



Et systemisk perspektiv på mobbehåndtering i skolen

En kvalitativ deskriptiv undersøkelse

VÅR 2015

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK
DET PSYKOLOGISKE FAKULTET - INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK
UNIVERSITETET I BERGEN
Cecilie Kalvik Studentnummer 174255

Til Nathalie

Forord

Da arbeidet med denne oppgaven ble påbegynt i 2012 kunne jeg ikke se for meg hvor omfattende et mastergradsarbeid er. Det har vært krevende å gjøre dette og samtidig være i full jobb. Takket være god hjelp fra familie og venner klarte jeg likevel å ferdigstille oppgaven.

Takk til alle dere som har deltatt som informanter. Jeg setter veldig pris på at dere stilte til intervju og har stor respekt for alt det arbeidet dere gjør for å håndtere mobbing i skolen.

Takk til min veileder, Kariane Westrheim, for grundig gjennomgang av tekst og gode innspill om forskningsrelaterte tema. Du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger som har satt i gang viktige refleksjonsprosesser.

Det er mange andre som også fortjener en takk. Kollegaer som stilte opp på pilotintervju, sjefen min som har stilt kontoret til disposisjon og stadig latt meg ta fri, personer som har formidlet kontakt med informanter, foreldrene mine som har gjort en kjempe stor jobb for å avlaste meg med huslige gjøremål, ungene mine som lenge har ventet på at mamma skal bli ferdig med studiene, og mest av alt, min supertålmodige og generøse mann, Arild.

Bergen, 15. mai 2015

Cecilie Kalvik

Sammendrag

Mobbing synes å være et vedvarende problem i den norske skolen. Andelen elever som opplever mobbing har ligget på 4-6 % de siste årene. Forskningsfeltet som omhandler mobbing har siden 80-90 tallet undersøkt mange sider av fenomenet og kommet frem til egnete anti-mobbeprogram. Den norske regjeringens innsats mot mobbing har vakt internasjonal oppsikt. Likevel, å håndtere mobbing ser fremdeles ut til å være komplekst og vanskelig.

Innføringen av kapittel 9a i Opplæringsloven i 2003, hadde som formål å sikre enkeltelevens rett til et godt læringsmiljø. Skolen skal fremme helse, læring og trivsel. Etterlevelsen av paragrafene har vist seg å være svært mangelfull (Welstad og Warp, 2011). Tusenvis av barn mobbes daglig i den norske skole (Roland, 2014; Wendelborg, 2015).

I et forsøk på å finne svar på hvorfor mobbing er et vedvarende problem i den norske skolen, har jeg valgt å rette søkelyset mot hva skolen faktisk gjør når en elev melder fra om mobbing. Mange medieoppslag og fortellinger fra tidligere ofre gir en indikasjon på at systemsvikten kan finnes på mikronivå. For å kunne undersøke dette problemområdet nærmere falt valget på kvalitativ metode og intervju. Det ble samlet data fra fem gruppeintervju. Samtlige informanter hadde vært involvert i vanskelige mobbesaker og hadde dermed viktige erfaringer å dele med meg. Informantene ble intervjuet om hvordan de hadde jobbet med mobbesaker og hvilke utfordringer de hadde opplevd.

Funnene gir en indikasjon på spesielt utfordrende aspekt ved det å håndtere mobbesaker. Selv om lærere, sammen med rektor og inspektør, har god kunnskap om temaet mobbing og anti-mobbeprogram, kan den praktiske 9a-regelverksetterlevelsen vise seg å være svært vanskelig. Før en kan sette inn tiltak overfor mobber og/eller offer, må en nødvendigvis ha fått en god oversikt over hvem som mobber og hvem som blir mobbet, en må ha en viss oversikt over mobbehandlingene og hvem som er direkte og/eller indirekte involvert. Å forstå en situasjon med mobbing, samt det å få et klart bilde av hvem som mobber hvem, maktbalansen, mobbehandlingene og hvem som er involvert, er ikke alltid like enkelt. En situasjon med mobbing kan være spesielt uoversiktlig hvis mobbingen er skjult eller indirekte (Flack, 2011).

For å søke svar på hvorfor mobbing er et vedvarende problem i det norske samfunnet blir funnene drøftet i lys av Niklas Luhmanns systemteori. Kompleksitetsbegrepet, kommunikasjon og skillet mellom system og omverden står her sentralt.

Abstract

Bullying is a persistent problem in the Norwegian school. The proportion of pupils who experience bullying has remained at 4-6 % the recent years. The research field related to bullying has since the 80-90 century examined many aspects of the phenomenon, which has led to the invention on good anti-bullying programs. The Norwegian government's efforts against bullying has attracted international attention. Nevertheless, the intervention on bullying still seems to be a complex and difficult task.

The intention by introducing chapter 9a of the Education act in 2003 was to ensure individual pupils the right to a good learning environment. Schools must promote health, education and welfare. Compliance with this article has proved to be very deficient (Welstad & Warp, 2011). Still, thousands of children in the Norwegian school experience bullying daily (Roland, 2014; Wendelborg, 2015).

In an attempt to find answers to why bullying is a persistent problem in the Norwegian school, I chose to put the spotlight on what the schools actually do when a student report on bullying. Many media reports and stories from previous victims gives an indication that system failure is to find at the micro level. To investigate this problem further the choice fell on qualitative methodology and interview. There were collected data from five group interviews. All of my informants had been involved in difficult cases of bullying and had thus some important experiences to share with me. I asked the informants about how they had dealt with cases of bullying and what challenges they had experienced.

The findings give an indication of particularly challenging aspect of dealing with cases of bullying. Although teachers, together with the principal and superintendent, have good knowledge about the topic of bullying and anti-bullying program, the practical use of 9a seems to be challenging. Preceding the stage where one can implement action towards bullies and/or victims, one must necessarily have a good overview of who is the bully and who is the victim, one must know the bullying actions and who is directly or indirectly involved. This seems to be difficult in some occasions, especially if the bullying is concealed or indirect (Flack, 2011).

To seek answers on why bullying is a persistent problem in the Norwegian society the findings are discussed in the light of Niklas Luhmann`s system theory. The term complexity, communication and the distinction between system and environment is central.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
1.1	Mobbing – et vedvarende samfunnsproblem.....	8
1.2	Formål	11
1.3	Tema – skolens mobbehåndtering i et systemisk perspektiv.....	12
1.4	Problemstilling	12
1.5	Forforståelse	13
1.6	Litteratursøk	14
1.7	Plassering i feltet	14
1.8	Oppgavens struktur.....	16
1.9	Avgrensning	17
2	Tidligere forskning og arbeidet for å motvirke mobbing	18
2.1	Mobbeforskning – fra aggresjonsteori til anti-mobbeprogram.....	18
2.1.1	Pionerarbeidet til Olweus	18
2.1.2	Definisjon av begrepet mobbing	19
2.1.3	Forskjellen på mobbing og konflikt.....	21
2.1.4	Psykosomatiske konsekvenser for offer	22
2.2	Nasjonal innsats mot mobbing	23
2.2.1	Manifest mot mobbing	23
2.3	Elevenes juridiske rettigheter	24
2.4	Anti-mobbearbeid.....	26
2.4.1	Olweus-programmet	26
2.4.2	Zero-programmet.....	27
2.4.3	Evalueringsprogrammene.....	28
2.4.4	Kartleggingsverktøy for avdekking av mobbing	30
2.4.5	Forebygging kontra intervensjon.....	31
2.5	Hvordan intervensjoner i skoler i mobbesaker?	31
2.5.1	Hvilke strategier tar lærere i bruk for å håndtere mobbing?.....	32
2.5.2	Hva er resultatet av skolens intervensjon ved mobbing?.....	33
2.6	Utredning av Opplæringslovens kapittel 9a etter tilsyn 2010	35
2.7	Djupedalsutvalgets innstilling - NOU 2015:2	36
3	Teori	37

3.1	Bronfenbrenners sosial-økologiske modell	38
3.2	Luhmanns systemteori.....	40
3.2.1	Sosiale og psykiske system	41
3.2.2	Kommunikasjon	41
3.2.3	Kompleksitet	42
3.2.4	Sammenfatning av teoriene	43
4	Metode.....	44
4.1	Det vitenskapsteoretiske grunnlag.....	44
4.2	Kvalitativ metode i en undersøkelse om mobbehåndtering.....	45
4.2.1	Intervju	46
4.3	Datainnsamling via gruppeintervju	46
4.3.1	Forberedelser for behandling av personopplysninger.....	47
4.3.2	Valg av informanter.....	47
4.3.3	Forberedelser for intervju	48
4.3.4	Intervjuguide	48
4.3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	49
4.3.6	Transkripsjon.....	50
4.4	Analyse.....	51
4.5	Etikk	52
5	Funn.....	55
5.1	Overordnet førsteinntrykk	55
5.1.1	Skolene	56
5.1.2	Ressursteamet.....	56
5.2	Hvordan forstår skolepersonell begrepet og fenomenet mobbing?	57
5.2.1	Definisjonen samt skillet mellom mobbing og konflikt	57
5.2.2	Ubalanse i styrkeforholdet.....	58
5.2.3	Skjult mobbing	59
5.2.4	Proaktiv aggresjon.....	60
5.2.5	Provoserende ofre.....	61
5.2.6	Lærernes ømfintlighet overfor offers psykosomatiske symptomer	62
5.2.7	Oppsummert: skolepersonells forståelse for begrepet og fenomenet	62
5.3	Hvordan undersøker skolepersonell en melding om mobbing?	63
5.3.1	Å oppdage mobbing	63

5.3.2	Fattig av vedtak og handlingsplikten.....	64
5.3.3	Observasjon av mobbing	65
5.3.4	Samtale som kartleggingsmetode	66
5.3.5	Skoler som har begynt å ta i bruk systematiske kartleggingsverktøy	67
5.3.6	Foreldrenes forklaringer i kartleggingsprosessen.....	68
5.3.7	Kort oppsummert: skolers undersøkelse av en melding om mobbing.....	69
5.4	Hvordan går skoler frem for å få stoppet mobbing og hvilke utfordringer møter de på?.....	71
5.4.1	Å spille på empati	71
5.4.2	Sanksjonering	72
5.4.3	Relasjoner og trivsel	73
5.4.4	Foreldresamarbeid	74
5.4.5	Foreldre som ikke har tillitt til skolens sakshåndtering.....	76
5.4.6	Kort oppsummert: å stoppe mobbing og hvilke utfordringer en kan møte på.....	76
5.5	Sammenfatning av funn.....	77
6	Diskusjon.....	80
6.1	Utfordringer på mobbehåndteringsmakronivå.....	80
6.2	Utfordringer på mobbehåndteringsmikronivå	82
6.2.1	Skolepersonells manglende forståelse for begrepet og fenomenet.....	82
6.2.2	Skolepersonells manglende metodisk kompetanse.....	83
6.2.3	Skolepersonell sliter med å få stoppet mobbingen	84
6.2.4	Mobbehåndteringssystemet må ikke forstyrres av andre delsystemer.....	84
6.3	Konklusjon	85
7	Avsluttende kommentarer	86
7.1	Anbefalinger for videre forskning	86
8	Litteratur.....	88
9	Vedlegg	94
9.1	Intervjuguide	94
9.2	Eksempel på analyse	95
9.3	Godkjenning fra NSD.....	97
9.4	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	99

1 Innledning

«Vi har som samfunn og borgere et ansvar – et moralsk ansvar for å reagere, for at alle skal kunne leve et liv uten den lammende frykten mobbing medfører» skriver Øystein Djupedal i forordet til Norges Offentlig Utredning nr. 2 (2015) (NOU 2015:2), som ble avlevert Kunnskapsminister Torbjørn Isaksen 18. mars 2015. Utvalget har, på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, undersøkt hvilke tiltak som bør iverksettes for å intensivere kampen mot mobbing. Djupedalsutvalget foreslår en omfattende innsats mot mobbing. I 19 måneder har utvalget arbeidet seg frem til innstillingen som kommer med forslag til store organisatoriske endringer og kompetansehevingstiltak. Innstillingen kommer sent, men godt. Nå gjenstår det å se om de gode intensjonene settes i verk og om en oppnår ønsket effekt.

1.1 Mobbing – et vedvarende samfunnsproblem

Jeg var klassens store mobbeoffer. Har ingen gode minner fra barneskolen. Jeg ble skutt på med sprettert i timene, jeg tisset på meg i friminuttene av nervøsitet, skoleveien var et sant helvete, og eneste måten jeg var trygg på var å leie lærerne rundt på skoleplassen. Gikk hjemmefra med tårer i øya og vondt i magen hver dag. Jeg har slitt mye selv etter jeg ble voksen. Rektor, lærere, foreldre og barn ble samlet til møter. Det ble aldri noe bedre av den grunn. Da kalte de meg heller for sladrebank. Uansett hva skolen gjorde, så hjalp det ikke (Torunn, 31 år)¹.

Torunn, nå en voksen dame, forteller om hvordan hun ble alvorlig mobbet gjennom hele barneskolen. Hun forteller om skolens tafatte forsøk på å stoppe mobbingen og at skolens håndtering aldri førte noe godt med seg. Nå har hun selv fått barn, og hennes største frykt er at de skal måtte oppleve det samme som henne.

Høsten 2014, en generasjon senere, tar Odin på 13 år livet sitt som en følge av flere år med mobbing. Odin², «en aktiv og positiv gutt» ble mobbet til døde. Først ble han mobbet på en skole. Moren ba gjentatte ganger skolen om hjelp uten at dette bedret situasjonen. En lang kamp senere bestemte moren seg for å ta sønnen ut av skolen. De flyttet og Odin begynte på ny skole, det gikk fint i begynnelsen men etter hvert ble han også mobbet her. Denne skolen gjorde heller ikke noe som bedret Odins tilværelse. «Det hjelper ikke å si fra, de gjør ikke noe uansett» (Mikkelsen og Åsebø, 2014). Han orket ikke mer og tok sitt eget liv bare 13 år gammel. Ingen av skolene hadde fulgt opp sine forpliktelser etter Opplæringsloven kapittel

¹ Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/jeg-var-klassens-store-mobbeoffer/a/10141319/> 11.03.2015

² Hentet fra <http://www.vg.no/spesial/2014/odin/> 09.03.2015

9a, det var ikke fattet enkeltvedtak som skolene helt klart skulle ha gjort. Odins rett til et godt psykososialt miljø ble brutt over flere år.

Det presenteres kontinuerlig historier om mobbing og om skolens manglende inngripen i media. Det fortelles om barn som blir utsatt for grove krenkelser, fysisk og psykisk vold og sosial utfrysning på skolen. Norge er et land med et omfattende rettssystem, en skole og et utdanningssystem som stadig reformeres som et kontinuerlig forbedringsarbeid. Vi har et avansert helsesystem som blant annet inkluderer en fastlege til alle, et tilbud ved helsestasjon, psykologisk pedagogiske tjenester og videre. Sammen skal systemene sikre en trygg skolegang som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1989). Norge er et av de land i verden som har brukt mest ressurser på tiltak mot mobbing, forskningsinteressen har vært stor og det er utarbeidet omfattende anti-mobbeprogram (Roland, 2014). Det er et sterkt engasjement fra myndigheter, noe den nylig presenterte innstillingen viser, og det arbeides kontinuerlig med å utvikle og videreutvikle systemene og programmene som skal verne om elevene i skolen. Vi har ett sett med systemer som skal verne om enkeltindividet fra første skoledag og gjennom hele utdanningsforløpet, så hvor er det da systemet svikter? Hvilke elementer er det som ikke er hensiktsmessige og som hemmer en god håndtering av mobbesaker i skolen?

I følge Erling Roland (2014) blir minst 60 000 elever mobbet daglig eller ukentlig i Norge. Andre statistikker viser lignende resultater. Elevundersøkelsen, som gjennomføres hvert år blant elever i Norge, presenterer en prevalens på rundt 7 % for hvert av de siste årene, med en svak nedgang i 2012. Elevundersøkelsen ble revidert i 2013 og det er dermed usikkert om tallene som fremkommer i de nye målingene kan sammenlignes med de foregående undersøkelsene. I følge Wendelborg (2015) har det ikke vært endringer i mobbetallene, slik de fremkommer i elevundersøkelsen, fra 2007 til 2012, men fra 2013 reduseres andelen fra 6.8 % til 4,2 %, og videre til 3,9 % i 2014. Dette kan indikere at alt arbeidet som legges ned i arbeid mot mobbing begynner å gi resultater. Imidlertid kan resultatene også ha metodiske forklaringer fordi Elevundersøkelsen ble revidert i 2013 (Wendelborg, 2015). Det knytter seg også andre usikkerhetsmomenter til disse tallene. Data baseres på elevenes selvrapporing og det vil alltid være mulighet for feilrapportering. Det kan være at elever svarer på en useriøs måte og det kan være at elever som mobbes ikke vil vedgå eller innser dette (Roland, 2014; Olweus, 2010). Uansett, det er mange barn i Norge som lider seg gjennom skoledagen.

Det er sannsynlig at det er mørketall når det gjelder mobbing. Det å innrømme mobbing kan være svært vanskelig i og med at det å bli mobbet ofte ledsages av både skam og

skyld. Mange elever trakasseres jevnlig i årevis uten at de tør å gi beskjed, andre melder fra om mobbingen, uten at det fører til forbedringer (Roland, 2014; Rigby, 2012; Olweus, 2010; Owens, Slee and Shute, 2001; Sandsleth, 2007; Smith & Shu, 2000; Rigby & Barnes, 2002).

Mobbeofre utvikler ofte fysiske symptomer som hodepine, smerter i mage og kvalme. Angst og depresjon følger også ofte med (Roland, 2014). En undersøkelse gjennomført av Thormod Idsøe av elever i åttende og niende klasse viser at 33 % av dem som oppgav å ha blitt mobbet tidligere, hadde høy forekomst av symptomer på Post Traumatisk Stress Syndrom (PTSS) (Idsøe, Dyregrov & Cosmovici, 2012). Barn tar selvmord for å unnslipe mobberne og en tilværelse som de opplever som håpløs. Dette var tilfellet for Odin som det ble fortalt om ovenfor. Roland (2014) hevder i samsvar med dette at mobbeofre i høy grad er utsatt for selvmordstanker. På tross av iherdig innsats, politisk engasjement, på tross av at omfattende anti-mobbeprogram er utarbeidet og etablert i mange skoler, på tross av økte krav og forpliktelser overfor skolene om at hver enkelt elev skal ha et godt læringsmiljø, så er mobbing fremdeles et alvorlig samfunnsproblem i Norge. På tross av det altomfattende juridiske system, utdannings- og helsesystemet som er til stede, så er det fortsatt eksempler på at barn mobbes til døde i Norge.

Barn i Norge tilbringer størsteparten av sitt sosiale liv i skolen. Det er også skolen som er midtpunktet for mobbingen, og for mange gjødsles mobbingen også etter skoletid, på skoleveien, på bussen og på de altomfattende sosiale mediene (Olweus, 2003; Roland, 2014). Skolen har blitt ansvarshavende for mobbing og det er derfor en selvfølge at skolen har det overordnede ansvaret for å håndtere mobbingen, så lenge den er ansvarlig for elevenes psykososiale læringsmiljø i henhold til opplæringsloven (Høines, 2011; UDIR 2010:2; Opplæringsloven, 1989). Hvordan skolen går frem når Opplæringslovens kapittel 9a skal håndheves er således et viktig spørsmål. Skoleadministrasjonen *skal* bruke tid og ressurser på å forebygge og legge til rette for trivsel og gode vilkår for læring. Og om det meldes om mobbing er det skolen som må ta affære og sette i verk tiltak for å få satt en stopper for mobbingen.

I litteratursøkeprosessen har jeg lett eksplisitt etter forskning på håndtering av mobbing og det er svært lite å finne, også utenfor Norge. Australieren Ken Rigby (2012) har et spesielt fokus på håndtering av mobbing og har utviklet et instrument for å undersøke hvordan skolen intervensjoner; *The Handling Bullying Questionnaire (HBQ)*. Undersøkelser som er gjort på dette tema indikerer at skoler har vanskelig for å håndtere mobbesaker på en hensiktsmessig måte.

Schools have hitherto achieved quite limited success in dealing with cases of bullying that come to their attention. According to students, as reported in large-scale surveys in the England, Australia and the Netherlands, around 50% of students who have reported being bullied at school claim that things did not improve. Teachers report a higher level of success, claiming that they stop bullying in 2 cases out of 3 that they attend to. Whatever is true, there is much room for improvement (Rigby³).

Rigby (2010) refererer til skoler i England, Australia og Nederland, og det er selvsagt mulig at tilstanden er bedre for norske skoler. Imidlertid indikerer Welstad og Warp (2011) sin analyse at skolen i Norge ikke er godt rustet til å håndtere mobbing. Etterlevelsen av Opplæringslovens kapittel 9a, som blant annet skal verne enkeltelever mot mobbing, er ikke god nok. Erfaringsgrunnlaget til Welstad og Warp (2011) viser at skolene har rutiner og systemer for systematisk å arbeide med miljøet nedskrevet på papir, men at den praktiske implementeringen er mangelfull.

1.2 Formål

I følge Edvard Befring (2010, s.11) har forskning innenfor utdannings- og sosialvitenskapen tre viktige oppgaver; det er å være utforskende og analytisk, den skal være kritisk og den skal være konstruktiv og bidra med kunnskap som kan bedre mangeltilstander og finne løsninger på problemer. Dette har jeg tatt til etterretning i denne masteroppgaven. For at undersøkelsen skal kunne ha betydning innenfor faget pedagogikk må den oppfylle disse kriteriene. I arbeidet med oppgaven har jeg forsøkt å være både utforskende og analytisk når jeg har undersøkt hvordan skolen forholder seg til mobbing.

Formålet med oppgaven er å reise spørsmål ved skolens praksis i mobbesaker. Det stilles kritiske spørsmål om samfunnets systemer i henhold til det å ivareta enkeltelever, det stilles spørsmål om måten mobbing håndteres på, om skolen er rette instans til å håndtere mobbing og om skolen har kompetanse og nødvendige ressurser tilgjengelig til å opprettholde kravene i Opplæringslovens kapittel 9a. Oppgaven kan betraktes som en konstruktiv undersøkelse der målet er å oppnå kunnskap som kan bidra til en mer effektiv håndtering av mobbing i skolen. I et fugleperspektiv, med et overordnet blick på de systemer som det norske

³ Hentet fra <http://www.kenrigby.net/11-Interventions-in-cases-of-bullying> 15.03.2015

samfunnet har for å verne om elever, har jeg valgt å fokusere på systemene som er knyttet til håndtering av mobbing på hovedsakelig makro og mikronivå. Jeg ønsker å undersøke hvordan skolen, ved skoleledelsen og lærere, har håndtert mobbing, og hvordan ivaretagelse av elevene opprettholdes i henhold til Opplæringslovens (1989) kapittel 9a.

Det må presiseres at denne undersøkelsen ikke kan være utgangspunkt for generaliseringer, da kun et lite utvalg skoler er med i undersøkelsen og det er ikke sikkert at deres måte å håndtere mobbing på er representativt for flertallet av norske skoler. Forhåpentligvis kan undersøkelsen likevel gi en pekepinn på hvorfor mobbing fremdeles er et problem i skolen.

1.3 Tema – skolens mobbehåndtering i et systemisk perspektiv

Mobbing og intervensjon er komplekse tema, og mobbetallene kan indikere at mange skoler ikke har nødvendig kompetanse til forvaltningen av de nye paragrafene og til å håndtere det spesialpedagogiske feltet som mobbing innebærer.

Denne undersøkelsen har fokus på intervensjon ved mobbing, *mobbehåndtering*. Begrepet håndtering er dermed viktig i oppgaven. Håndtere kan defineres som det å arbeide med, føre, takle.⁴ Begrepet mobbing vil bli utførlig beskrevet under.

1.4 Problemstilling

Å komme frem til en problemstilling for et forskningsprosjekt er kritisk ettersom denne styrer hele undersøkelsen og avgrenser oppgaven. I tillegg knyttes den til alle fasene i forskningsprosessen (Hatch, 2002; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Problemstillingen har vært en viktig rettesnor gjennom hele undersøkelsen, og da spesielt i fasen med innholdsanalyse hvor problemstillingen gjorde at det ble lettere å avgrense den store mengden av temaområder som kom frem.

Denne masteroppgaven handler om hvordan skolen som system håndterer mobbing. Når jeg snakker om *skolen* mener jeg hovedsakelig *skoleledelsen*, og da først og fremst rektor og inspektør. Ofte vil en eller flere lærere naturlig følge med. Når jeg bruker begrepet *skolepersonell* refererer jeg samlet sett til lærere, inspektører og rektorer. Andre eksterne

⁴ Hentet fra <http://no.thefreedictionary.com/h%C3%A5ndtere> 17.03.2015

aktører som kan hjelpe skolen i arbeidet med mobbeproblematikk kaller jeg for *ressurspersoner*.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvorfor er mobbing et vedvarende problem i den norske skolen?

For å søke svar på dette spørsmålet er det utarbeidet forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår skolepersonell begrepet og fenomenet mobbing?*
- *Hvordan undersøker skolepersonell en melding om mobbing?*
- *Hvordan går skoler frem for å få stoppet mobbing og hvilke utfordringer møter de på?*

1.5 Forforståelse

Egen forforståelse om mobbing og skolars mobbehåndtering vil naturligvis farge en kvalitativ undersøkelse. Som forsker og som menneske vil kunnskap, forståelse og virkelighetsoppfattelse være styrende for seleksjon av informasjonsinnhenting og for fokus. Forforståelsen, eller forståelseshorizonten, vil kunne påvirke hva som vektlegges og hvordan fenomen fortolkes (Kvale og Brinkmann, 2010; Johannessen et. al, 2010).

Underveis i prosessen har jeg diskutert mobbehåndtering med venner og bekjente. Mange har fortalt om egne opplevelser i forhold til mobbing og mobbehåndtering, det synes som om alle har et eller annet forhold til tema. De aller fleste har opplevd å bli manipulert, trakassert eller latterliggjort en eller annen gang. Noen har selv mobbet eller blitt mobbet, de har vært vitne til mobbing, har egne barn som er blitt mobbet eller som har mobbet andre. Jeg har også snakket med en del bekjente som jobber som lærere og rektorer. Alle disse samtalen og diskusjonene har naturligvis farget min oppfatning om hvordan skoler forholder seg til mobbing. Dessuten har jeg selv erfaringer som danner et bakteppe for min forståelse.

Personlig bakgrunn med erfaringer, opplevelser og interesser kan på mange måter være positivt, det gir en dyp innsikt som medfører at en får tak i ting en ellers ikke kunne fått tak i. Utfordringen er ofte å opprettholde en objektiv og analyserende innstilling i hele forskningsprosessen, fordi det er nødvendig med en personlig desentrering for å kunne møte problemområdet på nøktern måte (Befring, 2010, s. 83; Kvale & Brinkmann, s. 92). Dette har jeg forsøkt å holde fast ved i arbeidet med denne undersøkelsen.

1.6 Litteratursøk

For å finne relevant litteratur om temaet mobbing er det søkt i ulike databaser etter bøker og forskningsartikler som omhandler mobbehåndtering. Web of Science er den mest brukte, videre er søkeordene «bullying», «handling», «harassment» og «intervention» benyttet i Eric, Idunn, Google Scholar. Litteraturlistene i artikler, bøker og andre masteroppgaver har gitt pekepinn på videre leting etter aktuell litteratur om temaet. Det er også søkt med ordet «mobbing» på norske nettsider. På universitetsbiblioteket er det funnet bøker om mobbing, de nyeste og bøker skrevet av internasjonalt anerkjente forskere er foretrukket. Nettsidene til Regjeringen, Lovdata, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Barneombudet, Utdanningsforbundet og Forskning.no, er mye brukt. Det er hentet personlige fortellinger om mobbing fra nyhetsoppslag i tabloid aviser.

Undersøkelsen som er gjennomført er belyst med systemteori. Litteratur om systemteori er funnet via søk på Universitetsbibliotekets nettside. Søkeordene «system teori», «systemisk perspektiv» og «sosiale system» er benyttet. Det er funnet bøker og artikler om, og av Urie Bronfenbrenner og Niklas Luhmann, både på Universitetsbiblioteket og online, i hovedsak på e-brary. Det samme med bøker fra anerkjente forskere innenfor temaområdet mobbing.

1.7 Plassering i feltet

Denne oppgaven har ikke et klart avgrenset litteraturreview. Aktuell litteratur er fordelt på dette kapitlet og det neste som omhandler tidligere forskning og nasjonal innsats mot mobbing. For å tydeliggjøre hvor jeg vil plassere meg i forskningsfeltet, gis en kort oppsummering av undersøkelser gjennomført her til lands, som kan ha relevans for mobbehåndtering.

