



”Jeg kan jo aldri gjøre opp igjen for det, for jeg var sikkert med å lage et helvete for henne. Det ser jeg jo i ettertid”

- En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av tre pedagogers opplevelse av og refleksjon over egen mobbing da de var barn

Lillian Høgelid

Veileder: Tone Sævi

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål

NLA Høgskolen Bergen, våren 2017

- *Jeg har tenkt en del på det. Hvorfor mobbet jeg andre? Jeg visste vel ikke bedre [...].*

- *[...] Jeg er sikker på at noen tenker: "Han der helvetes Ole, han gjorde livet mitt surt". Og det har jeg dårlig samvittighet for [..] (Aftenposten. 23. Oktober. 2012)*

Forord

Denne oppgaven har vært en del av mitt liv i et halvannet år. Det har vært en lang og krevende reise. Sene kvelder, frustrasjon, tider der skrivesperren har meldt sin ankomst er noe jeg virkelig har kjent på kroppen. Det er uvirkelig at jeg nå kan sette punktum. Jeg må innrømme at det gjør godt, men alt i alt har det også vært en svært spennende og lærerik prosess. Jeg er glad og takknemmelig for at jeg gikk i gang med dette tidlig i min lærdom. Jeg opplever at arbeidet med denne oppgaven på mange måter har vært med på å forme meg faglig, men også personlig. Samtidig som jeg tror den har gjort mitt blikk bedre rustet til å se pedagogisk. En reise jeg kanskje ikke kunne vært foruten og en reise jeg aldri vil glemme. Denne lærdommen vil jeg holde fast i og ta med meg videre inn i min måte å arbeide på i pedagogiske sammenhenger.

Jeg vil først rette en stor takk til mine informanter, Ingrid, Beate og Kristin, som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette arbeidet. Takk for at dere tok dere tid til å møte meg og dele deres opplevelser og refleksjoner om temaet. Gjennom å dele dette med meg har jeg fått et unikt inntrykk og innblikk i en mobbers perspektiv.

En stor takk til min veileder Tone Sævi, som har hatt troen på prosjektet og meg hele tiden. Jeg setter stor pris på dine innspill, inspirasjon, korreksjon og ikke minst tålmodighet i prosessen med skrivingen av masteroppgaven. Du har vært en stor støtte og motivasjon og det betyr mye for meg. Uten deg hadde jeg aldri klart det. Takk!

En stor takk til min familie, mine venner og ikke minst mine medstudenter som har gitt meg støtte og oppmuntring i denne krevende prosessen. Uten dere hadde jeg ikke hatt motivasjon til å gjennomføre dette. Og en spesiell takk til min storesøster, Kathrine, min svigerinne, Guro, og min venninne, Sunniva, som har hjulpet meg med pirkearbeidet på slutten. Dere er best!

Sammendrag

Forskningsspørsmålene for masteroppgaven er: *Hva er mobbing og hva forteller pedagoger som selv har mobbet andre som barn om sine opplevelser? Hvilke pedagogiske dilemma aktualiseres i en fenomenologisk fortolkning av intervjumaterialet og relevant litteratur?* Fokus er altså mobberes opplevelse av mobbing. Fenomenet mobbing utforskes gjennom et utvalg eksisterende litteratur om mobbing. Særlig er skandinavisk og norsk forskning aktuell siden denne forskningen er grunnlag for mange av de mest brukte forskningsprogram og andre tiltak som preger norsk skole. Mobberes konkrete opplevelser når det gjelder mobbing utforskes på grunnlag av et intervjumaterialet med tre pedagoger om deres opplevelse av og refleksjon over egen mobbing da de var barn. Arbeidet er et forsøk på å utforske en side ved mobbeforskningen som i dag ikke er særlig synlig i publikasjoner om mobbing, nemlig hva mobberen selv sier om det å mobbe og hvordan de som voksne reflekterer over handlinger de gjorde som barn.

Forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å utforske gjennom en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Informantene fortalte gjennom individuelle fenomenologiske intervju om konkrete episoder da de var barn, der mobbing fant sted, og deler dermed sine opplevelser og refleksjoner. Dette materialet er sammen med pedagogisk – fenomenologisk litteratur et grunnlag for mine hermeneutisk fenomenologiske refleksjoner over mulige pedagogiske dilemma som oppstår i møte mellom barn og voksne og den kulturen de begge er en del av. Et viktig «resultat» av arbeidet mitt er at det oppstår pedagogiske dilemma når vi som voksne i vår kultur har et ensidig fokus på at mobbing er noe uriktig og uønsket, og disse kvalitetene er knyttet til barnet eller mobberen. Det gir bestemte føringer for hvordan vi som voksne møter mobbeproblematikken og mobberen. Dette er blant annet en følge av at vi i stor grad i Norge møter mobbesituasjoner i skolen gjennom forhåndsplanlagte normerte program – uten at det enkelte barn og den konkrete situasjonen tas tilstrekkelig hensyn til og responderes på. For eksempel det at voksne som ikke står i situasjonen selv og i stor grad mangler den nødvendige innsikten for å kunne ”se” og ”forstå” hva som egentlig skjer, reiser pedagogiske dilemma knyttet til blant annet rettferdighet og forståelse av det komplekse i situasjonen. Jeg ønsker å peke på at det er lett å overse at den som mobber er mer enn et problem. Mobberen er også et barn som trenger pedagogisk omtanke. Jeg argumenterer for at det å gå inn i mobberens opplevelse av situasjonen kan hjelpe oss i arbeidet med å forebygge mobbing, nettopp fordi det er gjennom han eller henne en kan få innsikt i viktige sider ved hvorfor mobbing oppstår og opprettholdes.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
Kapittel 1. Utgangspunktet	9
Innledning	9
Hvorfor mobberen?	9
Mine pedagogiske formål	11
Utgangspunkt i læreren og lærestudenten	12
Forskningsspørsmålene	13
Hvorfor arbeide med pedagogiske dilemmaer?	13
Hvordan forstå det pedagogiske i mobbesituasjonen? Min fenomenologiske orientering	14
Mine tanker om dilemmaer knyttet til valg av tema	16
Oppbygging av oppgaven	17
Kapittel 2. Et fortolkende litteratur-review: En begynnende skisse av fenomenet mobbing	19
Innledning	19
Litteratur og dagligtale	20
Fenomen/Begrep	21
Begrepet mobbing	22
Begynnende utforskning av fenomenet mobbing	23
Dan Olweus – makt og ondsinnet skade	24
Anatol Pikas – angrep og utestengning	26
Erling Roland - vold	27
Eva Larsson – kriminell handling	28
Enda en definisjon – et fokus på ansvar	29
Fra teori til praksis er kanskje problemet	29
Mobbing som krenkelse	30
Årsaksforklaringer	32
Mobbing som psykologiske mekanismer– aggresjon som en motor	33
Å se på andre som mindre menneskelig	36
Kritikk av den individfokuserte forståelsen av mobbing	37
Mobbing styrt av sosialpsykologiske mekanismer – sosialt samspill	38
Mobbing som resultat av rollemodeller	39
Dagens mobbediskurs	41
Kapittel 3. Metode	45
Innledning	45
Hermeneutisk fenomenologi	46
Å forske på "levd opplevelse"	47
Hermeneutikk – å søke en dypere forståelse av den "levde opplevelse"	49
Litteraturstudium	50
Å jobbe med teksten	50
Et fenomenologisk orientert intervju	51
Etiske betraktninger	53
Ikke et mål å generalisere	56
Datainnsamling igjennom fenomenologisk orientert intervju	57
Å søke etter informanter	57
Intervjusamtalene	59
Transkripsjon - å få opplevelsene over til tekst	61

