

§ 9a- en forløper til et strengere regelverk i skolen?

—

Stian Strand og Jonas Nicolai Jenssen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2018

Sammendrag

I denne studien undersøkes det hvilke muligheter og utfordringer § 9a gir for å forebygge mobbing. Vi har utført en kvalitativ intervjustudie. Vi har intervjuet to lærere, to rektorer og Mobbeombudet i Troms om mulighetene og utfordringene knyttet til § 9a. Informantene ble valgt på bakgrunn av deres arbeidsområder tilknyttet § 9a. Analysen av intervjuene har ført til kategorisering av pedagogiske temaer i denne oppgaven som mobbing og § 9a i opplæringsloven, utvikling av sosial kompetanse og forebygging av mobbing, og tidsbruk og skole-hjem samarbeid. I disse kategoriene har vi analysert frem flere funn og drøftet disse opp mot teori og forskning. Informantene har belyst tema som kan vise seg å bli viktige for de som arbeider i skolen, lærerutdannere og samfunnet generelt. Informantene fremhever at definisjonen på mobbing er i endring, og at terskelen til hva som blir definert som mobbing er senket. Informantene belyser også hvordan de jobber for å forebygge mobbing på skolen, vi stiller da spørsmålet om disse tiltakene kan påvirke sosialiseringprosessen til elevene. Informantene fremhever også mangel på tid for å løse saker i henhold til paragrafen. De etterlyser flere ressurser i skolen for å løse sakene som kommer på grunn av for eksempel aktivitetsplikten i § 9a. § 9a-5 har gjort det enklere å melde inn lærere som mobber. Funnene våre kan tyde på at denne loven har begrenset lærerens rom for å utøve autoritativ klasseledelse.

Forord

Masteroppgaven markerer slutten på vår 5-årige utdanning ved lærerutdanningen 1.-7. ved Norges Arktiske Universitet i Tromsø. Bakgrunnen for valg av tema i oppgaven har kommet frem i samtaler med veilederne våre. I arbeidet med tema for oppgaven ble det klart at vi ønsket et tema som var inspirerende og engasjerende. Vi valgte et tema vi mente vi har hatt for lite om i utdanningsforløpet. Denne masteroppgaven har bidratt med å tette et kunnskapshull vi hadde. Det skulle vise seg at temaet i oppgaven ble meget dagsaktuelt mens vi skrev oppgaven. Temaet som utkrystalliserte seg var § 9a og forebygging av mobbing. Arbeidet rundt disse har bidratt til økt kunnskap om tema vi anser som meget viktige i skolehverdagen.

Vi ønsker å takke informantene for deres bidrag i denne oppgaven. Spesielt må vi takke veilederne våre Kristin Bjørndal og Yvonne Sørensen for deres herlige engasjement, deling av kunnskap og tilgjengelighet. Vi må også takke naturen i Tromsø. Muligheten til å ta seg en tur mellom skriveøktene skal ikke undervurderes og har bidratt til energi og motivasjon. Vi ønsker også å takke familiene våre i Narvik og Alta for deres innspill og støtte underveis i oppgaven. Til slutt må vi takke hverandre for et godt samarbeid.

Tromsø, mai 2018

Stian Strand

Jonas Nicolai Jensen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens bakgrunn og problemstilling.....	1
1.2	Operasjonalisering av problemstillingen.....	2
1.3	Begrepsavklaring.....	2
1.4	Kapitteloversikt.....	4
2	Forskning på feltet.....	5
3	Sosialiseringprosessen.....	7
3.1	Sosial kompetanse.....	8
3.2	Lekeslåsing og boltrelek.....	9
3.3	Inkludering og lek.....	10
3.4	Mobbing.....	12
3.4.1	Definisjon på mobbing.....	12
3.4.2	Ulike former for mobbing.....	13
3.4.3	Mobbing og kjønnsforskjeller.....	14
3.4.4	Hvem mobber – hvem blir mobbet?.....	16
3.4.5	Hvor foregår mobbingen?.....	16
3.4.6	Digital mobbing.....	17
3.4.7	Forebygging av mobbing.....	19
3.4.8	Autoritativ klasseledelse.....	20
3.4.9	Skole-hjem samarbeid.....	21
4	Metode.....	23
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	23
4.2	Forskningsdesign.....	23
4.3	Strategisk utvalg og tilgang til felt.....	23
4.4	Semistrukturert Intervju.....	24
4.4.1	Utvikling av intervjuguide.....	24

4.4.2	Gjennomføring av intervjuer	25
4.5	Temasentrert analysemetode	26
4.5.1	Analysen i steg	27
4.5.1	Hermeneutiske spiral	30
4.6	Forskningsetiske utfordringer	30
4.7	Forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet	31
5	Analyse og drøfting	33
5.1	Mobbing og § 9a i opplæringsloven	33
5.1.1	Kjønnsforskjeller og mobbing	37
5.1.2	Oppsummering og drøfting av funn	39
5.2	Utvikling av sosial kompetanse og forebygging av mobbing	45
5.2.1	Oppsummering og drøfting av funn	51
5.3	Tidsbruk og skole-hjem samarbeid	57
5.3.1	Oppsummering og drøfting av funn	59
6	Avslutning og sammendrag	61
6.1	Studiens relevans for framtidig forskning	66
	Litteraturliste	I
	Vedlegg	V
	Vedlegg 1	V
	Vedlegg 2	VI
	Vedlegg 3	VII
	Vedlegg 4	IX

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er mobbing og § 9a. 1. august 2017 trådte den reviderte § 9a i kraft. Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan den reviderte § 9a fungerer i praksis. Valg av tema er fundert i at vi snart er nyutdannede lærere og dermed ønsker å vite hvordan denne loven vil påvirke vår fremtidige hverdag som lærere. Vi ønsker også å vite hva skolene gjør for å forebygge mobbing.

1.1 Studiens bakgrunn og problemstilling

Elevundersøkelsen 2017 konstaterte at det var en økning i de som sier de blir mobbet minst to til tre ganger i måneden. I 2016 svarte 6,3 prosent av elevene at de ble mobbet minst to til tre ganger i måneden. I 2017 svarte 6,6% av elevene at de blir mobbet minst to til tre ganger i måneden. I tillegg er det 2% av elevene som oppgir at de blir mobbet av læreren (Wendelborg, 2017, s. 1-2).

På grunn av at mobbetallet har holdt seg stabilt med en liten økning har Kunnskapsdepartementet i tråd med Djupedalutvalget i NOU 2015: 2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* gjort omfattende endringer i opplæringslovens regler om skolemiljø. Regjeringen sier klart ifra at mobbing på skolen ikke skal forekomme, det skal nytte å si ifra og regelverket skal virke for elevene (NOU 2015:2).

I tiden etter at den reviderte § 9a ble innført, har loven blitt et diskusjonstema i mediene. Paragrafen er blitt meget dagsaktuell vedrørende tema som omhandler lærerens yringsfrihet. Et eksempel er en lærer i Oslo-skolen som fikk en personalsak rettet mot seg etter en beskrivelse av klassemiljøet sitt i det offentlige rom (Sørgjerd, 2018). Paragrafen har også blitt diskutert i media i forbindelse med at en lærer har fått undervisningsnekt etter at to elever hevdet at han blant annet skal ha vært for opptatt av å være sjefen i klasserommet (Skorderud, 2018). Det har også vært en stor økning i antall innmeldinger av saker til Fylkesmannen i Troms i henhold til § 9a (Garfjeld, 2018). § 9a har også fått kritikk for sitt vide krenkelsesbegrep (Ulserød, 2018).

Paragrafen har med andre ord blitt satt på dagsorden mens vi skrev masteroppgaven. Vi ville derfor undersøke hvordan denne loven fungerer i praksis og om den har hatt påvirkning på hvordan det arbeides for å forebygge mobbing i skolen.

På bakgrunn av dette formulerte vi følgende problemstilling: **Hvilke muligheter og utfordringer gir § 9a for å forebygge mobbing?**

1.2 Operasjonalisering av problemstillingen

For å svare på problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse.

Forskningsmetoden som er valgt for å samle inn data er semistrukturerte intervjuer (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Studiens utvalg består av to lærere, to, rektorer og Mobbeombudet i Troms. Analysemetoden som er anvendt er temasentrert analysemetode (Thagaard, 2009, s. 172). Det teoretiske rammeverket som er valgt for å diskutere studiens funn innbefatter tema som mobbing, § 9a, sosial kompetanse, lek og inkludering.

1.3 Begrepsavklaring

De sentrale begrepene i problemstillingen er mobbing, hovedendringene i § 9a og forebygging av mobbing. Derfor gjør vi rede for disse i dette kapittelet. Roland (2014) bygger på Olweus sin definisjon av mobbing og definerer begrepet som: «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). Lærerutdanningen i Tromsø har støttet seg til Rolands definisjon. Det har således preget vårt syn på hva som skal defineres som mobbing.

Hovedendringene med paragrafen er definisjonsmakten, aktivitetsplikt og aktivitetsplan. Eleven får fullmakt til å definere om han/hun har det trygt og godt på skolen. Etter endringen av § 9a har utdanningsdirektoratet definert mobbing som: «eleven har en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø, og det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt jf. oppl. § 9 A-2» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette medfører at den klassiske definisjonen på mobbing ikke er like gjeldende når læreren skal definere om det er en mobbesak eller en annen konflikt.

Ifølge opplæringsloven er § 9a en skolemiljølov og ikke en mobbelov, derfor inkluderer den flere elementer for eksempel krenkelse.

Begrepet krenkelse blir i *NOU 2015:2* definert som samlebegrep for ord eller handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket. Dette omfatter alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger til gjentatte episoder, og som skaper ubehag hos den som blir utsatt for det. Opplæringsloven fastslår at slike handlinger ikke skal forekomme, og at skolen skal praktisere

nulltoleranse for enhver form for krenkelse, som blant annet mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Begrepet krenkelser skal tolkes vidt, og lista skal legges lavt for hva skolen skal akseptere av negative ytringer og oppførsel (Gusfre, 2018, s. 8 - 9).

Skolen har fått en frist på fem virkedager etter at de har mottatt et varsel til å ta tak i varselet. Hvis skolen ikke gjør noe med varselet på disse fem virkedagene kan foreldre eller eleven ta saken videre til fylkesmann eller mobbeombud. Det er videre innført en aktivitetsplikt som medfører en plikt til alle som jobber på skolen for å handle hvis de ser eller mistenker noe som kan være mobbing. Det er ikke definert når skolen sitt ansvar starter og slutter når det gjelder eleven sitt skolemiljø. Hendelser som skjer på fritiden kan dermed også bli skolens ansvar å løse. Dette vil gjelde særlig digital mobbing og mobbing på elevenes skolevei (Riiser, 2017).

Enkeltvedtak er i tillegg byttet ut med aktivitetsplan. Dette skal føre til at det blir enklere for skolen å lage en plan slik at eleven skal få det trygt og godt igjen på skolen. Skolen må dokumentere hva som gjøres for å oppnå aktivitetsplikten. Skolen må da lage en aktivitetsplan når det skal settes inn tiltak. Planene skal beskrive problemet tiltaket skal løse, hvilke tiltak som skal innføres, når tiltakene skal gjennomføres og hvem som har ansvar for å utføre tiltakene og når tiltakene skal evalueres (Riiser, 2017).

Skolen plikter å sette inn tiltak hvis eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø, og det er elevene sin egen opplevelse som avgjør om det er trygt og godt. Tiltakene som settes inn skal være riktige etter en faglig vurdering, da er ikke elevens opplevelse avgjørende. Aktivitetsplikten er oppfylt dersom skolen har gjort alt som med rimelighet kan forventes. Dette gjelder alle delene av aktivitetsplikten (Riiser, 2017).

Skolen har nå plikt til å informere hvilke rettigheter elevene har. Det er når en elev mener at skolen ikke har gjort nok for å stoppe mobbingen eller andre krenkelser at saken kan meldes til fylkesmannen/mobbeombudet, men først må saken ha vært meldt inn til rektor og gått en uke. Da kan de bestemme hva skolen skal gjøre for at eleven skal få et trygt skolemiljø. Fylkesmannen skal deretter sette en tidsfrist for når tiltakene skal gjennomføres og følge opp saken. Det kan utstedes bøter om skolen ikke følger opp saken (Riiser, 2017).

Det er også blitt enklere å melde inn en lærer som mobber:

Dersom ein som arbeider på skolen, får mistanke om eller kjennskap til at ein annan som arbeider på skolen, utset ein elev for krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering, skal vedkommande straks varsle rektor. Rektor skal varsle skoleeigaren. Dersom det er ein i leiinga ved skolen som står bak krenkinga, skal skoleeigaren varslast direkte av den som fekk mistanke om eller kjennskap til krenkinga. Undersøking og tiltak etter § 9 A-4 tredje og fjerde ledd skal setjast i verk straks (Opplæringslova, 2017).

1.4 Kapitteloversikt

Denne masteroppgaven består av 6 kapitler. I det følgende skal vi gi et kort sammendrag av hva kapitlene inneholder.

- Kapittel 1 er innledning. Her utreder vi om studiens bakgrunn og problemstilling. Vi går også gjennom operasjonalisering av problemstilling og begrepsavklaring.
- Kapittel 2 tar for seg en historisk gjennomgang av forskning på feltet mobbing.
- Kapittel 3 er en gjennomgang av teori om sosialiseringprosessen til barn fordi vi er av den oppfatning at sosialiseringprosessen til elevene blir påvirket av skolen. Kapitlet inneholder også teori om mobbing. Her skal vi utdype ulike definisjoner for å få frem ulike perspektiver på mobbing.
- Kapittel 4 handler om studiens metodiske tilnærming. I dette kapitlet redegjøres det for studiens metodiske design og plassering av studien innenfor det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigme.
- I kapittel 5 presenteres analyser av funn og drøfting av funn. Her vil vi også argumentere for egne synspunkter. Dette blir diskutert i kombinasjon med teori og forskningslitteratur som vi har skrevet om i kapittel tre.
- Kapittel 6 er avslutning og sammendrag av masteroppgaven. I dette kapitlet vil vi stille noen spørsmål rundt muligheter og utfordringer som kan bidra til videre forskning på området.

2 Forskning på feltet

Mobbing er et område det er gjort mye forskning på både nasjonalt og internasjonalt.

Søkeprosessen har basert seg på teori vi tidligere har hatt som pensum. For å innhente relevant teori som vi ikke fant i pensumbøkene baserte vi oss på svar gitt fra informantene. Deres bidrag i intervjuene gjorde at vi valgte ulike tema som vi ville undersøke nærmere. Dermed ble noe teori og forskning valgt på bakgrunn av deres bidrag. Søkeord i denne prosessen har vært mobbing*, digital mobbing*, autoritativ lærer*, sosialiseringssprosess*, lekeslåssing*, jenteproblematikk*, sosial kompetanse*, inkludering*, lek*, skole-hjem-samarbeid*. Vi har for det meste brukt Oria i denne prosessen. Ut i fra disse søkeordene fant vi litteratur vi har anvendt til å støtte opp om og diskutere utsagn gitt av informantene. I tillegg har vi fulgt utviklingen i skolen og § 9a i løpet av våren. Utenom dette har vi brukt Google for å supplere med nyere forskning på de forskjellige temaene.

Dan Olweus blir sett på som den mest innflytelsesrike personen når det gjelder forskning på mobbing. Fram til slutten av 1980-tallet forsket han på utbredelsen av mobbing i ulike skoletyper og lokalmiljø, personlighetstrekk og hjemmeforhold hos både mobbeoffer og plager (Roland, 2014, s. 18). Olweus kom fram til at personlighetstrekk er den største drivkraften bak mobbing av elever som er sårbare. Det kan også være negative hjemmeforhold som stimulerer til aggressivitet. Olweus har siden 1980-tallet arbeidet med tiltak gjennom utvikling, utprøving og evaluering av Olweus programmet mot mobbing (Roland, 2014, s. 18). I Finland har Kirsti Lagerspetz og kretsen rundt henne bidratt med forskning som gikk på kjennetegn ved plagere, mobbeofre og utbredelsen av mobbing (Roland, 2014, s. 19).

Etter den første internasjonale konferansen om mobbing i Stavanger året 1987 gav Roland og Munthe ut boka *Bullying: An international perspective* (Roland & Munthe 1989).

Konferansen i Stavanger sørget for et tettere samarbeid mellom forskere i Europa (Roland, 2014, s. 19). Mona O`Moore fra Irland startet eget senter for forskning på mobbing ved universitetet, Trinity College i Dublin. Gruppen hennes har vært viktige bidragsytere når det gjelder forskning på selvbildet til plagere og mobbeofre samt skolebaserte tiltak for å forebygge mobbing (Roland, 2014, s. 19).

Temaet mobbing får stadig større oppmerksomhet grunnet økt forskning. Fra 1990 ble samarbeid på forskningsfronten mellom de nordiske landene, Storbritannia og Irland sterkere

(Roland, 2014, s. 19). Etter Sheffield prosjektet gav Peter K. Smith og kollegaene ut bøker og artikler som omhandlet tiltak mot mobbing, årsaksforklaringer, problemets omfang og karakteristikk hos elevene som var involvert (Roland, 2014, s. 19). I Australia satte Ken Rigby og Peter Slee fokus på holdninger de ulike elevgruppene har til mobbing. Dana Cross og forskningsgruppen i Perth har utarbeidet tiltak som læreren kan anvende i sitt forebyggende arbeid mot mobbing. Tiltaket går på å bevisstgjøre elevene hvilke helseproblemer mobbeofre kan oppleve som følge av mobbing (Roland, 2014, s. 20). I Canada ble LaMarch-senteret et sentralt møtepunkt for forskere både nasjonalt og internasjonalt tidlig på 1990-tallet (Roland, 2014, s. 20). Forskere ved LaMarch-senteret har belyst sosiale prosesser som foregår under mobbing (Roland, 2014, s. 20). Den Japanske sosiologen Yohji Morita på Osaka City University startet forskning på mobbing allerede på 1980-tallet (Roland, 2014, s. 20). Den økte forskningen på feltet har ført til at lærere, andre ansatte i skolen, den vanlige mann i gata, og politikere har fått bedre kunnskap om temaet. Det er fortsatt store sprik mellom de ulike landene og den kunnskapen som finnes på kontinentene rundt temaet (Roland, 2014, s. 21). Forskning på muligheter og utfordringer for å forebygge mobbing etter revideringen av § 9a er mangelfull. § 9a trådte i kraft 1.august 2017 og derfor mener vi det har vært aktuelt å undersøke dette temaet nærmere.

Konferansen «*Taking Fear out of Schools*» i Stavanger samlet mange av verdens fremste forskere på feltet i 2004. Temaet var skolemobbing og vold (Roland, 2014, s. 21). Konferansen kartla kunnskapen forskningsfronten hadde om årsaker, tiltak, nasjonal politikk, og anbefalinger av modeller for videre samarbeid internasjonalt (Roland, 2014, s. 21). Daværende statsminister Kjell Magne Bondevik holdt tale der han ga sterk støtte til videre samarbeid internasjonalt samtidig som han informerte om den nasjonale samarbeidsmodellen «Manifest mot Mobbing» i Norge (Roland, 2014, s. 21).

3 Sosialiseringprosessen

Dette kapitlet skal handle om elevens sosialiseringssprosess. Revideringen av § 9a legger sterkere føringer på skolens ansvar for sosialiseringssprossen til elevene med tanke på forebygging av krenkelser som for eksempel mobbing. På bakgrunn av dette mener vi det er nødvendig å se nærmere på hvordan elever skal sosialiseres gjennom skolen for å forebygge mobbing.

Sosialisering skjer i all menneskelig interaksjon. Sosialisering kan være planlagt og tilfeldig. Men trenden i dagens samfunn er at sosialisering skjer oftere og oftere i organiserte former. Elevene går i barnehage, skole, skolefritidsordninger, organiserte fritidsaktiviteter og ikke minst skjermbaserte aktiviteter. Som en konsekvens av dette fører det til at institusjonen har fått en økt innflytelse på sosialiseringen til elevene. Det er enighet om at skolen skal bistå foreldrene i oppdragelsen av barna, men i hvor stor grad skal dette foregå og ikke minst hvordan skal det foregå (Manger, Lillejord, & Nordahl, 2013 s. 34)? Sosialiseringssprossen er blant annet viktig for at samfunnet skal fungere og prosessen varer livet ut. Det er en fin linje mellom hva som er foreldrenes og skolens spesifikke ansvar i oppdragelsen. Skolen hadde tidligere en stor del av ansvaret for barns moralske og åndelige oppdragelse, mens nå er den oppgaven blitt tonet ned. Det er grunn til å tro at den uformelle sosialiseringen betyr mer for eleven enn den formelle sosialiseringen (Manger et al., 2013). Ifølge Mead utvikler barn sin identitet i samspill med andre, de andre kan være samfunnet, gruppen eller voksne det kan for eksempel være læreren. Gjennom sosialt samspill med andre utvikler barnet allmenne forestillinger om den generaliserte andre (Mead & Morris, 1934). Ifølge Harris (1998) er det jevnaldrende som har mest innflytelse på barnets liv gjennom barndommen. Det kan forklares med at hovedmålet til en elev er å bli bedre likt av andre elever slik at eleven får venner, derfor vil eleven endre atferd for å klatre i hierarkiet i klassen eller vennekretsen.

3.1 Sosial kompetanse

På skolen møter elever på andre elever som er like gammel, yngre og eldre enn seg selv. Dette stiller krav til deres sosiale kompetanse når de skal lære å fungere i et sosialt spill. Når elever mestrer og klarer å tilpasse seg bestemte miljøer med sosiale verdier sammen med jevnaldrende kan vi si at eleven er sosialt kompetent. Ved å arbeide med sosial kompetanse i skolen er målet å lære elevene hvordan de danner vennskap, setter pris på hverandre, og hvordan de kan inkludere hverandre sosialt. En elev som har god sosial kompetanse kan i mange tilfeller takle problemer og stress på en god måte. For å unngå problematferd kan arbeidet med sosial kompetanse i skolen bidra til å hindre utvikling av denne (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når det skal arbeides med sosial kompetanse kan skolen ta utgangspunkt i fem grunnleggende dimensjoner. Disse er Empati, Samarbeid, Selvhevdelse, Selvkontroll og Ansvarlighet. Innenfor kategoriene kan skolen/læreren utarbeide ulike mål slik at læreren kan tilpasse disse etter hvilket trinn elevene befinner seg på (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ifølge Vedeler (1999) tilegner barn seg sosiale ferdigheter og sosial kompetanse på en naturlig måte gjennom sosial lek. Piaget knyttet også lek til kognitiv utvikling. Piaget mente at analysen av regellek var nøkkelen til å forstå hvordan barn utvikler moral. Piaget mente at moral består av et system av regler, de karakteristiske trekkene i moralutvikling viser seg i individets evne til å opprettholde reglene det tilegner seg. Etter etableringsfasen, blir reglene oppfattet som hellige og ubrytelige (Lillemyr, 2011, s. 127).

