

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

Mobbeforståelser i NOU 2015:2 *Å høre til*

En Bacchi-inspirert analyse av Djupedalutvalgets utredning

—
Kenneth M. Silsand og Ludvig M. Kristoffersen

Masteroppgave i sosiologi (Lektorutdanning i språk samfunnsfag SOS-3980)

Forord

Å skrive masteroppgave har vist seg å være en arbeidsom affære, men ikke desto mindre har prosessen vært lærerik, givende og moro – først og fremst takket være et hyggelig samarbeid mellom oppgaveforfatterne.

Dette året har vært særlig arbeidsomt fordi begge to har kombinert studiet med jobb. Mens Kenneth har jobbet i 100% turnus i helsevesenet, har Ludvig jobbet i 50% i videregående skole. Kombinasjonen mellom arbeid og studier hadde vært umulig uten evnen til å takle høyt arbeidspress og tøff nedprioritering av andre ting. Derfor vil vi først og fremst rose hverandre for fantastisk innsats og arbeidsmoral i året som har gått, og for et fint samarbeid.

Vi vil takke Gro og Linda som har gjort lange dager på lesehuset til hyggelige stunder.

Kenneth vil også takke sin kjære samboer, Lene, som har støttet han hele veien med gode ord.

Til slutt vil vi takke vår veileder Truls Tunby Kristiansen for god hjelp og grundig veiledning.

Denne oppgaven er dedikert til alle fantastiske mennesker som daglig jobber med å bekjempe mobbing.

Tromsø 15.05.16

Kenneth Myrli Silsand og Ludvig Mortensvik Kristoffersen

Lille Persille i hagen står
lysegrønn kjole og krusete hår.
Hvorfor så stille,
lille Persille?
Kanskje du ville
på ball i år?

- Inger Hagerup

Sammendrag

18.03.2015 avga Djupedalutvalget sin utredning NOU 2015:2 *Å høre til Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* til Kunnskapsdepartementet. I sin over 400 lange utredning presenterer Djupedalutvalget over 100 tiltak i kampen mot krenkelsers, mobbing, trakassering og diskriminering. Dette dokumentet har vært analyseobjektet i denne oppgaven.

Vi har forholdt oss til Carrol L. Bacchis (1999 og 2009) WPR-analyse, et diskursanalytisk verktøy, for å identifisere ulike mobbeforståelser, analysere hvilke antagelser som ligger til grunn for disse forståelsene og hvilke effekter disse fører med seg. Vi har også analysert hva som ikke problematiseres i Djupedalutvalgets utredning i tråd med Bacchis analyse.

Vi har funnet 10 sentrale mobbeforståelser i Djupedalutvalgets utredning, der den sentrale mobbeforståelsen er at mobbing er et problem knyttet til det psykososiale skolemiljøet. Mobbeforståelsene vi har identifisert bunn i tre sentrale antagelser. For det første at mobbing er et skoleproblem, ikke først og fremst et sosialt problem; for det andre at mobbing er et kunnskapsproblem, ikke først og fremst et vilje- eller ressursproblem; for det tredje at mobbeproblemet kan løses «ovenfra og ned» i skolesystemet. I analysen har vi vist sammenhengen mellom antagelser, mobbeforståelser og de tiltak Djupedalutvalget foreslår.

Fordi Djupedalutvalget først og fremst forstår mobbing som et skoleproblem, rettes naturlig nok tiltakene mot skolesystemet. Tiltakene utvalget foreslår er solide og forskningsbaserte. I analysen har vi derimot vist at det kan være fruktbart å analysere mobbing i en større kontekstuell sammenheng, og forstås som et *sosialt* problem, ikke utelukkende som et *skoleproblem*.

I sin utredning vier Djupedalutvalget liten tid til sosiale ulikhet, aktørenes handlingsrasjonalitet, mobbingens rollemønster og stigmatisering av mobbeoffer. Vi har argumentert for at det er behov for sosiologisk teori og forskning på området og lanserer mot slutten av oppgaven teorier vi mener kan gjøre seg relevante.

Innholdsfortegnelse

.....	i
1.0 Innledning	9
1.1 Struktur	10
1.2 Hva sier forskningsfeltet om mobbing?.....	11
1.2.1 Definisjoner av begrepet mobbing.	11
1.2.2 Generelt om mobbing og sosiologiens fravær.....	15
1.2.3 Mobberen	18
1.2.4 Mobbeofferet.....	19
1.2.5 Konsekvenser av mobbing.	20
1.3 Om vårt bidrag	22
2.0 Metode.....	24
2.1 Diskursanalyse.....	25
2.2 Bacchis analyseskjema	26
2.3 Dokumentanalyse	30
2.4 Reliabilitet og validitet.	31
3.0 NOU 2015:2 Å høre til - en WPR-analyse.....	33
3.1 Utredningens mandat og begrepsbruk.....	33
3.2 Utredningens innhold	37
3.3 Fire perspektiver og fem fokusområder	38
3.4 Mobbeforståelser i NOU 2015:2 Å høre til	43
3.4.1 Fra menneskerettigheter til praksis	43
3.4.2 Sentrale faktorer for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø	47
3.4.3 Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø.....	50
3.4.4 Håndtering av krenkelsler, mobbing, trakassering og diskriminering i skolen.....	53
3.4.5 Økt rettsikkerhet og styrket håndheving av opplæringslovens kapittel 9a.	54
3.4.6 Skoleeierens styring og støtte.....	56
3.4.7 Styrket samarbeid med andre.....	58
3.4.8 Kunnskapsformidling og kompetanseheving	59
3.4.9 Forskning.....	61
3.4.10 Inkluderende skole - en ny satsing.....	61
3.4.11 Utvalgets lovforslag.....	63
3.4.12 Oppsummering av utvalgets forslag til tiltak	64
3.4.13 Veien videre	67
3.5 Antagelser og effekter	67

3.5.1 Mobbing som et skoleproblem og et pedagogisk problem	67
3.5.2 Kunnskap vs. vilje og ressurser	70
3.5.3 En «ovenfra og ned» antagelse.....	73
3.5.4 Tre antagelser	74
3.5.5 Regjeringens pressemelding av 18.04.16	74
3.5.5.1 Medieoppmerksomhet etter Regjeringens pressemelding av 18.04.16	77
3.6 Det rungende fravær	79
3.6.1 Sosiale ulikheter	80
3.6.1.1 Sosial ulikhet og reproduksjon av maktstrukturer.....	85
3.6.2 Mobbingens rollemønster og stigmatisering	86
3.6.3 Oppsummering av del 3.6	88
4.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer	91
4.1 Om mobbing	91
4.2 Mobbeforståelser i <i>NOU 2015:2 Å høre til</i>	92
4.3 Et rungende sosiologisk fravær.....	94
4.4 Veien videre	95
Litteraturliste	96
Mastergradsoppgaver og doktorgradsavhandlinger	98
Lover.....	98
Internettkilder.....	98

1.0 Innledning

Forfatterne av denne avhandlinga har gått lektorprogrammet i språk og samfunnsfag. Med sosiologi som masterfag og med en fremtid i skoleverket var vi opptatt av å velge et tema og en problemstilling som både skulle være av sosiologisk interesse og relevant for vår fremtidige yrkeskarriere. I tillegg ønsket vi å velge et forskningsfelt som interesserte oss personlig, og som var av interesse for flere. Mobbing ble derfor et naturlig tema, et tema som er heftig diskutert i samfunnsdebatten, både av forskere og fagpersoner i skolen og av elever, foreldre og andre pårørende og interesserte.

Mobbing er et relativt ferskt fokusområde for sosiologien som vitenskap og det har blitt etterlyst sosiologiske innfallsvinkler på området (Eriksson m.fl 2002). Selv om det er kommet flere viktige bidrag i de senere årene, ønsker vi med denne avhandlinga å vise at det fortsatt er et behov for mer sosiologisk forskning på området.

Som alle sosiale fenomen treffer mobbing rett i rota på det sosiologi dreier seg om; å forske på sosiale mekanismer, relasjoner og sammenhenger både på individnivå og samfunnsnivå. Det gir et uendelig antall mulige forskningsmessige utgangspunkt; man kan prate med elever, foreldre, skoleledere, lærere eller politikere; man kan studere kunnskapsløftet, ulike mobbeprogram eller andre tiltak; man kan foreta komparative undersøkelser av skoler, klasser eller enkelte mobbesituasjoner. Dette komplekse utgangspunktet ligger i sosiologiens natur. Det er derfor alltid nødvendig å gjøre en avgrensing og velge ut et fokusområde.

En problematikk man ofte støter på i møte med komplekse og sammensatte problem, er rett og slett hvordan man skal definere både begrepet og forstå fenomenet. Vi ønsker å undersøke hvordan mobbing defineres og forstås i sentrale offentlige dokument. Med sentrale offentlige dokument mener vi dokument som både har faglig tyngde og er av en slik karakter at den påvirker samfunnsdebatten, arbeidet med mobbing i skolen og politiske beslutninger.

18. mars 2015 avga Djupedalutvalget *NOU 2015:2 Å høre til* til Kunnskapsdepartementet, en over 400 sider lang utredning av virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Dette dokumentet er av en slik karakter som beskrevet over fordi utredningen er retningsvisende og viktig for alle som jobber med og er opptatt av mobbing i skolen. Mobbeforståelser i Djupedalutvalgets utredning er viktige på grunn av utredningens plass i samfunnsdebatten og

dokumentets aktualitet, da det både er et viktig dokument for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Derfor er det naturlig for oss å ta utgangspunkt i dette dokumentet når vi skal finne aktuelle mobbeforståelser i samfunnsdebatten, og mobbeforståelser som potensielt kan føre med seg samfunnsmessige konsekvenser.

Vår antagelse er, med referanse til Carrol Bacchi (1999 og 2009), at hvordan man forstår et problem er helt avgjørende for hvordan man prøver å løse problemet (se kapittel 2). Derfor vil mer nyansert kunnskap kunne gi et bedre utgangspunkt for å forstå og forebygge mobbing. Her mener vi at sosiologien kan spille en viktig rolle. Vårt mål er å komme under huden på Djupedalutvalgets utredning, undersøke hvordan de forstår mobbeproblematikken norsk skole står ovenfor og hvilke konsekvenser en slik problemforståelse fører med seg.

Vi har etter å ha tatt hensyn til de overnevnte faktorer landet på følgende problemstilling i vår masteravhandling:

Hvordan forstås begrepet og fenomenet mobbing i *NOU 2015:2 Å høre til*, på hvilken måte er dette avgjørende for de tiltak utvalget foreslår og hvilke effekter fører en slik problemforståelse med seg?

1.1 Struktur

Avhandlingens struktur vil se slik ut:

1. Innledning og en gjennomgang av forskningsfeltet
2. En redegjørelse for det metodiske utgangspunktet.
3. En Bacchi-inspirert analyse av *NOU 2015:2 Å høre til*.
4. Oppsummering og avsluttende kommentarer.

1.2 Hva sier forskningsfeltet om mobbing?

1.2.1 Definisjoner av begrepet mobbing.

Ordet mobbing stammer fra det engelske språket og har ikke en direkte motsetning rent språklig, men brukes heller som et samlebegrep på flere termer. De vanligste termene er «bullying» og «harassment». Eksempler på dette er voldshandlinger, utfrysning, ydmykelser, trakassering, verbale trusler, utpressing, ryktespredning, osv. Man kan si at mobbing er en maktrelasjon der et individ anses som mobbet når det, uten noen form for provokasjon, flere ganger og over tid er et mål for andres forsøk på å såre eller skade personen gjennom en form for sosial isolering, fysiske eller psykiske overgrep (Eriksson m.fl. 2002).

Den som utfører mobbingen kan være en person eller en gruppe. Det engelske ordet «mob» sikter til en relativt stor gruppe individer, enten det er en folkemasse eller pøbel, som utøver ikke-ønskelig adferd i samfunnet gjennom å forfølge, trakassere eller angripe andre. Dermed kan man si at begrepet sikter til flere enn én person, men samtidig er det mulig for en enkeltperson å drive mobbing.

Det finnes flere forskere og forfattere som har forsøkt å definere mobbing. En av dem er svenske Peter-Paul Heinemann. Heinemann var en av de første til å introdusere begrepet tidlig på 70-tallet, men ga ikke noen klar definisjon på fenomenet (Knutsen 2005). Heinemann introduserte begrepet etter at han observerte elever i skolegården. Han observerte nøyne barna og deres adferd i skolegården, samtidig som han forholdt seg godt på avstand for ikke å bli oppdaget. Heinemanns forskning førte til at mobbing ble satt på kartet. Siden den gang har flere forsøkt å gi en definisjon av begrepet.

Forsker og professor ved Universitetet i Stavanger Erling Roland har en litt annen definisjon. Roland skriver at «Mobbing er langvarig vold, psykisk og/eller fysisk, rettet mot et offer og utført av enkeltpersoner eller grupper.» (Roland 1983:17).

Roland fokuserer mer på de voldelige egenskapene ved mobbing. Kritikken mot Roland har vært at hans definisjon kan virke litt mindre nyansert sammenliknet med andre, fordi den fokuserer mer på de voldelige sidene ved mobbesituasjonen. Roland har senere kommet med en ny definisjon sammen med Grete Vaaland. Denne definisjonen ble brukt i lærerveiledning til det nasjonale programmet mot mobbing «Program zero». Her blir mobbing definert som følgende:

«Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestengning og erting er de vanligste former for mobbing.» (Roland og Vaaland 2003:8).

Med denne definisjon gir Roland og Vaaland en god beskrivelse av begrepet mobbing. Kritikken av en slik definisjon dreier seg om at ordet erting som en av de vanlige form for mobbing. Problemet med dette er at erting ikke nødvendigvis trenger å være ment i negativ forstand. Eksempler er at venner kan erte og tulle med hverandre. I tillegg kan erting være tilknyttet flørting og forelskelse. Felles for dette er at erting kan være ønsket av begge partene det gjelder og trenger ikke da være ment som noe negativt eller vondt ment. Derfor må man være observant på hva som er vennskapelig erting og hva som er mobbing.

Regjeringen, KS, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Norsk skoleforbund, Skolens landsforbund, Foreldreutvalget for grunnopplæring og Foreldreutvalget for barnehager og Sametinget hadde mellom 2011 og 2015 et samarbeid de kalte *Manifest mot mobbing 2011 – 2015*. Dette manifestet skulle bidra til å sette mobbing på den nasjonale agendaen. Deres definisjon av mobbing var denne:

«Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller ”ondsinnnet” atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing» (Regjeringen 2011:4).

Videre har manifestet fokusert på tre viktige punkt som det mener er kjennetegn ved mobbing:

- Trakasseringen er ondsinnnet og rammende.
- Den pågår over tid.
- Det er ubalanse mellom styrkeforholdet, både fysisk og psykisk.

Manifestet understreker også at opplevelsen av mobbing er subjektiv og at definisjonsretten ligger hos den som føler seg utsatt for mobbing (Regjeringen 2011). Manifestets fokus var at et lokalt manifest kunne bidra til å holde kampen mot mobbing på den lokale dagsorden. Statusen 10. november 2014 var at 387 kommuner hadde signert lokale manifest, mens 41 kommuner ikke hadde signert.

Av alle definisjonene på begrepet mobbing er det den svenske professoren Dan Olweus som har som har fått mest oppmerksomhet. Olweus har siden 70-tallet forsket på og arbeid med fenomenet mobbing og har bidratt til mye kunnskap om mobbing. Olweus (1992) definisjon på mobbing er 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.» (17). 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 1992:18).

Videre viser Olweus og Solberg (1997) i heftet *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre* til tre forhold der mobbing kjennetegnes:

- Negative eller ondsinnet adferd.
- som gjentas og foregår over en viss tid.
- i et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdene mellom partene.

Sentrale forskere på mobbing, både nasjonalt og internasjonalt, er relativt samstemte om definisjonen av mobbing som var utviklet av Dan Olweus og Erling Roland i 1983. Denne definisjon har vært utgangspunkt for en stor del av forskningen på mobbing og lyder som følger: «Mobbing er gjentatt negativ adferd fra én eller flere sammen, rettet mot en som ikke kan forsvare seg.» (Olweus og Roland 1983). Videre utdypes Olweus hva som ligger i denne definisjonen:

Negativ handling innebærer at noen påfører, eller prøver å påføre en annen person skade eller ubehag. Handlingene kan utføres med ord, som når man truer, håner eller sier stygge og ubehagelige ting som den andre ikke liker å høre. Når en person slår, skubber, sparker, klyper eller holder noen fast mot hans eller hennes vilje, er det også å regnes som negative handlinger. Negative handlinger kan også utføres uten ord eller fysisk kontakt, for eksempel ved å vende ryggen til eller vegre seg for å etterkomme en persons ønsker, når dette skjer for å irritere eller såre andre. Mobbing skiller seg fra enkeltepisoder av trakassering ved at den er gjentatt over en viss tid. Hensikten med dette er å skille mobbingen fra tilfeldige, lettere negative handlinger som iblant rettes mot én person og andre ganger mot en annen.

I definisjonen ligger det at det er én person som mobber en annen person. Mobbingen kan imidlertid utøves av en gruppe av personer. Offeret for mobbingen kan også være mer enn én person.

For Olweus er det viktig å skille mobbing fra konflikter eller krangler mellom fysisk eller psykisk like sterke personer. Det må derfor være en viss ubalanse i styrkeforholdet mellom utøver og offer. Den som blir utsatt for negative handlinger, har vanligvis ikke så lett for å forsvare seg og er ofte litt hjelpeløs overfor den eller de som plager ham eller henne (Olweus 1992).

Olweus (1993) viser til at man gjerne skiller mellom direkte mobbing og indirekte mobbing. Direkte mobbing er gjerne fysisk der den som blir mobbet utsettes for slag, spark eller dytting. Det kan også være ødeleggelse av gjenstander eller eiendeler til den som blir utsatt for mobbing. Verbal mobbing går også under direkte mobbing. Eksempler er trusler, sårende ord eller latterliggjøring av offeret (NOU 2015:2). Man ser en større tendens for direkte mobbing blant de yngre elevene og i større grad oss gutter enn hos jenter (ibid.).

Indirekte mobbing er gjerne vanskeligere å oppdage, fordi den gjerne går ut på sosial ekskludering. Eksempler er utfrysning, utestengning og baksnakking (NOU 2015:2). Denne type mobbing handler om å isolere, overse eller stenge ute noen fra fellesskapet. Man ser en større tendens for indirekte mobbing blant jenter. Jenter mobber ofte i form av sladring, ryktespredning, manipulering og utestenging fra sosial fellesskap (ibid.). Derfor blir denne formen for mobbing ofte kalt jentemobbing eller skjult mobbing.

Det er viktig å påpeke at det ikke finnes, per dags dato, én internasjonal definisjon av mobbing som det er full enighet om, men forskere er, som vi har poengtert over, enige om at visse faktorer må ligge til grunn. Samtidig poengterer Knutsen (2005) at det er viktig å ha én klar definisjon av begrepet. Dette for at man bedre skal kunne jobbe konstruktivt og målrettet mot mobbing. I vår oppgave blir mobbebegrepet, slik Djupedalutvalget bruker det i sin utredning, viktig. Deres definisjon og redegjørelse av mobbebegreper tar vi for oss i kapittel 1.3.

1.2.2 Generelt om mobbing og sosiologiens fravær

Mobbing er et forholdsvis ungt forskningsfelt. Det var først på 1970-tallet at de første studiene av mobbing ble gjennomført på verdensbasis. Det ble gjennomført betraktelig flere i tiårene etterpå og i dag gjennomføres det ca. 100-200 studier hvert år (NOU 2015:2). Det betyr at selv om mobbing er et relativt nytt fokusområde for samfunnsvitenskapene, er det gjort omfattende forskning på området i nyere tid. Derfor har vi også mye kunnskap om mobbing i skolen, hvorfor dette oppstår og hva som kan gjøres for å forebygge det.

Som vi har vært inne på ble mobbing som begrep først brukt av den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann i 1969 (NOU 2015:2). Heinemann beskrev og satte ord på et fenomen mange kjente til og med det var en stor offentlig debatt i gang. Siden den gang har det vært i nettopp Sverige, og andre nordiske land, mye av mobbeforskningen har funnet sted. I 2002 skrev en gruppe svenske forskere med sosiologen Björn Eriksson i spissen en forskningsoversikt og diskuterte mobbeproblemet i skolen. I denne oppgaven lener vi oss langt på vei på denne publiseringen, ved siden av *NOU 2015:2 Å høre til*, når vi skal ta fatt på mobbefenomenet. I tillegg har vi brukt pedagogen Gudmund Sandsleths bok *Mobbing – Forstå, bekjempe og forebygge* fra 2007.

Det alle disse publiseringene har til felles er at de tar utgangspunkt i den svenske psykologen Dan Olweus bidrag til mobbeforskningen. Hans arbeid har vært banebrytende og regnes fortsatt av mange som det viktigste på feltet (NOU 2015:2). I senere tid har han til og med fått et eget antimobbeprogram oppkalt etter seg. Olweusprogrammet har som mål er å redusere og forebygge mobbing og skape et trygt og godt læringsmiljø for alle. Olweus bidrag til mobbeproblematikken og forskningsfeltet blir et viktig utgangspunkt også i vår avhandling.

Særlig står Olweus bok *Mobbing i skolen* fra 1992 sentralt i mobbelitteraturen. Her argumenterer Olweus for at faktorer som klassestørrelse, skolens inspeksjonssystem, holdninger utvist av lærerne og deres tilstedeværelse i friminutt spiller en viktig rolle i mobbeproblematikken. Mobbingen forstås i stor grad som et sosialt problem, der mobber, mobbeoffer og samspillet mellom disse står i fokus. Sosiale egenskaper både hos mobber og mobbeoffer har vært gjort til et studieobjekt, og man har funnet ut at økt sosial kompetanse kan beskytte både mobber og offer (NOU 2015:2). Dette er også en erkjennelse som pedagogikken har gjort og tatt inn over seg. Derfor har mye av arbeidet mot mobbing i skolen fokusert på mobber og mobbeoffer, og det sosiale forholdet mellom disse (Sandsleth 2007).

NOU (2015:2) peker på ulike tiltak som har vist seg å være effektive i kampen mot mobbing; god skolekultur, tydelig skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, utvikling av elevrelasjoner og foreldresamarbeid. Hovedpoenget er at et helhetlig arbeid med skolemiljøet er en forutsetning for å skape og opprettholde et trygt psykososialt miljø på skolen, og på den måten forebygge og bekjempe eksisterende mobbing. Utvalget presenterer ulike tiltak knyttet til stikkordene ovenfor, der den gjennomgående tanken er at forståelse for menneskerettigheter og utvikling av gode sosiale ferdigheter må gjennomsyre alle deler og alle styringsledd i en skoleorganisasjon. En analyse av disse tiltakene vil følge senere i denne avhandlingen.

Coyne og Monks (2011) har forsøkt å kategorisere ulike teorier som søker å forstå hvorfor mobbing oppstår. En slik oversikt kan være hensiktsmessig rent praktisk, først og fremst fordi det finnes et hav av ulike innfallsvinkler, derfor kan det være greit med en ryddig oversikt. I tillegg understreker en slik kategorisering sammenhengen mellom årsak og tiltak; hvordan man forstår et problem er helt avgjørende for hvordan man angriper problemet og setter i gang tiltak.

Coyne og Monks (2011) presenterer fire ulike teoretiske utgangspunkt som på hver sin måte er med på å nyansere forståelsen av fenomenet mobbing. Det første teoretiske utgangspunktet er tilknytningsteori, og er i all hovedsak et psykologisk utgangspunkt. Her ligger fokuset på barndom og oppvekstforhold. Tanken er at barn med tilknytningsutfordringer og dårlige forhold til sine foreldre utvikler dårlige sosiale ferdigheter og i større grad er tilbøyelige til å krenke eller mobbe andre, sammenliknet med barn med en bedre tilknytning til sine foreldre (ibid.).

Det andre teoretiske utgangspunktet er sosial læringsteori, som har hatt en særlig sterk stilling i pedagogikk og i norsk skole, særlig siden reform 94 (Imsen 2009a). Hovedtanken er at barn lærer sosiale egenskaper ved å observere, imitere og etterligne andre barn. Et sunt og godt utviklet klassemiljø er derfor den fremste forutsetningen for å begrense mobbing i skolen. Videre blir også gode rollemodeller og tydelig klasseledelse viktige våpen i kampen mot mobbing.

Det tredje utgangspunktet er også et resultat av pedagogisk og psykologisk tenkning; sosiokulturelle teorier. Dette teoretiske utgangspunktet har mange likhetstrekk med sosial læringsteori, men peker mer mot at individet påvirkes av den situasjonen de befinner seg i, og mindre mot egenskaper ved individet (Coyne og Monks 2011). Her blir kulturbegrepet særlig sentralt; mobbing er et resultat av den klasse- og skolekultur elevene er en del av.

Det fjerde og siste viktige teoretiske utgangspunktet er ulike interaksjonsteorier. Dette er teorier som prøver å sammenfatte noe av kompleksiteten i mobbeproblematikken, og som anerkjenner at det ikke finnes en enkel løsning (Coyne og Monks 2011). Man må se både på personlighetstrekk ved mobbere og mobbeoffer, situasjonen de befinner seg i og samspillet mellom disse, klasse- og skoleorganisering og trekk ved samfunnet som helhet; hvilken atferd er akseptabel og hvilken atferd er ikke akseptabel?

Ifølge Eriksson m.fl. (2002) har psykologien og pedagogikken bidratt med mye viktig forskning på mobbing og utviklet vår forståelse av mobbeproblematikken i positiv retning. Samtidig argumenterer forfatterne for at det er på tide at andre samfunnsvitenskaper kommer mer på banen, i retning av interaksjonsteorier jamfør Coyne og Monks (2011). Det kan være med utgangspunkt i relasjonelle-, individorienterte- og ikke minst makroorienterte teorier.

Eriksson m.fl. (2002) argumenterer for at psykologiens og pedagogikkens tydelige og enerådige posisjon i forskningsfeltet har utviklet et lite nyansert mobbeparadigme: «Vår tanke är alltså att homogenitet och enhetlighet som utmärker forskningen kring mobbing har kommit att konsituera ett forskningsparadigm» (103). Samtidig understreker forfatterne at dette nødvendigvis ikke fører til usanne forskningsresultater, uheldige eller feilslåtte tiltak mot mobbing, men heller at forskningsresultatet blir for snevert. Her har altså sosiologien en viktig jobb å gjøre, ifølge forfatterne. De oppfordrer med denne publiseringen sosiologer til å i større grad forske på mobbing og delta i mobbedebatten.

Det faktum at psykologiske og individorienterte forklaringsteorier har dominert mobbedebatten erkjennes også i NOU 2015:2: «Selv om mye av forskningen fortsatt var opptatt av individuelle kjennetegn ved elever som mobber og mobbes, var det en økt oppmerksomhet på den sosiale situasjonen mobbingen oppsto i» (68). Samtidig gir utvalget ros til blant andre Olweus for å ha bidratt til nettopp dette fokusskifte. På 90-tallet og frem til i dag har det altså skjedd mye i forståelsen av og arbeidet med mobbing, også etter 2002 da Eriksson m.fl. presenterte sin teori om mobbeparadigmet. Samtidig er det fortsatt for tidlig å si om det har skjedd en utvikling av det påståtte etablerte paradigme eller ikke. Mye tyder i alle fall på at interaksjonsteorier og andre, blant andre sosiologiske teorier, har fått en større plass i mobbedebatten – mye takket være Eriksson m.fl.

I 2007 tok sosiologistudent Linn Stemland utfordringen fra Eriksson m.fl. (2002) om å tilføre sosiologiske forståelser og teorier til mobbeforskningen og mobbedebatten. Hun presenterte i sin masteroppgave ulike sosiologiske teoriutgangspunkt for å skape et mer nyansert bilde av mobbeproblematikken. Hun tar til ordet for en rekonstruksjon av mobbedefinisjonen og stiller seg bak kritikken mot Olweus om at hans definisjon (se kapittel 1.2.1) er for individfokuset: «denne definisjonen [har] en iboende fokusering på enkeltindividene i en mobbesituasjon» (Stemland 2007:105).