Organisering av det skriftlige materialet	61
Kapittel 4. Presentasjon av samtalematerialet	63
Innledning	63
Erkjennelsen av: «Jeg var en mobber»	64
Hvordan mobbingen så ut fra mobberens perspektiv	65
Årsak/virkning – hvordan mobbingen startet	67
Når samholdet styrker og gir oksygen til mobbingen	68
Regler er regler – å leve opp til de sosiale spillereglene	69
Tanker om seg selv og sin situasjon	70
Synet på "offeret" og de rundt	73
Forholdet til de voksne	75
Refleksjoner som voksen	77
Beate	77
Ingrid	79
Kristin	80
Avsluttende kommentarer	81
Kapittel 5. Et forsøk på å se mobbing fra mobberens perspektiv: Formulering og drøfting av noen pedagogiske dilemma	83
Innledning	83
Hva betyr det pedagogisk at lærere og voksne ser og «forstår» mobberen i mobbesituasjoner?	85
Opplevelsen er "min" og ikke "din"	86
De voksnes «møte» med barn i situasjonen der de mobber	88
Hva kan opplevelsen av å være på to ulike sider av «samme» situasjon – både mobbe og bli mobbet – fortelle oss om hvordan vi kan møte mobbing pedagogisk?	90
Hvordan er det å «føle noe på kroppen»?	91
Å oppleve det på kroppen	93
Kognitiv distanse og/eller følelsesmessig nærhet	94
Å fange opplevelser gjennom program?	95
Alternativer til mobbeprogram?	98
Er det en forskjell for barn mellom å forstå hvorfor det er galt å mobbe og det å oppleve at det er galt å mobbe?	100
Det å møte annerledeshet i kulturen der barn vokser opp	102
Den pedagogiske relasjonen møter sosiale konvensjoner	104
«Barn er på sett og vis fanget i en setting»	105
Mobbeprogram: En bestemt konklusjon på mange ulike opplevelser?	107
Moral er opplevd og ønsket	110
Kapittel 6. Avsluttende refleksjoner	111
Innledning	111
Voksne som eksempler	112
Er barn sårbare uansett...?	115
Å se barnet som objekt for oppdragelsen?	116
Pedagogiske dilemma ved barn som objekt for endring	119
Å se de mulighetene vi har	120
Kilder	123
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	131
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter og informert samtykke	132
Vedlegg 3: Temaguide	135
Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	136

Kapittel 1. Utgangspunktet

Innledning

Det er noe med fenomenet mobbing. Jeg har selv vært der, i skolegården, og sett andre barn bli utsatt for mobbing. Barn som blir frosset ut, barn som regelmessig får krenkende kommentarer slengt etter seg, og barn som blir slått og sparket. Mobbing er et vedvarende problem som en kan få inntrykk av er nærmest umulig å bli kvitt. Det foregår debatter om mobbing, og daglig er fokus rettet mot dette fenomenet som de aller fleste kjenner til. ”Kampen mot mobbing” heter det, eller det er det politikerne og mediene ofte velger å kalle det. Vi skal ha slutt på mobbing, nulltoleranse, mobberne skal ikke lengre få utføre slike handlinger. Det settes i gang og foreslås tiltak i form av mobbeprogram, bedre rutiner, flytting av mobberne, bøter, osv. Ofte snakkes det om straffetiltak. Det kan nesten virke som vi står oppi en krig mot mobberne. Oss mot dem. Jeg kjenner et behov for å stoppe og trekke pusten oppi alt dette; for hvem er dette mennesket som gjør disse negative handlingene? Hva er hans eller hennes opplevelse av mobbing i konkrete situasjoner?

Det er nok en del spørsmål som aktualiseres av temaet mitt. Kanskje fremfor alt. Hvorfor akkurat mobberens perspektiv? Og deretter hvorfor en fenomenologisk orientering? For at du som leser skal få bedre utbytte av å lese avhandlingen i sin helhet, vil jeg her i innledningskapittelet forsøke å svare på disse spørsmålene ved å trekke frem min bakgrunn og vise mitt formål med masteroppgaven.

Hvorfor mobberer?

Historier om mobbing har aldri vært lettere tilgjengelig enn i dagens samfunn. Omtrent daglig kan jeg lese noe om fenomenet mobbing når jeg logger meg på internett og sosiale medier. Jeg kan lese om barn og voksne som står frem og forteller om sine opplevelser av det å være et mobbeoffer. Sårbarhet, skam og ensomhet er noe som går igjen i fortellingene. Jeg ser altfor mange grusomme mobbehistorier, og noen utvikler seg dessverre til det dypt tragiske. Disse historiene gjør meg både trist og sint. Men det gjør meg også tankefull, for det er i denne sammenheng at jeg samtidig får være vitne til det som skrives om mobberer. Avsky, hat og sinne blir ofte uttrykt mot dette mennesket gjennom kommentarfeltet. Mobberer fremstilles som «noe» vi ikke liker, «noe» vi må fjerne.

