

Mobbing i Høyere Utdanning

En kvalitativ studie av hvordan forelesere ved universitetet forstår og opplever mobbing blant studenter

TINA MARIA VILLOORO RUSTI

VEILEDER

Dag Ø. Nome

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Master

Forord

Først og fremst vil jeg takke informantene som deltok i studien for at de tok seg tid til å la seg bli intervjuet, deretter vil jeg takke min veileder Dag Nome. Dag har støttet meg gjennom hele skriveprosessen og hjulpet meg med å få frem poengene mine. Han har samtidig utfordret meg på å tenke nytt og ta valg som ikke alltid føltes trygge og enkle, og på denne måten vært med på å utvide horisonten min og lært meg å gå nye veier. Jeg vil også takke Irene, Annette, Tiril, Bjørnar, Julie, og Haakon som har bidratt med å lese gjennom masteroppgaven og gitt meg nyttige tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke Far og Irene, uten dere hadde jeg nok aldri klart å fullføre denne mastergraden i pedagogikk. Dere har alltid hatt troen på at jeg kan klare det jeg vil og det jeg setter meg som mål. Dere har lært meg at jeg er minst like god som alle andre. Takk for all trøst og lærdom dere har gitt meg.

Tina Maria Villoro Rusti

Vennesla, mai 2020

Sammendrag

Prosjektets bakgrunn:

Læringsmiljøet på grunnskolen og videregående er lovfestet gjennom kapittel 9a i *Opplæringsloven*. For studenter i høyere utdanning er det i stor grad opp til universitetene hvilke rutiner de har knyttet til dette. Mobbing i høyere utdanning har fått lite oppmerksomhet, selv om en vet det forekommer slik som i grunnskolen og arbeidslivet.

Hensikt og problemstilling:

Mobbing er et fenomen som har endret seg over tid, og som i dag favner et bredt aspekt av ulike handlinger. Jeg ønsket i denne masteroppgaven å se nærmere på hvordan forelesere forstår og opplever mobbing, samt hvordan de tenker det kan forebygges og håndteres. Problemstillingen ble derfor: *«Hvordan forstår og opplever forelesere ved universiteter mobbing blant studenter og hvordan mener de at dette kan forebygges og håndteres?»*

Metode, design, utvalg:

Jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign med seks informanter som jeg intervjuet med et semistrukturert intervju. Gjennom temaer som begrepsforståelse, utfordringer og tiltak har informantene delt sine historier, erfaringer og tanker vedrørende mobbing i høyere utdanning, med hovedfokus på mobbing blant studenter.

Funn:

Funnene tyder på at foreleserne opplever ubehag ved å bruke begrepet mobbing, selv om de fleste beskriver konkrete erfaringer knyttet til dette. Det varierte hvor langt foreleserne var villig til å strekke seg når det gjaldt håndteringen av mobbesaker, og de fremhevet at det var utfordrende både å forbygge og ta tak i mobbing. De mente likevel at sosiale aktiviteter kunne ha en forebyggende effekt.

Konklusjon:

Alle informantene var enige om at det er viktig å ha fokus på mobbing også i høyere utdanning og at handlinger som utestenging, krenkelser, isolasjon og mistriksel kan svekke læring. For å forstå mobbing som fenomen må det analyseres ut ifra et systemperspektiv der alt gjensidig påvirkes av hverandre. Det blir da et paradoks at foreleserne ser ut til å fraskrive seg ansvaret overfor studenter som opplever mobbing under deres ledelse.

Summary

The project's background:

The teaching environment in primary school and college is statutory through chapter 9a in *The Education Act*. For students in higher education, it is largely up to the Universities what routines they implement. Bullying in higher education has received little attention even though it is known to occur, both in primary school and at the workplace.

Aim and research question:

Bullying is a phenomenon which has changed over time, and that today embraces a broad aspect of various actions. In this master's thesis, I wish to look closer on how lecturers understand and experience bullying, as well as how they think it can be prevented and handled. The master's thesis therefore became: "*How do the lecturers understand and experience bullying at universities among students, and how do they think it can be prevented and handled?*"

Method, design, selection:

I utilized a qualitative research design with six informants who I interviewed through a semistructured interview. Through topics such as conceptual understanding, challenges and measures, the informants have shared their stories, experiences and thoughts regarding bullying in higher education, mainly focusing on bullying among the students.

Discovery:

The discovery suggests that the lecturers experience discomfort by using the term bullying, even though most of them describe concrete encounters attached to it. How far the lecturers were willing to go when it concerned administering cases of bullying varied, as they accentuated that it was challenging to both prevent and handle bullying. The lecturers believed that social activity could have a preventable effect.

Conclusion:

All the informants agreed that it was important to focus on bullying in higher education too, and actions such as exclusion, offenses, isolation and dissatisfaction can impair learning. To understand bullying as a phenomenon, one must look at it from a system theoretical perspective where everything mutually influences each other. A paradox occurs as the

lecturers seem to relinquish responsibility to students who experience bullying under their leadership.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Summary	III
1 Innledning	1
1.2 Bakgrunn og problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2 Teori	4
2.1 Mobbing som begrep	4
2.1.1 Konsekvenser av mobbing	4
2.2 Ulike definisjoner av mobbebegrepet	5
2.2.1 Olweus	5
2.2.2 Roland og Vaaland	6
2.2.3 Einarsen, Raknes, Matthiesen og Hellesøy	6
2.2.4 Lund	7
2.3 Systemteori	8
2.3.1 Utdanning som sosialt system	9
2.4 Ulike former for mobbing	11
2.4.1 Hvilken form for mobbing er mest fremtredende ved universitetet	11
2.5 Hvorfor mobbing i høyere utdanning er et pedagogisk ansvarsområde	12
2.6 Faktorer som fremmer eller hemmer mobbing	12
2.6.1 Læringsmiljø	13
2.6.2 Klasseledelse	15
2.7 Kort oppsummering	16
3 Forskningsoversikt	17
4 Metode	21
4.1 Begrunnelse for valg av metode og design	21
4.2 Kvalitative forskningsintervju	22
4.3 Forforståelse	22
4.4 Utvalg og rekruttering	23
4.5 Etske perspektiv	25
4.6 Informert samtykke	26
4.7 Gjennomføring av intervju	27
4.8 Utfordring med utførelsen av kvalitativt forskningsintervju	29
4.9 Oppbevaring av data og transkribering	30
4.10 Analyse	31
4.11 Relevans og troverdighet	32

5 Funn	34
5.1 Bakgrunnsinformasjon om informantene	34
5.2 Hvordan forstår forelesere mobbesituasjoner i høyere utdanning?	34
5.3 Hvilke utfordringer møter forelesere knyttet til mobbing i høyere utdanning?	38
5.3.1 Forelesernes forståelse av egen rolle og ansvar	38
5.3.2 Bryte opp klikker	41
5.3.3 Samarbeidet mellom studenter	41
5.3.4 Når gruppearbeidet vurderes	43
5.3.5 Indirekte mobbing er vanskelig å oppdage	45
5.4 Hva konkret kan forelesere gjøre for å forebygge mobbing i undervisningssituasjoner?	46
5.4.1 Forelesere deler studentene inn i grupper	46
5.4.2 Sosiale aktiviteter	47
5.4.3 Den fysiske innredning av klasserommet	48
5.4.4 Læringsmiljø og klasseledelse	49
6 Diskusjon	53
6.1 Forståelsen av mobbing	53
6.1.1 Definisjonen av mobbing	53
6.1.2 Bruken av begrepet	55
6.2 Utfordringer informantene møter med mobbesituasjoner	57
6.2.1 Konkurranseskulturen i høyere utdanning	58
6.2.2 Uklarhet om ansvarsfordeling	59
6.2.3 Studentenes medansvar	60
6.2.4 Utfordrende arbeidsformer og strukturer	62
6.2.5 Faglig arbeid eller sosiale aktiviteter, en vanskelig prioritering	63
6.3 Tiltak for å forebygge mobbing	64
6.3.1 Sosiale aktiviteter og bli-kjent- leker	65
6.3.2 Styrt gruppearbeid	65
6.3.3 Praktisk organisering, rom og innredning	66
6.3.4 Eksemplarisk undervisning og klasseledelse	67
6.3.5 Kunnskap og bevissthet om psykososialt læringsmiljø	68
6.4 Oppsummering av diskusjon	69
7 Avslutning	71
7.1 Begrensninger med masteroppgaven	72
7.2 Videre forskning	73
8 Litteraturliste	74
9 Vedlegg	79
Vedlegg 1 Godkjenning av NSD	79
Vedlegg 2 samtykkeskjema	82
Vedlegg 3 Intervjuguide	85

1 Innledning

Mobbing er et kjent problem i den norske grunnskolen og et fenomen det forskes mye på. Antall søkere til høyere utdanning i Norge er økende, men søkelyset på mobbing i høyere utdanning har ikke fått like stor oppmerksomhet. Mobbing er et viktig tema å ta opp ettersom det på mange områder kan hindre læring, samt ha en livslang påvirkning på de som blir utsatt. Helse og utdanning er flettet sammen gjennom at god helse fremmer læring og utvikling, samtidig som at utdanning er viktig for framtidsutsikter, sosial posisjon og helse som voksen (Herrman, Saxena & Moodie, 2005).

Selv om mobbing på høyere utdanning ikke har fått like mye oppmerksomhet er det likevel et økende fokus. I 2020 ble utredningen NOU 2020:3 *Ny lov om universiteter og høyskoler* levert til Kunnskapsdepartementet, som en del av Norges Offentlige Utredninger (NOU). Den inneholdt forslag til lovendring i *Lov om universiteter og høyskoler* knyttet til læringsmiljø i høyere utdanning. Det nye lovforslaget åpner for en modernisering av begrepet læringsmiljø ved å innføre en bredere forståelse enn hva læringsmiljøbegrepet tidligere har inneholdt. Dagens bestemmelse er først og fremst rettet mot fysiske forhold ved utdanningsinstitusjonen, men sier lite om andre faktorer som påvirker læringsmiljøet. Lovendringen inkluderer også flere former enn det fysiske og psykiske arbeidsmiljøet og understreker at; «... i et helhetlig læringsmiljø inngår fysiske, tilrettelagte, digitale, organisatoriske, pedagogiske og psykososiale forhold» (NOU 2020:3, s. 22). Forslaget om lovendringen trekker også frem at studenter har rett til å varsle om kritikkverdige forhold ved institusjonen og at gjengjeldelse mot studenten som varsler er forbudt. Dette lovforslaget viser at det fremdeles pågår arbeid med å styrke læringsmiljøet i høyere utdanning og understreker dermed også viktigheten av videre forskning på feltet. Lovforslaget poengterer også at:

Alle studenter har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et læringsmiljø er forholdene som virker inn på studentenes muligheter til å tilegne seg kunnskap, og som er av betydning for studentenes fysiske og psykososiale helse (NOU 2020:3, s. 22).

Det at læringsmiljø blir definert i forslaget til lovendring klargjør hva en legger i begrepet, samtidig som det kan føre til utfordringer ettersom den nye definisjonen er bredere enn tidligere.

1.2 Bakgrunn og problemstilling

Etter å ha sittet ett år i læringsmiljøutvalget ved Universitetet i Agder har jeg fått innsikt i ulike temaer til drøfting som omhandler studenters klager på læringsmiljøet. Dette har bidratt til en nysgjerrighet i forhold til læringsmiljø og mobbing ved universiteter. Kostnadene knyttet til mobbing for samfunnet er store, og det er viktig for universitetene å vite hvordan de kan forebygge mobbing blant sine studenter. Det er dermed avgjørende at forelesere har kompetanse på hvordan en kan forebygge og oppdage mobbing i sine forelesningssaler.

Jeg tenker at det å forebygge mobbetematikken er en viktig samfunnsoppgave hvor alle må ta sin del av ansvaret for å inkludere andre. Vi må ta problemet på alvor, også når en observerer mobbing. Det er viktig at studentene ved høyere utdanning vet hvem de skal henvende seg til dersom de blir utsatt for eller observerer mobbing, og at universitetene har klare prosedyrer for hvordan de kan verne om studentene sine. At høyere utdanning er frivillig og grunnskolen og videregående obligatorisk kan være med på å danne diskurser og tankeganger som tilsier at studenter skal kunne ta vare på seg selv og kunne inkludere hverandre ettersom de er voksne mennesker og studenter med egen fri vilje.

En annen faktor som gjør det interessant å se nærmere på mobbing i høyere utdanning er undersøkelser, som studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). Denne undersøkelsen påpeker at fem prosent av studentene har opplevd å bli mobbet av sine medstudenter (Studentenes helse- og trivselsundersøkelse, 2018, s. 81). Ingrid Lunds (2017) rapport bygger på både kvalitative og kvantitative data fra undersøkelser gjennomført ved fem universiteter og høyskoler i Norge. Resultatene av rapporten viser at hele ni prosent av studentene opplever mobbing på universitetet. Informasjonen fra disse undersøkelsene understreker viktigheten av mer forskning på feltet.

I denne masteroppgaven vil jeg se nærmere på forelesernes forståelser og opplevelser knyttet til fenomenet mobbing ved universitetet blant studentene. I tillegg vil jeg se nærmere på hvilke utfordringer foreleserne mener dette kan skape i undervisningssammenheng. Samtidig ønsker jeg å finne ut av hva forelesere tenker og gjør når de opplever studenter som er involvert i mobbesaker, og om forelesernes inntrykk av mobbing stemmer overens med ulike studentundersøkelsene knyttet til temaet. Jeg kommer i masteroppgaven inn på hvem foreleserne mener har ansvaret for å løse mobbesituasjoner ved universitetene, og hvilke tiltak foreleserne mener de kan benytte i undervisningen for å styrke læringsmiljøet og forhindre

sosiale utfordringer som mobbing. Forelesernes forståelser og opplevelser av mobbing vil bli knyttet opp imot eksisterende empiri på feltet, for å se om mine funn stemmer overens med tidligere forskning. I denne masteroppgaven blir Lund sin definisjon av mobbing benyttet, noe som videre medfører at systemteori ligger til grunn for min forståelse av mobbing. På bakgrunn av dette ble problemstillingen;

«Hvordan forstår og opplever forelesere ved universiteter mobbing blant studenter og hvordan mener de at dette kan forebygges og håndteres?»

For å konkretisere, avgrense og belyse problemstillingen ytterligere er det formulert tre forskningsspørsmål.

- 1) Hvordan forstår forelesere mobbesituasjoner i høyere utdanning?
- 2) Hvilke utfordringer kan forelesere møte i situasjoner hvor mobbing oppstår i undervisningssammenheng?
- 3) Hva konkret kan forelesere gjøre for å forebygge mobbing i undervisningssituasjoner?

Problemstillingens første del: «Hvordan forstår og opplever forelesere ved universitetet mobbing blant studenter» hører til det første og andre forskningsspørsmålet, mens det tredje forskningsspørsmålet hører til problemstillingens siste del; «og hvordan mener de at dette kan forebygges og håndteres».

1.3 Oppgavens struktur

De sentrale teoretiske ideene i denne masteroppgaven omkring temaet mobbing bygger på systemperspektiv. Mobbing blir som en konsekvens av dette tolket, forstått og analysert ut fra at offer og mobber har blitt tildelt disse rollene gjennom medstudenter og ansatte ved universitetet. Studentene er ikke offer eller mobber knyttet til personlige egenskaper, men blir tildelt disse rollene gjennom systemet, hvor systemet også er med på å opprettholde rollene. Gjennom et systemperspektiv blir en også bevisst på opprettholdende faktorer som gjør at mobbingen kan vedvare slik som blant annet det akademiske jaget. Sett fra et systemperspektiv er det ikke interessant å utforske isolerte situasjoner hvor det er isolerte årsaksforklaringer eller individ-psykologiske spekulasjoner, men heller av interesse å belyse opprettholdende faktorer i systemet som gjør mobbing mulig (Nordahl & Overland, 2015). En må dermed rette søkelyset på relasjonene og den konteksten handlingene utspiller seg i. Dette betyr videre at universitetets kultur, relasjoner og holdninger sammen med forelesernes forventninger til studenter er sentrale faktorer som påvirker studentenes læringsmiljø og forekomst av blant annet mobbing.

2 Teori

Denne teoridelen starter med en generell forståelse av mobbing og presenterer ulike definisjoner. Jeg tar så for meg teori om systemperspektiv ettersom jeg i masteroppgaven har valgt å ta utgangspunkt i systemperspektiv-forståelse av fenomenet mobbing. Etter dette forklares ulike former for mobbing samt forekomsten av mobbing i høyere utdanning. Jeg tar deretter for meg hvorfor mobbing i høyere utdanning er et pedagogisk ansvarsområde, og faktorer som fremmer trivsel og medvirkning blant studenter.

2.1 Mobbing som begrep

Mobbing er et hverdagsbegrep samtidig som det er et fenomen som har mange ulike meninger knyttet til seg (Kofoed & Søndergaard, 2013, s. 9). Mobbing kan defineres som et gjennomgripende sosialt problem, som kan forhindre individer fra å bli likeverdige og aksepterte medlemmer i grupper, og i sosiale fellesskap som de trenger eller ønsker å være en del av (Pörhölä & Kinney, 2010). Behovet for tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov som videre kan knyttes til mobbing. Baumeister og Leary (1995, s. 497) hevder at behovet for å høre til er grunnleggende og mye analysert i forskningslitteratur. Dermed er argumentene for dens betydning allment aksepterte.

Et begrep som ofte knyttes til mobbing er krenkelse. Wendelborg (2016, s. 14-16) sier at mobbing er krenkelse og krenkelse kan være mobbing, og det kan være utfordrende å skille begrepene fra hverandre. Utestenging, ensomhet, «blikking», erting og mistrivsel er andre begreper som kan være utfordrende å skille fra mobbing. Likevel er det for flere av mobbeforskerne avgjørende at mobbingen skal være bevisst eller vedvare over tid. En kan med andre ord forstå mobbing som en paraplybetegnelse som inneholder mange ulike begreper.

2.1.1 Konsekvenser av mobbing

Det er et stort fokus på konsekvensene av å være utsatt for mobbing. Ettersom det ikke er gjort like mange studier på mobbing i høyere utdanning er det ikke like mye kunnskap om hvilke konsekvenser mobbingen i høyere utdanning medfører. Mobbing øker risikoen for et bredt spekter av helseproblemer, fravær og dårlige skolepresentasjoner (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe & Solberg, 2017). Statistisk sentralbyrå (SSB) regnet i 2004 at rundt 40 000 arbeidstakere var utsatt for mobbing. Det har blitt et økt fokus på mobbing i arbeidslivet etter at statsministeren tok opp temaet i sin nyttårstale (Rønning, 2004). Selv om dette ikke direkte

kan overføres til mobbing i høyere utdanning understreker dette at det ikke bare er barn og unge som mobbes.

Det er blant annet gjort flere vitenskapelige studier av voksne som har vært utsatt for mobbing. Det er klart påvist at voksne arbeidstakere som er blitt mobbet, viser direkte plager på forskjellige områder, både psykiske og somatiske (Sandsleth, 2007, s. 29). Å være utsatt for mobbing er den største enkeltårsaken til psykiske helseplager hos barn og unge i Norge (Moen, 2014, s. 23). Selv om dette gjelder barn og unge, vet en at det også har negative innvirkninger på voksne som utsettes for mobbing. Mobbing i høyere utdanning kan da tenkes å forhindre at studentene får maksimalt læringsutbytte. Det kan dessuten forårsake at studenter dropper ut av studiet, bytter universitet eller studieretning.

2.2 Ulike definisjoner av mobbebegrepet

Mobbing er et fenomen som det finnes mange ulike definisjoner og forståelser av. Jeg har valgt ut de jeg vurderer som relevante for å kunne bidra til å gi et nyansert perspektiv på fenomenet.

2.2.1 Olweus

Dan Olweus har utviklet en av de mest brukte definisjonene i forskningslitteraturen innenfor mobbing. Han knytter mobbing til mobberens atferd, hvor proaktiv aggresjon er et begrep som blir hyppig benyttet. Proaktiv aggresjon defineres som en intendert negativ handling, hvor målet er å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade (Moen, 2014, s. 22). Typisk for mobbing ifølge Olweus sin definisjon og tankegang er at det er en uprovosert og målbevisst handling, og dermed en type proaktiv atferd. «En person som er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus, 1997, s. 496).

Olweus definisjonen av mobbing inneholder tre klassiske kjennetegn eller kjerneelementer. Disse tre hovedelementene er de samme over hele verden når det kommer til innholdet av mobbedefinisjonen (Olweus, 1997, s. 496).

- 1) En intensjon om å skade eller gjøre andre opprørt
- 2) Den sårende/skadende oppførselen blir repetert over lengre tid
- 3) Forholdet mellom mobbere og mobbeofferet er karakterisert med en ujevn maktbalanse, hvor mobberen har mer makt.

Definisjonen innebærer at en student ender opp med å være et mobbeoffer ved at negative handlinger blir repetert av en eller flere andre medstudenter, medlemmer av administrasjonen eller lærere (Olweus, 1993, s. 3). Disse tre kriteriene er med på å kategorisere atferd som mobbing, og det er gjerne også disse kriteriene som benyttes i de selvrapporterte kvantitative-studentundersøkelsene om mobbing som studentene selv besvarer.

2.2.2 Roland og Vaaland

Erling Roland og Grete Vaaland er begge norske forskere, og benytter en definisjon av mobbing som kan ligne på definisjonen til Olweus: «Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager og at episodene gjentar seg over tid» (Roland og Vaaland, 1996, s. 7).

Deres definisjon av mobbing inneholder også de tre elementene som Olweus har innført i mobbetematikken. Det skal være et asymmetrisk forhold mellom mobbeoffer og mobberen, handlingene gjentas over tid, samt at de negative handlingene er bevisste. Både Olweus, Roland og Vaaland sine definisjoner kan forstås slik at mobbing sees på som noe individuelt, gjerne rettet mot aggresjon, intensjonalitet og makt som kan knyttes til egenskaper ved mobberen og mobbeofferet (Nome, 2014, s. 42).

2.2.3 Einarsen, Raknes, Matthiesen og Hellesøy

Ståle Einarsen, Bjørn Inge Raknes, Stig Matthiesen og Odd Hellesøy sin definisjon av mobbing på arbeidsplassen kan ses på som en kontrast til de tidligere nevnte definisjonene i besvarelsen. Den er som følgende: «Mobbing oppstår når en eller flere andre personer systematisk over tid føler seg utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer i en situasjon der den som rammes har problemer med å forsvare seg mot disse handlingene» (Einarsen, Raknes, Matthiesen & Hellesøy, 1994, s. 20).

Denne definisjonen har med en dimensjon av mobbeofferets subjektive følelse av krenkelse. Når en innfører mobbeofferets subjektive følelser i mobbedefinisjonen kan det medføre at mobbebegrepet kan bli stort og diffust. Dette er noe jeg vender tilbake til i kapittel 6.

2.2.4 Lund

Som en motpol til Olweus måte å tenke om begrepet mobbing har Lund sammen med andre tatt for seg mobbing i et mer systemrettet perspektiv, hvor systemet rundt mobberen og den mobbede vurderes. Det er i følge definisjonen ikke tilstrekkelig å kun ta for seg mobberen og den som blir mobbet sine handlinger og atferd. Definisjonen av mobbing er avhengig av konteksten mobbingen forekommer i (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen, 2014, s. 154). Lund definerer mobbing slik: «Mobbing hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund, 2017, s. 16).

Lund benytter et åpent systemperspektiv på fenomenet mobbing og ser bort ifra det tidligere tradisjonelle individperspektivet hvor man fokuserte på egenskaper ved individet. En annen ting som er interessant å merke seg er at Lund sin definisjon tar bort det tidligere fokuset som har vært på at mobbing er handlinger som skjer gjentatte ganger over tid. Dette innebærer at en episode er nok til at handlingen kan klassifiseres som mobbing. Søkelyset er blitt flyttet fra fokus på antall ganger, aggresjon, tid, intensjonalitet og makt over til det grunnleggende behovet for tilhørighet som blir hindret i situasjoner hvor mobbing forekommer (Lund, Helgeland & Kovac, 2017, s. 6.)

