

# Men hva er egentlig mobbing?

*- En kvalitativ studie av hvordan lærere og handlingsplaner fremstiller begrepet og fenomenet mobbing*

Åsne Haugsbakk Talåsen



Hovedoppgave ved Psykologisk institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013



# **Men hva er egentlig mobbing?**

©Åsne Haugsbakk Talåsen

2013

Men hva er egentlig mobbing?

Åsne Haugsbakk Talåsen

<http://www.duo.uio.no>

Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**Forfatter:** Åsne Haugsbakk Talåsen

**Tittel:** Men hva er egentlig mobbing? En kvalitativ studie av hvordan lærere og handlingsplaner fremstiller begrepet og fenomenet mobbing.

**Veileder:** Katrina Roen

Ønsket var å undersøke hvordan mobbing som begrep og fenomen fremstilles i ungdomsskolen. Hva kjennetegner forståelsen av mobbing blant lærere og i handlingsplaner? Hvilke typer forståelser er representert, og er det noen som kan sies å dominere?

Studien er et selvstendig forskningsprosjekt av kvalitativ art. Data er generert fra 15 intervjuer med lærere og 13 handlingsplaner mot mobbing. Tematisk analyse har vært en hovedinspirasjon. Analyseprosessen resulterte i fire hovedtemaer som utgjør dominerende fremstillinger og forståelser av mobbing hos lærere og i handlingsplaner. Første hovedtema viser at ”dominerende definisjoner og begreper” fra den individfokuserte forskningen på mobbing, er sentralt i materialet. Elementene i Dan Olweus sin ”klassiske definisjon” går igjen i både samtalene med lærerne og i handlingsplanene. En annen dominerende side ved den begrepsmessige tilnærmingen i materialet, er den videre klassifiseringen som blir gjort av ulike former for mobbing. Begrepene er fysisk mobbing, skjult mobbing, nettmobbing/digital mobbing, utestenging og jentekonflikter/jentemobbing. Det andre hovedtemaet ”perspektiver på de involverte” er også i tråd med den dominerende forskningen på mobbing. Både lærerne og planene tar utgangspunkt i begrepene “mobber”/”den som mobber” og “den som blir mobbet”. Det tredje temaet er “ansvar og rutiner”. Det er samsvar mellom lærernes og planenes fremstilling av ansvar, men planene vektlegger i større grad rutiner. Fjerde tema i analysen, “utydelighet og behov for lærerskjønn”, blir bare tematisert av lærerne. Subjektive komponenter, kontekstuelle faktorer og kompleksitet er forhold som bidrar til utydelighet og behov for lærerskjønn. Lærerne opplever at et fåtall av mobbesaker er opplagte. Det diskuteres på basis av oppgavens funn hvilke implikasjoner bruk av gjeldende definisjoner og begreper kan ha for forståelsen av mobbing. Lærernes opplevelse av utydelighet og usikkerhet anses som et sentralt funn og står i kontrast til forventingen om en absolutthet som ligger i begrepet mobbing. Studien setter spørsmålsteget ved at ikke utydelighet og lærerskjønn anerkjennes i handlingsplaner mot mobbing, eller i forskning. Et komplekst fenomen kan videre behøve utfyllende tilnærminger. I tillegg fokuserer oppgaven på potensialet for å forebygge psykiske lidelser i skolen, samt viktigheten av at psykologer både kan noe om, og forstår omfanget av mobbing i skolesammenheng.



# Forord

Denne oppgaven har vært en lang og utfordrende prosess. Det ligger mye arbeid bak det endelige produktet, og ikke minst er det mange som fortjener en stor takk.

Før det første vil jeg takke alle lærerne som deltok i studien. Jeg er takknemlig for at de brukte av sin tid til å snakke med meg og min medstudent. Takk for spennende og lærerike samtaler. Jeg er imponert over den jobben lærerne gjør, og jeg håper de i fremtiden får mer hjelp i arbeidet mot mobbing.

Jeg vil videre takke min veileder Katrina Roen for inspirerende veiledningssamtaler og hennes smittende engasjement for kvalitativ metode. Hun har åpnet øynene mine for denne metodens muligheter og vært til stor inspirasjon under analysen.

Takk til Barnehage- og utdanningsavdelingen hos fylkesmannen i Oslo og Akershus for oppklarende samtaler. Professor Svein Mossige ved Universitetet i Oslo fortjener en stor takk for innspill og fruktbar samtale rundt temaet mobbing.

Ellers vil jeg takke Jostein Skjelgård for samarbeidet rundt datagenereringen og våre mange telefonsamtaler og møter.

Avslutningsvis går min aller største takk til familie og kjæreste for korrekturlesing, støtte, tålmodighet og utallige oppmuntringer.

Oslo, oktober, 2013.





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>1</b>
1.1	<b>Mobbingens brutale aktualitet</b>	<b>2</b>
1.1.1	Omfang av mobbing i skolen	3
1.1.2	Akutte og langvarige skader for enkeltpersonene	3
1.1.3	Samfunnsproblem og kostnader	5
1.2	<b>Et kort, historisk blikk på begrepet mobbing</b>	<b>5</b>
1.3	<b>Hva er mobbing?</b>	<b>7</b>
1.3.1	Den gruppefokuserede tilnærmingen	7
1.3.2	Den individfokuserede tilnærmingen	8
1.3.2.1	Kjennetegn ved de som mobber og blir mobbet	9
1.3.2.2	Ulike former for mobbing og kjønnsforskjeller	10
1.4	<b>Dagens debatt</b>	<b>10</b>
1.4.1	Samfunnsperspektiv	11
1.4.2	Ulik begrepsbruk	12
1.4.3	Definisjonsvarianter	13
1.5	<b>Hvordan fremstilles begrepet og fenomenet mobbing i ungdomsskolen?</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>Studien</b>	<b>16</b>
2.1	<b>Bakgrunn</b>	<b>16</b>
2.2	<b>Studiens art og metodologiske valg</b>	<b>16</b>
2.3	<b>Forskningsprosessen</b>	<b>18</b>
2.3.1	Rekruttering og deltagere	18
2.3.2	Intervju med lærere	19
2.3.3	Planer mot mobbing	20
2.3.4	Generering av data	20
2.3.5	Fra data til analyse	21
2.3.6	Analyseprosessen	22
<b>3</b>	<b>Resultater</b>	<b>25</b>
3.1	<b>Definisjoner og begreper</b>	<b>26</b>
3.1.1	"Den klassiske definisjonens" utbredelse	26
3.1.1.1	Gjentagelse og ubalanse i styrkeforholdet	27
3.1.1.2	Intensjonell, negativ atferd	29
3.1.1.3	Påvirkningen fra forskningstradisjonene	30
3.1.2	Fra klassifisering til utydelighet	31
3.1.2.1	Fysisk mobbing	31
3.1.2.2	Skjult mobbing	33
3.1.2.3	Nettmobbing og digital mobbing	34
3.1.2.4	Utestenging	36
3.1.2.5	Jentekonflikter eller jentemobbing	37
3.1.2.6	Fra klassifisering til utydelighet	39
3.2	<b>Perspektiver på de involverte</b>	<b>40</b>
3.2.1	Mobberen – og de ulike ansiktene	40
3.2.2	Den som blir mobbet – tilfeldigheter eller "utsatt"	43
3.3	<b>Ansvar og rutiner</b>	<b>46</b>
3.4	<b>Utydelighet og behov for lærerskjønn</b>	<b>48</b>
3.4.1	Subjektive komponenter	49
3.4.2	Kontekstuelle faktorer	52
3.4.3	Kompleksiteten	54
3.5	<b>Lærernes syn på planene</b>	<b>55</b>
3.6	<b>Kort sammendrag av resultatene</b>	<b>56</b>

<b>4</b>	<b>Diskusjon og konkluderende bemerkninger .....</b>	<b>59</b>
4.1	En avsluttende presisering.....	59
4.2	Begrensninger .....	59
4.3	Betydningen av resultatene .....	61
4.3.1	Hvordan fremstilles mobbing? .....	61
4.3.2	Begrepet mobbing: en dikotom forståelse og en forenkling .....	61
4.3.3	Begrepet mobbing: en unødig komplisering .....	62
4.3.4	Definisjoner og begrepers muligheter og begrensninger .....	63
4.3.5	Konsekvenser av å bli stemplet .....	64
4.3.6	Et behov for utfyllende tilnæringer og perspektiver .....	65
4.3.7	Anerkjennelse av lærerskjønn.....	66
4.3.8	Veien videre.....	66
4.3.9	Implikasjoner for psykologene .....	67
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>69</b>
	<b>Vedlegg 1 – Tilbakemelding fra NSD .....</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg 2 – Mail til rektorer .....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til lærerne.....</b>	<b>79</b>
	<b>Vedlegg 4 - Intervjumalen .....</b>	<b>81</b>
	FIGUR 3.1: HOVEDTEMAENE I ANALYSEN .....	25
	FIGUR 3.2: FØRSTE HOVEDTEMA MED UNDERTEMAER .....	26
	FIGUR 3.3: ANDRE HOVEDTEMA MED UNDERTEMAER .....	40
	FIGUR 3.4: FJERDE HOVEDTEMA MED UNDERTEMAER.....	49
	FIGUR 3.5: EN OVERSIKT OVER HOVEDTEMAER OG UNDERTEMAER.....	57

# 1 Introduksjon

Mobbing er ikke et nytt fenomen, men har fått økt oppmerksomhet i løpet av de siste femten årene (Olweus, 2013). I dag står mobbing sentralt både i den politiske diskusjonen og i mediebildet. Forskningen har vært en viktig forutsetning for dette (Olweus, 2013). Bondevik-regjeringen utviklet i 2002 ”Manifest mot mobbing”. Det skulle være et forpliktende samarbeid mellom regjeringen og ulike aktører innen skolesektoren. Hensikten var å forhindre mobbing i skolen. Stoltenberg-regjeringen videreførte manifestet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Manifestet uttrykker enighet om at det skal være nulltoleranse for mobbing. Mediene gir oss et lite innblikk i noen av de krenkedes historier, blant annet kampen for å bli trodd, hjulpet, og de enorme sårene som mobbing kan etterlate.

Selv om oppmerksomheten har blitt større, er mobbing i skolen fortsatt et stort samfunnsproblem. Den kan gi langvarige psykiske og fysiske helseproblemer for personene som opplever dette (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010). Mobbing gjør ikke bare vondt der og da. Kjersti Langebakk uttaler i Norsk psykologforening sitt tidsskrift: ”Jeg vet ikke om jeg vil greie å bære på historien min. Jeg er redd den kan bli så tung at jeg ikke vil mestre det. Det har vært mange tøffe dager. Og selvbildet mitt – noe er ødelagt” (Strand, 2013b, s. 700). Ved sin avskjed i 2012 skrev tidligere barneombud og psykolog Reidar Hjermann et åpent brev til daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Der uttalte han: ”Krenkelser i skolen er et av våre mest alvorlige samfunnsproblemer. Vi kan ikke leve med et system som muliggjør sammenhengende krenkelser av barn i 13 år” (Hjermann, 2012).

Psykologer møter ofte barn, ungdom eller voksne som blir eller har blitt mobbet (Strand, 2013b). Noe av utgangspunktet for denne oppgaven er at mobbing er et tema en vordende psykolog bør kunne mer om. Videre ønsker jeg å sette fokus på det store potensialet for å forebygge psykiske vansker som ligger i grunnskolen (Major et al., 2011). Alle barn går på skolen, og et ønske for framtiden er at det kan være en psykolog nettopp på skolen. Psykologen kan hjelpe elevene, men også støtte lærerne og andre ansatte i den viktige jobben de gjør. Guro Øiestad, psykolog og universitetslektor ved Universitetet i Oslo, sier i *Tidsskrift for norsk psykologforening*: ”Alle voksne som omgås barn bør følge med, og aktivt forebygge og stoppe mobbing. Ikke bare i form av antimobbeprosjekter, men som en del av den daglige omsorgen for alle barn og unge” (Strand, 2013b, s. 702). Manifest mot mobbing understreker at kampen må finne sted der mobbingen skjer, på den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette underbygger viktigheten av å snakke med lærerne. I

tillegg må det finnes lokale løsninger i kommunene for å bekjempe mobbing, noe som bør involvere psykologer (Halvorsen, 2013).

For å kunne bistå lærerne, mener jeg det er avgjørende å avklare hva som i skolesammenheng forstås som mobbing. For å få et innblikk i dette, har jeg valgt å se på hvordan mobbing som begrep og fenomen fremstilles av lærere og i skolers handlingsplaner. Mitt mål er at denne oppgaven vil belyse viktigheten av at færre barn og unge skal oppleve smerte, hjelpeløshet og langvarige psykiske sår. Geir Brandstadmoen (1999) setter ord på dette i sin roman *På barndommens solbrente enger*:

Jeg er over 30 nå. Jeg er voksen.

Jeg har bygd en mur rundt meg, en mur som omkranser den middelalderborgen som er meg. Det er et imponerende byggverk med vindelbro, utsiktstårn og skyteskår, og i all sin distanserte kjørlighet holder det alle virkelige og innbilte fiender unna. Jeg ser forundret rundt meg, ute av stand til å huske, eller forstå, hvor alle disse steinene kommer fra. Det står skrevet nederlag på hver og en av dem, men skriften vender innover slik at bare jeg kan lese den.

Jeg har gjort en fordømt god jobb, fra utsiden er muren perfekt, uten den minste lille sprekk eller svakhet.

Ja, muren fyller sin funksjon. Den sørger for at ingen fiender klarer å ta seg inn dit jeg er sårbar.

Ingen andre heller.

Ingen.

Jeg er over 30 nå. Jeg er voksen.

## **1.1 Mobbingens brutale aktualitet**

Mobbing i skolen har som nevnt, fått oppmerksomhet i media og blant politikere. Det er enighet om at mobbing ikke er akseptabelt og skal bort (Alberti-Espenes, 2012; Fors, 1995). Allikevel er det ingen betydelig nedgang i antallet barn og unge som oppgir at de føler seg mobbet (Mjaaland, 2013; Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Omfanget av mobbing, samfunnskostnader, og ikke minst følgene for enkeltpersoners liv, illustrerer mobbingens brutale aktualitet. Det er derfor viktig å få innsikt i både begrepet og fenomenet. I denne oppgaven vil hovedfokuset være på fremstillinger og forståelser av mobbing i

ungdomsskolen. Først vil jeg imidlertid gå mer inn på bakgrunnen for fenomenet, med særlig vekt på omfang og konsekvenser.

### **1.1.1 Omfang av mobbing i skolen**

Prevalensestimater kan være forskjellige i ulike studier, da definisjoner, forskningsmetoder og utvalg varierer. Totalbildet viser allikevel at mobbing er et utbredt fenomen (Vatn, Bjertness & Lien, 2007). Her presenteres noen anslag av omfanget av mobbing i skolen.

Elevundersøkelsen gjennomføres to ganger i året. Gjennom denne anonyme, nettbaserte undersøkelsen skal elever kunne si sin mening om miljøet på skolen, egen trivsel og andre forhold i skolehverdagen (Wendelborg et al., 2012). Undersøkelsen er obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og videregående trinn 1, ellers frivillig. Tall på mobbing fra Elevundersøkelsen har holdt seg relativt stabile siden 2008 (Wendelborg et al., 2012). I 2012 var det en svak nedgang i antallet som opplevde seg mobbet, men forskjellen er så liten at forekomsten av mobbing ses som stabil. Økt satsing for å forhindre mobbing i skolen gjenspeiles altså ikke i tall fra Elevundersøkelsen. I 2012 oppga 6,8 prosent av alle spurte elever at de ble mobbet to til tre ganger i månenden eller mer. På 9 prosent av skolene rapporterte ingen av elevene om mobbing. De fleste elevene oppgir å bli mobbet av andre i klassen, dernest av andre på skolen. Totalbildet fra Elevundersøkelsen gir altså høye tall. Mobbing er brutalt tilstede i mange elevers skolehverdag (Wendelborg et al., 2012).

I en undersøkelse utført av Ipsos MMI for *Dagbladet* i 2012, oppga 43 prosent av nordmenn mellom 18 til 67 år å ha bli mobbet i løpet av livet (Landsend, 2012). 54 prosent sa at de kjente til ett eller flere barn som hadde blitt mobbet. Dette er høye tall. Erling Roland (2007) anslår ut fra anonyme spørreundersøkelser gjennom flere år, at minst 60 000 barn og ungdommer i grunnskolen og videregående skole, regelmessig utsettes for mobbing. Dan Olweus (1994) mener på basis av lignende undersøkelser, at 15 prosent av barn og unge i grunnskolen er involvert i mobbing, enten de utfører mobbing eller blir mobbet. Dette tilsvarer cirka 84 000 elever (Olweus, 1994).

### **1.1.2 Akutte og langvarige skader for enkeltpersonene**

Mobbing bidrar ikke bare til å skape dårlig psykososialt miljø og frykt på skolen, men forskning viser at mobbing videre kan gå utover personers psykiske helse, sosiale utvikling, skolearbeid og fysiske helse (Jimerson et al. 2010; Vatn et al., 2007). Det er allmenn enighet om at mobbing blant barn og unge kan få alvorlige følger (Strand, 2013b). Psykologer møter

personer som sliter med lav selvfølelse, depresjon, angst, posttraumatisk stresslidelse og andre alvorlige psykiske lidelser som følge av mobbing (Fosse, 2006). Barn og ungdom kan også utvikle skolevegring (Strand, 2013a).

De norske forskerne Idsøe, Dyregrov og Idsøe (2012) har funnet at en av tre elever som ble utsatt for mobbing, hadde høye PTSD-symptomer. Selv om forskerne ikke kan si noe om varigheten av symptomene, er disse funnene alvorlige. Traumer påført av andre mennesker kan gi mer kompliserte konsekvenser enn for eksempel ulykker (Lancaster, Melka & Rodriguez, 2009). Roland (2002) fant i en studie av 2088 norske barn at både de som mobber og blir mobbet, hadde signifikant høyere skår på depressive symptomer og suicidale tanker. Anne-Kristin Imenes er kommunepsykolog og framhever hvordan barn og ungdom som blir mobbet, lever med en grunnleggende utrygghet (Strand, 2013a). De må være i alarmberedskap hele tiden, både fysisk og psykisk. Skolearenaen kan ikke velges bort, og forskning viser at mobbing er vanligere i grupper som det ikke er mulig å unnsnippe (Smith & Morita, 1999). Imenes sier at barn som blir mobbet, har førsteprioritet hos henne fordi de lider, og senskadene kan være store (Strand, 2013a).

Psykolog Thormod Idsøe ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, mener at det har vært for liten oppmerksomhet på langvarige skader enkeltpersoner kan få av mobbing (Strand, 2013a). Psykiater Gunilla Klensmeden Fosse (2006) fant i sin doktoravhandling at halvparten av 160 voksne pasienter på norske poliklinikker, hadde blitt mobbet som barn. Lav selvfølelse var et sentralt funn. En psykologisk forklaring er hvordan personene internaliserer mobbernes oppførsel og utsagn, og at dette medfører langvarige, destruktive prosesser. Sourander et al. (2007) viser i en finsk undersøkelse sammenheng mellom mobbing som barn og seinere psykiske lidelser. Andre forskere har funnet at mobbing i oppveksten dobler risikoen for å begå selvmord (Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington & Dennis, 2011). Ttofi, Farrington, Lösel og Loeber (2011) har utført en meta-analyse av 28 longitudinelle studier. Hovedparten av studiene viste at sannsynligheten for å utvikle depresjon, var større for de som hadde blitt mobbet på skolen. Mobbing som risikofaktor fremsto som et tydelig funn, selv når det ble kontrollert for tyve andre risikofaktorer knyttet til utvikling av depresjon. Studien gir støtte til at det å bli utsatt for mobbing, ikke er en forbigående påkjenning. Mobbing kan gi langvarige konsekvenser og tilpasningsproblemer (Olweus, 2013).

### **1.1.3 Samfunnsproblem og kostnader**

Mobbing kan ha store samfunnsøkonomiske følger. Fosse (2006) har funnet at pasienter i psykisk helsevern som er blitt mobbet som barn, oftere mottar sosialtjenester. Dette betyr økte samfunnskostnader. Kunnskap om senskader gir en forståelse av behovet for sosialtjenester. Også de som har vært med på å mobbe andre, er overrepresentert i helse- og sosialtjenester. Dette er blant annet knyttet til rusproblemer, ustabile arbeidsforhold, konfliktfylte partnerrelasjoner og kriminalitet (Strand, 2013b). Ttofi, Farrington og Lösel (2012) har gjort en meta-analyse av longitudinelle studier som undersøker skolemobbing som mulig prediktor for aggressiv atferd og vold senere i livet. De finner støtte for dette, selv etter å ha kontrollert for andre risikofaktorer.

I 2012 falt en historisk dom. Kristiansand kommune ble i lagmannsretten erkjent ansvarlig for mobbing (Larsen, Gjestland & Eliassen, 2012). På barneskolen hadde en mann blitt utsatt for grov fysisk og psykisk mobbing over flere år. Han har i ettertid slitt med store psykiske vansker som følge av dette, og han mottar i dag uførepensjon. Denne dommen kan synliggjøre viktigheten av å redusere mobbing i skolen. I tillegg kan kanskje kommunene i framtiden måtte betale dyrere. Dommen falt som følge av kapittel 9a-3 i Opplæringsloven som omhandler det psykosiale miljøet. Denne utdyper jeg seinere i oppgaven (Larsen et al., 2012).

## **1.2 Et kort, historisk blikk på begrepet mobbing**

Denne oppgaven ønsker å være et bidrag til å danne seg et bilde av hvor arbeidet med mobbing i skolen står i dag. Et kort, historisk blikk på begrepet mobbing er et naturlig bakteppe for å forstå dagens debatt, samt min studie på mobbing.

Min oppgave bygger på et utvalg av litteratur og forskning. Tanken er å gi innsyn i utviklingen og forskningen i Norge. Oppgaven fokuserer i hovedsak på forskning på mobbing i grunnskolen siden datamaterialet er fra ungdomsskolen. Videre er det nordisk forskning som i første rekke trekkes inn, da tanken er at norsk skole har en annen tradisjon og oppbygging enn i mange andre land. Dette skyldes at utviklingen i Norge har vært påvirket av andre politiske og sosiale målsettinger (Frånberg, 2003; Vogt, Grønsand & Nordskog, 2001).

Mobbing har forekommet til alle tider, selv om begrepet mobbing er av nyere dato (Larsson, 2001; Olweus, 1992). Norden kan sies å ha vært ledende innen forskning på fenomenet, og i 1970 gjorde Dan Olweus verdens første vitenskapelige undersøkelse av

mobbing (Roland, 2007). I dag finnes det et internasjonalt forskningsmiljø, men det var også i Norden begrepet ble introdusert i omtalen av det vi i dag tenker på som mobbing (Olweus, 2010). På slutten av 1960-tallet lanserte skolelegen Peter-Paul Heineman (1972) ”mobbing” i den svenske skoledebatten (Olweus, 1999a, 2010; Roland, 2007). Han lånte ordet fra en svensk versjon av en bok av Konrad Lorenz. Lorenz (1976) var en østerrisk dyreforsker som brukte ordet mobbing for å beskrive et kollektivt angrep fra en gruppe dyr mot ett enkelt dyr fra en annen rase. I boken blir ordet også brukt om handlingene til en skoleklasse eller gruppe soldater som går sammen mot et enkeltindivid (Lorenz, 1976). Skolelegen Heinemann (1972) lånte ordet mobbing for å si noe om det han observerte fra sitt kontorvindu, altså en referanse til ”dyrisk atferd” i skolegården. Heinemann så på plagerne som vanlige personer, men de kunne som gruppe bli forstyrret. Aggresjonen ble rettet mot personen som var kilden til irritasjonen (Dalbakk 2010; Olweus, 2010, 1999a; Roland, 2007).

Selve ordet mobbing kan allikevel spores lenger tilbake. ”Mob” har blitt brukt og brukes i engelsktalende land (Olweus, 2010, 1999a). Det er også et begrep innen sosialpsykologi og sosiologi. ”Mob” brukes i begge tilfeller om en tilfeldig, mindre organisert gruppe som deler en aktivitet eller et mål over kortere tid (Olweus, 2013). Gruppen kan bestå av helt vanlige mennesker, men ordet forbindes ofte med trøbbel, lovbrudd eller opprørsk atferd (Oxford Dictionaries, 2013). I sosialpsykologilitteraturen finnes det begreper for ulike typer ”mob”. Det er blant annet den aggressive mob (lynch mob), og den grepet av panikk (”escape” mobs) (Brown, 1954). Innen sosialpsykologien har man forstått en ”mob” ut i fra kjennetegn som at det oppstår en homogenitet i atferd og tanker. I tillegg mener man at individene kjenner på samme følelser, og atferd og reaksjoner anses for å være irrasjonelle (Brown, 1954).

Olweus (2013, 2010, 1999a) var skeptisk til måten begrepet mobbing ble brukt på i den tidlige fasen. Han opplevde det som uheldig at fenomenet ble oppfattet dithen at en gruppe gikk mot et enkeltindivid. Olweus skriver at de fleste i en gruppe er mer nøytrale i handlingen. Det er noen få som faktisk mobber (Roland, 2007). Olweus (2013, 2010, 1999a) uttrykker videre at den tidlige bruken av begrepet legger føringer for en uheldig forståelse av mobbing som noe forbigående og situasjonsbestemt. Et av Olweus sine hovedargument var allikevel at det var utført for lite forskning. Han gjorde selv noe med dette og har siden vært en dominerende skikkelse innen mobbeforskningen.

Historisk har altså begrepet mobbing gått fra å beskrive fysisk og dyrisk atferd til en sammenligning med mennesker. Fokuset har videre flyttet seg mot en evidensbasert tilnærming.