3.2 Lekeslåssing og boltrelek

Lekeslåssing og boltrelek kan ha en stor effekt på sosialiseringprosessen til barn. Ifølge Eide-Midtsand (2015, s. 23) er boltrelek en lek som startes med mimikk og overdrevne, rykkvise bevegelser, man signaliserer at det ikke er alvor, men lek. Enten det er å slåss eller å jage så er det bare på liksom, ikke på ordentlig. Det er dette som gjør at mindre og svakere individer tør å bli med på leken. Boltrelek er fysisk lek som er sosial. Det utvikles et samspill mellom to eller flere lekekamerater. Deltakerne i leken toner seg på hverandres fryd, og fryden eskaleres gjensidig. I tillegg til fysisk aktivitet, gir denne frydeskaleringen helseeffekter større enn det man får når man leker alene (Eide-Midtsand, 2015, s. 24). En måte å identifisere at det er lek og ikke alvor er signaler som latter, overdrevne og ofte litt stakkato bevegelser, ansiktsuttrykk som åpen munn og et smil, gester og kroppsholdninger. Det kanskje viktigste signalementet er at jageleken og lekeslåssingen ikke utføres med full styrke (Eide-Midtsand, 2015, s. 24). Jagelek starter ofte med en fornærmelse (Eide-Midtsand, 2015, s. 26). Interessen for boltrelek har en sterk økning opp mot syvårsalderen, og ser ut til å nå en topp mellom 7-11 årsalderen (Eide-Midtsand, 2015, s. 25). Dette vil da være et vanlig fenomen spesielt blant gutter på små - og mellomtrinnet. Boltrelek og lekeslåssing er en veldig god arena for barn å øve seg på sosialt samspill (Eide-Midtsand, 2015, s. 58). Lekeslåssing fungerer gjennom kombinasjon av to kanskje motstridende sosiale ferdigheter: samarbeid og konkurranse. Barna må samarbeide for å holde leken i gang, samtidig som det må være konkurranse for at barna skal holde seg engasjert og motiverte. Følelsen av å komme godt ut av konkurransen gir selvtillit til barnet. Samarbeidet innebærer å lytte til andre, se saken fra andres synspunkt, dele på godene, utøve selvkontroll og vente på tur. (Eide-Midtsand, 2015, s. 59). Det kan virke som om at noen unge gutter trenger denne sosiale treningen mer enn andre barn. Ifølge Eide-Midtsand (2015, s. 60) er dette er på grunn av hvordan hjernen deres er organisert fra fødselen av. Det er oftest guttene som driver slik lek. Det kan virke som om det har et opphav i biologien og at gutter og jenter (som gruppe) har forskjellige kjønns spesifikke veier mot sosial kompetanse. (Eide-Midtsand, 2015, s. 60). Lekeslåssing kan være med på å øke barnets egen kompetanse i å regulere egne følelser og tolke andre sine følelser. De kan også bli bedre til å lese sosiale signaler bedre og tyde ansiktsuttrykk. Langtidsstudier har vist at gutter i førskolealder som lekeslåss med sin far, blir mer populære blant jevnaldrende og mindre aggressive enn gutter som ikke har fått denne oppveksten. Denne effekten varte hele skolealderen. Studier har også vist at ungdommer som

lekeslåss med sin far i barndommen, blir i bedre stand til å håndtere vanskelige følelser og intenst følelsesladde situasjoner (Eide-Midsand, 2007).

Gutter som engasjerer seg i boltrelek, er også bedre problemløsere og faglig flinkere på skolen. Lekeslåssing har en viktig funksjon ved å lære barna, hovedsakelig gutter, selvkontroll og respekt for andres grenser. Boltrelek er en måte gutter bruker for å naturlig utforske og uttrykke omsorg, godhet og vennskap. Gutter som ikke får delta i boltrefellesskapet mister en viktig arena for utvikling av mange psykososiale ferdigheter. Skoler forbyr lekeslåssing fordi lekeslåssingen kan eskalere med vold og aggresjon, ved å for eksempel påføre smerte og etablere dominans. De som driver slik boltrelek blir raskt utstøtt fra denne arenaen. Dette er det motsatte av lekeslåssing, som skal være lystbetont for begge parter, og det kjennetegnes med at deltagerne tar tur i å være dominerende. Lekeslåssing er også blitt brukt som terapi for gutter som har vist unormal atferd. Dette kan være barn som har vansker hjemme, har ADHD og som sliter antisosial atferd. Disse elevene ville nok hatt vansker med å tilpasse seg en elevgruppe og ikke minst hatt vansker med å være en kompatibel lekepartner (Eide-Midsand, 2007).

3.3 Inkludering og lek

Et mål i skolen er at alle skal inkluderes og føle en tilhørighet til fellesskapet. Vi ser på leken som en essensiell faktor når det kommer til inkludering, fordi det er gjennom lek man skaper vennskap og føler seg inkludert. Jf. oppl. § 9 a-3 så skal: «Verken direkte handlinger som for eksempel hatytringer, eller mer indirekte krenkelser, som utestenging, isolering og baksnakking skal tolereres» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utestengning skal dermed ikke tolereres. Skolen må derfor jobbe med inkludering. Vi skal ta for oss prinsippet utdanningsdirektoratet kaller sosial inkludering fordi det omhandler en del av sosialiseringprosessen og skal forebygge utestenging. «Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende» (Overland, 2015). Dette målet oppsummerer mye av det sosialiseringprosessen skal oppnå, at alle elever har venner og har et positivt samspill med hverandre. Men hvordan skal skolen oppnå dette målet? Ifølge Vedeler (1999) er leken sentral når det kommer til å få seg venner. Hvis du er en god lekekamerat, er det enklere å passe inn i gruppa slik at andre vil inkludere deg i leken. Det er viktig at pedagoger kjenner til ulike atferdsstrategier som elevene kan ta i bruk for å få bli med i leken som igjen knytter eleven til fellesskapet. Pedagogen kan for eksempel veilede barn som settes utenfor og muligens føler seg utestengt, ved å lære de bedre

strategier. Barns ulike strategier for å bli med i en lekegruppe kalles atkomstsstrategier. Lekegrupper er sårbare for avbrytelser og forstyrrelser, så barn svarer ofte nei hvis det kommer nye barn som vil være med i leken. Det er av den grunn ikke lett for andre å få tilgang i allerede etablerte lekegrupper. Dette kan defineres som utestenging, og ifølge § 9a er det nulltoleranse for utestenging. Ifølge Vedeler (1999, s. 105) er det noen atkomstsstrategier som er bedre enn andre. Å spørre åpenlyst om å få være med i leken er den strategien som fungerer dårligst. Den atkomststrategien som fungerte best er en kombinasjon av å ikke si noe som helst når man nærmet seg lekegruppen, samtidig som man gjør en variant av leken som foregår og gjør en indirekte tilnærming. Ifølge Vedeler (1999, s. 106) er det ingen enkel oppskrift på hvordan man skal hjelpe barn til å få venner. Læreren kan ikke kommandere eller dirigere barn til å leke, læreren kan heller ikke beordre noen å bli venner, eller en barnegruppe til å inkludere barn de ikke vil ha med. Det er mye erfaring som tilsier at innblanding i vennsforhold kan være uheldig. Læreren kan imidlertid hjelpe barn som blir satt utenfor og har dårlige sosiale ferdigheter. En nøkkel til vellykket integrering er utvikling av uformell kameratstøtte og vennskap for barn som av ulike årsaker er isolert. Voksne kan legge til rette for en eller flere støttekontakter som kan hjelpe sin kamerat til rette i miljøet. Voksne kan også legge til rette for gruppeaktiviteter, der gruppesammensetningen er nøye planlagt og organisert med tanke på hva som kan gi et godt samspill mellom barna. Som voksen kan man i tillegg også lære barna enkle sosiale ferdigheter slik at de kan klare seg bedre i leken, som for eksempel vente på tur, følge regler, ta initiativ på en positiv og konstruktiv måte, oppmuntre barnet til å gi uttrykk for hva det vil, mener og føler. For etablering av et vennsforhold er nærhet, likhet og felles aktivitet viktig. Likhet kan bety felles interesser og likhet i erfaringer (Vedeler, 1999, s. 107). Det er derfor viktig å tenke på den sosiale karakteren til fellesaktiviteter når aktiviteter skal tilrettelegges til barn med ulik grad av sosial kompetanse (Vedeler, 1999, s. 107).

3.4 Mobbing

I dette kapittelet tar vi for oss teori om mobbing, nasjonale og internasjonale definisjoner på mobbing, ulike former for mobbing, mobbing og kjønnsforskjeller, hvem mobber og hvem blir mobbet, hvor foregår mobbingen og hvordan forebygge mobbing.

3.4.1 Definisjon på mobbing

Ifølge Roland (2014, s. 23) har det vokst fram en ganske samstemt definisjon internasjonalt på hvordan mobbing burde defineres, det er flere definisjoner som brukes, men de har ganske like elementer ved seg. Et fellestrekk for mobbing er at det beskrives som negative, uvennlige eller aggressive handlinger. Begrepene aggresjon og aggressive handlinger har en essensiell dimensjon ved seg, og det er intensjon. De fleste aggresjonsforskere definerer aggresjon som en handling der intensjonen er å skade. Mobbing blir derfor som oftest oppfattet som negativ atferd der hensikten er bevisst, eller ubevisst å skade mobbeofferet gjennom en form for handling (Roland, 2014, s. 23). Mobbing kan utføres av en gruppe eller en enkeltperson. Definisjonen innebærer også at det skal være en viss systematikk i handlingene, altså at de gjentas over en tidsperiode. For den som utsettes for mobbing vil det ha stor betydning om hendelsen skjer bare en gang eller flere ganger. En enkelt hendelse eller overgrep kan være belastende og skremmende. Men gjentatte overgrep mot mobbeofferet forteller offeret at dette er en permanent situasjon og vil ha en dypere effekt på offeret (Roland, 2014, s. 23).

Et annet sentralt punkt er ubalansen i styrkeforhold, det vil si at mobbeofferet ikke er i stand til å forsvare seg fysisk eller sosialt i den aktuelle situasjonen. Dette var et element som ble frem allerede i 1983, da Norge var det første land i verden om gjennomførte en landsdekkende aksjon mot mobbing. Definisjonen på mobbing ble da skrevet slik: «Det er mobbing/plaging når ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer». Men her måtte en viktig presisering inn: «Det bør føyes til at den som blir utsatt for plaging, vanligvis ikke har så lett for å forsvare seg. Han eller hun er gjerne litt hjelpeløs. Vi snakker ikke om plaging når det er en krangel mellom omtrent like store individer» (Roland, 2014, s. 24).

Roland definerer mobbing slik: «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).

Elementet er spesielt viktig når det gjelder å gjøre tiltak mot mobbing. Når det er ubalanse i maktforholdet mellom mobber og mobbeoffer vil for eksempel mekling være en uegnet for å

løse mobbesaker. Hvis mekling skal hjelpe så må de som er involvert være nokså ressurssterke siden mekling innebærer at begge parter må gi noe. Derfor blir ikke mekling anbefalt som tiltak mot mobbing (Roland, 2014, s. 24).

En ny definisjonen av mobbing som kom fram i forskningsprosjektet *Hele barnet, hele løpet, mobbing i barnehagen* er som følger: «Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet (Lund & Helgeland, 2016 s. 9).» Denne definisjonen retter seg mer mot barnehagen og den avhengigheten og behovet små barn har for å kjenne en tilhørighet til fellesskapet (Lund & Helgeland, 2016, s.9). Lund og Helgeland (2016) referer til den danske forskeren Dorte Marie Søndergaard som forstår mobbing som sosiale prosesser på avveie. Søndergaard flytter oppmerksomheten bort fra barns egenskaper til å legge mer vekt på sosiale prosesser. Søndergaard er kritisk til den klassiske definisjonen fordi den legger vekt på barns aggresjon og intensjon om å gjøre slemme handlinger.

3.4.2 Ulike former for mobbing

En klassisk variant av mobbing innebærer å fryse ut en person fra fellesskapet ved hjelp av sårende metoder. Et viktig kriterium her er at personen som blir utstøtt vil være en del av fellesskapet. Det er altså å fjerne en person fra fellesskapet som den tidligere var en del av eller nekte personen til et ønsket felleskap. Ensomhet er ikke mobbing i ordets rette betydning. Et mønster i særlig fysisk og verbal mobbing er å fremkalle en reaksjon fra offeret gjennom en provokasjon, slik at reaksjonen kan utnyttes. Det kan starte med en anklage om noe negativt den andre har gjort, tidligere eller nå. En annen måte er å påpeke noe negativt med den andre, for eksempel meninger, utseende eller klær. Rolland (2014) beskriver en grunnteknikk til mobbing. Den er å skaffe seg grunnlag for en beskyldning, eller å formulere denne direkte. Ved dette påføres offeret et problem og da forventes en reaksjon. Mobberen vil da omdefinere reaksjonen til noe negativt, uansett hva reaksjonen er. Hvis offeret forblir passiv, blir det til en ny anklage om å ikke svare. Når offeret svarer, blir svaret omgjort til frekkhet eller løgn og dermed skapes en ny anklage. Neste gang de møtes trekker mobberen opp det som ble sagt forrige gang og offeret er fanget. Dette er et mønster som kan brukes i alle de tre hovedformene Roland beskriver (Roland, 2014, s. 25). Begrepet mobbing blir stadig oftere brukt i dagens samfunn og får dermed økt oppmerksomhet. Dette kan i enkelte tilfeller føre til at begrepet blir brukt feilaktig. Under lek mellom gutter, der de naturlig er uenig og bråker, kan lærere oppleve å høre følgende: «Lærer, han mobber meg (Larsson, Ulberget, & Sunde, 2001, s. 24)» Definisjonen mobbing som begrep passer ikke i dette tilfellet siden det er to

jevnbyrdige gutter som krangler med hverandre på en henholdsvis "normal" måte. Det er viktig å understreke at dette gjelder så lenge balansen i maktforholdet mellom disse er jevnt. Dermed vil utbyttet av krangelen bli omtrent likeverdig dersom de deltar i krangelen frivillig (Larsson et al., 2001, s. 25).

Når vi snakker om erting og mobbing snakker vi om to ulike begreper. Innenfor disse begrepene finner vi en gråsonerområde der de kan overlape hverandre. Det er nemlig slik at mobbing starter ofte ved plagsom erting (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 15). For noen barn vil ikke erting bety så mye, mens for andre kan det føles tyngre (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 15). De som ertes vil i mange tilfeller kunne unnskyldes seg med å svare at ertingen kun var for moro skyld. De kommer med denne unnskyldningen til tross for at personen ikke syntes at det var gøy i det hele tatt (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 15).

3.4.3 Mobbing og kjønnsforskjeller

Roland (2014, s. 24) beskriver tre hovedformer for mobbing: Fysisk, verbal og utfrysning. Fysisk mobbing inneholder ofte virkemidler som slag, spark, dytting, holdning eller annen fysisk tvang. Dette er en form for mobbing som har en klar kjønnsforskjell, gutter bruker fysisk mobbing i større grad enn jenter. Den mest brukte formen for mobbing for både jenter og gutter er verbale virkemidler. Her er ondsinnet erting en vanlig måte å mobbe på. Da er det snakk om ord som svir og en karakterisering av en person negativt. Det er veldig virkningsfullt å bruke latterliggjøring, da får ofte mobbeofferet kjenne den kollektive latteren mot seg som er vanskelig å forsvare seg mot. Utfrysning er en metode som brukes mer av jenter enn av gutter. I en artikkel av Gunnarskog og Rambøl (2006) har de beskrevet fenomenet jenteproblematikk. Det er et fenomen som foregår oftest blant jenter mellom 6. og 10. trinn og avtar på videregående. Det inneholder flere komponenter, men en sentral del er at det oppstår konflikter ved å være flere enn 2 jenter i et sosialt samspill, når det er 3 jenter i lag oppstår det ofte problemer av ulik karakter. Konfliktene kan manifestere seg for eksempel i baksnakking (også på nett og mobil). Utfrysning, ryktespredning i form av å røpe hemmeligheter om hverandre. Det er ofte en veldig skjult konflikt som ikke er lett å oppdage. Utfrysning virker å være et universelt fenomen i den norske skole, med forskjellige alvorlighetsgrad i ulike jentegrupper. Fenomenet blir mer og mer tydelig i jentegrupper når de blir eldre. Det mest fremtredende i mellomskolealder, altså førpuberteten. Det kan tyde på at det blir et problem rundt 9-10 årsalderen. Problemet kan oppstå i lavere alder også, men er da lettere å håndtere (Gunnarskog & Rambøl, 2006). Det kan virke som om at

jenteproblematikken er en del av sosialiseringprosessen til jenter. Sosialiseringprosessen mellom jenter og gutter er ofte ulik, der jenter som gruppe fokuserer mer på relasjoner, samarbeid og tilknytning. Gutter som gruppe fokuserer gjerne mer på ferdigheter til individet, selvstendighet og legger derfor mindre vekt på relasjoner (Gunnarskog & Rambøl, 2006).

Jentene lærer seg å håndtere vanskelige emosjoner som for eksempel misunnelse og sjalusi. Misunnelsen kan oppstå ved at andre jenter er bedre på å skaffe seg venner, har penere utseende og penere klær. Baksnakking kan brukes som en strategi for å nedvurdere andre jenter som man misunner, fordi man selv ikke klarer å oppnå vennskap med denne personen. Sjalusi kommer når vi er redde for å miste noen vi liker. Sjalusi forutsetter minst tre personer, det er vanlig begrep brukt med tanke på kjærlighetsforhold, men lite brukt i forbindelse med vennerelasjoner. Det kan tenkes at aspekter i jenteproblematikk er trening i å opprettholde en relasjon til en annen, så kan det også tenkes at det er en trening i å håndtere egen sjalusi. Dette kan også gjelde gutter, men er mer fremtredende hos jenter (Gunnarskog & Rambøl, 2006).

Gunnarskog og Rambøl (2006) har flere hypoteser på hvorfor jenteproblematikken oppstår. De stiller seg spørsmålet om det er en naturlig del av jenters utvikling og hvilken funksjon har den i så fall? Og hvis det er en viktig del av jenters naturlige utvikling, burde man da kalle det et problem?

Gunnarskog og Rambøl (2006) har dokumentert flere tiltak for å fikse jenteproblematikken. Det var prøvd gruppesamtaler hvor de snakket om vennskap, diskutert aktuelle caser, rollespill hvor baksnakking og å løse konflikter var tema. Foreldre har engasjert seg i å følge opp temaene. Kontaktlærere snakket om temaet i både hele klasser og i mindre jentegrupper. Noen av skolene i artikkelen valgte å gjennomføre individuelle samtaler med to eller tre jenter som var sentrale i problematikken. Samtalene ble gjennomført av rektor eller kontaktlærer, skolene rapporterte at tiltakene har hatt en viss effekt i hvert fall på overflaten. Gunnarskog og Rambøl (2006) presiserer imidlertid at problematikken ikke forsvinner gjennom disse tiltakene. Det ble gjennomført et tiltak med gruppesamtaler med elevene som var involvert. Alle partene var enige om at å fortelle hemmeligheter om andre videre og å drive med baksnakking var noe av det verste man kunne gjøre. Det viste seg at problematikken fortsatte rett etter at elevene forlot grupperommet. Forfatterne konkluderer med at det er veldig stor kraft bak dette fenomenet. Så sterkt at det ikke lar seg fikse med refleksjon og gruppesamtaler.

Ifølge Gunnarskog og Rambøl (2006) kan dette være en del av jentekulturen, og å endre en kultur er ikke en enkel oppgave. De mener det vil være vanskelig å bli kvitt jenteproblematikken fordi den vanskelig lar seg løse fullstendig. Man må også være forberedt på at dette er et fenomen som kan oppstå i alle jentegrupper i mellomskolealder. Løsningen de foreslår er å jobbe med å moderere oppførselen.

3.4.4 Hvem mobber – hvem blir mobbet?

Gutter og jenter i alle aldre og samfunnslag utsettes for mobbing. Selv om dette er tilfellet er det noen som har større risiko for å bli mobbet enn andre. Plagerne finner ofte noe de kan bruke som påskudd for å starte mobbingen. Det kan være at et barn virker usikker, småvokst, usikker, sensitiv eller er «annerledes» i forhold til vennene (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 111). Selv om alle barn kan bli mobbet, finnes det barn som i større grad er utsatt for å bli et mobbeoffer. Dette kan gjelde barn som har en traumatisk bakgrunn. Disse barna kan være utsatt for mishandling/overgrep på flere arenaer. Dette kan være samtidig eller over tid og dermed kan den ene offerrollen avløse den andre (Bru et al., 2016, s. 112). Lærere og foreldre bør derfor opparbeide seg kunnskap om dette. Det vil kunne føre til at slike tilfeller blir avdekket tidligere ved at man identifiserer barna som er i risikozonen for å bli mobbet tidligere. Fokuset deretter kan være å lære barnet strategier som gjør at barnet vil klare å unngå mobbernes taktikk, uttrykke bedre selvhverdelse, oppnå støtte fra andre og respondere med sikkerhet (Bru et al., 2016, s. 112). En vanlig myte er at mobberen engstelig og usikker. Det er ikke uvanlig å høre dette også fra fagfolk som hevder at mobberen kan endre væremåte ved å vie dem forståelse og kjærlig oppmerksomhet (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 18). Grunnlaget for dette er påstanden om at mobberen er usikker og engstelig, men ifølge Dan Olweus har dette synet oppstått som følge av en trang til å gjøre dette mer akseptabelt eller forståelig. Ved å gi mobberne et sterkere selvbilde kan derimot virke mot sin hensikt ettersom dette kan være med på å forsterke den negative utviklingen han eller hun har kommet inn i. Olweus påpeker at det er viktig og nødvendig å gi negative konsekvenser for mobberen (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 18). Dan Olweus motbeviste denne myten gjennom empiriske forskningsresultater. Han kom fram til at de som mobber ofte har uvanlig liten grad av angst og usikkerhet eller ligger omtrent som gjennomsnittet (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 19).

3.4.5 Hvor foregår mobbingen?

Det er i friminuttene mesteparten av den tradisjonelle mobbingen foregår. Det skjer i korridoren, skolegården eller i klasserommet (Roland, 2014, s. 121). Ifølge Roland (2014, s.

121) er det viktig at skolens uteområde skal være et forutsigbart område. Det er viktig at de som har inspeksjon er på plass i god tid, slik at negativ atferd ikke får utvikle seg. Det er viktig at elevene vet tidspunktene når de voksne er på plass, det vil gjøre at utrygge elevene vet når de har beskyttelse.

3.4.6 Digital mobbing

De som er innblandet i digital mobbing har ofte samme roller når det gjelder kontaktmobbing. I de rutinemessige undersøkelsene bør det derfor stilles spørsmål etter begge formene for mobbing (Roland, 2014, s. 145). Digital mobbing kaller man mobbing som foregår på internett. Selv om mobbingen foregår på internett trenger ikke dette å bety at mobbingen er veldig ulik annen mobbing. Forskjellen er at denne typen mobbing foregår uten at man er fysisk sammen og dermed kan den ha mye sterkere kraft fordi den kan foregå kontinuerlig på internett. Nettmobbing kan foregå på ulike sosiale medier (Oudmayer, 2017, s. 46) Disse krever at man har tilgang til internett og at man tar i bruk for eksempel en mobiltelefon, datamaskin eller et nettbrett. Når barn og unge har tilgang på internett så kan de også misbrukes til å drive nettmobbing ved å sende SMS, MMS, e-post, bruk av apper som Instagram, Facebook, Snapchat, Twitter, Moviestar Planet, blogger og onlinespill (Oudmayer, 2017, s. 47). Som regel foregår mobbing på nettet mellom barn og unge som kjenner hverandre. Det kan være de går på skolen sammen, driver fritidsaktiviteter sammen eller at de har blitt kjent gjennom internett. En mulig grunn til at noen tyr til mobbing via internett er at enkelte mobbere synes det er enklere å drive mobbing på denne måten fordi de vil unngå å bli konfrontert med negative konsekvenser. Reaksjoner fra mobbeoffer som tårer, trist ansiktsuttrykk og kjeft er lettere å unngå for mobberen når han/hun er anonym på internett. Denne arenaen for mobbing kan føre til at noen av dem som vanligvis ikke ville turt å mobbe noen, nå plutselig våger fordi de har noe å gjemme seg bak (Oudmayer, 2017, s. 47).

