

Mobbebegrepets bakteppe

-En kvalitativ studie av begrepet mobbing i den videregående skole

SILJE W. SÆTHERHAUG
ALEXANDRA SLAATTENE

VEILEDER

Stine Eileen Torp Løkkeberg

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for helse og idrettsvitenskap

Institutt for psykososial helse

Master

Forord

Vi vil takke våre informanter som har gitt av sin tid, i en ofte hektisk skolehverdag. Vi er takknemlige for at dere har bydd på dere selv, og kastet dere ut i vanskelige spørsmål som også gjør at man kan oppleve å stille seg i sårbar i samtalen.

Både utdanningssjefen, mobbeombudet, og rektorene på de ulike skolene har møtt oss med åpen dør og stort engasjement. Takk til dere, både for gode samtaler og innspill i forkant av oppgaven, men også takk for at dere hver dag gjør en så viktig jobb.

Denne oppgaven hadde sett helt annerledes ut uten gode innspill fra vår veileder. Oppgaven har blitt skrevet i en spesiell tid som følge av koronaviruset. Dette har ført til at veiledningen har foregått over telefon, og det skriftlige arbeidet har blitt sendt frem og tilbake via mail. På tross av dette har du satt av masse tid til oss, og vi har hele veien følt oss godt ivaretatt. Ditt kanskje viktigste innspill var forslaget om å bruke diskursanalyse. I prosessen var dette forslaget først frustrerende, men etter hvert åpnet det seg et landskap vi er meget takknemlige for at vi nå kjenner til.

Det krever sin kvinne- og sin tid å utarbeide en masteroppgave. Rundt oss har mennesker gitt oss den tiden, både våre barn, våre ektefeller og arbeidsgivere. Venner og familie har stilt opp i form av kritisk diskusjon og god støtte. Tusen takk til dere alle!

Silje Wold Sætherhaug

Alexandra Slaattene

Sammendrag

Prosjektets bakgrunn:

Tidligere forskning viser at mobbebegrepets definisjon kan oppleves rigid og gi enkelte elever rettigheter, samtidig som andre faller utenfor rammene som definerer begrepet. Mobbing kan oppfattes som et omstridt og flytende begrep, som i en kontekst vil kalles mobbing, og i en annen kontekst defineres som noe annet.

Hensikt og problemstilling

Hensikten med studien er å utforske ansattes måte å beskrive mobbebegrepet på.

Problemstillingen er følgende: Hvordan konstrueres mobbebegrepet hos de ansatte i den videregående skolen? Videre forskningsspørsmål er: kan forståelsen av mobbebegrepet ha innvirkning på måten de involverte parter blir møtt, forstått og behandlet på?

Metode:

Fem semistrukturerte dybdeintervjuer ble gjennomført med ansatte i den videregående skole. Analyse av intervju materialet ble utført med en tematisk analyse inspirert av Braun og Clark og med en videre Foucauldiansk inspirert diskursanalyse i samsvar med Willig.

Resultater:

Studien viser at våre informaners konstruksjon av mobbebegrepet er preget av en forankringsmodell med en personorientert egenskapsfokus. Funnene viser blant annet forhandlinger mellom ulike diskurser, som omhandler de ansattes profesjonsoppfattelse som ligger tett opp mot retningslinjer og lovverk. Sentralt i studien er også stigmatisering av personlighetstrekk til den som utsettes for mobbing. Vi fant også at maktrelasjonene i den relevante kunnskapsproduksjon påvirket de ansattes konstruksjon av begrepet gjennom dens politiske føringer.

Konklusjon:

Studien viser at mobbebegrepet i dag konstrueres gjennom diskurser preget av en psykologisk tankegang. Vi stiller spørsmål om det individorienterte perspektivet hindrer en helhetlig tilnærming til fenomenet mobbing og de involverte parter.

Nøkkelord: Mobbebegrepet, Diskursanalyse, Foucault.

Summary

Background:

Research have shown that the defining features of bullying can be somewhat rigid and restrictive, limiting some pupils rights and excluding some experiences that fall outside the definition. Bullying can be viewed as a controversial term, lacking specificity. Consequently, what would be viewed as bullying in one context, would be defined differently in another context.

Purpose and research questions:

The purpose of the study was to investigate different ways of describing bullying in employees at a high school. The research questions are as follows: How is the term of bullying constructed in employees at a high school? Does the individual understanding of the bullying term influence how afflicted individuals involved in a case of bullying are met, understood and treated?

Method: design, sample and analysis:

Five semi-structured in-depth interviews of employees at a high school have been carried out. The analysis was carried out in accordance to Willigs Foucauldian discourse-analysis, which was followed by thematic analysis inspired by Braun and Clarke.

Results:

Our study shows that our informants construction of the word bullying, are influenced by a model of person-oriented trait focus. Our findings suggest that negotiations between different discourses takes place, involving employees views of their profession that are influenced by guidelines and legislation. The stigmatization of personality traits in the individual exposed of bullying are also central in our study. We also found power

Conclusion:

The study shows that the bullying term is constructed through discourses that are influenced by a psychological mindset. We suggest that an individual oriented perspective obstruct a comprehensive approach the phenomena of bullying and the involved parties.

Keywords: Bullying, Discourse analysis, Foucault,

1.0	INNLEDNING	1
1.1	Valg av tema	1
1.2	Undersøkelsens problemstilling og vårt mål med undersøkelsen.	4
1.3	Tidligere forskning	4
1.4	Oppbygging av oppgaven	8
2.0	TEORI	10
2.2	Mobbing i Norge og politiske føringer de siste 50 årene	10
2.3	Mobbing i Norden	13
2.4	Teoretiske perspektiver på begrepet mobbing.	14
2.5	Mobbing – Et komplekst begrep	17
2.6	Mobbebegrepets makt og motmakt	17
3.0	METODE	20
3.1	Vitenskapsteori	20
3.2	Diskursanalysen og den franske filosofen Michel Foucault	21
3.2.1	Diskursanalyse som teori	23
3.2.2	Diskursanalyse som metode	23
3.3	Utvalg	24
3.3.1	Våre informanter	25
3.4	Fra innhenting av data til transkribering av tekst	27
3.5	Analyse	28
3.5.1	Tematisk analyse	29
3.5.2	Kategorisering av diskurser	32

3.6	Gyldighet og pålitelighet	34
3.7	Refleksivitet	35
3.8	Etikk	36
3.8.1	Informert samtykke og ansvar for å informere	36
3.8.2	Spørsmål om anonymitet og lagring av personopplysninger	36
3.8.3	Konsekvenser for informantene	37
4.0	PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN	39
4.1	«Fra ansattes livsverden til mobbesakens modellverden»	39
4.1.1	Profesjonsutøvelse i praksis	39
4.1.2	Papirmølle og forhandlinger	43
4.2	Med våre liv i andres hender	44
4.2.1	Den som mobber andre	44
4.2.2	Den som utsettes for mobbing	45
4.2.3	Makten i konstruksjonen	47
4.2.4	Den subjektive opplevelsen	48
4.2.5	Den kulturelle subjektposisjonen	49
4.3	Fra et individpsykologisk perspektiv til en sosiologisk tankegang.	50
4.3.1	Den rådende mobbediskursen	50
4.3.2	Å forhandle om diskursene.	52
4.3.3	En vitenskapelig endring	55
5.0	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	59
5.1	Analysens implikasjoner	63
5.2	Videre kunnskap	64
5.3	Avsluttende kommentar	65
	REFERANSELISTE	66

VEDLEGG 1, TANKEKART	78
VEDLEGG 2, NSD SIN VURDERING	79
VEDLEGG 3 GODKJENNING FEK	83
VEDLEGG 4 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE	84
VEDLEGG 5 SAMTYKKESKJEMA	85
VEDLEGG 6 INTERVJUGUIDE	86

1.0 Innledning

Året er 1945, og sovjetiske styrker befri tilintetgjørelsesleiren Auschwitz-Birkenau, og avisene skriver om den jødiske forfatteren Franz Kafka, og hans ord: «Ord baner vei for kommende gjerninger, de er gnister som tenner kommende bål» (Myhre, 2020, s.19). Avisene beskriver i tillegg hvilke steg som gjorde folkemordene mulig. Tre av disse stegene omhandler bruk av ord og hvordan ordene kategoriserer og plasserer mennesker i båser. Ordene har makt, og kan på den måten bli et sterkt våpen som kan bryte ned og ta livet av mennesker. Likevel har de også makt til å bringe frem lys og positiv endring (Myhre, 2020, s.19). Ved å bry oss om språket, og hvilke diskurser som får råderett kan man være med på å bestemme hvordan vi skal se på hverandre og hvor vi skal gå videre.

Vi ønsker med denne studien å se nærmere på hvordan man bruker ordene for å beskrive mobbing som begrep i den videregående skolen. Hva skjer med ordet mobbing når det formes av de ansatte i skolen, og som også må ta stilling til ordets definisjon i praksis? Vi vil med diskursanalyse forsøke å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold ved begrepet. Mobbebegrepet vil gjennom studien sees i lys av historien, forskning og politiske føringer. Slik vil det som i utgangspunktet er et begrep, bli sett på i form av diskurser og andre faktorer som kan ha innvirkning på fenomenet.

Mobbing er ikke ett nytt fenomen, men fremstår kanskje mer skjult i dag enn tidligere. Likevel er den rå og brutal, ikke ulikt kriminalitetsutviklingen ellers i samfunnet (Rørnes, 2007). Måten skolene håndterer mobbing på, og mobbeofrenes historier får mye oppmerksomhet i media. Medias presentasjon er ofte enkeltindividets personlige historie som appellerer til følelsene våre og vekker engasjement. Skolens håndtering blir gjerne omtalt i negativ forstand. Temaet er ofte å se i politiske debatter, hefter, bøker og dokumentarer. Det er et mye brukt emne hos forskere, samt foreldre og lærere. Vi vet således at mobbing er et like aktuelt tema i dag, som det var da begrepet først ble lansert på 70-tallet (Svarstad & Mellingsæter, 2016).

1.1 Valg av tema

Vi har valgt å se på temaet mobbing i vår studie, fordi dette er et fenomen vi begge har vært involvert i, igjennom vårt arbeid, men på ulike arenaer. En av oss har vært ansatt i et prosjekt i

regi av fylkeskommunen, hvis mål blant annet har vært å forebygge mobbing, veilede i mobbesaker og heve kompetansen til de ansatte. Den andre studenten jobber i spesialisthelsetjenesten, og møter i sin arbeidshverdag på barn og ungdom som har blitt utsatt for mobbing, og som bærer så stort preg av dette at de trenger behandling. Dette gjør at mobbing er et relevant tema for oss, og berører i stor grad samfunnet vårt forøvrig. Lund, Helgeland og Kovac (2017) skriver at konsekvensene av mobbing kan settes i sammenheng med svekket helse og livsmestring. Fosse (2006) fant at nesten 50 % av voksne som søker hjelp ved en psykiatrisk poliklinikk, hadde vært utsatt for mobbing i skolealder. Vi ønsker derfor at denne studien skal være et bidrag til større innsikt i begrepet.

Igjennom blant annet manifest mot mobbing ser vi at det er rettet mye oppmerksomhet mot kartlegging, forebygging og håndtering av mobbing i skolen (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). På tross av dette har mobbetallene holdt seg relativt stabile over mange år (Folkehelseinstituttet, 2015). Ungdata, som er en kvantitativ undersøkelse til skoleelever, kartlegger ikke mobbing direkte. Den stiller spørsmål til ungdom om de har vært utsatt for plaging, trusler eller utfrysning av andre på skolen eller i fritiden (Bakken, 2016). Rundt seks prosent av guttene og jentene oppgir at de selv utsettes for plaging, trusler eller utfrysning minst hver fjortende dag. Henholdsvis fire prosent av guttene og to prosent av jentene mener selv de er med på å mobbe andre (Bakken, 2016). Ungdata har også med spørsmål om digital mobbing, og rundt tre prosent oppgir at de utsettes for mobbing via nett eller mobil minst hver fjortende dag (Bakken, 2016). Videre ser man i denne rapporten at ungdom fra lavere sosiale lag ikke bare oftere er offer for mobbing, de deltar også oftere i plagingen selv, i motsetning til ungdom fra høyere sosiale lag (Bakken, 2016). Forekomsten av mobbing varierer mellom ulike studier. Definisjonen og hyppighet spiller en rolle for hvilke tall som blir presentert, men ser vi på rapporter over barn og ungdom som opplever mobbing ukentlig eller oftere, er forekomsten på mellom 5 og 10 prosent (Bru et al, 2016).

Betydningen av definisjonen er viktig å se nærmere på når man skal se på mobbetallene. I elevundersøkelsen fra 2018 svarer 6,1 prosent av elevene at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge utdanningsdirektoratet holdt mobbetallene seg relativt stabile, frem til 2013. Det ble da lagt til seks spørsmål om konkrete krenkelser i elevundersøkelsen (Udirbloggen, 2016). Etter denne endringen, viste resultatene en nedgang i antall elever som rapporterte om mobbing. På samme tid svarte hele 21,1 prosent av elevene at de hadde opplevd krenkelser i form av erting, utestengning, spredning av løgner,

trusler, negative kommentarer om utseende og fysiske krenkelser som slag, spark og dytting. Når denne endringen førte til en tydelig nedgang av elever som følte seg mobbet ble det debatt. Kritikken gikk på om undersøkelsens spørsmål om krenkelser påvirket elevenes forståelse av mobbing (UDIRbloggen, 2016). I kjølvannet av denne kritikken utarbeidet Utdanningsdirektoratet en rapport for å se om nedgangen i mobbing skyltes metodiske effekter (Utdanningsdirektoratet, 2016, a). NTNU analyserte resultatene og fant ingen entydig svar på hvorvidt reduksjonen i rapporten mobbing var reel eller ikke (Wendelborg, 2015). I 2016 ble definisjonen på mobbing, og spørsmål om mobbing igjen endret i elevundersøkelsen. Resultatene kan derfor ikke sammenliknes direkte med tidligere undersøkelser (UDIRbloggen, 2016). Vi kan likevel se at måten en undersøkelse formulerer spørsmålene på, vil kunne ha betydning for hvilke tall som blir presentert. Således vil disse tallene kunne ha innvirkning på samfunnsspørsmål knyttet til om mobbetallene er på vei ned, eller opp.

Hvordan vi kartlegger mobbing er en viktig faktor, men også andre faktorer kan ha innvirkning på mobbing ifølge mobbeforsker Ingrid Lund (I. Lund, personlig kommunikasjon, 17. august, 2018). I 2018 holdt hun et innlegg på Arendalsuka, hvor hun presiserte at holdninger og verdier er det viktigste når ansatte jobber i mobbesaker (I. Lund, personlig kommunikasjon, 17. august, 2018). En definisjon på holdninger er at de er basert på kunnskap og egen erfaring hos en person, men kan også komme fra andre steder uten at en tenker over det (Svartdal, 2015). Holdninger vil i så fall kunne medvirke i hvordan man forstår begrepet mobbing, hvordan de involverte blir møtt, og utfallet av situasjonen (Svartdal, 2015). Ifølge Svartdal (2015) inngår holdninger i sosiale sammenhenger, og kan lett bli en del av en persons oppfatning. Den er også svært motstandsdyktig mot forandringer. Slik settes mobbing i sammenheng med mer enn hvor mange som opplever mobbing, og hvordan begrepet formuleres. Mobbing har da også noe å gjøre med hva vi har med oss inn i mobbesaker.

Ord former holdninger, og vi vil derfor i denne oppgaven se på den Foucauldianske versjonen av diskursanalyse. En sentral person i denne analysen er Michel Foucault, og hans arbeid i å utforske forholdet mellom språket og subjektivitet, og dets implikasjoner for psykologisk forskning (Willig, 2013). Ved å plassere utvalgte informanter, ansatte i skolen, i et Foucauldiansk rammeverk belyses og fremtrer mobbingens virkelighet med nye nyanser (Hammer, 2017). Vi går da fra begrepet holdninger til en idé om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger, når vi handler innenfor forskjellige sosiale domener (Jørgensen & Phillips, 2013).

1.2 Undersøkelsens problemstilling og vårt mål med undersøkelsen.

Vår arbeidserfaring fra ulike jobbarenaer har bidratt til en oppfatning om at mobbesaker håndteres på ulikt vis mellom skolene og de ansatte, på tross av de overordnede retningslinjene og lovverket. Ansattes måte å vurdere alvorlighetsgraden på, er heller ikke synonymt dem imellom. Vi har sett skoler behandle saker som «jentegreier» med alvorlige konsekvenser for de involverte. Det har også vært saker hvor ansatte har kommet med utsagn som: «nå er det jo noe spesielt med den gutten der da». Mobbing kan oppfattes som et omstridt og flytende begrep, da det i en kontekst vil kalles mobbing, og i en annen kontekst vil defineres som noe annet. Det skrives og snakkes mye om hvilke mekanismer som spiller inn, og hvordan vi kan forebygge og holde mobbetallene nede. Men hva er egentlig mobbing?

Kan denne oppgaven bidra til å belyse hvorfor så mange skoler ikke gjør nok i mobbesaker? Hvis våre antagelser om at ulike oppfatninger om samme fenomen er så forskjellig, på tross av lovverket, synes vi det er interessant å se nærmere på dette. I denne analysen har vi derfor tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan konstrueres mobbebegrepet hos de ansatte i den videregående skolen? Videre forskningsspørsmål er: kan forståelsen av mobbebegrepet ha innvirkning på måten de involverte parter blir møtt, forstått og behandlet på?

1.3 Tidligere forskning

Norge var det første landet som gjennomførte en vitenskapelig evaluering av systemiske, skolebaserte tiltak mot mobbing (Folkehelseinstituttet, 2015). Fra 1983 til 1985 ble det gjennomført en datainnsamling med 42 skoler i Bergen. Utprøvingen ble gjort i forbindelse med en landsomfattende kampanje om mobbing, og utviklet seg senere til å bli Olweus-programmet (Olweus, 1991).

Undersøkelsen i Bergen inspirerte andre internasjonale forskere i 1990-årene. Ved å bruke søkeordene Bully* eller bulli* før 1990 årene fant man ifølge Berger (2007) rundt 35 artikler. Etter Olweus (1991) sin publisering økte forskningen på mobbing de neste 15 årene (Berger, 2007). Etter dette ble det publisert færre artikler, og Berger (2007) mener vi nå trenger mer evidensbasert forskning på område.

Fra Olweus (1991) sin definisjon av mobbebegrepet, har andre forskere sett på andre definisjoner, eksempelvis «a systematic abuse of power» (Smith & Sharp, 1994, s.2). Berger (2007) skriver at nøkkelordene som går igjen i definisjonen er «gjentatte handlinger», «gjøre skade på andre» og «makt». Gendreau og Archer (2005) skriver at man ekskluderer lekeslåsning, engangshendelser, og god gammeldags erting mellom venner, men inkluderer indirekte angrep, spesielt sosial eller relasjonell mobbing. Ikke all aggresjon er mobbing, men mobbing er alltid aggresjon definert som skadefull og faretruende oppførsel, skriver Gendreau og Archer (2005) videre. Forskere fra flere land har hatt fokus på indirekte mobbing. En Britisk forskergruppe utstyrte barn med trådløse mikrofoner og videokamera for å overvåke bevegelsene deres. Verbal aggresjon mot andre barn ble registrert dobbelt så ofte som fysisk aggresjon (Tapper & Boulton, 2005). Dette underbygger forskningen til Eriksen og Lyng (2018) som også hevder at den usynlige mobbingen er klart størst.

Den skjulte og indirekte mobbingen kan være vanskelig for de ansatte å tyde. En finsk studie gjort på 1062 barn i alderen 10 til 12 år fremhevet funnene av at lærerne rapporterte mobbeofrene til å være den mest aggressive gruppen (Samivalli & Nieminen, 2002). For denne gruppen var det typisk å være aggressiv både på den reaktive og proaktive måten. Selv om de som mobbet var betydelig mindre aggressive enn mobbeofrene skåret de selv høyere på både den proaktive og reaktive delen (Samivalli & Nieminen, 2002).

Personlighetstrekkene til den som mobber er også sett på av andre forskere. Berger (2007) skriver i sin artikkel at mobbere føler at de har makt, og at de er sikre på seg selv. Den eneste sårbarheten er at de er mindre knyttet til sine lærere og skolen, sammenliknet med andre barn (Berger, 2007). Det er flere forskningsartikler som underbygger dette, blant annet i Japan ble det gjort en undersøkelse i 2005 av 2923 elever på ungdomsskolen, grunnet store bekymringer for utviklingen av fysisk, verbal og indirekte mobbing (Ando et al., 2005). Studentene skulle fylle ut et selvrapporteringskjema for å se hvem som var involvert i denne type mobbing. Mindre seriøse holdninger til skolen, dårlig selvkontroll og impulsivitet var noen av fellestrekkene knyttet til fysisk, verbal og indirekte mobbing (Ando et al., 2005).

I motsetning til ovennevnte forskning, knyttet til hvilke egenskaper mobber og mobbeoffer har, legger nyere forskning på mobbefeltet blant annet vekt på å forstå mobbing som en konsekvens av strukturer i klasserommet, skolen og nærmiljø. For Faris et al. (2012, 2014) er mobbing en konsekvens av konkurranse eller kamp om posisjoner i et hierarki, og en kamp

for å unngå sosial degradering. Her skiller det ikke klart mellom mobber og mobbeoffer, og man vil i det ene øyeblikket være mobber og det andre et offer. Den som befinner seg i midten av den sosiale rangstigen er den som har mest å vinne og mest å tape, og er derfor oftere involvert i mobbing (Faris et al. 2012, 2014).

Ved å tilnærme seg mobbeforståelsen til å se på omgivelsene rundt, fokuseres det i mindre grad på personlighetstrekk. I artikkelen til Lund et al. (2017) tar de således avstand til begreper som mobber og offer. Lund et al. (2017) bygger videre på en trend i internasjonal forskning som i større grad legger vekt på sosiale aspekter av forståelsen mobbing. Lund et al. (2017) skriver at man ved å fremme en ny forståelse vil erkjenne at en definisjon ikke kan romme alt. Ved å vise at tidligere definisjoner av mobbing er designet for å måle mobbing, flyttes i denne artikkelen oppmerksomheten over til voksnes handlinger og elevenes grunnleggende behov som blir hindret der mobbing skjer. Lund et al. (2017) argumenterer for at tradisjonelle definisjoner som tildeler roller som mobber og offer, vil føre til en uheldig posisjonering hos alle aktører i håndteringen av mobbingen.

Tar vi det sosiale aspektet med oss videre, er det også andre land som er mer opptatt av å se mobbing i lys av miljøet rundt, blant annet Danmark. I 2009-2010 utførte eXbus en undersøkelse rundt skolemiljøet til 1052 elever fra syvende til niende klasse fordelt på 60 skoler i København (Henningsen, Hansen & Kofoed, 2014). Resultatene viste at i de klassene det var mye mobbing, rapporterte elevene selv negativt på spørsmål rundt skolekulturen sammenliknet med respondenter fra andre skoler. I denne studien var spørsmålene rundt klassemiljøet formulert som «i min klasse kan alle snakke med hverandre» og «i min klasse er vi dedikert» (Henningsen et al., 2014). I klasser hvor respondentene svarte negativt til klassemiljøet, var det også mer mobbing. Det var ingen korrelasjon mellom oppstått mobbing og eksempelvis forholdet til foreldre eller deres selvbilde (Henningsen et al., 2014). Studien viste også at i de klassene det ble rapportert om mobbing, blant annet ble rapportert mer ensomhet blant elevene (Henningsen et al., 2014). Disse resultatene kan gi en indikasjon på at miljøet rundt kan ha betydning for mobbetallene man i dag har.

