



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Kontaktlæreres opplevelse av å arbeide med mobbing i skolen

En empirisk intervjustudie om hvordan kontaktlærere opplever arbeidet med mobbing i skolen.

Sofie G Tøllefsen-Jacobsen

Masteroppgave i Ped-3900 Høst 2022

Sammendrag

Jeg har i denne studien undersøkt hvordan kontaktlærere i barneskolen opplever arbeidet med mobbing i skolen. Oppgavens formål er å få et innblikk i hvordan kontaktlærerne opplever arbeidet med mobbing og hvordan de håndterer mobbing når det oppstår i en klasse.

Problemstilling:

Hvordan oppfatter kontaktlærerne sin rolle i arbeidet med forebygging og tiltak mot mobbing?

Forsknings spørsmål:

- *Hvordan vurderer kontaktlærer sine oppgaver rundt forebygging og mobbesaker?*
- *Hvordan opplever kontaktlærer sine oppgaver, med vekt på muligheter og utfordringer?*

For å innhente datamaterialet har jeg benyttet meg av et kvalitativt intervju og da semistrukturert intervju. Studiens utvalg består av seks kontaktlærere som alle jobber på barneskoler. Gjennom intervjuene har jeg fått rike og gode data om kontaktlærernes opplevelse av arbeidet med mobbing. Datamaterialet er blitt analysert i dataprogrammet NVivo og jeg har benyttet meg av tematisk analyse for å analysere dataene. Datamaterialet ble delt opp i tre hovedtemaer, kontaktlærerrollen, forebygging, kritiske faktorer. Funnene er drøftet opp mot relevant teori. I studiens teoridel har jeg presentert og beskrevet hva mobbing er og hva dette begrepet innebærer. Her har jeg tatt for meg det første paradigme og det andre paradigme innenfor mobbing. Jeg presenterer også teori som omhandler forebygging og skole-hjem samarbeid.

Funnene i studien viser at forebygging er sterkt knytta til mye av det kontaktlæreren gjør hver dag av. Informantene ser på sin rolle som kontaktlærer som en viktig og allsidig rolle. I sin jobb som kontaktlærer er de opptatt av å være en trygg voksenrolle for sine elever, men også for foresatte. De trekker frem sosial kompetanse som viktig i forbindelse med forebyggende arbeid mot mobbing. Utetid og overgangssituasjoner er spesielt utsatt for uønskede hendelser og derfor er det viktig for kontaktlærerne å jobbe forebyggende i disse situasjonene. Alle kontaktlærerne forteller at skole-hjem samarbeidet var en viktig faktor i arbeide med mobbing. Tid og ressurser er også et problem. Det er ikke satt av noen ekstra tid til arbeidet

med en mobbesak og dette kan derfor gå utover kontaktlærers privatliv. Informantene kunne fortelle at utdanningen deres ikke har bidratt i særlig stor grad til å forberede kontaktlærerne for arbeidet med mobbing, men at de har lært seg dette etter erfaringen som lærer.

Forord

Nå er tiden endelig kommet til at jeg skal levere min masteroppgave i pedagogikk. Etter en graviditet, en fødsel og mammapermisjon har jeg nå skrevet ferdig oppgaven og jeg kan endelig levere den inn, HURRA!

Å arbeide med dette masterprosjektet har vært veldig interessant og spennende. Mobbing er et tema som berører mange, og jeg håper og tror at jeg vil få bruk for denne kunnskapen videre. Det har også vært utfordrende å arbeide med prosjektet, men det er nok en del av prosessen med å skrive en masteroppgave.

Jeg ønsker å takke min fantastiske veileder Lisbet Rønningsbakk for god veiledning og støtte i arbeidet med oppgaven, tusen takk!

Takk til informantene som tok seg tid til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer som kontaktlærer i arbeide med mobbing.

Til slutt vil jeg takke familien min. Tusen takk for at dere har hatt troen på meg, har heiet og motivert meg i skrivingen av oppgaven. Thomas, tusen takk for at du har støttet meg og vært der for meg både gjennom arbeidet med masteroppgaven, men også gjennom mine 5 år som student.

Lille Ebba mi, tusen takk for mange gode smil og klemmer. Det har gjort skrivingen litt lettere.

Sofie Tøllefsen-Jacobsen, 27.oktober 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Forord	iv
1 Innhold	1
1.1 Temaets aktualitet og bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensning	2
1.4 Oppgavens disposisjon	3
2 Teoretisk rammeverk	4
2.1 Tidligere forskning	4
2.1.1 Mobbing i skolen	4
2.1.2 Kontaktlærerrollen	4
2.1.3 Skole-hjem samarbeid	5
2.2 Mobbing	5
2.2.1 Første paradigme	6
2.2.2 Andre paradigme	8
2.2.3 Ulike former for mobbing	10
2.3 Opplæringsloven	11
2.3.1 Opplæringsloven 9a-4: Aktivitetsplikt	12
2.4 Forebygging	15
2.4.1 Djupedalsutvalget	15
2.4.2 Fellesskap og beskyttende sosiale aktiviteter	19
2.4.3 Relasjon og tillit	22
2.4.4 Psykososialt miljø og sosial kompetanse	25
2.5 Kontaktlærerrollen	27
2.5.1 Utfordringer med kontaktlærerrollen	28
2.6 Skole-hjem samarbeid	30

2.6.1	Utfordringer med skole-hjem samarbeid.....	32
3	Metode.....	34
3.1	Vitenskapsteori.....	34
3.1.1	Hermeneutikk.....	35
3.1.2	Fenomenologi.....	36
3.2	Semistrukturert intervju.....	38
3.2.1	Utvalg og rekruttering.....	39
3.2.2	Presentasjon av informantene.....	40
3.2.3	Intervjuguide.....	41
3.2.4	Prøveintervju.....	41
3.2.5	Gjennomføring av intervju.....	42
3.2.6	Transkripsjon.....	43
3.3	Reliabilitet og validitet.....	44
3.3.1	Reliabilitet.....	44
3.3.2	Validitet.....	46
3.4	Analyse.....	47
3.4.1	Tematisk analyse.....	47
3.5	Etiske vurderinger.....	49
4	Presentasjon av funn.....	51
4.1	Kontaktlærerrollen.....	51
4.1.1	Hvordan oppfatter kontaktlærerne sin rolle?.....	51
4.1.2	Hvordan har lærerutdanningen bidratt til forståelsen av mobbing?.....	52
4.1.3	Hvordan kan en mobbesak oppleves for en kontaktlærer?.....	53
4.2	Forebygging.....	54
4.2.1	Psykososialt miljø og sosial kompetanse.....	55
4.2.2	Utetid og overgangssituasjoner.....	56
4.2.3	Lærer-elev relasjon i arbeidet med mobbing.....	58

4.3	Kritiske faktorer i arbeidet med mobbing	59
4.3.1	Skole-hjem samarbeid	59
4.3.2	Konflikter i skole-hjem samarbeidet	60
4.3.3	Tid og ressurser	62
4.3.4	Bruken av mobbebegrepet.....	63
5	Analyse og drøfting av funn.....	65
5.1	Kontaktlærerrollen.....	65
5.1.1	Kontaktlærers opplevelse av sin rolle som kontaktlærer.....	65
5.1.2	Lærerutdanningens bidrag til forståelsen og kunnskapen rundt mobbing	66
5.1.3	Kontaktlærers opplevelse av en mobbesak	68
5.2	Forebygging	69
5.2.1	Psykososialt miljø og sosial kompetanse	69
5.2.2	Timen LIVET	70
5.2.3	Utetid og overgangssituasjoner	71
5.2.4	Lærer-elev relasjon.....	72
5.3	Kritiske faktorer i arbeidet med mobbing	74
5.3.1	Skole-hjem samarbeid	74
5.3.2	Skole-hjem samarbeid som en kritisk faktor	75
5.3.3	Tid og ressurser	77
5.3.4	Mobbebegrepet.....	78
5.3.5	Digital mobbing.....	79
6	Konklusjon og avslutning.....	81
6.1	Videre forskning.....	83
7	Litteraturliste	85
	Vedlegg 1	91
	Vedlegg 2	92
	Vedlegg 3	93

Vedlegg 4 95

«- Det å være lærer er en utrolig viktig, men krevende jobb. Dagene kan være preget av kompromisser og følelsen av å ikke strekke til. Man bruker kvelder, helger og ferier på å planlegge det faglige opplegget. På toppen av dette kan læreren få inn en mobbesak...» (Sjursø, 2021).

1 Innhold

1.1 Temaets aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Karin Rørnes (2007) har en tittel på boken sin som en kan si beskriver mobbing veldig godt, «Det motstandsdyktige «mobbeviruset». Videre skriver Rørnes om at virus er motstandsdyktige og at virusene ofte kan ligge i «dvale» og lure før de bryter ut. En kan lage og iverksette planer og vaksiner for å bekjempe virus, men en kan likevel ikke være helt sikker på at en ikke blir smittet av viruset (Rørnes, 2007, s. 24). Måten Rørnes (2007) sammenligner virus og mobbing på er interessant. Mobbing kan en kanskje sammenligne med et virus, da det er vanskelig å få bukt med samt vanskelig å håndtere. Vi har i dag mobbeprogram og tiltak som en skal iverksette om mobbing oppstår, men slik som et virus klarer en sjeldent å utrydde det helt. Mobbingen forandrer form og dukker opp hvor som helst og når som helst.

Mobbing er et aktuelt tema i samfunnet i dag, en leser og hører om mobbing stadig vekk i media. I en avisartikkel som nylig ble publisert kan en lese overskriften «Opp mot 500 elever mobbes i Tromsø-skolen» (Linaker Berglund & Åsheim, 2022). Videre kan en se på analysen av elevundersøkelsen om mobbing og arbeidsro i skolen fra skoleår 2019/20 der fremkommer det at det er 6,0 prosent av elevene som sier at de i en eller annen sammenheng er mobbet av medelever, mobbet digitalt av noen på skolen eller blitt mobbet av noen voksne på skolen (Wendelborg, 2020, s. 28). Mobbing som tema er et stort og vidt tema som det allerede er forsket en del på, men en har kanskje ikke klart helt å finne de riktige metodene for å løse mobbeproblematikken. Jeg har derfor valgt mobbing som tema fordi forskning viser at dette er noe som er vanskelig å få bukt med og fordi det er viktig og aktuelt tema.

1.2 Problemstilling

Min opprinnelige problemstilling var: «Er det en sammenheng mellom hvordan kontaktlærere ser på sin rolle og oppgaver, og måten en arbeider med forebygging av mobbing, og intervensjon i mobbesaker?». Etter en stund fant jeg ut at jeg måtte endre problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne problemstillingen ble for lukket og jeg følte derfor at jeg behøvde en problemstilling med mer åpen formulering slik at jeg kunne få fanget opp det informantene mine var opptatt av, og ikke avgrense det til å undersøke den spesifikke sammenhengen.

Den nye problemstillingen jeg endte opp med er som følgende:

Hvordan oppfatter kontaktlærerne sin rolle i arbeidet med forebygging og tiltak mot mobbing?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan vurderer kontaktlærer sine oppgaver rundt forebygging og mobbesaker?*
- *Hvordan opplever kontaktlærer sine oppgaver, med vekt på muligheter og utfordringer?*

1.3 Avgrensning

Jeg har avgrenset studiet ved å blant annet intervjuet kontaktlærere på barneskoler. Jeg har valgt å intervju kontaktlærere i forbindelse med at det er de som har det overordnede ansvaret for elevene i klassen samt skole-hjem samarbeidet. For å kunne besvare problemstillingen har jeg valgt å redegjøre og presentere hva som kjennetegner mobbing og hvilke typer mobbing som kan forekomme. Videre er det andre punkter problemstillingen krever at jeg tar med, og dette er blant annet kontaktlærerrollen og hva den innebærer. En annen viktig komponent er forebygging og her er det blant annet psykososialt miljø og sosial kompetanse en stor faktor. Til slutt vil jeg presenter og redegjøre skole-hjem samarbeid og noen sider av dette samarbeidet. Dette er temaer som er viktig for at jeg skal kunne besvare studiens problemstilling. Det er også noen ting jeg har sett meg nødt til å kutte. Jeg har ikke gått i dybden når det kommer til for eksempel ulike typer mobbing, jeg har kun nevnt kort hvilke typer som er. Jeg har heller ikke skrevet utfyllende om forekomsten og hvem kan bli

utsatt for mobbing. Dette er valg jeg har tatt på bakgrunn av oppgavens lengde og problemstilling.

1.4 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er inndelt i 6 ulike kapitler. Oppgavens første kapittel er en innledning der jeg presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel to inneholder det teoretiske rammeverket og her presenterer jeg teorien som er relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg begynner kapitlet med å presentere mobbing før jeg så gå videre til opplæringsloven 9a. Videre redegjør jeg for forebygging i forhold til mobbing i skolen og her presenterer jeg relasjon og sosialkompetanse som punkt i det forebyggende arbeidet. Jeg vil så redegjøre og presentere teori som omhandler kontaktlærerrollen. Neste punkt er kritiske faktorer i arbeidet med mobbing og her presenterer jeg skole-hjemsamarbeidet før jeg så går over på neste kapitel.

Kapitel tre er oppgavens metodekapittel. I dette kapitlet har jeg beskrevet studiens metode og forskningsdesign, og her presenteres og beskrives utvalg og intervjuprosessen. Dette kapitlet avsluttes med studiens reliabilitet, validitet og analyseprosessen og helt til slutt etiske vurderinger av studien.

Kapittel fire handler om studiens funn. Her presenterer jeg de funnene jeg har kommet frem til etter analysen. I kapittel 5 drøfter jeg funnene opp mot relevant teori og forskning. Oppgavens siste kapitel er en konklusjon og en avslutning på studien. Jeg vil her oppsummere de viktigste funnene og til slutt vil jeg komme med noen forslag til en eventuell videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Jeg vil i denne delen ta for meg forskning og teori som er relevant for min studie. Jeg vil først presentere kort tidligere forskning på mobbing, kontaktlærerrollen og skole-hjem samarbeid. Videre vil jeg presentere teori og forskning på temaet mobbing. Jeg vil her ha begrepsavklaring på mobbing. Jeg vil også dele opp mobbingen mellom det første og det andre paradigme. En sentral del av temaet mobbing er opplæringsloven 9a. Jeg vil redegjøre for deler av 9a og så vil jeg presentere stegene i aktivitetsplikten, opplæringsloven 9a-4. Neste underkapittel er forebygging og her vil jeg redegjøre for ulike temaer som kan romme begrepet forebygging. Jeg vil blant annet ta for meg Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2), Lund og Helgelands (2020) presentasjon av felleskap og beskyttende sosiale aktiviteter. Neste underkapittel er kontaktlærerrollen. Her vil jeg redegjøre og presentere teori og forskning på hva en kontaktlærer/lærer er og hvilke oppgaver en har i en slik jobb. Her vil jeg også redegjøre for noen utfordringer knyttet til læreryrket. Til slutt vil jeg redegjøre for skole-hjem samarbeidet, samt utfordringer ved dette samarbeidet.

2.1 Tidligere forskning

Jeg vil i denne delen av oppgaven fokusere på tidligere forskning på temaet mobbing og kontaktlærerrollen i møte med mobbing. Det vil først og fremst være forskning fra Norge, men også internasjonal forskning.

2.1.1 Mobbing i skolen

En studie fra Nederland, Amsterdam har de gjort en kvalitativ studie der de undersøker hva grunnskolelærere betrakter som vanskelige mobbesituasjoner og deres reaksjoner på en slik situasjon. De undersøkte også hvilke hindrer lærerne møte på. Resultatene av studien viser at lærerne opplevde vanskeligheter med å identifisere mobbing som ikke er synlig, vurdere alvorret av en rapportert hendelse, adressere vedvarende mobbeatferd og finne løsninger sammen med foreldre for å redusere mobbing (Marloes D. A Van Verseveld et al., 2021).

2.1.2 Kontaktlærerrollen

Jeg fant lite litteratur og forskning som handlet om kontaktlærerrollen i en mobbesak. Etter noen søk på blant annet Oria dukket det opp en artikkel i forskning.no. Denne artikkelen omhandlet doktorgraden til Ida Risanger Sjursø (2021). Doktoravhandlingen handler om de emosjonelle konsekvensene en kan få av å bli utsatt for mobbing og hvordan de som blir

utsatt har opplevd støtten fra kontaktlæreren sin (Sjursø, 2021). Resultatene i doktorgraden til Sjursø (2021) viser blant annet at det er en sterkere assosiasjon mellom offerer som er utsatt for nettmobbing og symptomer på angst enn mellom offerer som blir utsatt for tradisjonell mobbing og symptomer på angst. Videre i doktorgraden til Sjursø (2021) refererer og presenterer hun en kvalitativ studie fra Norge og Irland (Sjursø et al., 2019). Studien som handler om lærermyndighet i langvarige tilfeller av mobbing (Sjursø et al., 2019) kan en lese at mobbing kan endre offerets syn på menneskene de har rundt seg. Det kan gjøre at en får manglende tillit og skuffelser overfor jevnaldrende samt at en trekker seg mer unna. Det en også kan se er at en kan utvikle skuffelse til lærerne og dette synliggjør viktigheten av å ha kompetente og omsorgsfulle lærere i skolen slik at det kan bli lettere for elevene å mestre mobbing (Sjursø et al., 2019, s. 1).

2.1.3 Skole-hjem samarbeid

Den største aktørgruppen i skolen er foreldrene/foresatte. Det er dobbelt så mange foreldre som det er lærere i den norske skole (Nordahl, 2015. Referert i Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 17). Det vil altså si at foreldrene utgjør en stor og viktig ressurs i skolen og derfor er det helt vesentlig å arbeide aktivt for å få et godt samarbeid og en god relasjon til foreldrene. Når en har et godt samarbeid kan det løse problemer før de oppstår. Om en har et dårlig samarbeid kan det skape problemer som ellers kanskje ikke ville oppstått (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s.17).

2.2 Mobbing

Mobbing blant barn hevdes det at det var legen Peter-Paul Heinemann som først satte søkelys på (Lund & Helgeland, 2021, s. 14). Heinemann (1973) beskrev hvordan noen personer ikke helt passet inn blant andre mennesker og dette beskrev han som at arbeidsroen i en gruppe var ute av balanse. Denne ubalansen gir en forstyrrelse og en aggresjon som kommer fra en enkelt person. Det vil da oppstå situasjoner som en kan beskrives som alle mot en (Heinemann, 1973, s. 9).

En kan kategorisere mobbing ut fra det «første paradigme» og det «andre paradigme». I første paradigme er det pionerne Dan Olweus og Erling Roland som har ledet an forskningen innen mobbing både her i Norge, men også internasjonalt. Olweus og Roland har med sin forskning bidratt til at mobbing som fenomen er blitt løftet frem, samt at tiltak er blitt iverksatt (Lund & Helgeland, 2021, s. 15). Dan Olweus (1992) forklarer ordet mobbing i sin bok *Mobbing i*

skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre. Mobbing som ord kommer fra det engelske språk og stammer fra ordet «mobb». «Mobb» kan en si er stor og anonym gruppe med personer som er aktive (Olweus, 1992, s. 17). Heinemanns (1973) teori på mobbing er at mobbingen som oftest skjer når en er i en gruppe. Han forklarer hvordan barn i skolegården som danner grupper som er vanskelig å kunne analysere. «Barna får praktisk erfare at de kan være grusomme sammen med andre, uten at det får noen særlige alvorlige følger(...)» (s.10). Om en er alene å skulle gjøre noe slemt vil en straks få konsekvenser, men ikke når en er en gruppe, da vil det muligens være vanskeligere å ta noen (Heinemann, 1973, s.10). Roland (2014) setter fingeren på denne gruppeteorien til Heinemann, der han mener at mobbingen oppstår når en er en gruppe og ikke ved at enkeltpersoner plager. I nyere forskning kan mobbingen oppstå i grupper, men også av enkelt personer (s. 23). Olweus (1992) ser også ut til å være enig med det Roland (2014) setter fingeren på. «Data, som nylig be samlet inn i min undersøkelse fra Bergen (3), viser at en betydelig andel av mobbede elever oppgir at det hovedsakelig er én elev som står for trakasseringen» (Olweus, 1992, s. 17). Olweus (1992) bruker her begrepet «nylig», men siden dette er en stund tilbake vil en i dag ikke kunne se dette som «nylig».

2.2.1 Første paradigme

Etter mange år med forskning har en kommet frem til en relativt samstemt forståelse av hva mobbing er og hvordan det bør defineres (Roland, 2014, s. 23). Mobbing beskrives felles for de fleste definisjoner at det gjelder negative, uvennlige eller aggressive handlinger. Roland (2014) nevner aggressive handlinger som et begrep som er en viktig dimensjon og det er intensjon. Som oftest definerer en aggresjon som en handling der meningen er å skade. Mange forskere vil da altså mene at mobbing er atferd som er negativ og der hensikten er å skade den som blir mobbet på en eller annen måte (s. 23). Lund og Helgeland (2021) presenterer definisjonen til Erling Roland og Grete Sørensen Vaaland:

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestenging og erting er de vanligste former for mobbing (Roland og Vaaland, 2003, sitert i Lund og Helgeland, 2020, s. 15).

Lund og Helgeland (2020) oppsummerer hva definisjonen i det første paradigme handler om. Mobbingen handler om at noen skader noen andre, da fysisk eller psykisk, handlingen er

intensjonell. Handlingen skjer over en tid og det er en makt ubalanse mellom de involverte. (Monks & Smith, 2006, referert i Lund & Helgeland 2020, s. 16). Videre sier Lund og Helgeland (2020) at barn og unge som oftest blir tildelt roller som mobber eller offer. Forklaringer og tiltak rettes som oftest mot en enkelt deltaker eller deltakerne i mobbesituasjonen (s. 16).

Aggresjon er i dag også en sentral del av kunnskapsgrunnlaget i det som beskrives som det første paradigme. Lund og Helgeland (2020) forklarer at proaktiv og reaktiv aggresjon er sentrale forklaringsmodeller som en bruker for å forstå mobbing som et fenomen. Drivkraften bak reaktiv aggresjon er først og fremst frustrasjon eller provokasjoner. Proaktiv aggressivitet handler om å reagere med utadrettet aggresjon for å oppnå sosiale gevinster (s. 16). Innenfor psykologien er det ingen klar enighet om hvordan en skal definere aggresjon (Frey & Hoppe-Graf, 1994, s. 250). «As a working assumption we consider an act to be aggressive when there is evidence for the intention to harm, threaten or offend another person physically or psychologically» (Frey & Hoppe-Graf, 1994, s. 250). Frey og Hoppe-Graf (1994) refererer til Dodge og medarbeiderne hans og deres forståelse og skille mellom aggresjon. De skiller mellom tre forskjellige typer aggresjon- mobbing, instrumental aggresjon og reaktiv aggresjon. Instrumental aggresjon og mobbing kan en si er varianter av proaktiv aggresjon. Mobbing oppstår når et barn som er uprovosert skremmer, håner, gjør narr av, tvinger eller går til angrep på andre uten et tydelig mål for sin oppførsel (s. 250). «The aggressive act is instrumental if the child attempts to reach a specific goal through aversive means, and it is said to be reactive if it is carried out in response to threatening or aversive actions of another child» (Frey & Hoppe-Grad, 1994, s. 250).

Nils Vidar Vambheim (2016) skriver i sin doktorgrad at en kan bruke tre kriterier for å skille mellom alvorlig/ seriøs aggresjon og en type leken eller ironisk aggresjon (s. 44). Det første kriteriet er 1) motiver og mål, 2) konsekvenser og 3) kontekst. Det er altså motiver, mål og konsekvenser som avslører hensikten og målet som ligger til grunn i en bestemt handling (Vambheim, 2016, s. 44-45). En må derfor prøve å få kunnskap rundt den eventuelle konflikten. Dette kan være informasjon om maktforholdene mellom deltakerne, historien rundt forholdet de har til hverandre og de eventuelle motivene til konflikten. Dette er faktorer som kan være avgjørende for om en handling kan kalles for mobbing eller ikke. Om en ikke har kunnskap om dette vil en muligens kunne ta feil av lekende aggresjon og mobbing da på grunnlag av ytre atferdsmessige likheter mellom to forskjellige fenomener (s. 44-45).

Lund og Helgeland (2020) nevner at det er noen spørsmål en kan spørre seg om når det kommer til definisjonene i det første paradigmet. De nevner faren for at kontekstuelle aspekter og voksnes ansvar for et inkluderende læringsmiljø nedtones. Det enkelte barn som utsetter andre for mobbing kan også bli definert som aggressiv og som «plager» (Roland og Vaaland, 2003; Sjursø, 2017, Referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 16-17).

Å definere på denne måte kan få noen konsekvenser, og Lund og Helgeland (2020) hevder at rolleinndelingen som offer, mobber og plager kan bli stigmatiserende og det enkelt barns «skyld» kan bli en del av den forståelse det handles utfra både med tanke på tiltak og oppfølging. Videre er begrepet *negative handlinger* et svært stort begrep som rommer mye, men også at det må tolkes, oppleves og/eller erfares (s. 16-17).

Et spørsmål som stilles er hvem som skal definere om handlingen er negativ eller ikke. Det stilles også spørsmål til det første paradigmet vektlegging av *over tid* og gjentakelse. Lund & Helgeland (2020) forklarer at disse begrepene lett kan kamuflere og føre til bagatellisering av hendelser. De stiller også spørsmålsteget hva som defineres som *over tid* (s. 17).

2.2.2 Andre paradigme

Forskere både nasjonalt og internasjonalt løfter frem det som en kaller for det *andre paradigmet*. Det andre paradigmet har et annet utgangspunkt for å forstå mobbing og mobbeprosessen enn hva det første paradigmet har (Lund & Helgeland, 2020, s. 17). En er interessert i de komplekse sosiale prosessene som oppstår når det skjer mobbing. Det handler da om hvordan angsten for å bli ekskludert og ønsket om å høre til fører til holdninger og handlinger i sosiale prosesser. Det er flere av forskerne innenfor det andre paradigmet som særlig tar inn kjønnsperspektivet (Carrera et al., 2011, referert i Lund & Helgeland, 2020) og hvordan sosiale og strukturelle systemer i skolen kan påvirke mobbeprosessene (Yoneyama & Naito, 2003 referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 17). Det som er felles for disse er at fokuset er flyttet fra individ, aggresjon og intensjonelle gjentatte handlinger til kontekst og sosiale prosesser (Yoneyama & Naito, 2003 referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 17).

Lund og Helgeland (2020) presenterer definisjonen på mobbing til forskningsprosjektet «Hele barnet, hele løpet: mobbing i barnehagen» slik: «Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund, Helgeland, Kovac, Nome, Cameron & Godtfredsen, 2015, s. 45, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 19). Når en

bruker denne definisjonen på mobbing er det den enkeltes opplevelse av å høre til og være en del av fellesskapet som er viktig. Det er altså den som utsettes for mobbing som skal definere om det er en negativ handling. Det er barnets egen opplevelse som skal være i sentrum og ikke hva andre definerer som en negativ handling (Lund & Helgeland, 2020, s. 19-20). Dette har sitt utgangspunkt i barnekonvensjonens artikkel 12, der hovedelementene handler om barns rett til å bli hørt og tatt på alvor. Her blir mobbingen tolket, forstått og analysert ut fra forståelsen av at barn som blir utsatt for mobbing eller som mobber andre, må en alltid se i sammenheng med de relasjoner og den kontekst de befinner seg i. Det betyr altså at skolens kultur, strukturer, relasjoner, men også holdninger og forventninger til barn fra foresatte og ansatte i skolen, er de sentrale og avgjørende faktorene der mobbing oppstår (Lund & Helgeland, 2020, s. 20). Ved å ha en forståelse for de sosiale prosessene som finner sted mellom barn og unge, i stedet for at en ser på for eksempel barnets aggressivitet, presenterer Lund og Helgeland (2020) følgende temaer:

- De voksnes ufravikelige ansvar i barnehage og skole
- De voksnes evne til å forstå barn, veilede dem, deres atferd, emosjonsuttrykk og de sosiale prosesser som foregår med varme og tydelighet.
- De voksnes samarbeidskompetanse på alle nivåer (med barn, foreldre, hverandre og systemet rundt (s. 20).