Selv om denne definisjonen tar utgangspunkt i et prosjekt som tar for seg mobbing i barnehagen (Lund, Godtfredsen, Helgeland, Nome, Kovac & Cameron, 2015) synes jeg den er godt omarbeidet til å kunne anvendes inn mot mobbing i høyere utdanning. Spesielt ettersom indirekte mobbing er den formen for mobbingen som forekommer hyppigst (Lund, 2017; Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen, 2010, s. 162). Samtidig åpner definisjonen for tiltak som indikerer at alle kan gjøre noe for å bidra til å unngå mobbesituasjoner. Det står ikke lengere kun på mobberen og mobbeofferet, men også systemet rundt, inkludert medstudenter og hvilke roller de tar som observatører. Lund sin definisjon kan dermed fremstå som mer åpen enn den tradisjonelle mobbedefinisjonen til Olweus og inkluderer individets subjektive opplevelser. Som Coleyshaw og andre forskere er inne på kan det tankes at det har skjedd et skifte i hvordan en tenker på mobbing. Oppfordringen er å gå bort fra den individualistiske modellen til å se på systemet rundt (Coleyshaw, 2010, s. 384). Lunds definisjon av mobbing i høyere utdanning kan tenkes å være et steg i denne retningen. Det er samtidig denne definisjonen som ligger til grunn for oppgavens forståelse av mobbing.

2.3 Systemteori

Som Lund sin definisjon av mobbing i høyere utdanning understreker, er det ikke tilstrekkelig å ha et ensidig fokus på lærings- og atferdsproblematikk forstått som egenskapene eller vanskene knyttet til den enkelte student. Ut fra et systemperspektiv er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer av problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap (Nordahl & Overland, 2015 s. 34). Dette er noe Luhmann (2000) også er inne på når han beskriver fokuset på mønstre og samspillet mellom individene i det sosiale fellesskapet som viktige fokusområder innen systemteori.

Systemteori er en fellesbetegnelse på tankemåter der begrepene system og modell brukes. Teorien vektlegger at enkeltindivider er i interaksjon med ulike sosiale systemer (Nordahl & Hansen, 2012, s. 11). Individperspektivet blir for mange det motsatte av et systemperspektiv. I et individperspektiv evalueres egenskaper og forutsetninger hos studenter som de selv ikke kan styre. Dette kan for eksempel være studentenes læringsforutsetninger i form av intelligens (Nordahl, 2010, s. 129). Når studenter møter utfordringer med læring på universitetet letes det ofte etter årsaker hos den enkelte studenten eller studentens bakgrunn, mens det ut fra systemperspektiv er kommunikasjon og interaksjon som er interessant å observere (Nordahl & Overland, 2015; Nordahl & Hansen, 2012, s. 11-12).

Fellestrekket i et systemperspektiv er at aktørene deltar i et sosialt system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Eide & Eide, 2000, s. 77). Dette innebærer at studenter og forelesere deltar og påvirker undervisningen, men at de samtidig blir påvirket av undervisningssammenhengen. Ved å forholde seg regelmessig til andre mennesker blir en deltaker i ulike sosiale systemer. Disse sosiale systemene eller fellesskapene danner rammer og setter betingelser for hvordan en handler (Nordahl & Hansen, 2012, s. 10).

I et systemperspektiv er det tiltak som blir rettet mot opprettholdende faktorer. Endres studentenes omgivelser, så vil studentene ofte endre sine handlinger (Nordahl, 2010, s. 130). Ut fra teorier om sosiale systemer er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi en forståelse for, og forklaring på problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. Systemteorien bryter med de tradisjonelle forklaringene om at alt har en årsak, og at denne årsaken ofte ligger hos studentene (Nordahl & Hansen, 2012, s. 11-12). Mobbing må dermed sees innebygd i kulturen til organisasjonene der den utspiller seg i for å kunne redusere utbredelsen. Søkelyset må være på å endre systemet fremfor å fokusere på individene i det.

Dette ettersom mobbing sjeldent forekommer mellom to individer i isolasjon; andre medlemmer av samfunnet antas da å støtte mobbeatferden enten direkte eller indirekte gjennom deres holdninger til det (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009, s. 154).

For å forstå hva som foregår i sosiale systemer er det nødvendig å ha en klar oppfatning av hva forholdet mellom det enkelte individ og et sosialt system er (Nordahl & Hansen, 2012, s. 13). Innenfor systemperspektiv burde en i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre omgivelsene, kjent som kontekstuelle forhold omkring studentene (Nordahl, 2010, s. 130). Dersom mønstrene og strukturene i en studentgruppe forstås kan handlingene til studentene i det sosiale systemet forstås bedre (Nordahl & Hansen, 2012, s. 20). Det er en sammenheng mellom strukturer, mønstre og rammer i de enkelte sosiale systemene i skolen, og studentenes atferd (Nordahl & Hansen, 2012, s. 26). Dette er med på å understreke viktigheten av å ikke tilegne enkelte individer roller som for eksempel mobbere eller mobbeoffer ettersom at dette kan medfører at atferdsproblematikk forklares som et individuelt problem hos studenten. I verste fall kan dette tenkes å bli endel av studentens identitet og dermed bli en selvoppfyllende profeti. Det største potensialet for å endre eller utvikle studenters handlinger og læring i skolen ligger i å påvirke omgivelsene som finnes i skolen og i klassen (Nordahl & Hansen, 2012, s. 27; Nordahl, 2010, s. 130).

Systematikken og forståelsen av opprettholdende faktorer og senere iverksetting av pedagogiske tiltak er utviklet innenfor læringsmiljø og pedagogisk analyse modellen, (LP-modellen). LP-modellen er en forskningsbasert analyse og tiltaksmodell som skal etablere positive læringsmiljøer og et godt faglig og sosialt læringsutbytte hos studentene (Nordahl, 2010, s. 130).

2.3.1 Utdanning som sosialt system

En av grunnideene i sosiale systemer er at samfunnet ikke lengre er lagdelt med ett styrende sentrum i toppen, men at det er funksjonelt differensiert. Qvortrup formidler at Luhmann syn er at samfunnet består av en lang rekke funksjonssystemer som hver for seg rettfærdiggjør seg selv; det økonomiske systemet, rettssystemet, det politiske systemet, religionssystemet og utdanningssystemet. De ulike sosiale systemene påvirker hverandre, modifierer hverandre og forsøker å dominere hverandre. Samtidig forutsetter de gjensidig hverandre og utgjør til sammen helheten som en kan kalle et samfunn (Qvortrup, 2002, s. 9). Med andre ord blir

utdanningssystemet påvirket av blant annet de økonomiske og politiske systemene samfunnet har.

Undervisning er en målrettet handling, som utvikler studentens kvalifikasjoner og kompetanser, og som utvikler deres evne til å fungere som borgere (Qvortrup, 2002, s. 19). Utdannelsessystemet omfatter to funksjoner. På den ene siden har utdannelsessystemet den funksjon å skape og opprettholde forutsetningen for at mennesker kan fungere i samfunnet. På den andre siden skal det foreta bedømmelser med hensyn på karriereseleksjon. Begge disse funksjonene må ivaretas ved hjelp av kommunikasjon. Den ene øker de samfunnsmessige tilkoblingsmulighetene, mens den andre innskrenker dem. Dette fordi den enkelte student gjennomgår en seleksjon slik at studentene får hjelp til å velge den retningen de er mest egnet for. Et samfunn er avhengig av et utdanningssystem som gjør mennesker i stand til å inneha de nødvendige funksjonene i samfunnet (Qvortrup, 2002, s. 27).

Utdanningssystemet kan tenkes å ha to sider som både påvirker hverandre og som samtidig også kan skilles fra hverandre. På de ene siden er både studenten som psykisk system og undervisningen som kommunikasjonssystem operativt lukkede og dermed utilgjengelige for hverandre. På den andre siden forbindes de to systemene gjennom strukturelle koblinger (Qvortrup, 2002, s. 17). Foreleseren må handle og undervise ut fra en antakelse om at vedkommende kan endre studentene, samtidig som de aldri kan tro at studenten er deres verk. Foreleseren oppdrar og underviser med andre ord et fritt individ (Qvortrup, 2002, s. 18). Autonomi er dermed et relevant begrep i utdanningssystemet hvor målet er å utdanne frie og autonome studenter. Her kommer en inn på det som refereres til som et pedagogisk paradoks. Hvordan en ved hjelp av påvirkning eller oppmuntring kan bidra til å fremme utvikling slik at studentene blir selvstendige, og frivillig ønsker å tilegne seg kunnskap og utvikle egenskaper, som gjør de tilgjengelige for å tenke og handle på ønskelige måter (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 429). Det pedagogiske paradoks tar for seg utfordringene med hvordan tvungen skolegang skal klare å oppdra studenter til frie individer. Forelesere blir her møtt med et paradoks. Målet er å forandre studenter samtidig som den enkelte student prinsipielt sett kan være utilgjengelige for undervisningens budskap. Systemperspektiv tar i forhold til utdanningssystemet for seg forholdet mellom kausalitet og frihet (Qvortrup, 2002, s.18-19).

2.4 Ulike former for mobbing

Peter K. Smith, professor i psykologi ved Universitetet i London har presenterte en oversikt over de viktigste typene mobbing i en artikkel der han gjennomgår tretti år med forskning på mobbing (Smith, 2011, s. 43). Jeg velger å redegjøre kort for dette ettersom mobbing som fenomen har endret innhold over tid.

1. Fysisk mobbing: spark, knuffing, slag og stjeling eller ødeleggelse av eiendeler
2. Verbal mobbing: hån, erting og trusler
3. Sosial ekskludering: systematisk ekskludering/utfrysning fra sosiale grupper
4. Indirekte/ relasjonell mobbing: ryktespredning og å sørge for at andre ekskluderer
5. Nettmobbing: mobbing med bruk av teknologi som e-post, sms, internett.

I tillegg til disse fem kategoriene av mobbing kan det være hensiktsmessig å skille mellom direkte og indirekte mobbing. Den direkte mobbingen omfatter fysisk vold, erting, hån og trusler, mens den indirekte mobbingen skjer bak mobbeofferets rygg og inneholder blant annet ryktespredning, baksnakking og ekskludering (Moen, 2014, s. 18). Det er mulig å bli utsatt for begge formene samtidig.

2.4.1 Hvilken form for mobbing er mest fremtredende ved universitetet

Mobbing påvirkes av den konteksten den foregår i (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen, 2014, s. 154). Konkurranspregede kulturer kan tenke å eksisterer i høyere utdanning, og kan gjøre at det kollegiale samarbeidet og forholdet minsker. Dette kan igjen være med å skape maktforskjeller som kan oppmuntre til mobbeatferd (Simoson & Cohen, 2004). På universitetet er det særdeles viktig med karakterer ettersom de er med på å avgjøre hvilke studier man kan komme inn på. I tillegg kan det være avgjørende for videre tilgang til utdanning på et høyere nivå.

Begrepet mobbing benyttes mest i kontekst med barn og unge. Noen undersøkelser har utforsket mobbing i universitetets kollegier, mens veldig lite har vært knyttet opp mot problematikken hvor det er studenter som mobber andre studenter. Dette kan som Cowie og Myers (2016) belyser være grunnet holdninger om at universitetsstudenter er unge voksne og ikke barn, og burde dermed ikke ha et behov for beskyttelse fra forelesere (2016, s. 3). En annen grunn Cowie og Myers tar opp er at mange studenter som utsettes for mobbing rapporterer at de ikke vet om

noen lover eller systemer som kan hjelpe dem med hvor de skal henvende seg og hvem sitt ansvar det er å hjelpe dem (2016, s. 3).

Ofte handler ikke mobbing om det tydelige og opplagte, men mer om det skjulte og tilslørte. Hvordan en mobbesituasjon oppleves kan være svært forskjellig fra student til student. Det kan betraktes ut fra forskjellige perspektiv av skolens personale. Hvilket ansvar den enkelte voksne i skolen har i forhold til fenomenet, kan det også være ulike oppfatninger om (Sandsleth, 2007, s. 18). Som nevnt kan en grovt dele mobbing inn i direkte eller indirekte mobbing. Disse formene for mobbing refereres gjerne til som synlige eller usynlige former for mobbing. Lunds forskning (2017) tyder på at å avdekke mobbing i høyere utdanning kan være svært utfordrende. Funn i rapporten tyder på at de fleste studentene som opplever å bli utsatt for mobbing, blir utsatt for indirekte eller usynlig mobbing. Det betyr at det i de fleste tilfellene vil det være utfordrende å oppdage mobbing og melde fra. Spesielt fra forelesernes sin side som på mange måter har litt avstand til studentene.

2.5 Hvorfor mobbing i høyere utdanning er et pedagogisk ansvarsområde.

Pedagogikk handler om oppdragelse, sosialisering og undervisning i alle aldre og på alle livets områder. Dette medfører at pedagogikk er et stort og omfattende fagfelt som finnes i mange type utdanninger (Imsen, 2011, s. 7). Dette fører igjen til at mobbing i høyere utdanning kan begrunnes som et pedagogisk forskningsområde. Ettersom mobbing blant annet er en faktor som er med på å forhindre læring kan det sees på som et pedagogisk ansvarsområde (Lund, Helgeland & Kovac, 2017, s. 1-2). Det er derfor nødvendig å forske på hvordan undervisningen kan struktureres for å unngå mobbing, samt finne andre tiltak som kan styrke læringsmiljøet i klasserommet og dermed bidra til å ruste studentene til å ta avstand fra mobbing eller til å ha passive holdninger rettet mot fenomenet.

2.6 Faktorer som fremmer eller hemmer mobbing

Olweus hevdet at lærerens holdninger til mobbeproblemer og deres atferd ved mobbesituasjoner har avgjørende betydning for opprettholdelse eller opphør av mobbing (Olweus, 1992). Det meste av forskning på mobbing viser at det er noe som i hovedsak skjer på skolen, og ofte i klasserommet. Det vil derfor være hensiktsmessig å legge energi ned i å arbeide mot mobbing der hvor effekten er størst (Sandsleth, 2007, s. 51). Læreryrket som forelesere går inn under, er et yrke som ligger til rette for mer maktmisbruk enn yrker flest,

ettersom det er et sterkt asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev (Sandsleth, 2007, s. 73). Dette asymmetriske maktforholdet kan tenkes å være litt svakere i høyere utdanning da blant annet alder og status mellom forelesere og studenter kan være noe jevnere, og arbeidsforholdet tenkes noe mer kollegialt.

Læringsmiljø og klasseledelse er faktorer som både kan fremme og forhindre mobbing. Dersom læringsmiljøet ikke er godt og studentene ikke ser viktighetene av inkludering og samarbeid, og hvor klasseledelsen ikke tar ansvar vil mobbing og andre sosiale utfordringer få større grobunn. Det kan være utfordrende å skape et inkluderende læringsmiljø og ha en stabil og god klasseledelse, samtidig som at foreleserne må ha en klasseledelse preget av kontroll og relasjon til studentene sine.

2.6.1 Læringsmiljø

Ettersom det ikke eksisterer like mye teori på temaet læringsmiljø knyttet til universitet er referansene her tatt fra kontekster i forhold til grunnskolen og videregående skole. Informasjonen er likevel relevant og kan benyttes til å forstå viktigheten av læringsmiljøet i høyere utdanning og videre hvordan et godt læringsmiljø kan forebygge mobbing. Sammenhengen mellom et godt læringsmiljø og utdanningskvalitet er godt dokumentert gjennom forskning (Nordahl & Hansen, 2012; Nordahl, 2010; Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Dersom universitetene har utfordringer med mobbing, vil dette kunne hindre studenters proksimale læring.

Læringsmiljøet i en klasse henger tett sammen med forekomsten av mobbing. Departementet definerer læringsmiljø gjennom det nye lovforslaget til *universitets- og høyskoleloven* som: «... forholdene som virker inn på studentenes muligheter til å tilegne seg kunnskap, og som er av betydning for studentenes fysiske og psykososiale helse» (NOU 2020:3, s. 22). Et godt læringsmiljø bidrar ikke bare til å fremme helse, trivsel og en positiv sosial utvikling, men det bidrar også til dannelse og fremmer også den faglige læringen (Nordahl, 2010, s. 117). Et godt læringsmiljø må ta høyde for og verdsette ulikheter. Et læringsmiljø som motiverer til læring, og som fører til mestringsopplevelser hos studentene, bidrar til å gi studentene en opplevelse av å være faglig inkludert (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 26). Alle studentene må ha opplevelsen av å være verdsatt og anerkjent om de skal oppleve seg som deltakere i det sosiale og faglige fellesskapet (Nordahl, 2010, s. 122). Et kjennetegn på et godt læringsmiljø er at

studentenes relasjoner til hverandre er preget av anerkjennelse og respekt for forskjellighet (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 40).

For å kunne skape et godt og inkluderende læringsmiljø bør forelesere ha kjennskap til de ulike prosessene som er med på å påvirke læringsmiljøet (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 30). En foreleser som er støttende og som tolererer studentenes egne initiativer, vil fremme faglig læring (Nordahl, 2010, s. 134). Ett sentralt område for forelesere som vil bygge opp et godt læringsmiljø er relasjonskompetansen (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 26). Relasjonen mellom forelesere og studenter er avgjørende for både læring og trivsel i skolehverdagen. Studentene må kunne sees som subjekter og ikke som objekter som skal få påfyll av kunnskap (Nordahl, 2010, s. 141). Et godt læringsmiljø dreier seg blant annet om at det er etablert gode, positive relasjoner mellom foreleser og student og studentene innimellom (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 30).

I 2002 kom det en viktig endring i *Opplæringsloven* ved at kapittelet 9a om elevenes skolemiljø ble tilføyd. Hensikten med denne lovendringen var å sikre alle elevers rett til et fysisk og psykososialt miljø for fremme av helse, trivsel og læring (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 39). Grunnskolen og den videregående skolen er dermed bundet av en nulltoleranse for mobbing. I *Opplæringsloven* kapittel 9a sies det at alle elever har rett til å ha det trygt og godt på skolen, og at det er elevens egen opplevelse av hvordan de har det på skolen som er avgjørende (Opplæringslova, 1998, §9A). Ved universitetene gjelder ikke denne loven, de har derimot *Loven om universitetet og høyskoler §4-3* som understreker viktigheten av å ha et godt læringsmiljø. Loven setter vilkårene for arbeidet med læringsmiljø ved universiteter og høyskoler. Her blir det blant annet fremhevet den enkelte institusjons overordnede ansvar for studentenes fysiske og psykiske læringsmiljø (Universitets- og høyskoleloven, 2005, §4-3). *Universitets og- høyskoleloven* gjennomgås nå og det har kommet forslag til lovendring hvor læringsmiljø har fått ett eget kapittel og en bredere forståelse (NOU 2020:3, s. 22). Lund (2017) hevder at *Loven om universitetet og høyskoler §4-3* i motsetning til *opplæringsloven* kapittel 9a gir universitetene og høyskolene større tolkningsrom for hvordan studentenes læringsmiljø skal sikres. Dette tolkningsrommet kan føre til at universiteter og høyskoler har varierende fokus og regler knyttet til læringsmiljø, og dermed ikke har et like stort fokus på mobbing som i grunnskolen og i den videregående skolen.

2.6.2 Klasseledelse

Klasseledelse er et begrep som ofte er assosiert med grunnskolen samt videregående, og dermed er mesteparten av litteraturen også knyttet til denne konteksten. Klasseledelse er også relevant å ta opp i høyere utdanning, spesielt med tanke på videre tiltak knyttet til mobbing.

Klasseledelse forstås som forelesers evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Forelesere som har tydelig forventninger, klare regler og en positiv relasjon fremmer både den faglige og sosiale læringen. En slik klasseledelse vil innebære at det utvikles et stabilt og godt læringsmiljø (Nordahl, 2010, s. 151-152). Ansvaret for å være en god klasseleder er primært lærerens, med støtte og veiledning fra kollegaer og ledelsen (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 38). Å motvirke mobbing krever at noen ser, våger å si ifra og følge opp at endringer forekommer. Det forutsetter en ledelse som har klare rutiner når mobbing meldes, og at disse følges opp. Dette handler om at kollegaer våger å si ifra, og den enkelte forelesers kapasitet og vilje til å se på egen praksis ut ifra studenters subjektive opplevelser (Lund, Helgeland & Kovac, 2017, s. 8). Forelesere har med andre ord et stort ansvar for om mobbingen blir håndtert.

Klasselederen må se hvordan det å bygge relasjon kan bidra til et positivt og trygt læringsmiljø (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 38). Når det kommer til læringsmiljøet i klassen, har foreleseren fokus på læringsmiljø og klasseledelse mye å si. Klasseledelse er godt dokumentert i nasjonal og internasjonal forskning som en forutsetning for inkluderende læringsmiljø og studenters opplevelse av tilhørighet (Ogden, 2012). En kan tenke seg at samme tilfelle gjelder i høyere utdanning. Når klasseledelse fungerer vil det være færre konflikter, smidigere overganger mellom aktiviteter, kommunikasjon preget av respekt og støtte, og responser tilpasset studentens behov (Ogden, 2012). Dette fører også til en bevisst pedagogisk praksis hvor for eksempel gruppesammensetninger ikke er tilfeldige, men gjennomtenkte. En annen viktig faktor innen klasseledelse er hvordan foreleseren opptrer som person. Klasseledelse vil ofte dreie seg om en balansegang mellom det å kontrollere og ha struktur på den ene siden og evne til å gi varme og skape relasjoner til studentene på den andre siden (Nordahl, 2010, s. 154; Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2012). Denne evnen eller ledelsesstilen kalles å være en autoritativ voksen.

2.7 Kort oppsummering

Jeg har i overnevnt kapittel presentert hvordan systemperspektiv var avgjørende for hvordan jeg har belyst fenomenet mobbing, konsekvensene av mobbing og tiltak som kan forebygge mobbing i høyere utdanning. Videre har jeg gitt en kort innføring i ulike definisjoner av mobbing og hva mobbing kan innebære. Jeg har også vist hvorfor læringsmiljø og klasseledelse er betydningsfulle faktorer for studentenes opplevelse av å være inkludert og deres mulighet for å kunne delta aktivt i undervisningen.

3 Forskningsoversikt

Da jeg søkte på Oria kom det ingen norske forskningspublikasjoner om mobbing i høyere utdanning. Dette er med på å understreke hvor lite prioritert dette forskningsområde er i Norge (Lund, 2017). Studiene jeg fant og vurderte som relevante er for det meste gjennomført i andre land enn Norge, men jeg fant de likevel aktuelle for temaet mobbing da de kommer med interessante funn. Jeg har også valgt å benytte meg av Lund sin norske rapport om mobbing i høyere utdanning samt den norske studentundersøkelsen, SHoT-undersøkelsen.

Sinkkonen, Puhakka og Meriläinen gjennomførte i 2010 en undersøkelse angående mobbing ved et universitet i Finland hvor alle studentene ved universitetet ble tilsendt et spørreskjema via epost. Av totalt 10551 var det 2805 studenter som svarte. Det utgjorde en svarprosent på 27 prosent som videre ble benyttet til å gjennomføre en statistisk analyse (2010, s. 153). Resultatet viste at fem prosent av universitetets studenter hadde erfart enten indirekte mobbing eller direkte verbal mobbing på universitetets område. I de fleste tilfellene var mobberen en annen medstudent (51%), mens det forekom nesten like ofte (44%) at skolens undervisningspersonell sto bak mobbingen (2010, s. 157). Studien viser at de vanligste formene for mobbing er indirekte offentlig mobbing slik som ekskludering fra grupper, ulik behandling og unngåelse av kontakt samt direkte verbal mobbing slik som sladder, ydmykende kommentarer og navnekalling (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen, 2010, s. 162). I den vitenskapelige artikkelen tar Sinkkonen et al. (2010) for seg problematikken rundt manglende forskning på mobbing i høyere utdanning. De argumenterer med at ettersom det eksisterer mobbing i grunnskolen og på arbeidsplassen er det rimelig å anta at mobbing ved universitetene ikke er et unntak. Sinkkonen et al. definerer mobbing som en gruppehandling. Mobbing blir relatert til sosiale relasjoner innen gruppen; det er mer enn bare interaksjonen mellom mobberen og mobbeofferet, det er hvordan gruppe medlemmene relaterer til begge parter.

