se på mobbeadferd som en sosialiseringprosess. Når en slik prosess inneholder mobbing kan vi videre se på det som et sosialt problem i skolehverdagen. Sosialt arbeid handler om å hjelpe

personer med sosiale problemer. Vi kan derfor se på det å arbeide med mobbing som sosialt arbeid, noe som foregår på både individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Man arbeider da med å skape endringer hos enkeltpersoner eller grupper. Vi snakker da om «personen i situasjonen» (Berg et.al., 2015).

Sosiale problemer som mobbing oppstår i forholdet mellom individ og gruppe. Det betyr at selv om individet opplever utfordringer som kan betegnes som sosiale problemer, er det ikke nødvendigvis riktig å betegne dem som individuelle problemer. Det kan være gruppemessige årsaker til at problemene oppstår også. Innenfor sosialt arbeid er det derfor sentralt å forstå at sammenhenger har betydning for utøvelsen, og at man som sosialarbeider må arbeide på flere nivå. Man snakker da om å ha et helhetssyn på det sosiale problemet. Men likevel om det har gjensidig betydning og at man skal se helheten, velger jeg å se på viktigheten ved ulike arbeidsmåter på individnivå og gruppenivå. Når jeg videre ønsker å ta for meg ulike måter å arbeide med mobbing på tar jeg sosialt arbeid inn i skolen. Jeg velger i tillegg å se på individuelt sosialt arbeid som direkte arbeidsmåte og sosialt arbeid på systemnivå som indirekte arbeidsmåte (Bø og Schiefloe, 2009).

2.4.1 Forebygge mobbeadferd på individuelt nivå

Når man arbeider med å forebygge eller avhjelpe mobbeadferd på individnivå kan man se på dette som en direkte arbeidsmåte rundt det sosiale problemet. Fokuset vil derfor være på enkeltpersoner, og på samhandlingen mellom sosialarbeideren, læreren og eleven. Gjennom å bygge på elevens ressurser og styrker, er målsettingen økt livskvalitet. Noen ganger vil dette handle om å finne nye måter å forstå og håndtere vanskelige situasjoner på fra elevens side, slik at elevenes relasjoner til sine omgivelser endres (Kleppe, 2015). Vi snakker her om endringsprosesser. For å oppnå endring må man jobbe på mange plan. I skolen betyr det at man som voksne må ha et ønske om å forstå både seg selv og andre, at man er villig til å se relasjonens betydning, og at man kan vurdere om det er noe i skolens system eller struktur som fremkaller en bestemt adferd. Her er tålmodighet og anerkjennelse i samtaler og relasjonsarbeid en viktig del.

Samtaler mellom elev og lærer eller sosialarbeider kan være aktuelt ved mobbing og psykiske problemer. Samtalene har da som mål å skape trygghet for eleven i en vanskelig situasjon, samtidig som partene sammen skal endre og påvirke elevens forståelse. Hensikten her er at eleven kan møte en voksen som lytter, støtter og bekrefter hans eller hennes opplevelser. Samtidig må den voksne både kunne hjelpe eleven å sette ord på sine erfaringer, tørre å vise følelser og kunne være stille sammen med eleven. Eleven må også få tid og mulighet til å

tenke etter, reflektere og i en prosess over tid lære å leve med sine erfaringer. Slik type arbeid, hvor man arbeider med elevenes livssituasjon og adferd, kan hjelpe elevene til bedre å se sin egen rolle i forhold til andre. Man kan på denne måten si at man gjennom samtaler arbeider med elevens evne til empati og mentalisering, som jeg nevner tidligere (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). Men for å kunne ha slike gode samtaler er relasjonen mellom eleven og den voksne vesentlig. Målet for de voksne i skolen må derfor være å skape gode relasjoner til alle elever, uansett hvilken adferd de viser utad. Vi snakker da om relasjonskompetanse, som vil si vår evne til å møte andre mennesker i deres behov og tilrettelegge for samhandlings- og læringssituasjoner. Man må her kjenne seg selv, forstå andres opplevelser og hva som skjer i samspillet. Klarer man dette kan en god voksen-elev-relasjon være sentral i for å forebygge mobbing og for å sikre elevens trygghet, mestringsfølelse og trivsel. Den gode relasjonen fører til at elevene føler de kan fortelle de voksne på skolen om ting, noe som er helt sentralt for å løse opp i problemer i miljøet eller mobbesaker.

For å få til slike gode samtaler og relasjoner kan det være relevant å ha noen «verktøy» å støtte seg til. De siste årene har blant annet psykologisk førstehjelp vært et «verktøy» som har vært mye brukt. Dette hjelpemidlet handler om helsefremmende samtaler rundt følelser, tanker og mestringsstrategier. Dette skal styrke barn og unges evne til egenomsorg, selvregulering, forståelse av seg selv og andre og deres språk for tanker og følelser. Ved å sette ord på sinnstilstander fremmer det barns evne til å formidle, forstå og regulere egne følelser. For å hjelpe barn og unge med dette finnes det innenfor psykologisk førstehjelp blant annet to «verktøy», «røde og grønne tanker» og «hjelpehand». Dette veileder barna til å forstå hvilke følelser de skal lytte til og anerkjenne hvorfor en reagerer som en gjør (Kristiansen, ukjent publiseringsdato). Psykologisk førstehjelp brukes generelt i alle situasjoner hvor barn og unge trenger noen å snakke med, ikke bare når mobbeadferd oppstår. Tross at det finnes slike gode «verktøy» er det viktig å tenke at noen barn trenger bare å sitte ned å snakke, uten noen virkemidler.

En annen sentral arbeidsmåte når man arbeider på individuelt nivå dreier seg om gruppearbeid og gruppesamtaler. Slike samtaler kan brukes både i arbeidet med individer, men også i klassemiljø hvor man trenger å snakke om for eksempel samhandlingsproblemer. Målet i slike samtaler er at elevene skal bli bedre kjent med og trygge på seg selv og hverandre. Samtidig gjør det at man som individ får anledning til å se hvordan andre reagerer på hans eller hennes adferd (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). Ofte foregår slike gruppesamtaler med jente- og guttegrupper. Noen begrunner det med at jenter og gutter synes det er lettere å snakke «sitt

språk» når motsatt kjønn ikke er tilstede. Det finnes mange tommelfingerregler for grupper mulige sammensetning, men hovedsaken er at man må kunne se for seg at alle kan greie å forholde seg til alle de andre og føle et slags fellesskap, og at man sikrer at gruppen blir et godt kommunikasjonsforum. Dette innebærer at alle må ha en følelse av at man har full rett til å si noe og bringe seg selv i sentrum ved det. Da brukes gruppen selv, som er noe av formålet, samtidig som deltakerne gir materiale til en felles prosess. Elevene vil her få tilbakemeldinger på seg selv fra andre som er i tilsvarende posisjoner, og ser sine egne vansker og sine egne måter å forholde seg til problemer på i en større sammenheng (Haugsgjerd, Jensen, Karlsson og Løkke, 2009). I en slik gruppesamtale vil sosialarbeiderne kunne se hvordan individene samhandler i en gruppe samtidig som det er en forutsetning for at man som sosialarbeider forstår situasjonen i en større sammenheng. Derfor, når man arbeider med mobbing, er det også sentralt å arbeide på en indirekte arbeidsmåte. Hvorfor jeg har valgt å kalle det indirekte arbeidsmåte begrunner jeg med at det ikke nødvendigvis arbeides direkte med den som mobber eller krenker, men det arbeides med miljøet og gruppen rundt individet.

2.4.2 Forebygge mobbeadferd på systemnivå

I alt endringsarbeid bør det være en kombinasjon av individrettede og grupperettede tiltak. Derfor, når jeg nå har tatt for meg ulike måter å arbeide direkte på, ønsker jeg å ta for meg noen indirekte arbeidsmåter. For noen ganger, når man arbeider med mobbing og dem som mobber andre, så er det nødvendig å mobilisere ressurser i systemene rundt individet for å oppnå den ønskede endringen. For å oppnå dette handler det om å forebygge, redusere og løses sosiale problemer gjennom å mobilisere systemets egne ressurser. Det viktigste her er å ivareta relasjonene mellom gruppens medlemmer og gruppens prosess på en måte som bidrar til at gruppen når sine mål (Kleppe, 2015). Når vi snakker om indirekte sosialt arbeid i skolen snakker vi ofte om framgangsmåter for å kunne skape gode klasse- og skolemiljø. Dermed handler mye av arbeidet om veiledning av lærere og foreldre, og som sitatet nedenfor beskriver, så ønsker man å se på miljøet som en helhet.

«Noe spissformulert kan en si at i skolen jakter en på syndebukker/mobbere, mens en i arbeidslivet jakter på miljøfaktorer samt konfronterer lederen som en sakspart. Ut fra en slik forenklet framstilling kan arbeidslivets innfallsvinkler i arbeid mot mobbing virke interessant også i skolen. En ønsker ikke bare å kvitte seg med et problem, men en prøver å se på miljøet som en helhet og spesielt på lederansvaret, ut fra et ønske om å fjerne grunnlaget for problemet.» (Sandsleth, 2007, s.46)

Når man arbeider med å forebygge mobbeadferd på systemnivå jakter man ikke på mobberen, men man jakter på løsninger og endringer i skolemiljøet. Det viser seg derfor at det å arbeide med mobbing i skolen handler mye om håndtering av skolemiljø. Skolene er dessuten

lovpålagt å gjøre noe med dette for å bekjempe og forebygge mobbing. Det er sannsynlig at arbeid mot mobbing i skolen vil få et løft dersom en legger sterkere vekt på forebyggende miljøarbeid og lærerens lederansvar. I virksomheter der miljøarbeid har høy prioritet, forebygger dette mobbing og uro (Sandsleth, 2007).

Et tiltak som jeg velger å trekke frem når det gjelder arbeid med miljø i skolene og klassene er punktet *avdekking* i Handlingsløypa (Figur 1) utviklet gjennom arbeid med veiledning av skoler i skoleteamet på Dagskolen i Trondheim (Mosand og Moen, 2017, s.9).



(Figur 1)

Store deler av arbeidet foregår i skolehverdagen og fokuserer på de voksnes ansvar, i dette tilfelle er derfor lærerne og skoleledelsen sentralt. Det er de som er ansvarlige for at skolen er en sikker plass for elevene. Samtidig er det viktig at elevene får et inntrykk av at de voksne i skolen alltid følger med og kan avdekke situasjoner som kan oppstå. For å sikre dette krever det at de har kunnskap om negativ atferd, som for eksempel mobbing.

Det er nyttig for skolene å gå i avdekkingsmodus når en får mistanke om at det foregår mobbing. Det innebærer at en setter seg mål om å finne ut hva det er som har vekket mistanken. For å lykkes med dette er det nødvendig å se mer enn bare de enkelte krenkelsene. En må finne mekanismene i det som skjer. Det viktige her er at de voksne stiller spørsmålet «hvorfor», og ikke bare ser på selve situasjonen. Voksne som ofte spør seg selv hvorfor akkurat dette skjedde, vil være i bedre stand til å avdekke tegn på utstøting og krenkelser enn de som ikke stiller seg spørsmål om hvorfor ting skjer. I tillegg til dette handler mye av avdekkingen om å finne mekanismer i det som skjer mellom elevene i den aktuelle elevgruppa. Man er her ute etter å forstå relasjonene mellom elevene. Skoleteamet på Dagskolen i Trondheim har i samarbeid med skoler i Trondheim utviklet en tredelt avdekkingsmetode. Denne metoden er egnet til å beskrive det sosiale klimaet i elevgruppene. Denne metoden består av klassemiljøundersøkelser, sosiometriske undersøkelser og observasjoner. *Klassemiljøundersøkelser* kan iverksettes raskt, den tar liten tid å lage og kan gjennomføres i full gruppe uten forarbeid. *Sosiometriske undersøkelser* er nyttig for å undersøke den sosiale dynamikken i en gruppe, og kan gi svar på spørsmål som for eksempel: Hvem er populær, og hvem er isolert? Hvilken gjeng er dominerende? Etter at det er hentet

inn svar, eller data, fra elevene, lages det en oversiktstabell (matrise) over valgene til elevene. Ut i fra denne oversiktstabellen lages det videre et sosiogram, som er en visuell representasjon av relasjonene mellom elevene i klassen. Her kommer strukturer og mønstre mellom personene i gruppen frem. Den siste metoden i den tredelte avdekkingsmetoden dreier seg om *observasjon*. Dette «verktøyet» er den delen som til slutt vil gi svar på hva som faktisk skjer. Det som kan være utfordrende her er at en som lærer eller ansatt selv er deltaker i situasjoner som observeres. Objektive observasjoner blir derfor utfordrende å få til. Det som ofte kan være lurt er å legge resultatene fra sosiometrien til grunn for observasjonene (Moen, 2014). På dette tidspunktet i handlingsløypa er det nå viktig å stille spørsmålet: er det mobbeadferd?

En annen indirekte arbeidsmåte jeg ønsker å ta for meg, er Erling Rolands «snu-metode». Dette er en framgangsmåte for å endre klasser eller grupper med elever med alvorlige, kollektive atferdsvansker. Dette kan være mobbing av medelever, trakassering av lærere eller begge deler på en gang (Roland, 2018). Metoden er ikke så godt kjent, men det jobbes med å spre den. Det som kanskje er spesielt med denne metoden er at hjelpen som regel kommer fra Læringsmiljøsentre eller fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I senere tid kommer hjelpen også fra innsatsteam bestående av andre ansatte ved den aktuelle skolen. Metoden er ikke så ulik handlingsløypa til Dagskolen, og flere av fasene inneholder det samme, bortsett fra at her får lærerne hjelp utenfra. Snuoperasjonen starter med et møte mellom dem som kan metoden, lærerne for den aktuelle klassen og rektor. Her formidler lærerne om situasjonen og «hjelperne» forteller om hva de kan bidra med og hvordan de jobber. I neste fase kartlegger lærerne og «hjelperne» læringsmiljøet. Samtidig arbeides det med lærernes kompetanse som klasseledere. Denne kartleggingsfasen kan sammenlignes med sosiometriske undersøkelser i handlingsløypa. Videre dreier fase tre seg om å bygge viktig kompetanse hos læreren som har den aktuelle klassen. Slik kompetanse kan rett og slett dreie seg om hvordan de starter skoletimen på en god måte. Samtidig er kompetanse rundt hvordan bygge gode rutiner, hvordan gi tydelige beskjeder og det å være støttende og samtidig stille tydelige krav viktig. Neste fase kalles «snudagen». Dette fordi selve snuoperasjonen kommer på en bestemt dag. Denne dagen skal lærerne ta tilbake makten de har mistet, og det er derfor viktig at lærerne er godt forberedt. På denne dagen jobbes det med å bygge opp gode rutiner og elevene får beskjed om hvilke rutiner de skal følge. Samme dagen, eller dagen før, holder «hjelperne» og lærerne et foreldremøte der de forteller at de arbeider med å endre klassen og klassemiljøet. Når det har gått ca. 1 måned fra «snudagen» møtes «hjelperne» og lærerne for å evaluere hvordan det har gått. Dette er femte og siste fase (Gudjonsson, 2017).

Gjennom en slik snu-metode lærer lærerne å være gode, autorative lærere som klarer å være støttende og samtidig stille krav. Dette er hovedelementene i den kompetansen som kreves for å gjennomføre metoden, og er noe som har mye å si for å gi elevene gode skolehverdager.

2.4.3 Trygg voksen som forebygging mot mobbeadferd

Som vi skjønner handler mye av det forebyggende arbeide om at voksne må ha kunnskap om hvordan barn og unge opptrer sammen i et miljø. Mye av ansvaret ligger derfor på de voksne i skolen. En trygg og god voksen vil gi barn en følelstrygghet overfor voksne, både når det gjelder gode og dårlige følelser. Barn blir da glade i å utforske og har gode sosiale ferdigheter. Dette fører videre til at barn blir flinkere til å regulere egne følelser rimelig fort, noe som er relevant når man snakker om aggresjon og mobbeadferd. Er barn flinkere til å regulere sinne og frustrasjon vil vi kanskje klare å minske forekomsten av mobbeadferd. Det er derfor viktig å tenke at alle voksne som omgås barn er viktige rollemodeller, og kan bidra med å se, handle og følge opp når uønskede hendelser skjer (Kunnskapsdepartementet, 2016). Man kan videre stille spørsmålet om hva en trygg voksen er. Her er det flere faktorer som kan spille inn, men det jeg mener beskriver en trygg voksen er autorative voksne som lytter til barns behov og ønsker, samtidig som de er varme og aksepterende. Det er videre viktig å sette tydelige grenser, både for seg selv og for barnet. En balanse mellom kontroll og relasjon vil her være sentralt (Moen, 2014). I tillegg ser jeg på troverdighet og tilstedeværelse som noe viktig. Fagansvarlig i Unicef Norge, Kristin Oudmayer sier blant annet at barn og unge har en helt spesiell evne til å skille mellom *voksne som bare snakker*, og *voksne som lever slik de snakker*. Hun beskriver videre at det hjelper ikke at voksne sier at barn og unge skal være inkluderende og snille mot hverandre når voksne selv sitter rundt middagsbordet og baksnakker eller fordømmer kollegaer eller naboer. Det er ikke til å komme unna at unger gjør som voksne gjør, og det bør voksne som omgås barn være klar over (Unicef.no, ukjent publiseringsdato).

Moen (2014) beskriver autorative voksne som en lederstil som fungerer best i arbeidet med utfordrende elever. Han begrunner dette med at for å snu elever som har stått bak mobbing over lang tid, er det behov for mer kontroll enn vanlig, uten at de voksne fremstår som autoritære. Slik type kontroll kan være strukturelle endringer som settes i verk. Eksempel på dette handler mye om mer tilstedeværelse av voksne i situasjoner hvor mobbing skjer. Blant annet i overganger mellom aktiviteter og i friminutter skjer de mest alvorlige mobbeepisodene. Dette vil si i hovedsak utenom skoletimene. Forbedret inspeksjon kan derfor være et eksempel på endringer som setter i verk. De voksne viser dermed at de følger ekstra

med, og at de har mulighet til å gripe inn hvis det oppstår episoder. Det er også viktig at de voksne ikke bare er ute etter det negative som skjer, men også positive ting som skjer. I tillegg til forbedret inspeksjon kan det ofte være lurt med voksenstyrte aktiviteter i friminuttene. Dette vil bidra til å redusere spillerommet for de som vil utøve negativ makt. Overraskende ofte vil man oppleve at elever setter pris på mer tilstedeværende voksne. Og det er få ting som kommer så tydelig frem i møte med gruppen barn og unge som et tydelig budskap om at de ønsker de voksnes oppmerksomhet (Kinge, 2014).

2.5 Tverrfaglig samarbeid

Erfaringer viser at det er nødvendig og viktig å samarbeide på tvers av profesjoner og etater for å sikre best mulig oppvekstvillkår for barn og unge. Et slikt tverrfaglig samarbeid vil bidra til å løse de komplekse problemene vi står overfor så lenge målsettingen med samarbeidet er klart, og hvilke oppgaver det er viktig og nødvendig å samarbeide om. En felles målsetting vil lette samarbeidet og gjøre det til god kvalitet. Det er videre viktig å se på tverrfaglig samarbeid som et middel eller en metode, og ikke som et mål i seg selv. Blant annet flere sentrale dokumenter og utredninger peker på at det er et sterkt behov for å styrke de helhetlige perspektivene når det gjelder oppvekstvillkår for barn og unge. Man ser at hvis alle som arbeider med og for barn og unge samarbeider, så vil det bidra til å sikre og styrke det totale oppvekstmiljøet for barnet. Dette på grunn av at det tverrfaglige bygger opp kompetansen og øker kunnskapsnivået hos de ulike yrkesutøverne (Glavin og Erdal, 2010).

«(...) jeg følte meg som en elendig lærer. Hvorfor hadde ikke forberedt meg på at jeg kunne få en så utfordrende elev? Var jeg utdannet for dette? Hva skulle jeg gjøre med denne eleven? Var det noe galt med min faglige eller personlige kompetanse?»

(Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s. 11.)

Situasjoner som nevnt ovenfor er nok reell for mange lærere. Mange føler de ikke har rett kompetanse i møte med elever med ulike utfordringer. Dagens lærerrolle krever at læreren kan lede en klasse, skape et godt læringsmiljø og utvikle gode relasjoner til alle elevene i klassen og deres foresatte. Forventningene til lærerne er med andre ord omfattende, og vil derfor ha god nytte av et nært samarbeid med for eksempel en sosialarbeider. En sosialarbeider som med sin utdanning kan arbeide med etiske spørsmål og forholde seg til individ, familie og samfunn, og i tillegg har kunnskap om psykososiale teorier, gruppeprosesser og konfliktarbeid, ses på som en viktig resurs i skolen. Spesielt i hendelser med mobbing, omsorgssvikt, psykisk helse og atferdsvansker.

Men veien til et tverrfaglig samarbeid i skolen har på flere måter vist seg å være utfordrende. Hvilke oppgaver skal læreren ha, hvilke skal sosialarbeideren ha, og hvilke skal de ha sammen? Hvor mye tid skal læreren bruke på samtaler og møter om enkeltelever? Dette er eksempler på spørsmål som man har møtt på. Samtidig har man gjennom årene hatt utallige faglige samtaler om hvordan lærerens og sosialarbeiderens kunnskap kan møtes i den praktiske skolehverdagen slik at den kan komme elevene til nytte. Men ved hjelp av erfaring er det nå erfart at et nært samarbeid faktisk kommer elevene til nytte. At sosialarbeideren har sitt eget kontor på skolen gjør at man kan avlaste læreren i sitt arbeid med enkeltelever og med klassen (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011).

Man kan også stille seg spørsmål om hvorfor det er viktig med tverrfaglig samarbeid i skolen. På grunn av at skolen er den instansen som har kontakt med alle barn, blir den dermed en viktig del av det forebyggende arbeidet generelt. Skolen skal kunne ivareta det enkelte barn uavhengig av dets evner og ressurser. Klarer skolen å gjennomføre slik type omsorgsarbeid uten kunnskap om sosialfaglighet? Hva skjer med elevene hvis de bare blir sett på med «pedagogiske briller», og ikke «sosialfaglige»? Det forebyggende arbeidet i skolen handler om å jobbe med elevenes faglige kompetanse, men også den sosiale. For at de sosialpedagogiske oppgavene i skolen skal kunne bli tatt hånd om, er det grunn til å understreke at skolen trenger å samarbeide med andre instanser. Man skal ikke glemme lærerne, men da må man heller ikke glemme sosialarbeideren med kompetanse innenfor relasjon, kommunikasjon og psykisk helse. I skolen trengs det to par briller som på en tverrfaglig måte skal samarbeide. Det er ikke til å komme unna at lærere og sosialarbeidere sitter med forskjellig fagbakgrunn og forskjellige forståelser, men det trengs i en så kompleks hverdag som skolehverdagen er.

