

Kristin Tangen Lindbak

## Oppfølging etter mobbing

En kvalitativ studie om rektor og lærer sin oppfatning av begrepet mobbing, og hvordan skolen følger opp elever som har blitt utsatt for mobbing

Masteroppgave i Master i spesialpedagogikk

Veileder: Kjetil Steinsholt

Juni 2022



Kristin Tangen Lindbak

## **Oppfølging etter mobbing**

En kvalitativ studie om rektor og lærer sin oppfatning av begrepet mobbing, og hvordan skolen følger opp elever som har blitt utsatt for mobbing

Masteroppgave i Master i spesialpedagogikk  
Veileder: Kjetil Steinsholt  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne studien er hvordan skolene følger opp elever som har vært utsatt for mobbing. Jeg har i denne studien ønsket å få frem lærere og rektorers oppfatning av begrepet mobbing og deres meninger om oppfølging i etterkant. Hvilke tiltak setter de i gang for elevene og for klassemiljøet hvor det har pågått mobbing?

Problemstillingen er som følgende: Hva tenker rektor og lærer om begrepet mobbing og hvordan følger skolen opp elever som har blitt utsatt for mobbing?

Jeg har benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode og intervjuet to personer, en rektor og en kontaktlærer ved ulike barneskoler. Et delvis strukturert kvalitativt intervju ble gjennomført. Jeg tok opp intervjuene på en diktafon og transkriberte de i etterkant. Deretter ble de analysert, kodet og formet til tre kategorier. Studien er hermeneutisk og fenomenologisk orientert.

Funnene tyder på at skolen mangler et system for hvordan man best følger opp elever og nødvendig kunnskap om hvorfor dette er viktig. Begge intervjupersonene mener at arbeid mot mobbing er et viktig tema og de ønsker at elevene skal være trygge på skolen, selv om jeg fikk inntrykk av at rektor mente oppfølging etter mobbing kun var nødvendig ved langvarige og alvorlige tilfeller. Et annet funn er at deres oppfølging i etterkant først og fremst handler om forebygging av nye hendelser. Intervjupersonene brukte formelle og uformelle samtaler og møter i etterkant med eleven. Innholdet i disse samtalen dreide seg hovedsakelig om hvordan eleven hadde det.

# Abstract

The theme of this study is how schools follow up on pupils who previously have been exposed to bullying. I wanted the teachers and principals' perception of the concept of bullying and their opinion on what measurements they do for these pupils, and for the classroom environment in classes that have experienced bullying.

The research question of this study is: *What does the principal and the teacher think about the concept of bullying, and how does the school follow up on pupils who previously have been exposed to bullying?"*

I have used a qualitative research method and interviewed two people, a principal and a teacher at different schools. A partially structured qualitative interview was conducted. I recorded the interviews on a Dictaphone and transcribed them afterwards. They were then analysed, coded and shaped into three categories. This study is hermeneutic and phenomenologically oriented.

The findings indicate that the school doesn't have a system for follow-up after bullying stops, and necessary knowledge about why this is important. Both teacher and the principal believe that bullying is an important topic, even though I got the impression that the principal thought that follow-up was only necessary in long-term and serious cases. Another finding is that their follow-up afterward mostly is about bullying prevention. The teacher and the principal used formal and informal conversations and meetings afterwards with the pupil. These conversations mainly contained questions about how the pupil felt now.

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, og ikke minst utfordrende prosess. Jeg har gjennom denne oppgaven tilegnet meg viktig kunnskap om drivkreftene bak mobbing, og ikke minst nødvendig kunnskap om hvordan og hvorfor man skal følge opp etter mobbing. Dette er nyttig kunnskap jeg tar med meg inn i arbeidslivet.

Jeg har via min veileder Kjetil Steinsholt fått mange gode råd og innspill underveis. Jeg har fått god støtte fra familie og venner som heier på meg. Jeg vil også takke mine intervjupersoner for at de ville la seg intervju, uten dem hadde ikke denne masteroppgaven blitt til. Takk

Kristin Tangen Lindbak

Stjørdal, Juni 2022





# Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Abstract

Forord

1	Innledning .....	12
1.1	Temaets aktualisering .....	12
1.2	Oppgavens formål og problemstilling .....	13
1.3	Oppgavens disposisjon .....	14
2	Teoretisk bakgrunn .....	15
2.1	Hva er mobbing .....	15
2.1.1	Ulike teorier på mobbing .....	16
2.1.2	Mobbing i lys av systemperspektiv .....	17
2.2	Aggresjon .....	17
2.2.1	Reaktiv aggressivitet .....	18
2.2.2	Proaktiv aggresjon .....	19
2.3	Sosial status .....	19
2.4	Moral og moralsk adferd .....	20
2.5	Kognitiv dissonans .....	22
3	Oppfølging etter mobbing .....	23
3.1	Aktivitetsplikt .....	23
3.2	Omfanget av mobbing .....	25
3.3	Hvorfor er oppfølging viktig? .....	25
3.3.1	Konsekvenser av mobbing .....	26
3.4	Rehabilitering .....	28
3.4.1	Trygg voksenkontakt .....	28
3.4.2	Systemtiltak i klassen .....	31
3.4.3	Sosial kompetansetrening .....	33
4	Forskningsmetode .....	38
4.1	Kvalitativ metode .....	38
4.1.1	Hermeneutikk og fenomenologi .....	38
4.1.2	Forforståelse .....	40
4.2	Kvalitativt forskningsintervju .....	41
4.2.1	Datainnsamling .....	42
4.2.2	Semistrukturert intervju .....	43
4.2.3	Utvalg .....	43
4.2.4	Gjennomføring av intervju .....	46

4.3	Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger .....	47
4.3.1	Transkribering .....	48
4.3.2	Analyse og tolkning av datamaterialet .....	49
4.3.3	Svakheter ved oppgaven.....	50
4.4	Kvalitet i undersøkelsen .....	51
4.4.1	Reliabilitet .....	51
4.4.2	Validitet .....	52
4.4.3	Generaliserbarhet.....	52
5	Funn og drøfting .....	53
5.1	Mobbing som begrep .....	53
5.1.1	Oppsummerende drøfting.....	55
5.2	Oppfølgingstiltak .....	56
5.2.1	Relasjoner.....	58
5.2.2	Individuelle tiltak .....	59
5.2.3	Systemrettede tiltak .....	60
5.2.3.1	Oppsummerende drøfting.....	61
5.3	Tverrfaglig samarbeid .....	65
5.3.1	Oppsummerende drøfting.....	66
6	Avslutning/drøfting .....	68
6.1	Videre forskning.....	70
	Vedlegg 1: Intervjuguide	
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og informert samtykke	
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD	
	Vedlegg 4: Melding fra NSD	
	Figur 1: Reaktiv aggresjon	
	Figur 2: Autoritativ lederstil	



# 1 Innledning

## 1.1 Temaets aktualisering

Hvert år er det flere tusen elever som blir utsatt for mobbing ved norske skoler. Elevundersøkelsen for skoleåret 2020/21 viser at 5, 8 prosent av elevene oppgir å bli utsatt for mobbing, enten at de blir mobbet av medelever, av voksne på skolen eller utsatt for digital mobbing fra elever på skolen. Denne prosentandelen har dessverre vært ganske stabil i mange år (Wendelborg, 2021, s. 5). Norge har på mange måter vært et foregangsland når det kommer til å forebygge mobbing på norske skoler. Regjeringen har gjennom Manifest mot mobbing siden starten i 2002 utarbeidet retningslinjer og tiltaksplaner for hvordan skolene skal jobbe aktivt for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing. Målet var at innen 2004 skulle man ha en mobbefri skole, dette ble senere endret til en nulltoleranse til mobbing (Roland, 2014, s. 44).

Mobbing som begrep har flere betydninger eller tolkninger. Definisjonen jeg vil bruke i denne oppgaven, og som er den mest brukte definisjonen både i Norge og internasjonalt er: Mobbing er negative handlinger som gjentas mot en som ikke kan forsvare seg (Olweus & Roland, 1983; Salmivalli, 2010; Smith, 2005; Finne & Roland, 2021, s.29) Fellestrekkene handler om at det er en villet handling, at maktforholdet mellom partene er skjevt og at det gjentar seg over tid. Kunnskap om mobbing og hvordan det foregår vil være viktig kunnskap for å både stoppe mobbingen, forstå hva som skjer og hvorfor det er viktig å følge opp elevene i en klasse der mobbing har foregått (Pepler, 2006; Finne & Roland, 2021, s.14).

Hva skjer med elevene etter at skolen har fått slutt på mobbingen? Opplæringsloven skal sikre barn og unge retten til et godt og trygt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Aktivitetsplikten utløses dersom en elev oppgir at han eller hun ikke opplever å ha et godt og trygt skolemiljø (Udir, 2017). Hvordan tolker skolene oppfølging og evaluering i henhold til opplæringsloven? Ifølge Finne & Roland (2021) er oppfølging eller rehabilitering knapt synlig i lovteksten eller i regelverket selv om den er en del av aktivitetspliktens fem delplikter under overskriften: *sette inn tiltak og følge opp*. (Finne & Roland, 2021, s. 21).

I tillegg kan det virke som at mye av arbeidet som gjøres etterkant er basert på tilfeldigheter og ikke på evaluerte metoder. Grunnene kan være mangel på kunnskap om hvorfor oppfølging av barn og unge som har blitt utsatt for mobbing er viktig, utfordringer med å møte behovene til barn og unge, mangel på kunnskap om mulige senvirkninger mobbing kan ha for mange av disse elevene og ikke minst at man burde hatt en tydeligere tverrfaglig ansvarsfordeling over arbeidet i etterkant. Det hadde vært formålstjenlig at de ulike instansene hadde et ansvar om å formidle kunnskap og kompetanse på sine nivå for å gjøre forskningsbasert kunnskap tilgjengelig og oppdatert. Flere av informantene i denne studien oppga at skolene hadde tverrfaglige team og beredskapsteam som de oppga å være nyttige i oppfølgingsarbeidet, men flere fortalte at helsesøster eller kommunehelsetjenesten sjeldent ble koblet inn i slike saker (Tharaldsen et al., 2017, s. 10-11).

Forskning viser at barn og unge som har blitt utsatt for mobbing har dobbelt så høy risiko for å utvikle psykiske plager lenge etter at mobbingen har funnet sted, og kan ha med seg de psykiske plagene inn i voksenlivet.

## 1.2 Oppgavens formål og problemstilling

I denne oppgaven som er en kvalitativ studie vil jeg intervju lærere og rektorer ved skoler i en kommune. Jeg ønsker å undersøke hvordan de ulike skolene stiller seg til begrepet mobbing, og hvordan de arbeider med oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing.

Forskningsspørsmålene er:

Hvilket system har dere for å følge opp enkeltelever etter at mobbingen har stoppet?

Hvordan jobber dere med klassemiljøet i klasser der det er elever som har blitt utsatt for mobbing?

Problemstillingen er som følger: *Hva tenker rektor og lærer om begrepet mobbing og hvordan jobber skolen for å følge opp elever som tidligere har blitt utsatt for mobbing?*

I oppgavens problemstilling spør jeg både etter hva de legger i begrepet mobbing, og hvordan de følger opp barn som tidligere er utsatt for mobbing. Hva de legger vekt på innenfor begrepet mobbing kan ha betydning for hvordan de velger å sette inn tiltak og følge opp elever i etterkant.

Problemstillingen er begrenset til å handle om elever i barneskolen. Oppgaven handler om det som skjer etter mobbingen har stoppet og ikke om barn som befinner seg aktivt i mobbing, selv om de kan komme inn på tiltak som er felles for både avsluttede saker og saker som er aktive.

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av 6 kapitler.

I kapittel 1 redegjør jeg for tema og relevans, avgrensninger og oppgavens struktur.

I Kapittel 2 presenteres ulike teorier på mobbing og hva mobbing er.

I kapittel 3 presenterer jeg aktuelt lovverk og omfang av mobbing ved norske skoler, og teori som er relevant i forhold til min problemstilling. Hovedvekten av dette kapitlet omhandler Finne & Roland (2021) sin situerte rehabilitering etter mobbing.

Kapittel 4 beskriver studiens forskningsmetode og hvilke fremgangsmåter og tilnærminger jeg har brukt for å besvare oppgavens forskningsspørsmål, etiske vurderinger, analyse, transkribering og kvalitet i undersøkelsen.

Kapittel 5 presenterer funnene og drøfting innenfor tre kategorier.

Kapittel 6 inneholder avslutning og drøfting av funn opp mot problemstilling.

## 2 Teoretisk bakgrunn

### 2.1 Hva er mobbing

I nordisk sammenheng har det blitt forsket på mobbing i mange år og den mest brukte definisjon på mobbing både i Norge og internasjonalt beskriver mobbing som:

- Negative handlinger
- Som gjentas
- Mot en som ikke kan forsvare seg

(Olweus & Roland, 1983; Salmivalli, 2010; Smith, 2005).

Ifølge Finne & Roland (2021) kan de negative handlingene være slag, spark, ondsinnet erting eller utfrysing fra fellesskap. Det kan være det å ødelegge gode relasjoner, ens rykte eller verdighet. At det er gjentakende betyr ikke at en skal overse enkelthendelser, men gjentakende systematiske krenkelser skal man ta på alvor. At en ikke klarer å forsvare seg handler ikke om styrke, men at man blir satt ut av spill og at det er noen andre som har tatt styring over det å fortelle hvem man er og hva man kan. Mobbing skiller seg derfor ut fra konflikter mellom elever som er mer likeverdige parter (Finne & Roland, 2021, s.29).

I en nyere definisjon forstås mobbing som: handlinger fra voksne og/ eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og hindrer muligheten til medvirkning. Bakgrunnen for endringen sees i et folkehelseperspektiv, der utdanning og helse er flettet sammen. God helse fremmer læring og utvikling, og utdanning er viktig for god helse også i voksen alder. Derfor er inkludering er derfor fremhevet i denne definisjonen da de mener mobbing er en indikator på manglende inkludering i læringsmiljøet. De kritiserer allerede etablerte definisjoner som vektlegger aggresjon, intensjonalitet, tid og makt (Lund et al., 2017, s. 1).

I elevundersøkelsen, som er en årlig undersøkelse hvor elevene selv får svare på spørsmål om trivsel og læring blir mobbing definert som:

Gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskeligheter med å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast. (Udir, 2021)

I og med at det finnes flere ulike definisjoner på mobbing der man vektlegger noe og eventuelt utelukker noe gjør at man kan få forskjellige måter å tolke begrepet mobbing på. For å skjønne hva mobbing er utover denne definisjonen er kunnskapen om hvorfor det skjer også viktig. Kunnskap om selve spillet, rundt de som blir mobbet, de som utøver mobbingen, tilskuerne og systemet rundt (Roland, 2014, s.11).

### 2.1.1 Ulike teorier på mobbing

Det har blitt utviklet ulike teorier om hvordan mobbing foregår og hvem som er involvert. Den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann observerte svenske skolegårder. Han utviklet en teori som innebar to kategorier: plagere og mobbeofre. Han mente også at det ikke fantes bare en plager, men at det alltid var en gruppe som gikk sammen mot en elev, som igjen var et tilfeldig offer (Roland, 2014, s. 71). Mobbingen slik Heinemann forklarer den handler om at det oppstår en kollektiv reaktiv aggresjon om gruppens harmoni blir ødelagt av en inntrenger, og at aggresjonen derfor blir rettet mot inntrengerens (Roland, 2018, s. 53). Med reaktiv aggresjon betyr det at mobbingen ble drevet av sinne ifølge Heinemann (Finne & Roland, 2021, s.40).

Dan Olweus er en svensk forsker som forsket på aggressivitet blant unge gutter i Stockholmsområdet. Han hadde også en oppfatning om at aggresjon var grunnlaget for at mobbing forekom/oppsto. Han gav ut rapporten i bokform og den fikk tittelen: *Hakkekyllinger og skolebøller* (1974) (Roland, 2014, s.17). Denne boken ble senere oversatt til engelsk med tittelen: *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Denne boken fikk internasjonal oppmerksomhet, og ble starten for en internasjonal interesse for fenomenet mobbing. Helt fram til 80-tallet hadde forskningsmaterialet til Olweus utviklet hans grunnforståelse av mobbingens årsaksmekanismer. Han mener den handler om bestemte, negative hjemmeforhold som stimulerer aggressivitet og at dette personlighetstrekket er drivkraften bak mobbing av sårbare elever. Han legger dermed årsaksmekanismen bak mobbing til individuelle personlighetstrekk (Roland, 2014, s. 18).

Dorte Søndergaard, en forsker som er en del av Exbus- miljøet i Danmark mener at mobbing skyldes sosial ekskluderingsangst. At det handler om sosiale prosesser, og som i et utrygt miljø kan gjøre at elever finner sammen og fryser ut andre elever for å slippe å sosialt ekskludert selv (Finne & Roland, 2021, s. 26).

Svakheter ved de ulike teoriene

Peter- Paul Heinemanns teori har i senere tid vist seg å ha en del svakheter. Hans teori inneholder to kategorier, plagere og mobbeofre. Alt utenfor disse er ikke nevnt som viktige faktorer, som for eksempel andre medelever eller lærere. Han mente det var helt tilfeldig hvem som ble plagere og hvem som ble plaget. Det er ikke beskrevet noe om hvilken bakgrunn de som utøver mobbingen har og at det kan være helt tilfeldig hvem som blir mobbet, selv om han har skrevet at de som blir utsatt for mobbing gjerne har et utseende som avviker fra normalen (Roland, 2014, s.71). En annen svakhet ved denne teorien er at han er tydelig inspirert av teorien til dyreforskeren Konrad Lorenz (1968) som forsket på dyrelivet og fugleflokker. Der dyr og fugler noen ganger vender seg mot en av sine egne, en avviker, i et kollektivt angrep (Roland, 2014, s.17).

En annen forsker kritiserer hvordan man vektlegger personlighetstrekk som grunn for at mobbing forekommer er Søndergaard & Hansen (2018). De er ikke enige i hvordan tidligere konseptualisering innen mobbing handler om personlighetstrekk som årsak til at mobbing forekommer. Til tross for mange års forskning på det sosiale systemet rundt som årsaksfaktorer, leter fortsatt noen etter bestemte trekk hos elever (Søndergaard & Hansen, 2018, s.320).



## 2.1.2 Mobbing i lys av systemperspektiv

Hvor mye betyr den nære sosiale konteksten der mobbing forekommer? I ulike definisjoner og årsakssammenhenger kan man se at den sosiale konteksten er vesentlig, men at de forstår den på ulike måter. Heinemann sine observasjoner og forklaringer handlet i stor grad om den nære sosiale kontekst, men mer i form av at en inntrenger forårsaker kollektiv aggresjon. Søndergaard på sin side hevder at det handler om sosial ekskluderingsangst i et utrygt miljø (Finne & Roland, 2021, s.33).

Det sosiale systemet består av både formelle og uformelle grupperinger. Et systemisk perspektiv er viktig for å forstå mobbing, og må derfor også ansees som viktig i rehabiliteringen for mobbing i etterkant (Finne og Roland 2021, s. 93). I forskning på mobbing er et hovedresultat at systemtrekk i skoleklassen har stor betydning for omfanget av mobbing, og at slike mønstre på skolenivå henger sammen med omfanget av mobbing mellom elever (Ertesvåg & Roland, 2015; Roland & Galloway, 2002; Salmivalli, 2010; Finne & Roland, 2021, s.34).

### Individperspektiv

Schott (2014) mener at individualiseringen, det å legge skylden på bestemte egenskaper hos et individ fortsatt er styrende for hvordan noen tenker om mobbing. Dette til tross for mange års forskning og etablering om at mobbing er et mye mer komplekst fenomen enn egenskapene hos mobber og mobbeoffer. De trekker blant annet frem Dan Olweus sin teori om mobbing, hvor han mener at aggresjon er grunnen til at mobbing forekommer (Schott, 2014, s.24) Ericson et al. (2002) mener at det er vanskelig å lage en universell definisjon på mobbing, men at vi kan lære mye av ulike forskeres syn på hva mobbing er, ut fra hvilke elementer de utelater og hva de setter søkelys på. (Ericsson et al, 2009: 19; Schott, 2014, s. 24).

## 2.2 Aggresjon

Aggresjon er ikke noe vi lærer oss, men noe vi er født med. Aggresjon er naturlig og forekommer i stor grad til barna klarer å regulere seg selv. Barnas evne til selvregulering kommer som regel når barna har begynt på skolen. Da har de fleste barna lært seg å regulere følelser og sin egen atferd slik at en kan delta i positive samspill med andre barn. Det er også i samspill med voksne og andre barn at barna avlærer å bruke fysisk aggresjon (Finne & Roland, 2021, s. 39). Haugen (2019) kaller dette for observasjonslæring, som betyr den adferdsendring som skjer når en person endrer sin væremåte ved å kopiere eller å ta etter andres handlinger. Haugen (2019) refererer til Bandura (1963) og flere forsøk som viste at aggresjon kan læres ved observasjon (Bandura, 1963; Haugen, 2019, s. 31).

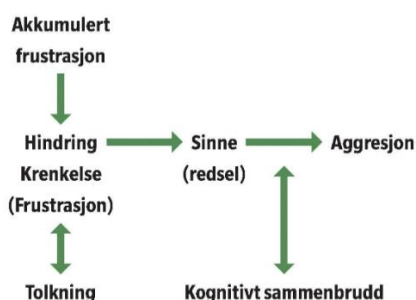
En vanlig definisjon på aggresjon inneholder gjerne to hovedkomponenter: negative handlinger og intensjon. Som å påføre en annen person skade eller smerte og at hensikten er å påføre skade eller smerte (Bushman & Anderson, 2001, s. 274). Når det gjelder aggresjon og mobbing vil man kunne spørre seg om det faktisk er tilfelle. Dette er det delte meninger rundt og noen forskere, blant andre Helle Rabøl Hansen mener at barn mobber for å unngå å bli mobbet selv, at hensikten ikke er å skade andre, men unngå å bli rammet selv (Hansen i Søndergaard & Hansen, 2018, s.328). Det vil si at pedagoger som jobber med barn må ha et reflektert syn på hva aggresjon er og hvordan man ser på aggresjon når det gjelder mobbing og årsak til mobbing.

En skiller gjerne mellom to typer for aggresjon som er proaktiv- og reaktiv aggresjon. Noen vil kalle proaktiv aggresjon for instrumental eller «kaldblodig» aggresjon, der handlingen er målrettet fordi man vil oppnå noe. På motsatt side har man reaktiv aggresjon som kan kalles defensiv eller «varmblodig» aggresjon som refererer til dårlig regulerte følelser der man responderer raskt med sinne eller frustrasjon (Card & Little, 2006, s. 467).

### 2.2.1 Reaktiv aggressivitet

Reaktiv aggresjon er det Peter Paul Heinemann beskriver i sin teori om hvorfor mobbing forekommer. Han mente at mobbing ble drevet av sinne, at selve mekanismen og triggeren skjer når personen blir hindret eller krenket. Dette utløser aggresjon hos personen (Finne & Roland, 2021, s. 40).

Den psykologiske oppfatningen av reaktiv aggresjon er at frustrasjon ofte fører til aggresjon og at aggresjon kan komme av frustrasjon (Miller, 1941; Finne & Roland, 2021, s.40). Roland (2018) har en modell som illustrerer reaktiv aggresjon (Roland, 2018; Finne & Roland, 2021, s.41). Den viser hva som skjer når en person føler seg krenket eller hindret. Det starter med at en person blir krenket eller hindret, som er kalt frustrasjon i modellen. Dette kan utløse sinne, men også noen ganger redsel. Atferden, eller aggresjonen som den blir kalt i modellen er det som skjer når dette utløses. Nedenfor aggresjon står det kognitivt sammenbrudd som her menes med at tankekapasiteten blir sterkt redusert. Tolkning, betyr at det er personens egne subjektive tolkning som ligger til grunn for reaksjonen. Akkumulert frustrasjon betyr her at krenkelser kan ha skjedd så ofte at det senker terskelen for reaktiv aggresjon. Her kan man se for seg barn som raskt går over i å reagere med sinne, og som man ofte sier har veldig kort lunte (Finne & Roland, 2021, s. 41).



**Figur 1. Reaktiv aggresjon (Finne & Roland, 2021, s.41)**

## 2.2.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon er i all hovedsak en proaktiv prosess. Personen som står bak denne aggressiviteten har et mål, han eller hun vil oppnå noe som dessverre vil gå på bekostning av noen andre (Finne & Roland, 2021, s. 44). Som nevnt over kaller man også proaktiv aggresjon for instrumentell aggresjon, at man bruker virkemidler for å oppnå noe. Som kan være for eksempel å bli godt likt, oppnå høy status og ikke minst opprettholde høy status.