Omfanget av litteratur spesifikt tilknyttet håndtering av mobbesaker er begrenset noe som kan indikere at det er gjennomført lite forskning om skolens intervensjon ved mobbing. Det er svært få undersøkelser som presenterer tall fra Norge. Dan Olweus har behandlet spørsmål om mobbehåndtering i sine kvantitative undersøkelser, men fokuset har vært på kjennetegn ved mobber og offer. Erling Roland har vært mer innrettet mot intervensjon enn Olweus (Olweus, 2005; Roland, 2014), men det er uansett ikke funnet statistikk eller forskningsartikler om dette.

Det er imidlertid gjennomført en utredning i 2010 av Trond Welstad og Simen Warp (2011), ved Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Funnene baseres blant annet på data fra felles nasjonalt tilsyn i 2010, der det ble avdekket flere brudd på Opplæringslovens kapittel 9a. Funn fra denne utredningen vil bli redegjort for senere, men kort oppsummert viser utredningen at skolene har gode rutiner for arbeid med det psykososiale miljøet i skriftlige planer, men at implementeringsgraden ikke er tilstrekkelig. Både skolen, elever og deres foreldre kan vegre seg for å bruke enkeltvedtaksformen som følger av § 9a-3 (Opplæringsloven, 1989). Welstad og Warp (2011) vurderer regelverket til å være tilstrekkelig, men mener det bør justeres for å bli mer brukervennlig og at skoler bør jobbe mer helhetlig med det psykososiale miljøet basert på verdigrunnlaget slik det står i formålsparagrafen. I tillegg hevder de at elevens egenvurdering av skolemiljøet må løftes frem. Videre anbefaler de at det opprettes et elevombud som skal kunne hjelpe elever og deres foresatte ved brudd på retten til et godt psykososialt miljø. Dette begrunnes i det økte antallet henvendelser om brudd på Opplæringsloven som kommer inn til fylkesmennene (Welstad & Warp, 2011).

Selv om jeg hovedsakelig har søkt etter forskningslitteratur på doktornivå, har jeg likevel valgt å inkludere noen masteroppgaver som gir indikasjoner på utfordringene vi står overfor. Irene Husveg (2011) har gjennom en kvalitativ tilnærming funnet ut at skolens mobbedefinisjoner kan være en barriere for en konstruktiv tilnærming til mobbesaker. Om foreldre melder fra om mobbing til skolen, kan skolen konkludere med at saken ikke kommer inn under definisjonen på mobbing og unngår dermed å sette inn tiltak. Som institusjon står skolen i en stødig maktposisjon, noe som kan komme til å undergrave intensjonen i Opplæringslovens kapittel 9a om at eleven selv skal ha definisjonsmakten. Det er elevens subjektive opplevelse som skal ligge til grunn (Opplæringsloven, 1989). Husvegs (2011) funn om at det i praksis er skolen som har definisjonsmakten, kan indikere hvorfor myndighetenes intensjoner ved Opplæringslovens kapittel 9a ikke fungerer godt i praksis, definisjonen kan i denne sammenheng virke som en barriere på håndtering av mobbing.

Eirin Jannicke Dale (2011) har undersøkt hvordan lærere forebygger og håndterer pro-aktiv aggresjon. Pro-aktiv aggresjon er en type instrumentell aggresjon som er motivert av insentiver av materiell eller sosial karakter og kan knyttes til mobbing (Roland, 2014). Aggresjonen kan utøves i det skjulte, som indirekte handlinger med et mål om makt og tilhørighet. Makt er her en viktig stimulans, og dermed er ønsket svekket makt hos andre. Denne formen for aggresjon er kompleks og det kan være svært vanskelig å avdekke

avsenderen. Situasjonen kan designes som et psykologisk spill slik at andre blir oppfattet som avsenderen (Roland og Idsøe, 2001). Dale (2011) viser i sin undersøkelse at det å forstå pro-aktiv aggresjon i skolen er svært utfordrende og at det krever spesifikk kompetanse i dette tema både for å kunne avdekke det samt håndtere det. Det kreves også kunnskap om gruppemekanismer fordi pro-aggressive elever kan komme til å styre grupper av elever (Roland og Idsøe, 2001). Det er etter min oppfattelse viktig at lærere har nødvendig kompetanse for dette tema. Forståelse for dette kompliserte temaområdet er nødvendig for avdekking av mobbing i skolen, særlig den skjulte formen for mobbing. Manglende kompetanse kan medføre at skolepersonell gjør alvorlige feilvurderinger i møte med denne typen elever.

Disse undersøkelsene kan gi noen indikasjoner på faktorer som kan hemme en hensiktsmessig håndtering av mobbing i skolen og kan gi noe av forklaringen på at elever fremdeles opplever å bli utsatt for mobbing. Mobbing er et komplekst tema og det vil følgelig kreves omfattende kunnskap og forståelse om en skal kunne avdekke en situasjon med mobbing og videre få satt en stopper for det. Utredningen fra Djupedalsutvalget (NOU, 2015:2) viser at det er stor mangel på nødvendig kompetanse på tema, både hos lærere og andre i skoleadministrasjonen, men også blant eksterne aktører, som PPT, som skal fungere som støtte.

Det finnes også store mengder av spissformulerte nyhetsoppslag i aviser og på nettsider om skolers manglende håndtering. Det er vanskelig å si noe om sannhetsgehalten i disse historiene, men uansett så er det avvik mellom antall elever som hevder seg mobbet og antall vedtak etter Opplæringslovens § 9a-3 som fattes av rektor når elever føler seg mobbet (Roland, 2014, s. 138). Et viktig spørsmål er hvor mange saker om mobbing det fattes enkeltvedtak på og hvordan skolen håndterer disse sakene. Skolen er forpliktet til å fatte vedtak om en elev ber om det, og videre iverksette tiltak slik at elevens rett til et godt læringsmiljø igjenopprettes. Et avvik mellom antallet elever som rapporterer om mobbing og antallet registrerte fattede vedtak, gir en klar indikasjon på at mange skoler ikke etterlever loven (Roland, 2014).

1.8 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er bygd opp rundt syv kapitler. Innledningsvis (*kapittel I*) presenteres tema, formål og problemstilling. Det redegjøres for valget av litteratur og plassering i

forskningsfeltet. *Kapittel 2* tar for seg tidligere forskning på temaet mobbing, samt at det redegjøres for den innsatsen som er lagt ned for å håndtere mobbing i skolen på nasjonalt nivå. Kapittelet presenterer funn fra undersøkelser som er relevant i sammenheng med håndtering av mobbing, blant annet forskning som er gjort på intervensjon ved mobbing internasjonalt, hvilke strategier lærere har valgt å bruke (Baumann, Rigby & Hoppa, 2008) og resultater av læreres inngripen (Smith & Shu, 2000). Videre presenteres det som er funnet av undersøkelser gjennomført i Norge. I *kapittel 3* presenteres systemperspektivet med modellen til Urie Brofenbrenner (1979), som først og fremst brukes som et visuelt kart over de ulike systemnivåene, og videre Niklas Luhmann sin samfunnsteori om systemer (2000; 2012) som også brukes i drøftingen av funnene. *Kapittel 4* redegjør for metodevalg, informanter og gjennomføring av datainnsamling. Her blir også de etiske aspekter ved undersøkelsen diskutert. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av hvordan analysen er gjennomført. Funnene blir presentert i *kapittel 5* og drøftes videre i *kapittel 6*. *Kapittel 7* gir en oppsummering med avsluttende kommentar.

1.9 Avgrensning

Denne oppgaven og de data den bygger på retter seg direkte mot håndtering av mobbing i skolen. Det må presiseres at det forebyggende arbeidet mot mobbing også ses som svært viktig, kanskje det aller viktigste, likevel må en sørge for å ha gode håndteringsstrategier når krenkelser likevel forekommer. Forskningsfeltet rommer mange interessante tema, men i denne besvarelsen er det valgt å ha systemet for mobbehåndtering i fokus. Andre viktige sider ved mobbing som karakteristikk ved mobber og offer, hvor og når mobbingen gjennomføres eller hvordan andre elever forholder seg blir ikke drøftet. Selv om digitalmobbing er løftet frem som et nytt problemområde ved mobbing, blir ikke dette tema drøftet i oppgaven. Fokuset rettes mot dem som jobber i skolen; lærere, samt rektor og inspektør fra ledelsen og hvordan de håndterer mobbing og hvilke utfordringer de kan møte på i denne sammenheng.

2 Tidligere forskning og arbeidet for å motvirke mobbing

I dette kapitlet presenteres tidligere forskning og det omfattende nasjonale arbeidet som er lagt ned i innsatsen mot mobbing. Begrepet mobbing defineres og det blir redegjort for undersøkelser som er gjort om skolens håndtering av mobbing.

2.1 Mobbeforskning – fra aggresjonsteori til anti-mobbeprogram

Dan Olweus, en internasjonalt anerkjent forsker og på mange måter en foregangsperson på feltet mobbing, tok fatt i et nesten urørt forskningsområde på 1970-tallet (Olweus, 2005, 2013; Roland, 2014). Olweus begynte, den gang i Sverige, å undersøke spesielle særtrekk ved gutter som mobbet eller som ble mobbet. I boken *Hakkekyllinger og skolebøller* (1974) presenterer han funnene sine om disse guttene. Han hadde et individorientert fokus og skrev i begynnelsen lite om tiltak og håndtering (Roland, 2014). Olweus bygde forskningen sin på aggresjonsteori og arbeidet til Peter Paul Heinemann (1973) og Anatol Pikas (1976). Da Heinemann skrev om aggresjon og vold i skolegården og hvordan grupper av elever kunne gå sammen i kollektive angrep mot enkeltelever, samsvarte dette med forståelsen av hvordan flokker av dyr går til angrep. Dyreverdenen var perspektivet og aggresjonsteori var grunnlaget. Heinemann brukte observasjon som metode, men på dette tidspunkt ble det ikke tatt i betraktning at også skjult mobbing kunne forekomme. Man studerte kun direkte observerbar mobbing og konklusjonen var at når de fysiske angrepene opphørte, så stoppet også mobbingen opp. Fokuset var på det lille sosiale systemet, mobber og offer. Konteksten ble ikke tatt i betraktning (Heinemann, 1973; Roland, 2014).

2.1.1 Pionerarbeidet til Olweus

Engasjement fra regjering og skolesektor hadde i utgangspunktet vært fraværende da Olweus startet sin forskningskarriere. Avisoverskrifter i 1982 om tre gutter fra Nord-Norge i alderen 10-14 år, som hadde begått selvmord som følge av mobbing, vakte imidlertid oppsikt og skapte engasjement. I 1987 ble den første internasjonale konferansen om mobbing avholdt i Stavanger. I tillegg til blant andre Dan Olweus og Erling Roland, var omkring førti skolefolk og forskere fra de fleste vest-europeiske land samlet (Olweus, 2003; Roland, 2014). I følge Roland (2014) var det på dette tidspunkt påfallende hvor lite fokus europeiske lands regjeringer hadde på mobbing. Som første land i verden bevilget regjeringen Willoch allerede

i 1982 midler til mobbeforskning og Olweus fikk det overordnede ansvaret for å lede prosjektet (Olweus, 2005; Roland, 2014).

Forskningsinteressen for mobbing befant seg hovedsakelig i Europa helt frem mot 1990-tallet. Foruten Norge og Sverige, var Finland en aktiv bidragsyter, men med et sterkere fokus på tilskuere til mobbing og hvordan disse elevene forholdt seg (Roland, 2014; Salmivalli, 2001). Fokuset endret seg etter hvert fra å være individorientert til å bli mer orientert mot kontekst og system. Det var imidlertid først og fremst i forbindelse med OECD sitt initiativ i 2003 om å opprette en ekspertgruppe for å skape et større internasjonalt samarbeid om mobbeforskning, at internasjonaliseringen av dette feltet virkelig ble et faktum (Roland, 2014).

Som foregangsperson har Olweus gjennomført store spørreundersøkelser som har tatt for seg ulike temaområder ved mobbing, som karakteristika ved mobber og offer, konsekvenser av mobbingen for mobber og offer, samt hvor og hvordan mobbingen utføres. Han utarbeidet etter hvert et spørreundersøkelsesinstrument som i dag brukes over hele verden: *Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Dessuten gjorde den omfattende forskningen hans det mulig å utarbeide et av verdens best dokumenterte anti-mobbe-program (Olweus, 2005; Roland, 2014). Olweus sin forskning og utarbeidelse av tiltak, fikk videre fotfeste utenfor Norge. Land som Australia, England, Canada, USA og Sverige viste tidlig interesse for både forskningen og anti-mobbeprogrammet til Olweus, og videreførte forskningsfeltet og utviklingen av tiltak i sine hjemland (Olweus, 2005; Roland, 2014).

2.1.2 Definisjon av begrepet mobbing

Allerede på 1970-tallet definerte Olweus (2005) mobbing som det å bli utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer over tid. «*En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer*». Mobbing kan karakteriseres som direkte mobbing, som slag, spark eller bruk av nedlatende kallenavn, og/eller indirekte mobbing, som ekskludering fra vennegjengen, baksnakking og ryktespredning og manipulasjon av vennsrelasjoner (Olweus, 2001, 2005, 2009; Roland, 2014). Mobbing er en form for aggresjon. I denne sammenheng er *proaktiv aggresjon* spesielt interessant. Som det er nevnt i litteraturgjennomgangen kan proaktiv aggresjon i sammenheng med mobbing stille høye krav til skolepersonalets kompetanse og vurderingsevne (Dale, 2011; Roland (P), 2011). Utøvelse av proaktiv aggresjon innebærer

kalkulerte og gjerne kamuflerte handlinger som utføres med et mål for øyet. Makt og tilhørighet er gjerne motivet for utøvelsen av denne atferden, og handlingene foregår ofte skjult eller på en indirekte måte (Roland & Idsøe, 2001; Dale, 2011; Roland (P), 2011; Roland, 2014). En mer utdypende redegjørelse for proaktiv aggresjon følger senere.

Indirekte mobbing har fått mye oppmerksomhet de siste 10-15 årene. Denne formen kalles også for skjult mobbing. Skjult mobbing foregår gjerne på subtile og tilslørte måter slik at den er vanskelig å avdekke, og enda vanskeligere å kartlegge og stoppe (Flack, 2010; Roland, 2014). Indirekte mobbing blir betegnet på ulike måter. Mens amerikanske forskere bruker begrepet «relasjonell aggresjon», bruker finske forskere gjerne begrepet «indirekte aggresjon» (Besag, 2006). Skjult, eller indirekte mobbing, ledsages ofte av den mer direkte formen, men mobbingen kan også foregå uten at noe synlig eller fysisk følger. Denne skjulte formen for mobbing er generelt forbundet med betegnelsen jente-mobbing, noe forskningen stiller kritiske spørsmål ved i dag. Det er sannsynlig at også gutter bruker skjulte taktikker ved mobbing, men uansett synes gutter i større grad enn jenter å bruke den mer direkte formen i tillegg (Olweus, 2001, 2010; Roland, 2014; Besag, 2006; Flack, 2011).

Finske Christina Salmivalli (2009) fokuserer på gruppens rolle og gruppeeffekter i forbindelse med mobbing og mobbeatferd. Begrepet mobbing antyder at mobbing utføres av en gruppe – en mobb. Salmivalli har dermed et bredere fokus, hun ser på systemene som er rundt offeret og mobberen. Det er vanlig at det er en gruppe som utfører mobbingen, med en negativ leder i spissen. Noen i gruppen har en rolle som forsterker mobbingen, mens andre har en mer passiv tilskuerrolle (Olweus, 2001; Salmivalli, 2001).

Definisjoner av mobbing har vært analysert og vurdert siden Olweus lanserte sin definisjon på 1970-tallet (Roland, 2014; Husveg, 2011). Internasjonale forskere har hatt en ganske samstemt forståelse av hvordan begrepet bør defineres, og definisjonene som brukes i dag innehar de samme elementene som Olweus hadde med i sin tidlige definisjon (Roland, 2014; Stephens, 2011). Roland, som utviklet sin definisjon på et senere tidspunkt enn Olweus, definerer begrepet som følger: «*Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen*» (Roland, 2014, s. 25). Det er Rolands definisjon jeg forholder meg til i det følgende fordi Roland i tillegg inkluderer et element om at offeret har vanskelig for å forsvare seg i den aktuelle situasjonen. I tillegg tar han med «sosiale negative handlinger», noe som gjør at skjult mobbing dekkes bedre under denne definisjonen.

I litteratur om mobbing brukes begrepet offer og mobber på en måte som kan gi inntrykk av at det er to klart adskilte kategorier. For det første så er det ikke nødvendigvis enkelt å skille mellom de to kategoriene i praksis. Dette er et sentralt tema for denne undersøkelsen. For det andre er det en stor andel av elever som både mobber og blir mobbet. Distinksjonen mellom mobber og offer er ikke alltid så tydelig, selv om bruken av begrepene kan få det til å se ut som det. Det finnes også elever som kan kalles vekslere. De er både offer og mobber (Solberg, 2010).

2.1.3 Forskjellen på mobbing og konflikt

I arbeidslivet legges et prinsipielt skille mellom mobbing og konflikt. I følge Ståle Einarsen og Harald Pedersen (2007) er konflikthåndtering vesensforskjellig fra håndtering av mobbing. Det som skiller konflikt fra mobbing handler i hovedsak om styrkeforholdet og maktbalansen. Ved mobbing er styrkeforholdet mellom partene ulikt, mens en konfliktsituasjon karakteriseres av to likeverdige parter med mål som ikke er i overensstemmelse. Konflikt kan defineres som *en situasjon der to personer, en person og en gruppe eller to grupper føler seg forhindret eller frustrert av den andre* (Einarsen & Pedersen, 2007, s. 50). Pikas (1976) mener konflikter kjennetegnes av at det *finnes to eller flere parter*, det er en *meningsmotsetning* mellom partene og partene viser *negativ oppførsel mot hverandre*. Når det gjelder mobbing vil det være en *mobber og et offer*, det finnes *ikke en meningsmotsetning* mellom partene, mobbing er en *irrasjonell fornøyelse* og den negative oppførselen er *ensidig* (Pikas, 1976). Mobbing skal behandles annerledes og et viktig fokus blir å ivareta offeret. I en konflikt blir mekling og det å finne felles løsninger sentralt. Både mobbing og konflikter utløse arbeidsgivers plikt til å iverksette tiltak for å bedre det psykososiale arbeidsmiljøet (Einarsen & Pedersen, 2007).

I skolen er hovedregelen at det skal iverksettes tiltak om en elev opplever at læringsmiljøet ikke er tilfredsstillende. I følge Welstad og Warp (2011) ser det ut til å være en utbredt misforståelse i skoler at et godt læringsmiljø er fravær av mobbing, og at mobbing er det som gjør miljøet dårlig. Det kan imidlertid være flere grunner til at en elev opplever læringsmiljøet som negativt, for eksempel kan elever oppleve en undervisningssituasjon som negativ. Konflikter kan også ha negative innvirkninger på elevens miljø og om en elev opplever miljøet som negativt på grunn av konflikter skal også skolen sette inn tiltak, uavhengig om konflikten inkluderer mobbing eller ikke. Det psykososiale miljøet i skolen

skal fremme helse, trivsel og læring og om en konflikt fører til mistriivsel foreligger et brudd på paragrafen, og skolen er forpliktet til å iverksette tiltak.

Et viktig poeng som Einarsen og Pedersen (2007) peker på er at å anklage noen for mobbing kan være et maktmiddel i en konfliktsituasjon. Dette kan følgelig skje i skolen også, om en elev er i konflikt med en annen elev, kan usanne anklager om mobbing medføre sanksjoner overfor motparten, og dermed svekket makt.

I mobbesaker kan situasjonen likevel oppfattes som en konflikt. Skolen kan ha problemer med å skille mellom konflikt og mobbing, dette er sentralt i datagrunnlaget mitt. Hvis en situasjon med mobbing defineres som en konflikt, kan dette innebære nok en ydmykelse for offer.

2.1.4 Psykosomatiske konsekvenser for offer

It is difficult – if not impossible – to assess the amount of serious harm that is being done daily to millions of children throughout the world who are continually being victimized by their peers at school. But we know that the effects of bullying are enormously damaging to the physical and mental health of many of these children and that the effects can persist into adult years. Many people never recover from the bullying they experience at school. (Rigby, 2010, s. 6)

I følge forskning har mobbeofre et betydelig dårligere selvbilde enn andre elever og en opplevelse av å være uten verdi (Olweus, 2005; Roland, 2014; Rigby, 2010). Mobbeofre utvikler ofte skolevegring, hodepine, magesmerter, muskel og skjelett-plager, angst, depresjon og PTSS (Olweus, 2005; Roland, 2014; Rigby, 2010; Idsøe, et al. 2012). En undersøkelse viser at elever som har vært utsatt for mobbing kan få alvorlige trauma symptomer som PTSS (Idsøe, et al. 2012). Det er av avgjørende betydning at skolepersonalet har kunnskap om mobbingens konsekvenser, det er viktig at skolen følger opp elever som viser disse symptomene. Forståelse for typiske symptomer kan medføre at mobbing lettere avdekkes, men det er også viktig at skolen følger med på elevens psykosomatiske tilstand også etter at mobbingen har stoppet opp, symptomene forsvinner nødvendigvis om trakasseringen opphører. Idsøe et al. (2012) oppfatter at skolen i mange tilfeller ikke følger godt nok med og at mobbeofre ikke blir ivaretatt på en god nok måte. Skolen har ansvar for å stoppe mobbingen, men må også sørge for at ofre får nødvendig oppfølging over tid, i mange tilfeller vil de trenge behandling fra spesialister lenge etter at mobbingen er stoppet (Idsøe, et al. 2012).

Mobbing kan gi ulike reaksjonsmønstre hos eleven. Enkelte elever blir passive, engstelige, underdanige og følsomme. Disse kalles gjerne for passive ofre. Andre elever reagerer med hyperaktivitet, aggresjon, rastløshet og kan bli hissig og urolige. Disse kan kalles provoserende ofre. Provoserende ofre blir ofte mislikt av lærere (Olweus, 2005).

2.2 Nasjonal innsats mot mobbing

Høsten 1984 startet den norske regjeringen opp en landsomfattende kampanje mot mobbing i skolen. Daværende Kirke- og Undervisningsdepartement fattet dette vedtaket og innvilget forskningsmidler både til å samle inn data og for å evaluere tiltaket (Olweus, 2005). Forskningsresultatene viste at omtrent 15 % av elevene i den norske skolen var innblandet i mobbing «av og til» eller oftere, enten som mobber eller offer. Omtrent 9 % eller 52 000 av disse elevene var mobbeofre (Olweus, 2005). På bakgrunn av disse tallene kunne man konstatere at mobbing var et betydelig problem i Norge. Programmet ble etterhvert implementert i flere skoler og da effekten ble målt to år etter implementering var mobbing, målt i antall elever involvert som mobber eller offer, redusert med 50-70 %. I tillegg var andre atferdsproblem redusert og læringsmiljø var forbedret (Olweus, 2005).

2.2.1 Manifest mot mobbing

Undersøkelser gjennomført av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, viste at mobbetallene steg markant fra 1995 til 2001. Generelt ble det funnet over 70 % økning av både mobbere og offer (Roland, 2014; Stephens, 2011). Dette gav stor grunn til bekymring og det var enighet om at en måtte sette i verk omfattende tiltak for å snu utviklingen. *Manifest mot mobbing* ble initiert i 2002, og videre etablert og implementert i 2003, av den andre Bondevikregjeringen. Dette økte skolens forpliktelser og krevde et systematisk anti-mobbingsarbeid. Det ble innvilget økonomisk støtte til både Olweus-programmet og Zero-programmet (Roland, 2014), som begge kunne vise til svært positive resultater ved de skoler der programmene var fullstendig implementert (Farrington og Ttofi, 2009; Stephens, 2011).

Mobbingen ble redusert med 30 % i den første manifestperioden (Roland, 2014). Det er imidlertid uvisst om disse positive resultatene skyldes selve manifestet eller om det har andre utenforliggende forklaringer. Uansett så var mange svært positivt innstilt til regjeringens sterke fokus og engasjement, og det var naturlig å videreføre manifestet i en ny periode. I denne perioden begynte imidlertid mobbetallene å stige markant igjen,

sannsynligvis fordi det var svært vanskelig å opprettholde det sterke fokuset samtidig som man skulle implementere en ny læreplan (Roland, 2011, 2014).

I 2013 satte Stoltenberg II-regjeringen i verk enda et tiltak. Skoler med stabilt høye mobbetall, skulle få statlig støtte for å redusere mobbingen. Disse skolene og skoleeierne fikk tilbud om ekstern, faglig støtte over en periode (Roland, 2014). Det ble også dannet et utvalg som skulle undersøke hvilke tiltak som var nødvendige for å bedre skolemiljøet og redusere mobbing. Utvalget hadde som mål å levere sin utredning innen 1. juli 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2014). Som vist innledningsvis kom Djupedalsutvalget med innstillingen i god tid før denne fristen.

2.3 Elevens juridiske rettigheter

I Norge skal elevens trygghet i skolen ivaretas av det juridiske system. Alle elever har en juridisk definert rett til et godt psykososialt miljø på skolen. Opplæringslovens (1998) kapittel 9a, skal sikre at alle elever på grunnskolenivå og videregående nivå har et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er skolen og skoleeiers plikt å sørge for at denne retten opprettholdes noe som forplikter skolen til å arbeide både på individ- og organisasjonsnivå. Formålet med paragrafen er å sikre at elever har et like godt vern i sitt læringsmiljø som arbeidstakere har i sitt arbeidsmiljø, samt å sikre at skolen skjønner det delegerte foreldreansvaret som skolen skal ivareta etter Barneloven § 30 (Utdanningsdirektoratet, 2010) (UDIR 2010:2).

§ 9a-3. *Det psykososiale miljøet*

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak⁵.

⁵ Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=%7C+9a#KAPITTEL_11 17.03.2015

Kapittel 9a sikter til de mellommenneskelige forholdene i skolen som finnes i samhandlingen mellom elever og personalet i skolen (UDIR 2010:2).

§ 9a-1. *Generelle krav*

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring⁶.

Ansvar for at paragrafene etterleves ligger hos skoleledelsen ved den enkelte skole, følgelig er det også den som må håndtere mobbing. Lærere og andre som er ansatt ved skolen har også et ansvar ifølge paragrafen, som det å gripe inn og stoppe krenkelses mot elever (UDIR 2010:2, Opplæringsloven, 1989, Høines, 2011). Dette innebærer at lærere og skoleledelse må samarbeide om å håndtere mobbing.

Dersom ansatte ved skolen oppdager at en elev blir mobbet han han/hun en handlingsplikt til å gripe inn å stoppe trakasseringen.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn⁷.

Om foreldre eller en elev kontakter skolen fordi eleven føler seg mobbet, er skolen pliktig til å sette inn tiltak (Roland, 2014). «Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltingslova» (Opplæringsloven, 1989). Denne retten innebærer at det er elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet som er avgjørende. Om en elev opplever at det psykososiale miljøet ved skolen ikke fremmer helse, trivsel og læring er således retten brutt og om eleven krever det er skolen er forpliktet til å sette i verk tiltak.

Det må imidlertid foretas en undersøkelse først. Skolen må finne ut om elevens rett til et godt psykososialt miljø etter § 9a-1 er brutt eller ikke. Om det er sannsynlig at undersøkelsen vil ta mer enn fire uker må skolen sende en foreløpig forvaltningsmelding til den som har bedt om tiltak (Roland, 2014). Skolens undersøkelse avgjør videre om det settes i verk tiltak eller ikke. Hvis skolen finner at eleven ikke blir mobbet fattes vedtaket med en konklusjon om at retten ikke er brutt. Om skolen konkluderer med at eleven blir mobbet, fattes det enkeltvedtak og tiltak skal iverksettes (Roland, 2014). I rundskriv 2010:2 (UDIR)

⁶ Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=%7C+9a#KAPITTEL_11 17.03.2015

⁷ Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=%7C+9a#KAPITTEL_11 17.03.2015

poengteres det at skolen er pålagt en undersøkelsesplikt og en handlingsplikt om en elev har en subjektiv opplevelse av mobbing

Formålet med undersøkelsesplikten er å klarlegge hva som er realiteten i det man har sett, hørt eller fått mistanke om. Gjennom undersøkelsene skal den ansatte prøve å få bekreftet eller avkreftet om den aktuelle kunnskapen eller mistanken han/hun har, gir grunnlag for å følge dette opp videre (UDIR 2010:2, s.11).