## 1.3 Hva er mobbing?

Mye av forskningen på mobbing har undersøkt årsakene til fenomenet (Dalbakk, 2010). Det er i hovedsak to forskningstradisjoner med ulike forståelser og perspektiver på mobbing, nemlig den individfokuserte og gruppefokuserte. Disse gjenspeiler en kjent debatt: Er det situasjon eller individ som er avgjørende for mobbing? I fortsettelsen beskrives de to forskningsperspektivenes grunnforståelser. Hovedfunn fra den individfokuserte forskningen presenteres kort. Det er denne retningen som har vært mest dominerende i Norge. Relevant forskning vil også bli trukket inn som kommentarer underveis i resultatdelen.

### 1.3.1 Den gruppefokuserte tilnærmingen

Ut i fra en gruppefokuseret tilnærming kan mobbing oppstå fordi en kjenner seg anonym i en gruppe, noe som kan redusere skyld- og ansvarsfølelsen (Dalbakk, 2010; Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007; Brown, 1954). Mobbing forstås basert på gruppeprosesser man kjenner igjen fra sosialpsykologien, uten særlig fokus på enkeltindividene. Det er likhetstrekk til forståelsen av ”mob”. Anatol Pikas (1976) er et framtrødende navn innenfor den gruppefokuserte forskningstradisjonen, og han har en annen grunnforståelse av mobbing enn Olweus (Roland, 2007). Pikas (1976, s. 22-23) forstår mobbing som ”forsterkning av negative svingninger i gruppen”. Han sier at det i en nøytral gruppe finnes potensielle bevegelseskrefter i alle retninger. Eksempler er hat, omsorg, kjærlighet og utstøtelse. Videre vil det være slik at om noen ”penser” over i en retning, kan et gruppesamspill oppstå i samme retning. Tilbøyeligheten i gruppa kan drives fram av en leder, men forsterkningen kan også begynne med tilfeldige initiativtakere. Jeg tolker Pikas på den måten at et enkeltindivid ikke vil kunne starte mobbing, men at det må være tilbøyeligheter tilstede i gruppen fra før. Pikas tillegger altså individuelle karakteristikk mindre betydning for å forklare mobbing. Det er gruppedynamikken som er viktigst. Pikas lanserer denne definisjonen av mobbing:

Gjentatte negative handlinger (fysiske og psykiske angrep og/eller isolering fra fellesskapet) som rettes mot et enkeltindivid av to eller flere som samspiller med hverandre. Karakteristisk for mobbing er at handlingene kan sies å være ulovlige eller stride mot samfunnets normer, at det negative formålet gjerne blir et mål i seg selv og at mobberne forsterker hverandres atferd (Pikas, 1976, s. 15).

Pikas ser for seg at det han kaller ”kommunikasjonsfeil” kan være en utløsende årsak til mobbing. Han har to hypoteser for hvordan dette fungerer. Den som seinere blir mobbet, kan forstyrre gruppen ved å bryte konvensjoner. Dette vil kunne skape irritasjon som rettes mot personen. En mer sjelden årsak kan være at en person uttrykker motstridende signaler. Pikas (1976) bruker som eksempel at man ler, men øynene viser noe annet. Det er færre synlige strukturtrekk i den gruppefokuserte tilnærmingen med lite fokus på ”hvem” og ”hvor” (Roland, 2007). Den gruppefokuserte tilnærmingen har vært lite framtrødende i det norske forskningsbildet og har mer begrenset empiri å vise til (Dalbakk, 2010). De fleste forskningsfunn på mobbing presenteres derfor under den individfokuserte tilnærmingen (Frånberg, 2003). Olweus legger også vekt på gruppeprosesser, men den dominerende forskningen i Norge har hovedsakelig forsøkt å forstå mobbing ved å undersøke hva som kjennetegner den som mobber, og den som blir mobbet (Roland, 2007; Olweus, 1992).

### **1.3.2 Den individfokuserte tilnærmingen**

Dan Olweus representerer en forskningstilnærming til mobbing som kan kalles individfokuseret (Dalbakk, 2010; Roland, 2007; Frånberg, 2003). En annen forsker som har vært framtrødende i Norge, er Erling Roland. Han er professor i spesialpedagogikk, mens Olweus er professor i personlighetspsykologi. Det er mange fellestrekk mellom deres forståelser av mobbing. Sammen med andre, norske forskere tilknyttet miljøer i Stavanger og Bergen, legges grunnforståelsen av mobbing på individenes betydning (Dalbakk, 2010). En forskjell til den gruppefokuserte tilnærmingen, er at det ikke anses som tilfeldig hvem som plager andre. Noen få personer med aggressive tilbøyeligheter står for mobbingen, og den skyldes mer sjeldent gruppeprosesser.

Olweus (2010, 1999a) mener å kunne vise via forskning at hans skepsis til det tidlige begrepet, var berettiget. Han har utformet en definisjon av mobbing som i dag står sterkt, både i Norge og internasjonalt: "En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer" (Olweus, 1992, s. 17). Olweus (2010, 1999a) vektelegger tre forhold i denne definisjonen, noe som peker tilbake på hans tidlige skepsis. For det første er det snakk om en negativ atferd som er aggressiv og intensjonell. Videre gjentas atferden over tid. Det siste kjennetegnet er at dette skjer innenfor et forhold preget av ubalanse i styrkeforholdet. Den som blir utsatt, har vanskelig for å forsvare seg. Denne definisjonen antas å ha mest rotfeste i den norske skolen (Dalbakk, 2010; Høiby, 2002).

Dalbakk (2010) omtaler i sin hovedoppgave den individfokuserte tradisjonen som ”det klassiske perspektivet” på mobbing i Norge. Personlighetsfaktorer, aggresjon og hjemmeforhold vektlegges. Det er mulig å snakke om ”potensielle” mobbere og mobbeoffer ut i fra kjennetegn (Roland, 2007). Den individfokuserte forskningstradisjonen har også bidratt med store omfangsundersøkelser av mobbing i skolen.

### **1.3.2.1 Kjennetegn ved de som mobber og blir mobbet**

Olweus har over flere år gjort forskning som viser at en framtreddende karakteristikk ved de som mobber, er deres aggresjon mot jevnaldrende (Olweus, 1999a, 1992). Det er spesielt på proaktiv aggresjon at plageren skiller seg markant ut (Roland, 2007). I motsetning til ved reaktiv aggresjon, tar plageren selv initiativ til handlingen, heller enn at den har utspring i frustrasjon og sinne. To viktige belønninger ved proaktiv aggresjon er makt over offeret, samt tilhørighet innenfor gruppa som utøver mobbingen (Roland, 2007). Ifølge Olweus og andre norske forskere, har disse ungdommene en mer positiv holdning til vold. De som mobber er i større grad impulsive og har et behov for å dominere andre (Olweus, 1999a). Aggresjon stimulert av hjemmeforhold er hoveddrivkraften bak mobbing av sårbare elever. Et gjentagende funn innenfor forskningen er at de som mobber andre, oftere kommer fra familier med flere interne problemer enn gjennomsnittet (Roland, 2007). Ellers er det slik at de fleste undersøkelser på aktører som mobber andre, er basert på gutter (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011; Olweus, 1992).

Olweus (1999a, 1992) har for det første funnet at barn og ungdommer som i forskningslitteraturen kalles mobbeofre, som gruppe er ensomme og alene på skolen. De ser generelt ut til å være mer engstelige og usikre enn jevnaldrende og kan beskrives som forsiktige, følsomme og stille. Forskning viser at de har lav selvfølelse og et negativt syn på seg selv og situasjonen. Dette vil også kunne forverre seg ved mobbing over tid (Roland, 2007). Olweus oppsummerer disse forskningsfunnene med å si at slik atferd og slike holdninger, kan signalisere til andre at de er usikre og verdiløse personer som ikke vil gjengjelde angrep eller krenkelse (Olweus, 1992). Til forskjell fra den gruppefokuserte tilnærmingen, er det ikke bare fokuset på individene som er ulikt, men også en vekting av indre forhold ved personene. Gruppeprosessperspektivets fokus på kommunikasjonsfeil, framhever ytre forhold.

### **1.3.2.2 Ulike former for mobbing og kjønnsforskjeller**

Med den individfokuserte tilnærmingen som utgangspunkt, har det oppstått ulike begreper for forskjellige former for mobbing. Olweus (1992) skiller for det første mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing anses for å være relativt åpne angrep mot et offer, mens indirekte mobbing innebærer intensjonell ekskludering og sosial isolasjon fra en gruppe. Videre er begrepene fysisk, verbal og relasjonell mobbing brukt. Disse koples også opp mot forskning på kjønnsforskjeller ved mobbing. Fysisk og verbal mobbing utgjør direkte former for mobbing, mens relasjonell mobbing, som for eksempel utfrysing, er indirekte. Verbal mobbing kan også være indirekte. Hovedfunn fra den individfokuserte forskningen viser at gutter mobber på en mer direkte og fysisk måte enn jenter (Olweus, 2010, 1999b). Jenter mobber i størst grad ved indirekte former for mobbing. Allikevel skårer guttene litt høyere enn jenter også på relasjonell mobbing. Hovedtendensen er at kjønnsforskjeller er tydeligst tilstede ved direkte mobbing, og mindre ved relasjonell mobbing. Den vanligste formen for mobbing blant både gutter og jenter, er verbal mobbing. Ondsinnet erting skjer hyppig (Roland, 2007).

Tove Flack (2010) ved Senter for atferdsforskning i Stavanger, er en av dem som har frontet begrepet skjult mobbing (Risa, 2012). Hun bruker begrepet om mobbing som er vanskelig å avdekke. Hun tenker da på atferd som ikke har et tydelig aggressivt uttrykk og ikke alltid kan defineres. Ofte passer det ikke inn i de mer utbredte forestillingene om hva mobbing er. Slik ser jeg likheter mellom begrepene skjult mobbing og relasjonell mobbing. Flack (2010) sier at skjult mobbing kan starte med baksnakking og ryktespredning om en person. Over tid blir det legitimt å overse eller gi små signaler om at denne personen er håpløs.

Begrepet digital mobbing omtales både i media og blant politikere. I utlandet er det forsket mer på denne fomen for mobbing, men også norske forskere er opptatt av farene ved slik mobbing (Strand, 2013a; Refsahl, 2009). Roland (2007) ser på nettet som en moderne, offentlig gapestokk. Han er bekymret for de alvorlige konsekvensene digital mobbing fører med seg, i form av kraftige virkemidler og et stort antall tilskuere.

## **1.4 Dagens debatt**

Spørsmålet man kan sitte igjen med, er om en forståelse ut i fra et individfokuseret perspektiv er nok, eller om mobbeperspektivet også trenger andre innfallsvinkler. De seinere årene har andre forståelser av begrepet og fenomenet mobbing kommet til. I fortsettelsen vil synspunkt

fra et samfunnsperspektiv bli presentert, i tillegg til ulike syn på begrepet mobbing. De små variasjonene i definisjoner av mobbing trekkes også fram. Et innblikk i debatten gir mening til oppgavens intensjon om å undersøke hvordan begrepet og fenomenet fremstilles i ungdomsskolen. Videre gir dette en god bakgrunn for å få et innblikk i hvordan mobbing forstås av lærere og i handlingsplaner.

### **1.4.1 Samfunnsperspektiv**

Som sagt har gruppe- og individtilnærmingene utgjort hovedforståelser av mobbing, og den individfokuserede har vært dominerende i Norge. I dag ser flere på fenomenet også ut i fra et samfunnsperspektiv (Alberti-Espenes, 2012; Cowie & Jennifer, 2008; Hareide, 2004).

Grunntanken er at mobbing foregår i en sosial, kulturell og historisk kontekst, og kan ikke forstås uavhengig av den. Eksempler på faktorer som vektlegges ut i fra et samfunnsperspektiv, er voksne og media og TV sin påvirkning på mobbing (Smith, 2004). Her finner vi rollemodeller som kan legitimere mobbing blant barn og ungdom. Observasjonslæring og rollemodeller sin påvirkningskraft er godt dokumentert fra sosialpsykologien (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007).

Alberti-Espenes (2012) er utdannet allmennlærer og har jobbet i skolen, i tillegg til å ha hovedfag i pedagogikk. Han mener at det barn gjør, er å trene på sosiale ferdigheter som de ser hos voksne. Dette setter fokus på de voksne sitt ansvar (Alberti-Espenes, 2012). Pedagog Ingrid Grimsmo Jørgensen er opptatt av det hun kaller foreldrekompetanse knyttet til forebygging av mobbing blant barn og unge (Skaare, 2012). Hun viser til forskning på at barn som har lært sosiale ferdigheter hjemme, vil kunne leve seg inn i hvordan det er å bli holdt utenfor, og i mindre grad være med på å mobbe andre. Hun framhever videre at foreldre er de primære rollemodellene. Om voksne snakker nedsettende om andre, vil barna ta etter. Barn kan lære mobbeatferd av foreldrene sine. Et annet eksempel som belyser viktigheten av gode rollemodeller, er hvorvidt alle i klassen skal inviteres på bursdag eller om barna selv skal velge hvem de vil invitere. Å la barna selv velge, er en foreldreatferd som kan legitimere marginalisering av noen elever eller mobbing (personlig kommunikasjon, Svein Mossige, 30. september 2013).

Eksempler på rollemodeller i media og på TV er komikere. Det er ikke uvanlig at det lages humor ved at det gjentatt er de samme personene som får gjennomgå. Det kan gi et signal om at slik atferd er akseptert, og at det gir deg status. Et annet eksempel er TV-

programmer som Paradise Hotel, der det er lagt opp til et spill med baksnakking og relasjonell taktikk (Alberti-Espenes, 2012).

Mobbing på basis av kjønn, legning, religion eller etnisitet vil også måtte forstås ut i fra forhold i samfunnet, heller enn individuelt (Hareide, 2004) Samfunnsfaktorene er vitenskapelig vanskelig å måle, men flere ønsker mer fokus på samfunnskrefter for å forstå mobbing (personlig kommunikasjon, Svein Mossige, 30. september 2013). Hovedkritikken går på at mobbing må forstås i sin sammenheng (Hareide, 2004).

### **1.4.2 Ulik begrepsbruk**

Danske Dorte Marie Søndergaard (2012) argumenterer for at sosiale prosesser kan lede til mobbing. Hun er professor i sosialpsykologi og introduserer en ikke-individualistisk tenkning rundt mobbing som har røtter til den gruppefokuserede forskningstradisjonen. Med sin forskning, både ved observasjoner på skoler og intervju med barn, foreslår hun en forståelse av mobbing ut i fra et mer sosiologisk og sosialpsykologisk perspektiv. Hun bruker begrepet sosial eksklusjonsangst for å forklare prosessene. Mennesker er sosiale vesener og eksistensielt avhengig av å tilhøre fellesskapet. Sosial eksklusjonsangst er et fenomen som ulmer i alle fellesskap. Aktualiseres den, kan dette utvikle seg til noe hun kaller sosial panikk, en mekanisme som skaper forrækt. Den rettes mot bestemte elever i fellesskapet, og over tid vil det være vanskelig å komme ut av denne posisjonen for de aktuelle elevene. Søndergaard (2012) vektlegger i sin forståelse av mobbing at håpet om aksept og å være en del av fellesskapet, er sterke krefter. Kraftige emosjoner knyttes til å være inkludert.

Alberti-Espenes (2012) har kommet med kritiske innspill i debatten i Norge. I tillegg til å vektlegge rollemodeller sin betydning, stiller han spørsmål ved dagens mobbediskurs. Han mener at den er lite hensiktsmessig og kan være til skade for barn og unge. For det første peker han på at Olweus sin forståelse av mobbing og hvem som blir mobbet og ikke, kan skape et bilde av et enten-eller. Det forventes at læreren skal vite hvilke situasjoner som er mobbing og ikke. Dette mener Alberti-Espenes i praksis er et kunstig skille. Man kan videre ende opp med ”gode” og ”onde” barn. Han er kritisk til merkelappene offer og mobber som er brukt innen den individfokuserede forskningstradisjonen. For det andre mener Alberti-Espenes at elevenes opplevelse av å bli krenket, kan komme ut av syne i Olweus sin definisjon. Alberti-Espenes (2012) argumenterer for at begrepet mobbing kan gjøre noen typer atferd usynlig. Han mener at krenkende handlinger er et mer fruktbart begrep.

Opplæringslovens (1998) kapittel 9a-3 gir føringer for hva man ser på som mobbing:

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

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

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtfærd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak (Opplæringsloven, 1998).

Opplæringsloven er ingen direkte definisjonsvariant av Olweus sin, men lovteksten kan ses som en alternativ tilnærming. Loven peker på at all krenkende atferd skal tas tak i. Ved å snakke om krenkende atferd, og ikke mobbing, har den et bredere blikk enn Olweus og den individfokuserte tilnærmingen. Et annet element i opplæringsloven som bør trekkes fram, er hvordan foreldre og elever skal lyttes til. Dette løfter fram opplevelsen av å bli krenket eller mobbet. Opplæringsloven står dermed ikke i kontrast til “den klassiske definisjonen av mobbing”, men en forskjell består i at den framhever viktigheten av den subjektive opplevelsen hos elever (Alberti-Espenes, 2012; Frånberg, 2003). Det er ingen kriterier som skal være oppfylt, noe som er en motsetning til Olweus sin vektlegging av intensjon, negativ atferd, ubalanse i styrkeforholdet og gjentakelse.

### **1.4.3 Definisjonsvarianter**

Elevundersøkelsen er som tidligere omtalt, et av verktøyene som brukes for å kartlegge trivsel i skolen (Wendelborg et al., 2012). Her blir mobbing definert på denne måten: “Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller ‘ondsinnnet’ atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Her kjenner man igjen elementene fra “den klassiske definisjonen”. Den subjektive opplevelsen til elever kan sies å være tilstede i

definisjonen ved at gjentatt erting også kan være mobbing, men dette er mindre tydelig enn i Opplæringsloven. Manifest mot mobbing uttrykker dette:

Begrepet mobbing benyttes ofte om alt fra erting til voldelige overgrep. For å bekjempe mobbing er det viktig at vi har en felles forståelse for hva mobbing er. Vi definerer mobbing som: ”Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller ’ondsinnert’ atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4).

Elementene ”gjentakelse, negativ atferd og ubalanse i styrkeforholdet” i manifestets definisjon, kjenner man igjen fra ”den klassiske definisjonen”. Manifestets definisjon er nesten lik den som brukes i Elevundersøkelsen. Selv om manifestet slår fast at begrepet mobbing kan benyttes ulikt, vektlegges behovet for en felles forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Men hva er egentlig mobbing? Det er visse likheter mellom Alberti-Espenes sitt bidrag i debatten rundt mobbediskursen og Søndergaards forskning. Begge henviser til sosialpsykologiske prosesser og kunnskap om sosialt samspill. Opplæringsloven bruker begrepet krenkende handlinger. Begrepet mobbing i skolesammenheng rommer dermed et tillegg ut i fra disse perspektivene, sammenlignet med Olweus og Rolands forståelser av fenomenet. De mest utbredte definisjonene, som i Elevundersøkelsen og Manifest mot mobbing, inneholder ikke store variasjoner og har rot i gjeldende forskning. Allikevel skaper dagens debatt rundt mobbing, med ulik forståelse, begrepsbruk og definisjonsvarianter, et noe uoversiktlig bilde av både begrepet og fenomenet mobbing. Mobbing kan oppleves som et noe ullent begrep som dekker flere, ulike sosiale problemer i skolen (Hareide, 2004). Spørsmålet er da hvordan lærere, som til daglig arbeider med barn, unge og disse fenomenene, forstår mobbing.

## **1.5 Hvordan fremstilles begrepet og fenomenet mobbing i ungdomsskolen?**

Denne studiens innfallsvinkel var å undersøke hvordan mobbing som begrep og fenomen fremstilles i ungdomsskolen. Jeg ønsket å snakke med lærere som hver dag arbeider med barn



og unge, og som i praksis forholder seg til fenomenet. Hvordan snakker lærere om mobbing? Hvordan forstår de begrepet og fenomenet? Kan man finne igjen elementer fra forskningen i deres forståelse? Er lærerne influert av perspektiver på gruppeprosesser, individ eller samfunn? Videre opplevde jeg det som aktuelt å se på hva ungdomskolers handlingsplaner uttrykker om mobbing, og hvilke forståelser en der kan finne. Dette leder fram til studiens hovedforskningsspørsmål og to underspørsmål:

- Hvordan fremstilles mobbing som begrep og fenomen i ungdomsskolen?
  - Hva kjennetegner forståelsen av mobbing blant lærerne og i skolenes handlingsplaner?
  - Hvilke typer forståelse er representert, og kan noen sies å dominere?

I forskningsspørsmålene brukes ordene ”fremstilling” og ”forståelse” delvis som synonyme. Dette er basert på et syn om at forståelse og mening er noe som konstrueres i språket (Blakar, 2006; Vollmer, 1992; Berg 1989). Ved å få tilgang til læreres utsagn og handlingsplaner, vil det være mulig å få et inntrykk av deres forståelse av både begrepet og fenomenet mobbing (Marecek, 2003; Berg, 1989).

Resultatdelen sammenligner lærernes fremstillinger med de som finnes i handlingsplanene. Ønsket er å belyse om det er samsvar eller ikke. Underveis ses egne funn i sammenheng med eksisterende forskning og de to dominerende perspektivene.

Forskningsspørsmålene fokuserer på læreres og handlingsplaners fremstilling og forståelse av mobbing. Dermed nedtones antagelser og meninger om å forebygge og bekjempe mobbing, selv om dette er et stort og viktig felt i arbeidet mot mobbing (Frånberg, 2003; Olweus, 1992). Debatten rundt skoleprogram mot mobbing vil heller ikke være et fokus. Forskningsspørsmålene er allikevel noe brede, da jeg opplever det som et naturlig utgangspunkt slik forskningen og debatten framstår i dag. Det er ønskelig med en bred innfallsvinkel for å kartlegge hva lærere legger i begrepet og fenomenet mobbing, samt hvilke forståelser en finner i skolers handlingsplaner. For hva er egentlig mobbing?

## 2 Studien

### 2.1 Bakgrunn

Studien springer som nevnt, ut i fra en personlig interesse for den muligheten som ligger i skolen til å forebygge psykiske problemer ved å redusere mobbingen. Tanker om at lærere må lyttes til, var også en tidlig drivkraft. I starten brukte jeg mye tid på litteratursøk og å sette meg inn i forskning, samt å kartlegge dagens debatter.

Siden studien innebærer å oppbevare persondata, ble det sendt søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 1). NSD tilrådte studien før datagenereringen startet.

### 2.2 Studiens art og metodologiske valg

Studien er empirisk, og data er generert på egenhånd gjennom intervju med lærere og innsamling av handlingsplaner mot mobbing. Valget falt naturlig på en kvalitativ tilnærming ut i fra studiens natur og forskningsspørsmålene (Marecek, 2003).

Begrunnelsen for å gjøre en studie av kvalitativ art er illustrert gjennom presentasjonen av den aktuelle debatten rundt fenomenet og begrepet mobbing. Sprikende oppfatninger, ulik forståelse og varierende begrepsbruk er gjennomgått. Fenomenet mobbing viser seg å være komplekst, og en kvalitativ studie fanger i større grad opp dette. Kvantifisering kan på slike områder komme til kort (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2009; Thagaard, 2009). Videre kan kvalitative studier være et utgangspunkt for ny kunnskap innenfor forskningsfeltet. Kvantitative studier kan på et seinere tidspunkt ta over. Tall viser at mobbing holder seg relativt stabilt, og kvalitativ forskning gir muligheten til å generere nye hypoteser og bidra med annen informasjon om fenomenet (Wendelborg et al., 2012). Dette erstatter ikke dagens fokus, men er heller en utvidelse av forskningsfeltet og fanger opp kompleksiteten ved mobbing. Mitt ønske om å snakke med lærerne og undersøke hvordan de fremstiller og forstår begrepet og fenomenet mobbing, samsvarer med intensjonene bak kvalitative metoder. Man forsøker å se et fenomen fra de faktiske aktørene sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009; Marecek, 2003). Statistikk og tall kan ikke gi den samme informasjonen om følelser, opplevelser og holdninger (Williamson, 1996).

I forlengelsen av argumentasjonen for valg av et kvalitativt ståsted, ønsker jeg å skrive så detaljert som mulig. At forskningsprosessen og etiske refleksjoner gjøres transparente, gir rikere forskning og nærhet til vitenskapelig metode (Braun & Clarke, 2006).

Valget falt på å intervju lærere og se på ulike skolars handlingsplaner mot mobbing. Jeg ønsket å snakke med en og en lærer, for slik å få tak i deres fremstillinger og forståelser av begrepet og fenomenet mobbing. En annen mulighet hadde vært å ha fokusgrupper med lærere. Dette kunne også generert interessant datamateriale. Jeg valgte enesamtalen ut i fra et ønske om eventuelt å avdekke ulike oppfatninger. I en fokusgruppe kan gruppeprosesser gjøre at lærerne påvirker hverandres utsagn og fremstår mer enig enn de egentlig er (Bloor, Frankland, Thomas & Stewart, 2001). En mulig innvending mot valget av enkeltintervju, er at fokusgrupper, nettopp på grunn av sosiale gruppeprosesser, ligger nærmere den reelle situasjonen. En slik studie hadde vært interessant i seg selv, men dette kan gjøres på et seinere tidspunkt.