## 2.3 Sosial status

Å være godt likt eller høyt oppe i det sosiale hierarkiet kan bidra til både det å føle trygghet, å føle sikkerhet eller gi prestisje. Igjen, det er ikke plass til alle høyt oppe i hierarkiet og plassen varer ikke evig. Det betyr at en må jobbe for å opprettholde sin plass, øverst i det sosiale hierarkiet (Finne & Roland, 2021, s.45). Ifølge Thornberg & Delby (2019) er mobbing først og fremst et middel for å skaffe seg makt, innflytelse og status. Det å bli sett på som kul, er en av drivkreftene for hvorfor mobbing forekommer. Informantene i denne studien mente også at for å opprettholde denne statusen som populær eller kul, trakasserte de elever med mindre makt og mer sårbarhet. Det er også disse elevene som dikterte i stor grad hva som er populært, med tanke på hvordan en skal kle seg, oppføre seg og hvordan en skal se ut (Thornberg & Delby, 2019, s. 148). Det finnes likheter med denne studien og artikkelen til Søndergaard & Hansen (2018) som skriver:

«The feeling of social risk and the uncertainty associated with the often shifting patterns of inclusion and exclusion may permeate the positioning of all the members of the group may become so intense and pervasive that they push the group`s engagement into bullying». (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 328)

Angsten for å stå utenfor kan være en stor drivkraft for en gruppe til å begrunne mobbing og i tillegg skyve ens egne moralske grenser for hva som er greit å gjøre mot andre.

### Attribusjonsmønster og mentale strukturer

Vi er formet av tidligere hendelsesforløp og mentale strukturer hjelper oss å organisere kunnskap om den sosiale verden og det sosiale liv. Dette er med på at vi raskt oppfatter ting, det skjer automatisk og er avgjørende for at vi skal kunne fungere i samspill med andre. En person som har opplevd mange negative opplevelser vil ofte føre til feil konklusjon i nye situasjoner fordi de er preget av tidligere hendelser som har festet seg som mentale strukturer eller attribusjonsmønster. Det vil ofte føre til at denne personen oppfatter hendelser feil og tro at andre har andre hensikter enn de faktisk har. De tolker skjevt, som at de tror de andre «ikke liker meg» og at de tillegger andre elever fiendtlige hensikter (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Rabiner, 2004 i Finne & Roland, 2021, s.42).

Dette kan føre til mange situasjoner med utfall som for noen kanskje blir sett på som dramatisk. At noen som for eksempel skal passere deg gjennom døra og dulter borti deg, kan for noen elever ikke bety noe fordi det er normalt å dulte borti noen der det er trangt. For en annen elev kan dette tolkes som om det var gjort med vilje, og kan reagere sterkt på dette. Det kommer av mange års erfaring med samspill med andre mennesker og tolkninger av dette samspillet, altså de mentale strukturene som ligger i kroppen (Finne & Roland, 2021, s.43).

## 2.4 Moral og moralsk adferd

Moral handler om normene, holdningene, verdiene som avgjør om noe er rett eller galt, godt eller vondt (Sagdahl, 2021). Finne & Roland (2021) beskriver moralske regler som noe annet enn andre sosial regler, og at vi utvikler moralske standarder gjennom samspill med andre på samme måte som vi utvikler adferd. «Den viktigste egenskapen til moralske vurderinger er forbundet med hvordan de påvirker handlinger som har betydning for andres vel og ve» (Finne & Roland, 2021, s.53).

Finne og Roland (2021) skriver om moral og moralsk frakobling i sammenheng med å forstå hvordan mobbing kan skje og refererer til Bandura (1991) og hans artikler som handler om aktivisering og deaktivisering av moralsk kontroll. Ofte er denne typen moralsk frakobling knyttet til krigshandlinger (Bandura, 1990; Kelman & Hamilton, 1989 i Finne & Roland, 2021, s.55), for å forstå at mennesker under ekstreme betingelser kan begå de verste overgrep og handlinger. Nyere forskning viser også at denne typen mekanisme også er gjeldende for mobbing i skolen (Caravita mfl., 2012; Gini mfl., 2014; Finne & Roland, 2021, s.55).

Moralsk frakobling forklarer derfor de kognitive prosessene som gjør at vi kan utføre handlinger mot andre uten å føle skyld eller skam. Vi deaktiverer vår moralske standard og Bandura beskriver ulike sider av en handling som kan se annerledes ut ved kognitiv forvrengning.

1. Vurdering av handlingen i seg selv: en kan bruke kognitiv restrukturering for å få en handling til å se mer positiv ut enn den egentlig er. Moralsk rettfærdiggjøring handler om at man ser på en skadelig handling som moralsk riktig og en villet handling. Dette er en vanlig mekanisme i krigshandlinger hvor enkeltpersoner utfører groteske handlinger fordi handlingene tjener et høyere mål. En annen ting er å bruke forskjønnende språk, her kan man beskrive en handling på en mindre graverende måte eller snu den til å bli respektfull til og med. På skolen kan for eksempel en elev si at «det var jo bare en spøk» eller «jeg bare erter» være begrep man bruker der andre ville ha brukt mobbing. Fordelaktig sammenligning handler om å sette den handlingen du har utført opp med noe som er enda verre for å gjøre forskjellen stor (Finne & Roland, 2021, s.57).

2. Utførelse av handlingen: Bagatellisering av eget ansvar handler om å minimere eget ansvar for det som har skjedd. Er det noen som har beordret deg til å utføre handlingene, vi man heller ikke ta på seg hoveddelen av ansvaret i etterkant. I denne sammenhengen vil dette ofte gjelde for tilskuerne til mobbing, spesielt om de som regisserer mobbingen er de mest populære. Pulverisering av ansvar handler om å se sitt eget bidrag til hendelsen som liten og ubetydelig sammenlignet med andres bidrag. Det

handler om å overse at ens handling er med på noe stort samlet sett (Finne & Roland, 2021, s.58).

3. Konsekvensene av handlingen: I de tilfellene en ikke kan minimere eget ansvar i handlingen vil man prøve å redusere konsekvensene av handlingen. Det er likevel forskjell på fysiske og psykiske skader. Det er lettere å bagatellisere en spydig kommentar framfor et slag mot nesa som utløser neseblod, men om den spydige kommentaren var en i en rekke av mange kan man ikke si at konsekvensene ikke er like gyldige. Derfor er det lettere å minimere konsekvensen av en kommentar framfor en konkret handling som for eksempel et slag mot nesa, selv om begge tilfeller kan gjøre like vondt (Finne & Roland, 2021, s.59).

4. Mottakeren av handlingen: Dehumanisering handler om å redusere et annet menneske til noe mindreverdige. Da vil ikke man se på den personen som en person med håp, følelser og tanker og blir sett på mer som et mindreverdige objekt. Innenfor mobbing blir ofre ofte sosialt konstruert som avvikende, rare og annerledes og at de ikke passer inn (Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Thornberg & Jungert, 2013; Finne & Roland, 2021, s.60). Når en person først er stigmatisert som avvikende vil det noen ganger være slik at det er lett å skyld på den mobbeutsatte. At det ikke er ens egen feil at personen er «feit» eller «stygg». Det betyr at i tillegg til å bli sett på som et mindreverdige menneske, får man også selv skylden for at det er slik (Finne & Roland, 2021, s.60).

Utviklingen av moralsk frakobling skjer gradvis. Det kan begynne med at en elev observerer en stygg handling som eleven tolerer, selv om det gir litt ubehag. Ubegaget kan deretter med kognitive forvrengninger gjøre ubegaget mindre. Etter hvert kan det føre til at ens toleransegrense for hva som blir normalt forskyves. Etter at slike handlinger har skjedd mange nok ganger vil man etter hvert se på en hendelse som man i utgangspunktet syns er ille til å akseptere de selv om det fortsatt kan gi et lite ubehag. Dette er prosesser som er viktige for å forstå hvorfor mobbing skjer (Finne & Roland, 2021, s.61).

## 2.5 Kognitiv dissonans

En person kan ha høye moralske standarder, men i det personen velger å gjøre noe han eller hun egentlig ikke vil, kan det beskrives som et psykologisk ubehag. Når våre tanker og verdier ikke stemmer overens med det vi gjør, kalte Leo Festinger (1957) det for kognitiv dissonans (Leo Festinger, 1957; Finne & Roland, 2021, s.55). En elev som er vitne til mobbing for eksempel og ikke gjør noe, selv om de syns mobbing er feil og at han eller hun blir sint når noen mobber kan kalles for kognitiv dissonans. Det kan blant annet skyldes et press fra andre i en situasjon som gjør at vi handler slik vi ikke vil eller burde gjøre (Finne & Roland, 2021, s. 56).

## 3 Oppfølging etter mobbing

### 3.1 Aktivitetsplikt

#### Opplæringsloven og aktivitetsplikten

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring og gjennom opplæringsloven skal man sikre elever denne retten. Aktivitetsplikten utløses dersom en elev opplyser at han/hun ikke har et godt og trygt skolemiljø (Udir, 2017).

Det ble gjort endringer i opplæringsloven, kapittel 9A om elevens skolemiljø i 2017. Hensikten med regelendringen er å styrke elevers rett til å ha et godt og trygt læringsmiljø, og skolen har fått et større ansvar i å sørge for at elevene har det trygt og godt på skolen. I tillegg ble det innført en ny håndhevingsorden som ga fylkesmannen en ny rolle og nye oppgaver. Håndhevingsordenen gjør at skolen har fem dager å endre situasjonene, eller foreta seg noe som bedrer situasjonen før saken kan bli sendt over til fylkesmannen, dette i seg selv virker forebyggende da skolene ønsker å unngå at saken går til fylkesmannen (Udir, 2019). Gjennom aktivitetsplikten har skolen et ansvar. Aktivitetsplikten er delt i fem delplikter: følge med, gripe inn, varsle, undersøke, sette inn tiltak og følge opp (Finne & Roland, 2021, s.21).

Regelverkstolkninger fra Utdanningsdirektoratet beskriver de fem delpliktene og hva de i praksis betyr for skolens plikt til å handle. *Plikt til å følge med* sees i sammenheng med skolens plikt til å drive et systematisk arbeid for å forebygge og avdekke om elever ikke har et trygt og godt skolemiljø på skolen. Her presiseres det at de ansatte bør ha kjennskap til, og å bry seg om hvordan elevene har det og at denne plikten må tilpasses omstendighetene ved deres skole, som for eksempel elevenes alder, gruppens sammensetning og skolens arealer. *Plikt til å gripe inn* gjør det mulig for de som arbeider ved skolen å gripe inn mot mobbing, diskriminering og trakassering hvis det er mulig, men er begrenset til inngrep som er mulig uten å sette andre elever, ansatte eller seg selv i fare. Skoleeier har plikt til å sørge for at skolen har riktig og nødvendig kompetanse. *Plikt til å varsle* handler om at alle som arbeider på skolen skal melde fra til rektor om de mistenker eller har kjennskap til at en elev ikke har et godt og trygt skolemiljø. Dette sees i sammenhengen med skolens systematiske arbeid for å fremme et godt og trygt skolemiljø i tillegg til plikten til å følge med. På denne måten vil varsling om elever gjøre at rektor ved skolen skaffer viktig informasjon og en oversikt over hvordan elevene har det på skolen. Ved alvorlige tilfeller skal skoleeier varsles for å skaffe innsikt i hva som skal gjøres. Mobbing av enkeltelever utført av flere elever kan sees på som et alvorlig tilfelle og gjør at skoleeier bør varsles. *Plikt til å undersøke* vil innebære at dersom det har kommet en varsling eller at det er kjennskap til at en elev ikke har et godt og trygt skolemiljø skal dette undersøkes av skolen. Om eleven selv melder fra om at han/hun ikke føler at skolemiljøet er trygt og godt, utløser det en plikt for skolen i å undersøke. Undersøkelsen skal få frem fakta i situasjonen og hva som gjør at eleven ikke opplever at skolemiljøet er trygt. *Plikt til å sette inn tiltak* gjelder dersom en elev sier at skolemiljøet ikke føles trygt og godt. Skolen skal derfor sette inn egnede tiltak for å sørge for en endring i elevens skolemiljø. *Skolen skal følge opp* og evaluere

virkningene og legge til ytterligere tiltak om det er nødvendig for å gi eleven et godt og trygt skolemiljø. Denne plikten løper så lenge eleven oppgir å ikke ha et trygt og godt skolemiljø. Selv om elevens egen opplevelse av skolemiljøet er avgjørende for skolens plikt til å sette inn tiltak, finnes det også tilfeller hvor eleven selv sier at alt er i orden selv om det ikke er tilfelle. Det kan hende eleven ikke vil innrømme at hun/han utsettes for krenkelser/mobbing. Likevel må hensynet til barnets beste vurderes konkret og i hvert tilfelle om det skal settes inn tiltak selv om eleven ikke ønsker det (Udir, 2017).

I en evaluering av det nye kapittel 9A på oppdrag av Utdanningsdirektoratet fant de at skoleeiere og skoler fortsatt er i en prosess med implementering av regelverket, og at det derfor er ulik forståelse av regelverket og at regelverket blir håndhevet ulikt i praksis. En ting som de trakk frem som positivt er at skoler bruker aktivitetsplaner oftere enn før, og oftere enn det blir tatt enkeltvedtak. Det vil da bety at det blir systematisk oppfølging av langt flere situasjoner der elever oppgir å ikke ha det trygt og godt enn tidligere, og i tillegg at endringen har ført til et bredere sakskompleks enn tidligere. Når det kom til dokumentasjon rundt sakene fant de at noen skoler dokumenterte for lite, noe som medfører manglende systematikk i arbeidet og etterprøvbarehet. Noen skoler dokumenterte for mye og brukte uforholdsmessig store ressurser på dette arbeidet. (Udir, 2019, s.77-79).

Lovendringen har bidratt til å øke vektleggingen av elevens subjektive opplevelse, og å høre elevens stemme i saker ved utarbeidelse av aktivitetsplaner og tiltak. En av ulempene ved kravet om å vektlegge elevens subjektive opplevelse er at skolen bruker mye tid og ressurser på å følge opp saker, også saker skolen selv ikke ville definert som en sak. I tillegg mener de skolen får «evighetssaker» fordi eleven og foreldrene krever handling fra skolen, og ikke blir enige om at saken må avsluttes. I det ligger det et spørsmål om terskelen er for høy for å kunne avslutte en sak (Udir, 2019, s.78).

Når det kommer til funn som gjelder avslutting av tiltak, er det flere punkter som blir diskutert. Det ene er at flere skoleledere og skoleeiere mener at saker som pågår lenge krever veldig mye tid og ressurser, selv om det er et fåtall saker som pågår i svært lang tid. Flere av disse sakene mener skoleledere og skoleeiere skulle ha vært avsluttet. Skolen blir derfor satt i et dilemma, da de ikke kan avslutte en sak så lenge eleven og eventuelt foreldrene ikke er enige, selv om det krever utrolig mye av skolen å videreføre tiltakene over lang tid. Det blir derfor stilt spørsmåltegn til denne ordningen i evalueringen. Skulle det ha vært egne vært retningslinjer i situasjoner som gjelder elevens psykososiale skolemiljø, hvor man kan avslutte saker selv om eleven selv og eventuelt foreldre ikke er enige? Dette mener de må vurderes opp mot den delen i aktivitetsplikten som forteller at det kan forekomme saker der aktivitetsplikten er fulgt fra skolens side, men at eleven og eventuelt foreldre ikke er enige i at tiltakene er tilfredsstillende (Udir, 2019, s.83).



## 3.2 Omfanget av mobbing

I elevundersøkelsen fra 2020 oppgir i underkant av 5,8 prosent av norske skoleelever ved grunnskolen at de utsettes for regelmessig mobbing, som er oppgitt som to eller tre ganger i måneden eller oftere (Udir, 2021), og at den tradisjonelle mobbingen er mer hyppig enn den digitale (Roland, 2014; Wendelborg, 2020). I elevundersøkelsen under tema «trygt miljø» er mobbing definert som:

Gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskeligheter med å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast (Udir, 2021).

Dette betyr at det i dag er kanskje så mange som 60 000 norske elever ved grunnskolen som ikke føler at skolen er et trygt og godt miljø å være i. Denne prosentandelen har holdt seg stabil de siste årene. Noe som betyr at omfanget av elever som kan trenge oppfølging i etterkant vil være høyt.

## 3.3 Hvorfor er oppfølging viktig?

I Norge har vi hatt lang tradisjon for å avdekke og stoppe mobbing, med ulike antimobbekampanjer og programmer. De skoleomfattende programmene har som hensikt å redusere risiko eller styrke kompetanse som for eksempel «Olweus-programmet» mot mobbing og antisosial atferd, «Læringsmiljø og pedagogisk analyse» (LP-modellen) og «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen» (PALS) (Ogden, 2015, s. 111-117). Det savnes likevel i dag en systematisk måte å følge opp barn som har vært utsatt for mobbing og kunnskapsgrunnlaget for hvorfor arbeidet i etterkant er viktig. Det er viktig å sette søkelys på skadevirkningene etter mobbing for å vise at problemene barna kan få som følge av mobbing fortsetter etter at mobbingen har stoppet (Breivik, et al 2017, s. 19).

Behovet for oppfølging i skolene for elever som har blitt utsatt for mobbing må avdekkes, og det er viktig for barna det gjelder at de som skal følge opp barna har nødvendig kompetanse om hvordan dette skal gjøres. Det finnes midlertidig lite forskning på hvordan man best mulig følger opp barn som har blitt utsatt for mobbing, men at man har en plan for det som skjer etter mobbingen har stoppet er viktig for å redusere omfanget av alvorlige senskader i etterkant (Grini & Tharaldsen, 2019).

I rapporten: «Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak» ble det gjennomført 3 fokusgruppeintervju med totalt 31 informanter som ble valgt ut fordi de enten har direkte erfaring med, eller hadde relevant kunnskap og kompetanse på området. Temaene de diskuterte var deres erfaringer med å ivareta barn og unge som har vært utsatt for mobbing og hva deltakerne mener om hvordan tiltakene for de som har vært

utsatt for mobbing kan utformes og organiseres. Et av funnene er en mangel på tydelig ansvarsfordeling over oppfølgingsarbeidet. Skolesektor, helsesektor og myndighetssektor ble av flere informanter trukket frem som relevante aktører i oppfølgingsarbeidet i etterkant av mobbingen. At de ulike instansene har ansvaret for oppdatering og formidling av kunnskap på sine respektive nivå, ved for eksempel å gjøre forskningsbasert kompetanse tilgjengelig og samtidig bli et nasjonalt ansvar. På denne måten kan alle instansene bidra til et systematisk oppfølgingsarbeid basert på evaluerte metoder og systematikk og mindre gjennom tilfeldigheter (Tharaldsen et al., 2017, s. 10). Det kan være hensiktsmessig å utforme informasjonsmateriell som kan hjelpe lærere å identifisere og avdekke behovet for oppfølging, også hos de elevene som selv ikke initierer til det. Denne bør inneholde kunnskap om sosial ekskluderingsangst, hva senskader av mobbing er, symptomforståelse- for eksempel depresjon og angst, traumeproblematikk og mer kunnskap rundt henvisningsprosedyrer til helsetjenestene (Tharaldsen et al., 2017, s. 97). Alle yrkesgruppene i fokusgruppene oppgir beskrivelser for hvordan de har jobbet med å ivareta og følge opp barn og unge som har blitt utsatt for mobbing, men at skolen som organisasjon mangler formell kunnskap og kompetanse rundt det å følge opp barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Selv om denne studien i seg selv ikke kan gi et eksakt svar på hvilke tiltak og om de finnes eller ikke finnes. Likevel kan den indikere om en del mangler og utfordringer ved håndteringen av barn og unge som har blitt utsatt for mobbing (Tharaldsen et al., 2017, s. 39-40).

I en studie som omhandlet oppfølging av elever i etterkant av mobbing fant de at hovedfokuset er offeret sin oppfølging og at skolekonteksten ofte ikke er inkludert. Dette er en vanlig fremgangsmåte å behandle symptom på i helsevesenet. Det er likevel to grunner til at denne fremgangsmåten ikke vil fungere like godt i mobbesaker, fordi antallet mobbesaker er enormt, som kan indikere at det ikke finnes nok ressurser for individuell terapi, samt at klasserom-konteksten er viktig for oppfølgingen. Det vi si at det er ikke bare for eleven som har blitt mobbet som trenger dette, men også de som mobber og tilskuere til mobbingen (Finne et al., 2018, s. 353).

### 3.3.1 Konsekvenser av mobbing

Selv om det finnes lite forskning på hvordan man best mulig følger opp barn etter mobbing, finnes det langt mer forskning om hvilke senskader de som har vært utsatt for mobbing kan senere i livet. En studie viser at de som utsettes for mobbing har dobbelt så stor sjanse for å utvikle depressive symptomer enn andre barn og unge (Ttofi et al., 2011, s. 63). I denne studien var formålet å undersøke i hvilken grad mobbing i skolen predikerer depresjon senere i livet og om denne sammenhengen holder etter at man har utelukket andre risikofaktorer i barndommen. Resultatene fra denne studien viser til at mobbing ikke kun er et skolerelatert problem, men at det er en del av den langsiktige psykososiale utviklingen av individet (Ttofi et al., 2011, s. 68). Det å bli utsatt for mobbing kan predikere flere ulike psykiske problemer som angst, depresjon og aggresjon (Wolke & Lereya, 2015; Ostberg, Modin & Låftman, 2017, s. 196). Depresjon er ikke en vesentlig risikofaktor for å bli utsatt for mobbing, men en vanlig følge av mobbing (Rejintes mfl., 2010; Roland, 2014; Finne & Roland, 2021, s.76) Depresjon øker

selvmordsfaren og barn som har blitt utsatt for langvarig mobbing kan ha høyere risiko for å begå selvmord enn andre (Roland, 2002, i Finne & Roland, 2021, s.77).

Det å bli utsatt for mobbing som barn er knyttet til risiko for å utvikle psykiske plager i ettertid. Gini & Pozzoli (2009) fant i sin studie at barn som var involvert i mobbing hadde høyere risiko for å utvikle psykosomatiske plager enn barn som ikke var involvert i mobbing (Gini & Pozzoli, 2009, s. 1059). Somatiske plager er plager som ikke har noen kjent medisinsk, organisk eller fysisk grunnlag og barna kan rapportere at de har vondt i magen og hodet, smerter i ledd, plager med pusten eller andre ubehag. Dette kan variere i både alvorlighetsgrad og varighet, og kan skape store problem i skolehverdagen (Ogden, 2015, s.174).

Det er mange negative konsekvenser knyttet til mobbing, og som griper inn i måten en betrakter seg selv, andre og sosialt samspill. Mobbeutsattes tanker og attribusjoner omkring årsaken til mobbingen og deres egen rolle kan ha betydning for risikofaktorer som angst, depresjon og tilbaketrekning (Finne & Roland, 2021, s.67). I en ytring av psykolog Rebecka Mikkelsen på nettstedet Psykologisk.no henviser hun til Eva Dalsgaard Axelsen (2009) som mener at symptomer på psykisk lidelse kan være spor av tidligere mestringsstrategier. De symptomene som oppstår i en vanskelig situasjon, har en funksjon og er et forsøk på mestring. Hun skriver at det er når man fortsetter å bruke de samme mestringsstrategiene selv etter at situasjonen har endret seg at det kan by på problemer. For en elev som tidligere har vært utsatt for mobbing, kan mobbing bli et ikke-tema i ettertid. De forventer kanskje at når mobbingen opphører så skal den psykiske smerten også opphøre. Slik at mange kan bli overrasket over psykiske symptomer som kan komme lenge etter at mobbingen opphørte (Eva Dalsgaard, 2009; Mikkelsen, 2016).

Nyere forskning viser til at barn som har blitt utsatt for mobbing kan utvikle symptomer på PTSD posttraumatisk stresslidelse (Nielsen et al., 2015) og Borderline personlighetsforstyrrelse (Wolke et al., 2012). PTSD handler forenklet forklart om hjernens alarmsystem og dens strukturer og nettverk for å fremme alarmreaksjoner og et reguleringssystem for å bremse dem (Nordanger & Braarud, 2014; Finne & Roland, 2021, s.74). De fysiske prosessene skjer før signalene når reguleringssystemet i pannelappen, hvor tenkning og vurdering finner sted. Som betyr at selv om vi ikke er bevisst på at vi er i en farlig situasjon er kroppen allerede i beredskap for flukt eller angrep, også før vi er i stand til å vurdere konsekvensene av våre handlinger (Finne & Roland, 2021, s.75). Angsten aktiveres i hjernen og kroppen av ytre stimuli som et blikk, stemmer, lukt eller andre ting som våkne tanker eller drømmer (Brewin, 2003; Finne & Roland, 2021, s.74). Symptomer på Borderline personlighetsforstyrrelse (Wolke et al., 2012) er ofte relatert til omsorgssvikt, vold og seksuelt misbruk fra voksne i barndommen. Denne studien viser at relasjonell mobbing fra medelever i barndommen også kan predikere symptomer på Borderline Personlighetsforstyrrelse i senere ungdomsår (Wolke et al., 2012, s.846). Borderline Personlighetsforstyrrelse er preget av ustabile og intense relasjoner til andre, ustabil reguleringssystem, og manglende evne til å vurdere andres hensikter og motiver (Wolke et al, 2012, s.853).