Det er tydelig uenigheter blant forskere på hvordan man skal forstå mobbing, og hvilke faktorer som spiller inn når mobbing oppstår. Hvordan vi definerer og forstår fenomenet kan ha innvirkning på måten elever blir møtt i en mobbesak, viser en dansk studie som har sett på erfaringene til foreldre som har hatt barn utsatt for mobbing i skolen (Hein, 2017). Denne

kvalitative studien hadde 12 deltagere, med hensikt i å kartlegge foreldres perspektiv på mobbing. Intervjuene belyser foreldrenes kamp i skolesystemet, et skolesystem som istedenfor å hjelpe elevene som ble utsatt for mobbing, undergravde elevenes subjektive følelser (Hein, 2017). Erfaringen de fleste foreldrene hadde, var at læreren avviste at disse elevene var utsatt for noen form for mobbing. Grunnen til dette ifølge Hein (2017), var at måten elevene oppførte seg blant medelever ikke samsvarte med definisjonen skolen forholdt seg til når det gjaldt mobbing. Definisjonen viste seg å være det mest brukte verktøyet skolen hadde for å definere mobbing (Hein, 2017). Denne danske studien viser således at en firkantet definisjon kan undergrave mobbing, og på den måten resultere i at elever ikke blir tatt på alvor.

Vi har også norske studier som har sett på hvordan mobbing kan foregå uten at de ansatte oppfatter hva som utspiller seg. Eriksen og Lyng (2018) gjorde en studie fra 2013-2015, og senere skrev boken «Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet». Fra studien intervjuet Eriksen og Lyng (Ertzeid, 2018) lærere og ledere fra 20 skoler på Østlandet, samt elevintervjuer og observasjon på fire av skolene. 40 prosent av elevene, som beskrev at de ble mobbet, rapporterte samtidig at voksne på skolen ikke visste om dette (Eriksen & Lyng, 2018). Det er vanskelig å skulle si om disse resultatene gjaldt at de ansattes definisjon av mobbebegrepet ikke samsvarte med elevenes subjektive opplevelse lik forskningen til Hein (2017) viste, eller om dette handlet om andre ting. Til eksempel kan vi tenke oss at det kan være vanskelig å skulle fange opp eller rapportere skjult mobbing, kontra mobbing som foregår åpenlyst.

Etablerte sannheter om hva som skal inngå i mobbebegrepet kan også oppfattes ulikt av de ansatte og elevene. Dette finner vi i Eriksen (2018) sine resultater, som gjorde en kvalitativ undersøkelse på fire barne- og ungdomsskoler i Norge. Ut fra denne undersøkelsen skrev hun artikkelen «The power of the word: students' and school staff's use of the established bullying definition». Hun intervjuet ansatte i ulike profesjoner på skolene og elever. For skolepersonell ble begrepet mobbing tolket som for rigid, mens de så elevens bruk av begrepet som for bredt. De la vekt på behovet for å lære elevene den etablerte definisjonen, ettersom elevenes overforbruk av ordet kunne føre til at de som virkelig trengte hjelp ikke fikk det (Eriksen, 2018). Likevel uttalte mange av lærerne at få elever rapporterte om mobbing. Studentenes anerkjennelse av ordets kraft var tydelig på måten de brukte begrepet som et verktøy for sosial posisjonering (Eriksen, 2018). Konklusjonen på denne studien var at definisjonen av mobbing

som en etablert forskningsbasert definisjon, gav den en stor makt for ledelsen, lærere og studenter. Dens makt lå i at begrepet gav rettigheter og ansvar, bestemte skyld og gav skyld, samt status. Uønskede effekter av en streng kontroll av mobbebegrepet kunne ifølge Eriksen (2018) innebære en risiko for manglende rapporterte saker, og at studentene brukte begrepet som et verktøy i maktforholdet mellom dem selv.

Nyere teoriutvikling legger vekt på å forstå mobbing som en konsekvens av mer strukturelle forhold i klassen, skolen eller klassemiljøet. Som nevnt tidligere i oppgaven tar Faris og Felmler (2014) utgangspunkt i nettverksteori fra sosiologien. Kamp om posisjoner og konkurranser i ungdommens sosiale hierarki er årsaker til at mobbing oppstår, og ikke minst for å unngå sosiale degraderinger. I denne måten å se mobbing på vil ikke skillet mellom mobberen og mobbeofferet være definert på forhånd, og man vil i det ene øyeblikket være mobber og i det andre øyeblikket være mobbeoffer. Dette underbygger forskning presentert av Bakken (2016), som sier at datasamlingen til Ungdata (2016) ser en klar sammenheng mellom de som mobber og de som blir mobbet; 8,3 prosent svarer at de både blir mobbet og mobber andre, mot 0,8 prosent som svarer at de kun mobber andre (Ungdata, 2016- 10.klasse). Ser vi på Faris og Felmler (2014) og Bakken (2016) under ett kan dette være en indikasjon på at dette i mindre grad handler om en sterk og en svak part, og dermed en kamp om posisjoner.

Oppsummert kan vi si at forskning på mobbing viser at definisjonen av mobber og mobbeoffer gir oppmerksomhet til elevers ulike karaktertrekk, og at den etablerte mobbedefinisjonen blant annet representerer gjentatte hendelser og en ubalanse i maktforhold. Forskere er uenige om hvilke mekanismer som er i spill, noen mener at det handler om ondsinnet adferd mens andre vektlegger maktposisjonen. Nyere forskning har i større grad fokus på systemet rundt, noe som indikerer at også omgivelsene har innvirkning på mobbing. Flere av studiene over viser at den største delen av mobbingen foregår mer subtilt og gjør det vanskelig for de ansatte å ta tak i. Mobbedefinisjonen kan oppfattes som for rigid, og kan således forårsake en underrapportering i mobbesaker.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Vi belyser i denne studien mobbing teoretisk, politisk og historisk. Vi ser videre på sammenhengen av det teoretiske grunnlaget opp mot ulike oppfatninger av mobbebegrepet i dag. Denne forskningen har en sosialkonstruksjonistisk tilnærming, noe som betyr at

kunnskap og mening konstrueres i fellesskap, og begrepet mobbing får således en mening i kraft av et sosialt system (Hitching et. al, 2011). Oppgaven bruker i første del temaanalyse inspirert av Braun og Clark (2006), for så å bevege seg videre inn i diskursanalysens verden, og Willig (2013) sine seks analysesteg i den foucauldianske diskursanalysen. Ved å både utføre en temaanalyse og deretter diskursanalyse håper vi på en styrking av våre funn, samt gi en større gjennomsiktighet slik at man får muligheten til å følge oss gjennom analysearbeidet.

2.0 Teori

2.1 Mobbing som fenomen i dagens samfunn

Ifølge Eriksen og Lyng (2018) har mobbingen i dag endret karakter. Det at en gjeng står og sparket et offer som ligger sammenkrøpet på bakken, registreres i mye mindre grad nå enn tidligere. Mobbingen handler i større grad om utestenging, baksnakking og ryktespredning (Eriksen & Lyng, 2018). I forskningen representert i kapittel 1.3, så vi også dette, og omtales av Eriksen og Lyng (2018) som relasjonell aggresjon eller skjult mobbing. Det samme fenomenet utspiller seg også på en annen arena; nettmobbing. På denne måten er mobbingen mer skjult nå sett i lys av historien. Istedenfor utagerende problematferd, er plagene nå mer introverte, og handler mer om psykisk helseplager (Eriksen & Lyng, 2018).

Kjønn påvirker også hvordan vi forholder oss til mobbing i dagens samfunn. Blant gutter blir utestenging og baksnakking ofte ikke oppdaget (Eriksen & Lyng, 2018). Dette kan ifølge Eriksen og Lyng (2018) skyldes en oppfatning om at gutter «ordner opp selv», og at ansatte overser eller bagatelliserer det at gutter utsettes for skjulte mobbepåførere som e.g., baksnakking, ryktespredning, utfrysning og «blikking». Etersom dette er en mer usynlig form for mobbing er det mindre sannsynlig at guttene melder ifra (Eriksen & Lyng, 2018). Bru et al. (2016) sier også at man ser kjønnsforskjeller. Ifølge Bru et al. (2016) er fysisk mobbing mere vanlig blant gutter, enn blant jenter. Det er enighet om at det ikke er så stor forskjell på gutter og jenter (i.e., barn og unge) når det gjelder relasjonell mobbing, og det er ingen kjønnsforskjeller på de som utsettes for hyppig mobbing kombinert med fysisk direkte mobbing (Bru et. al., 2016, Eriksen & Lyng, 2018). Oppsummert viser forskning at mobbing har endret form i dagens samfunn, fra å være noe konkret og håndfast til å bli noe mer skjult som spesielt gutter kan oppleve vanskelig å rapportere videre.

2.2 Mobbing i Norge og politiske føringer de siste 50 årene

Vi skal i dette avsnittet presentere fremtredende fagpersoner innen mobbefeltet, handlingsplaner og opplæringsloven i Norge over tid. Dette er relevant for denne studien, ikke bare som teori, men fordi opplæringsloven og manifestet er en sentral del av de ansattes arbeidshverdag og noe de må forholde seg til.

Mobbepbegrepet oppsto allerede på 70-tallet. Ifølge Svarstad og Mellingsæter (2016) var gruppevold, knuffing, knuffing, knubbing og hakking ordene som Språkrådet i 1974 fikk som

forslag til mobbebegrepet vi har i dag. På begynnelsen av 1970-tallet startet omtalen «mobbing» i avisene (Svarstad & Mellingsæter, 2016). I 1971 omtalte Aftenposten at tre skoleelever var blitt dømt for såkalt mobbing i Sverige etter å ha mishandlet en skolekamerat (Svarstad & Mellingsæter, 2016). I 1973 stilte Lars Roar Langslet, den gang stortingsrepresentant for høyre, spørsmålet: Hva kan myndighetene gjøre for å hindre mobbing i norske skoler? Dette var det første politiske initiativ i avisen, basert på norske arkiver (Svarstad & Mellingsæter, 2016). Siden 1980 er ordet mobbing brukt mer enn 50.000 ganger i norske papiraviser (Svarstad & Mellingsæter, 2016). Dette viser at ordet er flittig brukt og allment kjent i siste 50 årene.

Boge (2019) gjengir en situasjon fra 1982 hvor tre unge gutter tok livet sitt, og mediedekningen spilte en stor rolle i mobbeforskningens utvikling. Etter medias dekning av disse hendelsene ble det opprettet en kommunal arbeidsgruppe i Tromsø, hvor målet var å forhindre liknende tilfeller (Boge, 2019). Kort tid etter at arbeidsgruppen ble satt, ble problematikken hevet til regjeringnivå. Dette resulterte i en handlingsgruppe som utarbeidet en todelt handlingsplan. Alle grunnskoleelever skulle delta i en undersøkelse, samtidig som det ble starten på en nasjonal kampanje mot mobbing (Boge, 2019).

Arbeidsgruppen som ble etablert besto blant annet av Dan Olweus og Erling Roland, to kjente forskere ved Stavanger lærerhøgskole. I et vitenskapshistorisk perspektiv er denne gruppen interessant, da disse to forskerne har hatt stor innflytelse i Norge (Boge, 2019). Olweus var sentral i Bergensstudien, og dette la grunnlaget for hans videre forskning (Folkehelseinstituttet, 2015; Olweus, 1991).

Den første store internasjonale konferansen ble arrangert i Stavanger, 1987 (Strand, 2018). Et resultat av konferansen var boka «Bullying – An International Perspective» (Roland & Munthe, 1989). 1 oktober 1983 ble kampanjen «Aksjon mot mobbing» presentert (Strand, 2018). Departementet utviklet en mobbepakke til kampanjen. Lærerheftet i pakken var skrevet av Dan Olweus og Erling Roland (Strand, 2018). Resultatene fra undersøkelsen var tydelige, og viste at 15 % av elevene opplevde mobbing på skolen (Boge, 2019).

Kampanjens resultater viste en betydelig reduksjon av mobbing blant de elevene som fikk ekstra oppfølging gjennom Bergensstudien (Boge, 2019). Disse oppsiktsvekkende tallene vekket internasjonal oppmerksomhet, og etter Olweus (1991) sin publikasjon økte

forskningen på mobbing dramatisk de neste 15 årene (Berger, 2007). Før dette var det lite forskning i Europa på fenomenet mobbing (Boge, 2019).

Etter den nasjonale kampanjen i 1983 utviklet Olweus og Roland hvert sitt tiltaksprogram mot mobbing, Olweusprogrammet og ZERO (Boge, 2019). Gjennom Olweus sitt samarbeid med den amerikanske psykologen Susan Limber ble programmet tilpasset den amerikanske skolen (Boge, 2019). Olweus har gjennom sin forskerkarriere publisert over hundre vitenskapelige artikler, og er den mest siterte forskeren i Skandinavia innen psykologi og pedagogikk (Boge, 2019).

Mobbing ble også en del av de overordnede føringene, og således inkludert i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen i 1998 (Opplæringslova, 1998, § 9-A). Erling Roland ved Senter for Atferdsforskning fikk i den forbindelse ansvar for å utvikle en nasjonal plan mot mobbing, hvor fokuset lå på lærerens rolle i klasserommet, og hans relasjoner med elever og foresatte (Boge, 2019).

I 2002 ble «Manifest mot mobbing» lansert av daværende statsminister Kjell Magne Bondevik (Regjeringen, 2003). I denne rapporten skrev regjeringen at 381 skoler skulle ta i bruk Olweus-programmet i perioden 2002-2004 og 184 skoler ville i 2003/04 delta i programmet «ZERO» (Regjeringen, 2003). I dette utviklingsarbeidet ble igjen Olweus og Roland viktige personer når man skulle øke den faglige kompetansen innenfor feltet, og ovenfor politikerne (Boge, 2019). Slik sett ble deres forståelse og kunnskap om fenomenet stadfestet i politiske handlinger, og på denne måten delt videre til skolene og samfunnet (Boge, 2019).

Manifestet lansert av Kjell Magne Bondevik har siden da blitt tatt frem igjen av skiftende regjeringer (Dagen, 2019). I 2009 la regjeringen frem et manifest basert på bredt samarbeid mellom myndighetene, skoleeierne og utdannings-organisasjonene (Dagen, 2019).

Nulltoleranse mot mobbing ble vedtatt i Stortinget i 2017, og lovendringen ble en oppfølging av NOU 2015:2 Å høre til, Djupedalsutvalget (Regjeringen, 2017). Partnerskap mot mobbing er et samarbeid mellom regjeringen og 14 organisasjoner. Dette er en videreføring av manifest mot mobbing, men med flere samarbeidspartnere (Regjeringen, 2015). Hensikten er å utvikle

kompetanse lokalt om virkemidler for å forebygge, avdekke og bekjempe mobbing og krenkelser, spre informasjon og bygge lokalt nettverk (Regjeringen, 2015).

Oppsummert kan vi se at mobbeordet tidlig fant sin definisjon gjennom Olweus (1991). Denne definisjonen har på mange måter blitt stående, med Olweus og Roland som sentrale mobbeforskere i Norge. Vi kan ut ifra historien antyde at deres politiske innspill og innflytelse i mobbearbeidet, har innvirkning på hva vi definerer mobbing som i dag.

2.3 Mobbing i Norden

I alle de Nordiske landene er ordet mobbing godt etablert. I Danmark (mobbet), Finland (kiusattu), Island (einelti), og Sverige (mobbad). På Grønland er tradisjonen for mobbing mer kompleks (Arnarsson, Nygren, Nyholm, Torsheim, Augustine, Bjereld, Markkanen, Schnohr, Rasmussen, Nielsen & Bendtsen., 2019). Olweus (1991) sin definisjon på mobbing dominerer i alle de nordiske landene (Arnarsson et al., 2019), og er den definisjonen som blir brukt når World Health Organization collaborative cross-national survey kartlegger mobbing (hbsc.org).

Skandinavia utpekte seg tidlig innenfor mobbeforskning. I Sverige er Dan Olweus like sentral som i Norge. Ifølge Eriksson, et al. (2002) har Olweus banet vei for den empiriske dokumentasjonen av mobbing i de svenske skoler. Ser vi historisk på mobbebegrepet i Sverige, var også Peter-Paul Heineman blant de første som gjorde Sverige oppmerksom på mobbing (Boge, 2016). Han betraktet dette som et gruppefenomen, og mobbing som psykisk eller fysisk gruppevold rettet mot en person (Eriksson et al., 2002). Olweus er personlighetspsykolog, og bygger som nevnt sin forståelse av mobbing ut fra et individuelt perspektiv. Han skriver at mobbing kan defineres som gjentatt negativ eller ondsinnet adferd fra en eller flere personer, rettet mot en person som har vanskelig for å forsvare seg (Olweus, 1991, 2004). Han utvidet mobbebegrepet til også å omhandle én til én handlinger, samtidig som han snevret det inn når han definerte mobbingen som gjentatte handlinger over tid (Olweus, 2004). Ifølge Eriksson et al., (2002) er det et problem at forskningsfeltet i Sverige er så homogent, både i disiplin- og metode. Feltet har alt å vinne på en økende spredning over flere disipliner og metoder (Erikssen et al., 2002). Sosiologiske eller sosialpsykologiske teorier bør komplimentere den psykologiske teorien som i dag dominerer forskningsfeltet i Sverige (Eriksson et al., 2002).

I Finland har gruppen rundt Kristi Lagerspetz arbeidet lenge med mobbeproblematikken. Kaj Björkqvist og Christina Samivalli har også vært veldig aktive i Finland. Salmivalli har blant annet arbeidet mye med de ulike rollene som konstrueres i en mobbesituasjon (Erikssen et al., 2002). I Danmark drives et stort forskningsprosjekt, eXbus, som forsker på hvorfor mobbing oppstår, hvordan den opprettholdes og opphører (eXbus, 2019). De skriver at det er vanskelig å se for seg at mobbing er personlighetsforskjeller mellom barn. Deres forskning viser at det er vanskelig å isolere problemet til et spørsmål om individuelle karakteristika, og er opptatt av å utvide spekteret til også å handle om flere perspektiver (eXbus, 2019).

Det finnes forskning på mobbing gjort på tvers av de nordiske landene, blant annet Arnarsson, et.al. (2019) som nylig publiserte artikkelen “Cyberbullying and traditional bullying among Nordic adolescents and their impact on life satisfaction”. Målet med denne studien var å se på utbredelsen av nettmobbing i de nordiske landene og vurdere overlappen med tradisjonell mobbing. Videre så denne studien på likheter med tilfredshet i livet på den ene siden, og tradisjonell mobbing samt nettmobbing på den andre siden. Studien var basert på The Health Behaviour in School-aged Children study og inkluderte 32210 barn i alderen 11, 13, og 15 år. Studien viste at utbredelsen av nettmobbing lå på rundt 2 prosent i alle de nordiske landene bortsett fra Grønland, der tallene var betraktelig høyere (Arnarsson et al., 2019). Utbredelsen av tradisjonell mobbing varierte mellom landene. Konklusjonen var at de fant lite overlapp mellom nettmobbing og tradisjonell mobbing, noe som kan indikere at dette er to separate fenomen med ulike mekanismer, i hvert fall i den Nordiske konteksten (Arnarsson et al., 2019).

2.4 Teoretiske perspektiver på begrepet mobbing.

For å kunne gjøre noe med mobbing må man forstå hva mobbing er. Mobbing i dag er et velkjent begrep, men det var først på 70 og 80 tallet at begrepet ble allmenn kjent (Bru et al., 2016). Tidligere så man først og fremst på observerbare, fysisk og negativ oppførsel, mens vi i dag også betrakter det som mer subtile og fordekte former (Lillejord, Ruud, Fischer-Griffiths, Børte, & Haukaas, 2014). I engelsktalende land brukes begrepet «bullying» mens det i USA er mer vanlig å bruke «victimisation» (Monks & Coyne, 2011). Smith et al. (2002) utforsket adferd lik til mobbing på 13 forskjellige språk. De fant at noen språk ikke hadde et

ord identisk til mobbing, eksempelvis i Italia, hvor det nærmeste ordet blir «prepotenza». Vi tenker oss at selv om vi i dag også regner mer subtile og fordekte former for handlinger mobbing, vil ulike teoretiske perspektiver ha innvirkning på måten vi tilnærmer oss begrepet på.

Monks og Coyne (2011) har sett på ulike teoretiske perspektiver på mobbing. En av disse er tilknytningsteorien som er forankret i psykologien. Tilknytningsteorien tar utgangspunkt i barns tilknytning til foreldre i barndommen, og sier noe om hvordan en usikker tilknytning kan føre til at barnet oppfører seg aggressivt ovenfor andre barn. Adferden anses som sosialt uakseptabelt, for eksempel ved å krenke, mobbe og trakassere andre barn (Monks & Coyne, 2011). Vi ser derfor fellestrekk med tilknytningsteorien med måten vi studerer personlighetstrekk til de involvert med mobbing i dag.

Fra å se på tilknytningsteori til å se på kulturen rundt, står sosial læringsteori sentralt. I den sosiale læringsteorien sier teorien at barn lærer sin adferd i sosiale situasjoner gjennom å observere, imitere og etterligne andre. Ved at barn lærer av hverandre kan det oppstå en kultur der denne formen for adferd aksepteres. Digital mobbing kan også være et eksempel på dette, hvor det utvikles en kultur for akseptabel atferd basert på hvordan elevene lærer av hverandre (Monks & Coyne, 2011). Sosiokulturelle teorier peker mot at individet påvirkes av ulike situasjonsspesifikke faktorer. Kulturen individet befinner seg i, eksempelvis skolekulturen, forstås som en faktor for mobbing. Måten gruppen fungerer på er i sentrum, fremfor at oppmerksomheten rettes mot enkeltindividet (Monks & Coyne, 2011).

Interaksjonsteorier er en annen teori som ifølge Monks og Coyne (2011) ser på flere faktorer samtidig; organisatoriske forhold, interaksjon og relasjon mellom individene og samfunnstrekk. Forståelsen av mobbing oppfattes komplekst, og adferden sees på som en del av de sosiale dynamikkene og prosessene som pågår (Monks & Coyne, 2011).

Flertallet av artiklene i mobbefeltet oppfatter mobbing som en form for aggressiv adferd (Eriksson, Lindberg, Flygare og Daneback., 2002). Majoriteten fastsetter også mobbing til å omhandle personlighetstrekk samt reaksjonsmønster rundt mobber og mobbeofferet. Berger (2007) presenterte som vist tidligere, at mobber hadde makt, og var sikker på seg selv. Ando et al., (2005) fant at mobberne hadde mindre seriøse holdninger, dårligere selvkontroll og impulsivitet. Salmivalli og Nieminen (2002) rapporterte gruppen til å være aggressiv, både

på den reaktive og den proaktive måten. Det at et individualistisk syn på mobbeproblematikken har en slik dominerende posisjon har blant annet en sammenheng med at forskningsområdet ofte har ulike psykologiske sub-disipliner (Eriksson et al., 2002). Søndergaard og Hansen (2018) påpeker at til tross for mange års bidrag til forskningen av mobbing som en sosial dynamikk, står man fremdeles ovenfor utfordringer i form av å patologisere de involverte individene. Disse utfordringene kommer av ulike grunner, eksempelvis den historiske konseptualiseringen av mobbing og den politiske diskursen av individualiseringen (Søndergaard & Hansen, 2018).