Verken rundskrivet, opplæringsloven eller andre krav fra myndighetene gir retningslinjer for hvordan skolen skal gå frem for å avdekke og videre intervensjon i en konkret mobbesak. Rundskrivet henviser til at skolen selv må vurdere dette.

2.4 Anti-mobbearbeid

I Norge er det spesielt to anti-mobbeprogram som anerkjennes; Olweus-programmet som har vært i bruk i 25 år og Zero anti-mobbeprogrammet (Stephens, 2011) som ble utarbeidet for 15 år siden. Programmene har flere likhetstrekk. De bygger på omtrent samme definisjon og forklaringer rundt fenomenet og programmene er solid forankret i teori og empiri. Regler og sanksjoner er viktige elementer i programmene og det forutsettes implementering på både individ-, klasse- og skolenivå. Olweus-programmet og Zero-programmet har begge elementer av både forebyggende tiltak og tiltak ved håndtering av mobbing (Stephens, 2011).

2.4.1 Olweus-programmet

Om en ønsker å innføre Olweus sitt anti-mobbeprogram innebærer det at det gjennomføres spørreundersøkelser både før og etter implementering, samt videre med planlagte intervaller, for å kunne måle effekten. Tiltakene handler om at skolen skal gjennomføre en mobbekonferanse en dag i året, voksne skal inspisere i friminutt og det skal etableres anti-mobbe-ressursgrupper. Det skal lages regler mot mobbing i klassen og mobbing skal være et sentralt tema i forbindelse med elev- og foreldre møter. Tiltak på individnivå innebærer at en skal ha samtaler med elever som er involvert i mobbing og deres foreldre. Ved oppstått mobbing skal det lages en individuell intervensjonsplan med en sanksjonsliste for å stoppe mobbing (Olweus, 2005; Stephens, 2011). Hovedmålene med Olweus sitt program er å oppnå et positivt læringsmiljø;

- med omsorgsfulle voksne, som viser positiv interesse og engasjement
- der det er klare regler for uakseptabel oppførsel

- der det er en konsistent bruk av negative sanksjoner ved regelbrudd
- med voksne som fremstår med autoritet og som positive rollemodeller

Hensikten er å redusere mulighetene for å kunne mobbe, samt å sørge for at mobbing medfører negative konsekvenser, noe som reduserer sjansen for gjentakelse (Stephen, 2011). Et poeng i denne oppgaven er at det ofte er vanskelig å se og forstå mobbehandling, dette kan medføre at mobbing kan fortsette i flere år uten at atferden korrigeres (Flack, 2011). Olweus-programmet innebærer at skolen må ta i bruk store ressurser. Implementeringsarbeidet kan være ganske intenst og tanken bak er at jo grundigere programmet implementeres på alle nivå, jo større vil effekten bli (Stephen, 2011). En svakhet ved programmet er at det ikke sier noe om hvordan en skal kunne avdekke- og få en objektiv beskrivelse av hvem som er mobber/mobbere og offer/ofre.

2.4.2 Zero-programmet

Zero-programmet som er utviklet ved universitetet i Stavanger har et fleksibelt opplegg som lettere kan tilpasses den enkelte skole. Programmet innebærer null-toleranse mot mobbing og det er de voksne ved skolen som skal sørge for at prinsippet overholdes. Relasjonen mellom lærere og elever vektlegges på bakgrunn av funn om at autoritativ klasseledelse reduserer mobbing (Roland, 2014).

Hovedmålene i Zero-programmet er at skolen skal være en mobbefri arena med:

- autoritative og støttende voksne som skal sørge for at reglene følges
- klare grenser for atferd
- konsistent bruk av konstruktive sanksjoner ved regelbrudd

Målet er å skape et klima der elevene føler seg trygge fordi de vet at lærerne har en klar standard for oppførsel og at de har god kontroll (Stephens, 2011). I tilknytning til Zero-programmet er det utviklet et kartleggingsverktøy; «Innblikk». Dette vil bli redegjort for under.

Et viktig premiss for å forebygge mobbing innebærer, både ifølge Roland (2014) og Olweus (2005, 2009), autoritative voksne som setter klare, trygge grenser, gir omsorg og samtidig har god kontroll over elevene. De mener det er dokumentert at denne klasselederstilen er noe lærere kan lære seg, og at den er et ledd i å redusere mobbing (Stephens, 2011; Olweus, 2005; Roland, 2014).

De to anti-mobbeprogrammene Olweus og Zero, består av en rekke tiltak som skolen kan iverksette for å forebygge mobbing. Når skoler melder seg inn i et av programmene får de tilgang til kurs, opplæringsmateriell og andre støttetjenester. Skolen får hjelp til å utarbeide en handlingsplan med definerte tiltak. Skolen er selv ansvarlig for implementeringen med hjelp av denne pakkelsen (Stephens, 2011).

2.4.3 Evaluering av programmene

Effekten av Olweus-programmet er undersøkt ved flere anledninger de siste 20 årene, både i Norge og internasjonalt. Undersøkelsene viser svært positive resultater. Noen steder har innføringen av programmet medført en reduksjon i mobbing på 50 %. Zero-programmet viser også til gode resultater. Resultatene fra en pilotundersøkelse, der 146 skoler medvirket, viste en reduksjon av mobbing med 25 %. Undersøkelser gjennomført i andre land kan også vise til gode resultater etter innføring av Zero-programmet (Stephen, 2011; Olweus, 2005; 2009; Farrington & Ttofi, 2009; Roland, 2014).

Evalueringer viser at det er ulike resultater fra de enkeltes skolenes anti-mobbearbeid og at de har ulik grad av implementering. Det er krevende å implementere alle elementene i programmene, fordi de forutsetter et kontinuerlig arbeid og et sterkt fokus. Det viser seg at implementeringsgraden i stor grad avgjør programmets effektivitet (Stephen, 2011; Olweus, 2005, 2009). På landsbasis synes det vanskelig å påvise effekt av det arbeidet som gjøres, men det er forskjell på mobbeomfanget mellom skoler, og undersøkelser har vist at systematisk arbeid på skolene over tid gir positive resultater (Olweus 2005; Roland 2014).

Som nevnt er det flere undersøkelser som bekrefter at anti-mobbearbeid gir resultater. Premisset er imidlertid at programmene implementeres grundig på alle nivåer og at det anti-mobbeprogrammet en tar i bruk holder dokumentert høy kvalitet (Smith, Salmivalli og Cowie, 2012; Farrington & Ttofi, 2009).

Farrington og Ttofi (2009) har gjennomført en omfattende kvantitativ meta-analyse av 44 anti-mobbeprogram fra store deler av verden, der de i tillegg til å måle overordnet effekt også har undersøkt effekten av de enkelte elementene i programmene. Målet deres var å finne ut hvilke elementer i programmene som hadde best effekt i forhold til å redusere mobbing i forskjellige situasjoner eller kontekster. Videre ønsket forskerne å kunne bidra til å forbedre programmene. Farrington og Ttofi (2009) fant at de viktigste tiltakene for å redusere mobbing handlet om vokseninvolvering, samt disiplinering av elever. De mer disiplinære tiltakene som

reaksjonssamtaler, møte med rektor og videre, viste seg å fungere best på elever i 4. klasse, mens en mer terapeutisk form for reaksjon mot mobbing virket best på elever i 6. klasse. Uansett viser forskningen at en konsekvent bruk av sanksjoner, i tråd med en autoritativ oppdragerstil, har god effekt. Foreldreinvolvering i form av møtevirksomhet og opplæring syntes også å ha god effekt, det samme hadde samarbeid om mobbearbeid mellom ulike faggrupper på skolen. Farrington og Ttofi (2009) fant også ut at det å involvere elever og lærere kun hadde effekt hvis arbeidet var intenst og pågikk over lang tid. Det viste seg også at lærertilsyn i friminutt var et av de beste tiltakene mot mobbing. Et enkelt og økonomisk tiltak for å redusere mobbing kan gjøres ved å etablere gode tilsynsordninger, der lærerne har et særlig blikk på steder der elever kan gjemme seg bort. Tiltak som gikk ut på å involvere medelever i mobbehåndtering, for eksempel som meglere, hadde liten effekt – faktisk så man en økning i mobbing (Farrington & Ttofi, 2009).

På bakgrunn av sine funn kommer Farrington og Ttofi (2009) med anbefalinger for det videre arbeidet med å motarbeide mobbing i skolen. Tiltak i forbindelse med anti-mobbearbeid må være fundert på solid kunnskap og forskning, det bør utvikles et akkrediteringssystem for effektive veldokumenterte program og det bør legges vekt på gode tilsynsordninger i friminutt, foresatte må inkluderes, og det må trekkes inn ulike faggrupper. I tillegg bør hver enkelt skole kontinuerlig kartlegge mobbing. Videre mener forskerne at det må legges vekt på implementeringsgraden av et program, heller enn hvilket program som velges (Farrington & Ttofi, 2009).

En kan imidlertid stille spørsmål ved deres argumentasjon. Selv om Farrington og Ttofi (2009) måler effekten av de ulike programelementene gjør de ikke et klart skille mellom *forebyggende tiltak* og *tiltak ved intervensjon* (Rigby, 2010). Når det refereres til 50 % reduksjon i mobbing, betyr dette da at det forebyggende arbeidet har hindret mobbing i å oppstå, eller betyr det at en har klart å stoppe mobbing som allerede har oppstått med 50 % gjennom intervensjoner? Dette er et sentralt spørsmål som Rigby (2010) har sett nærmere på og som også er sentralt i min oppgave. Det er nødvendig å skille mellom forebygging og håndtering/intervensjon. Et annet viktig spørsmål som ikke er belyst i Farrington og Ttofi (2009) sin forskning er problematikken som går på avdekking og kartlegging. Mye av mobbingen er skjult, eller til og designet på en måte for å villedde de voksne. Å se og forstå mobbing er ikke alltid like lett. Avdekking- og kartleggingsfasen, det som foregår før intervensjon og sanksjonering, er et kriterium for at en skal komme til stadiet med

sanksjonering. Hvordan klarer en å komme frem til hvem som er mobber og hvem som er offer?

2.4.4 Kartleggingsverktøy for avdekking av mobbing

Det er i det foregående presentert anti-mobbeprogram, hvordan mobbing skal forebygges og bekjempes, hvordan elevens rettigheter etter § 9a skal sikres og videre hvordan skolen som organisasjon skal jobbe systematisk med bekjemping av mobbing. Det er ikke nevnt konkret hvilke metoder som skal brukes for å avdekke og videre kartlegge mobbingen.

Å avdekke mobbing er komplisert. Som det er redegjort for innledningsvis vil mobbing i varierende grad være åpen og direkte. Den åpne formen for mobbing er lettere å oppdage fordi lærere og andre kan se dette med det blotte øye. Når mobbingen preges av å være indirekte, som ved ryktespredning og negative kroppslige signaliseringer er det vanskelig å både avdekke og dokumentere at mobbingen er et faktum.

Tove Flack (2011) har utviklet et sosial-analytisk kartleggingsverktøy, «Innblikk», som kan hjelpe skoler med å både forebygge samt det å oppdage mobbing. Verktøyet retter fokus mot lærernes evne til å *se og forstå* samspillet mellom elevene sine. Poenget til Flack (2011) er at kommunikasjonen som foregår i dette samspillet kan kartlegges på en systematisk og objektiv måte og dermed avsløre hvem som er pådrivere for mobbingen, samt hvem som medvirker og hvem som er offer. «*Når mange elever trekker seg bort fra en elev, har voksne lett for å misforstå situasjonen og tro at elevene generelt tar avstand fra et barn eller ungdom fordi det er noe spesielt med personen*» (Flack, 2011, s. 8). Dette kan indikere at det å forstå samspillet og det å avdekke den egentlige mobber og forstå hvem som er offer, kan være en spesiell utfordring som kan komme til å velte hele systemet av velmenende anti-mobbetiltak.

Forskning viser at det er mye større sjanse for at voksne griper inn når mobbing har en fysisk eller direkte verbal karakter enn når plagingen foregår på mer indirekte måter. Den store utfordringen når det gjelder skjult mobbing er å få tak i hva som faktisk skjer mellom de elvene det gjelder (Flack, 2011, s. 8).

«Innblikk» kan være til god hjelp for å få innsikt i positiv og negativ kommunikasjon og hvilken retning den går i, samt positiv og negative handlinger og hvem som gjør hva mot hvem. I tillegg vil den kunne gi kunnskap om venne- og makt-strukturer i klassen. Kartleggingsverktøyet tar i bruk observasjonsmetode og intervjuetikk. Heftet «Innblikk» gir en detaljert beskrivelse av hvordan en kan gjennomføre observasjon og intervju etter

systematiske og empiriske prinsipper. Et viktig spørsmål er om det er personell i skolen, blant de som skal avdekke og kartlegge som har metodisk kompetanse i observasjon og intervju.

2.4.5 Forebygging kontra intervensjon

Rigby (2010) er kritisk til at det i anti-mobbearbeid legges mer vekt på forebygging enn på faktisk intervensjon. Han er blitt kritisert for å være *for* reaktiv fordi han ønsker et sterkere fokus på håndtering av mobbing som allerede er oppstått. Vi vet lite om hvilke tiltak som er effektive ved håndtering av faktiske mobbesaker. Mobbeoffers foreldre forventer at skolen håndterer en oppstått mobbesak på en god måte, men de blir som regel svært skuffet (Rigby, 2010). Han hevder å ha fått eposter og brev fra foreldre, mange svært sinte og ulykkelige. De klager over skolens dårlige, eller manglende håndtering av mobbesaker - ofte med god grunn. Som oftest er skolens håndtering av mobbesaker mislykket (Rigby, 2010). Lærere er usikre på hvordan de skal gå frem, noe som er helt naturlig ettersom det er lite forskning på tema. I følge Rigby (2010) er det behov for å gi opplæring til lærere i hvordan de kan håndtere mobbesaker. Undersøkelsene som det videre vil bli redegjort for støtter opp om hans påstander.

2.5 Hvordan intervensjoner skoler i mobbesaker?

Allerede i 1983 hadde Olweus en undersøkelse blant elever som også innbefattet spørsmål om skolens mobbehåndtering. Svarene fra elevene var nedslående og viste at 40 % av elevene i grunnskolen som ble mobbet og omtrent 60 % av elevene i ungdomskolen som ble mobbet, svarte at «lærerne bare en enkelt gang eller nesten aldri» gjorde noe for å stoppe mobbingen (Olweus, 2005, s. 27). Det er likevel få andre undersøkelser å finne som sier noe om hvordan skoler i Norge håndterer mobbing.

Et viktig poeng er at skolen må vite om mobbingen før tiltak kan iverksettes, men det er ikke en selvfølge at et mobbeofre velger å fortelle læreren sin om mobbingen som det blir utsatt for. Undersøkelser viser at omtrent kun 30 % av elever som er utsatt for mobbing, velger å fortelle om det til læreren sin (Smith & Shu, 2000; Rigby & Barnes, 2002; Rigby & Baumann, 2010). Sitatet fra Odin⁸, «Det hjelper ikke å si fra, de gjør ikke noe uansett», blir forståelig når det viser seg at lærerne i disse undersøkelsene kun klarer å få stoppet

⁸ Hentet fra <http://www.vg.no/spesial/2014/odin/> 09.03.2015

mobbingen i 28 % av tilfellene. Det hender også at mobbingen forverres etter skolens inn gripen (Smith & Shu, 2000; Rigby & Barnes, 2002; Rigby & Baumann, 2010; Baumann, Baumann, Rigby & Hoppa, 2008; Rigby, 2012). Et betimelig spørsmål er da hva lærere faktisk gjør når de prøver å stoppe mobbing? Det er dette jeg ikke finner forskningsartikler om, og derfor vil undersøke i dette masterprosjektet. Jeg har imidlertid funnet en undersøkelse som sier noe om hvordan lærere tror de ville ha respondert på et tenkt scenario av mobbing.

2.5.1 Hvilke strategier tar lærere i bruk for å håndtere mobbing?

Baumann, Rigby og Hoppa (2008) gjennomførte en online spørreundersøkelse i 2007 der 735 amerikanske lærere og skolerådgivere fra 50 forskjellige stater i USA deltok. Forskerne ønsket å se nærmere på hvilke strategier som ble tatt i bruk ved mobbehåndtering (Baumann, et al. 2008). Målet var å finne ut av hvilke strategier som ble foretrukket, heller enn å finne frem til strategiene med best effekt. Spørreskjemaet Handling Bullying Questionnaire (HBQ) ble brukt. Foruten å finne ut noe om hvilke strategier som ble brukt, ønsket de å se på om det var forskjeller mellom lærere og skolerådgivere, og om det var forskjeller mellom kjønn. De så også på forhold ved respondentens skoletilhørighet, om skolen hadde en anti-mobbepolitikk, om de hadde implementert et anti-mobbeprogram og om respondentene hadde fått opplæring i anti-mobbearbeid. Respondentene ble presentert for et tenkt mobbescenario med moderat alvorlighetsgrad, som hadde elementer av både direkte og indirekte mobbing. Scenariet var som følger:

A 12-year-old student is being repeatedly teased and called unpleasant names by another, more powerful student who has successfully persuaded other students to avoid the targeted person as much as possible. As a result, the victim of this behavior is feeling angry, miserable and often isolated (Baumann, et al. 2008, s. 839).

Spørreundersøkelsen bestod av 22 forhåndsdefinerte strategier som kunne brukes ved mobbing, med svars skala fra 1 til 5. Ved å svare 1 svarte en at *I would definitely not* og 5 *I definitely would* med den midterste kategorien 3, *I'm unsure*. De forskjellige strategiene kunne grupperes i forskjellige skalaer ved hjelp av faktoranalyse: *jobbe med mobbeofferet*, *jobbe med mobber*, *ignorere hendelsen*, *involvere andre voksne* eller *disiplinere mobber*.

Resultatene til Baumann, Rigby og Hoppa (2008) indikerer at både lærere og skolerådgivere ville ha prioritert det å *disiplinere mobber*. Dette er oppløftende i og med at undersøkelser viser at dette tiltaket har god effekt (Ttofi & Farrington, 2009). Skolepersonalet ville i stor grad ha satt i verk tiltak som gikk ut på å *insistere på at mobberen måtte slutte*, samt å *gjøre*

det klart overfor mobber at oppførselen var totalt uakseptabel. Det å involvere andre voksne, for eksempel ved å spørre rektor eller inspektør om hjelp, samt det å jobbe med mobber, ved for eksempel å forklare mobber hvor vanskelig situasjonen var for offer, var strategier som i mindre grad ville bli brukt. Det var få lærere som ville brukt strategier som gikk ut på å jobbe med offer, det var en strategi som ble mer foretrukket av skolerådgivere. Det å ignorere hendelsen var det svært få som ville gjøre, noe som gir en pekepinn på at det å ignorere mobbing ikke blir sett på som et alternativ.

Spørreundersøkelsen hadde også et åpent felt der respondentene kunne fylle inn andre strategier som ikke var inkludert i skjemaet. Flere respondenter foreslo intervensjonsstrategier rettet mot mobber, som empatitrening, å inngå anti-mobbe-løfte, støttegruppe for mobber, atferdsmodifikasjons-planer, atferds-kontrakter og en logisk rekke med sanksjoner. Disse strategiene ble kategorisert som *Intervensjonsstrategier rettet mot mobber*. Andre kategorier av strategier som kom frem gjennom den kvalitative delen av spørreundersøkelsen var: mekling, intervensjonsstrategier for å hjelpe mobbeoffer, foreldreinvolvering og det å få hjelp fra de andre elevene som var passive tilskuere (Baumann, et al. 2008).

Undersøkelsen viser videre at 86 % av respondentene ikke hadde fått noen som helst opplæring i anti-mobbehåndtering. Dette kan igjen gi signaler om at valget av strategier er basert på magesfølelse eller personlige preferanser, og ikke på bakgrunn av forskning om mobbehåndtering. Resultatene er basert på hva lærere og skolerådgivere mener og tror de ville ha gjort ved en spesiell mobbesituasjon. Hva de faktisk ville ha gjort vet vi ikke.

Denne undersøkelsen sier noe om hvilke strategier en kan ta i bruk, og at mange av disse vil bli tatt i bruk ved mobbing, men man vet ingenting om strategiene er effektive og medfører en stopper for mobbing. Et viktig poeng er at utgangspunktet i denne undersøkelsen er at skolepersonalet allerede har et oversiktlig bilde av mobbesituasjonen, offeret er allerede identifisert og eleven blir trakassert av en annen som har mer makt, og mobbingen har foregått over en viss tid. Det kritisk viktige stadiet, der skolen skal finne ut av mobbeforholdet, maktbalansen og få oversikten over mobbehandlingene, er ikke tatt med i betraktning.

2.5.2 Hva er resultatet av skolens intervensjon ved mobbing?

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført av Smith og Shu (2000) baserer seg på svar fra 2308 elever i alderen 10-14 år i England. Elevene ble spurt om hvor ofte de hadde vært utsatt

for mobbing de siste 6 månedene, om de hadde fortalt læreren sin om dette og hva som videre skjedde. 12,2 % svarte at de hadde blitt mobbet og 35 % av disse hadde fortalt om mobbingen til en lærer. Av disse tallene kan man også lese at 65 % som hadde blitt mobbet ikke hadde fortalt om dette til en lærer. Elevene svarte at i 26,6 % av tilfellene der en hadde fortalt om mobbingen til en lærer, hadde læreren klart å sette en stopper for mobbingen, og i 28,7 % av tilfellene hadde lærerens inngripen medført at mobbingen ble redusert. For 28,3 % av elevene som ble mobbet og fortalte om det til en lærer, medførte dette ingen endring og for 16,4 % av elevene som valgte å fortelle om mobbingen til en lærer ble mobbingen forverret (Smith & Shu, 2000).

Undersøkelsen som ble gjennomført i Australia av Rigby og Barnes (2002) kommer med lignende resultater. 38000 skoleelever i alderen 8 til 16 år svarte på en spørreundersøkelse om mobbing. Omtrent 30 % av elevene som ble mobbet hadde valgt å fortelle en lærer om problemet. 65 % av de yngste elevene og omtrent 50 % av de eldste elevene opplevde at det å fortelle en lærer om mobbingen gjorde at ting bedret seg. Imidlertid var det 10 % som mente at mobbingen ble verre etter at de hadde fortalt om det til en lærer (Rigby & Barnes, 2002).

Dette er elevenes opplevelser, spør man derimot lærerne blir bildet litt annerledes. I en undersøkelse fant forskere ut at lærere vurderer seg selv som handlingskraftige og effektive når det gjelder håndtering av mobbing. 84 % av de spurte lærerne svarte at de intervensjoner ofte eller alltid ved mobbing, mens elevene svarte at lærerne kun ble involvert ved 35 % av tilfellene (Novick & Isaacs, 2010). Det at mange elever velger å ikke fortelle om mobbingen kan være en forklaring på denne diskrepansen, men det er også tenkelig at lærere tror de klarer å stoppe mobbingen.

Det er sannsynlig at forskere kunne kommet frem til lignende resultat i Norge fordi undersøkelser viser at mobbing som fenomen ser ut til å utspille seg på lignende måter på tvers av landegrensene og skolestrukturer (Rigby, 2010). Skolemiljøundersøkelser i Norge viser for eksempel at bare omtrent 50 % av dem som blir mobbet mye forteller om det til lærere eller foreldre (Roland, 2014). Det internasjonale mobbeforskningsmiljøet er enige om at mobbing som fenomen foregår på tvers av rase, klasse og geografiske grenser, på samme måte som aggresjon og andre menneskelige karakteristikk (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010). Det at det er stor variasjon i omfanget av mobbing i de ulike land kan forklares med at det er benyttet ulike måleinstrumenter og metodikk (Cook, et al. 2010). Mobbing som fenomen ser ut til å utspille seg på lignende måter over hele verden, selv om prevalensen

varierer mellom land. Det er på samme måte trolig mulig at mobbehåndtering foregår på samme måte i ulike land. Det er vist til undersøkelser som er gjennomført i Amerika (Baumann, et al. 2008), England (Smith & Shu, 2000) og Australia (Rigby and Barnes, 2002) om hvordan skolen håndterer mobbing. I 2011 ble det gjennomført tilsyn ved skolene i Norge. Rapporten fra dette tilsynet kan si noe om hvordan skoler i Norge håndterer mobbing.

2.6 Utredning av Opplæringslovens kapittel 9a etter tilsyn 2010

For det første ser vi en tydelig tendens til at skolene ved skolelederne strekker seg langt i arbeidet med å få til en ålreit og minnelig løsning mellom de involverte partene i saker om elevenes psykososiale miljø. Det er mye god vilje utvist fra skolens side. Likevel ser vi at formalitetene rundt saksgangen i mindre grad er tilstede. Konkret innebærer dette at jussen, og henvisninger til lovgivningen, i stor grad er fraværende i disse sakene. (Welstad & Warp, 2011, s. 12)

Utredningen ble, som nevnt innledningsvis, gjennomført av Welstad og Warp i 2010 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Datagrunnlaget bestod av erfaringsgrunnlag fra landets fylkesmenns tilsyn med skolens etterlevelse av kapittel 9a, erfaringsgrunnlag fra domstolens behandling av mobbesaker, samt kartlegginger og analyser av klagesaker til fylkesmennene. Forfatterne viser til flere sentrale funn. Det første gjelder regelverksanvendelsen, den praktiske anvendelsen av paragrafene er ikke tilstrekkelig. Både skoler og skoleeiere har for lav kompetanse med hensyn til kapittel 9a, både når det gjelder elevens rettigheter og skolens plikter (Welstad & Warp, 2011).

Enkeltvedtaksformen ser ut til å være vanskelig å håndtere i praksis. Tilsynet avdekket at mange skoler ikke hadde fattet enkeltvedtak ved individrettede tiltak, slik som regelverket legger opp til. Fylkesmennenes tilsyn medførte at 90 % av skolene som har fått pålegg, ikke hadde fattet enkeltvedtak der det skulle vært gjort. Welstad og Warp (2011) sine analyser indikerer noe som kan forklare dette. Både skolen selv, foreldre og elever opplever enkeltvedtaket som konfliktopptrappende og de vegrer seg for å bruke det. Et annet viktig poeng som forfatterne peker på er tidsaspektet ved klagesakene. Skolene setter ikke i verk tiltak innen rimelig tid, slik at elevens må leve i en situasjon der retten til et godt psykososialt miljø ikke er oppfylt over lang tid. Dette vil være svært belastende i seg selv. I tillegg kommer det frem i utredningen at skolene ofte har en hurtig og kompromissorientert saksbehandling, noe som ikke alltid er i overensstemmelse med loven (Welstad & Warp, 2011).

Rutiner og handlingsplaner er skriftlig nedtegnet, men ikke tilstrekkelig implementert, dessuten er elevmedvirkningen i arbeidet med det psykososiale miljøet ikke godt nok ivaretatt. Videre peker Welstad og Warp (2011) på at arbeidet med det psykososiale miljøet ikke skal begrenses til mobbing. Mobbing er bare et av mange viktige tema som inngår i psykososialt miljø, det handler om å skape trivsel, lek, læring, bygge vennskap og videre. Kapittel 9a må også ses i sammenheng med verdigrunnlaget i formålsparagrafen, som inkludering, mangfold, verdighet, integritet, toleranse og videre. Arbeidet med mobbesaker skal ikke gå på bekostning av arbeidet med det overordnede psykososiale miljøet. På den annen side er det viktig at ikke arbeidet med det psykososiale miljøet går på bekostning av arbeidet med å forebygge og håndtere mobbing. Ved fylkesmennesens tilsyn i 2010 fikk 70 % av skolene pålegg for mangler ved det forebyggende arbeidet (Welstad & Warp, 2011).

Utredningen viser at regelverket langt på vei er tilstrekkelig, men at det kan operasjonaliseres bedre. En bedre kobling mellom jussen og den praktiske skolehverdagen ser ut til å være kritisk viktig. Det er også argumentet for å etablere en ordning med elevombud.