Videre tar Stemland (2007) til ordet for å videreføre og videreutvikle samfunnsperspektivet og et makroblikk på mobbingen, der man tilegner samfunnsstrukturer mer plass. Hun argumenterer for at dette er helt avgjørende om man skal forstå og bekjempe mobbing som et sosialt fenomen og et samfunnsproblem, ikke kun som et problem som ligger hos individet. I tillegg peker forfatteren både på ulike aktørperspektiv og interaksjonsteorier i sin analyse av mobbebegrepet og fenomenet mobbing.

I slutten av sin avhandling stiller Stemland (2007) seg bak oppfordringa til Eriksson m.fl. (2002) og oppfordrer til videre sosiologisk fokus på mobbeproblematikken, og håper å se flere bidrag til forskningsfeltet. Da forfatterne av denne avhandlinga også ser utfordringer knyttet til nyanseforhold i forbindelse med mobbeforskningen de siste årene og behovet for sosiologiske tilnærminger til mobbeforståelsen, er denne avhandlinga å anse som et svar på denne oppfordringen.

1.2.3 Mobberen

Det er vanskelig å beskrive den “typiske mobberen”. Mobbing er vanlig hos både gutter og jenter, men en påfallende forskjell er at gutter har en tendens til å mobbe både gutter og jenter, mens jenter vanligvis mobber andre jenter (Olweus 1992). Et sentralt fellestrekk hos mobbere er aggressivitet mot andre, noe som kan spores tilbake til barndommen (Eriksson m.fl. 2002). Det viser seg at den typiske mobberen i barndommen er aggressiv mot andre, både voksne og barn. Motivene for denne aggressiviteten er derimot svært ulik:

- Det kan være sterke behov hos individet for makt og dominans. Mobberen liker å ha kontroll og har et behov for å undertrykke andre.

- Individet har fiendtlige impulser og følelser. Som en konsekvens av oppvekstforholdene kan man se at mobberen har utviklet en viss grad av motstand for omgivelsene han befinner seg i.
- Mobberen ser at hans aggressive adferd kan gi han eller henne profitt i form av prestisje, status eller materielle verdier. Eksempler på dette er penger, tobakksvarer eller andre verdier som mobberen tar på offerets bekostning. (Eriksson m.fl. 2002).

Det flere mobbere har til felles er altså at de ofte er aggressive mot kamerater og mot voksne, både lærere og foreldre. Mobbere har generelt sett en mer positiv innstilling til vold og å bruke vold for å oppnå det de ønsker, er impulsive og har sterke behov for å dominere andre, har liten medfølelse for ofrene sine, har en positiv evaluering av seg selv og er ofte fysisk sterkere enn sine jevnaldrende og mobbeofferet (hvis det er gutter) (Eriksson m.fl. 2002).

1.2.4 Mobbeofferet

Flere forskere på feltet har valgt å dele ofrene opp i to kategorier: de passive- og de provoserende ofrene (Olweus 1998). De passive ofrene kjennetegnes ved at de er urolige og usikre. De provoserer på ingen måte og forsvare seg heller ikke. De har også lav selvtillit, er sosialt isolerte og er fysisk svake. Provoserende offer derimot er med på å provosere andre, men er svært ineffektiv når de forsvare seg selv. De prøver å stå opp mot mobberen ved å gi igjen, men taper alltid. Olweus (1998) beskriver de passive- og provoserende ofrene slik:

De passive ofrene:

- Fysisk svakere enn sine jevnaldrende.
- Redde for å slå og skade seg selv. De har også gjerne dårlig kroppskontroll og er dårlige i sport, spesielt er dette tilfelle blant gutter.
- Stille og tilbaketrukkne. De er også gjerne forsiktige personer som lett kan bli følsomme og ta til tårer ved gitte situasjoner.
- Har generelt et dårlig selvbilde og er ulykkelige. De finner seg ikke til rette noen steder og fokuserer på det negative og bryter ned seg selv. Dette fører til at de sender ut signaler til andre at de er mislykkede og gjør seg selv til lette mål for andre, fordi de ikke kommer til å ta igjen hvis de skulle bli angrepet.
- De har også vanskelig for å fungere i grupper med venner, fordi de ikke lett tar ordet og ikke gjør noe stort ut av seg.

- De har ofte lettere for å gå overens med voksne personer enn sine jevnaldrende.
Eksempler på personer de lettere går overens med kan være lærere eller foreldrene sine.

De provoserende ofrene:

- De har ofte høyt temperament – blir lett sine. Når de blir fysisk utsatt for angrep prøver de ofte å ta igjen, men ender opp med å tape kampen.
- De kan ofte være hyperaktive og ha vanskelig for å konsentrere seg. Kjennetegnene er at de ofte skaper uro rundt seg og har vaner som irriterer og provoserer andre.
- Er ofte mislikt av voksne personer, også lærerne.
- Kan selv prøve seg på å mobbe svake elever.

Generelt sett kan man si at de som blir mobbet ofte mangler visse sosiale ferdigheter som er med på å beskytte dem mot mobbing. De har også få eller ingen venner. Disse manglene er med på å skape et bilde som avviker fra det normale. Derfor blir de ofte sett på som forskjellige og unormale fra det som resten oppfatter som normal. De som ikke blir mobbet gir et signal om at de er «normale» og derfor ikke har noen spesiell grunn for å bli mobbet. På den måten blir det lettere for mobberne å skille ut de svake og lette ofrene. Vanlige avvik hos mobbeofre kan være fysiske ulikheter som for eksempel rødt hår, overvekt eller andre ulikheter som skiller dem fra resten, for eksempel klær, frisyre eller andre ting (Eriksson m.fl. 2002).

1.2.5 Konsekvenser av mobbing.

19. mars 2014 tok tretten år gamle Odin Olsen Andersgård sitt eget liv. Han ble mobbet til det punkt at han ikke klarte mer. Med det ble det smertelig tydelig for hele Norge hva mobbing kan føre til i ytterste konsekvens; et ødelagt liv og en familie fortapt i sorg.

Odins bortgang satte i gang en heftig offentlig debatt rundt mobbing og mange ble engasjert i mobbesaken. Året etter da *NOU 2015:2 Å høre til* ble publisert var Odins ord de første ordene i forordet til utvalgsleder Øystein Djupedal: «Det hjelper ikke å si i fra, de gjør ikke noe uansett». Med det anerkjenner Djupedalutvalget at voksne personers unnfalighet er en direkte årsak til mobbeproblematikken vi har i dag. Voksne personer som skal se, snur seg bort. Voksne som skal lytte, lukker ørene. Dette var altså mye av utgangspunktet for Djupedalutvalget; å møte et alvorlig problem med kunnskap og målrettede tiltak for å forstå og bekjempe

mobbeproblematikken og å gi voksenpersoner i ulike posisjoner nyttige verktøy i kampen mot mobbing.

3,9 % av elevene i norske skoler opplevde mobbing to til tre ganger per måned i 2014 (Elevundersøkelsen 2014). Dette var tall som lå til grunn da NOU 2015:2 ble publisert. I Elevundersøkelsen fra 2015 ser vi at 3,7% av elevene svarte tilsvarende på samme spørsmål (Elevundersøkelsen 2015). Denne nedgangen illustrerer en positiv trend vi har sett de siste årene. I 2013 viste undersøkelsen en nedgang fra 6,8% til 4,3%. På grunn av en revisjon av elevundersøkelsen i 2013 vet man likevel ikke med sikkerhet om nedgangen skyldes metodiske forandringer eller mindre mobbing (Wendelborg 2015).

Når det er sagt viser et tall på 3,7% at mobbing er et reelt og svært alvorlig problem for mange tusen elever, uavhengig av metodiske og definisjonsmessige forutsetninger. I tillegg finner vi elever som mobbes sjeldnere enn to til tre ganger i måneden, men som fullt føler seg mobbet. For elevene bak disse tallene er konsekvensene av mobbing store. Samtidig medfører dette også store samfunnsmessige utfordringer og konsekvenser. Derfor er ikke bare mobbing et problem for individet, men også for samfunnet.

Det hersker ingen tvil om at et trygt og godt psykososialt miljø er helt avgjørende for læring (Sandsleth 2007). Mobbeofre mister ofte tillitt til skoleverket og lærerne. Derfor er en konsekvens av mobbing at mobbeofre ofte presterer dårlig på skolen, og mange av disse dropper ut: «Nesten halvparten av unge som droppet ut av svenske skoler, oppga mobbing og krenkelser fra medelever og lærere som viktigste årsak» (NOU 2015:2:76).

I tillegg til lavere skolefaglige presentasjoner fører også mobbing til både fysiske og psykiske plager (NOU 2015:2). Redusert selvfølelse, angst og depresjon er vanlige diagnoser. Dette kan resultere i dårlig søvn, spiseforstyrrelser og ødelagt selvbilde – plager som kan følge barn og ungdom langt inn i voksenlivet. Dette gjelder for øvrig både for mobber og mobbeoffer: «Ulike studier har også vist at elever som både mobber andre og som utsettes for mobbing har en økt risiko for å utvikle psykosomatiske plager senere i livet.» (NOU 2015:2:77).

Både mobbere og mobbeofre sliter med å få gode sosiale nettverk i voksenlivet, noe som kan øke og forlenge de psykiske og fysiske helsemessige konsekvensene (NOU 2015:2). Derfor faller også flere utenfor arbeidslivet og havner på trygdeytelser. Det viser seg også at mobbere har en

økt mulighet for å utvikle kriminelle karrierer og utføre kriminelle handlinger (ibid.). På den måten blir mobbeproblematikken også en økonomisk utfordring for samfunnet.

Undersøkelser viser også at det ikke bare er mobberen og mobbeofferet som påvirkes av mobbesituasjonen; også søsken, foreldre og andre i familien kan bli sterk påvirket av mobbingen (NOU 2015:2). Det er ofte en stor påkjenning å ha et barn som blir mobbet, særlig i møtet med et til tider handlingslammet skolevesen. Det er også flere som opplever stigmatisering og møter med ulike tabu i forbindelse med at sitt barn enten blir mobbet eller mobber andre (ibid.).

Vi ser altså at mobbing ikke kun er et problem for mobber og mobbeoffer, det er også et problem for deres nærmeste. Store negative langtidsvirkninger knyttet til frafall, kriminalitet og folkehelse gjør også mobbing til et samfunnsproblem. Dette fører med seg økonomiske utfordringer for samfunnet. Derfor er all debatt og forskning om mobbing kjærkomment og viktig.

1.3 Om vårt bidrag

Mobbing er et sammensatt begrep og et komplekst fenomen, selv om man etter tiår med forskning kan spore en viss konsensus i forskningsmiljøet for hva mobbing er og hvordan det kan forstås. I vår oppgave ønsker vi å finne ut hvordan Djupedalutvalget forstår mobbeproblematikken i norsk skole, og i hvilken grad dette er avgjørende for de tiltak utvalget foreslår. Vi ønsker i denne prosessen også å identifisere de antagelser som ligger til grunn for utvalgets arbeid, hvordan disse kommer til uttrykk i utvalgets utredning og hvilke effekter dette fører med seg (se kapittel 2.2).

Vi ønsker at denne oppgaven først og fremst kan brukes til å forstå Djupedalutvalgets utredning og de tiltak utvalget presenterer. Vi ønsker å vise sammenhengen mellom mobbeforståelsene og sammenhengen mellom antagelser, mobbeforståelser og effekter på en oversiktlig måte og i figurer, for på den måten å gjøre den 400 sider lange utredningen mest mulig overkommelig.

Dette bidraget er ment for alle som ønsker å få en dypere forståelse av mobbeproblemet og sammenhengen mellom ulike problemforståelser og effektene disse fører med seg. Særlig relevant vil denne oppgaven være for ansatte i utdanningssystemet, både på skolenivå og på politisk nivå. På skolenivå fordi vi håper å få gi et større innblikk i mobbeproblemet og presentere ulike måter å løse det på, i tråd med Djupedalutvalgets anbefalinger. På politisk nivå

fordi vi i oppgaven vil fokusere på sammenhengen mellom mobbeforståelser og mobbepolitiske tiltak. Vi vil også bruke tid på hva som ikke problematiseres, og hvilke konsekvenser dette fører med seg. Denne delen av analysen vil kunne gi et bedre utgangspunkt for å forme effektive tiltak mot mobbing og potensielt åpne for en debatt om sammenhengen mellom problemforståelser og de samfunnsmessige konsekvensene disse fører med seg.

Vi håper at oppgaven vil bli av særlig interesse for sosiologien som fagfelt og for studenter som kommer etter oss. Med denne oppgaven ønsker vi å illustrere Erikssons m.fl. (2002) poeng om det sosiologiske fraværet i mobbeforskningen, og samtidig være med på å delvis fylle et slikt fravær. Denne oppgaven er selvfølgelig i kraft av seg selv med på å fylle et slikt fravær, i tillegg peker vi på slutten av oppgaven mot mulige teoretiske innfallsvinkler som kan vise seg fruktbare i fremtidige sosiologiske analyser av mobbeproblemet.

2.0 Metode

Valg av problemstilling og analysens datagrunnlag legger alltid føringer for hvilke metodiske innfallsvinkler det blir naturlig å ta utgangspunkt i, og omvendt. Når man skal undersøke og analysere hvordan begreper og fenomener forstås i ulike sosiale sammenhenger, i denne oppgaven i NOU 2015:2, kan man foreta en diskursanalyse. Diskursanalyser har som mål og identifisere og analysere ulike diskurser, og hvordan det lingvistiske innholdet i tekster er med på å skape mening (se kapittel 2.1).

Diskursanalyse er en anerkjent metode som ofte er brukt i samfunnsvitenskapene, blant annet i en studie av Marit Økland Kristensen i 2008 der hun gjennomførte en diskursanalyse av mobbebegrepet i barnehagen:

“Ord og begreper er viktige, og måten vi forstår begrepet mobbing på mener jeg kan være avgjørende for den sosiale praksis som springer frem. Å arbeide med sosial kompetanse er ikke det samme som å ha en tiltaksplan mot mobbing.” (Kristensen 2008: 99).

Når det er sagt finnes det andre metodiske innfallsvinkler å ta utgangspunkt i som for eksempel distinksjonsanalyse, narrativ analyse, kvalitativ innholdsanalyse med flere. Når det er sagt vil i vår oppgave Carrol L. Bacchis (1999 og 2009) «What’s the problem represented to be? approach», et diskursanalytisk metodeverktøy, bli det viktigste metodiske fundamentet (heretter «WPR-analyse»). Bacchis analyseskjema skal sette oss i stand til å se hvordan mobbeproblematikken er representert ¹i Djupedalutvalgets utredning, hvilke antagelser som ligger til grunn for de vurderingene utvalget gjør, hva disse representasjonene eventuelt utelukker og hvilke effekter dette har - altså rett i kjernen på vår problemstilling.

Bacchi har laget et nyttig, skjematisk og praktisk redskap for å gjennomføre analysen på en effektiv og oversiktlig måte. Dessuten har hun selv skrevet bøker der hun bruker dette analyseverktøyet, det har også andre som for eksempel Braaten (2014), se kapittel 2.2. Derfor har vi ulike avhandlinger og analyser å lene oss på når vi selv skal bruke analyseverktøyet. Dette gjør det også enklere å plassere vår analyse i en større faglig kontekst for leseren fordi han eller hun har mulighet til å se hvordan andre brukes Bacchis analyse, og sammenlikne det med hvordan vi

¹ Representasjonsbegrepet stammer fra Bacchis analyseskjema, mens begrepet forståelse har muligens en mer generell betydning. Noen forfattere vil derfor skille mellom disse begrepene. I vår oppgave vil det for øvrig ikke være en vesensforskjell mellom begrepene mobberrepresentasjon og mobbeforståelse.

bruker Bacchis analyse. Leser kan settes inn i og få mening ut fra en slik kontekst, og på den måten blir det enklere å forstå vår analyse.

Et av Bacchis hovedpoeng er at “problemer” er sosiale konstruksjoner. Ved hjelp av hennes metode ønsker vi å identifisere og løse opp slike konstruksjoner i Djupedalutvalgets utredning, og undersøke hvilke effekter de har. Dette kan si noe om både tilsiktete og utilsiktede konsekvenser av de mobbeforståelsene vi finner, og kan gi oss mulighet til å se om noen grupper blir begunstiget på bekostning av andre på grunn av bestemte mobbeforståelser. Dette er utgangspunkt for vår analyse og diskusjon avslutningsvis.

Et slik metodisk og analytisk utgangspunkt springer ut av sosial konstruktivisme (Berger og Luckmann 2000), en retning som markerte et tydelig skille i sosiologien som fagdisiplin. Utgangspunktet for et slikt perspektiv er at menneskets virkelighetsforståelse kontinuerlig må forstås med utgangspunkt i de situasjoner det befinner seg i, og med utgangspunkt i de opplevelser og erfaringer det har.

Siden vi skal undersøke begrepsbruk i et offentlig dokument, blir dette også en dokumentanalyse. Diskursanalyse og dokumentanalyse inngår ofte i hverandre og i vår oppgave vil vi forholde oss til begge metodene i vår versjon av Bacchis «WPR-analyse». I kapittel 2.1 gjør vi kort rede for diskursanalyse som metode, i kapittel 2.2 tar vi for oss Bacchis WPR-analyse, det vitkgiste metodiske fundamentet i vår oppgave, og i kapittel 2.3 tar vi for oss dokumentanalyse.

2.1 Diskursanalyse

Diskursanalyse er en populær og mye brukt metode i samfunnsvitenskapene og det er laget mange ulike innføringsbøker i emnet. Flere av disse tar utgangspunkt i Laclau og Mouffes (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*, som blant annet Jørgensen og Phillips (1999):

“Diskursanalytisk tilgange trækker på strukturalistisk og post-strukturalistisk sprogfilosofi, som hævder, at vores adgang til virkeligheden altid går gennem sproget. Ved hjælp af sproget skaber vi repræsentationer af virkeligheden, som aldrig bare er spejlinger af en allerede eksisterende virkelighed - repræsentationerne er med til at skabe den.” (Jørgensen og Phillips 1999:17).

En vanlig kritikk av Laclau og Mouffe er for øvrig at deres teoriutvikling ikke leverer gode nok praktiske redskaper til analysen: “Men ettersom målet med Laclau og Mouffes tekster nettop er teoriutvikling, leverer de ikke så mange praktiske redskaper til tekstnær diskursanalyse” (Jørgensen og Phillips 1999:34).

Neumann (2002) slår også fast at diskursanalyse blant annet dreier seg om å studere mening, der mening selv oppstår, nemlig i språket. Språket har vært et studieobjekt for sosiologer siden fagets begynnelse og har siden den gang fascinert forskere i sin kompleksitet og betydning for menneskelig samhandling: «Sprog ses ikke som et uproblematisk system av begreper som refererer direkte til ting og fenomener, men som et sosialt system som (også) følger sin egen logikk.» (Neumann 2002:18).

Denne logikken er virkelighetsskapende for menneskene, og har ikke en objektiv eksistens; den tolkes og anvendes kontinuerlig og ulikt. Et begrep eller et fenomen eksisterer ikke i kraft av seg selv, men i kraft av hvordan menneskene gir det mening i sosiale kontekster. Derfor må man som forsker ifølge Neumann ha god kulturell kompetanse; man må forstå hvilke kulturelle føringer vi finner i diskursenes kontekst.

Neumann søker tidlig å definere selve begrepet diskurs. Siden diskurser dreier seg om språk, tar Neumann utgangspunkt i de språklige betydningene av begrepet, i tillegg til ulike samfunnsvitenskapelige forståelser, og understreker samtidig at definisjoner skifter i tid og rom. Nettopp derfor er det aktuelt å gjøre diskursanalyser. Selv opererer Neumann med en samledefinisjon av begrepet diskurs:

«En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.» (Neumann 2002:18)

2.2 Bacchis analyseskjema

Det viktigste metodiske fundamentet for vår oppgave er Carol Bacchis (2009) analyseskjema: «What’s the problem represented to be?». Med dette metodiske rammeverket presenterer Bacchi en praktisk og analytisk oppskrift på en diskursanalyse, som vi mener er godt egnet i denne sammenhengen. Et hovedpoeng hos Bacchi er at hvordan man forstår et problem er avgjørende

for hvordan man søker å løse det, og at problemer ikke er en objektiv sannhet, men diskursive konstruksjoner; et produkt av mennesker:

“The primary challenge I offer to conventional policy approaches is the suggestion that “problems” do not exist out there, in the social world, waiting to be addressed and “solved”, but that “problems” are created by the policy community.” (Bacchi 1999:199).

Hos Bacchi er problemrepresentasjoner en viktig del av diskursen, og bør derfor være et hovedfokus i analysen. Et eksempel hun selv bruker handler om kjønnsdeling på arbeidsmarkedet og inntektsulikheter mellom kjønnene. Dette problemet kan representeres både som et resultat av diskriminering av kvinner, men også som et resultat av kvinners karrierevalg. Forstår man problemet som et resultat av kvinnediskriminering vil løsningene være svært ulik sammenliknet med om man ser problemet som et resultat av kvinners karrierevalg. Dette er ifølge Bacchi (1999) svært problematisk: «This example highlights the need to reflect upon the implications of different problem representations in successive layers of analysis.» (5).

Samme tankegang kan man følge i analysen av andre samfunnsproblem. For eksempel kan man se på alkoholmisbruk som en konsekvens av dårlig selvkontroll og disiplin. Da blir løsningen rehabilitering og disiplinering. Ser man heller alkoholisme som et resultat av høy arbeidsledighet, blir løsningen en helt annen.

Braaten (2014) bruker Bacchi i sin avhandling der hun forsker på verdsettinger i lokal alkoholpolitikk. Hun viser at alkohol både ses på som et næring- og nytelsesmiddel, og som et problem. Ved å bruke deler av Bacchis analyseskjema identifiserer hun ulike måter alkoholproblematikken blir representert som et problem på, hvilke antagelser som ligger til grunn for disse, og hvilken effekt dette har for alkoholpolitikk på lokalt nivå. Braaten identifiserer både restriktive og liberale problemkonstruksjoner av alkoholproblemet ved hjelp av deler av Bacchis analyseskjema. Vi ønsker på samme måte å identifisere mobbepresentasjoner i Djupedalutvalgets utredning, hvilke antagelser som ligger til grunn og hvilke effekter representasjonene fører med seg.

Et annet eksempel Bacchi selv bruker er hentet fra Australia, hvor Aboriginere opplever større barnedødelighet og lavere levealder sammenliknet med befolkningen for øvrig. Dette kan være et resultat av den nomadiske livsstilen til noen av Aboriginene. Forstår man problemet som et

resultat av livsstil, vil løsningen være knyttet til Aboriginenes livsstilsvalg. Forstår man heller problemet som et problem knyttet til helsetilbudet, og dets utfordringer med å ta vare på en økende tilflytting av Aboriginene, vil løsningene selvfølgelig se helt annerledes ut.

En slik analytisk innfallsvinkel tvinger oss til å stille spørsmål ved hvordan sosiale problem blir representert, hvorfor de er representert på denne måten og hvilke konsekvenser dette fører med seg. Et spørsmål Bacchi (1999) selv stiller er hvorfor abort blir representert som et moralsk problem; hvorfor betegnes vold i hjemmet, domestic violence, ikke som vanlig vold; hva er egentlig seksuell trakassering sammenliknet med vanlig trakassering og hvorfor skiller man mellom disse?

Disse eksemplene illustrerer hvorfor det er uheldig å la en forståelse bli sann og total når situasjonsbildet ofte er mer sammensatt, det kan føre til at en del viktige løsningsforslag ikke blir aktuelle. Bacchi gjør også et poeng av at ulike problemforståelser har sosialt ulikt fordelte konsekvenser som begunstiger noen grupper på bekostning av andre.

Bacchi (2009) introduserer seks forskningsspørsmål diskursanalysen skal gi svar på. For det første må analysen ifølge Bacchi gi svar på hva problemet er representert å være. Her bruker Bacchi representasjonsbegrepet på en lignende måte som Neumann (2002). Her gjelder det å finne relevante dokumenter, gjennomføre dokumentanalyser, og se hvordan problemet blir representert. Dette første spørsmålet blir svært viktig for å besvare vår problemstilling og blir det mest sentrale i analysen: Hvordan forstås mobbing som begrep og fenomen i NOU 2015:2? Formulert på en annen måte: Hvordan blir mobbeproblematikken representert i Djupedalutvalgets utredning?

For det andre må man undersøke hvilke antagelser som ligger til grunn for de ulike representasjonene. Det andre spørsmålet er i stor grad knyttet til selve diskursen; hvilken logikk og hvilke forutinntatte antagelser er førende i dokumentet og hvordan påvirker disse Djupedalutvalgets forslag til tiltak.

For det tredje må forskerne svare på hvordan representasjonene er skapt: Hvilke prosesser og systemer har gjort noen representasjoner mer gjeldende? Dette tredje spørsmålet blir ikke viktig i vår oppgave, da vårt fokus vil ligge på de mobbeforståelsene som allerede eksisterer i

dokumentet og hvilken effekt dette har. Dette vil også kreve et annet datamateriale og at det er utenfor rammene i denne analysen.

Det fjerde spørsmålet dreier seg om hva som ikke blir representert som et problem og hva som ikke gjøres vesentlig i forståelsen av et problem. I denne sammenhengen bruker vi Kjeldstadlis (1997) begrep om «det rungende fravær» (se 3.2 dokumentanalyse). Bacchis analyseskjema er på mange måter et kritisk utgangspunkt som stiller spørsmålstegn ved det som er gitt og som har som mål å identifisere maktstrukturer i samfunnet. Bacchi bruker selv metodeverktøyet blant annet i kvinnepolitiske saker og avgjørelser med et kritisk blikk. Det er særlig spørsmål fire som gir analysen dette kritiske tyngdepunktet.

Spørsmål fem dreier seg om hvilke effekter representasjonene har. Som vi var inne på tidligere er forståelsen av et problem avgjørende for hvordan man løser problemet. Hvordan fenomenet og problemet mobbing forstås i offentlige dokument kan ha stor innvirkning på menneskers liv, særlig i et dokument som er styrende for aktører i skolen og Regjeringens skolepolitikk. Det siste spørsmålet dreier seg om hvordan representasjonene blir produsert og reproduisert av aktørene i samfunnet, og om det stilles spørsmålstegn ved representasjonene.

I vår oppgave forholder vi oss altså til Bacchis «WPR-analyse», et diskursanalytisk metodeverktøy, og bruker de deler av metodeutgangspunktet som vil kunne gi oss svar på problemstillingen: «Hvordan forstås begrepet og fenomenet mobbing i *NOU 2015:2 Å høre til*, på hvilken måte er dette avgjørende for de tiltak utvalget foreslår og hvilke effekter fører mobbepresentasjonene med seg?».

I prioritert og kronologisk rekkefølge vil vi søke og svare på sentrale spørsmål i Bacchis WPR-analyse, der det første spørsmålet vil tilegnes mest plass:

- What's the problem represented to be?
- What presuppositions or assumptions underlie this representation?
- What effects are produced by this representation?
- What is left unproblematic in this representation?

2.3 Dokumentanalyse

I vår oppgave bruker vi først og fremst Kjeldstadli (1997) artikkel «Å analysere skriftlige kilder», i tillegg til Ridleys (2012) innføring i dokumentanalyse. Kjeldstadli oppsummerer sin innføring i dokumentanalyse ved å vise til John Fines (1988) åtte trinn i en dokumentanalyse.

Trinn én dreier seg om å beskrive dokumentet man skal analysere; trinn to dreier seg om å dele dokumentet inn i deler og kategorisere stoffet; trinn tre dreier seg om å identifisere hva man ikke forstår for så å nøste opp i dette; trinn fire dreier seg om å vurdere i hvor stor grad dokumentet er et produkt av sin tid; trinn fem dreier seg om å vurdere kildenes troverdighet; trinn seks dreier seg om å identifisere hvilke spørsmål som blir stilt, både direkte og indirekte i dokumentet; trinn syv dreier seg om å vurdere dokumentets viktighet og trinn åtte dreier seg om hvordan man skal bruke innholdet i dokumentet. I denne oppgaven vil vi jobbe ut i fra disse trinnene, men uten å følge disse slavisk. Disse vil fungere som et supplement til Bacchis analyseskjema som vil være grunnmuren i vår analyse.