Garland, Policastro, Richards og Miller gjennomførte i 2016 en studie ved tre universiteter i USA hvor studenter ble tilsendt spørreskjema som tok for seg deres holdninger til mobbing av voksne personer (Garland, Policastro, Richards & Miller, 2017, s. 70). *Victim blaming* altså det å legge skylden over på mobbeofferet i situasjoner hvor mobbing oppstår var et av hovedtemaene i studien. 11895 studenter ved tre universiteter i USA ble kontaktet for å delta i en studie om studenters holdninger til mobbing hvorav to av universitetene var offentlige og ett av dem private. Alle tre universitetene var fireårsinstitusjoner. Responsraten på studiet var 11,6

prosent, totalt 1387 deltakere. Selvrapporterte data ble samlet fra et utvalg av studenter (Garland et al., 2017, s. 74). De fleste deltakerne var kvinner. Resultatene av forskningen indikerte at det å være mann, tidligere mobbeoffer og høyt bruk av narkotika, var noen av faktorene som er assosiert med *victim blaming* (Garland et al., 2017, s. 77). De som tidligere hadde blitt utsatt for mobbing hadde mindre sannsynlighet for å klandre mobbeofferet i mobbesaker (Garland et al., 2017, s. 79). Forskningens resultat viser også at universitetsstudenter har prososiale holdninger til mobbing. De som tidligere har vært utsatt for mobbing hadde større sannsynlighet for å delta i prososiale holdninger til mobbeofrene (Garland et al., 2017, s. 80). Det å skylde på ofrene leder ikke bare til mobbeatferd ved å fjerne sosialt stigma og flytte skylden til den utsatte parten, men gir også mulighet for aktiv og passiv forsterkning fra observatører og tilskuere (2017, s. 84). Ifølge forskningen til Garland et al. (2017) er det derfor viktig å undersøke omstendigheters og observatørens intervensjon i tilfeller hvor studenter observerer mobbeatferd. Denne forskningsartikkelen er relevant for min masteroppgave ettersom det meste av mobbingen i høyere utdanning forekommer i skjulte former og skjer mellom medstudenter.

En annen forskningsundersøkelse av Cowie og Myers (2014) tar også for seg fenomenet *victim blaming* og de ulike rollene studentene kan ta i en mobbesituasjon som mobber, mobbeoffer eller observatør. Deres prosjekt involverte 20 studenter fra England hvorav 17 kvinner og 3 menn deltok i aldersgruppen 21 -30 år. Studentene deltok i et fiktivt rollespill, hvor de ble delt inn i tre grupper hvor de fikk ulike roller. Hensikten med øvelsen var å løse utfallet ved en fiktiv påstått hendelse av nettmobbing. Funnene i studien antyder at makten til observatørene (medstudentene), må forstås fullt ut dersom nettmobbing skal kunne håndteres effektivt. Observatørene hadde en tendens til å skylde på mobbeofferet og de var i tillegg motvillige til å gripe inn. Mobbeofferet følte seg både sviktet og marginalisert av medstudenters likegyldighet og fiendtlighet, mens mobberen da verken klarte å finne eller forstå konsekvensene av deres handlinger (Cowie & Myers, 2014, s. 66). Cowie og Meyers understrekte i forskningen at det er mange studier som fokuserer på de individuelle aspektene med mobbing, og som utforsker egenskapene til mobbere og ofte ikke erkjenner at gruppen medstudenter har en maktpåvirkning på individers oppførsel (2014, s. 67). De poengterte også at det er urimelig at mobbeofre må ta kontroll og ansvar, og at dette er et område hvor det er behov for mer forskning (Cowie & Myers, 2014, s. 72). Funnene demonstrerer det moralske dilemmaet medstudentene som observatører møter når de ser at andre studenter blir mobbet. Studien understreker et behov for trening i empati på universitetene (Cowie & Myers, 2014, s. 74). Denne studien, slik som

studien til Garland et al. (2017), understreker viktigheten av systemtenkning i mobbesituasjoner.

Curwen, McNichol og Sharpe (2011) studerte mobbere på universitetet og deres tidligere mobbeatferd gjennom retrospektiv design. Utvalget i studien besto av universitetsstudenter fra USA hvorav 159 var kvinner og 37 menn som hadde rapportert at de hadde mobbet minst en gang siden de startet på universitetet. Resultatene avslørte at nesten alle universitetsstudentene som mobbet, hadde en tidligere historie med mobbing. Noe som videre antydte at mobbing som student/voksen kan være forankret og dermed vanskelig å endre. Forskerne poengterer at mange studenter som mobber på universitetet har stabile mobbeegenskaper, og antyder at mobberne kan ha fått minimale konsekvenser eller at de fikk nytte av atferden (Curwen, McNichol & Sharpe, 2011, s. 51). Dette viser utfordringene med at mobbingen vedvarer og poengterer igjen viktigheten av at mobbingen må få konsekvenser for at den skal kunne stoppes. I ung-voksenalder så mobbeegenskapene ut til å reduseres, men de eksisterte fortsatt og de som fortsatte med mobbingen hadde en tendens til å rette mobbingen mot ofre som var passive (Curwen et al., 2011, s. 52)

Lunds rapport, *mobbing i høyere utdanning, fleip eller fakta?*, bygger på både kvalitative og kvantitative data fra undersøkelser gjennomført ved fem universiteter og høyskoler i Norge. Til sammen 3254 studenter deltok med spørreundersøkelser, individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer (Lund, 2017, s. 21). Funnene viser at ni prosent av studentene opplever mobbing på universitetet. Av disse hadde 71% blitt utsatt for psykisk mobbing som å bli oversett, snudd ryggen til, usynliggjort, utestengt fra grupper og aktiviteter med mer. 41% krysset av på verbal mobbing, 4% på digital mobbing, og 3% på fysisk mobbing (Lund, 2017, s. 6). Rapporten viser i tillegg hvilke situasjoner studentene følte seg mobbet. Hele 47% følte seg utsatt for mobbing av medstudenter når de er inndelt i grupper, 30% føler seg mobbet av medstudenter i felles forelesninger, 29% av studentene føler seg mobbet av fagansvarlig foreleser under forelesning, og 22% av fagansvarlige eller veiledere i veiledningssammenhenger (Lund, 2017, s. 6). Et annet funn i rapporten til Lund fremhever er at så mange som 69 prosent av studentene ikke vet hvor de skal henvende seg dersom de selv eller andre blir utsatt for mobbing (Lund, 2017, s. 6). Rapporten avslutter med å understreke at det mangler nasjonale studier i Norge som tar for seg ansatte i høyere utdannings syn på mobbing, og deres mobberfaringer samt holdninger til egen rolle når mobbing oppstår (Lund, 2017, s. 47). Dette er noe jeg ønsker å forske på og kan bidra med funnene i min masteroppgave.

Olweus (1997) sin artikkel *Bully/victim problems in school: Facts and intervention* går gjennom tre klassiske myter om mobbing. Mytene tar for seg mobbing som en konsekvens av store klasser og klasserom, mobbing som en konsekvens av konkurranse og karakterer, samt synspunkt som forklarer at ytre «avvik», slik som det å være rødhåret, overvektig eller det å bruke briller er med å skape ofre. Han viser hvordan mytene kan forstås ut fra tilgjengelig forskning. Dette er noe jeg vender tilbake til i kapittel 6.

Mellom skole og arbeidsarenaen ligger høyere utdanning. Det eksisterer mye forskning på mobbing i grunnskolen og i arbeidslivet, men innen høyere utdanning er det mangelfullt. En forsker som tar opp dette er Liz Coleyshaw (2010), som poengterer ved hjelp av en teoretisk artikkel at etthvert forsøk på å anvende teori på mobbing mellom medstudenter i universitetssammenheng har foreløpig ikke fått noen nevneverdig oppmerksomhet (2010, s. 377). Coleyshaw tar også opp nødvendigheten av en eventuell endring av mobbebegrepet fra et individuelt perspektiv med individuelle modeller til systemtenkning hvor mobbing ikke lengre kan bli redusert til individuell atferd (2010, s. 381). Selv om Coleyshaws studie ikke er gjennomført i Norge, og informasjonen gjelder britisk arbeidsliv og skole, er studien fremdeles relevant i norsk sammenheng og i denne masteroppgaven. Ettersom de samme definisjonene for mobbing blir benyttet, og det eksisterer få studier på mobbing i høyere utdanning også i Norge.

I min studie tar jeg tak i forelesernes perspektiv i forhold til fenomenet mobbing. Dette har ikke tidligere vært gjort i Norge, men er noe Ingrid Lund etterlyser i rapporten, *Mobbing i høyere utdanning, fleip eller fakta?* Jeg ønsker å kunne bidra til ny kunnskap om hvordan forelesere tenker at mobbing kan håndteres og forebygges. Slik kan denne masteroppgaven være en viktig bidragsyter når en diskuterer mobbing i høyere utdanning.

4 Metode

Det eksisterer forskjellige måter å tilegne seg vitenskapelig kunnskap. Det er hvordan en som forsker håndterer kunnskap og forvalter innhenting av data som bestemmer om resultatene en oppnår holder et vitenskapelig nivå (Malterud, 2003). Jeg har her redegjort for de ulike valgene jeg har tatt før, underveis og i etterkant av innhenting av datamaterialet. Det er klare forventninger til at masterstudenter skal se sine data, funn og konklusjoner i sammenheng med problemstillingen for oppgaven. I denne masteroppgaven så jeg nærmere på hvordan forelesere forstår og opplever mobbing blant studentene sine. For å belyse dette valgte jeg å bruke kvalitativt semistrukturert forskningsintervju med forskningsspørsmål.

4.1 Begrunnelse for valg av metode og design

Målet med masteroppgaven er og bidra til økt kunnskap omkring temaet mobbing i høyere utdanning på nasjonalt plan. Studien skal bidra til en forståelse av forelesernes holdninger, historier og erfaringer om mobbing mellom studenter. Fra et kvalitativt perspektiv er virkelighet eller kunnskap sosialt og psykologisk konstruert (Yilmaz, 2013, s. 312). Dette var relevant i forhold til hvordan forelesere tenkte om fenomenet mobbing. Forelesernes erfaringer av fenomenet mobbing påvirkes på mange måter av hvordan de selv har valgt å definere mobbing. Ettersom kvalitativ forskning fokuserer på mening og tolkning i tilfeller som er unike og kontekstbundet, kommer tradisjonell tenkning om generalisering til kort, samtidig som reliabilitet i den tradisjonelle betydningen av reproducerbar forskning i denne settingen blir meningsløs (Denzin & Lincoln, 1988, s. 51).

Jeg har tatt utgangspunkt i Denscombe (2014, s 4-5) sine tre viktigste momenter for valg av metode. Han var opptatt av om metoden er passende, gjennomførbar og etisk. Jeg har vurdert at bruk av kvalitativ metode er passende for å finne ut av masteroppgavens problemstilling med fokus på fenomenet mobbing og foreleserens forståelse og opplevelse av dette. Malterud (2011, s. 29) fremhever hvordan kvalitativ metode kan være med å bidra til forskning på felt der kunnskapsgrunnlaget i utgangspunktet er tynt, og der problemstillinger som skal utforskes er komplekse og sammensatte. Forskeren skal ikke på forhånd avgjøre hvilken forskningsmetode som skal anvendes, men må velge den metoden som er mest egnet og relevant for formålet. Kvalitativ metode benyttes gjerne når en skal innhente data som går i dybden for å finne mange og detaljerte opplysninger om få undersøkelsesenheter, noe som er tilfellet i denne masteroppgaven. Kvalitativ metode er også egnet for å få frem sammenheng og helhet om et

tema hvor forståelse er viktig og forskeren ser fenomenet innenfra (Dalland, 2015, s. 113). Da informantene ble intervjuet var fokuset på å gå i dybden omkring temaet mobbing, samt å få frem en sammenheng rundt informantenes personlige erfaringer og opplevelser, kvalitativ metode gav rom for dette. Dette er også noe Malterud (2011) sier når hun forklarer at kvalitativ metode er nyttig når en vil vite mer om menneskelige erfaringer og opplevelser.

4.2 Kvalitative forskningsintervju

For å kunne sikre validitet i analysestadiet må spørsmålene som stilles til intervjuguiden være gyldige, og fortolkningene logiske (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 278). Spørsmålene i intervjuguiden må være nøye gjennomtenkt og være designet til å innhente data som vil bidra til å besvare studiets problemstilling. Det er dessuten viktig at forskerens tolkninger av informantenes uttalelser er logiske. Denne studien ble gjennomført ved hjelp av semistrukturert intervju hvor spørsmålene var forberedt på forhånd samtidig som det kunne tilføyes oppfølgingsspørsmål underveis (Denscombe, 2014, s. 186-187). Semistrukturert intervju som metode ga muligheten til å lage en intervjuguide med temaer som var ønskelig å undersøke, samtidig som det også ga mulighet til å legge til eller fjerne spørsmål underveis som intervjuet fant sted. Rekkefølgen på spørsmålene kunne endres dersom informanten kom inn på et av spørsmålene naturlig. Semistrukturert intervju ble benyttet fordi det var ønskelig å bevege seg fritt gjennom samtalen, samtidig som intervjuguiden bidro til å holde samtalen innenfor riktig tema.

4.3 Forforståelse

Ettersom valg av metode og design i denne studien har kvalitativ form, og jeg som forsker et fortolkende utgangspunkt er det nødvendig å redegjøre om min forforståelse, og hvordan min rolle som forsker eventuelt kan ha påvirket min forståelse. Et fortolkende utgangspunkt innebærer blant annet at vi alle tar valg og tolker våre omgivelser i lys av våre tidligere erfaringer og kunnskaper (Ringdal, 2014). Forforståelse er det en som forskere tar med seg inn i forskningsprosjektet før prosjektet starter. Denne forforståelsen påvirker måten en samler og leser data på. I beste fall kan det være med å styrke og gi næring til prosjektet, men i verstefall kan det komme i veien for hva som er målet. Forforståelsen kan mange ganger være en viktig del av motivasjonen for at en setter i gang med forskning på et bestemt tema (Malterud, 2011). Min interesse for fenomenet mobbing og hvordan det hindrer inkludering og læring bidrar til en motivasjon til å se nærmere på dette i forhold til høyere utdanning. Det er ingen grunn til å

tenke at det ikke eksisterer mobbing i høyere utdanning, når det foreligger kunnskap om at det eksisterer mobbing i både grunnskolen og i arbeidslivet. Det er rimelig å tro at det er store mørketall når det kommer til mobbing i høyere utdanning.

Stadig flere søker seg til høyere utdanning og jeg finner det fascinerende hvor lite beskyttelse studenter har kontra elever på grunnskolen og medarbeidere i arbeidslivet. Jeg har fra tidligere en bachelorgrad i spesialpedagogikk og har vært student ved Universitetet i Agder i fem år. Dette gjør at jeg har en del erfaring med rollen som student og hvordan læringsmiljø er med på å påvirke både trivsel og læring. I tillegg til dette har jeg vært studentrepresentant for læringsmiljøutvalget ved universitetet i Agder. Min forforståelse bærer preg av erfaringer jeg har fått gjennom å sitte i læringsmiljøutvalget og det faktum at det ikke er en helhetlig politikk på de ulike universitetene i Norge, noe som medfører store individuelle forskjeller. Det har vært viktig for meg som forsker å være bevisst og ha et aktivt forhold til min forforståelse. En av de vanligste fallgruvene er at forforståelsen overdøver kunnskapen som datamaterialet kunne ha levert (Malterud, 2011).

4.4 Utvalg og rekruttering

Utvalgskriteriene til informantene var at de måtte være forelesere ved et universitet, og at informantene hadde en større del av sin stilling rettet mot undervisning til studenter. Ønsket var å intervju forelesere som hadde opplevd mobbing eller andre sosiale problemer eller på andre måter erfart dårlig klassemiljø. Fordi det var utfordringer i rekrutteringen av informanter ble det åpnet opp for å intervju informanter som hadde tanker omkring temaet mobbing i høyere utdanning. Det var i utgangspunktet et fåtall av informanter som oppga at de hadde konkrete opplevelser knyttet til mobbing i høyere utdanning. Dette viste seg i ettertid å ikke være tilfellet, for i løpet av intervjuene hadde de fleste i en eller annen form erfaringer å vise til.

Rekrutteringen startet med å spørre en forsker jeg hadde kjennskap til, som forsker mye på temaet mobbing, om vedkommende visste om noen som kunne intervjues til masteroppgaven. Denne forskeren ble da en slags portvokter som kan gi adgang til andre informanter (Ringdal, 203, s. 232). Å rekruttere gjennom anbefalinger kalles snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012). Snøballmetoden ble brukt for å komme i gang med rekrutteringen, men viste seg å være særdeles tidskrevende. En annen utfordring var at mange var fra samme fakultet ble foreslått. Da jeg hadde fått innsikt i hvilke kriterier å se etter i en informant gikk jeg over

til strategisk utvalg. Strategisk utvalg innebærer å velge ut informanter som kan forventes å fortelle om fenomenet som undersøkes (Dalland, 2015). Utvalget var universitetslektorer, ettersom de har mye undervisning og kan antas å ha flere historier og erfaringer å dele som kan knyttes opp mot problemstillingen. Det ble sendt mail til samtlige universitetslektorer på et utvalgt universitet i Norge (25- 30 personer).

Til slutt ble det seks informanter, en mann og fem kvinner. Erfaring i forhold til antall år informantene hadde arbeidet med å undervise ved universitetet hadde stor variasjon (figur 2). Disse seks informantene er ikke et representativt utvalg for resten av foreleserne ved universitetet. Fordi de frivillig sa seg villig til å delta i prosjektet kan det tenkes at flere av informantene har et over gjennomsnittlig høyt fokus på mobbing i undervisningen sin. Informantene kan derfor være spesielt egnet til å peke på relevante utfordringer, historier og erfaringer omkring mobbing og andre sosiale problemer i høyere utdanning. I tillegg kan de dele av deres erfaringer med tiltak som fungerer i å skape et inkluderende læringsmiljø.

Det er viktig å samle inn tilstrekkelig med data til å besvare problemstillingen, og gjerne også når et metningspunkt hvor informantene begynner å overlape og gjenta hverandre i intervjuene. Etter seks intervjuer hadde studien nådd et slikt metningspunkt. Ettersom studien benyttet kvalitativ metode var fokuset på å innhente detaljer og dybde i informantenes erfaringer og opplevelser. Da det var få menn som meldte sin interesse ble det en overvekt av kvinner blant informantene. Denne trenden stemmer overens med eksisterende forskning både nasjonalt og internasjonalt omkring temaet mobbing hvor flest kvinnelige informanter deltok (Lund, 2017; Garland et al., 2017; Cowie & Myers, 2014; Curwen et al., 2011). Dette er også med på å støtte opp mot Lorentzen og Mühleisen (2006) hypotese om at kvinner i større grad enn menn er opptatt av relasjonell tematikk. Foreleserne som ble intervjuet i denne studien var knyttet til sykepleien og lærerutdanningen. Dette valget ble tatt ettersom jeg hadde et ønske om å intervju forelesere med en tilhørighet til relasjonsbaserte profesjonsstudier, da det kan tenkes at de gjerne har et høyt fokus på klasseledelse og inkluderende læringsmiljø. Det kan dermed tenkes at temaer som mobbing blir tatt direkte opp i selve undervisningen ved hjelp av eksemplariske eksempler som studentene selv kan erfare i arbeidslivet.

4.5 Ethiske perspektiv

Vitenskapens viktigste forpliktelse er idealet om å søke sannhet. De forskningsetiske retningslinjene omfatter både etiske retningslinjer og juridiske lover, som skal bidra til god vitenskapelig praksis (NESH, 2016). Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Å være bevisst sin egen rolle og det asymmetriske som oppstår i forholdet mellom forsker og informantene er av vesentlig betydning (Kvale & Brinkmann, 2018). Et forskningsintervju er ikke en åpen samtale mellom likestilte partnere. Målet er ikke en god samtale, men et middel for forskeren til å få frem beskrivelser som kan fortolkes og rapporteres i samsvar med sine forskningsinteresser (Kvale & Brinkmann, 2018). Det å ha respekt for menneskeverdet innebærer at det stilles konkrete krav til forskningsprosessen for at en skal kunne sikre dem som deltar, også kalt informanter, frihet og selvbestemmelse samt beskytte dem mot skade og for å trygge privatliv og familie (Ringdal, 2013, s. 454). Jeg har vært bevisst på å opptre lyttende, ivaretakende og respektfullt ved blant annet ved å ikke stille spørsmål som informantene kunne oppleve ubehagelige.

Både forskerne og forskningsinstitusjonen har et selvstendig ansvar for å sikre at forskningen de utfører er god og ansvarlig (NESH, 2016, s. 5). Forskningsetikk er veldig viktig, spesielt i tilfeller hvor forskeren samler sensitiv og personlig informasjon om informantene. Ifølge personopplysningsloven skal alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandlinger av personopplysninger meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, (NSD) (Ringdal, 2013, s. 457-458). Elektronisk behandling av slike personopplysninger er meldepliktig og skal som hovedregel være basert på frivillig og informert samtykke (NESH, 2016, s. 9). Eksempler på personopplysninger kan være videoopptak, lydopptak og fotografi (Dalland, 2015, s. 101). Etersom mitt forskningsprosjekt benyttet båndopptaker førte det til at jeg var i besettelse av informantenes stemmer, noe som regnes som sensitive personopplysninger. Studien er derfor meldt til NSD og de har godkjent behandlingene av personopplysningene i denne studien (vedlegg 1).

Etersom mitt forskningsprosjekt kommer inn på informantenes personlige forståelser og opplevelser, er det nødvendig å være bevisst på hvilke etiske utfordringer en kan møte på som forsker. Denscombe setter dette på spissen med: «Research ethics is not an option- it is a fundamental feature of all good research» (Denscombe, 2014, s. 306).

Mobbing er et sår tema og kan dermed tenkes å berøre etikken i stor grad. Forelesere som opplever mobbesituasjoner, kan for eksempel oppleve dilemmaer om de skal gripe inn eller ikke. De kan føle ubehag ved å fortelle om slike situasjoner og være redde for å bli gjenkjent. Når en ønsker å innhente ærlig informasjon er det viktig at informantene føler seg ivaretatt. Ved kvalitativ metode møter en også noen etiske bekymringer med gjennomføringen av prosjektet. En skal som forsker ikke utsette informanter ovenfor ubehag, og spesielt ikke dersom det for eksempel tidligere er blitt gjort lignende studier på følgende temaer (NESH, 2016, s. 6). Her må det gjøres en avveining om hvorvidt den belastningen undersøkelsen har på de involverte kan oppveies av de godene en mener å kunne oppnå for andre i fremtiden ved å gjennomføre prosjektet (Dalland, 2015, s. 97; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 278). Ettersom det er manglende nasjonale studier som tar for seg tematikken mobbing i høyere utdanning ser jeg på det som nødvendig å gjennomføre denne studien for å få mer kunnskap.

Intervju fører gjerne til at forskeren får informasjon om langt flere personer enn dem som står i fokus for studien. Forskningen kan dermed få innvirkninger for privatliv og nære relasjoner for personer som ikke selv inngår i forskningen, men som trekkes inn som nærstående til informantene (NESH, 2016, s. 19). Dersom dette hadde vært tilfelle måtte jeg ha unnlatt å bruke det i masteroppgaven eller eventuelt anonymisert det slik at vedkommende og andre ikke kjenner igjen den eller det er snakk om. Det samme gjelder for informantene. Jeg har også et ansvar for at informantene skal anonymiseres og at ikke andre skal kunne gjenkjenne dem basert på utsagn og informasjon de deler. Dette gjør jeg blant annet med å anonymisere stedsnavn i transkripsjonen og utelater irrelevant og gjenkjennbar informasjon i funn og diskusjonsdelen.

4.6 Informert samtykke

Informanter som det skal forskes på, skal informeres om prosjektets formål og metode samt eventuelle mulige negative konsekvenser ved deltakelse. Det er også viktig at informantene har forstått at det er frivillig å delta i studien (Ringdal, 2013, s. 456; NESH, 2016). Måten dette ble gjort på i min masteroppgave var ved at de etiske retningslinjene ble oppgitt til informantene ved hjelp av et informasjonsskriv. Her fikk informantene informasjon om formålet med studiet, hvem som var ansvarlig for prosjektet og hva det ville si å delta. Informasjonsskrivet informerte også om at det var frivillig å delta og at informantene kunne trekke seg når som helst dersom de skulle føle et behov for det. Videre informerte informasjonsskrivet om hvordan data vil

oppbevares og hvordan informantenes opplysninger videre ville bli benyttet i studien. Det ble også tatt opp hvor lenge informantenes opplysninger og datamaterialet ville bli beholdt før det slettes. Alt dette er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016). Informantene skrev frivillig under på dokumentet i forkant av selve intervjuet (vedlegg 2). Det er nødvendig å lagre opptakene og transkripsjonene trygt, og slette opptakene først når de ikke lengre skal brukes (Kvale & Brinkman, 2018, s. 213). Jeg informerte også om informantenes rettigheter samt oppga kontaktinformasjon til både meg og min veileder. Det er ikke et krav om at informert samtykke må skje skriftlig, men det anbefales (Dalland, 2015, s. 106). Tanken bak det med skriftlig samtykke var at det kunne beskytte både meg og informantene og vise ovenfor informantene at jeg har fulgt NSD sine krav og de forskningsetiske retningslinjene til NESH.

4.7 Gjennomføring av intervju

Ettersom intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt innebærer det at jeg som forsker var mer påkoblet og direkte involvert i datainnsamlingsprosessene (Dalland, 2015, s. 113; Denscombe, 2014, s. 245-246). Det at forskeren er påkoblet slik som jeg er i denne masteroppgaven medfører at det er viktig med transparens. Jeg er åpen om stegene i forskningsprosessen slik at andre forskere senere kan gjennomføre lignende studier.

