

# **HOVEDFAGSAVHANDLING I SOSIOLOGI**

**VÅR 2007**



## **Et sosiologisk blikk på mobbing**

**En teoretisk studie av paradigmet og fenomenet mobbing**



**Av**

**Linn Stemland**

### **Sammendrag:**

Mobbing er et tema som har fått stadig mer oppmerksomhet i samfunnsdebatten. For bare få år siden var dette begrepet relativt ukjent for de fleste, selv om fenomenet kanskje ikke var det. Mobbing er noe som kan skje på mange forskjellige sosiale arenaer, men det er i forbindelse med skole og delvis arbeidsliv at det er blitt satt spesielt fokus på dette i form av forskning og tiltak (Eriksson m.fl. 2002 s. 125, Thelin og Williamson 2004 s. 93). Jeg vil se på mobbing i forhold til arenaen skole. På tross av oppmerksomheten fenomenet har fått de senere årene, ser ikke mobbingen ut til å stoppe.

Det er gjort lite sosiologisk forskning omkring fenomenet mobbing. Dette er påpekt blant annet av Eriksson m.fl. (Eriksson m.fl. 2002). Forskningsfeltet mobbing er i dag konstruert og dominert av psykologiens begreper og forståelse, dette kan forstås som et paradigme (Eriksson m.fl. 2002). Jeg vil forsøke å beskrive dette paradigmet ved å se på hvordan mobbing forstås i dag, samtidig som jeg vil se på noe av den kritikken som er uttalt mot paradigmet. Ved hjelp av teori fra pedagogisk, spesialpedagogisk, sosialpedagogisk og sosiologisk teori, vil jeg prøve å nærme meg en sosiologisk forståelse av mobbing. Jeg vil også presentere noen sosiologiske perspektiv som kan bidra med elementer i en prosess der redefinerings av mobbebegrepet etter hvert kan bli en ny problemstilling.

De sosiologiske perspektivene som har stått i fokus i denne oppgaven er strukturfunksjonalisme v/ E. Durkheim, symbolsk interaksjonisme v/ P. Bourdieu, E. Goffmann, og G.H. Mead og et aktørperspektiv representert ved S. Lysgaard, E. Roland og N. Christie. M. Weber er også brukt som teori om byråkratiets rolle i forhold til strukturene rundt skolearenaen der mobbingen pågår. I tillegg har avhandlingen til Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare og Kristian Daneback: "Skolan – en arena för mobbing" (Eriksson m.fl. 2002) stått sentralt for å kunne forstå paradigmet mobbing, konstruert av psykologiske og pedagogiske fagmiljø, opp mot sosiologiens fagfelt som i svært liten grad har vært representert i forskningsfeltet mobbing til nå.

Linn Stemland, Bodø - mai 2007

**Forord:**

Å ha et sosiologisk blikk på mobbing har vist seg å ikke være noen enkel sak. Den individuelle fokuseringen fenomenet har innen paradigmet i dag, har ført til at jeg har gått gjennom en lang prosess for å finne en tilnærming som det var mulig å ta i bruk. I denne tiden har jeg brukt mye tid på å sette meg inn i forståelsen av mobbing. Jeg finner det merkelig at mobbing ikke har vært en fokusert problemstilling innen sosiologien til nå, men jeg håper at ved den innsatsen svenske forskere gjør for å sette dette på kartet også i sosiologiens fagfelt, vil dette komme til å endre seg i nær framtid. Min oppfordring går til norske sosiologer, om å ta opp tråden fra de svenske forskerne representert blant annet ved Bjørn Eriksson, og gjøre mobbing til et fokusert tema også innen den norske sosiologien.

Jeg vil takke min fantastiske familie som har holdt ut med en mamma som til tider har bodd ved datamaskinen. Jeg vil også takke mine elever og mine kolleger ved Bodø videregående skole, som ved hjelp av gode samtaler har satt meg på ideer det har vært fruktbart å se nærmere på. Mine medstudenter ved Høgskolen i Bodø skal også nevnes. Takk for all støtte i tunge tider! Selvsagt skal også min veileder Johans Sandvin takkes for å ha bidratt med gode perspektiver når jeg har stått fast. Jeg vil også takke andre forelesere jeg har hatt på Høgskolen i Bodø, både ved avdeling for samfunnsfag og ved avdeling for lærerutdanning. Alle disse stemmene har til sammen gitt meg perspektiver jeg har hatt behov for når jeg har skrevet denne oppgaven. Nevnes ved navn skal Randi, Mosse, May og Tore for å ha gjort en spesielt viktig innsats i innkjøringsfasen mot en ferdig oppgave.

Oppgaven dedikeres til Nikolai, til Nora og til alle dere fantastiske barn der ute som vi har et ansvar for å passe på slik at dere ikke blir utsatt for mobbing.

Linn Stemland, Bodø – mai 2007

*”...det fins et menneske som er plaget og trenger hjelp nå, og vi skal hjelpe det for slik å gjøre samfunnet bedre.” Anatol Pikas*

## **Et sosiologisk blikk på mobbing av Linn Stemland - index**

### **Sammendrag**

### **Forord**

### **Index**

#### **Om barn – fra Profeten**

<b>1.0. INNLEDNING</b>	<b>s.6</b>
<b>1.1. STRUKTUR</b>	<b>s.7</b>
<b>1.2. BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA</b>	<b>s.7</b>
<b>1.3. OPPGAVENS FOKUS OG AVGRENSNING</b>	<b>s.8</b>
<b>1.4. BEGREPER</b>	<b>s.9</b>
<b>2.0. PRESENTASJON AV FELTET MOBBING</b>	<b>s.14</b>
<b>2.1. OM FELTET / PARADIGMET MOBBING</b>	<b>s.15</b>
<b>2.2. ELEVENS ROLLE</b>	<b>s.24</b>
<b>2.3. LÆRERS OG FORELDRES ROLLE</b>	<b>s.33</b>
<b>2.4. SKOLEN OG HJELPESYSTEMET</b>	<b>s.39</b>
<b>2.5. LOVVERK SOM BERØRER MOBBING</b>	<b>s.45</b>
<b>2.6. EFFEKTER OG KONSEKVENSER AV MOBBING</b>	<b>s.49</b>
<b>2.7. KONFLIKT</b>	<b>s.54</b>
<b>2.8. MOT ET PARADIGMESKIFTE?</b>	<b>s.64</b>
<b>2.9. ET ALTERNATIVT SKOLEEKSEMPEL</b>	<b>s.69</b>
<b>2.10. NYSKOLEN OG MOSSE JØRGENSEN</b>	<b>s.71</b>
<b>3.0. SOSIOLOGISK TEORI, ELEMENTER MOT EN REKONSTRUKSJON</b>	<b>s.78</b>
<b>3.1. STRUKTURFUNKSJONALISME VED DURKHEIM</b>	<b>s.79</b>
<b>3.2. SYMBOLSK INTERAKSJONISME, v/ BOURDIEU, GOFFMAN OG MEAD</b>	<b>s.83</b>
<b>3.3. BOURDIEU</b>	<b>s.83</b>
<b>3.4. GOFFMAN</b>	<b>s.87</b>
<b>3.5. G. H. MEAD</b>	<b>s.91</b>
<b>3.6. AKTØRPERSPEKTIVET, v/ LYSGAARD, ROLAND OG CHRISTIE</b>	<b>s.94</b>
<b>3.7. LYSGAARD</b>	<b>s.94</b>
<b>3.8. ROLAND</b>	<b>s.96</b>
<b>3.9. CHRISTIE</b>	<b>s.100</b>
<b>4.0. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</b>	<b>s.105</b>
<b>4.1. OPPSUMMERING</b>	<b>s.105</b>
<b>4.2. AVSLUTNING</b>	<b>s.107</b>

#### **Om kunnskap – fra Profeten**

### **Litteraturliste**

## Om barn

Og en kvinne som holdt et barn mot  
brystet, sa, Snakk til oss om Barn.

Og han sa:

Deres barn er ikke deres barn.

De er Livets sønner og døtre med egne  
lengsler.

De kommer gjennom dere, men ikke fra  
dere.

Og selv om de er sammen med dere, tilhører  
de dere ikke.

Dere kan gi dem deres kjærlighet, men  
ikke deres tanker,

For de har egne tanker.

Dere kan gi hus til deres kropper, men  
ikke til deres sjeler,

For deres sjeler bor i morgendagens  
hus, som dere ikke kan besøke, selv ikke i  
deres drømmer.

Dere kan strebe etter å ligne dem, men  
prøv ikke å få dem til å ligne dere.

For livet går ikke bakover eller dveler  
ved i går.

Dere er de buer som deres barn blir  
skutt ut fra som levende piler.

Bueskytteren ser merket på evighetens  
sti, og Han bøyer deg med sin kraft, så  
Hans piler skal fly langt og fort.

Vær glad over å bøyes i bueskytterens  
hånd,

For slik Han elsker pilene som flyer, elsker  
Han også den trygge buen.

Khalil Gibran – Profeten

## 1.0.INNLEDNING

Mobbing er et tema som har fått stadig mer oppmerksomhet i samfunnsdebatten. For bare få år siden var dette begrepet relativt ukjent for de fleste, selv om fenomenet kanskje ikke var det. Selve begrepet mobbing kom faktisk i bruk, slik vi kjenner det i dag, først på begynnelsen av 1970-tallet. Det var den svenske skolelegen Peter Paul Heinemann som ble spesielt oppmerksom på fenomenet, og benyttet dette begrepet om det han betrakter som et gruppefenomen (Eriksson m.fl. 2002 s. 27 og Asmervik 1974 s. 93). Mobbing er noe som kan skje på mange forskjellige sosiale arenaer, men det er i forbindelse med skole og delvis arbeidsliv at det er blitt satt spesielt fokus på dette i form av forskning og tiltak (Eriksson m.fl. 2002 s. 125 og Thelin og Williamson 2004 s. 93). Jeg vil her se på mobbing i forhold til arenaen skole. På tross av oppmerksomheten fenomenet har fått de senere årene, ser ikke mobbingen ut til å stoppe. Det skal likevel sies at det i de senere årene kan ha blitt noe bedre etter at man tok mobbeprogrammene til Dan Olweus og Erling Roland aktivt i bruk i skole-Norge (Tikkanen og Junge 2004). Med det siste underskrevne mobbemanifestet (2006), er det meningen at mobbeprogrammene skal taes i bruk av enda flere skoler. Likevel har forskningen både i forkant og etterkant av disse mobbeprogrammene den senere tid måttet tåle kritikk fordi de legger for stor vekt på individuelle forklaringer og løsninger av problemet (Eriksson m.fl. 2002 s. 95 og 103-105 og Hareide 2004).

I dag er mobbing som felt dominert av psykologer og pedagoger, og mobbing som fenomen er konstruert og definert av psykologien og pedagogikken (Eriksson m.fl. 2002 s. 14). Dette har de senere årene vært kritisert, spesielt av svenske forskere med sosiologi og sosialt arbeid som fagområde. Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare og Kristian Daneback har konkretisert en oppsummering av feltet mobbing, sammen med en sosiologisk diskusjon av det i boken "Skolan – en arena för mobbning" (Eriksson m.fl. 2002). I Norge satte Dag Hareide i gang en diskusjon i magasinet "Skolepsykologi" nr. 6 2004, som førte til en debatt rundt det man kan kalle et paradigme innen mobbeforskningen (Hareide 2004 og Eriksson m.fl. 2002). Jeg vil i denne oppgaven prøve å belyse feltet mobbing på en måte som både sier noe om kontroversene i forhold til paradigmet, og som finner mulige tilnærminger til en sosiologisk forståelse av fenomenet mobbing. Ved bruk av sosiologisk teori, vil jeg prøve å finne elementer som kan være med på å gi en bredere forståelse av mobbing.

Jeg vil kommentere at dette på ingen måte må sees på som en kritikk til alt det gode arbeidet som allerede er gjort rundt emnet mobbing, men at det mer er et innlegg i diskusjonen om hvorvidt man ved å se nærmere på mobbefenomenet også gjennom flere fagdisipliner, som muligens ikke er så godt representert i dette fagfeltet til nå, kan se andre mulige årsaks- og løsningsforklaringer enn det som er gjort så langt. 60 000 – 70 000 elever i den norske grunnskolen er ukentlig involvert i mobbing som mobbere eller offer (Roland og Vaaland 2006 s. 2), og kanskje kan andre fagdisipliner bidra til flere mulige løsninger på et problem som er stort og vanskelig både for samfunnet og for enkeltindivider som er involvert i det.

## **1.1. STRUKTUR**

Strukturen på oppgaven ser slik ut:

1. Innledning
2. Presentasjon av feltet mobbing og redegjøring for konstruksjonen.
3. En sosiologisk diskusjon av mobbing som fenomen slik det er konstruert, men også en sosiologisk tilnærming til fenomenet.
4. Oppsummering og avslutning.

Det gjøres oppmerksom på at punkt 2 og 3 vil være flettet sammen i oppgaven.

## **1.2. BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA**

Til daglig er jeg lærer i videregående skole (VGS), og mobbing er derfor et tema som er en aktuell problemstilling for meg i min arbeidshverdag. I tillegg har jeg et barn som er blitt utsatt for mobbing. Jeg vil prøve å distansere meg fra disse egne erfaringene i arbeidet med oppgaven, men spesielt mine opplevelser som mor i denne situasjonen har satt meg på noen tanker jeg fant det fruktbart å se nærmere på. Det kan se ut som om mobbeproblematikk i skolene blir individualisert til å kun gjelde den som blir mobbet, og de som mobber. Mine tanker omkring dette er at problemet også angår andre. Resten av klassen vil heller ikke være uberørt av en mobbesak. Lærere og skolens administrasjon er involvert på en eller annen måte. I tillegg er det nettopp samspeillet innad i en klasse, og hvordan de voksne rundt takler det, som enten kan forebygge mobbing eller føre til det motsatte, at lite eller ingenting blir gjort for å forhindre mobbing. Hvis en mobbesak går videre uten at man klarer å løse den i den aktuelle skolen, ser det ut som at det er skolekontor, PPT og BUP som er de neste instanser som kan bli koblet inn. Mine egne opplevelser i møtet med skoleverket, så vel som med hjelpeapparatet, har ført til en spesiell interesse for det individperspektivet som begge

disse systemene ser ut til å bli fokuserte på i en mobbesituasjon. For meg har det vært uforståelig at man ikke har vært mer opptatt av å ta tak i problemet på en mer strukturell måte da det også involverer andre enn det barnet som der og da er ”offeret”.

### **1.3. OPPGAVENS FOKUS OG AVGRENSNING**

Dette er en teoretisk oppgave. Siden det er psykologien og pedagogikken som har konstruert begrepet og feltet mobbing, vil dette også virke styrende for den videre forskningen (Eriksson m.fl. 2002 s. 14). Ved hjelp av et sosiologisk perspektiv på feltet, kan man komme til nye spørsmålsstillinger som kan føre til ny kunnskap. Denne kunnskapen kan bidra til å se andre løsningsmuligheter på problemet. Jeg vil ved hjelp av et strukturperspektiv på mobbing, der også sosiale roller, posisjoner og interaksjon mellom mennesker blir en funksjon av strukturene, prøve å se feltet og fenomenet mobbing i et sosiologisk lys. Dette vil være oppgavens fokus:

**Det er gjort lite sosiologisk forskning omkring fenomenet mobbing. Dette er påpekt blant annet av Eriksson m.fl. (Eriksson m.fl. 2002). Forskningsfeltet mobbing er i dag konstruert og dominert av psykologiens begreper og forståelse, dette kan forstås som et paradigme (Eriksson m.fl. 2002). Jeg vil forsøke å beskrive dette paradigmet ved å se på hvordan mobbing forstås i dag, samtidig som jeg vil se på noe av den kritikken som er uttalt mot paradigmet. Ved hjelp av teori fra pedagogisk, spesialpedagogisk, sosialpedagogisk og sosiologisk teori, vil jeg prøve å nærme meg en sosiologisk forståelse av mobbing. Jeg vil gjennom oppgaven også presentere noen sosiologiske perspektiv som kan bidra med elementer i en prosess der redefinering av mobbebegrepet etter hvert kan bli en ny problemstilling.**

Da det meste av mobbeforskningen i dag forholder seg til den definerte konstruksjonen som er utformet innen paradigmet, kan dette føre til at også min forskning blir indirekte styrt av paradigmets konstruksjon av begrepet. Bourdieu har en teori på dette, som jeg vil komme tilbake til (Bourdieu 1996). Likevel mener jeg at det er mulig også innenfor den eksisterende konstruksjonen, å se på fenomenet mobbing med en annen vinkling. En del av paradigmets teorier vil derfor være med også i den sosiologiske diskusjonen omkring fenomenet. Eriksson m.fl. har poengtert at de ikke ønsker å underkjenne paradigmets resultater, de ønsker å tilføre feltet en større bredde (Eriksson m.fl. 2002 s. 105). De mest typiske trekkene i mobbeparadigmet konkretiseres av Eriksson m.fl. på denne måten:



*”Framträdande för den forskning som finns är att den nästan uteslutande är gjord inom disciplinerna psykologi och pedagogikk vilket innebär ett individualistisk synsätt på mobbningsproblematiken. Mobbningsforskningen är således huvudsakligen inriktad på fenomenets frekvens och hur frekvensen fördelar sig i enlighet med aktörernas egenskaper. Forskningen består altså till största delen av kvantitativa, hypotesprövande studier. Frågan kring mobbning blir därmed begränsat.”*  
(Eriksson m.fl. 2002 s. 14)

Oppsummert kan man sette opp disse punktene:

- Mobbeforskningen er stort sett gjort innenfor psykologien og pedagogikkens fagfelt.
- Dette har ført til en individualisering av mobbeproblematikken.
- Forskningen har stort sett vært kvantitative, hypoteseprøvende studier.

Det er spesielt tre navn som har utmerket seg i norsk mobbeforskningen innen paradigmet de senere årene. Det er Olweus og Roland innenfor skoleforskning samt Einarsen innenfor arbeidsmiljøforskning. Disse tre har psykologi og pedagogikk som sine viktigste fagfelt (<http://www.uib.no/psyfa/hemil/ansatte/index.html> , [http://saf.uis.no/om\\_oss/ansatte/](http://saf.uis.no/om_oss/ansatte/) , [http://www.bullying.no/content/members/member00\\_list.htm](http://www.bullying.no/content/members/member00_list.htm)). Jeg har vist til en del forskning utført av disse tre forskerne, men jeg har også sett noe på diskusjoner omkring to av disse forskerne, Olweus og Roland. Kontroverser i forhold til paradigmet har blitt en viktig del av mitt arbeid. Der har svenske forskeres arbeid, samt diskusjonen Dag Hareide satte i gang i bladet ”Skolepsykologi” i 2004 vist seg å bli viktige og sentrale. I slike kontroverser kan man finne interessante konfliktpunkter som sier noe om mulige videre utviklingslinjer for emnet som diskuteres. En alternativ skoleretning pekte seg også ut som spesielt interessant, og jeg hadde en spennende samtale med den kjente skolekritikeren Mosse Jørgensen. I den sammenheng fant jeg det også nødvendig å se på pedagogiske retninger som har vært sentrale innen den norske offentlige skolen, både i planer og i praksis. Noe litteratur som kan sies å ligge i skjæringsfeltet mellom pedagogikk og sosiologi pekte seg også ut som spesielt interessant. Til sammen mener jeg disse tekstene ga et bilde som det var mulig å basere en sosiologisk diskusjon på.

#### **1.4. BEGREPER**

##### **Mobbing:**

Den opprinnelig svenske professoren Dan Olweus, nå bosatt i Norge, gjorde allerede i 1973 en forskningsmessig tilnærming til fenomenet, og det er i ettertid hans definisjon av mobbing som er mest kjent (Eriksson m.fl. 2002 s. 19 og 22). Den lyder som følger:

*”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer.” i tillegg sier han at: ”For å kunne snakke om mobbing, må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet: den som blir utsatt for de negative handlingene, har vanligvis ikke så lett for å forsvare seg og er ofte litt hjelpeløs overfor den eller de som plager ham eller henne.” (Olweus 2002 s. 17-18)*

I heftet ”Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre.”, setter Olweus og Solberg dette opp i tre punkter slik:

**”Mobbing kjennetegnes av følgende tre forhold:**

*-negativ eller ondsinnet atferd*

*-som gjentas og foregår over en viss tid*

*-i et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdet mellom partene.”*

(Olweus og Solberg 1997 s. 9)

Det ser ut til at de fleste som forsker i feltet, også de svenske sosiologene, forholder seg til denne definisjonen. Eriksson m.fl. sier at:

*”Av de artiklar som förekommer i samplet har vi endast funnit ett fåtal som på något sätt försökt problematisera den gängse definitionen. Det betyder att forskningen präglas av en mycket dominerande samsyn på fenomenet, men att det samtidigt finns vissa avvikande röster som försöker ge det en annan innebörd. Detta är en viktig punkt att beakta eftersom det betyder att de allra flesta som forskar kring mobbning letar efter samma saker.” (Eriksson m.fl. 2002 s.26)*

Eriksson m.fl. problematiserer altså dette fenomenet noe, men konkluderer med at de fleste forskere i stor grad forholder seg til den definisjonen som stort sett har hentet innholdet sitt fra Olweus. Dette kan bety, at definisjonen styrer forskningen til å lete etter det samme, skriver de. Jeg velger også i første omgang å forholde meg til denne definisjonen, da jeg først og fremst ønsker å se på andre innfallsvinkler til det feltet som i dag allerede er definert innen mobbeforskningen. Etter hvert vil jeg prøve å se på elementer, som ved hjelp av ny empiri, kan føre til en annen definisjon av mobbing hvis man ser det hensiktsmessig.

**Paradigme:**

Thomas Kuhn er kjent for begrepet paradigme. I Gilje og Grimens bok, ”Samfunnsvitenskapenes forutsetninger”, fremstilles dette slik:

*”Et paradigme er et allment anerkjent vitenskapelig resultat som for en tid gir en gruppe forskere klart definerte problemer og legitime problemløsninger. Slike forskningsresultat blir i dag presentert i vitenskapelige lærebøker. Lærebøkene framstiller kjernen i den anerkjente teorien og viser hvordan den kan anvendes.” (Gilje og Grimen 1998 s.86)*

Videre gjengir Gilje og Grimen skjematisk framstillingen av hovedtrekkene i Kuhns teori om vitenskapelig utvikling slik:

PERIODE	TEORINIVÅ	FORSKERSAMFUNN
<b>Førparadigmatisk situasjon</b>	Usystematisk datainnsamling Uklare problemstillinger	Konkurrerende skoler
<b>Paradigme</b>	Eksemplarisk forskerpresentasjon Enighet om hvordan verden <i>er</i>	Begynnende profesjonalisering Tidsskrifter, foreninger, kongresser
<b>Normalvitenskap</b>	Løsning av ”puslespill”	Lærebøker, universitetsfag, sosialisering av nye forskere
<b>Anomalier</b>	Uregelmessigheter Predikasjoner slår ikke til	Svekket tiltro til paradigmet
<b>Krise</b>	Paradigmet blir utvannet ”Unormal” forskning	Sterke konflikter og motsetninger
<b>Vitenskapelig revolusjon</b>	”Anything goes”	Forskermiljøet går i opløsning
<b>Nytt paradigme</b>	Eksemplarisk forskerpresentasjon Ny enighet	Ny profesjonalisering, nye tidsskrifter etc.

(Gilje og Grimen 1998 s. 105)

Gilje og Grimen kommenterer at ”seierherren”, vil betrakte det nye paradigmet som et framskritt, og vil ofte avvise de fleste bøker og artikler som kom til under paradigmet (Gilje

og Grimen 1998 s. 94). Jeg velger å se på mobbeforskningen i dag som et paradigme, noe også Eriksson m.fl. gjør i sin rapport (Eriksson m.fl. 2002 s. 103).

**Fenomen:** Foreteelse, usedvanlig hendelse (Wangensteen (red.) 2005 s.206-207). Her brukt i forhold til mobbing som en hendelse, ikke nødvendigvis definert av paradigmet.

**Feltet mobbing:** Her sikter jeg til Bourdieus forståelse av ordet felt, her forklart brukt i et billedkunstperspektiv:

*”Feltet for kulturell produksjon tilbyr de som deltar i det, et rom av muligheter, som orienterer deres virksomhet gjennom å definere universet av problemer, av referanser, av intellektuelle holdepunkter (ofte etablert ved hjelp av navn på framstående personligheter), ulike –ismer, i korthet et koordinatsystem som en må ha i hodet – men det er ikke det samme som å ha det i bevisstheten – for å være i spillet. Det er for eksempel dette som skaper forskjellen mellom de profesjonelle og amatørerne, eller, for å bruke billedkunstens språk, de ”naive” (som tolleren Rousseau). ... Rommet av muligheter, som er overordnet de enkelte aktørene, fungerer som et slags felles koordinatsystem som gjør at selv om samtidens kunstnere ikke viser til hverandre på en bevisst måte, er de likevel objektivt situert i forhold til hverandre.” (Bourdieu 1996 s. 112)*

I tillegg blir dette viktig for å kunne forstå det feltet jeg nå skal jobbe med:

”Den statistiske analysen som forsøker å slå fast statistiske kjennetegn ved populasjonen av skribenter på ulike tidspunkter, eller ved ulike grupper av skribenter (etter skoler, sjangre osv.) på et bestemt tidspunkt, er ikke stort bedre. Faktisk tar denne analysen som oftest for seg populasjoner som er blitt konstruert på forhånd, og på dem anvender den klassifikasjonsprinsipper som også er blitt konstruert på forhånd. For å gi en slik analyse et minimum av presisjon, må en først studere, slik Francis Haskell studerte billedkunsten, den historiske prosessen som førte fram til etableringen av de listene over forfattere som statistikerne arbeider med, det vil si den kanoniserende og hierarkiserende prosessen som fører fram til en avgrensning av det som til enhver tid er populasjonen av skribenter som anerkjennes som skribenter. I tillegg må en studere opprinnelsen til klassifikasjonssystemet, til navnene gitt til epoker, til ”generasjoner”, til skoler. Til ”bevegelser”, til sjangre osv., alle disse klassifiseringene som settes i verk i en statistisk oppdeling, og som i virkelighetens verden er redskaper for kamper og gjenstander for kamper. Når en slik kritisk genealogi mangler, utsetter en seg for å kjøre gjennom uten diskusjon i forskning noe som er omdiskutert i virkeligheten, som for eksempel avgrensningen av skribentpopulasjonen, altså av hvem de mest anerkjente skribentene tilkjenner retten til å kalle seg skribenter (det samme ville være tilfelle om en ville studere historikere eller sosiologer). Og videre, når en analyse av de reelle inndelingene av feltet mangler, risikerer en, gjennom den grupperingseffekten den statistiske analysens logikk tvinger fram, å ødelegge de gruppebåndene som finnes i virkeligheten, og gjennom det de statistiske sammenhengene som det faktisk er grunnlag for, og som bare en statistisk analyse væpnet med kjennskap til feltets spesifikke struktur kan finne. Og så langt har vi ikke engang

snakket om de virkningene en uaktsom bruk av tilfeldig trukkede utvalg kan ha (hvor mye ville vel et utvalg av skribenter fra 1950-tallet hvor ikke Sartre var med, være verdt?).” (Bourdieu 1996 s. 116-117)

Bourdieu kommenterer så hvordan posisjoner og stillingstaken, har alt å si for hvordan man velger å forstå objektet / problemet:

”Logikken bak kampen, og bak inndelingen i antagonistiske leire, som skiller seg fra hverandre med hensyn til de objektive muligheter som tilbys (i en slik grad av hver enkelt bare ser eller bare vil se en liten andel av dem), kan få visse alternativer til å virke uforenelige, men i en del tilfeller er det ingenting som skiller dem fra hverandre rent logisk sett. Som en følge av at hver leir posisjonerer seg ved å stille seg i opposisjon til andre, kan ikke en leir legge merke til grensene den pålegger seg selv idet den konstituerer seg selv.” (Bourdieu 1996, s. 119)

Til slutt er det også viktig å forstå hvordan dette feltet kan opprettholdes av aktører som ser dette formålstjenlig for deres eget syn, der de involverte aktører og institusjoner, i form av deres stillingstaken, avhengig av den posisjon de har i feltets struktur (Bourdieu 1994 s. 121). Bourdieus felt kan altså forstås til å kunne opprettholde seg selv ved hjelp av dets aktører i like stor grad som dets forskning. Feltets aktører godtar dets rammer og spiller etter dets regler:

*”Ved å gå inn i spillet godtar han eller hun stilltiende spillets iboende muligheter og tvangsformer eller bånd, de som byr seg fram for ham eller henne og for alle andre som har sans for spillet, i form av ”saker som kan gjøres”, former som kan skapes, måter som kan finnes opp, kort sagt i form av muligheter med en større eller mindre ”pretensjon om å eksistere”. ” (Bourdieu 1996 s. 122)*

**Kontrovers:** Strid, tvist (Wangensteen (red.) 2005 s. 440).

## 2.0. PRESENTASJON AV FELTET MOBBING

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere, og kommentere feltet mobbing. Jeg starter med å si noe generelt om feltet / paradigmet mobbing, i tillegg til at jeg presenterer noe av kritikken som er uttalt mot dette. Videre fortsetter jeg med å kommentere elevenes rolle, foreldre og læreres rolle, skolen og hjelpesystemets rolle og til slutt sier jeg noe om lovverket rundt mobbing og skolegang. Jeg vil gjøre dette på den måten at jeg påpeker noen typiske trekk innen paradigmet, men like viktig blir de ytterpunktene i paradigmet som nærmer seg en mer sosiologisk årsaks og forklaringsmåte. Jeg vil som nevnt også bruke litteratur i brytningsfeltet mellom pedagogikk og sosiologi for å se på andre sider av den strukturen som mobbing foregår i, her skolen. Denne litteraturen vil jeg i neste omgang også bruke for å knytte forståelsen av mobbing nærmere opp mot sosiologisk teori og analyse. Jeg kommer også inn på noen mulige konsekvenser av mobbing, før jeg ser nærmere på forskningsfeltets mulige homogenitet på bakgrunn av det som er skrevet. Så går jeg inn på den konflikten som utspant seg rundt feltet mobbing i Norge i 2004 / 2005, før jeg ser på muligheten til at et paradigmeskifte kan være på gang. Til slutt går jeg inn på en alternativ pedagogisk tankegang, konkretisert i to skoler, der strukturene kan se ut til å føre til mindre mobbing. Når jeg skriver elevens rolle, mener jeg her den rollen barn/unge i skolen er tildelt gjennom strukturene og/eller paradigmet. Det samme gjelder de andre rollene jeg kommenterer i dette hovedkapittelet. Jeg har behandlet foreldre og lærere i samme kapittel fordi de begge er de nærmeste voksenpersonene til elevene, selv om det er på forskjellige arenaer. De kan oppfattes til å være på samme strukturelle nivå i forhold til eleven, selv om den ene har en profesjonell rolle, mens den andre har en privat rolle overfor eleven / barnet. På samme måte har jeg behandlet skolen og hjelpesystemet under ett.

Mobbing som begrep, ble som tidligere nevnt kjent gjennom den svenske skolelegen Peter Paul Heineman på begynnelsen av 70-tallet. I 1972 forteller Heinemann i en bok om 1. klassingen Eva som ble ertet og etter hvert mobbet (Asmervik 1974 s. 93). Olweus skriver i sin bok "Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre" (Olweus 2002), at det nettopp var i Skandinavia at man først var opptatt av dette problemet, og at det var her den første forskning på 70-tallet ble gjort. Han sier videre at i løpet av 80-tallet og i begynnelsen av 90-tallet begynte man å bli oppmerksomme på mobbing i andre land som Japan, England, USA og Australia (Olweus 2002 s. 13).

## 2.1. OM FELTET / PARADIGMET MOBBING

Jeg har valgt å avgrense teoriinnsamlingen min til norsk forskning og debatt, men har likevel også tatt med noe av den kritikken og diskusjonen svenske forskere har kommet med i forhold til de norske forskningsmiljøene, da disse ser ut til å stå i en særstilling i forhold til paradigmet. Eriksson m.fl. har på oppdrag fra det svenske Skolverket laget en oversikt over forskning omkring dette problemområdet som i Sverige og i Norge går under begrepet mobbing, og som i andre anglosaksiske land betegnes som *”peer bullying”* eller *”peer harassment”* (Eriksson m.fl. 2002 s. 17). Gun-Marie Frånberg har gjort et liknende arbeid for Nordisk ministerråd, men hun har hatt fokus på nordiske skoler og gått noe mer praktiskteoretisk til verks i form av at hun har sett hva som er praksis i de ulike landene, hvilke metoder og opplegg de bruker i mobbearbeidet, og mulige resultater av dette (Frånberg 2003).

Som nevnt, har de tre viktige aktørene Olweus, Roland og Einarsen sine faglige ståsted i psykologien og pedagogikken. Etter det jeg kunne finne ut ved hjelp av internett, ser det ut til at stabene rundt disse også i stor grad består av psykologer og spesialpedagoger (<http://www.uib.no/psyfa/hemil/ansatte/index.html> , [http://saf.uis.no/om\\_oss/ansatte/](http://saf.uis.no/om_oss/ansatte/) , og [http://www.bullying.no/content/members/member00\\_list.htm](http://www.bullying.no/content/members/member00_list.htm)). En gjennomgang av litteraturlisten i Olweus *”Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre”* (Olweus 2002), viste også at det stort sett er teori innenfor psykologi og pedagogikk Olweus refererer til. Det kan altså se ut som at sosiologien som fagområde blir lite tatt i bruk når det kommer til forskning omkring fenomenet mobbing, noe også Eriksson m.fl. påpeker (Eriksson m.fl. 2002 s. 14).

Olweus er professor ved Universitetet i Bergen, HEMIL-senteret, Han har en stor produksjon av forskning på og publikasjoner om mobbing. Han har også utarbeidet et anti-mobbe program som nå er i tatt i bruk av mange norske skoler. I boken *”Mobbing i skolen - hva vi vet og hva vi kan gjøre”*, blir hovedideene til Olweus presentert på en lett tilgjengelig måte. Bakpå 2002 utgaven av den norske utgaven av boka står det:

*”Mobbing i skolen - hva vi vet og hva vi kan gjøre er den hittil viktigste boken om mobbing og effektive tiltak for å motarbeide og forebygge problemet. Olweus undersøkelser av mer enn 150. 000 skolelever*

*viser at mobbing er et alvorlig problem i norsk grunnskole. Problemet berører mer enn 80. 000 barn og ungdommer – som ofre eller mobbere” (Olweus 2002).*

Videre står det at boka presenterer fakta om mobbing, årsaker, konsekvenser og tiltak mot mobbing i form av konkrete råd og anvisninger. Det står også at boken først og fremst henvender seg til lærere, foreldre og andre som har med barn og unge å gjøre. Avslutningsvis står det om Olweus:

*”Dan Olweus er professor i psykologi ved Universitetet i Bergen. Han har forsket på mobbing i mer enn 20 år og betraktes som grunnleggeren av dette forskningsområdet. Den prestisjetunge engelske avisen The Times betegnet ham nylig som ”verdens ledende autoritet når det gjelder mobbing”.*  
(Olweus 2002)

Med andre ord er det liten tvil om at vi med Olweus som pioner har og har hatt et forskningsmiljø rundt mobbing i Norge som har satt spor etter seg. Dette er også noe Eriksson m.fl. kommenterer (Eriksson m.fl. 2002 s. 38-39). I forhold til Olweus forskning på området, er det denne nevnte boka (Olweus 2002) jeg kommer til å forholde meg til i oppgaven, i tillegg til et hefte beregnet på foreldre der mye av forskningen er konkretisert (Olweus og Solberg 1997). Boken ser også ut til å være den mest brukte referansen av Olweus også i andre publikasjoner. Denne boken presenterer i stor grad den ledende tenkningen omkring fenomenet mobbing i Norge i dag. Olweus er også kjent for sitt antimobbeprogram, ved navn ”Olweus programmet”, som flere norske skoler har tatt i bruk.

I tillegg til Olweus og HEMIL senteret i Bergen sin forskning på mobbing i skolen, har vi enda et stort forskningsmiljø i Norge på samme område. Dette forskningsmiljøet er Senter for atferdsforskning, i Stavanger, som blir ledet av Erling Roland. Roland og Olweus ser ut til å ha samarbeidet noe på et tidligere tidspunkt, men det ser nå ut til at de driver relativt separat forskningsvirksomhet på samme tema - mobbing. Roland er som tidligere nevnt, i utgangspunktet pedagog og spesialpedagog, og har sin opprinnelige bakgrunn fra skolen (Roland 1998). Han kan se ut til å ha et noe annet syn på enkelte saker i forhold til Olweus, og jeg vil også derfor supplere med noen av Rolands teorier der jeg mener dette kan være viktig og interessant. Spesielt er samlingen ”Sannhet for barn. Løgn for skolen? Fortvilelse for foreldre”, som Roland har vært redaktør for, særlig interessant. (Roland (red.) 2004). I tillegg har Roland skrevet boka ”Elevkollektivet” (Roland 1998), som jeg vil komme tilbake til i den sosiologiske analysen. Roland står bak antimobbeprogrammet ”Zero”, som også er tatt i bruk av flere norske skoler.



Fagmiljøene rundt Olweus og Roland forsker på mobbing knyttet opp til barn og unge i en skolesituasjon, men det finnes enda et forskningsmiljø ved Universitetet i Bergen som forsker på mobbing, men da på arbeidsplassen. Gruppen heter Bergen Bullying Research Group, og i denne forskningen er det Ståle Einarsen som har vært den mest framtrede forskeren ([http://www.bullying.no/content/members/member00\\_list.htm](http://www.bullying.no/content/members/member00_list.htm)). Einarsen har blant annet sett på posttraumatisk stressyndrom (PTSD) i forhold til mobbing (Einarsen m.fl. 2005). Dette er spesielt interessant i forhold til at det er en diagnose som plasserer problemet som en ytre påført lidelse, man leter altså ikke etter årsaker i individet som forklaringen på en mobbesituasjon, men ser det i en større sosial sammenheng.