2.5.1 Kunnskap

Hvis man tar seg tid og er villig til å søke ny kunnskap, så kan atferden man ser blant elever bli mer forståelig. Kunnskapsgrunnlaget for tverrfaglig samarbeid blir derfor viktig. Tjenestene som arbeider med barn, må ha høy faglig kompetanse, en felles faglig basis for samarbeid og klare rutiner. I tillegg til å ha faglig kompetanse og kunnskap om sin egen tjeneste er det viktig for samarbeidet å vite noe om andres kunnskap og kompetanse også. Her er kommunikasjon viktig. Karin Glavin og Bodil Erdal skriver i sin bok om tverrfaglig samarbeid i praksis, at kommunikasjon er essensen i alt samarbeid, og for å lykkes i det tverrfaglige samarbeidet må man ha kunnskaper om kommunikasjon (2010, s.66). For når læreren sitter der med sin kunnskap om forståelse av læring og sine «pedagogiske briller», og

sosialarbeideren med god kunnskap om relasjonsbygging, kommunikasjon og «sosialfaglige briller», så trengs det at det kommuniseres. Kunnskapsutvikling vil kunne skape tillit og trygghet mellom partene, men da betinger det at partene er åpne og ærlige i diskusjonene og argumentasjonen. I de situasjonene der man ikke helt forstår hverandres synspunkter, kan det tvinge seg frem en ny felles forståelse. Ønsket og viljen om å forstå den andres profesjonskunnskap vil medføre en forandret og fordypet forståelse av egen profesjon. Den nye kunnskapen gir en større og mer variert «verktøykasse» til bruk i arbeid med enkeltelever og klasser.

Samtidig viser forskning at lærere gir uttrykk for at de har for liten kompetanse, spesielt på psykisk helse. Dette fører til at de ikke har tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge for elever med psykiske problemer, som for eksempel mobbing kan være. Samtidig innrømmes det at det burde vært mer fokus på relasjonskompetanse i utdannelsen til lærerne. Fordi utvikling av god eller bedre relasjonskompetanse vil mest sannsynlig være et viktig element som skal bidra til bedre tverrfaglig samarbeid i skolen (Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen, 2015). Nettopp dette med relasjoner står veldig sentralt i sosialt arbeid. Dette fordi en relasjonell tilnærming vil være å søke å forstå den andres perspektiv eller rolle. En slik tilnærming er viktig når man arbeider med mobbeadferd. Relasjonen har altså betydning for arbeidet som skal gjøres. Som sosialarbeider, og for så vidt lærer, trenger man derfor kunnskap om forhold som påvirker relasjoner for å forstå hvordan vi best kan bidra til en god arbeidsrelasjon. En slik kompetanse handler i stor grad om å forstå og samhandle med dem man møter i arbeidet (Levin og Ellingsen, 2015).

3.0 Metode

For å finne svar på hvordan man skal gå frem i prosessen fra ide til forskning dreier det seg om hvilket mål man ønsker å oppnå med forskningen. Målet med studien deler jeg inn i to måltyper; personlige mål og intellektuelle mål. Mitt personlige mål når det gjelder dette forskningsprosjektet henger sammen med egen interesse og nysgjerrighet rundt fenomenet mobbing og mobbeadferd, og derfor ønsker jeg å studere det systematisk. Det intellektuelle målet går mer på at jeg ønsker å forstå konteksten rundt fenomenet. Likevel om jeg har lest og har en formening om fenomenet er det et hull på det aktuelle kunnskapsområdet som jeg ønsker å finne ut noe om.

«Når det skal gjennomføres en undersøkelse, må det gjøres mange overveielser og valg. Det er særlig i en tidlig fase at det må tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres.»

(Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s.73).

3.1 Vitenskapelig retning – fenomenologi og hermeneutikk

Forskerens perspektiv og posisjon vil ofte ha stor betydning for analyseprosessen og for hva slags kunnskap som kommer frem. Målet er å kunne utforske meningsinnholdet i sosiale og kulturelle fenomener, slik det oppleves for de involverte selv innenfor sin naturlige sammenheng. Min analyse og tolkning av slike sosiale og kulturelle fenomener bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Malterud, 2011). Hvorfor jeg velger å forholde meg til begge perspektivene begrunner jeg med at det er utfordrende å velge en av dem. For selv om jeg ønsker å gjøre en fenomenologisk studie må jeg alltid være klar over at en viss grad av fortolkning vil forekomme. Hermeneutikken er læren om fortolkningen av tekster, og formålet med en slik fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Kvale og Brinkmann (2010) beskriver det videre som følgende: *«Mennesker er selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv.»* Vi kan derfor videre si at forståelsen er avhengig av fordommer. Samtidig som dette kan jeg som forsker ha nytte av et fenomenologisk perspektiv på den måten at det representerer en forståelsesform der menneskers erfaringer regnes som gyldig kunnskap. Et slikt perspektiv kan gi viktig innsikt for meg som forsker som vil bruke kvalitativ metode til å kartlegge menneskers erfaringer (Malterud, 2011).

Kvalitativ metode baseres på et fenomenologisk perspektiv hvor intervjueren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette. Derfor faller det naturlig å forholde meg til fenomenologisk tilnærming i og med at jeg har vært opptatt av

andre menneskers oppfatninger og opplevelser. Den eneste måten å komme frem til sikker kunnskap er derfor, ifølge fenomenologien, å beskrive og analysere måten vi konstruerer vår erfaring av verden på. Når vi videre knytter kvalitativ forskning og fenomenologi sammen kan vi se på det som et mer bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2010).

3.2 Valg av metode

Som forsker støter man på mange holdninger, retninger og antakelser om hva forskning er og hvordan det skal bedrives. Det finnes mange valgmuligheter, men samtidig også en del føringer for hva som er riktig metode å anvende. Metoden, eller «veien til målet» som den opprinnelige greske betydningen av ordet er, har i moderne samfunnsvitenskap fått en viktig posisjon. Et skille som raskt dukker opp i denne samfunnsvitenskapelige metodelæren, er skillet mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger. Når vi står overfor et valg mellom disse to metodene er det sentralt å ta stilling til og gjøre valg på et konkret metodisk nivå med hensyn til hvilken metode som skal brukes for å samle inn data, hvilket utvalg forskningen skal ha og hvilke filosofisk posisjon man velger å stå i (Kvale og Brinkmann, 2010). Dog, de fleste samfunnsforskere erkjenner at begge hovedtilnærmingene er nødvendige for en bredt sammensatt forskning, og at forskjellige forskningsspørsmål eller problemstillinger peker i retning av ulike metodologiske tilnærminger (Tjora, 2017).

Forholdet, og valget, mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder er interessant å se på da det kan være avgjørende for både resultat og tilgang på informanter. Velger man feil metode, vil dette ofte forplante seg i hele forskningsprosjektet og skape problemer for forskningen (Krumsvik, 2014). Mye av argumentasjonen for eller imot den ene eller andre metoden bærer ofte preg av å argumentere for valg som allerede er tatt. Argumentene blir derfor basert på generelle karakteristikk av de to metodene som forteller oss at kvalitative metoder fremhever innsikt mens de kvantitative metodene fremhever oversikt. Sagt på en annen måte, kvalitativ forskning søker forståelse, mens kvantitativ søker forklaring (Tjora, 2017). Videre er forskjellen på hvordan man arbeider med dataen viktig å vite noe om før man velger metode til sitt forskningsprosjekt. Innenfor kvantitative metoder arbeider forskeren primært med talldata, mens en forsker som anvender kvalitative metoder hovedsakelig arbeider med tekster. Her vil det derfor ha noe å si hvilken innsamlingsmetode en som forsker anvender. Gjennomfører vi dybdeintervju vil vi mest sannsynlig ut av transkribering få mye

tekst å arbeide med, men gjennomfører vi en spørreundersøkelse vil vi heller få en del tall. Som vi forstår er det viktig å begynne å tenke på metodiske spørsmål så raskt som mulig i en forskningsprosess, og se på metode som en strategi eller en teknikk du benytter for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Spørsmålet er altså: Hva er det jeg må å foreta meg for å svare på problemstillingene mine? (Everett og Furseth, 2012). Den betydningen problemstillingen min har for valg av metode begrunner jeg med målet om å hente frem folks oppfattelse av fenomenet mobbing. Når problemstillingen min søker empiri fra folks erfaringer og opplevelser ble derfor valg av metode *kvalitativ metode*.

3.3 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode baserer seg på å samle data i en naturlig setting, samtidig som det dreier seg om å hente frem folks oppfattelse av et fenomen eller et problem. På en annen måte kan vi si at den kvalitative forskningsmetoden søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2010). Derfor, for å vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju. Dette kan jeg begrunne ved at samtaler er en grunnleggende form for menneskelig samspill, og gjennom samtaler lærer jeg folk å kjenne, og dermed får jeg vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger til fenomenet vi snakker om. Dette ser jeg på som sentralt da det jeg ønsker å forske på, er nettopp informantenes opplevelser og holdninger til mobbeadferd og skildring av arbeidsmåte med denne adferden. Samtidig kan vi vise til at forskningsintervjuer har som mål å produsere kunnskap, som igjen er mitt mål med denne oppgaven.

Når vi skal gjøre en kvalitativ studie er det selvsagt flere måter å utføre dette på, men vi kommer ikke unna at det kvalitative forskningsintervjuet er en av de mest anvendte metodene (Krumsvik, 2014). Målet med en slik type metode er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren eller intervjueren har bestemt på forhånd. På tross av formulerte spørsmål i forkant av intervjuet ønsker man gjerne som intervjuer digresjoner fra informantens side som intervjueren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd, men som kan synes som viktige tanker for forskningen. Dette kan komme av at man i kvalitative forskningsintervju benytter åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle. En slik type metode er videre basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor, som tidligere skrevet, intervjueren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette (Tjora, 2017).

3.4 Intervjuguide og rekruttering av informanter

Videre, når jeg hadde valgt metode, handlet det videre om å utforme informasjonsskriv og intervjuguide, og innhenting av informanter. Intervjuguiden er hensiktsmessig å bruke for å strukturere intervjuene mine, og det var til god hjelp. Personlig foretrakk jeg å ha ferdigformulerte, fullstendige spørsmål, med påfølgende hjelpespørsmål eller tilleggsspørsmål. Det var videre viktig for meg at spørsmålene var åpne, men samtidig innenfor temaet mitt. Jeg velger å se på intervjuguiden min (Vedlegg 3) som ganske detaljert, men samtidig var det rom for forandring underveis i intervjuene, samt rom for tilleggsspørsmål både fra meg som intervjuer og fra informanten. Spørsmålene var i tillegg nært knyttet opp mot problemstillingene mine, mens selve utformingen av guiden ble gjort med ved hjelp av en intervjuguide-mal fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg innledet med typiske oppvarmingsspørsmål som angikk blant annet stilling og utdanning til informanten. Deretter fulgte jeg på med konkrete spørsmål om temaet og arbeidsmåte, før det ble en naturlig overgang til refleksjonsspørsmål. Avslutter med et par spørsmål om noen enkle betraktninger på bakgrunn av det som er sagt tidligere i intervjuet (Tjora, 2017).

Dette med hvor mange som skal intervjues, er alltid et tilbakevendende spørsmål. Det er vanlig å tenke at utvalget skal være så stort at man finner det man trenger å vite. Dersom man gjør intervjuer innenfor et relativt snevert tema kan man oppleve etter 4-5 intervjuer at man kjenner igjen elementene i historiene (Tjora, 2017). Jeg hadde satt meg et mål om 10 informanter, men da jeg etter de fire første erfarte opptil flere fellestrekk, konkluderte jeg, sammen med veilederen min, at 8 informanter var nok. Jeg føler at de 8 informantene mine får fram konkrete erfaringer og meninger som er detaljerte nok for mitt prosjekt. For å rekruttere disse sosialarbeiderne ble snøballmetoden i hovedsak brukt. Via kjente personer spurte jeg direkte om de kjente noen i målgruppen jeg var ute etter, og som kunne tenkes å stille opp på intervju. Etter å ha fått tak i kontaktinformasjon sendte jeg informasjons- og samtykkeskrivet til informantene for å forsikre meg om at de fikk med seg all informasjon, og for samtidig være sikker på at de forsto at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg underveis i prosessen hvis de ønsket det.

Prosesen med å rekruttere informanter startet så fort jeg hadde fått godkjenning av mitt forskningsprosjekt fra NSD (Vedlegg 4). Helt i starten av denne prosessen hadde jeg et ønske om å intervju dem som har mobbet andre, og som kunne innrømme og reflektere over dette. Jeg konkluderte veldig fort med at disse menneskene ville det være utfordrende å få kontakt med. Jeg bestemte meg derfor for å intervju mennesker som arbeider med fenomenet

mobbeadferd, og som hadde erfaring med dette. I utgangspunktet tenkte jeg her både lærere og sosialarbeidere. Hvorfor jeg valgte å ta med begge yrkesgruppene var fordi jeg var usikker på om jeg klarte å rekruttere mange nok hvis jeg bare valgte en av gruppene. Ettersom rekrutteringen foregikk erfarte jeg at jeg ville få mange nok sosialarbeidere til prosjektet mitt, derfor ønsket jeg å begrense meg til denne yrkesgruppen. Dette gjorde at jeg ville få et mer konkret forskningsprosjekt. I ettertid ser jeg at dette har vært til fordel for resultatet ved at det blir mer konkret, og at jeg nå forholder meg til informanter med relevant erfaring rundt mitt felt. Men likevel om jeg unngikk lærere kan man dele informantene mine inn i to grupper. Dette er meget relevant å vite noe om når jeg presenterer resultatet fra analysen og diskuterer dette. Den ene gruppen av mine informanter er ansatt som sosialarbeidere eller miljøterapeuter i skolen. Disse arbeider direkte, målrettet og systematisk med sosialt arbeid i skolehverdagen. Slikt arbeid dreier seg om utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individer, grupper og system. De andre informantene, som arbeider mer indirekte, fungerer som en veiledende instans for lærere og foreldre. Mye av deres arbeid handler om å bidra og veilede lærere og foreldre til å skape gode skole-hjem-samarbeid.

I forkant av intervjuene var jeg ikke klar over disse tydelige forskjellene på arbeidsmåte blant mine informanter, men jeg kan i ettertid si at dette har gitt meg meget interessante faktorer å diskutere. Samtidig har forskjellen i arbeidsmåte blant mine informanter ført til spennende empiri om tverrfaglig samarbeid rundt mobbeadferd. Dette har vært tankevekkende for min diskusjon rundt dette.

3.5 Gjennomføring av intervju og transkribering

Kvalitative forskningsintervju har gjerne den frie, uformelle samtalen som ideal, og har som mål å generere refleksjon blant informantene. Asymmetrien i en intervjusituasjon gjør det mulig for meg som intervjuer å be informantene konkretisere og eksemplifisere sine tanker og erfaringer, utover det vi betrakter som vanlig høflighet i en dagligdags samtale (Tjora, 2017). Ved å skape en slik avslappet stemning og en noenlunde romslig tidsramme, er det meningen å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen. Videre erfarte jeg at oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål kunne være like viktige spørsmål som spørsmålene mine i intervjuguiden. Samtidig var jeg alltid bekreftende og viste interesse ved å nikke, si «mhm» og «ja». Dette følte jeg oppfordret informantene til å fortsette å snakke. På en annen side erfarte jeg også at taushet kunne fungere som et virkemiddel for å få frem mer av deltagerens tanker. Ved å gi dem taushet kunne det gi rom for nye tanker som informanten deler med meg.

En interessant faktor som jeg videre velger å beskrive når det gjelder gjennomføring av intervju dreier seg om utlevering av intervjuguide på forhånd. Ved de første intervjuene jeg gjennomførte ble intervjuguiden sendt ut til informantene på forhånd. Dette av den grunn at jeg trodde dette var noe vi måtte gjøre, noe som det viste seg å ikke være. Ved de siste intervjuene ble dette ikke gjort, og jeg fikk derfor erfart fordelene og ulempene ved dette. En fordel med de som fikk tilsendt intervjuguiden var at de fikk forberedt seg godt til intervjuene. Flere av informantene hadde notert ned tanker og refleksjoner allerede før intervjuet.

Ulempen ved å få tilsendt intervjuguiden var ved et par tilfeller at informanten ble veldig opptatt av spørsmålene i guiden og nærmest brukte den som en oppskrift igjennom intervjuet. Dette førte til at intervjuet ble litt anspent, og ikke en åpen samtale, slik jeg ønsket. De som ikke hadde fått tilsendt guiden bruket også noe tid under selve intervjuet til å sette seg inn i spørsmålene, noe som gjorde at det ble litt dødtid underveis i intervjuet. Men det skal sies at dette bare var ved noen tilfeller, for uansett om de hadde fått guiden eller ikke, så fungerte de aller fleste intervjuene svært godt.

For å få med meg alt som ble sagt under intervjuene gjorde jeg lydopptak. Dette for å kunne konsentrere meg mer om informanten som snakker, for god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Dette var avtalt med informantene på forhånd, samt hvordan opptakene bevares, brukes og slettes. Jeg har ingen opplevelse av at dette førte til skepsis eller tilbakeholdenhet hos informanten, men at opptaket fikk surre og gå uten særlig oppmerksomhet. Lydopptakene ble videre transkribert av meg, noe som var vesentlig for en skikkelig analyse. Prosedyren hvor man transformerer fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst er nettopp for å gjøre intervjuet tilgjengelig for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. Hvordan transkriberingen blir gjennomført finnes det ingen korrekte standardsvar på. Noen velger å ta med pauser, understrekinger og følelsesuttrykk som latter og sukk, mens andre ikke. Noen velger å transkribere uttalelsene ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og uttrykk som «eh» og «hmm» (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg har valgt å omforme intervjuene til en mer formell, skriftlig stil, men har noen ganger valgt å kommentere kroppsspråk og stemning inniblant teksten. Dette fordi det vil være nødvendig å si noe om når jeg skal analysere transkriberingen på grunn av at transkribering imidlertid medfører tap av kroppsholdning og gester, samt at stemmeleie, uttale og åndedrett går tapt. Transkribering er kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale og Brinkmann, 2010). Nå

som intervjumaterialet er klargjort for analyse ved å bli omgjort fra tale til skriftlig språk er det opp til meg, og mitt valg av metode, hvordan jeg ønsker å analysere det.

3.6 Min opplevelse av metoden

Min opplevelse av kvalitativ metode og videre kvalitativt forskningsintervju som metode, er at det har fungert godt. Siden jeg har vært opptatt av å studere hvordan informantene skaper meninger, eller en forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av de erfaringene og opplevelsene de har, har kvalitative forskningsintervju hjulpet meg dette. Teorier og beskrivelser av metoden har fungert som en guide for meg, og mest sannsynlig vært det som har gjort at jeg føler jeg har fått gjennomført gode forskningsintervjuer. For likevel om det sies at det ikke finnes noen standarsprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, så er det alltid noen teknikker og tilnærminger som fungerer bedre enn andre (Kvale og Brinkmann, 2010). Samtidig som evnen og erfaringen jeg som intervjuer innehar påvirket resultatet. Blant annet min evne til å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr krever kunnskap om og interesse for forskningstemaet og den menneskelige interaksjonen under intervjuet. Like viktig er det også at jeg som intervjuer må lære å lytte til det som sies og hvordan det sies. Aktiv lytting sies å være like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker. Å være en god lytter, samtidig som man skal stille gode oppfølgings spørsmål, kan virke utfordrende. Dette fordi kunsten å stille oppfølgende spørsmål kan ikke spesifiseres på forhånd, men krever en fleksibel oppfølging på stedet av informantens svar, med blick på spørsmålene i intervjuguiden (Kvale og Brinkmann, 2010). Min opplevelse av aktiv lytting og det å stille oppfølgende spørsmål varierer. Mye av kvaliteten kom an på den opparbeidede tilliten mellom meg som intervjuer og informanten. Noen intervjuer var mer avslappet enn andre, og av erfaring kunne nok disse være mer vellykket på den måten at det ble mer en vanlig samtale enn et formelt intervju. Mer om denne opplevelsen ønsker jeg å komme tilbake til ved beskrivelsen av selve intervjuene.

3.7 Forskningsetikk

Mye av etikken i forbindelse med kvalitative forskningsintervju er knyttet til presentasjon av intervjuene, men det handler også om selve gjennomføringen av intervjuet. Det å gjennomføre intervju med mennesker har en sterk sammenheng med moral. Samspillet og kunnskapen som produseres under intervjuet er med på å påvirke oppfatningen av informanten og hans eller hennes situasjon. Det er derfor nødvendig å tenke gjennom moralske og etiske spørsmål i hele prosessen ved et forskningsprosjekt (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette handler altså om normer og verdier som vi som mennesker forholder oss til i hverdagen. For å gå dypere inn på

dette velger jeg å forholde meg til Kvale og Brinkmanns fire etiske retningslinjer ved forskning: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke betyr at informantene informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, i tillegg til mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Dessuten innebærer informert samtykke at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. Denne infoen informerte jeg om i informasjonsskrivet mitt, som jeg sendte ut til alle informantene mine på forhånd av intervjuene. Her beskriver jeg alt fra bakgrunn og formål, til info om frivillig deltakelse og personopplysninger. Mye av dette gjentar jeg også i starten når jeg gjennomfører intervjuene. Neste etiske retningslinje dreier seg om konfidensialitet, som innebærer at personlig data om informantene ikke skal offentliggjøres. Hvordan man her skal beskytte deltakernes private liv kan være en etisk utfordring. Privat informasjon, som for eksempel telefonnummer eller epost-adressen blir som regel innhentet, tross at dette på mange måter er i konflikt med konfidensialitet. Slik informasjon må derfor oppbevares på et sikkert sted, samtidig som det er viktig å sørge for anonymisering. Dette slik at de som leser ikke skal klare å kjenne igjen personene som deltok i forskningsprosjektet. I mitt tilfelle skrev informantene under for samtykket på samtykkeskjemaet. Disse, i tillegg til båndopptaker, ble plassert i en låsbar skuff i min leilighet. Personopplysningene, i dette tilfelle navn, og lydopptak blir slettet når prosjektet mitt er avsluttet.

Den tredje retningslinjen, konsekvenser, fokuserer på konsekvensene av handlingene jeg gjør underveis i prosjektet. Å tenke over konsekvensene kan gi meg svar på om handlingene er moralsk god eller moralsk dårlig. Dette er noe jeg burde forholde meg til med hensyn til den mulige skade en kvalitativ undersøkelse kan påføre informantene, og de fordelene de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2010). En av konsekvensene jeg har tatt stilling til i ettertid er det at den åpenheten og intimiteten som kjennetegner kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få informantene til å gi opplysninger de kanskje senere vil ange på at de har gitt. Når det er sagt fikk jeg en følelse av at alle mine informanter følte en fordel med å delta i undersøkelsen, og jeg fikk bekreftet flere ganger hvor viktig og aktuelt mitt valg og vinkling av tema er. Flere uttrykte også at de ønsket å lese oppgaven min, det tolker jeg som en veldig positiv konsekvens.

Når man er i rollen som forsker er det flere etiske beslutninger som kan treffes. Det å oppføre seg profesjonell, være nær, men ikke for nær, samt å være pålitelig i forhold til det å gjenfortelle deltagerens meninger, vil si å inneha en moralsk ansvarlig forskningsatferd. Jeg

føler jeg klarte å gjennomføre intervju hvor klimaet i rommet av trygt og fint. Jeg forsøkte å investere tid og krefter for å etablere optimal nærhet, og at for at informantene skulle kjenne seg trygge uten å føle seg presset eller invadert. Likevel om jeg kjente på denne tryggheten, følte jeg på ansvaret for å håndtere det som ble sagt på en måte som mest mulig samsvarer med hvordan det var ment.

Disse fire nevnte retningslinjene har jeg nå brukt som ramme når jeg har utarbeidet en etisk skildring av den kvalitative undersøkelsen min. Hvorfor jeg har valgt å ta med dette begrunner jeg med at det er viktig som forsker, med hensyn til etikk, at man tenker at det alltid er noe forskere kan gjøre. Forskeren skal kjenne og forstå forskningsetiske prinsipper og regler, det er derfor viktig at forskerne er kjent med utfordringene dette medfører (Malterud, 2011). I tillegg til dette informere også NSD hvilke etiske retningslinjer som må følges.