Den digitale mobbingen kjennetegnes vanligvis ved at mobbeofferet får tilsendt meldinger som har som mål å såre offeret gjennom å skrive stygge nedsettende meldinger. Det kan også være å få spredt bilder og meldinger som kan sette mobbeofferet i et dårlig lys. Dette kan føre til at mobbeofferet blir baksnakket og på denne måten blir utsatt for ryktespredning. Den digitale mobbingen kan foregå på andre måter som ved å bli tilsendt trusler, misbruk av passord og profiler, bruk av ironi og sarkasme og ved å bli tilegnet kallenavn (Oudmayer, 2017, s. 47). Den digitale mobbingen kan også føre til å utfrysning. For eksempel kan det være å ikke få likes og kommentarer på Facebook, eller muligheten til å få delta i eksklusive chattegrupper. Å bli fryst ut på en slik måte kan føles like vondt og ensomt for den som

opplever dette, sammenlignet med at det skulle foregått ved andre arenaer (Oudmayer, 2017, s. 48).

3.4.7 Forebygging av mobbing

De fleste tiltakene mot mobbing er program som går ut på å skape gode holdninger hos hver enkelt elev samt å skape normer mot mobbing. Problemene med slike program og tiltak er hvis den som gjennomfører mobbingsfokusert opplegg ikke har den nødvendige troverdigheten blant elevene. Det er derfor viktig å være en autoritativ klasseleder hvis forebyggende undervisningsopplegg skal ha effekt. Dette utdyper vi i kapittel 3.4.8. Mobbingsfokuserte tiltak hører til tradisjonen som kalles kognitive og sosiale treningsprogrammer. Disse bygger på kognitiv og psykologi og sosialpsykologi. Kjernen i slik tenkning er at tanken styrer handling. En sentral side ved tankemønsteret er forståelsen av motiver andre har for de handlingene som de utfører mot deg. Noen har for eksempel en oppfattelse om at andre ofte har negative motiver og det medfører at terskelen blir senket for å bli sint. Tankemønstrene forteller også hva som er rett og galt, og inneholder moralkoder og verdier (Roland, 2014, s. 112). Sosial trening brukes til å endre atferden til en person. Manglende sosiale ferdigheter kan føre til at man støter fra seg de menneskene man vil komme i kontakt med. Et eksempel er at et barn som ikke klarer å gjøre seg forstått, kan bli frustrert og ty til vold. Terapien kan da brukes mot basiskompetanser eller delferdigheter. En vanlig måte å utføre dette på er å vise elevene modeller på utførelen og så la elevene trene og drøfte erfaringene. Slike sosiale treningsprogram har ofte en gruppekomponent, det vil si at et undervisningsopplegg som skal bidra til normdannelse (Roland, 2014, s. 112).

Regjeringens kamp mot mobbing startet med Bondevik-regjeringen. Og den fikk en god start. I perioden 2001-2004 avtok mobbing markant i den norske skolen. I den samme perioden kom «manifest mot mobbing». Det var en bred dugnad mellom de øverste instansene i Norge med statsministeren i spissen som sto for manifestet. Statsministeren erklærte i den perioden at mobbing skulle fjernes fra skolen. Etter mye kritikk fra eksperter om at målet om null mobbing var urealistisk, ble det senere moderert til «nulltoleranse for mobbing». Under denne perioden ble mobbingen redusert med 30%. Etter 2004 har det vist seg at mobbing igjen har økt. Digital mobbing er en av årsakene til dette. Samtidig vet vi at de som var involvert i mobbing på nett, også utøvde tradisjonell mobbing. Dette viser at antall mobbere i den norske skolen ikke har økt, men de bruker flere og andre typer arenaer som for eksempel internett og sosiale medier. I årene etter 2008 så viser elevundersøkelsen at mobbetallene har stabilisert seg, men på et altfor høyt nivå. Men ifølge internasjonale målinger, så ligger vi litt bedre enn gjennomsnittet (Roland, 2014, s. 22). Rask inngripen kan være svært viktig med tanke på

mobbing. Klassisk mobbing er definert ved at det skjer over tid, men dette betyr selvsagt ikke at man ikke skal reagere på enkeltepisoder. Hvis en lærer opplever en enkeltepisode, skal læreren markere at handlingen ikke er tillatt. En god fremgangsmåte er å henvende seg til en elev om gangen og en av plagerne. Da skal man kort forklare at denne type oppførsel ikke er tillatt og ikke diskutere hva som har skjedd. Læreren bør også avslutte med å si at dette skal følges opp. Hvis en skole setter en slik standard, kan det virke svært forebyggende (Roland, 2014, s. 148).

3.4.8 Autoritativ klasseledelse

Ifølge Roland (2014, s. 102) er det to retninger innen pedagogisk idehistorie, der den ene retningen argumenterer for elevens frihet til å gjøre egne valg, og den andre retningen vektlegger lærerens ledelse og autoritet. Læreren vil altså oppnå noe. En autoritær lærer vil spille på frykt og tvang for å nå sine mål. Den autoritative lederen er målrettet, men baserer seg på rasjonelle argumenter og viser omsorg for den han leder. Dette bygger tillit, som er maktbasen til den autoritative læreren, han tar også initiativer som tjener elevene, han viser innlevelse og respekt for hver elev. Denne typen lærer forebygger mobbing og har lettere for å stoppe problemer der det oppstår. Autoritative lærere kan tenke på to hovedmåter: ha fokus på elevenes sosiale ferdigheter og anta at det er viktig i seg selv, altså at det er en forutsetning for faglig framgang. Det er også godt dokumentert at skoler som har hovedfokus på faglig læring, oppnår best resultat både på faglige og sosiale ferdigheter hos elevene (Roland, 2014, s. 103). Grunnen til at dette virker positivt på det sosiale samspillet er at det er tilfredsstillende for elevene å merke at de har faglig framgang. De merker også at de er en del av en effektiv gruppe og begynner derfor å like hverandre og læreren. Det kan også virke normsettende, altså at slik har vi det hos oss. Popularitet er en forebyggende faktor for mobbing, jo flere venner du har desto mer uangripelig er du mot plagere (Roland, 2014, s. 53).

Ofte vil barn som er i en klasse der det foregår mobbing være på vakt. Dette kommer av at de føler seg utrygge og anspente på grunn av mobbingen. En konsekvens av ved dette er at elevene vil miste fokus på det skolefaglige og dermed vil de også lære mindre (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 32). Noen vil kanskje unngå å delta aktivt i undervisningen i frykt for å få kommentarer fra klassekamerater som fører til at de blir latterliggjort. Dette vil igjen kunne føre til en passivitet hos de som blir ydmyket fordi de vil gjøre det de kan for å unngå å havne i slike situasjoner (Høiby & Strømsnes, 2002, s. 32). I slike tilfeller er det viktig at læreren

viser seg som en tydelig lærer hvor han/hun griper inn og stanser mobberen fra å vise dominans på en slik måte. Dersom læreren unnlater å gripe inn er det stor fare for at elevene i klassen vil miste respekten for læreren, noe som kan resultere i at læreren mister sin naturlige posisjon som den naturlige lederen. I slike situasjoner må læreren vise klart og tydelig at det er han/hun som er lederen i klasserommet og med det sette standarden for hvilke regler og normer som gjelder i klassen. For å få til et godt læringsmiljø må læreren sørge for at elevene føler seg trygge i klassen. Alle lærere bør minne seg selv på at det er bedre å blande seg inn en gang for mye enn en gang for lite. Tidlig inngripen fra læreren mot uønsket atferd kan ha en preventiv effekt, og hindre at mobbing får grobunn (Høyby & Strømsnes, 2002, s. 34). En lærers innsats kan være med å utgjøre forskjellen på hvor mye/lite mobbing som foregår i klassen. Rektorer, lærere og andre profesjonelle som arbeider med barn i skolen er ansvarlige for aktivt å arbeide mot å stoppe mobbing. Ved å sende ut tydelige signaler om hvordan man kan omgås hverandre på en god måte vil bidra til at barna kopierer dette (Høyby & Strømsnes, 2002, s. 34).

I tillegg til faglig fokus, må man som lærer ikke glemme å fremme positiv atferd og hindre negativ atferd. Det er viktig å vise hvilken atferd som aksepteres og ikke aksepteres. En autoritativ klasseledelse reduserer både disiplinproblemer og mobbing. Det positive sosiale miljøet i klassen føres ut i korridoren og i skolegården. En autoritativ klasseledelse vil også gjøre det enklere for læreren å ta opp tema som mobbing og gripe inn i saker med mobbing. (Roland, 2014, s. 104).

3.4.9 Skole-hjem samarbeid

Samarbeidet mellom skole og hjem skal hovedsakelig omhandle elevens læring og utvikling, dette gjelder med tanke på den faglige læringen, og den sosiale og personlige utviklingen (Nordahl, 2007, s. 26). Dette blir særlig gjeldende når det kommer til saker knyttet til § 9a. Barnet skal stå i sentrum når foreldre og lærer møtes til dialog. Skolen og hjemmet er avhengig av hverandre med tanke på utviklingen til barnet. Skolen skal ta initiativ til og legge til rette for samarbeid og samarbeidet skal bestå av likeverd og gjensidighet (Nordahl, 2007, s. 27). Det er en stor trygghet for foreldrene å vite at barna har det bra på skolen, det er også viktig at foreldre blir orientert og spurt om råd hvis eleven ikke har det bra. Det kan også være nyttig for foreldre å kunne stille spørsmål til læreren om det er noe de lurer på med tanke på utviklingen til barnet. For at dette samarbeidet skal være mulig så må det gjøres rom til medvirkning, det må deles informasjon og drøftes. Å få til et godt samarbeid med hjemmet kan være det som er løsningen i å løse saker som omhandler § 9a.

Direkte kontakt med skolen foregår i form av formelle avtaler som foreldremøter, der alle foreldre kan møte lærere og rektorer på trinnet. I tillegg har alle foreldre krav på samtaletimer minst to ganger i året, disse er ofte viktig for å skape en dialog mellom lærer og foreldre. Det er også mulighet med mer uformell kontakt mellom lærer og hjemmet i form av telefonsamtaler, SMS, epost og lignende. Med den uformelle kontakten kan man få en hyppigere og mer regelmessig dialog med hjemmet. Dette kan være veldig aktuelt om det skulle oppstå konflikter, mobbing og diverse hendelser på skolen (Nordahl, 2007, s. 32). Vedrørende saker som gjelder § 9a blir både den formelle og uformelle kontakten med hjemmet veldig viktig. Å ta kontakt med hjemmet, via møter og telefonsamtaler vil bruke mer av tiden til lærerne. Det er ikke en hemmelighet at en av de største utfordringene til lærerjobben er mangel på tid.

Ifølge (Damsgaard, 2011, s. 78) er det tid til elevene og undervisningen de oppfatter som det viktigste med yrket deres. Men det kommer stadig tidstyver inn i en allerede travel hverdag. Lange administrative møter, mange elever med ulike behov, og samarbeid med kollegaer som tar opp tid. Lærerne beskriver at de har mange elever å ivareta og mange oppgaver som skal utføres og at de stadig havner bakpå, slik at det går ut over kvaliteten på undervisningen.

4 Metode

Studiens formål er å få innsikt i hvordan § 9a fungerer i praksis. Vi vil utforske muligheter og utfordringer paragrafen gir læreren med tanke på forebygging av mobbing.

I dette kapitlet skal vi redegjøre for - og begrunne vårt forskningsdesign, forskningsparadigme, intervju og intervjuguide, utvalg, analysemetode, forskerrollen, forskningsetiske utfordringer, forskningens reliabilitet og validitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kunnskapen som søkes i denne masterstudien er subjektiv og konstrueres med utgangspunkt i erfaringene vi får gjennom samhandling med omverden. Problemstillingen i denne masteroppgaven gjenspeiler dermed et epistemologisk kunnskapssyn som kan forankres i det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigme. Vi erkjenner at gjennom våre metoder i oppgaven ikke vil klare å komme fram til en objektiv forståelse som er gjeldende for alle mennesker. Denne masteroppgaven vil dermed ikke kunne gi en absolutt sannhet på problemstillingen, men den kan gi erfaringer som forhåpentligvis kan gjenskapes og forbedres av andre (Ringdal, 2013, s. 43- 45).

4.2 Forskningsdesign

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: **Hvilke muligheter og utfordringer gir § 9a for å forebygge mobbing?** Vi befinner oss innenfor det sosialkonstruktivistisk paradigme og det fordrer en kvalitativ tilnærming. Innenfor kvalitativ forskningsdesign er det flere forskningsstrategier man kan velge. I denne oppgaven ble det naturlig at forskningsdesignet ville ha en kvalitativ tilnærming, fordi problemstillingen krever at vi vil gå i dybden og søke forståelse og erfaringer (Dalland, 2017, s. 53). Vi har valgt en hermeneutisk forskningsstrategi. Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og ville forstå og ikke bare forklare. Tolkning er også en usikker virksomhet fordi den sjelden lar seg teste intersubjektivt (Thurén, Gjerpe, & Gjestland, 2009, s. 113). Dermed krever problemstillingen en hermeneutisk forskningsstrategi ettersom vi forsøker å finne ut hvordan en skole eller en lærer kan drive forebygging av mobbing i henhold til § 9a.

4.3 Strategisk utvalg og tilgang til felt

Når vi skal velge informanter til studien, er det avhengig av hva vi ønsker å få vite. I vårt tilfelle valgte vi personer som har ulike roller innenfor skolen, og som vi trodde ville ha både

like og ulike kunnskaper eller erfaringer om det temaet vi skriver om. Problemstillingen fordrer at utvalget består av ulike instanser som på ulike vis kan bidra med data om ulike muligheter og utfordringer. Derfor har vi valgt personer som har tilknytning til skolen, men i ulike arbeidsstillinger. Rektorer, lærere og Mobbeombudet i Troms har alle tilknytning til skolen, men med ulike og like oppgaver knyttet til arbeidsstilling (Dalland, 2017, s. 57). Antallet informanter i prosjektet er 5 og dette lave antallet av informanter kjennetegner et kvalitativt intervju fordi det skal gå i dybden (Dalland, 2017, s. 76). I prosessen med å få formell adgang til felt ble det sendt forespørsel om deltakelse og informasjonsbrev på epost til ulike skoler og Mobbeombudet i Troms. I informasjonsskrivet oppgav vi hva vi ønsket hjelp til. I dette oppgav vi hvem vi ønsket å intervju og antall personer, samt hva det innebar å delta (vedlegg 3).

4.4 Semistrukturert Intervju

Vi valgte det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet fordi vi ønsket å få tak i informantenes egen beskrivelse av hvordan de så på mulighetene og utfordringene § 9a gir for å forebygge mobbing (Dalland, 2017, s. 65). Når problemstillingen fordrer at vi skal ta i bruk forskningsintervjuet spiller flere dimensjoner inn. Både den som intervjuer og den som blir intervjuet skaper kunnskap sammen i situasjonen (Kvale et al., 2015, s. 36).

Intervjukunnskapen blir produsert i denne relasjonen. For å få til et godt samspill under intervjuet er det viktig å vise informanten respekt og empati. I planleggingen av intervjuene tok vi utgangspunkt i de etiske sidene et intervju stiller og hvordan vi burde gå frem under disse. På hvilken måte stiller vi spørsmålene? Viser vi med spørsmålene respekt for den som blir intervjuet? Har vi et kroppsspråk som tydelig viser at vi lytter og inviterer til en samtale? Har vi klart å få informanten til å kjenne at han/hun har kunnet gi et bidrag som føles verdifullt (Dalland, 2017, s. 64).

4.4.1 Utvikling av intervjuguide

Forberedelse i forkant av intervjuene var av stor betydning for at de skulle bli vellykket og for at de riktige spørsmålene skulle bli stilt. Forberedelsene innebar at vi var klar på hva vi ønsket å oppnå med intervjuet, at spørsmålene var relevante, og at det ble gitt respons på det som ble sagt. I forkant av intervjuene laget vi en intervjuguide (Vedlegg 1 og 2). Denne skulle lede oss gjennom intervjuene. Intervjuguiden var til hjelp for å huske de temaene vi ønsket å ta opp. Det ble viktig å huske på at spørsmålene utvikles i samtalen og de svarene vi får fra informantene. Derfor kunne vi ikke kun stille spørsmål som kom fra den ferdiglagede listen.

Siden vi var noe uerfarne i intervjusammenheng laget vi noen spørsmål under hvert tema og på den måten forsøkte vi å bruke dem så fritt som mulig. Ved å lage en intervjuguide i forkant hjalp det oss til å forberede oss både faglig og mentalt til intervjuene (Dalland, 2017, s. 78).

I forkant av intervjuene laget vi oppfølgingsspørsmål til noen av spørsmålene vi allerede hadde sendt på mail til informantene. Grunnen til det var et forsøk på å få informantene til å utdype svarene sine i tilknytning til hovedspørsmålene. Å følge godt med på det som blir sagt av informantene er nødvendig for å kunne stille utfordrende spørsmål som kan gi muligheter for en god beskrivelse (Dalland, 2017, s. 68). Derfor ble det også stilt spørsmål som var naturlige å stille ut i fra det informantene sa. Ved å gjennomføre prøveintervju på hverandre forberedte vi oss på intervjusituasjonen ved å lytte aktivt, følge med på kroppsspråk, mimikk, unngå å avbryte og gi rom for tenkepauser (Dalland, 2017, s. 74).

Siden utvalget består av 2 rektorer, 2 lærere og Mobbeombudet i Troms måtte det utvikles flere intervjuguider som var tilpasset deres arbeidsstillinger. Rektorene og lærerne fikk samme intervjuguide, mens Mobbeombudet fikk en annen versjon av intervjuguiden.

Tematikken (vedlegg 1) i intervjuguiden til lærer og rektor inneholdt temaer som mobbing, krenkelser, § 9a og endringen av denne. Vi delte opp spørsmålene i to kategorier, muligheter og utfordringer. Eksempler på spørsmål som gikk på muligheter/utfordringer: «Hvordan definerer du mobbing?» og «Har du noen positive erfaringer med endringen av § 9a?» «Hvilke utfordringer har du erfart med § 9a?» Årsaken til dette var at vi ville fokusere på både positive og negative erfaringer. De ble også spurt om hvordan de forholdt seg til disse temaene i henhold til deres arbeidshverdag. Utviklingen av spørsmålene er basert på at vi oppdaterte oss på § 9a og vår forkunnskap om mobbing.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuer

I starten av intervjuene valgte vi å begynne med spørsmål som var faktaorienterte og lett for den som ble intervjuet å besvare. Et eksempel: «Hvordan definerer du mobbing?» (Vedlegg 1). Dette ble gjort for å snakke oss varme og opparbeide tillit hos informantene. I starten av intervjuet fortalte vi om hvordan samtalen skulle bli tatt vare på siden vi brukte lydopptaker. Vi bekreftet for informantene at intervjuet kom til å bli slettet etter at oppgaven er godkjent (Dalland, 2017, s. 80). I intervjusituasjon var vi klar over at ord kan skape motstand. I et kvalitativt intervju er det nettopp denne avstanden vi ønsker å minske mellom informant og intervjuer. Dermed ville betegnelser som informant, respondent eller intervjuobjekt ikke egne

seg. Derfor ble ikke disse betegnelse brukte i intervjusituasjonen. Bruk av betegnelsen intervjuperson kan vise på en klarere måte at vi ønsker at den som blir intervjuet bidrar med aktiv deltagelse (Dalland, 2017, s. 65). I intervju med ulike mennesker og roller knyttet til skolen visste vi at informantene kunne ha ulike måter/innfallsvinkler å besvare spørsmålene på. Derfor var det hensiktsmessig å være forberedt på at noen kunne ha lett for å snakke, mens andre kunne streve med å uttrykke seg. Under intervjuene opplevde vi ingen problemer med å få informantene i tale, men noen uttrykte seg selvfølgelig mer utdypende enn andre (Dalland, 2017, s. 65).

Under intervjusituasjonen var det viktig å både tolke det som ble sagt og måten det ble sagt på. Det er presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr som vil være styrken til det kvalitative intervjuet. Dette kan i mange tilfeller føre til at når vi intervjuer bør vi stille oppfølgingsspørsmål for at beskrivelsene skal bli dekkende. Underveis i intervjuet bør man være oppmerksom på når det er viktig å gå i dybden og når det er greit med informasjon som er kortfattet (Dalland, 2017, s. 77).

Både for å skape flyt over samtalen og siden vi møtte informantene på deres arbeidsplass, spurte vi litt om stedet og arbeidsoppgavene deres (Dalland, 2017, s. 83). En måte å vise informantene respekt på og for å markere hvem som er ekspertene, var å stille spørsmål som: Er det noe vi burde spørre om, eller noe dere mener er viktig som vi ikke har spurt om? (Dalland, 2017, s. 84).

4.5 Temasentrert analysemetode

Fokuset i problemstillingen er på muligheter og utfordringer § 9a gir for å forebygge mobbing. Det er dermed vurdert som relevant å benytte en temasentrert analysemetode i arbeidet med å systematisere og analysere datamaterialet. Temasentrert analysemetode kjennetegnes ved at den baserer seg på presentasjoner av materialer der temaer er i fokus. Dette innebærer at vi sammenligner informasjon av hvert tema fra alle informantene. Poenget er å gå i dybden på hvert av temaene (Thagaard, 2009, s. 171). Temasentrerte tilnærminger baseres på at teksten deles inn i kategorier. Kategoriene representerer de sentrale temaene i undersøkelsen (Thagaard, 2009, s. 172). Våre hovedkategorier i analysen er temaer som sosialiseringsspross og mobbing. Disse er igjen delt opp i underkategorier. For å hente ut mening av det som er samlet inn har vi gjort en analyse av innsamlet materiale. I analysen vil helheten deles opp i flere deler før den blir analysert. Dette gjorde vi for å få en dypere forståelse av det som er studert. Når dataene er kategorisert vil det hjelpe forskerne til en

bedre forståelse for temaet (Postholm, 2010, s. 105). I analysearbeidet startet vi med å lese gjennom transkriberingene våre. Etter hvert som vi leste gjennom intervjuene kodet vi svarene inn i noder, nodene kunne for eksempel være "Hvordan definerer informantene mobbing" og "Tidsbruk". Disse ble knyttet opp til teoretiske begreper som for eksempel skole-hjem samarbeid og mobbing som vi igjen har skrevet om i teoridelen. Vi hadde lest oss opp på mobbing og § 9a i forkant. Vi har dermed hatt en abduktiv tilnærming som startet deduktiv for deretter pendle mellom induktiv og deduktiv. Dette vil si at vi hadde en abduktiv tilnærming som startet deduktivt i analysedelen. For eksempel hvordan informanten definerer mobbing og diverse spørsmål vi hadde knyttet til muligheter og utfordringer ved paragrafen. Vi vekslet deretter mellom induktiv og deduktiv tilnærming i analysen. Informantene våre gav oss svar som førte til at vi måtte lage nye kategorier i analysearbeidet som for eksempel skole-hjem samarbeid og sosial kompetanse (Thagaard, 2009, s. 194). Det som var med på å styre hvilken litteratur som ble brukt i forskningen var innsamlet datamateriale. På denne måten vil data og teori påvirke hverandre gjennom hele prosessen i denne masteroppgaven (Postholm, 2010, s. 100).