Jeg vil som nevnt også ta med noen blikk som ser på skjæringspunktet mellom pedagogikk og sosiologi. Her vil jeg ha med Kjell-Arne Solli, spesialpedagog (Solli 1993), Roger Mathiesen, sosialpedagog (Mathiesen 1999), Thomas Nordahl, forsker-dr. polit (Nordahl 2002), og Per Bjørn Foros, førsteamanuensis ved lærerutdanningen i Sør-trøndelag (Foros 2006). Deres bøker har ikke mobbing som tema, men inneholder likevel interessant informasjon i forhold til fenomenet mobbing. Sverre Asmervik, psykolog (Asmervik 1974) har også et interessant blikk på fenomenet mobbing i mobbeforskningens tidlige fase.

Asmervik har jobbet som skolepsykolog gjennom flere år. Han påpeker i sin bok "Eleven i dine hender" at når det kommer til mobbing av barn, er nok flere både barn og voksne klar over situasjonen, men ingen tør gripe inn i den fordi de har for lite kunnskap om fenomenet og hva man kan gjøre med det (Asmervik 1974 s.90). Nå ble riktignok denne boken skrevet i 1974, og siden den tid må man vel kunne si at kunnskapen om mobbing har økt betraktelig både hos forskere, lærere og elever uten at det ser ut til at saken har endret seg betraktelig av den grunn. Asmervik nevner allerede i 1974 at Olweus forskning fra 1973 lider under metodiske svakheter, uten at han går noe nærmere inn på dette annet at han sier at: "*..., noe som kan føre til at resultatene på visse felt virker begrensende på vår helhetlige forståelse av problemet.*" (Asmervik 1974 s. 91). Siden da har nok sikkert Olweus endret sin forskning og sine metoder noe, men det kan jo være interessant å få med seg denne observasjonen av kritikk fra et tidlig tidspunkt i mobbeforskningens historie, da en liknende kritikk har kommet nå i løpet av de senere årene (Eriksson m.fl. 2002). Asmervik presenterer så tre punkter som beskriver mobberer, der han henviser til at bakgrunnen for disse tre punktene er å finne i hans egen praksis som skolepsykolog, den allmenne debatten og Olweus forskning (Asmervik

1974 s.91). Jeg vil her gjengi Asmerviks 3 punkter, da de inneholder både noe av det som har vært typisk innen mobbeparadigmet, men også noe mer utypisk i form av en større opptatthet av skolen som struktur og system og mobbers mulige opplevelse av skyld:

*"1. Vanskelig hjemmemiljø. Denne faktor resulterer i ganske mye atferdsavvik, og kanskje spesielt den typen atferd som er utagerende, som går utover andre personer i det omkringliggende miljø. Det er ut fra psykologisk teori og forskning rimelig å anta at barn som kommer fra hjem preget av fiendtlighet og kulde, og der konflikter gjerne løses ved hjelp av fysisk makt, ofte etablerer et behov for "revansj" i sitt forhold til kamerater. For dem er det ikke fremmed å plage eller erte andre, de tar jo bare igjen for samme behandling som de selv tidligere er blitt utsatt for. Av samme grunn er deres samvittighet, slik den kommer til uttrykk gjennom over-jeg`et, ofte mangelfullt utviklet. De har derfor gjerne begrenset evne til å føle skyld over det gale de har gjort. Helt i tråd med dette finner Olweus, som man kunne forvente, at mobberen bl.a. er mer positivt innstilt til vold enn elever flest.*

*2. Vanskelig skolesituasjon. Ofte vil elever som opplever hjemmesituasjonen som vanskelig, også ha tilsvarende opplevelser i skolesituasjonen. Men det fins en gruppe elever som ikke har det direkte eller påviselig vanskelig hjemme, som likevel tydeligvis lider under en vanskelig skolesituasjon, der de føler tilkortkomming overfor de krav som blir stilt. Slik sett er det rimelig å påstå at skolen pr. sitt program innebærer en viss strukturell vold, idet systemet gjør noen til tapere og andre til vinnere. Taperne kan ikke godt uten videre forlate arenaen, de er tvunget til å være der, og den mobbing de måtte utøve, kan til en viss grad ses på som fortvilte utslag av motvold, som da rammer ganske uskyldige ofte.*

*Til tross for at Olweus ikke finner at skolestørrelse spiller noen rolle for utbredelse av mobbing, er det likevel et utbredt inntrykk i Norge at problemet vokser noenlunde proporsjonalt med skolens størrelse. På større skoler blir elevene så mange at de lett blir fremmedgjorte i forhold til hverandre, hvilket gjør at man føler mindre forpliktelse i sitt forhold til andre. Det er også mer problematisk for lærere å utøve inspeksjon når elevene blir mange og man kjenner desto færre.*

*3. Ubetenksomhet, manglende innlevelse. Troen på den såkalte "medfødte ondskap" er i dag lite utbredt blant opplyste mennesker. I den grad ondskap eksisterer, er den antakelig et produkt av tidligere gjennomlevde situasjoner, den er m.a.o. tillært. Svært ofte stikker heller ikke en tilsynelatende ondskap særlig dypt, men beror heller på manglende omtenksomhet eller evne til innlevelse i offerets situasjon. Et allment inntrykk er at temmelig mye av mobbingen skyldes slike faktorer, hvilket i og for seg ikke bedrer offerets opplevelse av situasjonen. Men for oss voksne er det viktig å være klar over at nettopp denne gruppe mobbere burde ha den beste prognose når det gjelder opplevelse av skyld og dermed mulighet for personlig forandring i væremåte. At opplevelse av individuell skyld ikke alltid fungerer like godt når mobberen befinner seg som medlem av en gruppe, beror på at skylden fordeles på flere, og likeledes at bevissthetsnivået gjerne nedsettes når mennesker opptrer kollektivt i handlinger som en alene ville vike tilbake for." (Asmervik 1974 s. 91-92)*

Vi ser her at Asmervik har med både at sosialisering i et vanskelig hjemmemiljø og pulverisering av ansvar gjennom gruppehandlinger kan knyttes til mobberer. Dette er sentralt også innenfor Olweus teori pr. i dag (Olweus og Solberg 1997). I tillegg har Asmervik åpnet for mulighetene til å se noe av fenomenet som et utslag av strukturell vold da systemet lager vinnere og tapere. Han påpeker også at tvangen om å fortsatt være tilstede på skolen når slike situasjoner oppstår, kan være med på å utløse det han kaller for et utslag av motvold. Denne tankegangen har Eriksson m.fl. stående sentralt i sin bok, mot slutten der de begynner å tegne opp et mer sosiologisk bilde av fenomenet mobbing (Eriksson m.fl. 2002 kap. 7). Roland er også inne på noen av disse tankene i "Elevkollektivet" (Roland 1998). Asmervik nevner i sitt siste punkt muligheten for å bruke en evt. skyldfølelse i mobberer som utgangspunkt for endring i atferden til denne. Skyld og skamfølelse er også noe enkelte i den senere, mer sosiologiske diskusjonen av fenomenet, har vært opptatt av (Eriksson m.fl. 2002 s 115-121). Asmervik kommenterer i etterkant av disse punktene de forskjellige roller, og forventninger til roller, en elev opplever i skolen. Han skriver at noen hevder mobbeproblemet alltid har vært der, og alltid kommer til å være der, og at man derfor må herde eller forandre ofrene. Dette er Asmervik ikke enig i, og han uttaler dette:

*"Personlig mener jeg det ville være å begynne i gal ende: avvik fra gjennomsnittet vil vi bestandig ha, selv om noen ofre herdet eller forandret seg aldri så mye, ville nye peke seg ut. Og hvorfor i all verden skulle et menneske med harmløse særpreget prøve å forandre seg? I en slik holdning ligger noe dypt umoralsk: bli som oss andre, og du skal få være i fred!"* (Asmervik 1974 s. 93)

Asmervik kommenterer videre at mennesker som har spesifikke utviklingshemninger, ikke engang har muligheten til å kunne forandre seg, og at fokuset må ligge i å ta problemet opp med den eller de som utfører mobbingen. Han skriver også at det kanskje kan være slik at den som først blir mobbet selv, i neste omgang blir den som mobber for å prøve å hevde seg selv og oppnå tilhørighet i elevkollektivets hierarki. Vi ser altså at Asmervik er inne på tenking som er lettere å knytte til sosiologiske forklaringer, enn det mer individualistiske preget som har dominert paradigmet i de senere årene. Denne individsentreringen kommer jeg tilbake til i neste kapittel. I de tre punktene sine nevner han også fremmedgjøring som et mulig moment i mobbeproblematikken (Asmervik 1974 s. 92-93), et begrep som er godt kjent innen sosiologien (Manson i Andersen og Kaspersen 2000 kap. 3).

Som et bilde på paradigmet mobbing, vil jeg vise til disse søketreffene på den store søkemotoren Google på verdensveven. Ved et søk på søkeordene: mobbing+psykologi, ble resultatet ca. 52 900 sider på norsk (bokmål) (Google 04.03.07). Ved et søk på søkeordene: mobbing+sosiologi, ble resultatet ca. 962 sider på norsk (bokmål) (Google 04.03.07), altså ble det nesten 52 000 færre treff ved å bytte ut ordet psykologi med ordet sosiologi. Av treffene på søkeordene mobbing+sosiologi, var det dessuten få som var særlig relevante. De var av typen utdanningstilbud og lignende. Et par treff var sosiologiske undersøkelser av mobbing utført av studenter.

Som nevnt har svenske forskere de senere årene vært opptatt av å kartlegge forskningen som er gjort omkring fenomenet mobbing i og utenfor paradigmet mobbing. B. Eriksson, O. Lindberg, E. Flygare og K. Daneback ga i 2002 ut boken "Skolan – en arena før mobbing" på oppdrag fra og utgitt av det svenske Skolverket (Eriksson m.fl. 2002). Eriksson er sosiolog, mens de andre tre medforfatterne har utdanningen sin og feltet sitt innenfor sosialt arbeid. Avslutningsvis i boken/rapporten oppsummerer forfatterne slik: "*Psykologin har gjort en viktig pionjärsats vad gäller forskning kring mobbing och trakasserier. Nu är det dags för andra vetenskaper att vidga denne forskning.*" (Eriksson m.fl. 2002 s.132). Det ser altså ut til at konklusjonen er den at det er fortrinnsvis psykologiens- og til dels pedagogikkens fagfelt som har hatt et "eieforhold" til paradigmet mobbing. Utfordringen fra disse forskerne er å få flere fagdisipliner på banen. Etter å ha gått gjennom Eriksson m.fl. sin bok/rapport, vil jeg ut fra den oppsummere disse punktene i tillegg til den tidligere presenterte definisjonen av mobbing, da jeg mener de også er spesielt viktige både for å forstå både fenomenet mobbing og paradigmet i mobbeforskningen:

- Det savnes en felles internasjonal definisjon og et felles begrep på fenomenet mobbing.
- Den forskningen som er gjort, er utført av et snevert fagfelt (psykologi og pedagogikk) med en snever tilnærming. Det er stort sett kvantitative analyser som ligger til grunn for forskningen. Denne homogeniteten både disiplin- og metodemessig kan være et problem.
- Forskningen er fokusert mot individuelle forklaringer på problemet. Både mobber og fornærmede er forklart via typiske kjennetegn, men da av indre, ikke ytre karakter. Personlighetstyper for mobber og offer blir trukket fram.
- Mobbeforskningen er mer fokusert på gutter enn på jenter.
- Det er i liten grad forsket på lærerne i skolen, og stort sett ikke på det administrative apparatet en skole også inneholder. Strukturen skole uteblir stort sett i forskningen.

-Mobbing defineres til å være noe som pågår mellom ”peers” som her kan bety skolebarn, studenter etc.

-Mobbing eier rom i en skolekontekst. Inne på selve skolen, i skolegården og på veien fra eller til skolen. (Mobbing på arbeidsplassen er det også gjort noe forskning på).

-Generelt er de fleste elever mot mobbing, og sympatien ligger hos offeret. Likevel er det vanskelig å synliggjøre dette på en god måte slik at man får endret praksis. Elever som står rundt og ser på mobbing, oppfatter ofte ikke seg selv som en del av mobberne, men blir gjerne av andre oppfattet slik da de ikke foretar seg noe mot det som skjer. (Eriksson m.fl. 2002).

I tillegg trekker Eriksson m.fl. fram disse fire egenskapene som spesielle i forhold til å forstå hvorfor mobbing er et tema det fokuseres mest på i skole og til dels arbeidssammenheng:

*”1. En första egenskap är att aktörerna inte kan eller har begränsade möjligheter att välja sina samaktörer. I skolan placeras man in i sina klasser på basis av administrativa uppgifter, var man bor, när man är född, etc. I arbetslivet kommer man till en arbetsplats som redan har en viss uppsättning aktörer med vilka man helt enkelt får försöka dra jämt så gott det går.*

*2. En andra egenskap är att man kommer att vistas med dessa samaktörer antingen under lång tid eller under en obestämd tid. I skolan går vi länge. Vi kan visserligen räkna ut vilket år den tar slut för oss men för merparten av alla elever är detta mycket långt fram i deras liv. I arbetslivet vet vi sällan hur länge vi kommer att vistas på samma arbetsplats. Vi kan byta arbete eller vi kan förflyttas av arbetsgivaren men det är i ett nuläge för det mesta obekant. I båda fall är framtiden dunkel.*

*3. En tredje egenskap är att aktörerna inte kan lämna arenan utan store kostnader. Att byta klass eller skola är ingenting man gör utan vidare, att lämna skolan helt är i princip omöjligt, att skolka drar med sig stora konsekvenser. (Eg. Kommentar: i Norge er det lov med hjemmeundervisning, så det er en mulighet til å forlate skolen helt, noe enkelte familier benytter seg av.). Det samme gäller for arbetslivet i de flesta fall. Man kan naturligtvis gå till ett nytt arbete, men då ska man ha tag på det arbetet. Dessutom ska arbetet ha lika bra lön, vara lika enkelt att nå osv. Det finns alltid en rad kostnader att ta hänsyn till.*

*4. En fjärde egenskap är altså att aktörernas närvaro och antal är godtyckliga. En skolklass kan lika gärna bestå av en till eller en mindre, det spelar ingen roll. Likadant på arbetet. Och än viktigare kanske. Det spelar ingen roll vem denne aktör är.” (Eriksson m.fl. 2002 126-128)*

Det at barn/unge kan oppleve å ikke bli verdsatt for akkurat den kompetansen og identiteten de kan bidra med i et fellesskap, kan føre til en fremmedgjøring av elevene i skolen. De føler

at det ikke er bruk for akkurat dem, det kunne vært hvem som helst andre som fylte plassen deres. Det var med ungdomstiden som en funksjon av det industrielle samfunnet at ungdomskriminalitet ble et mer vanlig fenomen. Mens perioden mellom barn og voksen tidligere var ganske kort, førte nå blant annet mekanisering og rasjonalisering til at det ikke var bruk for ungdommen i arbeidslivet. Det har vært vanlig å se på dette siste som en av årsakene til den økte ungdomskriminaliteten etter 1950, de unge kan utvikle en såkalt negativ identitet (Moan 2001 s. 82 og Christie 1972 s. 37-41). Kan man tenke seg at dette også kan gjelde skolebarn? Det at de ikke nødvendigvis er opplevd nyttig i sin egen hverdag kan føre til en utvikling av negativ identitet. I tilfelle kan det jo være et poeng å strukturere skolen slik at elevene får oppgaver de finner meningsfulle på en slik måte at de kjenner seg nyttige.

Hvilke konsekvenser mobbingen får på sikt for offeret, er det ulike meninger om. Eriksson m.fl. skriver at: *"I en oppføljingsstudie viser Olweus bl.a. att tidligare skolmobboffer vid 23 års ålder i många avseenden "normaliserats".* (Eriksson m.fl. 2002 s. 44). Likevel ser det ut til å være enighet innen paradigmet om at mobbeoffer har dårligere selvtillit, får oftere angst og depresjoner, samt at de har en hyppigere selvmordsfrekvens enn andre. Eriksson m.fl. skriver at: *"Det finns i vår genomgång inget som motsäger att offrets utsatthet kan leda till mycket traumatiska erfarenheter, depressioner, ångest, rdsla och ibland självmord."* (Eriksson m.fl. 2002 s. 108). Gunilla Klensmeden Fosse viste i en studie at halvparten av de voksne pasientene ved den psykiatriske poliklinikken hun undersøkte, hadde blitt utsatt for mobbing i oppveksten (Klensmeden Fosse 2007 s. 8-9). Annen forskning viser at kanskje så mye som 70% av de som har blitt mobbet utvikler posttraumatisk stressyndrom, og da ofte i en spesielt alvorlig grad da årsaken til den ytre påkjenningen har opphav i dem selv som person (Einarsen m.fl. 2005 s. 27). Eriksson m.fl. har med noen sitater hentet fra Liljengren og Kindblom 2000, Andersson og Lindqvist 2001 og Liljengren 2001. Den eldste siterte er Lisa 70 år som sier *"Jag var väldigt duktig i skolan men det blev sämre. Mobbingen tog hela.. ja den tog hela mig."* (Eriksson m.fl. 2002 s. 81). Dette kan jo tyde på at mobbingen sitter i lengre enn til i 23 års-alderen som Olweus har skrevet. Det skal for øvrig nevnes at Olweus og Solberg i en publikasjon i 1997 kommenterer at mobbing kan få konsekvenser for offerets voksenliv, da det kan føre til depressive holdninger og et mer negativt selvbilde også lenge etter at mobbingen har opphørt (Olweus og Solberg 1997 s. 16).

I Foreldreutvalget for grunnskolen's blad "Foreldrekontakten", skriver en foreldrerepresentant, Egil Arnsby, i nr. 3 2005 om en mann han kjenner og har intervjuet. En

mann som ble født under 2.vk. i Tyskland, men kom til Norge rett etter krigens slutt. Han hadde norsk mor og tysk far. En såkalt ”tyskerunge” den gang. Reinholdt, som mannen heter, har hatt det tøft hele livet på grunnen av den mobbingen han ble utsatt for som barn. Både elever og lærere sto for alvorlig og grov mobbing av Reinholdt. Han er ca 60 år nå, men hendelsene preger livet hans i stor grad den dag i dag, skriver Arnsby (Arnsby 2005 s. 21). Det finnes altså en del eksempler som tyder på at mobbing kan påvirke hele livet til den utsatte. Dette føyer seg inn i rekken av gode argumenter for å stadig være på jakt etter gode løsninger som kan minske dette problemet.

Eriksson m.fl. viser til punktene under fra Olweus, der Olweus sier noe om hva han mener må være tilstede i et godt skolemiljø:

”

1. *En god skolmiljö utmärks av värme, intresse och engagemang från vuxna.*
2. *En god skolmiljö utmärks även av tydliga gränser mot icke-önskvaärda beteende.*
3. *Om en elev bryter mot det överenskomna regelsystemet bör man konsekvent använda någon form av icke-fysisk och icke-fientlig negativ sanksjon.*
4. *Vuxna, i hem och skola, förväntas fungera som auktoriteter i vissa avseende.”*

(Eriksson m.fl. 2002 s. 46)

Forventningene til de voksne rundt elevene i skolen, er altså at de tilrettelegger på en måte som forebygger og stopper mobbing. Undersøkelser har vist at også lærere står for en del av mobbingen som finnes i skolen. Olweus har gjort en forskningsstudie på lærere som mobber elever. Kriteriene var nokså strenge, og det var direkte mobbing det var snakk om i undersøkelsen. Han fant ut at ca 2% av elevmassen i Norge på det tidspunktet undersøkelsen ble gjort var mobbet av lærer. Det betyr også at ca 10% av lærerne i skolen mobber (Olweus 1996 s. 3-4). Hvor mange lærere som selv utøver indirekte mobbing, eller som er med på å opprettholde mobbing pga at de ikke tar tak i situasjonen, sier undersøkelsen ingenting om. Det finnes pr. i dag ikke konkrete tiltak mot lærermobbing i de mest kjente programmene for å stoppe mobbing. Olweus oppgir som grunn blant annet at man er avhengige av å samarbeide nettopp med lærerne for å få gjennomført programmene, og at det da blir vanskelig å etablere et tillitsforhold til dem hvis de også skulle være en del av fokuset (Olweus 2005).

Som vi ser, også angående de reglene Olweus har satt opp - gjengitt ovenfor, plasseres ansvaret for å stoppe mobbing direkte hos individene. Dette kan være problematisk både for de individene det gjelder i seg selv (etter disse reglene mobberne og de voksne), og ikke minst kan det være et problem i forhold til at om disse individene ikke er villige til å ta sitt ansvar,

så er det kanskje heller ingen andre som følger dette opp. Ansvaret blir liggende på et individnivå, og om ikke de impliserte individene er rede til å ta dette ansvaret, vil mobbeproblemet vedvare uten at noen gjør noe for å få stoppet det. Det kan altså være nødvendig at man også ser på strukturene i skolen i større grad enn det man til nå har gjort, for å se på om man kan sette inn noen mer strukturelle virkemidler som en del av arbeidet for å stoppe mobbingen. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

## **2.2. ELEVENES ROLLE**

Problemene, her mobbingen, blir altså ofte tolket individuelt inn i elevene. Elevene, eller barna, har altså i stor grad stått i fokus for den forskningen som er gjort til nå. Jeg skal se nærmere på dette. Olweus og Solberg skriver at en del myter om mobbing ikke stemmer. De nevner at store skoler ikke har mer mobbing enn små, at størrelsen på skolen og klassen ikke har noe å si, at mobbing ikke har noe med konkurranse / karakterjag og evt. vantrivsel pga. mislykkethet å gjøre og til slutt at ytre fysiske avvik har lite å si i forhold til det man tidligere har trodd (Olweus og Solberg 1997 s. 12). Jeg vil her spesielt gjøre oppmerksom på det tidligere nevnte problemet, at definisjonen Olweus og Solberg har av mobbing, kan ha vært med på å styre dette resultatet. Videre skriver Olweus og Solberg at:

*”Årsakene til mobbing må altså søkes på annet hold. Personlige egenskaper eller typiske reaksjonsmåter i kombinasjon med fysisk svakhet eller styrke når det gjelder gutter – er av stor betydning for utvikling av disse problemene hos den enkelte elev. Samtidig er det klart at lærernes/skolepersonalets atferd, holdninger og rutiner spiller en avgjørende rolle for hvor utbredt mobbing blir i den enkelte skole eller klasse.” (Olweus og Solberg 1997 s. 12)*

Som vi ser peker Olweus og Solberg først og fremst på personlige egenskaper og reaksjonsmåter hos mobber og offer som årsak til mobbing, dernest kommenterer de også viktigheten av oppfølging fra omgivelsene rundt for å begrense problemet. Etter dette går de videre til forklaringer på hvem som blir mobbet og hvem som mobber. Det er da, som de har påpekt, personlige egenskaper og reaksjonsmønstre hos disse som legges fram. Mobbeofre deles inn i to grupper:

**”1. Det passive eller underdanige mobbeofferet**

*-Disse elevene er gjerne stille, forsiktige, følsomme og tar kanskje lett til tårene.*

*-De er usikre med liten selvtillit (en negativ selvopfatning).*



*-Hvis de er gutter, liker de ikke å slåss, og de er ofte fysisk svakere enn sine klassekamerater, særlig mobberne.*

*-De har få eller ingen venner.*

*-De er redde for å bli skadet og å slå seg.*

*-De har ofte lettere for å omgås voksne (foreldre, lærere) enn jevnaldrende.*

*Mobbing av disse barna kan ikke forklares ved at de selv aktivt provoserer sine omgivelser. De fleste av dem er ikke aggressive eller ertende i sin væremåte. Men generelt kan man si at de passive mobbeofrene ved sin atferd og sine holdninger på en måte signaliserer til omgivelsene at de er litt engstelige og usikre og ikke våger å ta igjen hvis de blir angrepet eller forulempet.”*

*(Olweus og Solberg 1997 s. 13-14)*

Vi ser her forklart en elev som er litt forsiktig og usikker, og framstår derfor som en som ikke har ”fortjent” å bli utsatt for mobbing. Den andre typen mobbeoffer presenteres slik:

## ***”2. Det provoserende mobbeofferet***

*Denne typen offer er mindre vanlig og omfatter omtrent 15-20 prosent av ofrene:*

*-De kan være hissige og forsøke å ta igjen hvis de blir angrepet eller forulempet, men oftest uten særlig suksess.*

*-De er ofte rastløse, klossete, umodne, ukonsentrerte og oppfattes som generelt besværlige.*

*-En del av disse elevene kan karakteriseres som hyperaktive (urolige, rastløse med konsentrasjonsvansker etc.).*

*-På grunn av sin irriterende atferd er de mislikt også av mange voksne, for eksempel av læreren.*

*-De kan selv forsøke å mobbe svakere elever.*

*De mobbeproblemene som finnes i en klasse med et provoserende mobbeoffer, er delvis forskjellig fra problemene i en klasse med et passivt offer. Typisk for mobbing av et provoserende offer er at ganske mange elever, iblant hele klassen, kan være innblandet i trakasseringen.”*

*(Olweus og Solberg 1997 s. 13-14)*

Der den forrige ”typen” offer var en som ikke ”fortjener” å bli mobbet, står dette andre beskrevne offeret i kontrast til det. Vi ser her at dette offeret på sin litt klønete måte prøver å forsvare seg selv, og ender opp med at enda færre, både av elevene og de voksne, får medfølelse med han / henne. Tvert imot er det lett å se for seg, etter å ha lest beskrivelsen, at mange vil oppfatte at dette offeret ”fortjener” å bli satt på plass. Antakelig kan de bli oppfattet til å ha ”skyld” i situasjonen selv. Deres ”irriterende atferd”, blir også kommentert i beskrivelsen av dem. Hva vil det dessuten kunne gjøre med et barn hvis det leser en slik

beskrivelse av seg selv? De dokumenter der dette står gjengitt, er lett tilgjengelige for de som måtte være interessert. En typisk mobber presenteres slik:

*”-en mer positiv holdning til vold enn elever flest*

*-en sterk trang til å dominere og undertrykke andre elever, til å hevde seg med makt og trusler og til å få viljen sin*

*-hvis de er gutter, er de ofte fysisk sterkere enn sine kamerater og særlig mobbeofrene*

*-er ofte hissige, impulsive og med lav toleranse for hindringer og utsettelse (frustrasjoner)*

*-har vanskelig for å underordne seg regler*

*-virker tøffe og viser liten medfølelse med elever som blir mobbet*

*-er ofte aggressive også mot voksne, både lærere og foreldre*

*-er flinke til å snakke seg ut av vanskelige situasjoner.*

*Det blir ofte antatt at mobbere er usikre og engstelige under den tøffe overflaten. Vår forskning har imidlertid ikke gitt noen som helst støtte for denne oppfatningen (1). Resultatene peker nærmest i motsatt retning. Mobberne kjennetegnes enten av uvanlig lite angst og usikkerhet, eller så er de omtrent som gjennomsnittet. Selvfølelsen er også omtrent gjennomsnittlig eller forholdsvis positiv.”*

(Olweus og Solberg 1997 s. 13-14)

Mobber er altså beskrevet som en stort sett kynisk person med svært lite empati. Olweus og Solberg påpeker at dette er hovedtendenser, og at ikke alle mobbere og offer vil ha disse trekkene, men at det er sannsynlig at de vil ha ett eller flere av dem (Olweus og Solberg 1997 s. 13-14). Roland og Vaaland har kommentert disse beskrevne trekkene hos mobbeoffer, blant annet i lærerveiledningen til Zero. Der skriver de at man ikke vet om bestemte trekk hos mobbeoffer eksisterte før mobbingen startet (Roland og Vaaland 2006 s. 14). Vi ser ovenfor det som tidligere er beskrevet, at årsaksforklaringene forsøkes funnet i personligheten til mobber og offer. Senter for atferdsforskning ved Høgskolen i Stavanger (v/Roland), bruker ordet relasjoner, mellom elev – elev, lærer – elev, lærer – hjem og lærer – klasse/gruppe i heftet ”Zero – Skolens handlingsplan mot mobbing” (Midthassel 2003). Dette kan tyde på at dette med relasjoner, sosial samhandling og interaksjon også er noe med i bildet. Det er likevel ikke det relasjonelle som får hovedfokus i paradigmets teorier i dag.

Olweus og Solberg kommenterer også noen gruppemekanismer der det påpekes at en del barn og unge kan delta i mobbingen uten at de har vært med på å ta initiativ til den. Disse kalles passive mobbere eller medløpere (Olweus og Solberg 1997 s. 13-15). De kommer så med fire punkter med mekanismer som kan være virksomme i gruppemobbing:

*”-Sosial smitte. Visse elever kan bli påvirket til å delta i mobbingen hvis den som leder plagingen, er en de beundrer. De som ”blir smittet”, er gjerne barn/unge som selv er litt usikre og som kan ønske å hevde seg.*

*-Svekking av normale sperrer mot aggressive tendenser. Hvis verken lærere eller medelever prøver å hindre mobbingen, blir mobberen eller mobberne belønnet gjennom sin ”seier” over offeret. Dette kan bidra til å svekke mer ”nøytrale” elevers sperrer mot aggressive tendenser og medføre at de selv begynner å ta del i mobbingen.*

*-Redusert følelse av individuelt ansvar. Det er godt kjent fra sosialpsykologien at en person føler mindre ansvar og har mindre skyldfølelse hvis det er flere som deltar i en negativ aktivitet som for eksempel mobbing. Dermed kan vanligvis hyggelige, men kanskje lettpåvirkelige elever iblant være med på mobbingen uten større betenkeligheter.*

*-Gradvise forandringer i oppfatningen av mobbeofferet. Gjennom de stadige angrepene og nedsettende kommentarene blir offeret etter hvert oppfattet som en temmelig verdiløs person som ”nesten tigger om juling”. Dette er med på å redusere skyldfølelse hos dem som deltar i mobbingen, og kan også være en delforklaring på hvorfor medelever vanligvis ikke prøver å stoppe plagingen av offeret.”*

(Olweus og Solberg 1997 s. 15)

Vi ser her at Olweus og Solberg er inne på viktige gruppemekanismer rundt en mobbesituasjon, men det er enda de før omtalte personlige egenskaper og reaksjonsmåter hos mobber og offer som står i fokus også for disse forklaringene. I det første eksempelet er det en leder som trekker med seg andre inn i mobbingen. Egenskapene til lederen blir da i fokus, men egenskapene til medløperne blir også kommentert. Det neste punktet følger opp det første, mens det tredje og det fjerde punktet sier noe om hvordan hele situasjonen kan påvirke holdningene til flere elever enn de mest involverte. Det siste punktet sier også noe om hvilken rolle offeret etter hvert får blant elevene. Det sosiale perspektivet er til en viss grad med, men det er likevel individet som står i fokus i forhold til både årsaks- og løsningsforklaringer.

I foreldreheftet til Olweus og Solberg, kommer de med noen forslag til hva foresatte kan gjøre med sine barn for å løse situasjonen. Mobbers foreldre oppfordres til å prøve å korrigere den negative atferden barnet deres har hatt, og de får noen tips i hvordan man kan hjelpe sitt barn til å bygge opp en mer positiv identitet og atferd. Hvis ikke dette fører frem, oppfordres de til å ta kontakt med psykiatrien (Olweus og Solberg 1997 s. 23). Når det kommer til offerets foreldre kommenterer de først at det jo er mobbers og eventuelle medløperes atferd som i

første omgang må prøves endret. Etter dette kommer de inn på at også offeret har spesielle særtrekk som kanskje behøves prøvd endret. I noen tilfeller anbefaler de også her psykiatrien som neste korsvei for å kunne få mer hjelp (Olweus og Solberg 1997 s. 24). Til slutt kommenteres et evt. klasse eller skolebytte for mobber eller offer hvis ikke annet hjelper. Vi ser her at de typer tiltak som nevnes for foreldrene gjennom dette heftet, er nært knyttet opp til individenes atferd, og da spesielt mobber og offer i hvordan saken skal løses. Lite blir sagt om de sosiale rammene mobbingen har forekommet under, som jo er de samme rammene disse forhåpentligvis skal kunne fortsette å samhandle i på en mer positiv måte etter hvert, nemlig skolen. I hvordan mobbing kan forebygges, nevnes oppdragelse fra hjemmets side, og barnets temperament som det viktigste man må jobbe med. Siden dette er en foreldrebrosjyre er kanskje ikke det så merkelig, men dette trekket går igjen også i andre publikasjoner av Olweus.

I kapittel 2.1., så vi at Eriksson m.fl. hadde satt opp fire punkt som var spesielt viktige for å forstå situasjonen til elevene i skole. Kort fortalt er rammene for en elev i skolen disse: 1) elevene kan ikke selv velge sine samaktører, 2) de skal være i skolen over svært lang tid, 3) de kan ikke forlate arenaen uten store kostnader og 4) det er ikke reelt bruk for hver enkelt elev i skolen (Eriksson m.fl. 2002). Nettopp hva som er viktig for å få en elev til å trives i skolen, i det inngår å ikke utsettes for mobbing, må jo være interessant i neste omgang. Kjell-Arne Solli har vært inne på dette i sin bok "Elever i konflikt" (Solli 1993). Han kommenterer både hvordan problemer tilknyttes eleven direkte, i tillegg til at han nevner noen forutsetninger som må være tilstede for at en elev skal kunne lykkes i skolen. Solli skriver:

*"Selv om mange vil hevde at antallet elever i konflikt er økende, representerer slike elever likevel ikke noe nytt problem i norsk skole. Skulk, skolevegring og dårlig disiplin er noe blant andre Befring (1983) har påvist som gjennomgående problemer i norsk skoles noe over 200-årige historie. Selv om neppe en eneste av disse elevene har blitt betraktet som "kjært barn" i skolen, har de likevel fått "mange navn", eksempelvis:*

*vanartede og vanskelige børn  
forsømte børn*

*elever med  
tilpasningsvansker,  
atferdsvansker,  
personlighetsvansker,*

*psykiske vansker,  
psykiske lidelser,  
sosiale vansker,  
emosjonelle problemer,  
samspillsproblemer,  
barn og unge med svak mental helse,  
psykopatater”*  
(Solli 1993 s. 14)

Ut fra begrepene Solli presenterer, ser vi hvordan man gjennom å knytte problemer til enkeltindividet, kan oppnå stigmatisering og sykeliggjøring av individer som ikke nødvendigvis fører til noen bedring verken for individet selv, eller for samfunnet da samme type problemer som begrepene indikerer fremdeles eksisterer, bare nå med noen endringer i definisjoner og begreper rundt dette. Solli påpeker at det mange av disse begrepene har felles, er nettopp at de setter eleven i fokus. *”Det er elever som ”har”, det er ”elever med” og liknende. Vår begrepsbruk reflekterer en oppfatning av at konflikter i skolen er elevenes problem, bestemt av individuelle egenskaper eller av faktorer i deres hjemmemiljø.”* (Solli 1993 s. 14). Solli skriver videre at det synes å være en økende forståelse for at oppfatningen av samspillet mellom ulike faktorer er viktig for å kunne forstå bakgrunnen for konflikter i skolen. Solli skrev dette i 1993, og vi vet at i dag har vi fått en ”boom” av diagnoser som ADHD, ADD, DAMP m.m. som nettopp knytter problemene i stadig større grad til eleven selv (Tranøy 2001). Dette er også et tema Thomas Nordahl problematiserer i boka ”Eleven som aktør” (Nordahl 2002). Nordahl påpeker den sterke individorienteringen både i begrepsbruk og i årsaksforklaringer rundt problematferd og læringsproblematikk. *”Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene.”* (Nordahl 2002 s. 42). Videre kommenterer Nordahl at det er dette som er årsaken til at vi tidligere hadde spesialskoler og spesialklasser. Han hevder også at: *”Den individorienterte tilnærmingen til problemer tilknyttet læring og atferd finner vi også i dag innenfor spesialpedagogisk praksis i det ordinære skoleverket.”* (Nordahl 2002 s. 42). Nordahl knytter så sammen dette med psykologiske forklaringsmodeller, og problematiserer dette (Nordahl 2002 s. 45).

En av komponentene Nordahl trekker fram som viktig for å forstå elevproblemer i skolen, er den kontekstuelle forståelsen. Skolens organisasjon, og aktørene i denne, har også egeninteresser som må forståes inn i sammenhengen. Spesialundervisningen kan derfor

oppfattes til å i like stor grad dekke skolens og lærernes behov, som elevens behov. (Nordahl 2002 s. 65). I oppsummeringen av Elevundersøkelsen 2006 skriver Utdanningsdirektoratet at: *”Omtrent 40% av elevene svarer at lærerne sjelden eller ikke i det hele tatt passer på at elevene ikke blir mobbet og at det sjelden eller ikke i det hele tatt er vanlig å si fra hvis noen blir mobbet.”* (Utdanningsdirektoratet 2006). Kanskje lager vi avvik av det som egentlig er et kultur og struktur problem i skolen? (Foros 2006 s. 110). Kanskje er det i strukturene, likegodt som i individene, at vi kan finne både årsaksforklaringer og løsningsforklaringer på blant annet mobbeproblemet. At problemer tilknyttes individet, ser vi også er faktum i mobbeforskningen innen paradigmet, der både mobber og offer forklæres ved hjelp av spesielle egenskaper. Solli forteller også om egenskaper forbundet med elever med sosiale og emosjonelle vansker:

*”Sosiale vansker forbindes med elever som viser*

*-manglende selvkontroll*

*-manglende orden og plan*

*-aggressive handlinger, plaging av andre, slåssing*

*-løgnaktighet*

*-kriminalitet og destruktiv atferd*

*liten eller ingen evne til sosial kontakt og innlevelse i andre menneskers situasjon*

*Emosjonelle vansker forbindes gjerne med elever som viser*

*-angst*

*-redsel for nye situasjoner og oppgaver*

*-overdreven bekymring*

*-at de ofte er lei seg og lett gråter*

*-passivitet”*

(Solli 1993 s. 15)

Solli sier videre at: *”Sosiale vansker blir her lett synonymt med begrep som atferds- og tilpasningsvansker, mens emosjonelle vansker forbindes med barn som er nervøse og som har personlighetsvansker.”* (Solli 1993 s. 15). Hvis vi ser tilbake på Olweus punkter for hva som er typiske egenskaper hos mobber og offer, kan vi se at de til forveksling er nokså lik disse egenskapene som her forbindes med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Hvis

problemene kan forståes strukturelt, heller enn individuelt, kan vi kanskje sette disse punktene opp mot hverandre for å kunne se en større sammenheng.