2.7 Djupedalsutvalgets innstilling - NOU 2015:2

18. mars 2015 presenterte Djupedalsutvalget et bredt spekter av forslag til overordnede tiltak for å bekjempe mobbing og for å skape et trygt og inkluderende psykososialt skolemiljø for alle elever i den norske skolen. Utredningen innebærer en helt ny mobbepolitikk, et omfattende reformarbeid og et langsiktig perspektiv. Det pekes på at skolen i stor grad preges av manglende kunnskap og kompetanse i møte med mobbeproblematikk. Som også utredningen til Welstad og Warp (2011) viser er det et stort gap mellom lovverk og skolens praktisering av det. Djupedalsutvalget foreslår omfattende kompetanseløft på både regelverksområdet, men også når det gjelder fenomenet mobbing, samt forebygging og håndtering. Forslagene deres vil innebære omfattende organisatoriske endringer for skolesektoren, styrking av skoleeierskapet, bygging av en mer inkluderingsorientert organisasjonskultur i skolene, styrking av regelverkskompetansen, håndhevingen av opplæringsloven skal styrkes med barneombudet som klageinstans, kompetanse på mobbetema inn i lærerutdanningen er et annet forslag, samt utbygging og kompetanseheving av skolens støttesystem rundt forebygging og intervensjon. Utvalget etterspør også midler til ny forskning på tema (NOU 2015:2).

3 Teori

Det systemiske perspektiv er valgt som tilnærming for å besvare problemstillingen om hvorfor mobbing er et vedvarende problem i den norske skolen. Systemteori er mer en tradisjon enn en enkeltstående teori. I denne tradisjonen er det mange som er opptatt av å analysere komplekse helheter. System brukes som samlebetegnelse på de helheter og enheter som undersøkes (Keiding & Qvortrup, 2014).

Et systemisk perspektiv på mobbehåndtering kan være hensiktsmessig av flere grunner. Mobbing er et samfunnsproblem som man i flere år har jobbet med å løse. Siden mobbing er knyttet til skolen, som er en viktig institusjon i samfunnet, vil det være nødvendig å ha en helhetlig tilnærming til problematikken, til sammenligning vil et individperspektiv være begrensende. Et systemisk perspektiv kan også være fruktbart fordi mobbing er et sosialt fenomen, mobbing foregår i mellommenneskelige relasjoner, i sosiale system som er hovedingrediensen i systemteori. I tillegg er tanken at Luhmanns analytiske tilnærming kan gi en systemteoretisk beskrivelse av mobbehåndtering og videre belyse kompleksiteten ved det. Det antas at mobbehåndtering kan betraktes som et komplekst fenomen, og systemisk perspektiv egner seg spesielt godt til analyse av komplekse fenomen (Glosvik, 2010).

For å få en forståelse av hvordan en prosess med mobbehåndtering forløper og hvordan de ulike delsystemer vil påvirke prosessen vil Urie Bronfenbrenners (1979) modell fungere som et visuelt kart over det norske samfunnet og de del-systemer som eksisterer. I tillegg vil Luhmanns systemteori (2000; 2012) bidra med analytiske innfallsvinkler som kan belyse flere aspekt ved utfordringene som knyttes til mobbehåndtering.

Mobbing er et komplekst fenomen og en hensiktsmessig håndtering av det vil kreve at systemer på ulike nivå samspiller på en god måte og at en bygger tiltak på tilgjengelig empirisk kunnskap. Et ensidig individperspektiv kan medføre at en primært vektlegger aspekt ved enkeltindivid ved mobbing, og dermed overser viktige forhold i konteksten. Et individperspektiv vil også være viktig ved mobbehåndtering, men god håndtering vil kreve at de overordnede systemer er hensiktsmessige og samvirker på en god måte. Det hjelper ikke med et godt lovverk, om ikke håndteringen på individnivå er god, som utredningen til Welstad og Warp (2011) viser. Regelverket er godt som det er, men skolen har problemer med den praktiske rettsanvendelsen. Det er også viktig at enkeltindivid får nødvendig oppfølging for å forebygge og helbrede allerede påførte skader. Helsevesenet har kompetanse til å hjelpe barn med angst, depresjon og PTSS, men da er det viktig at skolesystemet samvirker med helsesystemet på en god måte og formidler elevens behov til for PPT. Det er

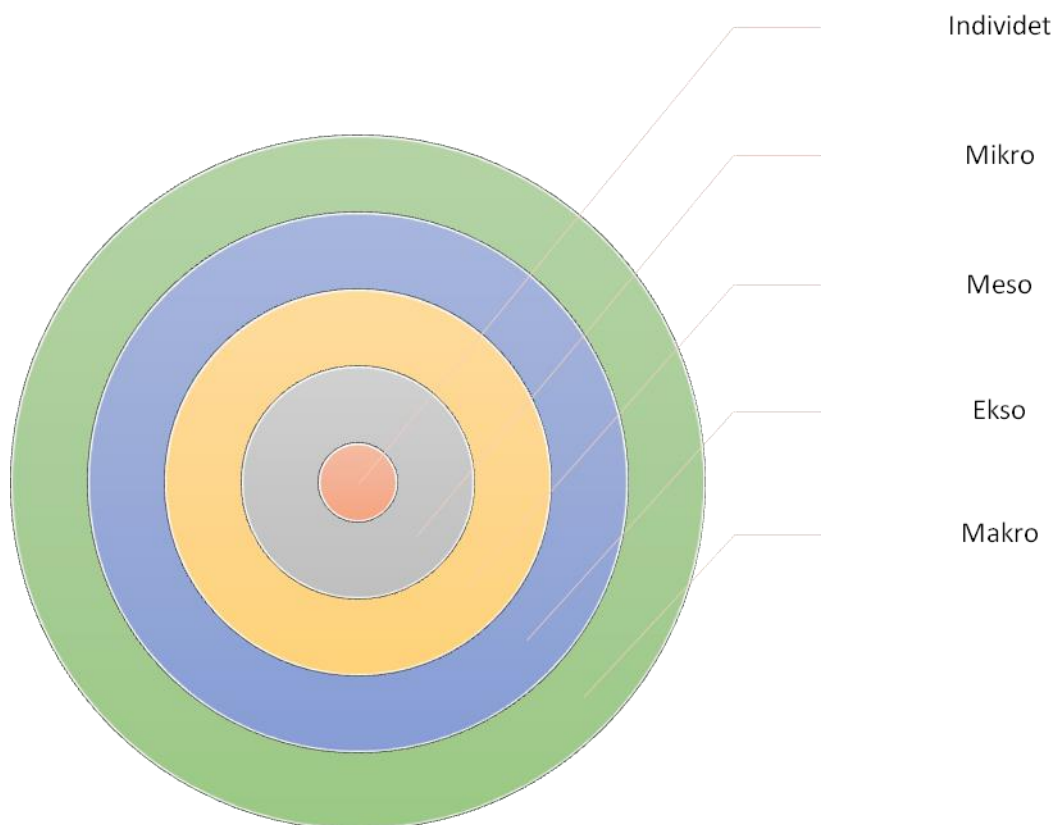
med andre ord flere system som har en rolle i sammenheng med mobbehåndtering, og samspillet mellom dem blir viktig.

3.1 Bronfenbrenners sosial-økologiske modell

Urie Bronfenbrenner (1979) har utarbeidet en utviklingsøkologisk modell som beskriver enkeltindividets påvirkningssystem fra de nære familierelasjonene til samfunnets verdigrunnlag og ideologier. Modellen kan brukes til å beskrive hvordan individer sosialiseres inn i en kultur og hvilke påvirkningsfaktorer som ligger i de ulike kontekster. I følge Bronfenbrenner (1979) vil et ensidig individperspektiv begrense forståelsen av et individs utvikling, han mener at systemene i omgivelsene må tas med i betraktning. Individ og omgivelse virker i et samspill, der både individ og omgivelser interagerer i sosialiseringprosesser. Prosessen av mobbehåndtering kan sees som et forløp på samme måte som et barns utvikling. Alle systemnivåer påvirker mobbehåndteringsprosessen på lik linje som med barnets utvikling, samtidig vil disse barna og mobbehåndteringen påvirke tilbake på de ulike systemnivåene. Eksempelvis gjorde måten mobbingen av Odin ble håndtert på i skolesystemet, at det overordnede systemnivået for mobbing ble påvirket. Saken fikk omfattende mediedekning og saken ble henvist til, både i kongens nyttårstale og i forordet til Djupedalsutvalgets rapport (NOU 2015:2). Omvendt kan vi si at det overordnede makrosystemet, med Opplæringslovens kapittel 9a og anvendelsen av dette, sammen med vårt samfunns grunnleggende verdier, gir viktige påvirkning og forutsetninger for at mobbesaker skal bli håndtert på en bra måte på mikronivå, i skolen.

På samme måte som at vi vil trenge kunnskap om kontekst og miljø for å forstå menneskelig utvikling og atferd, vil vi ha behov for kunnskap om kontekst og miljøet for å forstå en mobbesak og finne ut hvordan den best kan håndteres. En må vite hva som foregår, i relasjonene, i vennekretsen, i elevmiljøet, i familiene og må være bevisst påvirkningene fra disse. I forbindelse med håndtering av mobbing vil ulike systemer inngå i interaksjonsprosesser, det er mange systemer som vil kunne påvirke prosessen.

Bronfenbrenner sin modell viser et individs forhold til omgivelsene, i denne oppgaven, en mobbehåndteringsprosess forhold til omgivelsene, inndelt i fire systemer. Nivåene beskrives med metaforen kinesiske esker, som er pakket inn i stadig større esker (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan visualiseres som følger (se figur 1).



Figur 1

Det innerste nivået i modellen kaller Bronfenbrenner for *mikrosystemet*. I dette systemet finner man de nære relasjonene som mor, far, familie, venner, barnehage, skole og mennesker på fritidsarenaer. Relasjonene bærer preg av å være langvarige og en har hyppig kontakt. Individet blir påvirket av disse nære relasjonene, men vil også påvirke tilbake (Bronfenbrenner, 1979). I forbindelse med mobbehåndtering vil faktorer i mikrosystemet være avgjørende for mobbehåndteringsprosessen. For eksempel vil måten en lærer forholder seg til mobbingen på kunne påvirke prosessen både positivt og negativt.

Mesosystemet, som er plassert utenfor mikrosystemet, finnes alle de relasjonene som indirekte påvirker individet, som skole-hjem samarbeidet, familiemedlemmers relasjon til andre, fars relasjon til kollegaer og videre. I forbindelse med mobbehåndtering vil skole-hjem

samarbeidet, samt foreldres relasjoner til andre foreldre kunne påvirke hvordan mobbingen håndteres.

I *eksosystemet* blir individet påvirket av faktorer som en ikke har direkte kontakt med, som for eksempel politi, media, politikere eller organisasjoner som individet ikke deltar i selv. I forbindelse med mobbehåndtering vil et sterkt fokus på mobbeproblematikk i media kunne gjøre at problemet blir tatt på alvor av folk generelt, samt av skolen og myndighetene.

Utenfor eksosystemet plasserer Bronfenbrenner *makrosystemet* som består av verdier, normer og ideologier. De mer abstrakte elementer som innebærer en felles forståelse av samfunn og kultur (Bronfenbrenner, 1979). For eksempel vil formålsparagrafen med sitt verdigrunnlag påvirke hvordan mobbing håndteres i skolen.

I denne besvarelsen vil modellen relateres til mobbing og de ulike systemenes gjensidige påvirkninger, som er viktige i prosesser med mobbehåndtering.

3.2 Luhmanns systemteori

Niklas Luhmanns (2000; 2012) systemteori beskriver hvordan det moderne samfunn er oppsplittet i funksjonelle selvproduserende systemer. Rettssystemet, skolesystemet og helsesystemet er ifølge Luhmann klart avgrensede selvproduserende (autopoietiske) systemer med sin egen logikk. Systemene opererer etter egne koder. For rettssystemet gjelder koden rettferdig-urettferdig, for skolesystemet gjelder koden bedre-verre og for helsesystemet gjelder koden sunn-syk. De ulike kodene gjør det vanskelig for systemene å forstå hverandre.

Systemenes utdifferensiering er en følge av det moderne samfunns kompleksitet, og er nødvendig for å redusere kaos og problemer. Det som konstituerer et system, er at det eksisterer et skille mellom systemet og omverden. Et system må nødvendigvis være avgrenset fra omverdenen utenfor. Et systems operasjoner kan kun foregå på innsiden av systemet, systemet kan ikke operere utenfor sine grenser. Om nye operasjoner integreres vil dette bety at systemets grense mot omverdenen er utvidet. Dette innebærer at om et system endres, så endres også systemets omverden. Grensen mellom systemet selv og omverden skaper dermed både systemet og omverdenen, og et hvert systems omverden er forskjellig fra alle andres (Luhmann, 2000, 2012; Næsby, 2007; Keiding & Qvortrup, 2014).

3.2.1 Sosiale og psykiske system

Autopoietiske og selvreferensielle system kan være både sosiale og psykiske system. Sosiale system består utelukkende av kommunikasjon og de reproduseres av kommunikasjon. Siden et samfunn består av sosiale systemer, som igjen består av kommunikasjon, vil et samfunn følgelig bestå av kommunikasjon. Økonomi, politikk, rett og moral er eksempler på sosiale system (Luhmann, 2000, 2012; Næsby, 2007; Keiding & Qvortrup, 2014).

Luhmann (2000, 2012) forstår også menneskers bevissthet som operativt lukkede, selvreferensielle og selvstyrende systemer. Dette kaller han psykiske systemer og de er basert på bevissthet. Psykiske system reproduserer seg selv ved at bevissthet formes til tanker. Alt som ikke er en del av det psykiske system er omverdenen for systemet (Luhmann, 2000, 2012; Næsby, 2007; Keiding & Qvortrup, 2014). Det innebærer for eksempel at en lærers bevissthet i skolen er et psykisk system og alt annet er lærerens bevissthets omverden.

Systemene har sin egen logikk og opererer uavhengig av hverandre. De er likevel avhengige av andre system og kan kobles til hverandre med strukturelle koblinger via kommunikasjonen (Næsby, 2007).

3.2.2 Kommunikasjon

Omverdenen er alt det som et system kan iaktta og/eller påkobles, og her finnes et vel av muligheter. Når sosiale og psykiske system opererer i omverdenen vil dette følgelig innebære seleksjonsprosesser, systemene velger hva det vil påkobles. Det som avgjør om systemene kan kobles til hverandre er *kommunikasjon*. Det er kommunikasjon som er det fundamentale for Luhmann. Samfunnet består verken av handlinger eller individer, samfunnet består av kommunikasjon. Kommunikasjon er det eneste som foregår mellom individer som kan kalles sosialt, følgelig er det kommunikasjonen som utgjør samfunnet, i form av sosiale systemer (Luhmann, 2000, 2012, Næsby, 2007).

For Luhmann er oppdragelse og undervisning spesialisert kommunikasjon med et formål om å endre på elever (Næsby, 2007; Keiding & Qvortrup, 2014). På samme måte kan mobbehåndtering betraktes som spesialisert kommunikasjon med et formål om å endre elevens atferd. En situasjon med mobbehåndtering vil bestå av mobbehåndteringen som et sosialt system og mobberen som et autonomt psykisk system. Kommunikasjon er det altomfattende systemet som forbinder de to systemene via strukturelle koblinger.

Videre hevder Luhmann at kommunikasjonen er treleddet. En ytring *velges*, ytringen *meddeles* på en måte og blir videre *forstått* av adressaten på en måte. Kommunikasjon er først oppstått når noe er *forstått*. Det er imidlertid ikke en betingelse at adressaten forstår ytringen på samme måte som avsenderen gjør. Luhmann har en konstruktivistisk tilnærming og hvordan en ytring forstås vil avhenge av de eksisterende strukturer i adressaten og hvilken mening ytringen tilegges (Luhmann, 2000, 2012; Keiding og Qvortrup, 2014; Næsby, 2007).

3.2.3 Kompleksitet

Begrepet *kompleksitet* står sentralt i Luhmanns systemteori. Begrepet kompleksitet hentyder til det at system står overfor flere valgmuligheter når de opererer, omverdenen vil alltid være mer kompleks enn systemet selv og det vil alltid finnes flere koblingsmuligheter i omverdenen enn det system kan koble seg på. Vi kan ikke betrakte alt i omverdenen samtidig, vi må velge hvilke tema vi vil gjestefte oss med. For eksempel vil det være mange koblingsmuligheter for et psykisk system som må forholde seg til mobbing. Det psykiske system må velge å koble seg på mobbingen, eller ikke, om det skal være påkoblet undervisningen, mobbeofferet, mobberen, foreldrepargene, de andre elevene eller alt annet som finnes i omverdenen. Et psykisk system har et begrenset oppmerksomhetsspenn og kan ikke iaktta og koble seg på alle steder. Hvis det er flere valgmuligheter i en gitt situasjon, vil det være tale om et komplekst system (Luhmann, 2000; Keiding & Qvortrup, 2014).

Som psykiske systemer søker mennesker etter å redusere kompleksitet i omverdenen og reproducerer samtidig kompleksitet innad i systemet via seleksjon av kommunikasjon. Denne prosessen kaller Luhmann kompleksitetsreduksjon. Reduksjon i omverdenkompleksitet medfører kompleksitetsstigning i det psykiske system. Kompleksiteten kan sies å være den mangel på informasjon som et system trenger for å fullstendig kunne forstå og beskrive sin omverden (omverdenskompleksitet) eller seg selv (systemkompleksitet) (Luhmann, 2000, 2012 Keiding & Qvortrup, 2014).

Oppbygging av kunnskap i et system gjør systemet selv mer komplekst, samtidig som det blir mindre komplekst å operere på omverdenen. Jo mer omfattende kunnskap et samfunn oppnår om mobbing og håndtering av mobbing, jo mer kompleks blir mobbehåndteringssystemet, og jo mer komplekst mobbehåndteringssystemet blir, jo mindre komplekst vil det bli å håndtere mobbing.

3.2.4 Sammenfatning av teoriene

Ved å bruke Bronfenbrenners modell blir det klart at en god håndtering av mobbing innebærer at systemene på alle nivåer er hensiktsmessig organisert og fungerer effektivt i et samspill av påvirkninger. Det er ikke nok med et sterkt engasjement fra det politiske nivå om ikke systemene i nivåene under er godt tilrettelagt for mobbehåndtering. Det ville heller ikke nødvendigvis vært nok med et sterkt engasjement på mikronivå, en engasjert lærer, om ikke de andre systemnivåene var innrettet mot håndtering. Bronfenbrenners modell brukes kun som et rammeverk for å forstå de ulike nivåene vi har i samfunnet og at systemene kan påvirke direkte eller indirekte på en mobbehåndteringsprosess.

Luhmanns beskrivelse av samfunnet som utdifferensiert i funksjonelle delsystemer medfører at en kan betrakte mobbehåndtering i et samfunnsmessig perspektiv. Delsystemene er utdifferensiert for å håndtere kompleksitet og problem. Mobbing er et samfunnsproblem og det er lett å forestille seg et mobbehåndteringssystem bestående av blant annet Opplæringslovens kapittel 9a, Manifest mot mobbing, handlingsplaner og prosedyrer for håndtering.

Luhmanns måte å betrakte psykiske systems konstruksjon av forståelse som en prosess der det velges blant mange påkoblingsmuligheter i omverdenen, gir en ny innfallsvinkel til å forstå hvordan personell i skolen danner seg oppfatninger om mobbing. Et psykisk system, for eksempel hos en lærer, vil forstå fenomenet i omverdenen med utgangspunkt i de strukturelle koblingene som allerede er dannet og hva som velges av påkoblinger. En situasjon med mobbing kan dermed bli oppfattet på mange forskjellige måter av de ulike lærerne ved en skole.

Luhmanns teori om systemer er også interessant fordi den kan gi en klarere fremstilling av mobbehåndtering som et komplekst fenomen. I følge Luhmann (2000, 2012) er det kun kompleksitet som kan redusere kompleksitet. Dette handler med andre ord om at håndtering av mobbing krever omfattende kunnskap om fenomenet.

I tillegg kan man med Luhmanns analytiske blikk problematisere det at skolen i undervisningssammenheng ønsker å endre noe i eleven, uten at en har tilgang til eleven (Næsby, 2007; Keiding & Qvortrup, 2014). Dette kan også overføres til mobbehåndtering og belyse utfordringene en står overfor når en skal stoppe mobbing. Det er ikke et kausalt forhold mellom tiltak og effekten av tiltakene.

4 Metode

Dette kapittelet handler om den metodologiske tilnærmingen til prosjektet, vitenskapsteoretisk plassering og om hvordan undersøkelsen er gjennomført.

For å oppnå kunnskap om samfunnsvitenskapelige fenomen må en gå metodisk til verks og følge en bestemt vei mot målet. Den opprinnelige betydningen av begrepet metode er veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2010; Johannessen, et al. 2010). Hvordan veien til målet blir, avhenger selvsagt av hvilken metode en bruker, men uansett vil det dreie seg om å samle inn, analysere og tolke data på en systematisk måte (Kvale & Brinkmann, 2010; Johannessen et al. 2010). I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ deskriptiv tilnærming til forskningstema for å kunne gjennomføre en dyptgående analyse av mobbehåndtering i et lite utvalg av skoler.

4.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlag

Man bør tidlig i en forsknings fase finne ut av egne ontologiske- og epistemologiske-antagelser. Dette handler om å plassere seg innenfor et visst forskningsparadigme som samsvarer med egen oppfattelse av hvordan den sosiale virkeligheten er, hva som kan regnes som kunnskap og hvordan kunnskap kan oppnås (Hatch, 2002; Johannessen, et al. 2010). Man må se kritisk på egen virkelighetsoppfattelse og hvilke meninger man har om hvordan kunnskap kan oppnås. Dette er avgjørende for hva man regner for å være vitenskapelige sannheter.

Dette forskningsprosjektet er en deskriptiv kvalitativ undersøkelse. Det kan ikke kalles fenomenologisk prosjekt, heller ikke etnografisk, strukturalistisk eller positivistisk. En fenomenologisk tilnærming kunne vært aktuell hvis det var enkelt personers livsverden som det var interessant i å få innsikt i, for eksempel hvis en ville vite noe om mobbeofrenes innerste tanker og følelser. En poststrukturalistisk tilnærming kunne vært aktuell om ønsket var å bruke diskursanalyse som analyseretning for å avdekke mulige maktstrukturer og flertydighet i samtalen mellom lærere, inspektører og rektorer (Hatch, 2002; Sandelowski, 2000; Befring, 2010). Det virker mest hensiktsmessige i denne undersøkelsen å gjennomføre en deskriptiv undersøkelse der analyseretningen blir en innholdsanalyse.

Qualitative descriptive studies have as their goal a comprehensive summary of events in the everyday terms of those events. Researchers conducting qualitative descriptive studies stay close to their data and to the surface of words and events. Qualitative descriptive designs typically are an eclectic but reasonable combination of sampling, and data collection, analysis, and re-presentation techniques. Qualitative descriptive study is the method of choice when straight description of phenomena are desired. (Sandelowski, 2000, s. 334)

Andre analyseretninger som fenomenologisk analyse eller narrativ analyse vil ikke nødvendigvis kunne gi noe merverdi i dette prosjektet. Målet er å få innsikt i det som skolepersonell forteller om, hvordan de har håndtert mobbesaker. Det er ikke formålstjenlig å analysere språket, eller konteksten eller å få innsikt i en dypere mening i det det fortelles om i denne typen undersøkelser (Sandelowski, 2000).

4.2 Kvalitativ metode i en undersøkelse om mobbehåndtering

Om en ønsker å benytte seg av kvalitative eller kvantitative metoder avhenger i stor grad av hva det er man ønsker å finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2010; Johannessen, et al. 2010). For min del var valget av metode både et strategisk valg men også et pragmatisk valg i og med at det trengs færre informanter til en kvalitativ undersøkelse. Det er også andre fordeler ved å bruke kvalitativ metode, for eksempel det at kvalitative metoden bærer preg av å være mer dyptgående og fleksibel (Kvale & Brinkmann, 2010; Johannessen, et al. 2010; Befring, 2010). Man kommer mer i dybden, det er mer «rom for improvisasjon og personlege valg undervegs [og man kan bruke] den fremgangsmåten som ser ut til å gi mest innsikt i kvar enkelt situasjon» (Befring, 2010, s. 28). Målet var at en kvalitativ undersøkelse om mobbehåndtering skulle frembringe ny kunnskap om hvilke utfordringer lærere og skoleledelsen står overfor når de skal håndtere mobbing.

Kvalitativ metode kan være formålstjenlig i undersøkelser av områder som er lite utforsket, såkalt eksplorerende forskning. Eksplorerende forskning er utforsking av områder som er lite kartlagt fra før (Befring, 2010). Det er behov for mer forskning når det gjelder mobbing, og spesielt dette med håndtering (NOU 2015:2). Og som jeg har vært inne på innledningsvis er det få forskningsartikler, og lite litteratur å finne generelt om håndtering av mobbesaker. Denne oppgaven handler om hva skolepersonell gjør ved en melding om mobbing, og hvordan de går frem for å håndtere mobbing som allerede er oppstått. Jeg håper at en kvalitativ tilnærming til temaet mobbehåndtering kan føre til utvikling av nye ideer for nærmere studier.

Valgfrihet ved kvalitativ forskning stiller imidlertid store krav til forskerens integritet. Det er viktig å ha et reflektert forhold til egen forforståelse og antagelser og et distansert forhold til datamaterialet. Kvalitativ forskning innebærer en nærhet til det som undersøkes, noe som igjen vil påvirke undersøkelsen. I intervjusituasjonen er det nødvendig å føle seg frem og være bevisst egen påvirkningskraft. En må legge til rette for en avslappet og positiv atmosfære til beste for de involverte, og for å produsere mest mulig valid kunnskap ved å være aksepterende, lyttende og interessert (Befring, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010).

Denne undersøkelsen innebærer en analyse av noen få læreres og skoleleders erfaring og opplevelse av mobbing generelt og konkrete mobbesaker spesielt. Jeg har intervjuet lærere, inspektører og rektorer fra tre skoler som har jobbet sammen i spesifikke mobbesaker. I tillegg har jeg intervjuet en ressursgruppe bestående av to personer, som fungerer som et støttesystem for skoler, for å få deres perspektiv på hvordan skoler jobber med mobbesaker. Jeg har foretatt en analyse av fire forskjellige enheter, tre skoler og en ressursgruppe. Mine funn sier dermed kun noe om hvordan tre skoler har jobbet med mobbehåndtering, samt hvordan en enkelt ressursgruppe oppfatter at skoler typisk sett håndterer mobbing. Det er klart at en ikke kan generalisere funn over på andre skoler.

4.2.1 Intervju

Kvalitativt intervju er en samtalebasert forskningsmetode der kunnskapen produseres i et samspill mellom den som intervjuer og informant(e) (Kvale & Brinkmann, 2010; Johannessen, et al. 2010). I dette prosjektet ble det gjennomført en form for oppsøkende intervju (Befring, 2010, s. 124), der intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass.

4.3 Datainnsamling via gruppeintervju

Gruppeintervju, eller gruppesamtale er en velegnet metode for å finne ut av ting som gjerne ikke kommuniseres direkte, men som kommer frem i interaksjonen mellom deltagerne. Ofte har grupper en del felles oppfatninger som de gjerne har dannet via en prosess fra de har møtt hverandre første gang. En gruppe kollegaer i skolen deler gjerne en kultur, med holdninger og verdier. Ved hjelp av gruppeintervju kan man oppnå mangfoldig kunnskap gjennom den kollektive ordvekslingen og gjennom samspillet mellom personene. Gruppeintervju kan være spesielt hensiktsmessig i forbindelse med vanskelige temaer som mobbing, fordi det kan

skapes en atmosfære der det er lettere å uttrykke seg i gruppen med kollegaer, enn som enkeltperson (Kvale & Brinkmann, 2010; Johannessen et al. 2010).

4.3.1 Forberedelser for behandling av personopplysninger

Prosjektplan ble godkjent høsten 2012 og det ble sendt søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om behandling av personopplysninger. NSD konkluderte 03.10.2012 med at behandlingen av personopplysninger var meldepliktig i henhold til Personopplysningsloven § 31. Personombudets vurderinger forutsatte at prosjektet skulle gjennomføres i tråd med meldeskjema og det som en ble enige om i telefonsamtale: det skal ikke fremkomme eller registreres opplysninger som kan identifisere 3. personer (i dette tilfellet mobbe, offer eller andre involverte).

Det ble sendt inn endringsmelding til NSD om endring av metode fra fokusgruppeintervju til gruppeintervju og at det ville bli brukt andre informanter i tillegg til lærere, inspektører og rektorer. Dette gjaldt informanter fra ressursteamet. NSD stilte spørsmål vedrørende gruppesammensetningen. Kunne det å samle personell i forskjellige posisjoner, for eksempel rektor og lærer i samme gruppe, være hemmende for diskusjonen? Med tanke på at Norge er et land med lav maktavstand mellom leder og underordnet, ble det enighet om at gruppesammensetning av lærere og skoleledere ikke ville by på problemer. Det ble også sendt melding inn til NSD de gangene prosjektet måtte utsettes.