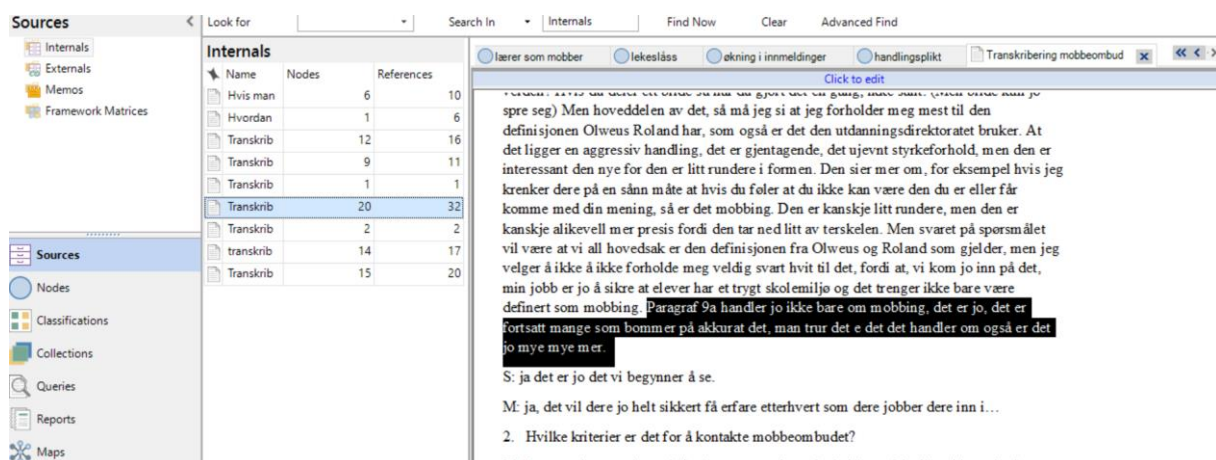
Vi transkriberte intervjuene som var tatt opp på digital lydopptaker. Vi transkriberte ved å bruke intervjuguiden som mal, deretter ved å sette inn svarene under de forskjellige spørsmålene slik at svarene kom i riktig rekkefølge i transkriberingen. Transkriberingen av informantene er gjengitt på bokmål.

4.5.1 Analysen i steg

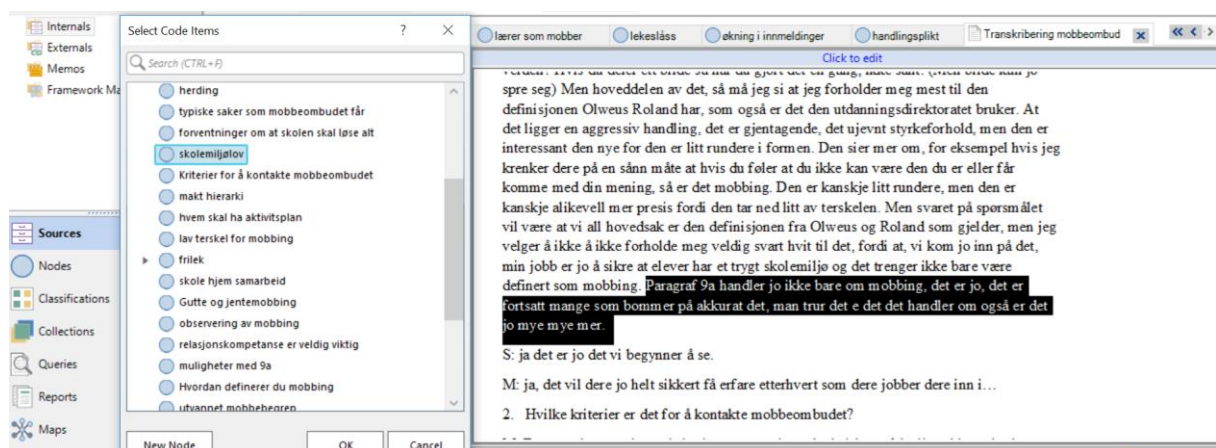
Vi startet denne prosessen ved å transkribere intervjuene. Deretter tok vi i bruk analyseprogrammet NVivo for analysere transkriberingene. Grunnen til at vi valgte anvende NVivo er fordi det er en programvare som inneholder analyseverktøy som er tilpasset kvalitative forskningsprosjekter. I denne delen ble svarene til informantene gjort om til noder som for eksempel "utvannet mobbebegrep". Disse nodene ble igjen kategorisert i temaer som for eksempel mobbing, sosialiseringssprosess og skole-hjem samarbeid. Vi startet med temaet mobbing og da lagde vi noder eller kategorier som kunne knyttes til ulike deler av teorien vår om mobbing. Som for eksempel «definisjon av mobbing» og «forebygging av mobbing». Vi markerte sitater som omhandlet disse kategoriene. Vi visste at temaet vårt i hovedsak ville bli mobbing, derfor leste vi oss opp på temaet før intervjuene. De andre pedagogiske temaene som sosialiseringssprosess og skole-hjem samarbeid måtte vi oppdatere oss på underveis, da vi innså at disse ble viktige for utfordringer og muligheter til paragrafen. I analysearbeidet

merket vi at disse temaene dukket opp flere plasser i form av stikkord som tidsbruk, sosial kompetanse, friminutt og lek. Dette formet oppgaven vår til å omhandle mange av disse temaene. Når vi fant sitater som omhandlet sosial kompetanse, valgte vi å markere disse og plassere dem under kategorien sosial kompetanse. Etter denne prosessen var over, startet vi å dele disse kategoriene inn i pedagogiske temaer. Som for eksempel mobbing og sosial kompetanse.

Under følger et eksempel og forklaringer på hvordan prosessen så ut i NVivo:



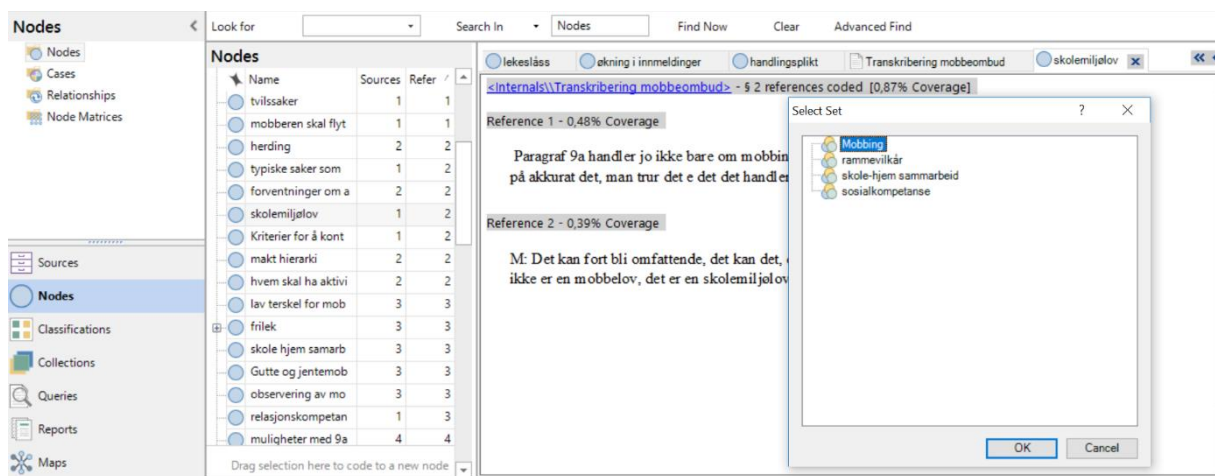
Steg 1 i analysen var å lese transkriberingene å finne sitater som kunne kobles til utfordringer og muligheter til paragrafen. I bilde 1 er det markert et sitat om § 9a. Her forklarer Mobbeombudet at paragrafen ikke bare omhandler mobbing, men mye mer.



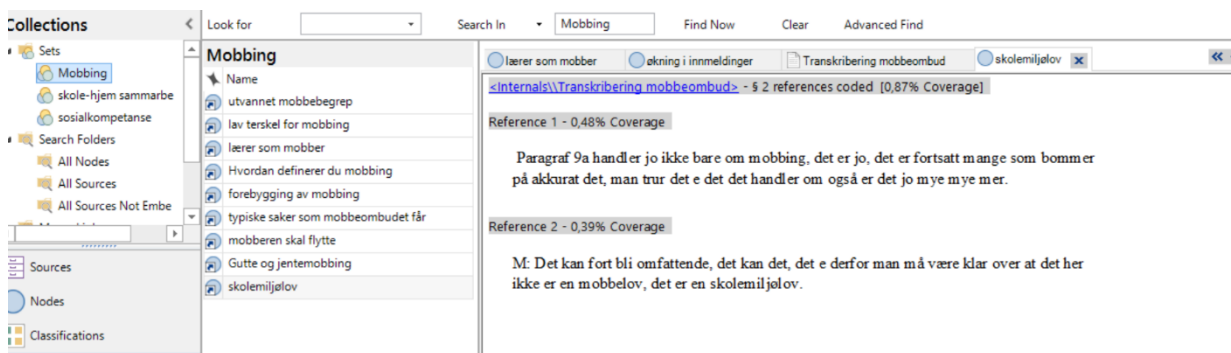
Steg 2 var å kode dette sitatet under noden som vi kalte skolemiljølov.



Under noden skolemiljølov har vi samlet sitater som omhandler at § 9a er en skolemiljølov. Skolemiljølov blir da en underkategori til temaet mobbing.



Steg 3 var å samle nodene våre inn i ulike sets, eller pedagogiske temaer. Her står de oppført i boksen som kalles Select Set.



Etter hvert fikk vi flere noder som passet inn under de forskjellige pedagogiske temaene. De er her representert i boksen som kalles mobbing.

4.5.1 Hermeneutiske spiral

Problemstillingen fokuserer på muligheter og utfordringer knyttet til forebygging av mobbing og innholdet i § 9a. For å forstå meningsfulle fenomener må de fortolkes. Denne tolkningsprosessen kalles den hermeneutiske spiral (Dalland, 2017, s. 46). En illustrasjon av spiralen er noe som aldri egentlig slutter. Den utvides stadig. Både fenomener og tekster må tolkes, forstås, tolkes på nytt og forstås på nytt. Dette er som deler i en helhet som vokser og utvikles hele tiden (Dalland, 2017, s. 46). Når vi tolker gjennom den hermeneutiske spiral vil vår forforståelse av temaene påvirke tolkningen av intervjuene. Bakgrunnen vår som lærerstudenter, lærervikarer og vår forståelse for temaene vil påvirke fortolkningene.

4.6 Forskningsetiske utfordringer

For å skaffe informanter var det viktig at de vi ønsket å intervjuer ikke skulle føle noe press for å stille opp. Vi sørget derfor for å skaffe informert, frivillig samtykke, som følger de etiske normene i kvalitativ forskning (Dalland, 2017, s. 75). Informantene i en kvalitativ forskning skal ikke på noen måte behandles på en måte som bryter med de etiske prinsippene som blant annet gjelder at bidragene deres ikke skal kunne føre til skade (Thagaard, 2009, s. 110). Prosjektet ble meldt til NSD fordi meldepliktstesten på NSDs hjemmeside gav svar på at dette var nødvendig. Personopplysninger knyttet til lydopptakeren som ble brukt under intervjuene var en av faktorene. Det ble også tatt hensyn til at ingen rektorer eller lærere skulle gjenkjennes (Postholm, 2010, s. 237). Temaet i denne oppgaven gjorde det klart at det var informantene som ville sitte med kunnskapen på grunn av deres ulike roller tilknyttet skolen. Dermed ville det være vi som forskere som hadde mest igjen for intervjuene. Siden informantene var klar over dette på forhånd er det mulig dette kan ha virket motiverende for deres interesse til å bidra i prosjektet (Postholm, 2010, s. 238). Ved å delta i intervjuet har informantene krav på anonymitet. Derfor fikk informantene vite i informasjonsbrevet at denne ville bli ivaretatt. De ble også gjort oppmerksom på at vi har taushetsplikt (Dalland, 2017, s. 77). Derfor ble de også påminnet disse kravene på intervjudagen. Den eneste personen i dette datamaterialet som kan bli gjenkjent er Mobbeombudet i Troms. Utfordringen med at Mobbeombudet i Troms kan bli gjenkjent er at han har en offentlig stilling, slik at svarene han gir kan være påvirket av den jobben han skal utføre. Lærere og rektorer vil bli anonymisert. Dette fører til at informantene ikke vil kunne knyttes til opplysningene som kommer frem i oppgaven. Intervjuene som ble gjort ved bruk av lydopptaker blir slettet ved prosjektets slutt. Å ivareta anonymiteten til informantene er meget viktig og de vil derfor ikke bli nevnt med navn i oppgaven, men som Rektor 1 (R1), Rektor 2 (R2), Lærer 1 (L1) og Lærer 2 (L2)

(Postholm, 2010, s. 239). I analysen jobber Rektor1 (R1) og Lærer 1 (L1) på samme skolen. Det gjør også Rektor 2 (R2) og Lærer 2 (L2). Mobbeombudet i Troms er forkortet som M.

4.7 Forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet

I dette delkapittelet vil studiens kvalitet belyses og diskuteres ved hjelp av begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Begrepene reliabilitet og validitet er sentrale når det skal diskuteres forskningens troverdighet. Begrepet reliabilitet handler om hvorvidt forskningen som er gjort er pålitelig og troverdig. For å få svar på forskningens reliabilitet kan vi stille spørsmål ved om en annen forsker hadde kommet frem til nøyaktig de samme svarene dersom han/hun anvendte de samme metodene. Da kan vi si at forskningen har høy reliabilitet (Thagaard, 2009, s. 198). For å fremheve reliabiliteten i dette prosjektet vil vi være transparent i forhold til valg av metode, forskningsdesign, teoretisk ståsted og analyseteknikker (Thagaard, 2009, s. 198). Temaet i denne oppgaven er valgt på bakgrunn av nysgjerrighet rundt endringen av § 9a i opplæringsloven som trådte i kraft 1. august 2017. Etter valg av tema utarbeidet vi flere mulige problemstillinger, men kom fram til at den skulle dreie seg om muligheter og utfordringer knyttet til paragrafen. Deretter søkte vi etter informasjon som omhandler paragrafen og teori som er relevant for utvikling av denne. For å skaffe oss en oversikt, tips og erfaringer med paragrafen i bruk ble det nødvendig å skaffe informanter. Disse informantene ble valgt på bakgrunn av deres arbeidsområder og hvordan de håndhever paragrafen. Dette foregikk gjennom strategisk utvalg der to lærere, to rektorer og Mobbeombudet i Troms fikk forespørsel om å delta i prosjektet. Den første kontakten med informantene var gjennom våre veiledere. Prosjektet fulgte de etiske normene for en kvalitativ forskningsmetode og vi sørget for informert samtykke samtidig som prosjektet ble meldt til NSD (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Etter at informantene godtok forespørsel om deltakelse, satte vi i gang med utarbeidelse av intervjuguide. Intervjuguiden ble sendt til informantene i forkant av intervjuet. Metoden vi brukte var semistrukturert intervju der noen spørsmål var faste, mens andre ble stilt der det falt seg naturlig. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av et tidsperspektiv på ni dager. Etter intervjuene var unnagjort startet arbeidet med transkribering av disse. Under intervjuene brukte vi lydopptaker. Både opptakene og transkriberingene av informantene ble lagret på en minnepenn som ble oppbevart på et sikkert sted. For å kategorisere og analysere transkriberingene ble programvaren NVivo brukt. Transkriberingene gjorde det mulig å kategorisere temaer som ble sett på som viktige. Noen av temaene i denne oppgaven som blir

belyst er takket være informantenes innspill og erfaringer rundt paragrafen.

Litteraturen/teorien som blir brukt i denne oppgaven er dermed også preget av hvilke innspill vi fikk og temaer som vi ser er nødvendige å belyse/drøfte. Flere forskere i et prosjekt kan styrke prosjektets reliabilitet. Forskere som samarbeider kan diskutere utfordrende spørsmål og beslutninger som skal avgjøres i oppgaven (Thagaard, 2009, s. 199). Vi er to masterstudenter som skriver sammen og i arbeidsprosessen har en del tid gått til diskusjon omkring ulike tema, teori, og tolkninger vi har gjort. Dette ser vi på som fordelaktig fordi vi har fått utfordret hverandre der det har oppstått uklarheter. Det som avgjør reliabiliteten på prosjektet er kvaliteten på den informasjon som er innhentet, og hvordan forskeren anvender og utvikler denne videre (Thagaard, 2009, s. 199). I denne studien har vi arbeidet med studiens reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 198). Validitet i oppgaven er knyttet til hvordan vi har tolket innsamlet data. Hvis tolkningene er gyldige er oppgaven valid (Thagaard 2009, s. 201). For å vurdere om tolkningene vi har kommet frem til er gyldige kan vi spørre oss selv om de representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009, s. 201). For å styrke denne forskningens validitet har vår intensjon gjennom hele forskningsprosessen vært å være transparent med tanke på valg av metode, forskningsdesign, teoretisk ståsted og analyseteknikker. For å finne ut hvor valid et prosjekt er må vi se på hvordan vi har tolket data og hvor gyldig disse tolkningene er. For å styrke prosjektets validitet ønsker vi å vise gjennomsiktbarhet i prosjektet. Derfor skal vi vise tydelig hva som gjør grunnlaget for våre fortolkninger. Dette blir gjort ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlaget for konklusjonene vi har kommet frem til i prosjektet (Thagaard, 2009, s. 201). Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen vil forskeren kunne styrke validiteten (Thagaard, 2009, s. 202).

5 Analyse og drøfting

Formålet med denne studien er å se på hvilke muligheter og utfordringer § 9a gir for å forebygge mobbing. I dette kapittelet vil vi analysere, tolke og drøfte funnene som fremstod som relevant for studiens problemstilling etter å ha analysert og systematisert datamaterialet ved hjelp av en temasentrert analysemetode.

Analysen er delt inn etter hovedkategorier fra analysen: Mobbing og § 9A i opplæringsloven, utvikling av sosial kompetanse og forebygging av mobbing samt tidsbruk og skole-hjem samarbeid. Hver analysedel avsluttes med en oppsummering og drøfting av empiriske funn. Funnene vil diskuteres med utgangspunkt i relevant teori og forskning på fagfeltet for å svare på studiens problemstilling.

5.1 Mobbing og § 9a i opplæringsloven

I dette delkapittelet skal vi analysere hva informantene fortalte om mobbing og § 9a i opplæringsloven. Et av aspektene som gjør at mobbing er et utfordrende fenomen å skrive om er at det defineres på ulike måter og kan oppleves forskjellig fra person til person.

Informantene var ganske samstemte på hva de legger i begrepet mobbing. Her er et eksempel fra informantene:

M: Det foregår over tid, og det er ujevnt styrkeforhold mellom mobber og den som blir mobbet. Det kan jo både være i alder holdt jeg på å si, og det også være et styrkeforhold der det er mange mot en, da blir det også ujevnt styrkeforhold.

Sitatet ovenfor representerer at informantene anser det som mobbing når negative hendelser gjentas over tid og det samtidig er ujevnt styrke- og maktforhold mellom en eller flere parter.

Alle informantene definerte mobbing etter den klassiske definisjonen til Dan Olweus og Erling Roland.

Til tross for at alle informantene definerer mobbing etter den klassiske definisjonen synes de likevel å være klar over at den reviderte § 9a ikke bygger på den klassiske definisjonen. R2 sa dette når hun ble spurt om mobbing i tilknytning til den reviderte § 9a:

R2: Ja, i den nye paragrafen så er det jo veldig mye fokus på at elevene skal ha det trygt og godt på skolen, og da trenger det ikke være mobbing. Og det ser vi vel at det er sånne krenkende hendelser og opplevelser eller ja, eller sånne ugreie ting mellom elevene som utløser henvendelser fra foreldre.

Slik vi forstår Rektor 2 så handler § 9a om mye mer enn hva som er definert som mobbing, det handler om at elevene skal ha det trygt og godt på skolen. Mobbeombudet informerte oss om at det er en endring i definisjonen på mobbing og hvor denne kommer fra:

M: Det er jo, det har jo vært en rådende definisjon som har vært mer eller mindre opplest og vedtatt og sånn er det. Det er jo den som kommer fra Dan Olweus og Erling Rolland og læringsmiljøsenderet. Det er ujevnt maktforhold, det er ujevnt styrkeforhold i relasjon, det er gjentakelse over tid, alle de her, det her kjenner dere til. Det er for så vidt den som ligger til grunn, fordi den ligger til grunn for gjennomføring av elevundersøkelsen. Men så er det jo kommet et fagmiljø der i Agder med ei som heter Ingrid Lund, har dere hørt om henne?

S: Nei?

M: Som på en måte utfordrer det tradisjonelle mobbebegrepet, fordi det er en del problemer med mobbebegrepet sånn som det er definert i dag, og det er jo for eksempel i forhold til den digitale biten. For eksempel gjentakelse, hva er gjentakelse i den digitale verden? Hvis du deler ett bilde så har du gjort det en gang, ikke sant.

M: Men den er interessant den nye for den er litt rundere i formen. Den sier mer om, for eksempel hvis jeg krenker dere på en sånn måte at hvis du føler at du ikke kan være den du er eller får komme med din mening, så er det mobbing. Den er kanskje litt rundere, men den er kanskje allikevel mer presis fordi den tar ned litt av terskelen.

Slik vi forstår mobbeombudet har det oppstått en ny definisjon på mobbing som utfordrer det tradisjonelle mobbebegrepet. Mobbeombudet mener den favner bredere enn den klassiske definisjonen. Vi tolker det slik han mener den nye definisjonen treffer bedre på nettmobbing. For eksempel hvis man deler et bilde en gang, er muligheten stor for at bilde blir delt videre. Slik vi tolker den nye definisjonen fokuserer den på den subjektive følelsen av å bli krenket. Aktivitetsplikten i skolen tydeliggjør at alle skolens ansatte skal har plikt til gripe inn hvis de mistenker eller observerer krenkende atferd. Dette var de fleste av informantene veldig positivt innstilt til. L1 sa følgende:

L1: Jeg tror det beste er at det her med, at alle tilstede er ansvarlig, om du vasker, eller jobber på kontoret. Vaktmester, assistenter, så da føle du at det blir liksom tatt litt mer tak i det da, så det synes jeg er en positiv ting.

Slik vi forstår lærer1 er han positiv til at alle på skolen er ansvarlige for skolemiljøet.

Endringen har ført til at rektoren mener skolen hennes er blitt mer fremoverlent med tanke på tiltak:

R1: Ja, den endringen som kom i høst den har vel egentlig gjort at vi er litt mer fremoverlent og vi er i gang å tenke tiltak før det er definert om vi har en mobbesak eller ikke, ja og det tenker jeg er til barnets beste. Også det at vi har så korte tidsfrister gjør jo at vi er nødt til være der.

Lærere og rektorer må nå tenke på hvilke tiltak som skal gjøres før saken har blitt definert som mobbing. Vi tolker dette som at sjansen til å gjøre en tidlig intervensjon er blitt større.