Lund et al. (2017) retter et kritisk lys mot den etablerte mobbeforståelsen som har vært rådende, og viser til en ny og merkbar trend i internasjonal forskning som nå legger mer vekt på de sosiale aspektene ved mobbing.

Schott og Søndergaard (2014) presenterer utviklingen innenfor mobbeforskningen, hvor flere nå fokuserer på mobbing som et gruppefenomen som genereres i de sosiale miljøene hvor barn og ungdom samhandler. Schott (2014) studerer mobbingen som filosof. Gjennom hennes analyser av fenomenet tilnærmer hun seg nye måter å tenke om mobbing, og beskriver således flere hypoteser om sosiale prosesser. For det første er makt viktig. Man arver makt i et sosialt system, hvor noen har tilgang til makt, ikke bare grunnet deres personligheter, men i form av deres roller og identiteter i et sosialt system (Schott, 2014). På denne måten er de sårbare for å miste privilegiene de identifiserer seg med. Konflikt er også en iboende dimensjon i sosiale relasjoner. Samfunnet har derfor et behov for å kunne håndtere dem i stedet for å utrydde dem i et håp om å oppnå et harmonisk og stabilt forhold. Schott (2014) hevder videre at konfliktene ikke er et uttrykk for naturlige motsetninger mellom individer eller grupper, men at det genereres motstridende identiteter i en sosial gruppe. Hun har også en hypotese som handler om at mellommenneskelige relasjoner formidles av sosiale institusjoner, og symbolske fremstillinger, slik som språk og verdier (Schott, 2014).

Schott og Søndergaard (2014) sier det er behov for mer kunnskap om fenomenet, men spør om vi trenger mer kunnskap om mobberen og dens ofre, eller om vi heller har behov for mer kunnskap om barns sosiale omgivelser. Den rådende mobbeforståelsen, beskrives som ett eget paradigme - et paradigme som nå er i ferd med å bli utfordret av nyere forskning innenfor sosialpsykologien, hvor man ser på mobbingen som en sosial dynamikk (Schott og Søndergaard, 2014). Tross det rådende paradigmet har man i de siste ti årene begynt å se på

fenomenet som et sosialt og kulturelt sammenstilt fenomen. Også Knutsen (2018) sier det er behov for nye måter å tenke og handle på. NOU 2015:2 sier at mobbing består av flere komplekse sosiale prosesser som må sees i sammenheng med konteksten, og at personlighetstrekk alene ikke er tilstrekkelig for å forklare fenomenet mobbing.

2.5 Mobbing – Et komplekst begrep

Ordet mobbing har endret innhold over tid, og kan slik oppfattes som et komplekst begrep. De siste årene har man blitt mer oppmerksom på at språket sjeldent er det eneste meningsskapende uttrykket i kommunikative handlinger, de er multimodale (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011). Med det menes at ulike ressurser for meningsskaping samvirker i en helhetlig ytring. I både media, politikken og skolen skjer det gjerne i samspill med andre former for semiotiske uttrykk (i.e., tegn og tegnbrukende adferd). Samspillet mellom verbal - nonverbal kommunikasjon virker inn på mottakerens oppfattelse av det som blir kommunisert (Hitching et. al, 2011).

Våre verdensbilder og vår kunnskap om verden er historisk og kulturelt innleiret. Dette er et sentralt poeng innenfor diskursanalysen (Hitching et. al, 2011). Det betyr at forståelsene av mobbing er spesifikk i tid og rom. Den kunne i prinsippet vært annerledes og betyr ikke at hva som helst kan være mobbing. I den konkrete situasjonen oppleves tvert imot betydningen av mobbing som forholdsvis fastlagt og “naturlig”. Diskursene setter grenser for hvilket innhold mobbebegrepet kan fylles med. Et slikt perspektiv innebærer et skifte fra ontologiske spørsmål der man er opptatt av å beskrive og forklare fenomener, til epistemologiske spørsmål der en er interessert i hvordan fenomener blir forstått, og hvordan nettopp denne forståelsen er med på å skape fenomenene (Hitching et al., 2011). Mer spesifikt kan dette indikere at måten verden framtrer for oss på, er formet av vår måte å sette navn på, kategorisere og forstå den. På den måten kan man si at mobbing er et komplekst begrep. Ved første øyekast kan mobbebegrepet virke naturlig å bruke, men ordet kan også være preget av den historiske, kulturelle og politiske konteksten som former våre diskurser.

2.6 Mobbebegrepets makt og motmakt

Hvilke maktrelasjoner finner vi i mobbebegrepet? Mobbebegrepet i skolen ligger i et praksisfelt med elever, foreldre, lærere, rådgivere og ledelse med relasjoner til ulike fagfelt og politikkområder. Vi vil ifølge Hammer (2017) kunne etterspore både maktrelasjoner samt

tilhørende varianter av motmakt i dette praksisfeltet. Makt i seg selv defineres på ulike måter. Lukes (1974) mener at det finnes grunnleggende likheter i definisjonen av makt; A påvirker B. Videre kan man si at A påvirker B på en måte som står i motsats til B sine interesser. Ifølge Lukes (1974) kan dette analyseres på tre måter. Den første måten er å se på hvordan A handler for å få B til å gjøre noe han ellers ikke ville ha gjort. Ved å føye til en organisatorisk dimensjon bygger man videre på denne analysen. Ved å se på konteksten for handlingene i organisasjonen, bidrar denne til å muliggjøre og forenkle maktutøvelsen. A får det lettere som hun vil fordi organisasjonen er tilrettelagt for hennes handlinger (Lukes, 1974). På den måten kan hun overkjøre B med mindre omkostninger for seg selv. Lukes (1974) stiller så spørsmål om de handlingene som skilr gjennom uten motstand er fordi B ikke vet eller ønsker at ting kunne vært annerledes?

Lukes bok er ifølge Neumann (2001) før-foucauldiansk. Foucaults maktbegrep styrer unna en handlende A, og tar utgangspunkt i hvordan tingenes orden fremstår som normalt, og på den måten til en viss grad uproblematisert både for A og B. Normaliteten, som Foucault er opptatt av her, mener han har et sett effekter på handlingsmønstre. For Foucault er det et poeng at heller ikke A nødvendigvis har denne oversikten (Neumann, 2001). Hammer (2017) mener at i den grad vi finner motvilje til å la oss styre, kan vi anta at motmakt vil finnes både hos de ansatte, de foresatte og elevene, gitt at de alle vil ha et større eller mindre frirom å forankre motstand i. Foucault (1999) skriver at makten liker seg best der vi ikke tror den er. Når vi ikke er klar over at våre egne meninger (e.g., mobbing) er styrt av omgivelsene rundt vil dette gjøre motmakt vanskeligere. Neumann (2001) skriver at mennesker er gjennomsyret av maktrelasjoner. Vi stiller spørsmål til hvilke maktrelasjoner vi er gjennomsyret av i mobbebegrepet, og om denne maktrelasjonen henger sammen med hvilken kunnskapsproduksjon de ansatte bygger sine begreper på (Neumann, 2001)? Vi vil se nærmere på makt og motmakt i våre drøftinger av data.

2.6.1 Maktens etikk

Foucault skriver om makten som ligger i kunnskapen som produseres og hvordan vi av og til ikke en gang er klar over at denne makten ligger der (Foucault, 1999). Løgstrup (1991) er opptatt av en annen type makt sammenliknet med Foucault, en makt som er uavhengig av tid, sted, kultur og historie. Denne makten formes av tilliten man viser et annet menneske ved å utlevere seg selv, og vår sårbarhet ved å legge noe av våre liv i andres hender med en forventning om å bli ivaretatt (Løgstrup, 1991). På den måten formes makten, og ligger i alle

sosiale relasjoner og personlige møter. Skolen har en makt over sine elever, ved at elever forventer og også trenger å bli ivaretatt av skolen. Selv om skolens intensjon er å skape et trygt og inkluderende miljø, hevder Løgstrup (sitert i Bøe & Thomassen, 2007) at forholdene vi har til andre mennesker er skjøre, da vi stadig trår feil. Elever vil oppleve krenkelser og noen ganger svik fra voksenpersoner som sitter på makten i skolesystemet. Skolen er også med på å definere hva som til enhver tid gjelder av normer, regler og prinsipper innenfor skolens område. Løgstrup (1991) er opptatt av at disse normene, reglene og prinsippene har en dobbeltfunksjon. De kan som i skolen, brukes som et sikkerhetsnett mot maktmisbruk, men disse normene og reglene kan være til hinder for ærlighet og tillit da de fungerer som et forstyrrelsesmoment, og også mangler fleksibilitet (Løgstrup, 1991). Vi vil ta med oss både Løgstrup (1991) og det foucauldianske maktbegrepet inn i drøftingen av denne oppgaven for å sette det i kontekst til våre funn.

3.0 Metode

Metode handler om å etablere prosedyrer og teknikker for å komme frem til relevant kunnskap til det vi ønsker å vite noe om (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Det handler således om hvordan våre informanter skal velges ut, hvordan data skal samles inn og hvordan dataene skal analyseres og tolkes (Johannessen et al., 2016). Kvantitative og kvalitative tilnæringer til forskning utfyller hverandre gjensidig. Skal vi få økt innsikt i et fenomen har vi både bruk for statistikk, men også data som beskriver opplevelser og erfaringer slik at vi kan berike vår forståelse av fenomenet (Svartdal, 2015). Denne studien bygger på kvalitative intervjuer av ansatte i den videregående skolen som har erfaring med mobbesaker. Når hensikten er å få innsikt eller forstå sosiale fenomener påpeker Thagaard (2013) at kvalitativ forskning er godt egnet som metode. Tilnærmingen vil gi et grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene vi studerer. Formålet med kvalitativ forskning er å innhente bredere og varierte beskrivelser ved ulike tema og fenomener (Thagaard, 2013). Problemstillingen, og vårt formål med oppgaven har vært med på å avgjøre den kvalitative retningen. Vi mener at forståelsen av begrepet mobbing og bruken av ordet fremtrer ulikt fra person til person. Det er et begrep vi mener rommer sterke følelser, ulike holdninger og opplevelser. Til et slikt begrep vil en kvalitativ undersøkelse gi rom for å fange opp noe av denne kompleksiteten (Johannessen et al., 2016).

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori blir brukt om grunnleggende paradigme som vitenskapelig forskning bygger på (Aadland, 1998). I vitenskapsteorien skiller man mellom forklarende og fortolkende teorier, hvorav forklarende teorier kan studeres objektivt, underlagt en rekke naturlover (Aadland, 1998). Den fortolkende retningen legger vekt på den rollen subjektiv tolkning spiller inn i fremstillingen av virkeligheten (Aadland, 1998). Postmoderne tenkning, hermeneutikk, fenomenologi og dialektikk er noen sentrale filosofiske tilnæringer innen kvalitativ forskning (Kvale, 1997). Retningene fremhever ulike filosofiske erkjennelsesaspekter som er relevant i denne forskertradisjonen (Kvale, 1997). Den franske poststrukturalismen var avgjørende for utviklingen av postmodernismen (Jørgensen & Phillips, 2013). Man kan forstå sosialkonstruktivismen som en bredere kategori som poststrukturalismen er en del av (Jørgensen & Phillips, 2013). Sosialkonstruktivister studerer sosiale konstruksjoner. Ved å skape en virkelighet gjennom å gi ord til våre erfaringer blir disse ordene en virkelighet vi forholder oss til (Jørgensen & Phillips, 2013). På denne måten

er vi påvirket av våre egne ord uten å selv være oppmerksom på dette (Jørgensen & Phillips, 2013). Vår studie tar utgangspunkt i sosialkonstruksjonismen ved å betrakte menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med (Jørgensen & Phillips, 2013). Vi ser da på hvordan mobbebegrepet er sosialt konstruert.

Vår studie ser i likhet med sosialkonstruktivismen kritisk på kunnskap man gjerne tar som en selvfølge (Burr, 1995). Både vår, og informantenes virkelighet er ikke speilbilder av verden «der ute», men et produkt av våre måter å kategorisere verden på (Burr, 1995). I arbeidet med mobbing vil informantens verdensbilde være deres virkelighet, men speiles kun fra det gitte ståsted. Vi vil forsøke å synliggjøre dette, slik at man kan stille seg mer kritisk til kunnskapen man tenker er den «riktige» i mobbesaker.

Sosial konstruktivisme handler også om at vårt syn på, og viten om verden er kulturelt og historisk innleiret (Burr, 1995). Måten vi forstår og representerer verden kunne ha vært annerledes, og kan forandres over tid (Burr, 1995). I vår studie ser vi på hvordan mobbebegrepet tar form gjennom historien og hvordan begrepet har endret seg i vår kultur. Man kan stille seg spørsmålet, om mobbebegrepet hadde blitt oppfattet annerledes hvis andre teoretikere gjennom historien hadde fått større plass historisk, men også i dagens samfunn.

I den sosiale interaksjonen skapes viten, hvor man både bygger opp felles sannheter og kjemper om hva som er sannhet og ikke (Burr, 1995). Vi kan tenke oss at både medias fremstilling av mobbesaker, samfunnet, vår egen erfaring og skolen man jobber på (som institusjon) er med på å opprettholde sannheten til hvordan forstå mobbebegrepet.

Videre ser vi på hvordan mobbing konstrueres sosialt og diskursivt (Hitching et.al., 2011). Innenfor dette paradigme er diskursanalyse en egnet metode til å identifisere diskurser slik de kommer til uttrykk hos våre informanter. Diskursanalyse fremhever på den ene siden at den undersøker meningskaping over setningsnivå, og på den andre siden at det dreier seg om hvordan språk, tekst og kontekst påvirker hverandre gjensidig (Hitching et al., 2011).

3.2 Diskursanalysen og den franske filosofen Michel Foucault

Hva kan diskursanalysen og Foucault fortelle oss om mobbebegrepet? Gjennom Foucault sine bøker åpnet han for en kritisk forståelse av hele den moderne samfunnsformasjonen

(Hammer, 2017), en virkelighet der vi mener også fenomenet mobbing kan finne sin form. Ved bruk av Foucault (1999) kan vi på den måten åpne mobbebegrepets virkelighet for kritisk refleksjon. Begrepet mobbing har som nevnt tidligere vært preget av økende brytning om hvordan det skal defineres og hva det skal inneholde (Bru et al., 2016). Dette bidrar til at det Foucauldianske blikket for oss oppleves som relevant og viktig. De aspektene ved virkeligheten som Foucault favner med begreper som diskurser, makt/viten og subjektivering kan være virksomme i vår analyse av mobbebegrepet.

Foucault definerer diskurs som et system av representasjoner som regler, meninger og praksiser, som kan eller ikke kan produseres (Foucault, 2002). Det er ulike måter å definere diskursbegrepet på. Jørgensen og Phillips (1999) definerer diskurs som «en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på. Diskursene er med på å forme våre holdninger til en sak eller vårt syn på historien (Jørgensen & Phillips, 1999). Foucault mener fremstillingen av verden er tolkninger og dermed konstruksjoner som av og til kan tre frem som selvsagte og naturlige, og dermed også som ledende eller dominerende (Foucault, 1999). Hammer (2017) hevder at Foucault også er fokusert på hvordan ulike begreper er blitt etablert, i samspill med andre begreper, og hvordan de gjennom sin eksistens bidrar til å forme hva virkeligheten er for oss. I vår studie ser vi på mobbebegrepets opprinnelse, og hvilke formede prosesser begrepet er skapt gjennom og bidrar til å opprettholde. Måten lærer eller elev beskriver ordet mobbing varierer, og måten den forstås på, påvirker måten den blir håndtert (Eriksen & Lyng, 2018).

Diskurser muliggjør andre måter å se på og være på, og er sterkt involvert i utøvelse av makt (Foucault, 1999). Kunnskap er ifølge Foucault (1999) knyttet til makt, hvor makten er produktiv og produserer kunnskap. Kunnskap er et resultat av maktens relasjoner og gyldiggjør makten (Foucault, 1999). Willig (2013) skriver at siden diskursene gjør tilgjengelig «ways-of-seeing og ways-of-being, er de sterkt involvert i utøvelsen av makt og underbygger dermed det Foucault hevder. Dominante diskurser gir privilegier til de versjonene av sosial virkelighet som legitimerer eksisterende maktforhold og sosiale strukturer (Foucault, 1999). Noen diskurser er så forankret at det er vanskelig å gripe tak i dem. Willig (2013) kaller dette for diskurser som har blitt «common sense». Samtidig hevder Hammer (2017), er det i språkets natur at alternative konstruksjoner alltid er mulig, og at kontra-diskurser kan, og vil til slutt oppstå.

3.2.1 Diskursanalyse som teori

Hvilke hendelser har ledet frem til det vi med selvfølgelighet gjør, sier og tenker? Finnes det åpninger for å handle, snakke og tenke annerledes? Foucaults drivkraft kan beskrives som et praktisk-filosofisk, engasjert forhold til verden vi lever i (Hammer, 2017). Han legger til grunn at alt potensielt kan være farlig, og at alt derfor må kunne møtes med kritikk – inklusive kritikken, ettersom også denne vil inneholde muligheter for at uheldige løsninger presses gjennom (Hammer, 2017). Mobbing kan betraktes som et element innenfor en løsningsstrategi, koblet til et problemfelt og dets mulighetsrom, der flertydige prosesser og koblinger har ledet frem til dagens virkelighet. Man belyser da hva slags problematikk som ligger til grunn for konstruksjonen av begrepet mobbing, og analysens tema er ikke løsningene i seg selv. Vi kommer da i berøring med den bevegelighet våre praksiser hviler på, og kan ha den effekten at analysen bidrar til å åpne for nye runder med problematisering (Hammer, 2017). Foucault er fokusert på hvordan ulike begreper er blitt etablert, i samspill med andre begreper, og gjennom å-være-til bidrar til hva virkeligheten er for oss (Hammer, 2017). Oppgaven vil dermed ikke handle om hva mobbing *egentlig* er, men kan antyde hvilke formende prosesser begrepet er skapt gjennom og bidrar til å opprettholde.

3.2.2 Diskursanalyse som metode

Diskursanalyse er et paraplybegrep som favner mange metodiske tilnærminger, blant annet kritisk diskursanalyse, diskurspsykologi og den Foucauldianske diskursanalysen. Vi har valgt å legge vekt på den Foucauldianske diskursanalysen i vår oppgave, men vil kombinere elementer fra flere forskjellige diskursanalytiske perspektiver. Kritisk diskursanalyse (forkortes som CDA) har som ambisjon å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold (Hitching et al., 2011).

Grunnantagelsen til CDA er at språk i bruk sjeldent eller aldri formidler en nøytral virkelighetsforståelse, men bærer med seg et bestemt perspektiv. Hvordan verden ser ut, og hvordan den *bør* se ut er oppfatning av et slikt perspektiv (Hitching et al., 2011). Målet er å synliggjøre noe som for mange oppfatter naturlig, men som i virkeligheten er historisk, kulturelt og politisk betinget.

Innenfor sosialpsykologien har diskursanalysen utviklet seg til en sosialkonstruksjonistisk fremgangsmåte som betegnes som diskurspsykologi. I kontrast til kognitivismen ser diskurspsykologien tekster og det talte språk som konstruksjoner av verden, en orientering mot sosiale handlinger (Jørgensen & Phillips, 2013). Analysen innebærer å analysere

språkbruken i de *kontekster* hvor den utfoldes, og på den måten skiller diskursanalysen seg fra kritisk diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 2013).

Den foucauldianske versjonen av diskursanalyse ble introdusert i den anglo-amerikanske psykologien på slutten av 1970 tallet (Willig, 2013). Gjennom påvirkning av den poststrukturalistiske tradisjonen, og Foucault sitt arbeid, startet en gruppe psykologer å utforske forholdet mellom språk, subjekt og dets implikasjoner for den psykologiske forskningen. Foucauldiansk diskursanalyse er opptatt av språk, og dets rolle i konstitusjonen av det sosiale og psykologiske livet (Willig, 2013). Ved bruk av foucauldiansk diskursanalyse er man opptatt av at diskursene setter rammer for hva som fremmer eller hemmer og begrenser eller muliggjør hva som kan sies og av hvem, i hvilken kontekst og hvor (Willig, 2013).

Postmodernismen består som nevnt, av to grunnforestillinger; menneskets forståelse er gjennom språket, og enhver forståelse vil være avhengig av sosial, historisk og kulturell sammenheng. Både forskningsintervjuene og analysene vil bygge på samtale som adgang til kunnskap. Vi som diskursanalytikere er da først og fremst opptatt av hvordan og hvorfor ting fremtrer som de gjør (Neumann, 2001). I sentrum av analysen står det epistemologiske spørsmålet, hvordan vi kan ha kunnskap om verden. I bakgrunnen har vi det ontologiske, læren om det værende og hva verden består av (Neumann, 2001).

Som vist over er diskursanalyse et paraplybegrep som favner ulike metodiske tilnærminger. Det er mange måter å bruke diskursanalyse som metode på. Vi har valgt å bruke Foucauldiansk diskursanalyse slik denne metoden fremstilles hos Willig (2013).

3.3 Utvalg

Vi har i vår studie gjennomført fem semistrukturerte intervjuer, med ansatte på ulike videregående skoler. I de kvalitative undersøkelsene er det ikke en fasit på hvor mange intervjuobjekter man bør ta med (Jacobsen, 2010). Det sentrale er å få god og interessant informasjon i forhold til problemstillingen, og fenomenet vi undersøker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ofte vanlig med 15+/- 10 deltakere ved en intervjuundersøkelse. Dette begrunnes med hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen, samtidig som man på en gitt tid oppnår et metningspunkt, hvor nye intervjuer ikke tilfører ny

informasjon. Fordelen med et mindre utvalg er at det blir muligheter til å gå grundig og dypt inn i analysene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom våre intervjuer ønsket vi å få mye informasjon ut ifra et begrenset antall informanter. Likevel kan en svakhet i vår studie være at vi kun har fem informanter, og det er vanskelig å vite om dette er nok for å belyse vår problemstilling. Flere informanter ville sannsynligvis gitt oss mer informasjon for å oppnå et metningspunkt, der ytterligere intervjuer ikke lenger tilførte ny informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi har brukt et strategisk utvalg, hvor vi valgte informanter som har erfaring med fenomenet vi undersøker (Polit & Beck, 2018). Dette innebar at vi valgte ut de personene vi tror har noe å fortelle om det fenomenet vi ønsker å vite mer om (Svartdal, 2015). Et strategisk utvalg, med vekt på mangfold og bredde kan bidra til at man får mulighet en rikere beskrivelse, og varierte nyanser om temaet vi undersøker (Malterud, 2011). Våre informanter ble håndplukket av oss, etter forespørsel om tillatelse fra Fylkesutdanningssjefen, grunnet deres egenskaper og kvalifikasjoner (Thagaard, 2013). Hovedkriteriet var at de skulle ha erfaring fra mobbesaker, for å kunne utfylle våre spørsmål i intervjuene.