Et viktig poeng hos både Kjeldstadli og hos Ridely er viktigheten av å undersøke hva som *faktisk* kommuniseres i en tekst. Både mottakere og forskere må i stor grad lese mellom linjene, vi må tolke innholdet. Da må vi forholde oss både til hva som står i et dokument, og hva som *ikke* står, jamfør Kjeldstadli's begrep om det rungende fravær. Man kan kalle en slik tilnærming en slags kommunikasjonsanalyse; hva kommuniseres gjennom teksten, og hva kommuniseres ikke? Mens vi bruker Kjeldstadli's metode for å finne frem til hva som ikke står i dokumentet, bruker vi Bacchis WPR-analyse for å analysere og si noe om de sosiale konsekvensene av dette.

Med utgangspunkt i en slik forståelse må man som forsker vurdere både avsender, innhold og mottaker. Forstår avsender og mottaker dokumentet på samme måte, er budskapet mottakeren sitter igjen med, det avsenderen ønsket? Mottakeren må lese, avkode og tolke tekstens budskap, og det er naturlig at det i denne prosessen vil skje ting som avsender ikke var klar over på forhånd. Det vil også være naturlig at ulike mottakere dekker, tolker og forstår tekster ulikt. Dette er det komplekse utgangspunktet for alle dokumentanalyser.

I denne sammenhengen er avsender Djupedalutvalget, innhold dreier seg om mobbeforståelser, forslag til tiltak for å bedre det psykososiale skolemiljøet og forslag til lovendring (se kapittel 3.2), mens mottakere er kunnskapsdepartementet, skoleeiere, skoleledelse, lærere og andre med interesse for mobbing i skolen.

2.4 Reliabilitet og validitet.

Reliabilitet og validitet viser til kvaliteten på forskningen og kan ses som en slags kvalitetssikring av forskningen. Reliabilitet (pålidelighet) blir benyttet når det er snakk om man kan stole på det resultatet som fremkommer i det man forsker på. Som Tjora (2012) påpeker vil det innenfor samfunnsforskning være forskere som har et eller annet engasjement i temaet det forskes på. Det er derfor viktig at man som forsker holder seg så nøytral eller objektiv man kan, når man driver forskning. Hvis en forsker er veldig engasjert i det han undersøker, eller har økonomiske eller politiske interesser, kan det komme til uttrykk i resultatet og være med på å påvirke resultatet og påliteligheten i forskningen. Dette kan det være vanskelig å gjøre noe med, ettersom man etter hvert har innsett at fullstendig nøytralitet ikke er mulig. Siden dette er en masteroppgave, med selvvalgt tema og problemstilling, uten finansiell støtte på bestilling fra eksterne aktører, er det ingen grunn til å betvile oppgaveforfatterens hensikter og analysens pålitelighet.

Reliabilitet kan måles for å sikre at resultatet i forskningen er reelt og faktisk; om funnene er pålitelige. Dette kan gjøres gjennom at man gjør undersøkelsen flere ganger, og hvis man da får noenlunde samme svar er undersøkelsen pålitelig. Reliabilitet er vanskelig å måle i kvalitativ metode, ettersom det er knyttet til etterprøvbarehet. I vår oppgave har vi valgt å gjennomføre en WPR-analyse. De resultatene vi finner i analysen vil være etterprøvbare i den grad at flere kan identifisere samme funn, med utgangspunkt i samme problemstilling og metode. I oppgaven har vi forsøkt å beskrive fremgangsmåten på best mulig måte, slik at dette skal la seg gjøre.

Samtidig kan man ikke utelukke at andre forskere hadde lagt merke til andre ting, fordi vi har ulik bakgrunn. En styrke ved vår forskning er at vi er to studenter som samarbeider i denne avhandlinga. På den måten kan vi komme med innspill til hverandre, utfordre hverandre og vurdere våre funn opp mot hverandre. Dette er en fordel forskere som jobber alene mister. Derfor er det lite sannsynlig at andre forskere ville ha kommet frem til motstridende konklusjoner forutsatt at de hadde fulgt samme problemstilling og metode. Den eventuelle forskjellen vil kunne dreie seg om vektlegging av funnene.

Validitet, eller gyldighet, knyttes til spørsmålet om vi har funnet de svarene vi ønsker å finne i vår forskning, om vi faktisk svarer på de spørsmålene vi har forsøkt i stille (Tjora 2012). Vi ønsker å finne ut hvor godt vi undersøker det vi faktisk ønsker å undersøke. Vi kan også styrke validiteten i vår forskning ved å være åpne om hvordan vi praktiserer forskningen, ved å

redegjøre for de valgene vi tar for eksempel når det gjelder teoretiske innspill til vår analyse (Tjora).

Tjora mener at den viktigste måten å sikre validitet er at forskningen foregår innenfor rammene av faglighet, der disse er forankret i annen relevant forskning. Vi har gjennom oppgaven hele tiden forsøkt å begrunne de valgene vi har gjort på en oversiktlig måte. I tillegg har vi gått igjennom en betydelig del av mobbeforskningen som er gjort de siste årene, for å enklere plassere vår oppgave i feltet. På den måten får vi også supplert vår analyse med utgangspunkt i et solid forskningsgrunnlag, og øker dermed oppgavens gyldighet.

Vi har valgt en dokumentanalyse av Djupedalutvalgets utredning med utgangspunkt i Bacchis WPR-analyse. Et slikt metodisk utgangspunkt treffer rett i kjernen av det vi ønsker å få svar på, nemlig å undersøke hvilke mobbeforståelser som eksisterer i Djupedalutvalgets utredning. Ved å analysere Djupedalutvalgets utredning og svare på de sentrale spørsmålene i Bacchis analyseskjema vil vi kunne få svar på vår problemstilling:

Hvordan forstås begrepet og fenomenet mobbing i *NOU 2015:2 Å høre til*, på hvilken måte er dette avgjørende for de tiltak utvalget foreslår og hvilke effekter fører en slik problemforståelse med seg?

Vi har forsøkt å gjort rede for metodevalget på en grundig måte slik at vår forskning skal være etterprøvbart. Målet med vår oppgave er å gi kunnskap og innsikt i hvordan Djupedalutvalget forstår mobbeproblemet og hvilke effekter en slik forståelse fører med seg. Dette er i tråd med Tjora (2012) som mener målet med kvalitativ forskning er å få mer innsikt og øke forståelsen av et fenomen.

3.0 NOU 2015:2 Å høre til - en WPR-analyse

3.1 Utredningens mandat og begrepsbruk

I sin over 400 sider lange utredning setter Djupedalutvalget fokus på mobbing, krenkelser, diskriminering og trakassering i skolen og virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.

Utvalgets mandat oppsummeres her:

- «utrede de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser.
- systematisere kunnskapen om hvilke faktorer som skaper et godt psykososialt læringsmiljø uten mobbing og andre former for krenkende atferd
- vurdere hvilke virkemidler og tiltak, inkludert regelverket og forvaltningen av dette på ulike nivåer, som er effektive for å forebygge og håndtere krenkelser og mobbing
- vurdere hvilke virkemidler og tiltak som må til for å oppnå varige resultater i arbeidet med et godt psykososialt skolemiljø
- vurdere tiltak for implementering og bedre regelverketterlevelsen.» (NOU 2015:2:28).

Her slås det tydelig fast at målsettingen ikke bare er å gi ansatte i skolesystemet, på ulike nivå, gode redskaper til og kunnskap og kompetanse om hvordan man kan forebygge, vurdere og håndtere ulike mobbesituasjoner og andre uønskede situasjoner i skolehverdagen, men også å finne ut hvilke tiltak som er effektive og hvilke tiltak som kan oppnå varige resultater.

I mandatet skilles det mellom psykososialt skolemiljø og psykososialt læringsmiljø, to begrep som ofte glir over i hverandre. Mens læringsmiljø peker på faktorer som påvirker elevenes sosiale og faglige utvikling, peker psykososialt skolemiljø på alle mellommenneskelige forhold på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elever og ansatte opplever dette. Det betyr at læringsmiljøet er en del av skolemiljøet. Skolemiljøet er for øvrig ikke begrenset til forhold på skolen i skoletiden, men også klasseseturer, hva som skjer på skoleveien og på bussen er en del av skolemiljøet. Mobbing og uønsket atferd er like alvorlig og like uønsket på slike arenaer.

Videre utdyper utvalget at «Det psykososiale skolemiljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper, elevfellesskapet, og skolens holdninger, verdier og normer (...)» (NOU 2015:2:30). Sistnevnte påvirkes i det videre av ytre faktorer som økonomiske, religiøse, sosiale, kulturelle og

helsemessige faktorer, for å nevne noen. Utvalget eksemplifiserer hva de legger i begrepet læringsmiljø ved å peke på fem ulike faktorer som påvirker elevenes sosiale og faglige læring:

- «positive relasjoner mellom elev og lærer
- positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- godt samarbeid mellom skole og hjem
- god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen.» (NOU 2015:2:30-31)

I dette ligger det at så lenge krenkelser mobbing, trakassering, eller diskriminering finner sted på en skole, i en time, på skoleveien, på kassetur eller på skolebussen er ikke skolemiljøet godt nok. Det betyr i det videre at skolen har lovstridig praksis jamfør opplæringslovens kapittel 9a og har forsømt en av sine viktigste oppgaver; å skape et trygt og godt skole- og læringsmiljø med fokus på læring og trivsel.

Utvalget legger i sin utredning vekt på at skolekultur er avgjørende i kampen for et trygt psykososialt skolemiljø. Skolekultur blir definert som de verdier og normer som er tilstede på skolen både i ledelsen, blant de ansatte og blant elevene: “(...) det er for lite bevissthet knyttet til betydningen av skolekultur i form av de holdninger og verdier som eksisterer på skolen, og hvordan dette påvirker det psykososiale skolemiljøet.” (NOU 2015:2:19).

Videre skiller Djupedalutvalget, som vi har vært inne på, mellom begrepene krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Krenkelse er enkeltepisoder som oppstår ved trakassering, diskriminering og mobbing. Krenkelser kan da være enkeltepisoder uten den systematikk som må til for at det skal være mobbing. Det er først når krenkelser skjer jevnlig at man kan kalle det for mobbing. Krenkelser er altså gjennomgående fenomen i både mobbing, trakassering og diskriminering (NOU 2015:2).

Barn og unge skal ikke utsettes for noen form for krenkelse i skolen: “Utvalget forstår krenkelser som et samlebegrep for ord eller handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket” (NOU 2015:2:31). Dette kan være alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger til gjentatte episoder. På denne måten kan man si at begrepet krenkelse kan omfatte mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering. Dette fordi alle disse inneholder enkeltkrenkelser. Krenkelser kan omfatte direkte ord og handlinger eller baksnakking, utfrysning, ryktespredning eller andre

handlinger som har den effekten at en elev opplever noen form for ubehag (NOU 2015:2). Eksempler på dette er negative uttrykk for en persons klær, tro, dialekt, utseende, osv.

Krenkelser kommer i ulik form og art. Derfor er det forskjellig fra person til person hva man opplever som en krenkelse. Andre faktorer som spiller inn er alder, elevens forutsetninger, bakgrunn og den sammenheng krenkelsen oppstår i.

Krenkelser kan være intensjonelle eller ikke ment for å skade (NOU 2015:2). Det er ikke et krav at en krenkelse har som mål å skade en person. Individuelle opplevelser av ubehag er nok til at det kan kalles for en krenkelse. Hvis man som skole eller arbeidsgiver tar tak i problemet med en gang er det en god forebygging for nye krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. NOU 2015:2 viser også til at et trygt psykososialt skolemiljø er avgjørende for å forhindre krenkelser.

Utvalget definerer diskriminering på samme måte som diskrimineringsloven: “Direkte og indirekte diskriminering på grunn av etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion eller livssyn er forbudt.” (Diskrimineringsloven §4). Diskriminering blir beskrevet som usaklig forskjellsbehandling som kan knyttes til ett eller flere diskrimineringsgrunnlag. Et diskrimineringsgrunnlag kjennetegnes med en person som brukes som grunnlag for å behandle denne personen forskjellig fra andre personer i en tilsvarende situasjon (NOU 2015:2). I Norge ha vi lovfestet forbud mot både direkte og indirekte diskriminering på bakgrunn av kjønn, religion, livssyn, etnisitet, alder, kjønnsuttrykk og seksuell orientering.

Man skiller gjerne mellom direkte og indirekte diskriminering. Med direkte diskriminering menes en handling som har til formål eller virkning at en person blir behandlet dårligere enn andre i en tilsvarende situasjon, og videre at dette skyldes kjønn, etnisitet, alder, religion, livssyn, nedsatt funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (NOU 2015:2).

Indirekte diskriminering menes enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlattelse som fører til at personer stilles dårligere enn andre, og at dette skjer av de grunnlag som er beskyttet gjennom reglene om diskriminering (NOU 2015:2).

“Trakassering på grunnlag som nevnt i § 4 første ledd er forbudt. Med trakassering menes handlinger, unnlater eller ytringer som virker eller har til formål å virke krenkende, skremmende, fiendtlig, nedverdiggende eller ydmykende.

Det er forbudt å medvirke til brudd på bestemmelsen i første ledd.” (Diskrimineringsloven §5).

NOU (2015:2) forstår trakassering på samme måte som det står skrevet i Diskrimineringsloven (2005). Trakassering blir beskrevet som en særlig form for diskriminering. Dette kjennetegnes ved sin krenkende og nedverdiggende karakter (NOU 2015:2). Når man snakker om trakassering mener man handlinger, unnlater eller ytringer som virker eller har til formål å virke krenkende, skremmende, fiendtlige, nedverdiggende eller ydmykende. Trakassering kan oppstå både verbalt, men også gjennom handlinger som fysisk plaging eller ødeleggelser.

Trakassering kan også bestå av unnlater. Eksempler på dette er utfrysninger og andre former for sosial utstøtelse (NOU 2015:2). Det er ikke et krav at man må påvise trakasserende hensikt eller motiv. Det er nok å vise at atferden virket trakasserende. Forskjellen mellom diskriminering og trakassering er at diskriminering handler om usaklig forskjellsbehandling, mens trakassering kjennetegnes ved en sterkt sjenerende eller sjikanerende væremåte som oppleves som et overgrep mot den som rammes (ibid.). Det disse to fenomenene har til felles er at krenkelsene er knyttet til lovfestet diskrimineringsgrunnlag gjennom Diskrimineringsloven (2005).

Som vi har vært inne på finnes det mange ulike definisjoner av mobbing. En vanlig definisjon er «Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.» (Roland 2007:25). Djupedalutvalget forholder seg til denne definisjonen av mobbing og har i tillegg et tydelig fokus på at det psykososiale miljøet der mobbing oppstår er viktig. NOU (2015:2) vektlegger at mobbing er et slags symptom på et dårlig psykososialt skolemiljø.

Mobbing påvirker og er med på å skape store vansker for de som er involvert (NOU 2015:2). Flere studier og forskning viser at de som blir utsatt for mobbing har store sjanser for å utvikle psykiske vansker, som er med på å prege store deler av livene deres. I tillegg ser vi også negative langtidseffekter på de som utfører mobbingen. Nyere forskning viser at mobbing ikke bare påvirker de som direkte deltar i handlingen, men også klassefelleskapet og andre som befinner seg i skolemiljøet (NOU 2015:2).

Djupedalutvalget viser til barn som mobber andre, barn som blir mobbet, barn som krenker andre barn, osv. Mobbing alene kan ikke forklares ut i fra personlighetstrekk. Mobbing består av komplekse sosiale prosesser som må ses i sammenheng med konteksten den oppstår i (NOU 2015:2).

Dette betyr at mobbing ofte er krenkelser, trakassering og diskriminering gjentatt over tid, men også at krenkelser, trakassering og diskriminering ikke nødvendigvis kvalifiserer til mobbing. I sin utredning peker Djupedalutvalget på hvordan man skal bedre det psykososiale skolemiljøet og hvordan man skal håndtere uønsket atferd i skolen, uavhengig om det er krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering. Grunnen til dette er at det forebyggende arbeidet og håndteringen av uønskede situasjoner i utgangspunktet er lik uavhengig om det skjer krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering.

Innledningsvis slo vi fast at vi ønsker å finne ut hvordan utvalget forstår mobbeproblematikken, og hvordan dette kommer til uttrykk i forslagene de foreslår. Siden utvalget i liten grad skiller mellom disse typene av uønsket atferd i skolen i sine forslag til tiltak for bedret psykisk skolemiljø, blir det unaturlig for oss å gjøre det. Derfor vil vi i det videre snakke om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering under ett, og heller skille mellom disse der det blir nødvendig.

3.2 Utredningens innhold

NOU 2015:2 består av fem deler og tjuefire kapitler. Del en, to og tre inneholder innledning og sammendrag, en oversikt over hvilke statlige virkemidler mot mobbing som allerede eksisterer i norsk skole, en grundig gjennomgang av kunnskapsgrunnlaget utvalget lener seg på, ved siden av et sett med begrepsavklaringer. Her finner vi også en oversikt over sentrale faktorer for å fremme et trygt skolemiljø og hva som kjennetegner skoler med høy og lav forekomst av mobbing.

Del fire, kapitler 12 til og med 21, er en gjennomgang av de tiltakene utvalget foreslår. Alle tiltakene har utgangspunkt i omfattende forskning og undersøkelser hentet både fra Norge og utlandet. Utvalget sorterer forslagene i ti ulike kategorier, der hvert hovedområde utgjør et kapittel. Til hvert hovedområde presenterer utvalget et sett med forslag til tiltak. Utvalget

presenterer 102 konkrete tiltak i del fire, men trekker frem sju tiltak som de anser som særdeles viktig:

- «Å legge til rette for *en stor statlig satsing på Inkluderende skole* som blant annet inneholder skolebasert kompetanseutvikling. (...)
- *Endring av opplæringslovens kapittel 9a*. Kapittel 9a tydeliggjøres slik at skoleeierens og skolens plikter blir tydeligere. (...)
- *Styrket håndheving av opplæringsloven*. Barneombudet blir førsteinstans for klager på krenkelsers. Barneombudet gis myndighet til å gjøre vedtak om administrative sanksjoner og reaksjoner (...).
- *Målrettet innsats mot krenkelsers, mobbing, trakassering og diskriminering* for å forebygge og håndtere dette. Arbeidet mot den digitale mobbingen må intensiveres. Involvering av elever og foreldre i arbeidet er også viktig. (...)
- *Styrking av skoleeierskapet*. Skoleeierskapet er noe av det viktigste for å legge til rette for et godt psykososialt skolemiljø. (...)
- «*Et lag rundt eleven*». Mange yrkesgrupper i skolen og kommunen kan bidra til et bedre skolemiljø. Utvalget vil spesielt understreke skolehelsetjenesten og PP-tjenestens betydning (...).
- Det er behov for *ny forskning på kunnskapssvake områder (...)*» (NOU 2015:2:20-21).

Del fem i utredningen består av lovutkast, merknader og økonomiske og administrative konsekvenser av disse. Her foreslår Djupedalutvalget endringer i Opplæringsloven, Privatskoleloven og Barneombudsloven.

3.3 Fire perspektiver og fem fokusområder

Djupedalutvalget presenterer fire perspektiver som ligger til grunn for deres utredelse og forslag til virkemidler for å bedre det psykososiale skolemiljøet, i tillegg til fem utfordringer i dagens skole knyttet til uønsket atferd. Disse utfordringene baserer seg på forskning, kartlegging og kunnskapsbaserte erfaringer utvalget har gjort i samarbeid med organisasjoner, skoler, elever og foreldre. Mens de fire perspektivene utgjør et generelt utgangspunkt for hvordan man forstår mobbeproblematikken, er de fem fokusområdene i større grad knyttet til håndfaste og konkrete utfordringer i skolehverdagen. Både de fire perspektivene og de fem utfordringene Djupedalutvalget peker på, utgjør utgangspunktet for de tiltak utvalget foreslår og de

konklusjoner de fatter. For oss blir det derfor naturlig å se nærmere på dette utgangspunktet når vi skal undersøke hvordan Djupedalutvalget forstår begrepet og fenomenet mobbing. Under vil vi prøve å svare på Bacchis (2009) sentrale første spørsmål: “What’s the problem represented to be?” (2).

De fire perspektivene som ligger til grunn for utvalgets arbeid er 1. menneskerettighetene som målestokk, 2. samfunnets nulltoleranse for mobbing og uønsket atferd, 3. erkjennelsen av at sosial kompetanse og faglig utvikling hører sammen og 4. at inkluderingsbegrepet er for snevert, og må forstås bredere (NOU 2015:2).

Å oppfylle alle barns grunnleggende menneskerettigheter er målestokken for utvalgets arbeid. Enhver form for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering er brudd på grunnleggende menneskerettigheter, og arbeidet for å sikre et trygt psykososialt skolemiljø er et arbeid mot å realisere menneskerettigheter. Her er mobbeproblematikken representert som et menneskerettighetsproblem; problemet er at grunnleggende menneskerettigheter ikke blir tilfredsstillt. Et slikt utgangspunkt virker kanskje intetsigende og svært generelt, men med dette ønsker nok utvalget både å understreke problemets alvorlighetsgrad og å innlede debatten på et overordnet diskusjonsnivå, før de går i gang med de konkrete skolehverdagslige utfordringene.

Det neste utgangspunktet er at samfunnet skal ha en nullvisjon og nulltoleranse for mobbing. Hvis man er enige i at enhver mobbesak er et brudd på menneskerettighetene, kan man ikke akseptere noe annet enn nullvisjon. På den måten definerer den ene mobbeforståelsen den andre. Ingen kan si seg fornøyd med at et hypotetisk tall på 2-3% av elevmassen blir mobbet. Dette er ifølge utvalget ikke en akseptert målsetting i et moralsk perspektiv. Et samfunn der noen mobbes er ikke et samfunn vi ønsker oss, og er ikke det samfunnet skolen skal være med å skape. I dette perspektivet blir mobbing representert som et visjonsproblem; så lenge ikke alle aksepterer nullvisjonen og deler nulltoleransen for mobbing, vil man aldri vinne kampen mot mobbing.

Det tredje utgangspunktet for utvalgets arbeid er at faglig læring og sosial læring hører sammen. Som vi har vært inne på, er det en tydelig sammenheng mellom skole- og klassemiljø og faglige resultater. Derfor må det å arbeide med fag, ikke skilles fra det å arbeide med sosial læring; de utfyller hverandre og er avhengige av hverandre. I dette perspektivet erkjenner man ikke bare sammenhengen mellom sosial trygget og faglig kompetanse, men også at sosial læring er viktig for å forebygge mobbing; problemet er altså mangel på sosial læring eller manglende

sammenheng mellom sosial læring og faglig utvikling. Dette tredje utgangspunktet er mer konkret enn de to første; man beveger seg fra den filosofiske sfæren og nærmere den håndfaste skolehverdagen. Et naturlig spørsmål å stille seg er hvem som har hovedansvaret for at sammenhengen mellom sosial læring og faglig læring ivaretas; i skolen er det selvfølgelig læreren. Hvis sammenhengen ikke er tydelig og god nok, kan problemet både være et kunnskapsproblem; lærere kan ikke nok om sammenhengen mellom sosial læring og faglig læring, men også et ressursproblem; lærere har ikke tid og kapasitet til å drive med sosial læring.

Det fjerde og siste perspektivet utvalget legger til grunn for sitt arbeid er et vidt inkluderingsbegrep. Inkludering blir ofte brukt om elever med særskilte behov, men utvalget argumenterer for at inkludering og sosial tilhørighet er et grunnleggende behov for alle elever. Mobbeproblematikken blir her representert som et inkluderingsproblem. Både manglende inkludering og et snevert inkluderingsbegrep forsterker mobbeutfordringene norsk skole står ovenfor.

Videre presenterer Djupedalutvalget fem utfordringer som har forbedringspotensial i arbeidet med å fremme et trygt psykososialt skolemiljø. Den første utfordringen utvalget peker på er elevenes rettsikkerhet, og at denne ikke blir oppfylt. Som vi har vært inne på er opplæringslovens kapittel 9a sentral, der står det tydelig at elevene har krav på et godt psykososialt skolemiljø: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringsloven kapittel 9a). Her peker utvalget på to utfordringer. For det første mener utvalget at det er vesentlig at alle som jobber i skolen er klar over denne paragrafen - at både skoleeier, skoleledelse og lærere vet at de har et ansvar for å sikre et trygt skolemiljø. For det andre problematiserer utvalget at opplæringsloven er en lov uten rettslige midler til å sikre gjennomføring av vedtak og lignende, og at det må sikres bedre klage- og tilsynsordninger for å ivareta elevenes rettsikkerhet.

Problemet mobbing blir her altså representert både som et kunnskapsproblem; de ansatte er rett og slett ikke klar over sitt ansvar forfattet i opplæringsloven kapittel 9a, og som et rettslig oppfølgingsproblem; det er ikke gode nok ordninger på plass for å sikre at opplæringsloven følges. Begge disse problemene representeres som et rettssikkerhetsproblem; elevenes rettsikkerhet blir ikke oppfylt.

Den andre utfordringen utvalget peker på er knyttet til skolekultur (se kapittel 3.1), og at skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleransen for mobbing og uønsket atferd. Utvalget hevder at det er «for lite bevissthet knyttet betydningen av skolekultur i form av de holdninger og verdier som eksisterer på skolen, og hvordan dette påvirker det psykososiale skolemiljøet.» (NOU 2015:2:19). Utvalget mener det er et problem at mobbing i enkelte tilfeller ses på som et problem som ikke kan løses, og at dårlig skolemiljø er et symptom på dårlig skolekultur. Her representeres mobbing som et skolekultur-problem, men også et skoleledelsesproblem; «Utvalget mener at arbeidet med skolekultur er et felles ansvar i skolen, men at skoleledelsen har et særlig ansvar for å gå foran som gode rollemodeller.» (NOU 2015:2:19).

Den tredje utfordringen dreier seg om involvering og samarbeid og at elever og foreldre ikke involveres nok i arbeidet for et trygt psykososialt skolemiljø. Utvalget påpeker at FNs barnekonvensjon ikke er godt nok forankret i enkelte skoler og knytter disse utfordringene tilbake til menneskerettighetene. Utvalget mener også at både foreldrenes og elevenes brukerorgan i liten grad involveres i arbeidet mot mobbing, og at bedre samarbeid står sentralt i arbeidet mot mobbing. I tillegg mener utvalget at generell relasjonsbygging mellom skole og hjem er viktig i dette arbeidet. Problemet representeres her som et samarbeidsproblem; manglende samarbeid mellom skole og hjem vanskeliggjør arbeidet mot mobbing og arbeidet for et trygt psykososialt skolemiljø.

Utfordring fire knyttes til ansvarliggjøring og systematikk. Skoleeier og skoleleders kapasitet til å jobbe systematisk med utvikling av skolemiljøet er mangelfull: «Utvalget har merket seg at noen skoleeiere og skoler mangler forskningsbasert kompetanse i hvilke metoder som er effektive.» (NOU 2015:2:19). Dette er grunnen til at de langvarige, positive resultatene man ønsker seg, uteblir. Her blir problemet representert som manglende systematikk, men i utstrakt grad som manglende skole- og klasseledelse: «Utvalget mener at det er nødvendig med tiltak rettet mot skoleledelse og klasseledelse. Begge deler er sentrale faktorer i arbeidet» (NOU 2015:2:19). Denne representasjonen bunner også i «kunnskapsproblemet» vi nevnte over: «Utvalget mener også at mange ansatte mangler spesifikk kunnskap om (...) mobbing» (NOU 2015:2:19).

Den femte og siste utfordringen Djupedalutvalget trekker frem er knyttet til organisering på kommunal og statlig nivå. Her løfter utvalget fokusnivået fra ansatte, skoleledelse og andre faktorer på skolenivå, til et større samfunnsnivå; hvilke kommunale og statlige støtteordninger finner vi for landets skoler og skoleeiere? Utvalget trekker frem tjenester som PP-tjeneste og

skolehelsetjenesten. Utvalget poengterer viktigheten av god organisering og godt tverrfaglig samarbeid i arbeidet mot mobbing. Her blir mobbing representert som et organisatorisk problem; dårlig organisering av kommunale og statlige støttetjenester vanskeliggjør arbeidet mot mobbing.

Representasjonene vi har identifisert over befinner seg på ulike nivå i forhold til hvor konkrete de er. Generelt er mobbeproblemet i NOU 2015:2 representert som et menneskerettighetsproblem og et skolekulturproblem; problemet er at grunnleggende menneskerettigheter ikke blir tilfredsstillende fordi skolekulturen er for dårlig. Under paraplyen av brudd på menneskerettighetene og dårlig skolekultur finner vi ulike representasjoner av mobbeproblemet:

- Problemet er et visjonsproblem.
- Problemet er skoleledelse.
- Problemet er klasseledelse.
- Problemet er et ressursproblem.
- Problemet er et rettslig problem knyttet til oppfølging av opplæringsloven kapittel 9a.
- Problemet er mangel på samarbeid mellom skole og hjem.
- Problemet er svak organisering av støtteorganer.