## 3.4 Rehabilitering

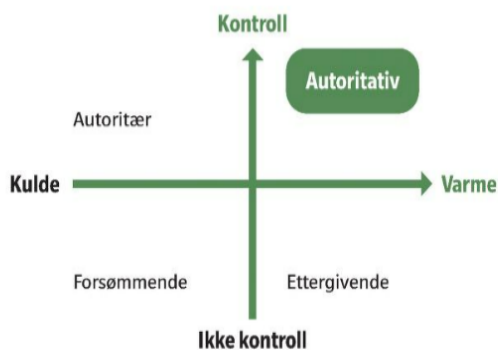
Dette kapittelet tar utgangspunkt i Finne og Roland (2021) sin modell for oppfølging etter mobbing. De har valgt å kalle det situert rehabilitering som beskriver hvordan skolene systematisk kan sette inn tiltak for både enkeltelever og hele klassen for å snu et negativt læringsmiljø som har vært påvirket av mobbing. At det er situert begrunner de med at det skjer der skadene har oppstått (Finne & Roland, 2021, s. 15). Ved å knytte sammen både det formelle læringsmiljøet og det uformelle læringsmiljøet i etterkant til å bli et mer positivt, støttende og inkluderende læringsmiljø for hele klassen. Dette er en jobb som ikke kan overlates til elevene i klassen, som er det uformelle, men er en oppgave for det formelle som her er lærerne.

Finne & Roland (2021) mener at i en klasse der det har foregått mobbing, vil man se skader hos flere enn de som er direkte involvert i mobbingen. Tidligere skrev jeg om moralsk frakobling og at noe som skjer ofte blir noe man blir vant til og ens egen moral for hva som er rett og galt kan forskyves. Tiltak i etterkant av mobbingen bør derfor inkludere hele klassen og endre på hvordan elevene ser på hverandre og på seg selv (Finne & Roland, 2021, s.16).

Finne & Roland (2021) beskriver tre arbeidsmetoder i situert rehabilitering: trygg voksenkontakt, systemtiltak i klassen og sosial kompetansetrening.

### 3.4.1 Trygg voksenkontakt

Før man tenker på å arbeide med trygg voksenkontakt og systemtiltak i klassen er det et vesentlig punkt som bør danne bakteppe for dette arbeidet. Lærerautoritet som en trygg ramme for rehabiliteringsarbeidet. For den som er blitt utsatt for mobbingen vil rehabiliteringen i stor grad være avhengig av at læreren har autoritet i klassen (Finne & Roland, 2021, s. 123). Elever som tidligere har blitt utsatt for mobbing kan føle seg utrygg om læreren ikke har autoritet i klassen, men særlig om læreren ikke har autoritet ovenfor en gruppe som krenker (Sjursjø mfl., 2019; Finne & Roland, 2021, s. 125). Autoritet er tillit fra andre (Finne & Roland, 2021, s. 123). Voksne med god autoritet utviser en god balanse mellom varme og kontroll. Både Finne & Roland (2021) og Holland (2012) bruker Baumrind (1967) sin *varme og kontroll metode*, som i utgangspunktet er en metode for å forstå hvordan foreldreautoritet kan oppnås. Selv om varmen man har for sitt eget barn ikke kan sammenlignes med varmen en som jobber direkte med barn har, er det likevel relevant. Relasjonen mellom voksne og barn kan måles i varme og har betydning for kvaliteten på relasjonen (Holland, 2013, s.70) og relasjonen mellom voksne og barn er en modell for elevenes relasjon til hverandre (Finne & Roland, 2021, s.127).



**Figur 2. Autoritativ lederstil (Finne & Roland, 2021, s.123).**

Figuren viser varme og kontroll i hver sin akse og den foretrukne lederstilen er som vist, en autoritativ lederstil, der du viser høy grad av varme i tillegg til å ha kontroll. Aksene som viser varme, handler om at læreren ser eleven og at eleven føler seg betydningsfull for læreren. At en lærer står sammen med deg både i mørke og lyse punkter gjør at en god relasjon bygges mellom lærer og elev. Den andre aksene viser grad av kontroll, som handler om forutsigbarhet og tilsyn, men kan også kalles krav og forutsigbarhet (Finne & Roland, 2021, s. 127).

Det motsatte av autoritativ lederstil er som vist i figuren. Om man viser høy grad av kontroll, men med lite varme havner man i vinduet *autoritær*. Som betyr at man blir for streng uten å vise varme. Viser man mye varme, men derimot ikke har høy grad av kontroll blir man *ettergivende*. Det siste vinduet: *forsømmende* vil bety at en viser både liten grad av varme og liten grad av kontroll som gjør at man kan bli oppfattet som passiv. Modellen fungerer slik at om trykket øker i ene dimensjonen bør den økes også i den andre dimensjonen for å balansere forholdet mellom varme og kontroll (Finne & Roland, 2021, s.128). Varme, sensitivitet og støtte bidrar sterkt til en god relasjon til eleven, og det gjør også kontroll når den kombineres med støtte og varme (Baumrind, 1991; Finne & Roland, 2021, s.128).

Et av punktene i aktivitetsplikten er å følge med. Når en skal drive med rehabilitering er dette et viktig verktøy og en forutsetning fordi en stor del av mobbingen skjer bak ryggen til lærerne (Finne & Roland, 2021, s.127). Sjørø et al., (2019) fant i sin studie at flere av intervjupersonene fortalte at læreren ikke gjorde noe, og noen fortalte også at de ikke ble trodd på. Det mener de kan komme av manglende kompetanse i det å identifisere mobbing, og om lærerne ikke gjenkjenner mobbing så vil de heller ikke kunne se det (Sjørø et al., 2019, s. 6). Derfor bli observasjon viktig, sammen med kommunikasjon mellom elever og andre voksne på skolen, og jevnlig undersøkelser. Dette kan være med å forebygge og bidra til å korrigeringer (Finne & Roland, 2021, s.127).

I de tre tiltakene som Finne & Roland (2021) beskriver: trygg voksenkontakt, systemtiltak i klassen og sosial kompetansetrening krever det at du må ha en autoritativ lederstil for å rehabilitere etter mobbing.

Det beste er kollektiv autoritativ ledelse som kan forhindre at elever som har vært utsatt for mobbing ikke trenger å bekymre seg mer enn nødvendig dersom flere av lærerne mangler autoritet, da dette skaper mye uro hos disse elevene (Finne & Roland, 2021, s. 125). En undersøkelse utført av Sjørø et al., (2019) som intervjuet flere barn og unge

som har vært utsatt for mobbing om hva de mener, viste at elever som har blitt utsatt for mobbing mener lærerne ikke utviser beskyttende kontroll. At elevene følte at lærerne ikke beskyttet dem fra mobbing. Flere av barna og ungdommene svarte også at de tror lærerne gjør det beste de kan, men at de mangler kompetanse og ikke vet hvordan de skal håndtere det. Funnene viser at fravær av varme fra klasseforstandere som igjen indikerer at en slik form for støtte er viktig for elever som har vært utsatt for mobbing og kan være emosjonelt stresset (Sjursø et al., 2019, s. 7).

Selv om flere vil trenge støtte og hjelp etter at mobbing i en klasse har stoppet, er det selvfølgelig viktig at de som er tyngst involvert tilbys personlig støtte i etterkant. Innenfor situert rehabilitering vil det da være naturlig at en innenfor kretsen av involverte er den trygge voksenkontakten. Som kan være en kontaktlærer eller en annen ansatt ved skolen. Selv om Finne og Roland (2021) snakker om at innenfor situert rehabilitering vil det være best å ha noen som har vært og er i den sosiale konteksten det har skjedd vil de også påpeke at det viktigste er at eleven er trygg på den voksne som blir satt til å følge opp eleven i etterkant. De mener at både helsesøster og eventuelt miljøterapeut faller litt utenfor situert rehabilitering og dens sosiale kontekst hvor mobbingen faktisk har skjedd, men at det kan være fint å ha samtaler med de på sitt kontor (Finne & Roland, 2021, s. 131).

Et av de sentrale funnene i Tharaldsen et al., (2017) viser at et av de viktigste tiltakene etter at mobbingen har stoppet er å ha en trygg voksenkontakt som følger opp, og at elevens tillit til voksenpersonen er det viktigste kriteriet. Sammen med at voksenpersonen har kompetanse og er motivert for oppgaven (Tharaldsen et al., 2017, s. 11).

For eleven som har blitt utsatt for mobbing vil det være nødvendig med forutsigbarhet og trygghet. Det vil ta tid å bygge tillit da eleven kan ha vonde relasjonelle minner og abstraksjoner. Ankermodellen til Finne & Roland (2021) innebærer møter og beskriver tre forhold som er gode rammer for rehabilitering. Personlig trygghet hos den voksne, forutsigbarhet og kontroll. De presiserer at møtene gjerne kan skje mens man gjør en aktivitet, da det ikke skal ligge noe press fra den voksnes side for å få eleven til å fortelle. Det kan ta tid da noen elever som har vært utsatt for mobbing ikke er klare for å snakke om det som har skjedd, mens andre ikke føler det slik. En må derfor være følsom for hva som vil fungere, og forsiktig over tid lede spørsmålene innpå vanskeligere tema, slik som forhold til medelever (Finne & Roland, 2021, s.132).

En metode som Finne & Roland (2021) beskriver er ankermodellen, som er videreutviklet fra A-B-X-teorien (Newcomb, 1961). I arbeidet med å rehabiliterer læringsmiljøet til en klasse som har erfart mobbing kan denne modellen være et nyttig verktøy hvor prinsippet er relasjonsrettede serietiltak, der det første initiativet styrker det neste. Som vil si at en trygg voksenrelasjon bør være en forutsetning for modellen. Denne voksenpersonen kan være ankeret i modellen (x), målet videre er å koble relasjonen til den trygge voksenpersonen og for eksempel eleven som har blitt utsatt for mobbing (A)sammen med en annen elev (B), som de kaller nøkkelrelasjoner. Som man igjen kan knytte flere elever til. (X) i denne modellen trenger ikke nødvendigvis være en person, emn for eksempel en aktivitet. Med aktiviteter kan man knytte relasjoner til elever via felles interesser som kan virke mindre skremmende som for eksempel fotografering, utendørsaktiviteter eller lignende (Finne & Roland, 2021, s.134-137).

### 3.4.2 Systemtiltak i klassen

Når det gjelder systemtiltak snakker Finne & Roland (2021) om tiltak som omfatter hele klassen i tillegg til individuelle tiltak. I en klasse der mobbing har forekommet vil det være både kollektive sår og individuelle sår som må leges (Finne & Roland, 2021, s.14). Det handler om at tidligere negative relasjonelle erfaringer blir erstattet med nye og mer positive erfaringer (Finne & Roland, 2021, s.153).

I 2009-2019 utførte eXbus2 en studie om livet i skolen og mobbing blant 1052 elever i 60 skoleklasser i København. Resultatet fra denne studien viste at i klasser hvor det er mer mobbing, fant man også mer negative svar på spørsmål som gjaldt klassemiljøet i forhold til klasser hvor mobbing ikke var like fremtredende (Søndergaard & Hansen, 2018, s.321). Henningsen et al., (2014) fant i sin studie at i klasser som rapporterte mer mobbing også rapporterte om mer ensomhet og angst blant elevene enn andre klasser, og ikke kun blant de som ble identifisert som offer for mobbing (Henningsen et al., 2014; Schott and Søndergaard, 2014) Som vil si at i en klasse vil det ikke bare være behov for individuell oppfølging av eleven som har blitt mobbet, men at det gjør noe med de andre elevene som ikke er direkte involvert i mobbingen. De har også vært en del av et utrygt klassemiljø, de har på en måte vent seg til å tillate at noen blir behandlet dårlig, blir plaget uten at de selv har gjort noe. Derfor bør oppfølgingen involvere både den som blir mobbet, utøveren av mobbingen og tilskuerne (Finne & Roland, 2021, s.120). En klasse som har erfart mobbing vil derfor få en systemskade der fellesskapet i stor grad handler om mobbing, hvem er innenfor og hvem som er utenfor. En rehabilitering for klassen handler derfor om å redefinere rollene bort fra utøvere, mobbeutsatte og tilskuere (Finne & Roland, 2021, s.118).

#### Kollektiv lærerautoritet

Læreren spiller en stor rolle for rehabiliteringen og endring av den sosiale strukturen i klassen, og en forutsetning for rehabilitering er at læreren har autoritet, sammen med støtte og kontroll (Finne & Roland, 2021, s.125). Det er mange ulike ting som skal rehabiliteres og endres i en klasse der det har vært mobbing. Blant annet språkbruk, normer og holdninger. De eleven som mobber har ofte en negativ makt i klassen og den kan fortsatt være gjeldende selv om mobbingen har tatt slutt. Det er derfor viktig at læreren setter en tydelig standard over hva han eller hun forventer av elevene sosialt, selv om rehabiliteringen ikke må basere seg på at de som mobber skal endre sin atferd (Finne & Roland, 2021, s.141). Læreren må sette krav til de som mobber at de skal bidra positivt til å fremme det relasjonelle klimaet i klassen etter mobbing, og positiv atferd bør bekreftes eller roses av læreren. Det er heller ikke uten betydning om læreren som roser har autoritet. Ifølge Roland (2018) kan det være slik at sterk og positiv oppmerksomhet fra en lærer med mindre autoritet i klassen kan virke utrygt for elever og truende for elever som har blitt mobbet (Roland, 2018; Finne & Roland, 2021, s.142).

#### Lærer og relasjoner til pådriver, mobbeutsatte og tilskuere

I en klasse der den sosiale strukturen blir plukket fra hverandre, er det nødvendig å sette inn tiltak som gjør at den formes på nytt, med nye roller og posisjoner for elevene. Spesielt for de elevene som brukte antisosiale strategier for å opprettholde sin posisjon. Det er ifølge Garandau mfl., (2014) studier som viser at elever som mobber oppnår suksess fordi de får mye sosial forsterkning er også de elevene som er mest motstandsdyktige mot forsøk på å endre slik atferd (Garandau mfl., 2014; Finne &

Roland, 2021, s.142). Det gjør at den autoritative lærerstilen blir viktig for å unngå at de som benytter seg av antisosiale strategier får fortsette med det etter at mobbingen har tatt slutt. Det er også viktig at det ikke bare er en av lærerne i klassen som har autoritet, men at andre som har ansvar i klassen også har autoritet for at rehabiliteringen skal lykkes og at en mangel på dette i verste fall kan føre til at klassen faller tilbake til gamle mønstre (Finne & Roland, 2021, s. 151).

Et av tiltakene for de som mobber kan være regelmessige samtaler med eleven eller elevene dersom mobbingen var utført av flere. Det handler også om det å inneha kontrollen, at elevene skal vite at skolen følger med og setter krav til elevene om å bidra positivt (Finne & Roland, 2021, s.144).

For eleven som har vært utsatt for mobbing kreves også en annen form for kontroll fra læreren. *Beskyttende kontroll* er et begrep som Sjursø mfl., (2019) bruker for å forklare hva disse elevene trenger og ønsker. Det handler om at læreren kan beskytte elevene fra å bli krenket, og at eleven vet at læreren er i stand til å beskytte de (Sjursø mfl., 2019, s.2). Denne autoriteten handler om trygghet for elevene og at læreren er sensitiv overfor elevens behov (Finne & Roland, 2021, s.144).

Mange som har blitt utsatt for mobbing kan stå i fare for å utvikle emosjonelle mestringsstiler som gjør at de lærer å håndtere situasjoner annerledes. De tilpasser seg heller problemene enn å løse de. Det kan være ved å virke usynlig, unngå situasjoner eller le av små stikk. Dette er noe som de kan trenge hjelp til å endre, da denne mestringsstilen kan være godt innøvd. Samtaler med elevene som har blitt utsatt for mobbing kan være annerledes enn samtaler med de som utøvde mobbingen. Samtaler bør skje uten at læreren er påtrengende og at læreren må huske at eleven kan reagere annerledes på situasjoner, og hvorfor det kan være slik. I tillegg vil det styrke relasjonen mellom eleven og læreren og tilliten til læreren dersom eleven føler at læreren er en støtte og at han eller hun forstår at eleven kan ha kraftige reaksjoner (Finne & Roland, 2021, s.145).

For elevene som ikke befinner seg i sentrum av det som skjer kalles ofte tilskuere, og er heller ikke en posisjon det trenger å være ukomplisert å være i. Selv om problemstillingen for oppgaven er hvordan oppfølgingen av de som har blitt utsatt for mobbing er, kommer en ikke utenom å snakke om hvilken betydning tilskuerne har, og de er det også flest av. Innenfor situert rehabilitering er det helt nødvendig å rette oppmerksomheten mot tilskuerne. Noe som er positivt med å jobbe med inkluderende og støttende klassemiljø er at det kan treffe behovene til mange flere i klassen. En annen ting man kan oppnå ved å jobbe med hele klassen er at tilskuerne, som har forsterket eller assistert noen elevs antisosiale handlinger ikke lenger gjør det om man setter søkelys på det. Slik at den sosiale statusen til de som utøver mobbingen får gjennom tilskuerne reduseres eller blir borte (Finne & Roland, 2021, s.146).

Relasjonen mellom lærer og elev er ikke en relasjon eleven selv velger, men kvaliteten på den er likevel viktig, i tillegg til gode relasjoner mellom elevene. Målet bør være at læreren oppnår en god relasjon til alle elevene i klassen. På denne måten vil også muligheten til å bruke ankermodellen som ble beskrevet tidligere være enklere å benytte seg av. Om læreren er godt likt og har en god relasjon til alle elevene vil det sannsynligvis øke sjansen for å utvikle en god relasjon mellom flere av elevene i klassen (Finne & Roland, 2021, s.147).



## Normer

For en klasse som har opplevd mobbing vil det oppstå falske eller fiktive normer. Som for eksempel at:

- I denne klassen er det greit å mobbe enkelte elever
- Det er kult å bråke i timen
- Vi liker å «spille ut» vikaren

Dette er normer som er annerledes når man spør hver enkelt elev om det, noe man burde gjøre. Spør eleven hva han eller hun tror de andre mener, og hva eleven selv mener. Det man kan få ut av et slikt spørsmål er at det eleven tror de andre svarer er annerledes enn eleven tror. Dette kan man bygge videre på gjennom samtaler om positive normer (Finne & Roland, 2021, s.151).

## Foreldresamarbeid

En forutsetning for en vellykket rehabilitering i en klasse hvor det har vært mobbing, er at foreldrene involveres på en positiv og konstruktiv måte og at de samarbeider. Det er ulikt hvordan man ser på ansvaret til foreldrene og ansvaret til skolen med tanke på mobbing. Hansen (2011) fant at mange lærere mener at det er elevenes oppdragelse hjemme som er en av grunnene til at mobbing skjer på skolen, noe som igjen kan føre til at skolen mener at eleven og foreldrene har hovedansvaret (Hansen, 2011; Finne & Roland, 2021, s.152). Det vil være vanskelig å sette to streker under svaret på hva som blir den riktige fremgangsmåten i ulike saker da mobbing er et komplekst fenomen. Det er derimot viktig å kommunisere presist og konstruktivt med foreldre og foresatte for å prøve å løse saken. For skoler som har prøvd mange tiltak uten å lykkes kan også foreldrene stille seg negativt til skolens og lærerens måte å prøve å løse saken på. God kommunikasjon mellom skolen og foreldre og at foreldre engasjerer seg kan derfor bli viktige tiltak. Dette kan gjøres på klasseforeldremøter og i fellesarrangementer der både foreldre og elever deltar (Finne & Roland, 2021, s.153).

### 3.4.3 Sosial kompetansetrening

Sosial kompetanse som begrep har flere ulike definisjoner, men i denne oppgaven vil jeg trekke frem Ogden (2022) som definerer sosial kompetanse som:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap (Ogden 2022, s.209).

Ogdens definisjon på sosial kompetanse viser at dette ikke er en enkel kompetanse, og at den handler om både kunnskap, ferdigheter og holdninger i tillegg til tanker, følelser og adferd (Ogden, 2015, s.228). Den sier også at sosial kompetanse skal være med på å fremme egne og andres behov på samme tid. Sosial kompetanse er egenskaper som

innebærer at det man gjør skal være hensiktsmessig både i øyeblikket og på lang sikt. Samtidig er sosial kompetanse en ferdighet som tilpasses ulike situasjoner og personer. Da vil faktorer som situasjonsforståelse, evne til tolkning, observasjon og rolleforståelse spille inn. I denne sammenhengen med mobbing som tema, vil man kunne si at mobbing ikke anses som sosialt kompetent fordi alles behov ikke kan ivaretas. Som vil si at hvis en elev gjør noe for egen vinning, men at det går på bekostning av en annen elev så vil ikke den handlingen bli sett på som sosial kompetent (Finne & Roland, 2021, s.158).

Sosial kompetanse er ikke noe som er et absolutt og varig karaktertrekk, selv om man kan si at den er forholdsvis stabil over tid (Finne & Roland, 2021, s.158). Allerede fra fødsel stilles barnet overfor sosiale utfordringer og krav om tilpasning innenfor ulike grupper i den kulturen de vokser opp i. Sosial kompetanse må derfor sees i relasjon til barnets utvikling og den kultur barnet lever i, og da vil også kravene variere med konteksten og hva som forventes av barna (Vedeler, 2007, s.14). Dette betyr likevel at barn ikke bare skal tilpasse seg, men at de er aktører i eget liv og skal også fremme egne behov og interesser ved å initiere til samspill. Noe som vil bety at barn som sees på som sosialt kompetente har evnen til å tilpasse seg normer og regler i hjemmet, på skolen og blant venner, samtidig som de kan hevde egne meninger (Finne & Roland, 2021, s.158).

Sosial kompetanse inkluderer en kognitiv dimensjon som handler om barnas tolkning av sosiale signaler, problemløsning og målvalg. Dette handler igjen om barnets tidligere erfaringer og kunnskap. Om barnet møter situasjoner med negative eller positive forventninger – eller attribusjonsmønstre har med tidligere opplevelser å gjøre. Et barn som har negative forventninger vil nok finne og tolke situasjonen negativt, og motsatt for elever med positive forventninger. Den emosjonelle dimensjonen handler om verdier, holdninger og motivasjon for å være sosial kompetent. Atferdsdimensjonen inkluderer handlinger eller ferdigheter de bruker for å nå sosiale mål. Atferdsdimensjonen kan sees på som den kognitive og emosjonelle dimensjonen satt i praksis og alle disse dimensjonen påvirker igjen hverandre (Finne & Roland, 2021, s.160).

Sosial kompetanse er ofte delt inn i ulike sosiale ferdigheter, og Gresham & Elliot (1990) presenterer ulike kategorier som empati, ansvarlighet, samarbeid, selvkontroll og selvhverdelse (Gresham & Elliot, 1990; Finne & Roland, 2021, s.162).

### Hvordan jobbe med sosial kompetanse

Det er i tillegg til trygg voksenkontakt og systemtiltak nødvendig å arbeide med sosial kompetanse i en klasse som har erfart mobbing. De sosiale redskapene som skal være med å drive en positiv utvikling finner vi i sosial kompetanse. Like stor og omfattende som selve definisjonen, er også arbeidet med sosial kompetanse. Det er mange ferdigheter og dimensjoner som det skal øves på. Finne & Roland (2021) har valgt å kalle det situert trening, fordi trening er et mer positivt ladet ord enn for eksempel terapi eller undervisning. Fordi sosial kompetanse er noe som man ikke kan lytte seg til er det nødvendig å lære det i praksis. Det er fordi det nettopp handler om å reflektere over hvordan vi kan justere, balansere ulike forhold som har betydning for samspillet med andre (Finne & Roland, 2021, s.177).

Innholdet i arbeidet med sosial kompetanse er rettet mot hele klassen, de er universelle tiltak. Dette er en fordel da det kan treffe flere behov i klassen. Tidligere har jeg beskrevet moralsk frakobling, og for utøveren har sperren for å trække på andre elever

blitt svakere. For eleven som ble mobbet er det vanlig å utvikle selvdestruktive tanker og vonde følelser. Begge disse blir kalt tankefeller her. I tillegg vil flere i klassen preges av mobbingen i form av selvbekreidelse og moralsk frakobling. Elevene lar det skje, selv om de selv om de ikke synes det er greit (Finne & Roland, 2021, s. 179).