Lund og Helgeland (2020) skriver videre at voksnes ansvar og evne til å kunne lede og samarbeide bygges på grunnleggende *holdninger* til barn og voksenrollen i skolen og i barnehagen. Holdningene våre til barn og unge og atferden deres ligger der som en base for hvordan en tar inn *kunnskapen* vi får og har. Disse holdningene preger våre *handlinger* (s. 20). Dette illustrerer Lund og Helgeland (2020) som en trapp, holdningstrappen. I denne trappen er første trinn *holdninger*, neste trinn er *kunnskap* og siste trinn er *handlinger*. Disse tre begrepene holdninger, kunnskap og handlinger står ifølge Lund og Helgeland (2020) alltid i et gjensidig forhold til hverandre. Holdninger en har preger hvordan en «tar inn» og prosesserer kunnskapen på. Ser en det på motsatt vei, vil kunnskapen påvirke holdningene våre. Handlingene våre er det en viser i møte med andre. Handlingene kan ikke isoleres fra hverken holdningene en har eller kunnskapen en tilegner seg (s. 23).

2.2.3 Ulike former for mobbing

I dagens nasjonale og internasjonale mobbelitteratur er det vanlig å dele mobbing inn i fire typer. De kan deles inn i fysisk mobbing, verbal mobbing, psykisk mobbing og nettmobbing.

- Fysisk mobbing: Fysisk mobbing kjennetegnes med at mobbingen viser seg fysisk med for eksempel slag, dytting, spark og det kan også være ødeleggelser av eiendeler og gjenstander.
- Verbal mobbing: Verbal mobbing kan menes med trusler og sårende, nedlatende verbale utsagn som er rettet mot en eller flere.
- Psykisk mobbing: Psykisk mobbing beskrives som utfrysning og avvissning. Dette kan for eksempel være ryktespredning, baksnakking, blikking, latterliggjøring og ironi.
- Digital mobbing: Den siste formen for mobbing er digital mobbing eller nettmobbing. Denne mobbingen finner sted på internettet, altså i den digitale verdenen slik som på sosiale medier (Olweus, 2009; Rigby, 2007, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 26).

Disse fire inndelingene blir som oftest delt inn i to hovedkategorier. Disse kategoriene er direkte mobbing og indirekte mobbing. Direkte mobbing er den typen som en lettere kan observeres da det for eksempel kan inneholde spark eller slag. Den indirekte mobbingen kan være vanskeligere å se siden det for eksempel kan være ryktespredning og utestenging. Det er viktig å bemerke at mobbing kan være en kombinasjon av disse ulike formene, og selv om en bruker slike kategorier vil det ut ifra nyere forståelse av mobbing være hver enkeltes opplevelse av krenkelser som er det avgjørende for om en skal iverksette tiltak. Lund og Helgeland (2020) bruker eksemplet om at det som voksne kanskje ser på som tull og tøys, kan oppleves krenkende for barn og unge. De legger til at det som voksne kanskje ikke legger under de forskjellige kategoriene for mobbing, kan av et barn føles og oppleves som mobbing (s. 27).

På grunn av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål ønsker jeg å nevne kort hva digital mobbing er og hva denne typen mobbing innebærer. Det er ifølge Lund og Helgeland (2020) mange fellestrekk med tradisjonell mobbing og digital mobbing, men den digitale mobbingen har sine særtrekk. Utviklingen innen teknologi kan skje raskere enn det forskningen klarer å følge. Den digitale mobbingen kan noen ganger være sammen med annen type mobbing, men den kan også kun skje på sosiale medier (Lund & Helgeland, 2020, s. 28). Denne typen mobbing er et tema i skjæringspunktene mellom skole- og fritidskontekstene og det kan derfor gjøre det utydelig og uklart hvem som har plikten med å følge opp den digitale

mobbingen (Lund & Helgeland, 2020, s. 28). En kan se at rundt halvparten av de som ble mobbet digitalt har rapportert at de også blir utsatt for annen type mobbing (Wendelborg, 2020, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 28).

Tømte et al., (2017) formidler at barn og unge befinner i omgivelser som er digitale i skoletiden og ved skolearbeid. Digitale hendelser som kan oppstå etter at skolen er slutt, kan også virke inn på elevenes skolemiljø (s. 147). Tømte et al., mener at det er viktig at skoleledere, lærere og skoleeier er engasjerte i det å utvikle gode tiltak mot digital mobbing og krenkelser som kan skje i skoletiden, men også på fritiden utenfor skolens rammer (s. 161). Ifølge Lund og Helgeland (2020) kan den digitale mobbingens omfang virke overveldende. Med tanke på lærernes og skolens ansvar vil det være aktuelt å stille spørsmålet om hvilken rolle en skal ha inn i elevenes digitale univers. Dette har ingen klare svar på, men en må diskuteres og løftes frem med tanke på skolens rolle i samfunnsutviklingen, men også i lærerrollens mandat (s. 29).

2.3 Opplæringsloven

I dagens norske skole har vi lover og regler som skal følges for å ivareta elevene og de ansatte. Denne loven kalles for opplæringsloven. I følge Store norske leksikon (2020) kom loven som et resultat av at det ble gjort store endringer i grunnskolen og videregående opplæringen i 1990-årene (Store norske leksikon, 2020). Siden oppgavens tema og problemstilling handler om mobbing i skolen er det nødvendig å nevne opplæringsloven.

Opplæringsloven kapittel 9A skal ivareta barn og unges skolemiljø. Loven omhandler blant annet at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som skal fremme trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Ifølge opplæringsloven skal det være nulltoleranse mot mobbing i skolen. Det skal også jobbes kontinuerlig og systematisk for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet i skolen og det er rektors ansvar å se til at dette blir gjort (Opplæringslova, 1998, §9a-3).

I opplæringsloven er det en paragraf kalt aktivitetsplikt, *«Aktivitetsplikt for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø»* (Opplæringslova, 1998, §9a-4). Denne paragrafen skal sikre at elevene har det trygt og godt på skolen, men skolen har også ansvar for at mobbing, trakassering, vold og diskriminering blir tatt på alvor og at tiltak blir iverksatt om det oppstår (Opplæringslova, 1998, §9a-4).

2.3.1 Opplæringsloven 9a-4: Aktivitetsplikt

Stortinget vedtok våren 2017 et nytt i kapittel i opplæringslov 9a, elevenes skolemiljø. Det nye regelverket trådte i kraft høsten samme år og det ble kalt for aktivitetsplikt (Regjeringen, 2021). Aktivitetsplikt er som tidligere skrevet til for å sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringslova, 1998, §9a-4).

Problemstillingen til denne oppgaven er ute etter å finne hvordan kontaktlærer oppfatter sin rolle i arbeidet med forebygging og tiltak mot mobbing. Aktivitetsplikten inngår i dette og derfor velger jeg å redegjøre for de 6 delene i aktivitetsplikten. Aktivitetsplikten er delt inn i 6 deler, Følge med, Gripe inn, Varsle, Undersøke, Sette inn tiltak, og Dokumentere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

2.3.1.1 Følge med

Det første steget i aktivitetsplikten handler om å «følge med», «Alle ansatte på skolen har en plikt til å følge med» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Dette menes med at alle som er ansatt til å gjøre en jobb ved skolen har en plikt om å følge å se hva som skjer på skolen. Om en ansatt oppdager eller ser at en elev blir utsatt for mobbing skal den ansatte gripe inn. Dette skal gjøres uavhengig av stilling eller stillingens størrelse, så lenge en er ansatt ved skolen skal en følge med og gripe inn. Det kan for eksempel være ansatte som lærere, vaktmester, renholdere, assistenter m.m. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Slik som problemstillingen tilsier, vil en av arbeidsoppgavene til kontaktlærere være å følge med på om mobbing skjer. Under samme punkt tar aktivitetsplikten for seg hvordan en kan fange opp at elever ikke har det bra på skolen. Det er punkter med tips til hva en kan gjøre og noen av punktene er blant annet å prate med elevene, endringer i atferd eller klassemiljøet, at eleven selv eller foreldre melder ifra om hendelser m.m. En kan også fange opp mobbing ved bruk av elevundersøkelsen eller andre undersøkelser. I utetiden bør skolen ha rutiner på at de voksne som er ute aktivt observerer og er tydelig til stede. Mistenker en krenkelser bør det være en lav terskel for å informere videre til eventuelle kontaktlærer eller ledelse (Utdanningsdirektorater, 2019, s. 3).

2.3.1.2 Gripe inn

Det neste punktet i aktivitetsplikten er «Gripe inn» og dette punktet er også relevant i arbeidet til kontaktlærerne (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Under dette punktet står det skrevet at skolene skal ha nulltoleranse mot blant annet mobbing, vold og trakassering. Dette prinsippet om nulltoleranse har kunnskapsdepartementet tatt med i opplæringsloven for å poengtere hvor viktig det er at skolene har klare og tydelige holdninger til dette (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Ansatte ved skoler skal gripe inn umiddelbart om en overhører hatytringer eller observerer krenkelser som for eksempel baksnakking, utestenging eller isolering. Det er da viktig å få stoppet situasjonen så fort som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). En må samtidig vurdere om de ansatte skal bryte inn i situasjonen om det er fare for å skade seg selv eller krenke noen elever. Som skrevet tidligere har alle som jobber ved skolen plikt til å gripe inn om en oppdager krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Dette er relevant med tanke på oppgavens problemstilling da kontaktlærerne må vurdere om en kan bryte inn i situasjon og dette kan en knytte opp mot blant annet hvilke utfordringer kontaktlærerne kan møte på i arbeidet med mobbing i skolen.

2.3.1.3 Varsle

Neste steg i aktivitetsplikten er «varsle», dette vil også være et viktig for en kontaktlærer da en skal varsle om en har mistanke om at noe skjer (Utdanningsdirektorater, 2019, s. 5). Alle ansatte ved skolen skal varsle til rektor om de ser eller har mistanke om at elever ikke har et trygt og godt skolemiljø. Ved at en gjør dette får rektor et overblikk over hvordan elevene har det på skolen. Dette vil også være til god hjelp om en trenger å følge opp eventuelle enkeltsaker. Det er rektors ansvar at varslene håndteres på en god og forsvarlig måte (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Har en mistanke om at en elev ikke har det godt på skolen skal det være en lav terskel for å melde dette til rektor. Ved alvorlige tilfeller skal rektor varsle til skoleeier. Da vil skoleeier få mulighet til å gjøre seg kjent med saken samt involvere seg i hvordan det skal løses (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). En må bruke skjønn for å kunne vurdere hva som er en alvorlig sak og dette er noe en kontaktlærer vil kunne møte på i en mobbesak.

2.3.1.4 Undersøke

Videre er det «Undersøke» som er neste steg i aktivitetsplikten, «Hvis noen sier ifra at de ikke har det bra, skal man alltid undersøke» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Ser en eller mistenker en ansatt i skolen at elever ikke har det bra, skal det undersøkes med en gang. Det skal være en lav terskel for å undersøke en slik sak, på lik linje som plikten til å varsle. Hvis en elev selv sier at han/hun ikke har det bra, skal saken undersøkes. Da vil en kunne sette inn gode og riktige tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Når det kommer til å undersøke en sak kreves det mere av personer som har en omsorgsrolle til elevene. Slik som problemstillingen sier vil dette kunne være en av kontaktlærers oppgave i arbeidet med mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7).

«Finn ut hva som ligger bak elevens opplevelse, ikke framskaff bevis» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Dette menes med at skolen er pliktig til å undersøke elevens opplevelse av skolemiljøet, ikke å finne frem bevis på om eleven er blitt mobbet eller ikke. De undersøkelsene en må gjøre for å finne mer ut om hendelsen, der skal formålet være å få frem fakta om det som har skjedd og hva som påvirker elevens opplevelser av skolemiljøet. Det kan være lurt å gå tilbake i tid for å finne ut om det kan være hendelser som påvirker skolehverdagen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Hendelser utfor skolen kan også være lurt å undersøke nærmere. Selv om hendelsene som gjør at eleven ikke har det trygt og godt på skolen har skjedd utfor skoletiden, har skolen ansvar for elevens trivsel. Det kan for eksempel være hendelser som har skjedd på internett eller på skoleveien (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Når en skal undersøke saken skal elevens medvirkning være til stede og en kan da ha samtaler med elevene som er involvert i hendelsene. «Skolen må ta hensyn til barnets beste i alle vurderinger og handlinger for å oppfylle aktivitetsplikten» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Dette punktet er kanskje spesielt viktig i denne studien da det er en av oppgavene en kontaktlærer vil møte på i arbeidet med mobbing.

2.3.1.5 Sette inn tiltak

«Skolen har plikt til å sette inn egnede tiltak» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Skolen skal lage og utarbeide en aktivitetsplan når en skal sette inn tiltak i en mobbesak. Aktivitetsplanen gjelder for en elev. Aktivitetsplanen skal oppsummere undersøkelsene, skolens vurderinger og videre arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19-20). Dette er relevant for oppgavens problemstilling da det blant annet handler om hvordan en har tenkt at en skal arbeidet med mobbingen samt hvilke tiltak en skal iverksette.

2.4 Forebygging

Når en snakker om mobbing og krenkelser vil forebygging være et sentralt tema. Jeg vil i denne delen presentere forebyggende «tiltak» som kan være relevant i arbeidet med mobbing. Det er mye som kan ligge i begrepet forebygging og jeg har derfor måttet velge ut det jeg synes er interessant for min oppgave. Jeg vil presentere Djupedalsutvalgets (NOU 2015: 2) fem sentrale faktorer som har betydning for et trygt og godt psykososialt miljø. Videre vil jeg presentere felleskap og beskyttende sosiale aktiviteter. Jeg vil så ta for meg tillit og relasjon før jeg så avslutter med psykososialt miljø og sosial kompetanse.

2.4.1 Djupedalsutvalget

Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) har presentert sentrale faktorer som skal fremme et trygt psykososialt miljø. Et trygt psykososialt miljø kjennetegnes av utvalget som et miljø der elevene trives på skolen, der de opplever faglig mestring, at de tror på sine egne ferdigheter og at de har et godt forhold til lærere og andre elever. I tillegg til dette handler et trygt psykososialt skolemiljø om at elevene kan være sikre på at skolen tar mobbing, krenkelser, diskriminering og trakassering på alvor og skolen skal jobbe systematisk for å forebygge mot slike tilfeller (NOU 2015: 2, s. 115). Siden oppgavens formål blant annet er å finne ut hvordan kontaktlærere opplever arbeidet med forebygging mot mobbing vil Djupedalsutvalgets (NOU 2015: 2) faktorer være til hjelp når jeg skal prøve å svare på problemstillingen. Utvalget har med hjelp av nasjonal og internasjonal forskning kommet frem til fem sentrale faktorer som har betydning for arbeidet med det psykososiale miljøet. (NOU 2015: 2, s. 115). Disse presenteres under.

2.4.1.1 Skolekultur

Om skolen skal ha et trygt psykososialt skolemiljø må en jobbe med kulturen på skolen. Utvalget (NOU 2015: 2) hevder at det er skolekulturen som setter rammer for hva som er akseptabelt og hva som ikke er og for hvordan mennesker skal være mot hverandre. Skolekulturen kan en si handler om normene, verdiene og virkelighetsoppfatningen og det er organisasjonskulturen på skolen. Altså som et sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikles i skolen når en samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk igjennom medlemmenes holdninger og handlinger i skolen (NOU 2015: 2, s. 115). Hvilken kultur og normer en skole har er veldig relevant for

hva denne studien handler om. Hvilken skolekultur og normer skolen har vil en jo kunne se igjennom kontaktlærerne slik som informantene i denne studien.

Utvalget presiserer at skolekulturen består av tre kjerneelementer som er verdier som beskriver hva som forstås som viktige og verdifullt og som en etterstreber i organisasjonen. Verdier kan en skille mellom forfeftede verdier og bruksverdier. Forfeftede verdier handler om verdiene som skoleleder, ansatte og elever mener de tror på og følger. Mens bruksverdiene handler om de verdiene som faktisk ligger bak de handlingen en gjør og som en kan slutte seg til gjennom å se på hvordan rektor, ansatte og elevene handler, og hvordan de privat vurderer rundt sine egne handlinger. Disse bruksverdiene kan en si er de levde verdiene og de er ikke nødvendigvis bevisst for den enkelte. De kan for eksempel komme til uttrykk gjennom hva organisasjonen faktisk belønner og hva som gir status i gruppen, med andre ord gjennom elevers og læreres kollektive atferd (NOU 2015: 2, s. 116).

Det er også normer innenfor skolekulturen. Disse normene handler om hvordan en skal være og oppføre seg, hva som er akseptabelt og ikke akseptable handlinger og holdninger (NOU 2015: 2, s. 116). Normene i skolekulturen er spesielt viktig når en skal jobbe forebyggende mot mobbing, krenkelser og trakassering. Utvalget (NOU 2015: 2) refererer til Roland (2014) der han peker på at normer har betydning for mobbing. Hemninger aktiveres om en vet at viktige personer rundt en ikke vil like den atferden som kan være fristende. Det kan derfor antas at normer som mener at mobbing ikke er greit, vil aktivere hamninger hos proaktivt aggressive elever. Da vil i så fall normene i klassen ha betydning for forekomsten av mobbing (NOU 2015: 2, s. 116). Her vil kontaktlærere være en stor faktor når det kommer til det forebyggende arbeide mot mobbing.

Virkelighetsoppfatninger skal hjelpe ansatte og elever med å forstå hvordan ting fungerer og hvordan en skal fortolke det som skjer rundt dem. Det kollektive virkelighetsoppfatningene utvikles gjennom samhandling mellom elever og mellom ansatte på skolen og i ulike grupperinger (NOU 2015: 2, s. 116).

Når en skal arbeide med å skape og opprettholde en god skolekultur er involvering av alle som har tilknytning til skolen viktig. Ved å involvere kan elever, foreldre, ansatte, rektor og lokalmiljø få et eierforhold og engasjement til hvordan skolen jobber på. Ved å involvere foreldre kan også jobben med verdier, normer og virkelighetsoppfatninger følges opp hjemme, og foreldrene vil kanskje være forbilder som kan gi en positiv oppfatning av skolen,

de ansatte og andre elever (NOU 2015: 2, s. 117). Felles regler og rutiner er viktig for skolekulturen. Det er viktig for å skape forutsigbarhet for hvordan uønskede hendelser skal møtes og skal være et felles verktøy for å kunne håndtere de. Det kreves en felles forståelse av hvilke regler som gjelder og hvordan de ansatte skal reagere på eventuelle regelbrudd (NOU 2015: 2, s. 118). Dette kan en tenke seg er relevant for oppgavens problemstilling, da dette blant annet handler om det forebyggende arbeidet i skolen.

2.4.1.2 Skoleledelse

Skoleledelsen skal sørge for at skolens visjoner og strategier skal gjennomføres, og at en klarer å oppnå resultater. Det overordnede ansvaret for å fremme skolekultur som medvirker til at alle elever møtes med respekt og tillit er skoleledelsens ansvar. I tillegg til dette er det også skoleledelsens ansvar å iverksette tiltak for å forebygge for sosiale problemer som kan skje på skolen (NOU 2015: 2, s. 118). For at en skal forebygge mot mobbing, krenkelser, trakassering og diskriminering må skoleledelsen kunne forutse situasjoner som kan være risikable for at negative hendelser kan skje og derfor må de sette inn tiltak i forkant. Om en skal kunne gjøre dette er det avgjørende at skolen har kjennskap til elevmiljøet og situasjoner der det er risiko for at negativ atferd kan skje (NOU 2015: 2, s. 118).

2.4.1.3 Relasjonsbasert klasseledelse

Jeg velger å presentere relasjonsbasert klasseledelse fordi jeg mener dette er nødvendig for min studie. Som kontaktlærer må en være bevisst på klasseledelse og det er vel kanskje især viktig i arbeidet med mobbing. En kan si at klasseledelse handler om å skape gode vilkår for faglig og sosiale læring i skolen. Dette betyr at en må skape et positivt læringsmiljø, der læreren klarer å forholde seg til den enkelte elev, men også klarer å se reaksjonene i hele elevgruppen (NOU 2015: 2, s. 120). Videre sier utvalget at god klasseledelse handler om å være i forkant og dette gjør læreren ved å forebygge mot at små problemer blir til større konflikter. Klasseledelse innebærer også det faglige, sosial læring og utvikling. Alt dette er lærerens ansvar og det betyr at læreren må vise at det er læreren som leder klassen, samtidig som elevene skal anerkjennes og verdsettes slik at læreren fremstår som en autoritet (NOU 2015: 2, s. 120).

Utvalget (NOU 2015: 2) refererer til Pinatas tre kriterier ved klasseledelse for atferd til elevene i klasserommet. De tre kriteriene er emosjonell støtte, og dette handler blant annet om at læreren arbeider med å utvikle gode relasjoner til elevene, og å styrke de relasjonene som

er mellom elevene. Det neste punktet handler om klasseromsorganisering, og det punktet handler blant annet om hvordan en bruker tiden i klassen, samt hvordan atferden blir håndtert. Siste punktet er læringsstøtte og det punktet innebærer at en utnytter kunnskapen elevene har og dette gjør en for å utvikle mer ferdigheter og kunnskap (NOU 2015: 2, s. 120).

Utøvelsen av de kriteriene avhenger noe av lærerens egenskaper og ferdigheter, og noe av det sosiale klimaet i klassen. Dette vil da blant annet si hvordan læreren er i forhold til elevene, som for eksempel at læreren er smilende og positiv, eller kommer med positive eller negative tilbakemeldinger. Utvalget (NOU 2015: 2) poengterer at utøvelsen også avhenger av elevenes trivsel og stemningen som er i klassen. Dette betyr med andre ord at det må være en rød tråd mellom lærerens støtte til elevene, hvordan klassen er organisert, læringsstøtte og den atferden som utspiller seg i klassen. Disse kriteriene kan også vise en samspillet mellom sosial og faglig trivsel. Videre kan en lese at utvalget (NOU 2015: 2) mener at når det dannes en kultur som er god der elevene bruker tiden sin til å jobbe målrettet med fag, og elevene er motiverte fremmes det skolemiljøet, men en forebygger også mot mobbing og krenkelser. Alle disse punktene vil nok være relevant for kontaktlærere i arbeidet med mobbing.

2.4.1.4 Elev-elev-relasjoner

Det er i skolen barn tilbringer mest sammenhengende tid med andre barn. Skolen anses som viktig for barn og unges sosiale nettverk både på skolen, men også etter skoletid (NOU 2015: 2, s. 123). Vennskap er viktig i livet, men det en ser er at det også er viktig for karakterer og motivasjon til å lære. Det vil altså si at læring og trivsel er to sider av samme sak (NOU 2015: 2, s. 123). Videre trekker Djupedalutvalget (2015) frem elevkulturen. Den handler om samspillet mellom elevene som utvikles over tid. Det handler også om fellesskapet som en utvikler, og den felles historikken som elevene opplever sammen (NOU 2015: 2, s. 123). Elevkulturens utvikling begynner når elevene begynner i samme klasse og da starter prosessene med å skape sosiale forventninger, relasjoner og normer for samspillet mellom elevene. Å utvikle klassens fellesskap kan ikke elevene selv ha ansvaret for alene. Det er skolens ansatte må være med på å utvikle som guider og klasseledere i undervisningsprosessen (NOU 2015: 2, s. 124). Dette kan en knytte opp mot oppgavens problemstilling da dette vil være en del av det forebyggende arbeidet kontaktlærere vil kunne møte på i arbeidet med mobbing.

2.4.1.5 Foreldresamarbeid

I følge Djupedalsutvalget (2015) skal foreldresamarbeidet være en integrert del av skolens virke. Det som er målet med dette samarbeidet, er å fremme elevens utvikling og læring.

Foreldresamarbeid er viktig generelt i skolen, men også viktig når det kommer til mobbing i skolen.

2.4.2 Fellesskap og beskyttende sosiale aktiviteter

Lund og Helgeland (2020) henviser til den overordnet del for skolen:

«Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskap»

(Utdanningsdirektoratet, 2019c, kap. 3.1, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 131). Dette

skal barn og unge lære i fellesskapet ved å øve, feile og prøve, og det betyr da at fellesskapet må ha rom for det. Fellesskapet må med andre ord være raust og fleksibelt, og det må tåle

forskjeller. Om en har slike verdier vil en kunne kalle et slikt fellesskap for VI-fellesskap. Et

slik VI-fellesskap bruker en i organisasjonspsykologien om fellesskap der det enkelte individ står sammen med andre og det kan da dannes en VI-følelse. Det vil ikke bety at de

individuelle forskjellene er borte, de blir inkludert i fellesskapet. Et fellesskap kan forandres

og det er dynamiske. «fellesskapene» er et begrep som åpner opp muligheten for å forstå fellesskap som noe prosessuelt, altså at det som er felles forstås som et fenomen som kan

forandres, utvikles og vedlikeholdes. Dette betyr at det er mulig å påvirke og endre

fellesskapets kvaliteter (Lund & Helgeland, 2020, s. 131).

Lund og Helgeland (2020) skriver at med bakgrunn i en forståelse av at vi mennesker alltid

søker mot hverandre fordi vi har behov for hverandre og er avhengig av hverandre, har

fellesskapet en stor betydning for den enkeltes opplevelse av mening i hverdagen. Den

opplevelsen av å kunne høre til og være en betydningsfull deltaker i et fellesskap er et

avgjørende for et barn eller en ungdom som er på vei til å finne ut av livet, håndtere

konflikter, uro, kjærlighet, vennskap og lære seg å finne ulike løsninger. Det er på denne

veien at vi trenger hverandre for å kunne regulere egen atferd og følelser, men også for å

kjenne på at en ikke er alene (Lund & Helgeland, 2020, s. 132). En kan si at VI-fellesskapet er

en beskyttelsesfaktor for barn og unge, og det er avgjørende for å kunne skape inkluderende

miljøer i skolen. I et slikt fellesskap vil behovet for å finne ut det som kan være vanskelig

sammen være større enn trangen til å markere seg. Det vil være lettere å takle smerte så vel

som glede, fordi en kan dele følelsene i et trygt fellesskap uten at en må forsvare seg til

enhver tid. Det er også beskyttende mot mobbing da VI-fellesskapet har tydelig budskap om

at VI-et skal håndtere det sammen (Lund & Helgeland, 2020, s. 132). Dette kan en si er relevant for denne studien da en kan tenke seg at det å ha et VI-fellesskap er med på å forebygge mot mobbing, og som kontaktlærer vil en kanskje jobbe for at en skal ha et slikt fellesskap i klassen. Det å oppleve tilhørighet i et fellesskap er ifølge Lund og Helgeland (2020) den viktigste rasjonelle beskyttelsesfaktoren i arbeidet mot mobbing. I Lund og Helgelands (2020) definisjon av mobbing er barnets opplevelse av å høre til en avgjørende faktor. Det vil derfor bety at det å tilrettelegge for et godt og trygt miljø er avhengig av at de voksne hele tiden har som mål at elevene skal føle på at de hører til. Lund og Helgeland legger til at der en skal ha en visjon om nulltoleranse for mobbing, der må en jobbe for at alle elever skal kjenne på at de hører til og at de kjenner på at de er en del av fellesskapet. De trekker frem sosiale aktiviteter som en sentral i arbeidet for et inkluderende fellesskap (Lund & Helgeland, 2020, s. 141).