3.3.1 Våre informanter

Et av våre viktigste kriterier var at informantene hadde bred erfaring i mobbesaker, og at deres roller hadde ulike funksjoner i disse sakene. For å få en bredere og variert gruppe, har vi valgt å intervjuere lærere, rådgivere og ledere på ulike videregående skoler. Vi la også vekt på kjønnsfordeling, derfor er både menn og kvinner representert (Jacobsen, 2010). Grunnen til at vi har valgt ulike kjønn, er for å se om dette kan ha innvirkning på hvordan mobbebegrepet tolkes. Våre informanter består av fem personer, med fiktive navn, som representerer tre ulike videregående skoler i samme fylke.

Tabell 1.

Oversikt over informanter

«Navn»	Alder	Stilling
Anne	40	Rådgiver
Berit	40	Rådgiver
Kristian	50	Ledelse
Cathrine	30	Lærer
Anders	50	Lærer

Note: Demografisk oversikt over våre informanter

«Anne» og «Berit» jobber som rådgivere på hver sin skole. Begge er tidligere lærere, og historiene de forteller er knyttet til andre skoler de har jobbet på tidligere. «Kristian» har en posisjon som mellomleder i skoleverket, men har også mange års erfaring som lærer. «Cathrine» og «Anders» jobber i dag som lærere, «Cathrine» har jobbet i skolesystemet i fem år, mens «Anders» har noe lenger erfaring.

Alle våre informanter ble kontaktet på forhånd, og vi avtalte tid og sted for intervjuene. Disse ble gjennomført på deres arbeidsplasser, men en av våre informanter ønsket å gjennomføre intervjuet i hjemmet sitt. Alle informantene ble informert om formålet med intervjuet, og vi innhentet skriftlig samtykke til å ta opp intervjuene på båndopptaker. Intervjuene ble gjennomført fra november 2019 til januar 2020. Vi benyttet en semistrukturert intervjuform som kjennetegnes ved at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og temaer, uten å fastsette i detalj spørsmålsformuleringen og rekkefølgen av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Semistrukturert intervju er den mest brukte metoden i datainnsamling for kvalitativ metode innen psykologi, og er en metode for datainnsamling man kan bruke i en diskursanalyse (Willig, 2013). Dataene som undersøkes i diskursanalyse er sosialt konstruerte, og tilnærmingen er i hovedsak å betrakte som kvalitative og fortolkende (Hitching et al., 2011). I diskursive intervjuer er intervjueren oppmerksom på bestemte aspekter i samspillet under intervjuet, som kan skilles fra konvensjonelle intervjuer. Ved et diskursivt perspektiv

skjermes intervjueren for de ulike diskursene intervjueren og deltakeren kan inneha (Kvale & Brinkmann, 2015). I våre intervjuer kunne vi stimulere og konfrontere de ulike diskursene som oppsto (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset i intervjuene har vært å få frem forskjellene, samtidig som vi har søkt etter den sosiale og politiske dominansen i samtalen (Drageset & Ellingsen, 2010).

For å teste ut spørsmålene i intervjuguiden og videre få innspill til oppgaven tok vi kontakt med mobbeombudet i fylkeskommunen. Gjennom denne samtalen ble det blant annet påpekt at måten vi hadde formulert spørsmålene på ved å bruke «mobberen» og «mobbeoffer» la føringer til svarene vi kom til å få. Det kunne også gi inntrykk av at vi så mobbing som «en overgriper» og «et offer». I etterkant av dette møtet vurderte vi derfor å omformulere spørsmålene, men valgte isteden å beholde spørsmålene, og samtidig legge merke til om informantene selv reagerte på formuleringen, eller omformulerte disse begrepene i sine fortellinger.

Ettersom vi valgte å intervju ansatte i det feltet vi selv på mange måter representerer var det med en forståelse at informantene kunne oppleve dette ubehagelig. Det er fordeler og ulemper ved å studere et tema vi selv er så tett på (Jacobsen, 2010). Gjennom våre arbeidsforhold har vi knyttet kontakter som kunne gi oss informasjon, og vi opplevde raskt åpenhet og tillit under intervjuene (Jacobsen, 2010). Intervjuene bar likevel ikke preg av en vanlige samtaler mellom informantene og oss, vi lot informanten fortelle sine historier uten at vi ledet dem i den ene eller andre retningen. Dette snakket vi om på forhånd, også med informantene, og var et bevisst valg slik at intervjuene ikke ble for farget av ulike temaer vi selv var opptatt av. Vi opplevde også at informantene var opptatt av taushetsplikten, noe som kan ha innvirket på historiene informantene delte. Dette oppdaget vi allerede i intervju nummer en, og brukte derfor mye tid på å trygge informantene i at materialet vi skulle publisere ikke ville være gjenkjennbart. Informantene fikk også tilbud om å lese gjennom transkriberingen, noe ingen av dem ønsket.

3.4 Fra innhenting av data til transkribering av tekst

Begge studentene var med når intervjuene ble gjennomført, men det var kun en som ledet intervjuet. Ved at begge var til stede, fikk begge ta del i tilleggsinformasjon som kom frem under intervjuet (e.g., slik som stemningen i rommet, eventuelle forstyrrelser og kontakten mellom intervjueren og objektet). Når begge studentene deltok, gav dette oss en fordel når vi i

ettertid leste gjennom intervjuene på nytt (Willig, 2013). Alle intervjuene ble tatt opp på en digital båndopptaker, og transkribert samme dag, eller påfølgende morgen. Vi har fulgt NSD, samt UIA sine retningslinjer for behandling av personopplysninger i forskning og studentoppgaver.

Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Vi transkriberte intervjuene selv for å komme tettere inn på materialet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkripsjoner svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Nyanser i stemme, mimikk og kroppsspråk blir blant annet ikke med i en transkribering. Dette er en fortolkningsprosess der forskjellen mellom tale og den skrevende teksten kan skape utfordringer. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, og skaper kunstige konstruksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne prosessen valgte vi å notere oss pauser, nøling og latter, men likevel faller det sosiale samspillet bort. Både stemmeleie, kroppsspråk og ironi er vanskelig å skulle overføre til det transkriberte materialet. For å sikre størst mulig grad av reliabilitet, forsøkte vi å gjengi så nøyaktig og ordrett som mulig. Et annet sentralt punkt vi var opptatt av i denne sammenhengen var hvordan våre intervjuer ikke nødvendigvis reflekterte informantenes tanker og følelser. Dette er ord ut ifra en samtale mellom oss som intervjuere, hvor informantenes interaksjoner generer dataen vi skal analysere (Willig, 2013). Vi kan i en slik kontekst fra begge posisjonene oppnå ny kunnskap og forståelse (Willig, 2013). De transkriberte intervjuene ble anonymisert slik at det ikke kunne fremkomme gjenkjennelige navn eller steder i vårt materiale

3.5 Analyse

Formålet med analysen er å avdekke meningen med spørsmålene med mål om å finne det bakenforliggende i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Malterud (2011) beskriver dette arbeidet som å bygge en bro mellom rådata og resultater, gjennom å organisere, fortolke og sammenfatte materialet. Allerede i utforming av intervjuguiden hadde vi gjort oss noen tanker om analysearbeidet. Vi stilte blant annet direkte konkrete spørsmål som «hva legger du i begrepet mobbing»? for så, senere i intervjuet spørre informantene om å fortelle et narrativ fra egen arbeidserfaring der mobbing var en del av fortellingen. På den måten kunne vi se om det var forskjell på å fortelle om mobbing som begrep, og måten man forholdt seg til begrepet i praksis (Willig, 2013). Selv om vi både i forkant og underveis diskuterte materialet, sitter man igjen med store mengder transkriberte intervjuer som på mange måter føles

uoverkommelig når analysearbeidet starter for alvor. Under gjennomlesing av intervjuene så vi mønstre som gikk igjen, og noterte dette i margin på intervjuene. Dette ga oss et innblikk i mulige temaer. Her kunne vi se at vi som forskere vektla ulike temaer som viktige, og mindre viktige. Dette kan skyldes vår ulike bakgrunn og erfaring fra mobbehistorier vi har erfart gjennom arbeid og privatliv. Videre brukte vi fargekoder til å markere utsagn vi fant av interesse (Creswell, 2014). Til sammen endte vi opp med 47 sider transkribert materiale. Hvert av intervjuene tok fra 45 minutter til 1,5 time.

3.5.1 Tematisk analyse

Willig (2013) skriver at tematisk analyse er en metode for å gjenkjenne, og organisere mønstre i innholdet og meningen i det kvalitative datamaterialet. Vi har forsøkt å organisere og beskrive vårt datamateriale ved å identifisere, analysere og rapportere mønstre i våre intervjuer. Dette har vi gjort gjennom å organisere og beskrive våre data, ved å bruke fremgangsmåten til Braun & Clarke (2006), tematisk analyse. Dette har vært en tidkrevende prosess, men bidro også til større innsikt og kjennskap til vårt materiale. Ved å lete etter mønster i vårt datamateriale, har vi gruppert disse i overordnede temaer.

Med utgangspunkt i Braun og Clark (2006), har vi brukt deres beskrivelse av 6 faser i denne prosessen. I forkant av analysen diskuterte vi hvilke kriterier et tema kunne ha, slik som «størrelse», hvordan temaet gikk igjen i datamaterialet og i de enkelte intervjuene, og hvordan det vekket vår interesse. Videre ønsket vi ikke å miste intervjuenes dybde og kompleksitet, men å være åpne, og inkludere flest mulig temaer for å åpne opp for nye mulige forståelser. Samtidig var vi også påvirket av vår interesse for spesifikke temaer i analysen.

Fase 2 i analysen var å kode datamaterialet etter intervjuene (Braun & Clark, 2006). Dette gjorde vi ved å bruke fargekoder på intervjuene, klippe ut deler som vi mente var viktige eller meningsbærende, og setninger som var gjentakende i datamaterialet. Noen av kodene ble utvidet til å få undertemaer, andre ble slått sammen, da de ved nærmere gjennomgang kunne omhandle samme tema.

Videre startet vi nå å lete etter aktuelle temaer, som Braun og Clarke (2006) beskriver som fase 3. For å få en bedre oversikt over de mulige temaene, ble alle data tilhørende den enkelte koden igjen gjennomgått for å få oversikt over mønstre som kunne danne ett tema. Her kartla

vi også temaer som kunne stå i kontrast til hverandre. I denne fasen endte vi opp med 27 tentative koder. Hver kode ble navngitt ut ifra det tematiske innholdet, og de tentative temaene var nå klare.

I fase 4 begynte vårt arbeid med å gjennomgå de tentative temaene, og deres kodinger og innhold. Her avgrenset vi temaene, noen ble valgt bort da de ikke hadde nok støtte i datamaterialet til å stå som et eget tema. Andre ble slått samme. I de to siste fasene ble forskningslitteraturen anvendt for å støtte temaene og beskrive resultatene som ble lagt frem. To av hovedtemaene henter inspirasjon fra vår bakgrunn i psykisk helsearbeid. Dette er også noe Braun og Clarke (2006) anbefaler i sine seks steg for en temasentrert analyse. De hevder at en analyseprosess skal bevege seg fra en beskrivelse av temaer til tolkning av disse funnene opp mot teori (Braun & Clarke, 2006). Med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine seks steg har vi kommet frem til tre hovedtemaer. I tabellen under presenteres kun et lite utdrag av koder og utsagn. For større innblikk i undertema og kodinger, har vi utarbeidet et tankekart som vedlegg i oppgaven. Det er disse som danner grunnlaget for fremstillingen av resultatene og analysen av funnene.

Tabell 2.

Oversikt over eksempler fra tematisk analyse

Tema;	Undertema;	Utdrag fra koder;	Eksempel på utsagn;
Fra ansattes livsverden til mobbesakens modellverden. De politiske føringene representerer modellverden. Denne modellen kan være vanskelig å følge da den kommer i kollisjon med de ansattes livsverden.	-Politiske føringar -Lærerrollen	-Opplæringsloven Kap. 9 A -Fylkesmannen -Aktivitetsplikt -Definisjon av mobbebegrepet	<i>Jeg tror av og til samfunnet glemmer at vi som skole, vi er faktisk oppdratt til at vi skal undervise og lære bort ting...ikke være hobbypsykologer eller leger eller...tja...andre ting. Og det er kjempe vanskelig. Vi er heller ikke jurister, selv om vi av og til skulle ha vært det.</i>
Fra en psykologisk tilnærming til sosiologisk tankegang, et paradigmeskifte?	-Mobbebegrepet -Mobbeforståelse -skolens oppgaver -styrkeforhold -elementer -perspektiver -handlingar	-Gjentagende handlingar -Forskjellige typer krenkelser -Karaktertrekk -Individuelt fenomen -Det sosiale klasse miljøet -Vanskelig å oppdage i tide -Styrkeforhold -Kjønn -Historisk utvikling over tid	<i>«Altså det må være gjentagende, alle gjør feil. Alle sier feil og viser feil kroppsspråk hvis ikke ... så det må jo ha gjentatt seg. Det må jo være en gjentakelse i det, men hvor mange ganger det må gjenta seg for at det er mobbing det er det bare mobbeofferet som kan definere tenker jeg. Ehhhh... det kan være nok med to ganger ikke sant. At det ikke er noe tvil i og med at noen tok feil her. Ja. Men det er jo gjentatte ganger»</i>
Med våre liv i andres hender, Inspirert av Knut E. Løgstrup	-Makt -Den subjektive opplevelsen	-Karaktertrekk -offerrolle -overgriper -sårbarhet -Annerkjennelse	<i>«For det er vel en gang sånn at hvis du først liksom er psykisk langt nede, og...så tar du vel alt til inntekt at det her er noen som vil deg vondt. Og det er jo ikke alltid det er reelt. Kanskje du på den måten...skal jeg si...mister sjansen til å få en vennlig håndsrekning, eller få en ny venn. For du tror at de har helt andre hensikter»</i>

Note: Eksempel fra tematisk analyse

3.5.2 Kategorisering av diskurser

I analysen over har vi redegjort for hvilke tema vi kom frem til basert på intervjuene. Dette var første steg som førte oss videre til analysering av diskurser. Det sentrale spørsmålet for den videre analysen var å betrakte hvilke diskurser som trer frem i samtaler med informantene i lys av et foucauliansk diskursperspektiv fremstilt av Willig (2013).

Første steg var å se på hvordan det diskursive objektet var konstruert. Vi så da på hvordan våre informanter beskrev mobbing både implisitt og eksplisitt. Et eksempel her er når informantene bruker ordet konflikt istedenfor en mobbesak eller krenkelse istedenfor mobbing. Vi gikk igjennom intervjuene og markerte alle setninger som vi mente beskrev ordet mobbing. I neste steg konsentrerte vi oss om å identifisere hvordan våre informanter beskrev mobbing, men med ulike konstruksjoner (Willig, 2013). Et eksempel på det kan være at en informant beskriver noe som klart og tydelig et sted, samtidig som man senere beskriver det samme fenomenet som komplisert et annet sted i teksten. En og samme diskurs kan konstrueres på ulike måter (Willig, 2013). Det vil si at konstruksjonen av begrepet kan virke enkelt i en kontekst, men svært komplisert i en annen kontekst. Videre så vi nærmere på hvordan subjektet posisjonerer seg ved å konstruere et fenomen på en gitt måte (Willig, 2013). Ved å dra på ulike diskurser kan disse representere ulike konstruksjoner som gjør at eksempelvis ansvar fraskrives i de gitte diskursene, som igjen kan gi fordeler ved nettopp å konstruere fenomenet på den måten. Subjektet kan videre posisjoneres. Implisitt i en diskurs ligger subjektets posisjon. Deres posisjon utløser både rettigheter og plikter. Willig (2013) er også opptatt av forholdet mellom diskurser og praksis. Hvilke muligheter og begrensninger har man i de forskjellige diskursene? Ved å begrense en gitt rollen til å først og fremst inneholde gitte oppgaver til eksempel, mister man eller vinner muligheten til å inneha andre funksjoner. Vi utforsket også relasjonen mellom diskursen og subjektet. Diskurser åpner opp for muligheten for å tenke-om-verden og å-være-i-verden. De konstruerer både den sosiale og psykologiske virkeligheten (Willig, 2013). Vi ser på hva informanten kan tenke, føle og erfare ved å plassere seg selv i en gitt subjektposisjonen. For eksempel, det kan være at ved å posisjonere seg i en gitt diskurs, kan man tillate seg å fraskrive seg et ansvar, men også føle seg mindre skyldig grunnet plasseringen i diskursen. Nedenfor vises et lite utdrag av dette arbeidet, for å gi et innblikk i hvordan vi gikk frem.

Tabell 3.

Eksempel fra kategorisering av diskurser

Fra tema til diskurser	Eksempel fra materialet	Mot-diskurs
<p>Fra ansattes livsverden til mobbesakens modellverden.</p> <p>Diskurs: profesjonsdiskurs, ansvarsdiskurs</p>	<p>Profesjonsdiskurs;</p> <p><i>«jeg tenker at det er ikke min jobb når det har gått så langt at det har blitt rapportert»</i></p>	<p>Ansvarsdiskurs;</p> <p><i>«medelever som står på sidelinjen og ser på noen som blir mobbet, de har kanskje noe av det største ansvaret tenker jeg, for de må kunne tørre å stå opp og gi beskjed»</i></p>
<p>Fra en psykologisk tilnærming til sosiologisk tankegang.</p> <p>Diskurs; psykologisk diskurs, sosioøkologisk diskurs</p>	<p>Psykologisk diskurs;</p> <p><i>«men så prøver jeg også å prate med mobbeofferet og om det finnes noen måter jeg kan styrke mobbeofferet på som gjør at dette kan på en måte gå over av seg selv ved å bare gjøre enkle grep».</i></p>	<p>Sosioøkologisk diskurs;</p> <p><i>«... mennesker ikke er født nødvendigvis ondskapsfulle, men vi lærer noe på veien. Og den lærdommen tror jeg kommer hjemmefra. Så hvordan vi omtaler våre naboer og dumme naut i trafikken, og diverse rundt middagsbordet, det tror jeg faktisk virker inn på den hverdagen vi møter senere i skolen. Våre holdninger som voksne, det farger våre barn»</i></p>
<p>Våre liv i andres hender</p> <p>Etisk diskurs, maktdiskurs</p>	<p>Etisk diskurs;</p> <p><i>«For jeg tror at de som mobber ikke tenker over konsekvensene. Tror ikke de har ... jeg tror for det første at veldig mange av dem har blitt mobbet selv»</i></p>	<p>Maktdiskurs;</p> <p><i>«det er veldig lite dikkedarer, jeg tar alle berørte parter for meg, hver for seg og realitets orienterer dem. Både mobber og offer</i></p>

Note: Kategorisering av diskurser

3.6 Gyldighet og pålitelighet

Pålitelighet forteller om resultatene er til å stole på. Studien må være gjennomført på en troverdig måte for å vekke tillitt (Jacobsen, 2010). Gyldighet har å gjøre med i hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og våre refleksjoner over de fenomenene vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015). Intern gyldighet sier noe om studien måler det fenomenet vi som forskere ønsker å måle, i vårt tilfelle hva de ansatte legger i begrepet mobbing (Jacobsen, 2010). Når vi har arbeidet innenfor en diskursiv ramme har vi vært spesielt oppmerksomme på aspekter ved samspillet i intervjudiskursen som på mange måter skiller seg fra konvensjonelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi som intervjuere har vært aktive deltagere og vi har lagt vekt på variasjonene i svarene vi har fått (Kvale & Brinkmann, 2015). Vår rolle i det diskursive intervjuet har også vært å legge merke til når det har oppstått konfrontasjoner mellom de forskjellige diskursene, og noen ganger også stimulert til dette i våre intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har vært opptatt av selve konstruksjonene i samtalen, mens informantene muligens har antatt at vi har vært mer opptatt av deres opplevelser og følelser. Kritikken mot diskursive intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at denne diskrepansen mellom vårt mål som intervjuere og informantenes antagelser er etisk sett svært betenkelig. Vi kan også anta at ved å velge andre informanter, andre formuleringer i spørsmålene og fokusert på andre temaer i temaanalysen, ville kommet frem til andre konklusjoner i studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ekstern gyldighet dreier seg om hvorvidt funnene fra studien kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2010). Vårt utvalg av informanter og skoler er begrenset til et fylke, og vil på den måten nødvendigvis ikke være representativ for andre skoler eller andre fylker i landet. Likevel mener vi at våre funn kan antyde hvordan mobbebegrepet *kan* se ut, og bane vei for større forskning på dette området.

Konteksten kan også være med å påvirke våre intervjuer, og i den grad ha innvirkning på gyldigheten i å måle det vi ønsker å måle. For intervjuene vi har gjennomført er det flere aspekter som har betydning for konteksten. Både vi som intervjuere, våre informanter, men også kroppens rolle er en del av denne påvirkningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi som intervjuere kommer fra en kultur som sykepleiere, og vår profesjon som psykisk helsearbeidere. Våre informanter kommer fra en annen kultur, i den videregående skolen. Konteksten kan også omfatte det å være gammel og ung, mann eller kvinne, og stedet vi befinner oss når selve intervjuet finner sted. Konteksten er ifølge Kvale og Brinkmann (2015)

grenseløs. Et intervju er verbal kommunikasjon, men det er også kroppslig kommunikasjon. Kroppen inngår på ulike måter, som nevnt kjønn, men også etnisitet og klasse. Selve intervjuet er ikke et nøytralt medium, men snarere en formidler som muliggjør visse måter å forholde seg til hverandre på (Kvale & Brinkmann, 2015).

Datamaterialet vi har studert er gjennom diskursanalytiske tilnærminger og er sosialt konstruert (Svennevig, 2001). Vi som forsker har selv vært en del av den sosiale verdenen, og på den måten har det ikke være mulig for oss som diskursanalytikere å gjøre objektive beskrivelser av dataen vi har mottatt (Svennevig, 2001). Målet med analysen har derfor vært å prøve å forstå hva våre informanter formidler heller enn å forklare. Resultatene av analysen har vært en del av vår fortolkningsprosess, og det sentrale har vært vår forståelse av meningen i de menneskeskapte prosessene (Svennevig, 2001). På denne måten inngår vi som forskere i den hermeneutiske spiral, ettersom ny forståelse av kunnskap oppstår (Svennevig, 2001).

3.7 Refleksivitet

Kvalitativ forskning erkjenner at forskeren påvirker og former forskningsprosessen (Willig, 2013). Refleksivitet er viktig i kvalitativ forskning fordi den får oss til å reflektere over hvordan vi som forskere er innblandet i forskningen og dens resultater (Willig, 2013). Et viktig spørsmål som refleksivitetsproblematikken er opptatt av, er diskursanalysens relativisme (Jørgensen & Phillips, 2013). Hvordan kan man som forsker vite og begrunne at ens egen versjon er bedre enn andre versjoner? Man støter på et problem hvis man gjerne vil forsvare et standpunkt fremfor et annet (Jørgensen & Phillip, 2013). Forskerens påstander må støtte seg til forskningens gyldighet eller validitet (Jørgensen & Phillips, 2013). Vår bakgrunn som psykiatriske sykepleiere, og vår erfaring og kunnskap til psykisk helse har påvirket alle trinn i denne prosessen. Vår forforståelse har påvirket oss til å velge temaet mobbing, og har fulgt oss gjennom hele studien. Både formulering av spørsmål til vår intervjuguide, hvilke informanter vi oppsøkte, teori vi presenterer, samt analyseprosessen vil være farget av vår bagasje (Malterud, 2011). Påvirkningen av vår egen erfaring, vår egen barndom og våre roller som mødre er noen av faktorene vi her kan betegne som egen bagasje. Vi vil også bli påvirket av våre møter i terapirommet med barn og ungdom som har fått deler av livet sitt ødelagt ved å oppleve mobbing.