I tillegg mener vi at mobbing representeres som et kunnskapsproblem fordi flere av de overnevnte representasjonene skyldes mangel på kunnskap; skoleledere vet for lite om hvordan man skal skape et trygt psykososialt skolemiljø, mens lærere har for lite kunnskap om hvordan man skal skape et godt læringsmiljø. Utvalget hevder også at skoleeiere, skoleledelse og lærere ofte ikke har tilstrekkelig kunnskap om innholdet i opplæringsloven; også her blir problemet representert som et kunnskapsproblem.

Over har vi altså begynt å svare på Bacchis første spørsmål i sitt analyseskjema: "What's the problem represented to be?". Det vi har illustrert over, er at vi allerede i utvalgets innledende kapitler ser en del tydelige problemforståelser. Vi vil fortsatt konsentrere oss om Bacchis sentrale første spørsmål, knyttet til de forslagene til tiltak utvalget foreslår, før vi senere søker å besvare de resterende spørsmålene i analyseskjemaet.

3.4 Mobbeforståelser i NOU 2015:2 Å høre til

I det videre ønsker vi altså å se nærmere på de forslagene Djupedalutvalget foreslår for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø, forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering og håndtere uønskede hendelser i skolen. På den måten kan vi få bedre innsikt i hvordan utvalget forstår mobbefenomenet og hvordan mobbeproblematikken er representert i deres utredning jamfør Bacchis første og svært sentrale spørsmål i WPR-analysen. Det er nærliggende å tro at man vil se en sammenheng mellom utgangspunktet i utvalgets mobbeforståelse og de tiltakene de presenterer.

3.4.1 Fra menneskerettigheter til praksis

“De aller fleste elevene oppgir at de trives på skolen.” (NOU 2015:2:141). Likevel er det barn som opplever en eller annen form for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i skolehverdagen. Skolen skal, etter regjeringens krav, ha en nulltoleranse for ord eller handlinger som er med på å krenke elevenes menneskeverd og integritet. Ansvar for at elevenes rettigheter oppfylles ligger på staten, skoleeierne og skolen.

I kapittel 12 trekker Djupedalutvalget frem rammene for statens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø. Tiltakets fokus ligger på hva som må til for at elevenes rettigheter etter barnekonvensjonen og opplæringsloven skal bli oppfylt i praksis. Djupedalutvalget viser til kapittel 12 som et introduksjonskapittel til de øvrige kapitlene i del 4 – vurderinger og tiltak. Dette kapitlet berører på et overordnet nivå utfordringene som tidligere er nevnt.

- Elevenes rettigheter blir ikke oppfylt.
- Skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.
- Elever og foreldre involveres ikke godt nok i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet.
- Skoleeierne, skoleledernes kapasitet til å jobbe systematisk og langsiktig med å utvikle skolemiljøet er mangelfull.
- Ansvarsfordelingen i støttesystemet er for utydelig. (NOU 2015:2:141).

Djupedalutvalget har formulert fem målsetninger som henger tett sammen med de utfordringene vi presenterte ovenfor. Disse målsetningene er basert på målet om at elever skal ha et trygt og

inkluderende skolemiljø. Slik utvalget ser det bør den statlige innsatsen rettes inn mot følgende målsetninger:

1. Bedre rettssikkerhet og rettsvern for elevene og en mer effektiv håndheving av opplæringsloven kapittel 9a.
2. Skolekulturer gjennomsyret av nulltoleranse for krenkelser, mobbing trakassering og diskriminering.
3. Bedre involvering og samarbeid med elever og foreldre.
4. Tydeligere ansvarliggjøring av skoleeieren og skolen og økt kapasitet/kompetanse til å arbeide langsiktig og systematisk med skolemiljøet, krenkelser og mobbing.
5. Et styrket støttesystem med tydelig ansvars- og oppgavefordeling. (NOU 2015:2:149).

“Norge er gjennom internasjonale menneskerettighetskonvensjoner forpliktet til å arbeide for at alle elever skal ha et godt skolemiljø” (NOU 2015:2:142). Barns rettigheter er beskyttet gjennom FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen er sentral når en legger til grunn hvilke målsetninger staten skal ha for å fremme et godt psykososialt skolemiljø for elevene. Barnekonvensjonens artikkel 28 og 29 om barns rett til utdanning og utdanningens formål er derfor sentral i denne vurderingen. For at retten til utdanning skal være oppfylt, må det ligge til grunn noen forutsetninger. Dette er blant annet at skolemiljøet ikke gjør at barnet på noen måte kan komme til skade.

Videre stiller barnekonvensjonens artikkel 29 nr. 1 krav om at elevene skal ha et skolemiljø uten mobbing. Som følge av dette er Norge forpliktet til å følge disse lovene og reglene og jobbe målrettet og systematisk for at elevene skal ha et trygt psykososiale skolemiljøet uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Videre påpeker også Djupedalutvalget at mobbing og trakassering regnes som vold, jamfør. Artikkel 19 i FNs barnekonvensjon. “Artikkel 19 gir barn vern om fysisk og psykisk vold og forplikter statene til å sette inn de nødvendige tiltak for å forebygge vold mot barn.” (NOU 2015:2:142).

Barnekonvensjonen har forrang foran norsk lovgivning ved motstrid. I tillegg skal norsk lovgivning tolkes slik at den er i samsvar med barnekonvensjonen, med eneste unntak i Grunnloven. Hovedprinsippet i FNs barnekonvensjon er at barns behov skal stå i fokus. Derfor har norske myndigheter etter barnekonvensjonens artikkel 44 en plikt til å implementere

konvensjonen. Staten og alle offentlige instanser er pålagt å sørge for at vurderinger, der barn er i fokus, skal gjøres med utgangspunkt i barnets beste, jamfør Barnekonvensjonens artikkel 3.

Djupedalutvalget viser også til at i forbindelse med Grunnlovens 200-års jubileum i mai 2014 ble sentrale rettigheter, der blant annet barns rettigheter, grunnlovsfestet. Grunnloven § 104 tydeliggjør barns menneskeverd:

«Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.» (Grunnloven § 104).

FNs barnekonvensjon tydeliggjør at mobbing ikke bare er et skoleproblem, men også et samfunnsproblem. Derfor forplikter Norge seg til å jobbe med mobbing ut fra et samfunnsperspektiv. I tråd med dette påpeker Djupedalutvalget at å forebygge og stoppe krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering ikke bare er et ansvar for skolen, men for hele samfunnet (NOU 2015:2). Skolen blir formet av det samfunnet den er en del av, og hvordan mennesker omgås hverandre. Dette betyr at måten voksne oppfører seg og snakker til hverandre observerer og påvirkes barnet av. Barn er under utvikling og lærer av å se hvordan andre voksne opptrer. Barn lærer gjerne av de voksne barnet ser opp til.

Djupedalutvalget er enige i at det trengs en nasjonal innsats mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering der alle forplikter seg i kampen mot dette. Som samfunn må man ta avstand fra alle former for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Alle i samfunnet må på hver sin måte bidra til å arbeide mot at noen former for dette oppstår.

Djupedalutvalget viser videre til forslag om at Regjeringen bør utarbeide en nasjonal handlingsplan for å skape trygge oppvekstmiljøer uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av barn og unge (NOU 2015:2). Det at barn og unge har et oppvekstmiljø der de ikke opplever noen form for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering er noe mer enn bare skolen sitt ansvar. Det er et ansvar for hele samfunnet. Derfor er en nasjonal handlingsplan med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon som involverer alle aktuell departement som har med barn og unges oppvekstvilkår å gjøre, aktuelt som et tiltak i kampen mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.

For å kunne jobbe målrettet og systematisk mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering har Djupedalutvalget satt en nasjonal målsetning som skal gjelde alle som har et forpliktelse eller tilknytning til skolen. Disse målsetningene er med utgangspunkt i skolemiljøet og er i alt tre punkter.

Det første handler om at alle elever har rett til et godt psykososialt skolemiljø. Kravet til elevenes skolemiljø er i dag regulert gjennom opplæringsloven kapittel 9a. Loven gir alle elever rett til et godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I dette ligger det videre krav til at skolemiljøet skal være fri for krenkende ord og handlinger som mobbing og diskriminering. Djupedalutvalget viser til diskusjoner i Stortinget i forbindelse med vedtakelsen av kapittel 9a. Djupedalutvalget presiserer viktigheten av elevers rett til et godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, som videre legger til grunn for en nulltoleranse for mobbing, og at skolene jobber mot et skolemiljø som har en positiv virkning på elevene. Videre er det viktig at staten og skolene ikke senker kravene i opplæringsloven og tydeliggjør innholdet i elevens rett og skoleeiers og skolens plikt.

Det andre punktet er nasjonalt mål for arbeidet. Målene for grunnopplæringen ble løftet frem i statsbudsjettet for 2014-2015 og kunnskapsdepartementet viste til elevenes læringsmiljø som et av tre prioriterte områder for grunnopplæringen. Djupedalutvalget støtter at elevens læringsmiljø inngår som en av tre prioriterte områder, men ønsker at dette punktet løftes enda tydeligere frem. Djupedalutvalget ønsker at målformuleringene i statsbudsjettet brukes mer i arbeidet med elevens skolemiljø og forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Det har blitt brukt flere ulike versjoner av denne målsettingen de siste tiårene. Eksempler er *Manifest mot mobbing*, Kunnskapsdepartementets satsing *Bedre læringsmiljø* fra 2008, med fler. Djupedalutvalget mener det er viktig at det utarbeides én formulering av målet for arbeidet, og at denne formuleringen brukes i alle sammenhenger. Da er det viktig at hele utdanningssektoren kjenner til denne målsettingen. Ulik formuleringer av målet fører til uklarhet om hva målet er, altså et visjonsproblem. Forslag til tiltak er at målet i statsbudsjettet videreføres, men at begrepet *læringsmiljø* endres til *skolemiljø* og *godt* endres til *trygt*. Statens mål blir da slik: «Elevar skal ha eit trygt og inkluderande skolemiljø.»

Det tredje og siste punktet er målet om nullvisjon og nulltoleranse. Her legger Djupedalutvalget vekt på at det må være tydelig at alle elever har rett til et trygt psykososialt skolemiljø uten

krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Hvis denne retten til alle elevene skal vedvare må det være en nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. For at dette skal kunne oppfylles må staten og alle andre ha en nullvisjon når det gjelder krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Hvis man sier seg fornøyd med at det «kun» er en til to prosent av elevene som opplever noen form for mobbing eller krenkelse, blir ikke kravene i opplæringsloven oppfylt og skolen og skoleeierne oppfyller ikke de kravene som er satt av loven. Djupedalutvalget ser på det at skoler skal ha en nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering som en selvfølge. Enhver form for brudd på nulltoleransen bør ikke aksepteres og slås ned på. Skoleeieren, skolen og alle ansatte har ansvar for å jobbe mot en nulltoleranse. Dette gjelder både forebygging og å gripe inn i aktuelle situasjoner. På den måten er en slik forståelse også en ansvarliggjøring av aktører i skolen, og på den måten forstås problemet som et problem hos aktørene.

“I tillegg til nulltoleranse mener utvalget at det er nødvendig med en visjon om at ingen elever skal krenkes, mobbes, trakasseres eller diskrimineres, en såkalt nullvisjon” (NOU 2015:2:145). Djupedalutvalget mener det er viktig å være offensiv i kampen mot mobbing og at man aldri må si seg fornøyd så lenge det er elever som opplever å bli krenket, mobbet, trakassert og diskriminert. Arbeidet må fortsette så lenge det er elever som opplever at de ikke har et trygt psykososialt skolemiljø.

Her ser vi hvordan mobbeproblematikken først og fremst blir representert som et brudd på menneskerettighetene, jamfør Bacchis første spørsmål i WPR-analysen. Djupedalutvalget mener hele samfunnet, og da særlig utdanningssystemet, må jobbe sammen med utgangspunkt i en nullvisjon for mobbing. Alle de tiltakene Djupedalutvalget foreslår hviler på denne erkjennelsen.

3.4.2 Sentrale faktorer for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø

Før vi ser nærmere på de ulike konkrete forslagene vil vi i korte trekk ta for oss utvalgets kapittel 10 “Sentrale faktorer for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø” (NOU 2015:2:115). Her presenterer utvalget en oversikt over forskningsbaserte faktorer som påvirker det psykososiale skolemiljøet i positiv retning og forebygger krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Disse blir naturlig nok avgjørende for de tiltak utvalget senere foreslår. Hvilke mobbeforståelser ligger til grunn her, og kan disse hjelpe oss å identifisere mobbeforståelsene i Djupedalutvalgets arbeid?

Djupedalutvalget peker på fem sentrale faktorer som påvirker det psykososiale skolemiljøet: 1. skolekultur, 2. skoleledelse, 3. relasjonsbasert skoleledelse, 4. elev-elev-relasjoner og 5. foreldresamarbeid. Dette er en tydelig videreføring av enkelte av de utfordringene utvalget peker på innledningsvis (se kapittel 3.3), men punkt fire, elev-elev-relasjoner, introduseres som et nytt fokusområde her.

Den første faktoren utvalget peker på er skolekultur. Skolekultur handler om hvilke normer og verdier skolen bygger på og hvordan disse kommer til uttrykk i skolehverdagen. Utvalget har et gjennomgående fokus på skolekultur, da dette er helt avgjørende i arbeidet mot mobbing: “Den første faktoren som har betydning for det psykososiale miljøet og forekomsten av krenkelsers og mobbing, er skolekulturen” (NOU 2015:2:115). Problemet er altså først og fremst en dysfunksjonell skolekultur. En dysfunksjonell skolekultur preges av lite orden og struktur, svak og utydelig skoleledelse, svak klasseledelse og negativ læringsmotivasjon (NOU 2015:2).

Derfor er det naturlig at de neste faktorene utvalget tar for seg er skoleledelse og relasjonsbasert klasseledelse. Mye av ansvaret for jobbingen mot mobbing tilegnes skoleledelsen, da denne har det overordnede ansvaret for en helhetlig og gjennomført satsing mot mobbing og står ansvarlig for strategier og resultater: “Det er skoleledelsen som har det overordnede ansvaret for å fremme en skolekultur som bidrar til at alle elever møtes med respekt og tillit.” (NOU 2015:2:118). Mobbeproblematikken forstås her som et skoleledelseproblem.

God skoleledelse kjennetegnes av systematisk arbeid og brannsløkking; ledelsen skal både legge langsiktige planer for å bedre skolemiljøet, men også kontinuerlig ta tak i episoder og hendelser som dukker opp (NOU 2015:2). For å kunne gjøre dette peker utvalget på at skoleledelsen må ha inngående kunnskap om elevmiljøet på skolen. Videre må skoleledelsen leve ut de normer og verdier skolen skal representere og være gode forbilder for både ansatte og elever. Utvalget peker også på at skoleledelsen må anerkjenne forekomsten av mobbing og understreker sammenhengen mellom underanerkjennelse av problemet og økt mobbing: “Skoleledere på skoler med høy grad av mobbing anerkjenner ikke på samme måte at mobbing er et problem som kan oppstå ved deres skole.” (NOU 2015:2:119).

God klasseledelse kjennetegnes av mange ting, men først og fremst av positive relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg imellom; «Gode relasjoner, både til medelever og læreren, har

sammenheng med positiv utvikling både faglig og sosialt.» (NOU 2015:2:120). Det er selvfølgelig særlig den sosiale læringen som blir viktig i arbeidet mot mobbing. Problemet blir her representert som svak klasseledelse og dårlige relasjoner.

En god klasseleder må utnytte det sosiale vakuemet som oppstår tidlig i året, der sosiale mønstre ikke er etablert enda. Klasselederen må sette standard tidlig og gi uttrykk for klare forventninger til sin klasse. Klasselederen må også være proaktiv og ha tro på seg selv. Han eller hun må fremme samarbeidsvilje, motivasjon og positiv atferd slik at risikoen for uheldige hendelser blir mindre. Forutsetningen for at et slik miljø skal oppstå er relasjoner mellom lærer og elev basert på respekt: “Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen.” (NOU 2015:2:122). Lærere med gode relasjoner til sine elever, opplever mindre atferdsproblemer og har bedre forutsetninger for å forebygge mobbing og annen uønsket atferd.

Utvalget illustrerer også viktigheten av elevenes sosiale kompetanse og elev-elev-relasjoner i skolen: “Vennskap er en av de viktigste relasjonene barn og unge har, og skolen anses som viktig for barns nettverk” (NOU 2015:2:123). Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for et godt elev- og klassemiljø. Selv om elevenes foreldre- og familiebakgrunn er viktig for deres sosiale og emosjonelle kompetanse, er dette noe som læres gjennom hele livet, også i skolen. Derfor må læremiljøet ikke bare ha fokus på faglige ferdigheter, men også sosial trening. Undervisningen må legge vekt på elevers evne til å vise empati, samarbeide med andre, løse konflikter, utvikle selvkontroll og utvise respekt for andre (NOU 2015:2). Her blir ikke bare mobbeproblemet representert som et relasjonsproblem, men også et klasseledelse-problem; klasselederen har et særskilt ansvar for å utvikle elevenes sosiale kompetanse i positiv retning.

Den femte og siste faktoren Djupedalutvalget fokuserer på, er foreldresamarbeid: “Foreldresamarbeid må være en integrert del av skolens virke.” (NOU 2015:2:217). Utvalget slår fast at det er skolen ansvar å etablere et foreldresamarbeid. Det er også hjemlet i opplæringslovens formålsparagraf at opplæringen skal: “i samarbeid med heimen, åpne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.” (Opplæringsloven §1-1).

For å svare på Bacchis første spørsmål i WPR-analyse, blir problemet her forstått som manglende samarbeid mellom skole og hjem. Samtidig slår utvalget fast at der er “skolens og skoleeiers

ansvar å sørge for at et godt samarbeid etableres.” (NOU 2015:2:127-128). Da ligger ansvaret, og problemet, hos skoleeier. Men også kontaktlærerens ansvar tydeliggjøres: “Minst to ganger i året har foreldrene rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlærer” (NOU 2015:2:128). Problemet forstås altså i videre forstand som et kunnskap- og kompetanseproblem:

“Lærere må ha faglig kompetanse i det saken dreier seg om. Dette betyr at dersom samarbeidet med foreldrene handler om mobbing, må læreren ha tilstrekkelig kompetanse i mobbing til at de nødvendige tiltak kan iverksettes. (...) Forskning viser at en del lærere opplever at de trenger ny kunnskap og bedre strategier for å kunne tilrettelegge for et foreldresamarbeid som bidrar til at foreldrenes ressurser utnyttes effektivt i arbeidet med å skape et godt psykososialt skolemiljø.” (NOU 2015:2:128).

3.4.3 Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø

Kapittel 13 omhandler skolens arbeid med å fremme et trygt psykososialt skolemiljø og ser på hvordan man kan forebygge krenkelsers, mobbing, trakassering og diskriminering. Derfor står dette kapitlet svært sentralt. Her tar utvalget utgangspunktet i de fem faktorene vi tok for oss i 3.4.2; 1. skolemiljø, 2. skoleledelse, 3. relasjonsbasert klasseledelse, 4. elevrelasjoner og 5. foreldresamarbeid. Dette utgangspunktet er med på å gi form til de tiltakene utvalget foreslår.

I kapittel 13. legger Djupedalutvalget vekt på det *fremmende* arbeidet skolen gjør for å skape et bedre psykososialt skolemiljø for eleven. Det fremmende arbeidet omhandler bedre trivsel og relasjoner for eleven, samt bedre samarbeid mellom skole og hjem. Arbeidet rundt dette er ikke direkte rettet mot krenkelsers, mobbing, trakassering og diskriminering, men heller mot å styrke skolemiljøet i skolene. Det forebyggende arbeidet skal være med på å minske risikoen for krenkelsers, mobbing, trakassering og diskriminering. Tiltakene utvalget foreslår her retter seg mot fem fokusområder: 1. Skolekultur, 2. Eleven på skolen, 3. Foreldresamarbeid, 4. Brukerorganer og 5. Ulike støtteprogram.

Det første fokusområdet utvalget tar for seg er skolekultur: “Skolekulturen kan bidra til å fremme et trygt psykososialt skolemiljø, men den kan også hemme det.” (NOU 2015:2:152).

Mobbeproblematikken blir her representert som en kulturproblem - mobbing oppstår fordi skolekulturen er for dårlig: “Ved skoler med høy forekomst av mobbing er ofte skolekulturen

dårlig.” (NOU 2015:2:152). Ulike tiltak kan ifølge utvalget settes i gang for å bedre skolekulturen. Her er noen av de viktigste:

- “Prinsippene i barnekonvensjonen, inkludering og sosial tilhørighet innarbeides tydelig i generell del av læreplanverket.
- Menneskerettighetsopplæringen i fag må styrkes.
- En ny satsing knyttet til psykososialt skolemiljø
- Et normkritisk perspektiv må innarbeides i lærerutdanningene, rektorutdanningen og i etter- og videreutdanningene. “ (NOU 2015:2:150)

Her blir det tydelig at skolekultur ikke bare er skoleledelsen og klasseledernes ansvar; det er også et ansvar som ligger hos Kunnskapsdepartementet, høyskolene og universitetene - i de ulike lærerutdanningene og videreutdanningene. Representasjonen av mobbeproblemet strekker seg derfor utover skolens fysiske rammer og oppover i det politiske systemet. Skolekulturen formes ikke bare i klasserommet, i fellesarealer, i skoleledelsen og på skolen under ett, den formes allerede i læreplanverket, i departementets arbeid og på de ulike høyskole- og universitetsutdanningene rundt om i landet.

Utvalget dreier deretter fokus fra skolekultur, skoleledelse og relasjonsbasert klasseledelse over på eleven på skolen: “I dag ligger det i skolens mandat at de har et ansvar for å utvikle elevens sosiale kompetanse.” (NOU 2015:2:170). Utvalget slår fast at eleven er en kjerneaktør i arbeidet mot mobbing på skolen og introduserer begrepet “sosial og emosjonell kompetanse”, for på den måten å favne bredere:

“Mer spesifikt mener utvalget at dette handler om utholdenhet, selvkontroll, selvregulering, selvtillit, nysgjerrighet, kreativitet, evne til å stole på omverdenen og til å bidra i samfunnet, evne til å takle motgang, evne til å håndtere følelser, empati og samarbeidsevner.” (NOU 2015:2:170).

Mobbeproblemet blir altså forstått som et emosjonelt problem hos eleven; elevene har ikke god nok sosial og emosjonell kompetanse. Utvalget foreslår en rekke tiltak for å bedre elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Også i disse tiltakene ser vi at ansvaret både tilegnes klasselederen, skoleledelsen og Utdanningsdirektoratet: “Direktoratet gis i oppdrag å tydeliggjøre sosial og emosjonell kompetanse i læreplanverket(...)” (NOU 2015:2:150). I tillegg gis senter for IKT et særskilt ansvar: “Senter for IKT i utdanningen gis i oppgave å videreutvikle

et program for digital dømmekraft med virkning fra 2016-2018” (NOU 2015:2:150). Med det tydeliggjør utvalget at mobbeproblematikken må sees i lys av den digitale eksponeringen elevene møter i sin hverdag og skolehverdag og at elevenes digitale kompetanse og dømmekraft er viktig i arbeidet mot mobbing.

Videre presenterer utvalget tiltak rettet mot å bedre foreldresamarbeidet:

- “Skoleeiere bør oppfordre skolene til å gjennomføre Utdanningsdirektoratets Foreldreundersøkelse minst én gang per år.
- Departementet bes om å gjennomgå FUGs mandat med mål om å tydeliggjøre oppgavene, med særlig henblikk på økt innsats knyttet til det psykososiale skolemiljøet.” (NOU 2015:2:150).

Her ser vi at mobbeproblematikken ikke bare blir representert som et samarbeid-, skoleledelse- eller klasseledelsesproblem, men et problem som kan spores til skoleeiere, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Her forstås mobbing som et problem som oppstår i skoleeierskapet og som svikt i byråkratiet og på det skolepolitiske plan. Dette tydeliggjør nok en gang at mobbing ikke er ett problem, men ett problem som er sammensatt av flere problem. Djupedalutvalget illustrerer denne kompleksiteten ved å bevege seg fra skolenivå og faktorer i klasserommet og i skolekulturen, til å ha fokus på faktorer i utdanningssystemet som helhet.

Utvalget tar også for seg ulike brukerorgan og programmer som er avgjørende i kampen for et trygt psykososialt skolemiljø og mot mobbing. Av viktige brukerorgan peker utvalget på Foreldrenes arbeidsutvalg, Elevråd, Skolemiljøutvalg og Elevorganisasjonen. Disse bør ifølge Djupedalutvalget innta en sentral rolle i kampen mot mobbing og i jobben mot et trygt psykososialt skolemiljø. De ber også Kunnskapsdepartementet vurdere å øke støtten og kompetansen til disse brukerorganene. De understreker også at støtten til ulike mobbeprogram opprettholdes og videreutvikles. Også her ligger det et særskilt ansvar hos Kunnskapsdepartementet. Her blir mobbeproblemet representert som et svikt i brukerorganene, men også et ressursproblem; brukerorganene trenger midler for å gjøre en god nok jobb. Også her blir mobbing representert som svikt på det byråkratiske og politiske plan fordi det er Kunnskapsdepartementet som har ansvar for brukerorganene.

3.4.4 Håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i skolen

“Selv der det psykososiale skolemiljøet oppleves som trygt for de fleste, vil det bli behov for å håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.” (NOU 2015:2:180). I kapittel 14 tar Djupedalutvalget for seg håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Det å håndtere slik adferd på en god måte er med på å føre til at adferden stopper, samtidig som det virker forebyggende for senere situasjoner. Hvis det skulle være mistanke om at en person blir krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert må de ansatte ved skolen undersøke saken nærmere, og hvis man observerer en slik situasjon er det viktig at man griper inn i situasjonen der og da. Dette er en plikt man har som ansatt i skolen og er lovfestet i Opplæringsloven § 9a-3.

I dette kapitlet behandler Djupedalutvalget utfordringene knyttet til at elevenes rettigheter ikke blir tilstrekkelig oppfylt. Djupedalutvalget mener det er grunnlag for å si at slik håndteringen av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering blir gjennomført på i skolen i dag, blir det ikke gjort på en tilfredsstillende måte. Djupedalutvalget presiserer at det ikke finnes en fasit på hvordan arbeidet med håndtering av slike saker kan utføres, fordi hver situasjon må ses på som enkeltsaker og er unik. Derfor krever hver sak en særegen tilpasset plan for hvordan den skal behandles og hvilke tiltak som skal settes i gang.

Djupedalutvalget mener at det bør stilles krav til hvordan saksbehandlere skal håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Det er viktig at den ansatte ikke stiller spørsmål ved den krenkede elevens subjektive oppfatning på situasjonen. Hvis en elev føler seg krenket foreligger det en krenkelse.

Det er som sagt ulike faser i håndteringen når en elev føler seg krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert og det er ikke en fasit på hvordan man går i gang med å håndtere saken. Hver situasjon må ses på som unik. Et av hovedprinsippene i all håndtering av uønsket adferd er utøvelse av «profesjonell tvil». Dette vil si at man hele tiden tar utgangspunkt i at situasjonen kan endre seg, at en ikke nødvendigvis klarer å fange opp alle viktige nyanser i en situasjon, og at de profesjonelle voksne som skal gripe inn, må være bevisst på sin egen påvirkningskraft og den rollen man har i det som skjer.

Måten mobbing blir representert på her, jamfør Bacchis første spørsmål i WPR-analysen, er at mobbing er et resultat av dårlig håndtering i situasjoner der en elev føler seg krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert. Mobbing representeres som svikt i kompetansen knyttet til

håndteringen av mobbesituasjoner fra skolens side. Djupedalutvalgets foreslår at det utarbeides en veileder for hvordan man som ansatt skal håndtere situasjoner der krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering oppstår. Denne veilederen skal bygge på kunnskap om hva som virker og den nye aktivitetsplikten.

3.4.5 Økt rettsikkerhet og styrket håndheving av opplæringslovens kapittel 9a.