I intervjuene var vi nysgjerrige på hvordan § 9a-5 fungerte i praksis, siden innføringen av § 9a-5 har gjort det enklere for elever å melde inn lærere som krenker elever. I intervjuene kom det frem to eksempler på situasjoner der læreren er meldt inn, eller har fått anklager om å være den som krenker eller mobber etter at endringen av paragrafen kom.

L1: Jeg har vært med på sånne vanskelige møter i det siste hvor det handler om noe annet, men så begynte foreldrene plutselig å mene at læreren mobbet sønnen, så på en måte ja. Men utgangspunktet var ikke det møtet, også plutselig kommer dem med beskyldninger om at han har mobbet barnet i to år også plutselig kommer de å sier ifra om det nå.

R1: Det var nok en litt sånn relasjonsutfordring her i forhold til at eleven har hatt det over tid en litt sånn uønsket atferd, og når læreren skal gå inn å jobbe med den atferden så føler eleven seg overvåket, ikke sant. Og igjen det er eleven sin opplevelse på situasjonen som gjelder, men klart det er kjempevanskelig som lærer å få en sånn beskyldning, kjempevanskelig. Så da er jo min jobb også å ivareta læreren.

Sitatene ovenfor kan tyde på at terskelen for å melde inn lærere som krenker eller mobber kan ha blitt lavere etter at § 9a-5 er blitt innført. Vi tolker at Rektor 1 og Lærer 1 snakker om samme sak som omhandler at en lærer har jobbet med en elev som viser uønsket atferd blitt beskyldt for å mobbe eleven.

Rektor 2 på den andre skolen fortalte om en situasjon som hadde oppstått i et friminutt på deres skole:

R2: Det kan jo være at, det er noe som har skjedd i utetiden, en lærer som har hatt tilsyn, som har bedt en elev om å slutte å gjøre noe, også da hvis eleven ikke har reagert, da har den læreren ført eleven bort. Og da har eleven opplevd det som utrygt, skummelt. Det kan jo utløse, men det vil jo ikke føre til advarsel eller en sånn sak. Det vil jo føre til en aktivitetsplan, læreren vil jo være involvert, og det vil være meldt videre. Om han må få bygd opp igjen relasjonen mellom lærer og elev. Men så må vi da kunne gå videre der i fra.

En elev har fått en aktivitetsplan etter en hendelse i friminuttet. En lærer hadde bedt eleven om å slutte å gjøre noe, men eleven stoppet ikke. Læreren førte dermed eleven bort. Eleven

opplevde dette som utrygt. Sitatet ovenfor kan tyde på at innføring av § 9a-5 kan virke mot sin hensikt.

Mobbeombudet hadde også erfaringer med at lærere har blitt meldt inn etter innføringen av § 9a-5. Han påpeker blant annet at det er kommet inn mange saker der elever har provosert lærere slik at læreren har kommet med en uprofesjonell kommentar og dermed krenket eleven. Han sa følgende:

M: Ja, det er ikke så uvanlig. Jeg vet ikke helt om det er mobbing, krenkelser ikke sant, men hvis du leser i 9a-5, så er det jo dilemmaet når en lærer krenker, eller lærer gjør noe som eleven ikke synes er greit. Det er dessverre en del sånne saker ofte henger det sammen med elever som ikke bestandig gjør de lureste tingene, eller ikke oppfører seg. Så skapes det ofte en frustrasjon, så glipper det ut en uheldig kommentar, sant. Hvis en elev klare å trigge deg til du til slutt blir irritert og du sier for eksempel: nå må du sitte ned din gjøk eller latsabb eller dust, ikke sant, da trår man over grensen.

Vi forstår sitatet slik at ansvaret i henhold til § 9a-5 ligger helt og holdent på at læreren må opptre profesjonelt og elevene har ingen ansvar for egen handling.

Aktivitetsplan er en stor del av § 9a. I intervjuene med rektorene ble de spurt om hvordan de kom fram til hvem av partene i en mobbesak som det skal lages aktivitetsplan til:

R1: Nå vet jeg jo at det er mye forskning som peker på at mennesker som har opplevd mobbing, ut av dem som har blitt utsatt for mobbing eller de som har utført mobbing, så er det de som har blitt utsatt for mobbing som har klart seg best videre i livet

R1: Da er det jo igjen spørsmålet om hva er det som gjør at noen trenger å trække på andre mennesker, er det noen personlighetstrekk framfor å iverksette masse ting for den som blir mobbet, jeg sier ikke at man skal la være å gjøre det, men man må ikke glemme bort mobberen.

R2: Det har vi hatt diskusjoner om på rektorgruppen blant annet, og med rådgivere på rådhuset, fordi det er jo nytt og det er jo ikke sånn, hva heter det, tydelige føringer, skal både for eksempel mobber og den som blir mobbet ha en aktivitetsplan?

R2: Ja, det vi har praktisert, eller jeg da, er det den som ikke har hatt det trygt og godt som skal ha aktivitetsplan. Fordi aktivitetsplanen skal synliggjøre hvordan den eleven skal få det trygt og godt.

R2: Jo, men det er jo alltid da meldt inn på offeret, som vi må gjøre. Men det får jo en inngripen for den som mobber eller den som utfører krenkelsen, selvfølgelig. Men den får ikke aktivitetsplanen, hvert fall har det vært sånn praktisert.

Sitatene ovenfor tyder på at § 9a er utydelige på hvem det skal lages aktivitetsplan til. I tillegg er det knyttet usikkerhet til om aktivitetsplanen skal lages til mobberen, den som blir mobbet

eller begge partene. Av sitatene ovenfor ser man at rektorene peker på at det oftest er mobberen det går dårligst med senere i livet sammenlignet med mobbeofferet. Rektor 1 påpeker at man må se på personlighetstrekkene til mobberen og hvorfor de handler slik de gjør. Det er viktig å ikke glemme mobberen. Rektor 2 forteller at det har vært diskusjoner i rektorgruppen om hvem som bør få aktivitetsplan, men det hun har praktisert er at det er den som ikke har det trygt og godt som skal få aktivitetsplanen. Rektor 2 påpeker også at aktivitetsplanen får en inngripen mot den som utfører mobbingen/krenkelsen.

5.1.1 Kjønnforskjeller og mobbing

Det er kategorisert typiske kjønnforskjeller i hvordan mobbing ofte foregår. Vi spurte lærer 1 om han hadde erfart dette i klassen sin:

L1: Typisk guttemobbing har vi ikke noe av, som vi gjenkjenner, men med jentemobbing, der har det vært en del ting, hvor det har mye på hjemmebane. Vi hadde mye jentemobbing i 2. klasse og i 3. klasse, men det har vi jobbet så mye med, at de har lært at skolen er ikke en arena hvor de får oppføre seg på den måten. Men problemet er da at det har fortsatt på hjemme, og spesielt på mobilen.

Lærer 1 kunne fortelle at de ikke hadde typisk guttemobbing i klassen, men flere tilfeller av jentemobbing. Lærer 1 forklarte at de jobbet mye for å forebygge jentemobbing, selv om det gav gode resultater på skolen, fortsatte allikevel mye av denne type problematikk på hjemmebane og ved bruk av smarttelefon.

L1: Jentene har jo laget en gruppechat hvor de snakker om gutter, ikke sant, og så hadde ei jente vært sammen med en gutt, så hadde de slått opp og han hadde blitt i lag med en ny jente i klassen. Da ble hun sjalu. De andre trodde ikke hun var lei seg, så hun måtte bevise det ved å ta bilde av seg selv mens hun gråt. Det bilde ble da delt videre.

L1: Den nye aktivitetsplikten sier at hvis noe skjer på fritiden som påvirker skoledagen, så må vi ta tak i det. Jeg prater jo ikke med de på mobilen eller fritiden, men en dag fant jeg hun ene gråtende på i klasserommet.

Lærer 1 forklarte en episode med jentemobbing i klassen. Denne episoden befant seg utenfor skolens område og på sosiale medier. Dette påvirket elevens skolemiljø som førte til at aktivitetsplikten ble gjeldende.

Lærer 1 forklarte at de hadde startet med opplæring av nettvett allerede på 3. trinn, selv om det var pensum på 4. trinn.

L1: Jeg tenker man må bare ta det knallhardt for at de skal skjønne hvilke konsekvenser det kan få. Mye av dette er digitalt, så da har vi jo vært inne på, egentlig er det ikke pensum før på 4. klasse, men vi begynte med dette i 3. klasse, av ønske fra foreldrene, fordi det var så mange av elevene som hadde mobiltelefon og spill og sånt. Da begynte vi med digital undervisning av nettvett og sånne ting.

Selv om Lærer 1 hadde jobbet med nettvett allerede på 3. trinn oppsto likevel problematikk på sosiale medier.

Vi spurte Mobbeombudet om det var noen typiske saker som han fikk mye av:

M: Men det er mange saker som går på utestenging, ensomhet, det å ikke få tilhør. Det å ikke ha venner, en del digitale saker, som handler om digitalt. Mye snapchat problematikk, ja. Men veldig ofte av de sakene som kommer til meg er fordi det er brudd på kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Det er mye av det som kommer til meg, det er det.

Mobbeombudet ga noen typiske eksempler på saker som blir innmeldt til han. Det nevnes utestenging, ensomhet, nettmobbing og brudd på kommunikasjon mellom skolen og hjemmet.

Vi spurte mobbeombudet om han fikk inn typiske saker om guttemobbing og jentemobbing:

M: Det er ganske likt fordelt på kjønn, men det er ikke noe tvil, eller det er jo litt tvil fordi jeg har ikke tallet, men jeg er ganske sikker på at det er en opphopning i 4. 5. 6. og 7. klasse. Det er nok en liten topp der, og det stemmer overens med elevundersøkelsen. Hvis du går inn og ser, så ser du at det er flest saker på mellomtrinnet og det kan jeg nok bekrefte.

S: Og det går på utestenging?

M: Ja, men også det å bli kalt ting, hvis man går inn i elevundersøkelsen som er blitt publisert nå, så er jo det fortsatt det elever oppgir mest som årsak til mobbing. Vi tror jo kanskje at det er den digitale greia har tatt over, men den har ikke det. Den er fort mye mer alvorlig, men fortsatt er det det at man får slengt stygge kommentarer etter seg og ja.

S: Enn med det med fysisk mobbing?

M: Det er jo der, men hyppigheten er det nok mye færre av enn det andre, men der er det og, ikke minst i forhold til skolevei og buss.

Slik vi forstår mobbeombudet er det å bli kalt ting og utestenging de vanligste mobbemetodene som meldes inn i elevundersøkelsen. Mobbeombudet mener også at det er mindre fysisk mobbing ut i fra de sakene som blir innmeldt til han.

Et prinsipp som er innført av regjeringen er at den som skal flytte er mobberer, men ifølge Mobbeombudet er dette et prinsipp som er vanskelig å følge opp:

M: Det er jo et dårlig prinsipp at den som utsettes skal være den som flytter, men vi må jo bare stikke fingeren i jorden å si at det er jo oftest det som skjer når ting skjærer seg. Og så er det jo som regel de som tar det valget, men jeg har hatt mange sånne samtaler med foreldre i forhold til det dilemmaet, så ja, jeg får nok inn saker som omtrent ikke lar seg løse.

M: Ja, joda det er jo et bra prinsipp å ha, på samme måte som om det er en som forbryter seg, så er det forbryteren som må i fengsel. Men i praksis så er ikke det der så enkelt. Fordi i veldig mange sånne saker så er det ikke isolert til en person, i sakene hvor det er det så er det for så vidt greit. Men veldig ofte så handler det her om mye mer.

M: Ja det sprer seg ut i lokal samfunnet, vi har situasjoner der for eksempel en hel bydel eller en bygd sier at de der, de er helt ubrukelig. De vil vi ikke ha noe med å gjøre, jeg sender ikke mine unger på besøk dit en gang. Da begynner det å bli vanskelig.

Vi tolker dette som at prinsippet om at mobberer skal flytte ikke blir opprettholdt. I mange tilfeller er det flere som mobber sammen og det er ofte familien til offeret som tar avgjørelsen om å flytte.

5.1.2 Oppsummering og drøfting av funn

§ 9a har utvidet hva som kan defineres som mobbing. Et funn er at definisjonen på mobbing i paragrafen er inspirert av professor Ingrid Lund ved UiA (Lund & Helgeland, 2016, s. 9). Det som kan være grunnen til at hennes definisjon er på vei inn er at den er mer treffende på nettmobbing og utestenging. Men definisjonen kan potensielt føre til utfordringer for lærerens klasseledelse. Fordi definisjonen på hva som er mobbing blir definert ut fra elevens subjektive opplevelse kan det i verste fall føre til at læreren unngår å irettesette elever for å unngå at eleven skal føle seg krenket.

Definisjonen på begrepet mobbing, som Olweus står bak, har vært gjeldende i mange år og vektlegger gjentakelse og varighet. Denne blir utfordret på bakgrunn av at den nye definisjonen hevder at man må se på barnets livssituasjon og helheten i barnehagehverdagen. Derfor kan en enkeltepisode bli sett på som mobbing dersom den blir sett i sammenheng med andre opplevelser som foregår utenfor barnehagen. Et robust barn vil i sterkere grad være i stand til å takle enkelthendelser enn et barn som ikke er det. For at barnet skal bli robust er det imidlertid nødvendig at det har blitt tatt godt vare på og samtidig er trygg sosialt (Lund & Helgeland, 2016). Vi ser at den nye definisjonen på mobbing utfordrer og utvider den klassiske definisjonen til Roland og Olweus (Roland, 2014, s. 25). Hendelser som tidligere

ikke kom under definisjonen mobbing kan med den nye definisjonen bli definert som mobbing. En mulighet med den nye definisjonen er at den er mer treffende på digital mobbing fordi et bilde som er blitt delt en gang på nett, kan spres videre uten mulighet til å hindre dette (Oudmayer, 2017, s. 46).

Ingrid Lunds definisjon på mobbing utfordrer og utvider definisjon til Olweus. Dette åpner opp for at flere hendelser havner inn under begrepet mobbing. Definisjonen til Lund flytter fokuset vekk fra egenskaper til barnet og over til sosiale prosesser. Hensikten er å fjerne fokuset fra barns aggresjon og intensjon til å gjøre slemme handlinger. Ifølge Tremblay (2012) eskalerer frekvensen bruk av fysisk aggresjon hos barn i alderen 30-42 måneder og oppnår de høyeste frekvensene av aggresjon i den perioden. Den fysiske aggresjonen avtar etter hvert som barn blir eldre. Færre jenter enn gutter når de høyeste frekvensnivåene av fysisk aggresjon. Elever som fortsetter å fremvise fysisk aggresjon står i stor fare for å involvere seg i fysisk aggresjon i voksen alder. Dette stemmer også overens med Roland (2014 s. 59). Ifølge Roland er nivået av personlighetstrekket proaktiv aggresjon i sterk grad predikerende om elever mobber medelever. Forskningen til Olweus viser at mobbere har 4 ganger større sjanse for å bli ungdomskriminell sammenlignet med andre elever (Høiby & Strømsnes, 2002). Samtidig rapporteres det inn rekordtall av volds- og trusselhendelser mot lærere i Oslo-skolen. Antallet innrapporteringer av voldsepisoder er størst blant de yngste elevene (Bjørnstad, 2018). Med dette tatt i betraktning mener vi at vi ikke kan se bort i fra aggresjon som en egenskap hos barnet. Utfordringen med å fjerne fokuset fra barns aggresjon er at man unngår å ansvarliggjøre barnet for egne handlinger. Dersom en lærer ikke kan ansvarliggjøre eleven for negative handlinger, vil ikke læreren kunne utføre en autoritativ klasseledelse (Roland, 2014).

Lund sin definisjon har fått kritikk av Dan Olweus. Kritikken hans er at definisjonen er både for bred og for smal:

«Det er mange grunner til at en elev kan ha en «opplevelse av (ikke å) høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og ha muligheten til medvirkning» – uten at det på noen rimelig måte kan karakteriseres som mobbing fra medelever eller voksne» (Olweus, 2017).

Funn fra denne studien tyder på at informantene stiller seg positive til aktivitetsplikten, og at det oppleves positivt at alle på skolen har et ansvar om å melde ifra. En potensiell utfordring

er hvis renholderne på skolen ikke er de samme hele tiden. Dette kan bli en utfordring hvis elevene ikke er kjent med renholderne og at renholderne ikke kjenner til elevene. Det kan derfor være en fordel for skolene å ha faste renholdere og vaktmestere slik at elevene blir kjent med alle som jobber på skolen. Dette kan virke forebyggende for mobbing. Kanskje alle som jobber på skolen bør instrueres i hvordan man observerer mobbing og hvordan gripe inn dersom det er nødvendig?

§ 9a gjør det både enklere for eleven å si ifra hvis det har skjedd noe som påvirker skolemiljøet og stiller samtidig krav til skolen om å ta tak i saken slik at eleven får det trygt og godt på skolen igjen. Muligheten som oppstår er at skolen er pliktig å ta tak i situasjonen på et tidlig tidspunkt og ifølge Roland (2014) er tidlig intervensjon forebyggende mot mobbing. Da må det også innføres konsekvenser for mobberen der for eksempel at saken følges opp av rektor. Læreren og skolen må nå tenke på hvilke tiltak som kan gjøres før saken blir definert som mobbing. Utfordringen er å vite hvilke tiltak som burde settes inn før du vet om det er mobbing eller en konflikt blant jevnbyrdige elever. Hvis det er mobbing og ikke en konflikt vil for eksempel mekling være feil fremgangsmåte (Roland, 2014, s.24).

Et annet sentralt funn fra denne studien er at innføringen av § 9a-5 har gjort det enklere å melde inn en lærer som mobber. I de tilfellene vi ble informert om var dette situasjoner som vanskelig kunne tolkes som den klassiske definisjonen av mobbing.

Et funn var en lærer som ble meldt inn i henhold til § 9a-5. Bakgrunnen var at en elev hadde følt seg overvåket av læreren, fordi læreren hadde arbeidet med elevens uønskede atferd over lengre tid. Ifølge paragrafen er det korrekt at det er eleven sin subjektive oppfatning av situasjonen som er førende. En utfordring for læreren er å beholde rollen som den autoritative klasselederen (Roland, 2014, s. 102). En slik klasseleder skal irttesette negativ atferd og fremme positiv atferd, men når det er den subjektive opplevelsen til eleven som gjelder, er det fare for at irttesettelser kan virke krenkende for eleven. Dette gjelder spesielt hvis irttesettingen foregår over en lengre periode. I verste fall kan eleven rapportere inn læreren og dermed få en aktivitetsplan som forhindrer læreren i å utføre jobben sin som autoritativ klasseleder. Dette kan bli en utfordring for å forebygge mobbing. God relasjonskompetanse synes dermed å være avgjørende for å unngå slike situasjoner.

Et annet sentralt funn i denne studien er at en lærer ba en eleven om å stoppe en uønsket handling i friminuttet, men eleven stoppet ikke. Lærer førte eleven bort. Eleven har opplevd

det som utrygt. Eleven meldte inn læreren ved å benytte seg av § 9a-5. Eleven fikk da en aktivitetsplan. Dette kan tyde på at §9a blir brukt mot sin hensikt. I friminuttene er det ikke sikkert at lærere kjenner alle elevene han skal passe på, noe som kan være utfordrende. Man vet at det å kjenne elever godt og ha en god lærer/elev relasjon er kjempeviktig med tanke på hvordan en lærer kan veilede og irettesette elever uten at det føles krenkende for eleven. Da trenger man kanskje enda tydeligere regler slik at man vet hva man kan si og gjøre mot elever slik at disse situasjonene ikke oppstår. Dette blir spesielt utfordrende hvis elever må irettesettes. Da blir det viktig at skolen som helhet har faste rutiner og regler for hvordan man håndterer slike vanskelige situasjoner som i eksemplet ovenfor. Dette gjelder også undervisningen slik at læreren vet hva som er ikke krenkende undervisning. Vi tenker at vikarer uten denne kompetansen, vil være en utsatt gruppe i forhold til dette. Ved å ha fokus på og kunnskap om dette kan det både hindre at elever føler seg krenket, og lærerne unngår å bli urettmessig rapportert for krenkende atferd. Ifølge (Roland, 2014) skal lærere sette tydelige grenser når de opplever situasjoner i friminuttene. Dette er viktig fordi tidlig intervensjon er viktig for forebygging av mobbing. I disse situasjonen kan en lærer ifølge § 9a-5 bli meldt inn for krenkende atferd. En subjektiv opplevelse av mobbing kan føre til at en mobber provoserer fram en reaksjon fra en medelev og på denne måten snu situasjonen ved å hevde at offeret er mobberen. Ifølge Roland (2014) er dette en vanlig taktikk som mobbere bruker for fremprovosere reaksjoner fra andre medelever. Et av funnene våre tyder dermed på at § 9a kan virke mot sin hensikt.

To funn vi gjorde ble til et paradoks. På den ene skolen fortalte informantene om en lærer som ble anklaget av foreldrene til en elev for å ha mobbet denne. Forklaringen fra skolen var at læreren hadde jobbet med den uønskede atferden til eleven, og eleven hadde derfor følt seg overvåket og mobbet. Mobbeombudet fortalte oss at lærere ikke kan skylde på elevenes atferd dersom elevene ikke trives på skolen. Læreren er nødt til å jobbe med den sosiale kompetansen til eleven. Her kan grensen mellom det å jobbe med elevenes sosiale kompetanse og det å overvåke elevene på en slik måte at de føler seg mobbet, være veldig vag. For eksempel kan utestenging fra ballbingen, eller annen reduksjon av goder være løsningen. Reduksjon av goder kan dermed tolkes som utestenging eller uthenging fra elevenes synspunkt. Dette kan igjen utløse aktivitetsplikten i § 9a. Vi mener derfor denne definisjonen kan føre til utfordringer for lærerens autoritative klasseledelse.

Mobbeombudet påpeker også at det er mange saker der lærere har blitt meldt inn som følge av krenkende ordbruk. For eksempel ved å bruke kallenavn som eleven opplever krenkende. § 9a legger ansvaret på læreren som skal opptre profesjonelt, mens elevene blir fratatt mye av ansvaret for egne handlinger. Utfordringen ved å ikke bli ansvarliggjort for egne handlinger, er at elevene på denne måten ikke lærer seg å ta ansvar for egne handlinger. En utfordring med dette er at elevene må bli bevisst på at de er ansvarlige for egne handlinger. Læreren må opptre profesjonelt i klasserommet uansett hva som skjer, noe som kan være lettere sagt enn gjort. Dette er en utfordring som vi mener burde ha større fokus i lærerutdanningen. Terskelen er blitt lavere for å melde inn læreren. Hva som er krenkende er subjektivt. Dette vil medføre at læreren hele tiden må være bevisst på hva han sier og hvordan han ordlegger seg. Det kan også skapes konflikter dersom undervisningstemaet oppleves krenkende ovenfor elever med ulike livssyn.

Et annet funn som analysen viser er at det som regel er den eleven som føler seg krenket eller mobbet, er den som får en aktivitetsplan. I følge våre informanter blir dette gjort for å ivareta elevens opplevelse av trygghet og trivsel på skolen. Det kan være lett å glemme at den som utøver mobbing også trenger hjelp og veiledning til å slutte med denne negative atferden. Å jobbe med sosial kompetanse kan være et av virkemidlene.