Analyseprosessen har vært den delen hvor vi har vært mest usikre på oss selv. Det å skulle ta ut setninger noen andre «eier», for så å legge vår egen tolkning inn i det føles på mange måter

feil. Eksempel på dette er utsagnene til våre informanter, som noen steder endrer mening når du klipper dem ut fra konteksten den står i. Vi har tilstrebet tilbakeføring av kontekst, ved å gå tilbake til intervjuet i sin helhet for å se om vi har den med oss inn i presentasjonen. Dette vil kunne styrke presentasjonen, men vil aldri være feilfri.

3.8 Etikk

De etiske spørsmålene er ikke bare begrenset til intervjusituasjonen, men integrert i alle faser av intervjuundersøkelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi vil først ta for oss de etiske retningslinjene for forskning, for så å se på de moralske spørsmålene i forbindelse med intervjuene.

3.8.1 Informert samtykke og ansvar for å informere

I retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016), står det at forskningsdeltagerne skal få tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, samt innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen. I vårt tilfelle tok vi først kontakt med skoleeier, fylkeskommunen, for godkjenning til å kontakte ansatte på de ulike skolene. Deretter booket vi møte med rektorene, og informasjonsskriv ble presentert personlig i møte med dem. Etter å ha fått samtykke fra rektorene ble ansatte vi ønsket å ha med i studien kontaktet. I den forbindelsen ble det muntlig formidlet hva studien innebar. Etter å ha avtalt møte med informantene brukte vi god tid i forkant til å gå igjennom informasjonsskrivet hvor studien ble beskrevet mer detaljert og som inneholdt informasjon om personvern og oppbevaring og bruk av datamaterialet. Informasjonsskrivet inkluderte informert samtykke. Ved å kontakte informantene våre direkte istedenfor at rektorene gjorde dette, unngikk vi at autoritetspersoner over informanten la press på deltagelse. På tross av dette kan informantene ha følt press fra oss ved at vi kontaktet dem personlig, noe som i NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2016) blant annet kan påvirke hvilke svar informantene gir, og på den måten utgjøre en feilkilde i de innsamlete dataene.

3.8.2 Spørsmål om anonymitet og lagring av personopplysninger

Spørsmål om anonymitet berører informantenes personvern. Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informantene (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap

og humaniora, 2016). Før vi startet datainnsamlingen ble prosjektet meldt og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Ref. nr meldeskjema 664256, se vedlegg nr. 1). Vår intervjuguide inneholdt hovedtemaer vi ønsket å se på. Ut ifra vår problemstilling ønsket vi å spørre etter de ansattes beskrivelse av mobbebegrepet, deres syn på ansvarlighet knyttet opp mot begrepet mobbing, og deres erfaring fra mobbesaker. Videre hadde vi utarbeidet underpunkter til hvert tema (Se vedlegg, intervjuguide).

Vi har i vår studie beskrevet våre informanternes ulike roller i skolen, etter nøye vurdering. Ettersom fylket består av mange videregående skoler, vurderer vi det dit hen at anonymiseringen av både det å ha en mellomlederstilling, det å være rådgiver samt lærer er ivarettatt. I denne studien blir en tredjepart indirekte involvert i våre spørsmål knyttet til informantenes fortellinger om en mobbesak de husker spesielt godt. Vi gjengir sitater ordrett, men er bevisst på å anonymisere konkrete hendelser som kan være gjenkjennbart, da dette ikke er nødvendig sett i lys av prosjektets diskursive mål. Navn på elever ble også anonymisert til oss som intervjuere, dette gjorde at også informantene overholdt sin taushetsplikt.

Opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig og ikke lenger enn nødvendig. Vi lånte båndopptaker av Universitetet i Agder, og overførte intervjuene til UiA sitt OneDrive-område før vi slettet dem fra enheten. Lydopptakene inneholdt mindre personopplysninger, og identifiseres med informant 1, 2, 3, 4, og 5 på lik linje med det transkriberte materialet som også kodes fra 1 til 5. Både det transkriberte materialet, samtykkeerklæringene og lydopptakene er lagret hver for seg på en forsvarlig måte, utilgjengelig for uvedkommende.

I forkant av prosjektstart ble det søkt til Fakultetets Ethiske Komite (FEK). Søknad ble også sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), ref. nr 664256.

3.8.3 Konsekvenser for informantene

I følge NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2016) skal ikke forskeren tillegge informanter irrasjonelle eller lite aktverdige motiver samt vise respekt for verdier og holdninger hos forskningsdeltakeren. Fra vår side har vi prøvd å være bevisste på vår oppfattelse og feiltolkning av det informantene formidlet. Kvalitativ

forskning vil preges av våre fortolkninger, vår eksisterende kunnskap og oppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015). Vår presentasjon av data gjør at vi står i fare for å overtolke det informantene forteller og legge kritikk i noe som for informanten har sagt uten betydning. Analysegraden er også her et etisk dilemma, og har for oss innebefattet spørsmål om hvor dypt og kritisk intervjuene skulle analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.0 Presentasjon og diskusjon av funn

For å kunne tilnærme oss dataene vi satt igjen med etter transkriberingen, ble Braun og Clark (2006) sin temaanalyse brukt for å sortere materialet. Vi endte opp med tre hovedtemaer, som igjen har fått sine underpunkter, slik at våre funn synliggjøres ytterligere. Utfra de tre hovedtemaene presenteres diskursene vi kom frem til ved å bruke Foucauldiansk diskursanalyse, inspirert av Willig (2013). Dette kapittelet tar utgangspunkt i det empiriske materialet fra intervjuene, med egne refleksjoner og tolkninger. Disse drøftes opp mot teori og forskning. Arbeidet med å dele analysens funn i mindre deler har vært utfordrende, da mobbing som fenomen og begrep, er komplekst og sammensatt, og må sees på i en historisk, kulturell og situasjonsbetinget kontekst (Hammer 2017).

4.1 «Fra ansattes livsverden til mobbesakens modellverden»

Dette temaet representerer våre funn knyttet til måten vi har tolket informantenes beskrivelse av å jobbe i mobbesaker opp mot dagens lovverk. Med «ansattes livsverden» i temaet prøver vi å formidle informantenes måte å være-i-verden-på. Mobbesakens modellverden representerer således retningslinjer og lovverket informantene må forholde seg til. Essensen i dette temaet er hvordan skolens og lærerens rolle nærmest ligger i et skjæringspunkt med andre profesjoner.

4.1.1 Profesjonsutøvelse i praksis

I våre intervjuer uttrykker informantene et bredt ansvar for elevenes psykososiale miljø. Dette ser vi blant annet i «Anders» sin beskrivelse av det psykososiale miljøet, og måten han vektlegger viktigheten av elevenes trivsel for å fremme læring. «Anders» reflekterer litt frem og tilbake over viktigheten av dette, men når han snakker om mobbing generelt, forteller både han og de øvrige informantene at de er opptatt av å være i forkant av situasjoner som oppstår. Informantene gir også et gjennomgående uttrykk for å ta tak i «det» der og da. Både «Anders» og «Anne» gir uttrykk for utfordringer i hva «det» skal innebefatte. Her er vi inne i kjernen av vår problemstilling. Hva legger de ansatte i begrepet mobbing? «Cathrine» tok tak i utenforskap, og mente at det var klassens ansvar å inkludere vedkommende i klassemiljøet. Unnlattelse av inkludering ble av henne oppfattet som mobbing. «Anders» var mer opptatt av at terskelen for inkludering var høyere, og hevdet at det å skulle inkludere alle i en klasse var umulig, for noen vil alltid havne utenfor. Her ser vi hvordan «Anders» og «Cathrine» drar på ulike diskurser i konstruksjonen av mobbebegrepet. På den ene siden kan vi forstå det slik at

«Anders» ikke ser på utenforskap som en del av sin konstruksjon av begrepet. For «Cathrines» vedkommende så denne konstruksjonen av mobbing ut til å inkludere utenforskap, i motsetning til «Anders».

Selv om våre informanter er bevisst i å være oppmerksom på begynnende mobbeproblematikk, og hva denne problematikken skal inneholde, er det utsagn i våre data som indikerer at informantenes oppfattelse av lærerrollen er å formidle kunnskap. Det å håndtere mobbing kan være utfordrende å holde på med i samme profesjon. Dette kommer også frem i Ekornes (2018) sin forskning på psykisk helse i skolen. Ett av hennes funn er at lærerne gir uttrykk for å verken være utdannet eller rustet til å drive terapeutisk virksomhet ovenfor elever. De ønsker ikke å «leke psykologer» som de sa, og var videre bevisst på sin observatørrolle (Ekornes, 2018). Dette er også et sentralt funn i vår studie, og synliggjøres i historien til vår informant «Kristian», som har en ledende posisjon i skolen. Han snakker om skolens rolle og endringen i kapittel 9 A, og elevens klagerett til Fylkesmannen. Han gir uttrykk for at skolen i større grad blir pålagt oppgaver og ansvar det er vanskelig å håndtere;

«(...) Nei, jeg vet egentlig ikke hva som er riktig. Men jeg føler at vi blir pålagt en del oppgaver som vi ikke kan håndtere. Kan godt si at vi skulle hatt egne folk, vi skulle hatt to psykologer og fire jurister her, ikke sant? Eh ... men for å sitere tidligere Fylkesrådmann ... altså ... hvor mange skal man ansette da? Man kan jo bare fortsette. Så ... nei, vet faktisk ikke hva som skal til for at den situasjonen skal bli håndterbar. Det er litt vanskelig å si at vi ikke har ressurser når vi har 200 ansatte.»

(«Kristian»).

Et annet sted i intervjuet sier han;

«(...) Jeg tror av og til samfunnet glemmer at vi som skole, vi er faktisk oppdratt til at vi skal undervise og lære bort ting ... ikke være hobbypsykologer eller leger eller ... tja ... andre ting. Og det er kjempe vanskelig. Vi er heller ikke jurister, selv om vi av og til skulle ha vært det.»

(«Kristian»).

Som disse sitatene viser, kan det lett tenkes at skolen kjenner på en håpløshet for å ikke strekke til på alle arenaer, og at de blir pålagt oppgaver det er vanskelig å løse. Samtidig, når

vi etter intervjuet reflekterte over dette utsagnet, kan det være at «Kristian» mener at skolen ikke mangler ressurser, men mangler kunnskap om håndteringen av mobbing og kunnskap til å tilnærme seg den psykiske helsen til elevene. Her kan man også tenke seg at rollene rammes inn, og skolen inntar en observatørrolle som Ekornes (2018) kaller det. Ekornes (2018 s. 91) skriver også at denne observatørrollen gjør ansatte til «gate keepere», noe som oversatt kan bety å overvåke elevenes adferd. På den ene siden ser vi hvordan denne rollen er viktig, samtidig som at den likevel ikke bør avgrenses til å bli den eneste delen i skolens arbeid i mobbesaker.

Videre ser vi på utsagnet til «Kristian» som i sitatet sier «vi skulle hatt to psykologer» og «vi er ikke hobbypsykologer». Her tydeliggjør han i stor grad at han mener ansvaret tilhører en annen yrkesgruppe, og står da i fare for å plassere håndtering av mobbesaker under profesjoner knyttet til psykisk helse, og ikke som en del av lærerprofesjonalitetens primære oppgaver. På samme måte har vi som sykepleiere vansker med å se mobbing som oppstår som noe som hører inn under en profesjon som driver behandling, da dette, slik vi ser det, handler om forebygging. «Kristian» er ikke den eneste som sier noe om hvilken profesjon som har et ansvar inn i mobbearbeidet. «Cathrine» kommenterer også sin posisjon som lærer i en mobbesak når hun sier;

«(...) Eh ... så med en gang jeg kan kalle det for en mobbesak så får jeg inn en tredje part. Avdelingsleder, rektor, ett eller annet. Ehh ... og da gjelder det jo like mye hva de vektlegger i det som jeg vektlegger i det. Jeg tenker at det er ikke min jobb når det har gått så langt at det har blitt rapportert ... og det begynner å bli forhandlinger og sånn så er det ikke min jobb lenger som lærer å sitte ved det forhandlingsbordet».

(«Cathrine»).

Igjen henter vi inn Ekornes (2018 s. 91) sin måte å formulere læreren på som en «gate keeper». Et spørsmål man kan stille seg er om «Cathrine» inntar en «gate keeper» rolle ved å oppdage mobbing og overvåke at mobbing ikke oppstår i hennes klasserom. Konstruksjonen av mobbebegrepet innebærer på den måten i liten grad lærerens ansvar, men konstrueres av observasjon og ansvar om å rapportere dette videre. Følger vi Willig (2013) sin tankegang inntar både «Kristian» og «Cathrine» her en subjektposisjon som observatør. Dette kan resultere i at ansvar fraskrives i de gitte diskursene, som igjen kan gi fordeler ved nettopp å konstruere fenomenet på den måten. «Cathrine» er opptatt av at dette er en sak «som skal

videre oppover i systemet», og kan således både tenke, føle og erfare at ved å plassere seg selv i denne subjektposisjonen tillate seg å fraskrive seg ansvaret, og også føle seg mindre skyldig ved at hun selv ikke har en rolle når mobbesaken skal videre oppover i systemet. «Cathrine» sier også i intervjuet at «(...) ... læreren sin oppgave først og fremst er å undervise», og man kan tenke seg at konstruksjonen av begrepet mobbing i mindre grad innebærer læreansvar, men et fenomen som oppstår på utsiden av denne diskursen. Dette kan være en indikasjon på at mobbing og lærerprofesjonen stilles opp mot hverandre i kamp, istedenfor å utfylle hverandre gjensidig.

«Cathrine» er opptatt av at det er et kollektivt ansvar mellom elevene at mobbing ikke oppstår. Her tolker vi det dit hen at hun drar på to diskurser, profesjonsdiskursen som først og fremst er lærerrollens hovedoppgave, å formidle kunnskap. På samme tid drar hun på en sosiologisk teoretisk diskurs, men en sosiologisk diskurs som ikke involverer læreren, når hun sier at elevene i klassen har det største ansvaret i mobbesaker. Ser vi på dette eksempelet kan man ved å dra på en profesjonsdiskurs, som først og fremst innebærer formidling av kunnskap, stå i fare for å fraskrive seg mobbeansvaret som nevnt over, og legger således ansvaret over på elevene. Ved å plassere seg i en profesjonsdiskurs drar man også fordeler ved å ikke ha ansvar for mobbing, samtidig som at konstruksjonen av mobbing innebærer elevenes ansvar. Willig (2013) ser også på forholdet mellom diskurser og praksis og hvilke muligheter og begrensninger man har i de forskjellige diskursene. Ved å begrense lærerrollen (profesjonsdiskurs) til å først og fremst formidle kunnskap, mister man muligheten til å være en nøkkelperson inn i mobbesaker. Den psykologiske diskursen som har vært rådende i definisjonen av mobbing (Olweus, 1991, 2004), (Roland & Mynthe, 1989) har i stor grad fokus på individene involvert i selve mobbingen, og gjør det lettere å plassere ansvaret der.

Giske (2016) påpeker at lærere trenger frihet til å gjøre en god jobb, og at de sammen med andre ansatte og ledelsen må finne de riktige strategiene for at hvert enkelt barn skal lykkes i å lære best. Giske (2016) hevder videre at politikere og byråkrater må ta et skritt tilbake og legge bort fastlåste rammer og skrivebords løsninger. Lærerne må få gjøre jobben sin. Til tross for dette, tenker vi det er vanskelig å komme utenom det faktum at for å kunne ta til seg kunnskap må elevene føle seg trygge og oppleve sosial mestring. Vi ser på det nærmest som en drakamp mellom lærerrollen og en profesjon som skal ta tak i elevenes psykiske helse. For oss fremstår dette som at to diskurser er i kamp, de rammer inn lærerrollen i sine uttrykk,

samtidig som at overordnede føringer krever at de ekspanderer rollen til å inkludere større kunnskap innen psykisk helse.

4.1.2 Papirmølle og forhandlinger

Ser vi på opplæringsloven kapittel 9 A, handler denne loven om et trygt og godt læringsmiljø, hvor nulltoleranse for mobbing er en del av målet (Udir.no). I uttalelsene til «Cathrine», bruker hun ordet «forhandlingsbordet» når hun forteller om mobbesaker som blir rapportert. Det å drive forhandlinger over et forhandlingsbord og ansettelse av jurister i skolen som «Kristian» nevnte, står slik vi ser det et stykke fra opplæringsloven kapittel 9 A. Så hva er det som får to av informantene våre til å implisitt omtale mobbing på denne måten? Eriksen og Lyng (2018) viser i sin forskning at skolen ofte feiltolker vedtaksplikten i opplæringsloven. Skolen har plikt til å fatte enkeltvedtak dersom en elev eller forelder ber om tiltak som angår det psykososiale miljøet, herunder tiltak mot krenkelser som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme. Skolen legger ifølge Eriksen og Lyng (2018) ofte krenkelsesbegrepet/mobbing til grunn, og vedtaksplikten vil da utløses. Mobbing som begrep utløser rettigheter, og som en av informantene i forskningen til Eriksen og Lyng (2018) utalte «da er papirmølla i gang». Det kan også utløse en interessekonflikt mellom skolen og elev/foresatte hvorvidt mobbing er riktig ord å bruke. Elevene og foresatte vinner på å bruke dette ordet, da det i praksis utløser rett til oppfølging med de kravene til saksbehandling som enkeltvedtak innebærer (Eriksen & Lyng, 2018). Sett i lys av dette, faller kanskje brikkene på plass i våre informanters uttalelser. Vi kan da godt se for oss at skolen ønsker seg jurister som «Kristian» nevnte, og at opplevelsen av mobbing blir til et forhandlingsbord slik som «Cathrine» beskriver.

Vi kan tenke oss flere mulige uheldige konsekvenser av at det oppstår forhandlinger i hva som er mobbing og hva som *ikke* er det og hvilke rettigheter man har. En ting er at man lett kan miste fokus på kjernen, nemlig hva som ifølge opplæringsloven kapittel 9A skal til for at eleven opplever et trygt og godt læringsmiljø (Udir.no). En annen uheldig konsekvens er at lærere unngår å ta tak i mobbeproblematikk, fordi papirmølla da er i gang. Den siste antagelsen snakker vi med «Kristian» om i intervjuet. Vi spør; «Kan det være at man observerer noe i klasserommet, og så tenker man at dette her orker jeg ikke å ta tak i, for da begynner den svære mølla ... har jeg forstått deg riktig da»? «Kristian» svarer på denne måten;

«(...) Jeg er redd for det. Jeg sier ikke at det skjer, men jeg tror det kan gjøre terskelen høyere på å ta tak»

(«Kristian»).

Ved å fokusere på hva som er mobbing og hvilke rettigheter dette utløser, eller eventuelt ikke utløser, mister man en helhetlig tilnærming til fenomenet. Fremstilling av mobbing på denne måten kan føre til at konstruksjonen av mobbing bygges på rettigheter, og ifølge Foucault (1999) kan disse konstruksjonene tre frem som selvsagte og naturlige, og dermed være ledende og dominante. Ved å se på mobbing med en rettighetsdiskurs mener vi dette kan utgjøre flere faremomenter. Et faremoment er at terskelen for å ta tak i det som utspiller seg blir høyere, samt at opplæringsloven kapittel 9 A, fokus på et trygt og godt læringsmiljø (Udir.no) kan komme i bakgrunnen for det som utspiller seg.

4.2 Med våre liv i andres hender

Dette temaet handler om ivaretagelse av den enkelte elev, og hvor sårbar man er som menneske når man utleverer seg til andre. I forkant av studien hadde vi forventet at den som ble stemplet som mobber ble møtt med stigmatisering ved å tilskrive han/henne med diskrediterende egenskaper. I motsetning til våre antagelser avkrefter våre funn dette, men stiller den som blir mobbet i en sårbar posisjon. Vi ser våre funn opp mot etikken gjennom Knut E. Løgstrup, subjektposisjonene til Carla Willig og maktbegrepet til Michel Foucault i dette kapittelet. Videre deling av undertema er; fra mobber til mobbeoffer, makten i konstruksjonen, den subjektive opplevelsen og den kulturelle subjektposisjonen.

4.2.1 Den som mobber andre

Løgstrup (1991) hevder at man normalt møtes med naturlig tillit til hverandre, og at det skal særlige omstendigheter til før vi møter noen med mistillit. Før vi innhentet data fra våre informanter hadde vi blant annet en forforståelse av at den som mobbet andre ville bli møtt med lite forståelse av informantene våre. Antagelsen bygger på omtalen av at mobberen blant annet har blitt kalt en overgriper, en person med makt og en person med ondsinnede handlinger. Det vi oppdaget under utarbeidelse av temaanalysen var at informantene ved flere anledninger i intervjuet omtaler og ser andre sider av den som mobber. Dette bygger opp under det Løgstrup (1991) hevder, vi møter andre med naturlig tillit.

Løgstrup (1999) sin forståelse av å møte andre med tillitt ser vi når «Anders» som er lærer snakker om en mobbesak i klassen hans og sier «*Mobberen var kanskje ikke klar over at han mobbet*». Når vi spør «Anne» som er rådgiver om hvilket ansvar mobberen har i en mobbesak sier hun; «... *For jeg tror at de som mobber ikke tenker over konsekvensene. Tror ikke de har ... jeg tror for det første at veldig mange av dem har blitt mobbet selv*». «Kristian» som jobber mer overordnet i mobbesaker underbygger samme holdning når han får spørsmål om hvilket ansvar mobberen har. Han sier «... *og når vi kjører inn noe her så har vi også et fokus på den som er mobber, fordi at det kan også være et rop om hjelp på mange måter*». Konstruksjonen av fenomenet mobbing tar en annen form enn det vi hadde forutsett.

Et relevant punkt er å utforske relasjonen mellom diskurser og våre informanternes subjektposisjoner i disse uttalelsene, og hvordan denne posisjoneringen tillater informantene å se mobberen som noe annet enn bare én som gjør en ondsinnet handling, men ser på hva som kan være grunnen til at mobbingen oppstår. Således konstrueres ikke mobbing nødvendigvis til å være en ondsinnet handling utført av en person med makt, men kan sees på som en handling utført av en person i en gitt kontekst. Til forskjell fra hva flere av våre andre funn viser, kan dette funnet betraktes som at informantene har en mer sosiologisk tilnærming med likhetstrekk til interaksjonsteorien. Ifølge Monks og Coyne (2011) sees da flere faktorer samtidig, som interaksjon og relasjon mellom individene samt samfunnstrekk. Willig (2013) hevder at noen dominante diskurser er så etablert at det kan være vanskelig å ta tak i dem, noe hun kaller «common-sense». Her kan det se ut som at våre informanter trer ut av den rådende diskursen hvor mobberen ofte blir sett på som ondsinnet. Med en større sosiologisk tilnærming endres diskursen i tråd med hva Hammer (2017) hevder, at det i språkets natur alltid ligger alternative konstruksjoner, og en kontra-diskurs oppstår.