Lund og Helgeland (2020) trekker sosiale aktiviteter som skolens hovedpulsåre. Dette fordi den opprettholder skolens indre liv og den forsørger både kognitiv, emosjonell og sosial læring. Når en har en felles VI-følelse, vil det kunne forebygge for mobbing. I et VI-fellesskap er målet å danne en kultur der elevene selv reagerer om noen for eksempel på skolen krenker andre. Om det oppstår kan det være en ide å re-etablere sosiale regler der de sosiale dynamikkene i klassens indre liv kan føles som ekskluderende for noen elever. Det vil derfor være viktig at en hele tiden arbeider kontinuerlig og systematisk for å finne ut om det er uheldige grupperinger eller hierarker som kan utvikle seg i klassen (Lund & Helgeland, 2020, s. 141-142). Lund og Helgeland (2020) legger til at om sosiale aktiviteter skal kunne fremme inkludering, tilhørigheter, samhold og fellesskap må lærerne og de ansatte på skolen ha en felles holdning om at det er de voksnes hovedansvar å utvikle et inkluderende læringsmiljø (s. 142). Som oppgavens problemstilling tilsier, vil dette være relevant for kontaktlærers arbeidet med mobbing. Der sosiale aktiviteter skal oppleves trygge på skolen, må det være voksne som leder med varme og tydelighet (Eriksen & Lyng, 2015; Helland et al., 2019, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 142). Lund og Helgeland refererer til forskningen til Eriksen og Lyng (2015) der de deler sosiale aktiviteter som har som formål å fremme tilhørighet, fellesskap, inkludering og samhold inn i fire:

- 1. Introduksjonsopplegg ved skolestart (faddere-/mentorordninger, egne velkomst-/introduksjonsopplegg ved vekt på relasjonsbygging).*
- 2. Aktivitetstilbud i friminutt (organiserte aktiviteter for alle, samtidig med ekstra blikk på elever som faller utenfor fellesskapet)*

3. *De store prosjektene (f.eks. felles kulturprosjekter med vekt på mestring, bli kjent med hverandre på nye måter gjennom nye samhandlingsformer)*
4. *tilrettelegging for vennsksapsrelasjoner (venne/-lekegrupper, organisere grupper for elevgrupper som trenger ekstra støtte i utviklingen av vennsksapsrelasjoner)* (Lund & Helgeland, 2020, s. 142).

Lund og Helgeland (2020) hevder at det er mange forskjellige pedagogiske programmer, nettressurser og pedagogisk litteratur som en kan få tips om sosiale aktiviteter som kan fremme og legge til rette for trygge og inkluderende fellesskap. Noen av de sosiale aktivitetene er ikke direkte knyttet opp til fagområder, men det finnes andre sosiale aktiviteter som en kan knytte direkte opp til fagene. En sosial aktivitet som en kan knytte opp mot fag er kulturprosjekter, det kan for eksempel inneholde musikk, kunst, norskfaglig utfordringer, samfunnsfag, etikk og religion. Lund og Helgeland (2020) trekker frem læreplanens overordnede del 2 der sosial læring og utvikling er knyttet tett opp til fagene: «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevens faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2019 c, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 143). Dette kan en tenke seg kan være ideer til kontaktlærere i arbeidet med det forebyggende arbeidet med mobbing og derfor kan en knytte fellesskap og sosiale aktiviteter opp til oppgavens problemstilling. Grunnen til at det er relevant er fordi kontaktlærerne kan bruke mye av dette i sitt arbeid med forebygging. En stor del av det forebyggende arbeidet med mobbing kan være nettopp dette med fellesskap og sosiale aktiviteter.

Eriksen og Lyng (2015) viser til Olweus (1992), der han legger frem at undersøkelser viser at over halvparten av all mobbing skjer på skolens utearealer og derfor ble friminuttene tidlig pekt ut som en sentral plass for det forebyggende arbeidet mot mobbing (s. 51). Roland (2014) trekker også frem problematikken rundt mobbing i utetiden. Store deler av den tradisjonelle mobbingen oppstår i pausene når elevene er i skolegården, i gangene eller inni klasserommene (Sullivan, 2011, Sullivan et al., 2004, referert i Roland, 2014, s. 121). Dette betyr at kontaktlærerne slik som informantene i dette prosjektet kanskje burde være til stede i disse overgangssituasjonene der det er en stor fare for at mobbing kan oppstå. Roland (2014) mener at skolens uteområde må være en forutsigbar arena når elevene kommer til skolen på morgenen, og det som da er viktigst er de voksne som har inspeksjonen. Med dette mener Roland (2014) at de voksne må være på plass i god tid, slik at uønsket atferd ikke kan utvikle

seg. Det er også gunstig for de utrygge elevene å vite hvilket tidspunkt lærerne er på plass da dette kan bety beskyttelse for de som er utrygge (s. 121). Dette kan en tenke seg er viktig for kontaktlærere i sitt arbeid med både forebyggende arbeid og eventuelle tiltak en må iverksette ved mobbesaker. I utetiden og overgangssituasjoner vil en kanskje tenke at informantene må være obs på sin rolle som kontaktlærer.

2.4.3 Relasjon og tillit

Når en skal jobbe med mennesker er det å ha en god relasjon viktig og dette kan en tenke seg kontaktlærerne i studien også må tenke på i sitt arbeid med forebygging og tiltak mot mobbing i skolen. I følge Spurkeland og Onshuus Lysebo (2021) tilbringer elever svært mye av tiden i skolen, og hva som skjer og hvordan de blir møtt, har en stor betydning for læring, utvikling og selvbylde. Skolen som helhet og de voksne som møter dem kan fungere som en ressurs eller som en risikofaktor for den enkelte. Hva en gjør i klasserommet, hvilken atferd en viser og hvilke rammer en legger, har betydning for enkelte elev både nå, men også langt inn i fremtiden (s. 8). Relasjonen lærerne danner til sine elever er den viktigste ressursen i arbeidet med psykisk helse, livsmestring og menneskeverd. Det å ha gode relasjonelle, emosjonelle og sosiale ferdigheter er også helt avgjørende for den faglige læringen (Spurkeland & Onshuus Lysebo, 2021, s. 8). Det å ha en god relasjon til elevene sine er alltid viktig, men en kan tenke seg at det spesielt er viktig at kontaktlærere har god relasjon til sine elever når konflikter og mobbing oppstår. Det vil derfor være gunstig å trekke inn relasjon med tanke på prosjektets problemstilling.

I en undersøkelse i 2015 gjort av NOVA og AFI for utdanningsdirektoratet viser funn som sier at fellesskapsfølelsen i klassen vektlegges for lite, og at her ligger muligheten for å redusere mobbing (Eriksen og Lyng, 2015, referert i Spurkeland & Onshuus Lysebo 2021, s. 15). Det er altså relasjonsarbeid av alle mulige vinklinger i antimobbing som er den mest sikre. I følge Spurkeland og Onshuus Lysebo (2021) er sterke relasjoner mellom alle elevene i en klasse er den eneste psykologiske barrieren som kan stoppe mobbing.

Ifølge Lund og Helgeland (2020) er relasjoner i bevegelse, de er spennende, dynamiske, utfordrende, gode og nødvendige. Lund og Helgeland forklarer videre at barn i skolen er helt avhengig av de relasjonene de egentlig helt tilfeldig er blitt en del av, og her inngår også relasjonen mellom barn og voksne. En kan si at relasjonen er «påtvungen» dem gjennom strukturen som er. Som regel og i de fleste tilfeller tar de voksne ansvar for relasjonens

kvalitet i møte med barn, og relasjonen blir en del av den beskyttelsen barn tar med seg gjennom barnehage- og skolealder (Lund & Helgeland, 2020, s. 97).

Videre presenterer Lund og Helgeland (2020) begrepet relasjonskompetanse og henviser til de danske familieterapeutene Jesper Juul og Helle Jensen (2002). De forteller om pedagogenes ansvar for relasjonens kvalitet, og definerer relasjonskompetansen som følger:

1. Den voksnes evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten.
2. Den voksnes evne til å påta seg det hele og fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen (Juul & Jensen, 2002, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 97).

Lund og Helgeland (2020) poengterer at i en slik sammenheng er det primært de profesjonelle relasjonene en sikter til, altså skoleansattes relasjon til elevene, elevens foresatte, kollegaer og samarbeidspartnere når mobbing skjer. Det er disse relasjonene som blir utfordret når det oppstår mobbing. Sosiale og emosjonelle dynamikker kommer til syne gjennom rolletildeling, posisjoner, frustrasjon, skyldspørsmål og maktesløsheten gjenspeiles i relasjonene, og her mener Lund og Helgeland at relasjonskompetansen virkelig kan settes på prøve (Lund & Helgeland, 2020, s. 97).

Det å være utsatt for mobbing er en sårbarhetsfaktor i seg selv, som kan komme i tillegg til andre faktorer som har med sårbarhet å gjøre. Det er uansett de voksnes relasjonskompetanse som er avgjørende for barna som er avhengig av den/de voksne som de inngår relasjon med når mobbingen oppstår. De voksne må tåle å stå i utfordringer, i avvisning, taushet og motstand i møte med sårbarhet knyttet til mobbing (Lund & Helgeland, 2020, s. 97-98). Voksne må prøve å se bak atferden, og de må selv regulere egne negative følelser og tanker. Når en skal møte sårbarhetens mange uttrykk kan det være utfordrende, men det er en viktig og nødvendig del av relasjonskompetansen. Lund og Helgeland (2020) understreker at det en også kan finne styrke og visdom og en kan utvide sin egen horisont for barn som strev og øke kunnskapen om ulike opplevelser og følelser som barn kan bære med seg når mobbing skjer. Det er mange ulike følelser og tanker for barn som har vært utsatt for mobbing, og dette må møtes og anerkjennes av voksne (s. 98). Lund og Helgeland (2020) presenterer at der voksne evner å stå i utfordrende relasjoner og emosjoner og anerkjenner barns opplevelser og klart leder relasjonene med et varmt hjerte- der vil en skape trygge og inkluderende læringsmiljøer.

Dette vil igjen bli en beskyttelsesfaktor og det hjelper barn til å håndtere følelser, opplevelser og relasjoner på en bedre måte (Lund, 2008; Lyng, 2018; Rigby, 2007, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 100).

Når en snakker om mobbing, vil det være naturlig å trekke frem *de sårbare elevene*. Når en skal arbeide med mobbing, må en også kunne forstå sårbarhet. Er man sårbar er det mer utfordrende å være i relasjon og god kontakt med andre. Selv-sensitiviteten kan øke og andresensitiviteten kan bli mindre. Følelser som for eksempel tristhet, redsel og usikkerhet kan føre til handlinger som igjen kan bli en del av sosiale prosesser avveie og da kan mobbing oppstå (Lund & Helgeland, 2020, s. 86). Lund og Helgeland poengterer at i møte med relasjonskompetanse, sårbarhet og mobbing, *må* den voksne være tett på eleven (Lund & Helgeland, 2020, s. 98). Tidligere har sårbarhet i mobbeprosesser vært knyttet til den som blir utsatt for mobbing, men sårbarhet kan og burde være et tema for alle som er involvert i mobbingen. Det vil altså si de som mobber og de som ser på, men som ikke griper inn (Lund & Helgeland, 2020, s. 87).

Cecilie Pedersen Dalland og Pernille Grepp Knutsen (2020) skriver at lærer-elev relasjonen er et viktig begrep i både lærerutdanningen, men også skolesammenheng. Det som er poenget med denne relasjonen, ligger i selve begrepet. En sier ikke elev-lærer-relasjon, men lærer-elev-relasjon. Det er det en grunn for, det er læreren som har ansvar for denne relasjonen (s. 21). Videre hevder Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) at det å ha en god relasjon til elevene ikke bare er med på å fremme elevenes motivasjon, trivsel og arbeidsinnsats i skolesammenheng, det kan også være med på skape en god relasjon og samarbeid med foreldrene (s. 21). Lærer-elev relasjonen kan tenkes å være viktig når en skal jobbe forebyggende, men også i mobbesaker og derfor vil dette være relevant for oppgavens problemstilling.

Tillit er ifølge Spurkeland og Onshuus Lysebo (2021) som en grunnmur for relasjonen, denne grunnmuren styrkes og bygges gjennom mange positive tillitsvekkende opplevelser. Tillit må en bygge stein for stein og tillitsforholdet trenger ofte avklaringer. Avklaringer menes med at en må regelmessig sjekke om ting er slik det skal være. Dette må lærere gjøre, og en må få plass tillit til elevene før en kan komme i den posisjonen at en kan påvirke elevene på en god og positiv måte. Det er noen hovedelementer en trenger for å bygge en tillitsfull relasjon. Disse elementene er forutsigbarhet, ærlighet, trygghet og lojalitet (Spurkeland & Onshuus Lysebo, 2021, s. 25-26). «Tillit er noe som vokser frem i et positivt samspill, fordi partene

erfarer at den andre parten er til å stole på. Tillit er ikke noe som man kan kreve av noen, det er noe man må gjøre seg fortjent til og som man får av den andre parten» (Skjervheim, 1995 referert i Drugli, 2019, s. 51). Tillit styrkes av positive samhandlinger og den kan svekkes av negative samhandlinger. En kan si at tillit mellom mennesker svekkes gjennom handlinger og opplevelser som kan gi vekstvilkår for negative følelser som usikkerhet, frykt, skuffelser og frustrasjon (Spurkeland & Onshuus Lysebo, 2021, s. 26).

2.4.4 Psykososialt miljø og sosial kompetanse

Jeg har valgt å presentere teori som omhandler psykososiale miljø og sosial kompetanse. Dette er temaer som viktig i arbeidet med mobbing i skolen og med tanke på oppgavens tema og problemstilling vil det være gunstig å presentere noe om psykososialt miljø og sosial kompetanse. Det psykososiale miljøet handler om det psykologiske, det sosiale og det faglige miljøet i en klasse og på skolen. Det som kjennetegner et godt psykososialt miljø, er gode relasjoner mellom lærere og elever. Læreren skal kunne gi emosjonell og faglig støtte til elevene. Det er god relasjon mellom elevene, og at elevene ikke blir mobbet, plaget eller krenket (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014, referert i Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 34).

Det psykososiale miljøet skal baseres på elevens subjektive opplevelser og dette menes med at hvis elevene opplever at det psykologiske miljøet ikke er bra, kan ikke lærere eller ledelsen mene at de andre elevene for eksempel er fornøyde. Dette menes med at elever i samme klasse kan oppleve det psykososiale miljøet forskjellig. Det psykososiale miljøet i en klasse og på skolen må jobbes med jevnt (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 34).

2.4.4.1 Folkehelse og livsmestring

I den overordnede delen av læreplanen blir folkehelse og livsmestring presentert. Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema i skolen og det skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og skal gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Udir, 2017, s. 13). Livsmestring handler om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av sitt eget liv. Dette temaet skal kunne bidra til at elevene lærer seg å håndtere medgang og motgang samt personlige og praktiske utfordringer på en god måte. Det er mange temaer som rommer dette temaet slik som for eksempel det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Udir, 2017, s. 13).

2.4.4.2 Timen livet og forandringsfabrikken

Som en del av det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen kan en ta i bruk Timen LIVET. Jeg velger å presentere dette verktøyet da det kan bidra til svare på oppgavens problemstilling.

Forandringsfabrikken er en stiftelse som jobber for at systemer som er laget for barn og unge skal oppleves som trygge og nyttige. Forandringsfabrikken samarbeider med barn og unge som har kjennskap og erfaring med skole, barnehage, rettsvesen, psykisk helse og barnevern. Ved å bruke barn og unges erfaring med disse tjenestene kan en gi råd til hvordan tjenestene kan bli bedre (Forandringsfabrikken, u.å., s. 3). Timen LIVET bygger på erfaringer fra tidligere elever for hvordan en kan jobbe med livsmestring og hvordan en kan sikre trivsel, trygghet og læring i klasserommet og i skolen (Forandringsfabrikken, u.å., s. 10-11). Timen LIVET er et verktøy som en kan bruke i forbindelse med folkehelse og livsmestring i skolen som kan kjennes trygt og godt for elevene (Forandringsfabrikken, u.å., s. 11). Det er viktig at timen LIVET ledes av en voksen som elevene er trygge på, slik som kontaktlærer eller en annen lærer de kjenner godt. I denne timen skal en sitte i ring slik at alle har mulighet å se hverandre, dette for å gjøre det tryggest mulig. Alle som er i rommet bør være med i ringen, det skal ikke være noen tilskuere i denne timen. I denne timen handler det om temaer og ting elevene selv ønsker å prate om. Elevene kommer med forslag og læreren velger en måte å bestemme temaet på. Det er viktig å inkludere alle og dette er den voksnes ansvar. Læreren har som ansvar å stoppe det som kan føles som utrygg, dette kan være ting som tull og latter. Målet med timen livet er å sette i gang med tanker og berøre ulike følelser og det er derfor en ide å bruke litt tid til å snakke om noe som kanskje er koselig og som får frem noen smil blant elevene når timen nærmer seg slutt (Forandringsfabrikken, u.å., s. 13).

2.4.4.3 Sosial kompetanse

Siden studiens tema er mobbing i skolen vil det passe fint å nevne sosialkompetanse. I arbeidet med mobbing i skolen vil sosial kompetanse ha mye å si. En skal lære seg hvordan en skal opptre og være mot andre og dette har mye med det forebyggende arbeidet med mobbing. Skolen er en viktig sosialiseringfaktor på vei mot voksenlivet. Skolen skal være med på å oppdra elevene til å bli gode samfunnsborgere gjennom å bidra til deres personlige og sosiale utvikling. Elevenes sosiale, akademiske og personlige utvikling kan en si er delvis påvirket av personlige karakteristika og delvis av faktorer på gruppenivå i et nærmiljø (som for eksempel skole, hjem og vennekrets) som står i en samfunnsmessig sammenheng. For å

kunne forstå elevenes utvikling er det nødvendig å ta hensyn til både dynamiske relasjoner mellom individer og til miljøfaktorer (Udir, 2016, s. 3).

Ifølge Udir (2016) er god sosial kompetanse målet med den sosiale utviklingen. For å kunne fungere sosialt må barnet lære å forstå og å kontrollere egne følelser. De må også kunne lese andres følelsesuttrykk på en passende måte. En bruker i dag begrepet sosial kompetanse om de oppgavene skolen er gitt når det gjelder elevenes sosiale og personlige læring. Det å lære elevene sosial kompetanse kan se ut til å være en avgjørende del av skolens arbeid med å fremme sosial og personlig utvikling (Udir, 2016, s. 3-4). Sosial kompetanse er et begrep som er knyttet til kunnskapene, holdningene og ferdighetene vi bruker for å mestre sosiale sammenhenger. Alle mennesker er avhengige av sosial kompetanse for å kunne delta i sosiale fellesskap. Kompetansen handler om evnen til å kunne samhandle med andre i sosiale situasjoner, og for barn og unge er det en viktig forutsetning for å kunne mestre miljøer med jevnaldrende (Udir, 2016, s. 4). Sosial kompetanse blir sett på som en forutsetning for vennskap, verdsetting og sosial integrering, som en ressurs for å kunne mestre stress og problematferd (Ogden, 2001, referert i Udir, 2016, s. 4). Sosial kompetanse defineres i denne sammenhengen som et sett av ferdigheter, kunnskaper og sosiale relasjoner, og som bidrar til å fremme trivselen og øke utviklingen. Sosial kompetanse blir slik sett på som en betingelse for aktiv deltakelse i sosiale fellesskap (Udir, 2016, s. 4).

Det er mange forskjellige måter å arbeide forebyggende på for å sikre et trygt og godt skolemiljø. Det som er det aller viktigste er at de ansatte på skolen, kontinuerlig viser at de har fokus og interesse for elevmiljøet på skolen. Alle som tilhører skolen, dette kan være ansatte, elever og foreldre skal ikke være i tvil om at skolen prioriterer å arbeide med miljøet på skolen (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 28).

2.5 Kontaktlærerrollen

Siden oppgavens problemstilling omhandler kontaktlærerrollen, vil det være viktig å redegjøre for hva denne rollen innebærer. På Utdanningsforbundets nettside (2019) kan en finne et skriv om kontaktlærere. I dette skrevet er det laget en stillingsbeskrivelse for kontaktlærere. Kontaktlæreren har et ansvar for praktiske, spesialpedagogiske og det administrative forhold, men også skole-hjem samarbeid. Som kontaktlærer må en koordinere læringsaktiviteter, samordne registrering av fraværet til elevene samt å sørge for at en følger opp fraværet til hver enkelt elev. Om kontaktlærer skulle være bekymret for noe

som skulle gjelde elevene, for eksempel oppfyllelse av kompetanse mål eller fravær skal kontaktlærer melde til ledelsen på skolen (Utdanningsforbundet, 2019)

I opplæringsloven, lov om grunnskolen og den videregående opplæringen står det følgende: «Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og spesialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen» (Opplæringslova, 1998, §8-2).

Gunn Imsen (2020) kan fortelle at skolen har mange ulike oppgaver og de oppgavene er også lærernes oppgave. Imsen (2020) skiller mellom de overordnede, generelle og de nære oppgavene en lærer kan oppleve. Å ha omsorg for elevene er den menneskelige siden av lærerarbeidet. Omsorg handler om å sette seg inn i elevenes tankeverden, innta deres følelsesmessige og kunnskapsmessige perspektiver og en må også kunne forstå hvordan elevene tenker og føler (s. 30).

En stadig brukt beskrivelse av Lærerprofesjonen er at den er en relasjonsprofesjon (Moos, Krejler & Laursen, 2004, referert i Skrøvset et al., 2017, s. 26) eller som en omsorgsprofesjon (Barnett, Becher & Cork, 1997, referert i Skrøvset et al., 2017, s. 26). Skrøvset et al., (2017) skriver videre at dette er tilfelles med profesjoner som sosialt arbeid og sykepleie, men noen mener igjen at begrepet omsorgsprofesjon passer bedre til sosialt arbeid og sykepleie enn lærerprofesjonene. Grunnen til at noen er uenige i at lærerprofesjonen passer inn under omsorgsprofesjonen handler om at hovedoppgaven til lærere er å undervise og ikke å først og fremst ta vare på elevene. Igjen vil det nok være mange som tenker at det å ta vare på elevene og vise omsorg er en helt sentral oppgave i læreryrket (Skrøvset et al., 2017, s. 26).

2.5.1 utfordringer med kontaktlærerrollen

Når kontaktlærere skal arbeide med mobbing i skolen vil utfordringer kunne oppstå.

Einar M Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013) har i sin rapport *lærerrollen sett fra lærerens ståsted* rettet søkelyset om hvordan arbeidet i skolen oppleves av lærerne. De skriver at lærerrollen er mangfoldig. Rollen er stimulerende, krevende, utfordrende og ansvarsfull.

Om en ser på resultater av egen innsats, gjennom å se at elevene er engasjerte, utvikler seg og lærer, kan lærerrollen være veldig stimulerende. For mange lærere er arbeidet med og samværet med elevene hovedmotivet for å være lærer (Richardson og Watt, 2006, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 5).

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at et hovedtrekk er at lærerne opplever å gjøre et meningsfullt arbeid og de opplever å kunne bruke ulike sider ved seg selv i arbeidet som lærer (s. 5). Slik som mange andre yrker kan rollen som lærere også være krevende. Lærerne må ofte forholde seg til nye situasjoner. Med dette menes med utfordringene, og derfor også løsningene stadig endrer seg. God utøvelse av lærerrollen krever både høy kompetanse og en utstakt grad av autonomi og derfor kan lærerrollen beskrives som en utfordrende rolle der lærerne kan få bruk for flere sider av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 5).

Slik som lærerrollen kan være krevende, kan den også være stressende. I en slik rolle er det mange ting en må forholde seg til, og som lærer må en samarbeide med kollegaer, ledelsen, elever og foreldre, og de forskjellige kan representere veldig ulike synspunkter og ha ulike og forskjellige forventinger. Noen lærere kan oppleve disiplin problemer som spesielt stressende, og andre lærere kan rapportere om konstant dårlig samvittighet knyttet til at de ikke har kapasitet til å ivareta alles behov (Skaalvik og Fossen, 1995, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 5).

Forskning internasjonalt kan vise til at lærerne opplever et stort tidspress i skolen (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2009c, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 21). Det lærerne peker på er særlig at dokumentasjon, papirarbeid, møtet og flere nye prosjekter og utviklingsarbeid tar mye av tiden. Dette gjør at hverdagen på skolen blir mer hektisk, men mye av forberedelsene til undervisning må gjøres utenfor arbeidstiden slik som på kveldene og i helgene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 13).

I følge Imsen (2020) er *tid* et gjennomgående tema når lærere prater om arbeidet sitt. Det er for lite tid til alt som skal gjøres. Det kan se ut til at dette er blitt et økende problem etter tusenårsskiftet, siden det da ble innført nye reformer i skolen (Imsen, 2020, s. 34). Dette kan en tenke seg er relevant for studien da kontaktlærerne muligens vil kunne kjenne seg igjen dette i arbeidet med mobbing.

Unn-Doris Bæck (2019) skriver om en nederlandsk studie gjort av Van Maele og Van Houtte (2012) der det fremkommer at læreres jobbtidfredshet påvirkes av relasjonene en har til foreldre. For noen av lærerne kunne relasjonen med foreldrene oppleves som så belastende at det påvirket negativt hvordan lærerne oppfattet yrket sitt og hvordan de trivdes i læreryrket (Van Maele og Van Houtte (2012) referert i Bæck, 2019, s. 64).

Bæck (2019) belyser at det kan være utfordrende å jobbe som lærer, og utøvelsen av lærerrollen skjer i spenningsforhold mellom forventninger fra forskjellige hold. Det kan være for eksempel forventinger læreren selv har til sitt yrke, forventinger fra foreldre eller skoleledelse. Bæck (2019) forklarer videre at disse forventningene noen ganger kan komme i konflikt med hverandre og av og til kan motstridene forventinger være den avgjørende årsak til at skole-hjem-samarbeidet blir utfordrende. Bæck poengterer at mens utdanningsmyndighetene har som et bestemt mål å produsere arbeidskraft som er fleksibel og konkurransedyktig, er det ikke dette foreldrene er interessert i. Foreldrene er som regel mest opptatt av sitt eget barn og barnets velferd. Lærerne har et stort ansvar for de skal ha søkelys på hvert enkelt barn, men også på klassen og skolen som et kollektiv. Derfor må lærerne balansere de ulike forventningene og kravene som stilles til de som lærere. Dette kan skape utfordringer for skole-hjem samarbeidet (Bæck, 2019, s. 66-67).

Bæck (2019) viser til norsk og internasjonal forskning som sier at lærerprofesjonen er en av de profesjonene som opplever høyest grad av stress relatert til arbeidet (s. 66).

Erfaringer med problematiske samarbeidsrelasjoner til foresatte kan i verste fall gjøre at lærere velger å slutte i yrket, og det er et stort problem at mange lærere slutter så tidlig. Det er mange ulemper med at det er mye utskiftninger av lærere (Bæck, 2019, s. 66).

Thomas Nordahl referert i Maybritt Drugli (2019) skriver at forskning omkring hvordan lærere utvikler seg i læreryrket kan vise nettopp at lærere tar konsekvensen av erfaringene sine og derfor blir de dyktige lærere etter noen år i lærerjobben. Videre skriver Nordahl referert i Drugli (2019) at pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og hovedpunktet i læreryrket vil handle om hvordan læreren klarer å samhandle med elevene sine (Drugli, 2019, s. 7).