Intervjuene er gjennomført, av praktiske hensyn, på informantenes arbeidssted. Informantene ble spurt om tillatelse til båndopptaker før oppstart og ble ellers informert i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016). Alle ga tillatelse til båndopptak, noe som medførte at jeg ikke behøvde notere under intervjuene og dermed kunne rette oppmerksomheten mot informantene og konteksten rundt intervjuet.

Fordi masteroppgavens problemstilling inneholdt flere ulike komponenter besluttet jeg å utforme tre forskningsspørsmål som fungerte som temaer i intervjuguiden.

Forskningsspørsmål	Utvalgte eksempler på spørsmål i intervjuguide
FS1: Hvordan forstår forelesere mobbesituasjonen i høyere utdanning?	Hva legger du i begrepet mobbing? Hvordan vil du si at mobbing skiller seg fra isolasjon, utestenging, krenkelses, mistrivel og ensomhet? Kan du fortelle om dine erfaringer med at sosiale problemer i studentgruppen har påvirket undervisningen i læringsmiljøet?
FS2: Hvilke utfordringer kan forelesere møte i situasjoner hvor mobbing oppstår i undervisningssammenheng?	Har du opplevd at studenter sliter med å bli inkludert i klasserommet? Dersom det er gruppearbeid, har alle noen å arbeide sammen med? Har du eksempler på at det har vært mye mistrivel, ensomhet, dårlig stemning og klikkete miljø?
FS3: Hva konkret kan forelesere gjøre for å forebygge mobbing i undervisningssituasjoner?	Hva konkret tenker du forelesere kan gjøre for å forebygge mobbing i høyere utdanning? Har du gjort noe konkret for å bedre klassemiljøet, hvilken respons har dette fått?

Figur 1: Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og intervjuguide.

Intervjuet startet med å ta for seg bakgrunnsspørsmål som tok opp informasjon om størrelsen på klassene og hvor lenge foreleseren hadde arbeidet med å undervise i høyere utdanning. Dette ble gjort for å gjøre informantene trygge i samtalen før jeg senere beveget meg dypere inn i tematikken mobbing. Jeg utformet ulike spørsmål knyttet til informantenes forståelse av mobbing, hvor det ble spurt om blant annet hva de la i begrepet mobbing samt hvordan de skilte det fra andre nærliggende begreper. Det ble videre spurt om informantene hadde noen konkrete erfaringer med sosiale problemer innad i studentgruppen som har påvirket undervisningen og læringsmiljøet. Ut fra informantenes svar på dette ble det stilt en rekke oppfølgingsspørsmål. Det ble også spurt om konkrete erfaringer i forhold til mistrivel og ekskludering. Jeg fulgte opp med å spørre om hvordan informantene kunne forebygge og håndtere mobbing og hvem de mente hadde ansvaret for å løse mobbesituasjoner. Videre gikk jeg mer konkret inn på hva de som forelesere mente at de kunne gjøre for å forebygge mobbing på egenhånd. Når informantene hadde begynte å bli mer komfortable og hadde delt av sine erfaringer trakk jeg frem noen påstandsspørsmål som på mange måter var med på å indikere hvilke holdninger den enkelte informanten hadde. Helt til slutt stilte jeg informantene et åpent spørsmål om det hadde

noe mer å tilføye, slik at de kunne samle opp trådene og dele viktige refleksjoner som hadde kommet frem underveis i intervjuet.

Masteroppgavens tre forskningsspørsmål gjorde det mer overkommelig for meg som forsker å utforme spørsmål i intervjuguiden. Spørsmålene bygget på hverandre og hadde en økende vanskelighetsgrad i form av hva informantene kanskje var komfortable med å diskutere. Dette gav dem mulighet til å svare på enkle spørsmål om deres tanker og erfaringer før spørsmålene ble mer avanserte og avhengige av informantenes evne til å reflektere og bedømme blant annet egen innsats og selvinnsikt rundt egen praksis. Et gjennomsnittlig intervju hadde en varighet på ca. 25 minutter.

4.8 Utfordring med utførelsen av kvalitativt forskningsintervju

Som med alle former for metode har intervju også sine svakheter. En av disse svakhetene var gyldigheten av innsamlet data. Selv ved å ta opp intervjuene på båndopptaker og transkribere for å sikre at en ikke mister verdifull informasjon, kan det likevel være forskjell i hva informantene sier at de gjør, og hva de faktisk gjør. Spesielt i denne masteroppgaven som omhandler mobbing kan det være lett for informantene å hevde at de arbeider med klasseledelse og styrker læringsmiljøet på bakgrunn av at det kan være ubehagelig å påstå noe annet. En burde derfor aldri ta utsagn informantene sier om hva de gjør, foretrekker eller tenker automatisk som en sannhet (Denscombe, 2014, s 202-203). Kroppsspråket og tilstedeværelsen til forskeren kan påvirke svarene informantene avgir, en kan tenke seg at en som forsker kan ha hatt en påvirkning på informantenes svar.

En av de største utfordringene jeg opplevde i utførelsen av intervjuene var min egen uerfarenhet. Jeg har kun utført intervju en gang tidligere, og det var da jeg skrev min bacheloroppgave. Jeg fant det også utfordrende og nesten ubehagelig å intervju informantene ettersom forskning er noe de arbeider med daglig og jeg ikke ville virke uerfaren eller useriøs. De fleste av utfordringene mine kom til tross for dette i forkant av selve intervjuet, ved å velge ut spørsmål til intervjuguiden. Det var vanskelig finne en balanse mellom det å ha for få og for mange spørsmål, samtidig som jeg også var usikker på rekkefølgen jeg skulle stille spørsmålene i.

I etterkant av intervjuene oppdaget jeg at det muligens ble lagt for mye vekt på selve begrepet mobbing under intervjuet. Flere av informantene virket usikre og utrygge samt lite komfortable med å bruke begrepet mobbing. Det kan tenkes at dersom jeg hadde benyttet andre begreper enn mobbing ville dette kunne ført til at informantene gav andre svar. Generelt var det utfordrende å stille informantene samme spørsmål i lik rekkefølge ettersom samtalen ble påvirket av informantenes svar. Noen informanter snakket mer utdypende og jeg kunne dermed ha en mer passiv rolle, mens andre ganger måtte jeg være mer aktiv for å få frem svar. Jeg kunne nok vært bedre på å benytte stillhet som virkemiddel, og la informantene tenke seg om før jeg stilte nye spørsmål.

4.9 Oppbevaring av data og transkribering

Intervjuet ble tatt opp med digital båndopptaker og transkribert i etterkant. Dette gjorde det mulig å lytte til deler av intervjuene flere ganger, og dermed sikre en mest mulig korrekt gjengivelse og tolkning av informantenes utsagn. Spørsmålet «Hva er en korrekt transkripsjon?» er umulig å besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 212). Transkripsjonen er i denne studien gjennomgått flere ganger, mens jeg har lett etter elementer å undersøke nærmere. Informasjon som kunne brukes til å snevre inn oppgaven, og saker som informantene opplevde interessant å få belyst, ble trukket frem. Dette ettersom det også kunne være interessant for andre i lignende situasjoner og samtidig sier noe om hvordan informantene oppleve mobbing.

I mitt tilfelle transkriberte jeg på bokmål, og endret dermed på dialekten til informantene. Dette gjorde jeg blant annet for å ivareta informantenes anonymitet. Jeg transkriberte likevel intervjuene så autentisk som det lot seg gjøre, og transkriberte all informasjonen informantene meddelte, også det som ikke var like relevant for masteroppgavens problemstilling. Dette gjorde jeg for å gjøre prosessen så transparent som mulig, og for å få med i hvilke settinger informanten utgav sine meninger og erfaringer slik at informantenes utsagn ikke ble misbrukt, men tatt ut fra riktig kontekst. Opplysninger som indirekte kunne avsløre forelesernes identitet, som for eksempel angivelse av andre ansatte og navn ved universitet er fjernet. Intervjuet gav til sammen 51 sider med transkripsjon for analyse. Det har i transkriberingen vært fokus på mening og det har vært et mål å gjøre informantenes historier lettlest. Deres uttalelser er derfor skrevet ordrett, mens gjentakelser av ord, pauser eller «eh» er utelatt. Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig.

Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert (NESH, 2016, s. 16). Jeg har fulgt disse forskningsetiske retningslinjene i min studie.

Intervju som metode ender ofte med mye informasjon, og dybde omkring et tema som andre metoder kanskje ikke ville ha fanget opp. Dette fører også til endel arbeid rundt transkriberingen. Etter intervjuet var ferdig lastet jeg opptaket opp på universitetets OneDrive og startet med transkribering av intervjuene. Grunnen til at intervjuene ble lastet opp på universitetets OneDrive var slik at dataen skulle kunne oppbevares trygt, samtidig som dette var et av kriteriene gitt fra universitetet. Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner, slik som stemmen til informantene skal lagres forsvarlig. Slike opplysninger skal ikke lagres lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre formålet med studiet (NESH, 2016, s. 18). Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter at intervjuene var overstått, enten samme dag eller uke.

4.10 Analyse

Hensikten med analysen er å skape en sammenheng mellom datamaterialet og funn ved at materialet blir organisert og tolket (Malterud, 2011).

Etter at jeg var ferdig med transkriberingen, analyserte jeg hvert intervju ved å fargekode tekstmaterialet etter temaene; forståelse av fenomenet mobbing, utfordringer og tiltak samt et tema jeg kalte *annet*. Hensikten med å analysere var å gjøre spranget fra observasjoner til vitenskap. Dataanalyse består av tre elementer: datareduksjon, datapresentasjon og konkludering (Ringdal, 2013, s. 249). Datareduksjon er alt fra å lage oppsummeringer til å plukke ut interessante svar eller ikke relevant materiale sett ut fra forskningsspørsmålene. Jeg plukket ut og reduserte data da jeg delte transkripsjonene inn etter temaer som kunne knyttes til forskningsspørsmålene og masteroppgavens problemstilling. Da jeg hadde kategorisert informantenes erfaringer etter temaer sammenlignet jeg de ulike informantenes tilbakemeldinger for å se om jeg kunne finne noen likhetstrekk og felles utfordringer og tiltak. Jeg var opptatt av å få med meg informasjon i intervjuene generelt, og ikke kun informasjon som bekreftet det jeg ønsket å finne ut av, men også elementer jeg ikke hadde tenkt over. Som nevnt tidligere var jeg opptatt av å transkribere så nøyaktig som mulig slik at informantenes utsagn ble knyttet opp mot riktig kontekst.

Manglende standardisering gir mulighet, bevisst eller ubevisst, til å velge ut sitater og observasjoner som bygger opp under forskerens favorittfremstilling, selv om denne bare delvis har dekning i virkeligheten (Ringdal, 2013, s. 254). Jeg har bevisst lett etter ting som har overrasket meg, som var motstridende til det andre informanter sa og hendelser jeg undret meg over. Å unngå å havne i fellen som Ringdal beskriver handler i stor grad om å være bevisst faren og utfordre sin egen forforståelse aktivt. Som Dahlberg, Dahlberg og Nyström sier så fint; “We want to be surprised; We want to find out that we were wrong, that we actually did not know it at all” (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 336).

Jeg har benyttet sitater som er knyttet til de ulike temaene informantene diskuterte. Videre har jeg også forsøkt å gi dekkende beskrivelser av forforståelsen min som forsker samt forforståelsen de ulike informantene hadde av fenomenet mobbing. Selv om enkelte informanter var nærmere mine personlige tanker omkring mobbing i høyere utdanning ble alle informantene representert i oppgaven. Noen informanter ble sitert flere ganger ettersom jeg opplevde at de hadde mer å si om temaet eller at de rett og slett hadde flere erfaringer enn de andre informantene.

4.11 Relevans og troverdighet

Det er bred enighet i dag om at vitenskapelig kunnskap skal bestå av systematisk og kritisk refleksjon i motsetning til tilfeldig inntrykk eller selvbekreftende påstander. Kunnskap er en kilde til makt og burde deles med andre. Overførbarhet er en viktig motivasjon for mange forskere. Det er ønskelig at funnene kan være nyttige i andre sammenhenger enn bare eget prosjekt. Relevans handler om hva kunnskapen skal brukes til. Validitet handler om gyldighet, hva forskeren egentlig har funnet ut noe om (Malterud, 2003, s. 22). For å sikre kvaliteten i masteroppgaven er det viktig at en tenker over hvordan en kan sikre validiteten i alle stadiene i forskningsprosessen og ta bevisste valg som senere skal kunne begrunnes for andre forskere og leseren. Refleksivitet handler om hvordan forskningsprosessen har preget funn og konklusjoner (Malterud, 2003, s. 22). I alle former for vitenskapelig aktivitet er dette krav en finner igjen uavhengig av forskningsmetode. Validitet og reliabilitet er begreper som i utgangspunktet var knyttet til kvantitative studier og det er uenigheter blant forskere om disse begrepene burde benyttes i kvalitative studie i det hele tatt (Creswell, 2009, s. 190). Disse kriteriene kan hjelpe å finne ut av om kunnskapens begrensninger, rekkevidde og mening og i hvilken grad det dreier seg om vitenskapelig kunnskap (Malterud, 2003).

Jeg vurderer oppgavens relevans som høy ettersom intervjuene har gitt meg relevante data til å besvare masteroppgavens problemstilling. Videre vurderer jeg at det er høy relevans fordi det på nåværende tidspunkt er lite tilgjengelig norsk kvalitativ forskning på feltet. Dermed vil denne studien kunne være en viktig bidragsyter til informasjon om fenomenet mobbing samtidig som den også kan være med å belyse områder som kan være nyttig å forske videre på. Jeg har forsøkt å arbeide så transparent som mulig for å fremskaffe pålitelig data, slik at oppgaven får en styrket troverdighet. På tross av det vil der likevel ikke la seg gjøre å gjenskape samme resultat. Dette er noe Andenæs (2000) tar opp når han sier at det innen kvalitativ forskning ikke er et mål å kunne gjenskape samme resultat. Det er vanskelig å oppnå samme kontekst fordi en utforsker fenomener som er i stadig utvikling og forandring. Dette vil påvirke både omgivelsene rundt og det enkelte individet. Kravet om gjenskapelse vil derfor være umulig, ut ifra dette perspektivet. Fremgangsmåten har likevel vist seg å være nyttig for å få frem forelesernes forståelse og opplevelse av fenomenet mobbing.

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått en erkjennelse om at jeg har vært delaktig i ekskludering av medstudenter i min tid som student ved Universitetet i Agder. Dette kan ha påvirket meg som forsker i større grad enn jeg har klart å gi uttrykk for. Det kan også ha påvirket informasjonsinnhenting og tolkning av rådata. Selv om denne erkjennelsen har vært litt vond og flau å komme til opplever jeg personlig at den har bidratt til å utvide mitt perspektiv på hva fenomenet mobbing kan favne i høyere utdanning. Således kan det tenkes at både relevansen og troverdigheten av masteroppgaven har økt i takt med egne refleksjoner. Jeg har blitt overasket underveis av enkelte funn. Valideringsarbeidet som en kvalitetskontroll forekommer gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen, og er ikke kun en inspeksjon ved slutten av produksjonslinjen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 278). Forskningsintervjuet regnes som å ha syv stadier; tematisering, planlegging, gjennomføring av intervju, transkribering, analysing, validering og rapportering. Jeg har vært bevisst på å ivareta validiteten i hele intervjuprosessen, i alle stadiene.

5 Funn

Etter utførelsen av intervjuene ble hele intervjuet transkribert og videre analysert etter temaer som forståelse, opplevelser, utfordringer og tiltak som videre kan knyttes til masteroppgavens forskningsspørsmål. I analyseprosessen ble informasjon som var relevant og av interesse plukket ut og benyttet for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling. Svarene til informantene vil bli presentert i kortere trekk knyttet til masteroppgavens forskningsspørsmål for deretter og utdypes videre i drøftingsdelen av studien. Direkte sitater vil også bli benyttet ettersom det er med på å dokumentere informantenes dybde av følelser, opplevelser og tanker om hva som skjer samt meninger på et personlig nivå (Yilmaz, 2013, s. 313).

5.1 Bakgrunnsinformasjon om informantene

Det ble samlet inn data fra seks informanter, alle informantene ble gitt fiktive navn under transkriberingen.

Navn	Erfaring	Ansvarsområde (underviser)
Selma	36 år	Sykepleien
Ove	15 år	Lektor
Laila	4 år	Sykepleien
Kari	30/40 år	Pedagogikk/Etter og-videreutdanning
Ella	11 år	Lektor
Sanne	3 år (ved gjeldene universitet)	Lektor

Figur 2: Bakgrunnsinformasjon om informantene.

5.2 Hvordan forstår forelesere mobbesituasjoner i høyere utdanning?

Det første forskningsspørsmålet tok for seg hvordan forelesere forstår mobbesituasjoner i høyere utdanning. Her var det ganske stor enighet og liknende definisjoner blant foreleserne. Alle informantene nevnte at mobbingen måtte være en bevisst handling og utestenging var det eksemplet som ble mest referert til. Flere av informantene nevnte også at gjentakelser eller systematikk var faktorer som gjorde at en kunne skille mobbing fra andre sosiale utfordringer. Det var interessant å merke seg at flere av informantene tok opp at mobbing av fysisk art ikke var særlig relevant i høyere utdanning. Et eksempel på dette er Laila som sier at: «... nå er det jo snakk om voksne folk og da er det gjerne ikke så direkte».

Dette medførte at de fleste av informantene reflekterte ved utfordringer som kan forekomme når mobbingen foregår skjult. Selma, Sanne og Ella tok med aspektet om mobbeofferets følelser i mobbesituasjoner, og at det var en avgjørende faktor for om handlingen kunne defineres som mobbing eller ei. Selma nevnte at mobbing er noe som gjør at den andre føler seg krenket, mens Sanne forklarte at mobbing oppleves forskjellig fra person til person. De tar dermed begge opp individets subjektive følelser som et viktig aspekt innenfor mobbesituasjoner, men de mener på tross av dette likevel at det må være en bevisst handling for at det skal kalles mobbing. Det var derimot bare noen av informantene som fokuserte på og nevnte at mobbingen måtte forekomme over tid. Et annet poeng flere av foreleserne kom inn på, var at det var forskjellig terskel for hva personer opplevde som mobbing. For noen kan det ha vært ment som vennskapelig latterliggjøring, mens for andre kan det oppleves som mobbing. Denne subjektive siden som flere av foreleserne var opptatt av var også med på å komplisere mobbebegrepet. Ella oppsummerte dette bra med å si: «Hvordan en student eller hvordan et menneske selv opplever en situasjon kan være veldig annerledes enn det som er intensjonen fra andre».

En annen faktor som har påvirket foreleserens forståelse av mobbing var størrelsen på klassene. Ettersom det er mange studenter i en klasse er det også en mulighet for at foreleseren og andre medstudenter ikke har lagt merke til at mobbeofferet føler seg utestengt. Personen kan dermed føle seg mobbet og utestengt uten at mobberen har bevisstgjort seg denne handlingen. Sanne beskriver det å bli utestengt av en gruppe som mobbing, men kun dersom det skjer regelmessig. Hun har også et poeng når hun sier at forelesere kan feiltolke frivillig isolasjon hos studenter som mobbing. Det er mange faktorer som må tas hensyn til, og det er utfordrende å skille mobbing fra andre nærliggende begreper slik som erting, utestenging, eksklusjon, isolasjon, krenkelse og mistriivsel.

Kari hadde en fin tanke om hva som skiller mobbing fra nærliggende begreper: «Mobbing foregår over tid, eller at det på en eller annen måte systematisk og jeg tenker at utestenging og krenkelser jo er en del av mobbingen, så at mobbing blir en sånn paraplybetegnelse». Jeg tolker dette som at mobbing for Kari var en overordnet kategori som begrepene krenkelse og utestenging faller inn under. Dette medfører at både krenkelser og utestengelser kan tenkes som mobbing, men at disse formene var mer beskrivende for hvilken form mobbingen har.

Ove kommenterte underveis i intervjuet at det var vanskelig å ha nok fokus på mobbing og trakassering i høyere utdanning. Han knyttet dette i stor grad opp mot at en må kunne

identifisere hva som er mobbing og utfrysning og tar i tillegg opp utfordringene knyttet til dette: «... det er jo litt forskjellig terskel for hva folk vil oppfatte som mobbing. Det kan jo være noen som mener at der er litt sånn vennskapelig latterliggjøring, som blir oppfattet veldig feil». Ove var her som flere av informantene opptatt av at en må kunne identifisere handlingen og hva som defineres som mobbing før en kan ta tak i utfordringene. Jeg tolker sitatet som at Ove vil få frem at det da vil være enkelt for mobbere å forsvare seg med å hevde at handlingen var ment vennskapelig eller at vedkommende ikke var bevisst handlingen han eller hun utførte.

Det var flere informanter som kom innom denne problematikken. Kari nevnte dette med å ta opp en mulig forskjell mellom det å ikke bli inkludert og det å bli utestengt. Hun forklarte at det ikke alltid er sikkert om handlingen er bevisst eller ikke. Dersom noen ikke blir inkludert, så er det kanskje ikke en bevisst handling som i situasjoner hvor man blir direkte utestengt. Laila er også inne på dette når hun sier; «Det å ikke bli inkludert betyr jo ikke at noen blir mobbet. Når det er store grupper kan det jo handle om rett og slett å ikke bli sett på en måte, uten at det er bevissthet rundt det». Jeg tolker dette i retning av at forelesere møter utfordringer med å finne ut av om handlingen er bevisst eller ikke, og ettersom dette var et kriterium flesteparten av foreleserne knyttet til mobbing vil det også være med på å avgjøre om handlingen regnes som mobbing eller ei. Dette kan tenkes som en utfordring knyttet opp mot mobbeofferets subjektive følelser og opplevelser som blant annet Selma og Sanne har vært innom og som er beskrevet tidligere.

Kari tok opp et poeng ingen av de andre informantene nevnt i sine definisjoner og tolkninger av begrepet mobbing. Hun nevnte at mobbing tidligere hadde blitt sett på som en aktiv handling med blant annet fokus på utestengelser, baksnakking eller drittsslenging, men at en må være bevisst på at mobbingen også har en passiv side ved at noen lar være å gjøre noe, lar være å invitere, se eller bekrefte noen. Kari beskriver derfor mobbing som: «Jeg tenker at mobbing på en eller annen måte er en i anførselstegn en handling, men det er ikke alltid den vises. Det kan også være fravær av handling». Jeg tolker dette som at mobbing både har en aktiv og en passiv side, og dersom noen unnlater å invitere enkelte medstudenter til gruppearbeid, fest eller lignende, så er det å ikke gjøre noe en handling som Kari ville oppfattet som mobbing.

Selv om det fleste informantene hadde en ganske lik definisjon og oppfatning av mobbing tok Ella opp en interessant utfordring som tas opp igjen i diskusjonen, nemlig at mobbebegrepet har blitt utvannet med tiden. Det eksisterer flere definisjoner og synspunkter knyttet til

mobbing. Dette kan føre til at forelesere kan tilegne seg ulike forståelser og innfallsvinkler når de står ovenfor mobbeproblematikken. Fordi det finnes så mange ulike definisjoner av mobbing samt ulike teoretiske forankringer og nærliggende begreper kan gjøre informantene usikre i bruken av begrepet og det kan dermed oppstå ubehag med å bruke begrepet mobbing.

Ella tok under intervjuet opp en situasjon hvor en usikker student tok på seg mye av skylden og dermed endte opp med å bli klassens syndebukk;

... som jeg vil kalle en form for mobbing egentlig, eller det er jo et sterkt ord da for meg. Jeg bruker ikke mobbing i så veldig mye. Jeg synes det er, det er blitt så, litt farlig å bruke såne begreper for mye fordi da blir de, da mister de kraften. Men i hvert fall så var det ikke noe alright, vi reagerte på det vi faglærerne.

Ella valgte å referere til situasjonen som en form for mobbing, men når hun fortalte dette virket det nesten som om hun angret seg og fortsatte med å begrunne dette med at mobbing for henne var et sterkt ord og at dersom en benytter mobbebegrepet for mye vil det miste kraften sin. Samtidig kom Ella inn på utfordringene hun møter med å definere handlinger som mobbing, og at mobbing er et farlig begrep å bruke. Jeg tolker dette som at Ella mente begrepet mobbing er blir mer utvannet enn før, noe hun også sa; «Så mobbing er ikke å slenge en bemerkning tilfeldig eller, ja det er noe systematisk som jeg legger i det begrepet. Jeg tror det var slik det var fra starten da, men det har blitt mer utvannet selve begrepet».