Jeg forutsetter at skolenes handlingsplaner mot mobbing inneholder fremstillinger og forståelser av mobbing som det ligger en lovbestemt og politisk føring til grunn for. Kapittel 9a-3 fra Opplæringsloven (1998) er av overordnet karakter. Kunnskapsdepartementet (2013) har laget en veileder som synliggjør de detaljerte kravene. Her presiseres det at skoler skal ha dokumenterte planer som omskriver lovens krav til konkrete mål for skolemiljøet. Dette omfatter også mobbing. Videre må skolenes planer dokumentere at det jobbes systematisk og kontinuerlig med å sikre elevenes helse. Dette omfatter også rutiner som skal følges ved mobbetilfeller (personlig kommunikasjon, Barnehage- og utdanningsavdelingen hos fylkesmannen i Oslo og Akershus, 5. august 2013). Oppgavens bakteppe er min oppfatning av at handlingsplanene mot mobbing rent praktisk avspeiler en politisk føring nedfelt i Opplæringsloven. Slik kan disse planene synliggjøre noe om forståelsen av mobbing i skolesammenheng. I og med at lærerne har vært med på å utforme handlingsplanene, er det ikke mulig å separere påvirkningen. Ut i fra et kvalitativt ståsted, anser jeg ikke dette som et poeng. Hovedbegrunnelsen for valget av handlingsplaner mot mobbing som del av datamaterialet, er at de utgjør en bit av forståelsen av mobbing i skolen.

Av analysemetoder ble både diskursanalyse og grounded theory vurdert, men jeg oppfattet studien til å ligge nærmere tematisk analyse. Det har allikevel vært givende å se de ulike analysemetodene i forhold til hverandre, for slik å få en mer utfyllende forståelse av datamaterialet. En artikkel av Braun og Clarke (2006) avgjorde valget om å la tematisk analyse være hovedinspirasjonen. Ellers er dette et felt hvor det er skrevet mye forskjellig. Jeg opplevde det derfor meningsfylt å lese Braun og Clarke sin artikkel og ta utgangspunkt i den under analyseprosessen. Boyatzis (1998) sin innføringsbok utgjorde viktig tilleggsløsning. Braun og Clarke (2006) peker også på likhetene mellom grounded theory og tematisk analyse. Boyatzis (1998) illustrerer dette poenget ved å ikke anse tematisk analyse

som en egen metode, men et verktøy som kan brukes på tvers av ulike metoder. Braun og Clarke (2006) framhever hvordan tematisk analyse er et fornuftig sted å starte når en har lite erfaring innen forskning. Metoden er fleksibel og et godt utgangspunkt for å kunne undersøke fenomenet med et annet og nytt perspektiv. Gjennom valget av tematisk analyse som hovedinspirasjon, ligger det også en anerkjennelse av forskeren som aktiv i prosessen. Temaer velges aktivt fra det totale datamaterialet og er ikke noe som bare oppstår (Braun & Clarke, 2006).

I forskningsspørsmålene kan man også lese inspirasjonen fra diskursanalyse. Diskursanalyse dreier seg om studier av bruk av språk og hvordan mening skapes (Wetherell, Taylor & Yates, 2001). Denne studien ønsket å undersøke hvordan både lærere og planer i ungdomsskolen fremstiller og forstår begrepet og fenomenet mobbing. Dette baserer seg som sagt på et syn om at forståelse og mening er noe som konstrueres i språket (Blakar, 2006; Vollmer, 1992; Berg, 1989). Analysen tar utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv. Mennesker har ulike persepsjoner av hendelser, avhengig av hvilke attribusjoner som legges til grunn (Higgs, 2001). Disse er blant annet formet av tidligere læring. Forskeren vil også utgjøre en påvirkning under intervjusamtalen og forskningsprosessen. Perspektivet utvides videre til å bli kontekstualistisk (Higgs, 2001). Den bredere, sosiale konteksten og forskningen ses slik i sammenheng med deltagerens meninger og erfaringer.

## **2.3 Forskningsprosessen**

Dataene har blitt generert sammen med en annen student, noe som gjorde det mulig å intervju flere lærere og få et større datamateriale som utgangspunkt for analysen. Vi skriver to separate oppgaver med forskjellige problemstillinger. Intervjuguiden ble utformet slik at data kunne genereres til de to, ulike studiene.

### **2.3.1 Rekruttering og deltagere**

Rekrutteringen startet opp ved å sende mail til rektorer på ungdomsskoler (vedlegg 2). Informasjonsskriv til lærerne om studien var vedlagt (vedlegg 3). Kun fire rektorer svarte. De fleste oppga at skolen ikke ønsket å delta i studien, andre ville videresende mailen til sine ansatte. Ingen lærere tok kontakt. I neste omgang forsøkte vi å ringe skolene som hadde fått mail, men ikke hadde respondert på forespørselen. Det var ikke enkelt å nå rektorene via telefon. Løsningen ble å rekruttere deltagere via kontakter på ungdomsskolene og videre snowballing gjennom lærerne som svarte positivt. Intervjuene ble gjort fortløpende.

Deltagerne består av 15 lærere i ungdomsskolen. Målet var nok intervjuer til å få fram et mønster av fremstillinger og forståelser (Braun & Clarke, 2006). Det ses som en styrke at datamaterialet var stort nok til å få til dette, og ”metning” ble opplevd ut i fra forskningsspørsmål og analytisk tilnærming (Tjora, 2009; Saumure & Given, 2008). Lærerne har ulik erfaring og kjønn. Det er også variasjon i skoler beliggende i storby, mindre by til bygd. Alle skolene ligger på Østlandet. Vi bestemte at det skulle være maks to lærere fra hver skole, nettopp for å øke mangfoldet i utvalget. Studien endte opp med 15 deltagere fra 10 ulike skoler. Utvalgets størrelse og variasjon ses som en styrke. Mulige bias kan være knyttet til lærernes motivasjon. På basis av et ønske om å delta, er kanskje lærerne mer engasjert i temaet og har andre refleksjoner rundt mobbing enn andre lærere (Tjora, 2009).

### **2.3.2 Intervju med lærere**

Vi brukte tid på å utforme intervjumalen med spørsmål som kunne generere data til to studier med ulike problemstillinger (vedlegg 4). Utgangspunktet for intervjuene er i tråd med Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) sin tilnærming til å utføre kvalitative intervjuundersøkelser. Det var ønskelig å skape en samtale der lærerne kunne snakke relativt fritt. Det skulle være rom for at følelser, opplevelser og holdninger rundt mobbing kunne komme fram. Spørsmålene er derfor relativt åpne. Tanken var å stille spørsmål som genererte samtaler rundt hva lærere i ungdomsskolen legger i mobbing, både som begrepsforståelse, på opplevelsesplan og ut i fra deres erfaring og arbeid. Vi gjorde hvert vårt prøveintervju og justerte noen av spørsmålene i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2009).

I intervjufasen ble det etterstrebet å være det Kvale og Brinkmann (2009) kaller ”reisende”, og ikke ”gruvearbeidere” ut i fra egne antagelser. Oppgaven hadde forskningsspørsmålene som et utgangspunkt, men under intervjuet ønsket jeg å stille meg mest mulig åpen for lærernes perspektiver. Forskeren kan imidlertid ikke være helt nøytral i sine studier (Marecek, 2003).

Intervjumalen gjentar kort informasjon fra skrevet lærerne mottok på forhånd på mail. Videre inneholder den introduksjonsspørsmål for å kartlegge erfaring og skape en trygg atmosfære. Flere hovedspørsmål er med, samt muligheter for oppfølgingsspørsmål. De mest konkrete spørsmålene ble lagt mot slutten av intervjuet. Siste delen av intervjumalen består av tre vignetter. Disse ble benyttet om man ønsket mer informasjon fra lærerne og/eller lærerne hadde tid til dette. Intervjuet ble sett på som en sosial prosess med to subjekter. Oppfølgingsspørsmål kunne ut i fra dette perspektivet stilles relativt fritt avhengig av om det

ville generere mer fruktbare data (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2009; Thagaard, 2009; Berg, 1989).

Intervjutilnærmingen ble planlagt med min medstudent, slik at fremgangsmåten ble mest mulig lik. Noen spørsmål anså vi som viktige og obligatoriske, mens andre kunne sløyfes om læreren hadde mye å fortelle. Dette synliggjøres i intervjumalen ved at noen spørsmål har uthevet skrift, og skal stilles. De øvrige kan sløyfes. Skrift i kursiv er påminnelser til intervjueren.

### **2.3.3 Planer mot mobbing**

Handlingsplanene mot mobbing ble samlet inn på skolene der lærerne jobbet. På forhånd laget jeg retningslinjer for innsamlingen. Medstudenten ønsket ikke dette som del av sitt datamateriale. Skolene kunne ha flere planer som omhandlet psykososialt miljø og mobbing. Jeg valgte å samle inn alle planene ut fra et syn om at det kunne vise seg interessant i analyseprosessen. Videre skulle planene være av offentlig karakter. Lærerne fikk informasjon om at studien ønsket å undersøke skolenes handlingsplaner, og lærerne ble spurt om å oppgi eller sende skolens aktuelle planer på mail. I tillegg undersøkte jeg hva som lå av planer på skolens internettsider. Lærerne ble informert om at de ikke behøvde å forberede seg til intervjuene, men at det ville være noen spørsmål rundt deres opplevelse av skolens handlingsplan.

Materialet utgjør tilsammen 13 planer fra 10 forskjellige skoler. Det varierer hvor mange planer de ulike skolene har. Videre vil begrepene planer og handlingsplaner brukes om hverandre, da et skille ikke har betydning for studiens forskningsspørsmål og analyse.

### **2.3.4 Generering av data**

Alle intervjuene ble tapet. For å forhindre støy, ble rom for samtale og opptak avtalt med lærer på forhånd. På den måten ble det også i størst mulig grad lagt til rette for en avslappet stemning, et sted lærerne kunne kjenne seg trygge (Tjora, 2009). Intervjuene har blitt gjennomført på skoler og hjemme hos lærere og forskerne. Vi gjentok informasjonen slik at rammene for samtalen og studien skulle være avklarte. Forskningsspørsmålene ble også presentert. Informert samtykke er innhentet både muntlig og skriftlig. I tillegg ble lærerne bedt om å overholde sin egen taushetsplikt og unngå å nevne navn eller informasjon som kunne gå ut over elevens anonymitet. Siden min medstudent gjennomførte 7 av de totalt 15 intervjuene, var det utviklet en mal for refleksjoner i etterkant av intervjuene. Slik fikk vi

begge tilleggsinformasjon fra intervjuene, samt opplysninger om eventuelle faktorer som underveis kunne påvirke innhold eller samtale. Innsamlingen av handlingsplanene ble gjennomført som avtalt. Total handlet denne fasen om generering av data. Dette betyr at vi som forskere uansett ville utgjøre en påvirkning i samtalene og ved lesing av handlingsplanene. Samtidig ble det som tidligere nevnt, tilstrebet å være en "reisende" (Kvale & Brinkmann, 2009; Marecek, 2003).

Utfordringer i denne fasen var i all hovedsak knyttet til lærernes tidsbegrensninger, spesielt når de ønsket å bli intervjuet i undervisningsfrie skoletimer. Mange hadde mye å fortelle, og nesten alle intervjuene strakk seg over en klokke. I forbindelse med handlingsplanene var det i noen tilfeller knyttet usikkerhet til hvor mange planer som var aktuelle for den enkelte skole.

### **2.3.5 Fra data til analyse**

De 15 intervjuene ble fortløpende transkribert. Jeg brukte programmet Hypertranscribe i denne prosessen. Min medstudent transkriberte de intervjuene han hadde gjort. Hvert enkelt intervju ble til slutt gjennomlyttet i sin helhet for en endelig dobbeltsjekk. Latter, humring eller pauser ble markert med (..) i den skriftlige transkriberingen, og uthevet skrift viser en vektlegging i lærerens uttale. Skrift i [...] er mine bemerkninger som forklarer eventuelle uklarheter i sitatene som presenteres i denne oppgaven. Det er ment som en hjelp for leseren som mister noe av sitatets kontekst. For eksempel: "*Det [mobbing] tar **overraskende** mye tid. Og det irriterer meg. (humrer)*" De transkriberte intervjuene er fullstendig anonymisert. Lydfiler, transkriberte intervju og handlingsplaner har blitt oppbevart på egen PC med beskyttet passord. Back-up og navnelisten har blitt oppbevart på annet trygt sted. Navnelisten ble beholdt for å kunne gi deltagerne noe tilbake i form av den ferdige oppgaven, men alt av personlig informasjon vil bli makulert våren 2014. Transkriberte intervjuer, handlingsplaner og annet materiale slettes etter at aktuelle publiseringer er gjennomført.

Transkriberingsprosessen er en oppstart til å bli kjent med datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009; Braun & Clarke, 2006). Etter flere gjennomlesninger av intervjuene, skisserte jeg mønstre som gikk igjen eller utmerket seg. Dette er i tråd med Braun og Clarke (2006) sitt syn. Det opplevdes nødvendig å lese intervjuer gjort av min medstudent flere ganger enn mine egne. Dette var for å bli godt kjent med materialet og sjekke transkriberingen mot lydfilene. Neste skritt gikk fra de første, oppdagede mønstrene til den mer inngående analyseprosessen.

### 2.3.6 Analyseprosessen

Det ble brukt mye tid på gjennomlesninger av datamaterialet. Mønstre som gikk igjen i dataen, ble skissert i form av notater i margene av intervjuene (Braun & Clarke, 2006). De ble oppsummert til en helhet av ideer for hva som ble opplevd å være av interesse. Jeg skisserte også mønstre ut i fra gjennomlesninger av handlingsplanene. Dette dannet grunnlaget for utvikling av koder. En kode identifiserer en bit av datamaterialet som fremstår av interesse for forskeren, og den er på den måten et basiselement av rådataene som kan være meningsfullt for fenomenet som undersøkes (Braun & Clarke, 2006). Dette kan ses på som det første skrittet i den mer inngående analysen. Man forsøker å sortere dataene inn i meningsfulle grupper. Utviklingen av koder bygde på både dataene i seg selv, men også ønsket om å kartlegge hva slags fremstillinger og forståelser av mobbing som fantes hos lærerne og i handlingsplaner. Kodene i oppgaven gjenspeiler derfor erfaringer, forståelser, meninger og opplevelser i lys av oppgavens forskningsspørsmål. Jeg forsøkte å lese på en måte som ga alle dataene lik oppmerksomhet, for slik å kunne bevare elementet av det datadrevne (Braun & Clarke, 2006). Ønsket bak analysen av intervjuer og handlingsplaner var som poengtert tidligere i oppgaven, at dataene skulle ses i forhold til hverandre. Et mål for presentasjonen av studiens resultater, var å kunne ende opp med en sammenligning av lærernes og handlingsplanenes fremstillinger og forståelser av mobbing. Dataene fra de to kildene ble derfor lest samtidig.

Neste skritt var å gå gjennom de transkriberte intervjuene og handlingsplanene. Jeg markerte tekst til de ulike kodene ved bruk av fargestifter. Braun og Clarke (2006) kaller denne delen av dataene som teksten utgjør, for extracts, noe som videre i oppgaven vil bli oversatt med utdrag. Hver farge tilhørte sin kode, og samme utdrag kunne passe inn under flere koder. Noe av dataen rundt utdragene ble beholdt for ikke å miste konteksten (Braun & Clarke, 2006). Denne prosessen var en måte å sjekke om kodene som var valgt, fungerte meningsfullt. En kode ble i ettertid droppet, da den ikke opplevdes som fruktbar for å forstå fenomenet og svare på forskningsspørsmålene. Deretter ble alle markerte utdrag klippet ut av intervjuene og limt inn i egne word-dokument for den koden de tilhørte. Dette fungerte som nok en dobbeltsjekk av det tidligere kodingsarbeidet, og de totale vurderingene er dermed sjekket i flere omganger. Handlingsplanene har mindre tekst, og jeg opplevde det oversiktlig å beholde dem i sin originalform der utdrag var markert ved farger til sin kode.

Word-listene for de ulike kodene med tilhørende utdrag og de kodede handlingsplanene, dannet hovedplattformen for den endelige utformingen av temaer.



Tekstutdragene fra intervjuene hadde blitt nummerert ut i fra deltager, slik at en deltager ikke skulle dominere resultatene, selv om han eller hun flere ganger poengter en fremstilling eller forståelse. Fasen med å utvikle temaer fokuserer på et bredere nivå enn kodene (Braun & Clarke, 2006). Kodene med tilhørende utdrag ble sammen med det kodede innholdet fra handlingsplanene, sortert inn i ulike, potensielle temaer. Visuelle fremstillinger var til stor hjelp i denne prosessen. Jeg brukte tid på ulike prøvinger, og relasjonene mellom koder og temaer ble kontinuerlig vurdert. Det samme gjaldt indre og ytre homogenitet. Dette vil si at dataene innen hvert tema, til sammen skal gi et meningsfullt mønster. Samtidig skal det være naturlige distinksjoner mellom de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006). Prosessen har gått fra 7 til 4 temaer. I tillegg er en tidlig vektlegging av nivåer tatt vekk til fordel for undertemaer. Det endelige resultatet er 4 temaer med undertemaer. De presenteres i resultatdelen, mens temaene ”påvirkende faktorer”, ”arenaer for mobbing” og ”konstruksjoner av kjønn” har utgått fra oppgaven. Deres innhold inngår allikevel i de endelige temaene. De 4 hovedtemaene ”definisjoner og begreper”, ”perspektiver på de involverte”, ”ansvar og rutiner” og ”utydelighet og behov for lærerskjønn” er gitt navn som skal fange essensen av innholdet (Braun og Clarke, 2006). Temaene forenkler innholdet i samtalene med lærerne, men ønsket er at de allikevel rommer noe av kompleksiteten i deres forståelse av mobbing. Forskningens nødvendige forenkling må ligge i bakhodet for å yte lærerne full rettferdighet (Bordens & Abott, 2008). Temaene må også leses som de mest dominerende fremstillingene, og det vil ikke være slik at de intervjuede lærerne er enig i alle. Temaene befinner seg på et høyere nivå enn utgangspunktet som gjenspeiler seg i intervjumalen.

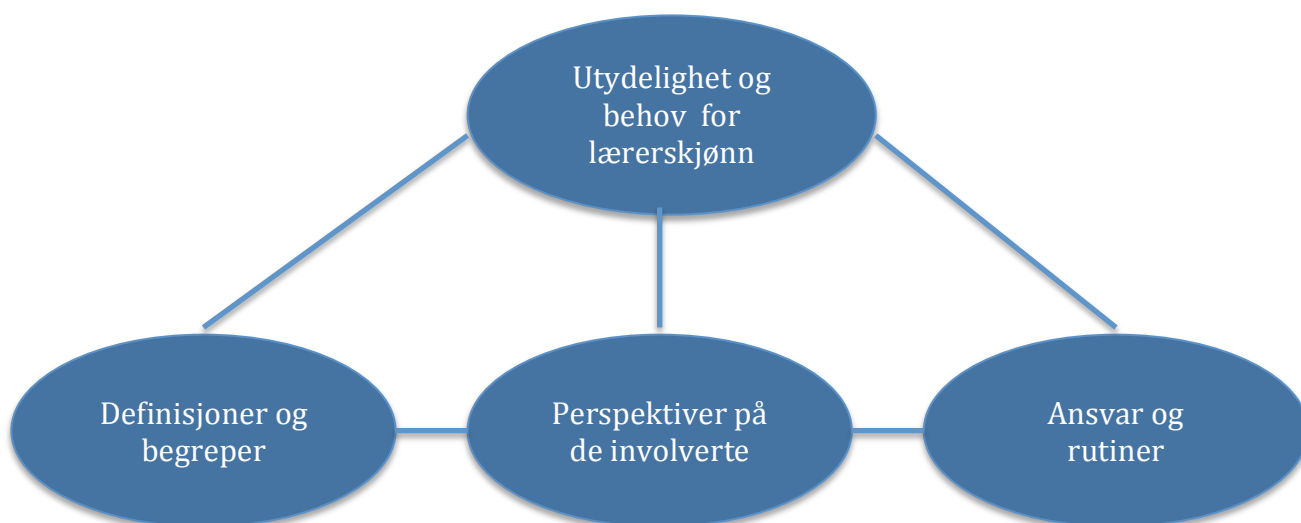
Studien har elementer av både en deduktiv (top-down) og induktiv tilnærming (bottom-up) (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Boyatzis (1998) skriver at det er et kontinuum fra et teoretisk til et datadrevet perspektiv der alle innfallsvinkler har sine fordeler og utfordringer. Den tidlige informasjonsinnsamlingen og utformingen av forskningsspørsmål utgjør en påvirkning av top down-vinkling, mens det altså ble tilstrebet en bottom-up tilnærming under intervjuene med lærerne. Den tematiske kodingen har involvert en balanse mellom deduktiv koding, ved å ha forskningsspørsmålene i bakhodet, og induktiv koding. Det siste ble gjennomført med et tilleggsfokus på hvilke temaer som var mest framtrædende i intervjuer og handlingsplaner (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Det ble tatt grep for å være bevisst skillet mellom induktiv og deduktiv tilnærming ved å lage to visuelle kart. Jeg laget ett kart med oversikt over hva som var lest på forhånd av forskning og litteratur. Det andre kartet viser hva som ble fortalt av deltagerne og

hvilken kunnskap lærerne ga. Jeg opplever derfor en viss ryddighet rundt hvilken kunnskap jeg tilegnet meg før og etter intervjufasen. Dette ga et mer oversiktlig grunnlag for presentasjon av resultater og avsluttende refleksjoner.

### 3 Resultater

De fire valgte hovedtemaene med undertemaer danner hovedstrukturen for presentasjonen av studiens resultater. Resultatene belyses ved sitater. Sitatene som er valgt ut, er vurdert opp mot anonymitet. Ingen deltagere eller skoler skal kunne kjenne seg igjen. Dette betyr at flere beskrivelser av episoder som lærerne har vært involvert i, ikke kunne brukes. Det fremkommer derfor ikke like tydelig at analysetemaene bygger på erfaring og meninger, selv om dette var hovedfokus for intervju samtalen. Den anonyme presentasjonen har også ført til at det er sparsommelig med sitater fra handlingsplanene. Sitatene er skrevet i kursiv for å framheve at de er hentet fra datamaterialet.

De fire hovedtemaene som analysen resulterte i (se figur 3.1), vil presenteres hver for seg med sine undertemaer. De to første som går på ”definisjoner og begreper” og ”perspektiver på de involverte”, står sentralt i forhold til forskningsspørsmålene. De utgjorde dermed viktige utgangspunkt i møtet med analyse materialet. I tillegg er temaene gjennomgående funn i datamaterialet. De to øvrige hovedtemaene ”vokste” i større grad ut av datamaterialet. ”Ansvar og rutiner” fikk stor oppmerksomhet i materialet, men med forskjeller mellom fremstillingene i planene og hos lærerne. Størst avvik var det imidlertid knyttet til siste hovedtema: ”Utydelighet og behov for lærerskjønn”. Dette pekte seg ut som svært sentralt hos lærerne. De viktigste funnene kan også sies å være i tilknytning til dette. ”Utydelighet og behov for lærerskjønn” viser til en fremstilling av mobbing som rommer uvisshet og usikkerhet og som innebærer at lærerne må gjøre en vurdering. Dette temaet er satt øverst i figuren for å vise hvordan utydeligheten til en viss grad preger alle temaene. Dette belyser noe av kompleksiteten i datamaterialet og vil illustreres under hvert tema.

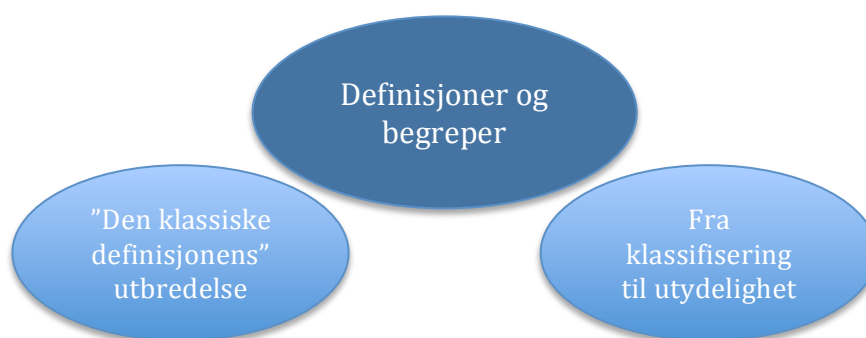


Figur 3.1: Hovedtemaene i analysen

Studiens funn presenteres i tilknytning til hvert tema eller undertemaene. Lærernes og planenes fremstilling vurderes i forhold til hverandre. Deretter blir det undersøkt om funnene samsvarer med gjeldende forskning, og hvorvidt lærernes og planenes forståelser er influert av dominerende forskningsperspektiver.

### 3.1 Definisjoner og begreper

Et begrep er en mental forestilling om et konkret eller abstrakt fenomen i verden (Suonuuti, 2001). I en mental forestilling er kjennetegnene ved et fenomen slått sammen til en helhet av kunnskap, noe som utgjør et begrep. Mobbing kan altså ses som et begrep som fanger et abstrakt fenomen. Det brukes og klassifiseres imidlertid på ulike måter, og det varierer i hvilken grad lærerne og planene er samkjørt i dette. Et hovedfunn er likevel at det er stort samsvar med det som kan oppfattes som en dominerende forståelse av mobbing fra den individfokuserte forskningstradisjonen. "Den klassiske definisjonen" står sentralt både hos lærerne og i planene. Dette utgjør et første undertema (se figur 3.2) og kan illustreres med dette lærersitatet, der elementet "gjentagelse" framheves: *"Altså, mobbing er jo krenkende atferd over tid. Mens erting er krenkende atferd. Så jeg mener at tidsaspektet er det vesentlige, som er forskjellen."* Det andre undertemaet framhever klassifiseringsbegreper som brukes om ulike former for mobbing, for eksempel belyst ved begrepet digital mobbing: *"Ja, det er jo dette med Facebook. Og den digitale mobbinga."*



Figur 3.2: Første hovedtema med undertemaer

#### 3.1.1 "Den klassiske definisjonens" utbredelse

Når vi skal snakke om forestillinger eller begreper, må de ofte uttrykkes gjennom en definisjon (Suonuuti, 2001). En innholdsdefinisjon skildrer de vesentlige kjennetegnene til et begrep, og hva som skiller det fra andre begrep. Elementer fra dominerende definisjoner av mobbing var noe som gjennomgående dukket opp i samtaler med lærerne når de snakket om

sine erfaringer, opplevelser og meninger rundt fenomenet mobbing. Disse elementene var også dominante fremstillinger i planer, selv om ikke de fantes i alle. Det er ofte elementer fra Olweus sin “klassiske definisjon” som går igjen.