Sosial kompetansetrening handler om ulike faktorer, slik som sosial bevissthet. Denne treningen er inspirert, og inkluderer elementer fra kognitiv atferdsterapi (KAT). Weaver & Himle (2017) vektlegger at elementene handler om å bidra til å endre følelser, tanker og atferd, og kunnskap om hvordan disse henger sammen. For å endre på uheldige tankemønstre kan kognitiv restrukturering være en del av tiltaket. Dette kan være med på å hjelpe elevene med å kjenne igjen, vurdere og respondere på negative, og forvrengte tanker (Weaver & Himle, 2017; Finne & Roland, 2021, s.180).

For elevene blir det å ha et godt utviklet følelsesspråk et nyttig verktøy for å klare å identifisere egne følelser. Etter hvert som barna blir større får de et bredere og mer variert følelsesuttrykk, noe som er nyttig når man også skal forstå andres følelser og regulere sin egen reaksjon til den andres opplevelse. Gjennom for eksempel rollespill av en følelsesladd situasjon, vil elevene kunne få gode innspill om følelsene til den som trenger trøst eller støtte (Finne & Roland, 2021, s.181). Rollespill om enkelte situasjoner som kan tolkes skjevt kan også være nyttig for elevene. En elev som har blitt utsatt for mobbing kan tenke annerledes om en situasjon som andre elever ikke ville reagert på i det hele tatt. Et eksempel kan være når elevene er ferdige med en klassesstime, og de skal ut til friminutt. I trengselen i døra får eleven en albue i siden. Det kan det være på grunn av selve situasjonen. At det er trangt fordi alle skal ut samtidig, gjør det også sannsynlig at noen kommer borti hverandre. For en elev som har hatt lang erfaring med mobbing, vil en kunne utvikle negative og destruktive skjemaer om seg selv, og om samspill med andre, som gjør at han eller hun kan tolke denne situasjonen til at det handler om personens intensjon, og ikke selve situasjonen som mest sannsynlig er årsaken. Et rollespill vil åpne for en forståelse for at elever kan tolke situasjoner forskjellig, ved at elever snakker høyt om hva de tenker. For en elev som ofte tillegger en annen elev en negativ intensjon, kan det være nyttig å utfordre dette tanke settet, sammen med andre elever.

Hvilke konsekvenser får valgene man tar og hvordan man tenker om ting? Det handler om å vurdere mulige konsekvenser av ulike valgalternativer i situasjoner elever ofte kommer opp i, og bidra til at elevene kan gjøre en «føranalyse» som kan være nyttige i ekte situasjoner. Det handler om å være bevisst hvilke konsekvenser ens handlinger har for seg selv, for andre, hvordan de kortsiktige og langsiktige konsekvensene kan være. Det handler også om å vise at det som kan kjennes bra en dag, kan føles annerledes ut en annen dag for de fleste. Alle har med seg en bagasje i møte med andre, og det er mange variabler som er med på å forklare hvorfor en elev kan reagere ulikt på en bestemt situasjon en dag og annerledes en annen dag. Det kan handle om at man kan ha en dårlig start på dagen, at et kjæledyr døde eller andre faktorer som ikke har noe med situasjonen spiller inn og har betydning når elever reagerer (Finne & Roland, 2021, s.185).

Finne & Roland (2021) beskriver tre element som viktige innenfor arbeid med sosial kompetanse: Positive handlinger, læringsmiljø og normer

Positive handlinger, som for eksempel kan være å hjelpe til med praktiske utfordringer som lekser eller oppgaver, å låne bort en linjal eller å dele informasjon og det å trøste

eller støtte en elev som har utfordringer (Carlo & Randall, 2002; Dunfield, 2014; Finne & Roland, 2021, s.189).

Læringsmiljøet som skal forbedres krever en autorativ klasseledelse som beskrevet tidligere, og dette kan gjøres ved å demonstrere en sosial standard. Noe som virker inn både på relasjoner, roller i klassen og normer. Det at læreren for eksempel hilser på hver og en av elevene setter en standard om at det er sånn det skal være. I tillegg til dette, som ikke er nok alene, vil drøfting av den standarden som ønskes være nyttig. Hvordan ønsker vi å ha det i «vår klasse» handler om trening i å hjelpe hverandre kombinert med å formulere standarder for relasjoner, roller og normer (Finne & Roland, 2021, s.189).

Normer er en del av *skjulte regler*, som sammen med sosiale konvensjoner og forventninger på en måte er tause nøkler som individer bruker for å indikere medlemskap i en gruppe. Det motsatte av skjulte regler er *åpne regler* som lover, skilt, eller ordensreglement. De åpne reglene er synlige. I en klasse er det ofte den som har status som bestemmer de skjulte reglene. De andre elevene vil anta at alle de andre tilpasser seg disse skjulte reglene, og dermed skaper fiktive normer i en klasse. Det kan være grunnen til at de ikke griper inn i en situasjon, fordi de observerer andres adferd, og tror at andres forståelse av situasjonen er bedre enn sin egen. Dermed kan de tro at medelevers handlinger er mer passende enn sin egen (Finne & Roland, 2021, s.191). Cialdini & Goldstein (2014) kaller dette for informativ sosial innflytelse, flertallet må vel ha rett? Det handler om at en elev kan slutte seg til det andre mener er riktig, uansett om eleven synes det er galt, på grunn av sin egen posisjon i gruppa. Eleven vil ikke bli stilt i dårlig lys av de andre, som kalles normativ sosial innflytelse (Cialdini & Goldstein, 2014; Finne & Roland, 2021, s.191).

Det kan derfor være viktig å gjøre disse usynlige reglene mer synlig for alle i klassen, at ved å diskutere reglene kan man få frem at det finnes mulige fiktive normer i klassen. Det kan bidra til å få elevene til å forstå at flertallet ønsker faktisk å stå opp mot mobbing, og ikke støtte opp under den. Det kan bidra til å skape refleksjon rundt det å ta sosiale valg. De fleste elevene ønsker et godt og trygt klassemiljø, og på denne måten kan en synliggjøring av fiktive normer bidra til et mer positivt normsett. Det handler om klassen som et «vi» og at det må skapes i akkurat den klassen det gjelder, da alle klasser består av ulike individer. Hvordan ønsker klassen å ha det, hvordan tenker vi om hverandre og hvordan ønsker vi at det skal være (Finne & Roland, 2021, s.192).

Hovedpoenget med en situert sosial kompetansetrening er nettopp at den ikke kan læres ved at en undervises i emnet. Via leker og øvelser kan det bidra til å skape trygge og gode fellesskap, ledet av en autoritativ voksen (Finne & Roland, 2021, s.194).

Strukturen i sosial kompetansetrening kan foregå slik: Den voksne forklarer, elevene forsøker selv så godt de kan gjennom aktivitet, og de får positiv tilbakemelding på handlinger som blir mer kompetente etter hvert.

En slik trening kan være en lek eller en øvelse fastsatt på forhånd, og kan gjerne handle om begrep som er ukjente, men som likevel forklares enkelt og tydelig. For eksempel følelser, intensjon, moralsk frakobling, fiktive normer eller konsekvenser. Læreren, eller treneren som de kaller det illustrerer eller demonstrerer og skaper en slags modell elevene kan lære av. Illustrasjonen kan være en filmsnutt eller at lærerne viser frem en situasjon. Poenget er at det skaper mening hos elevene, og stimulerer til aktivitet og deltakelse. Etter dette skal eleven øve eller diskutere dagens tema, hvor noen tema kan løses gjennom rollespill og diskusjon, kan andre tema åpne opp for en diskusjon alene.

Fordelen med rollespill er at det kan etableres et tydelig eksempel på hvordan prososiale handlinger kan se ut og bidra til gode samspill mellom elevene. Gjennom konkrete situasjoner kan man uttrykke høyt hva man tenker og hvordan man velger å handle. Ut fra dette kan man diskutere hvordan situasjonen kan løses, hva som kan være gode løsninger, hvorfor en løsning kan være mer positiv og eventuelt hvorfor. Visualisering i en konkret situasjon kan være nyttig, fordi ideer om adferd kan være relativt abstrakte (Finne & Roland, 2021, s.195).

Tilbakemeldingen handler om å se det positive, det som inviterer til prososiale handlinger. Tilbakemeldinger fra flere voksne i tillegg til at elevene selv kan øve på det å få tilbakemeldinger, og det å gi tilbakemeldinger kan skape en god opplevelse for elevene (Finne & Roland, 2021, s.197).

# 4 Forskningsmetode

## 4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er et alternativ til tidligere empirisk metodetradisjon som er kvantitative metoder. Mens kvantitative metoder forsøker å objektivisere prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, gjør man det motsatte ved kvalitative metoder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.21). I kvalitativ forskning ønsker man å ha en viss nærhet til fenomenet man studerer, da det som karakteriserer denne typen forskning er å søke forståelse av sosial fenomener (Thagaard, 2018, s.16). Begge metodene kan brukes til å søke å forstå sosial fenomener, men Ringdal (2018) mener noe av forskjellen ligger i at mens en kvalitativ metode har til hensikt å beskrive et fenomen, vil en kvantitativ metode søke å forklare fenomenet (Ringdal, 2018, s.25).

Kvalitative studier kan gi mye kunnskap om få enheter og blir skapt gjennom et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og de personene vi studerer. Den kontakten en etablerer med dem man intervjuer har også betydning for hvordan en utvikler data, noe som man må ha et reflektert forhold til (Thagaard, 2018, s.16).

Det er mer fleksibilitet i et kvalitativt forskningsopplegg, da en kan endre utformingen av prosjektet underveis (Thagaard, 2018, s.16), noe som handler til dels om at datainnsamlings situasjonen ikke nødvendigvis har en fast struktur på forhånd, noe som igjen kan gi forskeren tilgang til kunnskap en ellers vanskelig ville få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.21).

Da studien retter seg mot skolens ansatte og deres opplevelser og meninger vil det være hensiktsmessig å benytte en kvalitativ forskningsmetode for å kunne svare på problemstillingen. Jeg ønsker en dyp forståelse av fenomenet og en velegnet måte å innhente den kunnskapen på vil være å intervju personer som finnes i feltet som kan fortelle om sine opplevelser. Ringdal (2018) mener også at for fenomener det ikke finnes mye forskning på er kvalitativ metode velegnet (Ringdal, 2018, s.25). Da de ikke finnes omfattende forskning på hvordan skolen følger opp barn som har blitt utsatt for mobbing, kan få, utdypende intervju være en del av å forsøke å beskrive hvordan et lite utvalg følger opp disse elevene.

### 4.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk og fenomenologi

Fenomenologi handler om å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de menneskene vi studerer og gjengi deres beskrivelse av omverdenen (Thagaard, 2018, s.36). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver en fenomenologisk tilnærming slik:

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne

perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45).

Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) er kjent som grunnleggeren av fenomenologien. En fenomenologisk tilnærming vektlegger ifølge Husserl informantens egen bevissthet og livsverden, ved at ens forhåndskunnskap settes til side, eller settes i parentes. Dette oppfordrer oss til å reflektere over hva vi selv har med oss inn av oppfatninger, og at det er viktig å være bevisst på egne forhåndskunnskaper (Burkeland & Veiden, 1999, s.44). På den måten kan man si at fenomenologien er beslektet med hermeneutikken, som vektlegger forforståelsens betydning.

### Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekst. Selve ordet betyr tolk eller fortolket (Kleven & Hjordemal, 2018, s.187). Her er selve fortolkningen av mening sentral som gjør at det legges stor vekt på tolkerens forhåndskunnskap om det valgte tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s.37). Dette har stor betydning for forskerrollen i arbeidet. Det blir en fortolkning av en tekst som begge har vært deltakende i. Hermeneutikken bygger på samspillet, og den fortolkning som skjer mellom teksten og ens forforståelse. Samtale og tekst spiller en vesentlig rolle i den hermeneutiske tradisjonen hvor det legges vekt på forskerens forhåndskunnskap om tekstens tema. Formålet med en hermeneutisk fortolkning er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva teksten betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73). Thagaard (2018) beskriver at hermeneutikken er en tilnærming som vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng, det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Den må forstås i den konteksten den oppstår i.

Jeg beskriver min oppgave som fenomenologisk-hermeneutisk orientert. Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming, gjennom at målet er å prøve å forstå og beskrive fenomenet slik intervjupersonene beskriver den. Interessen sentreres rundt hvordan intervjupersonene opplever fenomenverden, det betyr at jeg må etterstrebe å være så åpen som mulig for at mine forhåndskunnskaper og egne erfaringer skal komme i bakgrunnen. Dette kalles for den fenomenologiske reduksjon (Thagaard, 2018, s.36) Likevel, fra et hermeneutisk perspektiv kan jeg ikke forvente at min forforståelse kan legges til side under denne oppgaveprosessen, selv om målet er å prøve å være så nøytral og objektiv som mulig. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kritiserte den klassiske hermeneutikken som mente det var mulig å velge et skille mellom nødvendige forutsetninger og velge bort fordommer som kunne skape forstyrrelser for teksten for å oppnå en objektiv fortolkning. Gadamer som spilte en stor rolle i utviklingen av den moderne hermeneutikken mente at man ikke kan skille mellom ulike forutsetninger, eller velge ut deler av forforståelsen når vi skal forsøke å forstå noe som ligger utenfor oss selv (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.189-190). I neste overskrift vil jeg belyse min forforståelse og erfaring med tema, da jeg ikke kan se bort fra denne eller legge den vekk. Min forforståelse og erfaring med tema kommer til å prege min fortolkning av teksten, men samtidig kan jeg si at det hadde vært umulig å forstå noe som helst uten en slik forforståelse, og den kan være en viktig brobygger mellom meg selv og mine omgivelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.190).

## 4.1.2 Forforståelse

Det er vesentlig for leserens tillitt til meg som forsker at jeg redegjør for min forforståelse og at jeg bevisst på at dette er faktorer/støy som kan påvirke prosessen i og med at jeg har erfaring med temaet jeg skriver om. Tjora (2021) snakker også om refleksivitet i denne forbindelse samt engasjementet til forskeren, hvor en nøytral eller objektiv observatør i utgangspunktet er idealet. Likevel innenfor kvalitativ forskning er man innforstått med at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Derfor blir det viktig å redegjøre for egen posisjon og engasjementet og at det kan komme til å prege forskningsarbeidet (Tjora, 2021, s.279).

Jeg er mor til en jente som ble utsatt for mobbing på barneskolen. Hun går fortsatt på barneskolen i skrivende stund. Dette er grunnen til at jeg ønsket å skrive om nettopp oppfølging etter mobbing, fordi jeg satt igjen med et inntrykk av at skoler har veldig ulik praksis for hva som skjer etter at mobbingen har stoppet. Riktignok var det ikke i vårt tilfelle snakk om langvarig mobbing, men nok til at selvtilliten og selvfølelsen i etterkant var på bunn og måtte bygges opp på nytt. Det ble opprettet en paragraf 9-A sak og etter samtale med kontaktlærer og rektor ble det satt i gang en aktivitetsplan. Den inneholdt både systemtiltak i klassen og individuelle tiltak rettet mot vår datter. Vi hadde god kommunikasjon med kontaktlærer og sammen ble vi enige i hva som fungerte, hva som ikke fungerte og endret litt på planen underveis. Det ble etter en stund slutt på mobbingen og gradvis ble hun en del av jentene i klassen, men troen på seg selv og troen på at de faktisk likte henne var fortsatt tvilsom fra hennes side lenge etter at saken var avsluttet. Etter at rektor kalte inn til et siste møte, ville de at vi skulle skrive under på at saken var avsluttet. Dette ble vi enige om da mobbingen hadde stoppet. Etter dette var det ingenting som skjedde i regi av skolen. Det virket som om lærerne ikke ønsket å bruke like mye tid på konflikter som oppsto eller at de svarte at: «hun må klare å «se seg selv» noen ganger også. Det var fortsatt vanskelig for henne da hun ofte mistolket situasjoner, brukte mye energi på å ha oversikt over alt som skjedde, hva som ble sagt og kom ofte de andre elevene i forkant på en negativ måte da hun mistolket situasjoner. Datteren vår startet så i 5. klasse og fikk ny klasseforstander. Hun tok vår datter under vingene. En lærer som så at hun trengte støtte til å ta gode valg, støtte til å skjønne at hun ikke trengte å prøve å være noe annet for å bli likt, en lærer som oppfordret henne til å snakke ærlig med jentene i klassen om det som hadde skjedd og hva det gjorde med henne. En lærer som skjønte at det å «se seg selv» i en situasjon ikke skjer automatisk for en som har vært utsatt for mobbing, da det endrer noe i tankegangen deres og de trenger hjelp til å se seg selv, og å tolke situasjoner annerledes. Jeg satt igjen med et inntrykk av at denne læreren skjønte behovet for oppfølging i etterkant. Derfor ønsker jeg å intervjuere lærere og rektorer i skolen for å høre hva de tenker om oppfølging av elever som har vært utsatt for mobbing. Hva er skolen pålagt å gjøre for elever som har vært utsatt for mobbing, og er elevene prisgitt sin klasseforstander eller sin skole? Hva er det disse elevene trenger hjelp til i etterkant, hva skiller tankegangen til elever som har vært utsatt for mobbing fra elever som ikke har vært utsatt for mobbing? Jeg tenker at det er et viktig tema å undersøke med tanke på at risikoen for at akkurat disse elevene kan utvikle psykiske plager senere er veldig høy.



## 4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Ved å bruke intervju som metode for å innhente kunnskap finnes det ifølge Kvale & Brinkmann (2015) flere hovedtrekk. Kunnskapen er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Jeg skal ikke redegjøre for alle trekkene i denne oppgaven, men det er viktig å tenke på hva som karakteriserer den kunnskapen som kommer ut av et intervju. Det handler blant annet om at vi konstruerer intervjukunnskap i et sosialt samspill, i fellesskap. Kunnskapen er ikke noe som bare hentes fram, men gjennom aktive spørsmål og svar, i et samarbeid mellom intervjuer og intervjupersonen. Den er også kontekstuell, vi samproduserer kunnskap i en kontekst der intervjuet finner sted i en interpersonlig kontekst. Når jeg intervjuer lærere om deres opplevelse av oppfølging så er det i deres kontekst dette foregår. Det kan ikke direkte overføres til andre lærere eller andre skoler. Den kunnskapen som produseres blir til i et samspill mellom meg som forsker og intervjupersonen, som her er lærere og rektorer på ulike skoler som har sine erfaringer og meninger som beskrives. Det innebærer at betydningen av intervjuutsagnene er relatert til deres kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.76-78). Eller som Gubrium & Holstein (2012) kaller *aktiv intervjuing* som betyr at man ikke produserer kunnskapen alene, men det finnes et samarbeid mellom forsker og intervjuperson når man skal skape mening til erfaringene, og en *fortolkende praksis* hvor begge partene bidrar til forståelse av intervjupersonens erfaringer (Gubrium & Holstein, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015, s.89).

Jeg kan kalle meg en "insider" innenfor dette tema da jeg har barn som har blitt utsatt for mobbing. Derav kjennskap til hvordan en skole håndterte oppfølgingen etter endt mobbing. Siden jeg har kjennskap til temaet fra før og det faktum at det er et sensitivt tema, må min forforståelse og min kunnskap belyses for å skape troverdighet og tillitt hos leseren. Det er viktig å være åpen og transparent før, under og avslutningsvis i intervjuet og i hele prosessen. Jeg må være refleksiv i den grad å være selvkritisk og snu det rundt til meg selv og spørre meg selv hvordan min forståelse, mine holdninger og mine erfaringer kan påvirke prosessen. Berger (2015) snakker om refleksivitet i kvalitative undersøkelser, og om ulike faktorer som påvirker refleksiviteten. Han skiller mellom tre ulike typer refleksivitet en forsker går inn i et forskningsprosjekt med: 1. Refleksivitet når forskeren har kjennskap til fenomenet man undersøker og har like erfaringer med den man intervjuer. 2. Når forskeren går fra å være en "outsider" til å bli en insider i løpet av forskningsprosessen. 3. Når forskeren ikke har noen tilknytning eller personlig kunnskap om tema som studeres (Berger, 2015, s.219). Det er kanskje lettere for en leser å tenke at jeg har negative opplevelser rundt dette om jeg ikke utdyper min forforståelse og mine erfaringer rundt det. Det er viktig å tenke over "jeg-et" i skapning av ny kunnskap. Vi bruker oss selv som verktøy for å skape ny kunnskap, og da er det viktig å reflektere over vår egen forforståelse for tema og opprettholde balansen mellom det personlige og det universelle i skapning av ny kunnskap (Berger, 2015, s.220).

### 4.2.1 Datainnsamling

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver syv steg i en intervjuundersøkellesfase. Disse stegene kan være ekstra nyttig for uerfarne forskere for å lettere finne sammenheng i hele prosessen før man starter intervjuundersøkelsen og for å bevisstgjøre forskeren om at man hele veien begrunner de valg og beslutninger man bruker og eventuelle konsekvenser det kan få for den kunnskapen som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 133). Jeg skal ikke gå grundig gjennom alle syv fasene, men trekke frem viktige element. Det handler om oppgavens *hvorfor*, *hva* og *hvordan* i planleggingen av intervjuundersøkelsen.

På en måte kan man si at metoden er ikke noe man velger. Valg av tema, og hva du undersøker bør bestemme hvilken metode som er relevant. Tematisering handler om formålet med oppgaven og beskrive hvordan du oppfatter tema som skal undersøkes før man starter med intervjuprosessen (Kvale & Brinkman, 2015, s.137).

Formålet med min oppgave er å undersøke hvordan skolen følger opp barn som tidligere har vært utsatt for mobbing. Dette er en lovpålagt plikt for skolen, men hvordan skolen begrunner tiltakene og følger opp kan være forskjellig fra skole til skole. For å kunne stille relevante spørsmål er det nødvendig å ha kjennskap til temaet en skal undersøke. Med kjennskap menes ikke min forforståelse, men kunnskap om teori som finnes fra før (Kvale & Brinkmann, 2015, s.142). Selv om min forforståelse kan være styrende for hvordan jeg stiller spørsmål og den teoretiske tilnærming jeg har valgt.

Når man i en oppgave stiller spørsmålet *hvordan*, er det stor sannsynlighet for at kvalitativt intervju er en relevant metode å bruke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.135). I min oppgave hvor jeg søker forskjellige aspekter av menneskelig erfaring, er intervju en metode som er velegnet innenfor en fenomenologisk tilnærming.

Intervjuets *hvorfor*, *hva* og *hvordan* i denne sammenhengen handler om å ta noen valg på forhånd, før man setter i gang intervjuprosessen. Det innebærer at en må klargjøre formålet med studien, innhente forhåndskunnskap om det tema som skal undersøkes og at man må undersøke hvilke metoder for intervju- og analyseringsteknikker som finnes og hvilken man tenker å benytte seg av før man setter på båndopptakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140).

## 4.2.2 Semistrukturert intervju

I denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju gjør at forskeren kan bestemme rekkefølgen på spørsmålene selv, man har ikke nødvendigvis en fast rekkefølge på spørsmålene og en kan gå ut ifra temaene som er bestemt på forhånd (Thagaard, 2018, s.91). En fordel med et semistrukturert intervju er intervjuets fleksible struktur som gjør at vi også underveis kan legge til spørsmål underveis som ikke er planlagt på forhånd. En står dermed friere til å tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser. I motsetning til et relativt strukturert opplegg der man har fast rekkefølge på alle spørsmålene, som gjør at man kan sammenligne svarene da alle intervjupersonene har kommentert de samme spørsmålene, noe som kan være en fordel dersom man i analysen setter søkelys på sammenligninger mellom personer (Thagaard, 2018, s.91).

Jeg har gjennomført et semistrukturert intervju tidligere i bacheloroppgaven min, det er derfor ikke en ukjent metode for meg. Likevel kreves det mer enn noen få intervju for å beherske denne metoden og å kalle seg en dyktig intervjuer. Det handler om at intervjueren selv er forskningsinstrumentet og en dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon. Det er flere valg som må tas under selve intervjuet, som for eksempel raske valg mellom hva det skal spørres om, og hvordan, hvilke svar skal tolkes og hvilke skal ikke det. En må mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktig blant annet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.197) Derfor blir det viktig å utarbeide en god intervjuguide som dekker de temaene en ønsker å snakke om.