Det at begrepet ifølge Ella har blitt mer utvannet enn før tolker jeg som at mobbing omfatter stadig flere typer situasjoner, og at alle ubehagelige sosiale hendelser er i ferd med å bli inkludert i mobbebegrepet. Med andre ord går det en inflasjon i hva som kalles mobbing ifølge Ella. Samtidig tenker jeg at ettersom det i senere tid har kommet flere teoretiske perspektiver på mobbing samt definisjoner kan det være utfordrende å bli enige om hvilken mobbedefinisjon en skal forholde seg til. Ella mente også at studenter har blitt mer krenkbare den siste tiden og at dette kan være en grunn til at hun føler mobbebegrepet var blitt utvannet, ettersom det vanskelig lar seg skille fra andre nærliggende begreper. Med utvannet tolker jeg det som at Ella mener at det eksisterer flere måter å definere mobbing på, og at det har endret seg endel med tiden fra å være mer individorientert til å fokusere mer på systemer og omgivelsene rundt selve handlingene. Det at forelesere føler seg utrygge med å bruke begrepet mobbing kan påvirke hvilke situasjoner de reagerer på og vil kategorisere som mobbing.

5.3 Hvilke utfordringer møter forelesere knyttet til mobbing i høyere utdanning?

Det andre forskningsspørsmålet tok for seg ulike utfordringer foreleserne har opplevd knyttet til mobbing og liknende sosiale utfordringer i undervisningssammenheng. Disse utfordringene kan i flere sammenhenger tenkes å henge sammen med tiltakene foreleserne senere tar opp i denne studien.

5.3.1 Forelesernes forståelse av egen rolle og ansvar

Jeg spurte informantene om deres rolle knyttet opp mot mobbesituasjoner i høyere utdanning og lurte blant annet på hvor deres rolle som forelesere gikk når det kom til å bidra i å løse mobbesituasjoner. I oppfølgingsspørsmålene spurte jeg direkte om hvem informantene mente at hadde ansvaret for å løse mobbesituasjoner i høyere utdanning. Dette gir et innblikk i de ansattes holdninger til egen rolle når mobbing oppstår samt refleksjoner omkring hvor de mener at grensen går for hvilket ansvar de har som forelesere. Spørsmål knyttet til dette ga litt ulike svar fra informantene.

Ove mente det var viktig at mobberen eller den som utestenger selv må ta ansvar for handlingene sine, og at det er viktig at personen som blir utsatt for mobbing ikke skal måtte ta ansvar eller måtte rydde opp i handlingen selv.

Kari mente at så lenge vi er klar over og vet at det eksisterer mobbing er det vårt ansvar, men hun understreker viktigheten av at studenter tar ansvar og sier i fra ettersom mobbesituasjoner var vanskelig for forelesere å fange opp. Dette var noe de fleste informantene var enige i. De understrekte at det var nødvendig å vite om mobbingen for å kunne involvere seg og at det var lederen for emnet som hadde det overordnede ansvaret, men at det var viktig at studentene involverte seg og tok ansvar. I mange sammenhenger krever dette et samarbeid med studentene.

Sanne trakk frem en historie hvor hun opplevde at en mobbesituasjon ikke ble tatt på alvor. Hun forklarte at hun hadde sendt en mobbesak videre opp i systemet: «Ja, jeg har gjort det en gang, men det ble ikke helt, det ble ikke tatt så på alvor. Jeg føler ikke at det ble gjort så mye med det». Da jeg videre spurte Sanne om hun hadde noen tanker om hvorfor saken ikke ble tatt på alvor svarte hun:

... det henger sammen med hva er mitt syn, hva tenker jeg, hva har jeg opplevd. Og vi har ikke bilder, vi har ikke opptak fra hva som har skjedd. Så det som kommer ut det er

din historie, og det kan tolkes på ulike måter. Det er alltid vanskelig i slike situasjoner, at det er ord mot ord.

Sanne tok her frem et eksempel på hvordan mobbesaker i høyere utdanning og mobbing generelt kan være utfordrende å avdekke. Ettersom det er flere parter involvert i situasjonen kan det oppleves ulikt for de involverte. Mobberen kan ha ment handlingen som vennskapelig, mens mobbeofferet kan ha følt seg krenket og urettferdig behandlet. Ettersom en heller ikke her har bilder eller andre bevis blir det på mange måter ord mot ord og dermed vanskelig å bevise om det har forekommet mobbing eller ei. Da jeg spurte Sanne om hvem som har ansvaret for å løse mobbesituasjoner ved universitetet sa hun følgende:

Jeg tror alle ansatte må være bevisste på hva som forebygges og ha tiltak, men jeg tror også at det er voksne studenter vi har, at studentene selv må være bevisste på hva de må gjøre for å unngå utestenging og mobbing. Om de er offer eller om de er de som kanskje utestenger.

Hun tok her opp at det var viktig at alle ansatte er bevisste og har kunnskaper om hva som forebygges mobbing samtidig som hun tok opp viktigheten av å ansvarliggjøre studentene. Jeg tolker dette som at Sanne mener at offeret også må være bevisst sin rolle og reflektere rundt hvorfor vedkommende har havnet i denne situasjonen. I tillegg tolker jeg dette som at studentene delvis er ansvarlige for sitt eget læringsmiljø og dermed selv må iverksette tiltak for å styrke læringsmiljøet.

Sanne gikk videre inn på tanken om at studentene skal ansvarliggjøres og påpekte at en av de viktigste faktorene til at mobbingen vedvarer er rollen medstudentene tar som observatører. Hun poengterte at: «Dersom observatøren viser at de tåler det fortsetter mobberen, hvis de protesterer eller gir uønsket respons stopper mobbingen». På denne måten fikk Sanne frem at det å stanse mobbingen krever et samarbeid og er et felles ansvar både for institusjonen, for de ansatte og for studentene.

Under spørsmål om forelesernes rolle i mobbesaker kom Ove inn på problematikken med manglende kompetanse og svarte: «Jeg ville gått til min nærmeste leder og spurt hva jeg skulle ha gjort med det. Jeg føler meg ikke kompetent til å løse det selv». Dette var svaret Ove ga på spørsmålet om hva han selv hadde gjort dersom han erfarte mobbesituasjoner i klassen sin. Han kommer her inn på viktigheten av å ha tilstrekkelig kompetanse og kunnskap om hvordan å

håndtere mobbesituasjoner og viser i dette sitatet hvordan mangel på denne kompetansen kan føre til at en selv ikke tar tak i mobbesituasjoner, men heller sender dem videre i systemet.

Flere av informantene nevnte at universitetet har ulike varslingssystemer og ansatte som har temaer som læringsmiljø og mobbing som sine spesialområder. Ella kom inn på dette og sa:

... mitt primærområde er det faglige, jeg tenker jo det. Og at det er andre som burde ta seg av disse tingene, men samtidig så ønsker jeg jo å være et medmenneske å bry meg om de som jeg har i klasserommet.

Hun oppsummerte med å si: «Men jeg tenker jo at mitt primæransvar er det faglige, det er jo det jeg er ansatt for». Det var flere informanter som hadde samme tanker som Ella, at de ønsket å støtte studentene dersom de kom og ba om hjelp, men at deres hovedansvar var det faglige og at det var andre instanser på universitetet som var mer gunstig å benytte seg av. En av disse var Selma hun sa blant annet: «... så jeg henviser de til (navn på studenthelsetjenesten). Jeg sier det at jeg er din lærer, og jeg er ikke..., jeg vil ikke involvere meg i sånne typer terapisaamtaler».

Selma sa dette til studenter som slet veldig og som oppsøkte henne med sine utfordringer. Jeg tolker både Ella og Selma sine sitater og fortellinger som at det var viktig for dem å skille mellom jobben deres som foreleser og det å være terapeut eller veilede studenter i vanskelige situasjoner. Dette nettopp fordi universitetet har egne ansatte og ressurser til disse problemstillingene. Disse ansatte vil også ha mer kompetanse noe som Ove tok opp som en utfordringene i avsnittet over. Jeg tolker dette som at informantene tillater seg og skyver fra seg ansvaret og legger det videre over på andre ansatte ved universitetet ettersom de har høyere kompetanse på feltet. Flere av informantene skjøv ansvaret delvis over på studentene. Begge disse måtene å skyve fra seg ansvaret på kan tenkes som en ansvarsfraskrivelse fra foreleserne.

De fleste informantene var innom at det var viktig at studentene henvendte seg direkte til forelesere slik at de kunne få nødvendig informasjonen for å kunne fange opp sosiale utfordringer slik som mobbing. Det var også enighet blant de fleste informantene om at eneansvarlig hadde et spesielt ansvar for å skape et godt klassemiljø hvor studentene skulle føler seg trygge. Et av poengene som ble trukket frem var at studenter er voksne mennesker og at de måtte involveres i prosessen, og at det skulle være et felles samarbeid. Flesteparten av informantene var opptatt av ansvarliggjøring av studentene ettersom de begrunnet studentenes deltakelse i å løse mobbesituasjoner som en nødvendig sosial kompetanse som var viktig for

studentenes roller som fremtidige kollegaer, lærere eller sykepleiere. Særlig Selma og Laila som underviser sykepleierstudenter var opptatt av dette.

5.3.2 Bryte opp klikker

Alle informantene beskrev klikker og klikkete miljø som en utfordring og spesielt når det kommer til samarbeidsoppgaver og andre situasjoner hvor studentene skal arbeide i grupper. Laila sa i sitt intervju: «... det blir jo utrolig fort klikker. Jeg føler jeg kan se det med en gang jeg, når man begynner». Laila har på grunn av disse klikkene bestemt at det er hun som foreleser som skal dele studentene inn i grupper, og dette gjør hun så fort hun får tilsendt opptakslistene. Hun fortsetter videre med å forklare at det gjerne var enkelte studenter med utenlandsk bakgrunn som blir tette og danner egne grupper og dermed ble mindre inkludert blant de norske studentene. Dette med klikker er noe som blir diskutert av de fleste foreleserne og noe jeg kommer tilbake til i tiltaksdelen av studien under blant annet 5.4.1 og 5.4.2.

Ella tok i sitt intervju opp at hun hadde sett studenter som hadde oppført seg veldig dårlig mot andre medstudenter. Hun trakk frem at studenter hadde lite toleranse for medstudenter som opptrådte og oppførte seg litt annerledes. Hun sa blant annet: «... og jeg tror kanskje det har blitt verre med årene, det har blitt smalere det rommet man kan bevege seg i før noen reagerer da. Litt sånn hakkelov». Jeg tolker denne erfaringen Ella har gjort seg som at studenter som er originale eller oppfører seg litt andreledes og som for eksempel har motstridende meninger eller holdninger lett blir ekskludert og utestengt av medstudenter. Studenter som ikke er like sine medstudenter og har like holdninger vil da i mange sammenhenger bli valgt bort og falle utenfor.

5.3.3 Samarbeidet mellom studenter

Det å samarbeide med andre medstudenter viste seg generelt å være en utfordring. Kari sine studenter måtte skrive logg og underskrive en kontrakt med gruppen de arbeidet sammen med. Denne kontrakten brukte Kari som et hjelpemiddel dersom det senere oppstod konflikter i gruppen. Da kunne de sammen se på hva de hadde satt som spilleregler i gruppen.

Informantene tok opp ulike utfordringer når det gjaldt studenters evne og villighet til å samarbeide med hverandre. De fleste informantene fortalte historier om studenter som hadde

utfordringer med å finne en gruppe å være på i undervisningssammenheng. Sanne sa i sitt intervju blant annet at:

Det er alltid noen som ikke blir valgt eller som føler seg utenfor dersom studentene selv får lage grupper. Det kan være de fremmedspråklige, med det kan også gjerne være en som er mye eldre enn resten av studentgruppen ellers kan det også være status.

Laila tok også i sitt intervju opp utfordringer med samarbeid mellom studenter:

Men, jeg har jo hatt det, situasjoner hvor en student rett og slett hadde lyst til å slutte fordi at den ikke fungerte i gruppen. Følte seg ekskludert, ble ikke invitert på det sosiale også videre som gjorde det vanskelig for vedkommende.

Jeg tolker denne hendelsen som at den sosiale biten og det å bli inkludert utenfor klasserommet og i skolesammenheng har like mye å bety for studentenes trivsel samt motivasjon og evne til å gjennomføre studiet som det å bli inkludert i skolesammenheng. En annen relevant utfordring Laila tok under intervjuet var at hun som foreleser står ovenfor utfordringer ettersom hun i mange tilfeller kan forstå begge parter:

Også er det utfordringen som lærere at du kan forstå begge parter. For kanskje er det ikke den studenten som er dyktigst på skolen, ivrigst, møter opp men kanskje en som kommer litt for sent, leverer litt halvveis, at det er endel slike ting. Ellers så kan det være studenter som har språkproblemer, som egentlig trenger ekstra støtte, som på en måte ikke får bidratt på samme måte som den andre.

Min tolkning av Lailas utsagn innebærer at det skal være rom for at studenter skal ha mulighet for akademisk vekst ved universitetet og at det dermed kan tenkes som en begrunnelse for hvorfor studenter ikke ønsker å samarbeide med andre studenter.

En annen informant som tok for seg dette, er Ella:

Men jeg skjønner jo det som kan komme inn når det gjelder det å skulle skrive oppgave sammen. Det er jo en kjensgjerning at noen studenter er veldig arbeidsomme og andre surfer på andre og da er det jo en forståelig grunn til at man ikke ønsker å komme på gruppe med noen som ikke gjør noe. Det synes jeg handler om noe annet enn utestenging og mobbing. Og det har jeg stor forståelse for.

Laila og Sannes kommentarer kan tenkes å representere tanker om at akademisk vekst skal trumfe forventninger til samarbeid og inkludering.

Ella tok for seg konkurranse og testing-kulturen ved universitetene under sitt intervju og fortalte at det var destruktivt for psykisk helse med det kjøret universitetene hadde på konkurranse og måling, og at det var blitt instrumentelt mye for studentene og forholde seg til:

Jeg tror fokuset i skolen i mange år nå har vært fryktelig destruktivt for psykisk helse, så lenge man fortsetter med et sånn kjøp på kompetanse og måling så er man med på å ødelegge mennesker. Jeg er kjempefortvilet over dette.

Dette sitatet sett sammen med sitatene ovenfor om samarbeid med andre studenter kan tenkes å være motstridende. På den ene siden skal det være rom for akademisk vekst mens det på den andre siden virker som kjøret på konkurranse og karakterer er destruktivt for studentene.

Alle informantene, med unntak av Ove, delte ulike historier og eksempler på situasjoner hvor studenter blir sittende igjen uten en gruppe å være med. Dette har ført til at de nå deler studentene inn i grupper selv. Flere av informantene nevnte situasjoner hvor studenter med et annet morsmål enn norsk blir ekskludert i gruppeutvelgelse, noen kommenterte også at eldre studenter gjerne blir valgt bort. Det virker som både flerspråklige og eldre studenter var de gruppene som sleit mest med å bli inkludert av medstudenter ut ifra informantenes erfaringer og fortellinger.

5.3.4 Når gruppearbeidet vurderes

Laila og Ella fortalte begge historier om erfaringer de har hatt rundt gruppeeksamener som har vært spesielt uheldige. Laila fortalte om hennes erfaringer rundt gruppeeksamen da hun startet å arbeide som foreleser ved universitetet:

... jeg husker da vi begynte, da var det hjemmeeksamen hvor studentene skulle velge grupper selv. Jeg husker jeg ble helt ..., jeg dro meg i håret. Og da var det jo selvfølgelig da noen som ikke hadde noen å være på gruppe med.

Dette sitatet viste tydelig at Laila hadde opplevd frustrasjoner knyttet til gruppesamarbeid hvor det var karakterer inni bildet. Samtidig viste sitatet at Laila nærmest tok det som en selvfølge at enkelte studenter ikke fikk en gruppe å være på noe jeg dermed tolker som et hverdagsligproblem som forekom ofte i høyere utdanning.

Ella hadde også negative erfaringer knyttet opp mot gruppeeksamen og fortalte en liknende historie:

Det er en episode jeg husker veldig godt da, og det var for noen år siden når jeg jobbet et annet sted hvor det var eksamen, det skulle være en muntlig eksamen hvor to og to skulle arbeide sammen, faktisk hvor de fikk samlet karakter. Ja, du kan si det er mye om den eksamensformen, men det var et framlegg da hvor det var en oppgave de hadde skrevet og hvor det var en tospråklig student som vel de fleste antok ville kunne trekke snittet ned på grunn av språket, og hvor det først ikke var noen som meldte seg på å være sammen med studenten.

Denne historien viser forelesernes frustrasjon over gruppeeksamen og det faktum at enkelte studenter ikke ble involvert i gruppesamarbeid. Denne historien hadde en lykkelig avslutning ettersom studenten som sa seg villig til å samarbeide med den tospråklige studenten endte opp med en A, noe Ella videre forklarte at var ettersom den tospråklige studenten var en «arbeidsmaur uten like». Ella fortalte at hun likte dette spesielt ettersom hun var klar over at studentene sammenlignet seg imellom og snakket om karakterene. Jeg tolker avslutningen av historien som at Ella hadde et håp om at denne hendelsen skulle få flere studenter til å tenke seg om, og ikke dømme tospråklige studenter slik de gjorde i dette tilfellet.

Men det jeg finner spesielt interessant var at rett før Ella fortalte denne historien sa hun også dette:

Jeg tror nok det er endel som er ensomme, men, men direkte utestenging har jeg ikke ... Jeg har ikke sett det selv. Og heller ikke hørt at noen sagt det, det jeg har, episodene jeg har snakket om var, er ting vi har observert. Det har ikke vært utestenging, det har vært mer sånn himling med øynene og litt sånn nedlatenhet synes jeg.

Dette var tilfellet for flere av informantene i denne studien. Flere informanter fortalte at de ikke har erfart mobbing eller utestenging samtidig som de fleste av dem kunne fortelle historier om nettopp dette. For mange av informantene kom det frem gjennom intervjuet at det henger sammen med en usikkerhet knyttet til mobbebegrepet og hvordan en skal bruke dette i høyere utdanning.

Selma nevnte også hjemmeeksamen i grupper som et eksempel på utfordringer knyttet til mobbing i høyere utdanning. Studentene hadde ofte dannet seg grupper på forhånd, slik at de som kjente hverandre fra før søkte hverandre og dermed ikke ønsket inkludere flere på sin eksamensgruppe. Resultatet for de fleste av informantene i studien ble at de ikke lengre bruker denne vurderingsformen, og dersom gruppeeksamener utføres gis det ikke lengre samlet karakter, men mulighet for individuelle karakterer. Jeg tolker det som at erfaringene foreleserne hadde med gruppekarakterer medførte at det ble gjort endringer. Dette ettersom studentene på

mange måter ikke var villige til å la medstudenter dra ned snittet deres og dermed hindre dem i videre akademisk vekst. Laila, Ella og Selmas erfaringer kan oppsummeres som at en av utfordringene som viste seg i valg av grupper var den faglige ulikheten mellom medstudentene og hvordan den spilte inn. Studenter vil ikke havne på grupper med andre medstudenter som kunne påvirke deres prestasjoner og senke karakteren deres. Som flere av informantene understrekte synes mange av studentene at det er ekstra utfordrende å arbeide i gruppe når det var karakterer inni bildet.

5.3.5 Indirekte mobbing er vanskelig å oppdage

En annen utfordring som er med på å komplisere mobbingen i høyere utdanning var at mobbingen ofte foregikk skjult og dermed gjerne var vanskelig å oppdage. Det hjelper da heller ikke at det meste av undervisningen foregikk i store forelesningssaler hvor kul gjerne er på flere hundre studenter. Laila sa blant annet dette: «Det er utfordrende å løse store forelesningssaler og slike ting. Det kunne vært nyttig å få informasjon om hvordan en skal gripe fatt i det, slik at vi kan ivareta alle på en måte». Det kan tenkes som problematisk at det meste av undervisningen i høyere utdanning foregår i store forelesningssaler og auditorium når det her ble indikert av Laila at det er i slike situasjoner forelesere gjerne følte seg usikre og opplevde en manglende kunnskap på hvordan de skal få til inkludering. Laila tok opp utfordringene dette hadde på læringsmiljøet i form av at det skaper avstand til studentene og utfordringer med manglende overblikk og uttrykker under intervjuer blant annet; «Jeg forstår fremdeles ikke helt hvordan en skal løse den sosiale biten i en forelesningssal, fordi at de er så mange. En kan jo ikke peke og si at nå sitter det et menneske alene».

Kari var en av informantene som tok opp utfordringene med at mobbingen ofte foregikk skjult eller indirekte. Hun var tydelig på at hun følte et ansvar i mobbesaker når hun visste at det foregikk mobbing, og at dette i mange situasjoner var avhengig av at studentene selv sa ifra. Kari og flere andre forelesere tok opp at dette gjerne ble problematisk, da de fleste studentene var trofaste og ikke ønsket å melde ifra til forelesere dersom det oppstod mobbing eller andre sosiale problemer.

5.4 Hva konkret kan forelesere gjøre for å forebygge mobbing i undervisningssituasjoner?

Det tredje og siste forskningsspørsmålet tok for seg ulike ideer til tiltak forelesere kunne implementere i undervisningen sin for å forebygge mobbesituasjoner og andre lignende sosiale problemer som kunne forekomme i undervisningssammenheng. Flere av forslagene informantene kom frem til gjennom intervjuet hadde de selv benyttet i egen undervisning. Alle informantene tok opp viktigheten av gruppearbeid i undervisning og dens bidrag til læringsmuligheter blant studenter. Alle informantene med unntak av Ove var klar på at det var foreleserne som selv skulle lage gruppe og gjerne også variere på gruppene innimellom. De fleste delte erfaringer med uheldige situasjoner som hadde forekommet da studenter selv fikk velge grupper. Det er her nødvendig å nevne at Ove underviser endel nettstudier og at det ikke var like enkelt å strukturere grupper der, noe som kunne ha vært en av grunnene til at hans svar skilte seg ut fra de andre informantenes.

5.4.1 Forelesere deler studentene inn i grupper

Alle informantene med unntak av Ove hadde ulike strategier for å unngå at studentene selv fikk velge grupper. Enten delte de selv studentene inn i grupper, ellers ble det laget kriterier som gjorde at de måtte blandes godt og på tvers av for eksempel fag. Enkelte brukte også lapper hvor studentene tilfeldig trakk hvilken gruppe de skulle være på. På denne måten fikk foreleserne løsnet litt opp i klikker som ofte dannes mellom studentene samtidig som de unngikk konflikter som kunne oppstå dersom studentene selv fikk velge. Laila, Kari og Ella nevnte viktigheten av å være i forkant og ha en åpen dialog med klassen hvor problemer og utfordringer som kunne oppstå ble diskutert. Kari fikk studentene til å skrive under en gruppekontrakt som hun senere brukte som hjelpemiddel dersom det skulle oppstå videre konflikter i gruppen. Både Selma, Laila og Sanne bevisstgjorde studentene ved å understreke at de hadde et ansvar for hverandre og gruppen de var en del av. De var opptatt av at studentene skulle ansvarliggjøres og løse sosiale problemer innad der hvor det var mulig og oppdro studentene til å si ifra dersom mobbing forekom.

Da jeg spurte Laila om tiltak for å forebygge mobbing svarte hun: «Ansvarliggjøre, de er jo voksne folk på en måte. Ansvarliggjøre i forhold til arbeidsmiljø og sammenligne det med livet der ute». Dette sitatet tolker jeg som at det for Laila var viktig at studentene ble ansvarliggjort, og at forelesernes arbeid med forebygging av mobbing ikke vil være tilstrekkelig dersom ikke

studentene selv klarte forstå at de har et ansvar. Laila nevnte også at en mulighet var å samarbeide med den tillitsvalgte i klassen, og sammen hjelpe å igangsette sosiale tiltak.

5.4.2 Sosiale aktiviteter

Et annet tiltak som informantene trakk frem var sosiale aktiviteter slik som samarbeidsoppgaver og bli-kjent-øvelser. Dette hadde også fått en god respons fra studentene, der hvor tiltakene var blitt evaluert. Alle informantene nevnte aktiviteter som samarbeidsoppgaver og bli-kjent-øvelser som tiltak som var med på å bedre både klassemiljøet og læringsmiljøet. Bli-kjent-øvelsene førte til at studentene ble kjent med hverandre og ble knyttet tettere sammen, samtidig som det var med på å bryte opp klikker. De fleste informantene hadde et spesielt fokus på dette i starten av semesteret, mens Sanne var en av informantene som fortsetter med aktiviteter gjennom hele semesteret, og brukte aktivitetene som et pedagogisk verktøy. Aktivitetene Sanne introduserte bevisstgjorde blant annet studentene på hvilke roller de tok i en gruppe og hvilke roller de kanskje burde øve seg på. Dette ble et pedagogisk verktøy som studentene senere selv kunne benytte i arbeidslivet og i undervisningssituasjoner. Sanne trakk også frem studentene som en faktor som var avgjørende for den sosiale biten av undervisningen. Hun forteller at:

... de fleste synes det er ganske morsomt og ser også verdien, men jeg har også opplevd en gang at jeg hadde en seminargruppe og de følte at jeg brukte litt for mye tid på det, fordi de andre bare fikk sånn forelesning hele tiden i seminartimene istedenfor å ha noen aktiviteter innimellom, så de følte at vi ikke fikk med oss nok teori.