I boka "Sosialpedagogiske perspektiver" (Mathiesen 1999), skriver Roger Mathiesen at sosialpedagogikken er av noen kritisert for å ikke ha blick for det individuelle (Mathiesen 1999 s. 52). Sosialpedagogikken kan sies å være mer i slekt med sosiologien, på samme måte som spesialpedagogikken er mest i slekt med psykologien. Mathiesen skriver om den mulige hensikten det skulle ha å stille sosialpedagogikk opp mot allmennpedagogikk; *"Et motiv kan springe ut av forståelsen man har av pedagogiske nødsituasjoner. Dersom man oppfatter problemet som individuelt, dvs. som det enkelte barns problem alene, vil det kunne karakteriseres som individuelle tilpasningsproblemer til en nødvendig samfunnsutvikling."* (Mathiesen 1999 s. 53). Videre konkluderer Mathiesen med at dette synet i neste omgang medfører en hypotese om svikt i den asymmetriske relasjonen mellom barnet og de voksne (Mathiesen 1999 s. 53). Han trekker så dette videre, og sier at: *"Dersom vi holder fast ved forståelsen om at enhver relasjon er en mulighetsbetingelse, så må også enhver relasjon være potensielt mangelfull."* (Mathiesen 1999 s. 54). Konsekvensen av dette synet på barnet er at man må se på om endringer i relasjonsstrukturene kan tilføre det som mangler for at dette barnet skal kunne få en bedre situasjon (Mathiesen 1999 s. 54-55). Mathiesen nevner etter hvert synet om at mennesket bare blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet, og henviser videre til G.H. Mead, J. Dewey og J. Habermas. Vi ser altså her et mye mer sosiologisk tilsnitt på hele tenkingen rundt problemer tilknyttet barn i skolen. Med dette synet som legalisering, må man altså lete nettopp i strukturene, og ikke i individene for å finne årsakene til problemer i skolen. Løsningene må også da knyttes til strukturene i skolen, heller enn til individet. Dette kan man i neste omgang se for seg at vil gagne flere elever enn de som i dag er individuelt forklart inn i for eksempel en mobbesituasjon. Ved å endre strukturene, kan du få et bedre skolemiljø for flere elever.

I forhold til de elever som i dag framstår som mobber og som offer, gir Erving Goffmans bok "Stigma" et interessant perspektiv (Goffman 2000). Goffman forteller om en identitet som er sosialt betinget, og forteller at den stigmatiserte (her mobbeofferet), blir tilbudt en jegeridentitet i politiske termer, og en annen i psykiatriske. Hvis den enkelte følger den "rette" linje, vil vedkommende komme overens med seg selv og bli et helt og respektabelt menneske (Goffman 2000 s. 155). Goffman skriver at:

*”Sociologien hævder imidlertid undertiden, at vi allesammen taler ud fra et eller andet gruppesyndspunkt. Det, som særlig kendetegner den stigmatiseredes situation, er, at samfundet fortæller ham, at han tilhører den bredere gruppe, hvilket indebærer, at han er et normalt menneske, men at han også i nogen grad er ”annerledes”, og at det ville være tåbeligt at benægte denne kendsgerning. Denne forskellighed som sådan har naturligvis sin oprindelse i samfundet, thi inden en vis ulighed kan få nogen større betydning, må den normalt først udformes til et kollektivt anvendt begreb i samfundet som helhed.” (Goffman 2000 s. 155-156)*

Altså gir samfunnet individene en identitet de er forventet å leve opp til. Georg Herbert Mead er kjent for sin såkalte speilingsteori, der hovedideen er at: *”Varje själ är ett socialt själ, men det begränsas till den grupp vars roller det kan anta, och kommer aldrig att överge detta själ innan det träder in i det större samhället och vidmakthåller sig självt där.”* (Wright 2004 s.411). Vi ser at Meads selv, har klare likhetstegn med Goffmans sosiale identitet. Wright skriver om Meads teori at tanken oppstår gjennom sosiale relasjoner, og at språket er sentralt i disse sosiale relasjonene. Språket er her mer enn gester og ord, det må også forstås som handling (Wright 2004). De relasjonelle forhold blir viktige i denne forståelsen. Når et mobbeoffer gies en sosial identitet som forsterkes i relasjonene innen det samfunnet eleven er en del av, vil etter hvert et negativt stigma kunne stå tydelig fram. Et stigma det kan bli vanskelig å distansere seg fra. Offeret er fanget i en identitet det vanskelig kan komme seg ut av på egen hånd. Med å individualisere mobbeproblemet, kan denne identiteten bli ytterligere forsterket. Ved å løse problemene strukturelt, kan kanskje den stigmatiserte etter hvert klare å bevege seg ut av stigmaet, da forklaringene vil knyttes til strukturen.

Klassen, eller gruppen en elev er tilknyttet, ser ut til å ha fått forholdsvis liten oppmerksomhet. Den oppmerksomhet som direkte tilknyttes klassen ser ut til å stort sett være i form av at man må ha tydelige klasseregler, og et klasseråd (Olweus 2002). I dette kan det likevel oppfattes å ligge en oppfordring til en mer elevdemokratisk samspillmodell. Selve samspillet mellom elevene i en klasse ser ellers ikke ut til å i stor grad ha vært behandlet. Rolands tidligere nevnte bok ”Elevkollektivet” skiller seg ut her (Roland 1995). Jeg vil komme tilbake til denne senere. I Bourdieus forståelse av feltet, se under begrepskapittelet, kan vi se at innenfor det rom av muligheter som her er gitt innen paradigmet (definisjonen, i tillegg til individforklaringene), ikke åpnes for å i utstrakt grad forstå mobbing strukturelt. Det blir derfor nødvendig å prøve å forstå konstruksjonen til paradigmet, for å kunne endre den (Bourdieu 1996 s. 112-122). Den ensidige metodebruken vil også være en faktor som er med på å stenge for nye forståelsesperspektiver av mobbeproblemet.



### 2.3. LÆRERS OG FORELDRES ROLLE

Ifølge Eriksson m.fl. sto dette på Skolverkets hemsida:

*"I skolverkets senaste attitydundersökning, som genomfördes under år 2000, uppger fyra procent av eleverna att det känner sig mobbade av andra elever, och sex procent uppger att de blir mobbade av lärare på skolan (Attityder till skolan 2000). Siffrorna har ökat sedan förra mätningen som ägde rum i 1997. Mycket pekar på att mobbning eller annan kränkande behandling är den främsta orsaken till att barn mår dåligt i skolan." (Eriksson m.fl 2002 s. 58)*

Som vi ser skriver Skolverket at mobbing er den enkelthendelse som antakelig er den fremste årsak til at barn ikke har det bra på skolen. I tillegg er det da i Sverige i år 2000 seks prosent som føler seg mobbet av lærer mot fire prosent som føler seg mobbet av medelever. Med bakgrunn i denne typen resultater, har noen forskere spurt om det kanskje er på tide at man også ser de voksne i skolen i en sammenheng slik at man kan få slutt også på denne typen mobbing (Hareide 2004 og Røiseland 5.12.2006). Thomas Nordahl sier til NRK at lærere som mobber elever, er et tabulagt område som burde få større oppmerksomhet, også i de programmer mot mobbing som brukes på skolene (Røiseland 5.12.2006). Denne uttalelsen kom i forbindelse med en brukerundersøkelse utført av Utdanningsdirektoratet som viste at 3500 Oslo-elever følte seg mobbet av lærer. I tillegg til dette viser noe forskning at lærere enda har lite kunnskap om mobbing, noe som fører til at de ikke griper inn (Eriksson m.fl. 2002 s. 89). Dette sannsynliggjøres ved at det i 2002 ble gjort en undersøkelse av NRK programmet Puls, som viste at mobbing i liten grad var et tema innen norsk lærerutdanning (Møller 22.11.2002).

Hvis lærere i liten grad vet noe om mobbing, kan dette selvsagt være et problem både i forhold til lærerne som mobbere, men også at lærerne ikke stopper elevmobbing. Kanskje må man i enda større grad være opptatt av informasjon til lærerne om dette temaet, noe for øvrig både Olweusprogrammet og Zero legger opp til. Det skulle vært interessant å vite noe om kompetanse lærerne har på generell sosial kompetanse, og posisjoner i et elevkollektiv. Ofte ser mobbing ut til å bli tatt ut av sammenhengen, og blir behandlet som et problem utenom alle andre problem. Fordelen kan jo være at mobbingen får et spesielt fokus som kanskje er nødvendig. Ulempen kan være at nettopp helhetlig kunnskap om sosial kompetanse og interaksjon kan komme i bakgrunnen. Evt. ser man kanskje ikke at de mekanismene som virker innen andre sosiale relasjoner, også kan ha noe med mobbing å gjøre.

I en evalueringsrapport av mobbemanifestet 2002-2004 skriver Tikkanen fra Rogalandforskning at etter en undersøkelse gjort av elevinspektørene i videregående skole (I Norge), kom det fram at i underkant av 20% av elevene jevnlig ble mobbet av lærer. Olweus har i etterkant stilt spørsmål om forskningsmetoden som ble brukt var den riktige for å kunne gi et gyldig svar, noe Tikkanen sier seg enig i. Tikkanen påpeker likevel at funnene gjør at man burde vurdere å se nærmere også på dette fenomenet (Tikkanen 2004 s. 30). Mosse Jørgensen har også kommentert dette i sin bok "Ny skole" (Jørgensen 2005). Jørgensen kommenterer Olweus utspill og sier at: *"... trengs det vitenskapelige mål? Alle som har gått på skole har opplevd at det overalt finns lærere som mobber."* (Jørgensen 2005 s. 100). Hun kommenterer videre at hvis det er noen som ikke ser det, er det fordi de ikke vil se det. Hun påpeker så at det dessverre er slik at lojaliteten til kolleger er større enn til elevene som læreren egentlig er der for. Jørgensen sier at: *"Det er ikke vitenskap som trengs – det er lojalitet til elevene."* (Jørgensen 2005 s. 100).

Olweus utførte en større undersøkelse i grunnskoler i Bergen på lærermobbing. 2400 elever fra 102 klasser på klassetrinn 6-9 i 31 skoler var med på undersøkelsen (Olweus 1996 s. 3). I boken "Mobbing av elever fra lærere" har Olweus presentert noen av disse forskningsresultatene. Olweus skriver: *"Til tross for at det er brukt forholdsvis strenge krav for å regne noe som lærermobbing, viser undersøkelsen at det er et overraskende stort antall lærere som utøver slik trakassering/mobbing av elever."* (Olweus 1996 s. 4). Videre summerer Olweus opp resultater, og konkluderer med at det er: *"...ca. 10 prosent av lærerne i norsk grunnskole som trakasserer/mobber elever."* (Olweus 1996 s. 4). Olweus presiserer at dette er hvis bergensskolene kan generaliseres for hele landet. Videre kommenterer han viktigheten av at innmeldt lærermobbing taes på alvor, og at man kanskje burde hatt en uavhengig klageinstans for denne typen saker. Olweus lister opp tre hovedkategorier av årsaksforklaringer på hvorfor lærere mobber elever:

- "a) Lærere som har store personlige problem/problem med yrkesrollen;*
- b) lærere som kan ha kommet inn i et uheldig motsetningsforhold til én eller flere elever i klassen;*
- c) lærere som er altfor hardt presset av langvarig stress/utbrenthet."* (Olweus 1996 s. 5-6)

Olweus forklarer at disse punktene ikke er empirisk verifisert, men at de likevel viser at man må arbeide etter ulike linjer avhengig av kategori for å få til endringer som kan stoppe mobbingen (Olweus 1996 s. 6). Vi ser her at Olweus forklaring a) går på individuelle

forklaringer hos læreren slik han også i stor grad forklarer elevmobbing. I forklaring b) ser han derimot mer på muligheten til en samspillsforklaring, en interaksjon som har gått galt. I forklaring c) er det for så vidt også individforklaringen på problemet som kommer fram, men som en faktor bestemt av ytre påvirkning. Jeg kan ikke se at Olweus i betydelig grad har tatt samspillsperspektivet med når det kommer til årsaks- og løsningsforklaringer av elevmobbing. Når det gjelder interaksjonsnivået, er det stort sett som sosialisering fra foreldre/foresatte at dette nevnes som en mulig forklaring på mobbeproblematikk. Dette er for øvrig en forklaringsmåte som også er vanlig i forhold til flere typer elevproblemer (Nordahl 2002 s. 47-48). Interaksjonsnivået blir også så vidt nevnt i forhold til de tidligere nevnte gruppemekanismene. Olweus gjengir ellers noen utdrag fra elevbeskrivelser av lærermobbing, der det som går igjen er det at lærer ydmyker elev, antakelig foran de andre elevene (Olweus 1996 s. 15).

Fokus på lærers samspill med eleven er av stor betydning for å kunne forstå mobbeproblemet sosiologisk. Solli forteller om et prosjekt kalt MOLIS, og viser til en beskrivelse av Seljelid (1983) for å vise fram virkninger av en lærers ikke-aksepterende språkbruk overfor elever som legger fram et problem:

*”Man kan trygt gå ut fra at når lærer sier noe til en elev, sies også noe om elevene. Lærerutsagnene avslører hva lærer tenker om eleven. Og i det lange løp vil både de skjulte og de uttalte budskapene til sammen være med å danne den oppfatningen eleven kommer til å ha av seg selv. Det du sier til et barn i dag, blir barnets syn på seg selv i framtiden, er ord som kommer til å gjelde. Elevens reaksjoner på sperrsvarene kan være:*

*-Slutter å snakke*

*-Går i forsvar*

*-Lyst til å ta igjen, blir bitter og sur*

*-Mindreverdfølelse*

*-Følelsen av ikke å være godtatt*

*-Følelse av å bli behandlet som en unge*

*-Følelse av å bli krysseksaminert*

*-Følelse av at lærer ikke er interessert.”*

(Seljelid (1983) i Solli 1993 s. 41)

Vi ser her et syn på samspillet mellom lærer og elev, likt det vi så på i forrige kapittel med Goffmans og Meads sosiale forklaring omkring identitet. Dette kan være starten på et negativt samspill mellom lærer og elev, som kan føre til stadig større komplikasjoner hvis det får

fortsette uten at noen tar tak i det. Det er ikke sikkert at lærer selv er oppmerksom på dette problemet, og tar tak i det. Lærer kan også ha tillagt problemene en forklaring som ikke fører til at lærer gjør noe for å løse problemet. Strukturene er heller ikke lagt opp på en måte som gjør at dette nødvendigvis oppdages, taes på alvor og følges opp. Man kan altså risikere at en elev kommer inn i en dårlig utviklingsspiral pga. et negativt samspill med lærer, uten at noe gjøres for å rette opp i dette. Her kan også nevnes at læreren heller ikke står i en enkel posisjon. I boken ”Skolen i klemme” (Foros 2006), peker Per Bjørn Foros på hvordan dagens lærere blir usikre på egen rolle i spennet mellom krav om progressive læringsformer i en skole som enda i stor grad er preget av formidlingspedagogikk (Foros 2006 s. 86-87). Man kan tenke seg at denne usikkerheten kan føre læreren inn i en rolle som usikker leder, og dermed kan også uheldige relasjoner mellom lærer og elev bli et resultat. Nils Christie skriver i boken ”Hvis skolen ikke fantes” (Christie 1972), at for eleven ser det ut som om det er læreren som bestemmer i skolen, men vi vet, og læreren vet, at det egentlig er et helt hierarki av bestemmelser som står over læreren. Innad i dette hierarkiet er det stort sett strenge krav til forventninger innad i alle ledd (Christie 1972 s. 84-90).

Det blir skrevet om hvilke hjem man ser for seg at mobbere og offer kommer fra, men man ser ut til å mene at hvilken skole de går på, hvilke lærere de har og hvilken gruppe/klasse de er en del av har mindre å si (Olweus og Solberg 1997 s. 12 og 29-30). Er det da foreldrenes (Eriksson m.fl. 2002 s. 83), og i neste omgang barnets egen feil at det blir mobbet? Hvis problemene oppstår og utøves på skolen, bør ikke da skolen som institusjon, og med sitt personell kunne stilles til ansvar? Roland kommenterer i heftet ” Sannhet for barn. Løgn for skolen? Fortvilelse for foreldre”, at:

*”Foreldrene kan svikte, men heldigvis er ikke det vanlig. I de fleste tilfellene står foreldrene opp for sitt barn. Både ved å vise omsorg og ved å ta kontakt med skolen og PP-tjenesten. ... Mange av stemmene i denne boka har erfart at lærere, skoleledere eller PP-tjenesten har sviktet. Avmakten i forholdet til plagerne får et tillegg. Mobbeofferet merker avmakt overfor likegyldigheten fra de voksne.”*

Når erfaring tilsier at stort sett stiller foreldre opp for sine barn, og at det faktisk ofte er strukturene som står i veien for å kunne løse et mobbeproblem, hvorfor ser man ikke i større grad på strukturene da? Videre skriver Roland:

*”De som burde gripe inn er ikke bare passive, de kvesser knivene og retter dem mot mobbeofferet og familien. Jeg har selv sett dette mønsteret mange ganger. Skolen liker ikke at foreldrene ber om hjelp.*

*Det kan oppfattes som en anklage. Systemet blir truet, og slår tilbake. Starten er ofte en henvendelse som læreren eller rektor tilsynelatende lytter til, og det gis et slags løfte om at noe skal gjøres. Lite eller ingenting skjer, og foreldrene kommer tilbake. Dette er irriterende, og skolens folk synes foreldrene er masete, uhøflige og anklagende. Snakket på personalrommet er negativt, og en misforstått solidaritet mellom lærere og kanskje rektor, tar form. Er ikke mobbeofferet skyld i det selv? Kan det ikke skyldes omsorgssvikt hjemme? Langsomt omdefineres spørsmålet om hjelp, til anklager mot dem som trenger det. Familien begynner å leve farlig, og den vet det. ” (Roland red. 2004 s. 6)*

Aktørene i strukturene har formelle posisjoner, og framstår som offisielle tjenestemenn. I byråkratiet har man stort sett tillit til hva disse tjenestemennene sier, da de også er en del av en mekanisme med et interessefellesskap. Når disse i fellesskap har omdefinert sin kunnskap til at problemet ligger hos elev og foreldre, er det ikke så lett å skulle få medhør for et annet syn på saken (Weber 2002 s. 141). Som vi ser kan nettopp den type virkelighet som beskrevet ovenfor, gjøre det problematisk å få oppfylt de fire punktene Olweus har satt opp for et godt skolemiljø, vist til tidligere i teksten. Som jeg nevnte i den forbindelse kan, hvis ikke aktørene er villig til å påta seg det ansvaret punktene fremmer, individualiseringen av ansvar være med på å gjøre at et mobbeprobler ikke blir tatt tak i og ikke gjort noe med. Dette er hvis aktørene i utgangspunktet er passive. Som vi ser beskrevet ovenfor kan aktørene også opptre direkte motvillig, og det gjør selvsagt ikke prosessen enklere for de som står i den. I ”Realiseringen av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge” – evaluering av mobbe manifestet, skriver Tikkanen og Junge at:

*”I følge evalueringen opptrer skolene og lærerne nokså beskyttende i forhold til de systemer, praksiser og tiltak som de har hatt fra ”lenge før Manifestet” i sitt arbeid mot mobbing. Blant lærere var det også oftest en uttrykt mening, at mobbing i skolen er noe som alltid kommer til å være. Tatt i betraktning at mobbing har forekommet gjennom årene og at dette har vært en økende trend for en lang tid, kan man spør: Hva inneholder denne etablerte praksisen ved skolene, og hvor effektiv er tiltak som skolen bruker i arbeidet mot mobbing?” (Tikkanen og Junge 2004b s. 116)*

Hvis da disse aktørene, her lærere og administrasjon i tillegg til evt. annet støtteapparat, snur seg mot de som har et problem heller enn å hjelpe dem, hva skal de gjøre da? Så vidt jeg kan finne ut fra den litteraturen jeg har lest, i tillegg til at jeg selv jobber i dette systemet og kjenner det derfra, finnes det ingen organ som uten videre verken vil oppdage det, eller komme til for å hjelpe hvis man møter denne typen motstand. Man kan anmelde saken, man kan klage inn saken til Fylkesmannen, og man kan ta advokat, men det beste ville vel være om man kunne løse problemene før de kom så langt. Denne typen prosesser er

ressurskrevende, og vil følgelig også virke ekskluderende for en betydelig del av befolkningen. Blant annet i boken ”Sannhet for barn. Løgn for skolen? Fortvilelse for foreldre”, står det om familier som har opplevd å bli meldt til barnevernet, eller truet med det, da de ba om hjelp i en vanskelig situasjon rundt et mobbeprosjekt (Jensen i Roland red. 2004 s. 26 og Hartveit i Roland red. 2004 s. 37).

Annik Solberg har skrevet en hovedfagsoppgave i sosiologi om foreldre som føler seg mobbet av skolesystemet, etter at de har sagt fra om at barnet deres er utsatt for mobbing. I bladet ”Foreldrekontakten”, utgitt av FUG (Foreldreutvalget for grunnskolen) er Solberg i nr. 3, 2005, intervjuet i artikkelen: ”Forteller om mobbing – blir stemplet av skolen”. Der uttaler hun at: *”Det blir tøft for foreldre når de på individnivå må reise seg mot et system som er så dypt forankret i egen ufeilbarlighet.”* (Solberg 2005 s. 17). Videre sier hun:

*”Henvendelsene til skolen ble i mange tilfeller oppfattet som kritikk, noe som førte både lærere og rektorer ned i skyttergravene. Foreldrene opplevde å bli stemplet og stigmatisert, både av skolen og av foreldrene til de andre elevene. Og i noen tilfeller ble hele saken avvist. Som en rektor ved en av skolene sa til en mor som søkte hjelp: ”Ved denne skolen finnes det ikke mobbing!”.*  
(Solberg 2005 s. 17).

Ett av de åtte foreldreparene Solberg intervjuet, valgte å ikke gå til skolen med problemene, men heller ta ut barnet til hjemmeundervisning. Hun forteller at disse slapp den tilleggsbelastningen de andre syv foreldreparene fikk. Videre uttaler Solberg til ”Foreldrekontakten” at:

*”I mange av fortellingene er kommunikasjonssvikten fullstendig. For foreldrene har skolen blitt en maktbastion, og de er utslitt. Møtevirksomheten og brevskrivningen blir til slutt en fulltidsjobb, og avmakten går på helsa løs. –Mekanismene som oppstår, kan minne om maktkamper i næringslivet eller politikken. Men foreldrene kjenner ikke spillereglene. Jeg hevder at foreldreperspektivet når det gjelder mobbing fortsatt er noe man ikke snakker om. Skolen kommer ofte med noen tiltak slik at de kan komme med en liste og vise sine gode intensjoner. Men for dem det gjelder, henger alt i løse luften.”* (Solberg 2005 s. 17).

Som vi ser vil foreldrene kunne oppleve skolens personell som en del av et system de ikke har innsikt i, i tillegg til en maktbastion de ikke når inn til. Det kan trekkes linjer fra dette til Christies utsagn tidligere i kapittelet, der lærer for elev framstår som den som bestemmer i skolen (Christie 1972 s. 84-90). Her utvides altså perspektivet til flere av skolens personell,

kanskje først og fremst tilknyttet administrasjonen. Altså oppfattes det som opprinnelig i skolen var et ansvar som i stor grad var individualisert til den enkelte lærer, nå som et felles ansvar (eller mangel på ansvar) som skolens personell står samlet om å forsvare. Christie påpeker at på slutten av 1800-tallet, da norsk folkeskole ble dannet, var tanken at foreldreretten sto svært sterkt: *"...folkeskoleprogrammets sentrale ide, at skolen skulle gjøres folkestyrt, dvs. at folket skulle gis ansvar for den fordi den bare da ville bli et fritt folk verdig og bare da i stand til å fylle sin oppgave i et fritt samfunn"* (Dokka 1972 s. 93). Videre forteller Christie at kimen til at denne beskrivelsen ikke skulle bli treffende i dagens skole, var tidligere på 1800-tallet da embetsverket ved skoledirektørene kom inn i norsk skole. I dette perspektivet vil det være mulig å bringe inn Max Webers tanker omkring makt i byråkratiene (Weber 2000). Weber sier at: *"Der byråkratiseringen av administrasjonen er blitt gjennomført fullstendig, der er det skapt en form for herredømme som i praksis er så godt som ubrytelig."* (Weber 2000 s. 141). I innledningen til den norske utgaven av Webers "Makt og byråkrati" (Weber 2000), skriver Egil Fivelsdal at:

*"Det byråkratiserte industrisamfunnet fortonet seg for Weber som et "jernbur", og han så lite håp for de innesperrede. I en periode følte han seg tiltrukket av sosialismen, men kom fram til at sosialismen ville medføre en enda sterkere byråkratisering: "Proletariatets diktatur vil bli et byråkratenes diktatur". (Fivelsdal i Weber 2000 s. XXI).*

Vi kan se for oss at hvis byråkratiet i skolene har en sterk regulerende faktor på sine medlemmer, blir det vanskelig både for elever og foreldre å nå inn med sitt budskap, uansett hvor godt det måtte være. Byråkratiet har tatt en avgjørelse, og det skal noe til for å rokke ved det (Weber 2000 s. 141). Hvis feltet mobbing også har virket i forhold til å konservere forståelsen av mobbing slik de ønsker å tolke det i den aktuelle skoleinstitusjon, kan dette også være til hinder for å kunne få hjelp av de strukturene som finnes i skolesystemet (Bourdieu 1996 s. 112-122).

#### **2.4. SKOLEN OG HJELPESYSTEMET**

Skolen som institusjon er interessant i forhold til mobbing på flere måter. Olweus har funnet ut at når det gjelder mobbing i forbindelse med skolegang, skjer 50-75 % av mobbing på skolen, og da først og fremst i friminuttene. Ikke på skoleveien fra eller til skolen, slik mange tidligere har trodd (Olweus og Solberg 1997 s. 12). Olweus og Solberg skriver videre at:

*”Den kan også foregå i timene hvis lærerne ikke er oppmerksom og slår ned på tendenser til mobbing. Skolen er altså uten tvil det stedet der det meste av mobbing foregår. Dette legger et spesielt ansvar på skolens ledelse og på lærerne.” (Olweus og Solberg 1997 s. 12)*

Skolen som institusjon er offentlig eid, og er styrt av sentralgitte lover og planer. Den blir drevet av kommunene og fylkeskommunene, og deres økonomi vil få noe å si i forhold til ressurser i skolen. Dette betyr også at institusjonen skole fungerer i et politisk spenn, likt det vi ellers ser i andre viktige deler av velferdsstaten. Politiske endringer både kan og vil derfor påvirke innholdet i skolen. Norsk skole kan også sies å være ”i klemme” blant annet mellom to hovedretninger innenfor pedagogisk tenkning (Foros 2006). De to hovedretningene kalles restaurativ (tradisjonell) pedagogikk med formidlingspedagogikk som den vanligste arbeidsmetode, den andre er progressiv (reform) pedagogikk der arbeidsmetodene er mer varierte, praktiske og elevdemokratiske. Debatten kan i stor grad sies å ha vært polarisert, overfladisk og har stort sett handlet om metodevalg så langt (Foros 2006). Den progressive pedagogiske retningen utspringer hovedsakelig fra John Dewey og hans arbeider rundt 1900, der den meste kjente enkeltfrasen fra Dewey er ”learning by doing” (Englund 2004 s. 377 og 382). Det er veien etter Dewey, med reformpedagogikken, norsk skole i dag stort sett har tatt i form av sine planer (Foros 2006 s. 41-44). Erling Lars Dale kommenterer at det å ha regimeposisjon over læreplanidealer, ikke er det samme som å ha regimeposisjon i undervisningens realitet (Dale 2005 s. 37). Dale sier også noe om et annet mål Dewey hadde:

*”Målet for Dewey er ikke utdanningen av individet, men utdanningen av individet i en sosial prosess preget av de omtalte demokratiske verdiene. Konklusjonen blir at den progressive utdanningen tar sikte på å frigjøre individets kapasiteter i en personlig vekst som også innebærer vekst i sosiale mål. Den progressive utdanningen fører til at individene får en personlig interesse i å utvikle sosiale relasjoner og måter å tenke på som sikrer sosial forandring, uten å frembringe uorden.” (Dale 2005 s. 35)*

I kunnskapsløftet har ”Sosial kompetanse” og ”Livslang læring” kommet inn som konkrete læringsmål (Soria Moria erklæringen 2005 og St.meld. nr. 30 2003/2004). Disse tar opp i seg den sosiale biten etter Deweys teori i større grad enn læreplaner tidligere har gjort. Vi ser også at de demokratiske verdiene er nevnt i Deweys tenkning. Disse står også sentralt i dagens skoletenking (Læreplan. Generell del 1994 og Læringsplakaten 17.12.2004). G.H. Mead har tidligere vært nevnt i forbindelse med elevens utvikling av sin sosiale identitet. Tomas Englund kobler Dewey og Mead sammen på denne måten: *”I John Deweys författerskap (kompletterat av hans pragmatismkollega Georg Herbert Mead) ges grunddragen för en*



*demokratisk syftande massutbildning i modernitetens tidevarv.*” (Englund 2004 s. 377).

Nettopp den sosiale og den demokratiske forståelsen, tatt med inn i utdanningsperspektivet, står sentralt både hos Dewey og hos Mead. Dewey, Piaget og Vygotski er sentrale navn i norsk skoletenking, og er også navn som forbindes med konstruktivismen (NOU 16:2003). Konstruktivismen går ut på at all læring, både pedagogisk og sosial, handler om at vi konstruerer vår egen kunnskap (Foros 2006 s. 41). Foros bruker i boken ”Skolen i klemme”, begrepene fast modernitet og flytende modernitet for å forklare utviklingen i norsk skole (Foros 2006). Reformpedagogikken er knyttet til den moderniteten som tidligere pekte framover mot den flytende moderniteten vi ser i dag. En aktiv elev som skulle skape sin egen kunnskap sto i sentrum (Foros 2006 s. 37). Noe av dette perspektivet kan vi også i dag kjenne igjen i skolen ved at man fokuserer på metoder som ”Storyline”, og at man er opptatt av elevenes egne læringsstiler (Foros 2006 s. 36 og Soria Moria 2005), i tillegg til de konkretiserte idealene om sosial kompetanse og livslang læring som nevnt tidligere.

Teoriene med røtter i reformpedagogikken og progressiv pedagogikk kan enda sies å være toneangivende innenfor pedagogikken i norsk skole, og det legges vekt på elevens selvkonstruksjon både i forhold til kunnskap og personlig utvikling. Dette utløser spørsmål om hva som gir god læring, og om hva kunnskap egentlig er (Foros 2006 s. 43). Uten å forfølge dette spørsmålet videre, vil jeg kommentere at nyere forskning viser at det fortsatt er en stor grad av formidlingspedagogikk som enda pågår i mange norske klasserom (Helleve 29.8.2006). Skolebyggene, klasserommene og strukturene er enda preget av en mer formidlingsbasert type undervisning. Nordahl m.fl. peker også på det faktum at det fysiske skolerommet, både inne og ute, har mye si for forståelsen av problematferd i skolen (Nordahl m.fl. 2006 s. 68 og Nordahl 2005 s. 24). Dewey og G.H. Mead var opptatt av forholdet mellom individ og samfunn, samt det demokratiske fellesskapet i skolen, og refleksjon over i hvor stor grad den til enhver tids gjeldende didaktikk kunne være med på å gjøre dette mulig (Mathiesen 1999 s. 49). *”Dewey kritiserte med andre ord den tradisjonelle skolen for en manglende forståelse av den betydning samhandling mellom lærere og elever har for læreprosessen.”* (Mathiesen 1999 s. 49-50). Vi ser altså her at perspektivet om relasjoner og samhandling, også knyttes sterkt opp mot læring.

En del elever og foreldre opplever, som tidligere nevnt, å ikke bli tatt på alvor av skolesystemet når de melder inn mobbing. Olweus og Solberg skriver følgende:

*”Selv om det er viktig med et nært samarbeid mellom skole og hjem i mobbesaker, må det slås fast at det er skolen som har hovedansvaret for å ta initiativ til og samordne arbeidet med å motvirke mobbing i skolen. Med utgangspunkt i læreplan og skolelov er det klart at skolen – som på en måte ”er i stedet for” foreldrene i den skolebundne tiden – må sørge for at elevenes læringsmiljø er trygt og sikkert. En god del foreldre som er kommet til skolen med sin bekymring og mistanker om at barnet deres blir mobbet, har opplevd å bli avspist med kommentarer av typen ”vi har ikke mobbing på vår skole” eller ”du engster deg helt uten grunn”. (Olweus og Solberg 1997 s. 19)*

Videre kommer Olweus og Solberg med en sterk appell om å ikke gi opp kampen hvis du vet at barnet ditt faktisk blir utsatt for mobbing. Hvis vi ser tilbake på Webers jernbur, beskrevet i forrige kapittel, kan det være vanskelig å nå inn med budskapet om at et barn blir utsatt for mobbing. Hvis byråkratiet i den aktuelle institusjonen har bestemt at det ikke finnes mobbing på denne skolen, ja så er det slik (Weber 2000 s. 141).

Ved en individualisering av elevenes problem (her mobbing), blir svaret, når skolen ikke klarer eller vil løse sosiale problemer rundt elever innenfor egen institusjon, å henvise elevene til instanser utenfor skolen som for eksempel PPT og evt. i neste omgang BUP (Mathiesen 1999 s. 123). PPT står for Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, og det er da hovedsaklig psykologer og pedagoger med videreutdanning man finner her (PPT 9.12.2005). Hvis påstanden om at forskningen rundt mobbing stort sett holder seg innenfor disse to samme feltene (psykologi og pedagogikk), ser det altså ut til at det i liten grad vil være andre faglige innfallsvinkler denne etaten har å tilføre problemet enn hva som finnes i paradigmet fra før. Fører kontakten med PPT ikke fram, blir foreldrene ofte anbefalt å ta kontakt med BUP, som står for barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (<http://www.bupbarn.no/>). Også her er det psykiatrien som står i hovedfokus. En del foreldre til mobbeoffer har, som nevnt, også opplevd at barnevernet er blitt koplet inn, da fordi skolen har ment at det er hjemmet som er problemet.

I boka ”Sosialpedagogiske perspektiver” (Mathiesen 1999), skriver Roger Mathiesen at av de elevene som er henvist til PPT pga. såkalt negativ atferd, finner den unge selv forholdet mellom seg og PPT lite hensiktsmessig. I en del slike tilfeller blir eleven tatt ut av klassen for å få spesialundervisning. Dette gir elevene en følelse av å være taper, skapt gjennom mobbing fra andre elever (Mathiesen 1999 s. 123). Likevel ser det ut som om lærer ønsker å få eleven ut av klassen, fordi han/hun forstyrrer skolens primære målsetting, læringen. Når skolen heller ikke ser ut til å ønske å finne årsaker til problemet i skolehverdagen, føler eleven seg

misforstått (Mathiesen 1999 s. 122). *”Skolen ser på problemet som noe eleven har, mens eleven mener at problemet også har noe med samhandlingen mellom elever og lærere å gjøre”* (Mathiesen 1999 s. 123). Mathiesen konkluderer med at eleven har et sosialpedagogisk årsaksperspektiv, mens skolen individualiserer problemet, og belyser dermed skolens manglende samhandlingsperspektiv. I rapporten *”Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen”*, skriver Thomas Nordahl blant annet om hva som kan forklare problematferd i skolen. Han viser til egen forskning, og skriver: *”Resultatene viser at problematferd må forstås i sammenheng med undervisningen og læringsmiljøet i skolen. Elevenes opplevelse av deltakelse og struktur i undervisningen og deres generelle syn og innstilling til skole og undervisning, er to variabler som forklarer mye av variasjonen i problematferd i denne analysen.”* (Nordahl 2005). Altså knyttes problematferd nærmere til forståelsen om at dette må sees i sammenheng med læringsaktiviteten som foregår på skolen.

Christie sier dette om problemene i skolen:

*”Problemet ligger i at både Storting og reglementsskriverne ønsker å oppnå to ting på en gang. Og de to ting er slike som dreper hverandre. De vil skape et levende skolesamfunn hvor det både er godt og viktig å være. Det er ingen grunn til å tvile på de ærlige ønsker om dette. Men samtidig vil de noe annet. De vil beholde hovedtrekkene i den skoleorganisasjon som allerede finnes. Ja, de vil ikke bare beholde den, men ytterligere øke dens særtrekk i samme retning.”* (Christie 1972 s. 85)

I dag kunne vi føyd til at høye målbare faglige krav til eleven, som en målbar enhet i eks. Pisa undersøkelser, også ønskes oppnådd. Olweus og Solberg skriver dette om mobbeofrene i skolen:

*”Mobbeofrene er en stor, og av mange skoler forsømt, elevgruppe. Vi vet at mange av disse barna og ungdommene blir mobbet over lang tid, ofte i mange år. Det kreves ikke mye fantasi for å forestille seg hvordan det er å gjennomleve skoletiden med stadig angst, utrygghet og dårlig selvfølelse. Det er ikke overraskende at ofrenes nedvurdering av seg selv enkelte ganger blir så massiv at selvmord oppleves som eneste utvei. ... Mobbeproblemet berører i virkeligheten noen av våre mest sentrale verdier og demokratiske rettigheter. Det er en grunnleggende demokratisk rett for en elev å føle seg trygg på skolen og slippe å bli utsatt for overgrep og fornedrende behandling. Ingen elev skal behøve å være redd for å gå på skolen på grunn av mobbing, og ingen foreldre skal trenge å bekymre seg for at barna deres skal bli mobbet!”* (Olweus og Solberg 1997 s. 18)

Selv om vi kan si at det er en demokratisk rettighet å føle seg trygg på skolen, vet vi jo at virkeligheten i dag ikke er slik. I 2006 ble ca. 4,7 % av elevene mobbet en eller flere ganger i uka, et tall som hadde holdt seg relativt stabilt siden året før (Oppsummering av Elevundersøkelsen 2006 2006). For å oppfylle også disse elevenes demokratiske rettigheter i skolen, må vi altså foreta oss noe som får ned dette tallet. Hvis vi følger Dewey og Mead's tanker, er det kanskje ved å tenke mer helhetlig omkring både faglig læring og sosial læring sett i sammenheng med demokratiske rettigheter at vi kan oppnå både mindre mobbing, og bedre læring i skolen. Dette forsterkes av Nordahls forskning, se tidligere. Vi kan altså se på det siste sitatet som et ideal, et mål som ønskes oppnådd på vegne av alle de som berøres av mobbingens grusomhet. Dette målet vil bli utfordret av flere mulige hindringer. I disse hindringene kan blant annet Webers jernbur være en faktor. Weber skriver:

*”Hvordan kan man – i et samfunn hvor statsbyråkratiet blir stadig mer uunnværlig og derfor også stadig mektigere – sikre utviklingen av motkrefter som kan begrense og kontrollere det stadig voksende byråkratis uhyre overmakt? Hvordan vil demokrati, selv i denne snevre betydningen, overhodet være mulig?” (Weber 2000 s. XX)*

Hvis vi ser på hva Christie og Weber sier om embetsverk og byråkrati, må vi da se nærmere på om det kan være slik at dette er en av de hindringene som står i veien for den helhetlige forståelsen Dewey og G.H. Mead mener må være på plass for at både faglige, sosiale og demokratiske mål skal kunne oppnåes av flest mulig elever. Dette var også noe Tikkanen og Junge nevnte i rapporten ”Realiseringen av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge”, som tidligere nevnt (Tikkanen og Junge 2004b). Mobbing i dette perspektivet blir da å forstå som et utfall på strukturer som ikke er villige til å innrømme feil, og som derfor forklarer strukturelle problemer individuelt. Ved å gå fra den pedagogiske grunntenkingen i skolen, via tenkingen rundt spesialpedagogikk og sosialpedagogikk kommer vi til at problemet kanskje ikke må løses på individnivå, men på andre måter ved den arenaen som er nærmest individet der mobbing skjer, nemlig i byråkratiet og i embetsverket på den enkelte skole. I tillegg nevnes også de fysiske strukturene som en del av denne arenaen (Nordahl m.fl. 2006 s. 68 og Nordahl 2005 s. 24). Hvordan legger så lovverket til rette for at målene skal kunne nåes? Jeg vil nå kort se nærmere på lovverk knyttet til skolen, og da spesielt på det som kan være interessant for området rundt mobbing.