### Ustrukturert intervju

Denne typen intervju er en ganske fri form for intervju og baserer seg på en åpen samtale om noen tema man kan ha valgt ut på forhånd (Tjora, 2021, s.128). Denne formen for intervju kan ha en fordel ved at en kan følge intervjupersonens fortelling og utdype temaer intervjupersonen bringer opp, som vi selv ikke hadde tenkt på. Dette kan kalles for et mer uformelt intervju og kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson (Thaggard, 2018, s.90). Jeg valgte bort denne intervjuformen til fordel for et semistrukturert intervju. Selv om det kunne ha vært produktivt for oppgaven å ha intervjupersoner som forteller fritt, krever det mer av meg som forsker. Hadde jeg hatt mer erfaring i intervju som metode hadde jeg hatt mer selvtillit på å lede et slikt intervju. Lunde (2011) trekker frem at studenter sjeldent velger denne formen da man ikke har formulert spørsmål på forhånd og er avhengig av at intervjupersonen snakker fritt (Dalen, 2011, s. 26).

## 4.2.3 Utvalg

Utvalget i denne intervjuundersøkelsen vil være lærere og rektorer. Jeg har valgt å intervju lærere på grunn av at det er de som er tettest på elevene i deres skolehverdag og rektorer fordi de har det overordnede ansvaret for sin skole og er avgjørende for hvordan dette faktisk foregår i praksis. Hensikten med denne undersøkelsen er å få fyldige

beskrivelser om hvordan skolene, lærerne og rektorer følger opp elever som har blitt utsatt for mobbing. Det er derfor en forutsetning at utvalget mitt har kjennskap til temaet, som vil her si at jeg vil benytte meg av et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s.54). Det vil si at utvalget må ha kjennskap til og ha hatt eller har elever som har blitt utsatt for mobbing der mobbingen har tatt slutt. Måten man rekrutterer deltakere til undersøkelsen kan gjøres på flere måter, blant annet tilgjengelighetsutvalg som er basert på selvseleksjon. Det betyr at jeg kontakter lærere jeg vet har kjennskap til feltet og at det er basert på at de er tilgjengelige for meg. Videre kan de jeg kontakter sette meg i kontakt med andre lærere som representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, også kalt snøballmetoden (Thagaard, 2018, s.56). Det er derimot noen ulemper med denne metoden da det kan bety at man får flere informanter som tilhører samme nettverk eller miljø. Andrews & Vassenden (2017) mener at det kan oppstå noen etiske problemer med hvordan utvelging av deltakere foregår ved snøballmetoden. Det skjer ved at forskerens kontaktperson foreslår andre personer som ikke har gitt sitt samtykke til det og at det kan skape konflikter om forskeren får informasjon om dem uten deres samtykke (Andrews & Vassenden, 2017; Thagaard, 2018, s.57).

Jeg møtte på utfordringer med å skaffe informanter eller intervjupersoner. Jeg sendte en e-post til oppvekstsjefen i en kommune med en forespørsel om å bli satt i kontakt med lærere/rektorer som kunne tenke seg å stille til intervju. Dette ble gjort, men ble ikke besvart. Jeg forsøkte deretter å sende e-post med samme forespørsel til alle rektorene i samme kommune. I e-posten la jeg også ved et informasjonsskriv med beskrivelse av studien, samt informerte om taushetsplikten og at jeg ville behandle informasjonen fortrolig og anonymisert. Jeg fikk noen svar og ringte opp samtlige rektorer etter en uke. Covid-19 situasjonen hadde medført høyt sykefravær ved flere av skolene i kommunen som gjorde at flere av skolene ikke hadde tid eller ressurser til å prioritere dette på daværende tidspunkt. En av rektorene svarte at de skulle ha et møte i personalet for å velge ut hvilke masterstudenter de ville la seg intervju av. De hadde fått mange henvendelser og skulle ta kontakt i etterkant. De ville la seg intervju. Den andre informanten ble jeg satt i kontakt med av en tidligere medstudent. Hun kjente en lærer som hadde erfaring med flere mobbesaker og hun sendte en melding med kort beskrivelse av tema for studien og om tillatelse til å bli kontaktet av meg. Jeg sendte deretter en forespørsel til henne med et vedlagt informasjonsskriv. Hun ønsket å delta som informant.

Jeg hadde et ønske om å intervju mellom 3-5 personer. Det var mer utfordrende enn jeg antok å få tak i nok informanter som hadde erfaring med mobbing og som ønsket å stille som informant. Thagaard (2018) mener at utvalget bør ikke være så stort at en ikke kan utføre omfattende analyse, da dette er et ressurskrevende arbeid som man bruker en del tid på (Thagaard, 2018, s.59). Det at jeg har to informanter gjør at jeg kan gjennomføre omfattende analyse av de to intervjuene, men har jeg nok informanter? Thagaard (2018) mener utvalget er stort nok når vi har nok til å gi en forståelse av det fenomenet eller de prosesser vi studerer. Han snakker også om «metningspunkt» som i seg selv er et upresist begrep, men i denne betydningen handler om når man ikke tror at det å intervju flere personer vil gi ytterligere forståelse for fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s.59). Jeg har tenkt på dette i ettertid og det er vanskelig for meg å trekke noen konklusjon for hvorfor det ble slik. Det kan ha noe med temaet å gjøre, selv om jeg presiserte at informantene ikke skulle utdype om, eller snakke om enkeltelever på grunn av taushetsplikt. En annen grunn var at flere av lærerne jeg kontaktet ikke hadde kjennskap til mobbesaker, flere av skolene jeg kontaktet hadde ikke mobbing på deres skole (jf. resultater fra Elevundersøkelsen), det kan også være at noen av lærerne ikke ønsket å snakke om temaet mobbing. I godkjenningen jeg fikk fra NSD presiserte de at jeg måtte

rekruttere informanter som har hatt erfaring med flere mobbesaker for at de kunne si noe om denne gruppen. Se vedlegg nr.4. Kvale & Brinkmann (2015) mener at om utvalget er for lite er det vanskelig å generalisere. «Jo flere intervjuer, desto mer vitenskapelig» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148). Det vil bety at undersøkelsen på ingen måte er generaliserbar.

### Intervjuguide

Intervjuguiden ble laget på bakgrunn av problemstillingen: «Hva tenker lærer og rektor om begrepet mobbing, og hvordan følger de opp elever som har blitt utsatt for mobbing?»

Ved utarbeidelse av spørsmål må jeg være bevisst min forforståelse, igjen fordi jeg har erfaring rundt tema. Det kan gjøre at måten jeg stiller spørsmål og hvilke spørsmål jeg stiller kan være farget av min forforståelse (Berger, 2015, s. 220). Berger (2015) snakker om refleksivitet ut fra ulike posisjoner, og hvor viktig det er å være bevisst på at det påvirker prosessen ulikt. Det er annerledes å gå inn i en prosess med tilknytning til eller personlig kunnskap om tema enn det er å gå inn i prosessen uten å ha tilknytning til eller personlig erfaring med tema (Berger, 2015, s. 2019). Dette kan være en utfordring da mine erfaringer ligger som skjult kunnskap og ikke noe jeg tenker over, men i en slik situasjon er det vesentlig at jeg prøver å se meg selv utenfra i det jeg skal formulere spørsmål til intervjuguiden.

I denne intervjuguiden er det to forskningsspørsmål som er sentrale:

Hvilket system har dere for å følge opp enkeltelever etter at mobbingen har stoppet?

Hvordan jobber dere med klassemiljøet i klasser der det er elever som har blitt utsatt for mobbing?

I planleggingen av intervjuguiden er det viktig å utarbeide spørsmål som er åpne, men ikke for generelle slik at den man intervjuer ønsker å åpne seg og fortelle fritt med egne ord (Lunde, 2011, s.27). En bør unngå bruk av ledende spørsmål da det begrenser svaralternativer for den som blir intervjuet og gir en formening om at han eller hun skal svare på en bestemt måte (Thagaard, 2018, s.97). Dette er min veileder i utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg brukte tiden godt i forkant ved å lese meg opp på tema for å kunne klare å stille relevante spørsmål. I tillegg etter prøveintervju ble jeg oppmerksom på at det er greit å være forberedt på hvilken respons man skal gi intervjupersonene for å skape tillitt til intervjupersonen.

I intervjuguiden stiller jeg spørsmål om deres oppfatning av begrepet mobbing. Hva legger de vekt på i hvordan de tenker rundt begrepet? Hvordan jobber skolen med elever som har vært utsatt for mobbing etter at mobbingen har stoppet. Hva tenker de rundt klassemiljø der det har foregått mobbing. Jeg stiller spørsmål om hva de tenker generelt om oppfølging i etterkant, og hvordan de tenker oppfølging for elever som ikke er direkte berørt og for elever som er direkte involvert.

#### 4.2.4 Gjennomføring av intervju

I infoskrivet jeg sendte til intervjupersonene fikk de selv velge om de foretrakk å ha intervjuet digitalt med tanke på coronapandemien, eller om de hadde mulighet til å møtes fysisk. En normal problemstilling i februar/mars 2022, nettopp på grunn av pandemien. Begge ga uttrykk for at de ønsket å møtes fysisk, noe jeg satte stor pris på da vi i løpet av skoleåret 2021/2022 har fått god kjennskap til både fordeler og ulemper ved å ha forelesninger og møter digitalt. Jeg skrev i forespørselen at de kunne velge sted, og at jeg hadde mulighet til å komme til deres arbeidssted. Betydningen av hvor intervjuet finner sted og hvilken betydning det har for intervjupersonens mulighet til å snakke fritt og uforstyrret er en noe man må vurdere (Thagaard, 2018, s.100).

I starten av intervjuene begynte jeg med å takke for at de tok seg tid til å delta i intervjuet. Det føltes naturlig da begge intervjupersonene fortalte om travle dager og høyt stressnivå på grunn av høyt sykefravær. Jeg informerte intervjupersonene om at jeg kom til å benytte meg av en lydopptaker, en diktafon som ble liggende på bordet mens intervjuet pågikk. I min godkjenning av prosjektet for NSD fikk jeg en ekstra melding som gjaldt taushetsplikten. At jeg måtte være tydelig på at mine informanter ikke snakket om enkeltsaker eller enkeltelever. Eksempel på ting som måtte utelates utenom navn og alder var etnisitet, navn på skole, alder, kjønn, tidspunkt for når man var lærer for eleven, diagnoser og eventuelt spesielle hendelser. Se vedlegg nr. 4. Dette var de klar over og taushetsplikten ble overholdt i begge intervjuene.

Jeg startet begge intervjuene med å takke for at de ønsket å stille til intervju.

Det første intervjuet ble en god del lengre enn intervju nummer to, og grunnen til det var nok at intervjupersonen sporet oftere av etter at jeg stilte spørsmål og snakket om ting som handlet om noe helt annet. Jeg ser i ettertid at jeg kunne ha hatt en bedre metode for å få intervjupersonen inn på aktuelt tema igjen.

##### Intervjupersonene

Intervjuperson **A** jobber som rektor ved en mellomstor barneskole. Hun har jobbet som rektor på denne skolen i 2,5 år. Tidligere har hun jobbet tre år som faglærer, 7 år som kontaktlærer. Hun jobbet utenfor skolen fra 2000- 2013. Hun hadde ikke opplevd mobbing på skolen hun nå er rektor for, men har opplevd mobbing på en annen skole, men opplevde ikke de sakene som så veldig alvorlige.

Intervjuperson **B** jobber som kontaktlærer ved en barneskole. Hun har jobbet som lærer på denne skolen i 7 år. Denne læreren har erfart flere ulike saker med mobbing på denne skolen. Flere saker som er avsluttet og flere som er aktive.

### 4.3 Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH) er et faglig uavhengig rådgivende organ som har som hovedoppgave å sørge for forskningsetiske retningslinjer som fremmer god og ansvarlig forskning. De lager retningslinjene og forplikter forskeren til å følge anerkjente forskningsetiske normer (Ringdal, 2018, s.59). Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, som gjennom tre prinsipper skal bli ivaretatt: respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder (NESH, 2021, s.6).

Opgaven omhandler personopplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner. Dette gjør at prosjektet blir meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD) Dette var noe jeg søkte godkjenning til før jeg avtalte intervju. NSD vurderer prosjektet i forhold til gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2018, s.22). Jeg fikk prosjektet godkjent, se vedlegg nr.3.

Etiske spørsmål handler om konsekvenser og at jeg må tenke over mulige konsekvenser før selve intervjuet. Har det konsekvenser for den jeg intervjuer, hvordan vil personen føle seg under og etter intervjuet er tanker som er greit å reflektere over (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). I dette tilfelle er intervjuets spørsmål sentrert rundt mobbing av elever og oppfølgingen i etterkant. Jeg vil være tydelig fra begynnelsen at de ikke skal utdype om enkeltelever sine opplevelser og heller ikke si noe som vil gjenkjenne eleven på noe tidspunkt.

Informert samtykke innebærer at jeg forteller intervjupersonen hovedformålet med undersøkelsen, hvem vil kunne få tilgang til materialet fra intervjuet og at intervjupersonen når som helst kan trekke seg. Man bør tenke over hvilke konsekvenser det kan ha å delta i undersøkelsen. Risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. (Guidelines, 1992; Kvale & Brinkmann, 2015, s.107). Likevel er det et spørsmål om hvor mye vi kan informere deltakerne om på forhånd av intervjuet da intervjuet kan ta en annen retning enn det man i utgangspunktet har planlagt. Det kan handle om at vi legger vekt på kroppsspråk og tonefall og at vi utvikler data fra intervjusituasjonen på grunnlag av hva de sier og hvordan de sier det. Noe som vil si at intervju som form kan være en uforutsigbar prosess (Thagaard, 2018, s.113). Jeg skal intervju lærer og rektor om et sensitivt tema, så selv om jeg ikke skal intervju barna i denne sammenhengen må jeg være bevisst på at både språket mitt, mine reaksjoner om spesielt sensitive spørsmål kan skape reaksjoner for deltakeren. Eller om jeg får deltakeren til å fortelle mer enn hva hun/han kanskje vil og at de kommer til å angre på det senere. Derfor blir det viktig at jeg på forhånd har inngående kjennskap til undersøkelsesfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107).

Intervjupersonene skal før intervjuet holdes, motta tilstrekkelig og forståelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatet er tenkt brukt, og om følgene av å være med i forskningsprosjektet. Som nevnt tidligere sendte jeg e-post til intervjupersonene med et informasjonsskriv og informert samtykkeskjema, se vedlegg nr.2. Dette skjemaet måtte intervjupersonene signere i forkant av intervjuet. I dette tilfelle ble de lest av intervjupersonene og godkjent via e-

post. Jeg fortalte intervjupersonene at de når som helst, før, under eller i prosessen at de hadde mulighet til å trekke samtykke ved å gi meg beskjed. Samtykke skal være fritt, det skal ikke legges noe press på de som skal delta og det skal ikke skje noe negativt om de nekter å delta (Ringdal, 2018, s.63). Det sto også i infoskrivet at all data vil bli behandlet konfidensielt. Konfidensialitet er et krav fra NESH og et viktig grunnprinsipp. Der står det at man skal behandle innsamlet informasjon om personlige forhold fortrolig og konfidensielt dersom det er avtalt (NESH, 2021, s.21).

I denne studien er konfidensialiteten bevart da lydfilene ikke ble lastet over på pc. Dette var på grunn av tekniske problemer med å koble diktafonen til pc. Jeg søkte teknisk hjelp til å overføre lydfilene til pc, svaret jeg fikk var at diktafonen var utdatert og at det derfor ikke var mulig. Jeg lyttet til filene og skrev de ned i forskjellige dokumenter der jeg i stedet for å nevne navn og hvor de jobbet, noterte de ned som intervjuperson A og B. I og med at jeg hadde få intervjupersoner var det lett for meg å skille intervjuene.

Forskerens integritet og den kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet en har med seg er en avgjørende faktor. Både når det kommer til kvaliteten i undersøkelsen og for min troverdighet som forsker. I en intervjuundersøkelse er det jeg som er verktøyet og det handler om min moralske integritet, ved å være transparent og gjennomsiktig hele veien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Jeg kan derfor ikke kun redegjøre for min forforståelse i begynnelsen av undersøkelsen, den må være med som en rød tråd i hele oppgaven slik at leseren får tiltro til at jeg går inn i undersøkelsen med visshet om at jeg vet at jeg ikke kan være helt nøytral, og at de valgene jeg tar ikke kan være helt tilfeldige. Det blir derfor veldig viktig å reflektere rundt dette, være bevisst sin egen rolle gjennom hele prosessen. Dette vil også være med å påvirke hvilke spørsmål jeg vil stille i intervjuguiden.

### 4.3.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, fra en form til en annen. Det handler om å overføre talespråk til skriftspråk. Når vi oversetter fra tale til tekst kreves det en rekke vurderinger og beslutninger. Det handler også om det som ikke er like overførbart, som for eksempel kroppsspråk og stemmeleie. Noe som, overført til skriftlig betydning kan være vanskelig for en som ikke befinner seg i samme kontekst å forstå på samme måte (Kvale & Brinkmann, 2010, s.187).

Ved å benytte meg av en lydopptaker under intervjuene, kunne jeg være sikker på at ingenting av det som ble sagt gikk tapt. Å bruke lydopptaker under intervju gir en fylldig beskrivelse av dialogen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Blant annet kan man høre om intervjupersonen nøler med å svare, engasjementet rundt ulike spørsmål og om vedkommende tar pauser i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s.111). Jeg har tidligere, i min bacheloroppgave prøvd å kun notere under intervju og forskjellen på å notere og det å ha en lydopptaker var stor. Med lydopptaker følte jeg at jeg kunne være mer til stede i selve situasjonen og jeg bekymret meg ikke over om jeg hadde fått med meg alt intervjupersonen sa. Thagaard (2018) mener det i tillegg er distraherende å gjøre omfattende notater underveis og man må være klar over at en analyserer mens man noterer fordi man sorterer informasjon underveis (Thagaard, 2018, s.112).

Jeg startet med transkriberingen ikke lenge etter at intervjuene hadde funnet sted, dette for å ha det ferskt i minne da jeg skulle lytte til opptakeren. Jeg satte ikke bort



transkribering til noen andre, delvis på grunn av få intervju og at jeg ville ha mest mulig kontroll på innholdet. Den første diktafonen jeg fikk låne hadde noe dårlig lyd kvalitet. Jeg testet den hjemme i forkant av intervjuet, men da med kortere avstand til lydopptakeren, noe jeg ikke tenkte på under det første intervjuet. Det gjorde at jeg brukte over tre timer på å lytte til det første intervjuet på lydopptakeren. Likevel var det ikke noe av samtalen jeg ikke oppfattet bortsett fra et par ord som ikke påvirket intervjupersonens budskap. Tekniske problemer gjorde at jeg ikke fikk overført lydfilen til pc. Dette medførte ikke noen ulemper annet at jeg måtte lytte direkte til lydopptakeren. Til det andre intervjuet fikk jeg byttet lydopptakeren til en nyere versjon og lyd kvaliteten ble betydelig bedre ved intervju nummer to. Jeg lyttet også direkte til lydopptakeren ved transkribering av intervju nummer to.

Jeg tok et valg om å oversette dialektene til bokmålsform, delvis på grunn av å sikre anonymiteten til intervjupersonene og at jeg merket at teksten ble mer leservennlig. Jeg har ikke skrevet om utsagnene til intervjupersonene, men forsøkt å oversette de så riktig som mulig til bokmålsform uten at innholdet ble endret.

#### 4.3.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

Når man har transkribert intervjuene, startet prosessen med å analysere intervjuet, hvor formålet er å finne mening i teksten (Thagaard, 2018, s.151).

Før man begynner å lese teksten for å finne mening, er det lurt å sette seg inn i metoder for hvordan man kan analysere tekst. En må også lese teksten flere ganger for å bli fortrolig med innholdet og på så måte danne oss en oppfatning av hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s.152). Det finnes forskjellige former for kvalitativ analyse. Hvor man kan velge mellom meningsfokuserede analyser (hva som sies) og språkfokuserede analyser (språkformer, selve språket). En annen ting er at man må bestemme seg for om man vil benytte induktive, deduktive eller abduktive strategier. I tillegg kan man velge å kode eller ikke kode eller eventuelt bruke dataprogrammer som gjør noe av kodingen for deg (Kvale & Brinkmann, 2015, s.229).

En annen tilnærming, som jeg i denne oppgaven har valgt å bruke er en metode som Tjora (2021) beskriver som en stegvis induktiv- deduktiv tilnærming til analyse (SDI) En induktiv tilnærming vil si å gå fra empiri til teori og er en empiridrevet analyseform. En deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teori/hypoteser og med det videre utvikler allerede etablert teori. En kan gå fram og tilbake mellom disse stegene, slik at prosessen ikke nødvendigvis blir en lineær prosess (Tjora, 2021, s.20).

Jeg startet med å lese intervjuene flere ganger før jeg begynte å kode dataene. Jeg har brukt en empirinær koding i arbeidet med å kode teksten, som vil si at jeg har kodet med utgangspunkt i hva informantene sa, og brukte ord som man fant i teksten (Tjora, 2012, s.184). Dette utelater mer eller mindre en sorteringsbasert koding som er koder som beskriver hva informantene snakker om og ikke direkte hva de sier, der man lager koder som ikke nødvendigvis er funnet i teksten. Noe som gjør at man ofte må tilbake til intervju teksten for å komme videre til neste steg. I tillegg så er formålet med en stegvis deduktiv induktiv metode, å gå fra empiri til teori (Tjora, 2012, s.182).

Kodingen av dataene utførte jeg i et NVIVO program. Her markerte jeg utdrag i teksten for så å lage en kode av det, hvis det var flere koder som gikk over i hverandre dro jeg

de til flere enn en kode. Dette for å strukturere materialet, samtidig som det tar vare på intervjupersonens mest representative uttalelser.

Etter at man har kodet arbeidet, sitter man igjen med et kodesett i tillegg til analysedataen. Neste steg blir derfor å koble kodene sammen med analyseteksten. Jeg har kodet mye av teksten da jeg på dette tidspunktet ikke visste hva som var mest relevant å kode for å svare på problemstillingen, og frykt for å gå glipp av eller utelate noe som viste seg å være relevant. Noe som gjør at jeg i det neste steg som er kategoriseringen kan utelate en del koder fordi det nå er problemstillingen, og ikke empirien som bestemmer hva som er relevant. Kategorisering, handler om å samle de ulike kodene som er relevante for å svare på problemstillinger inn i ulike grupper (Tjora, 2010, s.160). Jeg fikk 22 koder som var knyttet til 53 utsagn, deretter måtte jeg plassere kodene som hadde noen felles elementer inn i ulike kategorier. Disse kategoriene utgjør grunnlaget for resultatdelen i oppgaven (Tjora, 2021, s.161).

Jeg endte opp med mange koder i kodingsarbeidet og hele veien hadde jeg problemstillingen foran meg, i tillegg til en bevissthet om at allerede her gjør jeg valg på grunnlag av min forforståelse. Hva jeg velger å kode og hva jeg ikke velger å kode det handler om hvordan jeg tolker datamaterialet. Jeg prøvde å ha en åpen og inkluderende kodingsprosess for å unngå å overse meningen i teksten som intervjupersonen la frem. Ved å bruke et program som NVIVO gjør at man raskt får en oversikt over hva som blir nevnt flest ganger, men man bør også være oppmerksom på at man ikke får en oppsamling av ord som er brukt flest ganger og at det skygger over intervjupersonens mening bare fordi det er nevnt mange ganger. Derfor er det viktig å gå tilbake til datasettet flere ganger underveis i prosessen for å se om man har med det essensielle som intervjupersonen forsøker å si.

Ut fra kodene som jeg plasserte i ulike grupper, kom jeg frem til tre kategorier:  
1. Mobbing som begrep 2. Oppfølgingstiltak. 3. Tverrfaglig samarbeid

Innenfor kategorien oppfølgingstiltak og tverrfaglig samarbeid er det lagt til undertema. Dette fordi at de hadde ikke nok data til å stå alene som en kategori. Under oppfølgingstiltak er det knyttet til både individuelle tiltak og systemtiltak, i tillegg til relasjoner. Jeg vil beskrive nedenfor hva disse kategoriene betyr for min problemstilling og hvorfor de er relevante før jeg kommer til drøftingskapittelet hvor jeg skal drøfte kategoriene opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hva intervjupersonene la i begrepet mobbing var noe jeg spurte om tidlig i intervjuet, jeg vil derfor først presentere hva intervjupersonene mener begrepet mobbing handler om.

### 4.3.3 Svakheter ved oppgaven

Som nevnt tidligere er det en svakhet at jeg ikke har fått gjennomført denne studien som planlagt. På grunn av coronasituasjonen tok det svært lang tid å få tak i aktuelle informanter. Svært mye tid gikk til spille i den prosessen. Når jeg til slutt fikk tak i to informanter som på en svært positiv måte stilte seg til rådighet, var det gått flere måneder av tilmålt «mastertid». I tillegg til frustrasjoner har det at utvalget kun består av to personer vært problematisk (i alle fall ut fra tradisjonell forskning). Men samtidig har jeg kommet svært tett på informantene og de har gitt meg reflekterte svar på de utfordringene jeg sto ovenfor og ville få mer informasjon om i dette prosjektet..