Balansegangen mellom tid til å bli kjent med hverandre med sosiale aktiviteter samt forelesning hvor en fikk forelest teori var nok noe mange informanter kjenner seg i igjen i. Jeg tolker sitatet til Sanne som at studentene var redd for å gå glipp av viktig informasjon de senere kunne ha bruk for eller testes igjennom en eventuell eksamen, og at de derfor gjerne ville gjennomgå teori fremfor sosiale aktiviteter.

Selma tok også opp viktighet av å bli-kjent-aktiviteter og balansegangen mellom disse aktivitetene og tidsbruken på aktivitetene:

De er jo så mange, de er opptil tretti stykker, så vi kan jo ikke bruke to dager på å presentere slik at alle skal bli kjent. Jeg ber de intervjuer hverandre, gå sammen to og to, så skal de intervjuer hverandre. De kan spørre om hva de vil men ett spørsmål de skal stille er hva som er din motivasjon for å begynne på dette studiet. Etterpå så presenterer de hverandre for klassen.

Selma gav sine studenter en oppgave i starten av semesteret hvor de skulle gå sammen i grupper på to og to og intervju hverandre. Her skulle de blant annet spørre om hva som var motivasjonen for å starte på studiet. Når studentene var ferdige skulle de presentere hverandre og Selma brukte dette som en måte å ta opprop, hvor hun krysset av for studentene som var tilstede. Dette ble en fin måte for studentene å bli litt bedre kjent med hverandre samtidig som de også fikk vite hva som motiverte klassekameratene til å gjennomføre studiet.

Det var flere av informantene som så det som positivt for læringsmiljøet og samholdet i klassen å arrangere sosiale aktiviteter og benytte små grupper. Laila nevnte blant annet at det var utfordrende å oppdage mobbing i store forelesningssaler, noe jeg tolker som at hun foretrakk å benytte seminarer og andre sosiale aktiviteter for å skape dialog og nærhet med studentene.

Kari tok opp et viktig poeng når det kom til tidsbruk i akademia. Forelesere og studenter hadde en travel hverdag og mye de skal innom av pensum. Dette medførte at det var lite tid til sosialt opplegg som for eksempel bli-kjent-leker, som ble nevnt av flere av foreleserne som et av de beste tiltakene mot mobbing. Så en av utfordringene blant foreleserne kunne være å finne en balansegang mellom formidling av pensum og aktiviteter som bygger relasjoner blant studenter. Sanne var en av foreleserne som fortsatte med aktiviteter gjennom hele kurset, men hun kommenterte også at dette var utfordrende ettersom noen studenter ikke ønsker å bruke tid på dette mens andre så det som nødvendig.

5.4.3 Den fysiske innredning av klasserommet

Den fysiske innredning av klasserommet var noe flere av informantene hadde erfaringer med at kunne forebygge mobbing og andre sosiale problemer. Både Ella og Kari nevnte bruken av hesteko som et godt virkemiddel.

Selma nevnte fordelene med seminarer og gruppeoppgaver i sitt intervju og tenkte at det hadde en positiv effekt i undervisningen ettersom hun trodde det var: «... lettere å fange opp mobbing i profesjonsstudier med sånn strukturert og sånne studier der det er mye gruppe og i praksis ...». Jeg tolker dette i retning av at små klasser øker sjansen for å fange opp mobbing og andre sosiale problemer ifølge Selmas erfaringer. Det var dermed på mange måter en fordel for både undervisning og læringsmiljøet å redusere bruken av store forelesningssaler og gi studentene oppgaver hvor de kunne samarbeide, eller iverksette andre sosiale læringsaktiviteter som gjorde at studentene kunne stifte bekjentskap.

Kari var veldig opptatt av ordet foreleser og det å forelese og under intervjuet forklarte hun at hun relaterte seg mer til begrepet underviser. Dette ettersom hun var opptatt av å undervise studenter og ikke gi dem forelesninger, ettersom undervisning gav mulighet for et samspill mellom underviseren og studentene. Kari poengterte også at den fysiske innredningen av rommet gjør noe med hva som kan skje bak medstudenters rygg; «Det å plassere studentene i hestesko fører til at jeg får kontakt med studentene, symboliserer likeverd mellom alle som snakker og krever at de andre har sin oppmerksomhet mot de som deler». Det å sitte i en hestesko kunne skape en nærhet mellom studentene samtidig som det enklere gir foreleserne et overblikk over studentene og hvem som var aktivt til stede i undervisningen. Plassering i hestesko førte til at hun fikk kontakt med studentene, og det symboliserer likeverd mellom alle som snakket. Dette krevde at medstudenter hadde sin oppmerksomhet mot de som delte. Laila tok også opp det med å få studentene til å trekke frem når en benytter store auditorier og forelesningssaler som en måte å komme nærmere studentene å kunne observere hva som skjedde. De fleste informantene var opptatt av å ha fokuset på å løfte blikket og ha en åpen dialog med studentene, og den fysiske innredningen av rommet kunne bidra til dette.

5.4.4 Læringsmiljø og klasseledelse

Et siste poeng som flere av informantene var bevisst på var viktigheten av å ha et godt læringsmiljø. De hadde alle ulike strategier og tiltak for å styrke læringsmiljøet.

Den første studiedagen deler Selma studentene inn i basisgrupper: «For at alle skal oppleve seg inkludert, så allerede første dag så danner vi basisgrupper. Og disse skal også ha faste treff utenom undervisningen». Selma var opptatt av at det var spesielt viktig at studentene følte de hadde medstudenter å henvende seg til i starten av semesteret, spesielt ettersom at kullene bestod av flere hundre studenter. Hun var også inne på at dersom en hadde oppgaver i små grupper ville dette kunne føre til at studentene fikk en mulighet til å bli bedre kjent med hverandre.

Ove var opptatt av å ha et trygt læringsmiljø hvor det var rom for å feile:

Det må jo i hvert fall, og det gjør jeg jo, presiserer at det ikke finnes dumme svar. Og hvis du spør om noe så er det å gi et svar alltid positivt, og hvis de gir et feil svar så er det en mulighet til å lære noe nytt.

Jeg tolker dette som at Ove hadde et ønske om at studentene skulle bidra aktivt inn i undervisningen, og at han med hjelp av å understreke at det å gjøre feil også kunne føre til læring bidro til et klassemiljø hvor studentene ikke trengte føle seg dumme, eller oppleve en frykt for å si noe feil i timene. Dette er et eksempel på eksemplarisk undervisning hvor studentenes bidrag mottar en respons som viser inkludering og raushet.

Laila begynte med en åpen dialog med klassen i forkant av gruppeinndelingen. Hun trekker frem blant annet: «Det å snakke om hvordan vi skal løse ting og hva/hvilke forventninger vi har til hverandre og det med å være presise, det med å delta og det med å være sosiale sammen, spise lunsj sammen også videre». Laila var også opptatt av å se hverandre, og sa blant annet:

Hvis folk sitter alene i forelesningssalen, sett dere sammen med dem. Altså sørg for at på en måte folk har noen å være sammen med. Fordi at vi vet jo at det å være sammen med, ha noen å møte betyr jo alt når du skal lære.

Jeg tolker dette som at Laila var opptatt av å være i forkant av eventuelle utfordringer studentene kunne møte i gruppesamarbeid og at det var viktig å snakke om betydningen av et godt læringsmiljø sammen med studentene. Hun fokuserte på å oppfordre studentene til å ha et overblikk og se andre medstudenter som virket ensomme eller som sitter mye alene. Jeg opplevde det som at Laila hadde erfaringer med at det å arbeide sammen i grupper førte til bedre læring, noe hun også sa for å motivere studentene til videre samarbeid. Her ser jeg også at hun var opptatt av at studentene skulle ha det greit sosialt også utenom undervisning, og at hun derfor oppfordrer til dette blant annet ved at de skulle spise lunsj sammen.

Laila trakk frem viktigheten av et godt læringsmiljø, og hvordan dette var med å påvirke studenters læring og poengterte blant annet at: «Hvis du går på skolen med en klump i magen fordi du ikke vet hvor du skal sette deg så ... så lærer du ikke noe av den forelesningen». Jeg tolker dette i retning av at et godt læringsmiljø og studenters evne til inkludering hadde mye å si for læringsmulighetene til studentene. Flere av informantene, blant annet Kari og Laila, var opptatt av å snakke om betydningen av læringsmiljø med studentene. Det var nødvendig å få studentene til å se viktigheten av å ha et godt læringsmiljø dersom de skulle være motiverte til å bidra i arbeidet mot å danne et godt læringsmiljø.

Kari tok opp flere strategier og tiltak for å styrke læringsmiljøet. Hun poengterte under intervjuet at de nå strukturerer oppgavene mer enn det som var vanlig før, blant annet med å

dele inn i grupper. Under intervjuet trakk Kari fram viktigheten av respekt for hverandre, ved å ta alle like alvorlig og lytte til alle;

Jeg forventer at når noen deler noe at de andre har sin fulle oppmerksomhet mot noen som deler. At de ikke bare skal følge med når det er meg som snakker, men at de også skal følge med når noen andre snakker.

Dette tolker jeg som at Kari var bevisst på sin rolle som klasseleder og at hun fokuserte på at miljøet i klassen skulle gjøre det innbydende til å diskutere, og at studentene skulle ha sin fulle oppmerksomhet mot den som delte. Kari tok også opp at hun selv prøver å være et forbilde på hvordan studentene skulle snakke med og møte hverandre.

Ella sa under intervjuet: « ...at man kan forebygge endel ting ved at alle ser hverandre». Jeg tolker det Ella sa som at hun var opptatt av å skaffe seg et overblikk over situasjonen og at hun hadde et ønske om at studentene skulle ta et ansvar og se hverandre. Jeg tenker at hun både var opptatt av at studentene skulle se hverandre bokstavelig, men også metaforisk.

Informantene hadde mange ulike strategier og tiltak for å styrke læringsmiljøet. Flere informanter trakk frem viktigheten av å være bevisst sin egen rolle som foreleser, både i opptreden og hvordan en snakker med sine studenter. Min tolkning av dette er at de var bevisst sine roller som klasseledere. De tok også opp det å være rollemodeller i egen undervisning som et tiltak for å bedre læringsmiljøet. Et eksempel på dette som jeg tidligere har nevnt var Ove som var opptatt av å ha et trygt læringsmiljø, hvor det var rom for å feile. Flere av informantene benyttet eksemplarisk undervisning, som innebærer at man bruker praksisnære eksempler i selve undervisningen. Spesielt kom det fram at informantene på lærerstudiet bruket denne formen for undervisning som et pedagogisk verktøy. Der hadde de søkelyset på fremtidige temaer som mobbing og utestenging som studentene vil møte i arbeidslivet. Slik fikk informantene også jobbet med å gi studentene holdninger som kunne påvirke læringsmiljøet her og nå. Ella sa:

Sånn at dette er jo tematikk som de vil møte så enormt i skolen, derfor så er det naturlig å ta dette opp, og da er det jo veldig naturlig å relatere det også til, at altså la oss nå passe på at det utvikler seg et godt arbeidsmiljø her eh... og at man på en måte trenes opp til å ha åpen kommunikasjon, ta opp ting som er vanskelig og gjøre det direkte. Så jeg bruker masse eksempler fra klasserommet i undervisningen, og da vil vi komme inn på dette her på en eller annen måte.

Jeg tolker det som at eksemplarisk undervisning var en god måte for informantene å ta opp et vanskelig tema i sin undervisning.

6 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg utforske videre mine funn som viser at informantene i stor grad ser på mobbing og andre sosiale utfordringer som et hinder for et godt læringsmiljø. Jeg bruker en systemperspektiv forståelse på fenomenet mobbing, og legger til grunn Lund sin definisjon på mobbing i høyere utdanning. I tillegg trekker jeg inn tidligere forskning og annen relevant litteratur, og ser på hvordan dette kan ses i sammenheng med mine funn.

6.1 Forståelsen av mobbing

Informantenes forståelse av mobbing kan deles inn i tre deler; hvordan de definerer mobbing, bruken av begrepet og bruken av nærliggende begreper.

6.1.1 Definisjonen av mobbing

Informantene la under intervjuet frem en ganske tradisjonell definisjon av mobbing som var i tråd med Olweus mobbedefinisjon hvor gjentakelse over tid, intensjonell handling og ujevn maktbalanse i mobberens favør var klassiske kjennetegn (Olweus, 1993). Denne forståelsen av mobbing bærer lite preg av systemtenkning, og har høy grad av fokus på aggresjon og personlighetstrekk ved selve individet. Både forskning og informantene fremhever at det meste av mobbingen i høyere utdanning er av indirekte art slik som for eksempel utestengelser, ulik behandling og bli snudd ryggen til (Lund, 2017, s. 6; Sinkkonen et al., 2010, s. 162). Dette kan bidra til at det på mange måter blir utfordrende å definere og kartlegge mobbing i høyere utdanning. Ettersom informantene var preget av Olweus definisjonen av mobbing, ble situasjoner som hindret studentenes opplevelse av å høre til og mulighet for medvirkning i liten grad satt ord på som mobbing. Det blir dermed naturlig, slik informantene gjorde i denne studien, å referere til slike fenomener med andre nærliggende begreper.

Alle informantene trakk frem at mobbing innebar gjentakelser og systematikk, og at det var en bevisst handling. Likevel var den en informant som tok opp det faktum at mobbing kan innebære fravær av handling, men denne informanten hadde samtidig et fokus på at det var en bevissthet og systematikk som var avgjørende i de fleste mobbesaker. Dersom handlingen ikke var bevisst fra mobberens side kan det være utestengelse, men uten at personen som utestengte mente og tenkte på handlingen som mobbing. Personen kan dermed føle seg mobbet og utestengt uten at mobberen har bevisstgjort seg denne handlingen.

En kan undre seg over om det faktisk at det er mange studenter i en klasse, kan være med på å bidra til at enkelte studenter ikke blir lagt merke til, og dermed føler seg utestengt. Denne problematikken tar både informantene og Lund (2017) for seg. Dette blir derimot av Olweus (1997, s. 489) ikke tillagt betydning. Han trekker frem resultater fra en norsk spørreundersøkelse som ble gjennomført ved flere enn 700 skoler, med stor variasjon i klassestørrelse. Den konkluderte med at størrelsen på klassen eller skolen var ubetydelig for den relative frekvensen eller nivået av mobbere og mobbeofre i klassen og skolen. Flere av informantene beskrev det å bli utestengt av en gruppe som mobbing, men kun dersom det skjer regelmessig. Jeg tolker dette som at Olweus sin definisjon av mobbing har stor påvirkning i hvordan informantene valgte å beskrive og forstå situasjoner de observerte. Ettersom flere av informantene var påvirket av Olweus (1997) definisjon kan det tenkes at det derfor var mange av dem som var opptatt av at handlingen skulle være intensjonell, og også inneholde aggresjon i noen grad.

Alle informantene refererte til utestenging som en form for mobbing, likevel var det grenseganger også her med tanke på mobberens bevissthet bak handlingen eller fravær av handling. En av informantene sa at studentene lett kunne bli krenket, noe som bidro til at informantene kunne oppleve at enkelte studenter tålte lite og oppfattes som hårsåre. Dette viser at det kan bli problematisk for forelesere å bare legge offerets subjektive opplevelse til grunn for om det er mobbing eller ikke. Dette kan igjen tenkes å gjøre det krevende for foreleserne å bruke mobbebegrepet. Det kan argumenteres for at det dermed er viktig å inkludere både mobbeofferets subjektive følelser, samt mobberens intensjon som viktige elementer i forståelsen av om mobbing har forekommet.

Olweus (1993) tar for seg mobberens intensjonelle handlinger og aggresjon med fokus på personlighetstrekk og individuell aggresjon, mens Lund fokuserer på individets opplevelse av tilhørighet i fellesskapet og mulighet til medvirkning (Lund, 2017, s.16). Begge disse mobbedefinisjonene har både styrker og svakheter, samtidig som de begge sammen fanger opp viktige sider for å kunne skape et dekkende bilde av situasjonen og partene som er involvert. Som nevnt tidligere kan foreleserne oppleve at studentene har ulike terskler for hva de vil oppfatte som mobbing. Det som har vært ment som vennskapelig latterliggjøring kan for andre oppfattes som ondsinnet, og dermed oppleves krenkende. Derfor vil det være nødvendig å inkludere mobbeofferets subjektive opplevelser, for å unngå at situasjoner som dette skal kunne vedvare over tid. Samtidig som det hindrer mobberen å forsvare handlingene med å hevde at

de ikke var vondt ment. Som en informant fortalte, opplevde vedkommende at en mobbesak som ble sendt videre ikke ble tatt på alvor. Det endte opp med en diskusjon hvor det ble ord mot ord, og hvor ingen kunne bevise at det faktisk hadde forekommet mobbing. Eksempler som dette viser utfordringene med at det tidvis kan være svært vanskelig å bevise å avdekke at mobbing forekommer. På denne måten fikk informanten frem at det å stanse mobbing krever et samarbeid og er et felles ansvar for både institusjonen, for de ansatte og for studentene. Dette er også en systemperspektiv tankegang, på hvordan en skal håndtere mobbing i praksis. Derfor kan det være viktig at en ikke avgrenser mobbebegrepet for mye, og at en benytter systemperspektiv når en skal håndtere mobbing i høyere utdanning. På denne måten blir det ikke bare opp til mobberen og mobbeofferet å avslutte mobbingen, men hele organisasjonene. Alle har et ansvar for at individer ikke skal kunne tildeles roller som offer og mobber.

6.1.2 Bruken av begrepet

Som jeg allerede har vært inne på var det utfordrende for informantene å definere og dermed bruke begrepet mobbing. Selv om informantene var klar over at enkelte studenter opplevde mistrivsel og ble utestengt av medstudenter var det likevel utfordrende for informantene å definere slike handlinger som mobbing. Det kan tenkes at dette kan være med å bidra til at det blir ekstra utfordrende å forhindre og forebygge forekomst av mobbing, ettersom skoler som lykkes i å stoppe mobbing kjennetegnes av at ansatte vet hva mobbing innebærer (Moen, 2014, s. 15). I tillegg viser funnene at forelesere fant det utfordrende å kategorisere sosiale utfordringer som mobbing, noe som kan forklare hvorfor de rapporterer om så få tilfeller.

Hvilken forståelse av mobbebegrepet man legger til grunn kan tenkes å påvirke hvordan studenter selvrappoter mobbing i høyere utdanning. To av undersøkelsene denne masteren bygger på viser til to svært ulike tall på omfanget av mobbing. Hovedforskjellen mellom Sinkkonen et al. (2010) og definisjonen til Lund (2017) er at tilhørighet og medvirkning ikke vektlegges i Sinkkonen et al. Resultatet til Sinkkonen et al. var at fem prosent av universitetets studenter erfarer enten indirekte eller direkte verbal mobbing (2010, s. 154). Resultatet av Lund sin forskning var at ni prosent av studentene rapporterte at de opplevde mobbing på universitetet (2017, s. 6). Selvfølgelig må det tas høyde for at noen av disse forskjellene kommer av at den ene studien er utført ved finsk universitet og det andre ved ulike norske universiteter. Det kan være en reel kulturell forskjell i forekomsten av mobbing, samt at studiene er gjennomført med noen års mellomrom.

Lund sin definisjon kan være utfordrerne å legge til grunn med tanke på at studenter vil kunne oppleve handlinger ulikt. Noen kan hevde at Lund har en altfor vid definisjon av mobbing og at det i verste fall kan føre til at begrepet mobbing mister troverdighet. En forsker som er inne på dette er Tove Flack, hun sier blant annet: «Gjemmer vi bort fenomenet i et uklart sekkebegrep er det et alvorlig overgrep mot de som blir utsatt. Uklare definisjoner gir uklare tiltak» (Flack, 2019). Flere av informantene fremhevet at det at en student ikke følte seg inkludert, ikke nødvendigvis behøver være samme som mobbing. Her kan det være andre faktorer som ensomhet og frivillig isolasjon. Det at Lund legger til rette for en bredere forståelse av mobbebegrepet kan også føre til at alvorlige mobbesaker forsvinner i mengden av den brede forståelsen av mobbing. Dersom en bruker mobbebegrepet for mye kan det være med på å føre til at begrepet mister kraft og virkning.

Informantene i denne studien påpekte at de brukte mobbebegrepet lite, og at de foretrakk å benytte andre begreper som; utestenging, ensomhet, erting, latterliggjøring og krenkelser. Jeg forsto det slik at flere av informantene så for seg mer voldelige og aggressive situasjoner når de tenkte på mobbing. En annen faktor som spilte inn, var informantenes usikkerhet knyttet til bruken av mobbebegrepet. En av informantene opplevde at mobbing som begrep var blitt utvannet og farlig å bruke. Det at mobbing både sees på som utvannet og farlig, kan tenkes å være paradoksalt. Jeg forstår det slik at informanten referer til mobbing som et farlig begrep fordi informanten er redd for å sette merkelappen mobbing på hendelser som «blikking» og utestenging, da mobbing gjerne blir ansett på som et sterkere og mer alvorlig begrep. I denne sammenhengen tolker jeg forelesernes beskrivelse av begrepet som utvannet med at mobbing omfatter stadig flere typer situasjoner, og at alle ubehagelige sosiale hendelser er i ferd med å bli inkludert i mobbebegrepet. Det går med andre ord en inflasjon i hva som kalles mobbing. Felles for begge disse forståelsene er at det kan føre til at forelesere unngår å definere handlinger som mobbing, og dette kan videre kan medføre tanker som at det ikke eksisterer mobbing i høyere utdanning.

Enkelte informanter refererte til hendelser som ifølge Lund sin definisjon ville vært kategoriser som mobbing, men som informantene valgte å begrunne som utestengelse eller strategisk utvalg av samarbeidspartnere. Informantene satt dette i sammenheng med at handlingen ikke var ment som å påføre medstudenter krenkelser, men heller som et ønske om best mulig resultater. Det kan tyde på at konsekvensene av dette var at informantene ikke opplevde at de hadde erfart mye

mobbing i høyere utdanning, men at de heller nedgraderer mobbing med å benytte nærliggende begreper for å distansere seg fra mobbetilfeller og ubehaget de føler rundt det.

Flere av informantene påpekte at de ikke hadde erfart mobbing, men da jeg spurte hvordan de ville definerte mobbing, samt hvilke sosiale utfordringer de hadde opplevd i undervisningen, snudde dette for de fleste informantene. Det viste seg at flere hadde opplevd mobbing, men at de benyttet andre begreper som «blikking», utestenging, ekskludering, krenkelser og latterliggjøring for å beskrive situasjonen. Mobbebegrepet blir for mange åpent og en paraplybetegnelse som nærliggende begreper faller under. Cowie og Myers (2016) tar i sin forskning også opp utfordringene med å skille mobbing fra andre sosiale problemer. En tydelig definisjon på mobbing i høyere utdanning kan tenkes å være med på å gjøre skille mellom mobbing og nærliggende begreper enda litt tydeligere. Wendelborg (2016, s. 14-16) kommer også inn på samme problematikk. Han sier blant annet at mobbing er krenkelse, og at krenkelse kan være mobbing. Ved å si dette viser han til problematikken som oppstår når en prøver å skille mobbing fra begrepet krenkelser. Han får frem hvordan mobbing er et komplekst begrep som er vanskelig å skille fra andre sosiale utfordringer. Som en av informantene i denne studien bemerker blir mobbebegrepet på en måte en paraplybetegnelse som begrepene erting, krenkelser, latterliggjøring, «blikking», utestenging og mistriivsel havner inn under.

Det er ikke masteroppgavens hensikt å skille disse begrepene fra hverandre og avgjøre hva som er mobbing. Fokuset har vært på å få frem at det kan være utfordrende å skille begrepene fra hverandre, og dermed også utfordrende å forstå forskjellene mellom begrepene.

Funnene viser at informantene vurderer utestengelse som den hyppigste formen for mobbing på deres universitet.