3.8 Reliabilitet og validitet

Nå når jeg har reflektert litt rundt etikken, er det sentralt å videre se på troverdigheten av innholdet. Kvalitativ forskning kan ikke vurderes ut fra samme krav som kvantitativ forskning, dette begrunnes med at ofte er ikke kvalitativ forskning like objektiv, kontrollert og strukturert som den kvantitative forskningen. For å ivareta gyldighet og pålitelighet i kvalitativ forskning må man som forsker derfor tenke over to metodologiske krav for å kvalitetssikre sitt materiale. Innenfor kvalitativ forskning benyttes begrepene validitet og reliabilitet. Hvis man kort skal forklare disse begrepene betyr validitet det samme som gyldighet og reliabilitet det samme som pålitelighet.

3.8.1 Validitet

Validitet knytter vi som regel til spørsmålet om hvorvidt de svarene man finner i sin forskning, faktisk er svar på de spørsmålene man forsøker å stille. For å styrke denne validiteten kan man tydeliggjøre hvordan man praktiserer forskningen ut fra spørsmålene man stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer man vil utforske og etablert kunnskap om disse i relevant forskning (Tjora, 2017). Jeg vurderer her altså metoden, og om den er egnet til den forskningen jeg skal gjennomføre. En slik validering bør skje gjennom hele forskningsprosessen. Dette opplevde jeg som viktig fordi det ga meg svar på om forskningen leverer det den «lover». Når jeg underveis i prosessen valgte å stille spørsmål om resultatene er gyldig for utvalget og de fenomenene som undersøkes i prosjektet, har jeg valgt å forholde meg til Kvale og Brinkmanns (2010) validering i syv stadier. Det første stadiet, *tematisering*, ga meg svar på om undersøkelsen avhenger av solide teoretiske forutantakelser.

Her merket jeg at noen av mine forutantakelser kunne styre innholdet i intervjuguiden. Men jeg gjorde så godt jeg kunne å legge antakelsene til side. Stadiet to, *planlegging*, og tre, *intervjuing*, ga meg videre svar på om kunnskapen som produseres er gyldig nok i forhold til metoden som brukes for prosjektets emne og formål. Samt om informantenes troverdighet og selve intervjuingens kvalitet har validitet. Når jeg stilte meg spørsmål om dette følte jeg at jeg fikk gode og positive svar. Mitt valg av metode og gjennomføringen av intervjuene følte riktig og troverdig. Det fjerde og femte stadiet, *transkribering og analysering*, ga meg svar på om overføringen fra muntlig til skriftlig form var gyldig. Samt om spørsmålene som stilles og fortolkningene er logiske. Når noe overføres fra muntlig til skriftlig er det naturlig nok noe som blir bort, som for eksempel tonefall og toneleie, samt stemningen som er i rommet. Likevel føler jeg at det transkriberte materialet jeg sitter igjen med er gyldig og troverdig. Stadiet seks, *validering*, handlet for meg om en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for min studie, og hva som er et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet. Det siste stadiet, *rapportering*, involverte spørsmålet om hvorvidt denne rapporten gir en valid beskrivelse av mine hovedfunn. Jeg velger her å tro på at denne rapporten gir mange gode svar, men at det fortsatt er mye som er uoppløst rundt fenomenet mobbing.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre. Det vil si alt som omfatter forholdene ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen, samt hvilken analytisk metode som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet. For å beskrive dette videre velger jeg å si noe om hvor pålitelig forskningen er. Dette bunner ut i hvorvidt forskningen min kan gjøres om igjen av andre forskere, på andre tidspunkter. I kvalitativ forskning kan resultatet bli ulikt, til tross for at det er blitt brukt samme intervjuguide. Dette kan ha noe med meg som forsker å gjøre. Hvordan jeg stiller spørsmål, og hvordan informantene svarer. Samtidig kan relasjonen mellom meg og informanten være annerledes enn hvis noen andre skulle gjennomført forskningen. For å vurdere forskerrollen må jeg som forsker derfor reflektere rundt dette. Samtidig som dette vil måten jeg transkriberer på være annerledes enn om noen andre skulle gjort det. Dette har med for eksempel plassering av komma eller hvilke ord man vektlegger. Til slutt er det sentralt for meg, for å vurdere resultatets reliabilitet, eller pålitelighet, å reflektere rundt metoden jeg har brukt, og gjøre meg bevisst på ulike feilkilder som kan ha påvirket resultatet (Kvale og Brinkmann, 2010).

Reliabilitet er mulig gjennom en indirekte fremgangsmåte dersom jeg gjør rede for hvordan jeg har kommet frem til mine tolkninger. Dette ved å vise hvilke koder og kategorier som danner grunnlaget for dem, og hvordan jeg mener disse kan forstås i lys av de begrepene og teoriene jeg benytter. Jo mer detaljert jeg gjør rede for hvordan jeg har kommet frem til tolkningene, jo lettere vil en annen person kunne vurdere reliabiliteten av dem. Den viktigste vurderingen for meg må nok bli min egen selvkritiske vurdering av om jeg fikk med meg det viktigste, og om det jeg har skrevet, er en god nok beskrivelse av det informantene beskriver. Jo mer utførlig jeg viser hvordan jeg har kommet frem til tolkningene mine, og i tillegg hvordan eventuelt informantene mine reagerer på dem, jo mer etterprøvbart er forskningen min for andre (Fangen, 2010).

Avslutningsvis kan vi si at en god pålitelighet (reliabilitet) og god gyldighet (validitet) er forutsetninger for generaliserbarhet. Dette vil si at hvis resultatene av forskningsprosjektet vurderes som pålitelige og gyldige, så gjenstår spørsmålet om resultatene kan gjelde for hele populasjonen. Man stiller da gjerne spørsmålet om funnene er generaliserbare (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg velger å forstå mitt resultat som noe som kan gjelde for allmenheten. Men samtidig er det viktig å vite at miljøet og organisasjoner forandres over tid, så resultatet gjelder ikke nødvendigvis for absolutt alle.

3.9 Analyse i fenomenologiske studier

Kvalitativ dataanalyse skjer både induktivt og deduktivt. En induktiv studie vil si at vi går fra empiri til teori gjennom et eksplorerende opplegg, og at vi finner ny kunnskap på områder hvor det finnes lite forhåndskunnskap. En deduktiv studie er motsatt. Da går vi fra teori til empiri, og gjennom et hypotesetestende opplegg bekrefter eller avkrefter vi antagelser på områder hvor det finnes mye forhåndskunnskap. Samtidig må teoretiske perspektiver og fortolkninger videreutvikles og endres ut fra det som kommer fra dataene. Analyse må derfor være både teoretisk opplyst og empirisk fundert (Johannessen et.al., 2006). Innenfor fenomenologiske studier er det flere måter å analysere på. Metoden jeg velger å forholde meg til er systematisk tekstkondensering etter Kirsti Malterud (2011). Hvorfor jeg har valgt denne metoden begrunner jeg med at det er den metoden som ligger nærmest det jeg selv ville gjort og fordi den i form er enkel å forholde seg til. Malteruds prosess innebærer å danne seg helhetsinntrykk og sammenfatte meningsinnholdet, å notere koder, kategorier og begreper, og foreta kondensering og sammenfatte materialet. Dette kan deles inn i en firestegsprosess. Jeg skal i det følgende forklare analyseprosessen min ved å følge disse fire stegene.

I det første steget ble jeg kjent med materialet. Jeg leste igjennom mine 8 transkriberte intervju for å få et helhetsbilde, og for å sette min forståelse og teoretiske referanseramme i parentes. Dette er en forutsetning for å kunne stille meg åpen for de inntrykkene som materialet formidler. Etter at jeg hadde lest igjennom alt oppsummerte jeg inntrykkene mine, og stilte spørsmål om hvilke foreløpige temaer jeg kunne se som kunne fortelle meg om hvilke kjennetegn det finnes på mobbeadferd, og hvilke temaer som kunne fortelle meg noe om hvordan det arbeides. Jeg lagde meg her en liste med ulike temaer jeg så gikk igjen. Listen jeg lagde delte jeg deretter inn i tre; *kjennetegn på dem som mobber, slik arbeides det og tverrfaglig samarbeid*. Innvendingen her kan være at jeg alt for tidlig lar min forståelse og tolkning påvirke arbeidet og analysen. Alternativet kunne vært at jeg la datamaterialet tale helt for seg selv uten å dele det inn på noen måte.

Steg to var å lage koder og kategorier, og organisere den delen av materialet som jeg ønsket å studere videre. Her handlet det om å skille ut og sortere den delen av teksten som kunne hjelpe meg å belyse problemstillingen min. Jeg gjennomførte her en systematisk gjennomgang, linje for linje. Dette for å identifisere meningsbærende enheter som på en eller annen måte bærer med seg kunnskap om ett eller flere av temaene. Disse enhetene, eller sitatene, kodet jeg videre inn i systematiske grupper. Kodene mine utviklet og justerte jeg med utgangspunkt i de foreløpige temaene fra første analysesteg. På dette stadiet av analysen ble det også naturlig for meg å begynne å overveie hvorvidt kodene representerer fenomener av noenlunde samme klasse. Jeg tok her stilling til fellesskap og forskjeller i kodene, og plasserte de inn i kategorier. Malterud beskriver koding på følgende måte: «*kodingen innebærer en systematisk dekontekstualisering, der deler av teksten hentes ut fra sin opprinnelige sammenheng for senere å kunne leses i sammenheng med beslektete tekstelementer og den teoretiske referanserammen*» (2011, s.104). Kodearbeidet mitt valgte jeg å gjennomføre ved hjelp av datateknologi, etter råd fra veileder og medstudenter. Jeg anvendte programmet Nvivo, som er et analyseverktøy som brukes innenfor kvalitativ forskning. Dette programmet hjalp meg å organisere teksten og kodene på en oversiktlig måte.

Kondensering, analysens tredje steg, tar også utgangspunkt i kodingen. Her trekker jeg ut de delene av teksten som er kodet, det vil si de tekstelementene jeg har identifisert som meningsbærende. Jeg sitter nå med 4 kodegrupper med meningsbærende enheter som hører sammen, og lager kategorier som dekker innholdet i de beslektede kodene. Videre tok jeg for meg en og en kode, og fylte ut den informasjonen eller meningen informantene mine hadde gitt de enkelte kodene. Ut fra dette kunne jeg se om noen av kodene kunne slås sammen eller

ordnes inn under hverandre. Jeg sitter etter denne fasen igjen med kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene, og jeg er nå over på siste steg i analysen. Jeg må nå vurdere om det inntrykket som min sammenfattede beskrivelse gir, er i tråd med det inntrykket som kommer fram i det opprinnelige datamaterialet jeg startet med før kodingen. Denne prosessen gjorde jeg underveis i arbeidet. Samtidig opplever jeg at steg tre, kondensering, og steg fire, sammenfatning, på dette punktet er flytende.

Ved hjelp fra Malteruds firestegsprosess sitter jeg nå igjen med fire kategorier ut fra mitt datamateriale. De fire hovedkategoriene har videre 2-3 underkategorier som er gode utgangspunkt for diskusjon av problemstillingen min. Kategoriene dannet seg ved at det var under disse begrepene det fantes mest pålitelige og gyldige funn. Dette kan komme av at det var dette jeg spurte mest om og var mest interessert i underveis i intervjuene mine. Samtidig velger jeg også å se på disse kategoriene som noe informantene mine valgte å trekke frem som viktig i deres arbeid med fenomenet mobbing. I tabellen på nesten side kan man se tydelige sammenhenger mellom kategoriene mine og det informantene forteller.

HOVED-KATEGORIER	Mobbeadferd	Direkte tilnærming	Tilnærming på systemnivå	Tverrfaglig samarbeid
UNDER-KATEGORIER	Usikker på sin rolle	Direkte arbeid med mobbeadferden	Veiledning av lærere	Behov
	Kamp om vennskap	Gruppearbeid	Veiledning av foreldre og lærere til skole-hjem-samarbeid	Kompetanse eller personlig egenskap?
	Kamp om status og tilhørighet i det sosiale miljøet	Arbeid rettet mot foreldrene		

I hovedkategori 1, *mobbeadferd*, beskriver de tre underkategoriene ulike perspektiver som kan forårsake mobbeadferd. Så på den måten kan man se på underkategoriene som kjennetegn på adferden som kommer til uttrykk når noen mobber andre. Hovedkategori 2, *direkte tilnærming*, dreier seg i stor grad om hvordan den ene gruppen av mine informanter arbeider i skolen. Denne gruppen informanter er som tidligere beskrevet ansatt i skolen som sosialarbeidere eller miljøterapeuter. Underkategoriene beskriver derfor her mine informanternes arbeidsmåte og hva arbeidet dreier seg om. Hovedkategori 3, *tilnærming på systemnivå*, dreier seg om den andre gruppen av mine informanter, og deres arbeidsmåte. Denne gruppen arbeider som et veiledende team hvor de i stor grad hjelper lærere og foreldre med å legge til rette for et godt samarbeid rundt elevene slik at man unngår mobbeadferd. Hovedkategori 4, *tverrfaglig samarbeid*, dreier seg om mine informanternes syn på behovet for tverrfaglig samarbeid i skolen.

I følgende kapitler velger jeg å presentere og diskutere disse funnene. Jeg har valgt å gjøre en oppdelt presentasjon ved at de fire hovedkategoriene danner fire forskjellige kapitler. Diskusjonen rundt hver av disse kategoriene vil komme fortløpende etter hvert kapittel, bortsett fra kategori 2 og 3 hvor jeg slår sammen diskusjonsdelen. Hvorfor jeg har valgt denne fremgangsmåten begrunner jeg med at den føles mest strukturert og ryddig, samtidig som det gir en best oversikt og beskrivelse av hvordan fenomenet henger sammen og hvordan det arbeides med det.

4.0 Mobbeadferd og mestring av det sosiale miljøet

Hovedkategorien «mobbeadferd» dreier seg om informantenes tolkninger av mobberens adferd og drivkraft. Er mobberen snill og søt utad, men har en virvelvind av frustrasjon innvendig, eller er det motsatt? Er han eller hun en skikkelig bråkebøtte utad, men egentlig innerst inne omtenkst og forsiktig? Som vi vet er mobbing et komplekst fenomen, noe som gjør at det kan virke utfordrende å komme frem til noen sikre kjennetegn på mobbeadferden. Likevel er det flere punkt som gjentar seg. Stikkord som kamp om vennskap, status i gruppa og tilhørighet er eksempler. Disse stikkordene danner underkategoriene mine og beskriver den adferden som kommer til uttrykk når man skal beskrive kjennetegn på mobbeadferd.

Som individer lever og samhandler vi i ulike fellesskap, og følelsen av det å høre til er et grunnleggende behov for oss mennesker (Bø og Schiefloe, 2009). Mye av adferden vi gjør, gjør vi derfor i samhandling med andre. Det er derfor interessant å se på om vår adferd kan forklares ut fra indre biologiske krefter, eller om det kan forklares ved hjelp av teorier som legger vekt på ytre forhold i det fellesskapet vi lever i. Er mobbeadferd den enkelte elevs personlige adferd, eller er det en adferd som kan tolkes som en reaksjon på behovet for tilhørighet og selvhevdelse? Når jeg spør mine informanter om kjennetegn på mobbeadferd er det flere av mine informanter som forteller at alle kan bli mobbere. *«Det kan være hvem som helst som mobber egentlig, de trenger ikke ha noe spesielt vanskelig bakgrunn faktisk.»* Samtidig begrunner de det med at det som regel ikke er individets personlighet som forårsaker det, men miljøet og fellesskapet rundt.

4.1 Mobbeadferd

Mobbeadferden kommer til uttrykk når han eller hun føler seg usikker på det sosiale miljøet, ønsker å oppnå selvhevdelse og makt, eller tilhørighet. Og disse uttrykkene for adferd kommer til syne ved gitte faktorer. En informant skildrer det slik:

«Synes det er vanskelig å sette en merkelapp på noen. Jeg tror, dessverre, at veldig mange kan bli en mobber ved gitte faktorer. Hvis gitte faktorer er tilstede. Så tror jeg alle kan havne i en situasjon der de blir en mobber.»

Denne informanter beskriver at man havner i en situasjon, som kanskje kan gjøre han eller hun usikker på seg selv eller sin plass i miljøet, og akkurat i den situasjonen får man da en adferd som kan virke krenkende for andre, dette på grunn av situasjonen. En annen informant beskriver det som følgende:

«Vår mobbeforståelse er jo at det på en måte kunne vært hvem som helst da. At man blir satt i en situasjon som er vanskelige å håndtere, og at man da gjør det man kan for å blant annet komme innenfor i ei gruppe. At man har en posisjon som er litt uheldig, som gjør at der og da kommer det til uttrykk.»

Sitatene ovenfor beskriver mobbeadferd som en adferd som skjer der og da, og ikke som en adferd som nødvendigvis følger elevene som personlighet hele tiden. Kan vi dermed si at mobbeadferd kan knyttes opp mot handling og ikke mot eleven? Er mobbeadferd en handling som kommer til uttrykk og ikke en egenskap som konstant kan knyttes opp mot individene?

Som vi skjønner er det vanskelig å beskrive mobbeadferd som noe konkret og håndfast. For meg så kan det virke som om mine informanter ser på adferden som et resultat av det som skjer rundt eleven. Men her gjelder både indre og ytre faktorer. For likevel om det er miljøet rundt som påvirker, så skjer det mye på innsiden hos elevene også. Jeg velger videre å ta for meg underkategoriene kamp om vennskap, status i gruppa og tilhørighet. Disse faktorene trekker mine informanter frem som relevante når de snakker om hvordan man kan havne i en situasjon der man blir en mobber.

4.2 Kamp om vennskap

Når vi tenker på mobbing og dem som mobber andre tenker de fleste av oss på adferden som selvsikker og autorativ. I min empiri derimot beskrives barn og unge med mobbeadferd ved at de ofte uttrykker en usikker adferd. Årsaken til dette er at flere barn og unge føler seg usikre på grunn av et komplisert samspill mellom barnets sårbarhet og miljøfaktorer. Kanskje føler de mangel på mestring eller kjemper en kamp om vennskap fordi de er usikre på seg selv, og om de i det hele tatt har noen nære venner. For meg virker det som om mobberen kjemper en indre kamp med seg selv. De er usikre på hvordan de skal finne sin plass i miljøet. La oss videre se hva mine informanter sier om dette:

«For vi er alle sammen i roller hvor vi har tendenser til å utnytte situasjoner og sårbarheten. Så sånt sett så tenker jeg at det som kjennetegner de som utsetter andre for det er å være i et miljø som er utrygt. Der alle sammen kjenner på et stress om hvordan de skal være, også kan alle sammen kjenne på det at for å holde seg i varmen og i fellesskapet, så er man litt trakasserende, utprøvende og ekskluderende mot andre.»

Å gå rundt å kjenne på usikkerheten og tvile på både seg selv og de relasjonene man har til andre kan være en stor påkjenning for både voksne og barn. I dette tilfellet kan det virke som om usikkerheten fører til en kamp om vennskap. Vi er her tilbake til menneskets behov for tilhørighet (Bø og Schiefloe, 2009). Det er ikke til å komme unna at følelsen av vennskap har

mye å si for livskvaliteten. Mine informanter beskriver denne kampen om vennskap som et kjennetegn på usikkerheten.

«Men det jeg ser som er mest komplisert er kampen om vennskap. Det er da det ofte blir konflikter.»

Vi ser her at usikkerheten fører til at man er villig til å gå så langt som mobbing eller krenkelser for å hevde seg selv og kjempe om vennskap. En av mine informanter beskriver det slik:

«Og ofte ser vi at dem som oftest er villig til å gå lengst eller gjøre og si negative ting, det er ofte elever som veldig gjerne har lyst til å være med inn i varmen og veldig gjerne lyst til å øke sin egen status. Og noen ganger er det den som er mest usikker på sin egen status som klumser til og gjør ting og sier ting som oppleves som negativt da.»

4.3 Kamp om status og tilhørighet i miljøet

De allerede nevnte sitateten viser at usikkerheten på seg selv og miljøet rundt fører til en kamp om vennskap. Denne kampen om vennskap dreier seg videre om et ønske om selvhevdelse og status i miljøet man ønsker å være en del av. Beskrivelsen av denne adferden er noe som går igjen hos flere av mine informanter. Adferden til den som utfører mobbingen, eller krenkelsen, kan derfor ses på som en adferd hvor man utnytter offerets sårbarhet med ett mål for øyet, og det er å hevde seg selv og for å få status.

«Jeg tror at en av de største drivkreftene er en sånn statuskamp i den sosiale relasjonen som en klasse utgjør. Eller i en kameratflokk. Kamp om status. Kamp om å bli sett. Så drivkraft er tilhørighet, og litt sånn opp mot makt også.»

Vi er nå over på intensjonen ved mobbingen eller krenkelsen. Vi vet at intensjonen for dem som mobber er å oppleve selvhevdelse og få en følelse av makt (Roland, 2007). Men er egentlig intensjonen at det skal gå ut over et tilfeldig offer? Kan man se på mobbeadferden som en adferd hvor man utnytter offerets sårbarhet systematisk? En av mine informanter beskriver det som følgende:

«Man kan iallfall si at intensjonen er ikke at andre skal være utenfor, men det er et resultat av den måten man er sammen på. Så det er mange forklaringer på det. For noe skjer jo med en intensjon også. Så tror jeg det kan være litt både for å hevde seg, og at det føles godt å trække på andre. Eller at du skal passe inn. At du gjør det fordi du tror det er koden for å passe inn i miljøet du vil tilhøre.»

Man kan stille seg spørsmålet om hvor langt barn og unge er villige til å gå for å hevde seg selv, for å få makt og for å få en følelse av vennskap. Er mobbeadferden et resultat av dårlig sosial kompetanse hos eleven? Eller er det rett og slett makten som er målet? Det å hevde seg

selv skjer ikke alltid på en positiv måte, og det man ofte ikke tenker over er at det slår tilbake på en selv. En av mine informanter beskriver i sitatet nedenfor godt hvordan man kan forstå denne problematikken:

«Ja, for det å passe inn er jo noe alle ønsker å oppnå. Også er den statusen som ligger i det med å skyve andre unna, også får man ofte et fellesskap i det da. Det er jo en av mekanismene av at det skjer mobbing. Det er jo nesten litt sånn menneskelig konsept, men samtidig må man få bukt med det. Så man er nødt til å forstå det som skjer, og tenke at, jaja, det skjer og det er naturlig at det skjer, men det er ikke ok innenfor skolen, arbeidsplassen eller samfunnet generelt da. Og få spesielt barn til å forstå det, er viktig.»

«Det er menneskelig å ville klatre i et hierarki» skriver Mosand og Moen (2017) i sin bok om håndtering av mobbing i skolen. De skriver videre at det har med menneskets «natur» å gjøre, og det er kort og godt vanskelig å tenke seg et fullverdig liv uten å kunne påvirke andre. Maktmotivet som mine informanter beskriver dreier seg i stor grad om makt som gir tilfredsstillelse i seg selv. Tanken bak mobbeadferden er da i prinsippet ikke å ramme offeret på verst mulig måte, men at man utnytter relasjonen for å hevde seg selv. Vi er nå over på relasjonell aggresjon som beskrives ved utnyttelse av relasjoner for å få makt. La oss videre se hva mine informanter sier om dette.