Av politikere omtales det gjerne som ”kampen mot mobbing”¹. Men hva er dette egentlig? Er det en kamp mot mobberen? Er det en kamp mot barn og unge som ikke er ferdig dannede mennesker vi her snakker om? Forstår de virkelig den hele og fulle konsekvensen av det de gjør? Hva sier mobberen selv om det å mobbe? Jeg føler jeg beveger meg inn i et vepsebol. Ikke fordi jeg støtter handlingene som mobberen utfører, for det gjør jeg på ingen måte, men jeg synes det i stor grad mangler å stille viktige eksistensielle spørsmål knyttet til mobberen. Det er kanskje de som selv mobber eller har mobbet som er de mest ”tause” i mobbedebatten. Det er altså den ”gruppen” barn det snakkes mest om, men kanskje lyttes minst til. Spørsmålet jeg sitter igjen med er om vi tenker over at bak stempelet *mobber* er det et menneske, et barn, som opplever og forstår situasjonen på sin måte? Mobbing skjer i relasjonen mellom minst to mennesker, noe som innebærer at mobberen, så vel som mobbeofferet, har sin egen opplevelse, følelse og tanker rundt det som skjer. Det å forsøke å gå inn i mobberens perspektiv kan kanskje hjelpe oss i arbeidet med å forebygge mobbing, nettopp fordi det er gjennom han eller henne en kan få innsikt i en viktig side av hvorfor mobbing oppstår og opprettholdes. Jeg mener det er viktig at vi ikke bare fokuserer på det ytre, på handlingen, eller ikke dømmer andre uten at vi prøver å se saken fra deres perspektiv først. Det kan være grunner til at noen barn mobber som kan være vanskelig for oss voksne å se.

Det var spesielt gjennom pedagogikkstudiet at spørsmål knyttet til mobberen dukket opp hos meg. Da jeg skulle bestemme meg for hva jeg ville skrive om i masteroppgaven begynte jeg å utforske mulighetene rundt å studere mobberen, og etter litt frem og tilbake bestemte jeg meg for at dette var noe jeg ville ta for meg. Det jeg ønsket å utforske var hvordan barn og unge opplevde det å mobbe andre, og hvordan de selv reflekterer i ettertid som voksne over det de har gjort. Etter en gjennomgang av eksisterende litteratur om mobbing, særlig i Norge og Skandinavia, finner jeg relativt lite forskning omkring mobberens opplevelse av og refleksjon over egen mobbing. Mye av den eksisterende forskning innenfor feltet er psykologisk og sosiologisk orientert (Olweus 1992, Roland 2014, Alberti-Espenes 2012, Søndergaard 2009, etc), og har fokus på hva som ligger i begrepet mobbing, årsakene til fenomenet, og hvorfor mobbing oppstår. Videre er det rettet fokus på omfang, ulike tiltak, konsekvenser, og mobbeofferets opplevelse.

¹ Høyre om ”Kampen mot mobbing”: <https://hoyre.no/aktuelt/arkiv/kampen-mot-mobbing-fortsetter/> (fra 18.03.15).

²Ordet ”dilemma”: <http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=%20dilemma> (lesedato: 10.09.16)

Den eksisterende forskningen ser ut for å fokusere mer på mobbeofferets perspektiv enn på mobbereren, slik jeg tolker den. Spesielt har forskeren og psykologen Dan Olweus sin teori om mobbing forsterket mitt ønske om å forsøke å få frem mobberens perspektiv. Olweus peker for eksempel på at de som mobber ofte er aggressive og impulsive individer, og at de har som intensjon å skade eller skape ubehag for mobbeofferet (Olweus, 1992, s. 17, 36). På grunnlag av sin forskning har han utviklet et standardisert anti-mobbeprogram for bruk i skolen (Roland, 2014, s. 18). Jeg mener hans teori kanskje gir et noe unyansert bilde av mobbereren, og at bruken av standardiserte mobbeprogram, som det eneste alternativet, i noen sammenhenger kan føre til pedagogisk uhensiktsmessige måter å møte mobbesituasjoner på. For kan en egentlig stille med «fasitsvar» på noen barns personlighet og atferd? Olweus sin teori er en av de ledende for måten vi i Norge forstår mobbing på, noe jeg mener øker viktigheten av å stille kritiske spørsmål til teorien (Alberti-Espenes 2010/2012, Hareide 2004, Rørnes, 2004/2007, Vik 2015, etc). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2.