6.2 Utfordringer informantene møter med mobbesituasjoner

Informantene kom under intervjuet inn på ulike utfordringer knyttet til mobbing. Utfordringene som jeg har valgt å trekke særlig frem er; konkurransekulturen i høyere utdanning, uklarhet knyttet til ansvarsfordeling, utfordringene med å få studentene til å ta ansvar og gripe inn, utfordrende arbeidsformer og strukturer i store klasser, og balansegangen mellom faglig arbeid eller sosiale aktiviteter.

6.2.1 Konkurranseskulturen i høyere utdanning

Som nevnt tidligere opplever flere av informantene et dilemma i situasjoner hvor studenter ikke ønsker å samarbeide med andre medstudenter som ikke deltar i like stor grad. Informantene fremhever at det må være rom for akademisk vekst, og at det er forståelig at studenter ikke ønsker å komme på gruppe med noen som ikke bidrar i like stor grad. Samtidig ser informantene også den andre siden av saken og opplever det vondt at enkelte studenter ikke blir inkludert i gruppearbeid. Informantene knyttet til sykepleierstudiet har gått så langt som å endre eksamensformer som krever samarbeid fra karakterer til formen godkjent/ikke godkjent. Dette kan være fordi de opplevde så mye negativ respons fra studenter når gruppearbeid ble gradert med karakter. Resultatet av at studenter får støtte av forelesere til å slippe å samarbeide med svakere studenter for å unngå negativ påvirkning av karakterer, kan føre til at de svake medstudentene blir ekskludert. Sett ifra et systemperspektiv får dermed disse studentene tildelt rollen som *lat* av medstudenter og forelesere. For noen studenter kan dette være en god rolle å få, da det er enklere å fremstå som unnsyltrere enn som ensom.

En kontrast fra både grunnskolen og videregående skole kan funnene i denne studien indikere at det er tillatt innenfor akademien å unngå å la seg trekkes ned av medstudenter. Informantene opplevde at studenter på mange områder var opptatt av å tilbringe tid og arbeide med medstudenter som har det samme ambisjonsnivå. Det kan dermed tenkes at universitetene er med på å skape en slags elite hvor konkurransen om gode resultater og utestenging i enkelte tilfeller tillattes, grunnet et ønske om akademisk vekst og høyere individuelle resultater. I tillegg er høyere utdanning frivillig og studentene er voksne mennesker som ikke krever beskyttelse i samme grad som barn og unge. Olweus (1997) hevder at mobbing som en konsekvens av konkurranse og karakterer, er noe det ikke foreligger empirisk grunnlag for å hevde.

Denne formen for konkurransekultur kan skape maktforskjeller mellom studenter. Dette kan igjen være med på å skape og opprettholde distansen mellom studentene, og legge til rette for et miljø hvor mobbing kan forekomme. Simonsen & Cohen (2004) er noen av forskerne som går inn på hvordan maktforskjeller er med på å kunne oppmuntre til mobbeatferd. En kan tenke seg at det blir en negativ sirkel hvor karakterer skaper et individfokus som gjør at det blir en konkurranse om å prestere. Noe som igjen fører til at noen er bedre enn andre. Fokuset blir her på å styrke sine egne personlige kunnskaper og resultater, og dette er med på at studenter gjennom systemet, høyere utdanning gir hverandre merkelapper som for eksempel flink, lat og svak. Dette er noe systemperspektiv fremhever som en utfordring når en ser hvordan individet

i stor grad blir påvirket av sine omgivelser. En blir altså flink, lat og/eller svak av å få tildelt den rollen av medstudenter og forelesere. På bakgrunn av funnene i denne studien kan det se ut som at forelesere i noen grad kan forstå og sympatisere med studenter som ekskluderer andre på grunn av ulike ambisjonsgrad. Den enkelte student gjennomgår en form for utvelgelse, slik at studenten velger den retningen de er mest egnet for. Et samfunn er slik systemteori hevder avhengig av et utdanningssystem som gjør mennesker i stand til å inneha nødvendige funksjonene i samfunnet (Qvortrup, 2002, s. 27). Utdanning på høyere nivå er en systematisk seleksjonsprosess og støtter opp under funnen i studien, om at kampen om å bli god nok kan trigge mobbeatferd.

6.2.2 Uklarhet om ansvarsfordeling

Funnene indikerer at enkelte informanter ikke opplever seg kompetent nok til å løse mobbesituasjoner. Flere av informantene poengterte at de er ansatt for å undervise og at universitetet har ulike varslingsystemer og hjelpetjenester som skal være med på å ivareta studentenes helse, skikkethet og trivsel. Noen informanter vil på tross av dette, stille opp og involvere seg dersom studentene ønsket det. Enkelte informanter så på det som en tillitserklæring at studentene betrodde seg til dem, samtidig som andre informanter følte seg inkompetente og heller foretrakk å sende studentene videre til andre ansatte ved institusjonen som hadde mer kompetanse på feltet. Begrunnelsen enkelte informanter brukte var at de var ansatt for å undervise, deres primære ansvar var det faglige. Det var naturligvis litt ulike grenser for hvor langt informantene var villige involvere seg i mobbesaker, men det som var interessant var fokuset de hadde på ansvaret de hadde i å undervise. Det ble blant annet på et tidspunkt nevnt av en informant at: «jeg er din lærer (...) jeg vil ikke involvere meg i en sånn type terapisaftale». Uttalelser som dette vil trolig ikke finne sted på andre utdanningsarenaer enn i høyere utdanning. Dette er med på å kaste lyst på noen av holdningene forelesere har om studenter sammenlignet med elever.

Det kan sees på som en styrke at universitetene har egne student helsetjenester som har en spesialisert kompetanse, og et særlig fokus på den psykososiale delen av læringsmiljøet. Samtidig kan det bli en svakhet dersom dette fører til at foreleserne ikke er i stand til å håndtere sosiale utfordringer de møter her og nå i undervisningssammenhenger. Det kan føre til at foreleserne velger å stole på andre som de føler er mer kvalifisert og dermed tenker at deres ansvar er over etter at de har sendt studentene videre opp i systemet. Dette kan i verste fall være med på å gjøre forelesere passive og forhindre at de selv utvikler kunnskap og kompetanse om

hva de kan gjøre i situasjoner hvor mobbing og andre sosiale utfordringer oppstår. Det vil være viktig for studentenes helse og trivsel, og videre læring at de ikke blir kastet rundt gjennom ulike systemer, men at de blir møtt av trygge voksne med kunnskap om hvordan de skal opptre i situasjoner som studenter opplever vanskelig (Nordahl, 2010, s. 117). Studentenes helse og trivsel vil kunne påvirke læring, og det er derfor viktig at foreleserne har kunnskap om hva som bidrar til et godt læringsmiljø samtidig som de også er bevisste sin rolle og hvordan de opptrer som klasseledere.

6.2.3 Studentenes medansvar

Informantene understrekte at den største utfordringen i mange sammenhenger var å vite at mobbing skjer i deres undervisning. Informantenes svar på hvordan dette kunne løses var at studenter måtte melde fra om mobbesituasjoner som oppsto, ettersom disse situasjonene var utfordrende for informantene å få med seg. Hendelsene var som oftest indirekte mobbing, og forekom gjerne i situasjoner hvor informantene ikke selv var til stede. Flere av informantene fremhevet at ingenting kunne bli gjort, dersom ikke studentene selv gav beskjed. Derfor arbeidet enkelte informanter aktivt med å ansvarliggjøre studentene. På denne måte ble store deler av ansvaret for mobbing flyttet over på studentene. Selvfølgelig er det viktig at studenter som observerer mobbing eller andre urettferdige handlinger sier ifra, men det er helt nødvendig å finne en balansegang mellom at forelesere tar ansvar på den ene siden og ansvarliggjøring av studentene på den andre. Forelesere må selv ta tak i situasjoner hvor mobbing forekommer og aktivt arbeider for å styrke læringsmiljøet, eller endre måten de organiserer undervisningen på. En kombinasjon mellom disse to ytterpunktene vil kunne være en god fremgangsmåte i mobbesaker, sett ut fra et systemperspektiv.

Medstudenter som observerer mobbing har ikke en passiv rolle, men har stor betydning for om mobbingen vedvarer eller ei. Dette er noe flere forskere på feltet er opptatt av slik som blant annet; Garland et al. (2017), Cowie og Myers (2014), Curwen et al. (2011). De tar alle for seg betydningen av observatørens roller når det kommer til faktorer som er med på å opprettholde mobbeatferden. En kan undre seg over hvilken betydning det vil ha å snakke med den som utestenger dersom resten av klassen oppmuntrer mobberen til å utføre denne handlingen. Da vil ikke mobberen forstå konsekvensene og alvoret handlingene får for mobbeofferet og mobbingen vil mest sannsynlig vedvare. Innenfor en systemorientert tilnærming bør en i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre omgivelsene omkring studentene (Nordahl & Hanen, 2012, s. 45). Det som kan bli en utfordring, er at enkelte forelesere mener at de som

blir utestengt må ta litt av ansvaret selv, og at det gjerne er en årsak til at vedkommende blir utestengt. Her kommer en inn på fenomenet *victim blaming*.

Garland et al. (2017) ser nærmere på *victim blaming* som går ut på at en gir mobbeofferet skylden for at mobbingen finner sted. Dette fenomenet er med på å fjerne sosialt stigma av mobberen og flytter skylden over på den utsatte parten, samtidig som det også gir mulighet for aktiv og passiv forsterkning fra observatører til mobberens atferd (Garland et al., 2017, s. 84). Under intervjuene av informantene kom det frem at det var lite plass for å være annerledes eller original i den akademiske arenaen. Informantene fortalte at det å ha upopulære meninger kunne føre til at studenter ønsker å distansere seg fra medstudentene ved å ikke inkludere dem i skolearbeid eller i sosiale aktiviteter utenfor studiet. En kan tenke seg at *victim blaming*, og det å legge skylden over på mobbeofrene kan være en opprettholdende faktor til at mobbingen vedvarer. Mobbingen forekommer sjeldent mellom to individer i isolasjon; andre medlemmer av samfunnet antas å støtte mobbeatferden enten direkte eller indirekte gjennom deres holdninger til det (Monks et. al, 2009, s. 154). Forskning som dette indikerer at medstudenter har en viktig rolle enten de velger å reagere på mobbingen eller ei. Derfor er det viktig at foreleserne arbeider med å ansvarliggjøre studentene.

Som funnene i denne studien er inne på, er det viktig å inkludere observatørens roller i mobbesituasjoner og benytte en systemtenkning. Dette innebærer at en ikke kun kan ha fokus på individet og hva som er typiske egenskaper og atferd hos både mobbeofferet og mobberen. En må ta for seg hele klassekulturen, universitetets kultur og studentenes relasjoner innad i klassen. Det er de positive og negative tilbakemeldingene som blir gitt av foreleserne og medstudenter som utgjør kommunikasjonsformen i systemet. Dette påvirker hvordan enkeltindivider velger å handle i situasjonene.

Cowie og Myers (2014) bemerker i sin studie at makten observatørene har må forstås fullt ut dersom en skal kunne håndtere mobbingen effektivt. Curwen et al. studie indikerte at nesten alle universitetsstudentene som mobber har en tidligere historie knyttet til mobbing. De tolker dette som at mobberen får minimale konsekvenser av atferden de viser, eller kanskje får nytte av mobbingen etter som den vedvarer over lengre tid (2011, s. 51). Denne forskning er med på å bidra til å understreke viktigheten av at mobbing får konsekvenser for at den skal kunne stoppes. Begge disse studiene går inn på og viser at det er nødvendig å undersøke omstendighetene og observatørens rolle i mobbesituasjoner. Ved å være passiv til observert

mobbing er en dermed også på mange måter med på å signalisere ovenfor mobberen at slik atferd er ok. Funn fra min undersøkelse viser at informantene var klar over disse sammenhengene.

6.2.4 Utfordrende arbeidsformer og strukturer

Ulike arbeidsformer og strukturer førte til ulike utfordringer. De to hyppigste utfordringene nevnt av informantene var gruppearbeid når studentene selv valgte grupper og undervisning i store auditorium. Flere av informantene fortalte historier om utfordringer omkring gruppeinndeling og gruppearbeid hvor enkelte studenter ble utestengt og dermed følte seg ensomme og mistrikket på studiet. Det kom også frem at en student blant annet hadde vurdert å droppe ut av studie grunnet at vedkommende ikke ble inkludert i gruppen eller i det sosiale utenfor skolen.

Alle informantene beskrev klikker og klikkete miljø som en utfordring og spesielt når det kom til samarbeidsoppgaver og andre situasjoner hvor studentene skal arbeide i grupper. Som sagt tidligere opplevde informantene frustrasjoner rundt dette og flere var oppgitte ovenfor studentens manglende vilje til å inkludere hverandre. Ofte var det studenter med utenlandsk bakgrunn og eldre studenter som ble utsatt, og dermed endte de gjerne opp med å danne egne grupper der hvor det var mulighet for det. Det at studentene som blir ekskludert finner sammen og danner tette fellesskap seg imellom, kan føre til at det blir en sirkelreaksjon. Altså at de finner hverandre gjennom at andre aktører i systemet gir de roller som annerledes, outsiders og minoriteter. Dersom dette ikke var mulig, for eksempel der hvor det var få tospråklige studenter endte disse ofte opp alene.

Selv om de fleste studentene foretrekker å velge grupper selv er det som regel alltid noen som ikke er komfortable med dette, og som ender opp med å ikke bli valgt. Informantene tok også opp eksempler på studenter som foretrekker og har et ønske om å arbeide alene. De fleste av informantene ønsket å unngå at studentene arbeidet alene, da samarbeid i grupper var en arbeidsmetode som førte til mye god læring og diskusjon. Ut ifra intervjuene tolker jeg at noen av disse klikkene kommer fra at studentene har ulik motivasjon til selve gjennomføringen av studiet, mens andre faktorer omhandler aldersforskjell eller at en matcher bedre med studenter som er mer lik seg selv. Om motivasjonen for å gjennomføre studiet påvirkes av i hvilken grad man blir kjent med andre medstudenter, blir det en sirkelrelasjon.

Felles for informantene var at utfordringene de beskrev gjerne foregår når studentene oppholder seg i store grupper slik, som for eksempel i auditoriumsundervisning og store forelesningssaler. Informantenes synes det var komplisert når det blir for stor avstand til studentene ettersom de da minster overblikket. Flere av informantene tenker at det dermed var lettere å drive med skjult mobbing i større grupper, slik som for eksempel i auditorium. Dette kan tenkes som problematisk ettersom det meste av undervisningen i høyere utdanning består av forelesninger i store forsamlings, og at flere av informantene nevner at de føler seg usikre på hvordan de skal løse og oppdage sosiale problemer samt mobbing i store forsamlings.

Enkelte informanter innrømmer også at de opplever å ha en mangel på kompetanse på dette området, og dermed sliter med å inkludere alle studentene i slike tilfeller. Økonomien vil selvfølgelig kunne påvirke undervisningsformen. Og en effektiviseringstanke av driften av studieforløpet gjennom økt bruk av forelesninger og auditorier vil kunne gjøre det vanskelig å fange opp og hjelpe studenter som sliter. Det er likevel viktig at forelesere er selvransakende og åpne om eventuelle svakheter og manglende kompetanse i hvordan de skal inkludere og fange opp studenter som føler seg utenfor. De må også sørger for å drøfte problemstillingen sammen med kollegiet og ledelsen slik at de kan føle seg tryggere på hvordan de skal håndtere sosiale utfordringer i store forelesningssaler.

6.2.5 Faglig arbeid eller sosiale aktiviteter, en vanskelig prioritering

Bli-kjent-leker og andre sosiale aktiviteter som skaper samhold og trygghet ble av informantene nevnt som nyttig for trivsel og læringsmiljøet i klassen. Flere av informantene tok opp tid som en utfordring og et hinder for å kunne gjennomføre ulike sosiale aktiviteter. Enkelte informanter hadde fokus på hva de skulle formidle av pensum, samtidig som de var preget av å ha en travel hverdag, som gav liten tid til sosialt opplegg. Dette gjaldt spesielt informantene som var knyttet til videreutdanninger. Denne balansegangen mellom tid til å bli kjent og faglig arbeid er noe flere av informantene kjente seg i igjen i. Universitetet har eksamener i ulike fag hvor de tester studentenes kunnskapsnivå. Dette er med på å bidra til at studentene må prestere og fokusere på individuelle resultater fremfor relasjonene til sine medstudenter. Universitetet belønner på mange måter individorientert innsats, og dermed kan det hende at fokuset på det sosiale og godt læringsmiljø forsvinner. Sosiale aktiviteter er bra for å fremme godt læringsmiljø, men blir nedprioritert på bekostning av faglig fremdrift.

Det var ikke kun informantene som hadde en avgjørende rolle for tiden en hadde til rådighet for sosiale aktiviteter. Studentenes meninger og preferanser var en avgjørende faktor for den sosiale biten av undervisningen. De fleste studentene synes ifølge informantene at det var ganske morsomt og så verdien i de sosiale aktivitetene. En av informantene trakk frem et eksempel der studentene syntes det ble brukt for mye tid på sosiale aktiviteter, og at de heller foretrakk å bruke undervisningstiden til å gjennomgå teori. Jeg tolker informantens erfaring med dette som at studentene opplevde en usikkerhet ved å ikke få med seg nok teori, slik at de ikke ville prestere godt nok på avsluttende eksamener.

Masteroppgavens funn viser at enkelte forelesere var bekymret for den psykiske helsen til studentene grunnet det høye fokuset universitetene har på faglige prestasjoner og diverse målinger. Jeg tolker historiene informantene deler som at fokuset på konkurranse og målinger påvirker og går ute over studentenes evne til sosialt engasjement. Simoson og Cohen (2004) tar også for seg effekten konkurransepregete kulturer har på evne til samarbeid og hvordan dette er med på å skape maktforskjeller som igjen kan oppmuntre til mobbeatferd.

Som Lund har poengtert i sin forskning, kan kritiske røster argumentere mot et relasjonelt fokus i høyere utdanning slik mobbeforebygging krever. Dette fordi det kan fremstå som kontraster til det akademiske og presentasjonsorienterte fokuset (Lund, 2017, s. 40). Det relasjonelle fokuset og det akademiske og prestasjonsorienterte kan tenkes å være på to ytterkanter, hvor for mye av den ene vil gå ut over den andre. Som en av informantene i denne studien har påpekt, reagerte studentene dersom det blir satt av for mye tid til sosiale oppgaver. Det blir på mange måter en kamp mellom relasjoner på den ene siden og akademisk prestasjon på den andre, hvor mangel på tid og mye pensum som skal gjennomgås fører til at den akademiske og prestasjonsorienterte siden krever mye tid og etterlater lite tid til det sosiale. Derfor vil det for mange forelesere og studenter være nødvendig å finne en balansegang.

6.3 Tiltak for å forebygge mobbing

Informantene hadde alle tanker om tiltak som kunne iverksettes for å bedre læringsmiljøet og forebygge mobbing i høyere utdanning. Noen av disse tiltakene hadde informantene erfaringer med i egen undervisning, mens andre var ønsker og ideer som de gjerne ville prøve dersom de skulle oppleve sosiale problemer i klasserommet.

6.3.1 Sosiale aktiviteter og bli-kjent- leker

Sosiale arrangementer og bli-kjent-leker var et av tiltakene som flere av informantene trakk frem som også hadde fått gode evalueringer og tilbakemeldinger blant studentene. Sosiale aktiviteter og arrangementer var med på å få studentene til å bli bedre kjent med hverandre og informantene var spesielt opptatt av viktigheten av dette i starten av semesteret, slik at alle fikk en mulighet til å bli kjent med hverandre og føle seg trygge rundt sine medstudenter. Det at studentene delte av sine erfaringer var med på å skape et fellesskap sammen, og dermed med på å danne et trygt læringsmiljø (Nordahl, 2010). Sosiale øvelser som var profesjonsrelevante ble dermed en god måte å styre både faglig læring og det sosiale miljøet i klassen. Informantene opplevde det spesielt viktig å ha fokus på sosiale aktiviteter i starten av semesteret, da dette kunne føre til at flere studenter blir kjent på tross av interessefelt og alder, samt at det kunne motvirke utviklingen av klikker i klassemiljøet. Sosiale aktiviteter kunne også benyttes gjennom hele semestret som et pedagogisk verktøy som gjør studentene bevisst på hvilke roller de gjerne tar, men også som et verktøy studentene senere kan benytte seg av i arbeidslivet. Studentenes tidligere erfaring kan benyttes i undervisningen med at en lager opplegg hvor medstudenter kan dele av sine profesjonelle historier med hverandre. På denne måten blir studentene bedre kjent med hverandre samtidig som de også kan se denne sosiale aktiviteten som relevant for studiet de går på.

Alle disse formene for sosiale aktiviteter er måter å styrke læringsmiljøet på. Læringsmiljøet er forholdene som virker inn på studentenes muligheter til å tilegne seg kunnskap, og som er av betydning for studentenes fysiske og psykososiale helse (NOU 2020:3, s. 22). Sosiale arrangementer og bli kjent leker er med på å kunne skape relasjoner som igjen kan bidra til et positivt og trygt læringsmiljø. Det at studenten har kjennskap til sine medstudenter vil kunne bidra til at studentene føler seg trygge nok til å starte diskusjoner og stille spørsmål i timene. Slik kan det bidra til å skape læring og drøftingsmuligheter i undervisningen. En kan ikke forvente at studentene vil dele ideer og bidra inn i undervisningene dersom de føler seg utrygge. Dette er noe informantene var svært opptatt av.

6.3.2 Styrt gruppearbeid

De fleste informantene deler nå studentene inn i grupper selv eller oppretter ulike kriterier for sammensetninger som gjør at studentene blir blandet på tross av blant annet interesse, alder og erfaring. Grunnen til at informantene gjør dette er for å prøve å bryte opp klikkene som fort oppstår når studenter selv får velge grupper, samtidig som det unngår at enkelte studenter ikke

blir valgt og inkludert i gruppearbeidet. Informantene unngår også gruppeeksamen med felleskarakter da de har fått negative tilbakemeldinger fra studentene, samt at det fører til at enkelte studenter ikke blir inkludert. Det å dele studentene inn i grupper gjorde det enklere for informantene å fange opp mobbing og andre uenigheter som gjør at enkelte havner utenfor gruppen. Informantene fikk da en mulighet til å få mer oversikt og kontroll over situasjoner som studentene kunne oppleve som vanskelige. Erfaringer med studenter som havner utenfor og som på bakgrunn av dette ønsker å droppe ut av studiet har ført til at informantene nå er særlig opptatt av å være i forkant, og enkelte deler til og med studentene inn i grupper så fort de får opptakslistene. Informantene er opptatte av å ikke lage gruppene for små for tidlig slik at de ikke blir sårbare dersom det forekommer endringer, samtidig som de er opptatt av å variere på gruppene. En av informantene trakk også frem fordelene med å ha en gruppekontakt som gjorde at en kunne være i forkant dersom uenigheter skulle oppstå.

6.3.3 Praktisk organisering, rom og innredning

Enkelte av informantene tok for seg den fysiske innredning av klasserommet og hvordan dette kan være med på å inkludere studenter å skape trygghet i klasserommet. Som en kontrast med utfordringene informantene tok frem med bruken av auditorier var flere positive til seminarer og bruk av hestesko. Hestesko ble nevnt som et tiltak for å redusere mobbing og andre sosiale problemer i undervisningen. Dette ettersom at studentene da slapp å ha medstudenter bak seg, og en unngår dermed at himling og «blikking» kan foregå bak studentenes rygg. Hesteskoen symboliserer en likeverdighet mellom studentene, og gjør at de får mulighet til å ha blikk-kontakt med hverandre. Denne strukturen gir også informantene mulighet til å skaffe seg overblikk over situasjonen og en mulighet til å observere hvem som tar ordet, og hvem som henvender seg til hvem. Informantene var opptatt av å henvende seg til dem som sitter bakerst i kroken i tilfeller hvor hestesko ikke er mulig, slik at alle studentene skulle få ta del i undervisningen. Dette er likevel utfordrende i store forelesningssaler da informantene ikke ønsket å henge ut enkeltstudenter, ved å spørre dem ut foran klassen. Ettersom informantene foretrakk undervisning i seminarer og mindre gruppe, poengterte de at dette var bedre for læringsmiljøet og studentenes læring. Det kan derfor være viktig å se nærmere på bruken av store forelesningssaler.