4.3.1 Proaktiv aggresjon og liten grad av empati: et resultat i kampen om tilhørighet

Som skrevet i teorikapittelet er en av de mest sentrale forklaringene på mobbeadferd aggresjon (Moen, 2014). Her skiller vi som nevnt mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, hvor reaktiv aggresjon beskrives som en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner, slik at en lar sinne få utløp i negative handlinger. Proaktiv aggresjon beskrives videre som en negativ handling hvor intensjonen er å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade. Noen som bruker en slik type aggresjon har ofte som mål å oppnå status eller makt i klassen, uten at han eller hun egentlig er sint på den personen det går utover. Her nevnes også relasjonell aggresjon, hvor man da utnytter relasjoner eller vennskap ved å såre andre, og ved selv å få en opplevelse av makt. Som også skrevet beskrives de fleste mobbesaker med proaktiv aggresjon. Dette forklares videre med at den som mobber i bunn og grunn kanskje egentlig ikke er sint eller frustrert, men rett og slett ønsker å oppnå makt og status. Mine informanter beskriver diskusjonen som følgende:

«Også snakker vi en del om, der strides også de lærde litt da, men dette her med proaktiv aggresjonsform kontra reaktiv aggresjonsform. For at det som skjer er jo at det er noen som ønsker å utnytte sårbarhet systematisk. Og da lærte vi begrepet proaktiv aggresjon.»

Dette sitatet bygger opp under påstanden om at den meste av mobbeadferden kan symboliseres med proaktiv aggresjon. Men hvorfor er det slik at man må trække på andre for at man selv skal ha det bra? Det kan her virke som om mobberne ikke klarer å sette seg inn i offerets situasjon, noe vi kan sammenligne med mangel på empati. Kan vi her si at mobbeadferdens motivasjon, som er kamp om selvhevdelse, makt og vennskap, gjør at barn og unge mister evnen av empati? For likevel om man kan si at et barn som mobber andre har liten grad av empati, så er det ikke sikkert at han eller hun har liten grad av empati i andre situasjoner.

«Når jeg snakket med han som blir definert som mobber om ting, så viste han liten forståelse for det og liten grad for empati, men samtidig så hadde han kjempestor empati for yngre unger og yngre søsken for eksempel. Han var en super storebror, men hadde ikke empati for den medeleven.»

Flere av mine informanter synes at mangel på empati knyttet opp mot mobbing var en spennende vinkling på mobbeadferden. De fleste forteller at empati er noe man burde øve på når det gjelder barn og unge. Hvorfor de ser behovet for at det må øves på ligger nok i det at man ser at nesten alle mennesker noen ganger viser mindre grad av empati. Kan vi derfor si at det er hendelsen som avgjør om vi viser empati eller ikke?

«Jeg tror at hvis det er krenkelser der det er en intensjon, så er det sannsynlig at liten grad av empati kan kjennetegne den som krenker. Men jeg vet for lite om det, for jeg er litt skeptisk til det der med å få høre: «han er helt uten empati.»

«Der har jeg lyst til å bringe inn det gruppeperspektivet som en mye sterkere kraft da, som en forklaringsmodell. Men at det er, at vi selvfølgelig er ulike på hvordan vi kan sette oss ned å si noe om andres følelser, sånn linjert, det ... Det er interessant da!»

Det siste nevnte sitatet bygger på at det er gruppeperspektivet som avgjør graden av empati. Er man som barn i en gruppe hvor de har en måte å være sammen på som er empatisk og omtenksum så tar man etter dette gruppeperspektivet. En annen informant bygger opp under dette med følgende sitat:

«Du vil gjerne tilhøre en gruppe du ser opp til, som du ønsker. Og da tar du etter deres måte å være på. Så det spiller inn miljøet du er i, og de du ønsker å se opp til. Alt ettersom hvor du er i livet.»

Hvis man tenker at man som barn ønsker å oppnå et vennskap og passe inn i en gruppe, så kan man ha en adferd som kan betegnes som mobbeadferd ved at man viser liten grad av empati overfor offeret. Man har da denne adferden fordi man tror det er koden for å passe inn i miljøet man ønsker å tilhøre. Også plutselig vet man ikke helt hvorfor man har havnet i det, men så står man der og mobber eller krenker en annen person bare for å passe inn. Men noen

uker senere, når man føler man har oppnådd det man ønsket, så kan man vise empati overfor samme person som man for noen uker siden viste liten grad av empati for. Vi ser her at drivkraften bak mobbeadferden kan sørger for at man plutselig sier ting eller gjør ting som egentlig ikke er helt bevisst. Kan vi her begrunne med Dan Olweus beskrivelse av mobbeadferd? Han beskriver dem som mobber som selvsikre personer uten empati (Olweus, 1974).

4.4 Diskusjon: Hva kjennetegner mobbeadferd?

For å belyse første del av problemstillingen *Hva kjennetegner mobbeadferd?* så vil denne delen av drøftingen inneholde refleksjoner og tolkninger rundt mine funn fra empirien sammen med teori. Jeg sammenholder her min empiri med annen forskning. Jeg har ovenfor tatt for meg hva min empiri forteller er kjennetegn på mobbeadferden, og kort sagt handler det om mobberens opplevelse av svak tilhørighet som gjør at han eller hun utfører en adferd for å få status i gruppen. Men hvorfor blir det slik når vi ut fra forskningsfunn i dag betrakter mange mobbere som sosialt kompetente? (Kvelling og Wendelborg, 2005).

Når de fleste tenker på mobbeadferd så tenker man på sinte eller frustrerte barn som opplever en irritasjon eller urettferdighet, og som på grunn av dette får en adferd som kan ses på som utagerende eller stygg mot andre. Når barn og unge tør å reagere på en slik måte tenker nok mange at disse barna er selvsikre og tør «å ta en kamp» for seg selv. Når jeg spurte mine informanter om hva de mente kjennetegnet mobbeadferd er det en litt annen mening. For meg virker det som at kjennetegnet på mobbeadferd er usikkerhet rundt seg selv og sin rolle i gruppen, og at man derfor har behov for å kjempe en kamp for status og vennskap. Dette kan knyttes opp mot slik Søndergaard (2009) beskriver den sosiale negative adferden. Hun beskriver adferden som en forståelse på menneskers avhengighet av sosial inkludering. Det avgjørende og kanskje mest skremmende ved det komplekse bildet mobbeadferd gir oss er at man sitter igjen med et inntrykk av at alle kan bli mobbere. For å få en videre forståelse av dette mener jeg mye handler om å forstå mennesket, i dette tilfelle barn og unge, og hvordan disse samhandler. En del av den menneskelige natur dreier seg om det behovet mennesker har for å høre til og for å inngå i forpliktende relasjoner (Roland, 2007). Betydningen av dette fører til det enkelte individs potensial til å danne og vedlikeholde relasjoner til andre og delta i samhandling. Kan vi derfor si at de som utfører mobbing har kommet på kanten av en relasjon, og bruker derfor sitt individuelle potensial til å komme tilbake på rett spor? Under teorien om mobbing skildrer jeg blant annet Peter-Paul Heinemann sin teori om mobbing, og tar for meg hans mening om relasjon og tilfeldighet (Heinemann, 1973). Dette kan tyde på at

vi kan kjennetegne mobberne med relasjonell aggresjon hvor man utnytter relasjonene ved å såre andre, og dermed får en opplevelse av makt. Samtidig kan man se på det som litt tilfeldig hvem som blir offer. Dette fordi man mobber ikke fordi man ønsker å ramme den andre på verst mulig måte, og at det er litt tilfeldig hvem som blir det uheldige offeret.

Den relasjonelle aggresjonen kan i tillegg være et eksempel på usikkerheten som barn og unge kan oppleve på grunn av et komplisert samspill mellom sårbarhet og miljøfaktorer. Har man en usikker adferd på grunn av en indre kamp i kroppen? Oppfyller jeg forventningene til vennegjengen? Oppfyller jeg forventningene til lærerne? Oppfyller jeg forventningene til foreldrene? Jeg velger å se på usikre barn og unge som et resultat av det forventningssamfunnet vi er en del av i dag. Det er ikke lengre bare snakk om å prestere bra på skolen og hjemme, men det er i tillegg mange andre tiltak som skal til for at man skal føle at man oppfyller forventningene man har til sin rolle i sitt miljø. Jeg snakker her om statusmiljøet og det mine informanter ser på som en kamp på vennskap. I dagens samfunn er man mer opptatt av hva andre synes om en selv, enn ens egen mening. Det holder ikke lengre å være stolt og fornøyd med seg selv hvis ingen andre er det. Man må være populær og ha en tilhørighet i miljøet for å oppnå en følelse av selvhevdelse. Og dette skjer ofte ved å «kjempe en kamp for vennskapet» som mine informanter skildrer. Det skildres videre at når man kjemper en slik kamp kjemper man for å få en opplevelse av vennskap og makt ved å trække ned på andre. Mobbeadferden blir da et uttrykk for en kamp om status og tilhørighet.

Jeg bruker her oppnåelse av tilhørighet som et uttrykk for mobbeadferd. Og når man snakker om at et barn ønsker å oppnå tilhørighet så kan det være et tegn på at man mangler noe annet i livet sitt. Er det mangelen på tilhørighet som er grobunnen eller er det faktisk behovet for å få en følelse av status? I teorikapittelet mitt skriver jeg om nettopp dette, at maktkampen er en kamp for sosial tilhørighet (Sandsleth, 2007). Dette begrunnes med behovet vi mennesker har for å være «synlig» i sitt miljø, og betydning av å ha noen å være sammen med. Opplever vi ikke dette er veien kort til en uheldig adferd som endrer på dette. Mobberen er da i prinsippet uten interesse for om offeret liker eller misliker maktutøvelsen. Det handler lite om hvem eller hvordan offeret blir krenket bare man får makt og status. Som Mosand og Moen (2017) skriver: «Det er menneskelig å ville klatre i et hierarki». Hvorfor skal det være slik at man tilfeldig utsetter andre for mobbing eller krenkelser bare for at man selv skal få det bra? Andres reaksjoner på adferd kontrollerer gjerne adferden. Her velger jeg å referere til den påvirkningen et individ utsettes for når det tror at andre forventer en bestemt type adferd, uten at de egentlig gjør det. Årsaker til dette er usikkerhet og behov for å bli akseptert. Jeg velger

igjen å trekke frem eksemplet hvor person A mobber person B for at person C skal like person A. Siden A får reaksjoner fra C på adferden han eller hun utsetter B for, så tror A at bekreftelsen fra C er positiv. Dette trenger ikke nødvendigvis å være sant, likevel om A har en opplevelse av det.

Typisk for slike miljø er også tvetydighet og uklare signaler når det gjelder forventninger og kommunikasjon. Et slikt sosialt press er derfor uheldig. Samtidig som vi mennesker trenger bekreftelse fra andre velger vi ofte å sammenligne oss med andre. Dette gjør vi fordi vi har et sterkt behov for aksept, for å bli likt og for å høre til. Alle barn og unge vil gjerne være akseptert og likt, er de ikke dette tenker de muligens at makt og status er noe som kan bidra til en følelse av selvhevdelse. Vi er derfor tilbake til at behovet for tilhørighet kan kjennetegne mobbeadferd og krenkelser. Dette kommer av at barn og unge forstår og handler i forhold til det de tolker og opplever hos hverandre, og ikke i forhold til hvordan virkeligheten er (Bø og Schiefloe, 2009). Spørsmålet er videre hvorfor barn og unge ser på status som populært og bra? Og hvorfor er det slik at hvis man mobber eller krenker andre så tror man at man får makt og tilhørighet i gruppa? Når man har en mobbeadferd kan man være sikker på at man får respons av ett eller annet slag. Og for meg kan det virke som om denne responsen er et av målene ved adferden. Videre kan man begrunne dette med at barn demonstrerer ofte sin makt og uttrykker den gjennom hvem de er, eller ønsker å være venn med. Dette kan skildres ved at de avgjør hvem som får sitte siden av en, eller hvem som slippes inn eller stenges ute fra leken eller gruppen. Dette innebærer at man får underordnede posisjoner i det aktuelle samspillet og i det sosiale systemet. Det er ikke til å komme unna at barn og unge har en sterk trang til å dominere og undertrykke andre, til å hevde seg med makt og trusler, og til å få viljen sin: de vil kanskje skryte av sin faktiske eller innbilte overlegenhet over andre elever.

Innledningsvis av denne masteroppgaven stiller jeg spørsmålet om barn egentlig vet hvor viktig det er å være snill mot andre? Barn vet de skal være snille, men hvorfor skal de være det? «Hvilken betydning vil det ha for meg hvis jeg er snill mot deg?» Vi er nå direkte over på begrepene empati og mentalisering. Empati er ofte brukt som en egenskap ved en person som gjør at vi kan forestille oss hvordan andre mennesker tenker og føler, og hvordan de definerer situasjonen. Man sier ofte hvis man har empati for andre at man har egenskaper til å sette seg selv i den posisjonen eller situasjonen som en tror den andre befinner seg i (Levin og Ellingsen, 2015). Har et barn mangel på dette kan vi lett forstå at det å mobbe eller krenke noen andre ikke har stor betydning for den som utfører det. Men hvorfor har noen barn større grad av empati enn andre? Og vet egentlig barn hva empati innebærer? Barnet med

mobbeadferd er et helt vanlig barn som tilfeldigvis blir forstyrret og frustrert. Dermed skapes det aggresjon. Aggresjon blir dermed en adferd som følger av ukontrollerte følelser i kroppen, og kan dreie seg om mobbing og krenkelser av andre. Kan vi tolke dette som om barnet som mobber ikke viser empati?

Dette med barn og empati er tidligere forsket på, og vi ser at mobbeadferd uttrykt ved liten grad av empati kan ses på som kontekstavhengig (Rydland og Aukrust, 2005). Når barn blir satt i en situasjon hvor man må kjempe for seg selv så tror jeg mye handler om at de ikke klarer å sette seg inn i andre situasjoner. Barn vet ikke betydningen, eller vet ikke hva konsekvensene kan bli, ved å være krenkende mot andre. Her er det nok heller vi voksne som fort kan konkludere mobbeadferd med at barn mangler empati. Det vi ikke tenker over er barnets perspektiv. For man kan som voksen være rask med å fortelle barna hva som galt, men er vi alltid like flinke til å høre hva barnets syn er? For alt det vi vet kan mobbeadferden være et uttrykk for noe annet, men voksne tolker det feil. Er det derfor riktig å si at dem som mobber andre har liten grad av empati? Personlig sier jeg både ja og nei. For jeg mener det er noen barn som har større forståelse enn andre når det gjelder å sette seg inn i andres situasjoner. Jeg mener at noen har mer vanskeligheter ved å krenke enn andre. Om dette er fordi de har en større grad av empati eller om det er tilfeldig er videre en diskusjon.

For å avslutte diskusjonen rundt empati velger jeg å trekke frem et viktig moment som kommer frem i min analyse. Dette dreier seg om at empati er handling- og hendelsesstyrt og ikke noe som kan beskrive vedkommende sin personlighet. For som mine informanter sier så kan alle bli mobbere, og mobbere kan være helt vanlige personer. Men noen ganger blir man forstyrret og frustrert av det som skjer i for eksempel en gruppe. En av mine informanter forklarer empati med gruppeperspektiv. Hvis den gruppen eller vennegjengen du ønsker å være en del av har en kultur hvor man viser liten grad av empati overfor andre tar man gjerne etter denne måten å være sammen på for å passe inn. Så her kan det rett og slett dreie seg om å skape følelse av tilhørighet ved å vise liten grad av empati mot et offer, som igjen kan ses som mobbeadferd eller krenkelser. Empati er derfor en viktig ting å arbeide med når man arbeider med barn og unges adferd. Det må arbeides med å ha en evne til å sette seg inn i hvordan andre føler ting. Dette er et arbeid både for skolen og foreldrene. Samtidig er det sentralt å veilede barn og unge til å skape gode relasjoner uten å måtte få en følelse av selvhevdelse ved å mobbe eller krenke noen.

Jeg gir et uttrykk for i analysekapitlet mitt at jeg synes det er utfordrende å få mine informanter til å beskrive mobbeadferd som noe konkret og «fast». Noen begrunner det med

at det egentlig ikke er så mye mobbing som foregår, og at når det skjer så er det miljøet rundt som ofte er årsaken og kjennetegnet. Disse meningene og tankene kan vi videre knytte opp mot at menneskers atferd påvirkes av både ytre og indre stimuli, hvorav noen kan være ubevisste. Både tanker, ord og gjerninger utløses av konkrete ting, men også av sosiale og kulturelle faktorer. Med dette kan vi si at mobbing kan være en atferd som er kontekstavhengig (Bø, 2012). Blant annet mobbing i skolen vil ofte være et forsøk på å tilpasse seg en rolle eller en situasjon man befinner seg i. Tidligere i diskusjonsdelen tar jeg for meg både kamp om vennskap, kamp om tilhørighet og liten grad av empati. Et sentralt spørsmål her vil dreie seg om det er miljøet som former individene eller omvendt? Jeg sitter med et inntrykk av at dette er en vond sirkel, men at det til syvende og sist er individene som former miljøet. På grunn av dagens samfunn hvor det er store sosiale forskjeller, både blant voksne og barn, så kjemper vi alltid om en plass eller rolle. Dette behovet for tilhørighet kan gjøre at man går langt for å oppnå det. Dette er menneskets natur, og slik vil det nok være i mange år fremover. Hadde vi ikke vært så opptatt av dette, så ville nok miljøene vi lever i vært annerledes. For å konkludere rundt dette velger jeg å forholde meg til Inge Bø (2012) og hvordan han beskriver adferd. Han mener at adferd er kontekst- eller situasjonsavhengig. Dette betyr at barn og unges adferd blir påvirket av den konteksten hun eller han befinner seg i. På bakgrunn av dette velger jeg å konkludere mitt syn på mobbeadferd som en indre og ytre kamp om tilhørighet i et miljø. Derfor vil både direkte og indirekte tiltak være sentralt i arbeidsmåten ved fenomenet mobbing.

5.0 Tilnæringer til mobbeadferd

Når jeg nå har presentert og diskutert empiri rundt hvordan mobbeadferden oppstår er det sentralt å videre se på hvordan informantene mine beskriver arbeidet med dette. Når man arbeider med et såpass komplekst fenomen som mobbing er det flere måter å arbeide på. Og noen fungerer muligens bedre enn andre. Det som tydelig kommer frem hos mine informanter er at noen har en ganske direkte arbeidsmåte hvor elevene selv er med i endringsarbeidet. Den andre arbeidsmåten konsentrere seg mer om å veilede lærerne og foreldrene slik at de kan legge til rette for elevene uten at de selv egentlig får så mye. I teorikapitlet mitt velger jeg å se på disse to arbeidsmåtene som direkte og indirekte. Det som videre er sentralt å vite, som jeg også nevner i metodekapitlet mitt, er at de som arbeider direkte med mobbeadferden er ansatt som sosialarbeidere eller miljøterapeuter i skolen. De som har en indirekte arbeidsmåte arbeider som et veiledende team, og er ikke ansatt i skolen, men blir kontaktet av rektor ved behov.

5.1 Forståelsen danner grunnlaget for arbeidsmåten

Før jeg presenterer det mine informanter beskriver som de mest anvendte tiltak ønsker jeg å ta for meg mine informanters forståelse av årsak til mobbeadferd. Denne forståelsen vil ha noe å si for hvordan man arbeider med adferden. Det som kommer frem her, og som jeg skildrer i forrige kapittel, er at man ofte ser på årsaken til mobbeadferden som en konsekvens av individuelle utfordringer som igjen er et resultat av sosiale utfordringer. Dette gir meg et inntrykk av at det dreier seg om dårlig eller ingen innpass for barnet med mobbeadferd i en gruppe eller et miljø. Mobberen vil da få en adferd som kan være uheldig både for en selv og for miljøet, og fører til dårlige vennskap og liten følelse av tilhørighet. En av mine informanter beskriver en mulig årsak til mobbing ved at man ikke er trygg på seg selv.

«For jo mer trygg du er på deg selv, jo mindre sjanse er det både at du skal utsette andre for mobbing, eller selv bli utsatt.»

En annen informanter skildrer det som følgende:

«(...) han strevde på skolen selv. Opplevde at han ikke ble akseptert, og ikke hadde mange gode venner. Han strevde rett og slett med disse sosiale kodene og sånn.»

Tiltakene som mine informanter beskriver handler derfor om å gjøre barn og unge i skolen trygge på seg selv og de rundt seg. Dette fordi man må fungere som individ hvis man skal ha en opplevelse av et godt liv og en god skolehverdag. Gjør man ikke det fører det til en uheldig adferd hvor man utsetter andre for krenkelser eller mobbing. Dette for at man selv skal

komme ut av situasjonen. De tiltakene jeg ønsker å ta for meg er direkte arbeid mot mobbeadferden, gruppearbeid og arbeid rette mot foreldre. Alle disse arbeidsmåtene er sentrale da mobbeadferden ofte er et resultat av hvordan man samhandler med andre i miljøet man befinner seg i. Videre tar jeg for meg tiltak som retter seg mot systemet rundt elevene. Her skildrer informantene mine tiltak som handler om å veilede lærere og foreldre til å være trygge og gode voksenroller, som videre kan bidra til å skape gode klassemiljø og hjemmeforhold.

5.2 Direkte arbeid med mobbeadferden

Når mine informanter beskriver tiltak knyttet direkte mot mobbeadferden, så snakker de mye om det å rett og slett takle livet. Det handler om en bevissthet om at livet inneholder hele spekteret, altså både opp- og nedturer. Her brukes individuelle samtaler mye, og en av mine informanter beskriver innholdet i samtalene som følgende:

«Så jeg bruker kjempemye tid på at dette er livet. Og livet inneholder hele spekteret. Ja, det er naturlig å være trist, og det betyr ikke at du er deprimert. Det er naturlig å være redd før en presentasjon, men det betyr ikke at du har angst. Det er naturlig å kjenne at man får litt pusteproblemer når han du er forelsket i går forbi og ikke sier hei, men det betyr ikke at du har angstanfall. Ikke sant? Vi må arbeide så mye med sånne enkle banale ting.»

Det å være deprimert eller ha angst kan være tydelige tegn på at man føler seg usikker i miljøet. Man må derfor her arbeide med å få barn og unge til å forstå hva dette innebærer. Dette mener mine informanter kan være en viktig faktor i arbeid med mobbeadferd. Likevel om livet kan være tungt i perioder, og man føler at man alltid må kjempe en kamp for å føle tilhørighet og for å bevare vennskap, så er det viktig å tenke at det faktisk er livet. Man må arbeide med å normalisere livets opp- og nedturer, samt ufarliggjøre normale nyanser i følelsene våre.

I tillegg til å bruke individuelle samtaler som tiltak for å bevisstgjøre barn og unge på livet, beskriver informantene tiltaket som en mulighet til å få et bilde av en eventuell mobbesituasjon. To av mine informanter beskriver det som følgende:

«Fordi, jeg tror ikke alltid moralpreken eller det og komme inn til rektor hjelper, men mer innsikt i hva som rører seg hos den som mobber. Og bevissthet hos det barnet kanskje. Og kunne stille de rette spørsmålene så ungen eller ungdommen blir bevisst på hvorfor man agerer som man gjør.»

«Også er jeg en type sosionom som kaller en spade for en spade. Jeg er ingen sånn (sies med lav og forsiktig stemme): nå skal vi føle og kjenne på lenge... Jeg er ikke der. Jeg tror på konkrete ting. Jeg tror på litt håndfaste ting. Jeg tror på at når man arbeider med ungdom så må de skjønne hva vi snakker om. Og de må skjønne hva vi prøver å gjøre. Og de må kjenne på at det er noe konkret vi tar tak i.»