2.6 Skole-hjem samarbeid

Når en har en mobbesak i skolen vil det være naturlig at foresatte til begge parter er en del av prosessen med å stoppe mobbingen. Skole-hjem samarbeidet vil derfor være relevant for problemstillingen da dette er en stor del av jobben til kontaktlærerne. Foreldresamarbeid i skolen er viktig for å kunne forebygge mobbing og for å skape et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Når en har et samarbeid i bestemte mobbesaker vil det kunne fungere bedre om en har gode relasjoner som er etablert i fredstid, dette gjelder samarbeide på alle nivåer (Lund & Helgeland, 2020, s. 148). Elever i skolen må forholde seg til mange lærere og

generelt ansatte på skolen. Bæck (2019) kan fortelle at i de senere årene er foresattes rolle som ressurs i barnas utdanning blitt mer vektlagt av utdanningsmyndighetene, samt at forholdet mellom skole og hjem er blitt mer i fokus (s. 12).

En studie fra New Zealand gjort av Fletcher et al. (2010) viser hvor viktig det er å etablere tillitsrelasjoner mellom lærere og foreldre. Denne forskningen peker på viktige forutsetninger for et godt samarbeid mellom foreldre og lærere er at de begge har like forventninger til hva relasjonen skal handle om, at en har gjensidig respekt, at det er toveis kommunikasjon og at partene forholder seg til et felles sett av forventninger og verdier (Fletcher et al., 2010, referert i Bæck, 2019, s. 65).

Å samarbeide definerer en gjerne som å arbeide sammen med andre mot et felles mål. Opplæringslova (1998) § 1 står det at skolen har et stort ansvar når det kommer til å ivareta og skape et godt samarbeid med hjemmet (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 17). Samnøy (2015) formidler at skolelovgivningen og offentlige direktiver legger ansvaret på lærere, men også foreldre i samarbeide om elevenes utvikling og læring (s. 12).

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011, §20-1).

Bæck (2019) uttrykker at når en snakker om skole-hjem samarbeid handler det om mange ulike forhold som skolene gjør, og som foreldrene gjør. Disse forholdene kan skje på skolen og utenfor skolen. Det er forhold som er av formell kategori og disse dekker lover og forskrifter, og det er forhold av uformell kategori som kan skje på skolen eller i hjemmet. Den formelle kategorien er for eksempel foreldremøter og utviklingssamtaler, mens den uformelle er for eksempel det foreldrene gjør når de involverer seg og engasjerer seg i deres barns skolegang. Dette kan for eksempel være leksehjelp, vise interesse for hva som skjer på skolen og for skolearbeid (Bæck, 2019, s. 14).

Samarbeidet mellom skole-hjem er et gjensidig ansvar, men det er viktig å ha en som kan lede dette samarbeidet. Det er ledelsen og lærerne som er de profesjonelle aktørene i skole-hjem-samarbeidet og det er derfor de som skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Pedersen Dalland og Grepp Knutsen, 2020, s. 17).

Bæck (2020) formidler viktigheten med tillit i lærer-foreldre- relasjonen. Hun skriver at tillit er en avgjørende faktor i en god relasjon, slik som for eksempel mellom lærere og foreldre. Bæck referer til Lerkkanen mfl. (2020) der de mener at gjensidig tillit mellom foreldre og lærere er en av de viktigste faktorene for å kunne få til et godt skole-hjem-samarbeid og foreldreinvolvering i skolen (Bæck, 2020, s. 79).

2.6.1 utfordringer med skole-hjem samarbeid

Lund og Helgeland (2020) hevder at mobbingens kompleksitet kan utfordre de voksne. Det som kan skje er at kommunikasjonen kan stoppe helt opp, og da kan samarbeidet mellom barn og voksne bli preget av konflikt og uenigheter rundt hvordan en skal forstå hva som har hendt og hva som er rett å gjøre for å komme videre (s. 42). Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) formidler at det selvfølgelig kan oppstå konflikter mellom skole og hjem. Det hevder at det i noen tilfeller er det fordi konflikten skyldes dårlig eller svak oppfølging av skolen, men i andre tilfeller kan konflikten ligge mer hos foreldrene (s. 72).

Lund og Helgeland (2020) nevner at forskning viser at det er mange foreldre til barn og unge som blir utsatt for mobbing er usikre på hvordan de kan hjelpe. Dette kan gjøre at foreldrene handler på en måte som gir negative konsekvenser selv om hensikten er å hjelpe barna sine (Bakken, 2016; Bjereld, Daneback & Petzold, 2017, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 151).

I NOU 2015: 2 kan en lese at foreldreinvolvering er viktig for elevenes læring, men også for forebygging av mobbing. Foreldrenes engasjement og syn på skolen har stor betydning. Utvalget har kommet frem til at det å etablere gode relasjoner til foreldre er viktig for å kunne løse utfordringer dersom det skulle oppstå krenkelser eller mobbing (NOU 2015: 2, s. 19)

I saker som mobbing er det ofte utfordring med at konfliktnivået mellom skole og hjem er høyt og da kan kommunikasjonen være utfordrende. Videre kan foreldrene oppleve at ansatte i skolen ikke griper inn og varsler når elevene blir krenket. Det som en ser er at mobbing kan ramme en hel familie (NOU 2015: 2, s. 19). Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) skriver at det er viktig at skolen viser en holdning om at skolen skal strekke seg langt for å skape et godt samarbeid med foreldrene. Det er viktig at foreldrene føler seg trygge på lærerne og ledelsen før vanskelige mobbesituasjoner kanskje kan oppstå og her er derfor lærernes aktivitetsplikt viktig (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 28).

Lund og Helgeland (2020) trekker inn Leo Vygotskys utviklingspsykologiske ideer, der voksnes oppgaver i møte med barn i ulike sosiale praksiser og kontekster bidrar til å skape handlingsrom og være en støtte for utviklingen til barnet. Det betyr også at de voksne klarer å samarbeide på de ulike arenaene barna befinner seg på, og at det også er samarbeid mellom ulike systemer slik at en kan forebygge mobbing (Helgeland, 2014, s. 14, referert i Lund & Helgeland 2020, s. 77). Ifølge utdanningsdirektoratet (2020) er det en klar sammenheng mellom det å ha et godt samarbeid mellom hjem og skole og elevenes faglige og sosiale læring og utvikling.

Siden kontaktlærerne har ansvaret for kontakten med skole-hjem vil det være en naturlig del av denne studien å ha med dette. Når mobbing oppstår vil det kunne hende at en opplever konflikt i samarbeidet og derfor kan en tenke seg at dette temaet er relevant for oppgavens problemstilling.

3 Metode

Ordet metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode for mine undersøkelser i forbindelse med masteroppgave. I kvalitativmetode innhenter en informasjon om virkeligheten gjennom språket. En gjør beskrivelser av virkeligheten gjennom tekst, enten ved å skrive ned hva informantene sier eller ved å skrive ned det en selv observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Grunnen til at valget falt på en kvalitativ metode er på bakgrunn av min problemstilling og tema. Mobbing er selvsagt noe en kan måle i et kvantitativt spørreskjema, men jeg ønsker å gå dypere. Jeg ønsker å kunne møte mine informanter og kunne ha et intervju der en kan stille fastlagte spørsmål, men også oppfølgingsspørsmål om en skulle ønske det. I et intervju er formålet å få fyldige og omfattende informasjon om hvordan informanten opplever sin livssituasjon. En er også interessert i å få vite hvilke synspunkter og perspektiver informantene har om temaer som blir stilt i intervjusituasjonen. Når en velger å ha intervju vil en få et godt grunnlag for å få innsikt i informantenes tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 95).

Mobbesaker kan være kompliserte og ingen saker er like derfor vil et intervju antakelig være det som passer best for dette prosjektet. I en kvantitativ metode kan en bruke spørreskjema der en er ute etter å tallfeste sosiale fenomener og menneskelig atferd. Det gjør en ved å lage et spørreskjema med fastlagte svaralternativer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 98). I dette prosjektet er jeg interessert i å vite hvordan kontaktlærerne opplever arbeidet rundt mobbing.

3.1 Vitenskapsteori

En kan si at forskning er en systematisk produksjon av kunnskap, og en definisjon av kunnskap er å ha en sann og godt begrunnet oppfatning av noe. Det som skiller vitenskap og forskning fra andre kunnskapskilder, er likevel ikke sannhet i og for seg, men på hvilken måte vi søker etter sannheten. Det som kjennetegner dette er metodene som skal sikre at det er et godt begrunnet resultat (Nyeng, 2012, s. 9). Nyeng (2012) skriver at vitenskap er systematiske undersøkelser av sosiale og fysiske fenomener som baserer seg på en organisert skepsis der resultater gjøres tilgjengelig for kritisk offentlighet, og som går ut på å fremstille kunnskap som er menneskenes felleseie (Nyeng, 2012, s. 10). Vitenskapsteori er en disiplin som er en

del av filosofien. De sentrale temaene i vitenskapsteorien er hva som skiller forskning fra andre kilder til kunnskap, hva som særpreger de forskjellige vitenskapene, i hvor stor grad en beskriver objektiv virkelighet, hvordan en begrunner vitenskapelige teorier, hva som utgjør vitenskapelige fremgang og da dermed hva som utgjør grunnlaget for vår tillit til vitenskapelig kunnskap (Nyeng, 2012, s. 10-11).

3.1.1 Hermeneutikk

I den hermeneutiske tradisjon innen humaniora spiller begrepene samtale og tekst en vesentlig rolle gjennom de siste århundrene. Det legges da vekt på tolkerens forhåndskunnskap om en teksts tema. Det som er formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

Hermeneutikk kan en si er læren om fortolkningen av tekster. Fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale temaet i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, samt oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Jeg som forsker skal prøve å forstå meningsperspektivet til informantene mine ved å la de utrykke seg skriftlig eller muntlig. I dette tilfellet vil det da være muntlig. Språket, både skriftlig og muntlig blir i hermeneutikken oppfattet som tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Når jeg anvender en hermeneutisk tilnærming vil jeg muligens kunne få et bilde av mine informanternes erfaringer som kontaktlærere.

Hans Georg Gadamer (1991) mente at hermeneutikk var et ord som de fleste mennesker ikke ville bli kjent med eller som de trengte å bli kjent med. Mennesker deltar likevel i den hermeneutiske erfaring og ingen står utenfor den. Alle mennesker prøver å forstå noe som noe. Til slutt vil en forså alt rundt seg og forholde seg til tingene slik de forstår dem (Gadamer, 1991, s. 24). Jeg som intervjuer vil ha med meg mine erfaringer inn i intervjuet med informantene. Gadamer (2003) mente at det aldri er slik at når en hører noe eller leser noe, ikke tar med seg en for-mening om det en hører eller leser. Det er ikke slik at en bare glemmer alle sine meninger i møte med andre. Åpenhet overfor andres mening vil alltid allerede inneholde at en setter dem i sammenheng med sine egne meninger og setter sine egne meninger i sammenheng med dem (Gadamer, 2003, s. 37).

I hermeneutikken er det noe som kalles for dobbel hermeneutikk. Vivvi Nilsen (2012) kan fortelle at det var Giddens (1976, referert i Nilsen, 2012, s. 72) som introduserte dette

begrepet. Han mente at forskere i human- og samfunnsvitenskapene er i de spesielle situasjonene at en kan fortolke forskningsdeltakernes fortolkninger av situasjonen. Som forsker må en håndtere denne dobbeltheten på konstruktiv og god måte. Selv om en jobber hardt for å få frem informantenes perspektiver og få frem deres livsverden, betyr det ikke at forskeren bare skal beskrive og gjengi den informantene sier og gjør. Som forsker skal en prøve å få frem holdninger, begrunnelser og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort (Nilsen, 2012, s. 72). Dette er noe jeg som forsker må ta med meg inn i arbeidet med denne oppgaven. Jeg må være obs på at den informasjonen jeg får fra mine informanter er deres egne fortolkninger. Dette vil være noe jeg må tenke på i arbeidet med for eksempel analysen av datamaterialet.

I hermeneutikken er det et grunnprinsipp som kalles for den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen beskriver samspillet som finner sted mellom del og helhet. Delene kan kun forstås hvis helheten er involvert, og omvendt kan helheten kun forstås i kraft av delene. Det vil si at det er sammenhengen mellom delene og helheten som skaper en mening. Altså at det er forholdet mellom de enkelte delene og helheten som gjør at vi kan forstå og tolke. En fortsetter å tolke til man oppnår en helhetlig og motsetningsfri tolkning av en tekst (Højberg, 2009, s. 292). Hermeneutikerne er mest opptatt av fortolkningen av mening, mens fenomenologer er opptatt av å vise hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien ble etablert som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900. Etter hvert ble den videreutviklet av Martin Heidegger som eksistensfilosofi og senere av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty da i en eksistensialistisk og dialektisk retning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Når en snakker om kvalitativ forskning er fenomenologi et mer bestemt begrep som viser interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og fremstiller verden slik informantene opplever den, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I fenomenologien tar et utgangspunkt den subjektive opplevelsen og en ønsker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Derfor kan forskerens refleksjoner over sine egne erfaringer danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2013, s. 40). Enkeltpersonene i denne studien vil jo da være kontaktlærernes og deres subjektive opplevelse av hvordan det oppleves å arbeide med mobbing i skolen.

Jeg som forsker har ingen erfaring rundt lærerjobben siden jeg selv ikke har jobbet som dette, men som elev selv og som samfunnsborger har en både lest om og sett mobbing. Min erfaring med mobbing vil jeg muligens da kunne ta med meg inn i forskningen.

Fenomenologisk reduksjon handler om at en sentrerer interessen rundt fenomenverdenen slik som informantene opplever den, samtidig som at den ytre verdenen er i bakgrunnen (Thagaard, 2013, s. 40). Thagaard (2013) presiserer at det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de menneskene en skal studere. Det som er sentralt innen fenomenologi er det å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til informantene en studerer, og det å beskrive verden rundt slik den erfares av dem (s. 40). I et fenomenologisk perspektiv er alle oppfatninger av verden «sanne» for den enkelte. Det som er interessant er det å kunne forstå den enkeltes oppfatning. En fenomenologisk tilnærming passer bra om en ønsker å forstå menneskers oppfatning av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

Det er en fenomenologisk tilnærming som vil passe best for min studie av kontaktlærers opplevelse av mobbing. Jeg som intervjuer ønsker å få et innblikk i kontaktlærers opplevelser og syn på arbeidet med mobbing i skolen. Dette kan jeg gjøre ved å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål slik at jeg får innblikk i hva kontaktlærerne opplever i sin jobb som kontaktlærer i møte med mobbing.

Jean-Paul Sartre mente at Jazz-musikk var et beskrivende bilde av fenomenologisk tenkning (Rendtorff, 2013, s. 260). En kan sammenligne fenomenologi med jazzmusikk da begge sjangerne prøver å få tak i meningen av den menneskelige erfaring igjennom bevisste uttrykk av enheten mellom mennesket og verden (Rendtorff, 2013, s. 260). Videre skriver Rendtorff (2013) fenomenologien vil prøve å gripe livet som sådan, den vitale umiddelbare skapelsen av mening som hele tiden skjer hos menneskers individuelle og sosiale erfaringsverden. Rytmen i musikken uttrykker fenomenologiens ønske om å gripe livets «her og nå» og som alltid slipper unna den objektiverende vitenskap. I min studie ønsker jo jeg å få tak i meningene og erfaringene til kontaktlærerne. Deres erfaring med å være kontaktlærer i arbeidet med mobbing.

3.2 Semistrukturert intervju

Jeg har tidligere i dette kapitlet presentert hermeneutikk og fenomenologi som den vitenskapelige tilnærmingen i denne masteroppgaven. Det er disse tilnærmingene som passer best for dette forskningsprosjektet da jeg er ute etter å finne ut hva kontaktlærerne mener og føler rundt arbeidet med mobbing. Det er både hermeneutisk og fenomenologisk fordi jeg er ute etter hva kontaktlærerne for eksempel kan gjøre når en har en mobbesak, men jeg er også ute etter å få frem hvordan kontaktlærerne føler og opplever arbeidet med mobbing, altså kunnskapen og erfaringene til kontaktlærerne. Hvilken vitenskapelig tilnærming jeg velger vil også påvirke hvilke valg jeg tar i forhold til videre arbeid med denne studien. Siden jeg er ute etter å få frem hvilke tanker og følelser rundt mobbesaker vil det være naturlig at informantene i utvalget består av kontaktlærere. Det er kontaktlærerne som vil gi meg innblikk i deres opplevelser og kunnskap i forbindelse med arbeidet med mobbing. Siden det er disse vitenskapelige tilnærmingene jeg har valgt å bruke i mitt forskningsprosjekt vil for eksempel et semistrukturert intervju passe utmerket.

Det finnes ulike typer intervju innen forskning og hver av de forskjellige typene har sine måter å planlegge og gjennomføre intervjuet på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å kunne forstå noen av sidene til intervjupersonens dagligliv fra personens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Postholm og Jacobsen (2018) presenterer tre typer intervju, det strukturerte intervjuet, det ustrukturerte intervjuet og semistrukturert intervju. Jeg har i min masteroppgave anvendt en type semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen 2018, s. 120). Et semistrukturert livsverdensintervju bruker en når temaer fra det daglige liv skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Ved å bruke et slikt intervju ønsker en å få tak i beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og da særlig fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et slikt intervju kan ligne på en samtale en har i det daglige liv, men intervjuet har et formål. Når et intervju er semistrukturert betyr det at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det er utarbeidet en intervjuguide med bestemte temaer som en skal ta opp i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I intervjuguiden er det i denne oppgaven totalt 5 temaer og under hvert tema er det forslag til spørsmål.

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Før en kan gå i gang med intervju må en velge et utvalg som kan være til hjelp for å besvare oppgavens problemstilling og det var derfor viktig for meg å bruke litt tid på å finne ut hva og hvem som skulle være utvalget til denne studien. Jeg kom etter en stund til at jeg ønsket at utvalget mitt skulle bestå av kontaktlærere i barneskolen. Siden det er en kvalitativ undersøkelse kan en kalle et slikt utvalg et strategisk utvalg, da en velger informanter som passer best for undersøkelsen og problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60).

Jeg ønsket hovedsakelig å ha noen informanter med en del erfaring som kontaktlærer og noen informanter som er nyutdannede. Hvorfor jeg ønsket en slik forskjell på informantene er for å få et bredere svar og kanskje ville det være ulike svar fra en nyutdannede lærer enn fra læreren med mer erfaring.

I starten av prosjektet ønsket jeg å ha noen kvinnelige og noen mannlige kontaktlærere, altså et strategisk utvalg. Dette for å kunne se om det ville være noen forskjell mellom kjønnene. Etter som tiden gikk fikk jeg et annet syn på dette. Det ville selvsagt være interessant å finne ut om det er en forskjell på menn og kvinner, men det er ikke avgjørende for undersøkelsen. Jeg hadde også et ønske om å få like mange nyutdannede kontaktlærere som kontaktlærere med lengere erfaring.

Når jeg skulle gå i gang med masteroppgaven hadde jeg sett for meg at det skulle være en enkel sak å rekruttere informanter til prosjektet. Jeg sendte ut e-post til rektorer ved barneskoler i en kommune, i håp om at de kunne forhøre seg med sine ansatte om det var noen interesse for deltagelse. I e-postene jeg sendte var det en kort presentasjon av prosjektet samt vedlagt infoskriv. Jeg understreket at deltakelsen i prosjektet og svarene fra intervjuene ville være anonymisert og at dette ville være taushetsbelagt. Jeg informerte også om at jeg ville behandle funnene og dokumenter på en god og fortrolig måte.

Jeg fikk lite respons på e-postene jeg hadde sendt ut til rektorene og de svarene jeg fikk var at kontaktlærerne ved skolene hadde mye å gjøre nå som det var Covid-19. Etter noen uker meldte den første informant seg. En mannlige kontaktlærer med lang erfaring som kontaktlærer på barneskolen. Etter litt tid tok flere rektorer kontakt og jeg fikk kontaktinformasjon til kontaktlærerne.

Jeg hadde sett for meg at jeg kunne bruke bekjentskap for å få informanter da jeg selv har jobbet i skolen. Jeg måtte gå noen runder med meg selv om dette var en klok avgjørelse da med tanke på prosjektets validitet. Det ville kanskje ikke ha noen avgjørende faktor for resultatene da det jeg ikke har noen nær relasjon med informantene. Samtidig ville det kanskje ikke sett helt bra ut om alle informantene mine var via bekjenskaper.

Hvor mange informanter har også noe å si i et slikt prosjekt. Kvale og Brinkmann (2015) formidler at i kvalitative intervjuundersøkelser har antallet informanter en tendens til å være for lite eller for stort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I dette prosjektet er det seks informanter og til prosjektets størrelse kan en tenke seg at dette er et helt greit antall.

3.2.2 Presentasjon av informantene

Jeg intervjuet totalt seks kontaktlærere. Alle kontaktlærerne jeg intervjuet har jobbet med mobbing og hatt mobbesaker i sin tid som kontaktlærer. Av de seks kontaktlærerne er to av lærerne nyutdannede. De resterende kontaktlærerne har lang erfaring som kontaktlærer i skolen. De seks informantene er fire menn og to kvinner.

Informant 1: Informant 1 har vært lærer i 42 år. Jobber som kontaktlærer på 5-trinn.
Informant 2: Informant 2 har jobbet som lærer i 18 år og er kontaktlærer i første klasse.
Informant 3: Informant 3 har jobbet som lærer i 1,5 år. Er kontaktlærer på 5-trinn.
Informant 4: Informant 4 har vært lærer i 6 år og jobber som kontaktlærer i første klasse.
Informant 5: Informant 5 har jobbet som lærer i 17-18 år. Jobber nå som kontaktlærer på 4-trinn, men har mest erfaring med 5-7 trinn.
Informant 6: Informant 6 har jobbet som lærer i skolen i 22 år, men har jobbet som vikar før utdanning. Er kontaktlærer på 3-trinn.

(Figur 1)

3.2.3 Intervjuguide

Før jeg gikk i gang med prøveintervju og intervju utarbeidet jeg en intervjuguide. En intervjuguide kan en si er et manuskript som skal være til hjelp til å strukturere intervjuforløpet. En kan velge om en vil ha en intervjuguide som skal være bygget opp på ulike temaer eller en mer detaljert og godt formulerte spørsmål i rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Siden jeg ønsker å benytte meg av en semistrukturert intervju vil min intervjuguide bestå av temaer og forslag til spørsmål.

Jeg begynner guiden med en innledning der jeg blant annet presenterer studiet samt orientering av hovedtemaene. Videre i guiden kommer innledende spørsmål der jeg blant annet ønsker å få et innblikk i hvor lenge informantene mine har arbeidet som lærer i skolen. Grunnen til at jeg begynner intervjuguiden på en slik måte er for å få en rolig og trygg start på intervjuet. Intervjuguiden er delt opp i 5 temaer. Det første temaet kan en kanskje ikke kalle for et tema, men det er innledende spørsmål. Neste tema handler generelt om mobbing. Videre er det temaet om forebygging, tema om dilemmaer og til slutt siste tema som handler om kritiske faktorer.

3.2.4 Prøveintervju

Når en skal foreta seg et intervju er det mye en på forhånd må tenke på. Jeg har tidligere ikke intervjuet noen andre enn det jeg fikk erfare på prøveintervjuet. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kontaktlærer som var en bekjent av meg. Det var veldig greit å kunne gjennomføre et slikt prøveintervju for å kunne se hvordan det er å gjennomføre et intervju. Det er ikke alltid slik en har sett for seg og det er derfor greit å kunne teste seg før en skal gå i gang med intervjurundene.

En annen viktig grunn for å gjennomføre et slikt intervju er å se om intervjuguiden fungerte slik jeg hadde ønsket. Det en kan finne ut ved å bruke intervjuguiden er å se om en får svar som passer til undersøkelsen. Under dette prøveintervjuet fulgte jeg intervjuguiden jeg hadde laget. Jeg informerte informanten om masterprosjektet samt opplyste om informantens rettigheter. Jeg brukte lydopptaker og noterte ned ting underveis. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Etter dette prøveintervjuet så jeg at det var nødvendig å endre på noen av spørsmålene, da noen ble litt for lik hverandre. Kontaktlæreren kom med konstruktiv kritikk og forslag til ting jeg kunne endre på både ved intervjuteknikk og intervjuguide.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Jeg har tidligere aldri hatt et intervju så dette var en ny og utfordrende måte å jobbe på. For å forberede informantene mine til intervju sendte jeg ut informasjon og intervjuguide i forkant til hver informant. Jeg gjorde dette slik at informantene kunne lese igjennom spørsmålene og forberede seg litt om de trengte det. Under hvert intervju informerte jeg om prosjektet og hva hensikten med oppgaven er. Når en skal ha et forskningsintervju er hensikten å utvikle kunnskap til et bestemt tema der det som regel er forskeren som tar lederansvaret. Grunnen til at forskeren er den som leder an er fordi en som regel handler intervjuet om forskerens prosjekt og da tar en utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål til studiet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

For meg var det viktig å være forberedt så godt jeg kunne. En av mine hovedfokus var å ivareta informantene. Jeg ville være godt forberedt slik at jeg kunne formidle at jeg kunne jobben min. Om jeg hadde virket veldig usikker og nervøs ville kanskje informantene også bli smittet av usikkerhet og nervøsitet. I verste fall ville dette gå utover svarene fra informantene. Samtidig er det ikke alltid slik at en kan forberede seg på alt og siden informantene er mennesker kan en ikke forutse alt. Jeg tenker at min oppgave er å være rolig og tygg i møte med mine informanter. For å forberede meg til intervjuene leste jeg flere ganger gjennom intervju spørsmålene slik at jeg var ordentlig forbered på spørsmålene jeg skulle stille på intervjuene.

Hvor en skal ha intervjuet er også noe en muligens bør tenke seg om før en eventuelt bestemmer seg. Dette er kanskje noe en bør diskutere med informantene om, da det er viktig at informantene føler seg trygg og avslappet til omgivelsene. Siden jeg skulle ha lydopptak er det muligens viktig at det ikke er så mye bakgrunnsstøy, dette ville kanskje være en utfordring om intervjuet skulle gjennomføres på for eksempel en kafe.

Jeg avtalte i forkant av intervjuene hvor og hvordan informantene ønsket at intervjuet skulle være. Noen av informantene ønsket av vi skulle møtes på deres arbeidsplass, mens andre syntes det var best å ha intervjuet over Skype eller teams. Postholm og Jacobsen (2018) formidler at en har intervju som oftest ansikt til ansikt, men siden internettet har gitt oss muligheten så kan en forsker og en forskningsdeltaker gjennomføre intervju selv om en befinner seg på forskjellige steder (s. 117). Tre av mine informanter ønsket at intervjuene skulle gjennomføres på deres arbeidsplass. På alle skolene jeg besøkte foregikk intervjuene på møterom. Omgivelsene var rolige, og vi ble ikke forstyrret på noen måte under intervjuene.

To av kontaktlærerne ønsket å ha intervjuene over teams. Jeg så for meg at det kanskje ville bli utfordrende med tanke på lydopptak, da tenker jeg særlig på lyd. Det viste seg å være uproblematisk da lyden på opptakene ble god. En av informantene ønsket å ta intervjuet over telefon. Det jeg kunne konkludere etter dette intervjuet var at jeg savnet å se ansiktet til informanten. Det å ikke kunne se hvordan informanten reagere på spørsmålene for eksempel gjorde det litt utfordrende. Jeg ser i ettertid av intervjuet at svarene og selve intervjuet var vesentlig kortere enn de andre intervjuene. Det kan tenkes at det var fordi intervjuet ble tatt over telefon, men dette blir bare spekulasjoner.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er intervju innenfor en fenomenologisk studie vil forskeren ofte bare ha ett intervju med hver av informantene. Det anbefales at informantene plukkes ut av de samme kriterier og kontekst (Postholm og Jacobsen, 2018, s.126). I mitt tilfelle har jeg valgt ut informanter fra samme «kategori» slik at en kan sammenligne svarene til informantene.