4.2.2 Den som utsettes for mobbing

Vi gir mennesker tillit, hevder Løgstrup (1991) som nevnt ovenfor. En handling kan være en feilvurdering i en gitt situasjon, et behov for å bli sett, det ligger noe bak, eller som «Kristian» sier, et rop om hjelp. Løgstrup (1991) skriver at tillit for han er et fundamentalt utgangspunkt for etikken. Ved å vise elever tillit, og godta at alle kan gjøre feil møtes mobbingen muligens med en diskurs i endring. Likevel har dette «funnet» en slagside, som kan betraktes med en annen synsvinkel vi ønsker å utdype nærmere. Løgstrup (1991) skriver at en viser en tillit ved å utlevere seg til den andre og dermed stille seg sårbar. På den måten legger man sitt liv i

noen andres hender, i forventning om å bli ivaretatt. Slagsiden vi prøver å få frem ligger i utleveringen av å varsle skolen om at en føler seg mobbet av andre, og forventningen om å bli ivaretatt og tatt på alvor i retur. Vi ser videre på et utdrag av hva våre informanter sa om den som blir *utsatt* for mobbing. «Kristian» snakker om hva mobbing er, og sier blant annet; «*Kall det gjerne mobbing, eller at du blir så sårbar at du tar alt til inntekt. Det tror jeg kan være tilfelle*». Igjen er vi inne på hva mobbing skal innebefatte, og fokuset dreier inn på den som føler seg utsatt for dette. Når blir man *for* sårbar? Hvilke diskurser drar «Kristian» på her når han beskriver at man tar alt til inntekt? Konstruksjonen av mobbeofferet som sårbar kan ha uheldige implikasjoner og både «Anne» som rådgiver og «Anders» som lærer sin konstruksjon av mobbeofferet har visse likhetstrekk når vi spør hva som er mobbeofferet sitt ansvar i mobbesaker;

«(...) Og så er spørsmålet, hvor mye ansvar kan man legge på ungdom, til å skulle ivareta over så lang tid, en elev som likevel føler seg utestengt, og som vil oppleve det, og som til og med vil anklage de for mobbing igjen. Så det har noen sider ved seg, og jeg har tenkt mye på det, på hva slags ansvar vi av og til legger på en ungdomsgruppe for eksempel..i å ivareta et menneske som både kanskje er skadet, og ikke det at de ikke skal gjøre det, men...ehm..men vi risikerer jo likevel at de også føler at dette fikk vi bare ikke til»

(«Anne»).

«(...) Men jeg opplever nok litt at ungdom som har vært mobbet ...at ungdom som har vært mobbet tidligere, er ... hva skal jeg si? Er lettere krenkbare, selv om man kommer inn i et nytt miljø»

(«Anders»).

Vi har valgt å belyse denne delen i vår analyse fordi den rører ved noe viktig. Diskurser åpner opp muligheten til å-tenke-om-verden og å-være-i-verden (Willig, 2013). De konstruerer både den sosiale og psykologiske virkelighet (Willig, 2013). Konstruksjonen av mobbeofferet som lett krenkbar, skadet og lett anklagende presenterer en virkelighet vi antar er vanskelig å stå i som mobbeoffer. Lund et al. (2017) mener at definisjoner som tildeles roller som mobber og offer vil føre til uheldige posisjoneringer hos alle aktører i håndteringen av mobbing. På den måten støtter dette vårt kritiske blikk til denne konstruksjonen. Ved at en elev varsler om at den blir utsatt for mobbing innebærer det også at den som tar imot får makt over den som har

utlevert seg. Slik ser Løgstrup (1991) det som en iboende side at i alle møter, har man makt over hverandre.

4.2.3 Makten i konstruksjonen

Vi stiller spørsmål til hvorfor våre informanter ut ifra våre tolkninger konstruerer mobbeofferet slik de gjør. Ved å se på dette feltet gjennom Michel Foucault, var han spesielt opptatt av kunnskap og maktrelasjoner (Howard, 2000). Ifølge Foucault vil kunnskapen ligge i de politiske føringene og den viktigste maktrelasjonen er hva slags kunnskapsproduksjon som til enhver tid regnes som relevant (Foucault, 2002). I overført betydning vil i så fall våre informanter bære preg av å se mobbingen gjennom dens politiske føringer, dette noen ganger uten en gang å være klar over seg selv. I denne forklaringsmodellen kobles mobbing som fenomen til et sterkt individfokus. De ulike deltagerne får lett tildelt roller som sterk, svak, og offer. Neumann (2001) siterer Foucault når han sier at kunnskap står sentralt fordi det er her man finner kriteriene for hva som innen et gitt diplomatisk system skal gjelde som sant, og hva som skal gjelde som normalt. Vi kan tenke oss at når man har med seg en psykologisk diskurs inn i mobbesaker, ved å ha fokus på hva som utspiller seg mellom de involverte individer, er det lett å tilegne «offeret» egenskaper som svak og lett krenkbar. Hvis læreren oppfatter eleven som en «sart type» og samtidig oppfatter mobberen som en person som ikke egentlig mente det han/hun gjorde, kan eleven som opplever mobbing risikere å ikke bli tatt på alvor. Dette kommer tydelig frem når «Cathrine» sier;

«(...) men så prøver jeg også å prate med mobbeofferet og om det finnes noen måter jeg kan styrke mobbeofferet på som gjør at dette kan på en måte gå over av seg selv ved å bare gjøre enkle grep. Kanskje ved å reagere på en litt annen måte eller ja, veilede den. Begge to, de involverte parter».

(«Cathrine»).

Intensjonen er god, og «Cathrine» gir flere ganger uttrykk for at hun engasjerer seg og ikke tolererer mobbing i sin klasse. Vi stiller likevel spørsmål til hvordan det oppleves for den som blir utsatt for mobbing når læreren ønsker å styrke vedkommende? Innledningsvis i denne oppgaven refererte vi til Ingrid Lund som i 2018 holdt et innlegg på Arendalsuka. Hun presiserte at holdninger og verdier er det viktigste i mobbesaker. Svartdal (2015) definerer som nevnt holdninger til å basere seg på kunnskap og erfaring hos en person, men kan også

komme fra andre steder uten å tenke over det. Ut ifra et Foucauliansk perspektiv vil vi si at det kanskje ligger i diskursen. Hvis man trekker på en psykologisk diskurs eller en politisk diskurs vil man kanskje tildele de involverte ulike roller som «sterk» og «svak», og på den måten prøve å styrke den svake. Foucault (1999) stiller som nevnt over spørsmål til hvilken kunnskapsproduksjon som til enhver tid regnes som relevant. I og med at våre informanter flere ganger refererer til Olweus (1991) sin måte å definere mobbing på, kan vi tenke oss at dette er kunnskapsproduksjonen som ligger til grunn. Denne definisjonen har på sin side et psykologisk perspektiv på hva mobbing er, og implisitt kan vi anta at informantene drar på en psykologisk diskurs ved å tilegne mobberen personlige egenskaper. Makten i denne kunnskapsproduksjonen kan som nevnt gjerne være skjult for våre informanter, og vi kan tenke oss at de i så tilfelle ikke er klar over dette selv.

I punktet «den som mobber andre» så vi på måten informantene omtalte mobberen, og den etablerte psykologiske diskursen som vi mener kan være i endring til en mer sosiologisk tankegang. For den som utsettes for mobbing ser det ut til at den rådende psykologiske diskursen fremdeles er godt etablert.

4.2.4 Den subjektive opplevelsen

Den subjektive opplevelsen trekkes flere ganger frem av våre informanter (den subjektive opplevelsen som skal ligge til grunn for vurdering om elevenes rett til et godt psykososialt miljø er oppfylt). Eriksen og Lyng (2018) omtaler dette i sin forskning, og fant i likhet med oss et spenningsfelt i hvordan den subjektive opplevelsen skal tolkes. Det samme omtales i funnene til Hein (2017), hvor skolen også der undergravde elevenes subjektive følelser av å bli mobbet. Vi går her tilbake til Løgstrup (1991) som på den ene siden hevde at normer, regler og sosiale konvensjoner fungerer som en sikkerhet mot overgrep der livsytringene uteblir. Disse reglene kan sammenliknes med Foucault sine viktige maktrelasjoner i politiske føringer. På den andre siden fremholder Løgstrup (1991) at normer, regler og sosiale konvensjoner kan stå i veien for livsytringene, ærlighet og tillit og bli forstyrret av disse normene. Løfter vi det Løgstrup sier over til mobbeproblematikken kan man si at det er fare for at den subjektive opplevelsen som skal ligge til grunn som en overordnet regel blir utfordret av de som har makten. I spenningsfeltene får vi inntrykk av at informantene synes det er utfordrende både å fortolke og formidle hvor tålegrensen skal gå i praksis. Dette

snakket vi en del om med «Kristian». Han hadde blant annet dette å si om den subjektive opplevelsen;

«(...) utrolig vanskelig ... og veldig spennende ... men det er kjempeutfordrende ... og igjen, jeg er enig i at det må være en subjektiv oppfattelse av det. Men, det å skulle avgjøre noe på et objektivt grunnlag når det er den subjektive opplevelsen som skal ligge til grunn, det skjønner jeg ikke at går an. Det er kjempevanskelig, og så tenker jeg at de som har laget de type regelsettene, de har helt sikkert ment det kjempebra, men det er bare det at det fungerer ikke alltid i praksis. -og det er min subjektive oppfattelse».

(«Kristian»).

Spenningsfeltet av den subjektive opplevelsen til den som mener å ha blitt utsatt for mobbing kommer frem i måten «Kristian» uttaler seg på her. Vi kan på den ene siden forstå at den subjektive opplevelsen av å bli mobbet kan være vanskelig å tolke, på den andre siden kan man si at selv om det ikke har skjedd en krenkelse objektivt sett, så har skolen plikt til å sette inn tiltak. (e.g., veiledning av elever til å håndtere situasjoner som kan oppleves krenkende) (NOU, 2019:23).

4.2.5 Den kulturelle subjektposisjonen

I følge Willig (2008) tilbyr diskurser subjektet posisjoner. Disse posisjonene gjelder oss og informantene, men kan også innebefatte elevene involvert i mobbing. Det kan være «mobber» og «offer». Ved å akseptere disse rollene tilslutter man subjektposisjonen, som interpelleringen har skapt. Interpellasjon betegner prosessen, hvor språket konstruerer en sosial posisjon for individet (Jørgensen & Phillips, 2013). Det er ikke subjektet i seg selv som belyses, men de praksisene hvorigjennom individet danner og erfarer seg selv som subjekt (Foucault, 1996). Disse selvets praksiser er ikke oppfunnet av individet, det handler snarere om modeller som er virksomme i kulturen, og som hver enkelt forventes å orientere seg mot (Foucault, 1996). Som vi har nevnt tidligere, en psykologisk diskurs vender seg gjerne innover mot selvet. I en mobbesak vil man i en slik diskurs gi subjektet en rolle som «mobber» eller et «offer». Ved at elevene påtar seg slike roller i en mobbesak, aksepterer man at problemer konstrueres som personlige problemer, som individet selv har ansvar for. Slike subjektposisjoner nærmest fraskriver det sosiologiske aspektet, muligheten for at dette er et

kollektivt problem hvor læreren, skolen og klasseromskulturen er med som bidragsytere for at mobbing oppstår. Vi tenker at subjektposisjonene også kan føre med seg stima, både for mobber og offer.

4.3 Fra et individpsykologisk perspektiv til en sosiologisk tankegang.

Vårt siste tema representerer våre informanternes forståelse og beskrivelse av mobbebegrepet. Dette sees opp mot tidligere paradigmer, og nyere forskning på feltet. Fra et individforkusert perspektiv, har det de senere årene skjedd et skifte innen mobbefeltet. I større grad sees systematiske faktorer, sosiale kontekster, gruppedynamikk og inkluderingspraksis (Udanningsdirektoratet, 2016). Vi ser i dette temaet på hvordan våre informanter ser-på-verden, og hvordan de erfarer å-være-i-verden.

4.3.1 Den rådende mobbediskursen

I våre intervjuer ba vi våre informanter fortelle sine tanker om mobbing og hvordan de forholder seg til mobbebegrepet. Vi ønsket også å få vite hva våre informanter la i begrepet mobbing, og hvordan de selv forsto at det handlet om mobbing. Videre forsøkte vi å se hvordan deres tanker om begrepet i-tale kunne fremstå som en diskurs hvor man fremstår «politisk korrekt», samt om dette var integrert i deres handlinger når de i praksis jobbet med en mobbesak. På denne måten ønsket vi å se på hvilke variasjoner som ligger i konstruksjonene, og at det å-se på-verden, og være-i-verden ikke er samme ting.

På et tidspunkt i alle våre intervjuer tar informantene opp at mobbing er gjentatte negative handlinger. Dette gjenspeiler den kanskje mest etablerte mobbedefinisjonen til Olweus – at mobbing er gjentatte negative handlinger der en eller flere personer bevisst skader eller tilfører noen ubehag (Olweus, 1991). Den rådende diskursen kan dermed innebære at mobbing må være gjentakende. Vår informant «Berit» forteller oss at mobbing må være en gjentakende handling.

«(...) «... det er hvis en elev føler at en blir krenket over lengere tid, at en er ikke bare sånn små kommentarer en gang men at det gjentar seg. Det kan både være kommentarer eller det kan være utestengelse, det kan være ting som skjer på sosiale medier at det skjer flere ganger da at en får en sånn følelse at det her er, var ikke bare en engangsgreie men at det gjentar seg. Det tenker jeg, da er det mobbing»

(«Berit»).

Når «Berit» senere i intervjuet skal fortelle oss om sin erfaring fra en mobbesak, er denne sakens kjerne en enkelthendelse, hvor en elev ikke ble inkludert i gruppen.

«(...) det var to som gikk i samme klasse. Også skulle den ene ha en fest. Alle var bedt bortsett fra den andre. Og da ble jo selvfølgelig det en sak av dette».

(«Berit»).

Våre informanter definerer mobbing som gjentakende, men når vi ber de fortelle om en mobbesak som de husker spesielt godt, forteller samtlige om historier knyttet til en enkelthendelse. Dette synliggjør at det å-se-verden og det å være-i-verden er to forskjellige ting. «Cathrine» støtter også opp dette kriteriet, og sier;

«(...) Altså det må være gjentakende, alle gjør feil. Alle sier feil og viser feil kroppsspråk hvis ikke ... så det må jo ha gjentatt seg. Det må jo være en gjentakelse i det, men hvor mange ganger det må gjenta seg for at det er mobbing det er det bare mobbeofferet som kan definere tenker jeg. Ehhhh... det kan være nok med to ganger ikke sant. At det ikke er noe tvil i og med at noen tok feil her. Ja. Men det er jo gjentatte ganger»

(«Cathrine»)

Senere i intervjuet, når «Cathrine» skal fortelle om en mobbesak hun husker spesielt godt, omtaler hun en *enkelthendelse* av noe som hadde blitt publisert på internett. Vi har valgt å ikke klippe ut et direkte sitat fra denne historien, i fare for at den blir gjenkjent.

I våre intervjuer uttrykker informantene sine mentale forestillinger av begrepet mobbing. Vi merket oss ett fellestrekk hos alle informantene, nemlig at deres dominerende forståelse av begrepet kunne plasseres inn i «den klassiske definisjonen» til Olweus. Eriksson et al. (2002) underbygger dette funnet, ved å vise til at feltet i større grad bør komplimenteres av sosiologiske eller sosialpsykologiske teorier.

4.3.2 Å forhandle om diskursene.

Både «Cathrine» og «Berit» forhandler om diskursene. De er enige om at det er gjentatte handlinger, men presenterer enkelthendelser i sine historier. Dette kan være en diskurs i endring. Det kommer også tydelig frem at det er forskjell på måten de tenker om mobbing og hvordan de presenterer den i praksis. Vi ser her utfordringer som det er viktig å ta tak i, men som ikke faller inn under mobbedefinisjonen om at de negative handlingene skal gjentas over tid. I begge eksemplene over ser vi informantene omtale mobbesaker hvor historiene inneholder konkrete hendelser (e.g., en elev publiserer noe av den andre på internett og en inviterer alle til fest bortsett fra den ene). Disse hendelsene insinuerer også at man har en «mobber» som gjør en tydelig handling mot en elev som her blir omtalt som «offer». Ved første øyekast kan dette se enkelt ut, men hvis vi ser nærmere på hva informantene et annet sted sier, endrer bilde seg:

«(...) det som veldig ofte går igjen er at mobberen eh.. eh...at det ikke bare er en side altså, alt er ikke svart hvitt her»

(«Cathrine»).

«Cathrine» fortalte oss tidlig i intervjuet at hun for øyeblikket synes at mobbing er ganske klart og tydelig. Hun sier samtidig senere at det ikke er svart/hvitt. Det er ikke bare en side, noe som kan bety at det nødvendigvis ikke er en mobber, og et offer. Det samme belyses av «Anne» når hun forteller om en mobbesak, men endrer begrepsbruken til «konflikt».

«(...) Begge de to var egentlig sterke personligheter i utgangspunktet, litt sånn ledertype i klassen. Og begge to ... sliter jo også psykisk. Er du med på tankegangen min? Og det var visst en konflikt mellom dem, fikk vi høre i etterkant, fra barneskolen»

(«Anne»).

Her beskriver «Anne» dem til å være ledertyper med sterke personligheter. Roland (1983) er sammen med Olweus (1992) opptatt av en ubalanse i maktforholdet for at det skal kalles mobbing. Hvis vi sammen med informantene problematiserer maktforholdet, kan det være vanskelig å avgjøre styrkeforholdet i relasjonen mellom elevene i en mobbesak.

I motsetning til Roland (1983) viser funn gjort av Faris et al. (2012, 2014) at mobbing er en konsekvens av konkurranse eller kamp om posisjoner i et hierarki, en kamp for å unngå sosial degradering. Her skiller det ikke klart mellom mobber og mobbeoffer, og man vil i det ene

øyeblikket være mobber og det andre et offer. Her har vi valgt å ta med sitatet til en annen informant, «Kristian», som også har gjort seg noen erfaringer på «mobber» og «offer»:

«(...) Så..og så var nok ikke dette fullt så sort hvitt som vi trodde. For den vi trodde var ett offer, var kanskje den som la opp til hele greia. Så man oppdager mange ting etter hvert»

(«Kristian»).

Eriksen og Lyng (2018) problematiserer også at et offer og en overgriper ikke er permanente karaktertrekk, men at disse posisjonene og maktrelasjoner kan være omskiftelige eller flyktige. Vi mener at ansvarsdiskurser, eller profesjonsdiskurser vil gjøre det lettere å plassere det fulle og hele ansvaret på en overgriper, eller mobber, uten å ta hensyn til nyansene eller hvor ens egen subjektposisjon er plassert. Med disse diskursene mellom linjene, kan det være vanskelig å løfte seg opp fra et individperspektiv hvor mobberen har skylden, til et systemperspektiv hvor voksenrollen og skolen trer frem som større ansvarbærere. Dette underbygger det Eriksen og Lyng (2018) fant i sine funn, som først og fremst fant eksempler på at mobbedefinisjonens kriterium om en sterk og en svak part brukes som begrunnelse for at skolen fraskriver seg ansvar for å løse en vanskelig relasjon med negative konsekvenser for én eller flere elever (Eriksen & Lyng, 2018).

Når vi analyserte våre intervjuer merket vi oss at informantene brukte krenkelser i stedet for mobbing. Videre var de også opptatt av den subjektive opplevelsen som er knyttet til krenkelse begrepet. «Cathrine» refererte til opplæringsloven når hun skulle beskrive mobbing;

«(...) og det har jo snudd, at det er en veldig sånn subjektiv opplevelse av det. Jeg er blitt vant til nå å tolke eller definere det som en subjektiv opplevelse, og da tenker jeg «ok, det er din opplevelse av det», og da er det sånn»

(«Cathrine»).

Informantenes beskrivelse av den subjektive opplevelsen var gjennomgående i alle intervjuene. Samtidig mener flere av informantene at mobbeofferet må sortere hva som er reelt og hva man skal tåle.

«(...) Vi voksne blir jo alltid utsatt for noe som vi kaller en sorteringssamtale. Hvis vi har en konflikt, eller lignende ... Det tror jeg kanskje mobbeofferet må igjennom ... For å sortere litt på hva er reelt, eller hva er normal adferd, hva er påregnelig, på en måte. Og hva må du tåle, hva skal du ikke tåle».

(«Kristian»).

Når den subjektive opplevelsen skal ligge til grunn, opplever skolene at de bruker mye ressurser på å følge opp disse sakene. Fordelen er at man da har mulighet til å ta tak i enkelthendelser før de blir gjentakende slik som informantene legger i begrepet mobbing (NOU 2019:23, s. 445), og på denne måten jobber de ansatte proaktivt for å forebygge at mobbing skal oppstå. Faren er at de elevene som trenger hjelp og oppmerksomme voksne potensielt kan bli oversett eller ikke lagt merke til. «Kristian» har sett dette gjennom sitt arbeid, og sier;

«(...) av og til er jeg redd for at de som virkelig trenger hjelp kanskje greier å skjule det. Mens det er de som hylr og skriker, for å si det litt stygt, det er de som ofte får oppmerksomheten (...) ofte er det de ungdommene, de greier seg, mens de som virkelig skulle hatt fokuset vårt, de har muligens passert under radaren. Det er litt skremmende.»

(«Kristian»).

Mobbing var et utfordrende fenomen å beskrive for våre informanter. Det finnes ulike måter å definere begrepet på, men det oppleves også ulikt fra person til person. Olweus sin etablerte mobbedefinisjon blir i informantenes beskrivelse Å-tenke-om-verden utfordret når informantene forteller fra deres erfaringer ved å-være -i verden. Når våre informanter beskrev mobbing, henviste flere til opplæringsloven. Vi ser derfor på denne loven som en «pionertekst» i vår representasjonsgruppe (Neumann, 2001). Gjennom denne pionerteksten kan vi tenke oss at våre informanter ikke formidler en nøytral virkelighetsforståelse av verden, men en forståelse som er farget av pionerteksten. Vi ventet oss flere eksempler på mobbing, men fra våre fem informanter var det gjentatte hendelser, krenkende hendelser, og den subjektive opplevelsen som ble formidlet tilbake til oss. Blikking og utestengelse ble også nevnt, men vold og overgrep var fraværende i våre intervjuer.

4.3.3 En vitenskapelig endring

I intervjuene med våre informanter ba vi dem fortelle hvordan de forholder seg til mobbebegrepet. Som vist i teoridelen brukes definisjonen av mobbebegrepet til Olweus (1991) både i manifest mot mobbing og veilederen til kapittel 9A i opplæringsloven (Udir.no). Denne definisjonen kommer til syne i våre intervjuer, blant annet gjennom å bruke ord som «sterk-svak» og «gjentatte hendelser». Således ser vi at de er influert av de overordnede politiske føringene som gjør at de konstruerer mobbebegrepet i lys av en politisk diskurs. Denne rådende diskursen bærer i dag preg av den psykologiske tankegangen hvor individet står i sentrum. Intervjuet med «Anne» viser hvordan tilnærmingen til mobbebegrepet har fokus og oppmerksomheten rettet mot enkeltindividets egenskaper og dermed preget av en psykologisk tankegang i sin historie;

«(...) Og begge to ... sliter jo også psykisk. Er du med på tankegangen min? Og det var visst en konflikt mellom de, fikk vi høre i etterkant, fra barneskolen»

(«Anne»)

I intervjuet med «Anne» formidler hun at dette er to parter som i utgangspunktet slet psykisk da dette ble en mobbesak. Videre sier hun «er du med på tankegangen min»? «Anne» setter muligens det at de i utgangspunktet slet psykisk i sammenheng med hvorfor de var involvert i mobbing. Den psykologiske tankegangen er et av våre «funn», da våre informanter i stor grad hadde fokus på individet og dens egenskaper, spesielt for den som ble utsatt for mobbing. Når det omhandlet den som mobbet andre, så vi slik vi har presentert tidligere, antydning til en diskurs i endring. Vår problemstilling i denne studien er hvordan de ansatte konstruerer mobbebegrepet og dette funnet er med på å belyse problemstillingen.