## 4.4 Kvalitet i undersøkelsen

Jeg vil kort ta for meg begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som er sentrale begrep for troverdigheten og gir uttrykk for kvaliteten av et prosjekt (Thagaard, 2018, s.181). For ordens skyld velger jeg å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, fremfor å blande begrepene, eller å bytte de ut med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, blant flere begrep. Det finnes ulike meninger om begrepsbruken innenfor kvalitative tilnærminger da reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i utgangspunktet var knyttet til kvantitativ forskning. Ringdal (2018) sin oppfatning er at selv om disse begrepene ikke er statistisk aktuelle i kvalitative data, er de likevel nyttige. «Det som går tapt når en benytter andre begreper, er referansen til innarbeidede og generelle begreper knyttet til å vurdere dataens kvalitet» (Ringdal, 2018, s.247). En annen grunn til at man innenfor kvalitativ forskning har anvendt reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er å kunne overbevise andre (inkludert meg selv) at det jeg har kommet frem til kan være viktig å lytte til.

### 4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet, og om en kritisk vurdering av prosjektet gir leseren inntrykk av at forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). Her må vi redegjøre for hvordan vi utvikler data, hvilken betydning erfaring i feltet har for hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s.181) og å bli seg bevisst på mulige feilkilder (Ringdal, 2018, s.248).

I kvantitativ forskning vil reliabilitet være knyttet til om en annen forsker som benytter seg av den samme metoden vil få de samme resultatene. I kvalitativ forskning handler det mer om at en resultatene kan «reproduseres» ved videre forskning (Thagaard, 2018, s.187). En ulempe med å ha med seg erfaring fra det man studerer kan være fordommer eller at man blir forutinntatt, noe som jeg må være bevisst gjennom hele prosessen. Jeg har valgt en mer hermeneutisk inngang til min studie hvor fordommer på mange måter er en (nødvendig) fordel i den forstand at jeg kjenner godt til feltet, hvilke problemer mobbing kan føre til både her og nå og på lengre sikt, og hvor viktig det er at rektorer og lærere er bevisst mobbingens «sensskader». Likevel har jeg vært opptatt av at også fordommer i hermeneutisk forstand kan være «dårlige» og skape et skjevt bilde inn mot forskningsprosessen. Derfor har jeg vektlagt åpenhet som en sentral og viktig verdi i prosessen, noe som har ført til at jeg har blitt utfordret i møte med mine informanter og den litteraturen jeg har forholdt meg til. Samtidig har jeg forsøkt å balansere mellom nærhet til feltet og avstand fra feltet som jeg som forsker av og til må forholde meg til for å innta en kritisk holdning. En slik «dialektikk» knyttes ofte til validitet.

#### 4.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet av forskningsresultater vi har kommet frem til og hvordan vi tolker data. Hvilken betydning har tilknytning, eller ingen tilknytning innenfor miljøet vi studerer å si (Thagaard, 2018, s.181) eller som Berger (2015) kaller det å være en «insider» eller «outsider», og hvordan forskerens posisjon i feltet påvirker forskningsprosessen og tolkningen av den i alle deler av prosessen, allerede fra det å rekruttere deltakere, innsamling av data via intervju, analyseprosessen og hvilke konklusjoner vi kommer fram til (Berger, 2015, s. 229). I mitt tilfelle som mor til et barn som har vært utsatt for mobbing er det relevant at jeg innser at en fullstendig nøytralitet ikke er mulig. Det som er viktig er å være klar over at dette kan fremstå som støy som igjen kan påvirke resultatene (Tjora, 2010, s.176). Kjennskap til miljøet har både sine fordeler og ulemper. Fordelen er at vi kan lettere sette oss inn i situasjoner og at våre erfaringer kan gjøre det enklere å bekrefte den forståelsen vi utvikler, mens ulempen er at vi lettere kan overse nyanser som vi selv ikke kjenner oss igjen i (Thagaard, 2018, s.190). Likevel er det viktig å påpeke at selve applikasjonsprosessen, eller andvendesaspektet har vært viktig for meg, nemlig å kunne se relevansen av oppgavens problematikk inn mot et for meg svært viktig område; nemlig hvordan levende barn kan utvikle alvorlige senskader hvis man ikke har tatt oppfølgingsoppgavene alvorlig.

Den viktigste kilden til høy validitet er at den er forankret i annen relevant forskning. At forskningen holder seg innenfor rammene av faglighet påvirker validiteten. Validitet kan styrkes dersom tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre, at funnene kan sammenstilles (Tjora, 2010, s.179). Jeg har så godt materialet mitt tilsier forsøkt å sette mine resultater opp mot annen anerkjent forskning.

#### 4.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet i kvalitativ metode har andre kriterier enn den statistiske generaliserbarheten til kvantitative metoder. Både Ringdal (2018) og Tjora (2010) argumenterer for å bruke begrepet generaliserbarhet selv om de i statistisk forstand ikke er aktuelt. Begrepet i seg selv er godt innarbeidet i forskning og vil være knyttet til å vurdere dataens kvalitet. Generaliserbarhet i kvalitativ forskning handler om å diskutere om den forståelsen vi har kommet frem til er relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2018, s.200). Det at jeg i denne oppgaven ikke har hatt rom til å generalisere på tradisjonelt vis, først og fremst på grunnlag av for få intervjupersoner, har ført til at jeg ikke har oppnådd metningspunktet for innhenting av nok informasjon.

## 5 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg beskrive mine funn som er relevante for problemstillingen: Hva tenker lærer og rektor om begrepet mobbing og hvordan arbeider skolen med oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing, og deretter drøfte de i lys av teori. Kapitlet tar utgangspunkt i kategoriene som ble utviklet i analysedelen: Mobbing som begrep, oppfølgingstiltak og tverrfaglig samarbeid. Under oppfølgingstiltak er det flere underkategorier med hver sin overskrift. Etter hver kategori kommer en oppsummerende drøfting. Etter alle kategoriene er drøftet, vil funnene bli diskutert i neste kapittel.

### 5.1 Mobbing som begrep

Intervjuperson A er rektor og intervjuperson B er lærer. Intervjupersonene beskrev mobbing litt ulikt, men begge vektla at det er gjentakende hendelser som er med på å definere mobbing. At det er gjentakende, samsvarer med Olweus og Roland (1983) sin definisjon selv om begge intervjupersonene unnlot å bruke ordet negativ som beskrivende for hendelsene som både Olweus og Roland (1983) beskriver. Intervjuperson A beskriver mobbing som alvorlige hendelser og i tillegg oppfatter hun det som mobbing når gjentatte krenkelser som skjer over tid mot en elev. Ifølge opplæringsloven, kapittel 9A er det skolens plikt å beskytte elever mot krenkelser og mobbing.

Flere ganger under intervjuet omtaler hun også mobbesaker hun har jobbet med, men at de ikke var alvorlige. Dette er noe jeg i ettertid ser at jeg skulle ha stilt oppfølgingsspørsmål rundt. Hva definerer hun som alvorlige hendelser og hva er mindre alvorlig. Dette kan ha vært viktig informasjon siden hun også nevner *alvorlige hendelser* i sin oppfattelse av hva mobbing er.

Intervjuperson A: *«Mobbing er jo når det er gjentakende, alvorlige hendelser med mobbing mot elever, mot enkeltelever. Enten mot en enkeltperson, eller det må være at, jeg ser for meg at når en eller flere elever over tid oppfører seg krenkende ovenfor en elev da».*

Intervjuperson B: *« Ja, det er når du bevisst går etter andre, at det blir systematisk, at det blir gjentakende. Det altså...den subjektive opplevelsen også da så hvis det er noen som føler at de blir mobbet så tenker jeg at de blir mobbet».*

Intervjuperson B forteller at hun oppfatter det som mobbing når man bevisst går etter noen andre, altså hun snakker om intensjonen. Hun nevner også elevens subjektive opplevelse og dette er i tråd med Opplæringsloven, kapittel 9A som sier at det er nettopp eleven selv som definerer om han eller hun blir utsatt for mobbing. Hun mener det ikke er opp til lærerne å definere hva som er mobbing og hva som ikke er mobbing. Hun mener i tillegg at noen av barna er mer «robuste» som lettere kan børste av seg både

kommentarer og andre ting, og jeg tolker det som at hun indikerer at det finnes barn som er mindre robuste.

*«Det kommer veldig an på personen som opplever det, barna er forskjellige og de takler det forskjellig...og noen er mer robuste også».*

Dette kan sees i sammenheng med definisjonen av mobbing som ofte brukes i norsk sammenheng. Den vektlegger at den ene parten ikke kan forsvare seg som et av kriteriene for mobbing.

Intervjuperson B: *Jeg tror nok de har det med seg noe fra hjemmet.. ehh jeg blir ikke overrasket hvis det er noen som sitter rundt middagsbordet og snakker om andre elever nei. Det er jo kommentarer vi hører som vi er ganske sikre på ikke kommer fra ungene selv..som de har hørt hjemme. Barna er så enkle å forme, så hvis at du sitter rundt bordet og snakker negativt rundt en klassekamerat eller rundt skolen så er det veldig fort at den holdningen blir med barnet også da.*

Intervjuperson B sier også at mobbingen endret form etter alder. Det i sammenheng med hvor lenge mobbingen hadde foregått. Hun fortalte at hun ikke var lærer i den aktuelle klassen på småtrinnet, men at det var en klasse som ble diskutert innad i lærergruppa som en utfordrende klasse allerede i småtrinnet, i og med at hun skulle ta over kontaktlærerrollen for denne klassen.

*«Jeg var ikke kontaktlærer for de når de gikk på småtrinnet, men da var det mer fysisk. Nå har det gått over i mer psykisk som utestenging, små kommentarer og drittstenging».*

Ved fysisk mobbing mente hun slag, spark og at der var mer synlig det som foregikk, i motsetning til psykisk mobbing som man ikke like lett trenger å oppdage. Det hun beskriver her er flere måter å utøve mobbing på, som passer med

Ved spørsmål om hvordan mobbing påvirker resten av klassen var intervjuperson B veldig tydelig på at andre elever som ikke er direkte involvert i mobbingen blir preget av å være i et slikt miljø. Intervjuperson B sier også at hun tror mange elever er engstelige for å bli ekskludert selv. Noe som gjør at disse elevene også blir med på ting de egentlig vet ikke er greit.

*«Tror det er veldig mange som blir med på ting de egentlig vet ikke er greit på grunn av sosiale posisjoner, slik at det får ringvirkninger for hele klassen»*

Ved spørsmål om hvordan de snakker om mobbing i skoleledelsen svarte Intervjuperson A:

*«Om vi ikke nødvendigvis bruker ordet mobbing, men jeg tenker det er også læringsmiljøet til elevene. At det skal være godt og trygt for elevene, vi snakker mye om det da».*

Intervjuperson A knytter læringsmiljø til begrepet mobbing. Det er i tråd med opplæringsloven som sier at skolen skal sørge for at læringsmiljøet til elevene er trygt og godt.

### 5.1.1 Oppsummerende drøfting

Intervjupersonene vektla ulike kriterier for hva de mener mobbing er. Intervjuperson A refererte til *alvorlige hendelser* som skjer over tid. Dette er en annen beskrivelse enn blant annet Olweus og Roland (1983), som bruker gjentatte *negative handlinger*. Jeg ser i ettertid at dette er noe jeg skulle ha stilt oppfølgingsspørsmål til. Hva legger hun vekt på i *alvorlige hendelser* i motsetning til *negative hendelser*. Hun snakker også om at det kan være en eller flere som oppfører seg krenkende ovenfor en elev. Det vil si at hun tenker at mobbing kan utøves av et individ eller en gruppe. Tidligere teorier på mobbing så på mobbing som noe som skjedde i større grupper, som for eksempel Heinemann som mente det ikke fantes bare en plager, men at det alltid var flere som gikk sammen mot en elev (Roland, 2014, s.71).

Intervjuperson B vektlegger elevens subjektive opplevelse i sin forståelse av begrepet mobbing, noe som også er vektlagt i opplæringsloven, paragraf 9A-4. Aktivitetsplikten blir utløst dersom en elev oppgir at hun eller han ikke har det bra på skolen (Udir, 2017). Intervjupersonen mener at om en elev forteller at hun eller han blir mobbet, er det faktisk tilfelle og at det ikke er opp til læreren å bestemme om eleven blir mobbet. I evalueringen av det nye kapittelet fant de at flere mener at skolen bruker mye tid og ressurser på saker som skolen selv ikke ville definert som mobbing og at dette tar opp mye ressurser fra saker som er mer alvorlige (Udir, 2019). Spørsmålet og dilemmaet blir da om det blir lagt for mye vekt på elevens subjektivitet i slike saker.

Intervjuperson B vektla også det at det er mobbing når noen bevisst går etter noen andre. At det er en bevisst handling som skjer systematisk kan kobles til personens aggresjon, som Bushman & Anderson (2001) mener har to hovedkomponenter: negative handlinger og intensjon. Som her betyr å påføre noen skade eller smerte og at det er hensikten med denne handlingen. Selv om flere forskere ikke mener dette er tilfelle, blant annet Hansen (2018) som mener barn mobber for å unngå å bli mobbet selv. Uansett hvilken måte man ser på aggressivitet er det viktig for pedagoger ved skolene å ha et reflektert syn på hva aggresjon er. At intervjuperson B mener mobbing er en bevisst handling og at den er systematisk, vil ifølge Card & Little (2006) havne i kategorien proaktiv aggresjon, eller en instrumental aggresjon. I proaktiv aggresjon er handlingen målrettet fordi man vil oppnå noe. Finne & Roland (2021) mener at proaktiv aggresjon er en proaktiv prosess og at personens mål dessverre vil gå på bekostning av noen andre.

Intervjuperson B snakker også om holdninger i hjemmet og at barna er lette å forme. Dette derimot legger ansvaret mer over hos foreldrene og hjemmet. At barna får med seg dårlige holdninger fra hjemmet. Det kan ha noe å si for hvordan man tenker oppfølging i etterkant, om skolen mener at elevene og foreldrene har hovedansvaret.

Hun legger også til at noen av barna er *mer robuste*. At noen barn lettere kan børste av seg kommentarer som igjen kan indikere at noen er mindre robuste og som ikke tåler det like godt. Det samsvarer med en forståelse av at barn som lettere kan bli offer for mobbing er de barna som er mer sårbare.

Intervjuperson B mener også at mobbing får ringvirkninger for flere elever enn de som mobber og de som blir utsatt for mobbingen. At det kan være flere elever som blir med på ting fordi man er redd for å bli ekskludert selv. Dette samsvarer med forskningen til Søndergaard og Hansen (2018) som mener at angsten for å stå utenfor gjør at man kan bidra til at mobbingen skjer. Finne og Roland (2021) mener også at det å befinne seg høyt oppe i det sosiale hierarkiet gjør at elever vil føle seg trygge. I tillegg vil dette synet på mobbing indikere at hun ser på mobbing gjennom et systemperspektiv, noe som Finne & Roland mener er et nødvendig perspektiv med tanke på rehabiliteringen i etterkant. Det handler ikke kun om de som står i sentrum av det som skjer, men at det vil påvirke hele klassen. At mobbing slår rot i en klasse kan forklares ifølge Finne & Roland (2021) som en moralsk frakobling. En prosess som skjer gradvis ved at elever som blir vitne til en stygg hendelse vil kjenne på ubehag, men tolerere det allikevel. Etter hvert som slike hendelser skjer stadig vekk blir toleransegrensen for hva man aksepterer forskyves. Selv om man aksepterer slike handlinger, vil man fortsatt kjenn på et lite ubehag. Derfor blir det viktig å forstå at dette er en prosess som er viktig å forstå med tanke på hvorfor mobbing skjer og hvordan det rammer andre rundt.

Intervjuperson A som forteller at ingen av mobbesakene hun har vært borti har vært alvorlige. Hva hun definerer som alvorlig, stilte ikke jeg oppfølgingsspørsmål rundt selv om hun mente at langvarig oppfølging ikke var et tema i de sakene. Jeg vil likevel reflektere rundt elevens subjektivitet i dette utsagnet. For det som intervjuperson A mener ikke er alvorlig, kan derimot eleven mene er alvorlig. Det kan også ha betydning for hvordan man tenker om oppfølging i etterkant. Trenger eleven oppfølging dersom saken ikke var alvorlig nok, og eventuelt hva trenger eleven oppfølging til? Breivik et al., (2017) mener at det savnes en systematisk måte å følge opp barn som har vært utsatt for mobbing i tillegg til mangel på kunnskap for hvorfor arbeidet med oppfølging i etterkant er viktig. Mobbing kan skape mange og alvorlige skadevirkninger lenge etter at mobbingen har funnet sted. Grini & Tharaldsen (2019) mener også at det finnes lite forskning på hvordan man best mulig følger opp, men at dette er viktig for å redusere alvorlige senskader som kan komme i etterkant.

## 5.2 Oppfølgingstiltak

Når det kommer til oppfølgingstiltak vil denne kategorien ha flere undertema, individuelle tiltak, systemtiltak og relasjoner. Som en innledning under dette temaet vil jeg begynne med hva de svarte på spørsmål hva de tenkte om oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing. Begge intervjupersonene snakket om bruk av aktivitetsplan jf. opplæringsloven §9A-4. Begge snakker om at de er raske med å lage en aktivitetsplan, og intervjuperson A forteller at de starter med den, før de i det hele tatt definerer det som en 9A sak

Intervjuperson A mener at oppfølgingen i etterkant handler om å følge med og være i forkant av nye hendelser. Hun mener lærerne har noen sjekkpunkter som de følger opp over lang tid med eleven. Om eleven sier hun eller han har det bra, gjør de ikke noe utover det. De forteller eleven at han eller hun må si fra om det «blusser opp» igjen.

*«Hvis eleven selv sier at han eller hun har det greit da så gjør vi ikke noe utover det. Vi gir oss ikke, vi avslutter ingenting selv om mobbingen har sluttet og vi ser at han eller*



*hun ikke har det bra. Da vil vi jo ta kontakt med hjelpeapparatet tenker jeg, få de til å hjelpe de med det de strever med».*

*Ja den dokumentasjonen er utrolig viktig da...og veldig krevende. Vi har hatt en sak hos fylkesmannen og da fikk jeg et sånt skjema med alt de skulle ha dokumentasjon på og da lærte jeg vanvittig mye av alt det man skal ha dokumentasjon på. Så den endte med at foreldrene ikke fikk medhold da fordi vi hadde jo gjort det som var forventet av oss. Det var jo som følge av at vi hadde mye kontakt underveis, vi spurte om råd og rettet oss inn etter alle rådene vi fikk da. Det var ikke noen veldig alvorlig komplisert sak heller sånn at det var en grei sak å lære på tenker jeg.*

Intervjuperson A nevner flere ganger at de bruker aktivitetsplanen som er knyttet til paragraf 9A på det meste som påvirker læringsmiljøet i negativ retning, og ikke kun til saker som vedrører mobbing. At rektor beskriver en sak som går til fylkesmannen som lite alvorlig og lite komplisert, gjør at jeg setter spørsmålstegn til hva hun tenker om oppfølging av elever i etterkant av mobbing. At holdningen går over til at oppfølging ikke er et anliggende for skolen, om skolen gjør det som forventes av dem, og at det er en sak for hjelpeapparatet om eleven sliter i etterkant.

*«Vi jobber veldig systematisk med sånne saker og vi bruker samme malen da, uansett hva som er årsaken da så bruker vi den der aktivitetsplanen da. Som hva skal du gjøre, hvor skal det gjøres, hvem skal gjøre det, og så har vi sånne jevnlig evalueringsmøter for å følge opp og forbedre planen»*

Intervjuperson A snakker om de elevene som går rundt og bekymrer seg på skolen. At de elevene som har mye bekymringer får med seg mindre av det faglige som skjer også, selv om hun presiserer at det er viktigst med trygghet, og at barna har det bra på skolen, men at dette henger sammen.

*«...altså om de ikke får til et mattestykke eller så flink i å sette punktum eller komma, så tenker jeg at det blir folk av de... eller det er ikke sånn at alle skal bli professorer. Det handler mer om at du skal slippe å ha med deg all den bagasjen videre, å slite psykisk».*

Intervjuperson B oppgir at de har hatt flere saker opp til fylkesmannen, hvor en av sakene nylig er avsluttet.

Intervjuperson B: *Vi har jo hatt noen saker til fylkesmannen blant annet og en er avsluttet. Der er det jo jevnlig kontakt med hjemmet og med eleven selv. Hvordan syns du det går, sender meldinger hjem, og om hvordan det har vært. Om det det er noe så er vi veldig obs da..småting kan fort eskalere.*

Når det kom til rutiner rundt oppfølging sier intervjuperson B at det ikke finnes noe system på hvordan man følger opp elevene. Det siste som skjer i en sak der man har satt i verk en tiltaksplan, er at de har et evalueringsmøte sammen med foreldrene hvor de diskuterer om de målene de hadde satt, er oppnådd eller om de må jobbe videre med tiltakene.

*«Det står jo på den aktivitetsplanen hvem som har forskjellig ansvar for det og det. Så treffes vi til slutt og snakker om, om vi har oppnådd det som står der. Etter det er det ikke noe mer som skjer nei».*

Videre sier hun at det er opp til læreren hva som skjer i etterkant. Hun legger også til at hun synes det er dumt og at det burde finnes et system for hvordan man følger opp.

*«Vi har ikke noe system rundt det nei, da blir det mer opp til læreren da, det er jo kanskje litt dumt det også. Altså det kan jo være at jeg er obs på ting, men kanskje bytter de skole eller at det er et eller annet, så jeg....det har vi skulle hatt et system på, men det har vi ikke her...og om vi har det så er det gitt for dårlig informasjon for jeg vet ikke noe om det»*

### 5.2.1 Relasjoner

Under spørsmål om hvem de tenker skal ha ansvaret for å følge opp eleven i etterkant, nevner begge intervjupersonene hvordan kvaliteten på relasjoner kan påvirke både i positiv og i negativ retning. Intervjuperson A mener det er kontaktlæreren som skal ha oppfølgingen av eleven. Fordi det er den som står eleven nærmest, men det forutsetter at eleven har en god relasjon til kontaktlæreren og at det er helt nødvendig med en god relasjon.

*Intervjuperson A: Det er ingen barn som snakker om vanskelige ting med noen de ikke har en relasjon til, da får du ikke tak i hva det handler om, nei så det går ikke*

Hun forteller også at hun selv har vært med på oppfølging av elever som rektor, i samarbeid med kontaktlærer.

*Noen ganger så er det jeg som har oppfølgingssamtaler, det varierer fordi det kommer så an på barnet. Noen ganger så er det lettere for barnet å snakke med meg enn med læreren faktisk, mens andre ikke kunne tenkt seg det i det hele tatt...*

Intervjuperson B forteller at i hennes klasse er helt nødvendig med stabilitet i lærergruppa, slik at de setter ikke inn vikarer på det trinnet om noen er syk.

*Vi er faste voksne, veldig viktig med at det er stabilt til de som er der. Hvis det er noen som er syk der så setter vi ikke inn vikarer, da dekker vi opp det selv. Fordi hvis det kommer noen inn der som ikke kjenner de så bli det... ikke noe særlig.*

Dette handler om lærerautoritet, og for elever som har blitt utsatt for mobbing kan mangel på autoritet i en klasse gjøre at de eleven vil føle seg utrygge. Det kan være en grunn til at de ikke setter inn vikarer i denne klassen, i tillegg til at det handler om stabilitet for elevene.

Gode relasjoner i klassen er noe de må jobbe med for å trygge elevene. Det skal være et trygt og godt miljø for barna som har vært utsatt for mobbing, men også alle de andre elevene i den aktuelle klassen. Ingen skal grue seg til å gå på skolen. Intervjuperson A sier at de jobber aktivt med godt læringsmiljø, at det er en preventiv måte å forebygge mobbing på og det å inkludere alle, få alle inn i fellesskapet.

## 5.2.2 Individuelle tiltak

Under individuelle tiltak har jeg samlet de funnene som viser individuelle tiltak for elevene, og hvorfor disse tiltakene er viktige. Individuelle tiltak i denne sammenheng har med de tiltakene som er konsentrert rundt eleven som har vært utsatt for mobbing.

Når det kommer til individuelle tiltak er et av tiltakene som er felles for begge intervjupersonene oppfølgingsamtaler eller oppfølgingsmøter. At de ønsker å vite hvordan det går med eleven, og å snakke både med eleven og foreldrene. Intervjuperson A, som er rektor, forteller at det er først og fremst kontaktlærer som skal følge opp eleven. Hun har hatt tilfeller der hun har oppfølgingsamtalene med disse elevene selv, mens andre ganger er det i samarbeid med lærer og helsesykepleier.