Elementene “intensjon, gjentakelse og ubalanse i styrkeforholdet”, finnes enten direkte eller indirekte i både samtalen med lærerne og i planene. Noen av planene kopierer Olweus sin definisjon. Det finnes planer som gir definisjoner av mobbing der alle elementene er med, mens andre har vektlagt noen av dem. Dette er en definisjon på mobbing fra en av planene som inneholder elementene “gjentakelse og intensjon”: “*..når en person gjentatte ganger over en viss tid utsettes for ondsinnet atferd i ord eller handling fra andre personer.*”

Av de tretten planene som ble studert, inneholder halvparten en definisjon av mobbing. De resterende planene omtaler mobbing som noe det forventes at leseren vet hva er, selv om det noen steder er skrevet på en slik måte at elementer fra Olweus sin definisjon kan sies å ligge mellom linjene. Man kan si at det er god dialog mellom lærernes perspektiv og planene. Det er enighet om hovedtrekkene i definisjonen av mobbing, og at definisjoner ligger til grunn for å forstå fenomenet. Dette kan belyses med sitater.

### **3.1.1.1 Gjentakelse og ubalanse i styrkeforholdet**

Lærerne vektlegger først og fremst systematikk. De mener at noe må skje over tid for å være mobbing, og at det ofte er den samme personen som blir plaget av flere. Dette er i samsvar med fremstillingen i planene. Alle lærerne viste til tidsaspektet enten direkte eller indirekte. Det kan kobles til definisjonselementet “gjentakelse” fra “den klassiske definisjonen”:

*.. fordi at hvis man ved ett tilfelle blir kalt, jeg ville ikke karakterisere det som mobbing i den forstand. Så klart det er ubehagelig, og det kan føles vondt, og det kan gi vonde følelser. Men hvis det er et engangstilfelle, så er det jo ikke mobbing i den forstand, sånn som jeg ser det. For det skjer jo daglig, at når man går i gangene, at elevene kan rope til hverandre og si både det ene og det andre.*

Videre opplever lærerne at det ved mobbing ofte er flere personer som går mot ett enkeltindivid. Det er også den samme personen som er utsatt for handlingene over tid. Dette er en fremstilling som er i samsvar med handlingsplanene. Denne læreren fortalte om en mobbesituasjon som hadde gjort inntrykk, og vedkommende vektla at det var en gjeng som gikk imot ett enkeltindivid: “*..da var det, det var **skikkelig**. Ja, det var alle mot en. Altså det var flere, og det var noen fra de andre klassene også.*” Flere snakker i denne forbindelse om

makt, og at mobbing innebærer en sterk part mot en svakere. En person har havnet i en situasjon han eller hun ikke klarer å komme ut av på egenhånd. Her kan vi kjenne igjen ”den klassiske definisjon” sitt element om ”ubalanse i styrkeforholdet”. Det finner vi også i flere av planene.

Noen av lærerne peker videre på at mobbing innebærer å stå utenfor fellesskapet på en eller annen måte. Man er ikke inkludert, og det handler om en slags generell utestengelse. En lærer sier at det kan dannes en holdning om at fellesskapet ikke bryr seg:

*For gruppa kan jo bli litt sånn støtte hverandre og, himle med øynene og, 'herregud', ikke sant. Det kan bli det samme som den gutten opplever, at dette er ikke noe å bry seg om. Fellesskapet bryr seg ikke om dette her, men hvis hver og en blir konfrontert litt med at, ja.*

Det er samsvar mellom lærerne og planene sin fremstilling knyttet til ”den klassiske definisjonen”. Det spriker mer når det gjelder omfanget og bredden av beskrivelsene. Det er ganske naturlig ut i fra at handlingsplanene er begrenset ved sin skriftlige form. Planene gir i mindre grad beskrivelser ut over selve definisjonen. I motsetning til planene omtaler for eksempel lærerne følelsen av å stå utenfor fellesskapet. I tillegg rommer lærernes beskrivelser mer uvisshet knyttet til å forstå fenomenet mobbing, enn i handlingsplanene. Lærerne legger ofte dette til i samtalen, også når de viser til de konkrete elementene som kan spores tilbake til Olweus sin definisjon. For eksempel gjentas det stadig at mobbingen kan være usynlig, u håndgripelig, at det er en tynn grense til erting, og hvordan erting kan eskalere til mobbing. Dette tillegget av utydighet og uvisshet er ikke tilstede i handlingsplanene. En av planene trekker fram at det kan være vanskelig å skille mobbing fra konflikter.

Lærerne og planene vektlegger systematikk. Tidsaspektet er den mest markante enkeltfaktoren som lærerne peker på. Olweus (2013) sier derimot at han ikke ser på ”gjentagelse over tid” som et absolutt kriterium for hva som er mobbing og ikke. Han ønsket med dette definisjonselementet først og fremst å skille sin forståelse av mobbing fra den tidlige bruken av begrepet ”mob” som var knyttet til en situasjonsbestemt enkelthendelse. Som belyst i innledningen, viser forskning at krenkende atferd som gjentas over tid, er alvorligere og av større skadepotensiale. Forskning underbygger på den måten en vektlegging av tidsaspektet.

Olweus (2010) ønsker å framheve elementet ”ubalanse i styrkeforholdet” i sin ”klassiske definisjon”. Dette er i tråd med fremstillingene i datamaterialet. Olweus (2010)

støtter seg på egen forskning på barn og ungdom som opplever å bli mobbet, men ikke mobber andre. Flere studier, også internasjonale, har funnet at disse barna og ungdommene oftere har blitt beskrevet som mer engstelige, sosialt isolert, mindre aggressive og med et negativt selvbilde. Olweus mener at slike psykologiske og sosiale karakteristikk underbygger vektleggingen av ”ubalanse i styrkeforholdet” som et viktig element i definisjonen av mobbing. Engelske forskere fant i et studie at elever som i større grad hadde opplevd en styrkeubalanse, i ettertid rapporterte å ha kjent på en større trussel og mindre kontroll over situasjonen (Hunter, Boyle & Warden, 2007). Ubalansen i styrkeforholdet besto i at de som mobbet hadde mer fysisk styrke, var mer populære og del av en gruppe. Disse utsatte elevene rapporterte også flere depressive symptomer enn de barna og ungdommene som ikke hadde opplevd ubalanse i styrkeforholdet. Læreren Eva Larsson (2001) skriver at mobbing betyr overmakt, og hun løfter ved dette også fram elementet ”ubalanse i styrkeforholdet” i sin forståelse av mobbing.

Elementer fra den ”klassiske definisjonen” gjenspeiles altså hos lærerne og i planenes forståelse av mobbing. Samtidig kan man se en liten kobling til den gruppefokuserede tilnærmingen, i form av at noen av lærerne framhever at det kan danne seg holdninger i en gruppe om at fellesskapet ikke bryr seg.

### **3.1.1.2 Intensjonell, negativ atferd**

Definisjonselementet ”intensjonell, negativ atferd” var også tilstede i samtalene med lærerne, samt i planene. Allikevel var det få lærere som eksplisitt uttalte at mobbing har til hensikt å såre fra mobberens side, eller at mobbing er ondsinnet. Derimot peker noen på at mobbing ikke behøver å være intensjonell. Det blir blant annet eksemplifisert med at et dårlig miljø i klassen kan føre til at noen kjenner seg mobbet, selv om flere får unngjelde, og det ikke dreier seg om dem som enkeltpersoner. Hyppige og ubehagelige kommentarer i klasserommet kan potensielt oppleves som mobbing. Videre sier mange lærere at de som mobber, ikke selv forstår at det er det de gjør. Lærerne må hjelpe dem til å forstå alvorlighetsgraden ved deres atferd. Derimot er vektlegging av intensjon og ondsinnet atferd mer framtrødende i planene, selv om der heller ikke er en gjennomgående fremstilling, slik som de to andre elementene fra ”den klassiske definisjonen”.

Olweus (2013, 2010, 1994) mente tidlig at det er enkeltindivider som er mest aktive i en intensjonell, negativ atferd. Han viser til forskning og at det er stabile, individuelle forskjeller i aggresjon i skoleklasser. Det er noen som med hensikt skader eller skaper ubehag for andre personer. Olweus har funnet at det er flest som rapporterer å bli mobbet av to eller

tre medelever, ofte bare en. Han skriver samtidig at forskere har diskutert hvorvidt en aggressiv handling alltid behøver å være intensjonell. Olweus oppgir at personer som mobber, oftest forstår at deres atferd vil være ubehagelig for den andre. Det kan også gjøre noe av motivasjonen bak handlingen. Slik jeg forstår Olweus, ser han på elementet ”intensjonell, negativ atferd” som delvis synonymt med en aggressiv handling. Mobbing er en subkategori til aggressiv atferd. Olweus skriver at han ser på intensjon som del av definisjonen av aggresjon. ”En intensjonell, negativ atferd” vil påvirke hvordan den som utsettes for handlingene tolker situasjonen, og oftere være mer skadelig (Olweus, 2013, 1999a, 1992).

Det er altså ikke alle elementene fra ”den klassiske definisjonen” som er like tydelig tilstede hos lærere og planers fremstilling. En ”intensjonell, negativ atferd” vektlegges av noen planer. De fleste lærerne mener derimot at mobbing ofte ikke er intensjonell. Noen vektlegger ved dette heller elementer fra et gruppeprosessperspektiv.

### **3.1.1.3 Påvirkningen fra forskningstradisjonene**

Begrepet mobbing har gjennomgått en historisk forandring, og Olweus har vært en av bidragsyterne i denne prosessen. Han mente at det var viktig å utvikle en felles definisjon slik at man snakket om det samme, og ikke minst at vitenskapelige studier la det samme fenomenet til grunn, for slik å muliggjøre sammenligning (Olweus, 2013, 2010, 1999a). Dette finner vi igjen i fremstillingene av mobbing hos lærerne og i handlingsplanene. Forståelsene er i stor grad i samsvar med det individfokuserte forskningsperspektivet. Samtidig snakker lærerne, ut i fra Olweus sin definisjon, på en måte som utvider den gjeldende forskningen. De uttrykker et tillegg av utydighet og usikkerhet, samt et behov for lærerskjønn som definisjonen ikke fanger.

Det finnes også elementer av forståelse fra den gruppefokuserte tilnærmingen. Lærernes opplevelse av at det kan utvikle seg holdninger i fellesskapet om at ingen bryr seg om den som blir mobbet, blir støttet av Søndergaard (2012) sin forskning på sosial eksklusjonsangst, samt i gruppetilnærmingen med Pikas i spissen (1976). Søndergaard (2012) mener at når den sosiale eksklusjonsangsten utvikler seg til sosial panikk, så vil produksjonen av forrakt intensiveres. Gruppen retter denne mot ett individ. Elementet ”intensjon” fra ”den klassiske definisjonen” er svakere tilstede i lærernes forståelse. Synet på at de som mobber ikke alltid forstår hva de gjør, har likhetstrekk med den gruppefokuserte tilnærmingen til mobbing. Gruppeprosesser er en del av lærernes forståelse, selv om de er mindre



framtrødende enn p avirkningen fra den individfokuserte forskningen. Handlingsplanene holder seg til den individfokuserte tiln ermingen.

### **3.1.2 Fra klassifisering til utydighet**

Dette undertemaet fortsetter som en fremstilling av mobbing med fokus p  spr ak og begrep. Det er det andre undertemaet under ”definisjoner og begreper”. Klassifisering kan inneb ere   systematisere, sortere begreper eller dele kunnskap inn i klasser (Bokm alsordboka, 2013). L ererne og planene opererer med ulike sorteringer av begrepet mobbing. Disse klassifiseringene kan sies   dele mobbing inn i ulike typer eller former for mobbing. De kan ogs  ses som en konkretisering av handlinger som kan v re mobbing, eller ha sitt utgangspunkt i hvor mobbingen finner sted. Klassifiseringene utgj r en dominant fremstilling av mobbing i datamaterialet og kan illustreres ved dette utdraget fra en handlingsplan:

*”..krenkende atferd fysisk, verbalt eller digitalt..”*

Klassifiseringene som ble funnet som dominante fremstillinger, er fysisk mobbing, skjult mobbing, nettmobbing/digital mobbing, utestenging og jentemobbing. Noen av disse bgrepene er gjenkjennelige fra den dominerende forskningen. Det er i denne forbindelsen betydelig samsvar mellom l ererne og planene, men bruken av klassifiseringene er noe sjeldnere i planene. Videre bunner l erernes bruk av klassifiseringene ut i en viss utydighet, uvisshet og behov for l rerskj nn. Klassifiseringene nettmobbing/digital mobbing, utestenging og jentemobbing utledes fra klassifiseringen skjult mobbing, og de skiller seg fra den fysiske mobbingen.

#### **3.1.2.1 Fysisk mobbing**

Fysisk mobbing er en dominerende fremstilling av mobbing b de i samtaler med l ererne og i handlingsplanene. Samtidig er det ikke alle l ererne som nevner fysisk mobbing. Av de som gj r det, er det ofte i forbindelse med en sammenligning til det som blir oppfattet som mer vanlige former for mobbing, eller som et tidsmessig tilbakeblikk. L ererne mener det har skjedd store forandringer knyttet til hvilke typer mobbing som er vanlige. L ererne oppgir at de ser lite av fysisk mobbing:

*Den fysiske mobbinga har jeg nesten ikke sett faktisk. S nn hvis man tenker mobbing som gjentatt plaging over tid, s  har jeg hvertfall ikke sett noe s rlig*

*av den der brutale, voldelige mobbinga som man leser om i novellene på en måte.*

Lærerne sier at fysisk mobbing er mer synlig, enn den mobbingen som i dag dominerer. Situasjoner som involverer fysiske element eller vold, oppleves som enklere å vurdere som mobbing.

Fremstillingen av fysisk mobbing er mer dominant tilstede i planene enn hos lærerne. Alle planene nevner fysisk mobbing eller fysisk krenkende atferd. Noen av planene opererer med begrepet vold under hovedoverskriften mobbing, men med en egen definisjon av vold. For eksempel: *"Vold innebærer at noen bruker fysisk makt for å skade andre"*. Andre planer beskriver konkret hva slags fysisk atferd som kan være mobbing, for eksempel: *"slag, spark, knuffing, gjentatt dytting"*. En av planene nevner fysisk vold som et eksempel på direkte mobbing. Begrepet direkte mobbing er hentet fra Olweus og Rolands forskning (Olweus, 1992; Roland, 2007). Planene har altså en større begrepsvariasjon enn lærerne. Klassifiseringen fysisk mobbing brukes i begge sammenhenger, men færre lærere nevner denne formen for mobbing. Alle planene omtaler fysisk mobbing.

Forskningen opererer som nevnt, i utstrakt grad med klassifiseringen fysisk mobbing. Slik er handlingsplanene tilsynelatende mest i samsvar med forskningen. Det er imidlertid støtte for lærernes opplevelse av at det er mindre fysisk mobbing på ungdomsskolen. Olweus har basert på en undersøkelse hvor 85 prosent av alle barne- og ungdomsskoler i Norge deltok, funnet at det er mindre fysisk mobbing jo lenger opp i klassetrinnene en kommer (Olweus, 1999b). Det er markant mindre på ungdomsskolenivå. Det finnes få studier på subtyper av mobbing, og dermed har man, slik jeg ser det, ikke forskningsgrunnlag for å avgjøre hvorvidt det har blitt mindre fysisk mobbing med årene, slik noen av lærerne beskriver (Wang, Iannotti & Luk, 2012).

Kort oppsummert gir planene en mer gjennomgående framheving av fysisk mobbing enn lærerne. Lærerne omtaler også fysisk mobbing, men det legges til at dette er en type mobbing det er lite av:

Lærer: *"Når vi vokste opp, så var det jo masse slåsskamper. Det er det jo ikke noe mer. Jeg tror i løpet av de ti årene jeg har vært her, så er det to ganger som fysisk jeg måtte ha gått, og da har det vært sånn at de har stoppa når vi har kommet."* Intervjuer: *"Ja, skjønner. Hmm, så det har gått litt mer over til det.."*  
Lærer: *"Skjulte, og det er enda verre tror jeg."*

### 3.1.2.2 Skjult mobbing

Skjult mobbing er en dominant fremstilling av mobbing siden mange lærere bruker klassifiseringen. Lærerne mener også at det er mest av denne formen for mobbing. De opplever at mobbing har blitt mer skjult. Planene bruker ikke begrepet skjult mobbing, men stort sett alle nevner måter som skjult mobbing kan foregå på. Eksempler fra planer er: *”kroppsspråk, støtte til den som utfører krenkelsene og utestenging fra skolens sosiale fellesskap”*. Dermed er det en form for samsvar mellom lærernes synspunkter og planene, selv om ikke planene bruker skjult mobbing som egen klassifisering. Videre kan en oppleve at skjult mobbing hos lærerne utgjør et paraplybegrep. I dette datamaterialet kan klassifiseringene nettmobbing/digital mobbing, utestenging og jentemobbing oppfattes som spesifiseringer av skjult mobbing. Det opereres altså med en videre klassifisering. Planene bruker noen av spesifiseringene, men ikke det overordnede begrepet skjult mobbing. I det følgende gis først eksempler på bruken av skjult mobbing som samlebegrep, og deretter spesifiseringene.

At mobbingen er skjult, innebærer at det er noe som lærerne ikke får med seg. De beskriver hvordan ungdommer kan ha en slags radar på hvor lærerne befinner seg:

*Og det er jo mye av det som vi ikke ser. For selv om vi har inspeksjon og selv om vi er i området der hvor ungdommene er, så får vi ikke med oss alt. Og de har også veldig sann radar på hvor vi er hen. Og vi opplever jo det at når vi snur ryggen til, så viser de en annen side av seg selv enn når de vet at vi ser dem. Og kanskje er det vanskeligste å oppdage den utestenginga, den der stillestående mobbinga da. At det er lettere å fange opp når det er verbalt eller fysisk. For det er liksom mer synlig.*

Skjult mobbing er noe lærerne ofte bare kan ane at finnes. De beskriver en intuitiv følelse eller ”murring” i klassen. Noen lærere peker på at skjult mobbing kan ha utgangspunkt i konflikter og mobbing fra barneskolen, noe som kan være vanskelig for dem å avdekke. De er derfor avhengig av at noen av elevene eller foreldrene sier ifra om hva som skjer. Ellers viser dette sitatet at lærerne må ta i bruk sine intuitive følelser:

*Mitt hjertebarn er vel mest det at vi kan ikke være sikre på at vi vet om alt. Og det kan man kanskje ikke ha en plan, altså selv om vi har en undersøkelse, så tror ikke jeg at vi får vite alt. Jeg tror det skjer mye som er underrapportert. Og*

*jeg vet ikke helt hvordan vi skal gjøre noe med det hvis ikke, vi må ha det som en viktig, hva skal jeg si, antenner selv da.*

Fremstillingen av skjult mobbing samsvarer med dominerende forskning. Flack (2010) har som nevnt, ønsket å sette fokus på mobbing som kan være vanskelig å avdekke. Hun har utarbeidet et analytisk verktøy som skal være til hjelp i arbeidet med å se og forstå samspillet. Hun viser til forskning på at sannsynligheten er større for at voksne griper inn i mobbing av fysisk og verbal art, enn overfor den mer indirekte typen. Lærerne som deltok i min studie, var gjennomgående opptatt av utfordringene ved skjult mobbing. Dette står i kontrast til gjennomgående forskningsfunn om at lærere har en tendens til å vurdere relasjonell mobbing som mindre alvorlig enn andre former for mobbing (Bauman & Del Rio, 2006; Hazler, Miller, Carney & Green, 2001). Olweus (1992) bruker begrepet indirekte mobbing. Han tenker da på mobbing i form av intensjonell eksklusjon og sosial isolasjon. Indirekte mobbing har likhetstrekk til Flack sine omtaler av skjult mobbing.

Lærernes forståelse av skjult mobbing kan sies å ha forskningsstøtte fra den individfokuserte tilnærmingen. Ellers kan det se ut til at lærerne har større bevissthet rundt skjult mobbing enn man skulle tro ut i fra gjeldende forskningsfunn. Det er allikevel ikke mulig å si noe om det er slik at lærerne oftere kan overse relasjonell mobbing enn andre former for mobbing. Skjult mobbing omtales ikke med et samlet begrep i handlingsplanene. Noen av de omtalte spesifiseringene mangler også.

### **3.1.2.3 Nettmobbing og digital mobbing**

Lærerne bruker jevnt over klassifiseringene nettmobbing eller digital mobbing. Begrepene er derimot nesten fraværende i planene. I fortsettelsen er det derfor lærernes fremstillinger som i hovedsak presenteres. Flere av lærerne omtaler mobbingen som skjer på nettet, som det nye. De snakker i hovedsak om sosiale medier. Det er mye nettmobbing, og den er i aller høyeste grad skjult. Lærerne har ikke innsyn i sosiale medier og er avhengig av at ungdommene ber om hjelp eller viser fram det som skjer:

*..det andre er at vi har sikkert bare har sett toppen av isfjellet når det gjelder mobbing og sosiale medier. For det jeg tror skjer der som ikke vi har sett så mye før, det er det der at du blir så tøff i trøya når du ikke er ansikt til ansikt. Altså, det at du bare kan taste det og slipper å bli konfrontert med den personens reaksjoner. Og det er, det synes jeg er litt **skremmende**.*

Lærerne ser på nettmobbing som den store, nye utfordringen knyttet til kampen mot mobbing. De opplever at denne formen for mobbing har et svært alvorlig innhold. Lærerne vektlegger også, som belyst i sitatet, at noen ungdommer er tøffere på nettet enn ansikt til ansikt. Lærerne opplever at terskelen for å bli en som mobber, er lavere på internett enn ellers:

*Ofte får de søsken til å sende meldinger. De skriver det på veggene til hverandre når de vet at den andre kan se det. Poster det på veggen til den personen de mobber. Legger det ut som status og kommenterer på hverandres status. Også er du jo da med å mobber hvis du **liker** den stausen, ikke sant, så det er veldig sånn enkel måte å mobbe på fordi at det krever så lite innsats fra mobberen.*

Lærernes fremstilling av nettmobbing inneholder frustrasjon knyttet til at den er skjult, og at foreldrene ikke alltid tar sin del av ansvaret for å lære ungdommene nettvett. I planene er nettmobbing og digital mobbing et fraværende begrep. Lærerne får derfor ingen hjelp her. Det er bare en av de tretten planene som eksplisitt nevner internett, og da i form av at elevene har kommet med innspill om at det er mange som mobber på Facebook og via meldinger på telefonen. To planer nevner med en setning at mobbing kan skje digitalt.

Det har vært mye fokus på nettmobbing i media, men forskning på digital mobbing har vært begrenset. I Norge og Skandinavia er det gjort lite, og internasjonal forskning gir heller ikke et entydig bilde av denne formen for mobbing (Refsahl, 2009). Olweus mener at forskning som rapporterer høye prevalenstall, ikke har sett nettmobbing i sammenheng med tradisjonell mobbing (Olweus, 2013). Han mener at den digitale mobbingen ikke kan studeres isolert. Undersøkelser utført av Hinduja og Patchin (2009) dokumenterer at 42,4 prosent av ungdommer som rapporterte å bli utsatt for nettmobbing, også ble mobbet på andre måter på skolen. Tall fra et stort amerikansk utvalg viser at gjennomsnittlig prevalens for å bli utsatt for verbal mobbing over tid var 9,6 prosent, mens den var 2,8 prosent for nettmobbing (Olweus, 2013). Ifølge Olweus viser data fra 41 norske skoler samme mønsteret, men med lavere tall. Ut i fra dette forskningsbildet, kan man si at lærernes opplevelse av at det er mye nettmobbing, får støtte, selv om tallene er lavere enn for andre typer mobbing. Prognosene for videre utvikling av digital mobbing er usikre (Sabella, Patchin & Hinduja, 2013). Slik det nå ser ut, mener flere forskere at det ikke har vært noen økning (Olweus, 2013). Derimot får lærerne medhold i sin bekymring knyttet til denne formen for mobbing. Kowalski, Limber og

Agatston (2012) peker på tendensen til å glemme det menneskelige når man ikke befinner seg ansikt til ansikt. Dette kan gjøre terskelen for mobbing lavere. Disse forfatterne viser også til studier som underbygger antagelsen om at færre bryter inn ved mobbing på nettet. Roland framhever at digital mobbing hindrer at personer kan gjøre noe for å komme unna mobbingen (Strand, 2013a). Situasjonen kan ikke unnsliques. Han tilføyer at det store antallet tilskuere gjør denne mobbingen svært skadelig, og at internett aldri glemmer. Roland sammenligner digital mobbing med terror.

Lærernes bruk av klassifiseringen nettmobbing/digital mobbing får en viss støtte i forskningen, selv om det er usikkert hvorvidt det er noe mer av denne mobbingen enn andre former. Ellers reiser lærernes observasjoner og refleksjoner interessante spørsmål for framtidig forskning. Det kan oppfattes som overraskende at handlingsplanene i så liten grad tematiserer nettmobbing. Slik er det mulig å påstå at de er noe i utakt med utviklingen i skolen.