Mobbing er et viktig og vanskelig tema. Det å sette seg inn i og forsøke å kaste lys over mobberens opplevelse av og refleksjon over egen mobbing synes jeg er viktig å se nærmere på, nettopp fordi det er et fokus som i stor grad ser ut for å mangle som pedagogisk og eksistensielt perspektiv. Jeg finner det viktig å se på voksnes og læreres rolle og ansvar i møtet med barnet i mobbesituasjonen. Jeg vil skrive en masteroppgave om fenomenet mobbing med et fokus på 'mobberens opplevelse' for å nyansere det nærmest udelt «negative» og kanskje også stigmatiserende synet på mobbereren som ofte blir presentert. Gjennom dette arbeidet vil jeg forsøke å bidra til å hjelpe den voksne til å se noen av de pedagogiske dilemmaer vi står ovenfor i møte med fenomenet mobbing og med mobbereren i pedagogiske sammenhenger. Som den danske teologen og filosofen Knud Ejler Løgstrup skriver: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (Løgstrup, 1999, s. 36). Dette sitatet synes jeg synliggjør et budskap som vi som voksne kanskje for ofte glemmer. Kanskje vi ikke er klar over hvordan vi som voksne møter barn som mobber, og at det kan ha betydning for hvordan mobbesituasjonen og mobbeproblematikken utvikler seg.

Mine pedagogiske formål

Mobbing er et fenomen som preger mange barn og unges hverdag, men for oss som ikke selv står i denne situasjonen får vi kun innblikk fra et utenifra-perspektiv. Kanskje har voksne som er utenforstående mye å si og mene uten å ha den nødvendige innsikten som skal til for å forstå situasjonen tilstrekkelig. Mitt anliggende er: Hva kan vi lære av å gå inn i opplevelsen av det å

mobbe – altså opplevelsen til en som har mobbet? Dette er opplevelser som kan være viktige å løfte frem, fordi de kan hjelpe oss å se den som ofte er usett, nemlig den som gjør den uakseptable handlingen. Det er ikke slik at vi ikke fysisk ser den som mobber, for det gjør vi som regel, og hun eller han får gjerne korreksjon eller straff. Men kanskje er ikke denne måten å se på tilstrekkelig? Kanskje overser vi noe eller ser bare deler av situasjonen? For bedre å forstå mobbesituasjonen er det kanskje ikke nok å se bare med øynene. Mitt formål er å vise at det er pedagogiske dilemma knyttet til hvordan vi som voksne møter mobberen og mobbesituasjonen, som vi kanskje ikke ser tydelig nok. Kanskje skulle vi som voksne forsøke å møte mobberen og situasjonen slik mobberen trenger å bli møtt. Men hvordan er det? Hva kan vi gjøre og hvordan kan vi forstå det som skjer når et barn mobber?

Utgangspunkt i læreren og lærestudenten

Intensjonen med masteroppgaven er altså å se nærmere på fenomenet, 'mobberens opplevelse' i en pedagogisk sammenheng. Dette vil jeg gjøre gjennom å intervjuer kommende lærere og lærere som selv har mobbet, og forsøke å få frem deres opplevelser av og refleksjoner over egen mobbing. Se mer om utvalget i metodekapittelet (kap 3). Målet med oppgaven er altså ikke å stigmatisere, henge noen ut eller å ta noens parti. Men jeg ønsker å øke og utfordre min egen forståelse av fenomenet mobbing, bidra til forståelsen av mobbing som pedagogisk anliggende i skolen, og samtidig å få frem mobberens perspektiv, som hittil er lite utforsket i pedagogisk forskning. Mitt engasjement er å belyse barns opplevelse av det å mobbe, og fokuset jeg ønsker er den mobbingen som forekommer blant barn og unge. Jeg ønsker å skrive en masteroppgave som lærere og andre som jobber med barn og unge, samt foreldre kan dra nytte av å lese. Kommende lærere vil på et eller annet tidspunkt møte mobbeproblematikken i sin pedagogiske virksomhet, og jeg håper og tror derfor at de har et reflektert forhold til seg selv som en helhetlig person med ulike erfaringer i livet, og at de ser betydningen av å være et forbilde for barn og unge. Det er en viktig erfaring å ha for en lærer i møte med mobbere og mobbeoffer i konkrete mobbesituasjoner i skolen. Jeg ønsker å bidra til at lærere og andre voksne, som er i kontakt med barn og unge som mobber, skal kunne se og forstå hvilket ansvar de har i møte med dem, og hvilken unike forskjell de her kan utgjøre for barnet: hvor mye, men også hvor lite som skal til før man opplever å bli sett og forstått uansett om man gjør handlinger som er pedagogisk og mellommenneskelig uakseptable.