Ifølge Høiby går det oftest dårligst med mobberen (Høiby & Strømsnes, 2002). I NOU 2015:2 (2015) er det i en del saker også viktig at skolen skal høre de som krenker. I noen tilfeller vil det være aktuelt å sette inn tiltak rettet mot dem. Tiltakene som kan iverksettes, er avhengig av hvor grove krenkelsene er og hvordan elevene responderer på lærerens inngripen. I de alvorligste sakene må ansvaret for å undersøke og følge opp overføres til rektor og skoleeier. Her ser vi en utfordring hvis det fra rektor og skoleeier side ikke følges opp eller velger å la være å følge opp tiltak på mobberen.

Et sentralt funn i denne studien er at begrepet mobbing i mange tilfeller blir brukt istedenfor erting og terging, og dermed brukes feil. Samtidig viser funn at feil begrepsbruk kan ha sammenheng med elevundersøkelsen. Ifølge elevundersøkelsen er det flere elever som sier at de er blitt mobbet fra 2016 til 2017. Larsson (2001 s.24) mener at mobbebegrepet kan bli brukt feil av elever under lek. Begrepet har fått mye oppmerksomhet i media og det kan være en medvirkende faktor på at begrepet blir brukt feil. Noe vi mistenkte før vi startet med intervjuene var at mobbebegrepet ofte blir brukt feil og at elever bruker begrepet mobbing om konflikter, erting og om diverse hendelser i friminuttene. Dette fikk vi til en viss grad

bekreftet. Flere av informantene fortalte at elever ofte brukte mobbebegrepet feil. Kan dette ha en årsak til at resultatet etter elevundersøkelsen viser at det er flere som rapporterer om mobbeepisoder enn som faktisk er reelt? Utfordringen med at mobbebegrepet blir brukt feil er at det er forskjell på fremgangsmåten når det gjelder hvordan man løser en mobbesak og en konflikt (Roland, 2014).

Ett av våre funn var at jenteproblematikk og digital mobbing ble kombinert i klassen til en av informantene ved deling av et bilde på nett (Oudmayer, 2017, s. 47). Lærer 1 kunne ikke identifisere noe typisk guttemobbing i klassen, men at det hadde vært flere tilfeller av jenteproblematikk kombinert med kjæresteproblematikk. Læreren hadde jobbet mye for å forebygge jentemobbingen, men problemene hadde fortsatt på hjemmebane og mobilen. Dette samsvarer med hva Gunnarskog and Rambøl (2006) forklarer i kapittel 4.3. Gunnarskog and Rambøl (2006) konkluderte med at slik problematikk vanskelig lar seg forebygge helt, men at oppførselen må modereres. Hendelsen utløste da aktivitetsplikten fordi det omhandlet elevens skolemiljø. Lærer 1 hadde jobbet med nettvett allerede i 3. trinn, men i 5. trinn oppsto det allikevel problematikk. Konteksten rundt jentemobbingen synes vi er interessant. Vi er usikre på hvordan lærere og skoler kan forebygge slik kjæresteproblematikk i barneskolen. Vi ser at denne paragrafen kan føre til at læreren og skolen må ta hensyn til denne problematikken i skolen.

Lærer 2 informerte oss om en hendelse de hadde i klassen hvor et bilde av en jente ble spredt via en chattegruppe. Mobbing på sosiale medier er en utfordring fordi det er vanskelig å observere mobbingen. Tall fra medietilsynet viser at flere og flere barn får mobiltelefon. 87 prosent av 9-11 åringer har i 2018 egen smarttelefon. I 2014 hadde 67 prosent egen smarttelefon. I gruppen 12-14 år det også en økning. I 2014 var det 90 prosent med egen smarttelefon, mens det i 2018 er det 97 prosent som har det. Tillegg viser det seg at nesten halvparten av 9-18 åringer bruker telefonen to timer eller mer hver dag (Medietilsynet, 2018). Læreren hadde undervist elevene om nettvett fordi det var så mange som hadde smarttelefon i klassen. Ifølge tallene fra medietilsynet har snart alle elever i grunnskolen egen smarttelefon. Vi ser på dette som en stor utfordring med tanke på å forebygge slike hendelser, siden dette vil bli mer og mer relevant i skolen. Spesielt med tanke på jenteproblematikk.

Et funn var at typiske saker som kom til Mobbeombudet var utestenging og ensomhet. Ensomhet er ikke mobbing definert ut i fra den klassiske definisjonen (Roland 2014), men ifølge § 9a, kan ensomhet bli definert som utestenging og dermed være en form for krenkelse.

En mulighet som oppstår her er at lærere må jobbe mer med for eksempel lek. Lek kan være med på å forebygge dette. Gjennom lek lærer man seg sosial kompetanse noe som lettere kan føre til at man får venner og gode lekekamerater. Ifølge Vedeler (1999) kan voksne hjelpe barn med å tilegne seg gode atkomststrategier slik at de blir inkludert av de andre barna i leken.

Mobbeombudet kunne fortelle at mange av sakene som ble meldt til han omhandlet utestenging, digital mobbing og brudd på kommunikasjonen mellom skole-hjem. Det meldes inn mindre fysisk mobbing til mobbeombudet enn annen type mobbing. Dette kan enten bety at det utføres mindre fysisk mobbing i skolen, eller at det bare rapporteres inn mindre fordi dette er mer utbredt hos guttene og gutter melder inn mindre mobbing enn jenter (Moe, 2017). Dersom det stemmer at gutter og jenter mobber hverandre med samme metoder, kan det være en ide å forske videre på dette.

Et godt prinsipp i mobbesaker er at det er mobberen som skal flytte og ikke mobbeofferet, men det er vanligst at familien og mobbeofferet er de som tar avgjørelsen og flytter fordi det er oftest den mest pragmatiske løsningen. Mulighetene ved dette prinsippet er at det kan virke avskrekkende for mobberen, men det viser seg at det sjeldent lar seg utføre. Ifølge Vedvik Oliv (2017) så har mobbing opphav i evolusjonspsykologien, det vil si at å utføre mobbing er noe som gagnar oss som mennesker. For å bryte denne sirkelen må vi gjøre mobbing til noe som ikke gagnar elever og det må da kanskje innføre sterkere sanksjoner mot de som utfører handlingene. For eksempel prinsippet om at mobberen skal flytte opprettholdes og gjennomføres.

5.2 Utvikling av sosial kompetanse og forebygging av mobbing

I intervjuene ble informantene våre spurt om hvordan de jobbet med forebygging av mobbing. Svaret de ofte gav var at de jobbet med sosial kompetanse. Forebygging av mobbing og sosial kompetanse går begge under begrepet sosialiseringprosessen. Dette mener vi fordi øving på sosial kompetanse er med på å forme elevene i denne prosessen og skal forebygge mobbing. Vi har derfor valgt å betegne denne delanalysen for utvikling av sosial kompetanse og forebygging av mobbing. Alle informantene kom inn på dette med sosialisering av elevene men på ulikt vis. Mobbeombudet hadde stort fokus på at skolens oppdrag sammen med foreldrene er å sosialisere elevene, han sa blant annet:

M: Der er jo derfor sosialiseringen, altså å bygge folk er den del av skolens oppdrag i lag med foreldrene selvfølgelig. Hvis du har en elev som overhodet ikke tåle å tape, om det er på fotballbanen eller om det er i stigespill eller hva det er, så blir han sint, så er det klart det er en ting denne eleven må jobbe med. Og det må helst jobbes med på skolen og hjemme. Og ved da å jobbe med sosial kompetanse innenfor definerte områder så har du også et språk å snakke om, det er evnen å tape med en viss verdighet, det handler om selvkontroll. Det handle om at jeg aksepterer at jeg ikke vinner, men jeg liker det jo ikke. Og jeg tenker jo at vi skal jo ikke flate ut folk heller. Vi skal jo ikke helt lik, det skal være lov å bli frustrert når du taper, det har litt med guts og go å gjøre, men du får ikke lov å bli ufin nei.

Slik vi forstår mobbeombudet er det viktig at elevene må øve på å vinne og tape med verdighet. Dette sier han kan øves gjennom lek og spill. Han forklarer ordtaket «tap og vinn med samme sinn», men det er også lov å vise følelser så lenge det er behersket. Dette gjelder både på fotballbanen og i stigespill. Slik vi tolker mobbeombudet er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid. Både foreldre og skolen har et ansvar for at eleven får øving i å mestre sosiale ferdigheter i ulike arenaer. Det er tydelig at også i denne intervjusituasjonen blir fotballbanen dratt inn som et eksempel på en arena der det kan oppstå uenigheter og konflikter mellom elevene.

Mobbeombudet presiserer også at et nytt begrep er på vei inn i skolen:

M: Når dere skal begynne å jobbe i august, så vil jo dere begynne å jobbe under den nye overordna delen av læreplanen, som er vedtatt som trer i verk i fra august, og der kommer jo begrepet sosial læring inn og der står det jo svart på hvitt at sosial læring skal gjennomsyre alle fag og alle aktiviteter i skolen.

Det er også vedtatt fra styringsmaktene at sosial læring skal inn i alle fag i den nye overordnede delen av læreplanen. Vi tolker dette som at sosial kompetanse skal læres i alle fag.

Mobbeombudet kom også inn på at forebygging av mobbing dreier seg om arbeid med sosial kompetanse. Han sier følgende:

M: Mange av de elevene som opplever trøbbel og det å ikke trives, mange av dem har jo også, jeg har jo snakket med mange foreldre, og de sier ja han kan jo kanskje finne på mye rart, men det unnskylder ikke læreren, læreren kan ikke bruke det som unnskyldning.

Slik vi forstår mobbeombudet er det de elevene som opplever trøbbel og ikke trives, som ofte viser uønsket atferd. Mobbeombudet har snakket med foreldrene og de forklarer at det ofte stemmer, men dette unnskylder ikke læreren og den uønskede atferden kan ikke brukes som unnskyldning. Det blir viktig å jobbe med den sosiale kompetansen til denne gruppen elever.

Rektoren på den ene skolen var veldig tydelig på at sosial kompetanse var noe de arbeidet systematisk med. Nedenfor beskriver hun hvordan de jobbet med sosial kompetanse:

R1: Ja, altså alt vi gjør knyttet til sosial kompetanse er jo knyttet til det. Her på skolen jobber vi i 1.-2. klasse med et program for sosial kompetanse. Og det er jo et program for sosial kompetanse, og det dreier jo seg i stor grad om å lære seg å identifisere følelser. Å forstå andre sine signaler og lære seg å gi kompliment og ta imot kompliment, og det der med å få, ja det er jo sosial kompetanse, og jeg tenker det med konflikthåndtering det handler veldig mye om det å lære å håndtere seg sjøl og sine egne følelser. Det er helt greit å bli sint det er kjempegreit å bli sint, men du får ikke lov å slå for det.

Slik vi forstår rektor 1 hadde de blant annet et eget program for sosial kompetanse som elevene i 1. og 2. trinn deltok i. Der jobbet de mye med å identifisere og håndtere følelser.

Læreren på den ene skolen forklarer hvordan de jobber med sosial kompetanse på skolen:

L2: Vi har veldig stort fokus på sosial kompetanse, empati og selvkontroll, selvhevdelse, og et stort fokus på at vi skal inkludere alle i leken. Vi har vennebenker ute i skolegården. Også har vi et ganske stort fokus på at vi er et felleskap, som er sammen. Også prøver vi å vinkle det inn på det positive da.

S: Tenker du at det fungerer?

L2: Ja, det fungerer for veldig mange, men den lille prosentandelen som har utfordringer, som har utfordringer med selvkontroll da, de har ganske store utfordringer uansett tror jeg. I jentegruppa vår hvor det har vært litt utfrysninger og løgner og sånt, så føler jeg det har vært effektivt.

Slik vi forstår Lærer 2 på den ene skolen jobbet de med spesifikke deleferdigheter av sosial kompetanse. Selv om denne læreren ikke fulgte et spesifikt program, jobbet de med sosial kompetanse. Læreren forklarer at slik jobbing fungerer hos de fleste elever, men det er den lille prosentandelen som har utfordringer med selvkontroll som det ikke fungerer for.

Rektoren på den ene skolen mener at det kan være utfordrende å arbeide med sosialisering og sosial kompetanse. Hun sier:

R1: Ja, også har vi jo fått et kaldere samfunn, i den forstand av at nabokjerringa som fulgte med på alt er ikke der lenger og familie konstellasjonene er mer desentralisert, så vi er jo ikke der med storfamilien, og den der herdingen som ofte skjedde før mellom søsken og søskenbarn den er jo ikke der lenger, så herdingen skjer jo i møte med klassekamerater eller barnehagekamerater.

Slik vi tolker denne rektoren er det endringer i samfunnet som fører til at skolen kanskje må ta et større ansvar for sosialiseringen til elevene.

Rektor 1 har opplevd at fotballbanen er en kilde til konflikter og uenigheter:

R1: Ja, prøve i hvert fall. At det ikke er den der konflikten på fotballbanen, det var ikke en mobbeepisode, det var bare en klinsj. Da kan det være erting, terging, man skal jo herdes også. Jeg tenker du kan ikke bare bli båret fremm på silkeputer. Du skal jo læres opp til å løse konflikter sjøl òg. Sånn er det i voksenlivet òg.

Rektoren har observert at det er noen arenaer/aktiviteter i skolegården der elevene havner i konflikter. Det kan også tolkes som at rektoren mener at dette er en arena der elevene får god trening i hvordan de skal forholde seg til hverandre og hvordan de håndterer konflikter.

Rektor ved en av skolene, informerte oss at begrepet lek var blitt endret ved innføringen av K06:

S: Synes du det va positivt det med frilek?

R1: Ja, det var både og. Når vi brukte det til det det skulle brukes til, så var det positivt i forhold til å veilede leken. Jeg tenker jo at det er bra å ha en faglig vinkling, elevene forventer det når de kommer til skolen.

R1: Det har blitt et større faglig trykk etter at K06 kom.

R1: Ja, for å illustrere så var vi stort sett en allmennlærer og en førskolelærer i lag. Det var det optimale. Da fikk du liksom ivaretatt overgangen fra barnehage til skolen på en god måte. Nå har vi ikke den voksentettheten en gang for 6 åringene.

S: Enn med frilek, gis det noe rom for det med tanke på trivselsledere og div?

R1: Ja, altså trivselsledere er jo valgfritt. Når jeg begynte å jobbe som lærer, så hadde vi frilek på timeplanen og det var jo relativt rett etter 6 åringene kom på skolen, og da var lekbegrepet et helt annet enn det er nå. Sånn at da, da handlet det om at vi voksne observertede ungene og gikk inn og justerte og hjalp dem, men nå er det mye mer faglig trykk. Det er mye lek enda, men det er organisert med et formål om noe.

Ifølge Rektor 1 er leken blitt mer organisert etter innføring av K06. Det er enda mye lek, men den har et formål om å lære noe skolefaglig. Det er også mindre ressurser på småtrinnet.

Tidligere var det en allmennlærer og en førskolelærer som jobbet sammen. Rektoren forteller også at voksentettheten for 6 åringene har blitt mindre.

Vi ble informert at skolen hadde elever som jobbet som Trivselsledere ute i friminuttene.

Rektor 2 sa at på denne måten blir leken mer organisert. Rektor 2 forteller om hvordan leken har blitt mer organisert ved innføring av for eksempel trivselsledere:

R2: Du kan jo si, hos trivselslederne er jo leken mer organisert, men det er jo også en fordel når vi har så liten plass. For den frileken, det er ikke så mange, noe frilek er det jo, rundt lekestativene og klatrestativene og dissestativene, mens de fleste flatene, åpne flatene de blir benyttet til trivselsleder aktiviteter, det er jo 2 trivselsledere fra hver klasse som er i sving, det kan jo da være fra 4. 5. 6. 7. 4 ganger 2 ganger 2, det er jo ganske mange aktiviteter da, da har de litt å velge mellom.

Ifølge Rektor 2 er leken hos trivselslederne mer organisert. Det er mindre rom for frilek fordi flatene blir brukt til trivselsleker.

R1: Det er vanlig folkeskikk som gjelder i skolegården, det er jo ordensreglementet på skolen som gjelder, i tillegg så har vi trivselsledere i uteområdet, det er elever som setter i gang aktiviteter og det er jo fordi vi tenker at lediggang er rota til alt ondt, ikke sant, hvis ungene begynner å kjede seg det er da ting oppstår, ja, også har vi også elever som har litt utfordringer i forhold til kanskje å forstå det sosiale samspillet og som ofte havner i konflikter, og dem har voksne som har et spesielt ansvar for å følge opp de.

Rektoren ser på lediggang som roten til alt ondt. De bruker trivselsledere som forebygging mot lediggang for å unngå at elevene havner i konflikter med hverandre.

Rektor 2 kunne fortelle om at det var arrangert lekegrupper på småtrinnet:

R2: Ja, også har vi lekegrupper, spesielt på småklassene, eller småtrinnet. Enkelte dager sånn at det skal inkludere alle. At ikke noen skal føle seg utenfor. Også prøver vi å følge med.

Rektor 2 fortalte at det anvendes lekegrupper på småtrinnet, men dette gjaldt kun enkelte dager. Formålet var å inkludere alle i leken.

Vi spurte lærer 2 hvordan de arbeider for å forebygge mobbing:

L2: Andre tiltak vi har gjort er vi har hatt sånn, sosiogram, der vi har sett hvem du kjenner godt hvem du ønsker å bli bedre kjent med, slik at de ser sjøl hva de har lyst til og i år så har vi startet med, nå går de jo i 5. hvem har du vært på besøk hos? Hvem har du ikke vært på besøk hos? Så gjør vi det om til prosenter, oi, du har vært på besøk hos 63% i klassen, da blir det sånn, å, jeg har lyst til å få 100%.

Lærer 2 kunne fortelle at skolen legger til rette for at elevene skal besøke hverandre på fritiden. Ved å lage et sosiogram av hvem som har besøkt hvem i klassen får læreren informasjon om hvem som er sammen på fritiden. Informasjonen regnes om til prosenter slik at elevene får vite hvor mange prosent av elevene i klassen de har besøkt.

For å forhindre ekskludering og slåssing i skolegården er det logiske steget å lage regler som forhindrer slik aktivitet.

Vi spurte rektor 1 om de hadde regler for inkludering:

S: Enn med inkluderingsregler? Der man må inkludere andre hvis de spør om å være med å leke?

R1: Det er ikke noe som er en del av vårt ordensreglement, men jeg vet at flere har det som en del av sine klasseregler, det å passe på at ingen går alene og inkludere, man sier ja om noen ber om å få være med, og ser at alle har noen å være med.

Rektoren 1 kunne fortelle at noen av lærerne brukte regler for inkludering. Dette var ikke en del av ordensreglementet til skolen, men heller som en del av klassereglene.

Lærer 2 og rektor 2 forteller om den uskrevne regelen om lekeslåssing på skolen:

L2: Det er ikke lov, men det er ganske vanskelig å overholde. Fordi det er utrolig mye lek blant guttene som er lekeslåssing, man ser det er jo mye glede med det å, de har det jo kjempemorsomt. Og de herjer, og grensen fra herjing og lekeslåssing er veldig sånn diffus da. Men det kan jo fort gå over til, vi ser jo at det kan fort gå over til alvorlige hendelser. Det er derfor vi har den regelen.

R2: Ja, det er jo trivselsreglene. Jeg tenker det at man skal være hyggelig og grei mot hverandre og vi har jo sånne uskrevne regler sånn som praktiseres med at dem har ikke lov til å lekeslåss. Sånne ting som kan gjøres at leken blir for voldsom.

Både rektor og lærer på skole 2 forteller om at de har uskrevne regler mot lekeslåssing. Dette er for å unngå at leken blir for voldsom. Lærer 2 forteller at det er en vanskelig regel å overholde fordi grensen mellom lek og alvor er vanskelig å skille.

I tillegg til regler for å forhindre krenkende situasjoner, hadde skolen også andre tiltak i skolegården. Skolene vi besøkte hadde gjort flere tiltak for å forebygge mobbing. Rektoren på den ene skolen forklarer ett av tiltakene som er gjort for å forebygge mobbing:

R2: Det ser vi jo at økt voksentegethet det hjelper. I hvert fall hvis du har litt aktive voksne. Du kan jo si for ti år siden da var det kanskje 3 til 5 ute i skolegården her i utetiden og hadde tilsyn. Nå er det sånn, 10-12, noen er jo på enkeltelever, mens, ellers så er det økt for å styrke det å kunne følge med. Vi har jo økt antallet elever på skolen, så det er jo noe av forklaringen.

På denne skolen har det blitt satt inn tiltak som økt voksentetthet i friminuttene for at det skal bli enklere å følge med på hva som foregår mellom elevene i friminuttet.

Rektor 2 forklarer også at økt voksentetthet er et tiltak mot forebygging av mobbing:

R2: Ofte blir det økt voksentetthet. Du kan jo si at vi har flest hendelser om krenkende oppførsel. Ikke sant at noen, er fysisk mot hverandre og da er det jo å øke voksentettheten for eksempel i utetiden. Fordi det er ofte i utetiden og i overgangsfaser og sånne situasjoner det oppstår konflikter. Også er det samtaler, være tett på eleven det gjelder, da er det kontaktlærer som følger opp, daglig og ukentlig, det er liksom hovedtiltakene.

Rektor 2 forklarer at det er i friminuttene og overgangsfasene hvor det oppstår konflikter. Økt voksentetthet forebygger at elevene kommer i fysiske konflikter mot hverandre.

For å forebygge mobbing forklarer rektoren at det handler om å gi elevene minst mulig fritt spillerom:

R1: Det er alltid en voksen der, det gjør at det alltid oppleves trygt. Det er voksne til stede i overgangssituasjoner, ikke sant. Alt det forebygger mobbing, at elevene har minst mulig spillerom, eller, for vi tenker at det er trygge rammer som gir minst slakk. Jo tryggere rammer det er, jo tydeligere dem er. det nytter ikke at vi voksne sier at her på skolen er det sånn og sånn og sånn.

Rektor 1 forteller at de forebygger mobbing ved å ha voksne til stede i blant annet overgangssituasjoner. Rektor 1 mener at ved å gi elevene minst mulig spillerom og heller gi de trygge rammer, kan man forebygge mobbing. De voksne er nødt til å passe på at elevene forholder seg til reglene.

5.2.1 Oppsummering og drøfting av funn

I analysen ovenfor blir det tydelig at mobbeombudet er klar på at inkludering og sosial kompetanse var noe skolene måtte jobbe mer med for å forebygge mobbing. Mobbeombudet introduserte det nye begrepet sosial læring. Dette skal være på plass i august i den overordnede delen av læreplanen. Dette gjelder alle fag. Skolen får da mer ansvar for sosialiseringprosessen (Manger et al., 2013 s. 34).

Sosial læring er et begrep som vil gjennomsyre den nye overordnede delen av læreplanen. Det nye begrepet inneholder: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette viser at jobbing med sosial kompetanse blir viktigere i fremtiden. Her ser vi muligheten til å ta inn mer lek i skolen, slik at elevene får jobbet med den sosiale kompetansen gjennom lek. Noen barn har større sjanse for å bli mobbet. For å unngå at barnet blir fanget av mobberens taktikk kan fokuset være å øve på å uttrykke bedre selvhevdelse. Fokuset deretter kan være å lære barnet strategier som gjør at barnet vil klare å unngå mobbernes taktikk, uttrykke bedre selvhevdelse, oppnå støtte fra andre og dermed respondere med sikkerhet (Bru et al., 2016, s. 112). En slik strategi er nært knyttet opp til lek der barnet får øvd på atkomststrategier og atferdsstrategier (Vedeler, 1999, s. 105).