4.3.2 Valg av informanter

Informantene i denne undersøkelsen er lærere og inspektører, samt rektorer fra tre skoler som har erfaring med mobbesaker der det er fattet enkeltvedtak etter Opplæringsloven § 9a-3. Den fjerde informantgruppen er et ressursteam, som hjelper skoler med å håndtere vanskelige mobbesaker. Totalt var det 14 informanter med i undersøkelsen, 6 menn og 8 kvinner. De fleste hadde over 10 års erfaring fra å jobbe i skolen, noen hadde også vært der lengre. Det viktigste kriteriet i denne sammenheng var at de hadde vært involvert i mobbehåndtering. Samtlige av informantene hadde vært involvert ved mobbesaker der det var fattet vedtak etter Opplæringsloven § 9a-3. Demografiske forhold som kjønn og alder var av liten betydning i denne sammenheng. Det viktige når man velger informanter til et gruppeintervju er å velge de informanter som kan gi den informasjonen man er ute etter (Johannessen, et al, 2010; Krueger & Casey, 2009). Hvilken stilling en informant har, og omfanget av mobbesaker

informanten har vært involvert i, vil være mer betydningsfylt i denne sammenheng. I følge Krueger & Casey (2009) må man identifisere de *informasjonsrike* informantene, i mitt tilfelle var det skolepersonell med erfaring fra konkrete mobbesaker. Valget av informantene var et pragmatisk valg (Befring, 2010, s. 96), det var ønskelig å bruke informanter som allerede var godt kjent med mobbeproblematikk og som hadde erfaring med å håndtere saker. Lærerne, inspektører og rektorer kunne også fortelle om mange andre mobbesaker de hadde vært involvert i der det ikke var fattet vedtak.

Det å intervju ressursteamet gjorde det mulig å få et utenfra perspektiv på hvordan skoler jobber med mobbing og hvilke utfordringer de møter på. Ressursteamet har arbeidet med mobbesaker ved mange skoler og har erfaringer med hvordan lærere og skoleledelsen har forholdt seg i prosessen.

For å rekruttere informanter tok jeg kontakt med en institusjon som gir rektorutdanning. Her presenterte jeg prosjektet og leverte ut informasjonsskriv. Jeg sendte også e-post til skoler og ressursteam som kunne være interessert i å delta. Videre opprettet jeg kontakt med de som var interessert i å delta i undersøkelsen og som oppfylte kriteriet om erfaring fra mobbesaker.

4.3.3 Forberedelser for intervju

Forut for intervjuene hadde jeg gjennomført et gruppeintervju med kollegaer. Dette gjorde at jeg fikk testet min egen rolle som intervjuer og intervjuteknikk. Jeg brukte lydopptaker, hørte gjennom dette, og noterte ned viktige poeng og forbedringspotensial.

Selve intervjuene ble gjennomført ved informantenes arbeidssteder. Jeg møtte opp i god tid for å gjøre forberedelser, lese gjennom notater og sjekke at båndopptaker fungerte. Jeg innledet med å fortelle litt om meg selv og undersøkelsens tema, og informerte kort om konfidensialitetsprinsippet, anonymitetsprinsippet og om muligheten for alle til å trekke seg underveis.

4.3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet i samsvar med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg gjentar dem her:

Hvorfor er mobbing et vedvarende problem i den norske skolen?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår skolepersonell begrepet og fenomenet mobbing?*
- *Hvordan undersøker skolepersonell en melding om mobbing?*
- *Hvordan går skoler frem for å få stoppet mobbing og hvilke utfordringer møter de på?*

Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide som ble utformet på bakgrunn av forskningsspørsmålene (Se vedlegg 9.1) og som gav en ramme for diskusjonen. Videre ble intervjuene tilpasset interessante temaer som kom opp underveis. Denne intervjuformen kalles gjerne et semi-strukturert intervju. Et semi-strukturert intervju gjør det mulig å endre på både spørsmål og rekkefølgen av disse underveis. Dermed kan man lede intervjuet inn mot de temaområder som viser seg som mest interessante for problemstillingen. Semi-strukturert intervju er en måte å intervju på som verken kan kalles åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2011; Befring, 2010; Johannessen, et al. 2010). I noen av intervjuene ble intervjuguiden gjennomgått suksessivt, mens det i andre intervju kom opp tema underveis som medførte at diskusjonen hoppet frem og tilbake mellom spørsmålene i intervjuguiden.

Det første temaområdet omhandlet informantenes forståelse av fenomenet fordi det syntes hensiktsmessig å starte intervjuet med å snakke generelt om forskningstemaet og ta de mer tilspissede spørsmålene og temaområdene til slutt. Det ble stilt mer spesifikke spørsmål knyttet til mobbesaker og prosessene for håndtering etter hvert. Avslutningsvis ble det avrundet og spurt om det var noe en ønsket å oppklare (Befring 2010; Krueger & Casey, 2009; Johannessen, et al. 2010).

4.3.5 Gjennomføring av intervjuene

I kvalitativ forskning og ved intervju som metode vil det viktigste måleinstrumentet være forskeren selv, dermed blir forskerens kompetanse og intervjuteknikk, samt evner og sensitivitet avgjørende for den kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2010). Som forsker forsøkte jeg å legge til rette for informantenes oppriktige svar, og viste forståelse og toleranse for det som ble sagt. Jeg oppfattet atmosfæren under intervjuene som preget av aksept og nysgjerrighet, forståelse, innlevelse og generelt et stort engasjement for tema.

For å kunne gjennomføre et godt intervju er det nødvendig å inneha god kunnskap om intervjutema. Dette er en forutsetning for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når

intervjupersonene svarer (Kvale & Brinkmann, 2010). Introduksjonsspørsmålet i samtlige intervjuer omhandlet mobbing generelt og knyttet seg til definisjonen av tema og umiddelbare assosiasjoner informantene hadde. Videre ble det forsøkt å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det ble også lagt vekt på å bruke taushet som et middel for å legge til rette for respondentens refleksjon (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 148). Det at jeg allerede hadde lest meg opp på tema gjorde at jeg hadde god forhåndskunnskap slik at det dukket opp relevante spørsmål underveis. Sammen med mine før-antagelser, var imidlertid dette også en utfordring i intervjusituasjonen, spesielt i sammenheng med dette som omhandler ledende spørsmål. Dette var noe jeg var observant overfor. Underveis måtte jeg noen ganger være bevisst naiv i min spørsmålstilling og stilte spørsmål for å få en utdyping av svar og poeng. Gjennom hele prosessen lyttet jeg interessert og bekreftende slik at informanten ble oppmuntret til å fortsette med sin fortelling (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 146). Fordi informantene hadde mye de ville snakke om ble det noen ganger nødvendig å stille spørsmål som ledet samtalen inn på sporet igjen eller for å sjekke reliabiliteten i det som ble sagt. Kvale og Brinkmann (2010) utdyper utfordringene med ledende spørsmål, men at man også kan bruke ledende spørsmål konstruktivt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 181) for å holde samtalen langs de tema forskeren ønsker svar på.

Etter hvert intervju ble det laget et refleksjonsnotat der jeg redegjorde for mitt førsteinntrykk og min opplevelse av intervjuene. Refleksjonsnotatene bærer preg av nysgjerrighet og interesse, men først og fremst preges de av mange spørsmål. Hvert av gruppeintervjuene varte halvannen time. Intervjuene ble tatt opp på lydfil og ble videre transkribert.

4.3.6 Transkripsjon

De fleste transkripsjoner ble påbegynt kort tid etter intervjuene, men de ble liggende en stund før de ble ferdigstilt. Det er i stor grad foretatt ordrette transkripsjoner, enkelte steder har det vært nødvendig å skrive dem om og samtidig beholde meningsinnholdet, for å sikre anonymiteten og konfidensialiteten til informanter, tilhørende skoler og tredje-personer. Jeg har streket under ord som er uttalt med trykk og har sørget for at mening bevares ved å sette inn oppklarende kommentarer i parentes. Kun i de situasjoner hvor informantene har vært nølende har jeg tatt med lyder som «eh» og registrert pauser med punktum. De fleste

informantene snakket lett og kom med fyldige svar og fortellinger, det var sjelden de var nølende. Lydkvaliteten på opptakene har vært av god kvalitet.

4.4 Analyse

Analyse av kvalitative data fra intervju foregår vanligvis over flere trinn (Befring, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010; Johannessen, et al. 2010). I hovedtrekk dreier det seg om en strukturering og fortetting av data og videre kategorisering som gjør det mulig å finne mønstre i datamaterialet. Først beskriver intervjupersonene sine erfaringer under intervjuene. Analysearbeidet kan foregå allerede under intervjuet og videre i transkripsjonsprosessen ved at det konstrueres forståelse og kategorier i intervjuerens hode. Jeg opplevde selv at strukturen på intervjuguiden dannet et rammeverk som videre lettet arbeidet med å strukturere og kategorisere, og at analysearbeidet pågikk i tankene mine allerede på dette stadiet. Man kan også si at de valg en tar forut for intervjuene, som valg av tema og forskningsspørsmål danner et rammeverk og et utgangspunkt for kategoriseringer. En annen ting som viser at analysearbeidet også pågår under intervjuet er at intervjueren foretar fortetninger og fortolkninger av det informantene sier og kan spørre om fortolkningen er riktig. I intervjuene stilte jeg ofte spørsmål om jeg hadde oppfattet riktig. Da kunne informantene avkrefte eller bekrefte og forklare nærmere (Kvale & Brinkmann, 2010).

For å gjøre opplysningene som fremkommer tilgjengelige må intervjuene tas opp med båndopptaker og videre transkriberes. Det transkriberte materialet bestod, for mitt vedkommende, av omtrent 50 sider med tekst. For å analysere materialet videre var det nødvendig å fortette og strukturere teksten. For å klare dette ble det nødvendig å lese gjennom tekstene flere ganger for å få en oversikt og helhetlig forståelse av det informantene hadde fortalt. Jeg valgte å dele teksten opp i tekst stykker og plassere dem under temaområder, forskningsspørsmål og intervju spørsmålene slik de var organisert i intervjuguiden. Teksten ble videre fortettet ved at teksten ble skrevet om til mindre enheter, samtidig som at meningsinnholdet ble bevart (Se eksempel i vedlegg 9.2).

I dette arbeidet prøvde jeg å finne kategorier og sub-kategorier og sørget for at tekstens meningsinnhold ble bevart ved kondenseringen til mindre tekstmengder. Jeg hørte også gjennom lydopptakene flere ganger og noterte stikkord og egne fortolkninger. Transkripsjonene fra hvert intervju fikk et eget ark i excel. Først ble transkripsjonene fra intervjuene med skolene fortettet og kategorisert og tillagt mening. For å sjekke ut egen

forståelse og for å få et annet perspektiv på hvordan skoler håndtere mobbing valgte jeg å intervjuere ressursteamet. Jeg fikk en bekreftelse eller avkreftelse på mine tolkninger av intervjuene med skolene. Dette ble en slags kvalitetssikring på linje med gjenintervjuing (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuene av ressursteamet ble også strukturert, fortettet og kategorisert.

Videre ble den kategoriserte teksten lagt inn under de respektive forskningsspørsmål i et tekstdokument. Her jobbet jeg videre med å fortette, strukturere og kategorisere teksten og dannet meg en mening om innholdet, i tilknytning til det teoretiske rammeverket som forelå som tidligere forskning på temaet. Resultatet av denne prosessen presenteres i funnkapittelet.

Analysen ble gjennomført som en klassisk innholdsanalyse (Befring, 2010). Det interessante var først og fremst det bokstavelige innholdet i det som informantene fortalte om, i noen sammenhenger bar analysen preg av å være kritisk diskursiv ved at måten informantene snakket om tema, eller språket som ble brukt, kunne bety noe mer enn det rent bokstavelige, men analysen var i hovedsak preget av å være en innholdsanalyse. Tekstene ble fortettet og kategorisert i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avsnitt ble satt inn i tabeller og ble videre fortettet, kategorisert og fortolket.

4.5 Etikk

Selv om etikk blir behandlet i metode-kapittelet betyr ikke det at temaet begrenses til undersøkelsens metodikk. Etikk skal normalt sett være et integrert element ved alle stadiene i en undersøkelse (Befring, 2010). «Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80).

Allerede i den første fasen, der jeg skulle bestemme tema, dukket det opp etiske aspekter med hensyn til undersøkelsens formål og om kunnskapen som skulle søkes kunne bidra med forbedring av den menneskelige situasjon (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80). «Formålet med en intervjuundersøkelse bør ikke bare diskuteres med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, men også med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80).

Temaet mobbing er et tema som har alvorlige implikasjoner både for dem som utsettes for det, deres pårørende og dem som får ansvaret for håndtering, samt andre som blir indirekte involvert. I følge Befring (2010), samt Kvale og Brinkmann (2010), skal samfunnsforskningen tjene vitenskapelige og menneskelige interesser. Mobbing kan sees på

som et alvorlig samfunnsproblem og det å oppnå kunnskap om fenomenet kan videre ha praktiske implikasjoner, kunnskap om fenomenet kan bidra til forbedring for mange mennesker. Denne undersøkelsen gjennomføres med det formål å oppnå og bidra med kunnskap som kan effektivisere arbeidet med å håndtere mobbing.

Informantene skal informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i forskningsdesignet, dessuten skal de få kjennskap til eventuelle fordeler og ulemper som følger deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2010; Befring, 2010). Å gi informert samtykke innebærer også at en informerer om muligheten til å trekke seg underveis i intervjuet, slik sikrer man at informantene deltar frivillig. Det ble utformet et skriv med informasjon om undersøkelsen som deltagerne fikk lese i forkant av intervjuet (Se vedlegg 9.4). Her kunne informantene signere på at informasjonen var mottatt og at de ønsket å delta. Forut for intervjuing informerte jeg kort om forskningsprosjektet, at jeg hadde fått samtykke fra NSD, jeg informerte om undersøkelsens formål, om at alle hadde muligheten til å trekke seg når som helst uten å begrunne hvorfor og om hvordan intervjuet var planlagt å forløpe. I tillegg forsikret jeg deltagerne om at opptakene ville bli oppbevart i safe, at all informasjon skulle anonymiseres og at alle opptak ville bli slettet så snart datamaterialet var transkribert.

I enkelte intervju ble håndteringen av faktiske mobbesaker diskutert, det ble aldri nevnt navn på tredjepersoner, elever og andre personer som var involvert. Personer som for eksempel et mobbeoffer, en mobber eller deres foreldre, ble tillagt diverse koder slik at man kunne skille mellom dem i samtalen. I transkripsjonen er hendelsesforløp, beskrivelser, situasjoner og personbeskrivelser endret for å unngå at sakene skal kunne gjenkjennes. Både informantene og tredjepersoner som det ble fortalt om, ble behandlet med stor respekt både under intervjusituasjonen og i undersøkelsens videre arbeid.

Jeg måtte også på forhånd tenke gjennom hvordan deltagerne ville oppleve intervjusituasjonen og hvorvidt de ville kunne oppleve stress eller forlegenhet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 81). Det er mitt inntrykk at intervjupersonene hadde det bra under intervjuene, og at det var positivt for dem å få fortelle om de vanskelige mobbesakene de hadde jobbet med. Dessuten var det flere som uttrykte at de i løpet av intervjuet fikk betydningsfull ny innsikt i temaområdene (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 142).

Konfidensialitetshensynet måtte også vurderes i arbeidet med transkribering og jeg måtte forsikre meg om at transkripsjonen kom til uttrykk på en lojal måte (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 81), derfor er intervjuene skrevet ned ordrett (med unntak av persongjenkjennende og situasjonsgjenkjennende beskrivelser). Dette fungerte fint i og med at

jeg hadde å gjøre med voksne informanter med et klart språk. Ved enkelte tilfeller ble uttrykk som «ikke-sant!» og oppstykkede setninger ordnet på, for å ivareta meningsinnholdet og for å gjøre transkripsjonsteksten klarere. Tenkepauser eller stillhet ble registrert med punktumprikker. Det var sjelden pauser i diskusjonene.

Det stilles store krav til forskerens integritet og sensitivitet i kvalitativ forskning (Befring, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har i analysen vært spesielt forsiktig og kritisk til egen fortolkning av datamateriale og har hatt fokus på at objektivitetsidealet ikke bare er et ideal i kvantitativ metode, men også et ideal i kvalitativ metode, om enn på en litt annen måte. Jeg har bestrebet det som Kvale og Brinkmann (2010, s. 246) kaller *refleksiv-objektivitet*, det vil si å reflektere over egne bidrag i kunnskapsproduksjonen. Man kan ikke fortolke et datamateriale fritt uten noen form for struktur. Derfor har jeg hatt en innstilling der jeg har vært nøye med å bevare den opprinnelige meningen med teksten uten å ilegge andre fortolkninger mer enn det som kan gjøres på bakgrunn av teori eller andre undersøkelser. I tillegg er det å redegjøre for egen forforståelse og ha et bevisst forhold til eventuelle fordommer naturligvis idealer i denne sammenheng.

I kvalitativ forskning er reliabilitet og validitet i stor grad avhengig av forskeren, i kvalitativ forskning er forskeren instrumentet. Det innebærer at kvaliteten på forskningen avhenger av forskerens kompetanse og metodiske dyktighet, samt evner, følsomhet og kunnskaper (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 101). Det er kontinuerlig i løpet av undersøkelsen blitt reflektert over krav til reliabilitet og validitet, som i stor grad er tilknyttet meg som forsker, noe som igjen innebærer evnen til selvrefleksjon og meta-tenkning.

Jeg har reflektert over eventuelle konsekvenser offentliggjøring av resultater kan ha for intervjupersonene. Fokuset i denne undersøkelsen har vært på spesielle problemområder tilknyttet mobbehåndtering og denne rapporten kan virke svært nedslående for personell som jobber i skolen. Funnene mine gir en pekepinn på aspekt ved mobbing og mobbehåndtering som kan gjøre mobbehåndtering vanskelig. Det kan imidlertid være skolepersonell som opplever mestring og trygghet i forbindelse med mobbehåndtering, og som klarer å håndtere mobbing på en hensiktsmessig måte, men dette har ikke vært i fokus i denne sammenheng.

Etiske prosedyrer og betraktninger har vært viktig å overholde gjennom hele prosessen. Etikk i forbindelse med forskning handler i stor grad om å være vitenskapelig redelig, noe som innebærer at man er i stand til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet (Befring, 2010). Dette er idealer som jeg har forsøkt å leve opp til.

5 Funn

I dette kapittelet blir det redegjort for funnene som fremkom under den analytiske prosessen der det skriftlige datamaterialet ble fortettet og kategorisert. Funnene baseres på hva informantene har beskrevet under intervjuet og videre mine fortolkningen av dette.

5.1 Overordnet førsteinntrykk

Informantene som har deltatt i denne undersøkelsen har gode intensjoner og ønsker at alle elever skal ha en god skolegang, samtidig er inntrykket at skolen ikke har kompetansen som er nødvendig, ikke gode nok rutiner og at de mangler verktøy til å kunne håndtere mobbing på en hensiktsmessig måte.

I presentasjonen av funnene brukes bestemte koder for å skille mellom informantene fra de forskjellige skolene og fra ressursteamet i dette mønsteret:

Informanter Skole 1	Informanter Skole 2	Informanter Skole 3	Ressursteam (RT)
Rektor: 1R	Rektor: 2R	Rektor: 3R	Intervju 1:
Inspektør: 1I	Lærer nr. 1: 2L1	Inspektør: 3I	1RT1 og 1RT2
Lærer: 1L	Lærer nr. 2: 2L2	Lærer nr. 1: 3L1	Intervju 2:
		Lærer nr. 2: 3L2	2RT1 og 2RT2

To mobbesaker som det fortelles om, blir benyttet som erfaringsgrunnlag. Det refereres til sakene i fremstillingen av funnene. Her kommer et kort resyme av sakene for at en lettere skal kunne forstå hva det henvises til.

Sak ved skole 1: «Den åpenlyse mobbesaken». En elev i sjette klasse ble mobbet på en direkte fysisk og åpenlys måte. Foreldrene oppdaget mobbingen og meldte fra til skolen, som fattet enkeltvedtak. Skolen hadde god dokumentasjon på mobbehandlingene. Det viste seg at mobbingen hadde pågått i flere år og at skolen trodde de hadde fått satt en stopper for mobbingen tidligere. Offeret var svært preget av mobbingen. Mobberen fortsatte å krenke offeret til og med overgangen til ungdomskolen. Skolen prøvde uten hell å få slutt på mobbingen. Foreldrene til mobber var ikke samarbeidsvillige.

Sak ved skole 2: «Den forvirrende mobbesaken». En elev i femte klasse følte seg mobbet. Eleven hadde flere psykosomatiske symptomer på mobbing. Foreldrene meldte fra til skolen og skolen fattet vedtak. Saken var preget av indirekte og skjult mobbing og det at

pendelen svingte hele tiden. Skolen klarte aldri å bli helt sikre på hvem som var offer og hvem som var mobber. Det kunne se ut som om det påståtte offer også mobbet, og det kunne av og til virke som om den de trodde var mobberen, også var et offer. Det fremkom at en tredje elev brukte proaktiv-aggresjon og styrte på i kulissene. Skolen prøvde å forbedre situasjonen og satte i verk mange tiltak for å bedre elevenes psykososiale miljø. De klarte likevel ikke å skape et godt psykososialt miljø for eleven. Offeret valgte å bytte skole. Foreldrene til de involverte elevene var i utgangspunktet i konflikt og det var vanskelig å få til et godt samarbeid mellom dem.

5.1.1 Skolene

Vi ser jo alle disse artiklene om folk som står frem som har blitt mobbet tidligere og har hatt det skikkelig fælt. Der står det gjerne at «skolen gjorde ingenting». Men da tenker jeg at det stemmer nok helt sikkert ikke, skolen har sikkert gjort en masse, men skolen er sikkert bare rådvill. Jeg tenker ut ifra egne erfaringer. Vi gjør veldig mye, men det er ikke sikkert at folk ser det og det er ikke alltid vi får det til å fungere som vi hadde tenkt. (Rektor 2R)

I intervjuene fortalte skolene om hvordan de generelt har jobbet forebyggende mot mobbing, hvilke anti-mobbeprogram de har etablert og hvordan de har håndtert spesifikke saker. De fortalte om alt fra små konflikter som løses i det daglige til svært kompliserte og vanskelige saker. To av disse sakene er det redegjort for ovenfor. Informantene ved skole 3 sa at de har fått inn flere meldinger om mobbing, der de gjennom undersøkelser har kommet frem til at det ikke dreier seg om mobbing. De har ved flere anledninger kommet frem til at det er snakk om en konflikt mellom to likeverdige parter. Skolen kan fortelle om mange utfordringer knyttet til foreldre som går til angrep mot skolen ved slike saker.

5.1.2 Ressursteamet

Ressursteamet jobber i stor grad med å hjelpe skoler i og rundt kommunene med å håndtere atferdsproblemer hos elever og brukes som en ekstern ressurs i forbindelse med håndtering av mobbing. Ressursteamet ble intervjuet i etterkant av skoleintervjuene, to ganger, med et halvt års mellomrom. I løpet av dette halvåret hadde teamet gjennomgått flere kurs i blant annet Zero-programmet og kartleggingsverktøyet Innblikk. De hadde dermed opparbeidet seg en del praktisk erfaring med å avdekke og kartlegge mobbing ved hjelp av kartleggingsverktøyet.

Ressursteamet kom med sitt perspektiv og fortalte hvordan de oppfatter at skoler håndterer mobbing.

I de følgende har jeg organisert funnene etter de tre forskningsspørsmålene:

- *Hvordan forstår skolepersonell begrepet og fenomenet mobbing?*
- *Hvordan undersøker skolepersonell en melding om mobbing?*
- *Hvordan går skoler frem for å få stoppet mobbing og hvilke utfordringer møter de på?*

5.2 Hvordan forstår skolepersonell begrepet og fenomenet mobbing?

Hvilken forståelse personalet ved en skole har av begrepet og fenomenet mobbing vil spille en stor rolle i sammenheng med håndtering. Hvis en skal kunne håndtere mobbing på en god måte må en nødvendigvis vite hva som ligger i definisjonen, og en må kunne se og forstå mobbebehandlinger, også de skjulte. Samtidig vil det være kritisk viktig å ha en viss forståelse for typiske psykosomatiske symptomer på mobbing. Symptomene som en elev viser kan være en indikasjon på mobbing.

5.2.1 Definisjonen samt skillet mellom mobbing og konflikt

Under intervjuene ble det klart at det kan variere hvordan skolepersonell forstår mobbing som fenomen og hvilke tanker de har om hvordan mobbing best kan håndteres. Selv om informantene kan ramse opp definisjonen, viser de i varierende grad en god forståelse for temaet. Ressursteamet oppfatter at skolene de har samarbeidet med kjenner godt til definisjonen, men mener forståelsen for fenomenet generelt, i stor grad avhenger av hvilken skole de jobber på og hvor stor interesse ledelsen har for temaet.

Definisjonen brukes som et rammeverk når skolen skal undersøke en melding om mobbing og prøve å finne ut om noe er mobbing eller om det er en konflikt med to likeverdige parter. Den brukes også som referanse når skolen skal forklare grunnlaget for sine konklusjoner om mobbing eller konflikt til foreldrepertene. En av informantene mener imidlertid at definisjonen ikke er spesifikk nok i å tydeliggjøre skillet mellom mobbing og konflikt.

Flere av informantene presiserer at det er viktig å ikke feildefinere mobbing som konflikt, i og med at konflikter håndteres på en annen måte enn mobbing. Ved konflikter vil det være et mer balansert styrkeforhold. Ved mobbing er det et offer som har vanskelig for å

forsvare seg, som må ivaretas, noe som ikke vil være i fokus om noe blir definert som en konflikt. Ved konflikter vil gjerne begge parter gjøres ansvarlig.

«En av de mest utfordrende delene av alt det som har med mobbing å gjøre, det er å finne ut av om noe er en mobbesak eller konflikt. Det er kanskje den største utfordringen vi har i forhold til dette temaet» (Rektor 1R).

Samtlige av informantene opplever det som vanskelig å gjøre et skille mellom mobbing og konflikt.

RT forteller at enkelte skoler kan konkludere med at det som foreldre melder inn som en mobbesak er en konflikt mellom to likeverdige parter. Når skolen konkluderer i henhold til definisjonen på mobbing, så kan skolen og foreldrene være uenige. Det er likevel skolen som har definisjonsmakten (Husveg, 2012). Det blir da opp til foreldrene om de vil klage saken inn til aktuell fylkesmann. Skolen og foreldre kan ha motstridende oppfatninger om det foregår mobbing eller ikke. Foreldrene opplever gjerne eget barn som svært nedbrutt, mens skolen kan ha inntrykk av at eleven har det bra på skolen. «Skolen kan fort gripe det an som en konflikt, og det er nesten ingenting som er mer provoserende for foreldrene» (Informant 2RT1).

For at noe skal defineres som konflikt er et viktig kriterium at styrkeforholdet mellom partene er likt (Einarsen & Pedersen, 2007). Men hvordan kan en vite om styrkeforholdet mellom elevene er likt eller ikke?

5.2.2 Ubalanse i styrkeforholdet

Det fortelles om flere saker ved den ene skolen der meldinger om mobbing er undersøkt og det er konkludert med at det ikke var mobbing som foregikk på bakgrunn av at styrkeforholdet mellom partene så ut til å være jevnt. Informantene oppfatter det som vanskelig å finne ut om styrkeforholdet er jevnt eller ikke, siden partene ofte er like gamle, har omtrent samme størrelse og ellers ser ut til å være like sterke. Dermed er meldinger om mobbing blitt behandlet som konflikter. Informantenes beretninger kan signalisere at det å konkludere med ikke-mobbing feilaktig oppfattes som det å lukke en sak. Men om elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljø ikke er positivt, skal tiltak likevel iverksettes, uavhengig om konklusjonene er mobbing eller ikke (Opplæringsloven, 1989; UDIR, 2010:2).

I «den åpenlyse mobbesaken» var det snakk om åpenlys og direkte mobbing, og et preget offer, noe som gjorde det enklere å forstå styrkeforholdet. Offeret kunne fortelle om grove krenkelser som medelever kunne bekrefte. Eleven som ble definert som mobber

rettferdiggjorde, legitimerede og bagatelliserte egne handlinger, og viste verken anger eller empati.