Direkte arbeid med mobbeadferden handler derfor om å ta seg tid til å kommunisere med elevene som har mobbeadferd, og gi de «verktøy» til å skape relasjoner på en annen måte enn å søke etter selvhevdelse og makt ved hjelp av mobbeadferd og krenkelser. Videre beskriver informantene mine litt forskjellige måter å ha individuelle samtaler på. Mens den ene tyr til individuelle samtaler på kontoret uten spesielle «verktøy» annet en kommunikasjon, tyr noen andre til samtaler ved hjelp av spill og blant annet psykologisk førstehjelp. Men de er alle enige om at det handler om for de voksne å være tilgjengelig og tilstede i skolehverdagen.

«For det er mange unger som trenger denne praten og bare sitte sammen.»

En av mine informanter ser behovet barn og unge har av å bare sitte sammen og bli hørt, uten noen mer «verktøy». Den nesten informanten beskriver samtaler som sentrale, men at det noen ganger kan være hensiktsmessig med «verktøy» i tillegg til samtalen.

«Det er rett og slett kognitive prinsipp. Jeg bruker noen bamser som symboliserer de røde tankene og de grønne tankene. De røde tankene gjør det vanskelig for oss og de grønne tankene hjelper oss. Også er det med en hjelpehånd som hjelper ungene med å finne gode løsninger for seg selv og hvem som kan hjelpe dem. Også har vi psykologisk førstehjelp som sånne «verktøy» som vi bruker, pluss en del andre ting som for eksempel spill og sånn som vi bruker i kontakt med ungene.»

En annen informant beskriver positiv effekt ved å ta seg en tur ut:

«Det å gå tur for eksempel, det kan jo også være aktuelt. Samtidig som vi snakker.»

Mye av tiltaket med direkte arbeidsmåte knyttet til mobbeadferd dreier seg rett og slett om å gi trygghet. Det handler om at de som kanskje opplever mye frustrasjon og negativitet i skolehverdagen har noen å komme til som faktisk er der for å snakke med dem, og ikke for at de skal lære eller mestre fag. Den sammen informanten som ovenfor beskriver viktigheten ved å bare sitte sammen og snakke skildrer videre:

«Altså jeg sier til ungene, se på meg som den der (peker på søppelbøtta). Jeg er søppelbøtta di. Tøm ut alt, også legger vi på lokk. Det kommer ikke ut fra her. Og det opplever jeg er godt for dem.»

«Og opplever at mange faktisk kommer innom da. Fordi da har det enten vært noe kvelden før, eller det er ting de har tenkt på om kvelden eller natten. Jeg tror bortimot halvparten av elevene jeg begynte å arbeide med i fjor, startet jeg med fordi de tok kontakt selv. Det sier noe om at vi har klart å etablere tillit til rollen min da. Og at jeg er synlig i miljøet, og litt ufarlig.»

Vi ser her at sosialarbeiderne ser selv behovet for at de er ansatt i skolen, og at det direkte arbeidet fungerer som et positivt tiltak mot mobbeadferd. Det som kanskje kommer frem her, og i tidligere presentert empiri, er at man ser på de elevene med mobbeadferd som sårbare elever. Dette kan igjen begrunnes med at mobbeadferden uttrykkes med usikkerhet og kamp om selvhevdelse. Og tydeligvis er dette riktig da det såpass tydelig kommer fram at det trengs et tiltak for disse. For det som ofte skjer med de som har mobbeadferd er at de får mye negativ respons uten at de voksne i skolen egentlig vet hva som foregår på innsiden hos elevene. Gode individuelle samtaler er derfor kanskje et tiltak som må komme tydeligere frem i diskusjonen rundt mobberens kjennetegn og opplevelse av situasjonen. Dette er sentralt hvis man skal klare å forebygge mobbing i skolen.

5.3 Gruppearbeid

Et annet tiltak som mine informanter ser fungerer i skolehverdagen er gruppearbeid. De beskriver dette tiltaket som nødvendig for at individene i en klasse skal kunne fungere sammen. Det å vite hvordan andre føler og tenker kan forminske forekomsten av kampen om vennskap og makt. Slike gruppesamtaler foregår som regel parallelt i arbeidet med individuelle samtaler. Man har da fokus på både individet og gruppen.

«Så valgte jeg å ta samtaler med alle jentene i klassen. Det er ikke en veldig stor klasse, så det hadde jeg kapasitet til. Jeg hadde enesamtaler med alle også, da med fokus på miljøet i klassen.»

«Da jobbet jeg mye med henne, også hadde jeg mye gruppesamtaler parallelt. Der jeg jobbet med gruppen og hva har alle ei plikt på å gjøre. Hva kan jeg forvente? Hva har alle et ansvar for å gjøre? Og da går det jo på enkle ting som å si hei, spørre om de vil komme bort til seg. Og det er uavhengig av hvem det er. Så arbeidet to parallelle løp da.»

Slike gruppesamtaler beskriver informantene mine som litt mer fast på agendaen i skolehverdagen enn individuelle samtaler. For eksempel kan en klasse ha en bestemt dag i måneden hvor sosialarbeideren tar med seg jente- eller guttegruppen i klassen ut av timen for å ha samtaler om det sosiale som skjer i en skolehverdag.

«Jeg hadde jo faste tider en gang hver 14. dag, der jeg hadde grupper og delte inn for å jobbe med temaet vennskap.»

«Så de har egne trinnmøter hver uke. Jeg er med de første 15-20 minuttene på alle møtene på de forskjellige trinnene. Og da er det ett fast punkt på hvert møte som går på psykososialt. Der trinnet kan ta opp, om de har gått og kjent på at noe skurrer.»

Man ser her behovet av å ha sosialarbeiderne tilgjengelig direkte i skolehverdagen. De er tilstede og kan ta tak i situasjoner nesten før hendelsen skjer, dette ved å rett og slett

kommunisere om mobbing og viktigheten ved gode sosiale relasjoner. Men hva skjer når det har gått så langt at det har blitt en konflikt?

5.3.1 Rolleforandring

Mye av konfliktløsningsarbeidet mine informanter arbeider med dreier seg om endringer og bearbeiding av elevene. Det handler her om å gi elevene kunnskap om hvordan man for eksempel kan få en positiv rolle og følelse av selvhevdelse uten å trække ned på andre. De fleste barn og unge forstår det slik at for jeg skal komme opp, så må noen andre gå ned. Dette er noe som barn og unge trenger veiledning på. Flere av mine informanter beskriver dette som rolleforandring. Fordi vi er alle sammen i roller hvor vi kjenner på et stress om hvordan vi skal være, og hvordan vi skal holde oss i «varmen» og i fellesskapet. Dette kan føre til at man blir litt trakasserende, utprøvende og ekskluderende mot andre. Så sånt sett kan man si at det er en feig måte å være sammen på. Mine informanter mener at sånn vil det alltid være, men hvordan kan vi da hindre at slike roller og statusforskjeller fører til mobbing og krenkelser?

«Jeg tror kanskje det er det som trengs mest når man opplever mobbing på skolen. At de trenger hjelp til rolle og sosial kompetanse knyttet til det. At man trenger hjelp til å kanskje få en annen rolle enn den man har fått.»

En rolleforandring må til, og dette kan være en sentral jobb for sosialarbeidere i skolen. Her handler det mye om å erstatte krav med noe annet.

«Og det med kompetanse knyttet til det å være inkludert i et miljø også, litt sånn som jeg sa, at man må erstatte det med noe annet. Man kan ikke bare ta i fra noen noe, og ikke erstatte det med noe nytt. Det å hjelpe dem med en ny rolle, tenker jeg er en viktig del med det å jobbe med mobbing. Vite noe om hva som kan foregå i hode på barna. Hva de har kapasitet til å mestre. Noe jobb med følelser. Det å sette ord på følelser, flere strategier for det.»

Ved å endre den rollen elevene har eller har fått foregår det en rolleforandring. Som sitatene sier handler dette rett og slett om endring av egen opplevelse. Hvis man har en negativ rolle i klassemiljøet hvor mye av tilbakemeldingene fra lærerne er negativ, så handler det om å gi denne eleven en annen rolle som er mer positiv slik at eleven opplever positiv respons og mestring. Da kan det ofte handle om selvtillit og selvfølelse, og hvordan man skal håndtere konflikter. Hvordan sier man fine ting til hverandre og hvordan være en venn. Det handler om bevisstgjøring og det å ta gode valg for seg selv.

Når man skal arbeide med rolleforandring påpeker flere av mine informanter viktigheten med bevisstgjøring av egen rolle. Dette kan være fornuftig å gjennomføre i grupper ved at man da i tillegg får andres syn og tanker på hverandres roller i miljøet. En av mine informanter

beskriver positiv rolleforandring på en veldig beskrivende måte nedenfor. Samtidig beskriver en annen informant at det handler om å forstyrre den rollen eller makten som elevene allerede har.

«Dette er ei jente som har tatt tak, selv om det har vært veldig smertefullt for henne. Hun har greid å arbeide med seg selv. Hun har fått en del hjemmelekser fra meg. Fordi, overfor henne, har det gått på bevisstgjøring overfor egen rolle. Så har det gått på det mentale bildet i hodet som hun skal ha, som en vannkran. Hun skal skru på tankene før hun skrur på ordene. For hun er ei som bare «buser ut» og sier negative ting. Så der har jeg jobbet mye med at hun skal stoppe seg selv i tide, og ha et visuelt bilde av en vannkran der hun skal skru på tankene før hun skrur på det hun sier. Hun sier at det hjelper. Så, det er jo der vi ser at, det som kan gjøres for å minske aktiviteten av mobbing, det er at man forstyrrer den makten.»

Ved å gå inn å endre roller og forstyrre makten så sikrer man en rullering og en måte å være sammen på. Dette ved at de elevene som alltid får lov til å bestemme, og som har en lederposisjon i gjengen, ikke lengre får det hele tiden. For det er ikke sikkert at de elevene som har denne rollen egentlig burde være det, enten fordi det gir han eller hun en feil forståelse av å være leder, samtidig er det ikke sikkert de har lederegenskaper som er bra for medelevene. Så grovt sett handler rolleforandring om å finne en måte å være sammen på som er ok for alle. Dette kan skildres med følgende sitat:

«For å sikre rullering, og sikre at det blir en måte å være på. For det vi ser er at de som for eksempel er god i fotball blir ledertyper. Men det er ikke sagt at de har gode lederegenskaper, og som har det som skal til for å lede medelever sine godt. Det er ikke sikkert han har lyst til å ha den lederposisjonen sin engang. Så da må vi prøve å finne en måte å være sammen på som er ok for alle. Og kanskje kan man også påvirke denne eleven til å bli en elev med gode lederegenskaper.»

5.3.2 Arbeid med samhandling

Det er i flere situasjoner at mine informanter synes det er utfordrende å snakke om dem som mobber andre. Det virker som de synes at det kan være vanskelig å sette ord på hva som beskriver dem og deres handlinger. På grunn av dette snakker flere av mine informanter om at man ikke skal se på mobberen som et offer. Det virker for meg som om mine informanter ofte ser på mobbing som et sosialt problem som oppstår i en klasse, eller en hendelse som egentlig ikke kan knyttes opp mot et individ. For det handler ikke om hvordan individet er generelt, men om hva som skjer i samhandlingen som gjør at individet får den adferden som det gjør. Det virker derfor som om informantene mine har en formening om at kjennetegnet på mobbeadferd er knyttet til en måte å være sammen på i en klasse. Og det de da tror, er at hvis man blir utrygg i klassemiljøet, så er man villig til å gjøre nesten hva som helst for å passe

inn. Og hvis det da betyr å krenke en tredjepart for å være «inne» med en andrepert, så gjør man det.

«For vi er alle sammen i roller hvor vi har tendenser til å utnytte situasjoner og sårbarheten. Der alle sammen kjenner på et stress om hvordan de skal være, også kan alle sammen kjenne på det at for å holde seg i varmen og i fellesskapet, så er man litt trakasserende, utprøvende og ekskluderende mot andre. Og da kan man også selv havne utenfor, også gjennom å ikke ha den måten å være på. Så sånt sett kan man si at det er en feig måte å være sammen på.»

På grunn av at man ikke ønsker å ha et tydelig «du er mobberen-offer», så gir mine informanter uttrykk for at problemet ligger i miljøet. Ved å ha denne forståelsen arbeider man ikke så direkte med mobbeadferden, men fokuserer heller på hva man kan få gjort noe med i samhandlingene. Derfor handler mye av det sosialfaglige arbeidet i skolen om å skape gode klassemiljø. I sitatet nedenfor beskrives dette. Jeg ønsker ved dette sitatet å påpeke at informanten ikke snakker om et offer som bli mobbet eller krenket, likevel om det kan oppleves slik, men informanten snakker om en elev med mobbeadferd:

«Vi har lært å prøve å unngå at hun blir et tydelig offer. For hvis hun blir tiltenkt da, så heter det liksom «Maria-saken», og da blir det ganske urettferdig. Da blir det på en måte bare noen som blir et offer, men så er det egentlig flere rundt. Så det er noe vi har lært, at prøv å unngå at tiltakene blir rettet direkte, men få det til å gjelde den adferden.»

5.4 Arbeid rette mot foreldrene

Så begynner man å spørre seg: er det noe hjemme som man kunne gjort. Skulle man ha involvert foreldrene enda mer? Denne informanten beskriver videre viktigheten ved å tenke på at foreldrene kan være med på å forebygge mobbeadferden. Et slikt samarbeid kan være både utfordrende og vanskelig ved at alle skal ha lik forståelse av tiltakene som blir iverksatt. Her handler det om sosialarbeiderne å være tydelige, og klare å beskrive overfor foreldrene at tiltakene handler om å hjelpe. Dette er sentralt for å få til et helhetlig arbeid rundt elevene. Måten dette foregår på er gjennom samarbeid, og det kan ofte være slik at sosialarbeiderne gir foreldrene «lekser» eller oppgaver som de må gjøre. Dette mener de kan føre til bedre samhandling mellom alle parter.

«Jeg snakket også mye med mor, hele veien. Mor har vært både fortvilet og redd for at jenta skulle spille seg så ut. Først så hadde jo mor bare jenta sin versjon, og var jo overbevist om at jenta var ertet. Men der har vi egentlig greid og fått mor med på laget. Ser at det også har hatt verdi. Det har jo alltid verdi, at mor har fått forståelse av hva jeg ønsker. Jeg har rett og slett gitt mor litt hjemmelekse.»

Informanten med sitatet over beskriver videre at arbeidet handlet for denne moren om å forsøke å få barnet til å ikke bare har subjektiv opplevelse. Foreldrene måtte selvsagt gi barnet

støtte på at de også synes ting var trasig, men ikke la barnet tro at det er hele sannheten. Barn må ha veiledning på å se hele bildet.

Et annet tiltak som to av mine informanter beskriver som viktig er deltakelse på foreldremøter. De gir inntrykk av at det er viktig at alle foreldrene vet om hva som skjer i klassemiljøet, samt at man tør å snakke om fenomenet mobbing. I tillegg kan det også her komme frem faktorer som man ikke oppdager i skolehverdagen.

«Så hadde jeg foreldremøte, og da skjønnte jeg at her var det mer enn det jeg var klar over.»

Man ser her viktigheten ved å være tilgjengelig, ikke bare for elevene, men også for foreldrene. Å benytte seg av hverandres kunnskap og erfaringer gjør at man kan legge godt til rette for elevene i skolehverdagen. Flere av mine informanter gir inntrykk av at tiltakene fungerer. Men hva så når man ikke har sosialarbeidere ansatt? Da er det fint at det finnes veiledende team man som rektor eller lærer kan kontakte. En gruppe av mine informanter arbeider nettopp i slike team, og jeg ønsker derfor videre å ta for meg deres tanker og meninger om hvordan de på best mulig måte kan arbeide med mobbeadferden i skolen.

5.5 Arbeid rettet mot systemet i skolen

De informantene jeg når refererer til arbeider med å veilede lærere og hjemmene til å danne gode miljøer for barn og unge, da spesielt i skolehverdagen. Veiledningen foregår både hver for seg, men også sammen. Dette for å kunne danne gode og viktige skole-hjem-samarbeid. De tiltakene som går igjen hos mine informanter handler om veiledning av lærere som trenger veiledning på å legge til rette for gode klassemiljø. Lærerne veiledes da til å arbeide med holdningsarbeid, vennskap og relasjoner i klassemiljøet. Det andre tiltaket handler om å veilede foreldre til å være tilstede i barn og unges liv, samt ha et fungerende samarbeid med skolen. Dette er avgjørende faktorer for å forebygge mobbing på systemnivå.

5.6 Veiledning av lærere

Når man arbeider med systemet rundt personen med mobbeadferd så gir mine informanter uttrykk for at det handler om å mobilisere ressursene som er i gruppa eller systemet rundt. For eksempel hvilke ressurser det finnes i en klasse som kan gjøre klassemiljøet positivt for alle. Samtidig er lærerens ressurser et viktig bidrag i arbeidet. Men det er ikke alltid at lærerne vet eller ser hva som skal til, det er derfor sentralt med veiledning fra noen på «utsiden» som innehar annen kompetanse og erfaring. Å skape slike gode klassemiljø er den voksne sitt

ansvar å følge opp, og for at dette skal være mulig må læreren få veiledning på å gi elevene nye roller enn det de har eller har fått.

«Også er det ofte et veiledningsløp med skolen. For vi hjelper jo som oftest lærerne og skolen, som igjen hjelper elevene. Vi veileder med å få til gode tiltak rundt, og sikre at de slipper krenkelser og utestengning. Da kan vi være inne fra to til tre møter, eller over lang tid.»

En annen informant beskriver behovet for veiledning slik:

«Lærerne har noen eksempler på at elevene har en måte å være sammen på som ikke er ok. Men de er veldig fortvilet fordi de følte at de legger liv og sjel i og hjelpe, men de får det ikke til.»

Så her handler det om å veilede lærerne til å skape trygge og åpne miljø hvor alle føler de har en rolle. Det må også arbeides både med inkludering og kommunikasjon, samt selvtillit og vennskap. En informant skildrer det som følgende:

«Så da jobber vi med temaer som selvtillit og selvfølelse, og hvordan man kan arbeide med konflikter og si fine ting til hverandre. Og hvordan være en god venn. Altså det var mye sånt vi jobber med, bevisstgjøring. Men lærerne hadde jo lagt ned et stort arbeid allerede.»

Å hjelpe læreren handler om mer innsyn og det å få et annet blikk på det som skjer. Man arbeider her med at læreren skal ta en annen rolle som dreier seg mer om veiledning og støtte, og ikke så mye konkret faglig. Man må som lærer tenke på helheten av barnet, og ikke bare det hun eller han skal lære og mestre faglig. Samtidig er det viktig å være opptatt av at det er de voksne i skolen sitt ansvar å endre kulturen i klassen hvis den ikke er bra. For lærerne handler dette om god klasseledelse og tydelig voksen, da ikke bare i den tiden man er inne i timen og i klasserommet, men også i korridorene, garderobene og friminuttene. Vi er nå over på viktigheten av voksne tilstede. Informantene mine formidler viktigheten ved at skolene ser hvor avgjørende det er med voksne tilstede, slutt på frie valg og voksne som organisatorer i friminuttene. Dette rett og slett for å sikre rullering av «ledere» i leken, og muligheten for at alle skal få lov til å skinne litt. En av mine informanter beskriver dette på en litt humoristisk, men forståelig måte:

«Jeg synes vi setter veldig høye krav til at barn skal aktiviseres seg selv og komme inn i god lek. Jeg synes at noen av friminuttene er som et kjempestort cocktail-party der man bare skal vite hva som er riktig å si, at man skal vite hvem man kan hekte seg på, lage leker, invitere til lek uten at noen skal føle seg utenfor. Det der er en ganske komplisert ting. Noe jeg er ganske overrasket over at vi voksne bare tenker at det skal skje av seg selv.»

Voksne i skolehverdagen må derfor ha en forståelse av at tilstedeværelse vil kunne bidra til at forekomsten av mobbing kan minskes. Slik har det faktisk blitt, at barn og unge i dagens samfunn er på en måte litt avhengig av voksne rundt seg for at hendelser som mobbing og krenkelser ikke skal oppstå. Sier ikke nødvendigvis at det bare oppstår når voksne ikke er tilstede, men man kan se at det ofte skjer da. En av mine informanter bygger opp under min tanke ved å fortelle at «vi erfarer alltid at det er arenaer der det ikke er voksne at det skjer.»

Man kan så stille seg spørsmålet om hvordan man kan veilede lærerne til å endre kulturen i klassemiljøet. Det som mine informanter påpeker er viktig for lærerne å arbeide med er holdningsarbeid, vennskap og relasjoner. Men også her påpekes det fra mine informanter at man ønsker å unngå at det blir et «du er mobberen-offer».

«Derfor hjelper vi skolene med å finne måter å ha gode elevsamtaler på, hvor man adresserer den problematiske oppførselen uten å stille seg i en sannhetskamp med eleven. For det er en trist situasjon også, å være den som utsetter noen for krenkelser.»

En annen informant beskriver arbeidet med forandring slik:

«De har jobbet mye med holdningsarbeid knyttet til skolemiljø og det å tåle forskjeller, og det å være inkluderende.»

For å dra dette sitatet videre kan vi knytte det opp mot det informantene sier om vennskap. Flere snakker om forskjellen på å være bestevenn og klassevenn. For det er ingen som forlanger at alle skal være bestevenner, men når man er sammen på skolen, så skal man oppføre seg ordentlig mot hverandre. For likevel om ikke alle er like eller fungerer godt med alle, så må det arbeides med inkludering og aksept av forskjellighet. Samt trivsel og voksne tett på, for da får man en blanding av autorativ tilnærming og varme og omsorg.

«I teamet snakker vi om forskjellen med det å være en bestevenn og det å være en skolevenn. For det er ingen som forlanger at man skal være «bestisser» som skal være sammen 24/7. Men det er noe med at når man er sammen på skolen, så skal man oppføre seg ordentlig mot hverandre. Og da tar man ikke av plass eller viser tydelig tegn på utestenging. For det er ikke den måten vi er sammen på. Men det er det læreren, eller den voksne, sitt ansvar å følge opp.»

Riktignok har skole, klassemiljø og lærere mye å si for adferden til et barn, men for at det skal fungere optimalt er det viktig å ha med foreldrene på laget. I de fleste situasjonene foregår dette samarbeidet bra, men noen ganger kan det være behov for veiledning fra en tredjepart. Flere av mine informanter beskriver skole-hjem-problematikken som en av de største arbeidsoppgavene de arbeider med. Vi er derfor nå over på veiledning av lærere og foreldre sammen.

5.7 Veiledning av foreldre og lærere til skole-hjem-samarbeid

Hvordan man er som elev har påvirkning fra hjemmet. Flere barn og unger kan ha med seg opplevelser og erfaringer fra hjemme som kan være uheldig for deres rolle på skolen. Enten om det er måten man er sammen på hjemme eller foreldrenes tilstedeværelse. En av mine informanter snakker om at alle mennesker har en ryggsekk med erfaringer og «verktøy» for å overleve. *Også har alle med seg hver sin ryggsekk, og det er foreldre som kan ha en ryggsekk.* For noen er denne ryggsekken tyngre enn andre.

En annen informant skildrer utfordringene med hjemmesituasjoner som følgende:

«Også er det det med lite veiledning fra hjemme. Det ser jeg som en jevn gjentakende faktor, som jeg synes går igjen ganske mye. Lite samtaler om ting hjemme. Hvis du er snakka til fra foreldrene, så er du bare snakka til. Du er ikke snakket med. Det er ikke snakket om: jammen hvis du «Ola» gjør slik, hva tror du hun synes da da? Altså, en unge som aldri har blitt snakket med på den måten. Hvordan skal man da ha evne til å sette seg inn i hvordan andre føler ting. Det er jo et arbeid vi driver med på skolen fra de er små, men det er viktig at hjemmene er med og arbeider litt likt på akkurat det.»