I kapittel 15 og 16 tar Djupedalutvalget for seg Opplæringsloven kapittel 9a, og de svakheter de mener å finne både i loven og i håndhevingen av den. Opplæringsloven kapittel 9a omhandler elevens skolemiljø og trådte i kraft 1. april 2003. Denne loven har også blitt kalt elevenes arbeidsmiljølov, fordi det fungerer som lov som skal sikre elevenes rettigheter på lik linje som arbeidernes rettigheter på arbeidsplassen blir sikret gjennom arbeidsmiljøloven. Regelverket rundt kapittel 9a er en viktig brikke for å sikre at alle elever har et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Bestemmelsen i kapittel 9a skal sikre at ingen elever i skolen blir krenket. Skolene har en lovpålagt plikt å følge regelverket og at disse kravene blir opprettholdt.

Vi har allerede i kapittel 3.4.1 nevnt de fem målsetningene som Djupedalutvalget presenterer i sammenheng med de fem utfordringene. Den første av disse målsettingene omhandler elevens rettsikkerhet og at denne ikke er god nok og har mangler. Kapittel 15 bygger videre på denne målsetningen. I kapittel 15 uttrykker utvalget et ønske om økt sikkerhet ved en bedre tydeliggjøring av Opplæringslovens kapittel 9a. "Eleven har sterke rettigheter på papiret, men disse følges ikke opp i praksis." (NOU 2015:2:192). Derfor foreslår Djupedalutvalget i kapittel 15 tiltak som er rettet mot denne målsettingen.

Djupedalutvalget mener at det er nødvendig med flere omfattende endringer i Opplæringsloven kapittel 9a og at man må vurdere innholdet i loven og hvilke krav som bør stilles til skoleeiere og skoler for å sikre at retten til elevene blir oppfylt. Djupedalutvalget mener at det er nødvendig med en endring i kapittel 9a for at alle elever skal oppleve et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.

Forlag til tiltak er blant annet at sentrale prinsipper i FNs barnekonvensjon lovfestes i opplæringsloven kapittel 1 og kapittel 9a. Videre må det presiseres i loven at eleven har rett til et trygt psykososialt skolemiljø og at skoleeier har en plikt til å sette inn tiltak for å fremme dette. I

korte trekk handler de resterende forslagene om lovendring for å tydeliggjøre elevens rett i større grad enn før og presisere skoleeiers, skolen og ansattes ansvar for at elevene opplever å ha et trygt psykososialt skolemiljø.

I kapittel 16 ligger også fokuset på Opplæringsloven kapittel 9a og at man må styrke håndheving av brudd på lovbestemmelsen. Når man snakker om håndheving av regelverk er det snakk om klage, tilsyn, bruk av administrative sanksjoner og reaksjoner, straff og erstatning. Hvis vi også her ser tilbake til de fem målsetning presentert i kapittel 3.4.1 vil den første målsetningen, som omhandler bedre rettssikkerhet og rettsvern, ha sammenheng med kapittel 16. Djupedalutvalget viser til at det er behov for å se nærmere på klageordning, tilsyn og ordninger for oppreisninger og erstatning for å sikre at rettighetene til elevene oppfylles.

Djupedalutvalget presiserer i kapittel 16 at det er viktig at man tar hensyn til elevenes rettssikkerhet når man skal gjennomgå reguleringen av elevens psykososiale skolemiljø. Denne rettssikkerhetsbetraktningen bygger på at det finnes regler som angir hvordan noe skal være, at noe skal gjøres, eller hvordan noe skal gjøres. Det er også viktig at disse reglene overholdes og følges opp av skolen til enhver tid.

Kapitel 15 og 16 må ses i sammenheng med hverandre fordi kapitel 15 viser til innledende redegjørelser og overordnede vurderinger som har betydning for kapitel 16. Dette gjelder blant annet de vurderingene som knyttes opp mot at reglene må ivareta elevens rettssikkerhet, gi et effektivt rettsvern samt at ordningene skal være i samsvar med og ivareta elevenes rettigheter etter barnekonvensjonen (NOU 2015:2).

Problemet er i dag at systemet ikke fungerer på en optimal måte og at flere elever og foreldre føler at skolen feiler på punkter når det kommer til håndtering av krenkelsers, og i noen tilfeller opplever også elever og foreldre at saken ikke blir løst av skolen. Derfor mener Djupedalutvalget at det er behov for tiltak med omfattende endringer i kapittel 9a. Disse endringene gjøres både i elevenes lovfestede rettigheter, i kravene til skoleeieren og skolen, samt i klageordningen og lovfesting av administrative sanksjoner og reaksjoner (NOU 2015:2). Djupedalutvalget ønsker at det kommer krav i Opplæringsloven som er med på å sikre barns og unges rett til utdanning etter FNs Barnekonvensjon artikkel 28 og 29, uten krenkelsers.

Her blir mobbing representert som et problem i lovverket og i Opplæringsloven. Problemet kan derfor løses ved lovendringer i Opplæringsloven. Dette gjøres ved å presisere, tydeligere og sikre elevenes rettigheter, lovfeste sentrale prinsipper fra FNs barnekonvensjon og styrke håndheving av brudd på Opplæringsloven kapittel 9a. Skolens ansvar med å sette inn tiltak for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø for elevene og lovfestet krav til hvordan man skal behandle krenkelser av elevene er et av flere hovedfokus som Djupedalutvalget ønsker skal tydeliggjøres i kapittel 9a. Dette skal gjøre det lettere for elever og foreldre å gi skolen sanksjoner for dårlig håndtering og oppfølging av saker.

3.4.6 Skoleeierens styring og støtte

I kapittel 17 tar Djupedalutvalget for seg skoleeierens ansvar. Dette kapitlet har sammenheng med målsetning 4 (se kapittel 3.4.1). Målsetning 4 viser til tydeligere ansvarliggjøring av skoleeieren og skolen og økt kapasitet/kompetanse til å arbeide langsiktig med skolemiljøet, krenkelser og mobbing (NOU 2015:2). Skoleeierne har flere viktige oppgaver. Blant disse er å støtte skolen i arbeidet for å sikre et trygt psykososialt skolemiljø og forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Skoleeierne må sørge for at det psykososiale skolemiljøet utvikles for elevenes beste og forbedres der det er behov for det. Dette gjøres gjennom lovfestede rettigheter og plikter som skoleeierne må oppfylle.

For at en skole skal kunne jobbe med å ha et godt psykososialt skolemiljø trengs det kunnskap på området. Skoleeierne må derfor stille krav til hvordan skolen går frem. Et eksempel på dette er at alle saker rapporteres slik at man får oversikt. I tillegg må skolen jobbe langsiktig og systematisk med det psykososiale skolemiljøet. Djupedalutvalget har møtt KS og viser til at KS mener det er viktig at skoleeierne løftes frem og at det utarbeides tiltak for å styrke skoleeierens kompetanse og ansvar.

I kapittel 17 tar Djupedalutvalget også for seg skoleeierens og skolens støttesystem som har betydning for arbeidet med det psykososiale skolemiljøet, og forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Djupedalutvalget mener det er et behov for å se på organiseringen av utdanningssektoren. Med dette mener utvalget at de ønsker å se nærmere på hvor godt de tjenestene og skolens funksjoner, som har i oppgave å bedre elevenes skolemiljø, fungerer. Utvalget mener det er nødvendig å se på oppgaver som er lovpålagt skolen når man snakker om et trygt psykososialt skolemiljø for elevene. I tillegg ønsker utvalget å se nærmere på

de støttefunksjoner som skoleeieren skal og kan opprette for å styre arbeidet med det psykososiale skolemiljøet.

Djupedalutvalget har også sett på hvilke funksjoner de ansatte har internt i skolen. I skolen er det flere forskjellige ansatte som jobber rundt elevene. Disse har forskjellig innvirkningskraft på eleven, men har alle klare regler å følge. Læreren er en viktig og autoritær rollemodell for elevene. Læreren og kontaktlæreren har et ansvar for å skape et godt psykososialt miljø i klassen. Sosialpedagogisk rådgiver fungerer som en rådgiver for de elevene som har behov for det etter Opplæringsloven § 9-2. Assistenter bistår lærerne og andre ansatte i skolen. Assistenter er særlig brukt i spesialundervisning. Djupedalutvalget viser til at det sjeldent skilles mellom faglærte og ufaglærte assistenter, og at disse ofte blir satt til å arbeide med de mest sårbare elevene. Dette fører videre til en unyansert diskusjon når det gjelder kompetansespørsmålet til de som skal undervise elevene.

Barn- og ungdomsarbeidere har fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget og kan ha en viktig funksjon i skolen. Disse kan bistå læreren der det trengs og fungere som en god ressurs i arbeidet med et trygt psykososialt skolemiljø. Utvalget tror at barn- og ungdomsarbeidere kan brukes som en ressurs i skolen, så lenge de får opplæring og veiledning underveis. I tillegg til alle disse yrkesgruppene er det også en rekke barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og miljøterapeuter som jobber i skolen. Utvalget ser på alle disse yrkesgruppene som en ressurs og god bidragsyter som kan føre til et trygt psykososialt skolemiljø, så lenge de får veiledning og brukes riktig. Videre vil det være opp til hver enkelt skole å avgjøre om det er behov for disse og hvordan de skal brukes.

For å svare på Bacchis første spørsmål i WPR-analysen blir mobbebegrepet her representert som et problem i regelverket. Fordi regelverket er ikke tydelig nok, kan det ikke drives gode nok forebyggende tiltak. Skoleeieres kunnskap på området må styrkes og deres ansvar må tydeliggjøres slik at skolen følger opp saker og håndterer dem på en profesjonell måte. Skoleeierne må støtte skolen i arbeidet for å sikre et trygt psykososialt skolemiljø for elevene og forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Dette må gjøres gjennom kontroll av lovfestede rettigheter og plikter. I tillegg mener Djupedalutvalget at det er behov for å se på de lovpålagte reglene skoleeier har for å følge opp elevenes psykososiale skolemiljø.

3.4.7 Styrket samarbeid med andre

I kapittel 18 tar Djupedalutvalget for seg faktorer til mobbing som ikke nødvendigvis har utgangspunkt i utdanningssektoren og elevenes skolemiljø. Her tar de for seg flere sosiale arenaer der barn og unge lever. Eksempler er hjemmet og lokalmiljøet der barna er når de ikke er på skolen. I det siste har også sosiale medier spilt en stor rolle for hvordan barn legger opp sin hverdag og bruker sin tid. Djupedalutvalget tar for seg de utfordringene knyttet til ansvarsfordelingene mellom de ulike aktørene i samfunnet. Utvalget vurderer hvordan disse aktørene kan styre samarbeidet seg imellom for å skape et bedre miljø for barn og unge.

Det er mange aktører som spiller inn i barn og ungens liv. Offentlige etater, organisasjoner, frivillige sektorer, media og foreldre er alle med på å påvirke barna. Djupedalutvalget mener det er behov for å se på samarbeid med andre sektorer og frivillige organisasjoner for å vurdere hvilke instanser som skal ha en rolle på dette området (NOU 2015:2). Dette kapitlet kan ses i sammenheng med målsetning 5 som omhandler å styrke støttesystem med tydelig ansvars- og oppgavefordeling.

Fløtautvalget (2009) konkluderte i sin utredning *Det du gjør, gjør det helt* at det ikke bare er ett grep som kan løse samhandlingsutfordringene, men summen av mange små og store tiltak innenfor en rekke områder. Dette støtter Djupedalutvalget i sin vurdering. De vurderingene utvalget gjør i dette kapitlet vil derfor bare være en del av et større bilde av hvordan man kan løse samhandlingsproblemene.

I dette kapitlet viser Djupedalutvalget til at ressursene og kompetansen til det statlige støttesystemene som veilederkorpset, de nasjonale sentrene, Senter for IKT i utdanningen og Statped besitter, kan videreutvikles til å bli et kraftfullt og effektivt støttesystem (NOU 2015:2). Slik det er i dag er det vanskelig å si noe om hvor godt disse samarbeider seg imellom. Derfor foreslår utvalget at det bør settes i gang et arbeid med å finne ut hvordan disse kan samarbeide seg imellom på en mer effektiv måte. Dette kan føre til at systemet fungerer mer helhetlig for alle skoler og skoleeiere i arbeidet med et bedre psykososialt skolemiljø.

Man må forsøke å få et bedre samarbeid mellom de ulike tjenestene og sektorene i stat og kommune. Dette må skje gjennom et samarbeid på statlig og lokalt nivå. Dette kan føre til at man får bedre kvalitet på tiltak og handlinger som er til barns- og skolens beste.

Vi vet at mobbing ikke kun foregår i skolen. Derfor er det viktig at fritidsmiljøene er arenaer der barn føler seg trygge og inkludert, samtidig som de er forebyggende og bidrar til å løse konflikter. Utvalget ønsker at kommunepolitikerne kommer på banen og er med på å bidra til at det for alvor settes større fokus på barne- og ungdomsarbeid i hver enkelt kommune. Det bør lages handlingsplaner mot mobbing og krenkelser på alle arenaer der barn og unge oppholder seg.

Kapitel 18 tar for seg tre ulike temaer. Det første er det statlige støttesystemet som er knyttet til utdanningssektoren. Her kan det bidra gjennom at det bistås skoler og lærere i deres daglige arbeid. Det andre er utdanningssektorens samarbeid med etater og tjenester som er organisert i andre sektorer (NOU 2015:2). Eksempler er skolehelsetjenesten, Barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk (BUP), Barnevernet og Politiet. Den siste er frivillig sektor og fritidsmiljøene, og hvordan disse kan være en bidragsyter til et trygt miljø.

I dette kapitlet representeres mobbing som et problem der kunnskap og samarbeid mellom statlige og kommunale støttesystemer innenfor og utenfor utdanningssektoren må styrkes. Dermed kan man si at mobbebegrepet representeres som et problem som ligger i det skolepolitiske og byråkratiske nivå. Dagens systemer må fornye seg og bli et mer relevant, likeverdig og faglig helhetlig støttesystem for skoler og skoleeiere.

3.4.8 Kunnskapsformidling og kompetanseheving

Som vi blant annet har pekt på i kapittel 3.3 og kapittel 3.4.2 representeres mye av mobbeproblematikken dypest sett som et kunnskap- og kompetanseproblem: Fordi lærere, skoleledere og skoleeiere vet for lite om hva mobbing kommer av, hvilket ansvar de har i forhold til det psykososiale skolemiljøet og hvordan de skal håndtere og forebygge mobbing, kan mye av løsningen ligge i kunnskapsformidling og kompetansebygging. Sagt på en annen måte; det psykososiale miljøet på skolen kan forsterkes ved et omfattende kompetanseløft av lærere, skoleledere og skoleeiere.

I kapittel 19 tar Djupedalutvalget for seg ulike forslag til hvordan et slikt kompetanseløft kan se ut. Disse forslagene tar sikte på å tydeliggjøre elevenes rettigheter, styrke skolekulturen, øke skoleeiers og skoleleders kapasitet til å jobbe systematisk mot mobbing, styrke lærerutdanningene, etter- og videreutdanningene og rektorutdanningen. Med det hviler det igjen et ansvar på Utdanningsdirektoratet som skal sette til liv skolepolitiske tiltak i grunnopplæringen,

og på Kunnskapsdepartementet som utformer skolepolitiske tiltak og har ansvaret for lærerutdanningene. På den måten blir kunnskapsrepresentasjonen også representert som et byråkratisk og skolepolitisk problem; mye av mobbeproblematikken i skolen må altså angripes på et byråkratisk og politisk nivå, for at den best mulig kan håndteres på skolenivå.

Utvalget foreslår en rekke tiltak knyttet til lærerutdanningen for å gjøre fremtidens lærere best mulig rustet i møte med mobbeproblematikken i skolen: “elevens psykososiale skolemiljø bør bli innarbeidet som tydelige og konkrete læringsutbyttebeskrivelser i alle lærerutdanningene.” (NOU 2015:2:329). Psykisk miljø og mobbing må altså inn som eget tema i emnebeskrivelsen. Målene i lærerutdanningene må også bli mer realistiske for studentene og det må ifølge utvalget også avklares hvilket nivå studentene skal undervise på. I tillegg må det normkritiske perspektivet i større grad integreres i utdanningene hevder utvalget.

I etter- og videreutdanningene mener utvalget at lignende tiltak må inn: “Det bør særlig prioriteres å utarbeide etterutdanningsprogrammer der formålet er å gi lærere kompetanse i å håndere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.” (NOU 2015:2:328). I tillegg tydeliggjør utvalget igjen viktigheten av god klasseledelse og at dette bør være et særlig fokusområde i etter- og videreutdanningene. Til slutt foreslår også utvalget at alle skoler må tilby veiledning av nyutdannede lærer og kompetanseutvikling av de personene som gjennomfører denne veiledningen.

Utvalget understreker også viktigheten av rektorutdanningen, og at denne inneholder et særlig fokus på forebygging og håndtering av mobbing: “Som et konkret tiltak foreslås det å etablere et nasjonalt opplæringsprogram i psykososialt skolemiljø for alle skoleeiere.” (NOU 2015:2:329). Det er skoleleder som bør ha oversikt over hva skolen forplikter å følge opp hva angår mobbing, hvilke lover og retningslinjer skolen skal forholde seg til og hvilke tiltak som har positiv effekt på skolemiljøet. Rektorutdanningen bør ha fokus på dette mener Djupedalutvalget og avslutter med at statlige myndigheter må sørge for at flere skoleledere får ta del i rektorutdanningen og foreslår at 625 skoleledere årlig får plass på denne utdanningen.

Vi ser altså at mobbeproblemet ikke kun er et klasseleder-, skoleleder- og skoleeierproblem; det er et kunnskapsproblem som må håndteres på byråkratisk og politisk nivå. Her representeres mobbeproblematikken først og fremst som et kunnskapsproblem som må håndteres på byråkratisk og politisk nivå. Mens Utdanningsdirektoratet har et særlig ansvar å følge opp de

skolepolitiske målsettingene til Kunnskapsdepartementet, må Kunnskapsdepartementet utforme skolepolitikk og gjennomgå både lærerutdanningene, etter- og videreutdanningene og rektorutdanningene slik at lærere og skoleledelse har tilstrekkelig kunnskap for å møte og løse mobbeproblematikken i dagens skole.

3.4.9 Forskning

Denne kunnskapsformidlingen og kompetansehevingen må springe ut av forskning: “arbeidet som gjøres med skolens psykososiale miljø, må være forskningsbasert.” (NOU 2015:2:354). Det betyr at alle tiltak som settes i gang må være forsvart fra et forskningsperspektiv, vi må vite at det vi gjør er med på å sikre et tryggere psykososialt skolemiljø og at det forebygger mobbing på en effektiv og langsiktig måte.

I kapittel 20 foreslår utvalget en rekke områder de mener det må forskes på og at Norges forskningsråd tildeles 20 millioner kroner over en fireårsperiode til prosjekter knyttet til skolemiljø og forebygging og håndtering av mobbing. Med det anerkjenner utvalget at vi fortsatt ikke vet nok om mobbing til å jobbe med problematikken på en god nok måte; selv om vi vet mye, kan vi fortsatt lære mer.

Som vi også har poengtert i kapittel 3.4.8 representeres mobbeproblematikken som et kunnskapsproblem, men her på en litt annen måte. Mobbing representeres ikke kun som et problem der aktøren i skolen har for lite kunnskap om mobbing, altså at tilgangen på eksisterende kunnskap er for dårlig, men at det rett og slett ikke finnes nok tilgjengelig kunnskapittel Derfor mener utvalget at det må settes av øremerkede midler til forskning på mobbing og at det må skapes et tettere digitalt samarbeid mellom Læringsmiljøsentret og andre forskermiljø.

3.4.10 Inkluderende skole - en ny satsing

I kapittel 12 påpeker utvalget at det er nødvendig med en fortsatt satsing knyttet til arbeidet med å trygge psykososiale miljøer uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Det er gjort, og det gjøres, mye godt arbeid av skoleeiere, skoler, ansatte, elever, foreldre og frivillige organisasjoner for at elevene skal ha et godt psykososialt skolemiljø. Likevel er det elever som blir utsatt for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Flere av disse elevene opplever at personalet på skolen ikke ser eller griper inn når elever blir krenket eller mobbet. Djupedalutvalget mener det er behov for å rette fokus mot skoleeiere og skoler. Utvalget mener at

en statlig satsing må settes i gang i kampen for et trygt psykososialt skolemiljø. «Skoleeiere og skoler har ulike behov i arbeidet, og en statlig satsing må være differensiert og tilpasset lokale behov.» (NOU 2015:2:357). Utvalget presenterer i dette kapitlet innholdet i en stor ny statlig satsing for et trygt psykososialt skolemiljø – *Inkluderende skole*. Denne satsingen bør ses i sammenheng med alle målsetningene som vi presenterte i kapittel 3.4.1.

For at tiltak for et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering skal fungere kreves det hardt arbeid fra alle i utdanningssystemet. Dette gjelder alt fra elever, lærere, skoleledere til kunnskapsministere og Stortinget. For at dette skal fungere og skolen skal kunne forbedre sitt arbeid, er det nødvendig med langsiktig og systematisk arbeid som bygger på skoleomfattende tiltak, utvikling av skolen som organisasjon og kapasitetsbygging. Skolen må få kunnskap og kompetanse om hvordan de kan arbeide for å fremme et best mulig psykososialt skolemiljø. I tillegg trengs det tiltak for å forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Utvalget mener videre at denne satsingen bør være helhetlig og inkludere juridiske og pedagogiske virkemidler. For å få dette til er det avgjørende at det eksisterende støttesystemet brukes, og at det bygges kapasitet i alle ledd for en stor satsing.

Et overordnet mål i *Inkluderende skole* bør være det nasjonale målet fra statsbudsjettet – Elever skal ha et trygt og inkluderende skolemiljø. Videre bør dette målet knyttes til elevenes individuelle rett etter opplæringsloven § 9A-1 til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet, og at vi har en nullvisjon når det gjelder krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i skolen. Sentrale innsatsområder i *Inkluderende skole* er:

1. Skolebasert kompetanseutvikling med lærende nettverk.
2. Målrettede tiltak for å fremme trygge psykososiale skolemiljøer og forebygging, håndtering og oppfølging av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.
3. Involvering av elever og foreldre.
4. Økt regelverkskompetanse og –etterlevelse. (NOU 2015:2: 371)

Som vi var inne på i 3.4.8 og 3.4.9, blir mobbing representert som et kunnskapsproblem, og samme representasjon kan man spore her. Samtidig er også læringsevne, lite treffsikre tiltak og

for lite involvering av elever og foreldre sentrale faktorene som ligger til grunn, og viktige representasjoner. Satsingen i *Inkluderende skole* tar utgangspunkt i skoleeierens- og skolens eksisterende praksis og deres ansvar. Mobbing representerer på den måten som et problem hos skoleeier og er et problem som kan løses gjennom at det rettes fokus på deres oppgaver og arbeid i skolen.

3.4.11 Utvalgets lovforslag

Mot slutten av sin utredning foreslår Djupedalutvalget endringer i Opplæringsloven, Privatskoleloven og Barneombudsloven. Endringene de foreslår bygger på de utfordringene og de forskningsbaserte tiltakene de har tatt for seg i del fire (se kapittel 3.4). Opplæringsloven får naturlig nok et særlig fokus og Opplæringslovens kapittel 9a står ekstra sentralt (se kapittel 3.4.5). I denne delen av utredningen blir mobbeproblemet igjen representert som et problem i lovverket; lovverket er ifølge Djupedalutvalget for utydelig, for lite presist og sikrer i for dårlig grad elevenes rettigheter.

Utvalget foreslår en lang rekke utbedringer av Opplæringsloven kapittel 9a. Dagens kapittel 9a er på rundt 1200 ord og 10 delkapitler. Slik Djupedalutvalget ser for seg et nytt kapittel 9a vil det inneholde over 2300 ord og 11 delkapitler, det sier litt om omfanget av de endringene utvalget foreslår og om de svakheter de mener å finne i lovverket.

Opplæringslovens §9a-1 dreier seg om retten til et trygt psykososialt skolemiljø. Derfor er denne paragrafen svært sentral i arbeidet mot mobbing - og derfor også viktig for Djupedalutvalget. Her slås det fast at elever har rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trygghet og læring. Utvalget foreslår å tilføre at skoler skal ha en nulltolleranse mot “ord og uttrykk som krenkjer verdigheita eller intergriteten til ein eller fleire elevar.” (NOU 2015:2:379). I tillegg mener utvalget at det skal stå, svart på hvitt, at det er skoleeiers ansvar å sikre at en slik målsetting blir nådd: “Skoleeigaren skal sikre at retten til eit trygt psykososialt skolemiljø som fremjar helse, trivsel, læring og sosialt tilhøyrse, blir oppfylt for alle elevar.” (NOU 2015:2:379).

En tydeliggjøring av skoleeiers ansvar er gjennomgående i flere av de endringer utvalget foreslår, også når det gjelder det systematiske arbeidet med det psykososiale miljøet: “Skoleeigaren skal arbeide aktivt for å fremje eit trygt psykososialt skolemiljø og førebyggje krenkingar.” (NOU 2015:2:379). Mens opplæringsloven slik den foreligger i dag har fokus på skoleledelsens ansvar,

dreier utvalget altså fokus til både skoleleder og skoleeier. I tillegg mener utvalget at samarbeidet med elever og foreldre må tydeliggjøres: "Arbeidet skal gjerast i samarbeid med elevane i vidaregåande opplæring og i grunnskolen med elevane og foreldra." (NOU 2015:2:380).

Samarbeid med foreldre og elever er så viktig for utvalget at de foreslår en egen paragraf: §9a-4 *Innvolvering av elevar og foreldre i skolemiljøarbeidet.*

I tillegg til tydeliggjøring av elevenes rett til et trygt psykososialt miljø, et krav om nulltoleranse av krenkelser og mobbing i skolen, tydeliggjøring av skoleeiers ansvar og et tydelig krav om et tettere samarbeid med elever og foreldre, foreslår også utvalget en rekke utbedringer knyttet til Skolemiljøklagenemda, oppreising, erstatning og straff i forbindelse med brudd på loven. Alle endringene er ment å styrke det psykososiale skolemiljøet, tydeliggjøre elevenes rettigheter, ansvarliggjøre ulike aktører i skolen og på den måten sørge for at elevenes rettsikkerhet blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

For å svare på Bacchis første spørsmål i WPR-analysen er mobbing her representert som et rettslig problem og utydelighet i lovverket. Problemet kan løses ved endringer i lovverket. Djupedalutvalget foreslår klare formuleringer vedrørende elevenes rett til et trygt psykososialt skolemiljø, ansvarliggjøring av skoleeier og en bedre rettslig oppfølging av brudd på lovverket.

3.4.12 Oppsummering av utvalgets forslag til tiltak

Djupedalutvalget slår tidlig fast at kampen mot mobbing er kampen for et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Mobbeproblemet er først og fremst altså representert som et dårlig psykososialt skolemiljø. I sin utredning trekker Djupedalutvalget frem ulike forhold som påvirker skolemiljøet, disse representasjonene har vi pekt på i kapitlet over.

Et godt psykososialt skolemiljø bunner i en god skolekultur, altså de verdier og normer som preger skolen som helhet, og det slås fast at godt læringsmiljø er en sentral del av skolekulturen. Utvalget legger særlig vekt på at det er skoleleder og klasseleder som først og fremst har ansvaret for å skape en god skolekultur og godt læringsmiljø. Utvalget tydeliggjør også skole- og klasseleders ansvar for å samarbeide med hjemmet. Her blir altså mobbeproblemet representert som et skole- og klasseledelsesproblem.

Utvalget dreier så fokus mot skoleeier, som har det rettslige ansvaret for at det psykososiale skolemiljøet er trygt. Det er altså skoleeier som sitter med det overordnede ansvaret for det

psykososiale skolemiljøet. Skoleeiere er kommune, fylkeskommune eller private drivere. Disse har ansettelsesansvar for skoleledelsen og skal sørge for at skoleledelsen skaper et godt psykososialt skolemiljø. Her presenteres mobbeproblematikken som et problem i skoleeierskapet.