*Intervjuperson A: Etter hvert er det kontaktlærer som har oppfølgingsmøter videre om foreldrene er enige i det, andre ganger er det jeg som har oppfølgingsmøter og det er litt avhengig av situasjonen da...og noen ganger er det helsesykepleier som kan komme på, det er jo liksom de lavterskeltilbudene.*

Hun legger til at det kommer veldig an på eleven, eller om problemene blir for komplekse at kontaktlærer ikke ser en mulighet til å håndtere det alene. Noe som er forenelig med selve kompleksiteten i mobbing. Det er mange faktorer som er inne i bildet og det kan være lurt å dele sine utfordringer med kollegaer, for å reflektere over hvilke tiltak som kan være egnet i den enkelte situasjon, for den enkelte elev.

Intervjupersonene er klar over at elever som har blitt utsatt for mobbing har høyere risiko for å slite med psykiske problemer senere i livet. Begge intervjupersonene snakker i den forbindelse om hvor viktig det er å jobbe med selvtilliten til eleven, mens intervjuperson B knytter begrepet til eleven som har blitt utsatt for mobbing.

*Intervjuperson B sier: «Jeg er veldig opptatt av å snakke med de elevene, at det ikke er din feil, det er ikke du som er problemet. Altså å få det printa inn i hodet da. For får du høre det mange nok ganger at du ikke er god nok, at du er udugelig så tror man jo det til slutt. Prøve å bygge opp selvtilliten da».*

Intervjuperson B forteller at de snakker en del om psykisk helse og i den forbindelse har de også tatt opp med barna om konsekvensene mobbing kan få for elever som har vært utsatt for mobbing. Hun refererer til Mia og Arnar, en dokumentar som kom ut i 2017 på NRK Brennpunkt. De valgte å vise delen om Arnar, som ikke hadde venner og ble mobbet i store deler av oppveksten. Dokumentaren handler om, og viser klipp fra han var 13 år til han var 21 år. Dokumentarens andre del handlet også om Mia som tok sitt eget liv som 12-åring etter å ha hatt det tøft på skolen over lang tid (Brennpunkt, NRK, 2017) Denne delen viste de ikke, men de snakket heller om hvilke konsekvenser mobbing kan få og at det finnes noen som har valgt å ta sitt eget liv på grunn av mobbing. Jeg spurte hvorfor de ikke valgte å vise delen om Mia. Hun hadde ikke noe eksakt svar på hvorfor de ikke valgte å vise hele dokumentaren, men bare delen om Arnar. Dokumentaren har aldersgrense 9 år.

Begge intervjupersonene har som nevnt over, jevnlig samtaler med de elevene som har blitt utsatt for mobbing i etterkant av mobbingen. I tillegg er forutsigbarhet for elever

som har det vanskelig viktig. Begge nevner spesielt det å kontakte elevene det gjelder før skolestart etter ferier, sommerferien spesielt. De vet at noen av de kan gå rundt å grue seg før skolestart og er engstelige.

Intervjuperson A: *«Vi vet at noen av de kan være utrygge med å komme tilbake, som vi vet kvier seg litt på mandager, etter sommerferie».*

På denne skolen har de nylig tatt i bruk en nærværplan, som skal fange opp tilfeller av skolevegring.

Intervjuperson A: *Vi drøfter jo bekymringer sammen med foreldrene, for de kan jo se andre ting enn det vi ser. Vi kan jo tenke at ting er greit sant, men hvis barnet fortsatt er lei seg om kvelden eller ikke vil gå på skolen så er det jo gjerne sånne ting det kan gi utslag i da, det med mulig med skolevegring og sånn. Vi har laget en sånn nærværplan som skal fange opp skolevegring for at vi skal kunne komme inn tidlig.*

Intervjuperson B tror også de har en del fravær som skyldes et utrygt miljø. Hun mener også at det vises godt på eleven som er utrygg, både på humøret og på skoleprestasjonene. Her presiserer hun at forutsigbarhet er viktig for de elevene det gjelder.

*Jeg tror nok vi har en del fravær som er relatert til miljøet vi har i klassen, selv om jeg ikke kan vite det helt sikkert...Vi har elever som vi har møtte med i forkant, viser frem timeplan og snakker litt om hvem som skal være i klassen av oss voksne å litt sånn da. For de elevene trenger mer forutsigbarhet».*

### 5.2.3 Systemrettede tiltak

Systemtiltak er i denne sammenhengen tiltak som involverer konteksten rundt og ikke kun handler om tiltak rettet mot eleven som har blitt utsatt for mobbing. Dette kan tyde på at de ser på mobbing som noe som angår hele klassen. Begge intervjupersonene beskriver tøffe klassemiljø, hvor det å havne utenfor fellesskapet, eller å havne i utenforskap skaper utrygghet for flere elever enn de som direkte er involvert. Jeg legger merke til at intervjuperson B som jobber som kontaktlærer forklarer mer i detalj om konkrete tiltak, mens intervjuperson A som jobber som rektor snakker mer generelt om læringsmiljø enn konkrete tiltak. Hun forteller at hun er rektor på en skole der hun ikke har opplevd mobbing, men svarer for tidligere saker ved en annen skole, men presiserer at ingen av sakene hun har jobbet med var alvorlige ifølge henne selv. Noe som kan forklare at hun raskt dreier svarene til å handle mer om forebygging og læringsmiljøet til elevene i en forebyggende kontekst.

Intervjuperson A snakker om erfaring med tiltak som går på rene jentegrupper og guttegrupper for å styrke samhold. I en tidligere sak beskrev hun tiltak hvor de hadde oppfølging over tid. Flere jenter som slet lenge med å føle seg trygg på skolen, der jentene hadde blitt utsatt for utestenging, kommentarer og «blikking» fra andre jenter i klassen i en tid etterpå.

For intervjuperson B var et av de mest inngripende tiltaket vært at de hadde delt klassen i to. Både i timene og i friminuttene. Der de hadde splittet opp de som ikke kunne være i samme rom. De hadde også friminutt til forskjellige tider for å unngå at de møttes ute.

*Klassen jeg er i er delt, enda de er en klasse, men vi har skilt de fordi det er noen som ikke kan være sammen, men klart vi har prøvd ut mye før det å man flytter jo noen grenser for hva som er normalt da...(...) Målet var jo at vi skulle få klassen samlet igjen, men det tror jeg nok at det..det er et år igjen. Tror vi har det slik.*

De hadde vært delt i en god stund, og hvor på spørsmål hvor lenge de skulle ha det slik svarte hun at de trodde de måtte ha det slik. Neste år begynte de på ungdomsskolen

At de velger å ha det slik, at klassen er delt er ikke noe de selv ønsker. De ønsker å samle de, men som hun sier, de føler de har prøvd alt. De har snudd hver stein i forsøk på å rette opp et miljø som kjennes utrygt for flere av elevene. På spørsmål om hva elevene selv mener om denne situasjonen forteller hun at for noen av elevene som befinner seg i det utrygge miljøet, har gitt opp selv også. De tror ikke det er mulig å løse dette.

*Det har vært sånn så lenge, sånn at de føler kanskje at det ikke hjelper at de sier, de har sagt at det ikke er greit...sånn at... og det tenker jeg på når jeg leser i avisa for eksempel, at en ble mobbet gjennom hele barneskolen...skolen gjorde ikke noe som helst.. og så vet jeg med meg selv at vi jobber kjempemye med det.. hva skal vi gjøre når alt vi gjør ikke er nok?*

Ved spørsmål om hvordan de lager tiltak for elever som sier de nå har det bra, men at flere observerer at dette kanskje ikke stemmer svarer Intervjuperson A at noen elever ikke ønsker hverken samtaler eller noe oppmerksomhet rundt det. Da har de noe de kaller usynlige tiltak, at de snakker med andre rundt eleven, og bygger et lag rundt denne eleven. Hun legger til at denne strategien ikke fungerer på alvorlige mobbesaker.

Intervjuperson A: *Ja noen sier jo at de har det bra, men jeg tror ikke noe på de...nei...å da må vi jo på en måte rigge rundt de uten at de vet om det eller merker det. Eller være litt tettere på uten at..for vi skjønner det ikke sant.*

### **5.2.3.1 Oppsummerende drøfting**

#### **Oppsummerende drøfting**

Oppfølging av elever som har vært utsatt for mobbing

Begge intervjupersonene nevnte at forebygging av nye hendelser var viktig for oppfølgingsarbeidet. Selv om det selvfølgelig er viktig i arbeidet i etterkant, mistenker jeg at det kan ha noe med at vi i Norge har hatt en lengre tradisjon med å forebygge og avdekke mobbing enn vi har hatt søkelyset på oppfølging av elever etter endt mobbing, og hvorfor det er viktig (Ogden, 2015). Det er viktig med forebygging i etterkant for å sørge for at det ikke sklir ut i samme mønster som tidligere, og Finne & Roland (2017) mener at forebygging er et viktig verktøy og helt nødvendig i oppfølgingsarbeidet. I tillegg til forebygging av nye hendelser er det viktig å sette søkelyset på hvorfor dette er viktig, Med tanke på skadevirkningene etter mobbing ved at problemene kan vare lenge etter at mobbingen har stoppet (Breivik, et al., 2017) Likevel handler oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing om mer enn å forebygge nye hendelser, selv om det er viktig for å unngå at klassen havner i samme mønster. Da handler det også om å bryte noen mønstre i klassen som har fått fotfeste, som sosiale posisjoner, roller og fiktive normer (Finne & Roland, 2021).

Intervjuperson A vektla hvor viktig dokumentasjon er i mobbesaker. Det har hun erfaring med fra en sak de hadde hatt til fylkesmannen. Hun var opptatt av at skolen skal dokumentere og gjøre det som kreves av skolen. Derfor starter de høsten med et møte hvor de diskuterer forskjellige elever og setter opp aktivitetsplaner på det meste som har med læringsmiljøet og gjøre. Det handler om å være i forkant, og retter seg mot forebygging. Kan det tenkes at man visker ut grensene for hva som er alvorlige saker og hva som er mindre alvorlige saker når man lager aktivitetsplan for alt? Jeg fikk inntrykk av at rektoren mente at ved å være i forkant, og å forebygge fra start var det viktigste når det kom til oppfølging. At kunnskapen om hvorfor oppfølging er viktig ikke ble synlig. Rektoren har det overordnede ansvaret og er opptatt av, og forpliktet til å følge regelverket. Det inkluderer også skolens skjerpede ansvar for dokumentasjon som følge av det nye kapittelet i opplæringsloven, kapittel 9A. Evalueringen av kapittel 9A fant at skolen har ulik praksis når det gjelder dokumentasjon, og at flere skoler dokumenterer for mye, slik at de bruker uforholdsmessig store ressurser på disse oppgavene (Udir, 2019).

Når rektoren nevner aktivitetsplanen, er innholdet knyttet til *hvem skal gjøre hva, hvor skal det gjøres, hva er problemet og hvordan skal man gjøre det*. Mitt inntrykk er at kunnskapen og kompetansen for *hvorfor* ikke er like synlig. Hvorfor skal man følge opp elever som i dette tilfelle har vært utsatt for mobbing? At rektoren ikke betegnet noen av sakene hun har erfaring med som alvorlig, og ikke krevde oppfølging kan ha sammenheng med manglende kunnskap om hvorfor oppfølging er viktig. Grini & Tharaldsen (2019) mener at behovet for oppfølging må avdekkes, og at den som skal følge opp elevene har nødvendig kompetanse for å redusere omfanget av alvorlige senskader i etterkant. Tharaldsen et al., (2017) fant også i sin studie at skolen som organisasjon mangler formell kunnskap og kompetanse, og at det er en del mangler ved håndteringen av barn som har blitt utsatt for mobbing.

Intervjuperson B snakket også om bruk av aktivitetsplan i forbindelse med paragraf 9A, der planen inneholdt hvem som hadde ansvaret for ulike ting, og var tydelig på at de ikke hadde noe system eller rutiner rundt oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing etter at saken var avsluttet.

### individuelle tiltak

#### samtaler og møter

Selv om intervjuperson B forteller at de ikke har en plan for hvordan de følger opp elever som har vært utsatt for mobbing utover aktivitetsplanen og evalueringen, forteller hun at de følger opp i form av møter og samtaler både med eleven alene, og sammen med foreldrene. Dette er noe Finne & Roland (2021) også er viktige for de som utøver mobbingen og ikke bare eleven som har blitt utsatt. Det handler om å vise kontroll i form av at elever som mobber skal vite at skolen følger med, og setter krav til de elevene om at de skal bidra til noe positivt.

Innholdet i møtene fikk jeg inntrykk av at ikke bar noe preg av systematikk, men heller spørsmål som gjaldt hvordan eleven hadde det på skolen. Dette var ifølge intervjuperson B en form for oppfølging, men ikke oppfølging satt i system og den følger ikke en plan for hvordan oppfølgingen skal foregå. Finne & Roland (2021) mener at slike samtaler bør innebære en forkunnskap om hva en elev som er utsatt for mobbing kan slite med. En elev som har vært utsatt for mobbing kan stå i fare for å utvikle emosjonelle mestringsstiler. At de heller tilpasser seg problemet enn å prøve å løse de, ved å blant

annet virke usynlig, le av små stikk eller i det hele tatt prøve å unngå situasjoner. Slike samtaler bør skje uten at læreren er for påtrengende, og å anerkjenne at denne eleven kan ha et annet reaksjonsmønster enn andre elever på grunn av tidligere hendelser.

Det kan også settes i sammenheng med Intervjuperson B og hennes utsagn om at hun ønsker å fortelle eleven at det er ikke den eleven sin feil, at det er ikke noe galt med eleven. Det kan være at eleven trenger mer enn å høre at det ikke feiler han eller hun noe. Det kan være at de trenger hjelp i ettertid med å forstå og tolke situasjoner annerledes. Alle er formet av tidligere hendelsesforløp og mentale strukturer hjelper oss å organisere kunnskap om den sosial verden og liv. Dette hjelper oss i samspill med andre mennesker fordi vi raskt kan gjenkjenne ting. En elev som har vært utsatt for mobbing kan tolke situasjoner skjevt og tro at en annen person har andre hensikter enn han eller hun faktisk har. Dersom en elev gjentatte ganger opplevd negative opplevelser vil ofte føre til negative konklusjoner ved nye situasjoner fordi de er preget av tidligere hendelser som har festet seg som mentale strukturer eller attribusjonsmønster. Det kan gjøre at de tenker at «de liker ikke meg» eller at de raskt oppfatter nye situasjoner slik de er vant til å oppfatte tidligere situasjoner eller hendelsesforløp. (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Rabiner, 2004 i Finne & Roland, 2021). At eleven får høre at det ikke er noe galt med seg selv handler om at de mest sannsynligvis trenger hjelp til å snu om disse negative opplevelsene til nye positive opplevelser.

For begge intervjupersonene var forutsigbarhet for elevene noe de satte søkelys på. Begge fortalte at enkelte elever kviet seg litt på mandager eller etter spesielt sommerferien, begge intervjupersonene fortalte at de kontaktet elevene i forkant av det nye skoleåret etter sommerferien. Dette er i tråd med hva Finne & Roland (2021) beskriver nødvendig for elever som har blitt utsatt for mobbing, forutsigbarhet og trygghet. Det å vite at læreren og skolen tenker på dem og Sjursøe et al., (2019) snakker om at varme og støtte fra klasseforstandere er viktig for elever som har vært utsatt for mobbing og kan være emosjonelt stresset.

Når det kom til elevenes psykiske helse nevnte intervjuperson B at de har snakket med elevene om hvilke konsekvenser mobbing kan få for de som blir mobbet og at det kan gå så langt at de tar sitt eget liv.

## Relasjoner

Ved spørsmål om hvem som skulle ha ansvaret for å følge opp en elev som har blitt utsatt for mobbing var begge enige i at det var viktig med en god relasjon. Intervjuperson B beskriver relasjoner som helt avgjørende, både til den som mobber og den som blir utsatt for mobbing. Intervjuperson A mener at det først og fremst er kontaktlærer som skal følge opp eleven. Hun legger også til at ingen barn vil snakke om vanskelige ting med noen de ikke har en god relasjon til. Dette er i tråd med Finne & Roland (2021) og deres tre arbeidsmetoder innenfor situert rehabilitering, der den ene arbeidsmetoden er en trygg voksenkontakt. Innenfor situert rehabilitering vil det være naturlig at en innenfor kretsen av involverte er den trygge voksenkontakten, mens Tharaldsen et al., (2017) mener at det viktigste kriteriet er elevens tillit til voksenpersonen og at denne voksenpersonen har kompetanse og er motivert for oppgaven.

Intervjuperson B snakker om at ved sykdom hos de faste lærerne, setter de ikke inn vikarer på det trinnet fordi at det da kan gå galt som hun selv sier. Sjursøe mfl., (2019)

snakker om utrygghet i forbindelse med lærerens autoritet, og at elever kan føle seg utrygge om læreren ikke har autoritet i klassen, og spesielt om de ikke har autoritet ovenfor en gruppe som krenker. Finne & Roland (2021) mener lærerautoritet er den viktigste rammen for å arbeide med situert rehabilitering, og noe å tenke på før man begynner å jobbe med trygg voksenkontakt og systemtiltak som arbeidsmetode. De beskriver voksne med god autoritet når de viser en god balanse mellom varme og kontroll. Jeg viser til figur nr.2 som viser en autorativ lederstil og at en autorativ lederstil er en som viser høy grad av varme i tillegg til å ha kontroll. I flere situasjoner kan det være lett å komme i ruten autoritær, hvor det blir veldig kontrollerende, men med lite varme. Eller motsatt at man bli ettergivende, der man viser mye varme, men lite kontroll. Den siste ruten er nederst til venstre. Her blir man forsømmende dersom man viser lite kontroll, og liten grad av varme. I arbeidet med oppfølging i en klasse hvor man har aktive saker, avsluttede saker og en delt klasse vil jeg tro at det ikke er ukomplisert å være lærer, og at man kan havne i flere ruter, og å slite med å balansere varme og kontroll kan nok være en utfordring i seg selv, siden de velger å ikke sette inn vikarer i den klassen. Finne & Roland (2021) snakker også om normer i en klasse som har opplevd mobbing, at det vil forekomme falske eller fiktive normer. Normene er annerledes enn det eleven mener alene, og at det for eksempel blir sett på som kult å bråke i timen, og å spille ut vikarer. Om man spør elevene om hva de tror de andre mener, og hva de selv mener, kan dette gi elevene en overraskelse. Man tror at de andre elene tenker annerledes enn seg selv, dette kan derfor være nyttig å bygge videre på slike samtaler.

### Systemtiltak

Begge intervjupersonene er klar på at et utrygt læringsmiljø kan bidra til at det er flere enn kun den som har blitt mobbet kan kjenne på. Det er også noe som Søndergaard & Hansen (2018) bekrefter med sin forskning, at et allerede utrygt miljø gjør den sosiale ekskluderingsangsten enda større for flere av elevene. Hvordan skolen velger å sette inn tiltak vil ha betydning for hele klassen. Ifølge Henningsen et al., (2014) fant de at i klasser hvor det er mer mobbing fant man også mer negative svar rundt skolemiljø enn for klasser uten like mye mobbing, og at det ble rapportert mer angst og ensomhet også for de elevene som ikke er direkte involvert i mobbingen.

Intervjuperson B forteller at de har delt klassen i to. Dette var et valg de ikke var spesielt fornøyd med, men etter å ha prøvd ut flere tiltak så de til slutt ingen annen løsning. Det gjorde de med begrunnelsen at det var flere elever som ikke kunne være sammen, hverken ute eller inne. For eleven som tidligere har vært utsatt for mobbing vil nok dette ikke være den beste løsningen, det er læreren også klar over. Da kan man komme inn på uttrykket som Sjursøe m.fl., (2019) kaller beskyttende kontroll. Føler elevene det gjelder at læreren er i stand til, og har mulighet til å beskytte de? Eller går de rundt på skolen og er engstelige for hva som *kan* skje om de tilfeldigvis møter de personene som de er engstelige for?

Ifølge Finne & Roland (2021) som snakker om situert rehabilitering etter endt mobbing, vektlegger de at situert i denne sammenheng vil bety at rehabiliteringen bør skje innenfor de rammene mobbingen oppsto. Ved å dele klassen i to vil dette i den betydning bryte med Finne & Roland (2021) og deres teori om hvor rehabiliteringen skal foregå og hvilke som bør være med. De mener at en klasse som har erfart mobbing vil få en systemskade der fellesskapet handler om mobbing og hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. En rehabilitering for klassen innebærer et rolleskifte, et skifte bort fra



utøvere, mobbeutsatte og tilskuere. Ved å dele klassen skyver de kanskje problemene foran seg, noe hun var klar over og bekreftet selv.

Intervjuperson A snakker om tiltak på jentegrupper og guttegrupper for å styrke samhold. Dette var et forsøk på å styrke samhold og skape trygghet. Noe hun mente fungerte godt. Når hun snakket om jentegrupper spurte jeg ikke om det var alle jentene i klassen som en gruppe, eller noen jenter i klassen som en gruppe. Derfor kan jeg ikke si noe om for eksempel på hvilket grunnlag noen jenter ble valgt inn i den gruppen eller om det faktisk handlet om alle jentene i klassen. Det er noe jeg kan reflektere over med tanke på at når mobbing forekommer i en klasse er det flere som kan kjenne på ubehag og moralsk frakobling og kan dermed ha behov for å endre på måten man ser hverandre og seg selv på (Finne & Roland, 2021). Det trenger ikke være lett å identifisere sitt eget behov for å endre synet på hva som er riktig og galt. Om man setter det i sammenheng med moralsk frakobling, som gjør at ens egen moral for hva som er riktig og galt forskyves over lang tid (Finne & Roland, 2021),

For begge intervjupersonene er det tydelig at de har forsøkt å snu hver stein i møte med mobbesaker, og at de må finne opp kruttet hver gang. Det er i og for seg ganske normalt, da vi snakker om levende mennesker, og det finnes derfor ingen fasit. Ulike saker krever ulike tiltak, og det er ikke slik at de finner alle tiltakene selv. De har fått hjelp av andre instanser og søkt råd hos tverrfaglige team. Funn som jeg vil presentere i under neste overskrift.

### 5.3 Tverrfaglig samarbeid

Begge intervjupersonene oppga at de fant det svært hensiktsmessig å diskutere og snakke med andre instanser om mobbing av elever. Begge informantene forteller at de har tverrfaglige møter på skolen. Under disse møtene sitter representanter fra ulike instanser i kommunen, som for eksempel barnevern, skolehelsetjenesten, BUP og skolelege. Begge intervjuinformantene beskrev møtene som nyttige når det kom til å få råd og veiledning fra andre instanser med annen kunnskap enn de selv sitter med.

Intervjuperson A forteller at de er raske med å søke råd og veiledning fra det tverrfaglige teamet, for å sikre godt samarbeid rundt barna.

*Intervjuperson A: Ja vi har tverrfaglig team og så har vi tidlig innsats, sånn tidlig innsatsteam i kommunen som er hver onsdag hvor...der sitter jo lederne i barnevern, PPT sånn at de sakene..noen saker løfter vi jo dit, jeg tenker at det er saker som er litt mer alvorlige da som trenger litt mer...det er litt mer punch i det teamet, for da kan vi drøfte anonymt.*

Intervjuperson B snakker om både god og mindre god erfaring med å samarbeide med andre instanser. Hun forteller at hun har erfaring med at hun synes det er enklere å samarbeide med PPT enn det er med BUP.

*Intervjuperson B: Vi har jo på en måte PPT inn nå, i en sånn systemsak. Vi samarbeider mye med PPT så det er jo noen elever som har oppfølging av BUP, slik at det er mye tverrfaglig samarbeid og det kan også være vanskelig.*

Ved spørsmål om hva hun syntes var vanskelig svarte hun: *Altså PPT får vi veldig mye informasjon fra for de er jo på en måte samme organ som oss, men vi opplever at det er litt vanskelig å samarbeide med BUP ja. Det gjør vi, vi får veldig lite informasjon fra dem, og opplever de som lite tilgjengelig.*

Intervjuperson A forteller at om en elev skulle slite i etterkant av mobbing handler det om å finne hjelp utenfor skolen, innenfor hjelpeapparatet. Hun er opptatt av at ingen skal gå rundt å ha det fælt og at de ikke gir opp, som også ble nevnt ved spørsmål om hva hun tenkte om oppfølging av elever som tidligere hadde vært utsatt for mobbing.