3.2.6 Transkripsjon

Etter gjennomførte intervju var tiden inne for å transkribere materialet fra intervjuene. Før en kan gå i gang med transkriberingen må en ha et intervjuopptak der det er blitt gjort et opptak samt at en hører hva som blir sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Jeg har som tidligere skrevet bruk lydopptaker for å ta opp intervjuene. Jeg har lastet ned Nettskjema diktafonen på min private Iphone. Nettskjema-diktafon er en App som er utviklet ved Universitetet i Oslo. Denne Appen er utviklet for å gjøre lydopptak fra smart-telefoner. Lydfilene som en tar opp med Appen sendes direkte til et nettskjema (UiO, 2017).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er et intervju et direkte sosialt samspill der det temporale utfoldelsestempoet, kroppsspråket og stemmeleiet skjer umiddelbart for de som deltar i samtalen, men det vil ikke den som leser transkripsjonen utenfor denne konteksten (s. 205). Det som da kan være utfordrende med transkripsjon er at en ikke får med seg kroppsspråk og stemmeleie, dette blir vanskelig når en skal gjøre intervjuet skriftlig. Det samme vil det være med ironi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Jeg tenkte at det ville være lurt å transkribere så raskt jeg var ferdig med intervjuene slik at jeg hadde intervjuet friskt i minne. De to første intervjuene brukte jeg ganske lang tid på da det var helt nytt for meg. Det var litt utfordrende i starten å skulle skrive ned alt som ble sagt og jeg brukte derfor tid på å bli vant til denne måten å jobbe på. Etter hvert som tiden gikk

erfarte jeg at det var noen enkle grep jeg kunne gjøre for å gjøre jobben med transkriberingen lettere. Spørsmålene i intervjuguiden laget jeg et fast dokument slik at jeg kunne ha ferdig en mal til hvert intervju. Dette gjorde jobben mye enklere når jeg skulle transkribere, da var det bare å fylle på svarene fra informantene samt noen oppfølgingsspørsmål ved behov.

3.3 Reliabilitet og validitet

3.3.1 Reliabilitet

Når en snakker om forskningens pålitelighet mener man som regel reliabilitet. En kan knytte reliabilitet til om forskeren gjør rede for hvordan dataene utvikles. Dette kan menes med at forskeren kan skille mellom de dataene forskeren har fått under intervjuene/feltarbeidet, og sine egne vurderinger (Thagaard, 2013, s. 194).

Reliabilitet handler om forskningsresultatets konsistens og troverdighet. En bruker reliabilitet ofte i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan gjøres av andre på en senere tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil si at de svarene jeg har fått under mine intervjuer er det ikke sikkert en annen forsker hadde fått på et annet tidspunkt. Det er svært utfordrende å gjenta eller replikere en kvalitativ studie. Grunnen til at det er vanskelig er blant annet fordi møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og informantene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig. Dette fordi ulike forskere tar med seg sine egne subjektive og individuelle teori inn i forskningen sin, men også fordi alle mennesker er i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224).

Når en snakker om reliabilitet bør en også redegjøre for hvilke relasjoner en har til informantene man skal ha med i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 194). Dette var noe jeg tenkte nøye igjennom da jeg skulle finne informanter til prosjektet. Jeg har både familie og bekjente som er lærere og kontaktlærere. Jeg kom raskt frem til at det ikke ville vært gunstig å ha kjente med i prosjektet. Kanskje ville svarene til informantene vært annerledes om jeg hadde hatt en nær relasjon til dem. Om jeg for eksempel hadde hatt min mamma som informant ville hun kanskje forberedt seg unaturlig mye og kanskje hun ville gitt meg svar som hun muligens trodde jeg ønsket å høre for å hjelpe meg. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at det aller meste av samfunns- og atferdsvitenskapelig forskning vil være en relasjon mellom mennesker som for eksempel i forbindelse med intervju eller observasjon. I slike relasjoner vil mennesker tilpasse atferden sin i form av hva en sier og gjør (s. 225).

Et nok så kjent fenomen i intervjusituasjoner er at mennesker justerer det en sier til det de tror intervjueren ønsker at de skal si (Hox, 1994; West & Blom, 2017; referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det er mange forhold som kan virke inn, og Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) hevder blant annet at intervjuerens kjønn, bekledding og alder. Her vil da informantens opplevelse av intervjueren være forskjellige og derfor vil de også fortolke forskjellig. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at det er en umulig jobb for en intervjuer å kontrollere alle disse forholdene. Intervjueren skal heller prøve å være åpen om hvordan en opplevde relasjonene til informantene og om en velger å gjøre det kan leseren selv bedømme hvor troverdig det virker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg opplevde relasjonen mellom meg og kontaktlærerne som god. Jeg prøvde å virke interessert overfor det informantene fortalte, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Samtidig prøvde jeg å virke nøytral, men interessert til det informantene meddelte. Jeg personlig syntes at det var lettere å kommunisere med informantene jeg hadde fysiske møter med, altså der jeg for eksempel hadde intervjuene på skolene der kontaktlærerne jobbet.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at hvis resultatene fra en intervjustudie skal vurderes som gyldige og pålitelige, gjenstår det å stille spørsmålet om resultatene opprinnelig er av lokal interesse eller om resultatene kan overføres til andre kontekster, intervjupersoner og situasjoner. Et spørsmål som ofte går igjen i intervjustudier er hvorvidt funnene i studien er generaliserbare (s. 289). Videre mener Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) at en vanlig innvending mot intervjustudier er at det er for få informanter til at en kan generalisere resultatene. Uavhengig av hvor mange informanter jeg har i min studie vil det være veldig vanskelig å kunne generalisere en slik intervjustudie. Hadde jeg hatt flere informanter ville jeg muligens fått et bredere og fyldigere resultat.

Hvert intervju er tatt opp med lydopptaker og etterpå transkribert av meg. Jeg har lyttet og skrevet ned det jeg hører. Det jeg har hørt kan muligens en annen høre annerledes. Reliabiliteten kan styrkes ved at jeg har tatt opp intervjuene på lydopptaker. Ved at jeg har intervjuene på en lydopptaker kan jeg høre tilbake på intervjuene og få ordrett hva informantene har sagt under intervjuene.

3.3.2 Validitet

I samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet bruker en når man snakker om gyldigheten av de tolkningene en undersøkelse fører til. Som forsker bør en være kritisk til grunnlaget for egne tolkninger. Thagaard (2013) presiserer at posisjoneringen i relasjonen til det miljøet en skal studere, har betydning for de tolkningene forskeren kommer frem til. Om forskeren er knyttet til miljøet som en skal studeres, vil det ha betydning for forståelsen forskeren vil utvikle i løpet av forskningsprosjektet (s. 194).

En deler validitet/gyldighet inn i ytre og indre. Indre gyldighet handler om det en har kommet frem til. Altså de konklusjonene man trekker, er gyldige for de eller det en har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Postholm og Jacobsen (2018) presiserer at dette dreier seg om to forhold, årsaks gyldighet som er knyttet til å trekke slutninger om årsak og virkning. Da kan en spørre seg om hvor sikker en kan være på at noe er en årsak og noe annet er en virkning. Det andre punktet handler om vi gjennom datainnsamling har målt det en sier eller tror en har målt. Dette beskrives som begrepsmessig gyldighet (s. 223). Overførbarhet handler om den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være aktuell i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 194). Overførbarhet går på hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien vil det ikke være mulig å generalisere, men en kan si at andre kanskje kjenner seg igjen i studiens resultater og konklusjoner, og da vil det kanskje være generaliserbart (Thagaard, 2013, s. 194).

Indre og ytre gyldighet/validitet og pålitelighet/reliabilitet inngår som kriterier i et prosjekts samlede troverdighet. Om forskeren tar hensyn til disse faktorene samt å vise hvordan hun har gått frem i forskningsprosessen for å bevare kvaliteten på studien, kan den totale troverdigheten i studien fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I denne studien har jeg prøvd å gjøre valg underveis for å fremme studiens troverdighet. I arbeidet med datamaterialet har jeg brukt lydopptaker og hørt på intervjuene flere ganger. Jeg har transkribert fortløpende etter hvert intervju slik at jeg hadde intervjuet og intervjusituasjonen friskt i minne. Under intervjuene har jeg prøvd så godt jeg kan å være nøytral i intervjusituasjonen og stille spørsmål som ikke virker ledende. Dette gjorde jeg for å ikke påvirke informantene på noe vis.

3.4 Analyse

Meningen med en kvalitativ analysemetode er å kunne sortere dataene en har samlet inn i en studie. Dette gjør en for å kunne gjøre materialet forståelig. I kvalitative studier er datamaterialet som oftest veldig omfattende og da i en analyseprosess vil det være lurt å få en ordentlig oversikt over de dataene en har for så å uttrykke og presenteres for andre skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

3.4.1 Tematisk analyse

Jeg har valgt å benytte meg av en tematisk analyse når jeg nå skal analysere funnene mine. Før jeg kan gå i gang med analysen må jeg gjøre meg kjent med materialet jeg har. For å gjøre meg kjent har jeg transkribert og lest nøye gjennom alle intervjuene flere ganger slikt at jeg får en god oversikt over datamaterialet mitt.

Jeg har valgt å benytte meg av en tematisk analyse når jeg nå skal analysere funnene mine. Grunnen til at jeg har valgt å bruke denne analysemetoden er for å kunne få en mest mulig oversiktlig analyse av mitt datamateriale. En tematisk analyse er en metode for å systematisk identifisere og organisere temaer på tvers av et datasett. Denne typen analyse gir også en god innsikt i temaene i datasettene. Ved at en setter søkelys på mening på tvers av et datasett gir tematisk analyse forskeren mulighet til å se og gi mulighet til et kollektivt eller delte betydninger eller opplevelser. En kan si at tematisk analyse er en måte å identifisere hva som er til felles for måten et tema blir snakket eller skrevet om (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Denne måten å analysere på kan en velge om en ønsker å sette søkelys på mening på tvers av et helt datasett, men en kan også kun undersøke en bestemt side av et fenomen, altså at en går i dybden. Det er mange forskjellige former i en tematisk analyse og dette gjør at denne typen analyse passer til et stort og bredt utvalg av temaer og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2012, s. 58).

3.4.1.1 Seks faser i tematisk analyse

En tematisk analyse har 6 faser og i fase 1 er målet å bli kjent med datamaterialet en har fått etter intervjuene med informantene (Braun & Clarke, 2012, s. 60). Jeg transkriberte intervjuene fortløpende slik at de skulle være friskt i minne. Jeg har lest nøye gjennom transkripsjonene flere ganger samt hørt lydopptakene av intervjuene. Underveis i arbeidet med datamaterialet har jeg skrevet ned notater til meg selv. Braun & Clarke (2012) presiserer at det å skrive notater kan hjelpe deg som forsker til å begynne å lese dataene som data. Å lese

data vil i denne sammenhengen være at jeg leser ordene aktivt, analytisk og kritisk og jeg vil da begynne å tenke på hva dataene mine betyr. Jeg vil da kunne stille spørsmål som for eksempel: Hva er det denne kontaktlæreren egentlig mener om arbeidet med mobbing?

En kan begynne med fase 2 når en har blitt kjent med datamaterialet sitt (Braun & Clarke, 2012, s. 61). Etter at jeg hadde transkribert intervjuene benyttet jeg programmet NVivo. I dette programmet kan man kode intervjuene som en har transkribert.

Etter at jeg hadde lastet transkriberte intervju i programmet kunne jeg begynne arbeidet med å kode. Jeg merket av den teksten jeg ønsket og lagde så en kode. En kode kan for eksempel være «forebygging» eller «kontaktlærerrollen». Kodene skal være til hjelp for å organisere datamaterialet på en god måte, men også være aktuell for problemstillingen min (Braun & Clarke, 2011, s. 61). Når jeg var ferdig med å kode alle intervjuene satt jeg igjen med en lang liste med koder.

Etter at jeg hadde kodet intervjuene i NVivo kunne jeg gå videre til fase 3. I denne fasen begynner en med å gå fra koder til temaer og da begynner analysen å ta litt mer form. I fase 3 er målet å sortere og analysere kodene slik at en får ulike temaer i stedet for koder (Braun & Clarke, 2012, s. 63). Jeg begynte å sorteringen inne i programmet NVivo. Her la jeg sammen kodene som passet sammen under samme tema. Noen koder ble tatt bort da de ikke var relevant. Etter at jeg hadde arbeidet en stund i NVivo følte jeg at jeg ikke hadde nok oversikt og jeg valgte derfor å gjøre det manuelt. Jeg brukte Word for å sortere kodene inn i de ulike temaene jeg hadde kommet frem til.

I fase 4 er jobbet jeg meg igjennom temaene jeg hadde kommet frem til. I denne fasen er ifølge Braun og Clarke (2012) en kvalitetskontroll. Kvalitetskontroll menes med at en gjennomgår temaene. Denne delen av analysen handler om at en må sjekke om temaene en har kommet frem til passer med dataene (Braun & Clarke, 2012, s. 65-66). Noen av temaene hadde jeg litt for lite datamateriale på så jeg valgte å heller plassere temaet under et annet tema.

I fase 5 av analysen er målet å definere og navngi temaene. Når en skal navngi temaene må en ifølge Braun og Clarke (2012) tydelig kunne si hva som er unikt og spesielt med hvert tema. En finner altså hoved essensen til hvert enkelt tema. I denne fasen kan en lage undertemaer til temaene. En kan velge å ha undertemaer om en har et tema med flere «mønstre». Ved å lage

undertemaer vil en også få litt mer oversikt over hva som inneholder temaet (Braun & Clarke, 2012, s. 66-67).

Kontaktlærerrollen	Forebygging	Kritiske faktorer
Hvordan oppfatter kontaktlærerne sin rolle	Psykososialt miljø og sosialkompetanse	Skole-hjem samarbeid
Hvordan har utdanningen bidratt til forståelsen og håndteringen av mobbing	Utetid og overgangssituasjoner	Konflikter i skole-hjem samarbeidet
Hvordan kan en mobbesak oppleves for en kontaktlærer	Lærer-elev relasjon	Tid og ressurser
		Bruken av mobbebegrepet
		Digital mobbing

(Figur 2)

I 6 og siste fase handler det om å utarbeide analyseteksten. Hensikten med en tematisk analyse er å fortelle den kompliserte fortellingen om dataene på en slik måte som gjør at en overbeviser leseren om verdien og gyldigheten av analysen (Braun & Clarke, 2012, s. 69).

Det var utfordrende enn det jeg hadde sett for meg før jeg skulle begynne med dette arbeidet. Jeg syntes det var svært utfordrende og ikke minst tidskrevende å plukke ut hva jeg skulle presentere. Jeg ønsket selvsagt å vise frem funnen på en slik måte at leserne skal kunne forstå det jeg gjør. Det å finne en balanse var kanskje det som var mest utfordrende i denne fasen. Til å begynne med ville jeg presentere alt, men jeg fant fort ut at det kom til å bli alt for mye tekst og da begynte arbeidet med å kutte ned.

3.5 Etiske vurderinger

I mitt masterprosjekt har jeg gjennomført en intervjustudie der jeg har intervjuet seks kontaktlærere i barneskolen. Før jeg gikk i gang med å rekruttere informanter måtte jeg søke tillatelse hos NSD- Norsk senter for forskningsdata. Inne på nettsiden til NSD fant jeg et meldeskjema jeg måtte fylle ut (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). I skjemaet skulle jeg

presentere mitt forskningsprosjekt og hvordan jeg skulle gjennomføre det. Det gikk en stund før jeg fikk godkjenning av prosjektet (se vedlegg).

Etter at prosjektet mitt ble godkjent kunne jeg utarbeide et informasjonsskriv til mine informanter. Jeg fant en oversiktlig mal på nettsiden til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Informasjonsskrivet er viktig for å kunne ivareta personvernet til informantene som er med i prosjektet. I informasjonsskrivet er det en kort presentasjon og formålet med prosjektet. Det er også info om deltagelsen og hva det innebærer å delta i prosjektet. Det er også vedlagt et samtykkeskjema informantene må skrive under på før de deltar i prosjektet.

For hvert intervju var det viktig for meg å informere informantene om at deres deltagelse i prosjektet ville være anonymt. Jeg informerte også informantene om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst om de ønsket dette. Når en skal gå i gang med en kvalitativ studie er det visse etiske prinsipper som er viktige å overholde, som for eksempel informert samtykke, konfidensialitet og ivaretagelse av forskningssubjektenes integritet (Fangen, 2022).

Jeg har som tidligere skrevet intervjuet seks kontaktlærere i barneskolen. Når en skal ha en intervjuundersøkelse er det viktig å ivareta informantenes personvern. For å ivareta mine informanternes personvern har jeg ikke oppgitt navn eller hvilke skoler kontaktlærerne hører til. Jeg har prøvd å anonymisere informantene på en best mulig måte. Jeg har valgt å ikke informere om hvilke skoler eller kommune informantene kommer fra. Jeg kunne selvsagt laget fiktive navn på informantene, men jeg velger å kalle informantene for kontaktlærer og hver kontaktlærer har sitt eget tall, for eksempel «kontaktlærer 1» (Fangen, 2022).

Det var viktig for meg både før, under og etter intervjuene at informantene følte seg ivaretatt. Jeg informerte og spurte om tillatelse om lydopptak av selve intervjuet og at opptaket ville bli slettet så fort jeg hadde transkribert materialet, i tillegg informerte jeg om at dette var taushetsbelagt og at det var viktig at informantene selv også måtte tenke på egen taushetsplikt (Fangen, 2022).

4 Presentasjon av funn

Jeg vil i dette kapitlet presentere funn som jeg har fått i forbindelse med intervjuene med mine informanter. Funnene vil bli presentert og jeg vil bruke sitater fra informanter for å vise som eksempler til funnene som jeg har introdusert.

Temaene jeg vil presentere er kontaktlærerrollen og undertemaene er *hvordan oppfatter kontaktlærerne sin rolle, hvordan har utdanningen bidratt til forståelsen av mobbing og hvordan kan en mobbesak oppleves for en kontaktlærer*. Neste tema er forebygging og undertemaene er *psykososialt miljø og sosial kompetanse, utetid og overgangssituasjoner, og lærer-elev relasjon*. Neste og siste tema er kritiske faktorer og under temaer her er *skole-hjem samarbeid, konflikter i skole-hjem samarbeidet, tid og ressurser, og bruken av mobbebegrepet*.

4.1 Kontaktlærerrollen

4.1.1 Hvordan oppfatter kontaktlærerne sin rolle?

På spørsmålet om hvordan kontaktlæreren oppfattet sin rolle som kontaktlærer var det et flertall av lærerne som svarte at kontaktlærerrollen var en stor og utfordrende jobb. Noen kontaktlærere poengterer at kontaktlærerjobben er en lederjobb, samtidig som det er et omsorgsyrke. De fleste kontaktlærerne begynte innledningsvis med å forklare forskjellen mellom kontaktlærer og faglærer. Kontaktlærer 5 fortalte følgende:

Kontaktlærer 5: Nei, det er egentlig en veldig omfattende jobb. Å være kontaktlærer er for det første en lederjobb. Det burde være klassifisert som en lederjobb når man ser på den. Du skal jo lede elevene dine og arbeidet med de andre lærerne som er involvert. Du skal lede samarbeide mellom skole-hjem, du skal ikke sitte å vente på foreldrene eller de andre lærerne. Det som angår dine elever, det skal du lede. Så det er egentlig en ganske betydelig lederjobb.

Samtidig med at kontaktlærerrollen er en lederjobb er det også et omsorgsyrke i og med at en jobber tett innpå mennesker og i dette tilfellet barn. Når en er kontaktlærer, kan man stå overfor mange ulike roller og arbeidsoppgaver. Kontaktlærer 6 opplever sin rolle som kontaktlærer som mye mer enn det å være lærer. En tenker kanskje at det å være lærer og

kontaktlærer handler mye om å lære elevene sine fag, men i praksis kan det oppleves annerledes. Dette var det blant annet noe kontaktlærer 6 uttrykte slik:

Kontaktlærer 6: Jeg oppfatter jo min rolle som mye mer enn bare lærer. Altså det er nesten det man er minst. Man er jo psykolog, sykepleier, lege, en omsorgsperson (...) Så det å være en kontaktlærer er mer enn læring, for det er nesten det minste vi gjør (...) Så jeg føler meg jo nesten som et familiemedlem i og med at jeg har et fokus som alltid er på barnet. Om det gjelder ting jeg er uenige med ledelsen eller ting med foreldre/foresatte så er min rolle alltid å hjelpe barnet.

4.1.2 Hvordan har lærerutdanningen bidratt til forståelsen av mobbing?

For meg var det viktig å få frem hvordan utdanningen har bidratt til forståelsen av mobbing blant kontaktlærerne. Noen kontaktlærere kunne fortelle at de hadde mobbing som tema på lærerskolen, men ikke i så veldig stor grad. For de fleste kontaktlærerne jeg har intervjuet kunne fortelle at utdanningen ikke har bidratt i så veldig stor grad. Det er heller erfaring i jobben som lærer som har medvirket til forståelsen av mobbing. Det en kan se er at det kommer tydelig frem at lærerutdanningen ikke har vært gode nok på å forberede lærerne på mobbing. Både på hva mobbing er, men også hvordan en skal håndtere mobbing når det oppstår.

Kontaktlærer 1: Den har sikkert bidratt, men som du forstår så er det jo veldig lenge siden jeg tok utdanningen. Det var jo i 1979 jeg var ferdig, men mobbing var jo selvfølgelig en del av fokuset i pedagogikkfaget også da. Så det har jo bidratt, men det er sikkert også sant at de erfaringen man har gjort i møte med ungene oppgjennom årene har vært vel så viktig som det jeg nå klarer å hente opp av hva utdanningen min har gitt meg av forutsetninger for å takle mobbepørsmålet.

Kontaktlærer 1 forteller at det er mange år siden han tok sin lærerutdannelse og da var det en del av pedagogikkfaget. Kontaktlærer 3 er nyutdannet og nylig ferdig med 5 års utdanning. Kontaktlærere 3 kan fortelle at det er et tema på lektorutdanningen, men setter fingeren på at det ikke er nok. I sin tid som kontaktlærer har kontaktlærer 3 fått oppleve det å være kontaktlærer i en klasse der det er avdekket mobbing.

Kontaktlærer 3: Jeg vil jo si at den lærerutdanningen generelt er litt sånn sporadisk. Fordi vi har jo hatt noen temadager med mobbing, men kanskje ikke så mye som man

skulle hatt. Det er jo over et 5 års løp så er det ikke det å ha en sånn temadag om mobbing nok. Det er jo en ganske stor utfordring og skulle se og forebygge jobbe med det. (...)Men en kompetanse om å forebygge eller se å sånt synes jeg ikke en har nok i en utdanning(...) Jeg tror absolutt at man kan skremme bort nyutdannede lærere, men det kommer jo i det generelle praksissjokket. Jeg tror ikke utdanningen bruker nok tid på å forberede studentene på det som møter dem (...).

På spørsmål om hva kontaktlærer 5 kunne endret på i arbeidet med mobbing fremhever han lærerutdanningen som et punkt. Han synes synd på nyutdannede lærere som kan møte på en mobbesak. Dette samsvarer godt med hva kontaktlærer 3 følte på som nyutdannet lærer i møte med en mobbesak. Kontaktlærer 5 poengterer at ledelse er forebygging og derfor burde det være mer søkelys på det i utdanningen.

Kontaktlærer 5: Hvis jeg skulle endret på noe så synes jeg litt synd på de lærerne som kommer ut med lærerutdanning og har ditt første år som lærer også kommer du til ei mobbesak. Den tror jeg er veldig tøft. Så om jeg skulle endret på noe så er det kanskje utdanningen. Den burde vært mye mer fokus på ledelse, for ledelse er forebygging av mobbing (...).

4.1.3 Hvordan kan en mobbesak oppleves for en kontaktlærer?

Jeg har hele tiden i arbeidet med denne masteroppgaven hatt et ønske om å få frem kontaktlærernes opplevelse av arbeidet med mobbing. Det er derfor naturlig for meg å stille spørsmål om hvordan det opplevdes for kontaktlærerne å arbeide med mobbesaker. På dette spørsmålet kom det frem at for de aller fleste kontaktlærerne har det gått utover de personlig, noen mer enn andre. I starten av læreryrket var det for de fleste lettere å ta med seg jobben hjem, men jo mer erfaring som lærer jo flinkere ble kontaktlærerne til å legge jobben igjen på jobb. Støtte og oppfølging av ledelsen etter en mobbesak er ifølge noen kontaktlærere utfordrende.

Kontaktlærer 1 «(...) du kan jo få et dilemma at du tar med deg jobben hjem og at det går utover nattesøvnen din, at du blir sur imot kona eller kjip i forhold til dine egne unger. At det influere på deg, mer enn du vet det burde. At du tenker mye på det».

Som lærer og kontaktlærer er det mange ulike oppgave en må håndtere og mestre. Som ny i læreryrke kan det å møte på en konflikt og en mobbesak være svært krevende for en

kontaktlærer. Kontaktlærer 6 hevder at det med årene er lettere å legge jobben igjen på jobb og ikke ta med seg utfordringene hjem.

Kontaktlærer 6: Slike saker har jeg med årene blitt flinkere til å legge igjen her på jobb. Til å begynne med så ja. Det er mange ting som har gjort meg.. holdt på å si syk, fordi man tar det så personlig. Det er en ting jeg skulle ønske jeg kunne ha lært på lærerskolen, hva er jobb og hva er meg. Å det å tåle å få kjeft. Ikke bare mobbesaker, men veldig mye annet står man veldig alene. Det er jo greit at man får hjelp av ledelsen når man står i en mobbesak, men den tiden etterpå.. da bruker jeg å tenke mye. For man skal jo fortsette med samarbeidet med foreldrene. Det å gå videre kan være litt vanskelig.

Kontaktlærer 4 bekrefter det kontaktlærer 6 mener om at det i begynnelsen var utfordrende. Hun forteller at det var tøft å stå i en mobbesak, men at hun hadde ledelsen i ryggen hele tiden. Kontaktlærer 4 kan også fortelle det samme som kontaktlærer 6 gjorde om at hun nå ikke tar med jobben hjem slik hun gjorde tidligere.

Kontaktlærer 4: (...)Det første året jeg jobbet så var det en del sånne saker og det var ganske så tøft å stå i som kontaktlærer. Du føler jo at du har det lille ekstra ansvaret, men jeg hadde ledelsen i ryggen hele tiden og de var alltid med på møtene. Jeg synes de var utrolig flinke og det lærte jeg utrolig mye av. Det blir enklere med årene og jeg kjenner jo nå så tar jeg det ikke med meg hjem på samme måte som før hvert fall. Tidligere var det veldig tøft.

4.2 Forebygging

Det neste temaet er forebygging av mobbing. Alle kontaktlærerne jeg har intervjuet er bevisst på det forebyggende arbeidet med mobbing. Det kommer frem i intervjuene med kontaktlærerne at sosialkompetanse og klassemiljø er to viktige faktorer i det forebyggende arbeidet med mobbing og her er for eksempel *Timen livet* et viktig bidrag. Et flertall av kontaktlærerne nevner trygghet som en faktor i arbeidet med forebygging mot mobbing. Noen av lærerne hevder at det å være trygg på skolen kan gi et godt klassemiljø/læringsmiljø.

Kontaktlærer 2: (...)Det vi gjør mest i førsteklasse er det å lære seg å være sammen med andre og være sammen med andre dynamisk, hvor det er konflikter, hvor det er forskjellige behov og hvor det er forskjellige ønsker. Der forskjelligheten er normalt. Det er supervanskelig for en 5-6-åring å klare å forholde seg til. I tillegg til regler osv. Så det

vi gjør i første klasse er å skape og danne vennskap. Grunnen til det er fordi om en er venner så vil en jo ikke plage hverandre eller mobbe hverandre. Man vil jo ikke at vennen skal ha det vondt (...).