Samtidig viser analysen at lærere og rektorer jobber mye med sosial kompetanse i skolen. Ifølge Lærer 2 og Rektor 1 jobbet begge skolene betydelig med sosial kompetanse deriblant konfliktløsning, empati, håndtere følelser og lignende. Funnene synes dermed å følge anbefalingene til Utdanningsdirektoratet som er å arbeide med delferdigheter knyttet til sosial kompetanse: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Lærer 2 nevner at å jobbe med sosiale ferdigheter fungerer bra, men kanskje ikke for den lille prosentandelen i klassen som har utfordringer fra før av. De elevene som ofte trenger å øve mest på sosiale ferdigheter er de som muligens trenger andre tiltak. Det er kanskje disse elevene som står i fare for å bli en del av mobbestatistikken, enten som mobber eller den som blir utsatt for mobbing.

Lærere 2 presiserer at jobbing med sosiale ferdigheter fungerte bra hos jentegruppen i klassen. Roland (2014) har i kapittel 4.6 belyst noen utfordringer med slike holdningsendrende program. Læreren har ikke alltid opparbeidet seg nok troverdighet hos elevene slik at undervisningen vil ha effekt. Det kreves en autoritativ klasseledelse som er beskrevet i kapittel 3.4.8. Kanskje er gode relasjoner ikke alltid nok for at læreren skal lære elevene sosial kompetanse. Harris (1998) mener det barn og unge blir påvirket mest av er gruppa de tilhører, de assimilere seg i gruppa og følger de sosiale normene gruppen setter. Dette kan forklare at noen elever ikke vil ha god nok effekt av program for sosial kompetanse. Elevene vil bli mer påvirket av gruppa de tilhører. Ifølge Mead så lærer elever om det sosiale samspillet med andre. Det er relasjonen mellom elevene som avgjør hvordan de tilpasser seg hverandre (Mead & Morris, 1934). Relasjonen er da muligens sterkere mellom vennegjenger enn lærer-elev. utfordringen her er å legge til rette for at elevene får seg venner som har god innflytelse på hverandre, leken burde være sentral i dette arbeidet.

Mobbeombudet mener at elevene må lære seg å tape og vinne med verdighet. Kan elevene lære seg sosiale ferdigheter ved å konkurrere på skolen? Burde skolen legge til rette for konkurranser der formålet er å lære seg å tape og vinne med verdighet, slik at elevene lærer seg å beherske egne følelser tilknyttet å vinne og tape? Samtidig sier flere av informantene at fotballbanen på skolen er en kilde til konflikter og uenigheter. Utfordringen er at hvis skal forebygge mot krenkelser og konflikter må kanskje fotballbanene også fjernes. Vi mener forøvrig at fotballbanen er en ypperlig arena for øving av sosiale ferdigheter, fordi elevene får øvd seg på alle de sosiale delferdighetene som Utdanningsdirektoratet anbefaler på denne arenaen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Funnene tyder på at leken er blitt mer organisert etter innføring av K06. Rektor 1 mente at det enda er mye lek, men den har et formål om å lære noe skolefaglig. Det er også mindre ressurser på småtrinnet i form av lærertetthet. Tidligere var det en allmennlærer og en førskolelærer som jobbet sammen. Rektor 1 forteller også at voksentettheten for 6 åringene har blitt mindre. Dette vil kanskje medføre at det blir vanskeligere å korrigere atferden til elevene siden det er færre voksne per elev. Dette mener vi er en utfordring for å forebygge mobbing og jobbing med sosial kompetanse. Leken har nå ofte et skolefaglig formål og det er mer organisert lek i friminuttene. Ifølge rektor 1 så blir pedagogisk bruk av lek brukt på en annen måte i skolen enn tidligere. Med før mener vi under læreplanene L97. Ordet lek ble i L97 brukt over 130 ganger mens det i LK 06 kun ble brukt fire ganger (Karlsen, 2017). Kan mindre lek i skolen ha ført til mindre tid til øving på sosial kompetanse? Piaget mente barn lærte moral gjennom lek (Lillemyr, 2011, s. 127). og ifølge Vedeler (1999) lærer barn sosial kompetanse gjennom lek. Barn danner også vennskap gjennom lek. Utdanningsdirektoratet anbefaler også skolene å jobbe med inkludering. For å jobbe med inkludering burde kanskje leken bli en større del av skolehverdagen? Dette vil være en utfordring ved jobbing med sosial kompetanse som verktøy for forebygging av mobbing. Mindre lek med veiledning og mindre frilek kan bety at elevene får mindre tid til å øve seg på sosial kompetanse knyttet til lek. På bakgrunn av dette er vi bekymret for om det blir nok tid på skolen til sosialisering gjennom lek, og vi er redd for at dette kan virke negativt på mobbestatistikken. Elevene får kanskje ikke øvd seg på de nødvendige ferdighetene som trengs for å mestre et sosialt samspill uten klare rammer for leken. En utfordring med organisert lek er å få øvd på de ferdighetene som trengs når de omgår andre elever i en hverdag uten organiserte aktiviteter. For å øve på sosial kompetanse er det en utfordring at lek ikke er en så stor del av læreplanen som den brukte å være. Kanskje burde det legges opp til mer lek og boltrelek som metoder for arbeid med sosial

kompetanse. Ifølge Eide-Midtsand (2015, s. 60) trenger noen gutter en ekstra injeksjon sosial trening gjennom lek og boltrelek. Dette er på grunn av hvordan hjernen deres er organisert fra fødselen av. Dette kan forklare hvorfor den lille prosentandelen i klassen til lærer 2 ikke responderte på undervisningen om sosial kompetanse. Våre funn kan tyde på at slik sosial læring ikke har effekt på alle elevene og derfor ser vi på dette som en god mulighet for læreren å trekke inn mer lek i skolen, også lek for lekens skyld, eventuelt også boltrelek for de elevene som er rastløse. Er skolen god nok på å tilpasse opplæringen knyttet til sosial kompetanse?

Skolene vi intervjuet informerte oss om at det ble brukt trivselsledere i skolegården, som sørget for at det var organiserte aktiviteter i friminuttene. Dette var et tiltak for å forebygge mobbing. Mesteparten av flatene i den ene skolegården ble okkupert av trivselsleker. Rektor 1 ser på lediggang som et problem, derfor brukte de trivselsledere for å hindre dette.

Trivselsledere organiserer lek-aktiviteter med for eksempel innkjøpte leker til skolen.

Trivselsledere blir kurset opp til å lære seg å lede organiserte leker. Vi stiller spørsmål til bruk av trivselsledere som forebygging av mobbing, det er kanskje mer en forhindring av mobbing ved at elevene er i organisert aktivitet. Hvilken effekt har trivselsledere på elevenes evne til å danne egne vennskap? Selv om intensjonen er god stiller vi spørsmål til hva elevene lærer ved å ikke ta ansvar for egen lek, og hva skjer egentlig når de er ferdige med skoledagen? Mange elever besøker hverandre på fritiden og da vil den frie leken ofte være mer dominerende.

Dersom elevene sjelden opplever å delta i fri lek på skolen, hvordan vil deres kompetanse til å beherske det sosiale samspillet på fritiden være? Når en skole har trivselsledere vil det kanskje stilles mindre krav til de sosiale ferdighetene til elevene for å bli inkludert i leken. Vi stiller spørsmål ved om dette kan være med på å prege deres sosiale kompetanse og evne til å danne nye vennskap dersom det går på bekostning av den frie leken. Vi ser på dette som en utfordring i sosialiseringprosessen til elevene fordi de får delta i aktiviteter uansett hvordan de tilnærmer seg leken. En utfordring ved å gi mindre rom for frilek er at elevene går glipp av å lære seg ulike atkomststrategier som er nødvendige for å få delta/innpass i fri lek med andre barn både på skolen og på fritiden (Vedeler 1999). På den andre siden er organiserte lekaktiviteter en mulighet for elever som sjelden tar initiativ til å få være med i lek i frykt for å kanskje bli avvist. Siden de blir inkludert i lek på denne måten er muligheten at de opparbeider seg den selvtilliten som er nødvendig for å tørre å ta initiativ til å få være med i lek som ikke er organisert.

Popularitet har en forebyggende effekt mot plagere, det er derfor viktig at elevene etablerer vennskap i skolen (Roland, 2014, s. 52). Den autoritative læreren skal også lære elevene å bli selvstendige. Dette mener vi står i kontrast til å organisere leken for elevene (Roland, 2014).

I kontrast til trivselsledere og organisert lek har en skole på New Zealand tatt vekk alle regler i skolegården slik at elevene får leke fritt. Dette hevder de har medført økt konsentrasjon, færre mobbesituasjoner, økt selvtillit og færre skader hos elevene. På skolen i New Zealand var det også mye risikofylt lek, som klatring i trær, lekeslåsning og bruk av rullebrett og sykkel i skolen (Isdale, 2014). Eide-Midsand (2015, s. 91) mener at barn trenger lek som er risikofylt for å utvide komfortsonen sin. Han mener livet er risikofylt og barn må øve seg på å kalkulere risiko, slik at de tar riktige valg i livet. I § 9a presiseres det at elevene har rett til trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 2017). Hvis skolemiljøet skal være trygt og godt, er det nødvendig at skolen har kontroll på uteområdet sitt. Trivselsledere blir brukt for å aktivisere alle og ha kontroll på aktiviteter i skolegården. Utfordringen med dette er at de går glipp av lek i skoletiden som trener barns evner til å kalkulere risiko. Dette er en viktig sosial kompetanse som for eksempel delferdigheten ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Rektor 2 fortalte at de anvendte lekegrupper på småtrinnet, men bare enkelte dager. Formålet var å inkludere alle i leken. Skolene vi besøkte organiserte alle en form for lekegrupper. For at disse skal fungere må læreren være flink til å dele opp gruppene (Vedeler, 1999). Vedeler (1999) mener at læreren burde være flink til å dele elevene i grupper hvor barna er mest mulig homogen. Det kan være basert på interesser eller personlighet. Ifølge Vedeler (1999, s. 106) er det ingen enkel oppskrift på hvordan man skal hjelpe barn til å få venner. Læreren kan ikke kommandere eller dirigere barn til å leke, læreren kan heller ikke beordre noen å bli venner, eller en barnegruppe til å inkludere barn de ikke vil ha med. Ifølge Vedeler (1999) er det mye erfaring som tilsier at innblanding i vennskapsforhold kan være uheldig.

Lærer 1 brukte sosiogram for å kartlegge hvem av elevene som besøkte hverandre på fritiden. De regnet om antall besøk til prosent slik at elevene kunne se hvor stor prosentandel av klassen de hadde besøkt. Lærer 1 var bevisst på at gode relasjoner mellom elevene vil kunne bidra til et godt klassemiljø. Derfor brukte læreren sosiogram for å kartlegge hvem som besøker hverandre på fritiden. En utfordring er at noen av elevene kun vil bruke disse prosentene til å besøke hverandre for prosentene sin skyld. Vi stiller spørsmål til om forsøket ved å danne vennskap på en slik måte vil fungere selv om intensjonen er god?

Den ene skolen vi besøkte hadde uskrevne regler som forbød lekeslåssing. Dette er vanlig fordi skoler er redd for at lekeslåssing skal eskalere til vold (Eide-Midtsand, 2007) Disse reglene var ifølge læreren vanskelig å overholde, fordi grensen mellom herjing og lekeslåssing var så diffus. Læreren rapporterte om at elevene hadde det veldig gøy med denne formen for aktivitet. Ifølge Eide-Midtsand (2015) vil noen elever lære mye sosial kompetanse av å kunne bryne seg på hverandre ved å kunne benytte seg av for eksempel lekeslåssing se kapittel 3.2. Denne muligheten blir av mange skoler tatt vekk i frykt for at voldsom lek skal utarte seg til mer alvorlig lek. Når barn lekeslåss vil de bli kjent med egen kropp, styrke, smertegrense, ta hensyn til hvor hverandres grense går og forhåpentligvis godta denne. Dersom de bryter denne vil den andre i mange tilfeller unngå samme lek med vedkommende. En utfordring blir da å godta og tilrettelegge for lekeslåssing slik at de elevene som trenger den type sosialisering får det tilbudet.

Regler som sier at man må inkludere alle i leken ser vi på som en utfordring fordi det er en form for tvang og kan skape flere konflikter blant elevene. Ifølge Vedeler (1999) er å spørre direkte om å få være med i leken en lite anvendelig strategi. Hun utdyper at elevene heller bør øve seg på atkomststrategier der de ikke trenger å spørre hverandre direkte. Dette vil være med på å fremme sosiale ferdigheter som vil være mer effektive og bidra til at elevene får økt sin sosiale kompetanse når de ønsker å tilnærme seg lek med andre (Vedeler, 1999). Hvis elevene mister retten til å bestemme selv hvem de vil leke med kan det være negativt for prosessen å danne vennskap med en annen elev basert på frivillighet.

Ifølge ungdata.no er det en økende prosentandel elever som er plaget med ensomhet. Det har vært en økning fra 16,4% i 2011 til 19,2% i 2016. Jenter viser seg å være mer plaget av ensomhet enn gutter. Den nyeste undersøkelsen viser at andelen av ungdommer som opplever ensomhet har aldri vært høyere (Bakken, 2016). Ifølge disse tallene er det en negativ trend blant ungdommer og ensomhet. Om årsaken til denne trenden er en økende grad av digitalisering i samfunnet, hvor barn og unge blir sittende på mobiltelefoner og datamaskiner istedenfor å gå ut å leke med andre barn og ungdommer, kan vi ikke konkludere med. En slik trend burde tas på alvor fra skolen og utdanningsmyndighetene. En studie viser at man utvikler nært vennskap først etter å ha tilbragt minimum 200 timer i lag. I studien definerte de det å være sammen som å tulle og spille spill og diverse. Å jobbe sammen teller ikke like mye som den frivillige leken. Med en økning av organisert lek vil muligens tiden elever har for å danne vennskap i skolen ved frilek kunne bli mindre (Kansas, 2018). Noen av lærerne på den ene skolen hadde klasseregler som gikk på inkludering, altså at elevene ikke hadde lov å

ekskludere andre elever fra leken. Vi stiller spørsmål ved en slik praksis siden det tar langt tid å forme vennskap. Slike regler kan være en hindring for at elever skal få danne frivillige vennskap.

Informantene på skolene vi har intervjuet er veldig opptatte av å forebygge mobbing, spesielt i friminuttene. Rektor 2 forklarer at de har økt voksentettheten i friminuttene. Rektor 1 forklarer at det er viktig med voksne i overgangssituasjoner. Mindre spillerom og trygge rammer vil forebygge mobbing. De voksne må være til stede for å følge med slik at elevene følger reglene. Informantene fortalte at et forebyggende tiltak var å ha flere voksne på inspeksjon i friminuttene. Dette er for å kunne gripe inn raskest mulig dersom de observerer krenkende atferd. Ved å ha flere voksne i skolegården kan også føre til at hendelser mellom elever blir unngått bare ved at det dette enkle tiltaket. Utfordringen ved økt voksentetthet kan være at elevene føler seg overvåket til enhver tid. § 9a tydeliggjør plikten til å gripe inn og følge med. Dette fører til at det er lærerens ansvar og plikt å følge med og gripe inn, og hvis læreren ikke gjør det er det brudd på paragrafen. Dersom læreren blander seg i alle konflikter som oppstår kan det noen ganger være uheldig fordi elevene mister muligheten til å trene seg på å løse konflikter mellom seg. Økt voksentetthet i friminuttene vil da være et forhindrende tiltak, men kanskje ikke forebyggende nok hvis resultatet blir at elevene blir hindret i å øve på det naturlige sosiale samspillet. Den autoritative læreren skal bidra til å forme elever som er selvstendige (Roland, 2014). Dette er en utfordring hvis elevene ikke får øvd seg på å håndtere konflikter selv. Å ha aktive voksne ute i friminuttene er viktig, men da må de være enige om hvilken atferd de skal hindre og hvilken oppførsel de skal oppmuntre til. Ifølge Høiby så er det slik at mobbing ofte starter som erting og plaging (Høiby & Strømsnes, 2002). Men erting og plaging kan også være en form for verbal boltrelek, for eksempel ved jagelek der leken ofte starter med en fornærmelse (Eide-Midtsand, 2015, s. 26). Det gjelder da for lærere å observere om alle parter er med på leken. Dersom lærere mangler kunnskap om lekens viktighet i utvikling av sosial kompetanse, vil noen kanskje forby lek de anser som for voldsom, men som er naturlig for elevene, for eksempel regler som forbyr lekeslissing.

5.3 Tidsbruk og skole-hjem samarbeid

For at tiltakene skal være effektive, er det nødvendig å komme til bunns i hva en eventuell § 9a sak handler om. Dette er ofte en utfordrende og tidkrevende prosess for læreren. Funnene våre peker i retning av at det er nødvendig med et godt skole-hjem-samarbeid for å minimere tiden det tar å oppklare saker som oppstår. En av de største utfordringene med endringen av

paragrafen er hvor mye tid lærerne og ledelsen ved skolen skal bruke på håndtering av sakene som meldes inn. Lærer 1 sier følgende om tidsbruken:

L1: Problemet er at jeg har ikke tiden til å gjøre det, sånn at nå har vi fått masse mer å gjøre, men ikke mer tid til å gjøre det. Når det her ble foreslått, så hadde jeg vært den første som klappet og sagt fantastisk, så lenge de hadde sagt her får dere 45 minutter i uka til å jobbe med det. Da hadde det vært fantastisk. Nå skal dere lage nye planer, skrive logger og planer på kort tid, men dere får ikke noe tid å gjøre det på. Sånn at det bare baller seg på.

Lærer 1 stilte seg positiv til endringen i paragrafen, men ser tidsbruken som en utfordring. Det som tar mye tid er å lage nye aktivitetsplaner og skrive logger.

Lærer 2 etterspurte flere ressurser slik at § 9a sakene ikke gikk ut over kvaliteten på undervisningen:

L2: Da må hvert fall læreren fristilles fra noen arbeidsoppgaver. For sånn som vi hadde nå, så tok vi et møte med begge elevene når vi fant ut av hva som hadde skjedd. Og da måtte vi gjøre det i lunsjpausen vår da. Det går utover undervisningen etterpå, når vi ikke hadde fått spise. Også er det jo utrolig viktig at vi tar tak i det med en gang, så hvis du har undervisning, så burde man egentlig fått satt inn en vikar, så man får tatt tak i saken med en gang. Sånn at det ikke er noe man må komme tilbake til, men kanskje går i glemmeboka. Hvis paragrafen skal tas så seriøst, så må man også få tid til å gjøre arbeidet. Når det først skjer.

Læreren etterlyste ekstra ressurser i form av vikarer slik at sakene ble tatt hånd om tidligst mulig. Vi tolker dette som om at håndtering av § 9a saker vil gå på bekostning av undervisningen.

Mobbeombudet fikk spørsmål om utfordringene med § 9a:

M: Utfordringene får jeg jo spørsmål om daglig, det er jo fordi skolen opplever jo at de kjenner på en måte på at de skal løse alt, uansett. Og at det er en forventning om det, men vi er jo hele mennesker, det er jo flere deler av livet enn det som foregår på skolen. Det stiller jo et stort krav til samarbeid med foreldrene, med fritidsaktiviteter osv. Så det er jo utfordringa at loven i seg selv er veldig rettet mot, og det er jo rett, hva skolen skal gjøre. Sånn at skolen kan ikke på noen måte unnta seg det ansvaret, men det blir en utfordring for skolen når den må involvere foreldrene og de andre partene i elevene sine liv.

Slik vi tolker mobbeombudet, kan skolen oppfatte paragrafen som overveldende. Skolen opplever at de skal ta ansvaret for å løse alt av konflikter. Det stilles et stort krav til samarbeid med foresatte og de som leder fritidsaktiviteter. Skolen kan ikke unndra seg ansvaret.

Mobbeombudet nevner utfordringene når skolen må involvere de andre partene i elevens liv. Vi tolker dette som at skolen får mer av ansvaret for sosialiseringprosessen til elevene.

Informantene våre påpekte at tid og ressursbruk var en stor utfordring for deres praksis. En mulighet som oppstår er at samarbeidet med hjemmet må bli tatt på alvor av lærerne. En typisk årsak til at saker havner hos Mobbeombudet er at det er svikt i kommunikasjonen mellom skole og hjem:

M: Jeg bruker å si det, jeg er rundt og har en del foredrag med og snakker med både skoleledere og foreldremøter og det er nok et problem at det blir på en måte mismatch mellom skolens oppfatning av situasjonen og eleven og foreldrene sin oppfatning. Og så blir det, hvis foreldre og elever ikke føler de blir tatt på alvor av skolen så blir det ofte utfordrende.

M: Men veldig ofte av de sakene som kommer til meg er fordi det er brudd på kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Det er mye av det som kommer til meg, det er det.

Sakene som kommer til mobbeombudet er hvor det er brudd i kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Dette underbygger at skole-hjem samarbeidet er viktig.

5.3.1 Oppsummering og drøfting av funn

Ifølge lærer 2 så gikk håndtering av § 9a saker på bekostning av undervisningen. Dette blir dermed en utfordring for den autoritative klasselederen. Ifølge Roland (2014) er fokus på fag noe som forebygger mobbing i skolen. Hvis læreren må bruke mer tid på håndtering av mobbesaker, kan det gå utover fokuseringen på fag og i verste fall føre til flere mobbesaker, som en ond sirkel.

Funnene tyder på at informantene var positivt innstilt til endringen i paragrafen, men så på det som en utfordring å få tid til å skrive aktivitetsplaner og logg. Det var ikke lagt av noe ekstra tid til håndtering av saker. Dette medførte større arbeidsbelastning. Ifølge Damsgaard (2011) er det vanlig at lærere opplever tidspress som en av de største utfordringene med læreryrket. Aktivitetsplaner kan føyes inn i rekken av tidstyver som kan gå ut over lærerens tid til elever og undervisning. Det kan tenkes at lærerne trenger mer tid til å skrive aktivitetsplaner slik at de blir av god kvalitet.

Paragrafen kan virke overveldende fordi den ikke presiserer når ansvaret til skolen slutter. Mobbeombudet informerte oss om at de sakene som oftest kommer til han er saker hvor det er brudd på skole-hjem samarbeidet. Mobbeombudet nevner også fritidsaktiviteter som elevene

tar del i som et ledd i dette samarbeidet. Ifølge Nordahl (2007) er det viktig med både formell og uformell kommunikasjon med hjemmet. Det samme gjelder ved kommunikasjon med ledere av fritidsaktiviteter elevene er med på. Det vil kunne oppstå situasjoner på denne arenaen som påvirker det psykososiale miljøet på skolen, og er det viktig at skolen er informert om hva som foregår på disse arenaene? Funnene våre tyder på at lærerne etterlyser mer avsatt tid til håndtering av saker som omhandler § 9a.

6 Avslutning og sammendrag

Avslutningsvis vil vi dele opp mulighetene og utfordringene som utkrystalliserte seg i denne masteroppgaven.

Studien fremhever at den reviderte § 9a gir flere muligheter for å forebygge mobbing, deriblant disse:

Informantene var positive til aktivitetsplikten, fordi den tydeliggjør at alle på skolen har ansvar for å følge med og gripe inn dersom de ser eller mistenker krenkende atferd. Vi stiller spørsmål ved hvem som egentlig har ansvaret for å informere vaktmestrene og renholderne og sørge for at de får opplæring i hvordan de skal agere i slike saker? Terskelen er blitt mindre for at elever, foresatte og lærere kan melde ifra om mobbing og andre krenkelser. Det er dermed kortere vei for elevene å melde ifra, fordi skolen er pliktig til å igangsette tiltak dersom noen mener de ikke har det trygt og godt på skolen. Alt som påvirker elevenes skolemiljø negativt, også hendelser som skjer på fritiden, skal skolen håndtere på en slik måte at den utsatte så raskt som mulig føler seg trygg igjen og har det bra på skolen.