5.2.3 Skjult mobbing

Når du ikke *ser* det, en skulder som så vidt dunker borti, et blikk, en himling, det er selvfølgelig ikke meningen at jeg som lærer skal *se* det. Dermed er det så utrolig vanskelig å finne ut av det, det er så skjult. (Lærer 2L1)

Det at mye mobbing foregår skjult eller tilslørt kan også forklare hvorfor det er så vanskelig å forstå hva som foregår, hvem som sitter med makten og hvem som føler avmakt. Det kan være at skolen ikke klarer å fange noen av de negative mobbehandlingene, men at en elev likevel er alvorlig mobbet (Flack, 2011). Under intervjuene ble det fortalt om mobbing som hadde foregått over flere år. «Da det gikk opp for oss at denne eleven antageligvis hadde vært utsatt for dette i flere år, kanskje så langt tilbake som til andre klasse, da gikk det kaldt nedover ryggen på meg» (Informant 1I). Sitatet belyser det at mobbingen kan ha foregått som skjult mobbing i flere år uten at skolen har forstått dette.

Informantene har mange erfaringer å fortelle om knyttet til problematikken rundt skjult mobbing. De opplever at det er svært vanskelig å få en oversikt over hva som foregår når de ikke kan se mobbingen med det blotte øyet. I forbindelse med «den forvirrende saken» var det få tydelige tegn på mobbing, alt foregikk i det skjulte. Det var gjerne ikke skjult slik at en ikke skulle kunne *se* det, men mobbingen var designet slik at en ikke skulle *forstå* det.

Det er så fryktelig vanskelig når alt foregår så skjult, himling bak ryggen og videre, det er umulig for oss å se det. Det er jo mye lettere hvis du kan rive to gutter som sloss, fra hverandre, men dette her er jo helt umulig å finne ut av. (Informant 2L1)

Ressursteamet opplever at skolepersonell selv ofte mener de har en god oversikt over elevene og det som skjer gjennom en skoledag, men at foreldre er uenige i dette. Selv om skolepersonell er tilstede i friminutt og i mange forskjellige situasjoner i skolen, er det ikke nødvendigvis sånn at de klarer å få med seg alt som skjer, siden mye foregår som skjult mobbing. Og når foreldre får høre om alt det vonde barnet har opplevd på skolen, i stor kontrast til det personalet beskriver, kan dette gi et grunnlag for konflikter mellom skolen og foreldre.

5.2.4 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon er en relativt skjult form for aggresjon, og det kan være svært vanskelig å finne opphavspersonen til de negative handlingene som utføres. Typiske handlinger for utøvelse av denne aggresjonsformen er utestenging, ryktespredning og maktdominans som ofte ledsages mobbing. Ved for eksempel å utestenge andre kan eleven selv oppnå tilhørighet og makt. Elever med denne tendensen kan stimuleres av det å ydmyke andre og selv oppnå makt. Håndtering av elever med denne adferden stiller krav til høy kompetanse på problematikken, ellers kan en risikere at en gjør feilvurderinger som kan få alvorlige konsekvenser (Roland, 2011; Dale, 2011). Lærere kan for eksempel bli villedet til å anklage andre elever for negative handlinger eller læreren kan selv bli trakassert.

Som nevnt var det en tredjeperson involvert i «den forvirrende saken». Denne tredjepersonen konstruerte situasjoner slik at det så ut som om det var en annen part som var skyldig. Han kunne for eksempel sende meldinger fra den påståtte mobberen sin telefon, slik at offeret trodde meldingen kom fra denne. Denne manipulerende atferden kan være et tegn på at eleven er drevet av proaktiv aggresjon, som nevnt, en type instrumentell atferd som utføres med et mål om makt og tilhørighet (Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2011; Roland, 2014).

I intervjuene fortelles det også om andre saker som ser ut til involvere elever med proaktiv aggresjon. Et eksempel er en sak der skolen hadde konkludert med det motsatte av hva RT kom frem til gjennom sin kartlegging. Læreren i denne saken hadde mye omsorg for eleven som skulle vise seg å være en notorisk mobber. Eleven drev med splitt og hersk av vennsksapsrelasjoner, men det skjønnte ikke læreren. I etterkant sier læreren i et intervju med RT: «Jeg så bare det sårbare offeret, syns bare synd på henne. Jeg så ikke den makten hun hadde og gav henne ekstra mye oppmerksomhet». Etter at RT hadde gjennomført Innblikkundersøkelsen fikk læreren en ny forståelse for hva denne eleven holdt på med. Læreren begynte etter hvert å *se og forstå* situasjonene der eleven brukte manipulasjon og makt. «Det var veldig overaskende for denne læreren at hærføreren for mobbingen faktisk var denne eleven som læreren så veldig mye positivt i» (2RT1).

Dette viser hvordan en lærer feilaktig har oppfattet en mobber som sårbar og uskyldig, mens ressursteamets strukturerte og objektive kartlegging klart indikerte at denne eleven drev med omfattende mobbing av andre. Saken belyser også at elever som denne, som bruker proaktiv aggresjon, kan bruke læreren som et middel i sine instrumentelle handlinger for å oppnå makt. I saker der elever med proaktiv aggresjon er pådrivere for mobbing, kan en lærer bli villedet til å oppfatte mobberen som en ikke-mobber.

5.2.5 Provoserende ofre

Barn som blir utsatt for påkjenningene som følger av mobbing kan reagere på ulike måter. Noen barn trekker seg tilbake, blir stille, står alene, uttrykker engstelse og tar lett til tårene, mens andre elever kan reagere med sinne, frustrasjon, og kan gå til angrep og generelt skape mye uro rundt seg. Disse elevene er også gjerne mislikt av læreren sin (Olweus, 2005). Hvordan et barn reagerer på krenkelser kan dermed ha betydning for skolepersonells oppfatninger av om noe er mobbing eller ikke. Det kan virke som et paradoks at elever som fremstår som provoserende og voldelige kan være mobbeoffer. 2RT1 kan fortelle om en sak der skolen etter melding om mobbing fra bekymrede foreldre hadde konkludert med at det ikke var snakk om mobbing. Offeret i denne saken hadde en utagerende mestringsstil, antageligvis som resultat av mobbingen, men skolen klarte ikke å se på denne eleven som mobbeoffer. De hadde ikke gjort noen undersøkelse forut for konklusjonen for det var for dem helt opplagt at denne eleven ikke var et mobbeoffer. RT gjennomførte en objektiv undersøkelse og brukte Innblikk metoden. Den viste klart at eleven var et offer og offerets foreldre fikk endelig medhold. Skolen hadde ikke undersøkt denne elevens læringsmiljø slik de er forpliktet til i opplæringsloven, de hadde heller ikke fattet vedtak slik de skal gjøre ved melding om mobbing, fordi de i utgangspunktet «visste» at eleven ikke ble mobbet.

Det kan tenkes at enkelte elever som har vært utsatt for mobbing som et resultat av dette ha fått en reaktiv aggressiv adferd, det at en som en konsekvens av mobbing blir frustrert, rastløs og aggressiv.

Ofte kan det være et barn som er så kvalm at det kaster opp og griner hver morgen fordi han/hun ikke orker å gå på skolen, men så kan skolen oppleve denne eleven som veldig frekk og negativ, og de gjør seg opp en mening om den eleven som destruktiv overfor andre, mens han/hun egentlig har en sånn fremtoning for å overleve. (Informant 1RT2)

Informant 2RT2 hevder at det knytter seg spesielle utfordringer til mobbesaker der offeret som et resultat av krenkelser over tid har en provoserende tilnærming. I slike tilfeller kan skolepersonell være forutinntatte og ha vanskelig for å tro at offeret faktisk er et offer. Provoserende ofre kan medføre at en må ta et oppgjør med forutinntatte holdninger og myter om mobbeofre som sarte, stille og passive (Olweus, 2005, s. 35). En mobber kan også bruke offerets provokasjoner for å argumentere for sin egen uskyld, mens det egentlig er mobbers handlinger som har fremprovosert offerets utbrudd. Det er ikke uvanlig at traumatiske

opplevelser, som mobbing, gir seg utslag i denne typen reaktiv aggressive atferd (Roland, (P.), 2011; Roland, E. & Idsøe, 2001).

5.2.6 Lærernes ømfintlighet overfor offers psykosomatiske symptomer

Enkelte lærere kan bagatellisere eller overse viktige indikatorer på at det foregår mobbing. Hvis for eksempel en elev er bekymret, har mye hodepine og vondt i magen kan dette være et symptom på mobbing. Der skolen har forsøkt å håndtere mobbing vil det være av betydning at skolepersonell er ekstra varsomme overfor det tidligere offerets utfordringer og mulige reaksjoner. Informant 1RT2 forteller om en situasjon der en lærer viste liten forståelse for et mobbeoffers etterfølgende problemer. Situasjonen var tøff for mobbeofferet selv etter at mobbingen hadde stoppet opp. Læreren forstod ikke at offeret hadde angst og var redd for at mobbingen skulle gjenoppstå, læreren opplevde at det ikke skjedde mobbebehandlinger lengre og kunne ikke forstå hvorfor denne eleven slet. Konsekvensen av mobbing kan være langvarige og til tider svært alvorlige. PTSS, depresjon og angst er vanlige ettervirkninger (Roland og Idsøe, 2011). Det er dermed viktig at lærere har forståelse for at eleven kan ha problemer i lang tid etter en mobbesak, selv om mobbingen i seg selv har stoppet opp.

Lærer 2L2 forteller om eleven i femte klasse og at denne var svært bekymret av natur, at han var redd for ting, hadde vannskrekk, mye vondt i magen og i hodet. Personalet ved denne skolen var veldig usikre på om denne eleven var et mobbeoffer slik foreldrene antydte. Det er mulig at han har fått disse plagene som en følge av mange år med mobbing. Det kan dermed stilles spørsmål ved lærerens tolkning av elevens psykosomatiske symptomer. I stedet for å tolke dette som en naturlig følge av mobbingen som de sier har pågått i flere år, så uttrykker denne læreren at eleven var bekymret av natur. Dette kan indikere at læreren mangler kunnskap om at dette er typiske symptomer hos mobbeofre.

5.2.7 Oppsummert: skolepersonells forståelse for begrepet og fenomenet

Samtlige informanter i denne undersøkelsen kjenner til definisjonen på mobbing og bruker den aktivt i arbeidet med håndtering av mobbing. Det knyttes imidlertid en del utfordringer til den praktiske anvendelsen av definisjonen. Det er svært vanskelig, noen ganger umulig, å avdekke mobbingen og få et klart bilde av styrkeforholdet mellom partene og hvem som mobber hvem. Det er også svært vanskelig å finne hva som foregår fordi mye av mobbingen foregår i det skjulte, og likeledes er det vanskelig å avgjøre om de negative handlingene

foregår over tid. Selv om informantene også vet mye om fenomenet er det noen faktorer som ser ut til å skape frustrasjon og forvirring for skolepersonell som prøver å avdekke og håndtere mobbingen. Funnene mine antyder at dette i stor grad handler om provoserende ofre og det at mobbing ofte er designet slik at det ikke skal oppdages. Et eksempel er elever med proaktiv aggresjon som mobber og som kan villedes slik at de får et feilaktig inntrykk av mobbingen og hvem som er involvert.

Disse funnene kan på ingen måte generaliseres, men kan gi signaler om at skolepersonell vil trenge kunnskap utover det som ligger i definisjonen for å kunne håndtere mobbing. Fenomenet mobbing er komplekst og nødvendig kompetanse vil innebære kunnskap om skjult mobbing, proaktiv aggresjon samt tegn og symptomer hos offer.

5.3 Hvordan undersøker skolepersonell en melding om mobbing?

Skolen er forpliktet av Opplæringsloven til å undersøke en melding om mobbing, dette skal sikre at en melding om brudd på Opplæringsloven blir fulgt opp og ikke blir tilsidesatt. Det blir da opp til skolen selv å «etterforske» saken. Men først må mobbingen oppdages og meldes. I følge undersøkelsene som det er redegjort for i kapittel 2, er det mange elever som ikke melder fra om mobbing. I følge undersøkelsene velger mange mobbeofre å holde det for seg selv, de er redd for at det å fortelle om mobbingen kan gjøre situasjonen enda verre. Dermed blir det viktig at skolepersonell selv kan oppdage elevene som blir mobbet, og at de videre sørger for å få satt en stopper for mobbingen.

5.3.1 Å oppdage mobbing

Sakene som informantene beskriver har stort sett startet med at foreldre tar kontakt med skolen fordi de opplever at deres barn blir mobbet. Informantene har lite erfaring med at mobbing oppdages og tas tak i, av andre voksne i skolen.

Jeg har til gode å høre at skolen sier at «her foregår det mobbing så vi må ringe foreldrene». Det er en av de tingene vi har diskutert mye, det at mobbesaker starter med at foreldrene tar kontakt. Jeg skulle ønske det var en lavere terskel for at foreldrene kunne gjøre dette, vi er veldig glad for at de gjør det, men samtidig blir jeg bekymret for at ikke skolen har oppdaget mobbingen selv. Jeg lurer på hvorfor det er sånn? Handler dette om manglende kompetanse, eller mangel på ressurser? Er det motvilje mot å se det? Eller blir det ikke sett på grunn av tidspress? (Informant 1RT1)

Det fortelles imidlertid også om en sak som ble oppdaget av personell ved skolen, nærmere bestemt av en student som var under opplæring. Han merket at andre elever avskydde en enkeltelev.

5.3.2 Fattning av vedtak og handlingsplikten

RT oppfatter at de skolene de kjenner til er usikre på når det skal fattes vedtak og på hvilket grunnlag. Skal en fatte vedtak straks hvis en får melding om en mobbesak, eller skal en først sjekke ut saken? I Opplæringsloven (1989) står det at «dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova» (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3). Skolen trenger ikke fatte enkeltvedtak om ikke foreldrene ber om det. Dette kan skape forvirring. I følge Welstad og Warp (2011) ser det også ut til at skoler, men også foreldre, ofte vegrer seg mot å fatte enkeltvedtak. Det oppleves av mange som konfliktopptrappende.

Informant 1L og 1I hevder med rette at alle elever som opplever seg mobbet skal bli hørt og bli tatt på alvor. Det er elevens subjektive opplevelse som er det avgjørende. Hvis eleven føler seg mobbet er skolen pliktig til å ta tak i det. Dette er noe personell ved de tre skolene er bevisst på. «Du kan ikke vite om det er mobbing eller ikke, men definisjonsmakten skal ligge hos den som føler seg krenket, for du vet ikke hvor stor krenkelsen egentlig er» (Rektor 2R).

Mobbing er brudd på elevens rett til et godt psykososialt læringsmiljø og om skolen får en henvendelse, eller selv oppdager mobbing, har de etter Opplæringsloven § 9a-3 en handlingsplikt. De skal undersøke saken nærmere og eventuelt sette inn tiltak for å opprettholde elevens rett til et trygt og helsefremmende læringsmiljø. Verken Opplæringsloven (1989) eller rundskrivet (UDIR, 2010:2) sier konkret hvordan skolen skal undersøke, det er opp til skolen selv. 2RT1 opplever at skolen har problemer knyttet til undersøkelsesplikten. De skal etter loven undersøke en melding om mobbing, men det er ikke presisert hva som skal undersøkes og hvordan.

Alle de tre skolene jeg intervjuet fortalte at de ved melding om mobbing, setter i gang å observere og at de har samtaler med dem som de tror er involvert. Det ble imidlertid aldri snakket om verken kompetansen til de som observerer og intervjuer, eller objektiviteten i dette.

5.3.3 Observasjon av mobbing

Fra min praktiske erfaring ser jeg at det er ganske vanlig at mye av mobbingen ikke blir oppdaget og fulgt opp av skolen. Det er faktisk en typisk utfordring for lærerne å kunne se hva som foregår mellom elevene. De må ofte gjøre en ekstra innsats for å fange opp mobbing, sier stipendiat Tove Flack ved Universitetet i Stavanger til VG⁹.

Hva skolepersonell mener når de sier at de går i gang med observasjon er et viktig spørsmål. Betyr dette at de går i gang med en systematisk og objektiv kartlegging? Betyr dette at de er observant? Eller betyr dette at de står ute i skolegården og ser på visse elever?

RT forteller om skoler som viser liten forståelse for hva observasjon er og de stiller spørsmål ved skolens generelle observasjonskompetanse. De lurer på om hver enkelt skole har personell som har observasjonskompetanse. "De sier til oss at de skal observere, men vi diskuterer ikke hva observasjon egentlig er, vi diskuterer ingenting angående objektiviteten i observasjon" (2RT1).

Som det er pekt på overfor er det ofte vanskelig for det blotte øyet å *se* mobbing fordi mye mobbing foregår skjult og bare kan avdekkes om en kan *forstå* det som foregår «mellom linjene» og eventuelt pro-aktivt aggressive handlinger. For å kunne få tak i dette må en ha kompetanse i både mobbing, observasjon og atferd, en må kunne analysere meningen bak det som fremkommer direkte.

1RT2 forteller videre om utfordringer knyttet til observasjon, hvis for eksempel elevene føler at de blir observert vil de automatisk skjule mobbehandlingene noe som gjør det enda vanskeligere å avdekke, som det er redegjort for tidligere. Observasjon er også ressurskrevende. 1RT2 har hørt om skoler som bruker studenter til å gjennomføre observasjoner i og med at skolen selv ikke har tilstrekkelig med personell tilgjengelig. I tillegg peker de på at skolene ofte har en for-oppfatning, et bakteppe om elevene som kan ødelegge for objektiviteten i observasjonene.

Rektor 2R forteller at observasjon er et ledd handlingsplanen som skal følges ved mobbing, men at de har behov for kompetanse i observasjonsmetode for å kunne finne ut av hva som foregår, særlig ved skjult mobbing. «Observasjonsteknikker kunne det kanskje vært greit og lært litt mer om, hvordan avdekke, særlig det skjulte. Det skulle jeg ønske at vi fikk øvd oss på» (2R). Også rektor ved skole 1 vedgår manglende observasjonskompetanse. "Dette med observasjon, det er et felt som vi erkjenner, at vi har for liten kompetanse på" (1R).

⁹ Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/brydeg/artikkel.php?artid=10137026> 20.03.2015

5.3.4 Samtale som kartleggingsmetode

Når en skole får vite at en elev føler seg mobbet vil dette mulige offeret sannsynligvis fortelle litt om hvordan situasjonen oppleves og hvem det føler seg mobbet av. I de intervjuene jeg har gjennomført opplever informantene at det er mest vanlig at foreldrene til mobbeoffer er den som melder fra om mobbing og disse vil følgelig forklare skolen hvordan de opplever situasjonen. Fortellingene fra medelever blir også viktige. Lærer 1L forteller hvordan hun fikk hjelp av andre elever til å innhente informasjon om mobberens gjerninger. Andre medelever er ofte vitne til det som foregår og kan gi mye informasjon. Men en må alltid være bevisst på at elever også kan feiltolke en situasjon med mobbing.

En annen informant ved samme skole beskriver hvordan de snakker med elevene for å få oversikt over situasjonen, en om gangen. Han presiserer at de snakker med elevene på en systematisk måte når de skal kartlegge mobbingen og at elevene ikke får anledning til å snakke sammen før alle har blitt intervjuet. Det legges vekt på at de skal gjennomføre samtalene enkeltvis, at en ikke samler elevene til fellessamtale. Det er i tråd med anbefalingene i Zero-programmet at en ikke samler til fellessamtaler. Farrington og Ttofi (2009) fant også ut at tiltak som gikk ut på å involvere medelever i mobbehåndtering, for eksempel som meglere, hadde liten effekt – faktisk så man her en økning i mobbing.

For en elev med pro-aktiv aggresjon kan det tenkes at en gruppesamtale kan være en god arena for argumentering og legitimering av egen atferd. Det er også stor mulighet for at elever som har en mer passiv rolle kan påvirkes av disse elevene når de samles i grupper. Gruppetenkning og gruppeprosesser (Salmivalli, 2001) er temaområder som kan forklare hvorfor gruppesamtaler ikke nødvendigvis fører til en oppklaring av mobbingen. For eksempel kan frykten for mobber påvirke elevene, en er redd for å bli utsatt selv, dessuten vil uformelle ledere kunne påvirke medelevene på negative måter. «De gruppe-samtalene er faktisk regnet for å være farlige» (2RT1).

Det kan foreligge to vidt forskjellige versjoner av situasjonen. Versjonen fra den som blir plaget - hvis det er en mobbesak - og den som gjør det. Offeret hevder at det blir utsatt for mobbebehandlinger, mens mobber gjerne vil proklamere sin uskyld. Når læreren skal finne ut av saken via samtaler i grupper kan det være den mest dominerende, den som argumenterer best, eller den som har mest oppslutning blant medelever som blir trodd. Det kan være denne eleven som er offer, men det kan også være denne eleven som er mobberen. Det kan også

være den eleven som læreren har best forhold til som blir trodd. Det er ressursteamet sin oppfattelse at lærere ofte baserer sin beslutning om hvem som er offer og hvem som er mobber på hvem den de liker best, eller den som læreren har mest omsorg for. Ressursteamet har også gjennomført objektiver strukturerte avdekkinger som bekrefter dette.

Informant 2RT2 tror samtaler og dialog er de viktigste verktøyene for kartlegging i de fleste skoler og er kritisk til dette fordi dette ikke nødvendigvis gjennomføres enkeltvis og som systematiske metoder. Konklusjoner om hvem som er offer og mobber kan komme til å hvile på et veldig dårlig grunnlag.

Samtaler med elever kan noen ganger føre til at en finner ut hvem som er pådriver, hvem andre som er involvert og hvem som er offer, men å konkludere på bakgrunn kun av samtaler med elever kan også gi høy risiko for at en definerer feil elev som mobber og kanskje også feil elev som offer, eller at en konkluderer med at det ikke er en mobbesak men en konflikt mellom to likeverdige parter.

2RT2 tror det er personavhengig hvor grundig skolen undersøker en melding om mobbing. Han forteller at de i det siste har jobbet med skoler som ikke undersøker sakene godt nok, men som konkluderer på grunnlag av det enkeltelever sier.

5.3.5 Skoler som har begynt å ta i bruk systematiske kartleggingsverktøy

"Det blir på samme måte som når du har et verktøy men er litt usikker på hvordan du skal holde det i hånden, det blir det samme her og det er en utfordring" (1RT1). Som sitatet belyser kan det å ta i bruk kartleggingsverktøy være vanskelig før man har fått tilstrekkelig kompetanse til å kunne bruke det. Informant 1RT1 forteller om kartleggingsverktøyet "Innblikk" og at dette er et godt verktøy, men det er dermed sagt at dette er enkelt å ta i bruk. RT har sett eksempler på skoler som har brukt kartleggingsverktøyet og stiller seg spørrende til om disse skolene har hatt nødvendig kompetanse, samt den tid og tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre kartleggingen på en god nok måte. «Jeg har sett noen resultater av slike kartlegginger, disse sosiogrammene, og jeg lurer på hvor mange timer som *egentlig* ligger bak» (1RT1). Ved "Innblikk" kreves to-tre voksenpersoner og en hel skoledag for å samle data for en liten klasse med ca. 15 elever. I tillegg kreves det tid til forberedelser og videre analyse av dataene. I følge RT har skolen sjelden den tid og ressurser som kreves til dette.

I tillegg reflekterer 1RT1 over om det bør være lærerne selv og skolen, eller om det bør være eksterne ressurspersoner som gjennomfører slike kartlegginger. Videre opplever Informant 1RT2 at lærere kan være forutinntatte og det kan være vanskelig å få dem til å forandre mening om hvem som er mobber og hvem som er offer. Kanskje vil det å bruke eksterne ressurser til å håndtere mobbing både sikre at mobbingen blir håndtert av personer som har god kompetanse, samtidig som at eksterne ressurspersoner kan være mer egnet til å gjennomføre objektive undersøkelser for å finne ut hvem som mobber og hvem som er offer. De har gjerne ikke den før-oppfatning om de enkelte elevene, som lærerne gjerne har.

2RT2 forteller at de har gjennomført undersøkelser i skoler for å finne ut av hva som er mobbeforholdet i saker. RT har ikke hatt kjennskap til sakene i utgangspunktet og kunne dermed gjøre objektive undersøkelser. Skolen derimot har gjerne har gjerne dannet seg en oppfatning om hvordan ting er i, de kan dermed ikke gjennomføre en objektiv undersøkelse. Et eksempel er en skole som i utgangspunktet hadde konkludert med hvem som var offer og hvem som var mobber. Ressursteamet brukte Innblikk metoden og fikk klare indikasjoner på at den som skolen trodde var offeret, var den som gikk i spissen for mobbingen, og at den som skolen hadde definert som mobber, faktisk var offeret. Dette gir en pekepinn på at det er en risiko for at skoler kan komme frem til totalt gale konklusjoner.

5.3.6 Foreldrenes forklaringer i kartleggingsprosessen

Når informantene ved skolene forteller om mobbehåndtering generelt, og spesielt når de refererer til spesifikke mobbesaker, snakkes det mye om foreldre. Både om offerets foreldre, mobberens foreldre og foreldrene til alle de andre elevene. Foreldrenes involvering og deres forklaringer har en sentral plass ved mobbehåndtering og kan bli en viktig støtte for skolen.

Det ser som sagt ut til at det i de fleste tilfeller er foreldre som tar kontakt med skolen og forteller at deres barn blir mobbet og informerer om hva som har skjedd. Dette var tilfellet i «den åpenbare mobbesaken». Informant 1I forteller hvor avhengige de ble av foreldrene til offer i denne saken. Foreldrene fortalte skolen om alt som hadde skjedd og holdt dem oppdatert om alt offeret ble utsatt for.

Det er imidlertid ikke alltid at foreldrenes involvering er til hjelp når en melding om mobbing skal undersøkes. Det finnes alle kategorier av foreldre og det er usannsynlig at alle har en god forståelse for temaet. Foreldre kan også være forutinntatte om elevene, og deres forklaringer kan påvirke skolepersonell som skal håndtere mobbingen. Den ene skolen som

ble intervjuet forteller at foreldrepartene i en sak var i konflikt med hverandre og at offerets far var forutinntatt om hvem som stod i spissen for mobbingen. Offerets far la all skyld på denne eleven som skolen definerte som mobber. Det kan virke som om foreldre kan legge et press på skolen, og om skolepersonellet i utgangspunktet er usikker på mobbeforholdet, kan de komme til å bøye etter for foreldrenes press. I den «forvirrende mobbesaken» kan det se ut til at skolen har gitt etter for press fra forutinntatte foreldre, og skolepersonellet spør seg selv om de egentlig fikk det rette bildet av situasjonen. «Det er sånn at jeg noen ganger spør meg selv om vi egentlig fikk det rette bildet i denne saken, er det kanskje annerledes likevel enn det vi har trodd» (R2). Hvor mye foreldre har påvirket skolens konklusjon er det umulig å si noe om, men det er viktig å være klar over at skolen kan komme i en ubekvem situasjon når foreldre har sterke formeninger om en sak og legger press på skolen.

I sammenheng med «den åpenbare mobbesaken» prøvde foreldrene til mobber å påvirke læreren til deres fordel. Læreren ble kontaktet av dem på hjemmebane, noe som læreren opplevde som veldig ubehagelig. Dette var foreldre som ikke ville samarbeide med skolen om mobbehåndteringen. De godtok ikke konklusjonen om at deres barn var en mobber. De viste heller ingen sympati for offeret.

Det kan stilles mange spørsmål angående foreldreinvolvering ved mobbehåndtering. Det vil, som nevnt, finnes både samarbeidsvillige og vanskelige foreldre i en mobbesak. Foreldrenes forståelse for mobbing, samt deres holdninger, og deres oppfatninger av elevene vil i varierende grad være hensiktsmessige. Det vil ikke nødvendigvis være formålstjenlig å involvere foreldrene i mobbesaker.

For at en skole skal være stødig nok til å ikke bøye av for press fra foreldre vil det være nødvendig at skolen selv har en god kompetanse for mobbing og sakshåndtering, en må ha klar dokumentasjon på mobbingen. Welstad og Warp (2011) viser at flertallet av de undersøkte skolene ikke har nødvendig kompetanse. Skolen kan lett komme i en situasjon der de blir revet ad hoc mellom de forskjellige foreldreparter som aktivt kan prøve å påvirke skolen. Og da kan det bli det stor risiko for at en straffer litt vilkårlig. RT oppfatter at flere av de skolene de har samarbeidet med har hatt store problemer med å håndtere hissig foreldre i sammenheng med håndtering av mobbesaker.