#### **3.1.2.4 Utestenging**

Når det gjelder utestenging, er det igjen samsvar mellom lærerne og handlingsplanene sin fremstilling. Unntaket er fire av de tretten planene som ikke bruker klassifiseringen. Noen planer har andre beskrivelser som: *”utstøtning fra det sosiale miljøet”* og *”utestenging fra skolens sosiale fellesskap”*. I planenes fremstilling av utestenging inngår også en presisering av at kroppsspråk kan være mobbing. En plan har en egen definisjon av utestenging. Den lyder slik: *”Utestenging betyr at noen så godt som alltid blir holdt utenfor en gruppe eller klasse.”*

Lærernes fremstilling har noen av de samme elementene som planene. Lærerne trekker som planene, fram kroppsspråk i sin forståelse av hva mobbing kan være. Det brukes for å fange opp at det foregår mobbing i form av utestenging. Mye er non-verbalt, for eksempel et blikk, noen som unnlater å svare, himling med øynene og andre utydelige signaler:

*..også er det på skolen, med den typen at når hun setter seg ved noen, så flytter de seg litt lenger, litt bort. Og når de skal ned i et annet fag, så 'oj, ble hun plutselig gående helt bakerst'. Og når de skal sette seg to og to, så er det alltid hun som blir sittende tilfeldigvis alene, og ja. Mye sånn mekanismer som der hun tilfeldigvis på en måte ble til overs.*

Vurderingene kan være vanskelige for lærerne. Eleven er ikke innenfor, men kan man si at ungdommen er utenfor? Utestenging handler allikevel i lærernes øyne om at det er noen ungdommer som ikke blir ordentlig inkludert, og at andre bevisst forsøker å stenge dem ute. Forståelsen i både samtalene med lærerne og i handlingsplanene ser ut til å være at det er mobbing når utestenging gjøres med vilje, flere ganger. Derimot er uvisshet, samt behovet for vurderinger og lærerskjønn i større grad tilstede i lærernes fremstilling. Dette gjenspeiles ikke i planene. Det er igjen naturlig å trekke inn Flack (2010) sin forståelse. Hun mener at utestenging rammer hardere enn annen type mobbing. Vi er sosiale vesener som har behov for å kjenne på vår verdi i møtet med andre (Risa, 2012). Flack (2010) sier at det å bli avvist er en stor følelsesmessig- og sosial belastning. Hun anerkjenner også de vanskelige vurderingene som lærerne opplever. Samtidig advarer hun mot at voksne kan ha en tendens til å bagatellisere utestenging, selv om den kan oppleves u håndgripelig. Flack støtter opp om utestenging som et viktig begrep i forståelsen av mobbing. Forskningen som ble presentert under avsnittet om skjult mobbing, viser at Olweus, Roland og andre framtrede forskere har vært med på å sette fokus på utestenging.

### **3.1.2.5 Jentekonflikter eller jentemobbing**

Når det gjelder ulike typer skjult mobbing, er det flere lærere som trekker fram jenter sin atferd i form av jentekonflikter og jentemobbing. Disse begrepene henger sammen. Jentekonflikter og jentemobbing har ut i fra lærernes samtaler, visse likheter, men også motsetninger. Disse klassifiseringene er nesten fraværende i planene, men de er valgt ut av datamaterialet på grunnlag av en dominant gjentakelse i samtalene med lærerne.

Lærerne beskriver jentekonflikter som interne, sosiale intriger. Konfliktene inneholder misforståelser, baksnakking og en bevegelse fra noe lite til mer dramatisk:

*Også sånne klassiske jentekonflikter (...) Altså de har ulike bestevenner annen hver uke. Det er flere forskjellige da, altså hvert miljø har hver sin konflikt. (humrer) Ofte så bunner det i misforståelser. Også får jeg en sånn regle om at 'hun sa det, og han sa det, og hun mistet mobilen min i bakken, også hadde hun ikke sagt unnskyld'. Så begynner med et eller annet trivielt. Også bygger de det opp på hver sin kant. Også går de og slenger rykter.*

De fleste lærerne bruker begrepet jentekonflikter, mens noen få snakker om "bitching". Lærerne sier at det er mye jentekonflikter, og de opplever det ofte: "Det hender jo ofte at det

*er litt jentekonflikter, og sånn er det ofte når du går på ungdomsskolen.*” Noen peker på at slike konflikter kan utvikle seg til mobbing, men i hovedsak anses ikke jentekonflikter for å være mobbing. Dermed opplever jeg at klassifiseringen heller bidrar i forståelsen av mobbing, ved at den klargjør hva som nødvendigvis ikke er det.

Ved bruk av klassifiseringen jentemobbing er handlingene allerede definert som mobbing. Likheten til jentekonflikter er at den ofte består i samme type atferd. Og igjen, konflikter kan ha utviklet seg til mobbing. En annen likhet er at lærerne skiller mellom gutter og jenters atferd og samspill. Fremstillingen av jentemobbing synes å ha sitt utspring i en opplevelse av at jenter mobber på en annen måte enn gutter. Lærerne mener at det er enklere å vite når guttene tuller og erter hverandre ut i fra deres kultur og sjargong. Gutter oppleves jevnt over som mer ”reale” enn jenter ved at de ikke opererer like mye i det skjulte: *”Så har du selvfølgelig den der fordekte jentemobbingen da, som er mye vanskeligere, spesielt for oss gutta. Å detektere. Og som er mye mer subtil og mye vanskeligere å få øye på, og som kanskje også gjør nesten like vondt, ikke sant.”* Gutter er enklere å forstå og ta opp hendelser med. Noen av lærerne mener også at det er mer mobbing blant jenter enn gutter: *”Lærer: ’Men jeg har sett mye jentemobbing.’ Intervjuer: ’Ja. Så du føler du har sett mer mobbing mellom jenter enn gutter?’ Lærer: ’Mm. Mye mer.’”* Andre lærere peker på at gutter også driver med utestenging, men at den allikevel er enklere å nøste opp i.

Den framtrepende forskjellen mellom jentekonflikter og jentemobbing, er at konfliktene ikke har samme alvorlighetsgrad. Det kan også se ut til at jentemobbing oppleves mer utspekulert. Den inneholder kjente elementer som er nevnt tidligere, nemlig bruk av kroppsspråk og sosiale medier, samt utestengelse over tid.

Planene nevner ikke jentekonflikter eller jentemobbing. De har heller ikke andre forståelser av mobbing knyttet til kjønn. Forskningen har ulike syn på jentekonflikter og jentemobbing. Flack (2010) peker igjen på faren ved å se all atferd mellom jenter som konflikter og forklare den ut i fra alder og kjønn. Ringrose og Renold (2009) setter fokus på hvordan gjeldende kjønnsnormer kan påvirke hva voksne ser som mobbing og ikke. De mener at en uheldig følge kan være at gutter forventes å være tøffe og stå opp for seg selv, mens jenter skal være snille og komme over konflikter. Slik jeg oppfatter disse forskerne, ønsker de å peke på viktigheten av å ha en bevissthet rundt gjeldende kjønnsdiskurser for å forstå mobbing. Slik unngås at noen former for mobbing blir usynlig for voksne eller akseptert som ”normale”. Ringrose og Renold (2009) viser til forskning som finner at hierarkiforhandlinger og konflikter mellom jenter, sjeldnere blir vurdert å være mobbing (Bright, 2005). Alberti-Espenes (2012) mener at jenters atferd unødvendig mystifiseres.



Olweus (1999b, 2010) sine undersøkelser viser som beskrevet i innledningen, at gutter gjennomgående rapporterer mer mobbing enn jenter. Han deler ikke lærernes opplevelse av at det er mer jentemobbing. Han mener at det eksisterer en kjønnsforskjell ved at det er mer direkte mobbing mellom gutter enn jenter, men det er heller ikke slik at jenter mobber mer indirekte enn gutter. Olweus bruker ikke begrepet jentemobbing og har ikke funnet støtte for lærernes fremstilling av at jenter i større grad enn gutter mobber ved relasjonelle metoder. Olweus sine funn samsvarer med tall fra Elevundersøkelsen. Det er flere gutter enn jenter som oppgir å bli mobbet og som sier at de selv mobber andre (Wendelborg et al., 2012).

Lærernes fremstilling av jentemobbing blir altså noe utfordret av gjeldende forskning. Samtidig er kjønnspektivet gjenkjennbart fra den individfokuserede tradisjonen. Det er gjort mye forskning på mobbing ved å skille mellom kjønnene. Allikevel har forståelsen av mobbing ut i fra jentekonflikter og jentemobbing, et mer usikkert grunnlag ifølge forskningen. Hvordan kjønnsnormer kan påvirke vurderinger av mobbing, oppleves som et interessant tillegg til dominerende forskning, og her kan lærernes fremstilling danne et viktig utgangspunkt. På en annen side kan det oppleves som problematisk at kjønnsvariabelen i liten grad trekkes fram i handlingsplanene.

### **3.1.2.6 Fra klassifisering til utydighet**

Som det fremgår foran, bruker lærerne flere klassifiseringer av mobbing enn det som er vanlig i planene. Planene omtaler ikke nettmobbing/digitalmobbing og jentekonflikter og jentemobbing. Det er også forskjell på hvor gjennomgående planene bruker de andre klassifiseringene.

Noen av klassifiseringsbegrepene innehar mer tydelighet enn andre. For eksempel er lærernes forståelse av fysisk mobbing mer håndfast enn resten av klassifiseringene. Skjult mobbing omgis av mer uvisshet knyttet til å få tak på hva som er mobbing, og hvordan den kan forstås. Lærerne uttrykker at de kan kjenne på maktesløshet knyttet til denne utydligheten. Utestenging og jentemobbing impliserer også en utydighet. Når er det en jentekonflikt, og når er det mobbing? Nettmobbing eller digital mobbing er mer spesifikk, men utydligheten består i at den er vanskelig å få tilgang til.

Det kan oppleves som at klassifiseringene er et forsøk på skape en form for tydelighet i lærernes møte med en kompleks virkelighet. I tillegg kan klassifiseringene inneha føringer fra den dominerende, individfokuserede forskningen. Klassifiseringene kan ses på som grep i forsøket på å forstå fenomenet mobbing. Lærernes fremstilling av mobbing rommer, slik jeg ser det, et omfattende forsøk på klassifiseringer, men de bunner allikevel ut i utydlighet.

Planene møter ikke lærerne på utydigheten. På tross av noen kritiske innvendinger til klassifiseringer av mobbing, deler lærere, planer og toneangivende forskning en forståelse av mobbing som noe som kan klassifiseres og konkretiseres.

## 3.2 Perspektiver på de involverte

Visse fremstillinger av den som mobber og som blir mobbet, gikk igjen. De ble på grunnlag av sin dominans i datamaterialet, valgt ut som undertemaer (figur 3.3).



Figur 3.3: Andre hovedtema med undertemaer

### 3.2.1 Mobberen – og de ulike ansiktene

Lærerne snakker om "mobberen" og "de som mobber" når de omtaler situasjoner avklart og definert som mobbing. Disse begrepene er også utbredt i planene. En tendens er at planene fra starten av bruker mer av de beskrivende ordene "den/de som plager" og "den/de som forulemper". De mer definerte begrepene "mobber", "mobberne" og "den/de som utfører mobbinga" brukes i større grad mot slutten og utover i planene. Det er altså samsvar mellom lærerne og planenes perspektiv, men det er en tendens at planene bruker de definerte ordene i enda større grad enn lærerne. Videre består en forskjell i at samtalene med lærerne rommer mer av uvisshet, utydighet og behov for lærerskjønn i forbindelse med å avgjøre hvem som mobber. En av lærerne peker også på faren ved å stemple ungdommer som mobbere:

*Det blir jo viktig på den måten at de som i utgangspunktet ser ut til å være mobberne da, at de får fram sin sak. Og at det ikke blir noe sånn at de blir stempla som mobberne med en gang, for da. For det første så har du faren med at de innfinner seg med den rollen, som de da har fått, eller blitt stempla som. Og at det bare fortsetter og blir verre.*

En grunnleggende forståelse av mobbing innebærer allikevel at det finnes en eller flere mobbere. Samtidig får mobberne ulike ansikt i samtaler med forskjellige lærere. Dette brukes som metafor for måter å forstå den som mobber på. Her er det ikke samsvar med planene, da de sier svært lite om mobberen utover de definerte begrepene. En av de tretten planene sier at det kan være vanskelig for foreldre å innse at egne barn kan krenke andre, og de peker på den måten på at mobberen kan ha ulike ansikt overfor ulike personer.

Flere lærere forstår mobberne som noen som selv har det vanskelig. Det nevnes at mobberne kan være usikre, faglig svake, ha lite støtte hjemme og mye inni seg. Flere lærere opplever at noe av dette får utløp ved at de hevder seg overfor andre, og at andre får gjennomgå for at de skal kunne vokse selv. En lærer peker i den forbindelse på hvordan samfunnet kan forsterke mobbingen, da klatresamfunnet legger føringer for at en må trykke andre ned for selv å komme seg fram. Mobberne ønsker å føle seg bedre og kan kjenne på misunnelse overfor eleven de begynner å plage:

*Jeg synes veldig ofte, eller sånn som når jeg tenker på mobbing, så tenker jeg at det er usikre elever som ikke blir sett. Kanskje kommer fra materielt gode hjem og alt mulig sånn, men det er foreldre som egentlig ikke er så interessert. Også er det noe med sånn hevde seg. At man har det i kjeften, men egentlig så er man en livredd liten gutt eller ja. Og mye misunnelse og, fordi at enten de er flinkere enn deg på skolen eller bedre i sport eller.*

Dette ansiktet til mobberne står i kontrast til andre der mobberen fremstilles som ressurssterk. Det vektlegges at dette varierer fra sak til sak, men noen lærere synes det er vanskelig å være med på at mobberen har det vanskelig selv. En lærer viser til forskning som sier at mobberen ikke er et usikkert individ. Høy sosial status er en ressurs som flere lærere mener går igjen hos de som mobber, og spesielt de ledende skikkelsene. Personer med en sterk sosial posisjon kan drive mobbingen. Noen lærere ser også en mobber som er litt kaldere og mindre empatisk enn gjennomsnittet:

*Jeg synes ofte at den som er mobber i grunnen har mye ressurser (kort pause), ja, jeg vil ikke være med på det der med at de har det vanskelig selv. Nei. Jeg synes ikke jeg ser det så ofte altså. Men ikke sant, det blir sånn fra sak til sak. Men det er ofte at 'aa, de har det vanskelig selv', men **nei**. Jeg synes mange av*

*dem på en måte er bare litt, kanskje hakke litt kaldere, mer kyniske enn den vanlige personlighet da. Litt uempatisk.*

Lærerne samler seg rundt at mobberen har ulike ansikt overfor lærere og medelever. De opplever at mobberen utad kan virke uskyldig, har en radar på hvor lærerne er, og at det er vanskelig å gå i dialog med dem: *”..et par som jeg tenker er veldig utad uskyldige, men som driver da med ting, men vi lærere tror aldri at det er dem.”*

Et annet element ved lærernes forståelse av mobberen, er om handlingene gjøres med intensjon, eller om de som mobber, ikke er klar over at atferden deres oppleves krenkende. Lærere som i større grad ser mobberen som en som selv sliter, har en tendens til å mene at de ikke alltid forstår alvoret i det de gjør. Dette peker videre på en annen utbredt fremstilling blant lærerne, at en mobber ikke alltid er klar over at han eller hun er nettopp det. Mobbing er noe som oppstår uten intensjon, og flere peker på at barn og ungdommer kan være nådeløse mot hverandre i ungdomsalderen. De kan fungerer litt som stimfisk: *”Og, men ofte, så er det sånn at det virker som at de ikke helt skjønner hva de gjør. Sånn at du må vise dem hva de gjør.”*

Kjønnelementet dukker opp igjen i beskrivelser av mobbernes ansikt. Flere av lærerne mener at det er vanskeligere å se på et jenteansikt om hun er en som mobber eller ei. Dette kan kobles til fremstillingene av jentemobbing og skjult mobbing, nevnt under temaet ”fra klassifisering til utydighet”. Samtidig er det lærere som snakker om de dominerende guttene. De forteller om gutter med sosial makt som tar styringa i friminutt og klasserom, og som kommer med kommentarer som skaper utrygghet. Dette kan gjøre dem til ungdommer som mobber andre. Allikevel opplever lærerne at disse gutteansiktene er enklere å kjenne igjen, og at handlingene deres er mer transparente.

Lærernes forståelse av mobberen er noe sprikende, selv om de også enes om fellestrekk ved den som mobber. Planene utdyper ikke fremstillingen av mobberne ved å beskrive mulige, ulike ansikt. ”Mobberen” brukes i hovedsak som begrep uten forsøk på nyanseringer. Lærernes vektlegging av hvem mobberen er, kan ses i sammenheng med den dominerende forskningen basert på det individfokuserte perspektivet. Undersøkelser av hva som kjennetegner eller karakteriserer den typiske mobberen, gjenspeiles i de dominante forståelsene hos lærerne og i planene (Olweus, 2010, 1999a, 1992; Roland, 2007). Olweus viser som tidligere nevnt, til forskning på at det er individuelle forskjeller i aggresjon. Videre er spørsmålet hvilke av mobberens ansikt forskningen støtter opp om. Olweus (1999a, 1992) mener bildet av mobberen som usikker under overflaten, er en myte. Han har funnet at de

som mobber, sjelden er mer engstelige og usikre. De har heller mindre angst og usikkerhet, eller er omtrent som gjennomsnittet. Dette har blant annet blitt undersøkt ved bruk av indirekte metoder som stresshormoner og projektive teknikker. Olweus presiserer samtidig at dette er undersøkelser på gruppenivå. Han ser disse funnene i sammenheng med familiebetingelser mobberen har vokst opp under. Dette kan være en kobling til noen av lærerne sin forståelse av mobberen som ikke selv har det godt, og elever som ikke får oppfølging hjemme. Olweus sier også at det finnes mobbere som er mer passive og i større grad tilskuere, enn aktivt handlende. Disse personene kan være engstelige og usikre. Lærernes fremstilling av mobberen som en person med høy sosial status, får ikke tydelig støtte i den dominerende forskningen. Flere studier finner at gruppen av de som mobber, tenderer til å ha gjennomsnittlig sosial status, men også noe under (Olweus, 2010, 1999a, 1992; Roland, 2007). Videre sier forskningen lite om hvilken påvirkning samfunnet kan ha på utviklingen av hvem som kan bli en mobber. Dette gjenspeiler elementer fra et samfunnsperspektiv på mobbing. Alberti-Espenes (2012) møter lærerne på at samfunnet er med på å legitimere mobbing ut i fra voksne sin atferd, samt det som for eksempel sendes på TV. Han er ellers skeptisk til den dominerende forskningens fokus på hvem mobberen er. Alberti-Espenes mener at barn og ungdom kan havne i en mobbesituasjon uten at de er det bevisst. Dette er i tråd med en gruppeprosessstilnærming, men perspektivet ser imidlertid ut til å stå svakere blant lærerne. Noen av lærerne vektlegger imidlertid at mobberne ikke alltid forstår hva de gjør eller at de bedriver mobbing. Kontrasten består i at lærerne ikke virker like overbevist om at hvem som helst kan bli en mobber. Her får de støtte fra Olweus og den individfokuserende forskningstradisjonen.

### **3.2.2 Den som blir mobbet – tilfeldigheter eller ”utsatt”**

Tilsvarende ”den som mobber”, fokuseres det i samtalene med lærerne og i handlingsplanene også på ”den som blir mobbet”. Planene går lenger enn lærerne ved i tillegg å bruke begrepene ”mobbeoffer” og ”offer” i utstrakt grad, noe nesten ingen lærere gjør. Lærerne er tilsynelatende mer samlet i sin fremstilling av hvem som utsettes for mobbing, enn hvem mobberen er. De har i mindre grad ulike ansikt. Fremstillingen spenner derimot fra at det kan være hvilken som helst elev som blir mobbet eller fornærmet, til at visse egenskaper eller fravær av egenskaper gjør noen ungdommer mer utsatt for å bli mobbet. Forståelsen hos lærerne rommer både tilfeldigheter og det å være ”utsatt”. Igjen vil dette i hovedsak beskrives

ut i fra lærernes perspektiv, da planene i lite grad diskuterer hvem ”den som blir mobbet” eller ”mobbeofferet” er.

Alle elever kan altså ende opp med å bli mobbet ifølge de fleste lærerne. Det er tilfeldigheter inne i bildet:

*Det kan være litt tilfeldig hvem som blir mobba, for jeg har jo hatt elever som har måttet skifte skole, og familien har måttet flytte fordi de ble så hardt mobba at det omtrent gikk på helsa løs. Så kommer de hit, også blir de stjerna i klassen.*

Allikevel opplever lærerne at noen er mer utsatt fordi de skiller seg ut fra gruppa. De kan oppfattes som rare og uforståelige for andre ungdommer. Et fåtall av lærerne mener at dette har sammenheng med utseende og klær. Det blir mer gjennomgående snakket om at disse ungdommene kan ha andre interesser på fritida og ikke treffer ungdomskulturen. Dette er ikke avgjørende, men kan gjøre eleven mer utsatt: ”*Han er litt sånn veslevoksen da. Og det ser jeg at elevene synes er litt irriterende.*”

Følgende sitat peker på andre elementer lærerne trekker fram, knyttet til det å være utsatt. Dårlige sosiale ferdigheter og inadekvat respons, peker seg ut i samtalene:

*..at de som har fått med seg hjemmefra en måte å håndtere kommentarer og sosiale, det er jo ferdigheter i å besvare, beholde roen, forstå, kunne sette ting på plass i forhold til hva er det som skjer nå. Altså det å ha snakka om sånne ting og ja, det handler mye om oppdragelse og vil jeg tro. (...) Fordi at du besvarer det på en måte som skaper mer, ja, det er lettere å angripe deg.*

Lærerne snakker om ungdommenes evne til å lese det sosiale spillet, og i hvilken grad de er trent i initiativ og respons. Flere lærere sier at de opplever at responsen er helt avgjørende for om noen fortsetter å plage eller ikke. En uheldig respons kan opprettholde mobbing. Mobberne ser at det virker. Usikkerhet, sårbarhet og lav selvfølelse er også tilstede i forståelsen av å være utsatt. Sammen kan dette også føre til en vanskelig vurdering av hvorvidt noen ungdommer er for sårbare: ”*Man kan synes synd på hun og sånn, men er jo ekstremt pinglete. Hun tåler ingenting. Altså hun tror, bare du ser på hun, at jentene mobber hun.*”

Kort oppsummert er det både hos lærerne og i planene en klar forståelse av mobbing ut i fra den som blir mobbet. Lærernes fremstilling er imidlertid mer omfattende enn

planenes. Videre ser tilsynelatende ikke lærerne på disse ungdommene som passive aktører ved at ingen bruker ordet ”offer”, noe som er et vanlig brukt begrep i planene. Lærerne framhever både tilfeldigheter og særskilte faktorer som kan gjøre noen ungdommer mer utsatt enn andre. Samtidig uttrykker de at ikke alle som stikker seg ut, har dårligere sosiale ferdigheter, er mer usikre eller sårbare, nødvendigvis blir mobbet.

Den individfokuserte forskningen følger både lærerne og planene sin fremstilling av den som blir mobbet. For det første brukes ordet offer i mye av forskningen, og dette samsvarer med planenes begrepsbruk. Videre har den individfokuserte forskningstradisjonen, med Olweus i spissen, gitt et ganske nyansert bilde av den som blir mobbet, noe som underbygger lærernes fremstilling. En del av forskningen samsvarer med lærernes oppfatning av usikkerhet, lav selvfølelse og svake responsferdigheter som risikofaktorer. Olweus skiller imidlertid mellom passive og proaktive ofre (Olweus, 2010, 1999a, 1992). Det er samsvar mellom lærere og forskere sin forståelse knyttet til passive ofre. Hovedrisikoen for å bli mobbet anses for å være knyttet til indre forhold som kommer til uttrykk i væremåte. Lærerne snakker også om de proaktive ofrene. Olweus mener at de i større grad blir mobbet ut fra å ha utløst en irritasjon i andre, for eksempel på basis av hyperaktivitet. Dette momentet nevnes av lærerne, selv om det ikke er framtrødende. Sitatet om gutten som oppleves veslevoksen og utløser irritasjon, er en illustrasjon. Forskning støtter imidlertid lærernes fremstilling av usikkerhet og lav selvfølelse som mer framtrødende faktorer. Den dominerende forskningen sier derimot ikke noe om at den som blir mobbet, kan stikke seg ut ved ikke å treffe ungdomskulturen. En myte forskerne har vært opptatt å avlive, er at de som blir mobbet, skiller seg ut utseendemessig, i klærne eller via dialekten (Olweus, 1992; Høiby, 2002). Dette er i tråd med lærernes og handlingsplanenes fremstilling. Olweus mener at slike avvik i ettertid kan oppfattes som årsaker.

Alberti-Espenes (2012) er også kritisk til fokuset på den som blir mobbet. Han er redd for at slike forskningsfunns skal bli styrende for hva lærere oppfatter som mobbing og ikke, og at noe av mobbingen skal bli usynlig. Alberti-Espenes mener også at et begrep som ”mobbeoffer” er stigmatiserende. Pikas (1976) vektlegger ikke indre faktorer ved individer, og et gruppeperspektiv på mobbing er i mindre grad synlig i mitt materiale. Allikevel er det en svak link mellom Pikas sin vektlegging av kommunikasjon ved mobbing, og lærernes framheving av betydningen ungdommens respons kan ha. Lærernes opplevelse av at noen elever trenger veiledning i responsferdigheter, kan ha sine røtter i et kommunikasjonsperspektiv. Den individfokuserte forskningstradisjonen har vært opptatt av å avlive myten om at mobbing er en naturlig del av barns liv, og ”at det er slik barn er” (Høiby,

2002). Jeg opplever imidlertid ikke at denne myten er utbredt blant lærerne. Tvert om, det fremstår for meg at lærerne mener at de skal involvere seg uansett, og at de skal arbeide med både den som mobber og den som blir mobbet. Den som blir mobbet skal ikke bære skylden, og den som mobber må få hjelp til å ta ansvar for sine handlinger. Lærernes forståelse av eget ansvar peker videre mot neste hovedtema, nemlig ”ansvar og rutiner”.