Jeg velger videre å skildre viktigheten ved det å ha et trygt og god hjem med følgende sitat.

«Hjemmesituasjonen er med på å påvirke situasjonen. Både den som utsetter andre for det og den som blir utsatt selv. Klart, har du da foreldre som du er trygge på og som du kan prate med alt om, så blir det mye fortere tatt tak i det. Men har du foreldre som har mye belastninger selv, så blir det mye vanskeligere.»

Vi ser at foreldrenes ressurser kan være avgjørende for om barnet har lett for å utvikle mobbeadferd eller ikke. Men det informantene mine beskriver som utfordrende er forståelsen foreldrene har av dette arbeidet. Det virker her som om foreldrene klager på innsatsen. Skolen ønsker gjerne da veiledning fra en tredjepart.

«Og de gangene vi blir invitert inn er det gjerne fordi at skolen og foresatte ikke arbeider så godt sammen. At man har kommet i en situasjon der man lener seg på hver sine fortellinger, også stemmer de ikke helt. Så generelt, det som vi ser går igjen, er utfordringer innenfor skole-hjem-situasjonen da. At det ofte blir en kamp om sannheten, som vi var inne på.»

Når opplevelsene til skolen og hjemme er ulike kan det fort blir en veldig agitert stemning, og da trengs det noen som kan bidra både til å dempe stemning, men også bare ha noen med et «utenfrablikk». Jeg velger å referere til en av mine informanters utsagn om en slik stemning:

«Lærerteamet har noen eksempler på at elevene har en måte å være sammen på som ikke er ok. Men de er veldig fortvilet fordi de følte at de legger liv og sjel i og hjelpe denne familien her, men de får det ikke til. Og det er mye klaging fra foreldrene. Stadig tilbakemelding på at: «dere følger ikke godt nok med, det er ikke bra nok, jenta mi er utrygg på skolen og dere hjelper henne ikke godt nok». Og den opplevelsen kan man heller ikke ta i fra dem, men da må jo vi hjelpe dem og prøve å få dem i en posisjon som fører til bedre kommunikasjon, men også strukturere noe. For når man er såpass aktivert så blir det litt sånt kaos, masse baller i luften, men ikke så lett å ta det ned. Også blir det litt sånn: «Joho, nehei»-retorikk. «Jammen vi har gjort det», «nei, det har dere ikke». Da kommer man seg ikke videre.»

For å komme seg videre er det derfor sentralt at skolen møter klagen eller bekymringen, som ofte handler om misnøye med skolemiljøet, med en gang. Da slipper man at det oppstår konflikter. Mine informanter som brukes som veiledere er her med i avklaringsmøter, både med lærerne og foreldrene, sammen og hver for seg. Dette for å kunne bidra med veiledning på best mulig måte. Det som her kommer frem fra mine informanter er at det er skolen som må være den profesjonelle parten. Men samtidig er det viktig at foreldre kanskje åpner opp for en bredere forståelse. Dette er forklart med følgende to sitat.

«Men vi er jo veldig klar på at det er skolen sitt ansvar, for skolen er de profesjonelle. Man har lov til å bli aktivert, og man har lov til å si til en kollega at: «det her synes jeg er vanskelig», men i møtet med foreldrene så må man ta opplevelsen til familien og barnet på alvor.»

«Det viktigste er at man oppnår tillit i det skole-hjem-samarbeidet, også skal man ha som utgangspunkt at de aller fleste gjør så godt man kan. Selvfølgelig skal lærerne tilby hjelp, men de skal ikke legge inn skytset sine der. De skal legge inn skytset sitt på å lage trivsel i klasserommet. Det veileder vi dem på.»

Betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid er stor for barn og unge, men dette forutsier at også foreldrene har en aktiv rolle. De fleste foreldre har generelt stor tillit til de pedagogiske samfunnsinstitusjonene, og dette kan føre til at foreldrene overlater flest mulig av oppgavene til skolen. En slik tilnærming vil føre til liten grad av involvering fra foreldrenes side. Det er derfor her viktig at man unngår dette, og at foreldrene innser sitt ansvar. Det handler om et felles ansvar for eleven. Felles ansvar handler om å gi og ta for begge parter. Når informantene mine beskriver denne arbeidsmåten skildrer de en positiv effekt. Det kan virke som om foreldrene i dagens samfunn har en større forståelse av hva lærere arbeider med, og hvilke ressurser de har. Samtidig har det blitt en bedre forståelse av hverandres ståsted. Dette kan konkluderes med sitatet nedenfor.

«Vi har fått til et bedre skole-hjem-samarbeid, som har skapt mer kommunikasjon og åpenhet. For det er litt sånn, forståelse av andres ståsted.»

5.8 Diskusjon: Tilnærmingene rundt mobbeadferd i skolen

Når man snakker om å forebygge mobbing dreier det seg om å hindre problemutvikling og å fremme positiv utvikling. Det må derfor utvikles rutiner og prosedyrer i arbeidet med mobbing, samt at man vet hvem som skal gjøre hva, og når det skal gjøres. Dette er sentralt å vite noe om for å svare på andre del av problemstillingen *På hvilke måter kan man arbeide med denne adferden?* Denne diskusjonsdelen vil derfor belyse det mine informanter beskriver som tiltak, og negative og positive sider ved disse. Samt deres og min opplevelse av funksjon.

I diskusjonsdelen av kjennetegn på mobbeadferd konkluderer jeg adferden som en indre og ytre kamp om tilhørighet i et miljø. På bakgrunn av dette ser jeg på både direkte og indirekte tiltak som sentralt i arbeidsmåten ved fenomenet mobbing. Den direkte arbeidsmåten er sentral fordi der er elevene selv med i arbeidet, og man vil dermed få inn elevperspektivet på adferden. Indirekte arbeid er også viktig fordi denne type arbeid legger til rette for gode skolemiljøer. Spørsmålet er hvordan tiltak voksne i skolen og foreldre skal sette til verks for en generasjon som vokser opp under stort press til forventninger. Hvordan kan voksne kommunisere best mulig med barn og unge og forstå den kulturen de vokser opp i?

5.8.1 Direkte arbeidsmåte med mobbeadferd

Som vi vet utgjør skolen en stor del av hverdagen til barn og unge, og blir derfor en sentral arena i arbeidet med forebygging av mobbing. Som lærer kan det noen ganger virke overveldende å få gjort alt arbeidet, både faglig og sosialt. Det har derfor de senere årene blitt ansatt flere sosialarbeidere og miljøterapeuter i skolen (Håvie, 2012). Disse har mulighet til å arbeide kontinuerlig med de sosiale problemene, både i samarbeid med lærerne, men også ved å ha egne arbeidsoppgaver. Det er disse egne arbeidsoppgavene som en sosialarbeider har jeg ønsker å drøfte rundt i dette kapittelet. Arbeide jeg her konsentrerer meg om dreier seg om å henvende seg til eleven med mobbeadferd med et ønske og målsetning om å forstå og forandre situasjonen som han eller hun lever i. Denne forståelsen, ved rett og slett vise tilgjengelighet og omsorg, vil kunne være med på å forandre den som mobber sin væremåte, og til å bli et bedre menneske med andre «verktøy». Et slikt arbeid handler videre om at eleven med mobbeadferd skal forstå at uakseptabel adferd som mobbing ofte er, ikke trenger å være løsning på frustrasjonen. Et tiltak som mine informanter beskriver som vesentlig i dette arbeidet er individuelle samtaler.

Når mine informanter beskriver tiltaket *individuelle samtaler*, så skildrer de mye om det og rett og slett takle livet. At man som barn har «verktøy» til å takle både opp- og nedturen på en

bra måte. Sosialarbeiderne bruker da kommunikasjon og tilstedeværelse for å hjelpe elevene med dette. Hovedinnholdet i disse samtaler dreier seg derfor om bevisstgjøring rundt egen adferd. Fordelen ved at en sosialarbeider tar seg av denne type samtaler og ellers sosialt arbeid kan begrunnes med deres kunnskap om sosiale og individuelle problemer, samt relasjonskompetanse og kommunikasjonsferdigheter. Tross dette er det viktig at lærerne er informert om tiltakene og hvordan det fungerer. For det er ikke til å komme unna at kontaktlærerne er de voksne som er nærmest elevene på skolen til enhver tid. En av mine informanter sier at *alle lærere må tenke at de er sosiallærere*. Og dette tror jeg er riktig, for man kan ikke som lærer tenke «dette er et sosialt problem, dette må sosialarbeiderne ta seg av». En annen av mine informanter beskriver elever som en helhetlig pakke. De som arbeider i skolen må ta imot hele pakken, uansett. Og denne pakken må deles mellom de ansatte ved at man fokuserer på hele situasjonen til eleven. Både når det gjelder kapasitet, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Og for at man skal klare å oppnå et slik helhetlig arbeid rundt en elev er det vesentlig med samarbeid, men at man innrømmer hvem som er mest kompetent til hvilket arbeid.

På grunn av at mobbeadferd ses på som kontekstavhengig beskrive informantene mine viktigheten ved neste tiltak som er *gruppearbeid*. Slik jeg tolker mine informanter fungerer gruppearbeid nærmest likeså bra som direkte arbeid med individer. Kan dette forklares eller er det bare tilfeldig at mine informanter opplever det slik? Jeg velger å tenke at dette er fordi mobbing ofte handler om å finne sin plass i gruppen, og at man alltid søker etter en plass og en følelse av tilhørighet.

Derfor når man snakker om det sosiale problemet i grupper så kan elevene få en annerledes forståelse av fenomenet, samt hvordan andre i gruppen føler det (Haugsgjerd et.al., 2009). Videre, når informantene mine skildrer tiltaket beskriver de at de ofte tar ut jentegruppen eller guttegruppen, og har samtaler med disse hver for seg. Det jeg ser mindre av er samtaler med hele klassen. Er dette fordi at hvis man blander kjønnene så blir det vanskeligere å få til gode samtaler? Eller er det rett og slett ikke bevisst, men det har bare blitt slik? Spesielt jentegrupper hjelper jentene til å bli tryggere på seg selv og på de andre jentene. Her kan de lære å bygge gode relasjoner på en vennlig måte, og ta med seg dette forebyggende virkemidlet videre i livet. For det man ser, og som mine informanter skildrer, er at tilhørighet er et sterkere perspektiv blant jenter. Og at det er flere mobbe- og krenkelsessaker som handler om jenteproblematikk (Haugsgjerd et.al., 2009). Men er det forskjell på jente- og gutteproblematikk? En informant beskriver forskjellen ved at *gutter mobber mer for å få*

status, og jenter mer for å komme innenfor i en gjeng. Det man da ser, er at gutter også kan ha behov for samtaler om gode relasjoner og sosialfaglighet. Videre beskriver samme informant at det «*handler om et utrygt skolemiljø hvor det handler om å se både jenter og gutter sammen.*» Jeg tolker dette som om man er i ferd med å gå litt bort fra den oppfatningen om at jenter og gutter har forskjellige måter å være sammen på. Er man i dag mer åpen for at det kan skje både hos gutter og jenter? At dette synet har forandret seg velger jeg å tolke med at man nå har et mindre skille mellom gutter og jenter i klassemiljøene. At man velger å se på hele klassemiljøet som en gruppe er nok positivt, og kan muligens hindre en del maktkamper og kamper om vennskap og selvhevdelse. Jeg tror derfor det kan være sentralt å ta samtaler med hele klassen, da i tillegg til gruppesamtaler og individuelle samtaler.

Mesteparten av slik type arbeid handler som vi skjønner om *endringsarbeid*. Det handler om å gi elevene et litt annet syn på mobbing og det å skape gode relasjoner. For noen kan nok denne endringen være en lang prosess med både utfordringer og problemer. Det mine informanter beskriver som viktig her er å gi elevene som har en indre og ytre kamp med seg selv en ny rolle i miljøet. Det handler her om å gi elevene kunnskap om hvordan man for eksempel kan få en positiv rolle og følelse av selvhevdelse uten å trække ned på andre. De fleste barn og unge forstår det slik at for jeg skal komme opp, så må noen andre gå ned. Dette er noe som barn og unge trenger veiledning på fordi de er alle sammen i roller hvor de kjenner på et stress om hvordan han eller hun skal være, og hvordan de skal holde seg i «varmen» og i fellesskapet. Dette kan føre til at man blir litt trakasserende, utprøvende og ekskluderende mot andre. Mine informanter mener at sånn vil det alltid være, men hvordan kan vi da hindre at slike roller og statusforskjeller fører til mobbing og krenkelsers? Jo, nettopp med bevissthet av roller og rolleforandring. Ved å erstatte den rollen elevene har eller har fått foregår det en rolleforandring. Som sitatene i analysedelene sier handler dette rett og slett om endring av egen opplevelse. Hvis man for eksempel har en negativ rolle i klassemiljøet hvor i tillegg mye av tilbakemeldingene fra lærerne er negative, så handler det om å gi denne eleven en annen rolle som er mer positiv slik at eleven opplever positiv respons og mestring. Da kan det ofte handle om selvtillit og selvfølelse, og hvordan man skal håndtere konflikter. Hvordan sier man fine ting til hverandre og hvordan være en venn. Det handler om bevisstgjøring og det å ta gode valg for seg selv. For meg så virker det som om det er nettopp dette barn med mobbeadferd kan trenge.

Jeg får videre et inntrykk av at mobbeadferd uttrykkes ved samhandlingsproblemer, og at det handler om at barn har en utfordrende og dårlig måte å være sammen på. Dynamikken og

kulturen i klassemiljøene handler om at alle må finne sine roller, og finner man ikke sin rolle eller plass så er man villig til å utnytte situasjoner for å finne sin rolle. Jeg tror derfor mye at arbeidet rundt slike samhandlingsutfordringer bør dreie seg om å skape gode klassemiljøer hvor det er rom for at alle skal finne sin rolle på en rettferdig og fin måte. I min forskning beskrives det mye arbeid med rolleforandring, og det å gi elevene kunnskap om hvordan man kan få en positiv rolle i et klassemiljø uten å trække ned på andre. Dette kan være avgjørende da det virker som om alle er i roller hvor vi kjenner på et stress om hvordan vi skal være, og hvordan vi skal holde oss i «varmen» og i fellesskapet. Så her handler arbeidsmåten om å veilede og gi elevene kunnskap om hvordan skape gode klassemiljø og hvordan være en god medelev. En informant beskriver også et tiltak hvor man gir bestemte elever roller som de kaller «trivselsledere». Disse elevene får da en rolle fra sosialarbeiderne eller lærerne om å være ekstra opptatt av samhold og tilhørighet i klassen. Når elevene selv får et slikt ansvar kan det gjøre at man faktisk ser viktigheten ved det. Tross dette har jeg en formening om at det å skape gode klassemiljøer bør være noe voksenstyrt. Sosialarbeiderne snakker her om å legge til rette for mestring og regulering av elevene som er litt uheldig med sine roller i miljøet.

Når sosialarbeiderne i skolen skal legge til rette for et godt miljø i skolehverdagen ved å endre hvordan elevene samhandler kan det være til stor hjelp å samarbeide med foreldrene. Som beskrevet i presentasjonen av empirien så var det flere av mine informanter som stilte seg spørsmål om det var noe hjemmene kunne gjort for å bedre situasjonen. Å gi foreldrene «lekser» ser jeg på som et fornuftig tiltak da det nok vil engasjere både foreldrene og barna på en annen måte enn om tiltaket bare foregikk i skolehverdagen. Samtidig vil det ha en positiv betydning for samarbeidet hvis foreldrene også har en aktiv rolle (Drugli og Nordahl, 2016).

Spørsmålet videre er om en slik arbeidsmåte forandrer mobbeadferden som kommer til uttrykk? Ja, fordi jeg mener at det å faktisk snakke ærlig om samhandling, både individuelt og i grupper, vekker noe hos elevene. For innerst inne ønsker faktisk alle at man skal ha det fint sammen i en klasse. Og det er kanskje derfor det blir slike kamper om vennskap og makt også, fordi man har et så sterkt ønske om å få en følelse av tilhørighet i klassen. Men samtidig tror jeg også at slikt arbeid med samhandling kan være utfordrende og vanskelig da barn og unger har en helt spesiell måte å være sammen på i en klasse. Uansett om man forsøker å forandre kulturen og rollen i et klassemiljø, så vil det til syvende og sist være elevene selv som sitter med «makten». Roland (2007) beskriver samhandlingsmønstre som vanskelig å endre.

Slike arbeidsmåter jeg nå har referert til bygger på elevenes ressurser og styrker, og målsettingen er økt livskvalitet hos elevene. Dette handler om å forstå og håndtere utfordrende situasjoner rundt elevene (Kleppe, 2015). Det man ser er at de fleste arbeidsmåtene inneholder kommunikasjon og samtaler hvor målet er både læring, trivsel og endring. Hvorfor man ser på samtaler som en god arbeidsmåte kan begrunnes med at barn og unge stadig møter både ukjente og kjente mennesker og omgivelser som påvirker dem på ulike måter, og noen ganger treffes de på måter de ikke helt har oversikten over. Akkurat dette er det interessante og det stimulerende med å arbeide med barn og unge i skolen. Hvis de voksne tør å lytte, tør å være nysgjerrige, tør å tenke at voksnes sannhet kanskje ikke er den eneste, ja da vil de treffe elever som vil gi nye tanker, nye handlingsmuligheter og kanskje ny kunnskap (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). Så uansett om man arbeider med individet i individuelle samtaler eller om man arbeider med rolleforandring eller samhandlingsproblemer så handler mye om kommunikasjon og forståelse av hverandres ståsted. For å fungere i dagens samfunn er kommunikasjon sentralt. Dette fordi kommunikasjon fungerer som et redskap som man bruker for å tilpasse seg ulike miljøer og for å finne tilhørighet i forskjellige grupper. Lærer man dette som barn på skolen tar man med seg dette videre i livet. Jeg mener i tillegg at ved å kommunisere sammen så unngår man usikkerhet, kamp om vennskap, status og tilhørighet ved at man har en annen forståelse fordi man snakker sammen om det.

5.8.2 Indirekte arbeidsmåte med mobbeadferd

Jeg har nå beskrevet hvordan man på mest mulig måte kan arbeide med mobbeadferd på en direkte måte. Men hva så om det er systemet rundt individene som burde få veiledning til endring. Hvilke tiltak bør da settes inn? Når man arbeider med å forebygge mobbeadferd på systemnivå handler mye om håndtering av skolemiljøet og arbeid med å få til et godt skole-hjem-samarbeid. Det er sannsynlig at arbeid mot mobbing i skolen vil få et løft dersom en legger sterkere vekt på forebyggende miljøarbeid og lærerens lederansvar. I virksomheter der miljøarbeid har høy prioritet, forebygger dette mobbing og uro og legger til grunn for trygghet og fornøyde barn og unge (Sandsleth, 2007).

Når jeg tidligere beskriver mobbeadferd så kan denne adferden tolkes som om disse elevene sliter med å takle en indre frustrasjon i kroppen. Mye av denne indre frustrasjonen kommer fra en ytre frustrasjon i miljøet. Det er derfor sentralt at de voksne som er tilstede i disse miljøene har teknikker for å løse frustrasjonen eller problemene. Men hva skjer når de voksne, i dette tilfelle lærerne, ikke har tillært seg teknikker eller måter å se og forebygge mobbeadferd på? Hvem skal veilede, og hvordan? Mine informanter, som arbeider i et

veiledende team, arbeider mye med å veilede lærere til å avdekke mobbeadferd. Figur 1 (s.18) viser dette som et viktig punkt i Handlingsløypa utviklet av skoleteamet på Dagskolen. Denne handlingsløypa bidrar til at lærerne får veiledning på hvordan de på best mulig måte kan avdekke mobbeadferd. For å lykkes med denne veiledning er det nødvendig å fortelle lærerne at de må se mer enn bare de enkelte krenkelsene eller adferden. En må finne mekanismene i det som skjer, altså hva som skjer på systemnivå (Mosand og Moen, 2017). Det viktige her er at de voksne stiller spørsmålet «hvorfor», og ikke bare ser på selve situasjonen. Spørsmålet er hvor langt man kommer med å avdekke det som skjer i miljøet hvis man ikke vet hvordan man skal arbeide videre? Det man ser er at det er av funksjon å bli veiledet utenfra. For noen lærere kan nok det å bli veiledet utenfra virke både som en lettelse, men også frustrerende. Noen lærere ser nok helst at de vil ta saken i egne hender, mens andre innser at de trenger hjelp. Og dette er nok logisk, for det er ingen miljø saker eller lærere som er helt like, derfor vil nok også arbeidsmåten og behovet være ulikt. Men det man ser som kan være fordelene ved at man blir veiledet «utenfra» er at lærerne får bistand. Dette fordi jeg velger å se på lærerne som en del av miljøet, og dermed kanskje også som en del av problemene som ligger i det. Dette fordi lærerne kjenner klassen og elevene som individ godt, og dermed er det nok utfordrende for lærerne å ikke ha noen fordommer. For meg virker det som det kan være fornuftig at noen utenfra, med annen erfaring og kunnskap, bidrar med å endre miljø. Hvorfor, begrunner jeg med at de kan komme til å se ressursene som er i klassen på en annerledes måte enn de som står i det selv. For det er ikke alltid lærerne vet eller ser hva som skal til. Samtidig kan nok også store utfordringer noen ganger løses ved enkle grep, det er bare det at lærerne ikke ser mulighetene.

Et eksempel på dette kan være snu-metoden hvor skoler og lærere får hjelp fra andre instanser utenfor skolen. Erling Roland (2018), som har utarbeidet metoden, sier at dette kan virke noe spesielt siden det er lærerne som vet best hvordan klasse miljøet er. Man kan jo her stille seg kritisk til hvordan et team eller en veileder fra utsiden skal komme inn og i løpet av noen måneder klare å bidra til at et klasse miljø endres. Men det som her er viktig å påpeke, som også mine informanter stadig påpeker, er at det er lærerne som gjør jobben. De trenger bare litt veiledning og flere «hoder» å tenke med. Spørsmålet er her om hvorfor lærerne trenger veiledning? Er det i så fall fordi de mangler sosialfaglig kompetanse, eller er det rett og slett fordi de blir for tett på miljøet de skal forsøke å endre? Jeg har en formening om at det muligens handler om begge deler. For man kommer ikke unna at lærere har mindre sosialfaglig kunnskap enn for eksempel sosialarbeidere. På grunn av dette blir det ekstra

utfordrende når man i tillegg er en del av miljøet. Jeg mener vi rett og slett skal la lærere være lærere ved at de er trygge og stabile i sin del av arbeide. Og at de heller tør å innrømme når de trenger hjelp eller bistand med sosiale utfordringer i miljøet. Jeg tror dette kan føre til at alle blir tryggere, og at det dermed fører til mindre uro, usikkerhet og kamp i miljøene.

En annen arbeidsmåte når man arbeider med å forebygge mobbeadferd på systemnivå handler om å veilede foreldre og lærere til å forstå viktigheten ved et godt skole-hjem-samarbeid.