## 2.5. LOVVERK SOM BERØRER MOBBING

I ”Manifest mot mobbing, tiltaksplan 2006-2008”, er noe av det viktigste lovverket knyttet til mobbesituasjoner gjengitt. Det pekes på FNs barnekonvensjonsartikler, der mobbing kan stå i veien for at blant annet utvikling kan skje i henhold til disse. Videre kommenteres barnehageloven, før man går over til opplæringsloven og læringsplakaten, og de skriver som følger:

*”Opplæringsloven kapittel 9a og Læringsplakaten slår fast at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Alle som arbeider i skolen plikter å sørge for at elevene ikke blir utsatt for sjikane gjennom krenkende ord og handlinger som mobbing, vold, rasisme og diskriminering. Loven gir elever og foreldre stor grad av brukermedvirkning og klageadgang. Opplæringsloven fikk i 2005 en ny tilføyelse i § 11-1a og § 11-5a som gir bestemmelser om opprettelse av skolemiljøutvalg i grunnskole og videregående skole. Skoleeier (kommuner og fylkeskommuner) har plikt til å sørge for at det blir fastsatt et ordensreglement for den enkelte grunnskole eller videregående skole, jf. opplæringsloven §§ 2-9 og 3-7. Prinsipper for opplæringen vektlegger skolens ansvar for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, ved å legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering.”* (Manifest mot mobbing, tiltaksplan 2006-2008 s. 5)

Spesielt § 9a er det viktig å bite seg merke i. Denne loven blir ofte omtalt som ”mobbeparagrafen”. Tikkanen og Junge skriver om den at: *”Den forplikter skolene til å arbeide systematisk for å oppnå en mobbefri skole”* (Tikkanen og Junge 2004). Det er likevel verdt å se nærmere på neste setning også: *”Forskerne finner i sin undersøkelse at lovparagrafen ikke er så godt kjent blant elever og foreldre.”* . Dette kan altså bety at loven ikke nødvendigvis taes i bruk, selv om den eksisterer.

Opplæringsloven har altså, siden mobbemanifestet ble undertegnet første gang i 2002, blitt noe endret slik at den i større grad har tatt opp i seg vern av eleven i skolen. Man kan nå, med loven i hånd, anmelde skolen pga. mobbing det ikke blir tatt tak i. Det kunne man ikke like selvfølgelig gjøre tidligere. Likevel vet vi at det ikke er noen enkel sak å gå til det skritt å anmelde den skolen ditt / dine barn går på. I tillegg har politiet lite ressurser, så om en anmeldelse vil bli fulgt opp, er også usikkert. I manifestet nevnes videre forskrift om miljørettet helsevern i barnehage og skoler, forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skoletjenesten, og til slutt likestillingsloven som også knyttes opp til formålet i manifestet. Målet formuleres slik i manifestet:

## **”MÅL**

*Manifestpartene skal sammen og gjennom innsats rettet mot egne målgrupper medvirke aktivt til at barn og unge ikke blir utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, vold, rasisme, homofobi, diskriminering eller utestenging. Felles målsetninger i dette arbeidet vil være:*

- å ivareta barn og unges rett til et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring*
- å legge til rette for barn og unges aktive medvirking og medbestemmelse*
- et godt samarbeid med hjemmene*
- å bevisstgjøre alle voksne på deres betydning og ansvar for barn og unges oppvekst- og læringsmiljø*
- at voksne som arbeider med barn og unge fremstår som tydelige voksne og gode rollemodeller*
- å øke kompetanse*
- å øke bevisstheten om betydningen av verdi- og holdningsskapende arbeid*
- å motivere til innsats mot mobbing på lokalt og regionalt nivå”*

(Manifest mot mobbing, tiltaksplan 2006-2008 s. 6)

Etter dette forklares hvilke tiltak regjeringen har tenkt å sette i gang for å kunne nå disse målene. Disse tiltakene er at sosial kompetanse innføres som en basiskomponent i skolen, lovfestet rett til et godt skolemiljø (som beskrevet ovenfor), styrking av barnehagens og skolens rolle som verktøy for sosial utjamning, arbeide mot mobbing via mobiltelefon og internett (ikke konkretisert hvordan), i tillegg til at de vil ”arbeide for...”, ”fokusere på...”, ”motivere”, ”spre erfaring”, og ”synliggjøre” i mer diffuse ordelag (Manifest mot mobbing, tiltaksplan 2006-2008 s. 7). De følger opp med egne tiltak gjennom flere departement, direktorat, utvalg og forbund, der de konkretiserer noen av de tiltakene som skal settes i verk. Blant annet skal Kunnskapsdepartementet ta ansvar for å implementere LP-modellen, PALS, Olweus og Zero i skolene, mens utdanningsforbundet skal gjennomføre kurs og informasjon om MOD (Manifest mot mobbing, tiltaksplan 2006-2008 s. 8-9). Alle forkortelser er for kurs og tiltak tilknyttet mobbing. Dette høres flott ut, og hvis de klarer å gjennomføre disse tiltakene, kan man kanskje etter hvert minske mobbeproblemet i skolen. Men blir dette faktisk satt ut i livet, eller er det fine ord som står på et papir? Jeg har ikke funnet noen oversikt over hva som faktisk er gjort til nå i dette arbeidet. Selv er jeg er mor i grunnskolen, jeg jobber i videregående skole, og er medlem i Utdanningsforbundet. Jeg har ikke hørt at noen av disse tiltakene er gjort virkelige og tilgjengelige via mine kanaler. Det er selvsagt ikke sikkert at min erfaring kan si noe om noe annet enn de arenaer jeg er tilknyttet, og den kan derfor ikke sees på som representativt for arbeidet bak tiltakene, men likevel viser det en flik av en mulig virkelighet som det kunne være interessant å se nærmere på. Jeg spurte innledningsvis i dette

kapittelet om hvordan lovverket legger til rette for at disse målene skal kunne nås, men vel så viktig kan det være å se på hvilke hindringer som står i veien for at målene skal nås.

I regjeringsplattformen ”Soria Moria erklæringen”, kapittel 10 står dette:

*”Regjeringen vil understreke skoleeierens ansvar for stimulerende og inkluderende læringsmiljøer som bidrar til at elevene ikke avbryter opplæringen. Regjeringen vil ta initiativ til en særlig oppfølging av dette området.*

*Regjeringen ønsker å gi elevene en bredere basiskompetanse og stille tydeligere krav til grunnleggende ferdigheter, i tråd med innstilling S.nr 268 (2003-2004) Den skal bl. a bestå av:*

- 1. Ferdigheter i lesing, skriving, regneferdigheter og tallforståelse.*
- 2. Ferdigheter i engelsk.*
- 3. Digital kompetanse.*
- 4. Læringsstrategier og motivasjon.*
- 5. Sosial kompetanse.” (Soria Moria 2005)*

Vi ser at fem basisferdigheter uttales spesielt konkret, og at sosial kompetanse er en av disse. Det skulle legge til rette for at et enda mer bredt og omfattende arbeid, også mot mobbing, settes i gang på skolene, som beskrevet i mobbemanifestet. Sett i sammenheng med læringsplakaten, som ble nevnt i mobbemanifestet, og læreplanens generelle del (Læreplan. Generell del. 1994) der de demokratiske ideer er tydelig uttalt, kan vi med dette se tilbake på Dewey og Meads tanker og finne ut at i lover og planer rundt skolen ligger det til rette både for tilrettelagt faglig opplæring for den enkelte og sosial læring, begge sett i et demokratisk lys. Punkt nr. fire er også interessant, da det går på læringsstrategier og motivasjon. Sett i sammenheng med læringsplakaten, kan dette punktet tyde på at den progressive pedagogiske retningen enda står sterkt i læreplantenkningen. At det i mobbemanifestet også er uttalt at LP-modellen (Nordahl 2005) skal implanteres i skolene, kan bety at det i ytterligere grad legges opp til å kunne jobbe med strukturer og relasjoner i et helhetlig arbeid omkring både kunnskap og atferd. Så spør det, som Erling Lars Dale påpekte det, hvordan dette utarter seg i den enkelte skoleinstitusjon (Dale 2005). I nytt forslag til lov om friskoler / privatskoler står det:

*”Kunnskapsløftet gir i større grad enn tidligere skolene frihet til å organisere opplæringen. Siden læreplanen i liten grad beskriver innhold, er skolens handlingsrom økt betraktelig med tanke på utvalg og konkretisering av innhold og valg av arbeidsmåter for at elevene skal nå kompetansemålene i fagene. Dette gir et langt større spillerom for skolene til å legge til rette for alternative opplærings- og organiseringsformer så lenge kompetansemålene nås.” (Ot. prp. nr. 37 2006/2007 s. 28)*

Videre knyttes dette opp mot at man også kan drive for eksempel Montessorri pedagogikk i den offentlige skolen, så lenge man når kompetansemålene. I kompetansemålene ligger også forståelsen fra basisferdighetene og den generelle læreplanen, som nevnt ovenfor. Det ser altså ikke ut til å være noen åpenlyse store hindringer i lovverket, som skulle tilsi at man ikke kan endre på strukturene i skolen slik at elevene når sine mål. Da mobbing vil stå i veien for at enkelte elever når sine mål, må man også kunne forstå dette slik at det forventes at strukturene legges opp på en måte som også motvirker problemer som for eksempel mobbing, så godt det lar seg gjøre. Dette forsterkes også i det synet som kommer fram i ”Kultur for læring” (St.meld. nr. 30 2003/2004), der den enkelte skoleinstitusjon og den enkelte lærer gies større frihet og større ansvar for å strukturere slik de ser det mest hensiktsmessig (St.meld. nr. 30 2003/2004 s. 3-4).

Fylkesmannen er etter hvert en stadig oftere brukt aktør når vanskeligheter mellom skole og hjem oppstår. *”Fylkesmannen er bindeleddet mellom Utdannings- og forskningsdepartementet og utdanningssektoren i fylket. Fylkesmannen medvirker til at den nasjonale utdanningspolitikken blir fulgt opp av fylkeskommunale, kommunale og private skoleeiere.”* (Stenhammer 2005 s. 7). Utdanningsdirektøren i Nordland, Anne Stenhammer, sier til ”Foreldrekontakten” at: *”Stadig flere foreldre velger å gå til Fylkesmannen med saker som angår skolen.”* (Stenhammer 2005 s. 7). Stenhammer poengterer at det er mange forskjellige grunner som ligger bak disse klagene, men hun skulle ønsket at flere saker kunne vært løst lokalt. Hun sier at:

*”Når saken løftes så høyt opp som til Fylkesmannen, har en del vært prøvd. Eller man har ikke oppnådd kontakt. Slik ønsker vi ikke at samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal være. Alle bør få den hjelpen de trenger lokalt”* (Stenhammer 2005 s. 7-8)

Dette kan tyde på at det er viktig å også se på de hindringene som ligger i de nære strukturene. Gode lover og regler på papiret hjelper ikke, hvis de ikke når fram der de skal. Gjennom opplæringsloven er skolen pliktig til å jobbe med demokratiseringsprinsipper i skolen. Å arbeide aktivt mot at mobbing kan pågå, må forstås som en del av dette arbeidet. Karin Rørnes konkretiserer det slik i et innlegg i ”Skolepsykologi” nr. 6 2004 (Mona er her mobbeofferet):

*”Ikke bare Mona, men også de andre elevene blir offer i en klasse der mobbing får lov å foregå. For å overleve ”psykologisk sett” må de i realiteten kvitte seg med sin medmenneskelighet. De lærer isteden*



*noe om at mennesker ikke er likeverdige, og at det derfor er akseptabelt med undertrykking. Stikk i strid med læreplanens målsetting oppdrar vi mennesker som lærer at respekten for individet kan ofres for samfunnets interesser.” (Rørnes 2004 s. 14).*

Mobbing angår ikke bare enkeltindividene som direkte er involvert. Det angår oss alle. Det gjør noe med mennesker å bli utsatt for å se grusomhet med andre uten å kunne gjøre noe med det. Det gjør noe med våre grunnprinsipper i livet, og vår mulighet til å føle empati. Hvis vi bare fokuserer på de individsentrerte årsaks og løsningsforklaringene, gjør vi ikke bare urett mot de direkte impliserte individene, men også mot de indirekte impliserte som kan være alt fra medelever, søsken, foreldre, venner og andre mennesker som bryr seg om disse problemene og de som står i dem. Det kan også gjøre noe med vår grunnleggende samfunnsstruktur, da disse holdningene blir tatt med videre fra skolelivet til voksenlivet, der det er en fare for at fortsatt reproduksjon av denne typen holdninger vil kunne skje (Nordahl 2002 s. 57). Pikas har en noe annen forståelse av begrepet mobbing. Han skriver: *”...det fins et menneske som er plaget og trenger hjelp nå, og vi skal hjelpe det for slik å gjøre samfunnet bedre.”* (Pikas 1976 s. 9). Pikas ser altså individ og samfunn knyttet sammen som en helhet. Så lenge paradigmet mobbing har hegemoniet på forståelsen av problemet, vil en ny forståelse der strukturperspektivet er utgangspunktet for en ny logikk måtte regne med å møte stor motstand, og det vil derfor kunne bli vanskelig å nå gjennom med et slikt syn selv om logikken ikke egentlig er uforenelig med det til nå gjeldende synet (Bourdieu 1996 s. 112-122).

## **2.6. EFFEKTER OG KONSEKVENSER AV MOBBING**

Undersøkelser viser at barn som blir utsatt for mobbing kan få forskjellige typer av psykologiske og medisinske ettervirkninger av dette, men det kan de som har stått for mobbingen også få (Danielson og Sundbaum 2003 s. 4). Undersøkelser viser at de som har stått for mobbingen vil ved 24 års alderen ha fire ganger så høyt nivå av relativt alvorlig gjentakelseskriminalitet som ikke mobbere (Olweus og Solberg 1997 s. 17). Nedenunder presenteres kjente konsekvenser for mobbeoffer.

Eriksson m.fl. gjengir noen punkter av Leyman (1986), denne gangen angående mulige effekter av mobbing. Leyman har stort sett jobbet innen mobbing i forhold til arbeidslivet.

”

1. *Effekter på offrets möjligheter att kommunisera. Detta kan innebära svårigheter för offret att tala med andra om sina problem.*

2. *Effekter på offrets muligheter att oppretthålla sociala kontakter. Dette innebær att man kan förlora sitt sociala stöd och utestängas från sociala kontakter.*
3. *Effekter på offrets mulighet att bevara sitt anseende. Mobbningsattacker är ofta inriktade på att smutkasta offret inför omgivningens ögon. Dette leder oftast till att offret förlorar sitt anseende känner sig hånad och förlöjligad.*
4. *Effekter på offrets livssituation. Individen får svårt att fungera på arbetet (eller skola vår anm.). Det är vanlig att man tar med sig problemen hem vilket påverkar hela livssituationen.*
5. *Effekter på offrets fysiske helse. Det är vanlig att mobbning leder til psykosomatiska besvär, tex. Huvudvärk eller magvärk.”*

(Eriksson m.fl. 2002 s. 82)

Her ser vi en tilnærming til mulige konsekvenser som går mest på sosiale problemer offeret sitter igjen med etter å ha opplevd mobbing. Det fokuseres også på at offeret, på grunn av mobbingen, kan ha problemer med å fortelle om sitt problem. De sosiale konsekvensene ser det ellers i liten grad ut til å ha vært gjort noe større systematisk forskning på. Når det gjelder fysiske, psykiske og psykososiale konsekvenser, ser det generelt ut til at det er gjort mer av denne typen forskning i sammenheng med mobbing i arbeidslivet (Einarsen 2005), enn i forhold til skolemobbing. Det er for øvrig interessant at man stort sett ikke benytter seg av verken de samme teoretikere eller teorier rundt mobbephenomenet i skolen og i arbeidslivet. Selv om en del undersøkelser gir forskjellige svar på de to forskjellige arenaene, skulle man tro at mange av de samme mekanismene virker inn da det er menneskelige relasjoner i et systemperspektiv som er tema på begge områdene. Hvis man er opptatt av indre individentrerte forklaringer på mobbephenomenet, skulle man jo også kunne tenke seg at mennesker ikke er så forskjellige i en skolesammenheng og i en arbeidssammenheng, at ikke resultater skulle kunne sammenlignes og gi en bredere kompetanse for videre forskning på problemet. Selv om det altså ikke er vanlig å ”blande” disse feltene med hverandre, er ”de tre store”, som jeg har nevnt tidligere (Olweus, Roland og Einarsen) ofte nevnt i både i det ene og det andre området når man henviser til forskning. Jeg vil trekke inn et hefte som Einarsen, Hoel og Nielsen ga ut i 2005, som heter ”Mobbing i arbeidslivet”. I publikasjonen, har de laget en modell over kjente helseplager pga. mobbing, som jeg vil gjengi her:

<b>Helseindikator</b>	<b>Vanlige plager</b>
Psykiske plager	Depresjoner Søvnproblemer Irritabilitet

	Frykt/angst Konsentrasjonsproblemer
Muskel/skjelett-plager	Stiv nakke Vonde skuldre Verk og smerter i rygg Verk og smerte i armer og bein
Psykosomatiske plager	Magesmerte Diarè Forstoppelse Kvalme Hodeverk Hjerteklapp

(Einarsen m.fl 2005 s. 26)

Som vi ser i modellen er det mange både generelle og spesielle fysiske og psykiske konsekvenser av å bli utsatt for mobbing. Sosiale konsekvenser er ikke tatt med her, men Einarsen m.fl. påpeker også at posttraumatisk stressforstyrrelse (PTSD) kan være en mulig konsekvens av mobbing. De forteller at ved en undersøkelse i Norge fant man at så mange som 75 % av de spurte mobbeofrene sannsynligvis hadde en form for PTSD, mens i en undersøkelse i Danmark fant man ut at frekvensen var på 62 %. Einarsen m.fl. viser til Leymann og Gustafsson, og skriver:

*”Ifølge Leymann og Gustafsson (1996) kan graden av intensitet i mobbeofrenes helseplager forklares ved at det å ha vært utsatt for ”menneskeskapt” belastninger oppleves som mer belastende enn det er å bli rammet av naturkatastrofer eller ulykker, hvor ofrenes forståelse av seg selv og verden omkring seg rakner og faller i grus.” (Einarsen m.fl. 2005 s. 27)*

Einarsen m.fl. påpeker videre at det ikke er så lett for mobbeoffer å formelt få diagnosen PTSD, da den også krever en opplevd situasjon som truet ens fysiske integritet. Likevel vet vi at i skolen opplever mange barn også at deres fysiske integritet blir truet, og kanskje det for disse kan være aktuelt med en PTSD utredning / diagnose. Fordelen med en PTSD diagnose framfor en annen psykiatrisk diagnose, er at man plasserer årsaken til individets problemer utenfor individet selv. Et traume kommer av en reaksjon på en ytre hendelse (Moan 2001 s.

153). Når eleven / barnet blir sendt videre i psykiatrien pga. problemer som følge av mobbing, behøver likevel ikke årsaksforklaringen finnes i og legges til eleven / barnet, men kan enda plasseres hos de ytre faktorer som forårsaket traumet. Dette vil i neste omgang ha mye å si for hvordan man tar tak i problemet videre. Som tidligere nevnt vil det jo ikke nødvendigvis være noen hjelp for barnet og få en annen type psykiatrisk diagnose (depresjon, angst, div. atferdsvansker), da skolerammen de skal fortsette i enda er den samme. Det er en overhengende fare for at lite og ingenting av større betydning gjøres i skolen som en følge av at en elev har fått en slik psykiatrisk diagnose. Det kan føre til noen konkrete individuelle tilpasninger, som går mer på tilrettelagt læring, enn på strukturene som i første omgang kanskje førte til de problemene eleven / barnet nå har fått. Ved en PTSD diagnose, må man i større grad se for seg at fokus på de årsakene som påførte eleven / barnet dette traumet må komme i fokus. I neste omgang kan dette forhåpentligvis føre til endringer i skolerammen slik at både denne eleven, og andre elever får et bedre og mer inkluderende skolemiljø.

Puls NRK skriver at overlege i psykiatri ved St.Olavs hospital, Gunilla Klensmeden Fosse, i sin doktoravhandling ved NTNU om langtidsvirkningene av mobbing, har funnet ut at så mye som halvparten av de voksne i Klensmeden Fosses utvalg, som var psykiatriske pasienter, ble mobbet som barn. Studiene viser også at de som ble plaget som ung, i tillegg til psykiske vansker, ofte dropper ut av skolen, ender med lav utdanning, og blir oftere uføretrygdet. Puls forteller historien til Bente Heggvold som ble mobbet som barn og som nå sliter med psykiske problemer som voksen (Klensmeden Fosse 15.01.2007). Dette er spesielt interessante funn, da det ikke ser ut til å være gjort noe større forskningsarbeid på denne typen langtidsvirkninger tidligere. I et hefte gitt ut av Statens Folkhälsoinstitut i Sverige, henviser de til noen longitudinelle studier som styrker tanken om at mobbing leder til ulike helseproblemer også i voksen alder (Danielson og Sundbaum 2003 s. 4).

Skolevegring blir noen ganger sett i sammenheng med barn som har blitt mobbet i skolen, men det ser likevel ikke ut til at dette temaet er noe som er fokusert på i litteraturen som finnes både om mobbing og om skolevegring. Det er likevel nevnt noen steder (Straume 2004). Begrepet "Skolevegring", ser ut til å være like vanskelig å definere, som begrepet "Mobbing". I artikkelen "Skolevegring hos barn og ungdom", av Jo Magne Ingul i Barn i Norge rapporten 2005 "Se meg!", skriver Ingul at:

*”Historisk har begreper som skulk, skolefobi, psykonevrotisk skulk og etter hvert skolevegring og skolevegringsatferd blitt brukt for å beskrive skolefravær med utgangspunkt i emosjonelle problemer. Med ulike definisjoner har forskningsresultater vært vanskelige å sammenligne. Dette har gjort det vanskelig å komme fram til klare retningslinjer for hva som er god utredning og hjelp for de barn og ungdommer som sliter med oppmøteproblemer på skolen.” (Ingul 2005 s. 29)*

Vi kan her se likhetspunktene til Sollis tidligere nevnte punkter om sosiale og emosjonelle vansker, der han setter navn på det disse problemene har vært kalt gjennom årene (Solli 1999). Ingul velger å definere Skolevegring slik: *”I denne artikkelen er skolevegring å forstå i tråd med definisjonen som er gitt av King og Bernstein (2001:197), altså en vanske med å møte på skolen som følge av et emosjonelt problem, særlig angst og depresjon.”* (Ingul 2005 s. 29). Vi vet at angst og depresjoner er noe av det mobbeoffer kan slite med, og vi kan derfor tenke oss at det kan være sammensatte årsaker som fører til at en del mobbeoffer utvikler skolevegring. Videre skriver Ingul at: *”Angstproblematikk synes å være et vanlig problem hos barn og ungdom med skolevegring. Angstutvikling hos barn og unge har mange sider, som nevnt i innledningen finnes det risikofaktorer både av biologisk, psykologisk, miljømessig og systemisk karakter.”* (Ingul 2005 s. 30). Skolevegring er et kjent fenomen for flere av de som har mobbing tett innpå livet, men det ser likevel ikke ut til å være skrevet mye om dette. Kanskje begge disse noe utydelige begrepene kunne ha tjent på å sammenliknes? Kanskje vil det kunne være noen av de samme årsaks og løsnings forklaringer som ligger bak? Det kunne vært et interessant studie. Ingul skriver at man kan dele skolevegrerne inn i tre undergrupper:

*”Med bakgrunn i de diagnostiske studiene de har gjennomført, konkluderer King og Bernstein (2001) med at skolevegring er en kompleks lidelse med svært varierende presentasjonsform. De mener likevel at det er støtte for å dele skolevegring inn i tre undergrupper: de fobiske skolevegrerne, de separasjonsengstelige skolevegrerne og de engstelig og deprimerte skolevegrerne.”*  
(Ingul 2005 s. 31)

I forhold til de problemer vi vet at mobbeoffer kan slite med, vil jeg tro at man kunne funnet mobbing som forklaring innen alle disse tre gruppene. Det behøver selvsagt ikke bety at bare mobbing var årsakene i alle tre gruppene, heller ikke at der det var mobbing tilstede måtte dette være eneste årsak, men kanskje kunne noe av forståelsen også inkludert mobbing. Både individet og familien trekkes også inn her som viktige mulige årsaksforklaringer til skolevegring, og de er til forveksling noe lik de forklaringer som finnes rundt mobbing i forhold til individ og familier. Til forskjell fra forskning rundt mobbing, trekkes

skolesystemet og strukturen i større grad inn som årsaksforklaringer i forhold til skolevegring (Ingul 2005). Ingul konkluderer med at det er relativt få studier som pr. i dag gir tydelige svar på hvordan skolevegring skal behandles, og at det i Norge er svært lite forskning på dette.

## **2.7. KONFLIKT**

Dette kapittelet vil ha en viss refererende stil. Det er fordi kapittelet inneholder kontroversielt stoff, som det er spesielt viktig å få gjengitt mest mulig riktig. Jeg vil kommentere noe av innholdet fra dette kapittelet også i neste kapittel.

I 2004 og 2005 pågikk det en meningsutvikling satt i gang av Dag Hareide i bladet "Skolepsykologi". Både Olweus, Roland og flere kom med engasjerte bidrag til saken. I denne diskusjonen kom det fram hvor sensitiv diskusjonen om fagfeltet mobbing er. Hareide prøvde å se saken fra et perspektiv der mulig konflikt og konfliktløsning kunne vurderes i visse sammenhenger rundt mobbing. Han henviste til sitt eget fagfelt som er megling og konfliktløsning, i tillegg til svenske forskeres arbeid i å kartlegge mobbeforskning, der de kommenterer paradigmatets homogenitet både i fagfelt og metodebruk. Hareide ble møtt med et frontalangrep både av Olweus og Roland som stort sett ikke ville si seg enige med Hareide på noen punkt. Olweus kalte Hareides innlegg for mangelfullt og tendensiøst (Olweus 2005 s. 49), hvorpå Olweus i et innlegg selv ble kalt for mobber (Nordstrøm 02.03.05). Olweus selv hevder at han også i denne diskusjonen forsvarer de svakeste, nemlig mobbeofrene, som han er redd for at vil bli utsatt for nye overgrep gjennom en konflikthåndtering / megling der de ikke vil ha mulighet til å nå fram med sitt syn på saken siden styrkeforholdet mellom mobber og offer allerede er skjevt. Han mener at offer vil kunne risikere så mye med å snakke sannheten, at de heller vil ty til løgn og dekke over mobberen i redsel for selv å bli tatt hardere i neste omgang.

Som tidligere beskrevet ser det ut til at det er den svensk/norske forskeren Olweus og hans fagteam som har vært toneangivende for en stor del av den forskning som er gjort omkring mobbing. Det er først de senere årene at det har blitt uttalt en viss kritikk mot denne mulige ensrettingen av det som altså kan sies å kalles et paradigme. I bladet "Skolepsykologi" nr. 6 2004 har Dag Hareide en 24 siders lang artikkel på trykk ved navn: "En kritisk beretning om "Den store nordiske mobbekrigen".

*”Hareide er leder i nordisk forum for megling og konflikthåndtering, og har vært generalsekretær i naturvernforbundet, koordinator i FN under hungersnøden i Etiopia, folkehøgskolerektor, ungdomsskolelærer og forsker. Han har vært nestleder i verdikommisjonens råd og ledet bl.a. en konsensusrapport om ”Vold i Norge”. Han har de siste årene arbeidet med undervisning i konflikthåndtering og fredsbygging bl.a. på politihøgskolen, i fredskorpset, på høgskolen i Oslo og i internasjonalt arbeid”. (Skolepsykologi nr. 6 2004 s. 17)*

Slik presenteres Hareide i bladet ”Skolepsykologi” nr. 6 2004 s.17.

Hareide setter spørsmålstegn om nettopp det smale tilsnittet paradigmet mobbing kan se ut til å ha fått. Han mener mobbing er en løs definisjon på en omfattende problematikk som kan skjule mange varianter innen denne typen vansker. Slik jeg forstår Hareide mener han at man kunne ha tjent på å differensiere definisjonen mobbing i flere kategorier (eks: plaging, juling, utfrysning, baksnakking, voldelig mishandling, diskriminering m.m.), og at man da også måtte se på muligheten til å differensiere løsningsmuligheter på disse problemene i neste omgang. Han kommenterer at han finner det merkelig at ryktespredning og voldelig mishandling skal falle inn under samme begrep (Hareide 2004 s.17-18).

Denne muligheten til å se mobbebegrepet i en større sammenheng skal også, i følge Eriksson m.fl., Soutter og Mc Kenzie, samt Sutton og Keogh ha vært inne på. Eriksson m.fl. beskriver det slik: *”Det handlar om att inte se fenomenet som totalt avgränsat allting annat, utan som något där den omgivande situationen spelar en avgörande roll.”* (Eriksson m.fl. 2002 s.37). De skriver videre at: *”Hittills har emellertid en mycket liten del av mobbningsforskningen försökt leva upp till något sådant.”*. Eriksson m.fl. viser også til Terry og forteller at: *”Samtidig tar dock Terry upp en annan aspekt hos dessa författare.. Mobbing är inte bara aggression. Mobbing är i stället framförallt interaktion”*. Dette følges opp med en observasjon av at skolen er et sted man ikke bare uten videre kan forlate. Man tvinges til å fortsette å være i den sosiale sammenhengen der evt. overgrep og vold pågår (Eriksson m.fl. 2002 s.37).

Hareide nevner opp div. programmer mot mobbing brukt på skandinaviske skoler, og kommer her inn på at ingen av disse ser ut til å også ha fokus på lærere som mobber selv om man vet at dette kan være et minst like stort problem. Det er elevmobbing som står i fokus. Hareide ser videre på de nevnte programmene, og kommenterer fokus på individuelle årsaker og kvantitativ forskning, slik som Eriksson m.fl. også har gjort det (Eriksson m.fl. 2002). Hareide

kommenterer den kritikken som har kommet mot paradigmet de senere årene, og går noe inn på den forskningen som er gjort rundt dette. Hareide uttrykker en bekymring for at vi ved de prioriteringer som gjøres av programinnføringer i skolen heller blir *”etter snar enn føre var”* (Hareide 2004 s. 20). Han mener ressurser satt inn i etterkant av et problem, tapper ressurser fra muligheten til å sette inn ressurser i forkant, og han mener at elevmegligng og konflikthåndtering på et tidlig tidspunkt kunne ha hjulpet skolen til heller å være *”føre var”*. Hareide ser ut til å mene at fokus på mobbing, kan ta bort fokus på samarbeid, og han sier da at vi vil havne i en konflikteskalering (Hareide 2004 s. 20).

Hareide kommer også inn på at med et så omfattende begrep som mobbing er, og med en så vag definisjon av mobbing, må jo dette bli vanskelig å operasjonaliseres og måles. Han går inn på en del forskning rundt mobbing, og mener den inneholder mangler bl.a. pga. manglende konkret definisjon, i tillegg til at undersøkelsene ikke er korrigert for Hawthorneeffekten eller placeboeffekten. Han mener forskningen preges av et positivistisk samfunnssyn, og at forskningsmaterialet er for lite konkretisert til at man kan trekke noen entydige konklusjoner ut fra det. Det er ifølge Hareide metoden som fører til at det blir en så sterk individualisering av problemet mobbing, og han kommer så inn på nyere forskning gjort i våre naboland der de i større grad prøver å se på grupperelasjoner i forhold til mobbing. Han henviser til Gunilla Bjørk, og skriver: *”Mobbing handler om å erobre maktposisjoner i et sosialt miljø, og oppmerksomheten må rettes mot alle som er involvert i skolens sosiale konstruksjon.”* (Hareide 2004 s. 24). Videre henviser han til Solveig Häggglund, og skriver at:

*”Solveig Häggglund fokuserer bl.a. på skolens strukturelle makt med elever som underordnet lærere og hvordan skolen kan bidra til et sosialt klima som fremmer mobbing. Skolen har sin moral mot mobbing, mens skolens konvensjoner er sterkere som at eldre elever bestemmer over yngre og at det er ok for lærere å ironisere over elever.”* (Hareide 2004 s. 24).

Skillet mellom fagdisipliner, så vel som landegrenser og kjønn innen forskningen er noe Hareide kommenterer på denne måten:

*”Dette er en tydelig og ikke uventet motsetning mellom individualisme og sosial tenkning i debatten om mobbing. Det kuriøse er at to norske menn (og særlig en emigrert svenske) har provosert en rekke svenske kvinner. Debatten synes å ha et annet preg i Sverige enn i Norge. Typisk er et avisinnlegg fra 2002 underskrevet av ledende personer i hele det svenske establishment (barneombud, lærerforbund, elevorganisasjon, skoleverket osv) med tittelen: ”Mobbing må ses i sitt sammenheng”. De mener*



*debatten har fått feil fokus. De motsetter seg at mobbing og krenkende handlinger individualiseres og dermed forenkles. De sier det ikke finnes noen enkle håndgrep eller universelle metoder. De tar også opp problemet med voksne som mobber i skolen. I Norge behandles ikke voksnes mobbing i manifestet mot mobbing, og skolene satser på instrumentelle landsomfattende programmer som har blitt "godkjent" og finansiert av staten. Den faglige debatten har vært dominert av to faglige miljøene som står bak dette." (Hareide 2004 s. 25).*

Som vi ser er Hareide nokså skarp i sin kritikk til de nåværende kompetansemiljøene i Norge. Hareide kommer så inn på mulige årsaker til at både voksne og barn kan oppføre seg på en måte som fører til mobbing. Han kommenterer begrepene "skam" og "skyld" som en del forskere mener burde vært tatt med i debatten, og sier videre at hvis begrepet "mobbing" er uklart, er begrepet "mobber" farlig. Han sier at begrepet "mobber" ... "framtrer som en dårlig vitenskapelig fundert kvasi-psykiatrisk diagnose." (Hareide 2004 s. 26). Så beveger Hareide seg inn i nok et omdiskutert emne. Hva skal vi gjøre med mobberen? Skal han/hun få straff eller forståelse? Hvis mobberen skal straffes, hvilken rett har man til å straffe, og hva slags straff skal det være snakk om? Hareide mener her at man må lære av konfliktrådstenkningen. Man må skape dialog og samtale, med tredjepart til stede. Akkurat denne siste påstanden er som å kaste ild i tørt gress i forhold til den praksisen som har vært den rådende på området. Olweus m.fl. advarer nettopp mot å håndtere mobbesaker i konfliktråd fordi partene allerede har et ujevnt styrkeforhold, noe som bare vil føre til nok et overgrep mot offeret (Olweus 2005 s. 46). Hareide henviser så til menneskerettighetene, og påpeker også mobbers rettigheter i forhold til disse. Han skriver:

*"Dersom man anlegger et strafferettsperspektiv på mobbing i skolen, så kan en lærer opptre som politietterforsker, påtalemyndighet og dommer i en person, og forvareren har ingen rett til å møte. Har barn mindre rett til beskyttelse enn voksne gjerningspersoner?" (Hareide 2004 s. 27).*

Hareide kommenterer også at det å ha blitt stemplet som offer, heller ikke er et ensidig gode. Etter dette tegner Hareide opp et mulig scenario med konfliktløsning der lærer er megler.

Hareide kommer så tilbake til problemet med at man ikke tar på alvor den mobbing som utføres av lærere og andre ansatte i skolen mot elever. Han påpeker at mobbeprogrammene forutsetter en type lærer som kanskje ikke alltid eksisterer. Kanskje er det akkurat læreren som er problemet, og hva gjør man da? Et annet problem kan være at læreren mister kontroll over klassen, slik at elevkollektivet trår inn i maktposisjoner. Hareide viser til Gunell Colmerud som ved empirisk forskning har påvist det hun kaller for "Det kollegiale paradoks":

”... at det er lettere å kritisere kolleger som gir etter i forhold til elever enn de som går for langt og krenker elever” (Hareide 2004 s. 29).