Intervjuperson A: *Hvis eleven selv sier at han eller hun har det greit da så gjør vi ikke noe utover det. Vi gir oss ikke, vi avslutter ingenting selv om mobbingen har sluttet og vi ser at han eller hun ikke har det bra. Da vil vi jo ta kontakt med hjelpeapparatet tenker jeg, få de til å hjelpe de med det de strever med.*

Intervjuperson forteller at det noen ganger er vanskelig å sette kunnskapen de selv har og rådene de får fra PPT ut i praksis. De føler at de har prøvd alt i denne klassen, men at det er lite eller ingenting som hjelper.

Intervjuperson B: *Jeg føler vel kanskje at det PPT kommer med...jeg har jo lest teori og jeg forstår jo..jeg skjønner jo på en måte hva de kommer med, men det er ikke bestandig det fungerer så godt, det er noe med det. At det er enkelt å sitte å lese i bøker om hva som fungerer om mobbing og slike ting, men de er veldig fine samarbeidspartnere.. altså veldig, men de kommer ikke inn og løser problemene..det er det jo vi som må".*

### 5.3.1 Oppsummerende drøfting

Som en del av aktivitetsplikten fem delplikter finner vi punkt fem, som sier at skolen skal følge opp elevene og evaluere virkningene, og legge til ytterligere tiltak dersom det er nødvendig for å gi eleven et godt og trygt skolemiljø (Udir, 2017) I de sakene som begge intervjupersonene beskriver som vanskelige å følge opp har de begge søkt råd hos andre instanser, eller i tverrfaglige team. Intervjuperson B forteller på tross av godt samarbeid med PPT og gode råd og veiledning er det fortsatt vanskelig. De kommer ingen vei med saken i klassen der de har flere mobbesaker som er avsluttet. Hun forteller at PPT spesielt kommer med råd og gir veiledning, og de prøver å sette sin egen kunnskap og kompetanse sammen med rådene fra PPT ut i praksis. Det er ikke et enkelt svar på hvorfor oppfølgingsarbeidet er vanskelig i denne klassen, og det finnes trolig ingen fasit på hvordan man skal løse situasjonen. Grini & Tharaldsen (2019) men at det finnes lite forskning på hvordan man best mulig følger opp, men at det å ha en plan for oppfølgingsarbeidet i etterkant er viktig for å redusere omfanget av alvorlige senskader i etterkant.

At det finnes lite føringer og systematikk er noe som Tharaldsen et al., (2017) mener fører til at oppfølgingsarbeidet ofte er basert på tilfeldigheter. Det kan grunne i mangel på nødvendig kompetanse og kunnskap, men også at det handler om selve ansvarsfordelingen over oppfølgingsarbeidet. I sin studie fant de mangel på tydelig ansvarsfordeling over oppfølgingsarbeidet, med skolesektor, helsesektor og myndighetssektor som relevante aktører. For begge intervjupersonene tolket jeg det som at de fant samarbeid med ulike instanser nødvendig i oppfølgingsarbeidet, selv om

Intervjuperson B følte at BUP ikke var like enkel å samarbeide med på grunn av manglende tilbakemeldinger. Begge intervjupersonene tok imot råd og fikk andres øyne på situasjoner ved å drøfte saker ulike tiltak og samtidig motta veiledning. De er viktige aktører i oppfølgingsarbeidet. Det betyr likevel ikke at alle saker lar seg løse like enkelt, mobbing er et komplekst fenomen og om mobbing har fått slått rot i en klasse vil det ta tid og kreve nødvendig kompetanse. Både om sosial ekskluderingsangst, hva senskader av mobbing er, symptomforståelse- for eksempel depresjon og angst og traumeproblematikk (Tharaldsen et al., 2017)

Intervjuperson A mente at elever som sliter i etterkant av mobbing vil bli henvist til hjelpeapparatet. Det virker på meg som at hun da mener at eventuelle problemer i etterkant av mobbing er elevens anliggende i alvorlige saker, og at eleven må få hjelp utenfor skolen, og innenfor hjelpeapparatet til det som han eller hun sliter med. Finne et al., (2018) mener at med det omfanget av mobbing som finnes på norske skoler, vil det ikke finnes nok ressurser for individuell terapi, og at klasserom-konteksten er viktig for rehabiliteringen av eleven. Jeg fikk et inntrykk av at rektor mente oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing kun gjelder langvarige, veldig alvorlige saker. Uten en tanke om at eleven det gjelder (uavhengig av varighet) kan i løpet av skoleårene bygge opp mentale strukturer og attribusjonsmønstre i etterkant av mobbingen som kan bidra til en negativ utvikling for eleven, og for noen kan disse mentale strukturene føre til alvorlige psykiske problemer senere.

## 6 Avslutning/drøfting

I dette kapittelet skal jeg sammenfatte mine funn og forsøke å besvare problemstillingen: hva tenker lærer og rektor om begrepet mobbing og hvordan følger de opp elever som har blitt utsatt for mobbing.

Jeg vil begynne med å si at min hensikt med denne oppgaven ikke var å sette søkelys på hva skoler gjør feil i oppfølgingsarbeidet i etterkant. Dette er viktig å belyse siden jeg har mine erfaringer og min forståelse for hva mobbing er og, og erfaring med hvordan en skole arbeidet med oppfølging etter mobbing. Hensikten med denne oppgaven var å finne ut om skolene har et system for hvordan man følger opp elever som tidligere har vært utsatt for mobbing, og for klassen der mobbingen har foregått. Den avsluttende diskusjonen blir derfor å diskutere funnene opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene og sette de opp mot den teorien som er presentert. Funnene er ikke generaliserbare, blant annet fordi utvalget er for lite og at metningspunktet ikke er nådd. Likevel kan funnene gi grunn til å reflektere over hvordan skolene i dag håndterer oppfølging.

Intervjuperson A hadde erfaring med mobbesaker, men ikke på den skolen hun jobber som rektor på nå. De sakene hun hadde erfaring med var ifølge henne ikke alvorlige og trengte ikke oppfølging i etterkant. Jeg nevnte tidligere at jeg skulle ha spurt om hva hun definerer som alvorlig, da hun også nevnte at mobbing er gjentakende, alvorlige hendelser over tid. Til sammenligning bruker Olweus og Roland (1983) ordet negativ, og ikke alvorlige hendelser i sin definisjon på mobbing. Da blir det et spørsmål om hvem som definerer alvorlighetsgraden, om det er eleven eller om det er skolen, og om det er tidsaspektet som avgjør behovet for oppfølging. Hvilke av elevene som tidligere har blitt utsatt for mobbing som kan ende opp med å slite med psykiske problemer i etterkant kan man ikke si noe om på forhånd. Det er heller ikke slik at alle elever som har blitt utsatt for mobbing vil slite i etterkant. Likevel kan dette si noe om kunnskapen om hva mobbing gjør med en elev og hvilke kriterier man mener må være oppfylt for at oppfølging i det hele tatt blir et tema.

Ingen av intervjupersonene hadde et konkret system for hvordan de fulgte opp elever etter mobbing. Intervjuperson B svarte direkte at de ikke hadde et system for oppfølging som hun var klar over og mente at skolen burde ha det. Intervjuperson A henviste til aktivitetsplanen som et system på oppfølging. Der sto det hvem som skulle gjøre hva og når. Likevel vil jeg stille spørsmålet, hvorfor? Hvorfor er det viktig at hvem skal gjøre hva. Begge svarte på spørsmål om hvordan de arbeidet med oppfølging at det var viktig med å være i forkant av nye hendelser, altså å forebygge at de havner i samme mønster igjen. Dette er et nødvendig tiltak for at eleven skal føle seg trygg, blant andre tiltak. Jeg tolker dette som at forebygging som arbeidsmetode er så sterkt forankret i skolen som en organisasjon, og dermed et naturlig tiltak også i etterkant. Helt siden Manifest mot mobbing som ble igangsatt i 2002 har forebygging av mobbing vært innført i ulike manifestperoder i over 20 år. Det kan bety at vi ikke har et like godt system for hva som skjer i etterkant av mobbing, og hvorfor dette er viktig. Selv om forebygging av nye

hendelser også er viktig, er det like viktig å ha en plan for hvordan man følger opp elevene etter mobbing med tanke hvilke konsekvenser mobbing kan føre til, og å ta dette på alvor er viktig.

Med det nye kapitlet i opplæringsloven, aktivitetsplikten endret det noe, men det er hovedsakelig knyttet til elevens subjektive opplevelse av det som skjer, og at en aktivitetsplan skal settes i gang raskt, samt at kravet til dokumentasjon er skjerpet. Skolen er forpliktet til å sørge for at elevene har et trygt og godt læringsmiljø, og innenfor aktivitetsplikten finner vi femte delplikt som sier at skolen skal følge opp og evaluere virkningene. Dette var noe begge intervjupersonene også snakket om. Intervjuperson B var derimot mer åpen om at de ikke hadde noe plan for hva som skjedde etter siste evaluering i tiltaksplanen. Intervjuperson A fortalte at læreren er innom med sjekkpunkter over lang tid og at de ikke avsluttet noe så lenge eleven selv oppga å ikke ha det bra på skolen. Skulle det vise seg at skolen ikke lyktes med det ble neste skritt å henvise eleven til hjelpeapparatet.

Intervjuperson B la også til at de ønsker å fortelle eleven at det ikke er han eller hun sin feil, og at det ikke er noe galt med han eller hun. Det er viktig å følge opp med samtaler med eleven som har vært utsatt for mobbing. Skolen skal sørge for at eleven har et trygt og godt læringsmiljø. Likevel er det grunn til å tro at det å spørre eleven om det går bra, ikke er tilstrekkelig. En elev som har vært utsatt for mobbing kan trenge hjelp til å tolke ulike situasjoner annerledes. Det handler om elevens tidligere erfaring og kunnskap. Det kan også være grunn til å tro at de kanskje ikke er klar over dette selv, men at de reagerer oftere negativt på situasjoner også handler om attribusjonsmønstre og emosjonelle mestringsstrategier. Dette vil nødvendigvis ikke gå over av seg selv fordi om mobbingen har stoppet.

Det som kan være grunn til å endre er tanken om at elever som har vært utsatt for mobbing kan trenge hjelp, uavhengig av varigheten på mobbingen. Det må likevel understrekes ikke alle som har opplevd mobbing vil få psykiske problemer senere i livet, men at det fortsatt er viktig å ta oppfølging på alvor. Det må anerkjennes at skolen har et ansvar om å følge opp disse elevene, og kunnskapen om hvorfor dette er viktig, utover det å spørre eleven og foreldrene om det går bra, da det viser seg at over 50 prosent av voksne som havner innenfor psykiatrien forteller at de som barn ble mobbet. Det er heller ikke slik at de fleste av de havner innen psykiatrien på grunn av mobbing, men at det kan forklare noen av symptomene de har som voksne mennesker. Mobbing setter spor og senskadene kan være alvorlige for de det gjelder.

Bruk av samtaler, både med eleven og foreldrene var noe begge intervjupersonene fortalte at de gjorde. Dette ble av intervjuperson B beskrevet mer som spontane og ikke planlagte samtaler, mens av intervjuperson A ble slike samtaler og møter planlagt, enten av kontaktlærer eller av rektor. Spørsmålet blir da om samtaler med eleven er det beste tiltaket, eller om man må sette søkelyset på hva mobbing gjør med eleven, med klassen og med normene som oppstår i en klasse, mobbing angår flere enn den som mobber og den som blir mobbet.

Ingen av intervjupersonene ønsker at elevene skal være utrygge på skolen, og de forteller at de prøver ut ulike tiltak for å bedre situasjonen, men noen ganger er sakene mer utfordrende. Det er forenlig med hva mobbing er, det er komplekst og innebærer så mange aspekter. Det er mennesker de arbeider med, og med det følger like store forskjeller i hvordan elever håndterer sin egen situasjon i etterkant. Fra de som åpenbart trenger hjelp og oppfølging i etterkant, til de som ikke ønsker noe oppmerksomhet

etterpå. Intervjuperson A refererte ofte til alvorlige hendelser, eller at sakene ikke var alvorlige, at de ikke trengte oppfølging, mens intervjuperson B snakket om elever som det var tydelig at de trengte oppfølging i etterkant. Et tankekors er jo at flere som oppsøker psykologisk hjelp i voksen alder ikke oppgir mobbing i barndommen som grunn for at de sliter, men at symptomene på psykiske lidelse kan være spor av tidligere mestringsstrategier, og ved å fortsette å bruke de samme mestringsstrategiene etter at mobbingen har stoppet kan by på problemer. Elever som har blitt utsatt for mobbing der mobbingen har stoppet kan fortelle at de har det bra fordi mobbingen har stoppet, og de forventer kanskje også at alt blir bra så lenge mobbingen har stoppet. For noen elever er dette realiteten, da ikke alle som blir utsatt for mobbing vil slite i etterkant. Men for mange blir dette problematisk da den psykiske smerten ikke opphører selv om mobbingen opphører. Min studie er på ingen måte generaliserbar, men viser likevel tydelig mangel på systematikk i oppfølgingsarbeidet etter mobbing, og kunnskapen om hvorfor dette er viktig.

## 6.1 Videre forskning

For enda bedre utbytte hadde det vært ønskelig å utføre studien med flere intervjupersoner og på den måte fått en større datamengde. Begge intervjupersonene hadde erfaring med mobbesaker og kunne si noe om den gruppen studien handlet om, det var vanskelig å få tak i flere som ønsket eller hadde erfaring med flere mobbesaker. Delvis på grunn av coronasituasjonen og mulig andre årsaker.

I tillegg til å intervju lærere og rektorer hadde det vært interessant å intervju rådgivere i PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste). PPT er en hjelpeinstans som samarbeider tett med skolen og gir råd og veiledning i vanskelige situasjoner som for eksempel mobbing. Hvilken kunnskap og kompetanse de bidrar med inn til skolene i arbeidet med oppfølging etter mobbing. Jeg refererte til rapporten: «*Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing*» der et av funnene viste at mye av oppfølgingsarbeidet var basert på tilfeldigheter og ikke på evaluerte metoder. Hvilken nødvendig kompetanse har de ulike hjelpeinstansene, og hvordan er den tverrfaglige ansvarsfordelingen? Med tanke på hvor mange barn og unge som blir utsatt for mobbing er det mange spørsmål som bør stilles for å øke kompetansen på hvorfor oppfølging er viktig. Hvordan skape en best mulig ansvarsfordeling mellom de ulike instansene og hvordan få forskningsbasert kunnskap om oppfølging etter mobbing tilgjengelig.

## Litteraturliste

- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research: QR*, 15(2), 219-234.  
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E.C., Idsøe, T. & Solberg, M.E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing: en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak* (p.250). Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Universitetet i Stavanger.
- Burkeland, S. & Veiden, P. (1999). *Samfunnsvitenskapelig ordbok*. Spartacus Forlag.
- Bushman, B.J. & Anderson, C.A. (2001). Is It Time to Pull the Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy? *American Psychological Review*, 108(1), 273-279. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>
- Card, N.A. & Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480.  
<https://doi.org/10.1177/0165025406071904>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Finne, J. & Roland, E. (2021). *Oppfølging etter mobbing: Situert rehabilitering*. Fagbokforlaget.
- Finne, J., Roland, E. & Svartdal, F. (2018). Relational rehabilitation: reducing harmful effects caused by bullying. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 352-367.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-05>
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>.
- Grimi, N. & Tharaldsen, K.B. (2019, 28. Mars). *Oppfølging etter mobbing*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/oppfolging-etter-mobbing#/>
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta didactica Norge*, 11(3).  
<http://doi.org/10.5617/adno.4691>

- Mikkelsen, R. (2016, 16. august). *Mobbing setter spor*. Psykologisk. <https://psykologisk.no/2016/08/mobbing-setter-spor/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Newcomb, T.M. (1961). *The acquaintance Process*. Holt, Rinehart & Winston.
- Nielsen, M.B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S.B. & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and violent behaviour*, 21, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.001>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (4. utg.). Gyldendal Akademisk
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2018). Type I- og Type II-skoler: problemløsning i mobbesaker. I.J Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker* (s. 173-188). Fagbokforlaget.
- Sagdahl, M. S. (2021, 4. april). Moral. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/moral>
- Schott, R.B. & Søndergaard, D.M. (2014). *School bullying: new theories in context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707>
- Sjursø, I.D., Fandrem, H., O` Higgins, J.N. & Roland, E. (2019). Teacher authority in long-lasting cases of bullying: A qualitative study from Norway and Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071163>
- Søndergaard, D.M. & Hansen, H.R. (2018) Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 319-336. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-03>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K.B., Slåtten, H., Hancock, C. H. H., Bru, E. & Breivik, K. (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Læringsmiljøsentret.
- Thornberg, R. & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142-160. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.



- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Gyldendal.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 1. september). *Spørsmål i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/Trygt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 28. januar). *Elevundersøkelsen: nasjonale tall for mobbing og arbeidsro*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 10. februar). *Små endringer i mobbing og arbeidsro*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/sma-endringer-i-mobbing-og-arbeidsro/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21* (Mangfold og inkludering, Rapport 2021). NTNU Samfunnsforskning.
- Wolke, D., Schreier, A., Zanarini, M.C. & Winsper, C. (2012). Bullied by peers in childhood and borderline personality symptoms at 11 years of age: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(8), 846-855, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02542.x>
- Östberg, V., Modin, B. & Låftman, S.N. (2017). Exposure to School Bullying and Psychological Health in Young Adulthood: A Prospective 10-Year Follow-Up Study. *Journal Of School Violence*, 17(2), 194-209. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1296770>

Vedlegg 1:

## INTERVJUGUIDE

Hva jobber du som og på hvilket trinn?

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvordan vil du definere mobbing?

Hvor mener du skille går mellom erting/terging til mobbing?

Er mobbing noe som skoleledelsen snakker om?

Har du erfaring med en mobbesak?

Hvilke tiltak ble eventuelt satt i gang?

Er det noen tiltak du har brukt som du tenker er gode tiltak?

Har du eksempel på tiltak som ikke fungerte så godt?

Hva tenker du om tiltak i klassemiljø etter det er oppdaget mobbing av en av elevene i klassen?

Har dere en oppfølgingsplan etter saken er avsluttet?

Hvordan har det gått med eleven i etterkant etter at mobbingen sluttet?

Har du lagt merke til noen tegn på noen trenger mer oppfølging enn andre etter endt mobbing? Eventuelt hvordan utmerker det seg?

Hva tenker du om oppfølging av elever som har vært utsatt for mobbing?

Har dere noen gang i slike saker koblet inn andre instanser, som for eksempel skolehelsetjenesten, PPT, BUP eller lignende? Hvis ja, hvordan og når ble de koblet inn?

Hvilke tanker har du rundt hvem som skal følge opp elever som har vært utsatt for mobbing?

Har du noe å tilføye?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **” Oppfølging av elever etter mobbing.”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke rutiner skolen har for å følge opp barn som har blitt utsatt for mobbing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målet med min forskning er å rette søkelys på tiltak i etterkant av mobbingen. Prosjektet er en masteroppgave. Jeg vil intervju 3-5 lærere eller rektorer i skolen. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan skolene forholder seg til begrepet mobbing, hvilken oppfølging og hvilke rutiner de har etter mobbingen har stoppet. Det er viktig å stille disse spørsmålene fordi vi vet at mange sliter med ettervirkninger av mobbing lenge etter mobbingen har funnet sted. Risikoen for å utvikle psykiske problemer er dobbelt så høy som hos barn som ikke har opplevd mobbing, samtidig som antallet elever som har utviklet psykiske problemer har økt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)* er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg har sendt e-post til flere barneskoler og i tillegg blitt satt i kontakt med lærere via studenter jeg kjenner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet innebærer at du samtykker i å delta på et intervju som vil ta ca. en time. Jeg vil stille spørsmål rundt begrepet mobbing, hvilke rutiner skolen har for oppfølging, og deres erfaringer rundt temaet. Siden vi nå er i en pandemi, ønsker jeg å gjennomføre intervjuene enten gjennom telefon eller via Zoom. I begge situasjonene vil lyden bli tatt opp på båndspiller og ikke lagres på mobiltelefon eller tatt opp på Zoom. Skulle coronasituasjonen endre seg i positiv retning ønsker jeg å møte deg fysisk for et intervju, men dette er det vanskelig å si noe om nå.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun student og veileder som får tilgang til innhold i dette prosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra resten av datamaterialet slik at de ikke ville kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Etter dette vil eventuelle lydopptak bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Om du, til tross for anonymisering, kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

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

- *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Kjetil Steinsholt(veileder/prosjektansvarlig), e-post: [kjetil.steinsholt@ntnu.no](mailto:kjetil.steinsholt@ntnu.no) , tlfnr: 73591961*
- *Kristin T. Lindbak (student), e-post: [kritl@stud.ntnu.no](mailto:kritl@stud.ntnu.no), mobil: 46978680*
- *Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, e-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) , mobil: 93079038*

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Kjetil Steinsholt*  
(Forsker/veileder)

*Kristin T. Lindbak*

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Oppfølging etter mobbing*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2022

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vurdering

**Referansenummer**

789081

**Prosjekttittel**

Oppfølging etter mobbing

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Kjetil Steinholt

**Student**

Kristin Tangen Lindbak

**Prosjektperiode**

05.01.2022 - 18.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
24.01.2022	Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 18.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

**TAUSHETSPLIKT**

Informantene i prosjektet er lærere/rektorer, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi forutsetter at dere er forsiktige ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

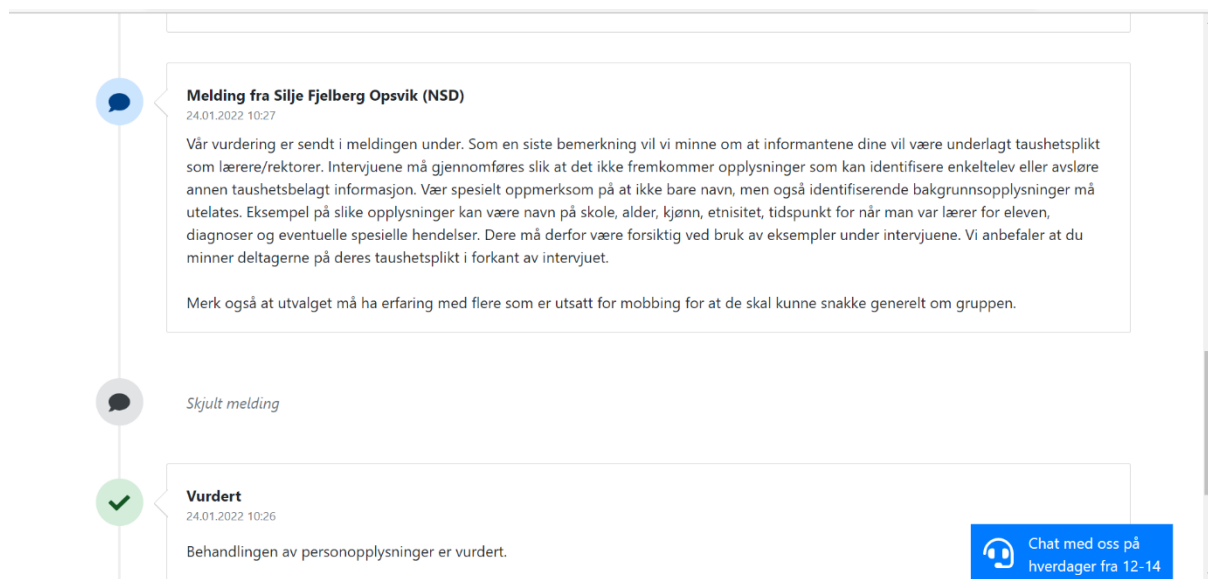
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema). Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg nr. 4



The screenshot shows a chat window with a vertical timeline on the left. The first message is from 'Silje Fjelberg Opsvik (NSD)' dated 24.01.2022 10:27. The message text discusses confidentiality and the need for caution when using examples. The second message is a system message 'Skjult melding'. The third message is a confirmation 'Vurdert' dated 24.01.2022 10:26, stating that the handling of personal information is evaluated. A blue chat button is visible in the bottom right corner.

**Melding fra Silje Fjelberg Opsvik (NSD)**  
24.01.2022 10:27

Vår vurdering er sendt i meldingen under. Som en siste bemerkning vil vi minne om at informantene dine vil være underlagt taushetsplikt som lærere/rektorer. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelev eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Eksempel på slike opplysninger kan være navn på skole, alder, kjønn, etnisitet, tidspunkt for når man var lærer for eleven, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

Merk også at utvalget må ha erfaring med flere som er utsatt for mobbing for at de skal kunne snakke generelt om gruppen.

*Skjult melding*

**Vurdert**  
24.01.2022 10:26

Behandlingen av personopplysninger er vurdert.

Chat med oss på hverdager fra 12-14