Teorier, Opplæringsloven og mine informanter beskriver dette tiltaket som sentralt for bedre læring og sosial utvikling for elevene. For at samarbeide skal fungere er det viktig at begge partene har en aktiv rolle som innebærer engasjement, tillit og forståelse (Drugli og Nordahl, 2016). Når mine informanter skildrer dette tiltaket så skildrer de behovet på bakgrunn av uenigheter mellom foreldre og lærere. Begge partene sitter da med sin forståelse om hva som er rett og hva som burde gjøres for å endre situasjonen, men klarer ikke å se hverandres situasjon. Dette forårsaker at de blir sittende på hver sin «tue». Er vi i dagens samfunn blitt såpass selvsentrerte at vi ikke klarer å sette oss inn i andres situasjon? De gangene det veiledende teamet blir kontaktet er det som regel dette som er hovedsaken. Skolen og foreldrene har da kommet i en situasjon der de lener seg på hver sine forestillinger, også stemmer de ikke overens. Det blir dermed en kamp om sannhet hvor begge parter nok har en tendens til å bare se seg selv og sin sak. Det er ikke uvanlig at foreldrene her kommer i forsvar, og mener skolen/lærerne har skylden i problemene. Skolen kan da lett havne i forsvarsposisjon og slik kommer man ikke videre (Gustavsson, 2006). Det som det her trengs veiledning på er rett og slett å åpne opp sitt eget syn og til å se løsninger. Utfordringen kan også her være at man selv står i det miljøet eller problemet som skal endres, og dermed er det behov for veiledning fra noen på utsiden. På denne måte kan man si at man har behov for veiledning. Spørsmålet er videre om noen fra utsiden kan få et komplett bilde av situasjonen ved at andre beskriver det?

I slike situasjoner gir nok mest sannsynlig foreldrene uttrykk for at det er de som kjenner ungene sine best, og dermed vet hvilke tiltak som kommer til å fungere. Men det de kanskje ikke vet så mye om er hvordan barnet og resten av klassen samhandler. Her er det nok lærerne som vet best. Ut i fra dette kan det virke som å komme inn som tredjepart kan være både utfordrende og frustrerende da man havner midt i en sannhetskamp. Det som mine informanter her beskriver som relevant er at de må veilede til et tillitsfullt samarbeid. Begge parter må faktisk forstå at begge to sitter med relevant kjennskap til barnet og situasjonen, derfor må man ha forståelse for dette. Og det må «komme på bordet» at man har et ønske om

å løse elevens problemer sammen med foreldrene. Og at det ikke handler om å fordele skyld, men å se at årsakene kan være sammensatte. Men er det så lett som det, at man kommer inn og veileder til enighet og tillit?

Skolen, og lærerne, må innse at når de opplever misnøye fra foreldre så må de møte klagen og bekymringen. Spesielt når det er mobbing inne i bildet. For når foreldrene får en følelse av at skolen ikke tar tak i hendelser som omhandler deres barn, så skaper det frustrasjon. Når slike ting skjer er det derfor nødvendig at foreldrenes bekymring blir håndtert på en profesjonell måte. I praksis betyr det at skolen straks må sette inn tiltak som sørger for at for eksempel mobbingen opphører. Det er skolens ansvar å møte foreldrenes fortvilelse på en forståelsesfull og profesjonell måte. Skolen representerer det offentlige, og derfor settes det krav til skolens møte med enkeltmennesket (Sandsleth, 2007). Det handler om å ta ansvar og vise tillit ved at man opptrer profesjonelt så langt det går. Når man ser at dette ikke går lengre er det derfor sentralt at fortsetter å være profesjonelle ved at de søker veiledning og hjelp. Dette kan nok redde flere skole-hjem-samarbeid. Men samtidig er det til stor fordel, og sentralt, at foreldrene er aktive og vet hva som foregår, også i skolehverdagen. Dette kan ha mye å si for elevenes sosiale utvikling og atferd.

Spørsmålet vil også her være om en slik arbeidsmåte vil forebygge mobbing og mobbeadferd? For noen, inkludert meg selv, vil nok det å arbeide med mobbeadferd på systemnivå virke litt svakt når man snakker om å forebygge mobbing. Men samtidig, når man vet at mobbing i stor grad handler om hvordan barn og unger samhandler, og hvordan de lever sammen i et miljø, så handler mye av det forebyggende arbeide om å legge til rette for nettopp gode og trygge miljø. Og her er lærerne og foreldrene viktige bidragsytere. Disse arbeidsmåtene som inneholder veiledning bygger på det at noen andre som ser dine ressurser og fordeler. For likevel om man som lærer og foreldre har flere sterke sider som kan bidra til forebygging av mobbeadferd ved å legge til rette i miljøet, så er det ikke sikkert man ser det selv. Vi ser nok en gang utfordringene ved å stå i situasjonen selv, og samtidig skal kunne arbeide med det. Man ser her viktigheten ved samarbeid og tverrfaglighet.

6.0 Tverrfaglig samarbeid

Det er i dagens samfunn nødvendig å tenke helhetlig når det gjelder barn og unge. En slik helhetsforståelse vil gi utgangspunkt for en fornuftig funksjon- og arbeidsfordeling. Denne fornuftige arbeidsfordelingen er et mål i tverrfaglig samarbeid (Glavin og Erdal, 2010). Jeg ønsker i dette kapitlet å ta for meg hva mine informanter mener om behovet for tverrfaglig samarbeid. Jeg synes dette er en interessant diskusjon når arbeidsmåtene til mine informanter i en viss grad kan deles i to. Samtidig er det også interessant når informantene mine innehar ulike utdanningsbakgrunn.

6.1 Behov for tverrfaglig samarbeid?

Vi vet at forekomsten av mobbing i stor grad foregår i skolen, og at det de siste årene har vært stabile tall. Samtidig vet vi at mobbing er et komplisert og komplekst problem. Her er det nødvendig å stille spørsmål om læreren har både kunnskap og ressurser til å takle problemene på egenhånd? Mobbing er et sosialt problem, det er derfor større mulighet til å få fram et helhetlig bilde av situasjonen ved et tverrfaglig samarbeid i skolen. Som vi allerede vet må det arbeides både direkte og indirekte rundt mobbeadferd. Lærere, sosialarbeidere og foreldre må derfor kunne samarbeide. Dette for å kunne vurdere hvordan barnet egentlig har det, og for å få et helhetsinntrykk av situasjonen. Når flere yrkesgrupper sammen med foreldrene og barnet selv, arbeider sammen, vil de forskjellige kompetansene og erfaringene sørge for et godt tverrfaglig samarbeid. Det tverrfaglige samarbeide vil også føles trygt og støttende for de ulike partene da man arbeider sammen mot et mål, samtidig som arbeidet mest sannsynlig blir av høyere kvalitet.

6.1.1 Kompetanse eller personlig egenskap?

I tillegg til å se viktigheten og behovet for tverrfaglig samarbeid spør jeg informantene mine om hvilke kompetanser en som arbeider med mobbeadferd bør ha. Jeg var her nysgjerrig på om de mente at alle, uansett utdanning og kompetanse, kan takle en elev med mobbeadferd. Eller trengs det spesifikk kompetanse? Her virker det som om mine informanter er litt splittet i meningen. For mens noen beskriver viktigheten ved gode kommunikasjonsferdigheter og utviklingspsykologi, så beskriver andre viktigheten med de personlige egenskapene.

«I hvert fall gode kommunikasjonsferdigheter, og dette å være fleksibel og ydmyk. Spesielt i møte med unger og foreldre. Være fleksibel, prøve å snu alle steiner.»

En annen ser på kompetanse som følgende:

«Det er ikke så viktig om man har master i spes.ped. liksom, men det har noe med de personlige egenskapene du har, den empatiske forståelsen i møte med situasjoner som utfordrer deg. Og at du har evner til å se strukturer og måter å løse det på.»

Jeg velger å konkludere disse to sitatene med at begge kompetansene må inn i bildet. Like selvfølgelig som relevant utdanning og kunnskap er personlige egenskaper. Jeg tenker det ikke er optimalt om man som sosialarbeider har en litt hovmodig og «kald» personlighet, men at det er mer positivt at man i tillegg til faglig kompetanse har en omtenkstom og god personlighet. Jeg synes en av mine informanter beskriver dette fint i sitatet nedenfor.

«Enten det var lærer, pedagog, sosialfaglig, uansett hva du arbeidet med da. Så løftet hun opp varme. Det å være varm som en egenskap. Fordi det blir aldri, og jeg har vært på mange jobbintervju oppgjennom, og jeg har aldri tørt og sagt det er en egenskap jeg har. Fordi jeg har ikke følt at det har vært faglig nok. Når det blir spurt, sånn standard, hva vil du trekke frem som dine sterke egenskaper eller sterke sider, så er det lett å si: ja, jeg er ganske strukturert eller ja, litt sånn ting. Jeg har ALDRI tørt og sagt at jeg anser meg selv som en varm person som ungene får tillit til. Det har jeg aldri tørt og sagt fordi jeg har ikke følt det har vært faglig nok. Nå synes jeg, ja, jeg ble så glad når hun løftet varme fram.. Fordi jeg kjente det at, farken, det er en viktig faktor.»

Diskusjonen rundt flere yrkesgrupper i skolen har vært synlig de siste årene, både i media og i fagmiljøet. Spørsmålene som diskuteres dreier seg om behovet av flere sosialarbeidere tilgjengelig i skolehverdagen, eller om det må til en kompetansendring i lærerutdanningen. Jeg har valgt å ta denne diskusjonen med mine informanter, og ønsket å få frem tanker og meninger rundt tverrfaglig samarbeid i skolene. Siden mine informanter kan deles opp i to grupper med forskjellige arbeidsmåte synes jeg det fortsatt er interessant og beholde de to gruppene og se om de har forskjellige syn på det. Hva sier de som allerede er ansatt i skolen og hva sier de som arbeider utenfor?

6.2 Hva sier sosialarbeiderne som er ansatt i skolen om tverrfaglig samarbeid?

En sosialarbeider som med sin utdanning kan arbeide med etiske spørsmål og forholde seg til individ, familie og samfunn, og i tillegg har kunnskap om psykososiale teorier, gruppeprosesser og konflikttarbeid, ses på som en viktig resurs i skolen. Spesielt i hendelser med mobbing. Dette sier det teoretiske grunnlaget oss (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). Men hva sier egentlig sosialarbeiderne selv? På følgende side siterer jeg noen av mine informanter.

«Jeg tror det er nyttig å ha ulike perspektiver inn i skolen. Man kan se det er positivt å ha kommunikasjon med noen som ikke er lærer også. Det er flere dyktige som er inne med andre bakgrunner, som kan være veldig nyttig å få inn i en kartlegging av eleven. En som ser på de tingene som fungerer. For ofte blir man opphengt i faglig mestring, eller organisering og struktur, også glemmer man litt livet for øvrig. Så det handler om å finne muligheter innenfor skolens rammer, og tørre å komme seg ut av A4-teknningen.»

«Jeg mener det ikke er en spesifikk kompetanse som er riktig der. Jeg tror på verdien av tverrfaglighet. Jeg tror på det, som en styrke for den enkelte bruker. Punktum. Jeg tror ikke min kompetanse er den eneste riktige. Jeg tror ikke pedagogisk fagbakgrunn er den eneste riktige. Jeg tror ikke helsefaglig bakgrunn, type helsesøster, er den eneste riktige. Men jeg tror at sammen så greier vi å møte utfordringer og problemer på en helt annen måte. Men da må vi være villige til å dra sammen.»

Det virker for meg som om mine informanter absolutt ser behovet med arbeidet de gjør. Men flere gir også uttrykk for at veien dit ikke har vært lett.

«Rektor sier det at utdanningsdirektoratet sier at det er mer og mer kompleksitet, og det vil bli behov for litt andre faggrupper inn i skolen, men at skolen henger litt etter på å skjønne det selv. Og det er litt fordi pedagogene står veldig, veldig sterkt. Utdanningsforbundet står ekstremt sterkt i skolen og har nok, nå banner jeg litt i kirken, men har litt motstand i seg for å ta inn andre faggrupper. Litt sånn profesjonskamp nesten.»

Det som mine informanter videre beskriver som aktuelt er det at man ikke må skille på ansvaret og si at «du har ansvar for det, og vi har ansvar for det». For det er det som er poenget med tverrfaglig samarbeid, at man arbeider på kryss og tvers med samme tiltak. Man må unngå at det tverrfaglige samarbeidet blir en fallgruve.

«Det å få flere sosialarbeidere inn i skolen, ser jeg på som et pluss. Det som kan være en fallgruve er at hvis læreren tenker at han eller hun skal gjøre mindre. For sosialarbeiderne skal bare være med å hjelpe de som er pedagogisk utdannet til å fortsette å være gode forebyggere. Det er flere skoler som for eksempel har miljøarbeidere, men man må passe på at det ikke blir sånn at han har ansvaret for alt som har med det sosiale å gjøre.»

Tross utfordringer og sentrale ting å være obs på er mine informanters opplevelse av funksjonen positiv. De er glad for at både skolene og lærerne ser behovet for at de trenger bistand i skolehverdagen, spesielt når det kommer til utfordrende adferd hos elevene.

«(...) og da var jo lærerne her helt rystet og: «kjære vene, det øker så på.» Og da var det en kollega av meg som sa: «nei, jeg tror det har vært like mye alltid, men vi har ikke sett det.» For det er noe med at vi ser med litt forskjellige «briller». Og det er så bra, for mine briller er ikke riktig. Men mine briller i lag med andre sine briller gagnar barnet. For det er ikke slik at sosialfaglig tilnærming er den eneste riktige, men at vi i lag. Kommer min her og deres der, så blir vi kjempesterke. Også blir vi komplette, og det blir et nett som ikke ungene faller igjennom. Fordi vi greier å fange opp, og det er så gull verdt altså.»

6.3 Hva sier det veiledende teamet om tverrfaglig samarbeid i skolen?

Når vi nå skal over på hva det veiledende teamet sier om tverrfaglig samarbeid virker det for meg som om at de absolutt ser behovet for tverrfaglig samarbeid, men at de i tillegg ser like mye behov for å endre utdanningen til lærerne. Dette fordi det i bunn og grunn er lærerne som er elevene nærmest. Samtidig ser de behovet for deres arbeidsmåte ved at det er noen som kommer utenfra og kan se på situasjonen eller adferden med litt andre «briller» enn læreren.

«Alle lærere må tenke at de er sosiallærere. De viktigste helsearbeiderne i Norge for barn og unge, er de som arbeider i barnehage og skole. Og det må vi ta innover oss, for det er de som er nærmest de til enhver tid, og skal hjelpe dem, og legge til rette for at de har det trygt og godt. Men det jeg tror, er at det må en kompetanseheving til. Man skal ikke tenke på det sosiale og undervisningen som to forskjellige ting. Man må se på det som noe skal være sammen, og som skal fungere sammen. For hvis man får til trivsel og trygghet i klasserommet, så vil man legge til rette for læring. Da vil de komme som en naturlig konsekvens.»

For meg virker det som om det veiledende teamet ønsker en bredere forståelse og større kunnskap hos lærerne når det gjelder det sosialfaglige. De forteller videre at nyutdannede lærere muligens ikke er forberedt på hva de møter. De beskriver at dette kan føre til at lærerne kanskje ikke alltid klarer å oppfatte hva som skjer eller vet hva de skal se etter, og at de heller ikke vet hvilke tiltak som bør settes inn. Er dette fordi de ikke har nok kunnskap om det? Eller handler det om tid og ressurser?

«Det er ikke alltid lærerne ser hva som skjer. Det å ha en person som kommer utenfra og kan se på situasjonen med litt andre briller kan være alright.»

Samtidig skildres det følgende:

«Men så er det sånn at alt skal inn i skolen da. Da er det noe med tid og ressurser. Derfor er det viktig at det er andre instanser inne.»

Informantene mine fra det veiledende teamet beskriver at de faktisk tar et stort ansvar av det å gi læreren den kunnskapen de som sosialarbeidere har. Det virker som om de ser behovet ved å videreformidle sin kunnskap til lærerne slik at de kan legge til rette i skolehverdagen.

«Men man må passe på at den viktige kunnskapen kommer ut til de som jobbes nært med barnet, ellers så lykkes vi ikke med det. Det er det som er litt vår oppgave også, og bringe den empatiske forståelsen og undringen inn. At vi er nysgjerrig på den bakenforliggende årsaken da.»

6.4 Diskusjon om tverrfaglig samarbeid i skolen

«Mange lærere opplever at enkelte elever har så omfattende og spesielle problemer at de ikke får jobbet med det de skal» skriver Tømmerbakken og Gustavsson (2006). Samtidig viser annen forskning oss at lærerne opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse innenfor dette feltet (Borg et.al., 2015). Hvordan skal det da gå med barn og unge som har en utfordrende skolehverdag? Mesteparten av problemene som oppstår i skolehverdagen kan nok løses av lærerne, men det hender de trenger hjelp fra andre som kjenner til flere og andre arbeidsområder og metoder. Dette er ikke bare til fordel for lærerne, men også elevene. For elever betyr tilstedeværelse av for eksempel sosialarbeideren i skolen at de kan få hjelp direkte på arenaen hvor de tilbringer en stor del av sitt hverdagsliv. At sosialarbeideren er en kjent person som elever til daglig kan se i skolemiljøet, og som elevene opplever har tid til å snakke med dem har stor betydning. For ofte kan nok elever ha en følelse av at lærere ikke tar seg tid til den litt annerledes samtalen som kan være viktig for elevene. Man kan her stille seg spørsmålet om læreren noen ganger unngår slike samtaler på bakgrunn av mangel av kommunikasjonskompetanse i samtaler som kan omhandle elvenes sosiale liv? Mange kan nok være nervøse for samtaler rundt vanskelige livssituasjoner, og tror at dette kan gjøre situasjonen verre. Sosialarbeidere derimot, har mer erfaring med at slike samtaler kan lette på elevenes situasjon, noe som videre kan skape prosesser som fører til endring. Allerede her ser vi behovet for tverrfaglig samarbeid.

I intervjuene mine spør jeg mine informanter om hvilken kompetanse en som arbeider med mobbeadferd bør ha. Handler det om personlig egenhet eller er relevant utdanning og kunnskap vesentlig? Svarene jeg får vipper litt begge veier, men med hovedvekt på personlig egenhet. Her trekkes egenskaper som fleksibilitet, empatisk forståelse og varme fram. Kan man tolke dette dit at hvem som helst som er ansatt i skolen kan arbeide forebyggende med mobbeadferd så lenge man er omtenkstom og strukturert? Trengs det egentlig kompetanse innenfor kommunikasjon og relasjonsbygging? Å være trygg og omtenkstom når man skal arbeide med barn og unge er en stor fordel, men er dette nok? Som vi vet handler mye av årsaken til mobbeadferd om hvordan barn og unge samhandler. For å forebygge dette handler det mye om å forstå gruppeprosesser og konfliktarbeid. Og det er ikke til å komme unna at sosialarbeidere har kunnskaper om nettopp dette. Og denne kompetansen passer godt til skolens behov for sosialfaglig hjelp (Gustavsson, 2006). Det virker for meg som om det må handle om en kombinasjon. For kunnskap og personlig egenskap er gjensidig avhengig av hverandre. Ut i fra dette kan man se at den kompetansen en sosialarbeider innehar er til fordel

for skolene. Vi ser altså her på kompetansen som et av behovene som ligger til grunn for tverrfaglig samarbeid i skolen. Samtidig vet vi at lærerne innser at de har for liten kompetanse rundt sosiale problemer. Spørsmålet er på hvilken måte man ser behovet for tverrfaglig samarbeid? Hvorfor jeg velger å stille dette spørsmålet er på bakgrunn av min empiri som viser til to måter å arbeide tverrfaglig på. Er det behov for ansettelse av sosialarbeidere i skolehverdagen, eller er det nok at skolen kontakter et veiledende team når de ser behovet for bistand?

Tverrfaglig samarbeid handler ikke bare om at man utfyller hverandre med kunnskap og erfaringer, men man bidrar med å hjelpe hverandre når det kommer til tid og ressurser også. Men det sentrale her er at lærerne må innrømme at de trenger bistand. Hverdagen for lærere kan ofte være hektiske og stressende, samtidig blir det flere elever med særskilte behov som kan skape uro og usikkerhet i klassemiljøene (Håvie, 2012). Når lærerne merker at det sosiale problemet går ut over det faglig og psykiske hos elevene er det viktig at de innrømmer at det trengs en annen kompetanse inn. Dette bidrar til at lærerne da kan fokusere på det de er best på, det faglige. Samtidig opplever elevene at de blir tatt vare på på både faglig og sosialt. Videre tror jeg at tverrfaglig samarbeid kan være positivt både ved ansettelse av sosialarbeidere i skolen og ved veiledende team fra «utsiden». Det man kanskje kan se som en fordel ved å ha sosialarbeidere tilgjengelig i skolehverdagen er at de kan gripe inn ganske umiddelbart. Når man er avhengig av en annen tjeneste kan det oppstå utfordringer ved at de ikke er tilgjengelig akkurat når behovet melder seg. Man ser her behovet for tverrfaglig samarbeid *inn* i skolen, og ikke bare *med* skolen. Dette fordi man er avhengig av tverrfaglig samarbeid på den måten at det utfyller hverandres kompetanse og ressurser.

Det man i tillegg også ser er at skolen og samfunnet er i endring, og barn og unge har fått en annerledes og mer innviklet måte å være sammen på. Vi snakker her om samhandlingsproblemet. Å arbeide med et slikt problem kan være tidkrevende og avhengig av kompetanse. Man må faktisk derfor styrke den tverrfaglige kompetanse for å møte disse utfordringene. En grunn til dette er at lærere aldri har fått slik kunnskap i utdanningen. I tillegg så har lærerne en helt annen jobb å gjøre, fordi de skal drive med utdanning i forhold til de konkrete fagene og læreplanen. Det er komplett umulig i det komplekse samfunn vi har i dag å satse på at lærerne kan løse alt i skolen (Håvie, 2012). Som min empiri forteller handler forebygging med mobbeadferd om alt fra individuelle samtaler, gruppearbeid og rolleforandring, til veiledning rettet mot lærerne og foreldrene. Se for deg om en lærer skulle hatt dette ansvaret i tillegg til det pedagogiske ansvaret, samt føle på mangel av kompetanse.

«Utfordringene til lærerne er stadig i endring, skolen er i endring og lærerne er i endring» forteller en av mine informanter. Det beskrives også at man kan ikke late som man ikke får hele eleven i skolen. For man må ta imot de elevene man får. Og da er det mange ting som spiller inn. Man må ha noen i skolen som er gode nok til å si slik at man vet hva som foregår og hvilke tiltak som bør iverksettes. For mobbing er et samfunnsproblem like mye som det er et skoleproblem. Og sosiale problemer innenfor samfunnet er det stor grunn å tro at sosialarbeidere er mest rustet til å arbeide med. De tenker litt annerledes, har en annen bakgrunn, annen opplæring, og de tenker ikke så «skolsk» som en lærer ofte gjør.

Ikke bare kan uenigheter om rutiner og selve samarbeide dukke opp, men også oppgavefordeling og ansvar kan by på problemer. Hvilke oppgaver skal læreren ha, hvilke skal sosialarbeideren ha, og hvilke skal de ha sammen? Dette er eksempler på spørsmål som man kan støte på. Samtidig har man gjennom årene hatt utallige faglige samtaler om hvordan lærerens og sosialarbeiderens kunnskap kan møtes i den praktiske skolehverdagen slik at den kan komme elevene til nytte. Å komme inn som sosialarbeider i skoler er nok ikke bare lett. Som en av mine informanter gir uttrykk for så henger skolene litt etter når det kommer til å skjønne at det er behov for andre faggrupper inn i skolen. Dette er nok fordi pedagogene står veldig sterkt i skolen, og dermed kan det bli en profesjonskamp. Dette er et uttrykk for liten forståelse av hverandres fagfelt. I en slik profesjonskamp er det fare for at innholdet og elevenes perspektiv delvis kan forsvinne (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). Dette vil videre føre til et anspent tverrfaglig samarbeid som vil ha motsatt effekt enn det man ofte ønsker med samarbeidet. På bakgrunn av dette handler det mye om forståelse av fenomenet mobbeadferd. Man må her se behovet, og innrømme at et nært samarbeid faktisk kommer elevene til nytte. Teori fra Glavin og Erdal (2010) og mine informanter viser her til at kommunikasjon er essensen i samarbeidet.