En gjennomgående representasjon vi mener å finne i Djupedalutvalgets utredning er knyttet til kunnskap og kompetanse. Utvalget peker på at lærere, skoleledere og skoleeiere har for dårlig kunnskap om hvilke rettigheter elevene har, hvilket ansvar de selv har knyttet til det psykososiale skolemiljøet og hvordan man skal forebygge og håndtere mobbesaker. Disse aktørene har rett og slett for liten tilgang til eksisterende kunnskap om mobbing i skolen. Dermed kan vi si at alle de overnevnte representasjonene er et produkt av mangel på kunnskap og kompetanse. Her blir løsningen bedre lærerutdanning, økt satsing på videre- og etterutdanning av lærere og ledere, og en gjennomgang av innholdet i disse utdanningene.

Utvalget foreslår videre økt forskning på mobbing og økt bevilgning til mobbeforskningen. Her blir problemet representert som et forskningsproblem og et ressursproblem; vi vet for lite om mobbing og det settes av for lite ressurser til å finne ut mer.

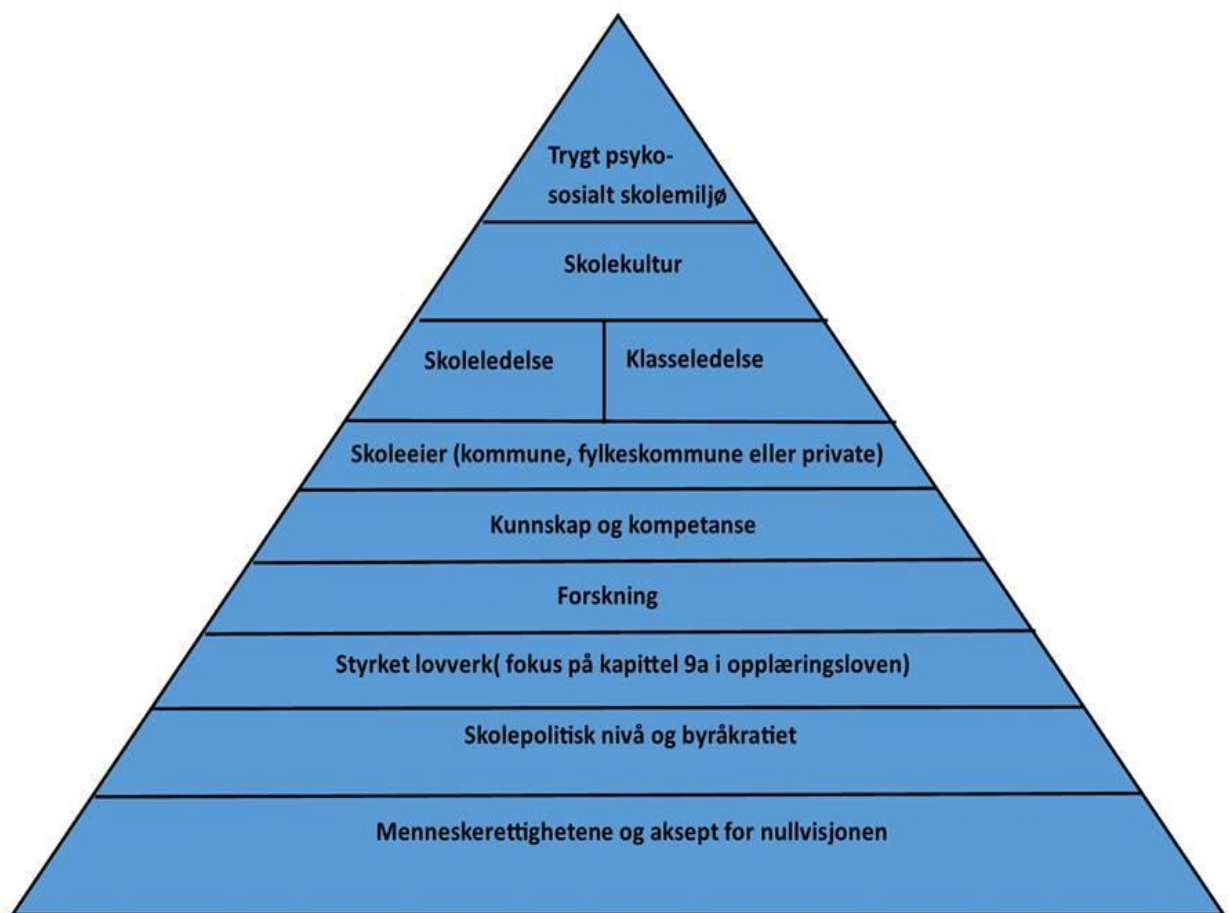
Deretter tar utvalget for seg ulike lover de mener er relevante i kampen mot mobbing. Fokuset ligger på opplæringsloven og særlig kapittel 9a som omhandler elevenes skolemiljø. Utvalget argumenterer for at det trengs en utdypning og tydeliggjøring av Opplæringsloven slik at elevens rettssikkerhet blir styrket. De tar også til ordet for systemer som skal følge opp brudd på loven på en systematisk og konkret måte.

Vi finner at både kunnskapsproblemet, forskningsproblemet, problemet i lovverket og ressursproblemet bunner i et annet og mer omfattende problem, nemlig knyttet til byråkratiet og det politiske nivået. Det er først og fremst Kunnskapsdepartementet som skal utforme skolepolitiske plattformer og tiltak mot mobbing, og prioritere de midlene som er satt av i statsbudsjettet, og det er Utdanningsdirektoratets jobb og sette tiltakene ut i livet. Det er også Kunnskapsdepartementet som har ansvaret for lærerutdanningene, etter- og videreutdanningene og rektorutdanningen.

Til slutt ser vi at de skolepolitiske og byråkratiske utfordringene, og alle problemene som springer ut av disse, hviler på et mer etisk og fundamentalt utgangspunkt: All mobbing er et

brudd på menneskerettighetene og Barnekonvensjonen. Utvalget retter mye av fokus mot menneskerettighetene og den nullvisjonen utvalget mener vi, som samfunn, må jobbe etter i kampen mot mobbing i skolen. Her representeres altså mobbing på en fundamental måte som et menneskerettighetsproblem og et brudd med nullvisjonen.

Sammenhengen mellom de ulike problemrepresentasjonene og mobbeforståelsene vi her mener å finne kan illustreres i en pyramide som vist under. Her ser vi at målet på toppen er et trygt psykososialt skolemiljø og alle utfordringene knyttet til å nå det målet er representert som én stein i pyramiden og bygger på steinene under.



Figur 1. Mobbeforståelser i *NOU 2015:2 Å høre til*.

3.4.13 Veien videre

Over har vi altså forsøkt å svare på Bacchis sentrale første spørsmål i WPR-analysen: hva er problemet representert å være? På den måten har vi identifisert ulike mobbeforståelser som ligger til grunn for Djupedalutvalgets utredning og de forslagene de presenterer. I det videre vil vi ta med oss de funnene vi har pekt på og med det prøve å svare på de resterende spørsmålene i analyseskjemaet. På den måten håper vi i større grad å forstå hvilke antagelser som ligger til grunn, hvilke konsekvenser disse fører med seg og hva som eventuelt ikke blir problematisert.

“A What’s the Problem approach accepts nothing as given. Rather its purpose is to put the given into question. (...) Rather, it probes the shape of those concerns and the implications of the shapes which are discovered.” (Bacchi 1999:203).

3.5 Antagelser og effekter

Etter at man har identifisert problemrepresentasjoner skal man stille seg flere spørsmål jamfør Bacchis WPR-analyse (se kapittel 2.2). De to første spørsmålene dreier seg om hvilke antagelser som ligger til grunn for de representasjonene man finner og hvilke effekter en slik representasjon fører med seg: What presuppositions or assumptions underlie this representation, and what effects are produced by this representation? (Bacchi 2009:4). Vi ønsker å se på disse spørsmålene i sammenheng, for på best mulig måte illustrere sammenhengen mellom antagelser, mobbeforståelser og effektene av disse.

3.5.1 Mobbing som et skoleproblem og et pedagogisk problem.

I Djupedalutvalgets utredning og forslag til tiltak for å fremme trygt et psykososialt skolemiljø ligger det til grunn ulike antagelser. Den grunnleggende forståelsen av at mobbing er et problem knyttet til det psykososiale skolemiljøet, bærer i en antagelse om at mobbing er et problem i skolen – derfor kan også problemet løses i skolen: «Alle elever i norsk skole skal oppleve at skolen er et trygt sted der de kan få brukt sine evner og ressurser og bli respektert for den de er.» (NOU 2015:2:141).

I utredningen gjøres det klart at skoleledelsen sitter med et særskilt ansvar for det psykososiale skolemiljøet, og at klasseleder har ansvar for både skolemiljø og klassemiljø - begge avgjørende faktorer som påvirker skolekulturen og det psykososiale miljøet:

«Utvalget peker videre på at en god skolekultur kjennetegnes av god skoleledelse. Skoleledelsen må se viktigheten av å jobbe systematisk med psykososiale skolemiljøet. (...) Læreren må bevisst bygge opp en positiv relasjon til hver enkelt elev slik at elevene opplever at læreren bryr seg og støtter dem.» (NOU 2015:2:152-153).

Denne forståelsen bunner i en antagelse om at mobbeproblemet kan løses på skolen og i klasserommet, og at det er aktørene i skolehverdagen som er avgjørende. Faktorer utenfor klasserommet og skolen blir også mindre viktig, og et slik utgangspunkt fanger i liten grad opp den mobbeproblematikken som skjer utenfor skolen.

Antagelsen om at mobbing er et skoleproblem fører med seg et sett med pedagogiske løsninger. Faktisk blir pedagogikkens vokabular det mest tydelige i Djupedalutvalgets utredning og utvalget retter fokus mot: «-skolekultur – skoleledelse – relasjonsbasert klasseledelse – elev-elev-relasjoner –foreldresamarbeid.» (NOU 2015:2:151). Det legges vekt på at god skolekultur, tydelig skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elevrelasjoner og foreldresamarbeid er avgjørende i kampen mot mobbing. De binære motsetningene blir dårlig skolekultur, utydelig skoleledelse, autoritær klasseledelse, dårlige elevrelasjoner og foreldreekskludering.

Når Djupedalutvalget fokuserer på skolemiljø og skolekultur er dette med utgangspunkt i Coyne og Monks (2011) kategorisering av sosiokulturelle teorier der de verdiene og normene som er avgjørende i en sosial sammenheng er mest viktig i kampen mot mobbing. Der Djupedalutvalget retter fokus mot klasseleder, læringsmiljø og utvikling av elevenes sosiale kompetanse er det sosial læringsteori som ligger i bunnen, og med et pedagogisk utgangspunkt – man antar at pedagogikken har de beste løsningene på mobbeproblematikken i skolen.

Mobbeforståelsene i Djupedalutredningen hviler på en antagelse om at mobbing er et skoleproblem og et pedagogisk problem, og utgangspunktet i sosial læringsteori og sosiokulturelle teorier blir dominerende. En slik antagelse fører med seg at de tiltak Djupedalutvalget presenterer naturlig nok retter seg mot utdanningsinstitusjonen. Men hva om mobbing er noe annet enn kun et dårlig psykososialt miljø på skolen?

Ved å begrense mobbeforståelsen til kun å gjelde dårlig psykososialt skolemiljø faller andre faktorer og arenaer i barns liv vekk. Coyne og Monks (2011) mener at også tilknytningsteori og en psykologisk forståelse av mobbing er viktige sider av mobbeproblematikken. Her er barnas

familiebakgrunn og oppvekstmiljø vektlagt og spiller en avgjørende rolle i barns liv. Barns sosiale kompetanse utvikles andre steder enn på skolen; i hjemmet, i fotballklubben, med venner og familie. Mobbing i skolen handler altså på mange måter om *mobbing*, i en større kontekstuell sammenheng.

Derfor kan mobbing også forstås som et samfunnsproblem, ikke kun et skoleproblem: mobbing er samfunnsskapt og kan derfor også løses av aktører i samfunnet. Et slikt samfunnsperspektiv til fordel for en større individualisering av mobbeproblematikken tar også Stemland (2007) til ordet for: "For å kunne forstå mobbing som et sosialt fenomen, gjennom sosiologiens vitenskap, blir det nettopp dette samfunnsperspektivet som må videreutvikles." (Stemland 2007:105).

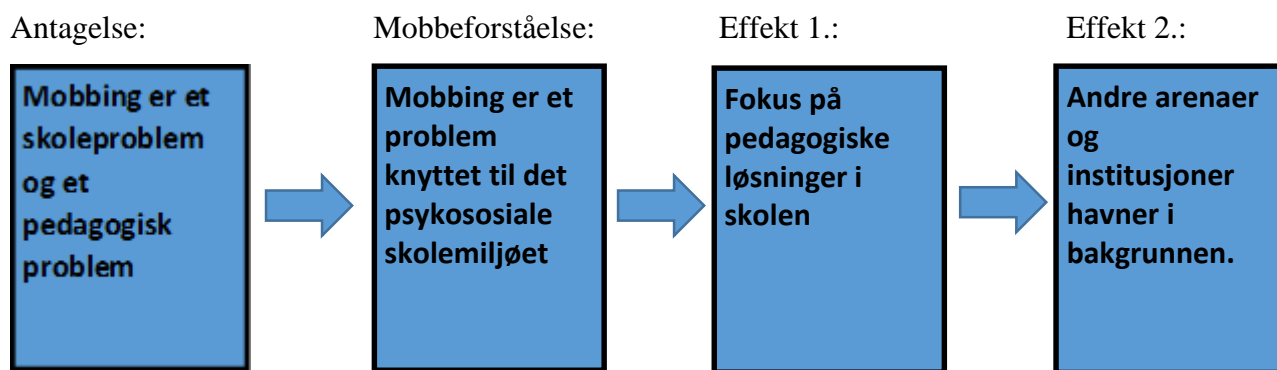
Eriksson m.fl. (2002) illustrerer også dette poenget og hevder at mye av mobbeforskningen er gjort med utgangspunkt i psykologiens og pedagogikkens begrepsrammer og tankesett. Dette mener forfatterne er problematisk av ulike grunner, men først og fremst fordi:

«Mest uppenbar i sin begrænsing är faltet naturligtvis vad avser den institutionella ramen: den forskning som analyserer skolen gör inga som helst försök att vidga problemrammen till andre sociala institusjoner.» (Eriksson m.fl. 2002:18).

Forfatterne mener man ofte glemmer at mobbing er et *sosialt* problem, før det er et *skoleproblem* og at mobbing forekommer andre steder, og i like stor grad, på andre sosiale arenaer:

«Det är ju snarare så att osäkerheterna inom skolan är ganska små i jämförelse med osäkerheten på andra livsområden. I bostadsområden, i lekparken, på stan, på bio, på bibliotek, på turistresor ect. är ju osäkerheten betydligt större, i vissa fall närmest total. De är emellertid inga livsområden där man brukar tala om mobbing.» (Eriksson m.fl. 2002:125).

En «pedagogisk antagelse» gjør at man forstår mobbing som et skoleproblem og et pedagogisk problem. Derfor foreslår Djupedalutvalget en rekke tiltak knyttet til utdanningsinstitusjonen. Dette medfører at andre institusjoner og arenaer i barns liv langt på vei blir glemt, dermed utelukkes på tilsvarende måte en rekke løsningsforslag:



Figur 2. Sammenhengen mellom antagelse, mobbeforståelse og effekter.

3.5.2 Kunnskap vs. vilje og ressurser

Djupedalutvalget forstår mobbeproblemet i skolen som et kunnskap- og kompetanseproblem; lærere, skoleledere og skoleeiere vet for lite om hvordan man skal forebygge og håndtere mobbesaker. I tillegg mener utvalget at vi trenger økt forskning på mobbing, slik at aktørene i skolen har tilgang til mer relevant informasjon. Dette bunner i en antagelse om at alle aktører i skolen med ansvar for det psykososiale skolemiljøet gjør det de kan for å forebygge og håndtere mobbing; man antar at det ikke er vilje som er problemet, men kunnskap:

«Skoleledelsen må også ha kunnskap om hvordan man kan håndtere saker om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, og faktisk følge dette opp.» (NOU 2015:2:152).

«Den enkelte lærers kompetanse og bevissthet om kompleksiteten i krenkelser og mobbing og forståelsen av sin egen rolle og måten hun/han responderer på elevens atferd på, er avgjørende for hva slags kultur som utvikler seg på skolen.» (NOU 2015:2:166).

Elevundersøkelsen fra 2015 viser derimot at det finnes elever som føler seg mobbet av lærere eller andre voksenpersoner på skolen:

«I 2012 er det 3 prosent av elevene som oppgir at de blir mobbet av lærere to til tre ganger i måneden eller oftere og 2,2 prosent som oppgir at de blir mobbet av andre voksne på skolen. I Elevundersøkelsen 2015 er tallene henholdsvis 1,6 og 0,9 prosent.» (Elevundersøkelsen 2015).

Dette viser en annen mulig årsak til mobbeproblemene i skolen; lærere har tilstrekkelig kunnskap om mobbing, men mangler vilje til å handle. Djupedalutvalget vier denne problemstillingen lite fokus, men etterlyser mer forskning på området:

«Det finnes lite forskning på omfanget av elever som blir utsatt for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av lærere, eller hvorfor dette skjer. (...) Dette er også et tema som utvalget mener det er forsket på, og det fremmes som et prioritert forskningsområde i kapittel 20.» (NOU 2015:2:167).

Et slikt mobbeforståelse bunner også i en antagelse om at kunnskap ikke bare er viktigere enn vilje til å gripe inn, men også tid og ressurser. Djupedalutvalget antar at skoleledere og klasseledere vil bruke ny kunnskap til å forebygge og håndtere mobbesaker. I liten grad problematiseres tidsmessige og økonomiske ressurser; man antar at kunnskap er problemet, ikke at lærere har for liten tid, for få ressurser eller for liten vilje til å gripe inn.

Etter tiår med forskning på området vet man mye om hva mobbing er og hvordan man skal forebygge og håndtere mobbesaker, men likevel gjøres det for lite. Man kan derfor ikke utelukke at det ikke bare er kunnskap som er problemet, men også vilje, ressurser og tid til å reagere.

Jordfald m.fl. (2009) har identifisert tidstyver i lærerhverdagen og peker på at det er store utenompedagogiske oppgaver som gir læreren mindre tid til kjerneoppgavene i skolen: skape læring og trivsel:

«Mens to av tre lærere oppgir at de daglig/flere ganger i uka må ta vare på elevene sosialt, er andelen en av tre i den videregående skolen. Tilsvarende effekt ser vi når det gjelder konfliktløsning mellom elevene. Snaut halvparten av grunnskolelærerne utfører denne arbeidsoppgaven hyppig, mot en av seksten lærere i videregående. Majoriteten av lærere i videregående oppgir at de svært sjeldent eller at de aldri bruker tid på denne arbeidsoppgaven.» (Jordfald m.fl. 2009:21).

Denne rapporten illustrerer den tidsklemmen flere lærere befinner seg i. Den tydeliggjør også at lærere, særlig på videregående skole, ikke prioriterer eller har tid til konfliktløsning og oppgaver knyttet til sosial læring. Derfor må man stille spørsmålsteget ved om mobbing kun er et kunnskapsproblem, men om det også på mange måter er et viljeproblem. Dette perspektivet vies

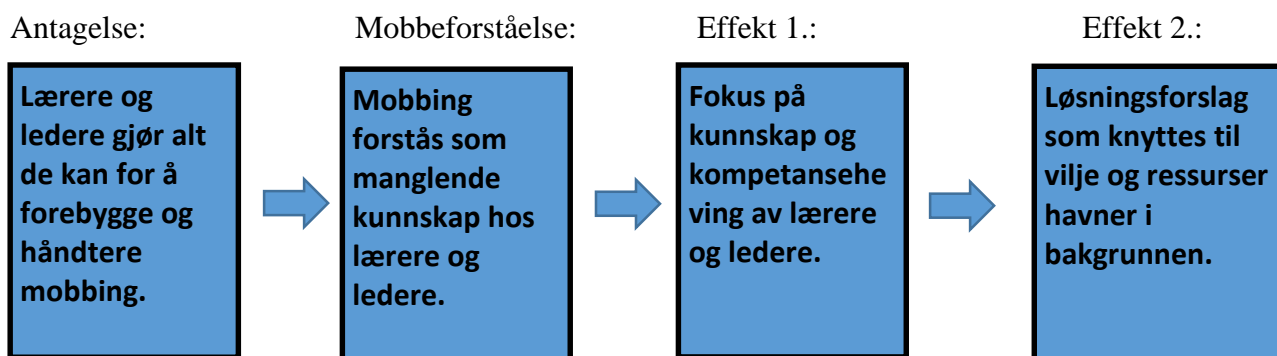
lite oppmerksomhet i Djupedalutvalgets utredning, fordi deres sentrale mobbeforståelser bunner i en antagelse om at lærere mangler kunnskap, ikke vilje.

En slik antagelse kan føre til flere ting, men først og fremst til et større fokus på kompetanseheving fremfor holdningsarbeid. I 2008 etterlyste daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell mer forskning på lærere som mobber elever og et større fokus på holdningsarbeid (Nr.no 2008). 7 år etter kan Djupedalutvalget slå fast at slik forskning fortsatt er bortimot ikkeeksisterende (NOU 2015:2).

Det har heller ikke blitt satset på holdningsarbeid blant lærere eller økt tidsressurs.

Klassestørrelsene har derimot steget de siste årene, og skjøt fart allerede i 2003 da daværende kunnskapsminister Kristin Clemet fjernet taket for hvor mange elever det kan være i en klasse (Utdanningforbundet.no 2015). I stedet for holdningsskapende arbeid og klassestørrelser snakkes det i større grad om videre- og etterutdanning av lærere, et viktig satsingsområde for dagens kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Regjeringen.no 2014). Mer om Regjeringen mobbepolitikk i kapittel 3.5.5.

Et slikt satsingsområde er i tråd med de mobbeforståelsene og de antagelsene som ligger til grunn i Djupedalutredningen, og vil utvilsomt føre med seg flere positive virkninger i skolehverdagen, også i forbindelse med mobbeproblematikken i norsk skole. Samtidig vil et ensrettet fokus på kunnskap og kompetanse ikke i tilstrekkelig grad identifisere utfordringer knyttet til holdningsarbeid og tidsressurser og de løsningene som følger av en slik forståelse av mobbeproblematikken.



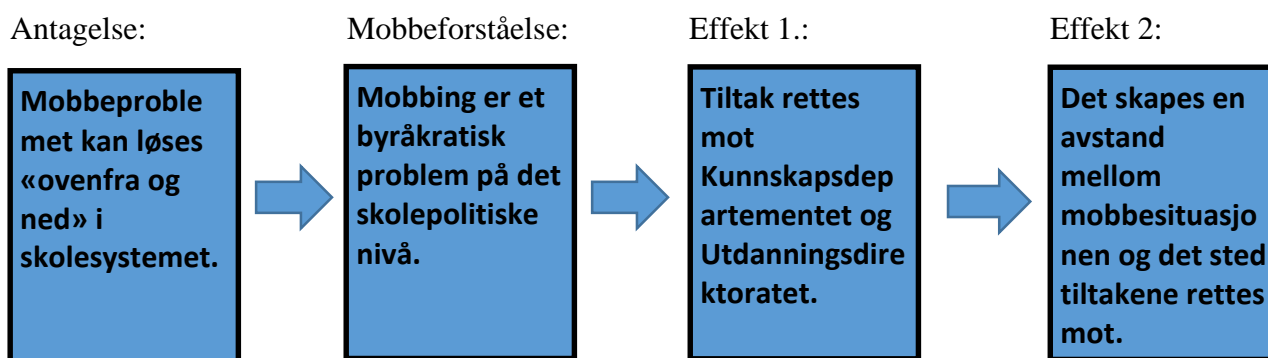
Figur 3. Sammenheng mellom antagelse, mobbeforståelse og effekter.

3.5.3 En «ovenfra og ned» antagelse.

En annen mobbeforståelse som ligger til grunn i Djupedalutvalgets utredning er at mobbing forstås som et problem knyttet til Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og prioritering av midlene disse forvalter. Mobbeproblematikken er altså representert som en svikt i det skolepolitiske systemet og i byråkratiet.

En slik mobbeforståelse bunner i en tredje antagelse om at mobbeproblematikken kan løses «ovenfra og ned» i skolesystemet, og at skoleledere og klasseledere følger de retningslinjer Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet skisserer og at de forholder seg til opplæringsloven. En slik forståelse bunner også i en antagelse om at utdanningsinstitusjoner både på grunnskolenivå og høyskolenivå iverksetter de tiltak departementet foreslår på en god måte. Hvis det er kunnskap og utydelige byråkratiske retningslinjer som er problemet, så forsvinner på samme måte samfunnsperspektivet og vilje problemet som vi har tatt for oss i henholdsvis kapittel 3.5.1 og 3.5.2.

En antagelse om at mobbing kan løses «ovenfra og ned» i skolesystemet fører med seg en rekke konsekvenser, først og fremst en ansvarliggjøring av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet via fylkesmennene, skoleeierne i fylket og kommunen og skoleledelsen på de ulike skolene. En tydeliggjøring av ansvar er en naturlig effekt av en slik mobbeforståelse, men man kan også tenke seg en tilsvarende ansvarsfraskrivelse: mobbing er ikke *mitt* ansvar, men min nærmeste leder. I tillegg skapes det en avstand mellom mobbesituasjonen og det sted tiltakene rettes mot.



Figur 4. Sammenheng mellom antagelse, mobbeforståelse og effekter.

3.5.4 Tre antagelser

Djupedalutvalgets mobbeforståelser, som vi har identifisert i kapittel 3.4, hviler altså på tre sentrale antagelser (se kapittel 3.5):

1. At mobbing er et skoleproblem og et pedagogisk problem, ikke et sosialt problem.
2. At mobbing er et kunnskapsproblem, ikke et viljeproblem.
3. At mobbeproblemet kan løses “ovenfra og ned” i skolesystemet.

3.5.5 Regjeringens pressemelding av 18.04.16

18.04.16 lanserte Regjeringen i en pressemelding nye tiltak mot mobbing i skolen. I et vedlegg til denne pressemeldingen presenterer Regjeringen tiltak på tre satsingsområder:

Kompetanseheving, støtte og veiledning og lovendringer (Regjeringen 2016 i PM 38-16). De tiltakene Regjeringen foreslår springer ut av Djupedalutvalgets utredning som ble overgitt Kunnskapsdepartementet 18.03.15.

Vedlegget til Regjeringens pressemelding er det dokumentet som på tydeligst måte representerer de effektene mobberepresentasjonene i Djupedalutvalget fører med seg. Disse effektene har direkte påvirkning på menneskers liv; både skoleeiere, ledere, lærere, mobbere, mobbeofre og deres familier. Det blir svært tydelig at Regjeringen lanserer politikk med utgangspunkt i Djupedalutvalgets utredning; de samme mobbeforståelsene vi har identifisert i utredningen finner vi igjen i Regjeringens tiltak. Mobbeforståelser som eksisterer i en forskningsbasert utredning får nå nytt liv i en politisk erklæring og, etter hvert, i politisk praksis:

“Regjeringen følger med dette opp det såkalte Djupedalutvalget som leverte sin utredning våren 2015. Utredningen inneholder over 100 forslag, og har i stor grad lagt grunnlaget for den videre debatten om hvordan mobbing kan forebygges og bekjempes.” (Regjeringen 2016 i PM 38-16).

Det første satsingsområdet til Regjeringen er kompetanseheving:

“ De voksnes kompetanse skal styrkes, enten de jobber i barnehagen, skolen eller i kommunen. Økt kompetanse gir bedre forutsetninger for å forebygge og håndtere mobbing.” (Regjeringen 2016 i PM 38-16).

Regjeringen ønsker tilpasse kompetansepakkene til ulike behov i barnehage og i skolene, der skoler med mye mobbing skal få hjelp først. Videre bevilger Regjeringen 80 millioner kroner til kompetanseheving i barnehagen, der læringsmiljø skal være et satsingsområde.

Her ser vi hvordan mobbeforståelsen i Djupedalutvalget videreføres i politisk praksis; mobbing er brudd på læringsmiljøet som er en viktig del av det psykososiale læringsmiljøet i barnehager og på skoler. Derfor må pedagogenes kunnskap om læringsmiljøet styrkes. Her videreføres også forståelsen av at mobbing er et kunnskapsproblem, blant annet hos fylkesmennene:

“Fylkesmennene skal få økt kompetanse og kapasitet til å ta unna mobbesakene.

Informasjonstiltak skal gjøre fylkesmennene bedre kjent.” (Regjeringen 2016 i PM 38-16).