4.2.1 Psykososialt miljø og sosial kompetanse

Det er mange måter å forebygge mobbing på, men mange av kontaktlærerne nevner blant annet *Timen Livet* som et forebyggende tiltak mot mobbing. Denne timen kan en ta opp ulike temaer som elevene er interesserte. Det å ha en time i uken der en kan ta opp temaer som for eksempel kan være utfordrende å prate om. I faget sosial kompetanse forteller noen av kontaktlærerne at de har temaer som følelser. Kontaktlærer 6 kommer med eksempler for å gjøre klassen sin trygg ved å bruke aktiviteter som pusteteknikk og massasje.

Kontaktlærer 1 trekker frem *Timen LIVET* som en del av sosialkompetanse og forebygging.

Kontaktlærer 1: (...)vi har jo sånne plakater på veggen som tar opp sosial kompetanse og vi prater om de forskjellige tingene. Altså hvordan man viser empati, hva betyr det å ha empati. Hva betyr det å ha kontroll over følelsene sine. Hva skal en gjøre for å kontrollere handlingene sine. Vi har også et tiltak som kom når vi ble en del av denne forandringsfabrikken, Timen Livet. Timen livet skal i utgangspunktet være en gang i uken, den kan hentes fra forskjellige fag. I denne timen kan man ta opp forskjellige spørsmål som ungene kan være opptatt av, ungene kan komme med forslag til hva man kan ta opp. Levere lapp i en boks(...).

Kontaktlærer 6 har jobbet med ulike aktiviteter som kan være forebyggende, hun nevner her pusteteknikk og massasje som en del av det å gjøre elevene trygge i klassen.

Kontaktlærer 6:(...) Vi har også hatt mye massasje i klassen. Det har jeg brukt og hatt med alle mine klasser. Når jeg begynte som lærer på 90-tallet så var det dette med at man slår ikke den du er god mot, det var liksom slagordet. Det så jeg så godt i dag og da tenkte jeg: disse elevene har lært noe. De hadde pusteøvelser og det var 5 minutter og jeg tenkte «hvordan skal dette gå?» (...) I dag satt de altså helt stille og bare lyttet på instruksjonene. Jeg tenkte bare: dette er jo helt fantastisk. Så dette tenker jeg jo handler om trygghet. Om man er utrygg så sitter man jo kanskje og lager lyder og synes dette bare er rart. Klart det vekker jo ting i elevene så man må ha tid til å snakke om tingene som dukker opp.

4.2.2 Utetid og overgangssituasjoner

Etter at jeg har hatt intervju med de seks kontaktlærerne var det flere av informantene som nevnte at utetiden samt overgangssituasjoner kan være steder det kan oppstå hendelser som kan føre til mobbing. Det var derfor mange av kontaktlærerne som nevnte det å være synlig i ute tiden som et forebyggende tiltak. Kontaktlærer 1 kunne fortelle at det hadde vært en positiv ting med restriksjonene rundt covid-19 og det var at ute tiden var delt opp i soner til hver enkelt klasse, samt at ikke alle klassene/trinnene hadde utetid samtidig. Dette gjorde det lettere å følge med på elevene i utetiden.

Noen av lærerne jeg intervjuet kunne fortelle at det var et stort fokus å snakke om utetiden, både før og etter. Dette forebygger da kontaktlærerne ønsket å løse konfliktene før de kanskje utviklet seg til noe større.

Kontaktlærer 6: (...)Trygge utetiden deres. Det at vi avtale på forhånd hvor de skal være og hvem de kan leke med. Det er nesten enda viktigere å ta opp tråden når de kommer inn fra utetiden. Hvordan ble utetiden og om det har vært noe så prater vi om det. Så lærer de om det var en stor ting eller en liten ting. Jeg har hatt tidligere samtaler i mindre grupper, men da må du la klassen flyte litt for seg selv. Når det skjer saker sånn konkret, det at de får høre hvordan hver enkelt oppfatter saken og få høre alle versjonene uten at noen avbryter og det at de kan se seg selv litt(...) Det er lettere å ta ting opp når ting skjer, men vi jobber hele tiden mot at de hver dag skal være greie med hverandre. Vi snakker før hvert friminutt om hvem som skal være samme. De er en veldig grei gjeng så det fungerer faktisk veldig godt(...).

Kontaktlærer 4 har nok så lik erfaring med samtaler rundt ute tid slik som kontaktlærer 6.

Kontaktlærer 4: «(...)Vi har sånn at vi snakker etter hvert friminutt om hva som har vært bra i utetiden, vi tar frem det positive og prøver å være veldig positivt innstilt(...) Vi kan ta opp hvis vi har sett at noen har spurt om andre vil være med i leken, eller visst noen har spurt om å få være med i lek så er dette noe vi tar opp når de kommer inn. Det er noe som vi prater om hele tiden, om noen kommer og sier at de føler seg utenfor eller plaget så må vi jo ta det(...)».

Andre mente at det ikke må få for stort fokus og kanskje det beste av og til ikke var å gi det fokus, men heller ta det etter hvert om det fortsatt var noen problemer. For kontaktlærer 1 var det ulike grunner til at han valgte å gjøre det på denne måten. Han forklarte blant annet at om eleven kunne vente litt ville en kanskje få bearbeidet det som har hendt og kanskje de følelsene har «roet seg». Kontaktlærer 1 understreker at han tar tak i saken med en gang om han skjønner at det er noe alvorlig som har hendt.

Kontaktlærer 1: (...)Boklig lærdom må man ha og da skal det være musestille. Og ha god arbeidsro slik at fokuset er det faglige i skoletimene og visst noen sier «det og det skjedde i friminuttet», så sier jeg at det høres ikke bra ut, det skal vi ta å gjøre noe med, men det skal vi gjøre på slutten av timen når vi er ferdig med fag. Da kan elevene komme til meg så kan vi prate. Jeg vil at fokuset skal være mest på de skoletingene og fagene er fortsatt en del av skolen. Ofte så har sånne ting som kunne vært opplevd som litt dumt, når det har gått 45 eller 90 minutter så har det kanskje løsnet litt hos ungen og når de da kommer frem å skal prate om det som har skjedd så er det ofte at de er venner igjen, de har fått bearbeidet det litt og fått ned de følelsene om at det som skjedde ikke var noe artig. Samtidig om en ser at dette er mer alvorlig så tar vi det før timen og særlig om det er flere voksne inne i klasserommet, man må bruke litt skjønn oppi dette her(...)Man har oppmerksomhet mot de som har vært i konflikt, men lar de få litt tid til å svelge eller bearbeide, se om det var så stressende som de først trodde.

Kontaktlærer 6 kunne fortelle om et verktøy som hun og noen kollegaer av henne hadde laget til elevene sine for å hjelpe med å finne noen å leke med i utetiden.

Kontaktlærer 6: (...) Det å skape trygghet og bli kjent med andre som man ikke velger naturlig. I første og andre klasse før det er friminutt så skriver jeg på tavla hvilke uteområder vi kan være ute på, hvem som vil være hvor. Her blir alle navnene skrevet opp. Da ser elevene hvor alle skal være og at man også har noen å starte å leke med(...)Derfor laget vi et lite opplegg. Vi hang opp lapper i klasserommet i forskjellige farger. Det var ulike måter å spørre på, sånt inngangsspørsmål for å bli med i lek. Vi gjorde dette for å øve og for å tørre, men også for å gi litt mer ansvar til elevene. Man forventer jo bare at noen skal ta deg med i leken, men når noen går i lek så er det ikke så lett å se, for da går du inn i din egen lek og du ser ikke den som står aleine. Så det å lære ungene at de selv skal ta kontakt og det var vel der vi voksne så at dette ikke var så lett å bare gå å spørre, men når vi øver på hva man kan si så var det til stor hjelp.

Det en kan se at det er en tendens av er at det er viktig for kontaktlærerne å jobbe forebyggende hele tiden, det er ikke slik at en kan stoppe dette arbeidet. Forebygging mot mobbing må skje kontinuerlig.

Kontaktlærer 5: Vi jobber med å få mobbesakene ned mot null, det der å si at det ikke finnes mobbing det kan man aldri garantere. Så vi jobber alltid med å alltid være forberedt og være i forkant. Så vårs syn er at det kan oppstå, men vi skal gjøre en så god jobb som overhodet mulig for å være i forkant og for å jobbe forebyggende slik at man slipper å drive med brannslukking og etterarbeid. Vi jobber med å øke kunnskapen blant lærerne her på skolen.

4.2.3 Lærer-elev relasjon i arbeidet med mobbing

Når en jobber med mennesker er det viktig å ha en god relasjon. Dette er især viktig når en skal arbeide med sårbare elever og ikke minst mobbing. Alle kontaktlærerne jeg intervjuet utrykte at det å ha en god relasjon til elevene er viktig. På spørsmål om det er viktig med lærer-elev relasjon i arbeidet med mobbing var alle kontaktlærerne samstemte, relasjonen mellom læreren og eleven er viktig. Når en snakker om lærer-elev relasjonen, er tillit og trygghet viktige begrep. Kontaktlærerne fremhever også at det er viktig å se begge parter i en mobbesak.

Kontaktlærer 2: Ja det er det jo, i den forstand at visst du ikke har en relasjon til eleven så vil ikke eleven kunne komme til deg visst den har et problem. Eller visst eleven ikke stoler på deg så vil eleven ikke kunne komme til deg om det er noe. Det kan også hende det at og da tenker jeg på mobbeoffer eller de som ser at noen blir mobbet, men også visst du ikke har en relasjon til den eleven som du skal stoppe å mobbe, altså mobberen så vil jo det også vanskeliggjøre saken sånn sett. Uansett hva du gjør på skolen så må du ha relasjon til elevene. Du kan ikke bare komme å bare stille krav til noen, det er helt umulig. I all skolejobbing så er relasjon viktig.

Kontaktlærer 5 hevder at relasjonen mellom lærer-elev er det viktigste i arbeidet med mobbing. Han viser til at elever som ikke har en god relasjon til de voksne på skolen er mer utsatt og alene.

Kontaktlærer 5: Den er helt suverent noe av det aller viktigste. Når en elev opplever mobbing så skyldes det en utrygghet som gjør at noen elever kan oppfatte som mobbing

og andre elever ikke. Grunn til at noen kan oppleve det er for eksempel at de ikke har en trygg relasjon til den voksne som skal være den trygge, og det er jo kontaktlæreren. Visst du ikke har en god relasjon til de voksne på skolen så føler du deg mer utsatt, du blir mer utrygg og du føler deg mer alene i det som skjer(...) Vi har jobbet mye med fokus på relasjonell klasseledelse og hvor viktig det er med å bygge relasjoner. Når vi snakker om sårbare barn så er jo de de aller viktigste. Bygge opp gode relasjoner til de som kanskje kan havne i en utsatt posisjon så det er absolutt noe av det aller, aller viktigste.

Kontaktlærerne nevner viktigheten av å ivareta begge parter i en mobbesak. En tenker kanskje at det er den som blir mobbet en må ivareta og jobbe rundt. Kontaktlærer 3 forteller om viktigheten med å ha god relasjon til begge parter.

Kontaktlærer 3: Ja, det må vel være det viktigste fordi både overfor mobberen og mobbeofferet. Hvis læreren har en god relasjon til disse elevene så vil det jo for det første være kanskje mindre barriere å si ifra om det også vil det jo være enklere å nå igjennom til mobberen hvis læreren har en god relasjon til dem. Jeg tenker jo at det er veldig viktig for læreren sin del.

4.3 Kritiske faktorer i arbeidet med mobbing

4.3.1 Skole-hjem samarbeid

En veldig stor faktor i jobben som kontaktlærer er ansvaret for skole-hjem samarbeid. Skole-hjem samarbeidet ble ofte tatt opp av kontaktlærerne gjennom hele intervjuforløpet. Dette viser hvor viktig og ikke minst stor faktor skole-hjem samarbeidet er generelt i skolen. Som kontaktlærer 5 presiserer så er det kontaktlæreren som skal lede dette samarbeidet med foresatte. Kontaktlærer 2 forklarer det slik:

Kontaktlærer 2: (...)som kontaktlærer så innebærer det jo at jeg har foreldrekontakt, jeg må samarbeide med foreldrene og det er jo kjempeviktig også det å få foreldrene til å samarbeide seg imellom. Så jeg underviser og har opplæring på ungene også har jeg ofte veiledning på foreldrene i gitte situasjoner. Jeg får også kontakt hos foreldre som lurer på hva er lurt av meg å gjøre i forhold til andre foreldre og andres barn. Så det går litt utover det å bare være lærer i klasserommet av og til det gjør det(...).

4.3.2 Konflikter i skole-hjem samarbeidet

Det å være i en konflikt er som regel alltid ubehagelig. Samtlige av kontaktlærerne jeg intervjuet kunne fortelle om en eller flere hendelser der foresatte har blitt sinte og «usaklige» mot kontaktlærerne og skolen. Tillit ser ut til å være en viktig faktor i skole-hjem samarbeidet. Det at foresatte og elevene har tillit til skolen og kontaktlæreren er viktig for arbeidet med en mobbesak. Om en ikke har tillit til hverandre vil et samarbeid muligens bli veldig utfordrende. Fem av de seks kontaktlærerne jeg intervjuet kunne fortelle at de hadde opplevd misnøye og tillitsproblemer fra foresatte i forbindelse med mobbesaker.

På spørsmål om en mobbesak kan gå utover skole-hjem samarbeidet var alle kontaktlærerne samstemte om at det kunne forandre seg. Kontaktlærerne mente at dette ikke var så rart i og med at for foreldrene er barna det mest dyrebare de har og når deres barn blir utsatt for mobbing ønsker man at det skal ta slutt med en gang. Det å klare å være profesjonell i eventuelle konflikter i skole-hjemsamarbeidet hevder kontaktlærerne er viktig.

Kontaktlærer 3: Ja, altså skolehjem samarbeid er vel den mest kritiske faktoren fordi at visst ikke foreldrene har tillit til at lærerne ønsker barnet det beste så blir det jo veldig vanskelig med samarbeid. Hvis eleven ikke har tillit så er dette også utrolig vanskelig. Så det er jo dette med å klare å få tillit til elevene og foreldrene(...).

Kontaktlærer 2 og 3 understreker at siden mobbing er et så sårt og følelsesstyrt tema vil en skjønne foresattes reaksjon. Både kontaktlærer 2 og 3 legger til at i slike situasjoner er en som kontaktlærer nødt til å opptre profesjonelt. Som kontaktlærer er man profesjonell og en må derfor være profesjonell overfor foresatte og elever. Samtidig er en kontaktlærer et menneske med følelser slik som alle andre mennesker. Kontaktlærer 1 forteller om en hendelse der han følte han mistet litt av sin profesjonalitet.

Kontaktlærer 1: Ja, husker en gang det var en far(...) Han stilte meg spørsmålet om vi lekte skole. Da følte jeg at jeg ble sint jeg også. Jeg mistet litt av profesjonaliteten for jeg visste hvor mange timer der veldig mange timer var brukt for å få denne andre karen til å oppføre seg (...) Jeg forstår samtidig fortvilelsen hans.. Det er jo kjempebeklagelig. Jeg kjente jo at blodet i meg bruset for jeg var overgitt over at vi skulle ha disse problemene, at de aldri tok slutt. Du får jo sånn, ja det er jo folk du sitter å prate med som du føler at du har et godt forhold til og når du føler deg utfordret profesjonelt, om du gjør jobben din. Ja det var frustrerende. Dilemmaet kan være at det tar litt plass, særlig dette med

privatliv. Visst man stiller med lite søvn og reduserte forutsetninger på jobb neste dag så er det et dilemma. Man må være fit for fight når man går på jobb.

Kontaktlærer 6 opplevd konflikt med foresatte i forbindelse med en mobbesak. I dette tilfellet var det arbeidet rundt mobbesaken som gjorde at den foresatte ble kritisk til arbeidet kontaktlærer 6 gjorde. Kontaktlærer forteller sin opplevelse slik:

Kontaktlærer 6: (...) Da var det hun andre læreren som hadde tatt eleven med inn på samtale også kom hun og hentet meg slik at jeg kunne høre versjonen til eleven slik at jeg ble informert og eleven var til stede. Også ble det fyr og flammer. Da ble faren til eleven i harnisk fordi at eleven hadde vært alene og foreldrene ikke var varslet, men dette var jo noe som skjedde i skoletiden der og da ble eleven tatt til siden. Så han var lynings og vi innkalte han til et møte, men når vi så i papirene etterpå så hadde vi gjort det slik det sto i papirene da. Under det møtet vi hadde med faren truet han oss med at han skulle politianmelde oss. Så dette var jo et veldig sjokk. Saken ble tatt videre av ledelsen da så det ble nøstet opp i. Det er jo mange år siden så jeg klarer ikke huske hvordan det endte.

Kontaktlærerne kan fortelle om konflikter i samarbeidet mellom skole og hjem som kan gjøre at det er utfordrende og vanskelig med videre samarbeid. Likevel understreker de at det som regel går greit å samarbeide videre med foresatte.

Kontaktlærer 2: «(...) Det jeg ser for veldig mange lærere så er det vanskelig, da er det liksom at de har litt issues med foreldrene i etterkant, men jeg tenker eller prøver å tenke at de ikke er ute etter meg eller skolen, de vil sitt barns beste uansett. Så får de bare være så følelsesstyrt så gjør jeg alt jeg kan for at i etterkant av en slik sak at vi skal ha det hyggelig i lag og at vi skal møtes å kunne hilse, at det skal være som før. Det er vi avhengig av fordi at barnets skolehverdag avhenger veldig av hvordan foreldrenes holdning er til skolen og lærerne.

Kontaktlærer 2,4 og 6 forteller om utfordringer rundt mobbesaker der foreldre og elever mener at de blir mobbet, men etter undersøkelse og observasjoner kan ikke kontaktlærer eller skolen finne noe som tilsier at eleven blir mobbet.

Kontaktlærer 2: (...)Så visst vi ser at elever og foreldre har et totalt annen fortelling enn det vi ser og en helt annen beskrivelse enn det vi ser da er det vanskelig, kjempevanskelig. Og da vanskeliggjør det også det samarbeide vi har med de

foreldrene. For visst jeg ikke klarer å se at det overhode hva som har skjedd av den fortellingen som barnet fortell så er det veldig vanskelig for meg å sette inn adekvate tiltak og hjelpe den eleven. Om det er fordi at elever har en totalt annen oppfattelse eller om dem føler at det skjer noe som egentlig ikke skjer. Ja det er utrolig vanskelig dette her, men utfordringen er visst det er helt miss match mellom det vi klarer å se der og da og foreldrene og barnet forteller om akkurat samme situasjon, men helt annerledes beskrevet. Da er det veldig vanskelig.

4.3.3 Tid og ressurser

Samtlige av kontaktlærerne jeg intervjuet skulle ønsket at det var satt av mer tid til å jobbe med mobbesaker. På spørsmål om det var satt av nok tid til en mobbesaker kom det raskt frem at det ikke var satt av noe tid til denne jobbingen. Skulle en jobbe med en mobbesak måtte en ta av andre ting og jobbe sene arbeidsdager. Flere av kontaktlærerne hevdet at lite ressurser og tid var en kritisk faktor i arbeidet med mobbing og når en har en pågående mobbesak får en ikke noe ekstra ressurser som for eksempel kan observere i ute tiden.

Kontaktlærer 2: «Litt lengere arbeidsdager, det går rett og slett utover privatlivet ditt. Det tas ikke hensyn til det i en slik organisasjon. Hvis det skal gå utover andre så, hva gjør vi da? Hvis jeg blir tatt ut av undervisning for å sitte å jobbe med saken, men altså ja, det kan være at jeg må på møter i undervisningen og da kommer det jo inn vikarer, men ellers så er det min egen sene arbeidstid som det går på. Jeg sitter jo mye mere med dette enn det som er i arbeidstiden, det er jo tankevirksomhet hele tiden, du slår det jo aldri av uansett. Du tar jo med deg hode hjem så ja det går utover meg, jeg blir ekstra sliten og da kan det jo gå utover resten av klassen og undervisningen. Det baller bare på seg, det er en snøball som ruller.

På spørsmål om kritiske faktorer og hvem en kan støtte seg på i en mobbesak forteller kontaktlærer 6 at hun kan samarbeide med sine kollegaer og får støtte fra de og ledelsen, men hun poengterer at en må stå alene når en skal jobbe med selve saken.

Kontaktlærer 6: «(...)Du står jo selvsagt alene når du skal gjøre selve jobben, men du har alltid noen å diskutere med og lufte/ blåse ut med, men du står alene. Det er derfor jeg tror mange mobbesaker kanskje blir dyttet litt til siden».

Jeg stiller oppfølgingsspørsmål om hvorfor hun tror mobbesaker blir dyttet til siden og kontaktlærer 6 forteller at det handler om tid.

Kontaktlærer 6: «Fordi du må ha eller du kanskje ikke har tid eller mulighet til å prioritere det man burde. Kanskje ikke bevisst, men at man ikke ser eller tar den praten eller får flere versjoner at en hendelse for å kunne avverge at det ikke blir noe større. Tid altså».

Når det oppstår en mobbesak kan kontaktlærerne meddele at det er mye arbeid som skal gjøres for en kontaktlærer. Kontaktlærerne forklarer hvordan en går frem med å følge opp og lage konkrete planer. Kontaktlærer 3 antyder at med en gang saken blir en «paragraf 9a sak» blir det veldig mye.

Kontaktlærer 3: *Jeg synes også at paragraf 9 A, rundt hvordan en mobbesak blir håndtert, den er jo litt sånn kontroversiell i den grad at man føler seg veldig rettsløs som lærer(...) Jeg tror det er mange som har følt at med en gang det blir satt på en paragraf 9 A sak så skjer det veldig mye. Det blir mye papirarbeid, mye møter som jeg tror man kunne håndter veldig annerledes. Vi har hatt et par paragraf 9A saker der kommunen har blitt involvert som i ettertid har eleven tenkt at «ja, det var jo egentlig bare i ett friminutt der det var en krangel», og at man da kan trykke på en slik «paragraf 9A sak-knapp» også blir det en sak ut av det. Jeg vet liksom ikke om det i alle tilfeller er den beste løsningen, men samtidig så har jeg jo ikke noen bedre ideer på hvordan det skal løses. Så det er jo en vanskelig sak.*

4.3.4 Bruken av mobbebegrepet

Underveis i intervjuene med kontaktlærerne var det et flertall av informantene som poengterte at de bevisst ikke brukte ordet mobbing i klassen sin. For meg var dette et veldig interessant funn. Jeg var ikke forberedt på at dette var et tema for så mange kontaktlærere. Jeg stilte derfor oppfølgingsspørsmål på hvorfor kontaktlærerne valgte å ikke bruke mobbebegrepet. Samtidig med at de valgte bort mobbebegrepet var kontaktlærerne tydelig på at elevene visste var mobbing var. Noen kontaktlærere mente at de ikke er heldig at kontaktlærerne skal trekke frem mobbebegrepet, men de ønsket at det eventuelt skulle komme av seg selv om det skulle skje noe. Kontaktlærer 1 følte at mobbebegrepet var et trist og stigmatiserende begrep og ønsket ikke at elevene skulle begynne å tro at de ble mobbet.

Kontaktlærer 1: (...)jeg vet ikke om jeg har noe sånt veldig gjennomtenkt svar på hvorfor jeg ikke bruker mobbebegrepet så mye. Mobbing er jo litt sånt trist og kanskje stigmatiserende begrep. Jeg synes det er en fordel for ungene å ikke begynne å tro selv at jeg blir mobbet, at jeg er et offer. Jeg har lyst til å få ungene til å sveve litt, få litt tro på seg selv. Jeg er redd at dette begrepet kan gjøre at du begynner å føle deg litt sånn i andre sin makt og vold, at jeg styrer ikke dette selv, noen plager meg. Jeg tenker at det er bedre å ha fokus på at du er bra og at du får ting til, stol på deg selv. Man må bli litt mer robust, man må tåle litt. Man kan ikke bli slik som, ja jeg bruker det begrepet «man kan ikke være en drivhusplante, man må tåle litt vær og vind». Ellers er det så lett å bli såra og bare ha fokus på det og bare være ulykkelig og lei seg. Det tjener ikke ungen heller.

5 Analyse og drøfting av funn

Jeg har igjennom seks intervjuer fått et innblikk i hvordan kontaktlærerne opplever sin jobb som kontaktlærer i arbeidet med mobbing. I dette kapitlet vil jeg tolke og drøfte funnene jeg har fått opp mot relevant teori og forskning. Jeg vil underveis også trekke inn noen eksempler fra funnene slik at en kan se en sammenheng mellom teorien og funnene jeg presenterer.

Kontaktlærerne kunne fortelle om sine erfaringer med å ha en mobbesak og de utfordringer mobbing medfører.

Problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan oppfatter kontaktlærerne sin rolle i arbeidet med forebygging og tiltak mot mobbing?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan vurderer kontaktlærer sine oppgaver rundt forebygging og mobbesaker?*
- *Hvordan opplever kontaktlærer sine oppgaver, med vekt på muligheter og utfordringer?*

5.1 Kontaktlærerrollen

5.1.1 Kontaktlærers opplevelse av sin rolle som kontaktlærer

Alle informantene mine tar rollen som kontaktlærer veldig alvorlig. De uttrykker at kontaktlærerrollen er mye mer enn bare det å lære bort kunnskap. Kontaktlærer 6 følte på at det minste hun gjorde som kontaktlærer var å lære bort faglig kunnskap, hun følte seg som et familiemedlem for elevene sine. Dette er i overenstemmelse med hva Imsen (2020) sier om lærernes oppgaver. Hun skiller oppgavene mellom overordnende, generelle og nære oppgaver. Imsen (2020) trekker inn omsorg for elevene som den menneskelige siden av læreryrket. Dette samsvarer med det Skrøvset et al., referert til i sin bok *Lærerens relasjonskompetanse* (2017) der de trekker frem at lærerprofesjonen ofte blir beskrevet som en relasjonsprofesjon (Moos, Krejsler og Laursen, 2004, referert i Skrøvset, et al., 2017) eller som en omsorgsprofesjon (Barnett, Becher & Cork, 1997, referert i Skrøvset et al., 2017). Ikke alle er helt enige om at de kan sammenlignes med omsorgsprofesjonen, og her er det også viktig å påpeke at det ikke var alle kontaktlærerne som uttalte seg om denne biten av

læreryrket. Hvorfor noen ikke nevnte denne delen av yrket er vanskelig å si. Kanskje en ikke er bevisst på dette eller kanskje en tar det forgitt at dette er en del av læreryrket og derfor velger å ikke si noe om det.

Ut ifra dette tolker jeg det slik at rollen som kontaktlærer er en rolle med mange forskjellige oppgaver og ansvarsområder. Dette kan en se en likhet med det rapporten til Skaalvik og Skaalvik (2013) sier om lærerrollen. De understreker at lærerrollen er mangfoldig med mange forskjellige sider og oppgaver (2013, s. 5). Informantene nevner også at rollen som kontaktlærer er en stor og utfordrende jobb og dette samsvarer med det Skaalvik og Skaalvik (2013) har presentert i sin rapport.

5.1.2 Lærerutdanningens bidrag til forståelsen og kunnskapen rundt mobbing

Et interessant funn er hvordan utdanningen til lærerne har påvirket deres kunnskaper rundt mobbing. Lærerne kunne fortelle at deres kunnskap om mobbing er lært i etterkant av utdanning, da altså gjennom jobben som kontaktlærer.