Jeg ønsker å avslutte diskusjonsdelen rundt tverrfaglig samarbeid med en spennende fremstilling som kom frem i mine intervjuer. Denne fremstillingen handler om det trengs flere sosialarbeidere i skolen, eller om det trengs en kompetanseheving i utdanningen for lærerne. For samtidig som vi ser behovet for tverrfaglig samarbeid og flere sosialarbeidere inn i skolen, så kommer det stadig også frem at man må ikke glemme at lærerne også er sosiallærere. Jeg velger å gjenta et sitat fra empirien min:

«Alle lærere må tenke at de er sosiallærere. De viktigste helsearbeiderne i Norge for barn og unge, er de som arbeider i barnehage og skole. Og det må vi ta innover oss, for det er de som er nærmest de til enhver tid, og skal hjelpe dem, og legge til rette for at de har det trygt og godt. Men det jeg tror, er at det må en kompetanseheving til. Man skal ikke tenke på det sosiale og undervisningen som to forskjellige ting. Man må se på det som noe skal være sammen, og som skal fungere sammen. For hvis man får til trivsel og trygghet i klasserommet, så vil man legge til rette for læring. Da vil de komme som en naturlig konsekvens.»

Spørsmålet er om dette er nok for å forebygge sosiale problemer som for eksempel mobbing? Hvordan går det hvis lærerne skal ha ansvar for alt? Jeg synes dette er en interessant fremstilling, og at det absolutt er noe å ta stilling til når man snakker om behovet for tverrfaglig samarbeid inn i skolen. Jeg har en formening om at kompetanseheving i lærerutdanningen kan komme godt med, uansett om man også får flere sosialarbeidere inn i skolen. Dette kan føre til et enda bedre samarbeid fordi lærerne da mest sannsynlig har en bredere kunnskap og forståelse av fenomenene. Jeg tror at det er viktig at det både er en kompetanseheving hos lærerne, men samtidig også sosialarbeidere i skolen. Dette kan føre til en god og trygg ramme rundt barn og unger i skolehverdagen.

7.0 Avsluttende refleksjoner

Utgangspunktet og motivasjonen for denne studien har vært å finne ut om det finnes kjennetegn og forståelser som kan beskrive mobbeadferden blant barn og unge, og hvordan denne forståelsen legger føringer for den forebyggende arbeidsmåten. Ved hjelp av de temaene jeg har dekket i de foregående kapitlene ønsker jeg nå å forsøke å finne et konkret svar på min problemstilling. Disse funnene kommer til å følge naturlig av diskusjonen i de tre forrige kapitlene, og kommer nok til å fremstå som åpenbar. Før jeg går videre inn på dette ønsker jeg å gjenta min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Problemstillingen lyder som følger: *Hva kjennetegner mobbeadferd, og på hvilke måter kan man arbeide med denne adferden?* Denne problemstillingen har blitt operasjonalisert ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forståelser legges til grunn for å kjennetegne adferden til dem som mobber andre?*
2. *Hvilke arbeidsmåter brukes når man arbeider med mobbeadferd?*

7.1 Oppsummering av funn

Slik jeg tolker mine informanter, så knytter man kjennetegnet i mindre grad opp mot individ, men heller i større grad opp mot det miljøet de befinner seg i. På denne måte kan man si at mobbeadferd er kontekst- og hendelsesknyttet. Samtidig viser funn fra min empiri at mye av mobbeadferden handler om kamp om vennskap, status og tilhørighet. Det virker for meg som om man ofte ser på mobbing som et sosialt problem som oppstår i en klasse, eller en spesifikk hendelse, som egentlig ikke kan knyttes opp mot et individ. For det handler ikke om hvordan individet er generelt, men om hva som skjer i samhandlingen som gjør at individet får den adferden som det gjør. Når man snakker om mobbing må man derfor rett og slett se på viktigheten av det sosiale spillet mellom mennesker og hvordan det formes av verdier, holdninger, sosiale systemer og den aktuelle situasjonen.

Det første forskningsspørsmålet mitt omhandler hvilke forståelser som legges til grunn for å kjennetegne adferden til dem som mobber andre. Det denne studien viser er at forståelse som må ligge til grunn er mennesket behov for tilhørighet. Det å være «synlig» i sitt miljø og betydningen av å ha noen å være sammen med er viktig behov for mennesker (Sandsleth, 2007). Og når et barn da har en adferd som man kan være sikker på at man får respons på, kan man se på denne responsen som et av målene ved adferden. Denne responsen betyr for barnet ofte en status eller tilhørighet, tross av at adferden er negativ.

Som vi forstår er mobbeadferd et utrolig komplekst fenomen som kan forklares på forskjellige måter. Tross dette kommer det frem i min studie at alle kan bli mobbere ved gitte faktorer tilstede. Her spiller både indre og ytre faktorer. For likevel om det er miljøet rundt som påvirker, så skjer det mye på innsiden hos individene også. Jeg velger å konkludere mitt syn og forståelse på mobbeadferd som en indre og ytre kamp om tilhørighet i et miljø.

Videre, ønsket jeg ut i fra mine informanters erfaringer å se på hvilke arbeidsmåter som ble brukt for å arbeide med denne adferden. Studien min ser her viktigheten ved både direkte og indirekte arbeidsmåte med mobbeadferden, samt ser man behovet for tverrfaglig samarbeid i skolen. I mine funn kommer det frem at mobbeadferden oppstår i forholdet mellom individ og gruppe. Det er derfor sentralt å forstå sammenhengen, og at man arbeider på flere nivå. På grunn av at informantene i denne studien danner to forskjellige yrkesgrupper er det interessante funn som kommer frem rundt hvilke arbeidsmåter som anvendes når man arbeider med mobbeadferd. Det man ser er at det er behov for arbeid på alle nivå. I min studie kommer det frem at man arbeider på individnivå, gruppenivå og systemnivå.

Den første arbeidsmåten jeg velger å trekke frem dreier seg om arbeidsmåter på individuelt nivå. Man har her en direkte arbeidsmåte med mobbeadferden ved at man arbeider med det barnet som har mobbeadferd. Her handler det mye om å individuelle samtaler om barnets utfordringer og frustrasjoner. Ved hjelp av en slik arbeidsmåte kan man gjøre barnet tryggere på seg selv og sin rolle i miljøet, samt gi barnet «verktøy» til å klare å skape relasjoner og følelsen av tilhørighet på en annen måte enn ved en uheldig adferd som mobbeadferd.

Samtidig vil en slik arbeidsmåte gi barnet en følelse av å bli hørt, noe som kan virke forebyggende i seg selv.

Siden mine informanter beskriver mobbeadferd som et sosialt problem som oppstår i klassemiljø eller grupper, så beskriver de også viktigheten ved å arbeide på gruppenivå når mobbeadferd skal arbeides forebyggende med. Det som kommer frem er at gruppesamtaler hvor man snakker om samhandlingsproblemene i miljøet fungerer positivt. Målet med denne arbeidsmåten er at elevene skal bli bedre kjent med og trygge på seg selv og hverandre. Samtidig gjør det at man som individ får anledning til å se hvordan andre reagerer på hans eller hennes adferd. Mine funn beskriver at ved å arbeide parallelt på individnivå og gruppenivå kan man forebygge på en mulig bedre og raskere måte. Det som her beskrives som målet ved arbeidsmåten er endring og bearbeiding av barna. Fordi de fleste barn er i roller hvor de kjenner på et stress om hvordan de skal være, og hvordan de skal holde seg i «varmen» og i fellesskapet. Dette kan føre til at man blir litt trakasserende, utprøvende og

ekskluderende mot andre. Så sånt sett så handler denne arbeidsmåten om rolleforandring, og at barna trenger hjelp til å finne sin rolle i miljøet eller gruppen. Man må rett og slett erstatte adferden med noe annet.

Videre, når man skal arbeide forebyggende med mobbeadferden, er det sentralt å ha foreldrene med på laget. Som både teori og min studie viser er det sammenheng mellom foreldrenes adferd og væremåte, og barnas. Det må derfor arbeides med å gi foreldrene samme forståelse som barnas, samt fortelle de viktigheten ved å få bukt på mobbeadferden. Tiltak som her kommer frem er blant annet at sosialarbeiderne som for eksempel arbeider individuelt med et barn med mobbeadferd også gir «lekser» til foreldrene. Dette viser til å ha god effekt. En annen positiv effekt er at sosialarbeiderne deltar på foreldremøter og her informerer som viktigheten ved det sosialfaglige i en klasse.

Siste arbeidsmåte som min studie viser til handler om arbeid på systemnivå. Her beskriver mine informanter en arbeidsmåte hvor de arbeider med å veilede lærere og foreldre til å legge til rette for gode miljøer rundt barna. Disse veilederne beskriver viktigheten ved å komme utenfra og veilede de som selv står som en brikke i miljøet. For det som kan være utfordrende, spesielt hvis lærerne selv skal arbeide forebyggende, er at en som lærer selv er deltaker i situasjoner som skal forebygges. Man arbeider her med å veilede læreren til å ta en annen rolle som dreier seg mer om veiledning og støtte, og ikke så mye konkret faglig. Samtidig beskriver også denne studien viktigheten ved at foreldrene har en aktiv rolle, og fungerer i samarbeidet med skolene. Når dette samarbeide ikke fungerer så godt, kan det være positivt for begge parter at det kommer inn en anonym tredjepart som kan veilede til et godt skole-hjem-samarbeid. Funn viser at et bedre skole-hjem-samarbeid skaper mer kommunikasjon og åpenhet. Dette gir en bedre forståelse av andres ståsted, noe som er sentralt når man skal samarbeide.

Mine funn av hvilke arbeidsmåter som brukes når man arbeider med mobbeadferd fører videre til at behovet for tverrfaglig samarbeid er tilstede. En spennende motsetning som kommer frem her dreier seg om behovet handler om kompetanseheving i lærerutdanningen, eller om det er behov for flere sosialarbeidere inn i skolen. Det man likevel ser er at tverrfaglig samarbeid er nødvendig og har positiv betydning når man skal forebygge mobbeadferd.

7.2 Konklusjon og implikasjoner

Formålet med min studie har vært å kunne svare på hva som kjennetegner mobbeadferd, og på hvilke måter man kan arbeide med denne adferden. Ved å gjennomføre en kvalitativ forskningsmetode har jeg kommet frem til en mulig konklusjon:

Det som kjennetegner mobbeadferd er at adferden er kontekst- og hendelsesknyttet. Dette vil si at alle kan bli mobbere så lenge man blir satt i en situasjon som skaper indre og ytre frustrasjoner. Dette har med menneskets behov for tilhørighet å gjøre, og kampen om vennskap og status blir derfor et uttrykk for mobbeadferd. Det kan her se ut som om barn og unge har samhandlingsproblemer, og i stedet for å snakke om det får de en adferd som er uheldig. Dette må arbeides med, både individuelt, i grupper og på systemnivå. Man må her, ved hjelp av tverrfaglig samarbeid, lære barn og unge hvordan man skal samhandle med andre, og hvordan de kan skape gode relasjoner uten å kjempe en kamp. Her er det viktig å arbeide med å legge til rette for gode klassemiljø hvor alle får en følelse av en verdsatt rolle. Videre ser man at for å kunne arbeide forebyggende med mobbeadferd må også samarbeidet med foreldrene være godt. At foreldrene har en aktiv rolle i barns skolehverdag, og at lærerne og foreldrene har tillit og respekt for hverandre er derfor avgjørende.

En slik mulig konklusjon har videre betydning for det teoretiske rammeverket jeg har benyttet meg av. Jeg tror, og håper, at denne studien bidrar til å få et litt annet syn på hvorfor noen mobber andre, og på hvilke måter man kan arbeide forebyggende med dette. Dette handler om at man gå litt vekk fra at mobbeadferd er personlighetsbeskrivende, og heller se på det som et sosialt problem som foregår i miljøene. Samtidig er det sentralt å påpeke at de kjennetegnene som jeg beskriver på mobbeadferden kan selvfølgelig avvike fra andre, men at disse tegnene kan være interessant og nyttig kunnskap så lenge man ikke ser seg blind på gjennomsnittstendenser (Roland, 2007). Dette kommer av valgene jeg har gjort når det gjelder informanter, vinkling på spørsmålene i intervjuguiden, og hvordan jeg tolker mine informanters utsagn. Samtidig har mitt fokus på mobbeadferd og dem som mobber andre gjort at denne forskningen ikke sier noe om kjennetegn på mobbeofrene eller utførelsen av mobbeadferden. Resultatet av denne forskningen inneholder dermed bare funn fra et avgrenset felt innenfor det komplekse fenomenet mobbing.

7.3 Forslag til videre forskning

Som skrevet under kapitlet tidligere forskning er det en forståelse av at det er gjort lite forskning på mobbeadferd og sosialt arbeid. Her opplever jeg et mulig behov for videre forskning. Jeg mener det er viktig å se på mobbing som et sosialt problem, og at man derfor bør arbeide mer sosialfaglig med dette fenomenet. Derfor kan behovet for videre forskning rundt tverrfaglighet inn i skolen her være relevant. En vikling her kan være å undersøke hva elevene selv opplever.

Samtidig synes jeg mer forskning innenfor hvordan barn samhandler kan gi interessante funn. Dette ser jeg på som ekstra interessant med tanke på hvordan samfunnet har endret seg, og fortsatt endrer seg. Jeg har en formening om at måten å samhandle på har forandret seg i takt med samfunnet. På grunn av at vi har fått et mer digitalt samfunn så kan dette har forårsaket at vi blir dårligere på å kommunisere og samhandle. Dette kan føre til en adferd som ikke er heldig. Hvis vi knytter dette opp mot mobbing kan vi også se på den økende graden av digital mobbing. Dette er et resultat av vårt digitale samfunn, og burde nok ha vært forsket mer på.

8.0 Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, B., Ellingsen, I.T., Levin, I. & Kleppe, L.C. (2015). Hva er sosialt arbeid? I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (red.), *Sosialt arbeid – en grunnbok*. (s.19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. *Arbeidsforskningsinstituttet*, 15(6). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Bø, I. & Schiefloe, P.M. (2009). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeid mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Eriksen, N. (2016). Tiltak mot mobbing treffer ikke godt nok. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/mobbing-skole-og-utdanning/2016/01/mobbetiltak-treffer-ikke-godt-nok>
- Ertesvåg, F. (2017). 39.000 elever mobbes – mange opplever at voksne ikke merker det. *VG.no*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/02Ey6/39-000-elever-mobbes-mange-opplever-at-voksne-ikke-merker-det>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven – hvordan begynne og fullføre* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Glavin, K. & Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gudjonsson, I. (2017). Slik kan læreren få kontroll på klassen. *Forskning.no*, (05). Hentet fra <https://forskning.no/2017/05/snuoperasjon-toffe-klasser/produsert-og-finansiert-av/universitetet-i-stavanger>
- Gustavsson, U. (2006). Skolen som arena for sosionomer. *Fontene.no*. Hentet fra <http://fontene.no/skolen-som-arena-for-sosionomer-6.47.12242.d3f1fcd476>
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hagen, A. (2018). Flere elever blir mobbet i norske skoler nå enn før. *TV2.no*. Hentet fra: <https://www.tv2.no/a/9628105/>
- Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B. & Løkke, J. A. (2009). *Perspektiver på psykisk lidelse – å forstå, beskrive og behandle*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hareide, D. (2004). En kritisk beretning om den store nordiske mobbekrigen. *Skolepsykologi*, (6), s.17-40.
- Heinemann, P.P. (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Holm, U. (2005). *Empati. Å forstå menneskers følelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høiby, H. (2002). *Mobbing kan stoppes!*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Håvie, U. (2012). På full fart inn i skolen. *Fontene* 12(10). S.62-67. Hentet fra http://fontene.no/mapper/pa_full_fart_inn_i_skolen.pdf
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Killén, K. (2012). *Sveket II. Ansvar og behandling*. (4.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2014). *Empati. Nærvær eller metode?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleppe, L.C. (2015). Kunnskap i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (red.), *Sosialt arbeid – en grunnbok*. (s.125-138). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kristiansen, H. (Ukjent publiseringsdato). Selvhjelp til barn og ungdom. *Organisasjonen voksne for barn*. Hentet fra http://www.vfb.no/no/vi_tilbyr/kurs_og_aktiviteter/psykologisk_forstehjelp/
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nytt partnerskap mot mobbing*. (Meld. St. 8 2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-partnerskap-mot-mobbing/id2470537/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. (2005). Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer. *Tidsskriftet Barn*, 15(1). S.79-94. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272503516/Kvello2.pdf/77164006-8685-443c-ac4d-4fceeafad0cf>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, I. & Ellingsen, I. T. (2015). Relasjoner i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (red.), *Sosialt arbeid – en grunnbok*. (s.112-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midling, A. S. (2016). Både mobber og offeret sliter med å takle livet. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-mobbing-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2016/08/bade-mobber-og-mobbeoffer-sliter>
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing – en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mosand, G. & Moen, E. (2017). *Håndtering av mobbing i skolen. Hvordan skape et trygt skolemiljø i praksis*. Oslo: Pedlex.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.

- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 17.juli.1998 nr. 17. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rydland, V. & Aukrust, V.G. (2005). *Learning talk in peer interaction: How children come to express their own voice in peer play groups*. Berlin: International Association for the Study of Child Language
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaare, S.D. (2012). Slik lærer barn mobbeadferd av foreldrene sine. *Forskning.no*, (12). Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-vold-sosiale-relasjoner/2012/12/barn-laerer-mobbeadferd-av-foreldrene>
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing. Hvem, hvor, hvordan, hvorfor – og hva kan voksne gjøre?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Svane, K. (2014). Mobbing er et tragisk samfunnsproblem. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/Kv1r7/Mobbing-er-et-tragisk-samfunnsproblem>
- Svarstad, J. & Mellingsæter, H. (2016). Noen mobber andre. Hvorfor? Her er mobbernes historier. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/11Az7/Noen-mobber-andre-Hvorfor-Her-er-mobbernes-historier>
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning – sociale prosesser på afveje*. (s.21-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tømmerbakken, N. & Gustavsson, U. (2006). Det er behov for sosialarbeidere i skolen. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2006/oktober/det-er-behov-for-sosialarbeidere-i-skolen/>
- Unicef.no. (Ukjent publiseringsdato). *Gode rollemodeller*. Hentet fra <https://www.unicef.no/nyheter-som-inspirerer/gode-rollemodeller>

Utdanning- og forskningsdepartementet. (2003). *Manifest mot mobbing – Aktivitetsrapport*.

Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport/id106012/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Udir.no. Hentet fra

https://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/5/Arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Elevundersøkelsen*. Udir.no. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen – analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2017/18*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf

Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 34-50). Oslo: Universitetsforlaget.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«En studie av hvordan det arbeides i norske skoler og PPT med mobbeproblematikken og dem som mobber andre»

Bakgrunn og formål

Som en del av et mastergradsstudie i sosialt arbeid ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim skal jeg studere hvilke erfaringer og tanker lærere og sosialarbeidere har rundt fenomenet mobbing og i hovedsak dem som mobber andre.

Sosialarbeidere besitter en særskilt kompetanse om barns psykososiale helse, og kan med denne kompetansen ha mye å si for arbeid med fenomenet mobbing. Samtidig blir mobbing definert som et fenomen som er knyttet til skolen og skolens aktiviteter. Det vil derfor være sentralt at lærere blir involvert i arbeidet rundt dette. Mitt formål med dette studiet vil derfor være å undersøke praksis og finne svar på hvordan det direkte arbeides med mobberne og problematikken rundt disse. Dette ønsker jeg å finne svar på ved å gjennomføre samtaler med ansatte som har arbeidet direkte med barn i slike situasjoner. Ønsker her gjerne enkeltsituasjoner hvor du som lærer eller sosialarbeider har arbeidet tett på et barn som har gjennomført mobbing.

Forespørsel om din deltakelse gjøres på bakgrunn av din rolle som ansatt i arbeid med barn og mobbing i skolen eller PPT. Studien vil omfatte intervjuer av 5-10 ansatte.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil inkludere et intervju på om lag 1-1,5 time omkring ditt arbeid med barn og mobbing. Tid og sted enes vi om i fellesskap.

Samtalen tas opp på båndopptaker, og det vil bli tatt notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og etter gjeldene regler.

Enkelt personer, kommuner/bydeler vil bli anonymisert og skal ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av 2018.

Personopplysninger og lydopptak blir slettet ved prosjektets avslutning og datamaterialet anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Kontaktinformasjon

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Maria Hole på telefon: **45611214** eller e-post: **mariahole92@hotmail.com**. Prosjektet gjennomføres under veiledning av Anne Moe, førsteamanuensis ved institutt for sosialt arbeid ved NTNU – fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. (anne.moe@ntnu.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Maria Hole

Samtykke til deltakelse i studien: «En studie av hvordan det arbeides i norske skoler og PPT med mobbeproblematikken og dem som mobber andre»

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av informant, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledende

Stilling:

Utdanningsbakgrunn:

Hvilket år arbeidet du med den aktuelle situasjonen?

Arbeidsplassen

Kan du fortelle om hvordan dere arbeider med temaet mobbing på din arbeidsplass?

Hvordan synes du dette fungerer?

Din forståelse av temaet

Hva mener du er kjennetegnet på dem som mobber?

Hva tenker du er drivkraften bak mobbing?

Hva mener du kan gjøres for å minske aktiviteten av mobbing?

Den aktuelle situasjonen

Kan du fortelle om hvordan situasjonen ble utløst, og hvordan du/dere tok tak i situasjonen?

Var det kun hun/han som mobbet, eller var hun/han en del av en gjeng?

Hvordan opptrer klassen i denne situasjonen?

Foregikk mobbingen kun på skolen, eller også på fritiden?

Ble familien inkludert i arbeidet?

Hva kunne vært gjort for å unngå situasjonen?

Hva kunne vært gjort annerledes underveis i situasjonen?

Kom det noe positivt ut av situasjonen?

På hvilken måte ble det arbeidet direkte med barnet?

Hvordan ble barnet tatt hånd om når du/dere arbeidet med situasjonen?

Hva tenker du om hvordan barnet hadde det før, under og etter situasjonen?

Refleksjon

Hvilken kompetanse mener du en som arbeider med mobbing bør ha?

Hva mener du om å få flere sosialarbeidere inn i skolen?

Hva tenker du stikkordene: relasjon/empati for andre, hjemmesituasjonen, depresjon/ensom og kjønn har å si i forhold til mobbing?

Hva synes du er det aller beste ved arbeidet ditt?

Hva synes du er det mest utfordrende ved arbeidet ditt?

Avslutning

Har du noen spørsmål?

Noe mer du vil si / er det noe du skulle ønske jeg hadde spurt om?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Anne Moe

7491 TRONDHEIM



Vår dato: 19.10.2017

Vår ref: 56252 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

56252	En studie av hvordan det arbeides i norske skoler og PPT med mobbeproblematikken og dem som mobber andre
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Moe
Student	Maria Hole

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

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

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt
Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen
av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no