5.3.7 Kort oppsummert: skolers undersøkelse av en melding om mobbing.

Funnene peker på en del utfordringer som skoler kan ha når de skal undersøke en melding om mobbing. For det første kan det se ut som om enkelte skoler har problemer med å oppdage

mobbingen selv. Det ser ut til at de fleste sakene som kommer opp, avdekkes av offerets foreldre. Det er bekymringsverdig at ikke skolen har sett eller forstått at en elev blir mobbet forut for dette, men det vil naturligvis kreves høy kompetanse for å oppdage mobbing, fordi den ofte er designet slik at den ikke skal oppdages.

Funnene mine viser, i samsvar med funnene i Welstad og Warp (2011) sin undersøkelse, et behov for kompetanseheving når det gjelder bruken av enkeltvedtaksformen og videre saksbehandling. Det er flere ting som tyder på at skolepersonell er usikre på når og på hvilket grunnlag det skal fattes vedtak, og videre den praktiske gjennomføringen av handlingsplikten og undersøkelsesplikten som kommer av § 9a-3 (Opplæringsloven, 1989). Det ser ut til å være spesielt utfordrende å få et klart bilde av mobbeforholdet. Som det er redegjort for kan det være utfordrende å komme frem til hvem som mobber og hvem som mobbes. Dette kan knyttes til manglende kompetanse på spesielle atferds-pedagogiske tema, samt manglende metodisk kompetanse. Det er ikke klart definert hvordan mobbing skal kartlegges, med hvilke metoder og hvilken kompetanse som kreves, verken i Opplæringsloven, dens rundskriv eller i handlingsplanene som er utarbeidet på bakgrunn av anti-mobbeprogrammene. Det kan være risiko for at skolepersonell gjør alvorlige feilvurderinger i sine avdekkende undersøkelser om kartleggingen gjøres uten den metodiske forståelsen som kreves for å kunne gi objektive resultat. Jeg stiller meg kritisk til at skolen selv har fått ansvaret for å kartlegge mobbingen, uten at nødvendig metodisk kompetanse, samt tematisk kompetanse er satt som et kriterium. Funnene kan også indikere at lærere ikke nødvendigvis har god nok forståelse for typiske atferds-pedagogiske problemområder som reaktiv og proaktiv aggresjon, i tillegg til typiske symptomer på mobbing. Kunnskap om disse tema kan virke klargjørende i prosessen der en skal gjøre avdekkende undersøkelser og kartlegge omfanget.

I hvor stor grad foreldrenes forklaringer skal vektlegges i prosessen der mobbingen skal kartlegges er et spørsmål som en bør reflektere over, i tillegg må en huske på at det finnes mange forskjellige kategorier av foreldre, ikke alle har gode intensjoner. Informantene har erfaringer som tyder på at enkelte foreldre kan legge et sterkt press på skolen.

5.4 Hvordan går skoler frem for å få stoppet mobbing og hvilke utfordringer møter de på?

Ovenfor er det presentert funn som sier noe om hvordan skoler går frem for å få oversikten over hva som foregår i forbindelse med mobbing. Hva gjør skolen videre når kartleggingsundersøkelsen viser hvem som er offer og mobber? Hvordan går de frem for å få satt en stopper for mobbingen?

5.4.1 Å spille på empati

Informant 1L forteller om flere års erfaringer med å håndtere mobbing. Han har erfart at det å kalle mobberne inn på teppet ofte er en god strategi og at sakene som regel løser seg på denne måten. Man spiller på mobberens empati og samvittighet, mobber kan gi en oppriktig unnskyldning og leken kan fortsette. I mange tilfeller vil det kanskje løse seg sånn. Informant 1L forteller om elever som gråter av skam og skyld og som lover å aldri være slemme mer. Hvis denne erfaringen er utgangspunktet og læreren prøver å bruke samme strategi i mobbesaker der mobber har negative holdninger overfor offer og viser liten empati, vil denne prosedyren ikke nødvendigvis ha samme effekt.

Skole 1 forteller at de har løst mange saker på denne måten tidligere, men at dette ikke fungerte i «den åpenbare mobbesaken». De trodde de hadde løst saken året før, men saken kom opp igjen og det fremkom at mobbingen hadde pågått i mange år. Mobberen nektet å gi seg og viste ingen empati overfor offeret. Skolen hadde aldri opplevd denne steile holdningen fra verken elever eller foreldre tidligere. Mobberens foreldre refererte til ytringsfriheten og sa at deres datter med rette kunne bruke kallenavn på fornærmede. Læreren for denne eleven jobbet hardt for å prøve å endre på elevens holdninger, ved å spille på elevens følelser. "Jeg er generelt veldig opptatt av å ha et godt klassemiljø, men jeg kjente stor frustrasjon til tider når det ikke gikk inn. Jeg kunne bruke to skoletimer på holdningsskapende arbeid for å få inn gode rutiner" (Lærer 1L). 1L forteller hvordan hun brukte masse tid i klassen til å snakke om mobbing og hvor tøft det kunne være for den som opplevde det, og at hun ble veldig frustrert når det likevel ikke ble tatt til etterretning hos mobber. Læreren var takknemlig for den støtte og hjelp som hun fikk fra andre elever. Det ble brukt mye tid på samtaler og fellesdialog i et forsøk på å påvirke mobberen, tanken var at det å få med seg andre elever til å påvirke mobberen, ville medføre at hun sluttet med de negative handlingene. Læreren uttrykker fortvilelse over den manglende effekten av dette, mobberen viste ingen tegn på forståelse.

5.4.2 Sanksjonering

Hvis mobberen fortsetter å krenke offeret kan skolen sette inn sanksjoner overfor mobber. Dette kan være å berøve eleven et eller annet privilegium, for eksempel å la eleven sitte på rektors kontor i friminutt eller sende eleven til en alvorlig samtale med rektor eller inspektør (Olweus, 2005).

Den saken som fremkommer som den mest oversiktlige saken som det fortelles om i intervjuene er saken der mye av mobbingen var direkte og i noen sammenhenger fysisk, «den åpenbare mobbesaken». Her kunne skolen klart dokumentere mobbingen, de hadde en god oversikt over hvem som var mobber og hvem som var offer. Likevel klarte de ikke å få slutt på mobbingen. Mobber fortsatte å trakassere helt åpenlyst og skolen klarte ikke å forhindre det.

Farrington og Ttofi (2009) har gjort funn som tyder på at det å iverksette sanksjoner, på en autoritativ måte, er et av de beste tiltakene en har for å redusere mobbing. For å kunne vite nøyaktig hvor man skal sette inn sanksjoner må man nødvendigvis ha klar dokumentasjon på hvem som er den utøvende part i en mobbesak. Med tanke på at skolen kan ha store problemer med å avdekke hvem som er offer og hvem som er mobber, er det risiko for at sanksjonene settes inn mot feil elev, eller til og med overfor et offer.

I «den forvirrende saken» kom en aldri til stadiet med iverksetting av sanksjoner mot de negative handlingene. I denne saken klarte skolen aldri å få et klart bilde av det som foregikk. Anbefalingene i både Olweus- og Zero- programmet er at en setter inn sanksjoner overfor mobber hvis denne ikke slutter å trakassere offeret. Problemet med dette er at en først må få oversikt over hvem som mobber og hvordan mobbingen foregår. Dette ser ut til å være veldig vanskelig i mange sammenhenger.

Ressursteamet bekrefter at det er ekstremt vanskelig å kartlegge mobbing, også i de tilfeller der de bruker systematiske og objektive metoder. Likevel mener de at det kan være enda mer utfordrende å få mobberen til å slutte. Dette på tross av at en har god oversikt og god dokumentasjon på mobbingen.

«Det er veldig vanskelig å ta stopp-samtalen med mobber. «Vi ser hva du gjør og det skal du slutte med!» - der er så vanskelig og det har jeg fått øvd mye på selv. Det er noe av det vanskeligste jeg gjør fordi at det blir sendt ut så mye negativt tilbake. Jeg skjønner godt at skolen synes dette er vanskelig». (Informant 2RT1)

RT forteller om sine opplevelser i forhold til skolens sanksjonering av mobbing. De vet om flere tilfeller der mobbingen har stoppet opp etter at skolen har gitt klar beskjed til mobber om å slutte.

5.4.3 Relasjoner og trivsel

Skolene som har deltatt i denne undersøkelsen har vist et engasjement rundt det å skape trivsel, ha gode relasjoner til elevene og til det å bygge gode miljø. Dessverre ser det ut til at relasjoner og trivsel får et sterkt fokus også i sammenheng med håndtering av mobbing. Det gir et inntrykk av at det hersker en forestilling om at trivsel sammenfaller med gode relasjoner og fravær av mobbing. Opplæringsloven (1989) krever at skolen skal legge til rette for et godt læringsmiljø slik at elever kan trives, men det er ikke nødvendigvis slik at trivsel motvirker og setter en stopper for mobbing. Det er ikke usannsynlig at enkelte elever trives med å mobbe. Welstad og Warp (2011) uttrykker også at skoler ser ut til å knytte mobbing og psykososialt læringsmiljø litt for tett sammen. Skoler ser ut til å ha et ensidig fokus på det å forebygge mobbing når det snakkes om å skape gode miljø.

Ifølge informant 1L kan det å legge til rette for gode relasjoner være det elementære når en skal forebygge og håndtere mobbing. Hun mener det er viktig med gode relasjoner og elevene må kunne stole på de voksne, slik at de føler seg trygge nok til å kunne fortelle om mobbing. Hun legger vekt på at både offer og mobber må ivaretas og forteller hvordan hun prøvde å være positiv til mobber i sammenhenger, som i undervisning, for å vise at hun respekterte eleven, selv om hun ikke respekterte mobbehandlingene. Læreren kommer her i en svært vanskelig situasjon, hun vet at mobber har respektløse holdninger overfor offer, men må likevel sørge for at mobber blir behandlet på en fin måte.

Du må passe deg veldig som lærer, du må fortsette det gode forholdet med elevene, både med den som er blitt definert som mobber og den som er blitt definert som mobbeoffer. Det er en kjempeutfordring, spesielt når mobber viser slike holdninger at du får bakoversveis. Eleven i denne saken viste slike holdninger og jeg ble skrekkslagen av dette, men måtte passe på at dette ikke skulle farge over i vanlige timer, det må man helst unngå. Det er veldig viktig at jeg som lærer fortsetter å smile til denne eleven og skryte. Det er viktig både for mobber og mobbeoffer at de ser at de har et godt forhold til oss voksne. Det er det de *gjør* som er feil, ikke det de *er*. Det er veldig viktig at jeg etter å ha hatt en skikkelig alvorsprat med mobberen sørger for å være vennlig innstilt resten av dagen. (1L)

En av skolene kan fortelle om vellykket håndtering av en sak der en elev ikke ble inkludert. Ved hjelp av PPT satte de i verk tiltak. Det handlet i stor grad om å løfte eleven, gi positiv oppmerksomhet og støtte til å danne vennskap. Dette fungerte fint.

Rektor ved skole 2 forteller om at de kontinuerlig jobber med trivselsskapende arbeid, for å skape gode miljø og relasjoner som et forebyggende arbeid mot mobbing. Han forteller videre at de gjennomførte en trivselsundersøkelse i perioden der de jobbet med «den forvirrende mobbesaken». De hadde forventet at eleven som hadde meldt om mobbing skulle score lavt på trivsel, men eleven svarte at skolehverdagen var veldig bra.

Skolen gjennomførte en trivselsundersøkelse i samme tidsrom, men da kom det ingenting om denne saken og det merkeligste av alt var at offeret som nå har sluttet, fremstilte skoletilværelsen som ekstremt positiv, han fremstilte skoletilværelsen som en idyll. (2L1)

Dette kan tyde på at trivsel er adskilt fra mobbing eller kan hende eleven følte seg inkludert og hadde det bra akkurat denne dagen. Samtidig sier dette også noe om at en trivselsundersøkelse ikke nødvendigvis er til hjelp når en skal forstå en situasjon med mobbing. Det reiser seg mange spørsmål i denne sammenheng. Kan man trives på skolen selv om man blir mobbet? Kan man være mobbeoffer en dag og ikke neste dag?

De tre skolene jeg har intervjuet legger vekt på trivsel, og trivsel er naturligvis viktig, men om det kan stoppe mobbing stiller jeg meg tvilende til. Foreldrene til elevene engasjerte seg med ulike trivselstiltak som filmkveld og hobbykvelder, som et tiltak for å få slutt på mobbingen i sammenheng med «den forvirrende mobbesaken». Dette kan indikere at også foreldre kan ha en oppfatning om at hvis elevene trives og har det bra, så vil alle problemer med mobbing etter hvert avta. Men det kan likegodt bli enda en arena der mobbingen kan utspilles. Dessuten er det ikke sikkert at et mobbeoffer klarer å trives ved slike arrangementer. Dette er noe ressursteamet også har reflektert over. «Et barn som har vært utsatt for mobbing i mange år vil ha problemer med å trives, trivselstiltakene kommer gjerne ikke dem til gode» (1RT1).

5.4.4 Foreldresamarbeid

Foreldre kan takle beskjeden om at deres barn mobber på forskjellige måter. Informantene forteller om foreldre som nekter å godta dette og som stiller mistillit til skolens håndtering, mens andre foreldre uansett er samarbeidsorienterte og tar saken med fatning. Foreldrene til mobbeoffer er som regel samarbeidsorienterte, men mobberens foreldre ofte vil benekte

situasjonen og heller gå til angrep på skolen (Solli, 2010). Skolen må forholde seg til hele skalaen av foreldre, fra alle sosiale lag. Foreldre som samarbeider kan bli en svært viktig ressurs for skolen, både som informanter, vitner og som støtte, for eksempel i sammenheng med tiltak for å inkludere og ivareta offer. På den annen side kan enkelte foreldre skape store utfordringer for skolen.

Informantene som forteller om «den åpenbare mobbesaken» opplevde at det var vanskelig å samarbeide med foreldrene til mobberen fordi disse støttet eller bortforklarte datterens angrep på offeret.

Dette var et foreldrepar som vi ikke har opplevd maken til, som oftest blir de forferdelig lei seg og vil jo gjerne hjelpe til; ”dette må vi få slutt på”. Sånn blir det jo vanligvis, så dette var jo helt nytt for oss. Hele veien, til og med etter at fylkesmannen hadde gitt oss medhold, så stod de på sitt og det gjorde eleven også (mobberen) og refererte til lover og menneskerettigheter og ytringsfrihet. (Informant 11).

Det er ikke en selvfølge at alle foreldre har toleranse og nestekjærlighet i sitt verdirepertoar. Man kan anta at det finnes elever i den norske skolen som har foreldre som identifiserer seg med for eksempel nazistiske, rasistiske og diskriminerende holdninger. Det er naivt å håpe på et godt samarbeid med den typen foreldre. Det kan være tøft for skolepersonell å stå i en situasjon med denne typen destruktive foreldre og tydelig informere om at deres barn mobber.

Flere informanter kan fortelle om foreldre som har gått til angrep, på grunn av skolens melding om at deres barn mobber en medelev. I denne sammenheng mener ressursteamet at trykket fra foreldrepargene kan komme til å styre prosessen med håndtering av en sak. Når foreldrene *er på* da jobber skolen med saken, mens når foreldrene er stille da gjøres lite. Dette kan indikere at skolen gir etter for press fra foreldre. Foreldrenes fremstillinger og påvirkning kan komme til å styre prosessen på bekostning av objektive og strukturerte metoder, samt en ryddig saksgang.

Ressursteamet opplever også at foreldrene til offer kan komme til å styre prosessen med iverksetting av konsekvenser overfor mobber. De kan for eksempel kreve at mobberen skal utvises fra skolen. De går rett på de kraftigste konsekvensene, mens det kanskje hadde vært passende med konsekvenser som å måtte sitte igjen ti minutter etter skoleslutt på det aktuelle tidspunkt.

5.4.5 Foreldre som ikke har tillitt til skolens sakshåndtering

Samtlige informantgrupper kan fortelle om mobbesaker der samarbeidet med foreldre har fungert bra, men de fleste forteller også om foreldre som er svært bekymret for barnet sitt, om barnet blir ivaretatt, om skolen har fått det rette bildet av situasjonen og om skolen i det hele tatt har nødvendig kompetanse til å kunne håndtere saken. Informant 1R forteller at de hadde et godt samarbeid med offerets foreldre i forbindelse med «Den åpenbare mobbesaken», men at foreldrene mente sakshåndteringen gikk for sent og de var bekymret for om barnet var trygg på skolen. I denne saken var dette forståelig i og med at mobbingen hadde foregått i flere år uten at skolen hadde klart å bedre situasjonen og foreldrene kunne med rette føle seg utrygge. Barnet deres var også svært preget av flere år med mobbing. Skolen klarte aldri å få slutt på mobbingen her selv om de prøvde veldig hardt.

I en annen sentral sak i datamaterialet fremkommer det at flere foreldreparter uttrykte skepsis til skolens håndtering av mobbesaker. 2L1 forteller at offerets foreldre uttrykker at de er kritiske til hvordan skolen ivaretar offeret. 2R forteller om hvor vanskelig det var å håndtere denne saken i og med at offerets foreldre virket som de var overbeskyttende overfor barnet sitt og foreldrene til den de hadde definert som mobber var helt fra seg og ikke kunne forstå at deres barn var den som mobbet. Det er ikke sikkert at offerets foreldre overdriver, det kan oppleves som svært traumatisk å være i en situasjon der barnet ditt blir mobbet. Det kan også være at "mobberens" foreldre er svært fortvilet med god grunn. Det kan se ut som om denne skolen ikke har klart å finne klare indikasjoner på at denne eleven faktisk var mobberen.

På tross av at foreldre ikke har den fulle innsikten i sakene kan de ha svært sterke meninger om skolens sakshåndtering. Foreldrene opplever gjerne at skolen har sviktet om ikke tiltakene gir resultater og dermed er det skolen som får ansvaret. «Det er nå uansett skolen som får skylden hvis sakene ikke løses seg på en god måte (1RT2).

5.4.6 Kort oppsummert: å stoppe mobbing og hvilke utfordringer en kan møte på.

I datagrunnlaget mitt fremkommer det eksempler på at en effektivt har fått satt en stopper for mobbing, men de er de vanskelige sakene som har vært i fokus, og hensikten har vært å finne ut hvorfor det er vanskelig å stoppe mobbingen. Hvorfor det er problematisk å få satt en stopper for mobbing handler etter min oppfatning i stor grad om at en sliter med å få et tydelig bilde av mobbingen forut for intervensjonen. Det kan være vanskelig å komme til det steget der en intervensjoner fordi en ikke blir ferdig med avdekking- og kartleggingsfasen, der en skal

få en god oversikt over hvem som er det sanne offer, hvem som egentlig er mobberen, hvem som er involvert, hvem som opplever makt og hvem som opplever avmakt, hvordan og når mobbehandlingene foregår og om mobbforholdet er preget av gjensidighet eller om det er et offer som alltid utsettes for krenkelsene. Som jeg har vært inne på tidligere i dette kapitlet, kan det være svært vanskelig å få en god oversikt over dette. Hvem skal en da sanksjonere mot, og hva skal en sanksjonere mot?

Funnene mine viser likevel hvordan skoler forsøker å håndtere mobbingen og hvilke utfordringer som ofte møter dem. Det ser ut til at det å spille på mobberens empati og det å jobbe for trivsel og gode relasjoner på klassenivå, er tiltak som skoler og foreldre kan komme til å ty til i et forsøk på å bedre en situasjon med mobbing. Dessverre vet en lite om effekten av slike tiltak.

Foreldre kan i mange sammenhenger være viktige støttespillere for skolen, men funnene mine kan også indikere at foreldre kan skape store utfordringer for skolen. Enkelte foreldre kan tilnærme seg skolen med trusler og kan presse skolen i ulike retninger. Dette kan virke forstyrrende på skolens håndtering.

5.5 Sammenfatning av funn

Det kommer tydelig frem i de intervjuene som er gjennomført i forbindelse med denne oppgaven at skolepersonell kan ha store problemer med å håndtere mobbesaker. For det første er det svært vanskelig for dem å gjennomføre en undersøkelse i henhold til undersøkelsesplikten i kapittel 9a (Opplæringsloven, 1989). Det hersker usikkerhet om og når det skal fattes vedtak og videre hvordan en gjennomfører undersøkelsen. Dette er ikke definert i verken loven eller rundskrivet. Skolepersonell kan risikere å bli lurt av proaktivt aggressive elever og kan lett feiltolke ofre som har en aktiv mestringsstil. Mobbesaker som preges av skjulte og indirekte handlinger er spesielt utfordrende. I de sakene der foreldre er uenige med skolens tolkning av en mobbesituasjon, kan skolepersonell oppleve et sterkt press fra de ulike foreldrepertene.

Funnene kan indikere at det å finne ut av og forstå en situasjon med mobbing er kritisk i sammenheng med mobbehåndtering i og med at dette er forutsetningen for at en videre skal kunne intervenere. I noen sammenhenger kan det være klart og tydelig hvem som mobber hvem og hvor og når mobbingen foregår noe som kan gjøre intervensjon enklere (Se figur 2. En ideell prosess med mobbehåndtering). Personell ved skolen legger merke til at en elev blir

mobbet. Skolen undersøker nærmere og planlegger hvordan de skal få mobbingen til å opphøre. Tiltak implementeres, mobber blir irettesatt og mobbingen opphører. Det kan tenkes at dette er realiteten i mange sammenhenger.



Figur 2. En ideell prosess med mobbehåndtering.

Jeg har hatt fokus på spesielt vanskelige mobbesaker og har prøvd å finne svar på hvorfor skoler ikke alltid makter å håndtere en mobbesak på en god måte. Funnene mine sier noe om hvilke utfordringer skoler kan møte på når de skal håndtere saker og få mobbingen til å opphøre (Se figur 3. Aktuelle utfordringer i forbindelse med mobbehåndtering).



Figur 3 Aktuelle utfordringer i forbindelse med mobbehåndtering

Funnene kort oppsummert.

- 1.) Hvordan forstår skolepersonell begrepet og fenomenet mobbing? Skolene har ikke god nok forståelse av begrepet og fenomenet til at de kan håndtere mobbing på en hensiktsmessig måte. De har problemer med å oppdage mobbing, skille mellom mobbing og konflikt, mellom offer og mobber og de sliter med å få en god oversikt over mobbehandlingene. Det er spesielt tre faktorer som gjør det vanskelig for skolene å få en god oversikt; skjult mobbing, elever som bruker pro-aktiv aggresjon og mobbeofre med en provoserende atferd.

- 2.) Hvordan undersøker skolepersonell en melding om mobbing? Personell i skoler har ikke muligheter til å avdekke mobbing om de mangler nødvendig kompetanse og verktøy. På grunn av manglende kompetanse på temaet generelt vil det være vanskelig å *se* og *forstå* visse situasjoner med mobbing. Det kommer blant annet frem i datagrunnlaget at mobbing har foregått lenge uten at dette er oppdaget ved skolene. Skolene mangler nødvendig kompetanse når det gjelder enkeltvedtaksformen, observasjonsmetode og hvordan mobbing generelt kan kartlegges. Samtaler med de involverte samt andre elevers og foreldrenes forklaringer brukes, fremfor resultater fra objektive data, når en melding om mobbing skal undersøkes. Det kan være vanskelig å få en oversikt over en situasjon med mobbing, og en kommer dermed ikke videre til neste steg der en setter inn tiltak.
- 3.) Hvordan går skoler frem for å få satt en stopper for mobbing og hvilke utfordringer møter de på? Skoler kan ha problemer med å få stoppet mobbing, selv om de har klar dokumentasjon på at en elev trakasserer en annen. «Den åpenbare mobbesaken» er et eksempel på det. Skolene har ikke nødvendig kompetanse om hvilke strategier som virker, de tar for eksempel i bruk trivselsskapende tiltak som en ikke vet effekten av. Det ser ut som om skolene også i enkelte sammenhenger mangler handlekraften som kreves i det de slites mellom presset fra foreldrepertene.

Det er disse funnene som videre blir drøftet opp mot tidligere forskning og teori. Men først blir Luhmanns systemteori brukt til å belyse mobbehåndteringens makronivå.

6 Diskusjon

Alle elever har en individuell rett til et positivt læringsmiljø i skolen. Skolen skal fremme den enkelte elevs helse, trivsel og læring. Det er skolen som har ansvaret for at denne retten oppfylles og den skal jobbe både på individ- og systemnivå for å sikre at kravene i Opplæringslovens kapittel 9a oppfylles. Dette innebærer at alle elever skal være sikret en trygg skolegang uten mobbing (UDIR 2010:2). Dessverre er det fremdeles slik at mange elever utsettes for mobbing i den norske skolen. I denne undersøkelsen har jeg søkt etter svar som kan være med å forklare dette. *Hvorfor er mobbing et vedvarende problem i den norske skolen?*

6.1 Utfordringer på mobbehåndteringens makronivå

Som Djupedalsutvalget omfattende rapport (NOU 2015:2) viser er det behov for å utbedre det systemet som nå foreligger, for å kunne etterleve elevens rett til et godt miljø i skolen. Systemet som skal ivareta enkeltelevens psykososiale miljø er tydeligvis ikke godt nok. I Luhmanske termer kan man si at det systemet som nå foreligger ikke er komplekst nok til at det fungerer tilfredsstillende i møte med kompleksiteten som følger mobbehåndtering.

Med Luhmanns teori som bakteppe kan man betrakte mobbehåndtering som et sosialt system, på samme måte som undervisning kan betraktes som et sosialt system. På samme måte som at det kan trekkes en grense mellom undervisning og alt det som ikke er undervisning, kan det trekkes en grense mellom mobbehåndtering og alt det som ikke er mobbehåndtering. Alt det som ikke er mobbehåndtering er mobbehåndteringssystemets omverden. En kan således stille seg spørsmålet om mobbehåndtering har differensiert seg ut som et funksjonelt selvreferensielt delsystem.

Mobbehåndtering er i stor grad influert av det juridiske system, skolesystemet og helsesystemet. Min oppfatning er at disse selvreferensielle delsystemene ikke ser ut til å være påkoblet hverandre via kommunikasjonen i sammenheng med mobbehåndtering. Rettssystemet med kapittel 9a, skolesystemets etterlevelse av paragrafen og den praktiske håndteringen der skolen og PPT fra helsesystemet må samvirke, kan på bakgrunn av den presenterte empiri og mine funn virke fragmentert.

I Luhmanns (2000; 2012) termer vil delsystemenes ulike koder vanskeliggjøre påkobling og kommunikasjon. Dette kan forklare hvorfor skolen har problemer med å etterleve Opplæringslovens § 9a paragrafer (Welstad og Warp, 2011), skolen er ikke påkoblet

kommunikasjonen fordi systemets egne koder lager en grense mellom systemet selv og rettssystemet, som er en del av skolesystemets omverden. En kan si at de ulike systemene ikke fungerer sammen om mobbehåndtering fordi de ikke forstår hverandre.

Et velfungerende mobbehåndteringssystem må følgelig utdifferensieres som et eget delsystem, med egne koder for iakttagelse, operativt lukket fra omverdenen som et selvreferensielt system, eller så må mobbehåndtering innlemmes i skolesystemet. Enten må det dannes et komplekst system utenfor skolen, en ekstern ressurs, som skal ta seg av mobbesaker, eller så må skolen innrettes mot å håndtere problematikken selv. Hvis eksterne ressurser skal håndtere mobbing, vil det innebære dannelsen av et komplekst mobbehåndteringssystem, men da vil det være nødvendig at dette systemet avgrenses fra omverdenen. I følge Luhmann (2000; 2012) vil sosiale systemer som ikke avgrenses fra omverdenen bryte sammen. Eventuelt må mobbehåndteringssystemet integreres i skolesystemet, noe som vil innebære at skolesystemets grense mellom system og omverden må utvides. En slik bevegelse av grensen mellom systemet og omverdenen, vil innebære kompleksitetsutvidelse i systemet selv samt at omverdenskomplesiteten reduseres. Med andre ord vil personell i skolen måtte øke sin interne kompleksitet, sin kompetanse, for at de skal kunne forstå og håndtere komplekse mobbesaker.

Selv om Norge, med myndigheter og forskningsmiljø, er et av de få land i verden som har gjennomført omfattende satsinger for å verne om enkeltelevers rett til en mobbefri skolehverdag, har man ikke et godt nok system som ivaretar dette i praksis. Både utredningen fra 2011 (Welstad og Warp, 2011) og innstillingen fra Djupedalsutvalget (NOU 2015;2) viser at det er mange ting som ikke fungerer. Det foreslås en del endringer på makronivå, som at barneombudet skal kunne bøtelegge kommuner og skoler som ikke opprettholder sine plikter i henhold til kapittel 9a, at det skal satses mer på forskning, samt at det foreslås en omfattende og bred kompetanseheving.