Det er positivt at elevene har fått bedre muligheter til å melde ifra om mobbing og andre krenkelser etter revideringen av § 9a. Mye av den mobbingen som foregår i dag er ikke enkel å observere. Derfor er det nødvendig at skolene får vite om mobbing som skjer på fritiden, på sosiale medier og utenfor skolens område. Samtidig har aktivitetsplikten utvidet skolens ansvarsområde, noe som kan være med på å overføre en større del av ansvaret for sosialiseringssprosessen bort fra foreldrene og over på læreren. Siden skolen nå skal ha kontroll på hva som skjer med elevene på fritiden, kan det bli nødvendig å opprette formell kontakt med fritidsaktivitetene til elevene.

Ifølge Rektor 1, hadde de før K06 en allmennlærer og en førskolelærer som jobbet sammen på småtrinnet. Voksenteiteten er i undervisningssituasjoner blitt mindre for 6 åringene. Når vi ser dette, synes vi det er et paradoks at skolene setter fokus på, og setter inn ekstra ressurser i friminuttene for å forebygge mobbing. Hvis det hadde vært større voksenteitet på småtrinnet ville de ansatte hatt større mulighet til å jobbe med den sosiale kompetansen til elevene. Skolene jobber mye med forebygging av mobbing, men også det vi vil kalle forhindring av mobbing. Dette gjøres ved å øke voksenteiteten i friminuttene og i overgangssituasjoner. Enkelte skoler bruker også trivselsledere i friminuttene som et forebyggende tiltak.

Studien fremhever at den reviderte § 9a også gir flere utfordringer når det kommer til forebygging av mobbing, deriblant:

Krenkelsesbegrepet rommer flere kategorier av begreper, som mobbing, diskriminering, trakassering og vold og skal tolkes vidt. En utfordring vil være at det er forskjellige løsninger på ulike former for krenkelser. Dette blir en utfordring med tanke på aktivitetsplaner og hvilke tiltak som igangsettes. Det blir også vanskelig å observere og vurdere hva som er akseptabel og uakseptabel atferd blant elevene fordi krenkelsesbegrepet kan tolkes subjektivt.

Revideringen av § 9a kan gå utover ressursbruken til de elevene som virkelig blir mobbet, fordi det skal lages aktivitetsplaner om mindre alvorlige krenkelser. Vi ser utfordringer med å rangere alvorlighetsgrad på krenkelser og ikke minst hvordan man løser disse sakene som ikke kan defineres som mobbing.

Det blir tydelig at gjennom bruk av trivselsledere ble noe av leken ute i friminuttet organisert. Begge skolene vi besøkte brukte trivselsledere som arrangerte diverse ulike leker for de andre elevene i friminuttet. Det var frivillig å være med på trivselslekene. Rektoren på den ene skolen forklarte at det var opptil 16 trivselsledere ute i friminuttet. På den andre skolen fortalte læreren oss at han lagde lister som elevene kunne skrive seg opp på slik at de visste hvilken lek de skulle være med på i friminuttet. Begge disse tiltakene gjør det enklere for elevene å bli med i leken ute i friminuttene. Elevene slipper å spørre andre elever om å få bli med i leken og de slipper å arrangere egne leker. De leker med flere elever på en gang og ingen blir ekskludert i leken. Det vi stiller spørsmålsteget med, er hva denne organiseringen av leken gjør med de sosiale ferdighetene til elevene? Dannes det vennskap i organisert lek? Får vi kreative elever av at de leker organisert? Er dette å gjøre elevene en bjørnetjeneste?

Skaper målet om nulltoleranse for mobbing og et trygt og godt skolemiljø, en skole der det jobbes aktivt for å hindre krenkelsessituasjoner, ved å ha elevene konstant under oppsyn og i styrt aktivitet? Hvordan påvirker dette deres sosiale ferdigheter? Dette kan føre til at de blir mindre forberedt på voksenlivet. En utfordring er at mobbing kan bevege seg over på den digitale arenaen der skolen ikke har kontroll på elevene. Vi er blitt oppmerksom på at det er vanlig praksis for skoler å ha regler mot for eksempel lekeslåssing i skolegården, primært for å forhindre at det skal oppstå voldelige situasjoner i friminuttene. Lekeslåssing og boltrelek kan ha en overveldende positiv effekt spesielt med tanke på gutters sosiale kompetanse. Det er

da rimelig å stille spørsmål om dette er riktig praksis dersom økte sosiale ferdigheter er et mål med skolen. Hvilken effekt får denne innblanding på elevenes sosialiseringssprosess?

For å forebygge mange av de problemene som oppstår i henhold til § 9a, mener vi at lek må få større plass i skolen. I forlengelsen av dette mener vi at leken må få mer plass i lærerutdanningen med fokus på dens betydning for sosial kompetanse. Å ha kompetanse om lek vil gjøre det enklere å observere akseptabel og uakseptabel atferd blant elevene. Lærere må bli bevisste på hva som er forskjellen på vanlig lek hos barn og hva som er krenkende oppførsel.

Hvis lærerne må bruke ettermiddagen på å nøste opp i krenkelser mellom elevene og utforming av aktivitetsplaner, kan det gå på bekostning av fokus på det faglige. Dette ser vi på som en utfordring fordi fokus på fag skal forebygge mot mobbing i klasserommet. Dette er en særlig utfordring hvis krenkelsen oppstår på fritiden til elevene for der har ikke læreren oversikt.

Det burde oftere rettes tiltak mot mobberen, fordi det viser seg at det er mobberen som oftest utviser negativ atferd og som står i større fare for å bli ungdomskriminell. Her er utfordringen å skille mellom hva som er mobbing og krenking. En elev trenger ikke være en mobber for å være en krenker.

Hvis premisset er at jenteproblematikk er en del av sosialiseringssprosessen til jenter, og de fleste jenter og gutter baksnakker hverandre, er det da mulig å ha nulltoleranse for slik oppførsel? Kanskje fokuset burde være å moderere og overvåke problemene, fordi det er veldig vanskelig å forebygge problematikken.

Lærerne må til daglig jobbe med elever som fremviser uønsket atferd. Det kan være fysisk eller verbalt aggressive elever. For å endre uønsket atferd må en autoritativ lærer vise evne til grensesetting, oftest verbalt der eleven får beskjed om at slik atferd er uakseptabel. I enkelte situasjoner må lærere føre elever bort fra situasjoner dersom det oppstår en alvorlig situasjon mellom elever. I disse situasjonene vil læreren kunne bli beskyldt for å krenke eleven som føres bort, og siden begrepet krenking er subjektivt og vidt definert i § 9a-5, vil eleven ha mulighet til å melde inn læreren som irrettesatte eleven og aktivitetsplikten utløses. Skal lærere ta denne sjansen eller skal lærere forbli passive i slike situasjoner for å unngå å bli meldt for å ha krenket. En autoritativ lærer vil da sette seg i posisjon til å bli meldt inn i henhold til § 9a-5. Vi stiller dermed spørsmål om en innføring av krenkelsesbegrepet kan føre til

utfordringer for den autoritative læreren? Det kan i så fall svekke læreren sitt rettsvern og muligens gjøre en pedagogisk hverdag vanskeligere med tanke på forebygging av mobbing. I tillegg så tukler vi med etablerte begreper som gjør mobbebegrepet til noe som er vanskelig å definere.

Dersom den nye definisjonen på mobbing ikke tar hensyn til at barn kan være aggressive er utfordringen at den kan brukes til å beskytte barn som viser aggressiv atferd. Å sette inn tiltak for å endre atferden til en aggressiv elev kan virke krenkende for eleven og lærere kan på denne måten bli meldt inn i henhold til § 9a-5.

Studien viser at den nye definisjonen senker terskelen på hva som er akseptabel oppførsel i skolen. Dette kan by på utfordringer siden § 9a er basert på den subjektive opplevelsen til eleven, og læreren kan ha vansker med å vite hva som er akseptabel klasseledelse. Dette kan medføre at læreren blir passiv i situasjoner hvor det er nødvendig å være proaktiv og irettesettende. Noen situasjoner kan være i gråsonen og i slike situasjoner kan noen elever føle seg utrygg, dersom de for eksempel blir irettesatt. Kanskje burde det av den grunn utvikles et regelverk på hva som er akseptabel oppførsel slik at læreren vet hva som er lov og ikke lov å si/gjøre.

Paradokset vi har oppdaget i arbeidet med denne masteroppgaven er at innsatsen mot mobbing kan føre til mindre frihet for elevene. Dette kan gå utover elevenes muligheter til å trene opp sosiale ferdigheter som gjør at de blir likt av andre elever. Å liberalisere skolegården vil øke sjansen for at elevene blir mobbet, men det vil også potensielt være det som gjør dem sosial kompetente og likt av andre medelever.

Det er en fin linje mellom hva som er skolens ansvar for oppdragelsen og foreldrenes ansvar. Vi mener nå at skolen har fått mer av det ansvaret ved å ikke spesifisere når skolens ansvar tar slutt.

Vi startet masteroppgaven med problemstillingen: **Hvilke muligheter og utfordringer gir § 9a for å forebygge mobbing?** Vi ser at skolen er pliktig til å forebygge mot krenkelser, men er usikre på hvordan det skal foregå når krenkelser skal tolkes vidt og lista legges lavt. Utfordringen med dette er at vi ikke nøyaktig vet hva dette betyr og hvordan noe som ikke er definert tydelig skal kunne forebygges? Dette kan medføre at kulturforskjeller øker fordi det ikke er en samstemt definisjon på hva skolene skal forebygge. Vi etterlyser en konsensus fra forskermiljøet på definisjonen mobbing og en tydeligere definisjonen på begrepet krenkelser.

Den nye definisjonen har vi ikke lært noe om på vår lærerutdanning og denne må derfor kommuniseres ut til alle studenter som skal jobbe i skolen. Det vil også oppstå utfordringer med tanke på implementering av denne nye loven, fordi den endrer reglene i skolen og dette vil mest sannsynligvis medføre utfordringer i implementeringsfasen. Kanskje burde det lages et fellesreglement på hva som er mulige krenkelser slik at lærere over hele landet kan jobbe forebyggende mot krenkelser på samme måte?

6.1 Studiens relevans for framtidig forskning

Gjennom arbeidet med denne studien har det utkrystallisert seg noen spørsmål som vi mener det bør forskes videre på. Disse er:

Hvordan legger skolene til rette for boltrelek og lekeslåssing slik at elever som trenger denne typen utfoldelse får den sosiale ferdighetstreningen de trenger?

Hvilken effekt har bruk av trivselsledere på elevers sosiale kompetanse med tanke på at de ikke må organisere leken selv?

Hvordan påvirker det elevene at lek ikke brukes aktivt som øving på sosial kompetanse?

Hvilken effekt har det på jenter at en del av kulturen deres blir forbudt?

Kvaliteten på aktivitetsplaner er kanskje noe som må forskes videre på.

Hvis gutter og jenter mobber hverandre med samme metoder, burde det forskes videre på.

Er skolene flinke nok på å tilpasse opplæring for sosial kompetanse? For eksempel ved innføring av boltrelek for rastløse elevene.

Hvordan tilpasser skolene opplæring i sosial kompetanse?

Hva skal den norske skolen gjøre med elever som viser fysisk aggressiv atferd?

Litteraturliste

- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 : nasjonale resultater*. NOVA-rapport, Vol. 8/2016.
- Bjørnestad, S. M., Hanne; Stolt-Nielsen, Harald. (2018, 07.05). Sterk vekst i trusler og vold mot lærere i Oslo-skolen. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/osloby/i/Mgkgq0/Sterk-vekst-i-trusler-og-vold-mot-larere-i-Oslo-skolen> Sist lest: 12.05.2018
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, L., Hilde (2011). Når «praksissjokket» er over. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 3(3), 76-81. Hentet fra: https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Damsgaard.pdf Sist lest: 12.05.2018
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf Sist lest: 15.05.2018
- Eide-Midsand, N. (2007). Boltrelek og lekeslåsning: I. Lekens funksjon i psykoterapi og i barns normale utvikling. *Pappa, Mamma, Barn*, 44(12), 1459-1466. Hentet fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=35274&a=3 Sist lest: 12.05.2018
- Eide-Midsand, N. (2007). Boltrelek og lekeslåsning: II. Om å gi gutter rom til å være gutter, 1467-1474. Hentet fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=35435&a=2 Sist lest: 15.05.2018
- Eide-Midsand, N. (2015). Boltrelek og lekeslåsning: større rom i barnehagen og småskolen. Oslo: Kommuneforl.
- Garfjeld, M. L., Susanne. (2018). Fylkesmannen: – Økning er feil ord, det er en eksplosjon i antall mobbesaker. Hentet fra: https://www.nrk.no/nordland/fylkesmannen_-_okning-er-feil-ord_-det-er-en-eksplosjon-i-antall-mobbесaker-1.14019256 Sist lest: 12.05.2018
- Gunnarskog, B., & Rambøl, H. (2006). To er harmoni, tre er kaos. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/TO-ER-HARMONI---TRE-ER-KAOS.pdf> Sist lest: 12.05.2018
- Gusfre, K. S. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Oslo: Pedlex.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption : why children turn out the way they do*. London: Bloomsbury.
- Høyiby, H., & Strømsnes, H. (2002). *Mobbing kan stoppes! : håndbok for skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Isdale, D. (2014, 21.10). No Rules School. *SBS*. Hentet fra: <https://www.sbs.com.au/news/datetime/story/no-rules-school> Sist lest: 12.05.2018
- Kansas, U. o. (2018, 29.03). Study reveals number of hours it takes to make a friend. *phys.org*. Hentet fra: <https://phys.org/news/2018-03-reveals-hours-friend.html#jCp> Sist lest: 12.05.2018
- Karlsen, A. K. (2017, 18.06). Løftet om fri lek for førsteklassingene er brutt. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/loftet-om-fri-lek-for-forsteklassingene-er-brutt/67690687> Sist lest: 12.05.2018
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>. Sist lest: 12.05.2018

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, E., Ulberget, A. A., & Sunde, B. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: NKS-forl.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2016). *Mobbing i barnehagen : anerkjennelse som forebygging*. Oslo: Pedlex.
- Manger, T., Lillejord, S., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl. S. 33-63.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (Vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.
- Medietilsynet. (2018, 04.04). Stadig flere barn får mobiltelefon. Hentet fra: <http://www.medietilsynet.no/om/aktuelt/stadig-flere-barn-far-mobiltelefon/> Sist lest: 12.05.2018
- Moe, T. A. R., May-Helen. (2017, 03.01). Gutter lar seg mobbe i stillhet. *Nrk*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/hordaland/gutter-lar-seg-mobbe-i-stillhet-1.13301766>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Olweus, D. (2017, 30.04). Mangelfullt om mobbing. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/x65PR/Mangelfullt-om-mobbing--Dan-Olweus-> Sist lest: 12.05.2018
- Opplæringslova. (2017). *Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø, endra med lov 9 juni 2017 nr. 38* Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-3. Sist lest: 12.05.2018
- Oudmayer, K. B., Ronja. (2017). *Mobbekboka: alt du lurer på, men ikke tør å spørre om*. Oslo: Humanist forl.
- Overland, T. (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.no Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-felleskap/>. Sist lest: 12.05.2018
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Riiser, V. (2017, 17.11 2017). Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9 A. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplaringsloven-kapittel-9-a/> Sist lest: 12.05.2018
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi : hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skorderud, R., Jo (2018). Lærere vil endre krenkelov. Hentet fra: <http://www.klassekampen.no/article/20180426/ARTICLE/180429971> Sist lest: 12.05.2018
- Sørgjerd, C. (2018, 22.04). Kaller inn til høring om yringsfrihet i Oslo-skolen. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/osloby/i/kaGGqA/Kaller-inn-til-horing-om-yringsfrihet-i-Oslo-skolen> Sist lest: 12.05.2018
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Thurén, T., Gjerpe, K., & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tremblay, R. E. (2012). The Development of Physical Aggression. Hentet fra: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/530/the-development-of-physical-aggression.pdf> Sist lest: 12.05.2018
- Ulserød, T. (2018, 01.05). Stortinget har vedtatt en lov om skolemiljø som bygger på absurd vide krenkelsesbegrep. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/ddBX00/Stortinget-har-vedtatt-en-lov-om-skolemiljo-som-bygger-pa-absurd-vide-krenkelsesbegrep--Torstein-Ulserod> Sist lest: 12.05.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er sosial kompetanse?* Utdanningsdirektoratet.no Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>. Sist lest: 12.05.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø*. (Udir-3). Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>. Sist lest: 12.05.2018
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforl.
- Vedvik Oliv, K. (2017). Evolusjonsforsker: – Mobbing har opphav i evolusjonen. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/november/mobbing-har-opphav-i-evolusjonen/> Sist lest: 12.05.2018
- Wendelborg, C. (2017). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18*. NTNU Hentet fra: <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro2/>. Sist lest: 12.05.2018

Vedlegg

Vedlegg 1

Åpningsspørsmål:

Hvordan definerer du mobbing?

Spørsmål om Muligheter:

1. Har du noen positive erfaringer har du med endringen av § 9a?
2. Mener du at aktivitetsplikten hatt effekt på de ansatte i skolen?
3. Har du erfaringer med tiltak som har blitt satt inn for å stoppe mobbing?
4. Hvordan arbeider dere for å forebygge mobbing?
5. Hvilke tanker har du om mobbeombudet?
6. Hvilke regler har dere i skolegården som følge av nulltoleranse mot mobbing?
7. Er det typisk guttemobbing og jentemobbing på skolen din?
8. Andre tanker rundt muligheter?

Spørsmål om utfordringer:

1. Hvilke utfordringer har du erfart med § 9a?
2. Skolen har nå en frist på 5 virkedager etter å ha mottatt et varsel til å gjøre tiltak, er dette nok tid til å ta tak i situasjonen? Har skolen planen klar for hvilke tiltak som skal gjøres?
3. Hvordan opprettholdes definisjonen på mobbing nå som elver og foreldre kan varsle direkte til fylkesmannen? Hvilken type saker meldes inn?
4. Setter denne lovendringen en for lav terskel for det som ansees som mobbing?
5. Hvordan opplever du at elevene mestrer konflikthåndtering?
6. Fører endringen til økt tids- og ressursbruk?
7. Hva gjør skolen når det meldes inn et varsel om mobbing?
8. Har du erfaringer om noen situasjoner der læreren har blitt meldt inn som mobber?
9. Er det noe vi burde spørre om, eller noe dere mener er viktig som vi ikke har spurt om?

Vedlegg 2

Spørsmål til mobbeombudet.

1. Hvordan definerer mobbeombudet begrepet mobbing?
2. Hvilke kriterier er det for å kontakte mobbeombudet?
3. Er det stor etterspørsel etter mobbeombudet?
4. Hvilke erfaringer har du gjort deg om § 9a?
5. Hvordan samarbeider du med skoler i Troms fylke?
6. Hender det at du får inn saker som ikke lar seg løse?
7. Hvordan ser prosessen ut etter det har kommet en melding om mobbing?
8. Samarbeider du med fylkesmannen?
9. Hvordan prioriterer du de ulike mobbesakene som kommer inn?
10. Ser du noen muligheter eller utfordringer med at regjeringen nå har lovfestet at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø?
11. Frykter du at noen lærere kan bruke deg som en sovepute i kampen mot mobbing?
(eks. Elev: jeg føler meg mobbet.. Lærer: nei, hvis du virkelig mener det så kan du ta det opp med mobbeombudet.)
12. Hvilke utfordringer møter du på som mobbeombud?
13. Er det noen spørsmål du mener vi burde ha stilt?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.

Muligheter og utfordringer knyttet til § 9a i opplæringsloven.

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for masteroppgaven er § 9a, mer spesifikt den reviderte delen av § 9a i opplæringsloven som trådte i kraft 1.august 2017. Foresatte får nå innsynsrett i skolens plan mot mobbingen, de får retten til å bli hørt og det skal bli enklere og raskere å melde saken videre til fylkesmannen. Praksisen knyttet til enkeltvedtak er nå blitt erstattet av aktivitetsplikt som inneholder 5 punkter:

- plikt til å følge med
- plikt til å gripe inn i akutte situasjoner
- plikt til å varsle
- plikt til å undersøke
- plikt til å sette inn tiltak

Revideringen fører nå til at skolen må forbedre praksis med henhold til mobbesaker. Innen en uke må det være på plass en tiltaksplan dersom eleven mener seg mobbet, hvis ikke så kan det medføre dagbøter til skolen. Som kommende lærere vil det være viktig for oss å få innsikt og kunnskap om skolehverdagen etter revideringen. Formålet med denne studien er å utforske hvilke muligheter og utfordringer § 9a får for skolens praksis vedrørende mobbesaker. Vil endringen bidra til å stanse mobbing allerede i startfasen? Kan dette få positive ringvirkninger i klassemiljøet/friminuttene? Vil dette medføre overrapportering av mobbesaker? Hvordan opprettholdes definisjonen på mobbing? Dette er noen av spørsmålene vi ønsker å besvare i masteroppgaven.

Beskrivelse

Vi ønsker å intervju 2 lærere, 2 rektorer, fylkesmannen og mobbeombudet. Vi vil intervju personer som blir direkte påvirket av § 9a. Fokuset på intervjuet blir intervjuobjektene erfaringer og refleksjoner om paragrafen. Dette vil innebære håndhevelse av paragrafen, samt

mulighetene, utfordringene paragrafen kan bidra til. Refleksjoner om paragrafens betydning vil også være interessant.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi håper at intervjuobjektene med sine ulike roller innenfor skolehverdagen vil kunne bidra til å gi oss svar på ulike spørsmål knyttet til § 9a. Spørsmål vi ønsker å stille vil omhandle de mulighetene, utfordringene, håndhevelse og refleksjoner revideringen av § 9a i opplæringsloven har ført til. Vi ser det som hensiktsmessig å få godkjenning til å bruke lydopptak under intervjuene. Varighet for intervjuet vil ha et omfang på maksimalt 1 time. Forhåpentligvis kan vi opprette en dialog med intervjuobjektene slik at vi kan unngå misforståelser i tilfellet detaljer i intervjuet er uklart.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet vårt vil følge NSDs retningslinjer for behandling av personopplysninger. Å delta i prosjektet er helt frivillig og informantene kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt og kreve at eventuelle personopplysninger som er gitt blir anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Det er ingen andre enn våre veiledere og vi, som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stian Strand via epost: [redacted]@gmail.com eller via tlf: [redacted], eller Jonas Nicolai Jensen epost: [redacted]@hotmail.com eller via tlf: [redacted]. Våre veiledere er Yvonne Sørensen tlf: [redacted] og Kristin Bjørndal tlf: [redacted]

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4



Yvonne Sørensen

9006 TROMSØ

Vår dato: 15.01.2018

Vår ref: 58090 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58090</i>	<i>Muligheter og utfordringer knyttet til Paragraf 9a i opplæringsloven.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Yvonne Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Stian Strand</i>

Vurdering

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

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Veiledning

Krav til informert samtykke

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

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Dersom du skal bruke databehandler

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

Hvis utvalget har taushetsplikt

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

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

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

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no