Megling og konflikthåndtering er Hareides fagfelt, og han kommer tilbake til dette gjennom å se på mulige roller både elever og lærere kan være i eller påta seg. Han kommenterer også at hvilket ståsted man har i utgangspunktet vil kunne ha mye å si for det resultatet man får. Går man som lærer inn i en konflikt med en moraliserende holdning der regler og mulig straff er i fokus, vil utfallet kunne bli et annet enn hvis læring av sosiale ferdigheter var fokuset. Han mener også at lærere bør ha mer utdanning i konflikthåndtering enn det de har i dag. Den kampanjepregede innsats med et i utgangspunktet negativt fokus bør vike for en mer helhetlig tenkning med et positivt utgangspunkt mener Hareide. Han viser til Danmark der de har gjort seg noen erfaringer på dette området. I Danmark har de kalt manifestet sitt for ”Trivsels erklæringen”, i motsetning til det norske ”Mobbemanifestet”. Hareide mener at det er nettopp denne positive vrien som kan føre inn på et bedre spor. Han skriver at:

*”Men det som kan gi gode bevilgninger med hjelp av mediainteressens negative egyptyngde, fører ikke nødvendigvis til et bedre miljø i skolen generelt. Det er ikke nok å måle resultat bare i de skoler hvor programmene gjennomføres – fordi hele mobbediskusjonen, hele diskursen, setter sitt preg på skolen og samfunnet som helhet. Når det gjelder de varme konflikter i arbeidslivet råder det tildels en annen tone. De program og bøker som brukes mest her har en grunnleggende positiv språkføring. Vi kan sitere bestselgerforfatter Gro Johnsrud Langslet: ”Konsulenter, konfliktløserne, ledere og andre ”endringsagenter” kan gjøre mer skade enn gagn når de skal bistå med å endre uønsket atferd. Spesielt gjelder det hvis de fører et utilstrekkelighetspråk, dvs. et språk som får partene til å føle seg som syndebukker eller skyldige. Et slikt språk kan snarere forsterke uønsket atferd.” Utilstrekkelighetspråket skaper negative selvoppfyllende profetier. I stedet foreslår Langslet at man bruker et mestringspråk.” (Hareide 2004 s. 34)*

Det skal forøvrig kommenteres at i en undersøkelse presentert på nasjonalt folkehelseinstitutt sine sider, kommer Danmark spesielt dårlig ut i forhold til mobbing i skolen (Barn og ungdom syke av mobbing 28.2.2007). Den samme undersøkelsen viser at Sverige kommer spesielt godt ut i forhold til mobbing i skolen, mens Norge ligger en plass mellom disse. Hareide mener at man nå må se med et større blikk på problemer i skolen, og at både lærere og elever trenger å få mer positiv læring om sosial kompetanse, rollebevissthet og empati i tillegg til konflikthåndtering. Avslutningsvis diskuterer Hareide mulige historiske årsaker til dette spesielle fokuset vi har på mobbing i Norden, og måten man har jobbet med området på. Han

spør seg: ”Er antimobbekampanjene rester av en autoritær pedagogisk tenkning eller er det nødvendige tiltak i en liberalistisk skole i oppløsning?” (Hareide 2004 s. 36).

Hareide greide med dette innlegget å erte på seg både Olweus og Roland som han refererer til som de to som har dominert dette forskningsfeltet i Norge, Norden og delvis over hele den vestlige verden. I ”Skolepsykologi” nr. 1 2005 tar de til motmæle. Olweus artikkel heter: ”Hareides mobbekritikk: Sterke meninger på svakt faglig grunnlag.”. Olweus mener at Hareide tegner et karikert bilde av Olweus selv og hans forskning. Han mener det er lett å tilbakevise Hareides kritikk på alle punkter, men sier at siden det vil ta for stor plass, har han valgt ut noen punkter som han vil kommentere. Olweus skriver at:

*”Jeg skal gå litt nærmere inn på de temaene som gjelder måling av mobbing, ”individualisering” av begrepet, bruk av meglings i arbeid med mobbesaker. Læreres mobbing av elever, og effekter av trening i sosial kompetanse.” (Olweus 2005 s. 43).*

Olweus går så inn og kommenterer hvordan man kan stole på forskningen som allerede er gjort. Han mener at Hareide ikke kan være kjent med nevnte undersøkelser av Olweus m.fl. når han kommer med de utsagnene han gjør. Når det gjelder individualiseringen av mobbebegrepet forteller Olweus at dette har vært et bevisst grep fra hans side, da han mener at det er på denne måten man får det beste bildet av situasjonen. Olweus mener videre at akkurat den vide definisjonen på mobbing er det som gjør det mulig å avdekke alle avskygninger fra mindre til mer alvorlige hendelser. På denne måten kan man for eksempel få fram den mer skjulte indirekte mobbingen som er mer typisk hos jenter. Videre sier Olweus at selv om mobbebegrepet heldigvis er blitt individualisert, betyr ikke det at han ikke har sett på gruppedynamikk i sin forskning. Han viser til to mekanismer: sosial smitte, og pulverisering av ansvar som eksempler på dette. Olweus konkretiserer at i hans program er det ikke individentrert opplæring av enkeltindivider som står i fokus, men at programmet er rettet mot systemet, da i form av det sosiale miljøet i skolen og klassene (Olweus 2005).

Olweus språkbruk videre er tydelig preget av affekt, og at han er opprørt over Hareides alternative løsninger. Olweus skriver:

*”Hva er så Hareides resept mot alle de påståtte feilaktighetene og svakhetene? Jo, bruk av meglings og konflikthåndtering! Kanskje ikke så overraskende fra en person som er leder i Nordisk Forum for Megling og Konflikthåndtering.” (Olweus 2005, s. 46)*

Videre henviser Olweus til den amerikanske ”guruen” innen megling og konflikthåndtering, Richard Cohen som med henvisning til Olweus, advarer mot megling i mobbesaker. Olweus viser så til positive resultater av sitt program, og skriver at: *”De oppnådde resultatene kan ikke (bort)forklares med henvisning til andre kausale mekanismer som for eksempel eventuelle ”Hawthorne”- eller ”placebo-effekter.”* (Olweus 2005 s. 46). Det kan se ut som om Olweus har kommet i skyttergraven, og han virker ikke til å være interessert i å videre diskutere det han kommenterer. Olweus synes det er merkelig at Hareide anklager ham for ikke å ha inkludert mobbing utført av lærer, da Olweus i 1985 lagde verdens første studie på området. Når det gjelder Olweus programmet, gir han Hareide rett i at man ikke fokuserer på mobbing utført av lærere. Dette er bevisst valg, forteller han, da man er avhengig av et godt og tillitsfylt samarbeid med nettopp lærerne for å kunne innføre programmene i skolen. Dessuten mener Olweus at det i Norge ser ut til å være en mindre andel lærere enn elever som mobber, i tillegg til at man har mer kunnskap om elevmobbing. Olweus sier seg likevel enig i at temaet rundt mobbing utført av lærer gjerne kunne hatt større fokus. Når det kommer til trening av sosial kompetanse, viser Olweus til forskning på program som har vært utprøvd, der resultatene har vært dårlige. Han mener at nettopp fokuset på negativ atferd er det som har gitt Olweus programmet gode resultater. Til slutt kommenterer Olweus det han oppfatter til å være et forsøk fra Hareide om å stemple han (Olweus) som en kontroversiell forsker. Han imøtegår dette med å fortelle at hans oppfatning er svært annerledes da han (Olweus) er på siteringstoppen når det kommer til Skandinavisk forskning innen pedagogikk og psykologi. Olweus spør til slutt: *”Hvordan står det egentlig til med Hareides dømmekraft?”* (Olweus 2005 s. 49). Videre sier han:

*”Resignerte sluttord. Vi som arbeider med forskning og tiltak mot mobbing, er naturligvis åpne for ”annerledes” synspunkter på det vi driver med. Men når de bygger på manglende kunnskap om problematikken og tendensiøs fremstilling av fakta, er det høyst tvilsomt om de har noe å bidra med. Det sukket kan øvrig også gjelde den til dels sterkt fortegnede rapporten om ”Mobbing i nordiska skolor” av pedagogen Gun-Marie Frånberg (2003; Olweus, 2003b) som Hareide refererer til.”*  
(Olweus 2005 s. 49)

Det er altså tydelig at paradigmet rundt mobbeforskning inneholder endel kontroverser, der uenighetene er store. Olweus setter ikke bare spørsmålsteget ved Hareides kritikk, men også ved forskningen Frånberg har gjort for Nordisk ministerråd i 2003. Olweus kommenterer selv her det at han og Hareide har forskjellig ståsted nå det gjelder tilnærmingen til fenomenet.

Olweus synes likevel ikke respektere at Hareide i sitt fagfelt kan se det annerledes enn det Olweus gjør i sitt felt. Debatten mellom Hareide og Olweus ble også gjengitt i Dagbladet (og flere andre magasin), og med dette innlegget ertet Olweus selv på seg flere debattanter, blant annet Arnstein Finset, Professor i medisinske atferdsfag. Fredag 05.11.2004 er hans innlegg på trykk / internett, og der står som følger:

*"Først noen ord om tonen i innlegget til Olweus. Jeg stusser over at en forsker som nettopp arbeider med mobbeforskning, gang på gang velger å krydre sin artikkel med syrlige og negative karakteristikk av sin motdebattant. Jeg undres over at han 5-6 ganger i ulike ordelag henviser til det han kaller Hareides «åpenbart manglende kunnskap om problematikken» og anvender ironiske formuleringer, som når han sier at hans eget tiltaksprogram er «kjent av de fleste, men ikke av Hareide». Hvilket grunnlag har Olweus for å komme med disse påstandene? Hareides viktigste bidrag i denne saken er å reise en debatt både om regjeringens høyt profilerte kampanje mot mobbing og om sentrale aktørers forskning og kampanjeopplegg. Det er et interessant innspill, og det virker som Hareide kjenner problematikken om mobbing godt. Dette kommer også klart til uttrykk i hans mer omfattende artikkel om temaet i siste nummer av tidsskriftet «Skolepsykologen» (det kunne vært fristende å legge til: «som Olweus åpenbart ikke har lest»). ... OLWEUS ANTYDER at de som kritiserer hans forskning nærmest utgjør en utgruppe «med helt andre verdier, mål og utgangspunkter». Olweus er uten tvil en fremragende forsker innen sitt felt, men i forskermiljøene i dag reises det i økende grad kritiske spørsmål overfor Olweus-tradisjonen, senest på den nordiske konferansen om mobbing i Stockholm i september. Jeg finner derfor Hareides innspill om behovet for en alternativ norsk forskning om mobbing meget betimelig."*

(Finset i Dagbladet 05.11.2004)

Vi ser her at Finset reagerer på den tonen Olweus bruker mot Hareide, i tillegg til at han mener at Hareide har et poeng som man må kunne diskutere videre. I bladet Utdanning 02.03.05 kommer en lærer, Jan Nordstrøm, med et debattinnlegg han har kalt: *"Mobbing - for alvorlig til å overlates til ekspertene?"*. Jeg gjengir hele hans innlegg, da det er en stemme fra praksisfeltet som sier noe om en virkelighet både Olweus og Hareide har sterke meninger om:

*"I mine mange år som lærer har jeg vært opptatt av mobbespøkelset og forhåpentligvis bidratt til å redusere utbredelsen på de arenaer hvor jeg har opptrådt. Jeg har med stor interesse lest i Utdanning hva Hareide, Roland og Olweus mener kan være gode tiltak mot mobbing.*

*Jeg konstaterer at gamle Olweus ikke går av veien for faglig mobbing av sine opponenter. Ikke noe sunnhetstegn, man er ikke nødvendigvis best selv om man har jobbet lenge med en sak.*

*Den skolen jeg jobber på har satt elevmegling på dagsordenen. Alle klassene har fått god innføring i hva megling betyr. Vi har gode elevmeglere som har lite å gjøre fordi det virker som om konfliktnivået er lavt. Dumt for meglerne, kjempebra for skolemiljøet!*

*Vi har ingen mobbefri skole, men vi er alltid på vakt og setter i gang tiltak når tilfeller dukker*

*opp. Elevene skal gi tydelig beskjed hvis de føler seg plaget. Vi oppfordrer både elevene og deres foresatte til å si fra hvis de observerer plaging både i og utenfor skoletiden.*

*Jeg har ikke tro på Olweus sitt opplegg selv om det er skoler på Askøy som kjøper det. Det er for dyrt og ressurskrevende. Når det blir hevdet at Olweus - systemet reduserer mobbingen fra 30 til 50 prosent i løpet av åtte måneder, så ringer det en bjelle i mitt pedagogiske hode. Mobbing er ingen matematisk størrelse! Det som en elev opplever som erting eller plaging, kan en annen elev smile av.*

*Vi voksne kan gjerne lage gode definisjoner på mobbing, men det hjelper ikke elevene eller andre som blir utsatt for ulike former for trakassering. Det er den som blir utsatt for uønsket atferd som må bestemme om dette er mobbing eller ikke!*

*Hvis man kommer til et sted hvor det har skjedd en ulykke, så finner man ikke frem skjema for å kartlegge hva som har skjedd eller prøver å finne ut hvordan ulykken kunne vært unngått. Man handler! Man gir førstehjelp og redder liv!*

*Jeg er ganske sikker på at når vi sammen med foreldrene lærer elevene folkeskikk, hvis vi gir dem daglige eksempler på at voksne og barn tar ansvar for hverandre, så reduserer det mobbeforekomsten. Jeg mener bestemt at det er sløsing med ressurser å kjøpe opplegg eller hente inn dyre konsulenter når medisinen ligger rett foran øynene på oss og er gratis.*

*Olweus hevder at det finnes ingen dokumentasjon på at elevmegling reduserer mobbing. Forskeren har muligens rett, men finnes det dokumentasjon på det motsatte?" (Nordstrøm 02.03.2005)*

Som vi ser er det altså en del uenighet hva angår feltet mobbing. Hvis vi ser tilbake på det tidligere presenterte skjemaet der et paradigmes utvikling er presentert, er det mulig å se en sammenheng mellom dette og det som nå skjer innenfor paradigmet rundt mobbeforskningen. Et paradigme er truet, og slåss for å opprettholde sin posisjon. Bourdieus teori om felt kan også være interessant å se på i denne sammenheng. Jeg vil komme tilbake til dette. Både Roland og to av Olweus kolleger, Svein Larsen og Terje Manger, kommenterer også Hareides artikkel i Skolepsykologi nr. 1 2005. Roland skriver at:

*"Dag Hareide titulerer seg som "Leder i Nordisk Forum for Megling og Konflikthåndtering", og han anbefaler megling som hovedmetode for å stoppe mobbing. Også her avslører han helt tydelig sin manglende kunnskap. Megling kan selvsagt brukes for å løse konflikter, men mobbing er ingen konflikt." (Roland 2005 s. 52).*

Han avslutter med at: *"I beste fall har Hareide misforstått grovt, i verste fall markedsfører han seg selv og sin organisasjon som alternativ til det gode arbeidet svært mange skoler nå gjør." (Roland 2005 s. 53).* Vi ser at Roland også nedvurderer Hareides faglige kunnskap. Rolands avslutning er spesielt interessant, da han antyder at her kan det være kampen om et marked, les mobbeprogram, som er i fokus – ikke mobbeforskningen i seg selv. Det ligger

selvsagt mye penger i disse programmene, så å dømme om hvem som har mest rent mel i posen i så henseende skal jeg ikke begi meg ut på. Likevel kan vi fastslå at diskusjonen rundt mobbeparadigmet kan ha flere interessefaktorer i seg. Eksempler på dette er de utsattes velferd, faglig omdømme og sist men ikke minst har det også en verdi omsatt i penger til videre forskning m.m.

Olweus kolleger fra Universitetet i Bergen (UIB), Larsen og Manger, er riktignok ikke kolleger ved HEMIL senteret, men de har likevel samme arbeidsgiver UIB, og samme faglige bakgrunn -psykologi. De har skrevet et felles innlegg, dette også trykket i Skolepsykologi nr.1 2005. De skriver at:

*”Vi regner med at Hareide, liksom undertegnede, er godt utdannet, men at han (også slik som oss), ikke er mobbeforsker. Dermed er faren stor for å bli en amatør og en dilettant på mobbeforskningens område. Men amatørskap (og dilettanteri) hindrer ikke Hareide i å uttale seg, og derfor lar vi oss heller ikke hindre av slike hensyn i denne anledningen.”*

(Larsen og Manger 2005 s. 37)

Vi ser at også Larsen og Manger har en sarkastisk og nedlatende tone overfor Hareide, noe som for øvrig mange mobbere vet å benytte seg av (Olweus og Solberg 1997 s. 17) for å holde noen nede. Så vidt jeg kan forstå uttaler Hareide seg som ekspert på konfliktløsning, ikke som ekspert på mobbing. Riktignok har Hareide også en del skarpe kommentarer både til paradigmet og til aktører innen paradigmet, men kunne ikke feltet være tjent med å ta kritikken hans på alvor slik at man kunne fått en fruktbar diskusjon ut av det? De som er opptatt av mobbeforskning, og har lest Hareides artikkel, vet jo at han ikke er alene om å inneha en del av de synspunktene han fremmer. Likevel framstilles hans synspunkt som om de ikke har noen slags relevans overhodet. Hvis ikke nye aktører har noen mulighet til å komme inn i feltet, nye aktører som ifølge Larsen og Manger da vil være ”Amatører og dilettanter”, kan jo heller ikke feltet verken utvides eller fornyes. Larsen og Manger kommer med denne kommentaren:

*”Vi begynner også å lure på om Hareide ikke er litt på kollisjonskurs i forhold til hvordan man etablerer generell kunnskap om sammenhenger mellom fenomener i samfunnsvitenskap. Mye kan tyde på det, for på side 24-25 henviser han til Maria Bliding. Hun mener i følge Hareide, (vi har ikke lest hennes arbeider) tydeligvis at mobbeforskningen burde ta høyde for ”nye perspektiv som folkehelse, sosiologi, kjønn, makt, antropologi, arbeidsmiljø, barnerettigheter, sosioøkonomi, utviklingspsykologi*

*og førskole". Selv om Hareide kan ha et poeng her, så er det likevel fantastiske krav han stiller til mobbeforskningen. (Han glemte forresten å ta med psykiatri, kognitiv nevrovitenskap, og folkeminnegransking.). Vi har imidlertid våre tvil om noe forskningsprogram kan make et slikt ambisiøst opplegg." (Larsen og Manger 2005 s. 39).*

Videre sår psykologene Larsen og Manger tvil om hele fagfeltet pedagogikk når de uttaler at: *"Dessverre er mye av det Hareide kommer med ikke noe annet enn ren synsing. Slik synsing er ikke uvanlig i norsk pedagogikk (ganske mye av pedagogikken er rein synsing), men det gjør ikke synsing mer legitimt."* (Larsen og Manger 2005 s. 40). Vi er her vitne til det man må kunne kalle en offentlig skittentøyvask mellom fagdisipliner som søker å verne om sitt eget felt, heller enn å være positive til å kunne se emnene i nye perspektiv. Flere av de nye perspektivene Hareide etterlyser, er jo allerede på banen. Forskere innen sosiologi, sosialt arbeid, kjønnsforskning, fysisk og psykisk helse og arbeidsmiljø er jo allerede aktivt med i diskusjonen og forskningen omkring mobbing. Perspektiver innenfor maktteori, antropologi og barnehage er også tilstede, det spørs bare hvor du leter etter dette stoffet. Som tidligere nevnt er det ikke dette som mest tydelig preger paradigmet. I tillegg oppfatter jeg noe av poenget til Hareide å være at i sekkebetegnelsen mobbing ligger kanskje problemer som uansett ville sortert også under andre emner som for eksempel sosiologi, kjønn, makt etc.

## **2.8. MOT ET PARADIGMESKIFTE?**

Bourdieu snakker om at i kampen om et felt, kan aktørene prøve å få alternativer til å virke uforenelige, mens det i realiteten ikke er mye som skiller dem rent logisk. Han sier også at definisjonene i feltet kan føre til at noen aktører kan oppleve å ikke anerkjennes av feltet, og dermed defineres som amatør i forhold til andre aktører i feltet (Bourdieu 1996 s. 112-122). Dette synet kan vi kjenne igjen på måten Hareide omtales både av Olweus, Roland, Larsen og Manger i konfliktene referert i forrige kapittel. Som tidligere nevnt, kan det være at vi er i ferd med å se begynnelsen av et paradigmeskifte innen forskningen om mobbing. Eriksson m.fl. sier at:

*"Olwèus utstakade vägen för den empiriska dokumentationen av mobbning i skolan och hans teoretiska resonemang ger förklaringar till och förslag för att åtgärda mobbningen. Han har, i egenskap av pionjär, blivit vägledande för många andra forskare. ... Ett åtgärdsprogram har utformats av Olwèus vilket liknas vid en uppfustringsmodell och som implementeras på både skol-, klass- och individnivå"* (Eriksson m.fl. 2002 s.13)



Hvis vi sammenlikner sitatet fra Eriksson m.fl., og Kuhns teori kan vi se at det er mulig å definere den forskningen og vitenskapen som mobbefenomenet har vært drevet av til nå for et paradigme. Olweus forskning er satt ut i livet på en slik måte at den kan oppfattes som normalvitenskap. Eriksson m.fl. bruker også begrepet paradigme i denne sammenhengen. Videre skriver de at pga. paradigmets enhet, åpnes det ikke for å stille spørsmål om skolen som organisatorisk kompleks (Eriksson m.fl. 2002 s. 104). Eriksson m.fl. har konkretisert dette blant annet på denne måten:

*”Olweus ståndpunkt är att källan till skolmobbing inte finns i skolan utan i individens dispositioner av aggressiv art, vilka försvagas eller förstärks av omgivningsfaktorer som t ex uppväxsvillkor. Han klarlägger mobbarens och den mobbades utmärkande karaktärer utifrån detta.”*

(Eriksson m.fl. 2002 s.13)

Her ser vi hvordan et paradigme kan være med på å stoppe videre utvikling innen et felt. Kanskje kan det være noe i den kritikken Asmervik kom med allerede i 1974, da han om Olweus arbeid til da uttalte at: *”..., noe som kan føre til at resultatene på visse felt virker begrensende på vår helhetlige forståelse av problemet.”* (Asmervik 1974 s. 91). Videre sier Eriksson m.fl. at:

*”Vår tanke är också att homogenitet och enhetlighet som utmärker forskningen kring mobbing har kommit att konstituera et forskningsparadigm. Det betyder att endast vissa frågor är legitima att ställa, andra frågor ses som meningslösa; visse förutsättningar är självklara, visse forskningsmönster exemplariska. Det som faller utenför behöver man inte bry sig om.”* (Eriksson m.fl. 2002 s. 103)

Dette vil, som vi ser av Gilje og Grimens modell av Kuhns teori, være en vanlig måte for vitenskapelig utvikling, og må ikke uten videre oppfattes som noe spesielt eller kontroversielt. Eriksson m.fl. henviser også til Kuhn, som beskriver hvordan forskning bedrives under perioder av ”Normalvitenskap”. De skriver:

*”Olweus forskningsinsatser utgör ett mönsterexempel som styr forskningen i fråga om vad som är problem och hurd esse löses. Detta paradigm talar om vad mobbing är (ontologi), den anvisar vägen till giltig kunskap (epistemologi) och lämplig tillvägagångssätt för datainsamlingar (metod).”* (Eriksson m.fl. 2002 s. 98).

Det er utarbeidet en del program for å motarbeide mobbing i skolen. I Norge har vi som tidligere nevnt to store program, Olweus og Zero. I tillegg finnes det flere program som skal

ta opp i seg også mobbeelementet blant flere andre. Det hersker en del uenighet om hvorvidt disse programmene fungerer eller ikke. Forskningsmiljøene som står bak de to første nevnte programmene mener selv at deres program fungerer, men det er visstnok i stor grad disse forskningsmiljøene selv som forsker på resultatene (Hareide 2004). Det betyr likevel ikke at det behøver være noe feil med målingene i seg selv, men kanskje kan det være selve forskningsmetoden som har metodologiske begrensninger (Eriksson m.fl. 2002s. 98-101). Eriksson m. fl. kommenterer dette ved å presentere en undersøkelse som viste at positive resultater like godt kunne komme av fokus på problemet så vel som selve programmet som ble presentert, en såkalt Hawthorneffekt (Eriksson m.fl. 2002 s. 99 + 102). Dette var noe Hareide også viste til i debatten vist til i forrige kapittel. En annen undersøkelse Eriksson m.fl. henviser til, viser at man kvantitativt fikk resultater som tallmessig samsvarte med hverandre, men innholdsmessig gjorde de ikke det. 7-årige gutter hadde i undersøkelsen selv oppgitt at 7,9 % ble mobbet. Foreldrene oppga 7,7 %. Det kunne være fristende å tro at det var de samme guttene som inngikk i disse nokså like tallene, men det var det ikke. I utvalget viste det seg å være 17 gutter som var oppgitt av begge gruppene. I tillegg var det 48 gutter som bare foreldrene hadde meldt inn, og 50 gutter som ikke var identifisert av foreldrene. (Eriksson m.fl. 2002 s. 100). Det kan altså finnes en del mørketall bak de kvantitative tallene, eller kanskje definisjonen mobbing er for utydelig. Eriksson m.fl. skriver:

*”Då samhälls- och beteendevetenskaparnas data i hög utsträckning inte uppfyller kravet på ekvidistans är de inga exakta vetenskaper. Att eftersträva – och strikt tillämpa – ett naturvetenskapligt forskningsideal innom mobbningsforskningen är därför förenat med vissa problem. Eftersom flertalet av granskade artiklar behandlar ordinaldata som om de hade matematiska egenskaper, bör resultaten beaktas mot bakgrund av detta.”* (Eriksson m.fl. 2002 s. 101)

Det kan altså se ut som om diskusjonen om hvorvidt man skal bruke kvantitative eller kvalitative metoder i samfunnsvitenskapene holdes varm her. Likevel oppfatter jeg kritikken i størst grad til å være at det blir for ensidig fokusert på kvantitativ metode, ikke at man bruker kvantitativ forskning som en del av bildet. Metodevalg/bruk har altså vært en av de faktorene som mobbeparadigmet etterhvert har vært kritisert for, i forhold til at det har vært for smalt. I Ottar Helleviks bok ”Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap”, skriver han at:

*”En del forskning innenfor statsvitenskapen har basert seg på en oppfatning av mennesket som ekstremt kalkulerende og rasjonelt i sin atferd. Dette bildet av ”det politiske mennesket” (og dets parallell ”det økonomiske mennesket” fra sosialøkonomisk forskning) er blitt kritisert av sosiologer. De har pekt på*

*hvordan individets atferd i stedet for å være bestemt av overveininger om hvordan egeninteresser best kan forfølges, ofte er en nesten automatisk reaksjon på forventninger fra de sosiale omgivelsene. Dette bildet av "det normstyrte mennesket" er igjen blitt kritisert av psykologer for å overdrive graden av sosialisering av individet og undervurdere betydningen av de grunnleggende driftene."*

(Hellevik 1999 s. 44)

Videre skriver Hellevik at nettopp hvilket fokus man har, og de forutsetningene som inngår i forskerens referanseramme, vil sette sitt preg på problemstillingen. Forutsetningene er med på å bestemme hva forskeren spør etter, som igjen er med på å bestemme svarene undersøkelsen leder fram til (Hellevik 1999 s. 44-45). Hellevik kommenterer også at:

*"Trolig kunne alle tre forskere i vårt eksempel finne empirisk materiale som underbygger deres oppfatning av hva som er årsaken til avvikende atferd hos individer. Det er derfor viktig å være seg forutsetningene undersøkelsene bygger på bevisst, de setter rammer for hva slags bilde en undersøkelse kan gi av et fenomen."* (Hellevik 1999 s. 45).

Det skulle altså ikke i utgangspunktet være et poeng å underkjenne paradigmatets teorier, men å utvide feltet med både hvilke metoder man tar i bruk og det fokus man setter på fenomenet. Likevel kan vi se på Kuhns modell at et evt. nytt paradigme ikke nødvendigvis ønsker å forholde seg til det gamle.

Diskusjonen om hva som er god skole, diskusjonen om hva man bør ta utgangspunkt i når man forsker og setter inn tiltak – individ eller struktur, og diskusjonen om kvantitativ vs. kvalitativ forskning er alle tre diskusjoner av den typen man antakelig aldri blir ferdig med å diskutere. Det er kanskje også bra og viktig at denne typen diskusjoner ikke dør hen, men holdes varme fordi det ofte er i kontroversene i diskusjonene at man oppdager det som er spesielt interessant, utviklingsmessig. Som tidligere nevnt er diskusjonen om kvantitativ vs. kvalitativ forskning absolutt tilstede i mobbedebatten. De som har forsket på paradigmat, mener at det er bra at kvantitative forskningen er gjort, men at den tar for stor plass i forskningsbildet, og at man også trenger flere kvalitative undersøkelser for å kunne belyse større deler, og kanskje andre deler av problemet. I tillegg kan man med en annen type metode også gå mer i dybden på et problem ved hjelp av f.eks dybdeintervju. Diskusjonen angående individ og struktur, er også i aller høyeste grad tilstede i debatten. Den forskningen som har vært utført til nå, har stort sett basert seg på individuelle tilnæringsformer både årsaksforklaringsmessig og tiltaksmessig. I de senere årene har flere forskere blitt mer opptatt

av å se også på de mer strukturelle årsakene til mobbing, altså man ønsker å distansere seg noe fra individtenkningen for å se etter andre typer mulige årsaker og løsninger. Dette har vært sett noe på tidligere, allerede på tidlig 70- tallet, mens mobbeforskningen enda var ung. Det er likevel først fra midt på 90- tallet at dette fokuset blir forsterket til å kunne oppfattes som en kritikk mot det rådende individsentrerte synet som har rådet grunnen. Solli skriver i boka "Elever i konflikt" om tre forskjellige innfallsvinkler for å kunne forstå atferd, og er selv mest opptatt av å forfølge den tredje innfallsvinkelen han presenterer. Han skriver:

*"Den avviser ikke andre innfallsvinkler. De kan bidra med viktige erfaringer, forståelse og konkrete tiltak, men er ofte snevre og lite anvendelige i den pedagogiske hverdag. For å forstå og kunne tilrettelegge en opplæring tilpasset elever i konflikt er det nødvendig med et vidt samspillsperspektiv eller økologisk perspektiv. Elevkonflikter må vurderes på bakgrunn av samspillet mellom barnets egenart og erfaringer, og de kravene som stilles til det for at det skal kunne fungere på en fullverdig måte i skolesamfunnet."* (Solli 1993 s. 24)

Etter dette summerer han opp noen punkter slik Apter har gjort det tidligere:

- "1. Ethvert barn er en uatskillelig del av et lite sosialt system. Det miljø barnet lever i, har avgjørende betydning, og det er sjelden hensiktsmessig å fjerne barnet fra sitt miljø i samband med tiltak.*
- 2. Konflikter er ikke en "sykdom" i "hodet på et barn", men en manglende balanse i det sosiale system hvor barnet inngår.*
- 3. Det er ikke barnet eller oppvekstmiljøet alene som skaper konfliktene, men samspillet mellom dem.*
- 4. Målet for ethvert tiltak er å få systemet til å fungere uten å måtte fjerne eleven fra dette systemet.*
- 5. Forbedringer av hver enkelt del som inngår i systemet kan være til hjelp for systemet som helhet. Forandring av en del vil få konsekvenser for andre deler. Det er derfor ikke alltid nødvendig å fokusere eleven i ethvert tilfelle. Variasjon av andre deler som inngår i elevens system vil kunne gi bedre effekt.*
- 6. En slik bred innfallsvinkel peker på tre områder for forandring:*
  - barnet i konflikt*
  - oppvekstmiljøet*
  - lærerens holdninger og forventninger til eleven"*

(Apter (1983) i Solli 1993 s. 24)

Vi ser her at nettopp samspillet mellom aktøren (individet/eleven) og den sosiale strukturen rundt aktøren blir sett på som viktig for å forstå og løse konflikter mellom aktørene. Ved å ta tak i strukturene, kan man hjelpe individet uten å stigmatisere det, på en måte som også vil være til nytte for flere elever. Dette synet har også Nordahl vært inne på, som tidligere nevnt (Nordahl 2005 s. 24).

## 2.9. ET ALTERNATIVT SKOLEEKSEMPEL

Jeg vil her presentere to skoler med en alternativ pedagogikk i forhold til den offentlige skolens mest vanlige praksis. Skolene jeg vil henviser til er en svensk friskole – Friskolen i Säffle, og en norsk friskole – Nyskolen i Oslo. Mosse Jørgensen er en kjent norsk skolekritiker, og hun er en av de som står bak initiativet til Nyskolen i Oslo. Hun er nå 86 år, og er enda like engasjert i skolesaken. Jørgensen var også involvert i det noe mer kjente Forsøkgymnaset, som startet som privat skole i 1967. Etter regjeringsskifte ca. 2 år senere, ble den offentlig og har vært det i alle år etterpå. Både Friskolen i Säffle og Nyskolen i Oslo hadde Friskolen 70 i Danmark som sitt forbilde. Nå kaller skolen i Säffle seg for en Freinetskole, mens Nyskolen i Oslo har Jenaplan tenkingen som sin filosofi (Jørgensen 2007). Alle disse tre er varianter av en progressiv skoleretning, og de har mye til felles. I 2002, ble det sent et program på NRK i programserien ”Faktor”, der Jørgensen m.fl. er på studietur sammen med et reportasjeteam ved Friskolen i Säffle. Vi forstår at flere av de barna som går på denne skolen har blitt mobbet ved skoler der de gikk tidligere, og de forteller i intervju at her ved denne skolen blir de ikke mobbet. Det vil si, en liten spire til mulig mobbing kommer fram, men vi får også senere vite hvorfor de mener dette skjedde, og hva de gjør med denne typen problemer. Dette kommer jeg tilbake til. Skolen er strukturert på en helt annen måte enn det vi kjenner gjennom den offentlige norske skolen i dag. Elevene har reell medvirkning på sin skoledag, uansett alder. Elevene deles ikke inn i klasser, men i familie- eller omsorgsgrupper, som de kaller det. Dette betyr at hver gruppe fungerer som en liten ”familie” der medlemmene hjelper hverandre både faglig og sosialt. Alle på skolen, både elever og lærere, tar del i de daglige gjøremålene på skolen som innebærer alt fra husvask til matlaging i tillegg til de mer tradisjonelt skolefaglige gjøremålene. Elevene setter selv opp sin egen timeplan, men er da forpliktet til den hvis de ikke avtaler endringer. Når elevene jobber med skolefag, kan de gå på forskjellige grupper uavhengig av sin ”familie”. Dette fører til at elevene selv er med på en reell differensiering, som ikke virker stigmatiserende. Man er opptatt av å ta tak i interessene til hver enkeltelev, for å hjelpe dem til å bruke sine interesser også i skolefaglig utvikling. Tanken er at hvis du ser at du har bruk for en spesiell type matematisk utregning for å gjennomføre noe du ønsker å oppnå, vil du være mer motivert for læring enn hvis du tilfeldigvis var kommet til den siden i matteboken der dette problemet er tema. De mener også at denne typen læring i større grad gir en læring som sitter, eller en læring for livet som de uttaler det.

Det aller viktigste er likevel samlingen de har ved skolen hver morgen. I samlingen møtes alle elevene og lærerne til en åpen, fri og impulsiv diskusjon. Der er det like gjerne en elev som er ordstyrer, som at en av lærerne er det. I denne forsamlingen er ordet fritt, og om det er problemer blant noen av elevene, bruker det å komme fram her. Det gir både elever og lærere muligheten til å se et problem tidlig slik at det ikke får utviklet seg til noe større, det gir mulighet for alle til å lære noe om konflikter, makt og andre tema som kan inngå. Det gir også alle muligheten til å kunne være med på å løse problemet.

Som vi tidligere har sett, er de som står rundt en mobbesituasjon med på å forsterke mobberens makt, selv om det ikke er slik de opplever seg selv. I denne settingen får disse aktørene en mulighet til å være med på en positiv samhandling for å motvirke mobbing og andre problemer. Den tidligere nevnte spiren, som kanskje kunne ført til mobbing, skjedde i ungdomsgruppa som ser ut til å være delvis skilt fra de yngre elevene. Her hadde de ikke vært flink til å følge opp disse allmøtene, og både lærere og elever mente at det var årsaken til at slike problemer kunne oppstå. Med å bevisst følge opp disse samlingene tettere i en periode, mente de at de også kunne løse dette problemet der. Eksamensresultatene til avgangselevne fra skolen, ble oppgitt til å ha et høyere snitt, enn hva det generelle snittet i svensk skole lå på. (Friskolen i Säffle 25.9.2002). Ifølge reportasjen, tjente altså elevene både faglig og sosialt på å gå på denne skolen som hadde endret på strukturen i forhold til den offentlige skolen. Dette kan vi se i sammenheng med den tenkingen som har vært presentert ved Dewey og G.H. Mead, men også ved Nordahls perspektiv. Strukturer, faglig måloppnåelse og sosial samhandling henger sammen.

Jeg skal på ingen måte påstå at den nevnte skolen er svaret på alle våre bønner om å nå både faglige og sosiale høye mål i skolen, men jeg synes det er både relevant og interessant å se på denne typen eksempler der de som er både elever og lærere der mener at det er nettopp strukturen som får den til å fungere så bra. Dette kan være et eksempel på de mulighetene man ikke ser på i forbindelse med å løse mobbeproblemet, hvis hovedfokuset ligger på individnivået. Både strukturene og innholdet i denne skolen kunne kanskje være med på å belyse mobbefenomenet på andre måter. Mosse Jørgensen og noen flere interesserte fra initiativet til Nyskolen, var altså med reportasjeteamet på skolen i Säffle. I ettertid har noen av disse, blant annet Jørgensen realisert ”Nyskolen” i Oslo.

## 2.10. NYSKOLEN OG MOSSE JØRGENSEN

Mosse Jørgensen er som tidligere nevnt en av Norges mest kjente skolekritikere, og hun har vært skolekritisk fra ca. 1960 da hun jobbet noen år i realskole/gymnas (Jørgensen –mail). Etter å ha sett filmen om skolen i Säffle, satt jeg igjen med noen spørsmål jeg ønsket å finne svar på. Jeg fant fram nettstedet til Nyskolen, og til Forum Nyskole, som var de sidene interessegruppen som startet Nyskolen hadde før skolen ble åpnet, men de brukes også i dag som et tillegg til skolesidene (<http://www.nyskolen.no/>, og <http://www.nyskole.org/>). Jeg fant ikke svar på mine spørsmål på disse sidene heller (selv om det er gode sider med mye interessant stoff), men jeg fant mailadressen til Mosse Jørgensen. Jeg sendte en mail til Jørgensen for å spørre henne et par spørsmål om hvordan det gikk med Nyskolen, og hvilke erfaringer de hadde gjort seg så langt. Jørgensen inviterte meg til en prat på tlf., og jeg vil her gjengi noe av det Jørgensen kunne fortelle. Jeg kommer også inn på noe av det Jørgensen har skrevet i boken ”Ny skole” fra 2005.