Kontaktlærerne ble under intervjuene spurt om utdanningen deres har bidratt til deres kunnskap og forståelse av mobbing. Slik jeg tolker det har ikke utdanningen bidratt i så veldig stor grad, men den er blitt nevnt under utdanningsforløpet til kontaktlærerne. Det er her viktig å understreke at informantene i denne studien er kontaktlærere der noen har lengere erfaring, mens andre er nyutdannede. En mulig årsak kan være at mobbing ikke var like aktuell i lærerutdanningen for 30-40 år siden, men dette kan en tenke seg er lite sannsynlig i og med at det var et tema det var forsket mye på av blant annet Olweus. Kontaktlærer 3 og 4 var nylig ferdig med sin utdanning og de hevdet at det ikke var særlig mye undervisning på mobbing i lærerutdanningen. Slik en kan tolke dette er at utdanningen ikke er optimal når det kommer til undervisning i mobbing og mobbehåndtering.

Dette synes jeg er et veldig interessant funn. Når vi i dag vet hvor vanskelig og komplekst tema mobbing er, unders jeg over det kontaktlærerne formidler om lærerutdanningen. Under dette arbeidet med analyseprosessen har jeg lett etter teori og forskning som sier noe om mobbehåndtering i lærerutdanningen. Jeg søkte blant annet i Oria, Munin og google Scholar og søkeordene jeg brukte var blant annet «mobbehåndtering i lærerutdanningen», «mobbing i lærerutdanning», «lærerutdanning mobbing». Det eneste interessante treffet jeg fikk var en artikkel på Nr.k.no fra 2018 der Erling Roland forteller at lærerstudentene ikke lærer hvordan

de skal håndtere mobbing i skolen (Bendixen og Hesla, 2018). Dette er interessant i seg selv, det er ikke noe forskning eller teori på dette område. Lærerutdanningen skal kunne forberede lærere på utfordringer som kan dukke opp i jobben som lærer og mobbing som er så utfordrende i seg selv synes jeg det er rart at det ikke er mer i fokus i dag.

I Rolands bok *Mobbings psykologi* (2014) har han et eget kapittel om manifest mot mobbing som Bondevik regjeringen la frem som et nasjonalt tiltak mot mobbing. Dette var et nasjonalt tiltak som en virkelig la mye arbeid i for å prøve å få bukt på mobbing. Ifølge Roland (2014) kan en si at dette var en vellykket satsning i og med at mobbetallene gikk ned (s. 44-45). I dette tilfellet kan en se at det har vært en nasjonal satsning på mobbing her i Norge og da kan en spørre seg hvorfor det da ikke er blitt mer fokus på dette i lærerutdanningen. Noe er sikkert blitt bedre, men det er kanskje ikke nok.

Kontaktlærer 3 som er nylig er ferdigutdannet kunne fortelle at de hadde temadager om mobbing, men han presiserer at det ikke er nok med en temadag om mobbing på et 5 års langt studieløp. En kan se en sammenheng mellom kontaktlærerne der de forteller at de har hatt temaet mobbing på lærerutdanningen, men ikke nok til å forberede seg til det som en kan møte på i lærerjobben.

Samtidig er det kanskje ikke alt en kan forberede seg på gjennom en utdanning. Noe må en faktisk erfare i yrket og dette gjelder kanskje mobbesaker. En vet kanskje hvordan en skal gå frem når en får en mobbesak da det er «oppskrifter» på hva en skal gjøre når en oppdager en uønsket hendelse, men det er vanskelig å kunne lære og forberede seg på hvordan en skal håndtere det når det først oppstår. Dette kunne også kontaktlærerne fortelle. Et flertall av informantene kunne fortelle at det var gjennom arbeidet som kontaktlærer/lærer som har gitt de erfaring om mobbing. Dette funnet kan en tenke seg er en kritisk faktor da lærere som er ferdig utdannet kommer ut i jobb og ikke vet hva de kan forvente i en mobbesak. Dette kan en tenke seg kan være en faktor for at lærere slutter i jobben etter kort tid. Dette kan forankres i det Bæck (2019) presenterer. Hun viser til forskning som sier at lærerprofesjonen er en av de profesjonene som opplever høyest grad av stress. Videre presiserer Bæck (2019, s. 66) at problematiske samarbeidsrelasjoner til foresatte kan gjøre at lærere velger å slutte i yrket. Det fremkommer også at det er problematisk at lærere slutter tidlig.

5.1.3 Kontaktlærers opplevelse av en mobbesak

Som skrevet tidligere har en kontaktlærer mange oppgaver og en av de oppgavene en kan møte på er en mobbesak. Et viktig funn i denne studien er hvordan kontaktlærerne påvirkes av mobbesaker. Informantene kunne meddele at det kunne være tøft å stå oppi en slik sak. Et viktig funn i denne delen var at kontaktlærerne tok med seg jobben hjem, spesielt når en hadde en vanskelig sak som en mobbesak. Kontaktlærer 1 er en lærer med lang erfaring i skolen og han kunne fortelle at et dilemma i en mobbesak var at man kunne ta med seg jobben hjem og at det kunne gå utover nattesøvnen eller at humøret kunne gå utover kona. Dette samsvarer godt med det Lund og Helgeland (2020) mener om at mobbing utløser sterke følelser for mange parter, slik som barn, foreldre, men også ansatte i skolen. Dette gjelder også for kontaktlærerne jeg har intervjuet. Det som jeg også bet meg merke i var at informantene hevdet at det var lettere å legge jobben igjen på jobb når en hadde fått litt mer erfaring som kontaktlærer. Dette tolker jeg slik at jo mer erfaring en har i læreryrket, jo tryggere blir en kanskje på sin rolle og oppgaver. Thomas Nordahl referert i Drugli (2019) formidler at forskning rundt hvordan lærere utvikler seg i yrket viser at lærerne tar konsekvens av sine erfaringer og blir dyktige lærere etter noen år med erfaring i yrket. Dette kan en jo også se en sammenheng med det mine informanter opplever (Drugli, 2019, s. 7)

Tiden etter en mobbesak kan ifølge noen av kontaktlærerne oppleves som utfordrende. Når en står i en mobbesak får en hjelp og støtte fra ledelsen, men når en har gått videre og saken kanskje er løst står en alene som kontaktlærer. En av informantene kunne fortelle at hun i ettertid bruker mye tid på å tenke. Hun trekker særlig frem samarbeidet med foreldre. Kontaktlærer 6 understreker at foreldresamarbeidet skal en fortsatt ha også etter en sak og det kan oppleves vanskelig. Ut fra dette kan en tolke det slik at tiden etter en mobbesak kan være utfordrende for kontaktlærere. Når en har en pågående mobbesak er det aktivitetsplaner og mye møtevirksomhet som ledelsen er med på sammen med kontaktlærere. Slik som kontaktlærer 6 fortalte skal foreldresamarbeidet fortsette også etter at saken eventuelt er løst, da er det kontaktlæreren som står alene i samarbeidet med for eksempel foreldrene. Kan det tenkes at det ikke er gode nok rutiner på å følge opp lærerne etter en slik sak?

Ifølge den overordnede delen av lærerplanen er en god skoleledelse en ledelse som har god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærere står overfor (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). I dette funnet er en pedagogisk utfordring tiden etter mobbesaken og en kan

tolke det kontaktlærer 6 forteller som at ledelsen ikke har vist tilstrekkelig med forståelse for tiden etter en mobbesak.

5.2 Forebygging

5.2.1 Psykososialt miljø og sosial kompetanse

Kontaktlærerne har et stort engasjement for jobben rundt det forebyggende arbeidet i skolen. De kunne fortelle om ulike forebyggende tiltak de gjennomførte med sine klasser. Det jeg kan tolke ut ifra funnene om det forebyggende arbeidet er at forebygging mot mobbing er noe kontaktlærerne gjør mye av. Kontaktlærer 5 understreker at forebygging er noe en må jobbe med hele tiden. Lund og Helgeland (2020) fremhever at i arbeide med mobbing handler om å danne et fellesskap der en kan øve, prøve, mestre og feile. De mener at dette er kjernen i alt forebyggende arbeid for et trygt og godt skolemiljø (Lund & Helgeland, 2020, s. 66). I henhold til det Lund og Helgeland (2020) skriver her mener kontaktlærerne at trygghet var viktig i arbeidet med mobbing. Kontaktlærer 6 forteller at det å skape en trygg klasse må en jobbe med hele tiden og det var et viktig med tanke på forebygging mot mobbing. Hun kunne fortelle om noen aktiviteter hun brukte å gjøre med sine klasser. Massasje var en av aktivitetene. Elevene skulle massere hverandre og dette forklarer kontaktlærer 6 med at hun hadde fått dette fra utdanningen sin der de hadde slagordet, *Man slår ikke den du er god mot*. I tillegg til massasje trekker hun frem pusteøvelser og mental ro. Hun forteller om en kroppøvingstime der elevene skulle sitte i 5 minutter der fokuset var pust og avslapning.

Kontaktlærer 6: (...)I dag satt de altså helt stille og bare lyttet på instruksjonene. Pust inn, pust ut, slapp av og kjenn på pusten. Jeg tenkte bare: dette er jo helt fantastisk. Så dette tenker jeg jo handler om trygghet. Om man er utrygg så sitter man jo kanskje og lager lyder og synes dette bare er rart(...).

Det kontaktlærer 6 opplever og forteller om her kan en tenke seg er i tråd med det Lund og Helgeland (2020) formidler om viktigheten rundt at voksne skal tilrettelegge for et trygt og godt miljø og at dette er avhengig av at de voksne har som mål at alle elevene skal kjenne på at de hører til (Lund & Helgeland, 2020, s. 141). Dette støttes også av det kontaktlærer 5 formidler. Han understreker at mobbing kan skje i læringsmiljø der en ikke er trygg og derfor ville det være viktig å skape trygge læringsmiljø og trygghet blant elevene. Her kan en tenke seg at det er en sammenheng med VI-fellesskapet Lund og Helgeland (2020) presenterer. I et

VI-felleskap er det verdier der en kan være raus og fleksibel samt at en kan tåle forskjeller. Dette kommer fra organisasjonspsykologien der fellesskap der individer står sammen med andre og da vil en kunne danne en VI-følelse. Det som er viktig å påpeke i et slikt felleskap er at de individuelle forskjellene er inkludert i fellesskapet, de blir ikke borte. Det er vel et slikt VI-felleskap en ønsker å jobbe mot ved å bruke ulike tiltak slik som for eksempel kontaktlærer 6 kunne fortelle om (Lund & Helgeland, 2020, s. 31).

Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) hevder at skolekulturen er spesielt viktig når man skal jobbe forebyggende mot mobbing. De trekker frem Roland (2014) og han peker på at de normene en har, har en relevans for mobbing. Da har normene en har i klassene en betydning for forekomsten av mobbing (NOU 2015: 2, s. 116). Her kan en tenke seg at det er viktig at en har en tydelig klasseleder og at en har klare normer og regler som elevene er innforstått med. Kontaktlærerne kunne fortelle at de blant annet hadde klasseregler som de lagde sammen med elevene i starten av skoleåret. Djupedalsutvalget (2015) fremhever at en god klasseledelse handler om å kunne være i forkant og de mener at dette gjør læreren ved å forebygge slik at problemer som ikke er så store blir større. Videre må læreren vise at det er hen som leder klassen, men samtidig som en må anerkjenne og vedsette eleven slik at læreren fremstår som en autoritet (NOU 2015: 2, s. 120).

5.2.2 Timen LIVET

Et flertall av informantene kunne fortelle at et av de forebyggende tiltakene mot mobbing var Timen LIVET. Timen LIVET er et forslag fra elever i Norge om hvordan en sikrer trygghet, trivsel og læring i klasserommet og på skolen (Forandringsfabrikken, u.å., s. 11). I Timen LIVET lærer elevene om og av hverandre- og de får ny kunnskap. Elevene får øve seg på å sette ord på følelser, snakke om følelser og bli kjent med seg selv og andre. Elevene kan få en forståelse om at de ikke er alene og at andre elever også kan føle på det samme som dem selv, men også at andre kan føle noe annet (Forandringsfabrikken, u.å., s. 11). Dette kan en se imøtekommer det Udir (2016) mener er målet med sosial kompetanse. For å kunne fungere sosialt må eleven lære seg å forstå og kontrollere egne følelser og de må kunne lese andres følelsesuttrykk på en god måte. Dette er akkurat det målet med Timen LIVET, sette ord på følelser og bli kjent med seg selv og andre. Forandringsfabrikken (u.å.) poengterer at det er viktig at elevene skal føle på trygghet når en er med på Timen LIVET. For elever som ikke føler seg trygg av ulike grunner vil det å være deltaker i denne timen muligens føles vanskelig. Et annet kriterium for denne timen er at alle deltakere skal være med, ingen skal

sitte på «sidelinjen» (Forandringsfabrikken, u.å., s. 11). Dette kan en tenke seg kan virke mot sin hensikt og i stedet for å skape et trygt felleskap kan en i verstefall føre til at noen føler seg ekskludert. Samtidig kan en tenke seg at desto viktigere er kontaktlærers rolle i denne timen. Her kan en tenke seg at kontaktlærerne må være observante og årvåkne for å følge med på om det er noen av elevene som for eksempel virker utrygge.

Kontaktlærer 1: (...)Vi har også et tiltak som kom når vi ble en del av denne forandringsfabrikken, Timen Livet. Timen livet skal i utgangspunktet være en gang i uken, den kan hentes fra forskjellige fag. I denne timen kan man ta opp forskjellige spørsmål som ungene kan være opptatt av, ungene kan komme med forslag til hva man kan ta opp (...).

Kan det tenkes at det er lettere for kontaktlærerne å være obs på forebygging av mobbing når en vet at det skal være en time i uken der en skal jobbe med for eksempel sosial kompetanse? Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) formidler at det er mange måter en kan jobbe forebyggende på for å sikre et godt og trygt skolemiljø. De hevder at det aller viktigste er at skolens ansatte ofte viser at de har fokus for elevmiljøet på skolen (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 28). Dette kan underbygges av det kontaktlærerne kunne fortelle om det forebyggende arbeidet. Funnene jeg gjorde i denne studien viser at kontaktlærerne er svært opptatte av skolemiljø og forebyggende arbeid mot mobbing.

5.2.3 Utetid og overgangssituasjoner

Kontaktlærerne kunne fortelle at de brukte mye tid på å snakke om utetiden både før og etter. Jeg tolker det kontaktlærerne sier som at den jobben de gjør i forbindelse med utetiden er en viktig del av det forebyggende arbeidet med mobbing. Dette samsvarer godt med det Roland formidler om at mobbingen skjer i overgangssituasjoner og i utetiden (Roland, 2014, s. 121). Kontaktlærer 6 forteller om ulike verktøy for å hjelpe elevene sine i ute tiden. Det ene tiltaket var å skrive på tavla hvilke ulike områder ute elevene kunne være på og hvor de forskjellige elevene kunne være. Dette gjorde hun for at elevene kunne vite hvor hverandre var. Det andre tiltaket var et verktøy for hvordan elevene kunne spørre hverandre om å være sammen i ute-tiden. Ved å hjelpe elevene på en slik måte vil en tenke seg er forebyggende mot mobbing. Dette samsvarer godt med det Eriksen og Lyng (2015) presenterer i NOVA rapporten. De refererer til Olweus (1992) der han formidler at undersøkelser viser at over halvparten av all mobbing foregikk i skolens uteområde og derfor ble friminuttene pekt på som en sentral arena forebyggende mobbearbeid (Eriksen & Lyng, 2015, s. 51-52). Kontaktlærer 1 kunne fortelle

om at det var lettere å følge med og observere i friminuttene under covid-19 restriksjonene, da hver klasse hadde sin egen sone ute i skolegården.

Som en del av det forebyggende arbeidet mot mobbing var det flere av kontaktlærerne kunne fortelle at de pleide å ha samtaler med klassen før og etter utetiden. Dette for å blant annet hjelpe elevene med å ha noen å leke sammen med eller for å løse opp i eventuelle konflikter som kan ha oppstått i utetiden. *Kontaktlærer 6*: «(...) Hvordan ble utetiden og om det har vært noe så prater vi om det. Så lærer de om det var en stor ting eller en liten ting». Det at elevene kunne lære seg om det var en stor ting eller en liten ting slik som kontaktlærer 6 forteller her kan en knytte opp til det Udir (2016) formidler om sosial kompetanse. Udir (2016) hevder at sosial kompetanse er et begrep som er knyttet til kunnskapene, ferdighetene og holdninger vi mennesker bruker for å mestre sosiale sammenhenger (Udir, 2016, s. 4). I klassen til kontaktlærer 6 kan en se at gjennom samtale etter utetid kan de øve seg på å forså hendelsene som har oppstått i ute tiden og dette kan en igjen knytte opp til sosial kompetanse.

5.2.4 Lærer-elev relasjon

Funn i studien viser at kontaktlærerne var samstemte når de fikk spørsmålet om lærer-elev relasjonen var viktig i arbeidet med sårbare barn og mobbing. Kontaktlærer 5 fremhevet at relasjon var *suverent* viktig i dette arbeidet. Dette er i tråd med hva Spurkeland og Onshuus Lysebo (2021) formidler om relasjonen læreren etablerer til sine elever. De hevder at relasjonen er den viktigste ressursen i arbeidet med psykisk helse, menneskeverd og livsmestring. Når en snakker om relasjon er tillit et viktig begrep å ta med seg og i henhold til Spurkeland og Onshuus Lysebo (2021) som mener at tillit er grunnmuren til relasjon. Tilliten må en bygge sein for stein og de understreker at tillitsforholdet må avklares ofte. Forankret i grunnmuren til Spurkeland og Onshuus Lysebo (2021) kan en tenke seg at lærerne har et stort ansvar med å bygge tillit og relasjon med elevene fra første dag.

Relasjonen en har til ulike mennesker er forskjellig, noen har en bedre relasjon til enn andre. I de fleste sammenhenger kan en kanskje velge å ikke omgås de menneskene en ikke har så god relasjon til. Som elev i en klasse må en forholde seg til den læreren en har fått utdelt ved skolestart. Det vil muligens være svært viktig at læreren opprettholder ansvaret med å etablere en god relasjon til elevene sine. En kan her kan en trekke inn Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) som formidler at det ikke er elevens ansvar å ha en god relasjon til læreren, det kalles ikke elev-lærer relasjon, men lærer- elev relasjon og det er fordi det er læreren som har ansvaret. Dette er i samsvar med hva Lund og Helgeland (2020) sier om

relasjonskompetanse og sin henvisning til Juul og Jensen (2002) og deres definisjon av relasjonskompetanse. De mener blant annet at det er de voksnes ansvar til å ta det hele og fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen.

Forankret i det Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) kan en tenke seg at lærer-elev relasjonen kan være med på å gjøre arbeidet rundt en mobbesak lettere om en har en god relasjon til elevene sine (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen 2020, s. 21). Dette er også i samsvar med funnet jeg gjorde rundt viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev.

Kontaktlærer 5: (...) Vi har jobbet mye med fokus på relasjonell klasseledelse og hvor viktig det er med å bygge relasjoner. Når vi snakker om sårbare barn så er jo de de aller viktigste. Bygge opp gode relasjoner til de som kanskje kan havne i en utsatt posisjon så det er absolutt noe av det aller, aller viktigste.

Kontaktlærer 5 trekker frem de sårbare barna og hvor viktig det er å bygge relasjonen med disse barna. Lund og Helgeland (2020) hevder at det er naturlig å trekke frem de sårbare elevene når en snakker om mobbing (Lund & Helgeland, 2020, s. 86). Dette var kontaktlærer 5 veldig klar på at var viktig med tanke på mobbing. Skolen han arbeider på jobbet mye med sårbare elever og hva som gjør at elevene havner i situasjoner der de kan bli mobbet.

En kan se en sammenheng i det Lund og Helgeland (2020) beskriver rundt sårbare elever og mobbing. De mener at når en er sårbar vil det være mer utfordrende å være i en relasjon og kontakt med andre. De trekker også frem at tidligere har sårbarhet i mobbeprosesser handlet om den som blir utsatt for mobbingen, men nå er det slik at sårbarhet kan og bør være et tema for alle parter som er involvert i mobbingen. Her kan en se at teorien til Lund og Helgeland (2020) er i samsvar med det kontaktlærerne mener om det å ivareta begge parter i en mobbesak (Lund & Helgeland, 2020, s. 87). Kontaktlærerne mente at det var viktig å ha god relasjon til både den som mobber, men også den som blir utsatt for mobbingen.

Kontaktlærer 3: Ja, det må vel være det viktigste fordi både overfor mobberen og mobbeofferet. Hvis læreren har en god relasjon til disse elevene så vil det jo for det første være kanskje mindre barriere å si ifra om det også vil det jo være enklere å nå igjennom til mobberen hvis læreren har en god relasjon til dem(...).

5.3 Kritiske faktorer i arbeidet med mobbing

5.3.1 Skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeidet er blitt veldig viktig i skolen i dag, og Bæck (2019) skriver at de siste årene er foreldrenes rolle i barns utdanning blitt mer vektlagt av utdanningsmyndighetene og skole-hjem samarbeidet er nå mer i fokus enn tidligere. Dette kan en også se en sammenheng med hva kontaktlærerne formidler i denne studien.

Et viktig funn i denne studien er skole-hjemsamarbeid. Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) forklarer å samarbeide som å arbeide mot et felles mål. En kan lese at Samøy (2015) skriver at skolelovgivningen og offentlige direktiver legger ansvaret på både skolen og foreldrene når det gjelder å samarbeide om elevenes læring og utvikling (s. 12). I denne studien er det som tidligere skrevet kun intervjuet kontaktlærere og derfor vil det kun være kontaktlærers meninger og tanker rundt skole-hjem samarbeidet.

Skole-hjem samarbeid beskriver Bæck (2019) som forskjellige forhold som skolen gjør og som foreldrene gjør. Bæck (2019) deler det inn i formell og uformell kategori, den formelle kan for eksempel være foreldremøter eller utviklingssamtaler og den uformelle kategorien handler om det foreldrene gjør for å involvere seg. I en mobbesak vil en tenke seg at det er snakk om den uformelle kategorien Bæck (2019) presenterer.

Jeg skjønnte tidlig i intervjufasen at skole-hjem samarbeidet var en viktig faktor i skolen, men særlig i arbeidet med mobbing. Dette er i tråd med det Lund og Helgeland (2020) formidler om foreldresamarbeid i skolen. De fremhever at foreldresamarbeid er en forebyggende faktor mot mobbing og for å skape et trygt psykososialt miljø i klassen. Kontaktlærer 5 hevder at det var helt avgjørende at en hadde foreldrene med seg i arbeidet med mobbing og at det var viktig å bygge relasjoner med foreldrene tidlig. Dette funnet kan en se er i samsvar med det Lund og Helgeland (2020) presenterer om at det er viktig å etablere gode relasjoner til foreldrene i fredstid. En kan jo tenke seg at det er lettere å samarbeide og finne løsninger i en mobbesak når læreren har god relasjon til de foresatte det gjelder.

Lund og Helgeland (2020) understreker at det å ha gode relasjoner i fredstid gjelder samarbeid på alle nivåer.

5.3.2 Skole-hjem samarbeid som en kritisk faktor

Funn i studien viser at flere av informantene kunne meddele at de mente at skole-hjem samarbeidet kunne oppleves som en kritisk faktor. Kontaktlærer 2 og 3 mente at mobbing var et sårt og følelsesstyrt tema og derfor kunne de skjønne foreldrenes reaksjoner. Det kunne oppleves som kritisk fordi konflikter kunne oppstå i samarbeidet. Dette kan en forankre i det Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) formidler om at det er en sannsynlighet for at det kan oppstå konflikter i skole-hjem samarbeidet. De hevder at det er mange årsaker til at det kan oppstå en konflikt (s. 72).

Konflikt i skole-hjem samarbeidet var noe de fleste av kontaktlærerne hadde opplevd. Kontaktlærer 1 kunne fortelle om en hendelse der han ble anklaget for å ikke gjøre jobben sin. Dette medførte at han ble sint og gjorde at han mistet litt av sin profesjonalitet. Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) understreker at det er ledelsen og lærerne som er den profesjonelle aktøren i skole-hjem samarbeid (s. 17). Dette viktig å tenke på når en skal samarbeidet med hjemmet. Samtidig må en ta i betraktning at kontaktlærerne bare er mennesker med følelser slik som alle andre, og dette fikk kontaktlærer 1 erfare.

Kontaktlærerne var samstemte når de fikk spørsmål om skole-hjem samarbeidet kunne forandre seg i en mobbesak. Dette kan en se samsvarer med det Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) har kommet frem til i sin rapport. Ifølge utvalget kan konfliktnivået mellom skole og hjem når det gjelder mobbesaker være høyt. De presiserer at kommunikasjonen derfor kan være utfordrende (s. 19). Samtidig trekke kontaktlærerne frem at de kan skjønne de foresattes reaksjon da det handler om barna deres. *Kontaktlærer 5*: «(...)Det er jo fordi at noen i dette samarbeidet er veldig emosjonell og det er jo foreldrene. Det er veldig forståelig, og de skal jo som sagt ikke være profesjonell (...)».

Djupedalsutvalget (2015) hevder at når mobbing skjer, rammer det hele familien. Det er vel kanskje også det kontaktlærerne ser i sin jobb i arbeidet med en mobbesak. Kontaktlærerne kan oppleve at samarbeidet med foresatte kan være utfordrende og konfliktfylt, men det er kanskje fordi en mobbesak ikke bare rammer den som blir mobbet, men faktisk hele familien. Som tidligere skrevet viser kontaktlærerne forståelse for at foreldre reagere på ulike måter (NOU 2015: 2, s. 19). *Kontaktlærer 3*: «(...) Jeg har ikke barn selv, men jeg kan se for meg at det er noe av det såreste en kan oppleve er at du sender fra deg barnet ditt også drar de til et sted der de blir plaget og ikke føler seg trygg, rett og slett bli mobbet (...)».

Bæck (2020) understreker viktigheten med tillit i lærer-foreldrerelasjonen. Hun mener at tillit er en avgjørende faktor i en god relasjon slik som for eksempel i lærer-foreldrerelasjonen. Flere av kontaktlærerne jeg intervjuet kunne fortelle at det var viktig med tillit i samarbeidet med foreldrene. Kontaktlærerne hevdet at om en ikke har tillit i denne relasjonen vil et samarbeid være vanskelig. Kontaktlærer 3 hevdet at han hadde opplevd at en mobbesak, der saken for det meste dreide seg om at foreldrene ikke hadde tillit.

Tre av seks informanter kunne fortelle om utfordringer der elever og foreldre hevder at eleven blir mobbet, men etter undersøkelser og observasjoner klarer ikke kontaktlærerne eller skolen å finne noe som tilsier at eleven blir mobbet. Dette kan en tenke seg er utfordrende for kontaktlærerne.

Kontaktlærer 2: (...)Så visst vi ser at elever og foreldre har et totalt annen fortelling enn det vi ser og en helt annen beskrivelse enn det vi ser da er det vanskelig, kjempevanskelig. Og da vanskeliggjør det også det samarbeide vi har med de foreldrene. For visst jeg ikke klarer å se at det overhode hva som har skjedd av den fortellingen som barnet fortell så er det veldig vanskelig for meg å sette inn adekvate tiltak og hjelpe den eleven (...).

Samtidig kan en se på definisjonen som er presentert i det andre paradigme (Lund & Helgeland, 2020, s. 19-20). I denne definisjonen er fokuset på den enkeltes opplevelse av å høre til og å være en del av fellesskapet som er det viktige. Lund og Helgeland (2020) poengterer at det er den som blir mobbet som skal definere om det er en negativ handling, altså barnets egen opplevelse skal være det som er i sentrum og ikke hva andre definerer som en negativ handling (Lund & Helgeland, 2020, s. 19-20). Slik jeg tolker dette er det ikke kontaktlærers jobb å mene om elevene blir mobbet eller ikke. Dette kan en også se at Pedersen Dalland og Grepp Knutsen (2020) underbygger ved å hevde at det psykososiale miljøet skal baseres på elevenes subjektive opplevelser. De understreker at lærere eller ledelsen ved skolen ikke kan mene noe annet om elevene forteller at det ikke er bra på skolen (Pedersen Dalland & Grepp Knutsen, 2020, s. 34). En må samtidig ikke glemme at kontaktlærerne forteller at dette er utfordrende og slik som kontaktlærer 2 meddeler så kan dette gå utover skole-hjemsamarbeidet.