I vår teoridel ser vi tydelig hvordan forskere er opptatt av å problematisere Olweus (1991) sin definisjon, og fremhever nyere forskning på området som tilnærmer seg mobbing med en større sosiologisk tankegang. Lund et al. (2017) er en av disse forskerne, som retter et kritisk lys mot den etablerte mobbeforståelsen som har vært rådende, og viser til en ny og merkbar trend i internasjonal forskning som nå legger mer vekt på de sosiale aspektene ved mobbing. Dette ser vi også i Schott og Sødergaard (2014), som presenterer utviklingen innenfor mobbeforskningen, hvor flere nå fokuserer på mobbing som et gruppefenomen som genereres i de sosiale miljøene hvor barn og ungdom samhandler. Gjennom analysene til Schott (2014) presentert i studiens teori tilnærmer også hun seg fenomenet mobbing ved å se på sosiale

prosesser. Her er makt, konflikt, samfunn og mellommenneskelige relasjoner viktige aspekter. Vi stiller spørsmål til om mobbingens konstruksjoner ville nyttiggjøre seg av en bredere tankegang, hvor også aspekter lik Schott (2014) ville kunne ha innvirkning på måten de involverte parter blir møtt, forstått og behandlet på? Et annet sentralt spørsmål her er Schott og Sødergaard (2014) som spør om vi trenger mer kunnskap om mobberen og dens ofre, eller om vi heller har behov for mer kunnskap om barns sosiale omgivelser?

Den rådende mobbeforståelsen, beskrives av Schott og Sødergaard (2014) som ett eget paradigme. Et paradigme som de hevder i likhet med Lund et al. (2017) nå er i ferd med å bli utfordret av nyere forskning innenfor sosialpsykologi, og hos sosiologer, hvor man ser på mobbing som en sosial dynamikk (Schott & Søderegaard, 2014). Også Knutsen (2018) hevder det er behov nye måter å tenke og handle på. NOU 2015:2 viser at mobbing består av flere komplekse sosiale prosesser som må sees i sammenheng med konteksten, og at personlighetstrekk alene ikke er tilstrekkelig for å forklare fenomenet mobbing. Likevel kan vi som nevnt, ut fra våre funn se at informantene våre vektlegger personlighetstrekkene. Vi får likevel inntrykk av at de er klar over den sosiale konteksten i mobbesaker. Informantene våre kan se på arv og miljø i en diskurs om mobbebegrepet, hvor de forteller at foreldrene spiller en stor rolle for elevene. «Kristian» sier;

«(...) mennesker ikke er født nødvendigvis ondskapsfulle, men vi lærer noe på veien. Og den lærdommen tror jeg kommer hjemmefra. Så hvordan vi omtaler våre naboer og dumme naut i trafikken, og diverse rundt middagsbordet, det tror jeg faktisk virker inn på den hverdagen vi møter senere i skolen. Så våre holdninger som voksne, det farger våre barn. Det tror jeg ikke det går an å løpe ifra»

(«Kristian».)

Våre informanter nevner dette kun i forhold til den som utøver mobbing eller krenkende handlinger, det er derimot annerledes ovenfor mobbeofrene hvor personlige trekk er mer sentralt, noe vi presenterte i våre funn under «våre liv i andres hender». Utfordringen er kanskje ikke selve fenomenet mobbing men den fastlåste tankegangen som også Knutsen (2018) påpeker. Et sentralt poeng er å se på språket og ordene vi bruker, som kan være medvirkende til hvordan vi forstår virkeligheten (Knutsen, 2018). Ved å bruke et kategorisk språkbruk hvor mobber og den som blir mobbet får karakteristikk og benevnelse vil bidra

til en større avstand, og vi er enige i Bøe & Thomassen (2007) som skriver at dette er med på å avpersonalisere de involverte.

Språket og ordene våre blir da viktige for å se fenomenet fra et annet perspektiv (Knutsen, 2018). Språket vårt er medvirkende til vår forståelse av virkeligheten. Et kategorisert språkbruk, hvor man gir kategoriserende karakteristikk og benevnelse vil dette bidra til en større avstand, og avpersonalisere den involverte (Bøe & Thomassen, 2007). Bøe og Thomassen (2007) hevder at språk er viktig i psykisk helsearbeid, og slik vi ser det også i arbeidet med mobbing.

Ved å bevege seg bort fra individfokus, og fokusere på gruppenes dynamikk og relasjoner, samt systemet det er satt i har Schott og Søndergaard (2014) følgende definisjon på mobbebegrepet:

“Bullying is an intensification of processes of marginalization that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shapes the groups. Bullying happens when physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended”

(Schott & Søndergaard, 2014, s. 13-14)

Denne forståelsen av mobbing har Lund et al. (2017) bygd videre på, og erkjenner samtidig at en definisjon ikke kan romme alt. Kritikken mot den nye forståelsen er at den er for vag og mindre målbar. Likevel mener vi at ulike fenomener trenger ulike tilnærminger. Et annet spørsmål vi stiller oss i likhet med Alberti-Espenes (2012) er om mobbing faktisk er et fenomen, eller om det er et begrep vi bruker, som omhandler flere fenomener? Spørsmålet til Alberti-Espenes (2012) underbygger det Arnarsson et al. (2019) fant i sin nordiske kontekst, som konkluderte med lite overlapp mellom nettmobbing og tradisjonell mobbing, og således en indikasjon på at dette var to separate fenomener med ulike mekanismer.

I våre intervjuer beskriver informantene våre et komplekst begrep, som mangetydelig og vanskelig å definere. Hva blir konsekvensene hvis man fjerner mobbebegrepet og erstatter det med et begrep som «krenkelse»? På den ene siden vil kanskje dette bidra til at den subjektive opplevelsen i større grad vektlegges, samtidig som man står i fare for at begrepet blir mer flytende, og på den måten utfordrer hva mobbing kan være. Et annet sentralt poeng er at ved å

bruke krenkelse i motsetning til mobbing, vil det være to krenkede parter, men ingen «ofre» eller «overgripere» Vil denne måten å tenke på skape et mindre skille av posisjoneringene, eller vil man raskt kunne forveksle enhver følelse av å være såret med mobbing eller krenkelser? Kan de naturlige følelsene man har som menneske bli oppfattet som krenkelser? Vi tenker oss at dagens opptatthet av å definere et fenomen lett kan fjerne oppmerksomheten fra det vi mener et hvert barn og ungdom har behov for, nemlig trygge voksne og gode mellommenneskelige relasjoner, hvor man kan lete etter mening sammen. Vi tror at det å utforske utfordringene, vise nysgjerrighet ovenfor hverandres livsverden og være aktiv støttende også er faktorer som er viktige i mobbesaker. Med andre ord, ha mindre fokus på hvem som gjorde hva, og hvilke personifiserte egenskaper vi tilegner dem.

5.0 Oppsummering og avslutning

I denne analysen har vi tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan konstrueres mobbebegrepet hos de ansatte i den videregående skolen? Videre forskningsspørsmål er om forståelsen av mobbebegrepet kan ha innvirkning på måten de involverte parter blir møtt, forstått og behandlet på? I analysen har vi identifisert *psykologisk diskurs*, *sosiologisk diskurs*, *ansvarsdiskurs*, *etisk diskurs*, *profesjonsdiskurs*, *politisk individfokusert diskurs* og *maktdiskurs*. I følgende del av teksten vil vi utbrodere analyseresultatene og våre funn, diskutere analysens relevans og implikasjoner, samt gjøre rede for en evaluering av analysens kvalitet.

Informantene i denne studien konstruerte mobbebegrepet på ulike måter og viste på den måten at det ikke finnes kun én måte å definere mobbing på. Ved gjennomgang av skolens lovverk og retningslinjer så vi at dette feltet var dominert av Olweus (1991) sin definisjon på mobbing. Forskning, da spesielt med en kvantitativ tilnærming, brukte i utvidende grad denne definisjonen på å måle hvor mange som var utsatt for mobbing både nasjonalt og internasjonalt. I vår data fra våre intervjuer ble deler av definisjonen trukket frem da informantene skulle beskrive hva mobbing var for dem. Denne definisjonen har som vist i teori og funn, et fremtredende individfokus, hvor partene involvert står i sentrum av oppmerksomheten. Personlighetskarakteristika til de som var involvert i mobbing ble derfor beskrevet av våre informanter, i motsetning til omstendighetene rundt som i mindre grad ble vektlagt. Vårt inntrykk var derfor at den psykologiske diskursen var rådende både i faglitteratur og hos våre informanter. Samtidig så vi at nyere forskning på mobbefeltet la større vekt på å forstå mobbing som en konsekvens av strukturer i klasserommet, skolen og nærmiljø (Faris et al., 2012, 2014), (Lund et al., 2017), (Henningsen et al., 2014). Nyere forskningen som ser på omgivelsene rundt, kunne vi i større grad gjenkjenne i måten informantene våre beskrev mobbing på i praksis. I historiene til våre informanter trakk de frem både tidligere krenkelser, innvirkning fra foreldre og klassekulturen.

Vi mente å finne seks konkurrerende hoveddiskurser i vårt materiale; Den ene diskursen betraktet som nevnt over mobbing i et individperspektiv hvor informantene vektla personlighetstrekk ved de som var involvert i mobbing. Et eksempel som ble benyttet var at det å slite psykisk ble satt i sammenheng med hvorfor man ble involvert i en mobbesak. Den andre diskursen betraktet i større grad miljøet rundt, som at elever har med seg dårlige holdninger hjemmefra, som en forklaring for hvorfor de mobber andre. Den tredje diskursen

betrakter lærers oppgave til først og fremst formidle kunnskap, og rollen i mobbesaker til å være den som oppdager mobbing og rapportere dette videre. Den fjerde diskursen betrakter ansvaret i mobbesaker, og hvor dette ansvaret skal plasseres. Den femte diskursen går i dybden på etikken, og setter denne i sammenheng med vår sjette diskurs, makten. Vår forståelse av disse diskursene, hvordan de er satt opp mot hverandre og hva slags betydning de kan ha for de involverte parter er presentert i hvert sitt underkapittel.

Den første overskriften har fått tittelen; Fra ansattes livsverden, til mobbesakens modellverden. Ansattes livsverden representerer således hvordan informantene opplever sin profesjon i skolehverdagen. Denne opplevelsen står slik vi ser det ikke alltid i samsvar med mobbesakens modellverden som forøvrig representerer lover og retningslinjer, kanskje spesielt endringene gjort i kapittel 9 A. Inntrykket er at informantene konstruerer mobbing til å ligge på utsiden av skolens profesjonsdiskurs, og at lovverket skolen skal forholde seg til ikke er tilpasset skolen i gitte situasjoner. På denne måten handler det mer om forhandlinger om hva som er mobbing og hva som ikke er det, slik at rettighetene til elevene utløses eller ikke utløses avhengig av definisjonens rammer. I vår analyse under dette tema så vi at Eriksen og Lyng (2018) hadde sett det samme mønsteret i sine studier, hvor fokuset til informantene lå på elevenes utløste rettigheter. I likhet med Ekornes (2018) sine studier viste også våre funn at informantenes konstruksjon av skolen som institusjon og lærerrollen først og fremst er å formidle kunnskap. Ved å dra på denne profesjonsdiskursen velger vi å problematisere skolens evne og ønske til å både implementere mobbeprogrammer, men også tilegne seg større kunnskap rundt hvordan man kan forebygge mobbing. På den ene siden er det tydelig at skolen tar mobbing på alvor ved å ta tak i adferd de ser på som mobbing. Vi antyder likevel at det på den andre siden ligger en kamp mellom en profesjonsdiskurs og en ansvarsdiskurs ved å plassere ansvaret på elevene, uten å se mobbingen som en konsekvens av strukturer i skolen.

Vår neste tittel med overskriften; Med våre liv i andres hender, viser til et inntrykk av at informantene konstruerte mobberen og mobbeofferet med forskjellige egenskaper og personlighetstrekk. Mobberen ble gjentatte ganger beskyttet i ulike utsagn, og vi har plassert dette i en etisk diskurs. Ved å plassere den etiske diskursen her, ser ikke nødvendigvis informanter en ondsinnet handling, men omfavner mennesket og dens evne til å gjøre feil. Dette samsvarer i større grad med å se mobbing ut ifra et sosiologisk perspektiv, hvor omgivelsene rundt er med i samspillet til hvorfor mobbing oppstår.

Informantene var spesielt opptatt av å ivareta den subjektive opplevelsen av å bli mobbet, som skulle ligge til grunn i mobbesaker. Likevel så vi at når informantene viste til konkrete historier i praksis var det gamle diskurser som ble satt i arbeid. Den subjektive opplevelsen var likevel ikke så lett å definere, og det ble stilt spørsmål ved egenskaper til den som opplevde seg mobbet. Her ble den psykologiske diskursen tydelig fremtredende. Et eksempel på dette var når den som ble utsatt for mobbing skulle styrkes, et annet eksempel var at elevene lett kunne ta alt til inntekt. I oversatt betydning kan dette representere egenskaper som svak og over-sårbar. Spesielt fremtredende i våre funn var nettopp hvordan våre informanter beskrev mobbeofferet, som en som måtte styrkes, som svak og noen ganger kanskje for sensitiv.

Maktdiskursen representerer således makten man har over den andre, og drar i retningen til hvordan informanten konstruerer mobbeofferet på. Ser vi på vårt forskningsspørsmål om forståelsen av mobbebegrepet kan ha innvirkning på måten de involverte parter blir møtt, forstått og behandlet på vil denne konstruksjonen av mobbeofferet være svært uheldig slik vi ser der. Det kan likevel betraktes fra en annen synsvinkel, da mobbing er et komplekst fenomen hvor vi tenker oss at elever kan føle seg mobbet uten å faktisk være det. Ved å dra på psykologiske diskurser i den subjektive opplevelsen kan vi tenke oss at dette gjør situasjonen utfordrende for de ansatte. Vi velger derfor å understreke det Lund et al. (2017) skriver, at definisjoner som tildeles roller som mobber og offer vil føre til uheldige posisjonering hos alle aktører i håndteringen av mobbing.

Tredje og siste tittel; fra en psykologisk tilnærming til en sosiologisk tankegang, viser til de ulike måtene å konstruere mobbing på, og hvordan disse konstruksjonene oppsummert i dag preges av en psykologisk tilnærming. Våre informanter refererte alle til at mobbing måtte være gjentatte hendelser, men hva disse hendelsene skulle innebefatte ble beskrevet forskjellig i intervjuet. Utestenging og «blikking» gikk således igjen, mens fysisk vold var nærmest ikke-eksisterende. Informantene utrykte frustrasjon rundt den fordekte og subtile formen for mobbing som kunne være vanskelig å oppdage. I vår presentasjon av forskning i teoridelen og under våre funn var det flere artikler som underbygget utbredelsen av skjult mobbing, og at det kunne oppleves vanskelig for ansatte å ta tak i dette (Tapper & Boulton, 2005), (Benbenishty & Astor, 2005), (Eriksen & Lyng, 2018).

Vi kan tenke oss at ikke bare er den vanskelig å oppdage, men også vanskelig å melde ifra om, når man ikke har noe konkret «å henge det på». Vi mener også at et viktig moment å få

med seg, er at det kan være vanskelig å bli tatt på alvor for den som blir utsatt for fordekte former for mobbing. Forskningen gjort av Eriksen (2018) viste at for streng definisjon av hva som skal være mobbing og ikke, kunne føre til at for få mobbesaker ble meldt inn. Det faktum at for streng og rigid definisjon av mobbebegrepet kunne gå ut over de elevene som varslet, viste også funnene til Hein (2017) som konkluderte med at definisjonen skolen brukte, gjorde at de avviste flere av de elevene som følte seg mobbet. Også de ansatte kan vegre seg for å melde ifra om mobbing når denne foregår mer skjult, og ikke faller inn under skolens gitte definisjon. Det kan slik vi ser det, og som også våre informanter uttrykte, være utfordrende å ta tak i noe som ikke er konkret. På den måten kan mobbing stå i fare for å gå inn under andre kategorier slik som ensomhet eller mistrivsel.

Tittelen til dette temaet beskriver således flere problemområder, og kan belyses ut fra det rådende paradigme i dag. Vår problemstilling av hvordan mobbebegrepet konstrueres hos de ansatte ser vi faller inn under en psykologisk diskurs. Vårt inntrykk var at informantene omtalte mobbing som et fenomen som foregikk «der ute», noe de selv ikke var en del av. Med dette mener vi at ved å se på mobbing gjennom psykologiske briller, blant annet står i fare for å stille seg utenfor ansvarsdiskursen. Andre teoretiske perspektiver på mobbing, blant annet sosiologiske teorier av Monks og Coyne (2011) presentert i vår studie, kan være med på å løfte blikket til å innebefatte et mer helhetlig ansvar.

I våre spørsmål knyttet til hvem som har ansvaret i en mobbesak, var det ikke én av våre informanter som svarte at skolen hadde ansvaret. Ord som klasseledelse, autorativ ledelse og lærerens arbeid for et inkluderende klassemiljø ble ikke nevnt. Vi stiller spørsmål til om noe av grunnen til dette, er fordi informantene isolerer ordet mobbing som en egen del, mens trivsel og klassemiljø er noe annet? Den sosioøkologiske diskursen var fremtredende i hvem som har ansvaret, ved at informantene vektla foreldre og hjemmemiljø, samfunnsstrukturen, samt skoleklime gjeldene kun blant elevene.

Avslutningsvis ser vi på Foucaults (1999) idé om at modernitetens institusjoner, som skoler, asyl og sykehus, imøtekommer et samfunnsbehov for å subtilt disiplinere befolkningen. Dette kan også sees i lys av skolen og mobbebegrepet. Vi trenger disiplin for at skolen skal kunne ivareta sine elever, samtidig som at denne maktstrukturen i større grad styres systematisk. Likevel ser vi at de endrede retningslinjene blir en stadig en mer «naturlig» del av de ansattes hverdag, uten å stille spørsmål til en redefinisjon av mobbebegrepet. På den måten kan diskurser være så forankret at det er vanskelig å gripe tak i dem. Som nevnt

tidligere i studien, diskursene har blitt det Willig (2013) kaller «common sense». Samtidig hevder Hammer (2017), at alternative konstruksjoner alltid er mulig, og at kontra-diskurser kan, og vil til slutt oppstå. Dette så vi i måten informantene omtalte den som mobbet, samtidig som informantene flere ganger endret måten de beskrev mobbing i teorien, til måten de uttrykte mobbing i sine narrativer. Dette kan være en indikasjon på at mobbebegrepet i sin helhet inneholder flere diskurser i endring.

For Foucault (1999) står diskursbegrepet sentralt, og handler om den rådende virkelighetsoppfattelsen, og hvordan definisjonen av virkeligheten oppstår. Når forståelsen av virkeligheten deles av flere kan man si at man har en diskurs. Gjennom mobbebegrepets rådende diskurs kan vi dra sammenligninger til Foucaults beskrivelse av makt i «Panoptismen». Foucault viser her til hvilke «tiltak som ifølge et reglement fra slutten av det 17. århundre, iverksettes når det bryter ut pest i en by» (Foucault, 1999, s. 176). Gjennom streng kontroll og avstengning, bevoktning og straff skulle byen kontrolleres. Her beskrives «pesten som en imaginær form for samfunnskaos» som fremkaller disiplinære metoder. (Foucault, 1999, s. 179). Vi kan i denne sammenheng sammenligne pesten med mobbing. Et fenomen man vil kontrollere. Den pestbefengte er i Panoptismen «en gjenstand for taktisk kontroll, basert på individuelle forskjeller, som blir iverksatt av en tvangsmyndighet» (Foucault, 1999, s. 179). I en overført betydning kan vi i vår oppgave se på «mobbeofferets subjektive opplevelse av mobbing» som den «den pestbefengte». Krenkelsesbegrepet i skolen beror på en helhetlig vurdering i en objektiv forstand, hvor det ikke nødvendigvis er nulltoleranse for enhver handling som den enkelte elev opplever som krenkende (NOU 2019, s. 451). Den subjektive opplevelsen av krenkelser utløser likevel en aktivitetsplikt i skolen, hvor tiltakene kan være veiledning på hvordan man kan/skal eller bør opptre, eller samtale om hvordan handlinger og ytringer kan oppleves. Tiltaket skal hjelpe eleven å håndtere situasjoner den opplever som krenkende (NOU 2019, s 451). Videre blir den «spedalske» (i vår betydning, mobberen) «blinket ut» (Foucault, 1999, s. 178) og blir i vår sammenheng kategorisert eller merket som mobber.

5.1 Analysens implikasjoner

Mobbings konsekvenser berører mange elever, familien og deres liv. I media er ofte formidlingen personifisert til å gjelde mobbeofferet, og en subjektiv opplevelse av å ikke få tilstrekkelig hjelp i skolesystemet. I forlengelse av denne opplevelsen blir fenomenet mobbing

en tilstand som rammer individet alene, og som håndteres og behandles deretter. Identifiserte resultater i analysen underbygger dette, og håndteres ofte ut ifra individperspektivet. Som et resultat ser mobbingen ut til å falle inn under det Foucault ville betegne som en subtil form for disiplinering og maktutøvelse, ovenfor denne gruppen elever. Ved å belyse hvordan mobbebegrepet konstrueres avdekker analysen noen premisser som kanskje ellers ville vært tilslørt. Analysen kan derfor bidra til å belyse maktstrukturen som undertrykker enkelte grupper. I en praktisk betydning kan dette bety at de ansattes oppfattelse av mobbing er blitt «common-sense».

I vårt arbeid som sykepleiere har vi erfaring med bruk av systematisk etikkrefleksjon. I denne sammenheng ser man på ordet «moral» som noe som viser til våre handlinger og normer vi forholder oss til i hverdagen, og som uttrykkes i vår praksis. Våre verdier motiverer våre handlinger gjennom å følge gode intensjoner. Gjennom systematiske samtaler, hvor vi reflekterer over våre verdier og normer kan vi utøve systematisk etikkrefleksjon. Gjennom denne refleksjonen kan man se fastgrodde tankemønstre fra andre tilnærminger, og således stille spørsmål til egen praksis. Vi tenker at ved å implementere denne praksisen i skolen, vil kunne utfordre diskursene innad i institusjonen.

5.2 Videre kunnskap

For å kunne gjøre noe med mobbing mener vi det er viktig å vite hva mobbing er. I dag preges fortsatt de politiske føringene i kampen mot mobbing av en psykologisk tankegang, og vi står ovenfor utfordringer ved å patologisere de involverte individene (Søndergaard & Hansen, 2018). Likevel vet vi at det i senere tid er rettet mye oppmerksomhet mot mobbing som en sosial dynamikk (Søndergaard & Hansen, 2018). I vår tilnærming til teorien fant vi flere forslag til andre mobbedefinisjoner preget av en sosial tankegang som vi mener har fått for liten plass i den regjerende forskningslitteraturen. Vi mangler slik vi ser det større studier på virkningen av å tilnærme seg mobbing fra andre definisjoner. Ved å styrke synet på at mobbing er et sammensatt fenomen som trenger en helhetlig tilnærming, bidrar forhåpentligvis dette til at mobbingen reduseres. Når vi nå avslutter vårt prosjekt har vi også tanker om at det er behov for å se mobbing fra flere ulike perspektiver før man klarer å forstå kompleksiteten i fenomenet. Videre forskning må på denne måten ikke bli en ny kamp innenfor ulike retninger, men samles for å få en større, og helhetlig forståelse av hva som utspiller seg.