Mine første spørsmål til Jørgensen, handlet om hvorvidt det var gjort undersøkelser av både sosial og faglig måloppnåelse hos elevene i Nyskolen i forhold til elever i den offentlige skolen. Til dette svarer Jørgensen at det har det så vidt hun vet ikke vært, men kommenterer at pga. den forskjellige struktureringen ville det kanskje kunne bli vanskelig å gjøre en direkte sammenlikning. Hun skriver ellers at: *”Strukturen gjør det derimot mulig å se det meste med det blotte øye.”*. Videre forteller hun at politikere har vært interessert i å høste erfaringer av deres skole, og nevner så at i det nye lovutkastet til friskoleloven, står Jenaplanskoler som en av de skoler som er berettiget støtte. Jørgensen sier i samtalen at en endring av strukturen i skolene er en forutsetning for å kunne løse mange av de utfordringer skolen står overfor i dag. Hun viser til at skolens grunnstruktur ikke egentlig er endret siden 1800-tallet, da den skolestrukturen vi kjenner i dag ble grunnlagt. Den skolen som da ble skapt var bygd på prøyssiske militære modeller, sier hun. Jørgensen undrer seg videre over om hvorvidt noen private bedrifter i dag driver etter de samme strukturene som det de gjorde på 1800-tallet.

Jørgensen forteller at hvis man ønsker å se på konsekvenser av de problemer elever som faller utenfor i skolesystemet sliter med, kan man lete etter dem i norske fengsler. Hun har selv jobbet i tilknytning til fengselsvesenet, og har møtt mange skjebner med dårlige opplevelser fra egen skolegang som har satt dype spor. Hun sier at mange av de hun har snakket med, har slitt med dysleksi, mobbing og andre problemer i tilknytning til skolegang. Videre forteller

hun at det som er felles for disse, er at de har et svært negativt forhold både til skolen som sådan, men også til kunnskap.

I Nyskolen løser de problemer, også sosiale problemer, innenfor elevgruppen. Jørgensen forteller at noen ganger kan konflikter mellom få elever ta mye plass i fellessamlingen, derfor har elevene selv startet et konfliktråd der denne typen problemer kan løses. Erfaringen fra deres skole med denne typen konfliktråd er bra. Det viktige er å få tatt problemene i startfasen før de utvikler seg til å bli store og uoverkommelige sier hun. Det har de etter deres erfaring klart til nå. Jørgensen forteller videre at både elementet der elevene får reell medbestemmelse i egen skolehverdag, og elementet der voksne er tilstede sammen med elevene både i arbeid og fritid (under mat o.l) er viktig også for å avdekke evt. konflikter som kan utvikle seg til mobbing. Jørgensen mener at nettopp organiseringen av skolen deres fører til mange positive opplevelser for elevene i den. For det første er det tidligere nevnte allmøtet og elevmedvirkningen viktig. I tillegg organiseres elevene i familiegrupper på ca. 12 stk. i hver gruppe. Tanken er at denne gruppestrukturen skal likne på søskenflokkene i de gamle storfamiliene. I dag er mange barn enebarn, og går glipp av den omsorgen og læringen som tidligere skjedde i en stor søskenflokk. Jørgensen mener at denne organiseringen fører til at elevene føler tilhørighet og trygghet, da det er godt å tilhøre en slik gruppe. De eldste barna kan få vise omsorg for de yngre, som i sin tur lærer av de eldre elevene. Dette skaper samhørighet og gjensidig positiv forpliktelse innad i gruppen. Det er bruk for alle i gruppen, de har en plass i sin ”familie”. ”Familien” har også felles oppgaver som gagnar hele skolefellesskapet. Vasking, matlaging og annet praktisk arbeid utføres av skolens elever – og lærere. De er sammen om dette meningsfulle arbeidet, og det er stort sett ikke noe problem å få det gjort.

Jørgensen påpeker at hun ser positivt på at en del enkeltelementer fra pedagogikken i deres friskole, og andre friskoler taes inn i den offentlige skolen. Det hun hele tiden har ønsket er at disse frie skolene kunne drives like fritt innenfor det offentlige for å drive skoleutvikling for hele den offentlige skolesektoren. Hun er likevel skeptisk til om i hvor stor grad man kan gjennomføre dette uten at organiseringen endres i en større grad, og at lærerne får videreutdanning i den pedagogikken og forståelsen som ligger bak den nye organiseringen.

Ellers bekrefter Jørgensen at både deres skole og andre friskoler med alternativ pedagogikk, har en oversøking av elever som både sosialt og faglig har falt utenfor i det offentlige



skolesystemet. Hun gjør også oppmerksom på at det er ressurssterke foreldre som stort sett klarer å få barna sine søkt over i en friskole hvis problemene i den offentlige skole blir for store uten at man klarer å løse dem. Jørgensen anbefaler å lese boken ”Skolen eller livet!”, som handler om Friskolen 70, av Aaron Falbel (Falbel 1993) for å bedre forstå tankegangen i deres skoletenking (Jørgensen 2007).

Som vi ser er Mosse Jørgensen også spesielt opptatt av lærernes rolle i skolen. Hun er opptatt av viktigheten i det at lærerne også har måltidene sine sammen med elevene, heller enn å sette seg på egne rom, har mye å si for det positive sosiale fellesskapet. Videreutdanning for å sette lærerne i stand til å evt. kunne ta i bruk andre metoder innenfor den offentlige skole, er også noe Jørgensen trekker fram. I boken ”Nyskole”, står det på første side at: *”VI MÅTTE PÅ DØD OG LIV HA DENNE SKOLEN for at flere barn kunne overleve 10 år i grunnskolen med sin individualitet i behold.”* (Jørgensen 2005 s. 5). Så vises det til Ellen Keys bok ”Barnets århundrade”, og et kapittel som heter ”Sjålomorden i skolorna.” Videre skriver Jørgensen:

*”VI MÅTTE PÅ DØD OG LIV HA DENNE SKOLEN fordi vi vil bidra til å redde den norske enhetsskolen som nå er truet fra minst to kanter. Innenfra på grunn av det voksende teoretiske fagpresset, som gjør altfor mange barn til tapere. Utenfra av politiske krefter som stadig er på utkikk etter nivådeling som løsning på dette problemet.*

*VI MÅTTE PÅ DØD OG LIV HA DENNE SKOLEN fordi vi har en modell som kan vise vei til den nødvendige fornyelsen, og som samtidig beholder det livsviktige sosiale elementet i enhetsskolen. Mange forskjellige forsøk er i gang, noen av dem sannsynligvis inspirert av oss. Men de er alle stykkevis og delt, og gir ingen løsning som bevarer selve kjernen i enhetsskolen. Problemene kan etter vår mening ikke løses innenfor de gamle rammene. Vi mener å ha en løsning som vi fra høsten 2004 prøver ut fullt og helt i vår egen enhet”* (Jørgensen 2005 s. 5)

Som vi forstår av det Jørgensen skriver, er ikke Nyskolen til for at de er spesielt opptatt av private skoler som prinsipp, men for at de mener at noe er galt innenfor den offentlige skole av i dag som gjør barn til tapere. Det kommer også fram at hun mener det er rammene, eller strukturene, som det er viktig å forandre hvis man ønsker en varig endring på det som ikke fungerer i den offentlige skolen i dag. Hun ønsker at Nyskolen skal være med på å vise en ny vei også for den offentlige skolen. Søskengruppen (tidligere referert til som familiegruppen), læring (ikke nødvendigvis undervisning) og skolemøtet (tidligere referert til som allmøtet) er de tre punkter som presenterer grunnmuren i Nyskolen (Jørgensen 2005 s.14-21). Nyskolen

følger det samme lovverket, og den samme læreplanen som den offentlige skolen har. De har den samme formålsparagrafen. Likevel har de også laget seg en egen formålsparagraf. Jørgensen skriver at den er begynnelsen av svaret på spørsmålet: Hvorfor lever vi?, som hun mener er et spørsmål som står bak enhver formålsparagraf. Deres svar er dette:

*”GRUNNEN TIL AT DU LEVER, ER AT DET ER BRUK FOR DEG HER PÅ JORDEN. DET FINNES EN OPPGAVE SOM ER DIN. KANSKJE IKKE NOE SVÆRT, STORT OG EPOKEGJØRENDE, MEN NOE SOM AKKURAT DU KAN UTFØRE. DERFOR ER LIVET SPENNENDE. DERFOR HAR INGEN RETT TIL Å UTRADERE ANDRE. VI VIL AT ALLE PÅ VÅR SKOLE SKAL HJELPE HVERANDRE TIL Å FINNE SIN OPPGAVE – SINE OPPGAVER – I LIVET SLIK AT DET BLIR RIKT OG SPENNENDE FOR OSS ALLE.*

*Inspirasjonskilde: Simon Flem Devold, Aftenposten”*  
(Jørgensen 2005 s.73)

Altså er individet også spesielt viktig i denne strukturen, uten at man likevel prøver å finne årsaker og løsninger i sosiale og faglige spørsmål direkte i individet. Individet er en funksjon av samfunnet, akkurat som samfunnet er en funksjon av individene i det, derfor blir begge disse fokus viktige å holde. Individets behov står i fokus gjennom en struktur som fordrer et positivt sosialt fellesskap. Fellesskapet er avhengig av individet, og individet er avhengig av fellesskapet. Begge må pleies for at helheten skal kunne fungere. Jørgensen kommenterer også SV`s Kristin Halvorsens utspill i valgkampen foran kommunevalget i 2003, der hun brukte begrepet offentlig friskole. Halvorsen fikk et negativt mediekjør uten like etter disse uttalelsene, og trakk derfor hele uttalelsen tilbake, men Jørgensen mener at Halvorsen helt klart var inne på noen gode tanker omkring den offentlige skolen i dette utspillet (Jørgensen 2005 s. 132). *”Kan du og SV få til en offentlig friskole, da kommer vi.”*, skriver Jørgensen. Vi ser her at prinsippene i Nyskolen er sammenfallende med lovverk og planer tilknyttet Kunnskapsløftet. Nye typer strukturer, sosiale og demokratiske tydelige mål og variert og differensiert læring er også mål i de offentlige planene beskrevet tidligere.

Om mobbing spesielt skriver Mosse Jørgensen dette i sin bok *”Ny skole”*: *”I våre forventninger til Nyskolen er også den at vår måte å organisere skolen, vil utelukke mobbing. Ut fra hva vi har sett på liknende skoler, tror vi det er mulig.”* (Jørgensen 2005 s. 93). Hun forteller videre om noen gutter som fikk med klassen sin på en ulovlig streik mot mobbing, etter at de hadde varslet på skolen om mobbingen, og uten at noen etter det tok affære. Det ble

en stor sak av dette, da denne typen streik ikke er tillatt. Den positive bieffekten av det var at mobbingen forsvant (Jørgensen 2005 s. 94). Jørgensen etterlyser antimobbegrupper på alle skoler, da elevene selv oppdager mobbingen før noen andre. Ungdom mot narkotika dannet i sin tid ”slå-tilbakegrupper”, som Jørgensen mener kunne vært brukt som modell for å lage lignende tiltak mot mobbing (Jørgensen 2005 s. 94). Så spør Jørgensen spørsmålet: *”Hvor lenge skal skolen prøve og feile – prøve og feile med de samme håpløse forsøkene? La oss prøve noe annet - og lykkes.”* Videre sier hun: *”Hvem kommer på tanken om at en fornyelse av skolekonseptet er det som kan hjelpe?”*, før hun kommenterer at hun håper at Nyskolens modell vil kunne være med på å gi et svar. Til slutt sier hun at:

*”Om vår nye skole ikke hadde annet å by på enn det sikkerhetsvernet mot vedvarende mobbing som ligger i selve strukturen – så burde vi vært båret på gullstol inn i gode lokaler og med solid økonomisk støtte for å vise at det går an å gripe mobbing ved roten.”* (Jørgensen 2005 s. 97-100).

Jenaplan tenkningen, som Nyskolen er drevet på bakgrunn av, er en del av den progressive reformpedagogikken. Som vi så i kapittel 2.4, står norsk skole i spenn mellom reformpedagogikk og formidlingspedagogikk. I kapittel 2.5. kom det fram at planverket rundt norsk skole i dag, enda inneholder en tydelig komponent fra reformpedagogikken. Likevel er det som nevnt også mye som tyder på at strukturer innad i mange skoleinstitusjoner fremdeles er preget av formidlingspedagogikk. Det kan være verdt å merke seg at når kritikerne til reformpedagogikken kritiserer norsk skole og plasserer skylden til problemer i skolen på pedagogikken, viser altså forskning at det i stor grad enda er tradisjonell formidlingspedagogikk som foregår i klasserommene også i dag (Foros 2006). Det kan bety at validitet til hva de egentlig kritiserer ikke nødvendigvis er spesielt høy. Det kan like gjerne være formidlingspedagogikken som i stor grad enda ”henger i veggene”, som er årsaken til de problemene vi ser. Dette stemmer også med de perspektivene jeg har vært inne på tidligere i denne oppgaven. Strukturer, det sosiale og det demokratiske henger sammen med det faglige på en positiv måte hvis man klarer å skape en helhet rundt disse elementene. Hvis man ikke klarer det, kan det føre til atferdsvansker som i neste omgang også kan føre til faglige problemer. Det som er interessant i denne sammenheng, er at reformpedagogikk og formidlingspedagogikk krever forskjellige strukturer. Vi har som nevnt, i dag lover og planer som i stor grad bygges omkring reformpedagogiske tanker, men vi har enda en struktur som i stor grad er tilpasset formidlingspedagogikk. Kanskje er det nettopp det at man aldri helt har

klart å gjennomføre reformpedagogikken i strukturene i skolen, som enda fører til blant annet sosiale problemer? Mobbing kan forstås til å være ett av disse problemene.

Solli skriver at langtidsvirkningen av å følge en pedagogikk som er i utakt med barn og unges verden, der formidlingspedagogisk undervisning i fagene står i fokus, sammen med andre mekanismer kan føre til instrumentalisme:

*”Elevene gjør sine oppgaver fordi de ”må”. Selve prosessen med å løse oppgaver eller forståelsen av dem blir mindre viktig. Derimot blir ”det rette svar” vesentlig. Følgene er at elever søker*

- å løse oppgaver mekanisk*
- å perfektionere det de allerede kan*
- ikke å stille forståelsesspørsmål eller forholde seg kritisk*
- å holde egne erfaringer utenom*
- å rekke opp hånden uten å ha noe å si eller svare*
- å gjette eller forutse hvilket svar læreren ønsker*
- å kopiere hverandre*
- ”ordentlige oppgaver”, formidling av det som står i bøkene, utfyllingsoppgaver og lignende”*

(Solli 1993 s. 37)

Solli påpeker også at ikke alle klarer en slik tilpasning, og reagerer på skolens form og faginnhold med aktiv eller passiv protest. Solli viser til Edvardsen (1979), og sier at: *”Han mener at den sedvanlige skoletimen er kjennetegnet ved at elevene for en del tilegner seg timen til private formål og stiller seg overbærende til timens tema.”* (Solli 1993 s. 37).

Deretter forteller Solli at overbærenhet antakelig er den mildeste og mest vanlige formen av avvissende atferd. Andre typer kan være fysisk fravær - skulk, å prøve å gjøre timen om til noe annet enn det som var formålet, og krav om ytre belønning i form av fri eller kos. Videre sier Solli at: *”Slik atferd vil av lærer kunne oppfattes som disiplinproblemer, med påfølgende sanksjoner og negative reaksjoner overfor enkeltelever. Det som egentlig er skolens problem i dagens samfunn, blir dermed omgjort til et elevproblem.”* (Solli 1993 s. 37). Dette viser at hvilken pedagogisk linje vi velger i skolen kan få mye å si for mer enn den faglige utviklingen til elevene. Kanskje kan vi oppnå et høyere faglig snitt på div. tester (Pisa m.fl.), men hva er prisen? Blir de som faller enda tydeligere utenfor i skolesamfunnet pga. faglige krav tatt med i regnestykket? Nok engang ser vi at det som i skolen like gjerne kan være strukturelle problemer, viser seg i behandlingen av dem som individualiserte personlige elevproblemer. Hvis man ikke er villige til å se på strukturene i større grad enn hva som har vært vanlig, kan

man risikere at flere elever utsettes for de mekanismene som gjør elever til vinnere eller tapere i skolesystemet (Mathiesen 1999).

Det gjøres interessante forsøk også i den offentlige skolen i dag. Den 06.03.2007, var Per Aunet på NRK 1 i debattprogrammet ”Standpunkt” og fortalte om en skole i Nord-Trøndelag der de hadde gjort seg noen gode erfaringer. En del av skoletiden var knyttet til arbeid på en gård, og gjennom dette arbeidet opplevde de en helt annen type positiv samhandling enn det de gjorde i klasserommet. Per Aunet snakket om at det var spesielt ved å se på de fremmedspråklige elevene at dette ble svært synlig. Han kunne fortelle at i klasserommet ble det ofte slik at de fremmedspråklige elevene ble isolert og ikke integrert. Arbeidet på gården hadde derimot gitt en helt annen effekt. Der var det bruk for alle, og dette førte til en mye bedre integrering av de fremmedspråklige elevene enn det de tidligere hadde opplevd. Det var bruk for dem, og de ble inkludert. Dette hadde også en positiv smitteeffekt inn i den mer tradisjonelle skolehverdagen, og de fremmedspråklige elevene opplevde i mye større grad inkludering også på den arenaen nå (Aunet 6.3.2007). Jeg vil tro at dette eksemplet kan utvides til ikke å bare gjelde integrering av fremmedspråklige elever, men av alle elever. Aunet fortalte også at de elevene som i skolen var urolige og ble oppfattet som bråkmakere, hadde en helt annen atferd på gården. Her fikk de brukt seg selv, og de ba gjerne om å få komme tilbake etter skolen også for å hjelpe til. Per Aunet, som formidlet dette budskaper er førstelektor ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, der GSPR prosjektet har sin bakgrunn. På nettsiden deres kommer det fram at et samarbeid med Steiner-skolen også har stått sentralt i arbeidet. (Gåsvær, J. E. 31.10.2003). Steinerskolene er også en del av den progressive skoleretningen der praktisk arbeid og sosiale arenaer står sterkt i skolehverdagen. Prosjektet GSPR har nå bredd om seg, og det finnes en egen nettside med navnet ”Gården som pedagogisk ressurs” ([GSPR 10.05.2007](#)).

### 3.0. SOSIOLOGISK TEORI – ELEMENTER MOT EN REKONSTRUKSJON

Jeg vil nå ta utgangspunktet i sosiologisk teori, delt inn i tre hovedområder der jeg flytter fokus fra et strukturfunksjonalistisk syn, for så å se på et symbolsk interaksjonistisk syn, og til slutt vil jeg se på aktørperspektivet. De sosiologene jeg har valgt, har jeg valgt fordi de passer til temaet på flere måter. De fleste har da også vært brukt tidligere i oppgaven. Når det gjelder det sosiologiske perspektivet er det mange andre teorier enn de jeg bruker som kunne være aktuelle. Det spesielle med disse er at de så lett kan knyttes opp til pedagogisk tenking, som også er knyttet til sosiale problemer som mobbing i skolen. Jeg synes at det er et poeng at nettopp teoriene til disse sosiologene er de brukte, og jeg har derfor valgt å fokusere ikke bare på deres teorier, men også kort på deres personer sett i en sammenheng. Flere av de brukte teoretikerne, presenteres i samlinger både av sosiologisk og av pedagogisk art. Dessuten er poenget mitt å gjøre et forarbeid til en sosiologisk forståelse av mobbing, ikke å utvikle et ferdig forståelsesapparat. Jeg har altså delt diskusjonen opp i tre nivå. I det første trinnet har jeg sett på Durkheims teori. I det neste trinnet er det Bourdieu, Goffman og Meads teorier som står i fokus. Til slutt vil jeg ta Lysgaard, Roland og Christie som utgangspunkt. På en måte kan man si at jeg snevrer inn fokuset fra et strukturperspektiv til et aktørperspektiv, der likevel ikke enkeltindividet er det mest interessante, men der rollen til individet og samspill mellom disse blir det viktige. Noen steder har jeg også ”krydret” med flere perspektiv i tillegg til hovedteoriene. En annen årsak til at jeg har presentert det sosiologiske perspektivet på denne måten, er at disse teoretikerne står i et forhold til hverandre, også historisk. Mead og Dewey var nært knyttet til hverandre både personlig og faglig, som tidligere nevnt. Vi har sett at Dewey har hatt svært mye å si for den pedagogiske utviklingen også i norsk skole. Både Mead, Bourdieu og Goffman kan sies å ha tatt opp tråden etter Durkheim. Jeg kommer inn på forholdene omkring dette under kapitlene om disse. Dette må likevel ikke forståes som om at det finnes en hovedtendens som er slik at sosiologisk teori i sin helhet nå nærmer seg aktør / individperspektivet mer enn tidligere. Det er Thomas Nordahls forståelse av begrepet jeg bruker når jeg snakker om aktører. Nordahl sier:

*”Mennesket er underlagt de strukturelle betingelsene og de individuelle forutsetningene det er født med, men er også i stand til å velge selv. ... Barn er ikke totalt underlagt ytre betingelser og individuelle egenskaper som bestemmer deres liv og utvikling. De er ikke kun formbare objekter, de former også seg selv. ... Det betyr imidlertid ikke at de omgivelser barn er i, er uten betydning for hvordan de handle og skaper mening i tilværelsen. ... Barn og unge handler ut fra disse individuelle forutsetningene og i interaksjon med de situasjoner og omgivelser de til enhver tid er i. De står med andre ord i en relasjon til omgivelsene, og disse omgivelsene påvirker deres tanker og handlinger.” (Nordahl 2002 s. 25-26)*

### 3.1. STRUKTURFUNKSJONALISME VED DURKHEIM

Emile Durkheim ble født i Frankrike i 1858. Både pedagogikk og sosiologi sto sentralt i Durkheims utdanning. I tillegg kan man si at flere av sosiologiens senere kjente størrelser som Mead, Goffmann og Bourdieu som jeg kommer tilbake til, bygger på Durkheim (Lindbekk 1996, s. 99 + 112-113). I følge Lindbekk(1996), var Durkheims samfunnsgjerning knyttet til universitetet i større utstrekning enn tilfellet har vært for andre klassiske sosiologer. Som tidligere nevnt har Olweus og paradigmat rundt mobbing vært kritisert for å ha en individentrert oppfatning av problemet mobbing. Siden Durkheim må kunne sies å ha det diametralt motsatte utgangspunktet, nemlig et perspektiv der identiteten til et menneske skriver seg i sin helhet fra det samfunnet dette mennesket er en del av (Lindbekk 1996 s. 107), mener jeg det kan være interessant å se på mobbing ut fra Durkheims perspektiv. Lindbekk skriver:

*”Personen oppfattes hos Durkheim som et i seg selv struktur- og identitetsløst vesen. Hans/hennes motiver og identitet skriver seg i sin helhet fra det samfunn han/hun lever i, og som han/hun blir ”båret” av. I mangel av ordnende innflytelser (fra samfunnet) forblir individet i sine tilfeldige impulser og drifters vold, uten evne til å kunne kontrollere seg selv eller sitt liv. Alt etter hvor velegnet/velformet dette samfunnet er, vil individet bli tilbudt identitet, meningsfullhet og livsvilje, eller et liv i planløshet, underlagt tilfeldige innskytelser og preget av fortvilelse.” (Lindbekk 1996 s. 107)*

Hvis man ønsker å forstå, og kanskje gjøre noe med problemet mobbing ved å bruke Durkheims teorier, vil det altså være nyttig å se på makrostrukturene, heller enn mikrostrukturene. Strukturperspektivet foran individperspektivet. Vi vil kunne fortsette å flikke på problemene på individnivå uten at det vil ha noen større betydning på sikt. For hver gang vi evt. får løst en sak, vil en ny dukke opp. Dette vil fortsette til vi gjør noe med de forholdene der det virkelige problemer ligger, nemlig i strukturene. Hvis vi ser tilbake på diskusjonen i kapittel 2.3. og 2.4., kan Durkheims perspektiv sies å være aktuelt i forhold til dette. Vi kan si at slik dagens ordninger er, får vi en symptombehandling av problemet, mer enn en behandling av selve problemet.

I sin doktorgradsavhandling, skriver Ola Stafseng dette om Durkheims perspektiv:

*”Ellers kan det virke som om Durkheims individ er en slags brikke som skal innordnes i det samfunnsmessige. Men når han kom til pedagogikkens grunnlagsproblemer, ble han mye tydeligere i hva han tenkte om disse spørsmålene. Ett hovedspørsmål var om sosiologien eller psykologien burde*

*være pedagogikkens vitenskapelige grunn disiplin. Durkheim besvarte dette med at det avhang av hva som var pedagogikkens hovedanliggende. Dersom oppgaven var å utvikle den allmenne individualiteten i samfunnet, var det sosiologien som kunne se individualiteten fra en slik vinkel, som statsborgerens, som barnets, den unges eller elevens rolleproblemer i samfunnet. Men dersom oppgaven var å utvikle unik individualitet, så måtte dette være psykologiens domène, som en vitenskap for selvrealiseringens eller terapiens individ (som barn, ungdom eller elev). Dette betydde ikke at han tvilte på psykologiens betydning som sekundær hjelpevitenskap for pedagogikken, men han kunne ikke finne noen fornuftige grunner som kunne motsi at oppdragelsens og utdanningens sosialiseringsoppgave handler om den allmenne individualiteten, om de individ-idealene som blir felles for alle individer.”*

(Stafseng 1996 s. 265)

I ettertid vet vi jo at det var psykologien som fikk den nærmeste rollen til pedagogikken, og kanskje det er nettopp derfor vi ser de tendenser til individuelle årsaksforklaringer og løsningsmuligheter også innenfor mobbeproblematikken. Som vi har sett, prøver også sosialpedagogikken å tilkjempe seg en større plass i skole-Norge (Mathiesen 1999), men spesialpedagogikken med individuell tilnærming til problemene i skolen er enda den rådende måte å løse problemer på. Vi får altså en individualisering av problemer som kanskje like godt kunne vært forklart strukturmessig (Mathiesen 1999 s. 54 og 122-123). For Durkheim er ikke skolen til for elevene, men for samfunnet. Han er opptatt av hvordan skolen kan bidra til at samfunnet blir bedre, hvordan den kan skape enhet og integrasjon uten å øve vold mot frihet og autonomi, og hvordan utdanning kan hjelpe oss til å unngå verdioppløsning og konflikt (Moe i Steinsholt/Løvlie 2004 s.365). I dette perspektivet, vil det å motarbeide mobbing bli svært viktig for hele samfunnsutviklingen. Denne tanken er også i tråd med gjeldende læreplaner som nevnt i kapittel 2.5.

En av Durkheims mest kjente teorier er presentert i boka ”Selvmordet”. Teorien går bl.a. ut på at Durkheim bruker selvmordet som et barometer på hvordan et samfunn fungerer.

Enkeltindividet som utfører et selvmord, blir da en del av bildet som også sier noe om resten av samfunnet der dette skjer. Lindberg (1996) skriver at: *”Deler av Durkheims forskning kom derfor også til å arte seg som teorier om den individuelle personlighet og hvordan man ut fra individets tilstand kan trekke slutninger om egenskaper ved det underliggende samfunn.”*

(Lindbekk 1996 s. 104). Durkheim har tre forskjellige forklaringer på hvorfor individet ender opp med å ta selvmord. Dag Østerberg skriver i innledningen til den norske, forkortede utgaven av Selvmordet, 2001 at:



*”Således betrakter Durkheim selvmordet som en foreteelse som har å gjøre med integrasjon og disintegrasjon. Selvmord er enten et uttrykk for at selvmorderens forhold til samfunnets livsstyrkende kraft er blitt forstyrret eller at denne kraft selv er blitt det – det er grunntanken i Durkheims selvmordsteori. Ut fra denne grunntanke skiller Durkheim ut tre hovedtyper av selvmord, som hver av dem altså viser tilbake til et særskilt misforhold mellom selvmorderen og den sosiale grupperingen, det samfunn vedkommende tilhører.” (Østerberg 2001 s. 9).*

Slik Durkheim ser på selvmordet som et barometer på integrasjon og disintegrasjon, velger jeg å bruke mobbing på samme måte. Mobbing kan også sees på som en forstyrrelse i aktørenes forhold til samfunnets livsstyrkende kraft, som beskrevet ovenfor. Jeg vil altså se på mobbing som et barometer på det underliggende samfunnet. Østerberg summerer opp Durkheims tre selvmordstyper på denne måten:

”

- 1. Den ene hovedform – egoistisk selvmord – kjennetegnes ved at selvmorderen har levd for avsondret fra fellesskapet, og derfor fått sin livsvilje svekket. Dette er outsider`ens selvmord, einstøingenes, de ensommes selvmord, som følge av å være for svakt integrert i samfunnet.*
- 2. Den annen hovedform – altruistisk selvmord – kjennetegnes ved at selvmorderen tvert om er for sterkt integrert i samfunnet og mer eller mindre tvungent gir sitt liv for fellesskapet. -I boken Samfunnets arbeidsdeling anstilte Durkheim noen betraktninger om individualitetens opprinnelse, og som danner bakgrunn for begrepet om for sterk integrasjon. Han hevdet der at det var galt å tenke seg at menneskehetens første herskere undetrykte individualiteten hos sine undersåtter. For det fantes opprinnelig ingen individualitet å undertrykke. ... Man kan se for seg Durkheims samhold som et stort bål, som holder samfunnsmedlemmene varme. Kommer de for langt vekk fra bålet, fryser de i hjel (egoistisk selvmord), kommer de for nære, forbrenner de seg (altruistisk selvmord).*
- 3. Den tredje hovedformen – anomisk selvmord – kjennetegnes ved at selvmorderen bukker under for det formløse ved det samfunnsnivå han (eller hun) deltar i. Durkheim hevder at til en viss sosial struktur svarer en viss psykologisk struktur. Når samfunnsforholdene er anomiske – dvs. ikke bestemt av sed, skikk og andre samfunnsnormer – blir også de enkelte samfunnsmedlemmers sinn mer eller mindre anomisk og oppløst, hvilket truer selvoppholdelsen.”*

(Østerberg 2001 s. 9-10)

Durkheim forklarer selv at det er svært vanskelig, både å vite den faktiske årsaken til at noen tar selvmord, og hvordan man skal tolke disse som enkelthendelser inn i hans modell. Han sier så at:

*”Vi vil ikke beskjefte oss med hvilke former de grunnleggende årsakene bak selvmord antar hos det enkelte individ, vi vil forsøke å finne fram til disse årsakene direkte. Derfor legger vi så å si til side individet som individ, dets motiver og ideer. Vi spør oss straks hvilke tilstander som hersker i de sosiale*

*miljøene (religiøse trossamfunn, familien, det politiske samfunnet, yrkesgruppen, etc.) som selvmordet er en funksjon av.” (Durkheim 2001 s. 41-42).*

For å kunne forstå mobbing i dette perspektivet, må man altså ikke gå inn på hvert enkelt individs historie, men heller se på hva slags samfunn vi lever i, og hva slags strukturer som kan føre til disse hendelsene. Vi ser her altså helt tydelig et motsatt perspektiv i forhold til det gjeldende innen mobbeparadigmet i dag. Heller enn å lete etter årsaker i individene, skal vi lete etter årsaker i strukturene individene er en del av. Strukturene vi i tilfelle skal lete etter årsaker i her, vil da bli skolesystemet og kanskje hele storsamfunnet da skolen ofte sies å være et speil av samfunnet. Kanskje kan vi også lete etter årsaker i offentlig forvaltning og politikk, som jo er de organer som definerer og driver skolesystemet, og kanskje må vi som tidligere nevnt, ta Webers tanker omkring byråkratiet med i denne tankegangen (Weber 2000). Et slikt perspektiv på årsaker til mobbing vil også kunne gi andre svar på både årsaksforklaringer og løsningsforslag som kan prøves satt i gang. Så langt har arbeidet mitt med denne oppgaven vist at det i lovverk og planer rundt skolen, i utgangspunktet ikke ser ut til å ligge større hindringer i veien for å kunne gjøre strukturelle endringer som igjen kan føre til at problemer som mobbing kan minskes. De strukturene som er knyttet til den aktuelle arenaen der mobbing skjer, den aktuelle skoleinstitusjon, har pekt seg ut som mer interessant i denne sammenhengen.

Hva kan det da være som fører til at mennesker begynner å utføre disse grusomhetene som mobbing er? I neste omgang, hvordan opplever mobbeofferet å bli utsatt for dette? Man kan jo tenke seg fortvilelsen disse unge menneskene opplever, den avmakten de kjenner på i tillegg til det å være satt utenfor fellesskapet. Nettopp dette å være satt utenfor gruppen til de andre, er spesielt sår for mange mobbeoffer (Svarstad 1997). Hvis vi i første omgang ser på mobbing som det motsatte av integrasjon i en gruppe, betyr det da at individet er disintegret i forhold til gruppa. En disintegret person som tar sitt eget liv, vil etter Durkheims teori ha utført et ”egoistisk” selvmord. Vi kan i denne omgang forstå det slik at en person vil bli disintegret pga. mobbing. På grunnen av at eleven ikke finner sin plass og sin rolle i gruppa, støtes han / hun ut av elevkollektivet, og blir disintegret. Dette er kanskje den mest innlysende måten å forklare disintegrering pga. mobbing på. Hvis man skulle forklare mobbing på en altruistisk måte, måtte det kanskje ha vært knyttet opp til de sterke forventningene som legges til den utsatte, der denne har en faktisk tro på at han / hun kan bli opptatt av elevkollektivet hvis bare han / hun endrer seg i takt med det mobber måtte mene.

Når eleven etter hvert oppdager at hver gang hun / han endrer seg i forhold til mobbers krav, endres kravene, kan man kanskje se for seg at mobbeofferet ser på seg selv som så udugelig for fellesskapet at det er villig til å ofre seg for det. Offeret føler at mobber mener verden ville vært bedre uten vedkommende, og offeret sier seg til slutt enig i dette og disintegreres ut av gruppa. For å kunne forklare mobbing anomisk, vil det kanskje være mulig å se på de strukturene som fører til at mobbing kan skje. Når et elevkollektiv får muligheten til å utøve vold mot enkeltmedlemmer uten at noen griper inn, er det nærliggende å tenke seg at det må herske en viss anomisk tilstand i strukturene rundt hendelsene. Dette fører i neste omgang til en følelse av oppgittethet hos individet, som til slutt kan ende som disintegert i forhold til de andre elevene. Det vil altså være den anomiske retningen som kunne vært mest interessant å se på i forhold til hvordan mobbing kan føre til disintegrasjon, hvis strukturene i neste omgang er det man ønsker å sette søkelyset på, for å undersøke dette nærmere. Denne følelsen av oppgittethet, har vi også sett nærmere på i forbindelse med utvikling av negativ atferd tidligere (Mathiesen 1999).

Jeg har altså ingen empiri å vise til for disse hypotesene, men de er nettopp hypoteser som det kanskje i en annen sammenheng hadde vært mulig å se nærmere på. Jeg vil dessuten komme tilbake til noen av disse tankene avslutningsvis, når jeg skal legge fram forslag til elementer for en mulig rekonstruering av mobbebegrepet.

### **3.2. SYMBOLSK INTERAKSJONISME v/ BOURDIEU, GOFFMAN OG MEAD**

Lindbekk skriver at Durkheims teorier ble videreført innenfor bl.a. Irvin Goffmann, Pierre Bourdieu og Georg Herbert Meads teorier (Lindbekk 1996 s. 112-113). Bourdieu og Goffmann er kjente sosiologer, som bl.a. knyttes opp mot feltet symbolsk interaksjonisme. Mead er egentlig filosof og sosialpsykolog, men er likevel godt kjent innenfor sosiologien, og da spesielt i form av sine teorier innen symbolsk interaksjonisme. Meads perspektiv står også sentralt i pedagogisk tenking.