Regjeringen ønsker også å ansvarliggjøre skoleledere: “Vurdere om regelverket i tilstrekkelig grad gir anledning til å skifte ut skoleledelse som over tid ikke håndterer mobbesaker godt nok” (Regjeringen 2016 i PM 38-16). Her blir forståelsen av at mobbing er et skoleledelseproblem videreført, i tillegg til antagelsen om at mobbeproblemet kan løses “ovenfra og ned”.

I tillegg forslår Regjeringen en rekke endringer i lovverket, blant annet lovendringer som skal ansvarliggjøre skoleeier, i tråd med Djupedalutvalgets forståelse av at mobbeproblemet oppstår i et utydelig lovverk:

“Lovendringer som understreker nulltoleranse mot mobbing i skolen: (...) Dagbøter kan ilegges kommuner som ikke følger fylkesmannens pålegg. Dette vil virke preventivt tvinge frem aktivitet i de tilfellene der det er nødvendig. (...) Understreke at skoleeier kjenner regelverket, og vet hvordan de skal fremme et trygt og godt skolemiljø og arbeidet mot mobbing” (Regjeringen 2016 i PM 38-16).

Selv om regjeringen stort sett viderefører både de mobbeforståelsene og forslagene Djupedalutvalget presenterer er det særlig et forslag som skiller Djupedalutredningen og Regjeringens politiske platform. Mens Djupedalutvalget helt klart og tydelig foreslår av Barneombudet skal bli nasjonal klageinstans for mobbesaker, ønsker regjeringen at fylkesmannen fortsatt skal inneha denne rollen. Utvalgsleder Øystein Djupedal sier til Dagsavisen (2016) at han er skuffet over at Regjeringen ikke følger dette rådet, men det viser seg at Regjeringen får støtte på stortinget av både Venstre og KrF (ibid.). Dette kan tyde på at Regjeringen, med

kunnskapsminister Røe Isaksen i spissen, ikke på samme måte som Djupedalutvalget forstår mobbeproblemet som et problem i klageinstansen.

I Regjeringens pressemelding problematiseres heller ikke lærerens tidsressurs eller lærernes holdninger og ønske om å løse mobbeproblematikken, men Regjeringen foreslår en såkalt aktivitetsplikt for lærere som oppdager mobbing: “En klar aktivitetsplikt for alle som jobber i skolen til å avdekke og håndtere mobbing og andre tilfeller der eleven ikke har det trygt og godt på skolen” (Regjeringen 2016 i PM 38-16). Et slikt forslag hviler også på en antagelse om at lærere følger opp en slik plikt, og at vilje ikke er problemet (se kapittel 3.5.2). Samtidig impliserer et slikt forslag at lærere mangler vilje til å følge opp mobbesaker, fordi man føler behovet for å innføre en aktivitetsplikt. Det samme gjør forslaget om dagbøter; man truer med bøtelegging av skoleeier fordi man antar at det ikke vil bli satt i gang tiltak av seg selv. En slik lovendring vil også potensielt ansvarliggjøre lærere i større grad, og lærere som forsømmer sitt ansvar vil kunne holdes rettslig ansvarlig.

Mens man kan spore en svak tilknytningsteoretisk og interaksjonsteoretisk innflytelse i Djupedalutvalgets utredning, er disse forståelsene bortimot ikkeeksisterende i Regjeringens pressemelding. Alle de tiltak Regjeringen har satt i gang, eller ønsker å sette i gang, bunner i en forståelse av at mobbing er et problem knyttet til det psykososiale skolemiljøet og i en antagelse om at mobbing er et skole- og pedagogisk problem, ikke et sosialt problem som gjennomsyrrer alle sosiale institusjoner og arenaer. Denne skolepolitiske og pedagogiske forståelsen av mobbing og de antagelsene som ligger til grunn, er en videreføring av de forståelsene og antagelsene som har fått fokus i Djupedalutvalgets utredning.

Dette fører til at en rekke tiltak aldri blir foreslått og gjennomført, og mens skolesystemet får et sterkt søkelys havner andre problemstillinger i bakgrunnen: oppdragelse/oppvekstmiljø, takt og tone i media og dets påvirkning av unge, en økende individualisering av samfunnet og andre samfunnsperspektiv som for eksempel sammenhengen mellom sosial ulikhet, utdanningsnivå og mobbing (mer om dette i kapittel 3.6).

3.5.5.1 Medieoppmerksomhet etter Regjeringens pressemelding av 18.04.16

Regjeringens ferske pressemelding og tiltakspakke har naturlig nok skapt debatt og mediedekningen og tilbakemeldingene har ikke latt vente på seg. Selv om vi ikke har hatt tid til å analysere den påfølgende mediedekningen særlig grundig er det en del påfallende observasjoner vi ønsker å kommentere. Dette for å illustrere hvordan mobbeforståelser og antagelser i Djupedalutvalget blir videreført i praktisk politikk og igjen videreført og reproduisert i media og i samfunnsdebatten for øvrig.

Bacchi (2009) er inne på mediernes rolle i produksjon og reproduksjon av problemrepresentasjoner, og stiller seg spørsmålet: “How/where is this representation of the “problem” produced, disseminated and defended?” (19). Vi har på grunn av oppgavens begrensede omfang og relevans for problemstillingen valgt å ikke gå i dybden på denne delen av WPR-analysen (se kapittel 2.2). Likevel ønsker vi kort å kommentere mediedekningen av Regjeringens pressemelding av 18.04.16 fordi den kan si noe om mobbeforståelsene og reproduksjonen av disse: “The role of the media in disseminating and supporting particular problem representations ought to be considered here” (Bacchi 2009:19).

Mens opposisjonspartiene AP, Senterpartiet og SV lenge har beskyldt regjeringen for å være på etterskudd mht. mobbeproblematikken, kom også Regjeringens støtteparti KrF på banen etter pressemeldingen den 18.04.16:

“Vi trenger folk som er tettere på lokalmiljøene, skolene, barna og foreldrene. Vi har allerede noen mobbeombud i Norge, og erfaringene med disse er positive. Jeg mener vi trenger ett mobbeombud i hvert fylke.” (Tyvand i Aftenbladet 2016).

I uttalelsen ser vi at Tyvand forstår mobbeproblemet som et problem i lokalmiljøet og i familiene, ikke kun i skolen. Det er også tydelig at problemet er et svikt i klageinstansen og en oppfatning om at et eget mobbeombud skal ta over Fylkesmannens rolle som klageinstans, ikke Barneombudet slik Djupedalutvalget foreslår.

Også Senterpartiets Sandra Borch kritiserer Regjeringens mobbeforslag (iTromsø 2016), og tar til ordet for en mobbepolitikk som tar tak i roten i problemet, ikke enkeltsaker etter hvert som disse dukker opp:

“Mobbing er et sammensatt problem og mobberne har ofte blitt mobbet selv. Å flytte de som mobber er bare å flytte utfordringen til en ny skole og det løser ingenting. Med slike enkle løsninger fraskriver politikerne seg ansvaret og legger det over på skolen og mobberen. Det som hjelper er mer ressurser til skolene slik at hver elev kan bli sett og hørt. Mobbing er med andre ord et samfunnsproblem som også kan være med på å forklare frafall i skolene.” (Borch 2016).

Her anerkjenner Borch også mobbing som et samfunnsproblem, ikke først og fremst et skoleproblem. Hun antar også, slik Djupedalutvalget gjør, at problemet kan løses “ovenfra og ned”. Borch (2016) argumenterer også for et nasjonalt mobbeombud, slik KrF tar til ordet for og blant annet færre elever i hver klasse, styrket rektorutdanning og kunnskapsbaserte mobbeprogram.

Det som er interessant ved mediedekningen av Regjeringens pressemelding, ved siden av den debatten dette har skapt blant politikere og andre, er hvilke tiltak som får mest oppmerksomhet. Vi har allerede nevnt Barneombudets rolle vs. Fylkesmannens rolle som et sentralt aspekt i debatten, men også spørsmålet om bøtelegging av skoler har fått mye fokus.

Både VG (2016), Dagbladet (2016), Abcnyheter (2016), NRK (2016), og TV2 (2016) har omtalt Regjeringens mobbepolitikk etter pressemeldingen 18.04.16 med “bøter” i tittelen: “Vil innføre mobbebøter”, “Vil gi bøter til mobbe-skular” og “Vil bøtelegge skoler som ikke følger opp mobbing” er noen av titlene.

Dette illustrerer at forslaget om å gi dagbøter når kommuner og skoler ikke følger opp mobbing har skapt reaksjoner, og fått mye oppmerksomhet sammenliknet med flere av de andre forslagene Regjeringen presenterer. En slik trend kan potensielt gjøre en bestemt mobbeforståelse mer gjeldende og viktig i samfunnsdebatten. Ekstra interessant er denne dekningen med tanke på at Regjeringen foreslår å bøtelegge *kommuner* som ikke følger opp mobbing, ikke skolene direkte, selv om man får dette inntrykket av mediedekningen.

En grundigere gjennomgang av slike nyhetssaker, hvilken dekning de ulike forslagene til Regjeringen får og hvilke forslag politikerne trekker frem som de viktigste kan illustrere hvordan representasjoner og mobbeforståelser blir produsert og reproduert i samfunnsdebatten og i samfunnet. Dessverre har ikke vi tid til å analysere disse prosessene ytterligere, men fastslår at dette er et produkt av mobberepresentasjonene i Djupedalutvalgets utredning. Over har vi forsøkt

å peke på hva som kunne vært et interessant utgangspunkt for grundigere analyser og fremtidige undersøkelser.

3.6 Det rungende fravær

Når man har identifisert problemrepresentasjonene, hvilke antagelser som ligger til grunn og hvilke effekter dette fører med seg, blir neste spørsmål i WPR-analysen hva som ikke blir gjort til et problem i analyseobjektet: “What is left unproblematic in this representation?” (Bacchi 2009:12). I den forbindelse blir også Kjeldstadlis begrep om “det rungende fravær” relevant (se kapittel 2.3).

«Vi vet at krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering også skjer på mange arbeidsplasser og i fritidsmiljøer vi daglig befinner oss i. Dette er derfor et samfunnsproblem som må løses gjennom felles nasjonal innsats. Skolen har kraftfulle virkemidler og er en av de viktigste arenaene i denne innsatsen. Et trygt psykososialt skolemiljø er helt avgjørende for at alle elever skal føle seg inkludert.» (NOU 2015:2:17).

I sin utredning presenterer Djupedalutvalget mange tiltak for å bekjempe krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Utvalget ser på mobbeproblematikken som et samfunnsproblem med utgangspunkt i skolen og skoleverket, og med utgangspunkt i pedagogikkens begrepsrammer og teoretiske utgangspunkt (se kapittel 3.5.1). Alle de tiltakene som utvalget presenterer i NOU 2015:2 har utgangspunkt i skolen og at man gjennom disse tiltakene kan få et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer læring og utvikling. Dette er en logisk følge av at skolen er en svært viktig del av barn og unges liv, og av at mobbing er et problem i skolen. I den grad Djupedalutvalget beskriver mobbing som et samfunnsproblem er det fordi mobbing er et problem *for* samfunnet; man opplever større frafall, dårligere folkehelse osv. Djupedalutvalget vier derimot lite oppmerksomhet til at mobbing er et samfunnsproblem også *før* det er et skoleproblem.

Et problem med denne tankegangen er at mobbing ikke bare forekommer i skolen, men også på andre arenaer i samfunnet. Dette er et perspektiv som fort forsvinner fra Djupedalutvalgets utredning fordi utvalget forstår mobbing som et problem knyttet til det psykososiale skolemiljøet. Utvalget tar i liten grad for seg faktorer som ligger utenfor skolen og som skolen ikke kan kontrollere, for eksempel de faktorene som spiller inn før barna begynner i skolen, altså oppvekst og miljø. Derfor er det ikke bare skolen som må iverksette tiltak, men arbeidet må begynne

allerede fra barnas første møte med omverdenen tidlig i sosialisingsprosessen, og gjennomsyre alle institusjoner og arenaer i samfunnet. På grunn av et ensidig skolefokus og den fortolkningsrammen som ligger til grunn for utvalgets arbeid, blir Djupedalutvalget ute av stand til å foreslå tiltak rettet mot andre institusjoner og arenaer.

3.6.1 Sosiale ulikheter

Utdanningssystemet er en viktig sosialisingsarena for barn og regnes som avgjørende for deres utvikling til å bli gode borgere som følger de normer, verdier og den kulturen som er relevant for det samfunnet vi lever i. Utdanningssystemet tar tidlig over i sosialisingsprosessen, allerede når barn starter i barnehagen og senere i skolen. Dette har vært et utgangspunkt for klassisk funksjonalistisk utdannings sosiologi (Hansen og Mastekaasa 2005).

Sosial utjevning og integrasjon skal gjøre at barn som kommer fra ulik bakgrunn og sosiale lag går i samme klasse og lærer seg å samarbeide med andre mennesker med annen kulturell, etnisk eller sosial bakgrunn. I norsk skole finner vi et prinsipp om at alle skal ha samme utgangspunkt og rett til utdanning uavhengig av økonomisk bakgrunn. Videre skal skolen gjøre barna forberedt på arbeidslivet. Før i tiden foregikk denne prosessen ofte hjemme i familien ved at foreldre lærte barna eller at barna startet i jobb som ufaglært. I dag foregår det meste av opplæringen i utdanningssystemet og valgene for jobbmuligheter er blitt større og større.

I de senere årene har samfunnet opplevd det man ofte kaller en utdanningseksplasjon. Før var det kun en liten prosentandel av befolkningen som tok høyere utdanning, i dag er det blitt mer og mer vanlig. Dette har ført til at det stilles høyere krav til hva man forventer av en elev når man er ferdig utdannet. De første tretten årene av skolegangen er sosialisering en viktig del av opplæringen. Alle som har fullført grunnskole og videregående skole skal ha et felles kunnskapsfundament. Dette er regulert gjennom læreplaner i de forskjellige fagene og årstrinn.

Fra 1960-årene ble utdanningssystemet utbygd. Siden den gang har de sosiale ulikhetene blitt mindre, men de har ikke forsvunnet. De eksisterer fremdeles og er forholdsvis tydelige (Hansen og Wiborg 2010). Det har vært økning i antall mennesker som tar utdanning i alle sosiale lag, og spesielt fra lavere sosiale lag. Likevel ser man at barn som kommer fra høyt utdannede familier, har større sannsynlighet for å ta høyere utdanning.

Jørgensen m.fl. (2001) presenterer i boken «Sundhed på vippen: en undersøgelse af de store skolebørns sundhet, trivsel og velfærd» mobbeproblematikken som et samfunnsproblem der de med høyere sosial klasse mobber de med lavere sosial klasse. Dette er ifølge Jørgensen m.fl. en problematikk som oppstår i alle land. Jørgensen m.fl. konkluderer med at land med store sosiale ulikheter har mer mobbing. Dette har også Forskningsrådet (2010) pekt på i artikkelen “Søkelys på sosial ulikhet i helse”.

Vi vet at det er en sterk sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsnivå. Sosial bakgrunn påvirker om eleven lykkes på skolen og tar høyere utdanning (Iversen og Bonesrønning 2013). Dette er også et poeng hos Hansen og Wiborg (2010). Jørgensen m. fl. (2001) har pekt på at land med store sosioøkonomiske ulikheter opplever større utfordringer knyttet til mobbing i skolen, i tillegg til at det ofte er barn med lavere sosioøkonomisk bakgrunn som blir mobbet av barn med høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Det viser seg altså at sosiale ulikheter ikke kun er avgjørende i forbindelse med tilgang til høyere utdanning, men også i forbindelse med mobbeproblematikken. Mobbing med utgangspunkt i sosioøkonomiske ulikheter er et perspektiv som ikke er til stede i Djupedalutvalgets utredning.

Et forskningsresultat publisert av Iversen og Bonesrønning (2013) viser at små skoleklasser er med på å utjevne sosiale forskjeller. Nærmere bestemt er læringsutbyttet mellom elever av ulik sosial bakgrunn mindre. Det å gå i en klasse der elevantallet er mindre er med på å gjøre at svakerestilte elever gjør det bedre på nasjonale prøver (Haugset 2013). Hvis det er slik at mobbeproblematikken kan bunne i sosiale ulikheter, kan man argumentere for at mindre klasser gir større læringsutbytte, og være med på å bekjempe mobbing. Denne typen sammenhenger får ikke Djupedalutvalget øye på med sine problemrepresentasjoner.

Hvis man ser på mobbeproblematikken med utgangspunkt i sosiale ulikheter kan ulike sosiologiske teorier gjøre seg relevante. Særlig kan Boudons (1974) begreper om verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori være fruktbare.

Boudons *verditeori* tar utgangspunkt i normer og verdier. Den forklarer at interesse og motivasjon for å ta utdanning påvirkes gjennom de normer og verdier barnet har tilegnet seg i oppvekstmiljøet. Sentralt i denne teorien er et utgangspunkt om at «alle gjør så godt de kan». Eksempler på dette er at barn som vokser opp i miljø der det ikke er normalt med høyere utdanning ikke vil streve etter høyere utdanning og ikke legge stor innsats i skolen. Disse

foretrekker å komme seg så tidlig som mulig ut i arbeidslivet og tjene penger, fremfor å ta mer utdanning. Motsatt vil det da være for de som kommer fra miljø der utdanning er sentral og nødvendig for å få en god fremtidig karriere. Disse ser på utdanning som en god fremtidig investering og har høye ambisjoner i yrkeslivet.

Med utgangspunkt i verditeorien kan mobbing forstås som en ferdighet man lærer av foreldrene og som man plukker opp i den tidlige sosialiseringprosessen. Aksept for mobbing kan i et slikt teoretisk utgangspunkt være en del av de normer og verdier barnet besitter, lenge før det starter på skolen. Derfor vil tiltak kun rettet mot skolen ikke gi de resultater man skulle ønske seg.

Kulturteorien fokuserer på at sosiale forskjeller er grunnen til at man ser sosiale rekrutteringsforskjeller. Denne teorien tar utgangspunkt i at barn fra høyere sosiale lag oftere gjør det bedre i skolen enn barn fra lavere sosiale lag. Disse barna er derfor også mer disponert til å rette fokuset mot videre skolegang. Teorien tar utgangspunkt i at det i skolen hersker en kultur som tilgodeser ungdom fra høyere sosial lag, til fordel for ungdom fra lavere sosiale lag. For ungdom med lavere sosial bakgrunn kan denne kulturen virke fremmede og derfor føle at de havner utenfor systemet, og derigjennom oppleve manglende tilhørighet.

Med utgangspunkt i kulturteorien kan man stille seg spørsmålet om skolekulturen i større grad åpner for at barn med høyere sosioøkonomisk bakgrunn mobber andre, sammenliknet med barn med lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Kanskje er det slik at skolekulturen ikke bare tilgodeser barn med høyere sosioøkonomisk bakgrunn når det gjelder rekruttering til høyere utdanning, men også når det gjelder toleranse for uønsket atferd og mobbing. Mens Djupedalutvalget vier stor plass til skolekultur, problematiseres ikke sosiale ulikheter på skolen og i skolekulturen.

Den tredje og siste teorien til Boudon er *sosial posisjonsteori*. Hovedargumentet som ligger til grunn for denne teorien er at beslutninger som omhandler utdanning handler om rasjonelle valg. Ungdom baserer utdanningsvalgene sine på den sosiale og økonomiske nytten. I denne teorien handler det om å enten høyne eller beholde sin sosiale posisjon i samfunnet. Ungdom som kommer fra høyere sosiale lag vil ta videre utdanning for å beholde sin sosiale posisjon, mens for ungdom som kommer fra lavere sosiale lag er ikke dette like nødvendig. Analyserer man mobbeproblematikken ut i fra begrepet om rasjonelle valg og handling på samme måte som rekrutteringen til høyere utdanning, slik Boudun gjør, kan også Giddens (1996) begreper om refleksiv handlingsregulering og handlingsrasjonalisering vise seg fruktbare.

Giddens beskriver hvordan aktørene vet hva de gjør, hvorfor de gjør som de gjør, og hvordan aktørenes handlinger kan forstås som del av omfattende livsprosjekter. Mens utdanningsvalg og innsats på skolen kan være et rasjonelt valg for å beholde eller øke sin sosioøkonomisk bakgrunn, kan også mobbing dreie seg om sosial posisjonering og handlingsrasjonalitet. Innenfor dette perspektivet vil det være mulig å argumentere for at barn som mobber andre gjør dette for å opprettholde sin sosiale posisjon, og som en del av sitt livsprosjekt. En slik forståelse av mobbing er ikke tilstede i Djupedalutvalgets utredning, og de individuelle årsakene til at noen barn mobber andre, vies liten oppmerksomhet. Det samme gjelder sammenhengen mellom et slikt handlingsmønster og sosiale ulikheter.

Boudons teorier om sosiale utdanningsulikheter og Giddens begrep om handlingsrasjonalitet er med på å gi oss en dypere forståelse av mobbeproblematikken og dens komplekse årsakssammenhenger. Det kan også Bourdieus habitus- og kapitalbegrep:

”Bourdieu definerer habitus som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden.” (Aakvaag 2008:160).

Habitus er med på å forme alt personen tenker og gjør, den er altså med på å forme en persons personlighet og identitet. Habitus gir oss også evnen til å delta i sosiale situasjoner, og opptre fornuftig og selvstendig i samfunnet. Hos Bourdieu lar ikke habitus seg uten videre endre, man kan ikke velge å bli en annen. Her ser vi et tydelig skille mellom Bourdieus habitusbegrep og Giddens begrep om handlingsregulering og handlingsrasjonalitet. Mobbeproblematikken kan i et Bourdieu-perspektiv ikke løses så lett ved å sette i gang tiltak i skolen, slik som Djupedalutvalget foreslår, fordi endringer i skolen vil ha liten påvirkning på menneskers habitus, og fordi habitus er avgjørende for menneskers atferd og handlingsvalg.

Bourdieu er opptatt av klassekillene i samfunnet. Dette uttrykker han gjennom kapital-begrepet. Bourdieu viser til tre hovedtyper kapital (Wilken 2008). Den første er *økonomiske kapital* – som langt på vei er den viktigste kapital og omfatter alle former økonomiske ressurser som kan investeres og gi økonomisk avkastning som penger, eiendommer, aksjer, råvarer, land, osv. Den andre er *kulturell kapital* – dette er utdannelse, kunst og kunstforståelse, tilgang til eksklusive

titler, venner osv. Den tredje og siste er *sosial kapital* – denne viser til de ressurser en person har i kraft av at han eller hun er medlem av en gruppe eller et nettverk.

Bourdieu mener det alltid har vært sosiale ulikheter mellom individene i et samfunn. Kapital er en knapp ressurs som det hele tiden kjempes om mellom individene i samfunnet (Wilken 2008). De som tilhører de høyere klassene vil kjempe for å få mer, mens de lavere klassene vil kjempe for å nå opp til de høyere klassene. Det vil hele tiden være noen som har mer enn andre og disse har bedre utgangspunkt for å gjøre det bra i samfunnet. Dette gjenspeiles i forskningen til Jørgensen m.fl. (2001) der han viser at de fra høyere sosiale klasser mobber de fra lavere sosiale klasser. Mobbing kan forstås som et verktøy for å skaffe seg status, og som en viktig ressurs for å skille seg ut og oppnå sosiale posisjoner. Kapital er det som setter noen i stand til å mobbe. En viktig sosial kapital er de ressurser en mobber har i kraft av å ikke være et mobbeoffer, men en av de andre.

Fra et Bourdieu-perspektiv vil man kunne se på mobbing som et resultat av at de med høyere sosioøkonomisk bakgrunn ekskluderer de med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, og der mobbing i seg selv blir en form for kapital og en måte og utøve makt over andre. Dette er også Stemland (2007) inne på: “Kan mobbing sees på i denne typen maktperspektiv, der reproduksjonen av ulikhet i skolen opprettholder klasseskiller i andre deler av samfunnet?” (84).

Stemland viser også hvordan Bourdieus begrep om sosial identitet og symbolsk makt kan bli relevant når man ser på mobbing i et ulikhetsperspektiv:

“Vi ser at det ifølge Bourdieu kan ligge en slags selvoppfyllende 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.” (Stemland 2007:86-87).

Sett fra et Bourdieu-perspektiv er det ikke så lett å løse mobbeproblematikken ved å iverksette tiltak i skolen, fordi mobbing er et ulikhetsproblem før det er et pedagogisk skoleproblem. I Bourdieus teori er sosiale ulikheter nettopp årsaken til mobbing, og i den grad skolen kan forebygge og bekjempe mobbing er det fordi skolesystemet potensielt kan bidra til å minske de sosiale ulikhetene i samfunnet, heller enn å øke dem. Dette har for øvrig Bourdieu lite tro på,

fordi han viser oss hvordan skolesystemet reproducerer de sosiale ulikhetene i samfunnet, og ikke motsatt, slik den funksjonalistiske utdannings sosiologien hevder.

3.6.1.1 Sosial ulikhet og reproduksjon av maktstrukturer

Bacchi (2009) presenterer ved siden av hovedspørsmålene i analysen (se kapittel 2.2) en rekke underspørsmål, som supplement til hovedspørsmålene. To av disse spørsmålene dreier seg om hvem som tjener på ulike problemforståelser og hvem som ikke gjør det: “Who is likely to benefit from this representation of the “problem”? (...) Who is likely to be harmed by this representation of the “problem?” (Bacchi 2009:18).

I tråd med Bacchi-analysen kan man derfor stille seg spørsmålet: Hvem tjener på mobbeforståelsene i Djupedalutvalgets utredning og hvem taper på det? Vi har i analysen over sett at sosiale ulikheter ikke problematiseres i Djupedalutvalgets utredning og at mobbeproblemet ikke forstås i sammenheng med sosioøkonomisk bakgrunn - derfor foreslår heller ikke Djupedalutvalget tiltak for å redusere sosioøkonomiske forskjeller eller andre forslag som anerkjenner denne sammenhengen. Dermed kan man tenke seg at elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn tjener på en slik mobbeforståelse på bekostning av elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn. På den måten kan problemforståelsene i Djupedalutredningen være med på å opprettholde eksisterende maktforhold i samfunnet og de sosiale ulikhetene i mobbing – først og fremst fordi mobbeforståelsene i utredningen ikke fanger opp denne sammenhengen. På den måten kan Djupedalutvalget være med på å reproducere problemet det i utgangspunktet prøver å løse.

En slik hypotese må selvfølgelig analyseres grundigere, i alle før man kan trekke noen form for konklusjon - det har vi på grunn av oppgavens avgrensing ikke mulighet til. Vi vil imidlertid peke på eksisterende forskning som kan si noe om disse sammenhengene. I *Sosial ulikhet i skolerresultater – en oppsummering av NOVAs forskning* tar Anders Bakken (2014) for seg sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, skolerresultater, trivsel, omfang av mobbing og reproduksjon av sosiale utdanningsulikheter:

«Når det gjelder ulike dimensjoner ved læringsmiljøet, ble det også i disse analysene funnet at nivået på elevenes trivsel og omfanget av mobbing på den enkelte skole ikke hadde noe å si for betydningen av sosial bakgrunn for elevenes (fremgang i) skolerresultater. Det ble derimot

konkludert med at elever med lavt utdannede foreldre hadde større fremgang enn elever med høyt utdannede foreldre på skoler der elevene har høy indremotivasjon,» (Bakken 2014:14).

Bakken (2014) viser samtidig at forskningen ikke entydig nok til å trekke sikre konklusjoner: «Resultatene ga også her begrenset støtte til en hypotese om at læringsmiljøet kan moderere effekten av sosial bakgrunn. Enkelte sider ved læringsmiljøet kunne ikke i det hele tatt knyttes til ulikhet i karakterer basert på foreldrenes utdanning» (Bakken 2014:13). Selv om man vet en del om sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, utdanningsnivå og mobbing, er det altså fortsatt mye å lære. I lys av Bacchis analysekjema og spørsmål om hvem som tjener og hvem som taper på ulike problemforståelser, vil slik forskning og denne typen analyser ønskes velkommen. Dette vil potensielt kunne identifisere ulike maktstrukturer og hvordan representasjoner av mobbeproblemet muligens er med på å reproducere slike strukturer.