For at mobbing skal kunne håndteres på en god måte vil det naturligvis være mange delsystem involvert og disse må kunne samvirke på en god måte. Lovverk, skole- og helsepersonell må kunne operere sammen, de har viktige funksjoner ved mobbehåndtering. Likeledes vil det være nødvendig at interaksjonen av alle systemnivåene samvirker bra. Det er ikke nok at mobbehåndteringssystemet er funksjonelt på makronivå, om selve håndteringen som foregår på mikronivå ikke fungerer. Det hjelper ikke med politiske satsinger og utbygging av paragrafer om ikke regelverksetterlevelsen i skolen er god. Funnene mine

indikerer at det er en del faktorer på mikronivå som er kritiske i sammenheng med mobbehåndtering. Diskusjonen videre vil dreie seg om mobbehåndtering på mikronivå.

6.2 utfordringer på mobbehåndterings mikronivå

Med utgangspunkt i Luhmanns teorier om sosiale systemer kan en reflektere over om håndtering av mobbing i det hele tatt er mulig. I et systemisk perspektiv kan det å stoppe mobbing virke usannsynlig, på samme måte som at læring i skolen kan virke usannsynlig, med tanke på at en ønsker å endre noe i elever, men ikke har tilgang til elevene. På samme måte som at læring likevel skjer, kan det tenkes at også håndtering av mobbing er mulig.

6.2.1 Skolepersonells manglende forståelse for begrepet og fenomenet

De undersøkelsene som er funnet om håndtering av mobbing i skolen viser at personell i skolen ikke har fått nødvendig opplæring i håndtering av mobbing (Baumann, et al. 2008; Welstad & Warp, 2011; NOU 2015:2). Funnene mine peker på det samme. Det er flere temaområder som blir viktige når man skal iakttar en situasjon med mobbing og forstå det som foregår. I noen tilfeller krever en situasjon med mobbing at du kan se mobbingen som skjules og forstå indirekte manipulerende atferd og ofre som reagerer med en provoserende atferd. Hvis en situasjon med mobbing fortolkes med utgangspunkt i gamle forestillinger om at mobbing er åpen og direkte og at mobbeofre reagerer med tilbaketrekning, kan en komme til å misforstå og feiltolke.

Når et system iakttar mobbing i omverdenen vil det gjennom en seleksjonsprosess velge hvor det vil koble seg på kommunikasjonen med funksjonelle koblinger (Næsby, 2007; Qvortrup & Keiding, 2014). Ved mobbing kan dette overføres slik: et psykisk system iakttar en gruppe elever og tillegger situasjonen mening på bakgrunn av de strukturer som er dannet via tidligere seleksjonsprosesser. Det psykiske systemet konstruerer selv forståelse av situasjonen, og kan bare se hva det har forutsetninger for å se. Det er derfor mulig at en lærers betraktning av situasjonen kan være vesensforskjellig fra et annet psykisk systems betraktning av samme situasjon. Hva som selekteres og tillegges mening i denne prosessen avhenger av det psykiske systemet og hva som velges og ikke velges. Uten omfattende kunnskap på temaet kan en bli forledet av skjult og indirekte mobbing, og gamle forestillinger. Med et komplekst iakttagelsesapparat er det større sannsynlighet for at skolepersonell får en

mer korrekt forståelse for mobbingen som utspilles. Det innebærer at personell i skolen må ha omfattende kunnskap om fenomenet forut for iakttagelsen.

6.2.2 Skolepersonells manglende metodisk kompetanse

Det er mange faktorer som kan gjøre det svært vanskelig for skolen å forstå en situasjon med mobbing. Når de videre skal undersøke saken slik de er forpliktet til, gjør de dette ved at det velges undersøkelsesmetode ut i fra den kompetansen de har om metode. Det er lite litteratur å finne om skolepersonells metodiske kompetanse i sammenheng med mobbing, men på grunnlag av den tidligere forskningen som det er vist til, kan man anta at skolen ikke har god kompetanse på metode og kartleggingsverktøy. Funnene mine indikerer også at personell i skolen ikke har dette. Flere av informantene forteller at de trenger opplæring i observasjonsmetode.

Situasjonene der mobbingen skal avdekkes og kartlegges kan ved hjelp av Luhmanns analytiske tilnærming ses som en situasjon der et system iakttar sin omverden. En lærer er det psykiske system og mobbingen, et sosialt system, en del av det psykiske systemets omverden. For å redusere kompleksiteten i omverdenen må læreren, nødvendigvis gjøre en seleksjon av hvilke koblinger den vil bruke for å koble seg på mobbesystemet. I denne seleksjonsprosessen må også noe velges vekk. Læreren kan her velge vekk viktig informasjon i omgivelsene. Videre vil læreren redusere omverdenkompleksiteten samtidig med at kompleksiteten stiger innvendig i systemet. Det psykiske system konstruerer en forståelse av mobbingen. Det at denne konstruksjonsprosessen foregår ved at noe velges, mens noe annet velges vekk, innebærer en risiko for at lærerens manglende forståelse kan føre til at viktig informasjon velges vekk. Mangelen på et tydelig riktig valg fører til en tilstand av usikkerhet. Hvordan kan man vite om man har valgt det rette? Denne usikkerheten som kompleksiteten stiller et system overfor kalles kontingens (Luhmann, 2000; Keiding og Qvortrup, 2014).

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at det er flere faktorer som kan virke forstyrrende når skolen skal avklare en situasjon med mobbing. For eksempel kan skjult mobbing, proaktive elever, provoserende ofre og press fra foreldre påvirke det psykiske systems seleksjonsprosess. Når skolepersonell videre skal intervensere vil de gjøre dette på et usikkert grunnlag og kan ikke forutsi hvilke følger intervensjonen vil få.

6.2.3 Skolepersonell sliter med å få stoppet mobbingen

Å få mobbing til å opphøre innebærer at mobber slutter å utføre mobbehandling. Mobbehandling innebærer følgelig at et system vil forsøke å endre et annet systems atferd. Dette krever at begge systemer er påkoblet kommunikasjonen. I følge Luhmann kan ikke psykiske systemer kommunisere, de kan bare tenke (Luhmann, 2012; Næsby, 2007). De kan imidlertid koble seg på kommunikasjonen. Om intervensjon ved mobbing skal gi resultat må mobberen selv ønske å koble seg på kommunikasjonen. Det kan være et problem at mobberen ikke ønsker å koble seg på.

Dessuten innebærer kommunikasjon som sagt at det som skal meddeles velges «Du skal slutte å mobbe», hvordan det skal meddeles velges og adressaten kan velge å koble seg på eller ikke og konstruerer sin egen oppfatning av budskapet. Kommunikasjon er først oppstått når noe er forstått. Men om adressaten forstår budskapet slik intensjonen er kan man ikke forutsi. Levende, mentale og sosiale systemer er komplekse og uforutsigbare. Det er derfor svært vanskelig å forutsi hvilken virkning en viss påvirkning vil ha. Virkning av en påvirkning vil avhenge av systemets aktuelle tilstand (Keiding og Qvortrup, 2014).

Ved intervensjon ønsker en å endre noe i mobberen, men siden denne består av operativt lukkede systemer, har en ikke tilgang til mobberen. Det er mennesker som skal endres og mennesket er et ikke-trivielt system, det vil si at mennesker er uforutsigbare. Det er ikke et lineært forhold mellom input og output. I følge Luhmann (Næsby, 2007; Qvortrup & Keiding, 2014) kan man likevel klare å påvirke andre mennesker, men det er ikke et kausalt forhold. Atferds pedagogiske strategier kan brukes i et forsøk på å få en elev til å slutte å mobbe, men det er ikke sikkert en får ønsket resultat.

6.2.4 Mobbehandlingssystemet må ikke forstyrres av andre delsystemer

I et pedagogisk system må kommunikasjonen dreie seg om pedagogikk og arbeidet må være forankret i pedagogisk teori (Næsby, 2007; Keiding & Qvortrup, 2014). I et mobbehandlingssystem må kommunikasjonen følgelig dreie seg om mobbing og arbeidet må være forankret i mobbeteori. Dette begrunner Luhmann (2000, 2012) med at de ulike systemene har sine egne koder som de opererer ut i fra. Om et system forstyrres av andre delsystemer kan dette skape problemer fordi det vil skje en sammenblanding av koder. Foreldre, som har sine egne koder, vil kunne virke forstyrrende på et

mobbehåndteringssystem. Foreldre opererer ut i fra koden elsker-elsker ikke (Qvortrup og Keiding, 2014).

Som funnene mine viser kan foreldre på mange måter hemme en mobbehåndteringsprosess. I følge Westergård (2015) (referert i NOU 2015-2) er kvaliteten på foreldresamarbeid avhengig av lærerens kompetanse. Dersom skole og foreldre skal samarbeide om mobbehåndtering, må lærere ha tilstrekkelig kompetanse på tema. I og med at flere undersøkelser viser at lærere ikke har det, kan dette forklare hvorfor foreldresamarbeidet kan være utfordrende. Om lærere har god kompetanse på mobbing samt metodisk kompetanse, vil de bedre kunne argumentere overfor foreldre, samt dokumentere, at deres barn er en mobber/offer, på et saklig grunnlag. Dette kan redusere konfliktforholdet som kan oppstå mellom skole og hjem, uavhengig av om foreldrene er samarbeidsorienterte eller ikke.

6.3 Konklusjon

Forklaringer på hvorfor mobbing i skolen er et vedvarende problem kan forklares med at det ikke er bygd et godt nok system for håndtering, i tillegg til at personell i skolen ikke har nødvendig kompetanse. Det er nødvendig at systemene som skal håndtere mobbing må heve kompetansen på flere viktige områder. Mobbing er et komplekst fenomen som krever et kompleksitetsfølsomt iakttagelsesapparat. Dette innebærer kunnskap om begrepet og fenomenet mobbing, metodisk kartleggingskompetanse og intervensjonsstrategier.

Denne undersøkelsen gir indikasjoner på, i samsvar med Djupedalsutvalgets innstilling (NOU 2015:2), at det er nødvendig med kompetanseheving på området. Det er kritisk viktig at, skolen som har fått ansvaret for å undersøke en melding om mobbing, øker sin systemkompleksitet. «Kun kompleksitet kan redusere kompleksitet» (Luhmann, 2000).

7 Avsluttende kommentarer

7.1 Anbefalinger for videre forskning

Det mangler undersøkelser som sier hvordan skoler faktisk går frem når det gjelder mobbehåndtering, og hva som eventuelt er resultatet av skolens håndtering. Anti-mobbeprogrammene har først og fremst fokus på forebyggingen og den årlige Elevundersøkelsen skiller ikke mellom forebygging og håndtering. Ttofi og Farrington (2009) sin meta-undersøkelse viser at enkelte mobbeprogram kan redusere mobbing med opptil 50 %, men sier ingen ting om hvilke elementer i programmene som gir effekt, bare at effekten av *hele* programmet kan redusere mobbingen 50 %. Jeg har lett eksplisitt etter forskning på temaet mobbehåndtering i skolen, men finner veldig lite. I enhver mobbesak ligger det imidlertid mye viktig informasjon om hvordan skolen har håndtert mobbingen og hvordan de ulike tiltakene har virket.

I prosessen hvor jeg har arbeidet med denne oppgaven har jeg kommet frem til flere tema som for meg ser ut til å være lite forsket på når det gjelder håndtering av mobbing. Spørsmålene kan oppsummeres i tråd med en prosess av mobbehåndtering.

Det kan være hensiktsmessig å gjennomføre kvantitative og kvalitative undersøkelser der skoler må svare på følgende:

- Er dere blitt kontaktet av elever/foreldre eller andre som forteller om at noen blir utsatt for mobbing? Når skjedde dette?
- Er det fattet vedtak i tråd med kravene i § 9a-3?
- Når fattet skolen vedtak?
- Hva ble gjort videre av avdekkende og kartleggende undersøkelser? I hvilken rekkefølge?
- Hvilke systematiske metoder ble brukt?
- Hvem gjennomførte kartleggingen? Var dette intern(e) eller ekstern(e) ressurspersoner?
- Hadde disse metodekompetanse? Hvis det ble brukt intervju som metode, hadde personene kompetanse i intervjuteknikk? Hvis det ble benyttet observasjon i kartleggingen, hadde personen kompetanse i systematisk observasjonsteknikk? Kan denne kompetansen dokumenteres?

- Hva ble kartlagt? Hva var omfanget av kartleggingen?
- Hvordan ble offer og mobber(e) ivaretatt i perioden der avdekking og kartlegging ble foretatt? Hvordan ble deres foreldre involvert og ivaretatt?
- Hvordan ble resten av klassen og skolen informert og ivaretatt?
- Hva ble resultatet av avdekkingen og kartleggingen? Hvordan ble resultatene brukt videre?
- Hvilke tiltak ble iverksatt på bakgrunn av undersøkelsen? Ble det satt i verk tiltak for å stoppe mobbingen?
- Hvilken effekt hadde tiltakene? Fikk en stoppet mobbingen?
- Hvis ja, ble dette fulgt opp for å hindre videre mobbing eller andre negative konsekvenser?
- Hvis nei, ble det satt i verk andre tiltak for å få satt en stopper for mobbing?
- Med hvilke resultater?

En omfattende nasjonal kvantitativ spørreundersøkelse om mobbehåndtering kunne ha akkumulert et viktig datamateriale om hvilke anti-mobbeprogram skoler benytter seg av; hvilke tiltak som er iverksatt i aktuelle saker og videre hvilken effekt disse tiltakene har hatt. Når i prosessen og hvorfor skolen har fattet vedtak om mobbing i henhold til § 9a-3, hva som følger etter at vedtak er fattet, hva som faktisk blir gjort i hvert enkelt tilfelle med hvilke implikasjoner. Skoler som har håndtert mobbesaker på en god måte kan gi verdifull kunnskap om hvordan en kan gå frem, samtidig kan skoler som ikke har gjort suksess bidra med kunnskap om hva som ikke virker.

8 Litteratur

- Amundsen, I. H. (12.12.13). Jeg var klassens store mobbeoffer. VG. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10141318>.
- Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). US teachers`and school counsellors`strategies for handling school bullying incidents, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28:7, 837-856.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Valdres trykkeri.
- Besag, V. (2006). *Understanding Girls' Friendships, Fights and Feuds: A Practical Approach to Girls' Bullying*. Berkshire: Open University press. McGraw Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University press.
- Bø, I. (1985). Et perspektiv, noen tema og noen konsekvenser. I Bø, I. (1985). *Barn i miljø. Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. (s.254-279). Lillehammer: J. W. Cappelens Forlag.
- Christiansen, L. & Solbjørg, M. (2010). «Jenter er jo sånn». *En kvalitativ studie av hvordan lærere/skolen forholder seg til jentemobbing*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Cook, C. R., Williams K. R, Guerra, N. G. & Kim, T. E. (2010). Variability in the Prevalence of Bullying and Victimization. A Cross-National and Methodological Analysis. In Jimerson, S. R., Swearer. S. M. and Espelage. D. L. (Red.) *Handbook of bullying in schools. An International Perspective*. (s.347-362). New York and London: Routledge.
- Dale, J. E. (2011). *Hvordan forebygger og håndterer lærere I Respektskoler pro-aktiv aggresjon?* (Masteroppgave). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Einarsen, S. & Pedersen, H. (2007). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal.
- Ertesvåg, F. (22.11.2013). VG. Vanlig at mobbing ikke oppdages av skolene. <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/vanlig-at-mobbing-ikke-oppdages-av-skolene/a/10137026/>
- Farrington, D. P. & Ttofi M.M. (2009). *School Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campell Systematic Reviews 2009:5. Hentet fra

- http://www.jugendundgewalt.ch/fileadmin/user_upload/Farrington_Ttofi_School-based_Anti-Bullying_Programs_2009.PDF
- Fevold en, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flack, T. (2011). *Innblikk. Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Universitetet i Stavanger. Det Humanistiske fakultet. Senter for Atferdsforskning.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glosvik, Ø. (2010). Systemisk tenkning som grunnlag for leing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (04), 306-317.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. Alabama: State University of New York Press.
- Heinemann, P. P. (1973) *Mobbing: Gruppevold blant barn og voksne*. Gjøvik: Mariendals Boktrykkeri AS.
- Hilt, L. (2009). Walter Reese-Schäfer. Niklas Luhmann – en innføring. *Abstrakt forlag. Sosiologisk tidsskrift*, (19), 104–108. Hentet fra <http://www.idunn.no/pva.uib.no/file/pdf/46029176/art12.pdf>
- Husby, V. M. (2009). *En systemisk forståelse av diskrepansen mellom holdninger til mobbing og faktisk mobbeatferd*. *Tidsskriftet Skolepsykologi* (2), 25-38 Hentet fra <http://www.pik.no/WEB%20artikkel.pdf>
- Husveg, I. (2012). *Er skolenes mobbedefinisjoner gode nok for å fange opp alle sider ved mobbing mellom elever?* (Masteroppgave). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Høines, J. H. (2011). *Retten til å trives på skolen. Om skoleelevers rett til et godt psykososialt miljø*. Haugesund: Vormedal Forlag.
- Idsøe, T., Dyregrov, A. & Cosmovici, E. (2012). Bullying and PTSD symptoms, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40 (6), 901-911.
- James, D. (2011). *A Friend In Deed? Can Adolescent Girls Be Taught to Understand Relational Bullying?* *Child Abuse Review*, 20, 439-454.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christofferen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juvonen, S. & Graham, S. (2001). *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York, London: The Guilford Press.

- Keiding, T. B. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktikk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications, Inc.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Utvalg om virkemidler mot mobbing*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/utvalg-mot-mobbing/id733510/>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larson, E. (2001). *Mobbet? Det har ikke vi merket!* Oslo: NKS Forlaget
- Luhmann, N. (2012). *Theory of society. Volum. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Maudal, A. A. (2008). *Hvilke strategier benyttes i skoleledernes arbeid mot mobbing? En kvalitativ studie om skolens strategivalg i arbeidet mot mobbing*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, M. & Åsebø, S. (2014). «*Det hjelper ikke å si fra. De gjør ikke noe uansett.*» Hentet, 22.03.2015, fra: <http://www.vg.no/spesial/2014/odin/>
- Novick, R. M. & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: the impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 30:3, 283-296.
- Næsby, T. (2008). Niklas Luhmann – det afhænger af perspektivet. I Olesen, S. G. & Pedersen, P. M. (Red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. (s.110-134). Viborg: Forlaget PUC.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In Juvonen, J. and Graham, S. (2001) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York and London: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2005). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Olweus, D. (2009). Mobbing i skolen – fakta og tiltak. I Klepp, K. og Aarø, L. E. (Red.) *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. Some critical issues. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (Red.) *Handbook of bullying in schools. An International Perspective*. (s.9-33). New York and London: Routledge.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. (9), 751-780.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Owens, L., Slee, P. & Shute, R. (2001). Victimization among Teenage Girls: What Can Be Done about Indirect Harassment? In Juvonen, J. and Graham, S. (2001) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York and London: The Guilford Press.
- Pikas, A. (1976). «*Slik stopper vi mobbing!*». Oslo: Gyldendal
- Regjeringens manifest mot mobbing 2009-2010. Hentet 02.04.2015, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/manifest_2009_ok.pdf
- Regjeringens manifest mot mobbing 2011-2014. Hentet 02.04.2015, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf
- Rigby, K. & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education. An International Journal*, 14, 441-455.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29 (4), 273–285.
- Rigby, K. & Bauman, S. (2010). How School Personnel Tackle Cases of Bullying. A Critical Examination. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M. and Espelage, D. L. (Red.) *Handbook of bullying in schools. An International Perspective*. (s.455-468). New York and London: Routledge.
- Rigby, K. (2010). *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches*. Camperwell: ACER.
- Rigby, K. & Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: the victimized student`s dilemma. *Youth studies*, 21 (3), 33-36.

- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27 (6), 446 – 462. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.1029/abstract>.
- Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. *International Journal of Behavioral Development*. 35 (5), 383-388.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2011). Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sairanen, L. & Pfeffer, K. (2012). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32 (3), 330-344.
- Salmivalli, C. (2001). Group View on Victimization: Empirical Findings and Their Implications. In Juvonen, J. and Graham, S. (2001) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York and London: The Guilford Press.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on Research Methods. Whatever Happened to Qualitative Description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe, forebygge*. Oslo: Gyldendal.
- Skotheim, L. & Vågslund, A. H. (2008). *Bitching. En bok om jenter og mobbing*. Oslo: Omnipax.
- Smith, P. P. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: comments on the special section. *International Journal of behavioral Development*, 35 (5), 419-423.
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Salmivalli, C. & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a commentary. *Journal of Experimental Criminology*, 8 (4), 433-441.
- Solberg, M. E., (2010). *Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment*. Bergen: HEMIL-senteret, Psykologisk fakultet, Universitet i Bergen.
- Solberg, M. E., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, (77), 441-464.
- Solli, M. (05.02.2010). 9 knep som stanser mobbing. Klikk.no
<http://www.klikk.no/foreldre/smabarn/article543834.ece>

- Stephens, P. (2011). Preventing and confronting school bullying: a comparative study of two national programmes in Norway, *British Educational Research Journal*, 37 (3), 381-404.
- Svahn, J. & Evaldsson, A. C. (2011). You could just ignore me. Situating peer exclusion within the contingencies of girl's everyday interactional practices. *Childhood*. 18 (4), 491-508.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ttofi, M. & Farrington, D. (2012). Bullying prevention programs: the importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations. *Journal of Experimental Criminology*, 8 (4), 443-462.
- Utdanningsdirektoratet, (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere I grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet, (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a. (UDIR 2010:2)*
Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-2-2010.pdf>
- Welstad, T. & Warp, S. (2011). *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle. - Utredning av opplæringslovens kapittel 9a og behovet for å opprette et permanent elevombud*. Oslo: Universitetet i Oslo. Det juridiske fakultet.
- Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15* (NTNU Rapport 2015). Hentet fra http://www.udir.no/Filer/Tall%20og%20forskning/Forskningsrapporter/Mobbing%20krenkelser%20og%20arbeidsro%20i%20skolen%202014_15%20WEB.PDF
- Wold, G. K. (2011). *Skjult mobbing – skolen gjør vondt verre*. Klikk.no. Hentet fra <http://www.klikk.no/foreldre/smabarn/article397539.ece>
- Yerger, W. & Gehret, C. (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The educational Forum*, 75 (4), 315-326.

9 Vedlegg

9.1 Intervjuguide

Temaområde	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Forståelse og kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan forstår skolepersonell begrepet og fenomenet mobbing? 	<p>Innledningsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan definerer dere mobbing? - Hvilke assosiasjoner får dere til begrepet og fenomenet mobbing?
Opplevelse og spesielle utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever skolepersonell det å jobbe med mobbeproblematikk? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan synes dere det er å jobbe med mobbeproblematikk? - Hvilke utfordringer er knyttet til det å jobbe med mobbeproblematikk?
Avdekking og kartlegging	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har skolen avdekket og kartlagt mobbing? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan oppdager dere en eventuell mobbesak?
Håndtering og saksgang	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan håndteres mobbing? - Hva er gjort i spesifikke mobbesaker? - Hvordan har prosessen foregått? - Hvordan har progresjonen vært? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er det første dere pleier å gjøre når dere blir konfrontert med en mobbesak? - Hvordan kommer dere frem til hvilke tiltak som skal iverksettes? - Hva har dere gjort i sakene steg for steg?
Evaluering av saksgang	<ul style="list-style-type: none"> - Hva ble resultatet etter iverksettelsen av ulike tiltak? - Hvordan evalueres sakene? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva skjedde etter iverksettelse av tiltak? - Hvordan gikk det videre med mobber og offer? - Var håndteringen vellykket?

9.2 Eksempel på analyse

Kategori	Sub kategori	Svar/informantenes fortellinger	Aktuelle sitat	Menings kondensering	Kommentarer/refleksjoner	Menings fortolkning
Avdekking, undersøkelse	Observasjon og samtale teknikk	<p>I) det...vi starter jo en undersøkelse, og da bruker vi både.at vi observerer...eh...vi. ...em....samtaler med lærere og assistenter som er inne i bildet, og så har vi jo samtale asså, ...vi har gjerne foreldre..., såne som ringer oss., ikke sant?...så har vi samtale med foreldrene M)</p> <p>Hmm.... I) og da må vi jo lytte veldig godt etter M)</p> <p>Hmm...I) hva foreldrene sier.</p>		<p>I) forteller at de undersøker ved hjelp av observasjon og samtaler.</p>	<p>Det snakkes ikke om kompetansen til de som observerer eller objektiviteten i observasjonene, heller ikke om samtale / intervjueteknikk og objektiviteten her.</p>	<p>De har liten forståelse for metode og det å gjennomføre observasjon. Likevel er det dette de baserer sine konklusjoner på.</p>

Avdekking, undersøkelse	Forvirring	<p>M) Hvordan klarer man å finne ut om noe er mobbing eller ikke? L) Problemet er ofte at..., du har... du har ofte to versjoner... du har versjonen fra den som blir plaget, hvis det er en mobbesak, og den som, eh..., gjør det. Men det er jo da man må..., vi bør være veldig obs på dette med..., at vi noterer ned, vi har en sånn mappe på dataen vår, hvor vi skriver ned ting, der vi kan se et mønster</p> <p>M) Hmm...L) hvis det skjer mange ganger etter hverandre at den ene har.. en person har vært ute etter den andre da...elle noe sånt, så..kan det jo minne mer om en mobbesak, dessuten, så er vi...så snakker vi med de andre lærerne om hvordan... om hva de har opplevd og hva de har sett og...</p> <p>M) Hm...L) så..det...ja..</p>	<p>Du har ofte to versjoner. Du har versjonen fra den som blir plaget - hvis det er en mobbesak - og den som gjør det. Da blir det vanskelig å finne ut om det foregår mobbing eller ikke.</p>	<p>L) forteller at det er veldig vanskelig når man har to forskjellige versjoner, det blir vanskelig å finne ut om det foregår mobbing eller ikke. De prøver å registrere alle handlinger som begås av personene, begge veier for å finne ut av det.</p>	<p>Ressursteamet har gjennomført objektiver strukturerte avdekkinger som viser at skoler kan ha problemer med å forstå hvem som mobber hvem. Konklusjonen om hvem som mobber hvem er omvendt av det RT kommer frem til.</p>	<p>Skoler kan ha problemer med å finne ut hvem som mobber hvem.</p>
-------------------------	------------	---	--	--	---	---

9.3 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kariane Westrheim
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 03.10.2012

Vår ref:31451 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31451	<i>Håndtering av mobbing i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kariane Westrheim</i>
Student	<i>Cecilie Kalvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

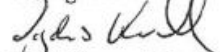
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Cecilie Kalvik, PB 119, 5374 STEINSLAND

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31451

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Studenten opplyste i telefonsamtale 1. oktober 2012 at det i intervjuene ikke skal framkomme eller registreres opplysninger som kan identifisere 3. personer/personer som har opplevd mobbing.

Prosjektet skal avsluttes 15.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

9.4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltagelse i gruppeintervju i forbindelse med en masteroppgave om mobbehåndtering

Jeg holder på med en Mastergrad i Pedagogikk ved Universitetet i Bergen og gjennomfører i denne forbindelse et forskningsprosjekt om mobbehåndtering. Jeg skal undersøke hvordan skoleledelsen og lærere forholder seg til mobbing generelt og til mobbesaker der det er gjort enkeltvedtak i henhold til Opplæringslovens § 9a. Hvordan oppleves det å håndtere mobbesaker og hvordan foregår håndteringsprosessene?

For å oppnå kunnskap om dette vil jeg gjennomføre gruppeintervjuer der representanter fra skoleledelsen og lærere får muligheten til å dele og diskutere sine opplevelser og erfaringer. Jeg vil med utgangspunkt i en intervjuguide stille spørsmål om mobbing og mobbehåndtering. Jeg vil bruke båndopptaker og vil notere litt underveis. Gruppeintervjuet vil vare omtrent 1.5 time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å delta og fullt mulig å trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne hvorfor. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Alle opplysninger vil anonymiseres og opptakene blir slettet når oppgaven er ferdigstilt.

Hvis dere/du ønsker å delta i gruppeintervjuet, ønsker jeg at samtlige av dere skriver under på hver sin samtykkeerklæring og returnerer til meg.

Hvis det er noe dere/du lurer på kan jeg kontaktes per telefon: 46280300 eller per mail:

cecilie.kalvik@student.uib.no

Min veileder Kariane Westrheim ved Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Bergen kan kontaktes per telefon: 55588797.

Forskningsprosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Med vennlig hilsen

Cecilie Kalvik
Postboks 119
5374 Steinsland

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Navn:.....Dato:.....