### **3.3. BOURDIEU**

Pierre Bourdieu ble født i 1930, og tok sin utdanning i Paris. Hans forskning startet med at han bl.a. så på hvordan rangforhold og maktforhold ble befestet og uttrykt gjennom ritualer, bruk av boliger og det offentlige rom (Lindbekk 1996 s. 163). Lindbekk skriver at:

*”Det antropologiske perspektivet, preget av observasjoner av dagligliv, ble videreført i hans senere arbeider, men nå utdypet i mer kultur- og utdannings sosiologisk retning. I 1970 utgav han en bok om ”reproduksjonsprosessen” i fransk skole. Emnet var nå hvordan samfunnets underliggende strukturer nedfeller seg i herskeforhold, og hvordan disse videreføres gjennom skolen. Skolen representerer den herskende klasse. Her konkurrerer ikke de ulike klasser og sjikt på like vilkår. Men allikevel legitimerer denne konkurransen i skolens regi konkurranseresultatet, seierherren og dermed også klassesystemet.”* (Lindbekk 1996 s. 163)

Bourdieu er altså opptatt av reproduksjon av ulikhet gjennom skolesystemet. Dette har også vært et tema som har vært en del av debatten om norsk skole (Nordahl 2002, s. 57), også vist til tidligere i oppgaven.. Kan mobbing sees på i denne typen maktperspektiv, der reproduksjonen av ulikhet i skolen opprettholder klasseskiller i andre deler av samfunnet? Hvis man går ut fra at skolen er statens forlengede arm, kan man tenke at også dette faktum bør det reflekteres over i forhold til hva staten faktisk ønsker av institusjonen skole. Bourdieu sier i artikkelen ”I statens ånd. Det byråkratiske feltets opprinnelse og struktur”, gjengitt i boken ”Symbolsk makt” 1996 at:

*”Å begynne å tenke om Staten, det er å utsette seg for å ta til seg Statens tenkemåte, å anvende på Staten tanke kategorier produsert og garantert av Staten, og dermed risikere å overse den mest grunnleggende sannhet om Staten. Denne påstanden kan virke abstrakt og ugjendrivelig, men trer fram som mer naturlig dersom en for å underbygge den godtar å vende tilbake til utgangspunktet og væpner seg med kjennskap til en av Statens fremste maktformer, nemlig makten til å frambringe og til å påtvinge (særlig gjennom skolen) de tanke kategoriene som vi så uten å reflektere over det anvender på alt mulig i denne verden, også på Staten selv.”* (Bourdieu 1996 s. 48)

Vi ser her at Bourdieu mener at Staten har en absolutt makt over individene i samfunnet, noe han også forsterker ved å sitere Thomas Bernhard som sier at vi alle er statsmennesker, lydige dresserte tjenere av staten, formet i skolen som han kaller en ”*menneskeødeleggelsesanstalt*” (Bourdieu 1996 s. 48). Bourdieu sier videre at Statens tenkning er med oss helt inn i de mest intime delene av vår tenkning, og bruker som eksempel rettskrivningstyranniet, der rettskriving oppleves som naturlig, og dermed legaliserer statlig inngripen (Bourdieu 1996 s. 50). Bourdieu sier videre at:

*”Når for eksempel ethvert forsøk på å endre skoleplanene og særlig og særlig på å endre timefordelingen mellom ulike fag nesten alltid og overalt støter på en formidabel motstand, er ikke det bare fordi ulike sterke yrkesinteresser (særlig for de lærerne det gjelder) er knyttet til den etablerte skolemessige orden, men også fordi alle kulturelle saker, og særlig de sosiale inndelingene og*

*hierarkiene som er knyttet til dem, konstitueres som naturlige gjennom en statlig handling som, ved å instituere dem på en og samme tid i sakene og i sinnene, tildeler en kulturell vilkårlighet et solid skinn av naturlighet.” (Bourdieu 1996 s. 51)*

Den siste tanken i tankerekken, er nå tatt opp i læreboklitteratur tiltenkt lærerstudenter. I læreboken ”Pedagogikk – mangfold og muligheter” av Arneberg og Overland (Arneberg m.fl. 2003), står det ved bildet ”Blir du lønnsom lille venn” av Peter Tillberg, dette:

*”Tilpasning har som mål å sosialisere folk på plass i det sosiale systemet, å lære dem regler uten å oppdage at det sosiale livet kan diskuteres. Subjektet avstår fra å tenke selv og ta ansvar. Uten å stille spørsmål aksepterer barnet pedagogens normer og viten. Som i maleriet ”Blir du lønnsom lille venn” av Peter Tillberg.” (Arneberg m.fl. 2003 s. 80).*

Dette står i lærebøker tiltenkt lærerstudenter av i dag, men likevel kommer det an på om systemet virkelig har tatt opp i seg denne tankegangen. Hva er det systemet ønsker av individene, her elever, i skolen? Ønsker de en tilpasning der man godtar pedagogens, som er statens forlengede arm, normer og viten uten å stille spørsmål? Hvis de gjør det, og hvis vi gir Bourdieu rett i at vi som aktører tenker statens godkjente tanker, da må jo også staten ha godkjent det faktum at det finnes mobbing. Hvis det er slik, må jo hensikten være å endre statens ønsker, slik at man blir kvitt mobbeproblemet. Men hvorfor skulle staten ønske å godkjenne mobbing? Kanskje er det ikke slik at staten bevisst ”ønsker” og godkjenner mobbing, men at dens strukturer tillater det fordi posisjonering innen hierakier kan ta bort fokus fra det som egentlig var målet med virksomheten som Bourdieu beskrev det ovenfor. Likevel må vi ta med det punktet der Bourdieu knytter nettopp staten til denne posisjoneringen i strukturene. Selv om det ikke ser ut til å ligge hindringer i planverket rundt skolen, kan det likevel ligge hindringer andre steder som ikke er like synlige? Eller kanskje er det slik at Webers jernbur (Weber 2000) er blitt så sterkt, at det ikke er statens tanker, men byråkratiets tanker som gjør seg gjeldende gjennom strukturene. Når det som Bourdieu påpeker, er vanskelig å få endret på timeplaner i skolen, kan man jo tenke seg at det ligger en stor motstand i selve systemet til å gjøre større strukturelle endringer, selv om man kan tenke seg at de nye strukturene kanskje ville kunne fungere bedre. Man vet jo ikke på forhånd hva en endring ville føre til, men at den vil føre til endringer i praksis og i posisjoner er nokså sikkert. (Foros 2006). Vi har nå sett at det i større grad enn tidligere, gjennom planverket rundt skolen, er mulig og ønskelig at den enkelte skoleinstitusjon innfører endringer for å nå

også de sosiale og de demokratiske målene i læreplanen. Bare tiden vil vise hvordan institusjonene kan og vil benytte denne muligheten som nå er kommet.

I tillegg er Bourdieu opptatt av kapitalbegrepet, som også kan tenkes å være anvendelig innen mobbeforskning. Bourdieu peker på tre kapitaltyper, økonomisk, sosial og kulturell kapital (Lindbekk 1996 s. 164). Lindbekk skriver at:

*”Begrepet kan til en viss grad erstattes med ”kompetanse”, men Bourdieus studier samler seg stadig om de indikatorer på kompetanse som vedkommende samfunnsfelt gjør bruk av, fra utdanningssertifikater og eksamenskarakterer til klær og hjemmeinnredning som vitnesbyrd om smak, kunnskapsrikdom og moderne, tidsriktig livsførsel” (Lindbekk 1996 s. 164).*

Videre skriver Lindbekk at de to siste punktene må man se i sammenheng med nettverkets kvalitet og personlig dømmekraft. Bourdieu kom etter hvert også med et fjerde begrep; symbolsk kapital, som *”... henspiller på hvordan gjenstander, egenskaper, handlinger og sertifikater tjener som indikasjoner på kapital, og som mer eller mindre løsrevet fra vedkommende ”grunnkapital” blir lagt til grunn for fordeling av rang og innflytelse.”* (Lindbekk 1996 s. 175).

Altså kan vi summere opp Bourdieus kapitalbegrep slik:

1. Økonomisk kapital
2. Sosial kapital
3. Kulturell kapital
4. Symbolsk kapital

Bourdieu sier at:

*”Å innstifte en identitet, som kan være en adelstittel eller et stigma (du er bare en...) er å tvinge på en sosial essens. Å innstifte, å tildele en essens, en kompetanse, det er å tvinge gjennom en rett til å være som er en plikt til å bli (eller være). Det er å tilkjenne for en person hva vedkommende er, og å tilkjenne for denne at han eller hun bør oppføre seg deretter.” (Bourdieu 1996 s. 30-31)*

Vi ser at det ifølge Bourdieu kan ligge en slags selvoppfylgende profeti i det å bli tildelt en sosial identitet. Du forventes å oppfylle din tildelte identitet. Hvis du først er tildelt rollen som mobber, forventes det at du fortsetter å inneha denne, og hvis du er tildelt rollen som offer

forventes det at du fortsetter å inneha den. Mange mobbeoffer har opplevd nettopp dette, at om mobbingen av en (eller en gruppe) mobber(e) stoppes, blir vedkommende likevel fortsatt mobbet av andre. De oppfyller sin tildelte rolle i fellesskapet. Hvis man, som Bernhard sier det, er et statsmenneske - fullstendig styrt av staten, må man gå ut fra at Staten har behov for de roller som mobber og offer er, hvis ikke staten gjør noe som faktisk endrer dette forholdet. Dette stemmer jo også med det synet Durkheim har på at samfunnsstrukturene, her staten, er det som styrer individene. Det er samfunnet som legger opp til de roller ethvert menneske spiller. Kun gjennom å forstå de store strukturene i samfunnet, kan vi forstå mennesket som individ. Bourdieu uttaler i artikkelen: "Om symbolsk makt", at: "*Symbolsk makt er denne usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den.*" (Bourdieu 1996 s. 38). Det er altså ikke sikkert at individene i et system alltid er klar over, eller i alle fall ikke fullt klar over, hvilken makt de faktisk er med på å utøve. Webers jernbur skal også nevnes her, da det kan være en mulighet for at den strukturelle makten ligger på et lavere strukturelt nivå, enn det statlige. Faren med dette system/struktur perspektivet i forhold til mobbing, er at det kan bli for enkelt for individene og påberope seg at de selv ikke har ansvar for sine handlinger. Det er derfor viktig at man forstår disse forklaringene som forståelsesmåter til å kunne endre et system til det bedre, og ikke som et forsvarsskrift for enkeltindivider som utfører de handlingene som er i fokus. Symbolene vi omgir oss med forsterker den makten som ligger i strukturene og i relasjonene. Vi blir "merket", slik at de andre kan forstå hvilken sosial identitet du er tildelt.

### **3.4. GOFFMAN**

Erving Goffman ble født i 1922 i Canada. Etter studier ved University of Toronto leste han sosiologi ved University of Chicago (Harste og Mortensen 2003 s. 212). Det var ved University of Chicago at Dewey og Mead tidligere hadde arbeidet, se mer om Mead i neste kapittel. I følge Harste og Mortensen er det vanskelig å peke ut et hovedverk av Goffmans produksjon, men de sier at alt i hans store produksjon inneholder fascinerende studier av menneskelig samhandling. Goffmann regnes ofte som symbolsk interaksjonist, og hans tilknytning til tradisjonen etter Mead og Blumer er synlig i det han i mange av sine verker er opptatt av: " ... *hvordan identiteten eller selvet konkret bliver opretholdt og fungerer i moderne samfunds interaksjoner.*" (Harste og Mortensen 2003 s. 211). Harste og Mortensen skriver:

*”Et helt centralt perspektiv i så at si alle Goffmans arbejder er, hvordan man med uendelig raffinerede midler prøver at opretholde sit selvbillede over for andre. Et typisk Goffman-eksempel kan illustrere sagen. Man siger: ”Ups”, når man snubler på en trappe. Meningen er at tilkendegive over for andre, at man er en person, der normalt har fuld kontrol over sine bevægelser (Goffman 1981: 99).”*  
(Harste og Mortensen 2003 s. 211).

Dette kan man tenke seg har betydning for et mobbeoffer, da vedkommende vil prøve å skjule at hun eller han er et offer. De vil framstå som vellykket for andre. Harste og Mortensen viser så til Goffmans første og meget innflytelsesrike bok ”Vårt rollespill til daglig”, som første gang ble utgitt i 1959. Her benytter Goffman teateret som et bilde på sosial samhandling, og han bruker begrepene ”front stage” og ”back stage” for å forklare hvordan vi handler forskjellig i forskjellige sammenhenger – på scenen viser man seg fram for offentligheten, mens bak scenen er man i et mer personlig rom og kan derfor oppføre seg mer fritt. Goffman har også et begrep han kaller ”face-work”, som henspiller på at det gjelder å opprettholde det riktige ”ansiktet” for andre, man kan ikke ”tape ansikt” over uventet eller upassende informasjon som kommer frem (Harste og Mortensen 2003 s. 212-213). Goffman har også en beskrivelse av selvets territorier, og former for krenkelse av disse. *”Det viktigste territorium er det personlige rum omkring kroppen. Hvis andre kommer for tætt på, også uden at der sker berøring, vil det under normale omstændigheder medføre en følelse af at være blevet gået for nær”* (Harste og Mortensen 2003 s. 213).

Alt dette er også interessant i forhold til det å prøve å skjule at man er et mobbeoffer. Ved å framstå som ”uberørt” på scenen (her skolen), dag etter dag prøver mobbeofferet å ikke tape ansikt utad. Det prøver å opprettholde et skinn av vellykkethet, som kan føre til at mobbingen blir vanskelig både å se og forstå av utenforstående. Kanskje ikke engang mobbere forstår de dypeste konsekvensene av deres egne handlinger fordi offeret spiller at alt er greit. Krenkelse av personlig territorium er jo også noe mobbeoffer ofte må forholde seg til i sin hverdag, i både psykisk og fysisk forstand. Det personlige territorium blir stadig krenket, og offeret opplever ofte avmakt i forhold til å kunne sette en stopper for dette.

I boken ”Stigma – Om afvigerens sociale identitet” (Goffman 2000) skriver Goffman bl.a. om den stigmatisertes forlegenhet pga. stigmaet. Det er likevel et poeng at det ikke bare er den stigmatiserte, som blir forlegen i møtet med andre. Også de personer den stigmatiserte møter blir forlegne, og begge parter prøver å late som ingenting, selv om stigmaet er åpenbart. Dette



gjensidige arbeidet med å opprettholde hverandres ansikt kan bli svært viktig for begge parter (Harste og Mortensen 2003 s. 211). I ”Stigma” skriver Goffman at:

*”Begrepet stigma vil altså her blive anvendt til at betegne en egenskab, der er dybt miskrediterende, men det skal understreges, at det, der virkelig er brug for, er ikke så meget et sprog, der lægger vægt på egenskaber, som et sprog, der fremhever relationer. En egenskab, der stempler (stigmatiserer) den ene typen bærer, kan hos en anden tjene som en bekræftelse på dennes normalitet, og er derfor i sig selv verken af positiv eller negativ værdi. ... Begrepet stigma og dets synonymer skjuler et dobbelt perspektiv: tager det stigmatiserede individ det for givet, at hans særpræg allerede er kendt eller er umiddelbart synlig, eller går han ud fra, at de tilstedeværende verken kender til det eller umiddelbart lægger mærke til det? I den førstnævnte situation må den pågældende betegnes som den miskrediterede (the discredited), i den anden den potentielt miskrediterede (the discreditable). Dette er en vigtig distinktion, selv om et givet stigmatiseret individ højst sandsynligt har oplevet begge situationer.”*  
(Goffman 2000 s. 15-16)

Goffman beskriver også en del mulige stigmatiserende egenskaper, noen mer synlige enn andre, og konkluderer med at vi vil oppfatte et menneske med et stigma som en avviker fra våre forventninger, og dette vil på en måte gjøre den stigmatiserte uønsket. De som ikke avviker fra forventningene, blir av Goffmann da kategorisert som de normale. De normale vil ofte prøve å sosialt velvillig formilde omstendighetene rundt den stigmatiserte. Goffmann skriver videre at: *”Vi tror naturligvis, at den person, der er belastet med et stigma, ikke er et helt riktig menneske.”* (Goffman 2000 s.17). Dette vil i neste omgang føre til en eller annen form for diskriminering som vil begrense avvikerens utfoldelsesmuligheter. *”Vi oppstiller en stigmateori, en ideologi for at forklare hans underlegenhet og overbevise os selv og andre om den fare, han utgør.”* (Goffman 2000 s. 17-18). Det kan også være underliggende årsaksforhold som sosiale klasseforskjeller m.m. som fører til at vi bruker spesifikke stigmatiserende uttrykk som krøpling og bastard i vårt dagligspråk, uten at vi er oppmerksomme på deres opprinnelige betydning. Goffman kommenterer også at vi er tilbøyelig til å stigmatisere hele folkegrupper på denne måten.

Ett av de punktene som har fått størst kritikk innen mobbeparadigmet, er nettopp dette at når man individualiserer både årsaksforholdene, og selve problemet så tydelig som det man gjør, kan man skape et stigma. Både mobber og offer blir stigmatiserte idet vi bruker begrepene ”mobber” og ”offer” om dem. Likevel kan man i Goffmans perspektiv også tenke seg at mobber bruker offeret, for ved å gjøre offeret til et avvik, kan mobber oppleve å normalisere

seg selv. De som står bak synliggjøringen av stigmaet, her mobberen, får også makt over offeret hvis han/hun oppnår å få offeret til å oppleve seg selv som en avviker. Avvikeren ønsker å rette opp på det som stigmatiserer, og vil prøve å finne fram til et botemiddel for dette (Goffman 2000 s. 22). Som tidligere nevnt, kjenner man jo til historier der mobber stadig påpeker nye ”feil” ved offeret for å opprettholde sin makt (Svarstad 1997). Hvis offeret klarer å gjøre noe med ”feilen”, finner mobber opp en ny ”feil” ved offeret, og slik opprettholder han/hun sin makt. Goffman påpeker videre at et stigmatisert menneske kan komme til å isolere seg, og dette kan i neste omgang føre til angst, depresjoner, forvirring, mistenksomhet og fiendtlighet. Han sier at bevisstheten om sin egen mindreverdighet kan føre til disse problemene (Goffman 2000 s. 26). I dette perspektivet er det også at en mulig forklaring omkring altruistisk disintegrasjon etter Durkheims teori kan passe inn, som tidligere beskrevet. Den anomiske strukturen godtar at det skapes et stigma, som fører til disintegrasjon. Videre sier Goffman at i møtet mellom den ”normale” og den stigmatiserte kan dette skje:

*”Hos den stigmatiserede opstår der således en fornemmelse af, at man ikke kan vide, hva de andre tilstedeværende ”i virkeligheden” mener om ham. Ved blandede kontakter har den stigmatiserede yderligere en tilbøjelighed til at føle, at han står ”midt på scenen”, han må tage sig i agt og nøje bedømme det indtryk, han gør, i et omfang han formoder andre ikke behøver. Han vil sandsynligvis også føle, at det sædvanlige fortolkningsskema for dagligdags hændelser er blevet undermineret. Selv hans mindste præstationer kan blive betragtet som tegn på bemærkelsesværdige og betydningsfulde færdigheder, omstændighederne taget i betragtning.” (Goffmann 2000 s. 28)*

Den stigmatiserte vil derfor alltid være ”på vakt”. Goffman er for øvrig også opptatt av symboler på en liknende måte som det Bourdieu er. Goffman ser symbolene i sammenheng med de tidligere nevnte teaterbegrepene som forklaringsmodell på handling. Symbolene blir da noe som er viktige for individene når de er ”front stage”, da dette er arenaen der de skal vise for sine omgivelser evt. statussymboler som en presentasjon av seg selv (Harste og Mortensen 2003 s. 212).

Som tidligere nevnt kan det altså bli spesielt viktig for et mobbeoffer, eller et potensielt mobbeoffer, å framstå positivt front-stage, der de vil prøve å dekke over sin potensielle stigmatiserte rolle med virkemidler i form av symboler. I Per Solvangs bok ”Annerledes” fra 2002, kommer det fram at enkelte avvikere, og kanskje gjerne grupper av avvikere, også kan innta det motsatte perspektivet. Nettopp ved å framheve sitt stigma opplever de å ikke ”miste

ansiktet” (Solvang 2002 s. 186-187). Solvang skriver i boken at en sosiologi om annerledeshet er under utvikling, der forskjellighet som perspektiv avløser avviksteorien. Solvang påpeker at selv om det er nødvendig med nyutvikling innenfor emnet, er likevel grunnpoengene i perspektivene rundt avvik og normalitet fortsatt relevant. Kanskje er det ved å komme forbi skammen, og ved å finne sammen med flere i samme situasjon, at man kan finne sin verdighet og stolthet tilbake hvis man har vært i mobbeofferrollen over lang tid? Kanskje kan det være på sin plass å gjenta dette sitatet fra Asmervik:

*”Personlig mener jeg det ville være å begynne i gal ende: avvik fra gjennomsnittet vil vi bestandig ha, selv om noen ofre herdet eller forandret seg aldri så mye, ville nye peke seg ut. Og hvorfor i all verden skulle et menneske med harmløse særpreg prøve å forandre seg? I en slik holdning ligger noe dypt umoralsk: bli som oss andre, og du skal få være i fred!” (Asmervik 1974 s. 93)*

### **3.5. G. H. MEAD**

Georg Herbert Mead ble født i 1864, og var universitetsprofessor i Chicago. Mead betegnet seg selv som ”sosial behaviorist”, men blir, som tidligere nevnt, ofte forbundet med retningen symbolsk interaksjonisme. Tilknytningen til Dewey er spesielt interessant i denne oppgaven, som det er forklart i kapittel 2.4.

*”Han risser opp en teori om at bevisstheten oppstår gjennom interaksjon med andre. Selvet er ifølge denne teorien en sosial frembringelse. Første trinn består i å overta de andres handlinger, bevegelser og miner, neste trinn i å bli seg bevisst den eller de andre, og tredje trinn å bli seg selv bevisst. ”In order to be self one must be others.” (Østerberg 1990 s. 134).*

Vi ser at også Mead, som tidligere nevnt, er opptatt av at man ikke oppstår som individ med en egen identitet annet enn gjennom andre, men Mead er likevel nærmere individnivået enn Durkheim er det når han ser samfunnet som helhet som bakteppe for utviklingen av identiteten. Mead er altså opptatt av de sosiale betingelsene som får jeget til å oppstå som et objekt. I denne interaksjonsprosessen, trekker han fram språk, lek og spill som viktige elementer.

*”Den grunnleggende forskjellen mellom lek og spill er at i spill må barnet ha samme holdning som alle de andre som deltar i spillet. Den enkelte deltaker antar at holdningene til de andre spillerne er organisert i en form for enhet, og det er denne organiseringen som kontrollerer den enkeltes reaksjoner.” (Østerberg 1990 s. 135-136).*

Mobbeoffer opplever ofte at de ikke får være deltakere i dette spillet (Svarstad 1997). Kanskje kan det være slik at mobbeofferet i utgangspunktet ikke har forstått reglene i spillet, eller ikke har ønsket å spille etter disse reglene? Uansett årsak, vil offeret ved å ikke delta i spillet stadig kunne føle seg mer ekskludert, da spillerne er i stadig samhandling med hverandre og videreutvikler sitt spill som man kan tenke seg at den som står utenfor stadig vil skjønne mindre av. For hver dag som går uten at man kommer seg inn i spillet, kan det bli enda vanskeligere å i det hele tatt kunne få innpass. Denne forklaringen om spillerne i spillet, kan også brukes til å si noe om ”medløperne” i en mobbesituasjon. På samme måte som ”medløperne” ikke er seg bevisst sin rolle, da de framstår som et kollektiv som støtter mobberen, er det i spillet også slik at deltakerne uten å vite om det er organisert i en enhet som kan virke ekskluderende. For å utvikle et fullstendig selv, må individet integrere gruppens regler og holdninger. Østerberg skriver videre om Meads perspektiv at:

*”Det er i form av den generaliserte andre at den sosiale prosessen øver innflytelse på individene som deltar i den og bringer den videre, dvs. at samfunnet utøver kontroll over individenes atferd. For det er på denne måten at den sosiale prosessen eller samfunnet blir en bestemmende faktor i individets tankegang.” (Østerberg 1990 s. 137)*

Mead var altså en nær venn og samarbeidspartner av Dewey, som jeg tidligere har nevnt som den progressive pedagogikkens ”far”. De arbeidet begge ved universitetet i Chicago, og var engasjert i ulike sosiale reformspørsmål (Wright 2004 s. 410). Mead mener at hvert menneske er unikt, men at det bare er i relasjon med andre, et selv kan eksistere. Wright skriver om Meads teori at:

*”Självvet är inte en fast enhet utan omfattar två aspekter: I och me, ”jag” och ”mig”. Dessa står i ett dialektisk förhållande till varandra där ”jag” utgör den subjektiva oförutsägbara aspekten som kan överraska ”mig” likväl som andra personer. ”Mig” utgör den sociala aspekten, den som ger form åt, men som ändå inte determinerar ”jag”. ”Mig” så att säga uppstår då man lär sig att se sig med andras ögon.” (Wright 2004 s. 415)*

Wright skriver videre at Meads bruk av begrepene ”jeg” og ”meg” lukker opp grensene mellom ”indre” og ”ytre”. Selvets intersubjektive utvikling står i sentrum, og Meads formål er ikke å oppdage en indre logikk som forklaring på selvets utvikling, men å skape en forståelse av hvordan selvet konstitueres gjennom sosiale kommunikasjonsstrukturer der også individets interaksjon med seg selv er et resultat av sosial interaksjon mellom mennesker. Utviklingen

av selvet er også en del av en moralsk prosess der vi inkluderer andres perspektiv i en indre samtale med oss selv (mellom jeg og meg), og der disse perspektivene etterhvert integreres i selvet. Dette ligger i begrepet ”den generaliserte andre”, som er nevnt ovenfor. I denne generaliserte andre er en individuell forståelse av ulike roller, holdninger og perspektiv som man har møtt i sine omgivelser. Å tenke blir som å føre en samtale mellom selvet og den generaliserte andre. Gjennom å konfronteres med det overraskende og uventede, kan man likevel reflektere over seg selv som et handlende menneske (Wright 2004 s. 415-416).

Denne forståelsen av individet gir en helt annen forståelse enn den individbaserte forståelsen som er lagt til grunn innenfor mobbeparadigmet. Hvis man skal forstå hvert enkelt individ på denne måten, kan man nettopp ikke forstå dem som enkeltindivid, men som sosiale individ i en sammenheng der den konteksten som omgir hvert sosiale individ blir særdeles viktig. Du kan ikke løse problemer innenfor konteksten ved å bare se på problemene til ett eller to individer, atskilt fra de andre. Man må se på hele konteksten under ett, for å se hvilke forklaringer som kan ligge i den, før man ser på hvordan enkeltindividene har integrert dette i seg selv. For å årsaksforklare og løse mobbeproblemer nærmere et individperspektiv, må man sett i dette lyset, se på interaksjonen mellom alle individene i konteksten. Dette stemmer også med Nordahls funn, presentert tidligere i oppgaven (Nordahl 2005). Strukturens muligheter til interaksjon, burde da også bli interessant. Forskjellige rom (både fysiske og sosiale), har forskjellige muligheter i seg i forhold til interaksjon (Bourdieu 1996 s. 154-157).

Når det gjelder utdanning som sosial interaksjon, mener Mead at et barn ikke kan bli sosialt gjennom læring, men at det må være sosialt for å kunne lære. Mead ser derfor undervisningssituasjonen som en relasjon der deltakerne skaper mening, og at undervisningen er en sosial interaksjon (Wright 2004 s. 417-418). Wright skriver at: *”Skolan bör enligt Mead bidra till att barn utvecklar den sociala medvetenheten, eftersom det endast är genom att barn upptäcker det sociala i det hon eller han lär sig, som man kan ge moralisk undervisning.”* (Wright 2004 s. 418). Mead spør også om organiseringen i skolen fungerer slik at disse mål kan oppnåes. *”Uppmuntrar utbildningen den typ av konfrontation där man möter nya intryck och växlar perspektiv?”* (Wright 2004 s. 418). Wright skriver:

*”Mead bryter därmed med den allmänna tanken att varje individ bärs upp av ett inre själv som förverkligar sig i världen. Härmed bryter han också med den tradition som hävdar att en individ bäst kan förstås i sin ensamhet, som separerad från sin omgivning.”*

(Wright 2004 s. 418)

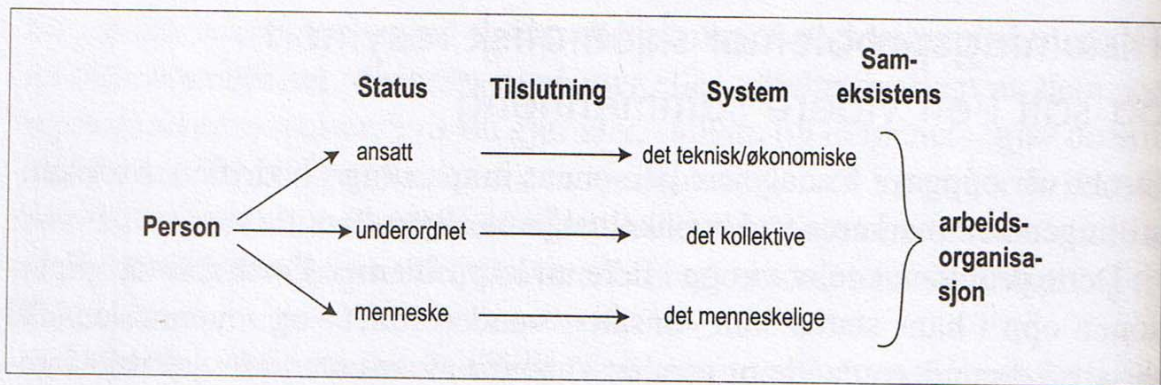
### **3.6. AKTØRPERSPEKTIVET v/ LYSGAARD, ROLAND OG CHRISTIE**

Sverre Lysgaard, Erling Roland og Niels Christie har alle tre skrevet om menneskene i systemet som omgir oss i arbeidsliv og skole. Der Lysgaard tar for seg arbeiderkollektivet, tar Roland for seg elevkollektivet bygd på Lysgaards ideer. Christie ser på mekanismer i strukturene som mer eller mindre forventer en atferd av individet som ikke alltid vil være av den typen vi som ideal ser på som ønsket atferd. Sammen mener jeg disse tre bidragene belyser nærheten i situasjonen for individet, og de alvorlige konsekvensene disse sosiale, formelle og uformelle strukturene kan få for individet uten at man individualiserer ansvar, årsak og løsninger.

### **3.7. LYSGAARD**

Sverre Lysgaard ble født i Norge i 1923. Han var en av Skandinavias fremste sosiologer, men før han ble sosiolog var han maskiningeniør. Boka Arbeiderkollektivet (Lysgaard 2001) kom første gang ut i 1961. I den beskriver han mekanismer i arbeiderkollektivet på en typisk industriarbeidsplass, og da med hovedvekt på systembetingede konflikter i bedrifter med fokus på hvordan underordnede arbeidstakere danner et forskansningssystem mot ledelsen og markedets krav. Boka har blitt stående som en klassiker som den dag i dag ofte står på pensum til nye studenter. Selv om samfunnet siden den gang har utviklet seg, kan man kjenne igjen mekanismer innenfor liknende strukturer. Jeg vil se på enkelte faktorer fra Lysgaards bok, men vil så gå over til Erling Rolands bok "Elevkollektivet", en bok om skolesystemet bygd på deler av Lysgaards forståelse, strukturer og begreper.

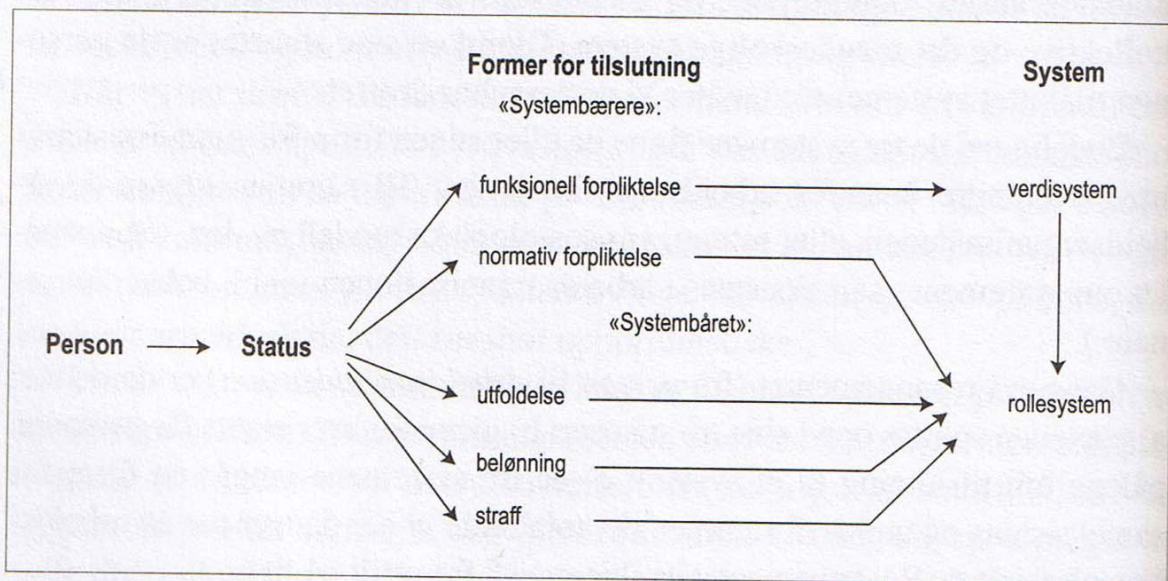
På side 136 i Lysgaards bok, har han tegnet opp to modeller som forklarer noe om en persons rolle i en arbeidsorganisasjon og tilslutning til et system, se neste side:



Figur 3

Skjematisk fremstilling av leddene i personens innpassing i en arbeidsorganisasjon

piler) hvordan den funksjonelle forpliktelse (til forskjell fra de andre formene) består i at personen tar veien om verdisystemet (systemets målsettinger) og utleder derfra den rolleatferd som best bidrar til oppfyllelsen av verdisystemet.



Figur 4

Skjematisk oversikt over formene for en persons tilslutning til et system

Som vi ser er Lysgaard opptatt av at man har forskjellig status som person. Man har status som ansatt i forhold til det teknisk/økonomiske systemet, underordnet til arbeiderkollektivet, og til slutt menneske i forhold til det menneskelige systemet. Vi ser videre at personen har funksjonelle forpliktelser i forhold til verdisystemet, mens det har normative forpliktelser i forhold til rollesystemet. I dette ligger muligheter til utfoldelse, belønning og straff. Lysgaard skriver:

*”Innen kollektivet er ikke belønningene så formaliserte som selve den klingende mynt, men det teller å få ry og anseelse blant arbeidskameratene, bifall og tillit. Og for så vidt som innsats innenfor kollektivsystemet kan tenkes å kvalifisere en til mer formelle verv innenfor fagforening eller endog politisk parti, er det også innen kollektivsystemet visse, mer formelle belønningsmuligheter. Når det gjelder avstraffelse innenfor kollektivet, kan det være hardt nok: den skyldige blir nedvurdert, irettesatt, får vanskeligheter lagt i veien for seg, blir frosset ut av arbeidskameratene. En person som slutter seg til systemet for å oppnå dets belønninger og unngå dets avstraffelser, dirigeres altså mer eller mindre overlagt av dem som representerer systemet: hvis du gjør slik, skal du bli belønnet – gjør du slik, blir du straffet. En person med denne tilslutningen til systemet er ikke en bærer av systemet, men blir selv båret av det.” (Lysgaard 2001 s. 133-134)*

Lysgaard kommenterer at selv om det til tider kan virke krevende å oppfylle arbeidskameratenes forventninger innad i kollektivet, er det likevel nettopp gjennom kameratskapet med kollegene at mange av arbeiderne finner tilhørighet og trivsel på arbeidsplassen (Lysgaard 2001 s.110). Vi ser her at Lysgaard skriver at det å bli frosset ut fra kollektivet kan være en form for avstraffelse hvis man ikke oppfyller kollektivets krav. Dette kan man trekke paralleller til fra Meads teori om lek og spill. Kanskje spilleren enten ikke forsto spillet, eller ville underordne seg dets regler, og derfor blir satt ut av spillet. Det er også nærliggende og i neste omgang se parallellene til Durkheim og det desintegreerte individet. Sikkert er det uansett at denne typen utfrysning i dag vil kunne både oppleves som og defineres som mobbing. Videre vil jeg se på hvordan Roland har prøvd å sette Lysgaards tanker inn i en skolesammenheng.

### **3.8. ROLAND**

Erling Roland er som tidligere nevnt, en av paradigmet mest tydelige teoretikere. Som før nevnt skiller noen av hans publikasjoner seg ut i form av at de i større grad tar inn over seg en interaksjonsprosess, enn det som ellers er vanlig innen paradigmet. Man kan tenke seg at han i



utgangspunktet har et mer praksisnært ståsted enn det Olweus har, fordi han faktisk har jobbet på den arenaen han skriver om i en lengre periode.