Flere av informantene tok opp at det var vanskelig å vite om det foregikk mobbing i klassen. De forteller at det er spesielt vanskelig å fange opp mobbing i store klasser hvor det benyttes auditorier grunnet den store avstanden de får til studentene. Flere av informantene etterspør

kompetanse på hvordan de skal ta tak i mobbing og andre sosiale utfordringer, og hvordan de med så store klasser skal kunne ivareta alle studentene. Ettersom mye av undervisningen i høyere utdanning foregår i store klasser kan det sees på som et paradoks at det er i denne konteksten flere av informantene føler seg usikre. Dersom andre arbeidsformer blir prioritert kan dette muligens være med å tone ned den individuelle prestasjonskulturen i høyere utdanning. Studenter blir da opplært i å arbeide i grupper og fokuset kan flyttes over på læring i fellesskap gjennom drøfting og diskusjoner. Dette kan derfor tenkes å være et tiltak å redusere bruken av store forelesninger for å forhindre mobbing.

6.3.4 Eksemplarisk undervisning og klasseledelse

Informantene nevner at et godt læringsmiljø var en forutsetning for at studentene skulle kunne delta i undervisningen. De stilte seg spørsmål til hvor mottakelig for læring studenter som ikke har det bra, og ikke føler seg inkludert, kunne være. Noe de derfor var opptatte av, og erfarte, var den positive effekten ved å ta opp saker direkte med klassen. Flere av informantene tok opp god kommunikasjon og et godt samarbeid med tillitsvalgt i klassen som et tiltak for å bedre både klassemiljøet og læringsmiljøet. På denne måten kunne tillitsvalgt ta opp saker på vegne av sine medstudenter dersom det skulle føles ubehagelig å ta saker direkte opp med foreleser. Alle informantene understrekte at det var nødvendig og viktig at studentene opplevde at de ble tatt på alvor, dersom de skulle kunne forvente at studentene senere skulle være villige til å involvere forelesere.

Når det gjelder læringsmiljøet i klassen har informantenes fokus på temaet og hvordan de leder klassen har mye å si. Flere av informantene i denne masteroppgaven trakk frem bruken av eksemplarisk undervisning og fokuserte gjennom egen undervisning på å være et forbilde i hvordan en snakker og møter hverandre. Informantene som tilhørte lektorstudiet, var spesielt bevisste på dette. De mente at temaer som mobbing og trakassering kunne gjennomgås i selve undervisningen. Studentene får da en gjennomgang på temaer de selv kan ta lærdom av og blir bedre på her-og-nå, samtidig som de får tilgang til et pedagogisk verktøy som de kan benytte senere i sitt arbeid.

Alle informantene oppfordret studentene til å si ifra dersom det var noen de reagerer på, og at alle studentene hadde et ansvar for å løfte blikket og ta vare på hverandre. Felles for flere av informantene var at de forsøkte å forberede studentene på selv å ta dette ansvaret, og sammenlignet på mange områder studiehverdagen med arbeidslivet. Flere av informantene var

opptatt av fremtidsaspektet og det å danne fremtidige kollegaer, lærere og sykepleiere. De som tok opp mobbing og utestenging i undervisningen gjorde dette for at studentene skulle få med seg noen holdninger og arbeidsmåter som skal kunne medføre at de senere kunne gjøre en god jobb ute i feltet. Dette kan tenkes som en mer indirekte eller skjult måte å ansvarliggjøre studentene på, ettersom det er med på å få dem til å bli gode profesjonsutøvere samtidig som det forteller dem hvordan de som studenter skal oppføre seg ovenfor sine medstudenter. Flere av informantene har uttrykt et ønske om å legge noe av ansvaret over på studentene sine når det kommer til opprettholdelse av et godt læringsmiljø. De ønsker et godt samarbeid med studentene og involverer dermed hele systemet rundt mobberen og mobbeofferet, der både forelesere og studenter har et ansvar. Dette er med på å underbygge et systemperspektiv forståelse av mobbing der alle bidrar.

6.3.5 Kunnskap og bevissthet om psykososialt læringsmiljø

En av informantene var tydelig på at det var en utfordring med manglende kompetanse og bevissthet rundt betydningen av et psykososialt læringsmiljø. Personlig ønsket denne informanten større fokus på dette fra universitetets side som arbeidsgiver. En kan tenke at dette vil kunne være et godt tiltak for å bidra til forebygging av mobbesituasjoner, da et godt psykososialt læringsmiljø er en forutsetning for at studenter skal oppleve mestring og inkludering. Informanten fremhevet spesifikt utfordringer knyttet til det psykososiale læringsmiljøet når klassene ble så store at undervisningen måtte gjennomføres i auditorium. En annen av informantene ønsket ikke å gå inn i refleksjoner knyttet til det psykososiale læringsmiljøet. Vedkommende henviste gjentatte ganger til sin nærmeste leder på grunn av egen manglende kompetanse på området.

De fleste av tiltakene for å forebygge mobbing går ut på konkrete fysiske og organisatoriske ting informantene kan innføre eller introdusere for studentene, men det er også nødvendig at informantene selv har kunnskap og en bevissthet rundt psykososialt arbeid. Det er noe flere av informantene i denne studien etterspør. Det blir tatt opp av enkelte at deres område er faglig undervisning og at det er det de er ansatt for, og at de dermed ikke innehar kunnskap om hvordan de skal opptre og håndtere i eventuelle fremtidige mobbesaker. Dette kan tenkes som en svakhet og et viktig tiltak å arbeide videre med. Ettersom informantene har en viktig rolle både med å oppdage mobbing, men også bistå studenter som opplever å bli mobbet er det helt nødvendig at de har noen verktøy de kan bruke i slike situasjoner. Et av tiltakene for å forebygge

mobbing blir dermed å gi informantene kunnskap om mobbing og en håndterbar felles systemorientert mobbedefinisjon.

Jeg tenker at en egen definisjon av mobbing i høyere utdanning som har et systemperspektiv kan være fordelaktig å benytte både med tanke på å inkludere flere hendelser som mobbing, og samtidig da føre til at flere mobbesaker blir fanget opp men også med tanke på tiltak som går på hele systemet rundt individet. På denne måten unngår en å skyve ansvaret over på individet. En må samtidig være bevisst på at en for vid mobbedefinisjon kan føre til at en får høyere mobbetall, dette er ikke noe mål i seg selv. Målet er snarere å oppdage situasjoner hvor utestenging, ekskludering og andre sosiale utfordringer skjer så tidlig som mulig, slik at en kan arbeide forebyggende og hindre at mobbingen sprer seg og svekker læringsmiljøet, og videre studenters evne til gjennomføring av studie samt mulighet til medvirkning.

6.4 Oppsummering av diskusjon

I diskusjonen har jeg forsøkt å belyse hvordan forelesere ved universiteter forstår og opplever mobbing blant studenter, og hvordan de mener at dette kan forebygges og håndteres. Informantene forstår og opplever mobbebegrepet noe ulikt, men bærer alle preg av Olweus definisjon av mobbing. Dette innebærer at mobbingen foregår over tid, at det er en intensjonell handling og et ujevnt maktforhold mellom partene som er involvert (Olweus, 1997, s. 496). Felles for alle informantene var likevel at de opplevde et ubehag med å bruke begrepet mobbing og hadde vansker med å skille det fra nærliggende begreper, noe som medførte at mobbebegrepet ble lite anvendt. Jeg har i diskusjonen påpekt hvorfor Olweus sin tradisjonelle mobbedefinisjon ikke er så gunstig når en skal kategorisere mobbing i høyere utdanning. Dette baserer jeg på at medvirkning og deltakelse ikke nødvendigvis regnes som mobbing ifølge denne definisjonen.

Informantene trakk frem hvordan den akademiske kulturen kan være med å bidra til at mobbesituasjoner kan oppstå. De var motvillige til å definere situasjoner som mobbing når det omhandlet studenter som valgte samarbeidspartnere ut ifra et ønske om å oppnå best mulig resultater. Denne individorienterte tankegangen var noe flere av informantene viste forståelse for. Det ble spesielt tydelig at informantene opplevde mindre oversikt og kontroll i store forelesningssaler, og at enkelte informanter tenkte det var uklarhet knyttet til ansvarsfordelingen når det gjaldt oppfølgingen rundt mobbesituasjoner. Flere av informantene

hadde tanker om tiltak som kunne være med på å forebygge mobbing som sosiale aktiviteter, styrt gruppearbeid, praktisk organisering, eksemplarisk undervisning og økt kompetanse på psykososialt læringsmiljø.

7 Avslutning

Det nye lovforslaget i NOUen 2020:3 åpner for modernisering av begrepet læringsmiljø til å inkludere fysiske, tilrettelagte, digitale, organisatoriske, pedagogiske og psykososiale forhold. Jeg har i min masteroppgave forsøkt å belyse hvordan forelesere ved universitetet kan arbeide mer systematisk med dette i egen undervisning. Jeg tok utgangspunktet i tre forskerspørsmål for å kunne belyse informantens forståelse og opplevelse av fenomenet mobbing, og hvordan det kunne forebygges og håndteres. Denne kvalitative studien bekrefter delvis tidligere forskning når det gjelder viktigheten av å inkludere observatørene for å få mobbingen til å avta. Det samme gjelder det faktum at det meste av mobbingen i høyere utdanning er av indirekte form, og at det dermed krever mer kompetanse blant forelesere på temaet psykososialt læringsmiljø. Mobbing er et felles sosialt ansvar som må håndteres ved å benytte et systemperspektiv for å forstå de ulike sammenhengene. Dette perspektivet er avgjørende for å se hvordan aktørene påvirker hverandre, og kan bli opprettholdende faktorer for mobbing. Studentene må sees på som subjekter, og ikke som objekter som kun skal få påfyll av fagligkunnskap (Nordahl, 2010, s. 141).

Funnene indikerer at informantene ikke har en felles forståelse av ansvaret de har knyttet til mobbing i høyere utdanning. Selv om alle ser ut å bygge sin forståelse av fenomenet mobbing på Olweus sin definisjon, er de likevel noe motvillig til å bruke selve begrepet. De fleste informantene oppga at de ikke hadde erfaringer med mobbesituasjoner, noe som i løpet av intervjuet ikke viste seg å stemme. Funnene tyder på at informantene opplevde at det ble vanskeligere å avdekke mobbing når størrelsen på klassen økte og avstanden mellom dem og studentene ble større. De brukte flere ulike strategier for å være i forkant slik at mobbing ikke skulle oppstå blant studentene.

Systemperspektiv understreker at både forelesere og studenter har et ansvar for å inkludere og melde ifra dersom de opplever ting som ikke er greit. Dermed vil Olweus sin mobbedefinisjon ikke være like aktuell ettersom jeg i denne masteroppgaven har konstatert at det er noe mer enn kun atferd og handlinger til enkeltpersoner som opprettholder mobbingen. Fokuset på individperspektiv fører til at studentene tildeles faste roller som er vanskelige å fraskrive seg, og som etterhvert oppleves å bli en del av studentens identitet. Dette kan føre til en selvoppfyllende profeti og at mobbingen i mange tilfeller vedvarer. Systemperspektiv vil som en kontrast til dette ta for seg hvordan observatørene i systemet velger å reagere på mobbingen.

Dette perspektivet understreker at det ikke bare er enkeltpersoners ansvar, men at hele systemet på ulike måter er med å påvirke forebyggingen eller opprettholdelsen av mobbingen.

Flere informanter trakk frem at det i høyere utdanning er utfordrende hva konkurranse, testing og karakterer fører med seg. Fokuset på individuelle karakterer blir på mange måter en godkjent begrunnelse og unnskyldning for å kunne utestenge medstudenter. Ønske om å oppnå sitt fulle potensial blir da en gyldig unnskyldning for ikke å samarbeide med medstudenter som kan påvirke arbeidet og resultatene negativt. I tillegg til å skape muligheter for mobbing er dette med på å skape konkurranse blant studentene. Det er samtidig en fare for at forelesernes holdninger kan være en opprettholdende faktor for denne type atferd i måten slike konflikter blir møtt. Selv om Olweus hevder det ikke er en sammenheng mellom konkurranse og aggressivitet, opplever jeg at akademia gjør det generelt utfordrende å inkludere studenter fra forskjellig bakgrunn. Det er et høyt fokus på karakterer som fører til konkurranse hvor studentene blir opptatt av egen vinning. Flere forelesere tok opp utfordringer rundt dette, og flere delte historier hvor det hadde forekommet utestenging i sammenhenger hvor studenter måtte samarbeide i situasjoner hvor de fikk karakterer.

Det at gruppearbeid var en av de største utfordringene informantene i denne studien tok opp sier noe om hvilke egenskaper og arbeid universitetet som arena belønner og hvilke verdier som blir viktige. Som eksisterende forskning og denne masteroppgaven indikerer foregår mobbing i høyere utdanning ofte i forbindelse med arbeid i grupper. Dette kan tenkes som en utfordring på universitetene, ettersom det kan medføre at de som blir mobbet mister viktige muligheter for diskusjon, drøfting og læring ved å arbeide sammen med medstudenter. Dersom individuelle karakterer, testing og konkurranser hindrer studenter i å samarbeide kan en spørre seg hvilke verdier universitetene ruster studentene med og hvilke egenskaper og holdninger som overføres til studentene som fremtidige ressurser i norsk arbeidsliv. Det er nødvendig å forstå og forebygge mobbing i høyere utdanning på lik linje som i grunnskolen og i arbeidslivet.

7.1 Begrensninger med masteroppgaven

Ettersom jeg opplevde det utfordrende å skaffe nok informanter til å belyse oppgavens problemstilling samtidig som de fleste informantene mente de ikke hadde opplevd mobbing i høyere utdanning vil dette kunne tenkes å være en begrensning for masteroppgaven. Informanter som derimot frivillig lot seg intervjuet kan tenkes å ha et over gjennomsnittlig høyt fokus på mobbing i høyere utdanning og dermed ikke være representative for resten av

foreleserne ved universitetet. De kan på tross av dette være spesielt egnet til å peke på relevante utfordringer, historier og erfaringer omkring mobbing og andre sosiale problemer i høyere utdanning, samt fortelle om deres erfaringer med tiltak som fungerer i å skape et inkluderende læringsmiljø. Jeg var den eneste forskeren involvert i prosjektet, og hadde dermed alene ansvaret for både gjennomføringen av intervju samt transkribering av data. Det kunne med fordel ha vært flere forskere involvert i prosjektet for å unngå personlige bias.

En annen utfordring var skille mellom begrepene foreleser og underviser. Som en av informantene tok opp så vedkommende ikke på seg selv som en foreleser, men en underviser. Informanten begrunnet dette med at vedkommende hadde en dialog med studentene og ikke bare foreleste for dem. Mitt valg av begrepsbruken forelesere kan dermed ha påvirket hvordan informantene tenkte om sine egne roller. Jeg valgte begrepet foreleser da de fleste underviserne i høyere utdanning hyppigst benytter seg av forelesninger som undervisningsmetode. En annen utfordring var at det eksisterer lite forskning på feltet mobbing som kunne knyttes til høyere utdanning, så det var ikke alltid mulig å sammenligne mine funn med eksisterende forskning på feltet. Dette er samtidig med på å understreke viktigheten av at det forskes på mobbing i høyere utdanning. Derfor gir min masteroppgave en mulighet for at dette temaet skal kunne få mer fokus innen dagens forskning.

7.2 Videre forskning

Flere av informantene påpekte at det er i de store forelesningssalene det er mest utfordrende å fange opp både mobbing og utestenging. Det at høyere utdanning ofte benytter auditoriumsundervisning blir da en utfordring. Det burde forskes mer på hvordan forelesere skal kunne få bedre overblikk i situasjoner hvor må håndtere store klasser, samt utvikle noen pedagogiske verktøy forelesere kan anvende i slike situasjoner. Det kan tenkes som en fordel å gjennomføre studier hvor studenter blir intervjuet for å få et større bilde av hva studentene opplever som utfordrende i forhold til læringsmiljøet, og i hvilke situasjoner sosiale utfordringer slik som mobbing oppstår. En måte å gjennomføre dette på kan være gjennom observasjonsundersøkelser i seminargrupper med oppfølgende samtaler med studentene i etterkant.

8 Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s.287-320). Oslo: Gyldendal
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Coleyshaw, L. (2010). The power of paradigms: A discussion of the absence of bullying research in the context of the university student experience. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(4), 377-386.
- Cowie, H., & Myers, C. A. (2014). Bullying amongst University Students in the UK. *International journal of emotional education*, 6(1), 66-75.
- Cowie, H., & Myers, C. A. (Red.). (2016). *Bullying among university students: Cross-national perspectives*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed approaches* (3. utg). Sage Publication: Thousand Oaks.
- Curwen, T., McNichol, J. S., & Sharpe, G. W. (2011). The progression of bullying from elementary school to university. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(13), 47-54.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalland, O. (2015). *Metode og Oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects* (5 utg.). Maidenhead, England. McGraw-Hill/Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative inquiry*. Sage Publication: Thousand Oaks.
- Eide, H., & Eide, T. (2000). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S. B., & Hellesøy, O. H. (1994). *Mobbing og harde personkonflikter. Helsefarlig samspill på arbeidsplassen*. Søreidgrend: Sigma forlag.
- Flack, T. (2019, 29. januar). Den «nye» definisjonen gjør mobbing usynlig. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/den-nye-definisjonen-gjor-mobbing-usynlig/70705805>
- Garland, T. S., Policastro, C., Richards, T. N., & Miller, K. S. (2017). Blaming the victim: University student attitudes toward bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(1) 69-87.
- Herrman, H., Saxena, S., & Moodie, R. (2005). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: a report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. Geneva: World Health Organization.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Red.). (2013). *Mobning gentænkt*. Hans Reitzel.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E., & Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, J., & Mühleisen, W. (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Luhmann, N. (2000). *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel forlag.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet: mobbing i barnehagen*. [forskningsrapport] Hentet fra: <http://www.forebygging.no/global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>
- Lund, I. (2017). *Mobbing i høyere utdanning, fleip eller fakta?*. Hentet fra <https://www.uia.no/om-uia/uia-og-likestilling/handlingsplaner-og-rapporter/mobbing-i-hoeyere-utdanning-ingrid-lund>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i Medisinsk forskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i Medisinsk forskning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, E. (Red.). (2014). *Slik stopper vi mobbing: en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and violent behavior*, 14(2), 146-165.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Lastet ned fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nome, D. Ø. (2014). Mobbing- et forsøk på nye teoretiske perspektiv. *Studier i pedagogisk filosofi*, 3(1), 40-54.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.

- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer Blant Barn og Unge: Teoretiske og Praktiske Tilnæringer* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Pedagogisk Analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/65a475004027495a8009b359e253b19e/nou/pdfs/nou202020200003000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12(4), 495-510.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Qvortrup, L. (2002). Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori. I N. Luhmann, *Samfundets uddannelsessystem* (s.7-37). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (1996). *Mobbing i skolen: en lærerveiledning*. Oslo: Kirke-, og utdannings- og forskningsdepartementet.

- Rønning, E. (2004, 10. januar). 40 000 arbeidstakere utsatt for mobbing. *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/40-000-arbeidstakere-utsatt-for-mobbing>
- Sandsleth, G. (Red.). (2007). *Mobbing: forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sinkkonen, H. M., Puhakka, H., & Meriläinen, M. (2014). Bullying at a university: students' experiences of bullying. *Studies in Higher Education*, 39(1), 153-165.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: thirty years of research. I C. P. Monks & I. Coyne (Red.), *Bullying in different contexts* (s. 36-60). New York: Cambridge University Press.
- Studentenes helse- og trivselsundersøkelse. (2018). *Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse 2018 (SHoT) /HELT ÆRLIG-undersøkelsen*. Henter fra <https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/sta/undersokelser/shot/rapportene/shot-2018-studentenes-helse-og-trivselsundersokelse.pdf>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>.
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/2016*. NTNU, Trondheim.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical and methodological differences. *European journal of education*, 48(2), 311-325.

9 Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning av NSD

2.5.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Foreleseres erfaringer med mobbing blant studenter

Referansenummer

290760

Registrert

13.11.2019 av Tina Maria Villoro Rusti - tmrust15@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dag Øystein Nome, dag.nome@uia.no, tlf: 4738141204

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tina Maria Villoro Rusti, tina-villoro@hotmail.com, tlf: 97763162

Prosjektperiode

13.11.2019 - 01.07.2020

Status

20.03.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

20.03.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 11.03.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.03.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5dcc23b8-fd6b-4790-8557-42326f112b46> 1/3

2.5.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

15.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.11.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5dcc23b8-fd6b-4790-8557-42326f112b46 2/3>

2.5.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5dcc23b8-fd6b-4790-8557-42326f112b46 3/3>

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Forelesernes erfaringer med mobbing, isolering og krenking blant studenter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på mobbing, isolering og krenking i høyere utdanning mellom studenter fra forelesers perspektiv. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mobbing er et begrep som har ulike definisjon og kan dermed også ha ulik forståelse blant oss. Forståelsen kan påvirkes av ulike felt og brukerområde. Derfor er det viktig å finne ut av hva dere forelesere som jobber på universitet eller høyskoler forstår med begrepet mobbing. Hensikten med studiet er å undersøke hvordan forelesere betrakter og forstår mobbing som fenomen i deres undervisning, og med dette finne ut av hva som karakteriserer mobbesituasjoner, isolering og krenking som beskrives av forelesere samt hva som er sentralt i forebyggingen av mobbing mellom studenter.

Studie er en del av Master i pedagogikk ved Universitetet i Agder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du arbeider på et universitet eller høyskole og har undervisningserfaring fra høyere utdanning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det bli gjennomført et semistrukturert intervju som vil bli tatt opp på bånd før det transkriberes. Under transkriberingen vil informasjon og navn anonymiseres. Intervjuet vil ta ca 60 min og opplysningene knyttet til din identitet vil bli anonymisert i transkriberingsprosessen og lagret på en PC. Jeg skal sørge for at dine svar ikke vil kunne spores tilbake til deg og heller ikke påvirke ditt arbeidsforhold. Intervjuet vil ha fokus på dine personlige opplevelser og vurderinger knyttet til mobbing, isolering og krenkelser i høyere utdanning mellom studenter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- I tillegg til masterstudenten vil også veileder ha tilgang på opplysninger som fremkommer under intervjuene.
- Navnet ditt vil bli anonymisert og erstattes med et fiktivt navn som vil bli benyttet i selve oppgaven.
- All kontakt vil foregå via studentmail, og meldingene vil slettes etter prosjektet avsluttes i løpet av Juni 2020.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av Juni 2020 og da vil jeg slette personopplysninger og opptak.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved masterstudent Tina Maria (97763162) samt veileder Dag Nome (38141204).
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen ved Universitetet i Agder.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Prosjektansvarlig
Dag Nome
Tina Maria Villoro Rusti

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forelesernes erfaringer med mobbing, isolering og krenking blant studenter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til»:

- å delta i intervju.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til forskning knyttet til forelesere erfaringer med mobbing blant studenter.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01-07-2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Bakgrunns-spørsmål:

Hvor mange år har du arbeidet som foreleser i høyere utdanning?

Ca. hvor mange studenter er det i klassen som du underviser nå?

1. Hva legger du i begrepet mobbing?

Hvordan vil du si at mobbing skiller seg fra isolasjon, utestenging, krenkelses, mistriivsel og ensomhet?

Kan du fortelle om dine erfaringer med at sosiale problemer i studentgruppene har påvirket undervisningen og læringsmiljøet?

- Hva slags type sosiale problemer var det snakk om?
- Hvordan opplevde du dette?
- Hvordan fikk du vite om dette?
- Hvordan forløp disse hendelsene og hva ble gjort av deg/ og hva ble gjort av andre?
- Hva lærte du av denne hendelsen?

Har du opplevd at studenter sliter med å bli inkludert i klasserom?

- Dersom det er gruppearbeid/innleveringer har alle noen å arbeide sammen med?

Har du eksempler på at det har vært mye mistriivsel/ensomhet(dårlig stemning/klikkete miljø/frykt for å si noe høyt)?

- Eventuelt hva gjør du i slike situasjoner

2. Hvem tenker du har ansvaret for å løse mobbesituasjoner på universitetet?

- Hvor går grensen for hva du synes at du som foreleser skal involvere deg i av sosiale utfordringer i en studentgruppe?

3. Hva konkret tenker du forelesere kan gjøre for å forebygge mobbing i høyere utdanning?

- Har du gjort noe konkret for å bedre klasse miljøet? → hvilke respons har dette fått?

Hva tenker du om fadderordning på universitetet(for nye studenter)? Er dette noe du kunne tenke å benytte deg av selv i egen undervisning?

Med utgangspunkt i dine erfaringer, hva tenker du om følgende påstand: Fokuset på mobbing og trakassering i høyere utdanning er overdrevet?

Med utgangspunkt i dine erfaringer, hva tenker du om følgende påstand: studenter er voksne mennesker og burde greie å løse sosiale problemer slik som mobbing og utestengelser på egenhånd.

Har du noe mer du ønsker å tilføye før vi runder av?