5.3.3 Tid og ressurser

Kontaktlærerne hevdet at en av de kritiske faktorene i arbeidet med mobbing var tid. De kunne fortelle at det ikke er slik at en får noen ekstra tid til å jobbe med en mobbesak, dette måtte de eventuelt ta utav andre ting. Kontaktlærer 6 trodde at noen lærere velger å ikke ta tak i mobbesaker fordi en vet hvor mye ekstra arbeid det er med en slik sak. Slik jeg tolker dette er en stor utfordring i mobbesakene at lærerne ikke har nok tid til å arbeide med saken. Det er ikke satt av tid til å jobbe med mobbesaker og derfor kan det se ut til at det blir mye mer arbeid for kontaktlærerne. Dette samsvarer godt med det Skaalvik og Skaalvik (2013) nevner i sin rapport, forskning viser at lærere opplever et stort tidspress i skolen, de legger særligvekt på mye papirarbeid, dokumentasjon og møter tar mye tid. Dette gjør at de får en hektisk skolehverdag. De presiserer at forskningen viser at det er en sterk sammenheng mellom tidspress og utmattelse (Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2007b, 2009b, c, 2010, referert i Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 21). *Kontaktlærer 4*: «Kritiske faktorer kan for eksempel være lite ressurser. Det at vi ikke har nok ressurser til å sette inn i utetiden for å observere. At vi ikke har mulighet til å være der når det skjer». I aktivitetsplikten står det at skolen bør ha rutiner på at voksne som har inspeksjon aktivt observerer og at de er tydelig til stede (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det er derfor veldig uheldig om skolen ikke har ressurser til å sette inn voksne til for eksempel å observere i utetiden slik som kontaktlærer 4 nevner.

Imsen (2020) trekker frem at lærerne ofte mener at det er for lite tid til alt som skal gjøres i læreryrket og nevner at det er blitt et økende problem etter at det ble innført nye reformer på tusenårsskifte. I tråd med dette kan en se en liten sammenheng med det kontaktlærer 3 mener rundt at det er mye arbeid når det oppstår en «paragraf 9a sak». *Kontaktlærer 3*: «(...)men jeg tror det er mange som har følt at med en gang det blir satt på en paragraf 9 A sak så skjer det veldig mye. Det blir mye papirarbeid, mye møter som jeg tror man kunne håndter veldig annerledes (...))».

Ut ifra dette funnet kan en se at når det blir en så kalt «paragraf 9a sak» så blir det mye ekstra arbeid for en kontaktlærer. I tillegg til dette kan en se at kontaktlærerne allerede setter fingeren på at det er lite tid og ressurser. Om det er tilfelle slik kontaktlærer 6 hevder at noen lærer kanskje velger å se bort fra mobbehendelser fordi det er mye ekstra arbeid kan det jo tenkes at det er noe som er feil. Ifølge opplæringsloven 9a-4 har alle ansatte i skolen en plikt til å følge med. Om en lærer for eksempel oppdager at en elev blir utsatt for mobbing skal

læreren gripe inn (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det vil da si at en ikke kan velge om en vil se bort fra en mobbesak eller ikke, det er lovpålagt og en skal ta tak når en ser uønskede hendelser.

5.3.4 Mobbebegrepet

Et ganske overraskende funn for meg var at flertallet av kontaktlærerne bevisst ikke bruker mobbebegrepet til elevene sine. Dette kan en jo tenke seg handler om hvordan kontaktlærerne oppfatter mobbing som fenomen. Jeg hadde ikke sett for meg at dette skulle være et tema når jeg gikk i gang med intervjurundene, så dette funnet er for meg veldig interessant. Lund og Helgeland (2020) mener at når en blir utsatt for mobbing er dette en sårbarhetsfaktor i seg selv (Lund & Helgeland, 2020, s. 97-98). Et eksempel på hvorfor kontaktlærerne ikke bruker begrepet til elevene sine var fordi mobbing var et trist og stigmatiserende begrep og at en var redd for at elevene skulle begynne å tro at de ble mobbet.

En av definisjonene i det første paradigme lyder som følger:

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestenging og erting er de vanligste former for mobbing (Roland & Vaaland, 2003, sitert i Lund & Helgeland, 2020, s. 15).

Denne definisjonen rommer mye og det er mange sterke ord, slik som psykisk og fysisk vold, offer og plager m.m. En kan forstå informantenes syn på at dette begrepet er trist og stigmatiserende. Dette støttes også av Lund og Helgeland (2020), de mener at rolleinndelingen som en kan se i Rolands og Vaalands (Roland & Vaaland, 2003, sitert i Lund & Helgeland, 2020, s.15) definisjon kan oppleves som stigmatiserende (s. 17). Samtidig har en jo i dag også definisjoner fra det Lund og Helgeland (2020) kaller for det andre paradigme.

Forskningsprosjektet «Hele barnet, hele løpet: mobbing i barnehagen» defineres mobbing slik: «Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund, Helgeland, Kovac, Nome, Cameron & Godtfredsen, 2015, s. 45, referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 19). I denne definisjonen kan en se at de blant annet vektlegger en betydningsfull deltaker i fellesskapet. Denne definisjonen er ikke like alvorspreget i ordvalg

slik som definisjonen til Roland og Vaaland (2003), men samtidig belyser den viktige punkter i arbeidet med mobbing.

Alle kontaktlærerne var veldig opptatt av at elevene skulle føle på trygghet når de var på skolen. Slik jeg tolker dette funnet er kontaktlærerne redde for at bruken av mobbebegrepet skal ha en dominoeffekt. En kan jo tenke seg at det både kan være fordeler og ulemper ved bruken av mobbebegrepet. Kanskje vil det være lettere for en elev som blir mobbet å si ifra til en voksen om en snakker åpent om mobbing i skolen. Dette kan igjen handle om tillit og relasjon lærerne har til elevene sine.

5.3.5 Digital mobbing

Som tidligere skrevet mente kontaktlærerne at mobbingen ofte skjer i utetiden og det var derfor veldig viktig å følge godt med og være til stede i utetiden. Dette var kanskje det viktigste forebyggende faktoren for mobbing i skolen. Av de 6 kontaktlærerne var det kun 1 kontaktlærer som nevnte noe om digital mobbing.

Slik jeg tolker dette kan det se ut til at kontaktlærerne ikke er så veldig obs på digital mobbing i barneskolen. En tenker kanskje at digital mobbing skjer på fritiden for elevene, men ifølge Tømte et al., (2017) befinner barn og unge seg i digitale omgivelser både i skoletiden og ved skolearbeid. Digitale hendelser som oppstår etter skoletiden, kan også ha påvirkning på elevenes skolemiljø (Tømte et al., 2017, s. 147). Videre mener Tømte et al., (2017) at det er viktig at alle lærere, skoleledelsen og skoleeier er engasjert i forbindelse med å utvikle gode tiltak mot digital mobbing og krenkelser som kan oppstå i skoletiden, men også på fritiden utenfor skolens rammer (s. 161).

En faktor som muligens spiller inn, er at alle informantene i denne studien er kontaktlærer på barneskolen. Da kan en jo tenke seg til at den digitale mobbingen ikke er like aktuell slik som det kanskje er i ungdomsskolen og videregående skolen. Barn i de aller fleste aldrer bruker nettbrett eller smarttelefon og da har de som oftest også ulike apper tilgjengelig. På mange forskjellige apper kan en kommunisere med hverandre enten det er et spill eller en form for chatteapp. Årsaken til at kontaktlærerne ikke snakket om digital mobbing kan selvsagt ha en sammenheng med intervju spørsmålene jeg stilte i intervjuene, men en vil jo tro at siden digital mobbing er så aktuelt ville det være rart om det ikke ble nevnt av noen.

Lund og Helgeland (2020) trekker frem at digital mobbing er et tema i skjæringspunktene mellom skole- og fritidskontekstene og derfor kan dette gjøre det uklart og utydelig hvem som har ansvaret med å følge opp den digitale mobbingen (Lund & Helgeland, 2020, s. 28).

Det er mulig at det er en usikkerhet blant kontaktlærerne som resulterer i at de ikke velger å trekke frem den digitale mobbingen. Lund og Helgeland (2020) hevder at den digitale mobbingen kan virke overveldende og med tanke på skolens og lærernes ansvar er det avgjørende og aktuelt at lærerne stiller spørsmål om hvilke roller en skal ha i elevens digitale univers (Lund & Helgeland, 2020, s. 29). Lund og Helgeland (2020) understreker at dette er noe som enda ikke har ett svar, men at en må diskutere og løfte frem dette med tanke på lærerrollens mandat og skolens rolle i samfunnsutviklingen. Det er mange faktorer som kan spille inn på hvorfor det var så få av kontaktlærerne som nevnte noe om digitalmobbing, men det en ser i dagens samfunn er at sosiale medier er kommet for å bli og digital mobbing vil trolig bli mer aktuell med årene og en kan jo tenke seg at det derfor er viktig at lærere og andre som arbeidet med barn og unge er obs på denne problematikken (Lund & Helgeland, 2020, s. 29).

6 Konklusjon og avslutning

Jeg vil i dette kapitlet oppsummere og svare på forskningsspørsmålene. Jeg vil til slutt si noe om hva jeg tenker kan være veien videre for denne studien.

Oppgavens problemstilling er som følger,

Hvordan oppfatter kontaktlærere sin rolle i arbeidet med forebygging og tiltak mot mobbing?

Forskningsspørsmålene:

- *Hvordan vurderer kontaktlærere sine oppgaver rundt forebygging og mobbesaker?*
- *Hvordan oppfatter kontaktlærere sine oppgaver med vekt på muligheter og utfordringer?*

Funnene i studien viser at kontaktlærerne vurderer sine oppgaver rundt forebygging og mobbesaker som viktige og de tar dette på alvor. Kontaktlærerrollen er ifølge informantene en mangfoldig rolle med mange forskjellige arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Det å være kontaktlærer handler blant annet om det å være en omsorgsperson, men også det å være en tydelig leder for sine elever. Samtidig understreker informantene at det er en stor og utfordrende jobb. I arbeidet som kontaktlærer er informantene opptatt av å være en trygg voksen for sine elever. Det å skape trygghet er en viktig faktor når en skal forebygge mot mobbing i skolen.

Informantene i studien uttrykker at de er veldig opptatt av det forebyggende arbeidet mot mobbing og dette implementerer de i skolehverdagen til elevene gjennom blant annet ulike aktiviteter og opplegg. Kontaktlærerne understreker at en må forebygge hele tiden, dette er et arbeid en må jobbe med hele tiden. Det kan se ut som at kontaktlærerne har mange forskjellige muligheter for å arbeide forebyggende mot mobbing med sine klasser. Sosial kompetanse ser ut til å være en stor faktor i arbeidet med forebygging. Timen LIVET er et fag mange av kontaktlærerne trekker frem som forebygging mot mobbing i skolen (Forandringsfabrikken, u.å.). Utetid og overgangssituasjoner fremhever mange av kontaktlærerne som situasjoner der uønskede hendelser som mobbing kan oppstå og derfor var dette noe informantene brukte mye tid på i skolehverdagen.

Et interessant funn er at et flertall av informantene informerte om at de ikke brukte mobbebegrepet til elevene sine. Dette var et bevisst valg kontaktlærerne gjorde, og noen av

kontaktlærerne begrunnet det med at de syntes at begrepet var så trist og alvorlig, mens andre mente at de var redd for at elevene skulle begynne å tro at de ble mobbet.

Utfordringer kontaktlærerne kunne fortelle om var blant annet tid og ressurser. Det blir ikke satt av nok tid til å arbeide med mobbesaker, og det er ikke nok ressurser til å for eksempel observere i utetiden. Kontaktlærerne formidlet at en kan bli påvirket av en mobbesak. Det å stå i en slik utfordrende sak kan ifølge informantene gå utover deres privatliv. Kontaktlærerne kunne fortelle om at de tok med seg arbeidet hjem, det kunne være vanskelig å legge det igjen på skolen. Dette kunne igjen gå utover familiene til kontaktlærerne. Etter noen års erfaring som lærer var det lettere å ikke la det gå utover privatlivet.

En annen utfordring som kunne dukke opp i arbeidet med en mobbesak er skole-hjem samarbeidet. Alle kontaktlærerne mente at dette samarbeidet kunne forandres i en mobbesak og det kunne oppstå konflikter. Siden mobbing og mobbesaker er så alvorlig og følelsesstyrt poengterte kontaktlærerne at de hadde forståelse for at noen foresatte reagerte på ulike måter.

Andre interessante funn jeg har oppdaget i denne studien er blant annet er at lærerutdanningen ikke forbereder lærere godt nok til å håndtere og møte mobbing i arbeidet som lærer.

Informantene lærer seg hvordan en skal jobbe og håndtere mobbing igjennom arbeidet som lærer. Noen av kontaktlærerne hadde et ønske om at utdanningen skal bli bedre på å forberede lærerstudentene om dette temaet slik at det kan bli lettere å møte på slike utfordringer i arbeidet som lærer i skolen.

En kunne se en antydning til at kontaktlærerne ikke ble fulgt opp etter en slik sak som mobbing. Informantene kunne fortelle at det var greit å arbeide med mobbesaken, men tiden etter at den var løst kunne oppleves utfordrende. Det kan se ut som at ledelsen er til stedet når mobbesaken pågår, men straks den er løst er det ikke noen oppfølging av kontaktlærerne som har arbeidet med saken.

Av alle informantene som ble intervjuet i denne studien var det kun en av seks som nevnte noe om digital mobbing. Det er vanskelig å vite hvorfor det var så få av kontaktlærerne som nevnte noe om denne typen mobbing. En årsak kan være at jeg selv ikke stilte noen spørsmål som omhandlet digital mobbing.

Mobbing er et omfattende tema som kan berøre mange. Det er i dag mye forskning på temaet, men det er nok plass til mer forskning på dette feltet i og med at det ennå er et stort problem.

Som tidligere skrevet har vi de kjente forskerne Dan Olweus (1992) og Erling Roland(2014) som lenge har ledet forskningen innenfor mobbing. En kan se en endring i retningen mobbeforskningen er tatt i det som Lund og Helgeland (2020) kaller for det andre paradigme. I det andre paradigme er en gått bort fra det en var opptatt av i det første paradigme. I det første paradigme som en kan finne Roland og Olweus teorier, er en opptatt av aggresjon som en av forklaringene for hvorfor mobbing oppstår og en setter de som er involvert i mobbingen inn i ulike kategorier som *mobbeoffer* og *plager*. I det andre paradigme er fokuset blant annet tatt bort fra det å kategorisere de involverte, en fokuserer her heller på den enkeltes opplevelse av å høre til i et fellesskap. Det som er viktig i det andre paradigme er at det er den som utsettes for mobbing som skal definere om handlingen er negativ (Lund og Helgeland, 2020, s. 19-20). Det at en i dag har fått flere perspektiver og sider ved mobbing gjør det kanskje mulig å komme nærmere en løsning på mobbeproblematikken en har i dag.

6.1 Videre forskning

Gjennom denne studien er det flere interessante funn som en muligens kan jobbe videre med i andre sammenhenger. Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan kontaktlærerne oppfatter sin rolle i arbeidet med forebygging og tiltak mot mobbing. Om jeg skulle fått muligheten til å forske videre kunne det være interessant å se den andre siden av en mobbesak, altså hvordan foresatte opplever at kontaktlærerne arbeider med mobbing og mobbesaker i skolen.

Noe annet som for meg virker interessant å forske videre på er hvordan lærerutdanningen kan forbedre sitt arbeid med å ruste sine studenter til å møte og håndtere mobbing i skolen. Informantene i prosjektet påpekte at det var for lite undervisning om mobbing og mobbehåndtering i lærerutdanningen. I tillegg til dette fant jeg i mitt arbeid med denne studien at det var svært lite om dette tema i hverken pensum eller forskning. Dette tyder muligens på at det er for lite fokus på dette temaet i dag og derfor ville det vært interessant og få forsket mer på det.

7 Litteraturliste

Bendixen, A & Hesla, G. K. (2018, 27. August) *Professor:- For svak undervisning om mobbing på lærerskolen*. NRK. Hentet 10.oktober 2022 fra

https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/professor_-_for-svak-undervisning-om-mobbing-pa-laererskolen-1.14178431

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M Camic, D. L. Long, A. T. Planter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbooks in psychology of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs*, American Psychological Association.

Hentet 21. februar 2022 fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13620-004>

Bæck, U. D. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.

Bæck, U. D. (2020). Lærer-foreldre-relasjoner under press. *BARN- Forskning om barn og barndom i Norden*, Vol.31(4), 77-87.

Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk.

Eriksen, I. M & Lyng, S. T (2015) *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø- Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker (NOVA rapport 14) Oslo Metropolitan University- OsloMet: NOVA*. Hentet 12. september 2022 fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5092>

Fangen, K. (2022, 06. september). Kvalitativ metode. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 03. mai 2022 fra

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Forandringsfabrikken. (u.å.). *Timen Livet- elevers forslag til livsmestring*. Hentet 25. oktober 2022 fra https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/timen_livet.pdf

Forskning.no. (2021, 03. februar). *Elever som blir utsatt for mobbing trenger en lærer som beskytter dem*. Hentet 26. Oktober 2022 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-mobbing-partner/elever-som-blir-utsatt-for-mobbing-trenger-en-laerer-som-beskytter-dem/1803876>

Frey, C. & Hoppe-Graf, S (1994) Serious and Playful Aggression in Brazilian Girls and Boys. *Sex Roles*; New York, N.Y. Vol.30, iss.3, (Feb 1, 1994):249. Hentet 16. oktober 2022 fra <https://www.proquest.com/docview/1308101262?accountid=17260&forcedol=true>

Gadamer, H. G. (1991). *Den Europeiske Arven: Bidrag. Cappelen*. Hentet 09. august 2022 fra <https://www.nb.no/items/68f30efc2d0760a2ce1066f7c70f2f39?page=3&searchText=oaiid:%222oai:nb.bibsys.no:999111419954702202%22>

Gadamer, H. G. (COP. 2003). *Forståelsens filosofi- utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen

Heinemann, P-P. (1973). *Mobbing: Gruppevold blant barn og voksne*. Gyldendal

Højberg, H. (2013). Forsåelse og fortolkning i samfundsvidenskapene. I Fuglesang; Lars Bitsch; Olsen, Poul; Rasborg, Klaus. *Vitenskapsteori i samfundsvidenskapene på tvers av fagkulturer og paradigmer*. Samfundslitteratur.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden- Innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. oktober 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S & Brinkmann, S.(2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Linaker Berglund, E & Åsheim, O (2022, 20. august). Opp mot 500 elever mobbes i Tromsø-skolen, *Nordlys*. Hentet 01. oktober 2022 <https://www.nordlys.no/opp-mot-500-elever-mobbes-i-tromso-skolen/s/5-34-1661388>

Lund, I., & Helgeland, A. (2021). *Mobbing i skolen*. Cappelen Damm AS.

Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademisk.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Sjekkliste før innsending av meldeskjema*. Hentet 10. juni 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-innsending-av-meldeskjema/>

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet Hentet 13. august 2022 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vet vi og hva gjør vi?*. Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 27. oktober 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§8-2>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 09. oktober 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 09. oktober 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 09. oktober 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>

Pedersen Dalland, C & Grepp Knutsen, P. (2020). *Gode foreldrerelasjoner- Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1. utg.). Cappelen Damm AS.

Regjeringen. (2021, 06. juni). *Læringsmiljø og mobbing*. Hentet 27. oktober 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>

- Rendtorff, J. A. (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs av paradigmer: Fænomenologien og dens betydning*. (3. Utg.). Samfunslitteratur.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige «mobbeviruset»- hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole?: strategi-planer- tiltak*. Høyskoleforlaget
- Skaalvik, M. E. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. Samfunnsforskning as. Hentet 04. september 2022 fra <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366031/Kvantitativ%2brapport%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag- Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal akademisk.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid-perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sjursø Risanger, I., Fandrem, H., Norman O'Higgins, J. & Roland, E. (2019). *Teacher Authority in Long-Lasting Cases of Bullying: A Qualitative Study from Norway and Ireland*. Hentet 20. Oktober 2022 fra <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/7/1163/htm>
- Sjursø Risanger, I. (2021). Traditional and cyber victimization: Emotional problems and perceived teacher support. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet I Stavanger. Hentet 20.oktober 2022 fra <https://ebooks.uis.no/index.php/USPS/catalog/book/71>
- Store norske leksikon.(u.å.). *Opplæringsloven*. Hentet 02. september 2022 fra <https://snl.no/oppl%C3%A6ringsloven>
- Spurkeland, J. & Onshuus Lysebo, M. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Tømte, K., Gudmundsdottir, B. G. & Hatlevik, O. V (2017) Hvordan forstå og forebygge digital mobbing? *Digital dømmekraft*. Engen, B. K., Givær, T. H., Mifsud, L. Gyldendal akademisk. OSLOMET.

Universitetet i Oslo. (2017, 26. september). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Hentet 01. oktober 2022 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2011). Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring (Udir-7-2010) [Rundskriv]. Hentet 20. september 2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Utdanningsforbundet. (2019, Februar). *Kontaktlærer- tid og avlønning*. Hentet 05. oktober 2022 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/fylkeslag/oslo/verktoykasse/kontaktlarer--tid-og-avlønning.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 24. juni) *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 05. oktober 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elevrelasjonen/#>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). Samarbeid mellom hjem og skole. Hentet 14. september 2022 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet 27. august 2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/#>

Vambheim, N. V. (2016) *Studies in Conflict, Violence and Peace* (Doktoravhandling, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet) NTNU Open. Hentet 20. oktober 2022 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2386145>

Van Verseveld, Marloes D.A., Fekkes, M., fukkink, R. G., Oostdam, R.J. (2021). Teacher's Experiences With Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study. *The Journal of early adolescence*, Vol.41(1), 43-69. Hentet 20. oktober 2022 fra <https://pure.uva.nl/ws/files/67542940/0272431620939193.pdf>

Wendelborg, C. (2020). Mobbing og arbeidsro i skolen. analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2019/20. NTNU Samfunnsforskning. Hentet 26. oktober 2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-mobbing-og-arbeidsro/>

Vedlegg 1

16.10.2022, 19:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Kontaktlærers opplevelse av arbeidet med mobbing](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
236231	Standard	29.10.2020

Prosjekttittel

Kontaktlærers opplevelse av arbeidet med mobbing

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Nils Vidar Vambheim

Student

sofie T-Jacobsen

Prosjektperiode

13.08.2020 - 31.12.2021

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2021.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f900941-cc53-4721-851c-2cedae691960/0>

1/2

Vedlegg 2

16.10.2022, 19:56

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Kontaktlærers opplevelse av arbeidet med mobbing](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
236231	Standard	04.02.2022

Prosjekttittel

Kontaktlærers opplevelse av arbeidet med mobbing

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Lisbet Rønningsbakk

Student

sofie T-Jacobsen

Prosjektperiode

13.08.2020 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 07.01.2022.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Kontaktperson: Henrik Netland Svensen

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer i skolen?
- I hvilket klassetrinn er du kontaktlærer ?

Tema 1- generelt om mobbing:

- Hvordan vil du definere mobbing?
- Hvordan har utdanningen din bidratt til forståelse og kunnskap om mobbing?
- Hva vil det si å være kontaktlærer?
- Hvordan oppfatter du din rolle som kontaktlærer?
- Har du som kontaktlærer arbeidet med noen mobbesaker? Hvis ja, hvordan opplevdes det som kontaktlærer?

Tema 2: forebygging

- Kjenner du til mobbeplanen for din skole?
- Hva er skolens planer og syn på mobbing?
- Er mobbeplanen forståelig og håndterbar for dere kontaktlærere ? Utdyp gjerne.
- Er lærer-elev relasjonen viktig i arbeidet med mobbing? Hvis ja, hvorfor?
- Hvor mye fokus har dere kontaktlærere på mobbing i skolehverdagen?

- Hvordan forebygger du som kontaktlærer mobbing?
- Implementere du forebygging av mobbing i skolehverdagen? Hvis ja, hvordan?
- Er det noen faktorer en bør tenke på i forhold til forebyggende arbeid mot mobbing? Hvis ja, hvilke?

Tema 3: Dilemmaer

- Hvilke dilemmaer og utfordringer kan du som kontaktlærer møte på i arbeidet med mobbing?
- Hvordan kan skole-hjem samarbeidet forandre seg i en mobbesak?

Tema 4: Kritiske faktorer

- Er det noen kritiske faktorer du som kontaktlærer kan møte på i arbeidet med mobbing?
- Er det noe du synes er utfordrende med å være kontaktlærer i håndteringen av en mobbesak? Hvis ja, utdyp gjerne.
- Har du noen du kan samarbeide og støtte deg på i arbeidet med en mobbesak? Utdyp gjerne.
- Hvis du kunne endret på noe i forhold til arbeidet med mobbing i skolen, hva ville du gjort?
- Er det noe annet du ønsker å tilføye?

Vedlegg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kontaktlærers opplevelse av arbeidet med mobbing»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan kontaktlærere på barneskolen opplever arbeidet med mobbing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Sofie Tøllefsen-Jacobsen, og jeg er masterstudent i pedagogikk ved UiT- Norges arktiske universitet.

Formålet med dette masterprosjektet er å få et innblikk i hvordan kontaktlærer opplever arbeidet med mobbing i skolen. For å besvare problemstillingen har jeg noen forskningsspørsmål som skal være til hjelp. Problemstillingen til forskningsprosjektet er som følger: *Hvordan oppleves arbeidet med mobbing for en kontaktlærer på barneskolen?*

Videre er forskningsspørsmålene som følger:

- Ved mistanke om mobbing, hva er veien videre for en kontaktlærer?
- Hvilke kritiske faktorer vil en kontaktlærer kunne møte på i arbeidet med en mobbesak?
- Hvilke valg og dilemmaer kan oppstå i en mobbesak?

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet er et type semistrukturert intervju der tema og spørsmål er laget på forhånd. Det vil også kunne stilles oppfølgingsspørsmål om det skulle være behov. Spørsmålene vil blant annet handle om hvordan du som kontaktlærer arbeider med mobbing i din klasse, samt hvilke dilemmaer og valg en må ta som kontaktlærer i en klasse med mobbing.

Intervjuene vil vare i ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med en båndopptaker nedlastet på mobiltelefon samt at jeg vil ta notater underveis. Opptakene vil bli lagret i en passord beskyttet «sky».

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til for eksempel arbeidsplass eller arbeidsgiver da intervjuene blir anonymisert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi behandler alle opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Bare undertegnede og min veileder Nils Vidar Vambheim vil ha tilgang til opplysningene. Jeg vil gjøre noen tiltak slik at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Alt av datamateriale vil være lagret i anonymisert form, passord beskyttet, og uten tilgang for andre enn undertegnede.

Navn og kontaktopplysninger erstattes med koder på en egen navneliste som vil være adskilt fra øvrige data. Informantene som vil være med i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn og arbeidsplass vil ikke være relevant for prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12 2021.

Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

UiT Norges arktiske universitet ved

Nils Vidar Vambheim.

Epost: Vidar.Vambheim@uit.no

Sofie Tøllefsen-Jacobsen.

Epost: sto051@post.uit.no, Tlf.: 90511748

Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold,
personvernombud@uit.no

Tlf:776 46 322 og 976 915 78

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nils Vidar Vambheim

(Forsker/veileder)

Sofie Tøllefsen-Jacobsen

(Student)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