I boka Elevkollektivet (Roland 1998), har Roland forsøkt å gjenskape noe av tenkningen til Lysgaard sett i et elevperspektiv. I ”Elevkollektivet”s forord skriver Roland at boka er skrevet for lærere, og at han ikke har med mange henvisninger da boka bygger på hans egne erfaringer og samtaler med lærere Roland har hatt gjennom en årrekke. Han viser ellers til sosialpsykologisk teori generelt. Roland begynner boka med å snakke om hvordan man som voksne studenter kan oppleve det å begynne på et nytt studie der man treffer medstudenter man ikke kjenner. Han sier at: *”Vi deler skjebne med ukjente mennesker, og tidsperspektivet er langt.”*. Videre sier Roland:

*”Vi beveger oss inn i et undervisningsrom og finner nølende en plass. Mange tanker roterer i hodet, og våre sosiale antenner arbeider med full styrke. Det gjelder å orientere seg i et ukjent sosialt landskap, - jakten på tegn er i gang. Hvem er jeg havnet sammen med? Hvilke holdninger og ferdigheter har mine medstudenter. Vil jeg selv oppnå et verdimeessig fellesskap med de andre, og vil mine ferdigheter strekke til? Vi leter etter sosiale mønstre og etter hvem som setter standarden.”* (Roland 1998 s.7)

Videre kommenterer Roland at den situasjonen han har beskrevet kan kalles et sosialt vakuum siden man mangler kunnskap om gjeldende normer og fordeling av posisjoner i gruppen. Denne situasjonen trekker så Roland linjer fra til klasserommet der elevene vil oppleve det samme som lærerstudentene opplevde i sin tid som studenter. Roland påpeker at de sosiale strukturen som nå i den første tiden vil bli trukket opp, vil følge klassen på godt og vondt i mange år framover. Han sier at: *”For læreren er det av betydning å kjenne grunntrekkene i den sosiale prosessen som nokså regelmessig omformer et sosialt vakuum til faste mønstre.”* (Roland 1998 s.7). Så går Roland inn i og forklarer hvordan den første tiden, og førsteinntrykkene er viktige, ikke bare for den enkelte, men for hele gruppen da inntrykkene forsterkes hos hverandre. Man kan oppleve en generalisering der elevene tror noe som i kanskje egentlig i utgangspunktet ikke stemte, men som blir en sannhet pga. sosial forsterking. Han skriver:

*”Den eleven som viser en handling, vil bli utsatt for en slik skjematisk generalisering fra sine medelever. Slik er hun. I sin tur fører dette til at det rettes forventninger mot eleven om faktisk å være slik. Eleven er fanget av sin egen handling.”* (Roland 1998 s. 8)

Det sosiale spillet fanger. De selvoppfyllende profetier begynner å virke. Man kan tenke seg at nettopp denne typen mekanismer kan ha mye å si for om mobbing kommer til å skje, og hvilken mobbing som evt. kan komme til å foregå i gruppen, og til slutt hvem som kan komme til å utpeke seg som mobber og offer. Likevel er det greit å være oppmerksom på at Rolands teori fordrer elever som fra før ikke kjenner hverandre, og ellers har liten kjennskap til de symboler som ofte er medvirkende i å bygge forståelse i et nytt fellesskap av denne typen. Roland skriver videre:

*”Men den skjematisk generaliseringen vil ikke stoppe ved den eleven som viser handlingen. Medelevene vil ikke bare tenke at slik er hun, men også til en viss grad at slik er de andre. Dette tenner gryende gjensidige forventninger. I hvilken grad slike dominoprosesser settes i gang, avhenger av flere forhold. Situasjonens grad av ukklarhet har mye å si. Selve hendelsen, de første ordene eller handlingene, kan være mer og mindre potente som oppstartere av slike kjedeslutninger. Viktig er også hvem eleven ser ut til å være. Er hun en betydningsfull person i klassen? I så fall er det lett å tro at det hun står for er representativt. Medelevene har også særlig lyst til å etterlikne en slik elev. Endelig vil forhold ved observatøren ha betydning. Har eleven stor eller liten erfaring i å bedømme mennesker og situasjoner, er han følelsesmessig sikker eller usikker? Dess mindre erfaren og usikker observatøren er, dess mer påvirkbar er han.” (Roland 1998 s.8-9)*

Roland peker til slutt i denne sekvensen på at i akkurat denne fasen har læreren store muligheter til å styre den sosiale prosessen inn i gode mønstre. Etter hvert kommenterer også Roland bruk av symboler i kommunikasjon, med en nokså tydelig henvisning til Bourdieus tenkning. Han påpeker at en gruppe kjennetegnes av mange gode felles symboler i form av både instrumentelle symboler, kommunikasjonstegn og affektive symboler med positiv ladning. Han nevner at for eksempel en sang som ble sunget på en tur klassen var på, kan være et slikt symbol (Roland 1998 s.13). Man kan jo i neste omgang tenke seg at slik de positive symbolene kan bygges opp, slik kan også negative symboler bygges opp på samme måte. Kanskje den sangen ble sunget på en tur en av elevene ikke var med på, og at den ikke virker inkluderende, men ekskluderende på han/henne. Man kan kanskje se for seg at dette bevisst da kan brukes som et maktmiddel av noen som ønsker å bruke det slik. Roland kommenterer at et positivt indre liv i gruppen kan slå negativt ut mot noen som ikke er inkludert i gruppen. Nettopp ved å tilhøre en eksklusiv sirkel av inkluderte, kan gruppen tillate seg å ha en felles ”fiende” som de framhever negative egenskaper hos. Dette kan være med på å styrke gruppens indre samhold. Roland skriver:

*”Endelig må det framheves at felles uttrykt antipati mot en utenforstående ofte ledsages av negative handlinger mot denne andre. Dette gir ytterligere muligheter til å framheve den lave standarden til den utenforstående når det gjelder væremåte, moral, utseende eller klær. Og i et slikt negativt samspill kan den andre vise tegn på ubehag, redsel og tap av kontroll. Denne demonstrerte avmakten hos den andre understreker den kollektive makten og suvereniteten til gruppen og dens medlemmer.”*

(Roland 1998 s. 18)

Roland understreker at uklare strukturer og usikkerheter gir grobunn for denne typen negativ utvikling, da den erstatter usikkerheten med entydighet, eksklusivt samhold og suverenitet. (Roland 1998, s.18). Etter dette går Roland over til å blant annet diskutere posisjoner enkeltelever kan ha i klassen/gruppen. Disse vil også kunne ha stor innvirkning både på individet og på gruppen (Roland 1998, s.20-22). Deretter kommenterer han Lysgaards bok ”Arbeiderkollektivet”, før han skriver kapittelet: ”Elevkollektivet som parallell”. Der skriver han:

*”Kan det finnes paralleller til disse maktkonstellasjonene i klasserommet? Den offisielle maktbasen er her myndighetene representert ved administrasjon og lærer. Vi vil kalle dette for det pedagogiske systemet (P). Målet for (P)’s virksomhet er kunnskaper, ferdigheter, væremåter og verdier hos elevene. Det er altså eleven (E) som er objekt for P’s påvirkning. Eleven er nok som enkeltperson temmelig prisgitt det pedagogiske systemet. Men kan det være slik at det også blant elevene finnes et kollektivt system? Elevkollektivet (EK) stiller seg altså mellom det pedagogiske systemet og eleven. Kravet om kunnskaper, ferdigheter, væremåter og verdier kan da ikke rettes direkte mot eleven, det hele må godkjennes av kollektivet. EK blir da en støtpute mellom systemet og eleven, det hindrer at P får lett spill med enkeltindivider. På denne måten blir elevkollektivet et defensivt system. Slik er det også Lysgaard forstår arbeiderkollektivet. Kollektivet hindrer at arbeiderne plukkes en og en og spilles ut mot hverandre. Elevkollektivet kan altså være et gode for den enkelte elev. Et vern mot overgrep. Men for å få del i fellesskapets goder, må man også rette seg etter dets regler. Kollektivet må stille krav til eleven, ellers går det selv i oppløsning. Derfor vil kollektivet ha normer for medlemmenes:*

*Kunnskapsnivå*

*Faglige motivasjon*

*Ferdigheter*

*Væremåter*

*Verdier*

*Kollektivet vil også pålegge eleven å oppføre seg slik at det kan kontrollere om spillereglene overholdes.”* (Roland 1998 s. 24)

Vi ser altså at det å være medlem av elevkollektivet nærmest vil bli et være eller ikke-være for en elev som er tilknyttet den aktuelle skolen / klassen / gruppen. Hvis en elev ikke klarer å opprettholde reglene som elevkollektivet har satt opp, vil han/hun kunne være ”fritt vilt” både for elever og lærere. Roland kommenterer så at elevkollektivet kan tenkes å også ha en annen og mindre defensiv rolle som den som tidligere er forklart. Denne offensive rollen fungerer nettopp som det Roland tidligere forklarte med å skape en indre styrke i en gruppe ved å ha en felles ytre ”fiende”. Dette kan ha en sosial egenverdi (Roland 1995 s. 25). I forhold til det strukturperspektivet som har utpekt seg som spesielt interessant i forhold til mobbing, nemlig de strukturene som er i den enkelte skolesituasjon, blir dette perspektivet interessant sett i sammenheng med dette (Nordahl 2005 s. 29-30). Likevel er det den delen av strukturene som de ansatte i en skole er, som må ta ansvaret også for hva som skjer innad i elevkollektivet. Dette ansvaret er også diskutert tidligere. Det er et evt. fravær av denne typen ansvar fra de ansatte som i stor grad kan komme til å føre til en anomisk tilstand der stigmatiserte roller kan oppstå i en sosial kontekst. Når da ikke strukturene tar dette ansvaret, verken i første eller andre ledd, kan det igjen føre til at både årsaker og løsninger blir lagt til individet, i form av eleven som tidligere beskrevet.

### **3.9. CHRISTIE**

Nils Christie fikk sin magistergrad i sosiologi i 1953, og han ble professor i kriminologi i 1966. Han har hatt en enorm produksjon av forskning og publikasjoner opp gjennom årene, i tillegg til et stort engasjement, der han har vært opptatt av hvordan institusjonene i det moderne samfunnet påvirker menneskene i det. Ungdom og opprør, skole og rusproblematikk er områder han har vært spesielt opptatt av, i tillegg til og i tilknytning til områdene innenfor kriminologien. Titler som ”Om straffens funksjon” og ”Forbryteren er nødvendig for samfunnet”, fra den tidlige perioden, sier noe om hans tilnærming til området. Christie er opptatt av å fortelle om de sosiale og strukturelle konstruksjonene i samfunnet, og hvordan de påvirker oss. I et intervju i forbindelse med at Christie fikk ”Fritt-ord prisen” i 2001, kom det fram at han synes at avviksspørsmålet er helt sentralt for å forstå samfunnet. Han mener også det er viktig å få fram at menneskene ikke er født onde, men at mye av årsaken til kriminalitet ligger i det samfunnet vi har (Hagesæther 16.5.2001).

I Christies bok ”Hvis skolen ikke fantes” (Christie 1972), kommer han med flere konkrete eksempler på mekanismer, posisjoner og aktørperspektiv i forhold til elever i skolen. Blant annet forteller han historien om Adrian og Clint som begge startet som toppelever i A klassen

mens det enda var linjedelt klasseinndeling etter ”evner”. Pga sosiale mekanismer og posisjonering havner Clint til slutt nederst i C klassen, før han går ut av skolen. Hadde skolen vart ett år til, kan man se for seg at han kanskje ville ha havnet i D klassen til slutt (Christie 1972 s. 26- 30). Christie beskriver noe av forholdene i denne skolen slik:

*”La meg få gjengi hvorledes en av guttene blir beskrevet av en lærer i en uttalelse til overlæreren. Og la meg også sitere litt av Hargreaves` kommentarer. Det er en gutt i D-klassen, altså enda litt mer taperpreget enn i C som jeg stort sett har valgt å holde i sentrum. Her er gutten:*

*”Middelmådig, uordentlig på alle måter, doven, legger ikke to pinner i kors for noen andre enn seg selv, ondsinnet, smart, røker, ikke samarbeidsvillig, paranoid, konstant klager, en råtass, hater enhver som er intelligent, en trøbbel-maker.”*

*Og Hargreaves kommentarer:*

*”En mindre flatterende beskrivelse kan vanskelig tenkes. Likevel, mye av det var sant. Ved alle anledninger ville han rope, skrike og distrahere andre. Det meste av hans tid i skolen ble brukt til leting etter distraksjonsmuligheter. Han ville le høyt hvis en lærer sa til ham at skolearbeidet ville hjelpe ham til å få en god jobb. Det meste av hans atferd var rettet mot å få til noe han og kameratene ville synes var moro, og han solte seg i de situasjoner hvor han fikk det til, og en lærer falt i hans felle. Ved straff ble han sur og serret hvis han ikke kunne lyve seg ut av situasjonen. Likevel er vel hans oppførsel en tilpasning til situasjonen. Han tilhører en underprivilegert klasse. Han har lært at han oppfattes som en taper. Hans forhold til lærerne ble jevnt dårligere gjennom de fire år i skolen, inntil han ble fullstendig avvist av mange av dem.” (Christie 1972 s. 31-32)*

Christie forklarer at i C og D klassen, fikk de ofte lærere som ikke var spesielt interessert i å gjøre en innsats i utgangspunktet, og at de derfor ikke la så mye i å være tydelige ledere for klassene heller. Elevene var dømt på forhånd, og det ble en situasjon der selvoppfyllende profetier fikk stor plass i et sterkt elevkollektiv uten tydelig ledelse fra en lærer. Resultatet var elever med en type oppførsel som stigmatiserte dem enda sterkere i dette bildet man hadde av dem i utgangspunktet. Når elevene ikke kunne leve opp til de positive faglige forbildene man stort sett hadde i A og B klassen, måtte de lage seg noen andre idealer. Både A, B, C og D elevene var tvunget til å oppholde seg i samme system der de måtte bivåne hverandres seire og nederlag, der de kom til å måle seg opp mot hverandre slik at kontrastene ble enda mer synlige og konkrete, og der individene ender med å i makt eller avmakt klistres til de ytre og ytterliggående posisjoner (Christie 1972 s. 30-33). Med Clint som eksempel skriver Christie dette:

*”I denne situasjonen synes det nesten selvsagt at Clint har bare en ting å gjøre hvis han vil komme ut av det hele med sin verdighet i behold. Han må mene, og vise at han mener, at det vanlige voksne liv er bra nok for ham, og at skolen derfor er uten relevans. Best kan han mene dette om han hurtigst begynner å leve som en voksen, om han anvender symbolene på voksenalder. For Clint er de nokså klare; det å røyke og drikke, spille biljard og stå i med jenter. Og så er det å bestemme over sitt eget liv i alle andre situasjoner enn i lønnete arbeidssituasjoner hvor man er slaver for å få overskudd til alt det voksne som nettopp er nevnt. Så blir da dette hans svar. Og hans venners svar. Og nye klasser C og D’s svar, - så lenge det systemet som krever slike svar til forsvar for menneskelig verdighet består.” (Christie 1972 s. 33)*

Christie kaller denne skolen han beskriver for sentrifugen *”... fordi den i sitt indre liv bidrar til å understreke og forsterke den klassedeling som finnes i det ytre samfunn.”* (Christie 1972 s. 35). Han sier videre at denne skolen i likhet med en annen skole han presenterer er *”de andres skole”*. Han forklarer dette med at:

*”Studiene viser til fulle hvorledes det er et alt for snevert perspektiv på en skole bare å se den som et arrangement for barn, eller eventuelt for et samfunn som får glede av disse barns tillærte kunnskaper. Intensjonene er opplæring. Men når så dette system som kalles skole er skapt, så lever det senere sitt eget liv, drevet av indre og ytre krefter. Det blir som en organisme som utvikler seg etter sine egne indre behov. Noen stikkord til forståelse av begge disse skoler blir kanskje først og fremst: skolefolkenes skole.” (Christie 1972 s. 35)*

Her ser vi at Christie har noe av den samme tankegangen som vi har sett at Bourdieu har, der Bourdieu blir opptatt av at man i skolens strukturer ikke ønsker å endre på de planer som allerede foreligger, selv om disse endringene kunne ført til en bedring. Dagens skole er ikke delt inn etter evner slik den skolen som er beskrevet ovenfor er det, men enhver skoleform har sine mekanismer som fører til en forventet handling hos sine aktører. I den skolen vi har i dag finnes det mobbing. Hvilke mekanismer er det som forventer mobbing, og hvordan kan vi endre disse? Med å stille denne typen spørsmål, kan vi finne andre type svar enn de som vil være aktuelle ved å se problemet i et individperspektiv.

I boken sin har Christie et kapittel han har kalt: *”En epistel om ubrukelighet”* (Christie 1972 s. 37). Her skriver han om en fiskerfamilie som går gjennom en moderniserings og sentraliseringsprosess. Da de bodde ute i fiskeværet, hadde familien bruk for arbeidskraften til de tre sønnene i form av å hugge ved og bære vann i tillegg til flere andre praktiske daglige

gjøremål. I en moderne leilighet i byen faller disse oppgavene bort, uten at de fylles med noe annet. De ble rett og slett ubrukelige da de kom til byen. Christie skriver videre at:

*”Barn og ungdom er noe av det samme, men samtidig hva vi kvier oss for å se i øynene, er de også i stigende grad unyttige, ubrukelige, og en byrde og belastning. Barn, ungdom, handikappede og ufaglært arbeidskraft har mange fellestrekk i et moderne industrisamfunn av vår type. Alt de kan gjøre, kan andre gjøre bedre, og fremfor alt billigere. Vi har skapt en samfunnsform hvor det var best om folk ble født voksne. For å bøte på dette har vi gjort noen av dem til tenåringer.”* (Christie 1972 s. 39)

Christie kommer så inn på hvordan tenåringen, som han kaller ”det styrte avvik”, kom til å oppstå i etterkant av innføringen av industrisamfunnet. Han går så inn og diskuterer dette fenomenet, og kommenterer at nettopp uproduktivitet er et av de viktigste kjennetegnene til tenåringer. I neste omgang kommer han inn på hva slags konsekvenser dette kan få blant annet i at tenåringene blir konsumenter og uansvarlige som et svar på dette. Christie sier at: *”I dette lys blir tenåringene en direkte avspeiling av det samfunn vi lever i. Vi har skapt et samfunn hvor ungdom er tatt ut av produksjonen, men til gjengjeld gitt konsumoppgaver og en ekstra margin for uansvarlighet.”* (Christie 1972 s. 40). Jeg har tidligere nevnt at denne opplevde ”ubrukeligheten” i neste omgang kan føre til en negativ identitet. Det tidligere nevnte skoleforsøket ”Gården som pedagogisk ressurs”, gjorde noe med dette og har opplevd gode resultater av det. Som nevnt hadde prosjektet også et nært samarbeid med Steinerskolen der denne typen tankegang står sterkt, på samme måten som vi så det i Friskolen i Säftele og i Nyskolen.

I Steinerskolen er det i stor grad et kunstnerisk og kulturelt fokus, men også det praktiske dagligdagse perspektivet er med. En Steinerskole har ofte et stort kjøkken i hjertet av skolen. Der er elevene, som i Nyskolen, med på å lage mat som så serveres de andre elevene. Mange av ingrediensene er gjerne dyrket i egen skolehage. For noen år siden var jeg på besøk på Steinerskolen på Hurum. Der hadde elevene i de øverste klassetrinnene laget stoler til elevene i de nederste klassetrinnene. Det var et nyttig arbeid, noen hadde faktisk reell bruk for det de lagde. Det vistes også på arbeidet at elevene hadde satt pris på å lage det. Alle stolene hadde sitt helt spesielle særtrekk. Formet av den eleven som hadde laget den. Jeg vet ikke nok om elevmiljøet og evt. mobbefrekvens på de skolene jeg nå har fortalt om til å kunne si at de faktisk er bedre enn den offentlige skolen når det kommer til mobbeproblemet, men kanskje kunne observasjoner både i den offentlige skolen, og i de private alternativene hjulpet oss til å få mer kunnskap om hva slags strukturer som påvirker elevene positivt i skolen? Christie

tegner også opp et bilde av en skole med denne typen prinsipper i sin bok (Christie 1972 kapittel 5.7., 5.8., 5.9. og kapittel 6). Som nevnt åpnes det nå for flere alternative læringsmåter også i den offentlige skolen (Ot. prp. nr. 37 2006/2007). I Soria Moria erklæringen uttales dette blant annet på denne måten: ” *Målet er større variasjon i læringsformer og læringsarenaer, mer praktisk læring og større valgfrihet i nært samspill mellom skolen og samfunnet rundt.* ” (Soria Moria erklæringen 2005). Kanskje Mosse Jørgensen drøm om en ”offentlig friskole”, der mobbing ikke blir et langvarig problem, etter hvert kan bli et faktum?



#### **4.0. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING**

Avslutningsvis vil jeg først oppsummere noen hovedtanker mot elementer som kunne være ideer mot en mulig rekonstruksjon av begrepet mobbing. For å kunne jobbe mot en rekonstruksjon, ser jeg for meg at det må bli viktig å gjøre seg noen sosiologiske empiriske erfaringer som ny viten kan bygge på. Underveis i oppgaven har jeg kommet med en del forslag til mulige utgangspunkt for utvikling av empiri, samt at jeg har pekt på noen mulige elementer man kan ha med til en mulig rekonstruksjon av definisjonen og feltet mobbing.

#### **4.1. OPPSUMMERING**

For å komme tilbake til defineringstanken rundt mobbing slik den nå er uttalt i feltet, vil jeg på nytt gjengi Olweus modell, som vi vet er den mest kjente og den mest brukte i dag:

##### **Olweus utgangspunkt:**

*”Mobbing kjennetegnes av følgende tre forhold:*

*-negativ eller ondsinnet atferd*

*-som gjentaes og foregår over en viss tid*

*-i et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdet mellom partene.”*

(Olweus og Solberg 1997 s. 9)

Som tidligere beskrevet, har denne definisjonen en iboende fokusering på enkeltindividene i en mobbesituasjon. Pikas hadde et noe annet utgangspunkt for sin definisjon:

##### **Pikas – utgangspunkt**

Han skriver: *”...det fins et menneske som er plaget og trenger hjelp nå, og vi skal hjelpe det for slik å gjøre samfunnet bedre.”* (Pikas 1976 s. 9).

For Pikas blir det viktig også å synliggjøre samfunnsperspektivet. For å kunne forstå mobbing som et sosialt fenomen, gjennom sosiologiens vitenskap, blir det nettopp dette samfunnsperspektivet som må videreutvikles. Gjennom å se på strukturer, interaksjon og på aktørperspektivet slik jeg har gjort det i denne oppgaven, mener jeg at man kan bygge opp en ny forståelse av mobbefenomenet bygd på sosiologiske prinsipper. Selvsagt kunne man også sett på større et større samfunnsperspektiv enn det jeg har valgt å gjøre i denne sammenhengen. Ut fra det jeg har skrevet i denne oppgaven, kan disse tre perspektivene, samt momenter nevnt underveis i oppgaven, kanskje være verdt å ta med seg i en evt. ny forskning

mot en ny forståelse av mobbing. Jeg vil påpeke at noe kontekstuell og strukturell tenkingen allerede ser ut til å være tilstede innen feltet mobbing i dag. Det kan enten tyde på at man allerede har momenter av en mer strukturell forståelse av problemet i feltet, selv om en individualisering av det ofte blir det mest tydelige fokuset, eller så kan det tyde på at denne oppgaven også er farget av det feltet som allerede eksisterer, slik Bourdieu har forklart sin teori omkring denne typen felt.

Mobbing er en negativ interaksjon mellom to eller flere aktører, i et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdet mellom partene. Den siste delen i dette utsagnet er hentet direkte fra Olweus definisjon. Mobbing kan forstås som at det er noe som foregår i en struktur som åpner for at noen aktører posisjonerer seg ved hjelp av maktbruk mot andre aktører, uten at dette blir stoppet. Mobbing foregår altså i en struktur der verken strukturene i seg selv, eller personer med et formelt ansvar i strukturene, forebygger eller stopper mobbing. Det vil selvsagt være slik at mange forhold utenfor og rundt skolen som helhet, og som enkeltinstitusjon, vil påvirke forholdene på hver enkelt skole, men det kan ofte både være fysisk vanskelig og etisk betenkelig å se for seg at man kan gjøre noe med dette. Selvsagt kan elever komme fra hjem som har holdninger de ansatte i skolen kan finne det vanskelig å forholde seg til, men har de likevel noen rett til å sette spørsmålstegn ved dette så lenge ikke norsk lov blir brutt? At foresatte har forskjellige holdninger til oppdragelse av sine barn, er forhold vi må respektere hvis dette ikke medfører store problem. Da må man selvsagt ta dette opp med dem, og evt. melde saken videre til et annet system. At barn og unge er forskjellige, er også noe vi skal respektere, og siden vi vet at atferdsproblemer i skolen ofte viser seg å kunne ha kontekstuelle årsaker, skylder vi elevene å først se på hvilke strukturelle tiltak som kan settes i verk før vi individualiserer problemene disse elevene står i. Dette siste må få større fokus i skolen enn hva det har hatt tidligere, noe det nye lov og planverket også legger opp til.

Vi vet at det er i institusjonen skole mye av mobbingen foregår, og vi må derfor også sørge for at det er der dette blir tatt tak i, helst før det får utvikle seg til å bli alvorlige forhold som kan føre til store konsekvenser for både mobber og offer, resten av livet deres. De ansatte i hver skoleinstitusjon har gjennom Kunnskapsløftet og Soria Moria erklæringen fått tildelt en mulighet og et ansvar som de forhåpentligvis også settes i stand til å kunne forvalte, både gjennom videreutdanning og ressurser. Forhåpentligvis kan dette på sikt føre til mindre mobbing i skolen. Andre perspektiv enn de jeg har hatt, vil det selvsagt også kunne være

mange av. Det viktigste er kanskje at en sosiologisk empirisk forskning omkring mobbing får et større fokus. En oppfordring går også avslutningsvis til norske sosiologer om å ta opp tråden fra de svenske sosiologene som de senere årene har jobbet for å sette mobbing på kartet også innenfor sosiologiens fagområde.

## 4.2. AVSLUTNING

En elev jeg har kom og snakket med meg en dag. Hun kunne fortelle at etter at hun hadde byttet klasse gikk alt mye bedre på skolen. Før hadde hun gått i en klasse der hun ikke trivdes, men nå hadde hun gått i en ny klasse i ca tre måneder. Hun hadde ikke blitt mobbet eller liknende i den forrige klassen hun gikk i, men hun trivdes ikke der, og følte ikke at hun hadde noen gode venner der. Da hun gikk i den andre klassen var hun oftere hjemme pga. sykdom, og hun syntes at skolearbeidet var tungt. Nå gikk hun full av pågangslust til skolen hver dag fordi hun hadde en klasse hun trivdes i, kunne hun fortelle. Hun hadde venner, og gledet seg til å komme på skolen hver dag. Skolearbeidet var også blitt mye lettere, sa hun. Alt som var knyttet til skolen var blitt mer lystbetont, og det førte til at hun kom inn i en positiv utvikling på flere måter. Nå vil jeg ikke påstå at det å flytte klasse uten videre er en god løsning på et elevproblem, men det sier noe om viktigheten i å jobbe med miljøet rundt elevene slik at de trives og føler seg vel på skolen. Kanskje kan denne eleven være et bilde på et håp om at Deweys tanke, der det sosiale og det demokratiske elementet i skolehverdagen henger sammen med det faglige og at fokus på disse tre samlet fører til en positiv utvikling på alle tre felt, stemmer. Kanskje vi ved å ta mulighetene i Kunnskapsløftet i bruk, kan oppnå både bedre karakter og mindre mobbing.

Moderne mobbing via mobiltelefon og internett gir nye utfordringer. Det er i enda mindre grad det miljøet vi fysisk kan observere på skolen som er elevenes daglige virkelighet. En SMS under bordet, eller en mail sendt til elevens private mailadresse er vanskeligere å oppdage, og dermed vanskeligere å gjøre noe med enn den mobbingen vi har vært vitne til tidligere. I tillegg kan mobiltelefonen brukes både som filmkamera og som fotoapparat, som igjen kan sende div. materiale rett ut på nettet til stor ”moro” for allmennheten. Selvsagt både kan og må disse utfordringene også taes tak i, men kanskje vi i enda større grad nå blir avhengig av et forpliktende demokratisk positivt forhold til hverandre for å unngå dette. Hvis man klarer å distansere seg fra en medelev, er det lettere å utsette denne for mobbing og sjikane enn det ville vært hvis du faktisk kjente vedkommende. Kanskje må vi sette av tid til, og tørre å bli kjent med hverandre, både lærere og elever for å kunne stoppe mobbingen.

## Om kunnskap

Da sa en lærer, snakk til oss om  
Kunnskap.

Og han sa:

Ingen kan lære deg noe som ikke allerede  
halvveis slumrer i din vitens  
morgendemring.

Læreren som med sitt følge går inn i  
templets skygge, gir ikke så mye av sin visdom  
som av sin tro og kjærlighet.

Hvis han virkelig er vis, ber han deg  
ikke komme inn i sin visdoms hus, men  
leder deg til din egen forstands dørterskel.

Astronomen kan snakke til deg om sin  
forståelse av verdensrommet, men han kan  
ikke gi deg sin forståelse.

Musikeren kan synges for deg den rytmen  
som finnes i selve rommet, men han  
kan verken gi deg øret som fanger rytmen  
eller røsten som gjenskaper den.

Og han som er innfanget av tallenes  
vitenskap, kan fortelle om områdene for  
vekt og mål, men han kan ikke føre deg til  
dem.

For ett menneskes visjon låner ikke sine  
vinger til et annet.

Og slik hver og en av dere står alene i  
Guds viten, må hver og en av dere være  
alene i sin viten om Gud og sin forståelse  
av jorden.

Khalil Gibran – Profeten

## Litteraturliste:

Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (red.) 2003 *Klassisk og moderne samfundsteori* København, Hans Reitzels forlag

Apter, S. J. i Solli K-A. 1993 *Elever i konflikt* Oslo, Universitetsforlaget

Arneberg, P. og Overland, B. (red) 2003 *Pedagogikk – mangfold og muligheter* Oslo, N.W. DAMM & SØN

Arnsby, E. 2005 i *Foreldrekontakten nr. 3, 2005*

Asmervik, S. 1974 *Eleven i dine hender* Oslo/Gjøvik, As Norbok

Aunet, P. 6.3.2007 på TV programposten: *Standpunkt* NRK1, se også:  
<http://www.nrk.no/programmer/tv/standpunkt/1.1985802>.

*Barn og ungdom syke av mobbing* 28.2.2007

[http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft\\_5670&MainArea\\_5661=5670:0:15,2336:1:0:0:::0:0&MainLeft\\_5670=5544:55337::1:5675:1:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5670&MainArea_5661=5670:0:15,2336:1:0:0:::0:0&MainLeft_5670=5544:55337::1:5675:1:::0:0), Folkehelseinstituttet (11.5.2007)

Bergen Bullying Research Group – Members:

[http://www.bullying.no/content/members/member00\\_list.htm](http://www.bullying.no/content/members/member00_list.htm), 6.5.2007

Bourdieu, P. 1996 *Symbolsk makt* Oslo, Pax forlag

*BUP*: <http://www.bupbarn.no/>, 12.5.2007

Christie, N. 1972 *Hvis skolen ikke fantes* Oslo-København, Universitetsforlaget

Dale, L. E. 2005 *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap* Oslo, Abstrakt forlag

Danielson, M. og Sundbaum, B. 2003 *Mobbning bland skolbarn* Stockholm, Statens folkhälsoinstitut

Dokka, H-J. gjengitt i Christie, N. 1972 *Hvis skolen ikke fantes* Oslo-København, Universitetsforlaget

Durkheim, E. 2001 *Selvordet* Oslo, Gyldendal

Einarsen S., Hoel H., Nielsen M. B. 2005 *Mobbing i arbeidslivet* Oslo, Gyldendal Akademisk

Englund, T. i Steinsholt, K. og Løvlie, L. 2004 *Pedagogikkens mange ansikter* Oslo, Universitetsforlaget, i artikkelen ”John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin”

Eriksson, B., Lindberg O., Flygare E., Daneback K., (Erikson m.fl.) 2002 *Skolan – en arena för mobbning* Stockholm, Skolverket

- Falbel, A. 1993 *Skolen eller livet!* Namsos, Pedagogisk psykologisk forlag
- Finset, A. 5.11.2004 *Betimelig mobbedebatt*  
<http://www.dagbladet.no/kultur/2004/11/05/413549.html>, Dagbladet (9.3.2007)
- Fivelsdal, E. i Weber, M. 2000 *Makt og byråkrati* Oslo, Gyldendal
- Foros, P. B. 2006 *Skolen i klemme* Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Forum Nyskole*: <http://www.nyskole.org/>, 10.5.2007
- Friskolen i Säffle* 25.9.2002 TV program sendt i programserien *Faktor* NRK1, se også:  
[http://www.nrk.no/programmer/tv\\_arkiv/faktor/2156824.html](http://www.nrk.no/programmer/tv_arkiv/faktor/2156824.html).
- Frånberg, G-M. 2003 *Mobbning i nordiska skolor* København, Nordiska ministerrådet
- Gibran, K. 1991 *Profeten* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Gilje, N. og Grimen, H. 1998 *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* Oslo, Universitetsforlaget
- Goffman, E. 2000 *Stigma* Oslo, Gyldendals Samfundsbibliotek Pensumtjeneste
- Gården som pedagogisk ressurs (GSPR)*: <http://www.gspr.no/> (10.5.2007)
- Gåsvær, J. E. 31.10.2003 *Entydig evalueringsrapport for GSPR*  
<http://www.hint.no/nyheter/nyhet.php?ID=863>, Høgskolen i Nord-Trøndelag (10.5.2007)
- Hagesæther, Pål Vegard Rameckers 16.5.2001 *En fri mann*  
<http://www.universitas.no/?sak=769>, Universitas (10.5.2007)
- Hareide, D. 2004 i *Skolepsykologi nr. 6, 2004*
- Harste, G. og Mortensen, N. i Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (red.) 2003 *Klassisk og moderne samfundsteori* København, Hans Reitzels forlag (kapittel 12)
- Hartveit, J. i Roland, E. (red.) 2004 *Sannhet for barn. Løgn for skolen? Fortvilelse for foreldre*. Stavanger, Samtak
- Helleve, I. 29.8.2006, *Vegen til ein betre skule går gjennom læraren*  
[http://www.utdanning.ws/templates/udf\\_\\_\\_\\_13124.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf____13124.aspx), Utdanning (10.5.2007)
- Hellevik, O. 1999 *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* Oslo, Universitetsforlaget
- Hemilsenteret – ansatte* 4.10.2002: <http://www.uib.no/psyfa/hemil/ansatte/index.html>, Universitetet i Bergen (6.5.2007)
- Ingul J. M. 2005 i Befring, E., Talseth, R. og Veia, I. (red.) *Se meg! Barn i Norge 2005* Oslo, Voksne for barn

- Jensen, A. i Roland, E. (red.) 2004 *Sannhet for barn. Løgn for skolen? Fortvilelse for foreldre*. Stavanger, Samtak
- Jørgensen, M. 2005 *Ny skole for lærelyst og livsglede* Eget forlag
- Jørgensen, M. 2007 *samtaler og mail korrespondanse*.
- Klensmeden Fosse, G. 2007 i *Psykisk helse* nr. 1, 2007
- Klensmeden Fosse, G. 15.1.2007 på TV programposten: Puls NRK1, se også <http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/1.1616818>.
- Larsen, S. og Manger, T. 2005 i *Skolepsykologi* nr. 1, 2005
- Lindbekk, T. 1996 *Samfunnsteori – fra Marx til Giddens* Trondheim, Tapir
- Lysgaard, S. 2001 *Arbeiderkollektivet* Oslo, Universitetsforlaget
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del* 1994 Oslo, KUF
- Læringsplakaten* 17.12.2004 <http://skolenettet.no/templates/Page.aspx?id=10748>, Skolenettet (10.5.2007)
- Manifest mot mobbing 2006-2008, tiltaksplan
- Mathiesen, R. 1999 *Sosialpedagogisk perspektiv* Hamar, Sokrates AS
- Midthassel, U. V. 2003 *Zero – Skolens handlingsplan mot mobbing* Stavanger, Senter for atferdsforskning
- Moan, A. 2001 *Livsløp og samfunn* Oslo, Cappelen
- Moe, S. i Steinsholt, K. og Løvlie, L. 2004 *Pedagogikkens mange ansikter* Oslo, Universitetsforlaget
- Møller, K. 22.11.2002 *Lærerskolene utelater mobbing* <http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/mobbing/2308994.html>, NRK Puls (10.5.2007)
- Månson, P. i Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (red.) 2003 *Klassisk og moderne samfundsteori* København, Hans Reitzels forlag (kapittel 2)
- Nordahl, T. 2002 *Eleven som aktør* Oslo, Universitetsforlaget
- Nordahl, T. 2005 *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* Oslo, NOVA
- Nordahl T., Gravrok Ø., Knudsmoen H., Larsen T. og Rørnes K. (red.) 2006 *Forebyggende innsatser i skolen* Oslo, Utdanningsdirektoratet

Nordstrøm, J. 2.3.2005 *Mobbing - for alvorlig til å overlates til ekspertene?*  
[http://www.utdanning.ws/templates/udf\\_\\_\\_\\_3233.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf____3233.aspx), Utdanning (9.3.2007)

NOU 16:2003 2003 *I første rekke*

*Nyskolen*: <http://www.nyskolen.no/>, 10.5.2007

Olweus, D. 1996 *Mobbing av elever fra lærere* Bergen, Alma mater

Olweus, D. 2002 *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre* Oslo, Gyldendal Akademisk

Olweus, D. 2005 i *Skolepsykologi nr. 1, 2005*

Olweus, D. og Solberg, C. 1997 *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre* Oslo, Pedagogisk forum

*Oppsummering av Elevundersøkelsen 2006* 2006 Oslo, Utdanningsdirektoratet

Ot. prp. nr. 37 2006/2007 *Om lov om endringer i friskolelova*

Pikas, A. 1976 *Slik stopper vi mobbing* Oslo, Gyldendal

PPT 9.12.2005 <http://www.skolepsykologer.no/PPkontorliste/index.asp>, Forum for psykologer i skolen (9.3.2007)

*Puls – mobbing* 10.2002 <http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/mobbing/>, NRK Puls (10.5.2007)

Roland, E. 1998 *Elevkollektivet* Stavanger, Rebell forlag

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

Roland, E. 2005 i *Skolepsykologi nr. 1, 2005*

Roland, E. og Vaaland G. S. 2006 *Zero, SAFs program mot mobbing Lærerveiledning* Stavanger, Senter for atferdsforskning

Røiseland, Hilde 5.12.2006 *Lærermobbing er tabu*  
<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.1429671>, NRK Østlandssendingen (11.5.2007)

Rørnes, K. 2004 i *Skolepsykologi nr. 6, 2004*

*Senter for atferdsforskning – ansatte* 30.11.1999 [http://saf.uis.no/om\\_oss/ansatte/](http://saf.uis.no/om_oss/ansatte/), Senter for atferdsforskning (6.5.2007)

*Skoledebatt* 6.3.2007 i NRK1 TV programserien Standpunkt, se også:  
<http://www.nrk.no/programmer/tv/standpunkt/1.1985802>.



*Skolepsykologi nr. 6, 2004* 2004

Solberg, A. 2005 i *Foreldrekontakten nr. 3, 2005*

Solli, K-A. 1993 *Elever i konflikt* Oslo, Universitetsforlaget

Solvang, P. 2002 *Annerledes – Uten variasjon, ingen sivilisasjon* Oslo, Aschehoug

Soria Moria erklæringen 2005 *kapittel 10 Barn, utdanning og forskning*

St.meld. nr. 30 2003/2004 *Kultur for læring*

Stafseng, O. 1996 *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom* Oslo, Cappelen Akademisk Forlag/NOVA-UNGforsk

Steinsholt, K og Løvlie, L.(red.) 2004 *Pedagogikkens mange ansikter* Oslo, Universitetsforlaget

Stenhammer, A. 2005 i *Foreldrekontakten nr. 3, 2005*

Straume, M. B. i Roland, E. (red.) 2004 *Sannhet for barn. Løgn for skolen? Fortvilelse for foreldre.* Stavanger, Samtak

Svarstad, M. 1997 *Dem sparker deg i sjela også* Oslo, Svarstad Produksjoner. Se også: <http://www.nfi.no/filmbutikken/tittel.html?id=7753>.

Theelin, A. A. og Williamson, H. 2004 *Nya forskningsperspektiv på mobbing* København, Nordisk ministerråd

Tikkanen, T. 2004 *Evaluering av "Manifest mot mobbing 2002-2004" Delrapport 1* Stavanger, Rogalandsforskning

Tikkanen T. og Junge A. 2004 *Oppsummering av sluttrapporten "Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge"* Stavanger, Rogalandsforskning

Tikkanen T. og Junge A. 2004b *Realiseringen av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge* StavangerRogalandsforskning

Tranøy, J. 2001 i *UKS-forum for samtidskunst nr. 1/2, 2001* Oslo, Unge Kunstneres Samfund

Wangensteen, B. (red.) 2005 *Tanums store rettskrivningsordbok* Oslo, Kunnskapsforlaget

Weber, M. 2000 *Makt og byråkrati* Oslo, Gyldendal

Wright, M. i Steinsholt, K og Løvlie, L.(red.) 2004 *Pedagogikkens mange ansikter* Oslo, Universitetsforlaget

Østerberg, D. (red.) 1990, *Handling og samfunn – sosiologisk teori i utvalg* Oslo, Pax forlag

Østerberg, D. i Durkheim, E. 2001 *Selvordet* Oslo, Gyldendal