3.6.2 Mobbingens rollemønstre og stigmatisering

Ved siden av sosiale ulikheter vier Djupedalutvalget liten tid til å problematisere mobbingens rollemønstre og aktørenes handlingsrasjonalitet. Djupedalutvalget trekker frem viktige aktører som lærere, ledere, skoleeiere, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, men fokuserer påfallende lite på mobber, mobbeoffer og forholdet mellom disse - aktører som tross alt er i kjernen av mobbesituasjonen.

Erving Goffman, som av mange regnes som en moderne klassiker innen sosiologisk teoritradisjon, har gjort flere interessante studier av menneskelig samhandling og aktørenes reflekssive konstruksjon av sosial orden, og kan potensielt fylle et slikt fravær. Et av Goffmans bidrag er begrepene *frontstage* og *backstage*.

Goffman (1992) sammenlikner interaksjonssituasjoner med et teaterstykke, og henter begreper fra teaterverden. Hans begrep *frontstage* beskriver scenen der forestillingen foregår. Her prøver den enkelte aktøren for eksempel gjennom kroppsholdning, ansiktsuttrykk, verbale ytringer, stemmevolum, toneleie, klær eller bruk av blikket aktivt å fremstille seg selv på en bestemt måte. *backstage* viser til det som skjer før man “går på scenen”, altså til det sted forestillingen forberedes. Dette er det stedet hvor vi slapper av og legger fra oss de bestemte rollene vi innehar for andre mennesker og kan slippe oss fri. Et tenkt eksempel på dette er et ektepar som har middagsgjester (Aakvaag 2008). Her vil *frontstage* være spisestuen der ekteparet utøver rollene

som gjestfrie verter og backstage vil være kjøkkenet der ekteparet for eksempel krangler eller diskuterer med hverandre.

Her beskriver Goffman hvordan aktørene har et sett med roller og hvordan disse forandrer seg i forhold til hvem man er med og hvor man er. I lys av Goffmans frontstage- og backstagebegrep er aktørene beregnende og kalkulerende; de ønsker å opptre på bestemte måter for å oppnå bestemte goder: aktørene er rasjonelle. Her vil mobbeofferet prøve å fremstå som uberørt når mobbingen oppstår, altså ved frontstage, og på den måten ikke gå inn i en offerrolle. Mobberer vil opprettholde sin posisjon ved å opptre tøff og dominerende - frontstage. Et slikt komplisert rollemønster gjøres ikke til analyseobjekt i Djupedalutvalgets utredning.

Her gjøres også Goffmans begrep *face-work* seg relevant. Face-work handler om at det er viktig å opprettholde det riktige ansiktet for andre mennesker man omgås. Et eksempel på dette er at for en som blir mobbet er det viktig å ikke vise at situasjonen ikke går inn på seg og at man derigjennom ikke «taper ansikt» så andre ser det.

Goffman beskriver også *selvets territorium* og hvordan dette selvet lett kan krenkes ved for eksempel mobbing.

«Det viktigste territorium er det personlige rum omkring kroppen. Hvis andre kommer for tæt på, også uden at der sker berøring, vil det under normale omstændigheder medføre en følelse af at være blevet gået for nær.» (Andersen og Kaspersen 2007).

Mobbeofferet vil ifølge Goffman prøve å skjule at han eller hun er et offer for mobbing. Offeret vil prøve å ikke «tape ansikt» og heller prøve å opprettholde rett ansikt for menneskene rundt. På den måten vil offeret skjule at selvets territorium har blitt krenket.

Dette kan føre til at mobbingen blir vanskelig å oppdage, og gjør arbeidet mot mobbing vanskeligere. I tillegg kan det også være vanskeligere for den som mobber å forstå konsekvensene av handlingene sine, ettersom mobbeofferet ikke gir noen signal på hvordan hendelsen oppleves. I boken *Stigma* (1968) presenterer Goffman stigmabegrepet og hvordan dette er med på å prege det samfunnet vi er en del av. Stigma-begrepet kan også være fruktbar i analyser av mobbeproblemet i skolen.

«Et stigma er en egenskap eller et kjennetegn som diskvalifiserer en person fra å bli sosialt akseptert på linje med andre. Stigmatisering kan skje på grunnlag av fysiske kjennetegn som utseende, etnisitet eller førlighet. (...) Mennesker kan også bli stigmatisert for noe de har gjort. Dette kan for eksempel skje med personer som blir anklaget eller dømt for forbrytelser.» (Schiefløe 2011:205).

Stemland (2007) viser også til Goffmans stigma-begrep i sin oppgave og viser til at Goffman konkluderer med følgende:

«(...) 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.» (Stemland 2007:89).

Stemland (2007) tar også for seg et av de mest omdiskuterte punktene i mobbediskusjonen. Dette dreier seg om at når man individualiserer både årsaksforholdene og selve problemet, er dette med på å skape nettopp et stigma. Eksempel på dette er at både den som mobber og den som blir mobbet blir stigmatisert gjennom at man bruker begrepene «mobber» og «offer/mobbeoffer». En annen måte å se det på er at mobberen bruker ordet «offer» for å skille personen fra de andre og dermed skape et avvik. Det har vist seg at hvis offeret prøver å gjøre noe med de feilene som påpekes av mobberen, kan det føre til at mobberen påpeker nye «feil» og derigjennom hele tiden bryter ned offeret for å beholde sin makt og posisjon. Dette kan føre til at individet isolerer seg fra andre. Dette kan gi grobunn for utvikling av depresjon, angst, mistenksomhet, forvirring og fiendtlighet overfor andre individer som man omgås.

3.6.3 Oppsummering av del 3.6

For å belyse mobbeproblematikken med utgangspunkt i sosiologisk teori kan man trekke inn flere relevante sosiologiske teoretikere slik Stemland (2007) har gjort. Vi har valgt å kommentere Boudon, Bourdieu, Giddens og Goffman og forsøkt å illustrere hvordan disse teoretikerne kan gjøres relevante i analyser av mobbeproblematikken, men har på grunn av oppgavens omfang ikke mulighet til å gjøre en slik dyptgående analyse selv. Vårt poeng har vært å illustrere det rungende fraværet i Djupedalutvalgets utredning, i tråd med Bacchis WPR-analyse og vise hvordan sosiologisk teori potensielt kan fylle et slikt fravær. Fraværet vi har funnet dreier seg først og fremst om sosiale ulikheter, mobbingens rollemønster og stigmatisering av mobbeoffer.

Sosiale ulikheter viser seg å være et fruktbart analyseobjekt når man skal forklare og forstå mobbeproblematikken. En dansk studie av Jørgensen m.fl. (2001) viser at mobbing og helse hører tett sammen og at det er sosiale ulikheter i mobbing. I studiet viser de til at i alle land er det slik at de med høyere sosioøkonomisk status mobber de med lavere sosioøkonomisk status og at land med store sosiale ulikheter har større utfordringer knyttet til mobbing, sammenliknet med land med små sosiale ulikhet. Dette er et interessant funn fordi det viser at det er direkte koblinger mellom klasseforskjeller og mobbing. Dette er et tema som ikke blir nevnt i NOU 2015:2. Djupedalutvalget fokuserer i liten grad på de sosiale ulikhetene som oppstår i barnas oppvekst og hvilken sosioøkonomisk bakgrunn de har. Her kan sosiologien bidra med teorier og begreper til å analysere og forstå disse sammenhengene.

Boudon og Bourdieu illustrerer og forklarer begge hvordan sosiale ulikheter er med på å prege samfunnet og hvordan det fungerer. Når vi vet at det er en klar sammenheng mellom sosiale ulikheter og mobbing kan disse teoretikerne og deres begrepsrammer gjøres relevante. Særlig er Boudons verdi-, kultur- og sosial posisjonsteori relevante i denne sammenheng. Det er også Bourdieus habitus- og kapitalbegrep.

Giddens begrep om refleksiv handlingsregulering, handlingsrasjonalisering og livsprosjekter kan gjøres relevante i sammenheng med Boudons begrep om sosial posisjonering. Djupedalutvalget vier liten oppmerksomhet til mobbernes handlingsrasjonalitet og handlingsmønster og den sosiale posisjoneringen som skjer mellom mobber og mobbeoffer.

Goffman bidrar også med flere relevante teorier om mellommenneskelig samhandling, som kan være aktuelle i analyser av mobbeproblematikken. Gjennom begrepene frontstage og backstage får man en bedre forståelse av hvilke roller man spiller som individ i samfunnet og hvordan selvets territorium kan bidra til å gi en bedre forståelse av mobbing. I tillegg presenterer Goffman stigma-begrepet som er med på å prege samfunnet vårt og presenterer et av de mest omdiskuterte punktene i mobbediskusjonen, individualisering av årsaksforholdene og selve problemet.

Gjennom mer sosiologisk forskning på mobbeproblematikken kan man altså utvide forståelsen av mobbeproblemet og oppdage nye løsninger. Ved å bruke sosiologiske teorier og begrepsapparat kan man identifisere, analysere og forske på andre problemstillinger enn det tradisjonelle psykologiske og pedagogiske perspektiver gir oss muligheten til. Vi har vist at sosiologisk teori

har mye å bidra med når man prøver å forstå mobbeproblematikken, særlig i et klasse- og ulikhetsperspektiv og i analyser av rollemønster, handlingsrasjonalitet og stigmatisering av mobbeoffer. Dette er perspektiver som er lite fremtredende i Djupedalutvalgets utredning og i de mobbeforståelsene vi har identifisert. Derfor er det største rungende fraværet i NOU 2015:2 på mange måter et rungende fravær av sosiologiske forståelser og begreper.

4.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer

18.03.15 overleverte Djupedalutvalget *NOU 2015:2 Å høre til* til Kunnskapsdepartementet. I den over 400 sider lange utredningen foreslår utvalget en rekke tiltak for å bedre det psykososiale skolemiljøet og på den måten forebygge og håndtere uønsket atferd i skolen knyttet til krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Utredningen er et sentralt dokument for både politikere, byråkrater og involverte aktører i skolen som skoleeiere, skoleledere og lærere, og den 18.04.16 lanserte regjeringen i en pressemelding ny politikk mot mobbing med utgangspunkt i Djupedalutvalgets utredning.

Vi har i denne oppgaven undersøkt hvilke mobbeforståelser som eksisterer i Djupedalutvalgets utredning og hvordan disse har betydning for de forslag til tiltak utvalget foreslår. Vi har også analysert hvilke antagelser som ligger til grunn for denne representasjonen, hvilke effekter de ulike forståelsene fører med seg og hva som ikke blir problematisert jamfør Bacchis WPR-analyse (se kapittel 2.2).

4.1 Om mobbing

Mobbing er et forholdsvis ungt forskningsfelt. Den første mobbeforskningen fant sted så sent som på 1970-tallet. Siden den gang har mobbing fått en større plass i samfunnsdebatten, og i økende grad blitt objekt for forskning, særlig med utgangspunkt i fagdisiplinene psykologi og pedagogikk. Psykologiens og pedagogikkens forståelser og begrepsrammer har derfor dominert mobbedebatten og det har vært etterlyst sosiologisk forskning på området (Eriksson m.fl. 2002 og Stemland 2007). Denne oppgaven er å anse som et svar på denne oppfordringen.

Ifølge Elevundersøkelsen 2015 opplever 3.7 % av norske elever å bli mobbing to til tre ganger i måneden eller oftere, flere mobbes sjeldnere. Elever som opplever mobbing sliter oftere med psykisk sykdom, gjør det dårligere på skolen og blir oftere enn andre avhengig av trygdeytelser. Mobbing er ikke bare en belastning for mobbeoffer, mobber og deres familier, men også for samfunnet fordi det er sammenheng mellom mobbing, frafall, kriminalitet og folkehelse.

Per dags dato finnes det ingen internasjonal definisjon på mobbing, men de fleste anerkjente definisjonene dreier seg om ondsinnede handlinger, gjentatt over tid, mellom personer med ulikt styrkeforhold der den sterke er mobber og den svake er offer (se kapittel 1.2.1). Det er for øvrig ulike måter å forstå mobbing som et problem på, og vårt utgangspunkt for denne oppgaven har

vært at måten man forstår et problem, er helt avgjørende for hvordan man søker å løse problemet. Derfor har vi tatt for oss Djupedalutvalgets utredning og søkt å analysere frem hvilke mobbeforståelser vi finner der, og hvilke effekter disse forståelsene fører med seg.

4.2 Mobbeforståelser i *NOU 2015:2 Å høre til*

Coyne og Monks (2011) kategoriserer ulike teorier som forsøker å forstå og forklare mobbing i fire kategorier; tilknytningsteorier (psykologiens begreper), sosial læringsteori og sosiokulturell læringsteori (pedagogikkens begreper) og interaksjonsteorier (samfunnsteorier og teorier som sammenfletter ulike forståelser av mobbing). Vi har i denne oppgaven illustrert og argumentert for at Djupedalutvalget tar utgangspunkt i sosial læringsteori og sosiokulturelle teorier og i liten grad vier oppmerksomhet til tilknytningsteoretiske og interaksjonsteoretiske innfallsvinkler. De mobbeforståelsene vi har identifisert springer ut av dette utgangspunktet.

Vi har identifisert og trukket frem 10 mobbeforståelser i Djupedalutvalgets utredning (Figur 1). Den mest sentrale mobbeforståelsen er at mobbing er et problem knyttet til det psykososiale skolemiljøet, alle de andre mobbeforståelsene er et produkt av denne. Vi har i analysen vist at en slik forståelse tar utgangspunkt i at skolekulturen er avgjørende for det psykososiale skolemiljøet på skolen og at skoleledere og lærerne har et særskilt ansvar for å skape god skolekultur. Vi har også poengtert at Djupedalutvalget forstår dette i en kunnskapssammenheng; lærere og skoleledere vet for lite om hvordan man håndterer og forebygger mobbing. Derfor foreslår Djupedalutvalget en rekke tiltak knyttet til kompetanseheving av skoleledere og lærere.

Djupedalutvalget forstår videre mobbing som et forskningsproblem; vi vet for lite om mobbing og argumenterer for at det må gis insentiver til mer forskning. Dessuten forstår Djupedalutvalget mobbing som et rettslig problem og peker på at blant annet opplæringsloven er utydelig og upresis. I analysen finner vi også at Djupedalutvalget forstår mobbing som svikt i det byråkratiske og skolepolitiske systemet representert ved skoleeier, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Vi finner også en menneskerettighetsforståelse av mobbeproblematikken; utvalget tar utgangspunkt i at mobbing er et brudd på grunnleggende menneskerettigheter og at vi som samfunn må ha en nullvisjon i møte med mobbeproblemet.

En slik forståelse av mobbing fører naturlig nok til at de tiltak Djupedalutvalget foreslår rettes mot skoleinstitusjonen og utdanningssystemet som helhet, og i analysen har vi tydeliggjort denne

sammenhengen. I analysen har vi vist at de mobbeforståelsene vi har identifisert og de forslagene utvalget foreslår bunner i tre viktige antagelser.

Den første antagelsen er det vi kaller en «pedagogisk antagelse», en antagelse om at mobbing er et skolepolitisk og pedagogisk problem – derfor må også problemet løses i skolen.

Djupedalutvalget kommer med over 100 forslag til tiltak knyttet til skolen, tiltak som favner bredt og som utvilsomt vil kunne påvirke mobbeproblematikken i skolen i positiv retning. Samtidig fører en slik antagelse til at andre sosiale arenaer og institusjoner faller utenfor Djupedalutvalgets søkelys, og at viktige løsningsforslag aldri kommer til overflaten (Figur 2.). Et grunnleggende problem i Djupedalutvalgets utredning er at mobbing forstås som et skoleproblem, ikke først og fremst et *sosialt* problem.

Den andre antagelsen som ligger til grunn for de mobbeforståelsene vi i analysen har identifisert, er at vilje og ressurser i liten grad er et problem. Djupedalutvalget vier mye tid til å diskutere kunnskapsmangel og kompetanseheving av skoleledere og lærere, men vier lite tid til andre faktorer som vilje og ressurser (Figur 3.). Vi har vist at det er grunn til å tro at det ikke kun er kunnskapsmangel som er problemet, men også vilje, tid og ressurser til å ta tak i problemet. Dette problematiserer Djupedalutvalget i liten grad, og dermed blir løsninger knyttet til slike faktorer ikke drøftet.

Den tredje antagelsen som ligger til grunn er en antagelse om at mobbeproblemet i skolen kan løses «ovenfra og ned» i utdanningssystemet. Når Djupedalutvalget foreslår endringer i Kunnskapsdepartementet, i Utdanningsdirektoratet og i lovverket er dette med utgangspunkt i en tro på at lærere og skoleledere følger de oppfordringer og retningslinjer som kommer fra byråkratisk hold. Dette kan føre til ansvarsfraskrivelse, der man tillegger sin nærmeste leder ansvaret i stedet for å selv ta ansvar (Figur 4.). Dette skaper også en avstand mellom der mobbing skjer og der man søker å løse problemet.

18.04.16, ett år og en måned etter at Kunnskapsdepartementet fikk overlevert utredningen fra Djupedalutvalget, presenterte Regjeringen i en pressemelding nye tiltak mot mobbing i skolen. Disse forslagene var en videreføring av Djupedalutvalgets arbeid og i analysen har vi illustrert hvordan mobbeforståelsene i NOU 2015:2 får nytt liv i et politisk dokument og etter hvert i politisk praksis.

Mens Regjeringen lyttet til Djupedalutvalget anbefalinger i de fleste tilfeller, lukket de også ørene for noen av forslagene. I debatten som fulgte ble en del av forslagene hedret, mens andre ble kritisert – både fra posisjon og opposisjon. I analysen har vi identifisert noen mobbepresentasjoner i mediebildet som fulgte og kommentert mediedekningen av pressemeldingen av 18.04.16, men det har ligget utenfor oppgavens ramme å gjøre en grundig analyse av disse sammenhengene. Vårt poeng har vært å illustrere sammenhengen mellom mobbeforståelser i NOU 2015:2, regjeringens nye tiltak mot mobbing og mediedekningen som fulgte i tråd med Bacchis WPR-analyse.

4.3 Et rungende sosiologisk fravær

Slik mobbing forstås i Djupedalutvalgets utredning er det ikke unaturlig at de forslag utvalget foreslår knyttes til skolene, kompetanseheving av lærere og skoleledere og til styrking og tydeliggjøring av lovverket – altså til utdanningssystemet som helhet. Dette trenger heller ikke å være negativt, fordi skolen selvsagt er en viktig arena for å bekjempe mobbing. Vi har derimot pekt på at en forståelse av at mobbing først og fremst er et skoleproblem, og ikke et sosialt problem, fører med seg noen konsekvenser. Vi har i analysen poengtert at mobbing i skolen må behandles som *mobbing*, i en større kontekstuell sammenheng. Her mener vi at sosiologien som fagfelt må kjenne sin besøkelsestid og komme på banen, og stiller oss bak Erikssons m.fl. (2002) oppfordring til mer sosiologisk mobbeforskning. Mot slutten av vår oppgave har vi lansert noen mulige innfallsvinkler for å fylle det vi mener er et tydelig rungende fravær i Djupedalutvalgets utredning, nemlig et fravær av sosiologiske forståelser og begreper.

Jørgensen m.fl. (2001) viser oss at det er sammenheng mellom sosial ulikhet og mobbing, på samme måte som det er sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og utdanningsnivå (Iversen og Bonesrønning 2013). Det viser seg nemlig at land med store sosioøkonomiske ulikheter opplever mer mobbing sammenliknet med land med små sosioøkonomiske ulikheter. Det viser seg også at elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn mobber elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn i større grad enn motsatt. Djupedalutvalget vier ingen oppmerksomhet til et slikt ulikhetsperspektiv og problematiserer ikke sosiale ulikheter i mobbing.

Vi har introdusert og kommentert teoretikerne Boudon og Bourdieu og vist hvordan deres begreper og teorier om sosiale utdanningsulikheter kan gjøre seg relevante i mobbeforskningen. Mens Boudons verdi-, kultur- og sosial posisjonsteori kan være med på å forklare sosiale

ulikheter i mobbing, kan Bourdieus habitus- og kapitalbegrep være fruktbare når man søker å forstå handlingsvalg og maktforholdet mellom mobber og mobbeoffer.

Vi har i tillegg sett nærmere på teoretikerne Goffman og Giddens. Mens Giddens gir oss redskapene til å analysere mobbeproblematikken ut fra begrepene handlingsregulering og handlingsrasjonalisering, introduserer Goffman blant annet begrepene frontstage, backstage og face-work. Goffmans teorier kan si noe om mobbingens rollemønstre og stigmatisering av både mobber og mobbeoffer. Mobbingens rollemønstre og stigmatisering vies ikke oppmerksomhet i Djupedalutvalgets utredning, og er ved siden av sosiale ulikheter et rungende fravær forfatterne av denne oppgaven mener bør fylles. På den måten kan man utvide nyanseforholdet i mobbeforståelsene og dermed finne løsninger man ellers ikke vil være i stand til.

4.4 Veien videre

Denne oppgaven kan først og fremst brukes til å forstå sammenhengen mellom mobbeforståelser i NOU 2015:2, de antagelser som ligger til grunn og de effekter mobbeforståelsene fører med seg. Vi håper denne oppgaven gir inspirasjon og kunnskap til å følge mobbedebatten videre, og at oppgaven kan fungere som et utgangspunkt for videre forskning. Særlig blir Regjeringens ferske tiltak mot mobbing spennende å følge. Det blir også den videre mediedekningen og samfunnsdebatten. Vil mobbeforståelsene som eksisterer i Djupedalutvalgets utredning videreføres eller vil de utfordres, og hvilke effekter fører en slik prosess med seg? Og ikke minst: Vil de tiltakene Djupedalutvalget foreslår og som Regjeringen nå ønsker å sette ut i livet, ha en faktisk påvirkning på mobbeproblemet?

Vi håper også det følger mer dyptgående mobbeanalyser i lys av både Bourdieu, Boudon, Giddens og Goffman – her er det mye å hente. Vi håper studenter og forskere i fremtiden henter inspirasjon fra disse teoretikerne, det vil potensielt gi en bredere forståelse av mobbeproblemet og gi grunnlag til utformingen av effektive og gode tiltak mot mobbing.

Litteraturliste

- Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. 3. opplag. Oslo: Abstrakt forlag.
- Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen (2007): *Klassisk og moderne samfundsteori*. 4.utgave. København: Hans Reitzels forlag.
- Bacchi, Carrol L. (1999): *Women, Policy and Politics*. London: SAGE Publications.
- Bacchi, Carrol L. (2009): *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Australia: Pearson.
- Bakken, Anders (2014): *Sosial ulikhet i skoleresultater – en oppsummering av NOVAs forskning*. Oslo: NOVA velferdsforskningsinstituttet.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (2000): *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Coyne, Iain og Clair P. Monks (2011): *Bullying in Different Context*. Cambridge University Press.
- Dahlgren, Kenneth og Jørn Ljunggren (red) (2010): *Klassebilder Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elevundersøkelsen (2014): *Mobbing, krenkelser og arbeidsro*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Elevundersøkelsen (2015): *Mobbing, krenkelser og arbeidsro*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Eriksson, Björn, Odd Lindberg, Erik Flygare og Kristian Daneback (2002): *Skolan - en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen). Vedtatt: 20.11.1989.
- Frønes, Ivar og Lise Kjølrsrød (red) (2010): *Det norske samfunn*. 6.utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, Erving (1968): *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig: et i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Goffman, Erving (2000): *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Oslo: Gyldendals Samfundsbibliotek.
- Hansen, Marianne Nordli og Arne Mastekaasa (2005): *Utdanning, ulikhet og forandring, Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, Marianne Nordli. og Øyvind Wiborg (2010): *Klassereisen - mer vanlig i dag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2009a): *Elevens Verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2009b): *Lærerens Verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, Jon Marius Vaag & Hans Bonesrønning (2013): *Disadvantaged students in the early grades: will smaller classes help them?* Education Economics. vol. 21 (4).
- Jordfald, Bård, Torgeri Nyen og Åsmund A. Seip (2009): *Tidstyvene en beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Oslo: Fafo.
- Jørgensen, Marianne W. og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. 1. utgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Per S., Bjørn E. Holstein og Pernille Due (2001): *Sundhed på vippen: en*

- undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjeldstadli, Knut (1997): "Å analysere skriftlige kilder." I Fossåskaret, Erik (red.). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Knutsen, Oddbjørn (2005): *Mobbing i skolen. Årsaker, forekomst og tiltak*. Høgskolen i Nesna.
- Laclau, Ernesto and Chantal Mouffe (1985): *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Second Edition. London: Verso Books.
- Moen, Torill og Ragnheidur Karlsdottir (2011): *Sentrale aspekt ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Neumann, Iver B. (2002): *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. 2. opplag. Begen: Fagbokforlaget.
- NOU (2009): *NOU 2009:22 Det du gjør, gjør det helt — Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU (2015): *NOU 2015:2 Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olweus, Dan (1992): *Mobbing i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, Dan (1993). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In Social Withdrawal. I: K. H. Rubin og J. B. Asendorph. *Inhibition and shyness in Childhood*. 315–342. Erlbaum Associates: New Jersey.
- Olweus, Dan (1998): *Mobbning i skolan - Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, Dan (2002): *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Olweus, Dan og Erling Roland (1983): *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- Olweus, Dan og Cecilia Solberg (1997): *Mobbing blant barn og unge: Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Regjeringen (2011): *Manifest mot mobbing 2011-2015*. Publisert: 27.01.2011. Hentet 27.02.2016.
- Regjeringen (2015): *Kommuneoversikt. Lokalt manifest mot mobbing*. Publisert: 10.02.2015. Hentet: 11.02.2016.
- Regjeringen (2016): *Regjeringens politikk mot mobbing*. Vedlegg til PM Nr.: 45-16.
- Ridely, Diana (2012): *The Literature Review A step-by-Step Guide for Students*. 2. opplag. London: SAGE publications.
- Roland, Erling (1983): *Strategi mot mobbing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, Erling (2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, Erling og Grete Sørensen Vaaland (2003): *Lærerveiledning Zero: SAFs program mot mobbing*, Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Sandsleth, Gudmund (2007): *Mobbing: Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schiefloe, Per Morten (2011): *Mennesker og samfunn - innføring i sosiologisk forståelse*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, Aksel (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Wendelborg, Christian (2015): *Statistiske undersøkelser av spørsmål om mobbing*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Wilken, Lianne (2008): *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Akademisk forlag.

Mastergradsoppgaver og doktorgradsavhandlinger

- Braaten, Eva Sigrid (2014): *Folkehelse, næringsinteresser eller individets frihet? Verdsettinger i lokal alkoholpolitikk*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Kristensen, Marit Økland (2008): *Kampen om mobbebegrepet - En diskursanalyse av begrepet mobbing i barnehage*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Stemland, Linn (2007): *Et sosiologisk blikk på mobbing. En teoretisk studie av paradigmet og fenomenet mobbing*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.

Lover

- Kongeriket Norges Grunnlov. LOV-1814-05-17.
- Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv. (diskrimineringsloven).
LOV-2005-06-03-33.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
LOV-1998-07-17-61.

Internettkilder

- Abcnyheter (2016): *Vil gi bøter til mobbe-skular*. Publisert: 18.04.2016. Hentet: 25.04.2016.
- Aftenbladet (2016): *KrF: - Ikke nok tiltak mot mobbing*. Publisert: 19.04.2016. Hentet: 24.04.2016.
- Dagbladet (2016): *Vil bøtelegge skoler som ikke følger opp mobbing*. Publisert: 18.04.2016. Hentet: 24.04.2016.
- Forskningsrådet (2010): *Søkelys på sosial ulikhet i helse*. Publisert: 09.12.2010. Hentet: 28.03.2016.
- Haugset, Anne Sigrid (2013): *Små klasser utjevner forskjeller*. Publisert: 06.05.2013. Hentet 29.03.2016.
- iTromsø (2016): *Sandra Borch angriper regjeringens mobbeplan*. Publisert: 24.04.2016. Hentet: 25.04.2016.
- Nrk (2016) *Innfører dagbøter for å hindre mobbing*. Publisert: 18.04.2016. Hentet: 24.04.2016
- TV2 (2016): *Vil bøtelegge skoler som ikke følger opp mobbing*. Publisert: 18.04.2016. Hentet: 25.04.2016.
- Utdanningsforbundet (2015): *Mer tid til hver elev*. Publisert: 17.04.2015. Hentet: 26.03.2016
- VG (2016): *Djupedal vil ha omkamp om mobbing - fikk ikke nytt klageorgan*. Publisert: 18.04.2016. Hentet: 24.04.2016.