### 3.3 Ansvar og rutiner

At mobbing innebærer ansvar er en dominant forståelse hos både lærere og i planer. En viktig forskjell er allikevel at planene strekker forståelsen til også å inneholde rutiner. Ansvar og rutiner går hånd i hånd i planene. Det har ikke blitt opplevd naturlig å operere med undertemaer.

En gjennomgående fremstilling er at lærerne ser på seg selv som involvert part i en mobbesak, og at dette innebærer ansvar. De anser det som sitt ansvar å ta tak i mobbing og forhindre at det forekommer:

*Jeg kjenner mest på forventningene fra **meg selv**. At jeg mener at jeg skal klare å gjøre noe med det [mobbing]. Og jeg mener at jeg ikke gjør jobben min hvis jeg ikke klarer å gjøre noe med det. Og det er veldig frustrerende for det er ikke alltid man klarer å gjøre noe med det, sånn med en gang. Det tar veldig mye tid.*

Alle lærerne tar mobbing på alvor og er bevisst sitt ansvar:

*Og jeg tenker at jeg som ansatt i skolen har et veldig stort ansvar for at elevene som er her skal ha det bra. Og når foreldrene ikke er tilstede, så er det jo vi som er de voksne som skal være de trygge og som skal se til at alle har det bra.*

Fremstillingen av ansvar gjennomsyrrer også planene. Alle planene peker på lærernes ansvar for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing. Det blir i tillegg framhevet at lærerne fungerer som forbilder og rollemodeller for ungdommene. Dette viser til at en måte å forebygge mobbing på, er at lærerne praktiserer ansvarlig og respektfull atferd. Planene omtaler ansvaret til alle på skolen, ikke bare lærernes: ”Alle ansatte ved skolen har



*handlingsplikt til å melde fra..”* Alle de tretten planene har oversikt over hvem som har ansvar for hva, på hvilket tidspunkt.

Lærerne er som planene, opptatt av et samarbeid på skolen for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing. De trekker gjennomgående fram det viktige forholdet til sosiallærerne. Det er derimot få lærere som sier noe om egen atferd og eventuell effekt av modellæring. Lærerne på sin side er opptatt av det de opplever som ansvarskonflikter mellom skole og hjem. Et eksempel som belyser dette ut fra lærernes perspektiv, er digital mobbing. Det skjer i hovedsak utenfor skolen og kan være påvirket av foreldrenes manglende grensesetting og rammer:

*Jeg synes det er vanskelig å håndtere nettmobbing fordi at det er i grenseland mellom hva som egentlig er mitt felt eller hva jeg skal, jeg har gått litt for mye inn i nettkrangler og mobbing. (...) Også tenker jeg, da blir jeg som lærer, på en måte kunne jeg sagt at 'det er ikke mitt felt, det er fritid', men det kan man heller ikke for at de sitter jo på skolen og er lei seg, og da lærer de ikke noe.*

Fremstillingen inneholder frustrasjon fra lærernes side knyttet til hva som er skolens ansvar motsatt foreldrenes. I noen av planene står det eksplisitt at det som skjer utenfor skolens område, er foreldres ansvar. Et unntak er skoleveien, men dilemmaer knyttet til digital mobbing nevnes ikke i noen av planene. Lærerne blir overlatt til egen vurdering. De formidler et ønske om at foreldrene skal ta sitt ansvar i kampen mot mobbing, både knyttet til nett-vett og grensesetting på internett, men også som rollemodeller:

*Jeg opplevde aldri at mine foreldre sa negative ting om andre voksne ved kjøkkenbordet. For det i seg selv kan være en legitimering av mobbing. Det at man, får alle sjefer og de på jobben det glatte lag ved middagsbordet. Det åpner opp for unger for å gå løs på andre.*

Planene møter altså lærerne et sted på halvveien ved at det i alle planer er tydelige formuleringer om ansvarsfordeling. Presiseringer av foreldrenes ansvar er derimot sjeldne, og det varierer hva som vektlegges. For eksempel peker noen planer på foreldres ansvar om å melde fra dersom de skulle høre om mobbing, men det er ingen gjennomgående og tydelige føringer i planene for hva som er foreldreansvaret. Derimot eksisterer det en dominerende fremstilling i planene av at ansvar går hånd i hånd med rutiner og prosedyrer skolen har for å

avdekke, håndtere og forebygge mobbing. For eksempel har en plan tre kolonner med rutiner som skal følges når det er avdekket mobbing: ”Hva gjøres”, ”hvem er ansvarlig” og ”når”. Det beskrives prosesser i mange trinn. Rutiner peker tilbake på politiske føringer, Opplæringsloven og kravet om dokumentasjon, noe som ble utdypet tidligere i oppgaven. Dette kan være en illustrasjon på hvordan handlingsplanene får praktiske følger i ungdomsskolen, og over tid kan de påvirke læreres forståelse av mobbing. I planene ser det ut til at rutiner har blitt en integrert del av hvordan fenomenet mobbing forstås, i tillegg til ansvar. Lærerne vektlegger i mindre grad rutiner når de snakker om mobbing. Nesten ingen lærere nevner konkrete rutiner ut over at de er å finne i handlingsplanene.

Svært mange av de framtrepende forskerne i Norge, og alle som er nevnt i denne oppgaven, har pekt på viktigheten av de voksne sitt ansvar for å motvirke mobbing blant barn og unge. Dette gjelder uavhengig av forskningstradisjoner. Slik jeg ser det, støttes dette av lærernes oppfatning av ansvar. Planene blir i større grad enn lærerne, direkte påvirket av Opplæringsloven og politiske føringer. Uansett er samsvaret mellom planene og lærerne tydelig når det gjelder ansvar. Lærerne har forventninger til seg selv, sitt arbeid og ansvar, tilsynelatende uavhengig av planenes fremstillinger. Det er interessant at planene i større grad enn lærerne vektlegger effekten av gode rollemodeller, mens lærerne trekker fram et samfunnsperspektiv ved å framheve foreldrenes ansvar. Samspillet mellom lærere og planer er mer uklart angående rutiner. Rutiner er en dominant forståelse i planene, mens få lærere trekker fram dette i samtale. Noen lærere opplever rutiner som en hjelp når de står oppe i en avklart mobbesak, men rutiner er ikke en del av forståelsen de presenterer i samtale. Fremstillingen av rutiner i planene støttes igjen av Opplæringsloven og politiske føringer. Den mest domiante forståelsen av ansvar både hos lærere og i planer, eksisterer tilsynelatende uavhengig av lov og politiske føringer. Lærere føler et stort ansvar for å bekjempe mobbing og har høye forventninger til seg selv. I kampen mot mobbing opplever de samtidig utfordringer i form av utydelighet og nødvendigheten av lærerskjønn.

### **3.4 Utydelighet og behov for lærerskjønn**

Oppgavens siste hovedtema springer i hovedsak ut fra lærernes perspektiv. Det er i samtale den dominante fremstilling av mobbing som er preget av ”utydelighet og behov for lærerskjønn” (figur 3.4). ”Er det mobbing?”, er et gjentakende spørsmål lærerne stiller seg. Fenomenet mobbing rommer uvisshet og usikkerhet fra lærernes perspektiv. De opplever at det krever vurdering og skjønn å avgjøre om noe er mobbing eller ikke. ”Subjektive

komponenter” inngår i form av lærernes erfaringer, følelser og intuisjon, noe som utdypes i første undertema. Utfordrende vurderinger knyttet til elevenes subjektive opplevelser, trekkes også inn. Utydeligheten og behovet for lærerskjønn i en mobbesituasjon, belyses videre gjennom undertemaene ”kontekstuelle faktorer” og ”kompleksiteten”. Lærerne opplever at det er mange faktorer involvert i mobbing og som inngår i vurderingene. Kompleksiteten illustrerer motsatsen til de mer konkrete og avklarte fremstillingene og forståelsene av mobbing som er omtalt under ”definisjoner og begreper” og ”perspektiver på de involverte”.



Figur 3.4: Fjerde hovedtema med undertemaer

### 3.4.1 Subjektive komponenter

Dette undertemaet fokuserer på utydeligheten lærerne opplever i tilknytning til elevenes subjektive opplevelse av å bli mobbet. Det andre aspektet går på at også lærernes vurdering innebærer en subjektiv komponent ved mobbing.

Alle lærerne presiserer viktigheten av å ta elever og foresatte på alvor når det meldes ifra om mobbing. Det framheves at elevene må læres opp til at det som er greit for en, kanskje ikke er det for en annen fordi man opplever situasjoner forskjellig. Ulike personer har forskjellige grenser. Den subjektive opplevelsen framheves: *”At det som en gruppe elever eller som vi voksne tenker at, ’neimen, **det** er jo ikke så farlig’. Jeg tenker at den som blir utsatt for det, er den som eier følelsen av hva det er da.”*

Samtidig går det igjen at elevenes subjektive opplevelser ikke alltid kan være eneste komponent for å forstå mobbing. Som beskrevet under temaet ”de involverte parter”, opplever noen lærere at enkelte elever er svært sårbare eller har en lav terskel for å si at de blir mobbet. Forståelsen av mobbing ut i fra elevenes subjektive opplevelse kan derfor innebære uvisshet, utydelighet og behov for lærerskjønn og vurderinger fra lærernes side:

*Eller hvis en elev kommer og forteller om at de opplever det som mobbing, så skal man ikke avfeie det fordi det kanskje ikke passer inn i den der A4-ramma da, som er blitt satt på hva mobbing er. Det tenker jeg er veldig viktig, men samtidig ikke krisemaksimere heller. For klart, vi er jo forskjellige, og noen opplever jo alt som mobbing.*

Noen av lærerne forteller at forhold elever har omtalt som mobbing, har endt med at lærerne har måttet hjelpe de unge til å bli mer ”hardhuda”. Lærerne beskriver allikevel dette som en vanskelig vurdering, og de formidler å oppleve utydighet og uvisshet når de skal ta stilling til om noe er mobbing eller ikke. Uvissheten eksisterer for eksempel i spennet mellom definerte oppfatninger av at mobbing skjer over tid og gjentatte ganger, og elever sine subjektive opplevelser av enkeltsituasjoner.

Utydeligheten er knyttet til lærernes behov for å ta i bruk følelser, intuisjon og erfaring. Lærerne sier at de bruker magefølelse og intuisjon for å fange opp hvem som er med på å mobbe andre, og for å avgjøre hvorvidt en elev er utsatt for mobbing. Dette innebærer også situasjoner hvor elevens subjektive opplevelse er med i vurderingen:

*Men til syvende og sist, hvorvidt, hvilken versjon, så må man jo også bruke litt magefølelse. Og det er jo også sånn at noen elever opplever man som veldig troverdige, andre opplever man mer som kanskje ikke så troverdige, basert på tidligere erfaringer. Det vil jo også spille inn.*

Behov for lærerskjønn kan ses på som en dominant fremstilling av mobbing. Lærernes intuisjon inngår i det pedagogiske skjønn for å forsøke å fange opp mobbing: ”..altså, det er jo veldig intuitivt, intuitive fornemmelser da. Når jeg går inn i en annen klasse, så kan jeg på en måte føle at 'her er det et eller annet som jeg ikke helt får tak i'.”

Følelser, intuisjon og erfaring er også subjektivt. Det vil bety at ulike lærere vurderer forskjellig. Noen av lærerne peker på at de forstår situasjoner ulikt:

*Men klart, veien dit er jo veldig forskjellig fordi at det handler om hvor går min grense for når jeg griper inn, ikke sant, tenker at 'nå er nok nok'. (...) Fordi at det kan godt hende at det som jeg synes er veldig alvorlig og løfter opp til foreldrene og til rektor, ville en annen lærer ha løst bare med elevene.*

Et eksempel som tydeliggjør hvordan erfaring og følelser kan påvirke ulike læreres vurderinger, er knyttet til kjønn. Noen lærere henviser til egen erfaring fra oppvekst, og i denne sammenhengen nevnes kjønn. For eksempel sier en av de mannlige lærerne at han kan kjenne når den ertende tonen blant gutter har gått litt for langt. Han bruker egne erfaringer til å forstå sjargongen mellom gutter og når noe kan nærme seg mobbing. Kvinnelige lærere sier også at de kjenner på følelser knyttet til det de kaller jentemobbing. En lærer sier dette kan henge sammen med at hun selv er jente:

*Jeg må jobbe med å tenke at det er grunner og ja, analysere det da, for at i kampens hete, så kan man bli ganske sint og forarga og overraska over at det går an å være sånn. Så det, ja, det er komplisert. Kanskje fordi man er jente selv og kjenner igjen mekanismene.*

Subjektive komponenter knyttet til mobbing, er i liten grad tilstede i planene. Noen peker på at elever har forskjellige grenser, noe som samsvarer med lærernes perspektiv. Planene møter allikevel ikke lærerne på at elever sin subjektive opplevelse kan involvere utydighet eller behov for vurderinger. Setningen ”*mistanke om mobbing*” blir helt kort brukt i noen få av planene, men rom for lærerskjønn omtales ikke. Planene gir verken lærerne hjelp til å gjenkjenne mobbing eller hvordan de skal gå fram i selve prosessen der det skal avgjøres.

Alberti-Espenes (2012) legger stor vekt på elever sin subjektive opplevelse. Han ønsker ikke å bruke begrepet mobbing, men mener at det er elevenes opplevelser som er utgangspunktet for hva som skal defineres som krenkende handlinger. Han sier at de utbredte definisjonene ikke vil fange opp all krenkende atferd, for elevenes subjektive opplevelser blir ikke framhevet. Opplæringsloven (1998) ved paragraf 9a-3, underbygger også hvor viktig det er at elever og foreldre lyttes til. Lærernes opplevelse av behovet for skjønn knyttet til elevenes subjektive opplevelse, finner ingen åpenbar støtte i disse kildene.

Flack (2010) ser lærernes utfordring i å få innblikk i og forstå kommunikasjonen mellom barn og ungdom. Hun mener allikevel at lærere kan lære å se og forstå ved å bruke observasjonsmetoder og strukturerte samtaler med elevene. Fremgangsmåter inngår i verktøyet *INNBLIKK* som Flack har utviklet. På den måten gir hun ingn åpenbar anerkjennelse av det pedagogiske skjønn. *INNBLIKK* skal på en måte sikre en mer systematisk og sikker måte å arbeide med skjult mobbing på, enn læreres intuisjon, følelser og erfaring. Ellers sier forskningen lite om læreres erfaring og intuisjon som del av

fenomenet mobbing. Det er mulig at forskning, i søken etter kunnskap og forståelse, forenkler eller skyggelegger slike faktorer. På den måten rommer forskningen mer absolutthet enn uvisshet. Behovet for lærerskjønn får ingen åpenbar støtte. Derimot finnes det annen litteratur om mobbing der lærernes opplevelse av usikkerhet blir framhevet (Larsson, 2001; Fors, 1995). Læreren Eva Larsson (2001) skriver at man først og fremst må forstå sin egen personlighet for ikke å hemmes av usikkerhet. Usikkerhet hindrer en i å se verden objektivt og fordomsfritt. Noe litteratur om mobbing som jeg har lest i forbindelse med denne oppgaven, kan gi et bilde av at utydighet og usikkerhet skal håndteres og ryddes av veien, heller enn å ses som naturlig i møtet med et komplekst fenomen. Min opplevelse er at det er få beskrivelser av behovet for å ta i bruk lærerskjønn ved mobbing.

Kort oppsummert har altså lærerne en forståelse av mobbing i form av tydelige fremstillinger, men også av at den krever vurderinger og skjønn. En gjennomgående fremstilling er at lærerne må ta i bruk subjektive komponenter i vurderingene. Det samme gjelder lærernes forståelse av elevers subjektive opplevelse av å bli mobbet. Dette utgjør dominante fremstillinger i samtalene med lærerne, og det er derfor interessant at dette ikke gjenspeiles i handlingsplaner eller forskning.

### **3.4.2 Kontekstuelle faktorer**

Kontekstuelle faktorer er ut i fra lærernes perspektiv et annet viktig bidrag til utydigheten rundt mobbing. Lærerne nevner total sett mange, ulike kontekstuelle faktorer som kan inngå i vurderingene. Her presenteres de mest gjennomgående.

For det første nevner lærerne klassemiljøet som kontekstuell faktor. Som tidligere omtalt, peker lærerne på at enkeltelever kan kjenne seg mobbet dersom det er mye slenging av kommentarer eller klikker/grupperinger i klassen. Dette trenger ikke ramme dem som enkeltpersoner for å oppleves som mobbing. Dermed blir spørsmålet om mobbing krevende, og lærerne opplever et behov for skjønn. Flere lærere sier derfor at de ønsker å bekjempe all erting, mens andre vektlegger at erting også er en del av samfunnet: *"Mobbing kan de klare å få ned 100 prosent, men ertinga blir du ikke kvitt 100 prosent. Og det skal det ikke være heller, for altså en del av det å leve i et samfunn er at du skal kunne ha selvironi."*

Andre kontekstuelle faktorer som etter lærernes oppfatning bidrar til utydighet og behov for skjønn, er alder og kjønn. Lærerne peker som nevnt, på at det er en del konflikter mellom jenter i ungdomsalderen. Vennskap kan forandre seg, og elevene får nye bekjenskaper på ungdomsskolen. Dette kan føre til at noen personer vil kjenne seg utenfor

og ensomme. Hvorvidt dette skal ses som naturlige prosesser eller en risikofaktor for mobbing, er avhengig av lærernes vurdering. Det samme går igjen blant gutter. Som tidligere belyst, vektlegger flere lærere at guttene har en ertende tone og en gjenkjennbar sjargong som ikke nødvendigvis er mobbing. Samtidig kan grensene være vanskelig å vurdere:

*..jeg opplevde litt sånn erting over tid som går, som begynte å gå, og som gikk litt langt. Og til slutt måtte jeg sette ned foten og si 'vet du, nå, det er ikke sånn vi prater til hverandre, altså, dette her må jo være veldig slitsomt'. Og det kan nok hende at kanskje det var mer humoristisk enn det jeg skjønnte at det var da, jeg vet ikke jeg.*

Det er lite samsvar mellom lærere og planer når det gjelder kontekstuelle faktorer, utydighet og uvisshet. To av de tretten planene omtaler at det kan være vanskelig å skille krenkende handlinger fra vanlige konflikter eller bråk. Ellers er planene ganske stillete omkring kontekstuelle faktorer som kan innvirke på om situasjoner skal forstås som mobbing eller ikke. På den annen side gir planene hjelp i form av rutiner, når handlingen eller mobbesituasjonen allerede er definert.

Det er lite forskning som direkte tar for seg de kontekstuelle faktorene som lærerne presenterer. Olweus har funnet at omfanget av mobbing varierer fra klasse til klasse (Roland, 1999). Dette kan ses som en støtte til lærernes opplevelse av klassemiljø som en betydningsfull, kontekstuell faktor. Utydelighet og behov for lærerskjønn omtales ikke i den dominerede forskningen. Roland (2007) anerkjenner imidlertid at en mindre klasse vil gi læreren bedre oversikt. Utydelighet knyttet til alder og kjønn gis det også lite direkte støtte for. Tidligere i oppgaven nevnes forskere som er kritiske til hvordan utbredte oppfatninger om kjønn kan gjøre at mobbing ikke fanges opp, men lærernes opplevelse av utydighet og usikkerhet får ikke eksplisitt medhold (Alberti-Espenes, 2012; Flack, 2010; Ringrose & Renold, 2009; Bright, 2005). Igjen er det naturlig å oppsummere med at forskning i liten grad peker på kompliserende, kontekstuelle faktorer ved mobbing.

De kontekstuelle faktorene belyser både utydigheten som oppleves, og behovet for lærerskjønn. Det er igjen interessant at dette utgjør en stor del av lærernes opplevelse av mobbing i sin praktiske hverdag, men at det i liten grad gjenspeiles i planene og den framtrede forskning.

### 3.4.3 Kompleksiteten

En dominant forståelse hos lærerne er at fenomenet mobbing er komplekst. Ofte er det vanskelig å vite om noe er mobbing eller ikke. Lærerne opplever at det er mye de ikke ser, og at mobbing rommer utydelighet, uvisshet og det lite konkrete. Dette munner ut i en gjennomgående kompleksitet. Spørsmål som går igjen i samtalene er refleksjoner rundt: ”Er det mobbing? Når er det mobbing?”

Ensomhet er noe flere lærere trekker fram som eksempel på kompleksiteten. De sier at ungdommer ikke kan tvinges til å være sammen med andre ungdommer som går alene. Samtidig kan disse situasjonene innebære en form for mobbing det er vanskelig å få tak på. Det er utfordrende å skille marginalisering fra selvvilgt ensomhet: *” Det kan være litt vanskelig å vite om ensomhet er skapt av andre eller om noen rett og slett velger litt ensomhet.”*

Lærerne opplever at det er mange lag og dype krefter involvert i mobbing. Dette henger sammen med et syn på at virkeligheten er kompleks, og at det samme gjelder fenomenet mobbing. Dette står i kontrast til klare definisjoner og konkrete begreper: *”Det er mye å grave i. Det er mange lag, og det er kompliserte relasjoner ofte.”* Forståelsen av mobbing som et komplekst fenomen innebærer at en ikke alltid vil kunne vite om mobbing er oppdaget eller om man har klart å bli kvitt ondet: *”Jeg synes det er vanskelig fordi vi kan sette fokus på det, vi kan prate om det, vi kan gjøre ting på handlingsplan og likevel så er jeg aldri sikker på om det er godt nok. Det er ganske dype krefter i sving.”*

Lærerne er altså tilsynelatende enige om at mobbing er komplekst. De beskriver mange følelser knyttet til dette. Nesten alle lærerne bruker ordet vanskelig. Usikkerhet er en annen følelse som går igjen hos lærerne. Håpløshet og uhåndgripelighet nevnes også av flere. Kort oppsummert uttrykker lærerne at et mindretall av mobbesaker er opplagte. Flere er i grenseland. Det er sjelden et svart-hvitt bilde. Mobbing rommer ”utydelighet og behov for lærerskjønn”: *”Det er sånne vurderinger, det synes jeg er vanskelig altså.”*

Det er også lite samsvar mellom lærerne og planene angående kompleksiteten. Det er heller ikke enkelt å finne forskning om kompleksiteten i mobbspørsmål. Olweus og Roland har bidratt til å hjelpe barn og ungdom, men også lærerne i deres jobb. Samtidig fanger ikke deres individfokuserte forskning eller definisjoner opp kompleksiteten lærerne kjenner på. Selv om disse forskerne anerkjenner at mobbing er komplekst, gir forskningen et bilde av de mer håndfaste aspektene ved mobbing, heller enn utydeligheten. Et unntak er det kanskje mulig å finne hos Søndergaard (2012). Hun sier at hun med sin forskning ønsker å forstå de



mer kompliserte sosiale prosesser hun mener ligger til grunn for mobbing. Hennes utgangspunkt er en anerkjennelse av mobbing som et komplekst sosialt fenomen. Søndergaard (2012) peker også på at definisjoner av mobbing er blinde for relasjonelle nyanser og kompleksiteten som eksisterer i hverdagen. Hun møter altså lærerne på forståelsen av mobbing som et komplekst fenomen.

Av oppgavens hovedtemaer er det i tilknytning til ”utydelighet og behov for lærerskjønn” at det er minst samsvar mellom lærernes fremstilling, og de som er å finne i planene. Det er derfor naturlig å gi en kort presentasjon av lærernes syn på handlingsplanene, før jeg gir et kort sammendrag av studiens resultater.

### 3.5 Lærernes syn på planene

Noen lærere oppgir at de ikke vet hva som står i handlingsplanene, mens andre sier at skolens planer ofte snakkes om og diskuteres. Det ser ut til at synet på hvor aktivt planene skal brukes, varierer fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Flere av lærerne oppgir at handlingsplanene er viktige, men at lærernes erfaring og pedagogiske vurderinger er viktigere. Pedagogisk skjønn favner allikevel i stor grad det som står i planene. Handlingsplanene kan derfor oppleves noe kunstige. Mange uttrykker at det er personavhengig hvordan planene brukes. Det er opp til hver enkelt lærer: *”Det er jo planer som vi er pålagt å ha. (humrer) Også bruker man det for det det er verdt. Altså, jeg tror det er litt sånn individuelt hvordan man bruker dem. Ja, faktisk. Jeg tror ikke jeg bruker dem så mye.”*

Mange lærere er opptatt av at planene brukes når en mobbesak er definert. Da kan det være godt å vite at der står hva en skal gjøre. Handlingsplanenes vektlegging av rutiner oppleves da som en støtte: *”Du skal følge en plan, og det er en rutine for hvem som gjør hva og sakens gang da. Så du står der ikke helt alene, og bare ’hva skal jeg gjøre nå, det er en som blir mobba’.”* Dette peker tilbake på temaet ”ansvar og rutiner”.

En annen gruppe av lærere peker på vurderinger som planene ikke omtaler eller hjelper dem med. Det framheves blant annet at det er lite eksemplifisering og konkretisering av hvor grensene går for hva som er mobbing. Lærerne ønsker flere beskrivelser av hva som er foreldres ansvar knyttet til for eksempel digital mobbing. Det er et utbredt syn at planene er lite konkrete. De gir heller ikke lærerne forslag til redskaper de kan bruke i arbeidet for å sikre et godt psykososialt miljø: *”Og som kontaktlærer, så trenger jeg mer redskaper som jeg kan bruke med min klasse.”*

Fra lærernes ståsted oppfattes altså planene som viktige, selv om de brukes på ulike måter. Planene løfter fram temaet mobbing og er en støtte med sine rutiner, men de er ingen hjelp i situasjonene der lærerne føler på utydelighet og behov for skjønn.