5.3 Avsluttende kommentar

«Anything goes!» postulerte Paul Feyerabend (1975). En hvilken som helst tilgang til å gripe virkeligheten er på sin plass så lenge det resulterer i interessante oppslag (Feyerabend, 1975). Målet med denne studien har vært å se mobbing i et mer overordnet perspektiv.

«Mobbebegrepets bakteppe» hvor historie, politikk, forskning og teoretiske rammeverk flettes sammen med data fra våre informanter. Vi antar at Michel Foucault ville ha spurt; hvordan kom vi der vi er i dag og hvordan ble mobbing et problem? Vi håper studien kan være et bidrag til å svare på de spørsmålene, og at dette har resultert i det Feyerabend (1975) ville kalt et interessant oppslag.

Vi har jobbet ut ifra hovedproblemstillingen; *Hvordan konstrueres mobbebegrepet hos de ansatte i den videregående skolen?* Vi har vist til våre hovedfunn gjennom diskursene som sammen virker konstituerende for våre informanters perspektiver på mobbing.

Ved å være inspirert av et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på studien har vi sett på hvordan virkelighetsforståelsen av begrepet mobbing formes i menneskers opplevelse, og situasjoner de befinner seg i. Det er fort gjort å la seg rive med i å finne ut av hva mobbing *egentlig* er, men hensikten har vært å se på hvilke formende prosesser begrepet er med på å skape, og bidrar til å opprettholde.

Referanseliste

Aadland, E (1998). *Og eg ser på deg. Vitenskapsteori i helse og sosialfag*

Oslo: Universitetsforlaget AS

Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen, -mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial Influences on Physical, Verbal, and Indirect Bullying Among Japanese Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25(3), side: 268-297.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0272431605276933>

Arnarsson, A., Nygren, J., Nyholm, M., Torsheim T., Augustine L., Bjereld Y., Markkanen, I., Schnohr C.W., Rasmussen, M., Nielsen L., & Bendtsen, P. (2019) Cyberbullying and traditional bullying among Nordic adolescents and their impact on life satisfaction.

Scandinavian Journal of public health 1–9

<https://doi.org/10.1177/1403494818817411>

Arseneault L, Bowes L, & Shakoor S. (2010) Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘much ado about nothing’? *Psychological Medicine*. (40), 717-729

<https://search.proquest.com/docview/204503971/fulltextPDF/6A6345884123482FPQ/1?accountid=45259>

Bakken (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*, (NOVA Rapport 8/16.)

http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/08/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8.pdf

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context*. New York: Oxford University Press.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school; Science forgotten? *Development Review* , 27(1), 90-126.

<https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>

Boge C. (2016). *Frå individuell aggresjon til sosiale prosessar- Mobbeforskingas etablering og utvikling i skjæringspunktet mellom vitenskap og politikk* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen)

<http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/15588/dr-thesis-2016-Cecilie-Boge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Boge, C. (2019). Mobbeforskingas historie- En utforming av eit forskningsfelt. *Forebygging.no*

<https://doi.org/10.21340/y2sk-zj43>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bru, E., Idsøe, C.E. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Burr, V. (1995). *An introduction to Sosial Constructionism*. London: Sage

Bøe, D. T., & Thomassen, A. (2007). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid*. Om etikk, relasjoner og nettverk. Oslo: Universitetsforlaget

Creswell, J., W. (2014) *Research design-Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). London: Sage publications

Dagen. (2019, 15.juni). *Innsats ingen sluttdato*.

<https://www.dagen.no/meninger/leder/2019-07-15/Innsats-uten-sluttdato-773363.html>

De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.) Oktan Oslo

https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Drageseth, S., & Ellingsen, S. (2010) Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 5(4), 332-335.

<https://doi.org/10.4220/sykepleief.2011.0027>

Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeid med psykisk helse i skolen* (1. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Eriksen, I.M. (2018). The power of the word: students' and school staff's use of the established bullying definition, *Educational Research*, 60(2), 157-170

<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1454263>

Eriksen I., & Lyng, S. T., (2015) *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø-Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Norsk institutt for forskning, velferd og aldring. NOVA Rapport 14/2015 Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/316109067_Skolers_arbeid_med_elevenes_psykososiale_miljo_Gode_strategier_harde_notter_og_blinde_flekker/link/58f0e004aca27289c2126f5f/download

Eriksen, I. & Lyng, S.T., (2018) *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget

Eriksson, B., Lindberg O., Flygare E., & Daneback K. (2002) *Skolan, en arena fra mobbning* Stockholm: Skolverket. Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/275040725_Skolan_en_arena_for_mobbning_En_forskningsoversikt_och_diskussion_kring_mobbning_i_skolan

Ertzeid, H. (2018). *Den skjulte mobbingen ingen ser*. Oslomet. Hentet fra

<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/den-skjulte-mobbingen-skolene-ikke-ser>

Exbus (2019, 14. November) EXbus-Exploring bullying in school, -Om prosjektet. Hentet fra

<https://exbus.dk/omprosjektet/>

Faris, R. & Ennett, S. (2012). The role of Peer Group Status Motives, Peer Aggression, and group characteristics. *Soc Networks*. 34(4) 371–378.

[10.1016/j.socnet.2010.06.003](https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.06.003)

Faris, R. & Felmlee, D. (2014). Casualties of Social Combat: school networks of peer victimization and their consequences. *American sociological review*, 79(2) 228-257

<https://doi.org/10.1177%2F0003122414524573>

Feyerabend, P. (1975) *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*.

London: Verso

Folkehelseinstituttet. (2015, 19. februar). *Fakta om mobbing blant barn og unge*. Hentet fra

<https://www.fhi.no/fp/oppvekst-helsefremmende-tiltak/fakta-om-mobbing-blant-barn-og-unge/>

Forskningsetiske komiteer (2010, 15. januar). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/>

Fosse, G. K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*.

(Doktoravhandling, NTNU Trondheim). Hentet fra

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/263986>

Foucault, M. (1996). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura Forlag. Hentet fra

<https://www.nb.no/items/55dc7275b63ef43c60440189409fab84?page=5&searchText=tingenes%20orden%20foucault>

Foucault, M. (1999) *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus Forlag. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021004056

Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (3. utg.). Oslo: Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/items/a653b9e35216e65d8c3424ead417d02b?page=189&searchText=foucault>

Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s. Hentet fra <https://www.nb.no/items/92297b8b2a7e3e29398f0e8811115dd?page=5&searchText=foucault%202002>

Gendreau, P. L., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. Tremblay, R.E, Hartup, W., Archer, J. *Developmental origins of aggression* 25–46. The Guilford Press.

Giske, T., 2016. *La lærere være lærere*. Latvia: Gyldendal.

Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

HBSC.org. (2020). Health behavior in school-aged children, World health organization collaborative cross-national survey. Hentet fra <http://www.hbsc.org/>

Hein, N. (2017). New perspectives on the positioning of parents in children's bullying at school. *British Journal of Sociology of Education*, (38)8, 1125-1138
<https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251305>

Henningsen, I., Hansen, H.R., & Kofoed J. (2014). When classroom culture tips into bullying. I Schott, R.M. og D.M. Søndergaard. *School bullying. New theories in context*. (267-298) Cambridge University Press.

Hitching, T.R., Nilsen, A.B. & Veum, A., (2011). *Diskursanalyse I praksis, metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Howart, D. (2000). *Diskurs-En introduksjon*. (1.utg) København: Hans Reitzels Forlag

Jacobsen, D., I. (2010) *Forståelse, beskrivelse og forklaring- Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2.utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Oslo: Abstrakt

Jørgensen, M. W & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Knutsen, S.E. (2018). Mobbing – et individ -eller systemproblem? *Spesialpedagogikk* 83(2), 26-31 Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202018.pdf>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K. & Haukaas, A. (2014, 8 september). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing*. Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/djupedal_endelig_08092014.pdf

Lukes, S. (1974). *Power. A radical view*. London; Macmillan

Lund, I., Helgeland, A., & Kovac (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 5, 19, sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.4691>

Løgstrup, K.E., 1991. *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010071508075?page=21

Malterud, K. (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Monks, C.P & Coyne, I. (2011). *Bullying in Different Contexts*. Cambridge University Press; New York. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzQ3ODUxX19BTg2?sid=778e2d9a-c9aa-4387-917d-f98862cf1447@sessionmgr4006&vid=0&format=EB&rid=1>

Myhre, A. (2020, 27. Januar,). - Ord betyr noe! *Agderposten*. Hentet fra agderposten.no

Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen; Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra; <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=4>

NOU 2019:23 (2019) *Ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Journal of Child Psychology and psychiatry*. 35(7) 1171-1190
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

Olweus D. (2002) *Mobbing I skolen. Hva vi vet, og hva vi kan gjøre* (1. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. Smith, P.K, Pepler, D., & Rigby K.(Red.), *Bullying in schools: How successful can interventions be* (s. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of psychology of education*. Vol. XII, (4), 495-510.

<https://doi.org/10.1007/BF03172807>

Opplæringsloven (2002). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (ikr. 1 aug 2017 iflg. res. 9 juni 2017 nr. 711, heile kap *endra*). Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. (1998), Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Polit, D., F. & Beck, C., T. (2018) *Essentials of Nursing Research- Appraising evidence for nursing practice* (9. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health

Regjeringen (2011-2014). *Manifest mot mobbing*. Hentet fra;

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf

Regjeringen (2003) *Manifest mot mobbing – Aktivitetsrapport*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport/id106012/>

Regjeringen (2015) *Partnerskap mot mobbing- Sammen for et inkluderende lærings og oppvekstmiljø 2016-2020*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/95ef678cc8c7454fb45e3f57826dd461/partnerskapmotmobbing.pdf>

Regjeringen (2017) *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* (Prop. 57 L (2016–2017)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/?ch=1>

Regjeringen (2018). *Pressemelding: skolene gjør ikke nok i fire av fem mobbesaker* (Nr: 155-18., dato: 24.08.2018). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolen-gjor-ikke-nok-i-fire-av-fem-mobbesaker/id2609195/>

Roland, E. (1983). *Strategi mot mobbing*. Stavanger; Universitetsforlaget.

Roland, E. (2004). *Sannhet for barn. Løgn for skolen? Fortvilelse for foreldre*. Stavanger; Samtak.

Roland, E. (2013, 13. November). Mobbing i et historisk perspektiv. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/hva-er-mobbing/mobbing-i-et-historisk-perspektiv-article115874-21204.html>

Roland, E. (2015). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolene gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. & Munthe, E. (1989). «*Bullying – An international perspective*». London; David Fulton Publishers.

Rosen L. H., DeOrnellas, K. & Spurgin, A. (2017). *Bullying in School : Perspectives from School Staff, Students, and Parents* Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71543073780002201&context=L&vid=UBA&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,DeOrnellas,%20K.%20

Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige «mobbeviruset»*. Kristiansand; Høyskoleforlaget

Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Wiley online Library*, (28) 1, 30-44 <https://doi.org/10.1002/ab.90004>

Schott, R.M. (2014) The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions.
Schott, R. M. & Søndergaard, D. (Red.), *School Bullying. New theories in Context* (s. 21- 46) Cambridge: Cambridge university press

Schott, R. M. & Søndergaard, D. (2014) Introduction: New approaches to school bullying.
Schott, R. M. & Søndergaard, D. (Red.), *School Bullying. New theories in Context* (s. 1-9)
Cambridge: Cambridge university press

Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykisk helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* (4/16). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge. Hentet fra

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fODMwMDZfX0FO0?sid=315e470c-4470-43aa-ac1f-872be0c4f483@sdv-sessmgr02&vid=0&format=EB&rid=1>

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, (73),4 1119– 1133.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>

Strand, M.G. (2018, 17. april). Startet mobbeforskningen. Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Hentet fra; <https://laringsmiljosenteret.uis.no/om-laringsmiljosenteret/nyheter-og-presse/startet-mobbeforskningen-article124052-21227.html>

Svartdahl, F. (2015) *Psykologiens forskningsmetoder- En introduksjon, 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke A/S.

Svarstad, J. & Mellingsæter, H. (2016, 28 februar). På 1960 tallet var ordet «mobbing» fortsatt fremmed. *Aftenposten* 28. Hentet fra

<https://www.aftenposten.no/norge/i/Kp4y/paa-1960-tallet-var-ordet-mobbing-fortsatt-fremmed>

Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norsk skrift: tidsskrift for nordisk språk og litteratur*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/251398301_Abduction_as_a_methodological_approach_to_the_study_of_spoken_interaction

Søndergaard, D.M., & Hansen H.R. (2018) Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*. 38(4), 319–336. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67093784/bullying_social_exclusion_anxiety_and_longing_for_belonging.pdf

Tapper, K., & Boulton, M. J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, 31(3), 238–253. <https://doi.org/10.1002/ab.20080>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, -en innføring i kvalitativ metode*. (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

UDIRbloggen. (2016, 3. okt.). *Vi endrer elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://udirbloggen.no/vi-endrer-elevundersokelsen/>

Udir (2020) Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet (2016, a). *Elevundersøkelsen 2013 – den endelige analysen*. Hentet fra; <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Elevundersokelsen-2013--den-endelige-analysen/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Mobbing-og-krenkelses/>

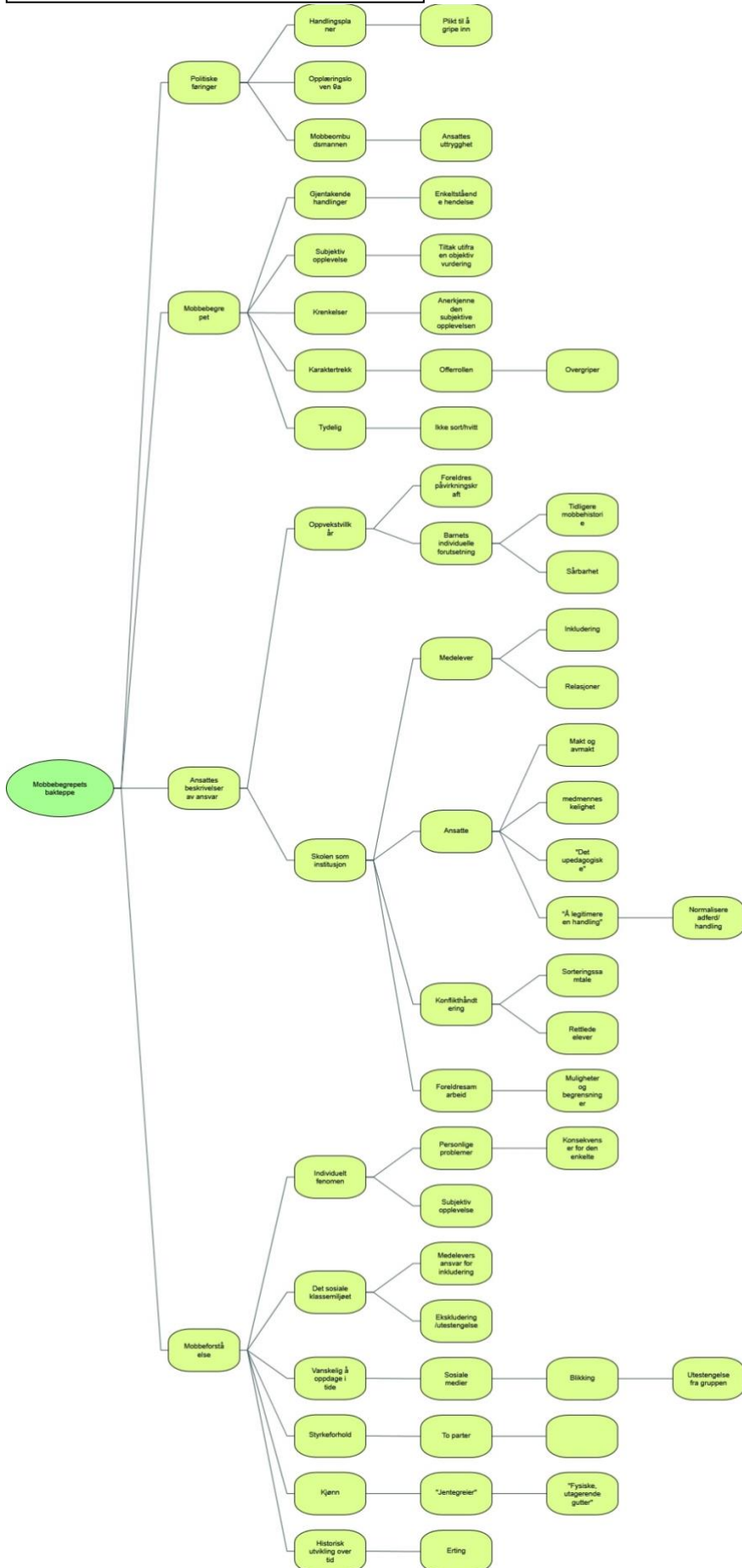
Utdanningsdirektoratet. (2019). *Elevundersøkelsen 2019: Mobbing og arbeidsro*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-mobbing-og-arbeidsro/>

Valla, B. (2017, 26 februar) Tid for et paradigmeskifte. *Dagens medisin*. Hentet fra <https://www.dagensmedisin.no/artikler/2017/02/26/tid-for-et-paradigmeskifte/>

Wendelborg, C./NTNU. (2015). *Statistiske undersøkelser av spørsmålet om mobbing*. Hentet fra; <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/statistiske-undersokelser-av-sporsmal-om-mobbing-i-elevundersokelsen.pdf>

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire; Open University Press.

Vedlegg 1, Tankekart



Vedlegg 2, NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Mobbebegrepets bakteppe. En kritisk diskursanalyse av begrepet mobbing i skole

Referansenummer

664256

Registrert

16.09.2019 av Alexandra Slaattene - alexsl08@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for psykososial helse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stine Eileen Torp Løkkeberg, stine.t.lokkeberg@hiof.no, tlf: 41650928

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Alexandra Slaattene, aslaattene@yahoo.no, tlf: 91127887

Prosjektperiode

12.09.2019 - 20.06.2020

Status

03.10.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (3)

03.10.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

01.10.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrivet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

17.09.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din. HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt. 4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) 6. At dere er forsiktig med å bruke eksempler i intervjuene da det kan komme frem direkte eller indirekte identifiserende opplysninger. Vi minner om at forsker og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger. Det kan være hensiktsmessig om forsker avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om

.html Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2020. 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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering 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 Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD 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) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD 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. 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. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet.. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester:
55 58 21 17 (tast 1)



Alexandra Slaattene

Ref: 19/08667

Tidspunkt for godkjenning: : 26/11/2019

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Mobbebegrepets bakteppe. En kritisk diskursanalyse av begrepet mobbing i skole

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Søknaden godkjennes under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden.

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00

ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -

www.uia.no

FAKTURAADRESSE:

UNIVERSITETET I AGDER,

FAKTURAMOTTAK

POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO

Vedlegg 4 Forespørsel om deltakelse

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNING TIL MASTEROPPGAVE

MOBBING I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN, IDENTIFISERING AV BEGREPET MOBBING

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt for å få mer kunnskap om hvordan de ansatte forstår mobbing. Du blir forespurt fordi du er ansatt i den videregående skolen, og har jobbet inn i mobbesaker.

HVA INNEBÆRER PROSJEKTET?

Prosjektet innebærer at vi ønsker å intervju deg om hvordan du forstår mobbing. Vi ønsker å intervju deg på et sted som du velger. Intervjuvarigheten vil nok være ca. 60 minutter. Dersom du ønsker å være med på prosjektet kan du ta kontakt med Silje Sætherhaug på telefon: [REDACTED], eller mail: [REDACTED]

I prosjektet vil vi innhente og registrere ditt navn og telefonnummer, slik at vi kan avtale å komme på intervju. Under intervjuet vil vi gjøre et lydopptak på et analogt lydbånd. Det vil ikke være mulig å koble ditt navn til lydopptaket. Lydopptak slettes umiddelbart etter prosjektet er avsluttet.

MULIGE FORDELER OG ULEMPER

Dersom du velger å delta i denne studien kan du bidra til å gi ny kunnskap og innsikt i hvordan ansatte i den videregående skole jobber med mobbesaker, og hva som oppleves som utfordrende i disse sakene. Denne kunnskapen kan være med å belyse mobbing på en måte som gjør det enklere å forstå begrepet mobbing, og hva begrepet betyr i praksis. Ulempene med å være med i dette prosjektet kan være at det krever at du setter av tid i din arbeidshverdag eller privat, for å bli med på studien. Det kan også være følelsesmessig krevende å snakke om et tema som kan være sensitivt og sårbart.

FRIVILLIG DELTAKELSE OG MULIGHET FOR Å TREKKE SITT SAMTYKKE

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling. Dersom du trekker deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til masteroppgaven, kan du kontakte Silje Sætherhaug på telefon [REDACTED], eller mail: [REDACTED]

HVA SKJER MED INFORMASJONEN OM DEG?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene som er registrert.

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjenningse opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste.

Masterstudentene har ansvar for at opplysninger om deg blir behandlet på en sikker måte. Informasjon om deg vil bli anonymisert eller slettet ved sensurfristen.

GODKJENNING

Prosjektbeskrivelsen er godkjent av NSD

Vedlegg 5 Samtykkeskjema

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I FORSKNINGEN

JEG ER VILLIG TIL Å DELTA I FORSKNINGEN

Sted og dato

Deltakers signatur

Deltakers navn med trykte bokstaver

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om prosjektet ved oppstart av intervjuøansen

Sted og dato

Signatur

Masterstudentenes underskrift

Intervjuguide

Samtaler med ansatte i skolen, med arbeidserfaring fra mobbesaker

Spørsmål:

1. Følger denne skolen et mobbeprogram?
2. Hva tenker du om ansvarlighet knyttet til mobbing?
 - Hva er skolens ansvar?
 - Hva er foreldres ansvar?
 - Hva er mobberens ansvar?
 - Hva er mobbeofferets ansvar?
3. Kan du fortelle oss hvordan du forholder deg til begrepet mobbing
4. Kan du fortelle om din erfaring med å arbeide i mobbesaker?
5. Er det noen kjennetegn i disse sakene, eller ting som går igjen?
6. Har du noen spesielle retningslinjer, eller er det noe som er spesielt viktig å tenke på når man jobber med slike saker?
7. Hva legger du vekt på når du arbeider i slike saker?
 - Kan du fortelle om en mobbesak du husker spesielt godt?
 - Hva gjorde du på forhånd, underveis og etterpå?
 - Hva tenkte du på forhånd, underveis og etterpå?
 - Har du gjort deg noen tanker i etterkant?
 - Hva har fungert, eller ikke fungert så godt?
8. Kan du fortelle om en gang der du hadde en samtale med en elev der du forsto at dette handlet om mobbing?
 - Hva var det som gjorde at du forsto at det var mobbing det handlet om?
 - Hva gjorde du?
 - Hva tenkte du?

Avslutning: Er det noe vi har snakket om som du ønsker å justere, nyansere eller tilføye?