### **3.6 Kort sammendrag av resultatene**

Resultatene er gjengitt i form av temaer som alle er fremstillinger av mobbing hos lærere og i handlingsplaner. Det er ulikt hvorvidt det vektlegges en forståelse av mobbing både som begrep eller fenomen. Ofte er begge deler med, og det er glidende overganger. Figur 3.5 er en visuell fremstilling av hovedtemaer og undertemaer. Utgangspunktet for sammendraget av resultatene, er studiens forskningsspørsmål, beskrevet i introduksjonsdelen. Sammendraget er strukturert etter hovedtemaene: “definisjoner og begreper”, “perspektiver på de involverte”, “ansvar og rutiner” og avslutningsvis “utydelighet og behov for skjønn”. For lærernes del virker det siste temaet tydelig inn på forståelsen av de øvrige, og dette illustreres ved at temaet er satt øverst i figuren. Ellers understrekes det i analysen at de ulike temaene ikke kan oppfattes som frittstående og helt uavhengige. De er analysekategorier som er atskilt i et forsøk på å systematisere framstillingen og forståelsen av mobbing i det utvalgte materialet. Dermed er det naturlig å forestille seg at det også er en sammenheng mellom begrepsdefinisjonene, perspektivene på de involverte og ansvarsforholdene i mobbesaker.

Basert på hovedtemaene ser det ut til at den begrepsmessige forståelsen av fenomenet mobbing i analysematerialet har mange fellestrekk. Elementene i Olweus sin ”klassiske definisjon” er en dominant fremstilling i både samtalen med lærerne og i handlingsplanene. Med sitt utspring i den individorienterte forskningen kan definisjonen se ut til å utgjøre et tyngdepunkt i forståelsen av mobbing i skolen i dag. Allikevel skiller lærernes forhold til begreper og definisjoner seg ut ved at de i tillegg peker på det uavklarte. Der den dominerende forskningen og handlingsplanene legger vekt på å få fram etablert og mest mulig avklart kunnskap, trekker lærerne også inn det de oppfatter som utydelig og uvisst.

En annen viktig side ved den begrepsmessige tilnærmingen i materialet, er den videre klassifiseringen som blir gjort av ulike typer mobbing. Den viser seg både i samtalen med lærerne og i handlingsplanene. Det er imidlertid to sentrale forskjeller. For det første benytter lærerne seg av flere klassifiseringer. I analysen er det vist til hvordan nettmobbing og



Figur 3.5: En oversikt over hovedtemaer og undertemaer.

jentemobbing er begreper som gjennomgående brukes av lærerne, mens de er nærmest fraværende i handlingsplanene. For det andre trekker lærerne også her inn utydeligheten og uvissheten. De gjør oppmerksom på at de ulike klassifiseringene ikke gjør det mulig, entydig å fastslå hva som er mobbing eller ikke. Klassifiseringene kan forstås som lærernes forsøk på å gripe en stadig mer sammensatt og kompleks hverdag, men innebærer altså ikke noen endelig løsning. Ellers er lærernes framheving av nettmobbing i seg selv interessant. Det er et fenomen som i betydelig grad har blitt aktualisert de siste årene, og lærerne kan på denne måten oppfattes dithen at de er mer oppdatert på elevenes hverdag enn handlingsplanene.

Perspektivene på de involverte samsvarer ved at de tar sitt utgangspunkt i begrepene “mobber”/“den som mobber” og “den som blir mobbet”. Fremstillingen av begrepene er også tilnærmet like og i pakt med det som kan oppfattes som dominerende oppfatninger. Lærernes

beskrivelser av de involverte framstår imidlertid gjennomgående som mer nyanserte. Der planene i hovedsak bruker begrepet “mobber” uten forklarende tillegg, framstiller lærerne en mobber med ulike ansikt. Noen ser en som selv har det vanskelig, andre en ressursterk person med høy sosial status. Videre beskrives og nyanseres “guttemobbere” og “jentemobbere”. Framstillingene av de ulike ansiktene er imidlertid ikke ensartet. Når det gjelder “den som blir mobbet”, er forskjellene litt av samme type, men ikke så markerte. Her opererer lærerne med færre nyanseringer. De trekker inn at det kan være tilfeldig hvem som mobbes, men også at det kan være en som av ulike grunner er mer “utsatt”. I planene brukes i tillegg “mobbeoffer” som begrep, uten nærmere omtale. Lærerne bruker ikke dette begrepet.

Det tredje temaet er “ansvar og rutiner”. Her er det betydelig samsvar i framstillingen av ansvar. Lærernes og skolens ansvar for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing får en sentral plass, men blant lærerne er det en tendens til tydeligere å peke på foreldrenes ansvar og en viss ansvarskonflikt mellom skole og hjem. En mer markert forskjell er det i framstillingen av rutiner. Mens planene legger stor vekt på rutiner i håndteringen av mobbesaker, er det få lærere som nevner dette.

Det fjerde temaet i analysen, “utydelighet og behov for lærerskjønn”, blir bare tematisert av lærerne. Lærerne viser i denne forbindelsen til betydningen av subjektive komponenter, kontekstuelle faktorer og kompleksiteten i mobbesaker. Dette er forhold som bidrar til å framheve utydeligheten og nødvendigheten av at de utøver skjønn. Lærerne belegger det med at det til en viss grad er subjektivt hva som oppleves som mobbing. Konteksten varierer med klassemiljø, kultur, væremåter og sjargong. Slik er det nødvendigvis ikke gitt at det som oppfattes som mobbing i en sammenheng, gjør det i en annen. Kompleksiteten lærerne opplever, kan kanskje forstås som summen av utydeligheten. Det gjennomgående spørsmålet: ”er det mobbing?”, kan ofte ikke uten videre besvares.

# 4 Diskusjon og konkluderende bemerkninger

## 4.1 En avsluttende presisering

Studien har ønsket å søke en nærmere forståelse av begrepet og fenomenet mobbing i ungdomsskolen. Dette er blant annet begrunnet i at skolen er en viktig arena for forebygging av psykiske lidelser. Det er viktig å få et innblikk i hvordan mobbing forstås i skolesammenheng for å forhindre fysisk og psykisk lidelse (Major et al., 2011). Jeg vil presisere at ingen av funnene eller refleksjonene i diskusjonsdelen, er ment som kritikk mot lærernes forståelse av mobbing. Tvert om er det et ønske om å legge vekt på lærernes vurderinger, og forhåpentligvis kan resultatene belyse hva som kan være til hjelp i den viktige jobben lærerne gjør. Følgende sitat viser at lærerne ønsker å bli lyttet til, slik at de kan hjelpe flest mulig barn og unge:

*Lærer: Spontant så tenker jeg på at nå er jeg lei av å høre det ordet [mobbing]! Det er sånn jeg tenker med en gang. Intervjuer: Hva er grunnen til det? Lærer: Fordi at jeg er lei av at politikere tror de skal få nulltoleranse for mobbing. Og da må de stikke fingeren i jorda, også må de høre på de som har greie på det, som jobber med det!*

## 4.2 Begrensninger

Det er ønskelig å peke på noen av studiens begrensninger, slik at tanker rundt betydningen av oppgavens resultater kan leses på basis av dette.

Studien har tatt et noe bredt utgangspunkt når det gjelder forskningsspørsmål og rapportering av funn. Et annet valg hadde vært å fokusere på ett eller flere aspekter av dataene. Dette kunne gitt annen type informasjon, og i den forbindelse kan det brede landskapet oppfattes som begrensende. Samtidig tok jeg et bevisst valg ut fra det jeg så som mest relevant på basis av dagens debatt og forskning. Jeg opplevde dette fokuset som fruktbart, da det er gjort lite forskning på hva lærere og handlingsplaner legger i begrepet og fenomenet mobbing.

Oppgavens datamateriale kan ses både som en styrke og en begrensning. 15 intervjuer med lærere og 13 planer er et stort utvalg innen kvalitativ metode. Samtidig er funnene begrenset til akkurat disse kildene sine forståelser. Gjennom analysen og ved å trekke inn relevant forskning og litteratur, mener jeg allikevel at grunnlaget for funnene utvides. Fra et kvalitativt ståsted vil resultatene gi viktige innspill. I ettertid ser jeg at dette har krevd mye arbeid og tid. Jeg har derfor måttet være bevisst utfordringer knyttet til konsentrasjon.

Boyatzis (1998) skriver om to hovedgrupper av utfordringer ved tematisk analyse: de personlige og forskningsfeltets utfordringer (Braun & Clarke, 2006). Av personlige aspekter vektlegger han viktigheten av å være bevisst egen projeksjon, slik at forskeren ikke leser inn egne emosjoner, verdier og holdninger i datamaterialet. Videre framhever han variabler som kan virke forstyrrende inn i forskningsprosessen. Eksempler på dette er forskerens eventuelle frustrasjon underveis, toleranse for tvetydighet i materialet, tålmodighet og konsistent koding. Jeg har forsøkt å være bevisst disse variablene hele veien. Samtidig kan man ikke utelukke at de vil utgjøre mildere begrensninger ved et datamateriale som har den størrelsen mitt har. Det kan også være av betydning at det er første gang jeg gjør et så omfattende forskningsarbeid. Boyatzis (1998) omtaler videre forskningsfeltets utfordringer. Han skriver blant annet at kvalitativ metode og tematisk analyse krever mye energi, tid og konsentrasjon av en person alene. En begrensning ved denne studien kan være at dataene ble kodet av en person. Jeg har kun diskutert analysen med veileder. Dette kan innebære at en mister forskjellige perspektiver fra personer med ulik ekspertise. Samtidig kan en slik prosess gi en mer konsistent koding (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Det å gjøre intervjuer kan føre med seg en språklig fiksering (Kvale & Brinkmann, 2006). Jeg forsøkte derfor også å få tak i følelser hos deltagerne. Allikevel kan gjentatte gjennomlesninger av materialet ha ført til at noe av dataenes form fikk mindre oppmerksomhet. Samtidig utgjør følelser og intuisjon en dominerende fremstilling hos lærerne. Det er også et sentralt funn. Dette viser at analysen ikke har foregått kun på innhold og språklig nivå.

Ellers kan andre kritiske innvendinger mot kvalitativ analyse også rettes mot denne studien. Det vil jeg ikke gå nærmere inn på her, da jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent. I presentasjonene av studien redegjør jeg for hvilke grep jeg har tatt for å tilstrebe en mest mulig vitenskapelig bruk av den kvalitative metoden.

## 4.3 Betydningen av resultatene

Avslutningsvis vil jeg diskutere betydningen av studiens resultater. Dette innebærer at jeg setter ord på noen av mine forskerperspektiver på funnene. Ønsker for fremtiden, mulige veier videre og implikasjoner for psykologene blir også kort kommentert.

### 4.3.1 Hvordan fremstilles mobbing?

I kapittel 3 er det redegjort for resultatene av studien med en oppsummerende del. Som bakgrunn for den avsluttende diskusjonen vil jeg likevel framheve noen av de viktigste funnene relatert til forskningsspørsmålene.

I forhold til det første spørsmålet om hva som kjennetegner forståelsen av mobbing blant lærerne og i handlingsplanene, kan det helt kort sies å være stor grad av samsvar, men også viktige forskjeller. Beskrivelsene av forskjellene knytter i større grad an til det andre spørsmålet som går på typer av forståelse, og om noen dominerer. Her er det gjennomgående i materialet at den individorienterte forskningens forståelse av mobbing dominerer.

En viktig forskjell mellom lærernes og planenes fremstillinger, er at lærerne i hovedsak opererer med flere klassifiseringer og nyanser i omtalen av både fenomenet mobbing, mobberen og den som blir mobbet. På ulike måter er det mulig å finne belegg for disse i forskningen. Min tolkning er imidlertid at dette for lærernes del kan forstås som forsøk på å gripe en kompleks virkelighet. Det mest overraskende og sentrale funnet er likevel hvordan lærerne i stor grad peker på det utydelige og uavklarte når det gjelder mobbing. I forlengelsen av det trekker de inn behovet for lærerskjønn. Det er forhold som ikke omtales i handlingsplanene, og som det er lite støtte for i forskningen.

Et tema som står sentralt i planene, men ikke nevnes av lærerne, er rutiner for å avdekke og håndtere mobbing. Dette kan naturlig ses i forlengelsen av Opplæringsloven og politiske føringer. Ansvar er derimot en fremstilling hvor det er samsvar mellom lærerne og planene.

### 4.3.2 Begrepet mobbing: en dikotom forståelse og en forenkling

Studiens fjerde hovedtema ”utydelighet og behov for lærerskjønn” representerer altså et sentralt funn. Lærernes beskrivelser av det uvisse og utydelige, står i kontrast til en forventning om visshet, det konkrete og absolutte som ligger i begrepet mobbing (Alberti-Espenes, 2012). Begrepet legger føringer for at enten er det mobbing, eller så er det ikke mobbing. Det innebærer en dikotom forståelse av fenomenet mobbing. Lærerne opplever derimot at et fåtall av mobbesaker er opplagte. Flere situasjoner er i grenseland eller delvis

skjult. Dette står i kontrast til begrepets dikotome forventning. Handlingsplanene med sitt utgangspunkt i Opplæringsloven og politiske føringer, deler en forståelse av mobbing som noe konkret og enten-eller. De utvider i svært liten grad den dikotome begrepsforståelsen. Det er for eksempel sjelden at gråsonen mellom mobbing og erting belyses i planene. Begrepet mobbing sin dikotome forventning blir også i liten grad utfordret av den dominerende forskningen i Norge. Kanskje er det mer rimelig å si at den blir forsterket?

Jeg opplever at begrepet mobbing derfor kan skape frustrasjon hos lærerne. Det ligger en forventning om at de skal vite hva som er mobbing og ikke, men det er ikke slik fenomenet ser ut for dem. Fra et psykologisk perspektiv kan dette skape en indre konflikt, som igjen oppleves som frustrasjon og avmakt. Lærerne blir i stor grad overlatt til seg selv når de skal håndtere dette, i tillegg til å skulle gjøre en vurdering i den aktuelle situasjonen. Jeg forstår at dette er følelser som lærere uansett vil kjenne på i møtet med et komplekst fenomen. Jeg setter derimot spørsmålsteget ved at utydigheten og usikkerheten nesten ikke omtales i planer eller i forskning. Det er naturlig å tenke at en større anerkjennelse av kompleksiteten ved fenomenet, vil gjøre det enklere for lærere å forholde seg til det.

Den dikotome forventningen som ligger i begrepet mobbing, kan være uheldig for et fenomen som er så komplekst. Lærerne trekker fram mange eksempler på dette. Dominerende forskning kan på denne måten sies å bidra til et reduksjonistisk perspektiv på mobbing (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011). Mitt hovedspørsmål er så om mobbing er et nyttig begrep i møtet med et komplekst fenomen. Noen få av planene bruker ”krenkende handlinger” istedenfor mobbing. Er dette et mer fruktbart begrep? Eller er det like nyttig med et fokus på hva som ikke er akseptable måter å behandle andre mennesker på? Ingen åpenbare svar finnes, men begge perspektivene vil gjøre det mindre nødvendig at en handling eller situasjon må vurderes til et enten-eller, mobbing eller ikke. Fenomenet mobbing vil dermed ikke reduseres til en dikotom forståelse. Jeg mener det er fare for at begrepet mobbing kan bli en kunstig merkelapp for et fenomen som ikke er enten-eller. Det har uansett ikke rot i lærernes virkelighet.

### **4.3.3 Begrepet mobbing: en unødig komplisering**

Forenklingen som kan sies å ligge i begrepet mobbing, kan i seg selv oppleves som kompliserende. Flere av lærerne stiller selv spørsmålet: ”for hva er egentlig mobbing?” Alberti-Espenes (2012) er en av dem som ønsker å skifte fokus til krenkende handlinger fordi det etablerte begrepet bidrar til mystifisering og unødig komplisering. I sin bok *Krenkelse i*



*skolen – mobbingens bakteppe*, argumenterer han for at definisjoner av mobbing kan sette krenkende handlinger i skyggen. Han sier at krenkelser ikke kan forhindres, da de er et resultat av at mennesker er forskjellige og har ulik sårbarhet, men gjentatte krenkelser må tas tak i av voksne. Alberti-Espenes (2012) mener at begrepet krenkelse ivaretar elevenes egen opplevelse og gjør det enklere for lærerne å forstå det sosiale samspillet, enn at noe skal defineres som mobbing. Mobbing mystifiserer krenkende handlinger. Ved å se etter krenkelser vil også atferd kunne bli stoppet før den utvikler seg til atferd som samsvarer med gjeldende definisjoner av mobbing. Dette svarte en av lærerne da jeg spurte henne hva hun tenkte på med mobbing: *”Ja, det er når man er ekkel mot hverandre.”* Jeg tenker at det er noe i dette. Kan et fruktbart fokus være at man skal behandle andre med respekt og ikke utføre krenkelser? En annen tilnærming er å vektlegge elevens subjektive opplevelse som et utgangspunkt for samhandling mellom elever, selv om lærerskjønn må tas i bruk.

#### **4.3.4 Definisjoner og begrepers muligheter og begrensninger**

En begrepsmessig forståelse av mobbing er utbredt hos lærerne og i handlingsplanene. Lærernes fremstillinger belyser samtidig et spenn mellom en forståelse av mobbing i form av definisjoner og klassifiseringer på den ene siden, og det utydelige og uhåndgripelige på den andre. Definisjoner og klassifiseringsbegreper er med på å gjøre mobbing mer håndgripelig. Slik ser jeg lærernes utstrakte bruk av klassifiseringer som forsøk på å gripe en stadig mer kompleks hverdag, men de klarer det aldri helt. De får ikke alle hendelser og situasjoner til å passe til definisjonene og klassifiseringene, noe som kan oppleves utfordrende og frustrerende. Det er den individfokuserte forskningstilnærmingen som står sterkest hos lærerne og i planene. Søndergaard (2012) mener derimot at dominerende definisjoner av mobbing er blind for kompleksiteten og nyanser ved mobbing. Hun framstår som et unntak blant forskerne og stiller det samme spørsmålet som flere av lærerne: *”når er det bare erting, og når er det mobbing?”* Hennes mening er at mobbing i større grad bør forstås ut i fra et kontinuum, ikke en absolutthet. Dette kan støtte at begrepet krenkende handlinger eller kun et fokus på å behandle andre bra, er mer nyttig. Definisjoner og begreper innebærer en innsnevring av fokus og dermed begrensninger. Kanskje er det mer nærliggende å legge dem vekk for å øke forståelsen av negativ og skadelig samhandling mellom barn og unge?

De mest dominerende definisjonene og begrepene fra den individfokuserte tilnærmingen, er mer diskutert de siste årene. Noen mener også at elementene i Olweus sin ”klassiske definisjon” mangler vitenskapelig støtte, da det er ulike måter å forstå dem på

(Carrera, DePalma & Lameiras, 2011). Hvordan kan man for eksempel vite at mobbingen gjøres med intensjon? Hvordan kan dette måles vitenskapelig? Det er også ulike måter å forstå en ubalanse i styrkeforholdet mellom mennesker på, og noen enkeltsituasjoner kan være like skadelige som negativ atferd som gjentas over tid.

Opgavens resultater viser at mobbebegrepet og utbredte definisjoner har visse svakheter ved at de ikke alltid stemmer overens med lærernes opplevelser i hverdagen. På den annen side kan begrepene og definisjonene ha sine fordeler. Det ligger en tydelighet og et alvor i smerten som personer opplever som følge av mobbing på skolen. Fra et psykologisk perspektiv vet man at å ikke ha noen å si ifra til, ikke bli trodd eller hjulpet, er svært smertefullt. Det er vanskelig å bære alene. Begrepet mobbing kan da tydeliggjøre de alvorlige krenkelsene en har opplevd eller opplever. Det ligger en makt i språket som kan sikre at disse personene blir hørt (Blakar, 2006).

Mobbing er et fenomen som er vanskelig å måle vitenskapelig (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011). Dette er en utfordring for forskere som ønsker å forstå mer av fenomenet. Det belyser også at gjeldende definisjoner og begreper ikke nødvendigvis er de mest nyttige.

#### **4.3.5 Konsekvenser av å bli stemplet**

Noen av lærernes perspektiver på konsekvensene av å bli kalt ”mobber” og ”mobbeoffer”, er relevante å trekke inn i forbindelse med språkets makt. Dette er i tråd med Alberti-Espenes (2012) sitt syn. Enkelte av lærerne peker på faren for at det skapes roller og forventninger, noe som er kjent fra sosialpsykologien (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007; Sarbin, 1954). Det forventes negativ atferd fra ”mobberen”, og et ”offer” kan oppleve håpløshet og miste troen på at han eller hun klarer å forsvare seg. Dette vil kunne forsterkes over tid. Rolv Mikkell Blakar (2006) skriver om hvordan språk og kommunikasjon i hverdagen kan påvirke andres oppfatninger og opplevelser av en selv. I dette tilfellet kan implikasjonene av å snakke om ”mobberen” og ”mobbeoffer” være unødvendig stigma og et bilde av ”onde” og ”gode” barn. Slike konsekvenser kan utledes fra en binær diskurs på de involverte (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011). På den ene siden er det offeret som må beskyttes, og den andre parten er en slem gjerningsmann. Dette kan føre til en unødvendig patologisering.

### 4.3.6 Et behov for utfyllende tilnæringer og perspektiver

Den individfokuserte tilnærmingen har bidratt med mye viktig forskning, men studien belyser at flere perspektiver sammen kan gi en mer utfyllende forståelse av mobbing. Individ- og gruppefokuserte forståelser utgjør ikke nødvendigvis motsetninger. Videre vil også et samfunnsperspektiv kunne bidra med et viktig blikk på mobbing i dag. Jeg mener at individuelle kjennetegn, kunnskap om gruppeprosesser og påvirkning fra samfunn og rollemodeller må kunne ses sammen i et forsøk på å utvide forståelsen av et komplekst fenomen. Det dreier seg både om allmenne og stabile faktorer, og vi behøver å se dem i en historisk og samfunnsmessig sammenheng.

Helen Cowie og Dawn Jennifer (2008) har skrevet boka *New perspectives on bullying*. De forstår mobbing i skolen ut i fra en interaksjon av risikofaktorer som opererer på fire nivåer. Første nivået vektlegger karakteristikker ved individet som kan bidra til utvikling av mobbende atferd eller gjøre en utsatt for å bli mobbet. Dette nivået reflekterer slik jeg ser det, funn fra den individfokuserte forskningstilnærmingen med Olweus og Roland i spissen. Det andre nivået fokuserer på interpersonlige relasjoner og venner og familie sin betydning som risikofaktorer. Olweus har også gjort forskning på hjemmeforhold og oppvekstvilkårs betydning for mobbing. Det tredje nivået omhandler samfunnskonteksten, for eksempel skolen og nabolaget. Det fjerde nivået involverer bredere samfunnsfaktorer. Dette viser til et samfunnsperspektiv og hvordan sosiale og kulturelle normer har betydning for hva som anses for å være akseptable måter å handle på. Det er interessant at forskjellige faktorer og ulike forståelser av mobbing settes i sammenheng og anses for å være i interaksjon. Jeg savner en tydeligere vektlegging av gruppeprosesser, men Cowie og Jennifer (2008) sitt perspektiv er inspirerende. Jeg ønsker en mer helhetlig forståelse av mobbing, heller enn en reduksjon av fenomenet som kan bli resultatet basert på tydelige begreper og definisjoner. Espelage og Swearer (2010) vektlegger også at mobbing ikke kun foregår mellom en mobber og et mobbeoffer, men at fenomenet kompliseres av det som skjer mellom individer, grupper og i det sosiale miljøet. Slike tilnæringer er med på å utvide det begrensede fokuset på mobbing. Grunntanken er at flere faktorer trekkes inn (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011). Det er imidlertid gjort lite forskning med dette utgangspunktet. Dette gjelder spesielt kultur og samfunn sin påvirkning på mobbing. Det vil i tillegg være fruktbart å legge til et perspektiv på kjønnsnormers betydning for mobbing.

### **4.3.7 Anerkjennelse av lærerskjønn**

Det er et sentralt funn i denne studien at lærerne må håndtere mye usikkerhet i sine vurderinger knyttet til mobbing. Det finnes atferd som er synlig, men som allikevel er utydelig. Et eksempel på dette er sjargongen mellom gutter. Det er behov for lærerskjønn knyttet til når dette utvikler seg til mobbing. På den annen side beskriver lærerne atferd som tydelig kan defineres som mobbing, men som er skjult for dem. Digital mobbing er et eksempel. Den subjektive komponenten blir viktig, og lærerskjønn et avgjørende redskap. Historier og beskrivelser fra lærernes hverdag som inneholder usikkerhet, uvisshet og utydelighet gjenspeiles ikke i planenes forståelse av mobbing. Jeg opplever at lærerskjønnet fortreges. Er ikke faglige vurderinger like viktig i læreryrket som i andre yrker? Psykologer kan bidra til en anerkjennelse av menneskelige fenomener som komplekse og understreke behovet for skjønn. Klinisk skjønn er innen vårt yrke anerkjent som et viktig verktøy. Slik jeg ser det, bruker også lærerne seg selv som instrument for å forstå elevene og foretar vurderinger på basis av dette. Jeg er positiv til verktøy utviklet for å hjelpe lærere i vanskelige vurderinger. Lærerne forholder seg også til et stort arbeidspress. Derimot er jeg av den oppfatning at lærerskjønn er nødvendig i noen situasjoner fordi mobbing er et komplekst fenomen som ikke entydig kan defineres. Samtidig behøver ikke dette å stå i motsetning til viktigheten av at elever og foreldre lyttes til.

### **4.3.8 Veien videre**

Jeg har opplevd det som fruktbart å gå nærmere inn i fenomenet mobbing på basis av forskning, ulike forståelser, forskjellig begrepsbruk og ulike fremstillinger i datamaterialet. En del av dette har vært å få innblikk i implikasjonene av å bruke bestemte begreper og definisjoner. Det er ikke mulig å konkludere med nødvendige tiltak på basis av denne oppgaven. Et hovedfunn er imidlertid lærernes opplevelse av kompleksitet. Det ser ut til at det mer generelt kan være behov for en større forståelse av kompleksiteten i dagens samfunn. Medie- og samfunnsviteren Lars Qvortrup (1998) har pekt på den økte kompleksiteten som et hovedkjennetegn ved dagens samfunn.

Det kan være naturlig å spørre seg om hvorfor kompleksiteten ikke anerkjennes i større grad. Har det sitt grunnlag i at mobbing har blitt definert som et viktig politisk tema, og at politikerne ønsker å vise handlekraft og vedta mest mulig konkrete tiltak? I så fall kan det være nærliggende å si at politiske ambisjoner bidrar til å fortrenge lærerskjønnet. Det har også blitt pekt på at det har skjedd i forhold til et annet viktig politisk tema i skolen, nemlig

innføring av ny teknologi (Haugsbakk, 2010). Et ønske for fremtiden må derfor være at lærerne må lyttes til, og at deres kompetanse anerkjennes i både planer og de politiske diskusjonene.

#### **4.3.9 Implikasjoner for psykologene**

Fokus på temaet mobbing og omfanget av fenomenet har implikasjoner for psykologenes arbeid. Kunnskap om akutte skader og senskader som kan følge av mobbing, er viktig å ha med seg i møtet med barn og voksne i psykisk helsevern. Det belyser viktigheten av å spørre klienter om de har en historie med mobbing, eller om barn og ungdom blir plaget av andre på skolen (Fosse, 2006). Er svaret ja, vil psykologen få en annen forståelse av personens problemer og hans eller hennes opplevelse av seg selv og omgivelsene. I Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) vil det være avgjørende å skille konsekvenser av mobbing fra andre vansker eller psykiske lidelser. Får man ikke tak i at det foregår mobbing, vil barn eller ungdom i verste fall risikere å bli misforstått og ikke få den hjelpen de trenger. Dette kan forverre psykiske vansker.

Det belyses i oppgaven at en historie med mobbing øker risikoen for å utvikle psykiske lidelser og dermed behovet for psykoterapi og sosialtjenester seinere i livet. Psykologer har slik et ansvar for å sette fokus på en sammenheng mellom mobbing og behovet for midler til å forebygge psykiske lidelser. Jeg mener den viktigste konkluderende bemerkningen på basis av denne oppgaven, er at å forebygge mobbing, også forebygger psykiske lidelser. Psykologer bør være en større del av det forebyggende arbeidet og skaffe seg mer kompetanse på dette feltet (Holte, 2012). Det vil også medføre at psykologene blir mer synlige i den politiske debatten, da både penger og den definerende makt finnes der. Jeg håper denne studien kan være en liten inspirasjon til generelt mer satsing på forebygging av psykiske lidelser. Studien viser at det ligger et stort potensiale nettopp i skolen. Alle barn går på skolen, og skolehverdagen utgjør viktige år for barn og ungdom. Studien illustrerer også mulighetene for samarbeid mellom psykologer og lærere. Lærernes faglige ekspertise kan støttes og utnyttes, og de vanskeligste vurderingene og usikkerheten kan håndteres sammen. Dette utgjør et stort potensiale for å forebygge psykiske lidelser i skolen.



# Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 219-231. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219
- Berg, B. L. (1989). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blakar, R. M. (2006). *Språk er makt* (7. utg). Oslo: Pax.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications.
- Bokmålsordboka (2013). Klassifisering. Hentet fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=klassifisere&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B. (2008). *Research Design and Methods. A process approach*. New York: McGraw-Hill.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information*. California: Sage Publications.
- Brandstadmoen, G. (1999). *På barndommens solbrente enger*. Oslo: Aschehoug.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bright, R. M. (2005). It's just a Grade 8 girl thing: aggression in teenage girls. *Gender and education*, 17 (1), 93-101. doi: 10.1080/0954025042000301320
- Brown, R. W. (1954). Mass Phenomena. I G. Lindzey (red.), *Handbook of Social Psychology* (s.223-258). Mass: Addison-Wesley.
- Carrera, M. V., DePalma, R. & Lameiras, M. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Setting. *Educ Psychol Rev*, 23, 479-499. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Dalbakk, J. (2010). *Mobbing i skolen: en litteraturgjennomgang av eksisterende forskning og undersøkelse av skolens tiltak for å bekjempe og forebygge mobbing*. (Masteroppgave.) Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 61-72). New York: Routledge.

Fereday, J. & Muir-Cochrane E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 80-92. Hentet fra <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4411/3530>

Flack, T. (2010). *INNBLIKK – et sosialt-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Fors, Z. (1995). *Makt, maktløshet, mobbning*. Stockholm: Liber Utbildning.

Fosse, G. K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*. (Doktoravhandling.) Trondheim: Norges-teknisk-vitenskapelige universitet.

Frånberg, G. M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. København: Nordiska ministerrådet.

Halvorsen, K. (2013). Debatt: mobbing. Felles innsats mot mobbing. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50, 364-365.

Hareide, D. (2004). En kritisk beretning om ”den store nordiske mobbekrigen”. *Skolepsykologi*, 6, 17-40. Hentet fra <http://pik.no/Hareide.pdf>

Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn – om nye muligheter og dilemmaer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43 (2), 133-146. doi: 10.1080/00131880110051137

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Higgs, J. (2001). Charting standpoints in qualitative research. I H. Byrne-Armstrong, J. Higgs & D. Horsfall (red.), *Critical Moments in Qualitative Research* (s. 44-67). Oxford: Butterworth-Heinemann.

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. California: Corwin Press.

Hjermann, R. (2012). Barn som krenkes (Meninger). *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/meninger/artikkel.php?artid=10073936>

Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 49 (7), 693-695.

Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 797-810.

Høiby, H. (2002). *Mobbing kan stoppes!* Bergen: Fagbokforlaget.



Idsøe, T., Dyregrov A. & Idsøe, E. C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 901-911. doi: 10.1007/s10802-012-9620-0

Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2010). International Scholarship Advances Science and Practice Addressing Bullying in Schools. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 1-6). New York: Routledge.

Kenrick, D. T., Neuberg, S. L. & Cialdini, R. B. (2007). *Social Psychology. Goals in interaction* (4. utg). Boston: Pearson.

Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying. Bullying in the digital age* (2. utg). Chichester: Wiley-Blackwell.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifest\\_mot\\_mobbing2011\\_2014\\_hefte\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2013). Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lancaster, S. L., Melka, S. E. & Rodriguez, B. F. (2009). An examination of the differential effects of the experience of DSM-IV defined traumatic events and life stressors. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 711-717. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.02.010

Landsend, M. (2012). 4 av 10 nordmenn har vært utsatt for mobbing. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2012/08/19/tema/mobbing/innenriks/barn/skole/23010725/>

Larsen, L. E., Gjestland, H. S. & Eliassen, H. (2012). Kristiansand kommune må betale historisk mobbe-erstatning. *NRK*. Hentet fra <http://www.nrk.no/sorlandet/mobbe-anke-avvist-i-hoyesterett-1.7978153>

Larsson, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: NKS Forlaget.

Lorenz, K. (1976). *On Agression*. London: Methuen.

Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og forandringer*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/1b2e13863a.pdf>

Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. I P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (red.), *Qualitative Research in Psychology*:

*Expanding Perspectives in Methodology and Design* (s. 49-69). Washington, DC: American Psychological Association.

Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P. & Dennis, M. S. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry*, 26, 498-503. doi: 10.1016/j.eurpsy.2010.11.006

Mjaaland, O. (2013). Halvorsen starter kampen mot mobbing igjen. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/brydeg/artikkel.php?artid=10112511>

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. Some Critical Issues. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 9-33). New York: Routledge.

Olweus, D. (1999a). Sweden. I P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (red.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (s. 7-27). London: Routledge.

Olweus, D. (1999b). Norway. I P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (red.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (s. 28-48). London: Routledge.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven (1998). § 9a-3. Det psykososiale miljøet. Hentet fra <http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-3>

Oxford Dictionaries (2013). Mob. Hentet fra <http://oxforddictionaries.com/definition/english/mob?q=mob>

Pikas, A. (1976). *Slik stopper vi mobbing! Rapport fra en svensk antimobbingsgruppes arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.

Refsahl, J. T. (2009). "Du er stygg og lukter vondt." *En kvalitativ undersøkelse om mobbing blant ungdom på internett*. (Masteroppgave.) Oslo: Universitetet i Oslo.

Ringrose, J., & Renold, E. (2009). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 573-596. doi: 10.1080/01411920903018117

- Risa, E. (2012). Uttestengning rammer ekstra hardt. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <http://www.aftenbladet.no/mobbing/Uttestengning-rammer-ekstra-hardt-3088763.html#.UjRxrRY1evs>
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research, 44* (1), 55-67. doi: 10.1080/00131880110107351
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Sabella, R. A., Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior, 29*, 2703-2711. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
- Sarbin, T. R. (1954). Role Theory. I G. Lindzey (red.), *Handbook of Social Psychology* (s.223-258). Mass: Addison-Wesley.
- Saumure, K. & Given, L. (2008). Data Saturation. I L. Given (red.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (s. 196-197). California: Sage Publications. doi: 10.4135/9781412963909.n99
- Skaare, S. D. (2012). Barn lærer mobbeadferd av foreldrene. *Forskning.no*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/desember/342265>
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9* (3), 98-103. doi: 10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x
- Smith, P. K. & Morita, Y. (1999). Introduction. I P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (red.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (s. 1-4). London: Routledge.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Molainen, I. & Almqvist, E. (2007). What Is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" Study. *Pediatrics, 120* (2), 397-404. doi: 10.1542/peds.2006-2704
- Strand, N. (2013a). Når barn blir fritt vilt. Temasak om mobbing blant barn og unge. *Tidsskrift for norsk psykologforening, 50* (3), 218-225.
- Strand, N. (2013b). Utenforskapets pris. Temasak om konsekvenser av mobbing blant barn. *Tidsskrift for norsk psykologforening, 50* (7), 688-702.
- Suonuuti, H. (2001). *Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid* (2. utg). Oslo: Språkrådet.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education, 33* (3), 355-372. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2009). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk forlag.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. & Lösel, F. (2012). School bullying as predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behaviour, 17*, 405-418. doi: 10.1016/j.avb.2012.05.002
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic, review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*, 63-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Utdanningsdirektoratet (2013). Spørsmålene fra elevundersøkelsen. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Sporsmal/Elevundersokelsen/Elevundersokelsen\\_sporsmal.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Sporsmal/Elevundersokelsen/Elevundersokelsen_sporsmal.pdf?epslanguage=no)
- Vatn, A. S., Bjertness, E. & Lien, L. (2007). Mobbing og helseplager hos ungdom. Oversiktsartikkel. *Tidsskrift for den norske legeforening, 127* (15), 1941-1944. Hentet fra <http://tidsskriftet.no/pdf/pdf2007/1941-4.pdf>
- Vogt, A., Grønsand, I. L. & Nordskog, H. (2001). *Oppvekstmiljø, skole og skolefritidsordninger* (11. utg). Bekkestua: NKI fjernundervisningen.
- Vollmer, F. (1992). *Psykologisk forskning. Vitenskapsteoretiske spørsmål og grunnlagsproblem*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor and cyber. *Journal of School Psychology, 50*, 521-534. doi: 10.1016/j.jsp.2012.03.004
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Samfunnsforskning AS.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (2001). Introduction. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (red.), *Discourse theory and practice. A reader* (s. 1-8). London: Sage Publications.
- Williamson, H. (1996). Systematic or sentimental? The place of feelings in social research. I K. Carter & S. Delamont (red.), *Qualitative Research: The Emotional Dimension* (s. 28-41). Aldershot: Avebury.

# Vedlegg 1 – Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Katrina Roen  
Psykologisk institutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1094 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 25.09.2012

Vår ref:31558 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31558	<i>Læreres syn på mobbing i ungdomsskolen. Er noen representasjoner av hva mobbing er mer dominante enn andre?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Katrina Roen
Student	Åsne Hangsbakk Talåsen

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

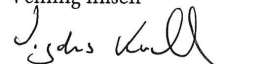
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Sondre S. Arnesen

Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



## Vedlegg 2 – Mail til rektorer

Hei!

Vi er to psykologstudenter ved Universitetet i Oslo som skal skrive hovedoppgave om psykososialt miljø blant elever i ungdomsskolen. I den forbindelse ønsker vi å komme i kontakt med lærere i ungdomsskolen som vil la seg intervju om hvordan de oppfatter miljøet blant elever.

Med denne mailen finner du et invitasjonsskriv som inneholder mer informasjon om studien. Vi lurer på om du som rektor har mulighet for å informere lærere på din skole om prosjektet vårt, og videreformidle vedlagt invitasjonsskriv, slik at lærere som kunne tenke seg å delta kan ta kontakt med oss for å avtale tid til intervju.

Mvh

Jostein Skjelgård og Åsne Haugsbakk Talåsen





# Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til lærerne

## Invitasjon til å delta i studie om det psykososiale miljøet blant elever i ungdomsskolen

Hei!

Vi er to psykologstudenter ved Universitetet i Oslo som holder på med et forskningsprosjekt der vi ser på ulike faktorer ved det psykososiale miljøet i ungdomsskolen. Prosjektet skal danne grunnlag for vår hovedoppgave som avslutning i psykologstudiet. Hovedveileder er Katrina Roen, førsteamanuensis ved Psykologisk Institutt, UiO. (katrina.roen@psykologi.uio.no)

Som kjent er for eksempel mobbing et tilbakevendende tema i media. En rapport fra NIFU i 2010 med bakgrunn i Elevundersøkelsen har bekreftet at mobbeprogrammer som Zero, PALS og Olweus ikke virker så godt som en hadde håpet. Vi ønsker å intervju lærere for å høre mer om deres opplevelser knyttet til det psykososiale miljøet i ungdomsskolen. I den sammenheng ønsker vi å komme i kontakt med lærere på ungdomstrinnet som har mulighet til å bli intervjuet av oss. Intervjuet tar ca. 60 minutter og vil handle om lærerens opplevelse, erfaring og perspektiv rundt det psykososiale miljøet på sin skole.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Å delta på intervjuet er helt frivillig, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, men alle opplysninger som gis under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Ved rapportering vil alle utdrag fra intervjuene anonymiseres, og det vil ikke være mulig å knytte de opplysninger du gir til din identitet, elevs identitet eller den aktuelle skole.

Data fra studien vil bli makulert etter innlevert hovedoppgave. Intervjuene vil danne datagrunnlag for to separate oppgaver, og disse vil etter planen bli ferdigstilt våren 2014.

Dersom noen lærere ved deres skole kunne tenke seg å delta er det fint om de tar kontakt med oss via mail, slik at vi kan avtale tid for gjennomføring av intervjuet. Håper dere har lyst til å bidra med deres kunnskap om hva som kan være med på å sikre at alle elever opplever trivsel på skolen!

Ta gjerne kontakt om det skulle være noen spørsmål!

Mvh

Åsne Haugsbakk Talåsen  
[aasneht@student.sv.uio.no](mailto:aasneht@student.sv.uio.no)

Jostein Skjelgård  
[jostesk@student.uio.no](mailto:jostesk@student.uio.no)

*Psykologisk institutt, Universitet i Oslo*



# Vedlegg 4 - Intervjumalen

## Intervjuguide

### **Presentasjon:**

Hvem er jeg?

*Navn, psykologstudent ved Universitetet i Oslo, avsluttende oppgave.*

*Takke for at stiller opp.*

### **Rammene:**

Anonymitet, konfidensialitet.

*Skolen og læreren: ingen navn vil bli brukt i oppgaven. Lærerens taushetsplikt: ber derfor om at ikke nevner elevers navn under samtalen eller informasjon som kan gå utover anonymiteten til elever.*

*Det blir tatt opptak av samtalen så jeg ikke glemmer noe, dette skriver jeg inn, all personlig info slettes og makuleres innen våren 2014.*

Frivillighet.

*Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere.*

**Samtykkeerklæring leses opp og underskrives av intervjuobjektet.**

### **Innledende spørsmål:**

- Hvor lenge har du jobbet her?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Har du jobbet på andre skoler tidligere?
- Hva var din bakgrunn for å bli lærer?

### **Innslusing til samtaleområde:**

Som du har blitt informert om tidligere, så holder jeg på med en oppgave hvor jeg forsøker å se på det psykososiale miljøet i ungdomsskolen. Det har også vært aktuelt i media det siste året, spesielt da mobbing. Jeg ønsket å komme i kontakt med lærere i ungdomsskolen, for å få deres perspektiv. Så jeg er veldig glad for at du kunne tenke deg å bidra.

Det jeg/min medstudent seinere ønsker å undersøke i denne studien er hva lærere legger i fenomenet mobbing ut i fra sine opplevelser og erfaringer, og om noen representasjoner går

mer igjen enn andre. På samme måte ønsker *jeg/min medstudent* å se på ulike skolars handlingsplaner mot mobbing. *Min medstudent som jeg samler data med/jeg* ønsker å se mer på hva slags erfaringer lærere har med ungdommer som oppleves annerledes i form av utseendet eller oppførsel, for eksempel det man kan kalle “guttejenter” og “jentegutter”.

Da vet du litt om formålet med prosjektet, selv om du ikke behøver å tenke på dette underveis i intervjuet.

**For nå er jeg er interessert i å høre om alle opplevelser, erfaringer og meninger du har som lærer.** Jeg kommer til å stille ulike spørsmål til deg, og også noen oppfølgingsspørsmål til det du sier. Det er viktig at du kjenner deg trygg på at du må fortelle det du vil. Jeg er interessert i alt du vil dele. **Igjen, jeg er interessert i å høre om alle de opplevelser, meninger og erfaringer du har omkring elevens trivsel i ungdomsskolen. Gi gjerne lange svar eller historier. Jeg oppfordrer til å gi detaljerte beskrivelser. Vil også poengtere at det ikke finnes noen riktige svar.**

- **Kort først**, hvordan vil du beskrive miljøet blant elevene i din klasse? (Evt.: Hvordan vil du beskrive miljøet i de ulike klassene du har?)

*Oppfølgingsspørsmål/utdype/konkretisere om noe oppleves relevant.*

- Hva opplever du har vært de største utfordringene i din klasse(r) med hensyn til å sikre et godt miljø?

*Evt. be om å utdype om mobbehendelse(r) blir beskrevet.*

- Hva tenker du er viktig i en skolehverdag for at elever på din ungdomsskole skal oppleve trivsel?

*Evt. oppfølgingsspørsmål/utdype/konkretisere.*

**Samtale omkring mobbing:** (Minne om at det ikke finnes noen riktige svar, og at vi ønsker deres umiddelbare tanker. **Evt:** informere om at vi ikke kommer til å definere mobbebegrepet, men at du bruker din egen def av begrepet når du svarer.)

- **Hva dukker spontant opp i tankene dine når du hører ordet mobbing?**

*Oppfølgingsspørsmål/utdype.*

- **Hva slags erfaring har du som lærer med mobbing i ungdomsskolen? Kan du nevne mobbing som du har vært vitne til som lærer?**

Nevn gjerne flere, ulike hendelser. Jeg vil oppfordre til å gi en så detaljert beskrivelse som mulig og ta deg god tid på dette spørsmålet.

- **Hva tenkte du og følte du i disse situasjonene? Noe som gikk mer inn på deg? Hvorfor tror du det?**

Jeg vil oppfordre til å gi en så detaljert beskrivelse som mulig og ta deg god tid på dette spørsmålet.

*Følg opp en og en historie med disse spørsmålene.*

- Hvis du tenker på eksemplet/ene du nettopp gav meg, hva tror du var årsaken til episoden(e)?

*Ta for seg en og en episode.*

- Ut i fra dine opplevelser, kan du fortelle meg om det er noen elever som er mer utsatt for å bli mobbet enn andre? Hva kjennetegner disse elevene? Kan de beskrives på noen måte?

*Evt. referere til tidligere eksempler.*

- Hva med de som mobber? Kan de beskrives på noe måte?
- **Har du noen tanker rundt hva som er forskjell på hva du opplever som erting i forhold til hva du kaller mobbing?**
- *Oppfordre deg til å ta deg tid til dette spørsmålet.*
- Er det visse situasjoner eller typer mobbing som du føler at du ikke kan ta tak i som lærer? Eller gjøre noe med?
- Hva opplever du at det forventes av deg som lærer knyttet til forebygging av mobbing? Fra samfunnet sin side. Skolens ledelse. Foreldre.

### **Samtale med utgangspunkt i skolens handlingsplan mot mobbing:**

- Har du gjort deg noen tanker rundt skolens handlingsplan? Hva slags tanker? *Oppfølgingssp. avhenger av om lærer kjenner til handlingsplan.*
- Hva ser du som viktigst i en (denne) handlingsplan? *Oppfølgingssp. avhenger av om lærer kjenner til handlingsplan.*
- Opplever du som lærer noen mangler? (Evt.: Er det andre tiltak du tror kunne vært bedre? Andre områder en kunne arbeidet på? Andre fokus?) *Spm. avhenger av om lærer kjenner til handlingsplan.*
- Hvor godt synes du handlingsplanen mot mobbing på din skole er med på å forebygge og/eller bekjempe mobbing på din skole? *Spm. avhenger av om lærer kjenner til handlingsplan.*

### **Mer konkrete kjønnsrelaterte spørsmål:**

- Som jeg nevnte såvidt på starten av intervjuet ønsker jeg nå at vi snakker litt mer

spesifikt om elever som kan oppleves som annerledes i form av utseende eller oppførsel. Noen elever kan av andre beskrives som mer ”jentegutter”, det vil si feminine gutter eller ”guttejenter” det vil si maskuline jenter. Jeg vil at du skal bruke litt tid på å tenke over elever ved denne skolen som kan passe i disse kategoriene. Kan du fortelle om elevene og beskrive dem for meg?

- Det er slik at noen jenter for eksempel kan kle seg i typisk gutteklær eller gutter kan eksempelvis være mest opptatt av feminine ting. Hvilke tanker gjør du deg rundt det?
- Hvordan ville skolen reagert dersom en gutt kom kledd som jente eller omvendt? Hvordan tror du de andre elevene ville reagert?
- I hvilke tilfeller tenker du at en slik student ville trenge oppfølging?
- Forskning viser at disse ungdommene er mer utsatt for mobbing enn ungdom som ikke skiller seg ut på samme måten. Har du noen tanker om hva som kunne vært gjort for å forhindre denne typen mobbing?
- Tenk deg at du hadde en elev som ble mobbet som tilhørte denne "gruppen", hvordan ville du jobbet med eleven og hvordan ville du jobbet med mobberen?

### **Presentere scenarioer:**

Jeg kommer nå til å lese opp tre ulike, korte scenarioer for deg som du kunne møtt i ungdomsskolen som lærer. Jeg ønsker at du kommer med dine umiddelbare tanker i etterkant. Gjerne det som spontant dukker opp i tankene dine. Ingen riktige svar.

**En 14 år gammel gutt kommer til deg og forteller at han har vansker med å konsentrere seg i undervisningen. Du har som lærer observert synkende karakterer, generell uro og mistrivsel fra guttens side. Han virker som en litt sjenert og forsiktig gutt som skiller seg litt fra de andre guttene.**

- Hva er dine umiddelbare og spontane tanker?
- På en skala fra en til ti, hvor mye bekymring ville du kjent på i denne situasjonen?  
*(Evt. hva gjør det vanskelig å tallfeste dette, utforske!)*
- Hva ville du gjort i denne situasjonen? (Evt. ville du gjort noe med det, og i tilfellet ”ja”, ville du involvert andre på skolen eller ordnet opp på egenhånd?)
- Noe som kunne endret syn på din forståelse av situasjonen? Feks blåmerker, «puff» i gangen av andre i klassen, kommentarer osv. *(Evt. nevne ett og ett forslag.)*

**En 15 år gammel gutt forteller at han opplever seg utstøtt av sine klassekamerater på grunnlag av kommentarer. De andre guttene sier når du tar det opp med dem at gutten «ikke tåler noen ting», og at de andre guttene forholder seg til de samme kommentarene.**

- Hva er dine umiddelbare og spontane tanker?
- På en skala fra en til ti, hvor mye bekymring ville du kjent på i denne situasjonen?  
*(Evt. hva gjør det vanskelig å tallfeste dette, utforske!)*
- På en skala fra en til ti der en er akseptabel sosial omgang og ti er uakseptabel mobbing, hvor ville du plassert denne situasjonen?  
*(Evt. Hva gjør det vanskelig å tallfeste dette, utforske!)*
- Hva ville du gjort i denne situasjonen? (Evt. ville du gjort noe med det, og i tilfellet ”ja”, ville du involvert andre på skolen eller ordnet opp på egenhånd?)
- Noe som kunne endret syn på din forståelse? Feks ord som ”homo”, ”femi” eller bøg osv.

**En 14 år gammel jente kommer til deg og forteller at hun ikke har noe til felles med de andre jentene. Hun sier at hun noen ganger føler seg som en gutt og synes det er vanskelig å skifte i garderoben sammen med de andre jentene. Hun tror at de andre jentene baksnakker henne.**

- Hva er dine umiddelbare og spontane tanker?
- På en skala fra en til ti, hvor mye bekymring ville du kjent på i denne situasjonen?  
*(Evt. Hva gjør det vanskelig å tallfeste dette, utforske!)*
- Hvis du finner ut at informasjonen stemmer, at de andre jentene faktisk baksnakker. På en skala fra en til ti der en er akseptabel sosial omgang og ti er uakseptabel mobbing, hvor ville du plassert denne situasjonen?  
*(Evt. Hva gjør det vanskelig å tallfeste dette, utforske!)*
- Hva ville du gjort i denne situasjonen? (Evt. ville du gjort noe med det, og i tilfellet ”ja”, ville du involvert andre på skolen eller ordnet opp på egenhånd?)
- Noe som kunne endret syn på din forståelse? Feks bekymring fra andre lærere eller observasjoner av andre elever som unngår den aktuelle eleven.

## **Avrunding**

Jeg vil med dette få takke deg for at du ville stille opp i dette intervjuet. Jeg har satt stor pris på din tid. Jeg vil understreke at all informasjon du har gitt vil bli behandlet konfidensielt.