Forskningsspørsmålene

Arbeidet med å formulere et forskningsspørsmål tok tid. Men gjennom samtaler med veileder og egen interesse for tema, klarte jeg til slutt å finne den formulering som jeg synes ”fanger” det jeg finner spesielt interessant og viktig i pedagogisk sammenheng. Underspørsmålene har jeg utarbeidet som en hjelpende hånd for å følge den røde tråden i arbeidet, både når det gjelder samtaler med informantene og selve skriveprosessen.

Forskningsspørsmålene er som følger: *Hva er mobbing og hva forteller pedagoger som selv har mobbet andre som barn om sine opplevelser? Hvilke pedagogiske dilemma aktualiseres i en fenomenologisk fortolkning av intervjumaterialet og relevant litteratur?*

Relevante underspørsmål

Hvordan ser mobbing ut i pedagogisk praksis?

Hvilke pedagogiske dilemmaer kan vi se gjennom mobberens perspektiv?

Hvordan kan vi møte mobbing pedagogisk?

Hvorfor arbeide med pedagogiske dilemmaer?

Ifølge bokmålsordboken (nettutgave) står det at begrepet ’dilemma’ viser til en knipe; en situasjon der en må velge mellom to ulike ubehagelige muligheter². Selve ordet ’dilemma’ stammer fra latinsk og gresk, og betyr ”double proposition” – altså dobbelt forslag eller alternativ³. Sævi (2015) skriver: «Det umulige og uoverkommelige er del av de grunnforholdene eller dilemmaene som er forutsetningen for pedagogisk virksomhet, og som med nødvendighet gjør hvert møte mellom barn og voksen risikofyllt, uforutsigbart og åpent» (s. 77). Pedagogiske dilemmaer er en forutsetning for pedagogisk virksomhet, noe en ikke bør se på som noe negativt, men heller en berikelse (Sævi, 2014, s. 254), fordi de barna og situasjonene vi møter er ulike og kan derfor ikke bli møtt på samme måte eller uten noen form for individuell refleksjon. Vi har ingen garantier som voksne og som pedagoger for å lykkes i det vi gjør i møte med barn, fordi det alltid finnes alternative handlemåter (Sævi, 2013, s. 237). Pedagogiske dilemmaer er altså noe vi ikke kan komme bort fra. Møtet med barn og unge byr alltid på pedagogiske dilemmaer, og vi kan som voksne alltid velge å handle annerledes.

²Ordet ”dilemma”: <http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=%20dilemma> (lesedato: 10.09.16)

³Ordet ”dilemma” 2: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=dilemma (lesedato: 10.09.16)

Det er altså ikke noe fasitsvar på hvordan vi best mulig kan arbeide med mobbeproblematikken, men muligheten ligger i at vi er oppmerksomme på de pedagogiske dilemmaene som fenomenet bærer med seg. Med utgangspunkt i en fenomenologisk orientert studie, ønsker jeg å ta utgangspunkt i de pedagogiske dilemmaene som viser seg i mine informanternes historier. Jeg gir ordet til de som vet hva det snakkes om, nemlig mobberne. Gjennom de opplevelsene de har, kan deres bidrag gi oss voksne en innsikt i hvordan det oppleves for barn å mobbe. Kanskje kan de til og med hjelpe oss å se nye muligheter. Jeg ønsker ikke å komme med en ”oppskrift” på hvordan en skal møte mobbeproblematikken og mobberen. Det ville i tillegg fra mitt eksistensielle pedagogiske perspektiv være umulig, men jeg ønsker å bidra til en bevisstgjøring rundt noen av de pedagogiske dilemmaene og mulighetene vi har i møte med mobberen.

Hvordan forstå det pedagogiske i mobbesituasjonen? Min fenomenologiske orientering

Siden studien min orienterer seg mot pedagogikk og pedagogiske dilemmaer gjennom ’mobberens opplevelse’ vil jeg forsøke å redegjøre for hvordan jeg forstår pedagogikk. Det er ikke så enkelt å forklare hva pedagogikk egentlig er, fordi det er ulike måter å tenke pedagogikk på. Biesta (2011) viser til to ulike pedagogikktradisjoner, som er uforenelig i den forstand at de har forskjellige grunnleggende oppfatninger av hva som er intensjonen og målsetningen med pedagogisk aktivitet. Disse to beskriver han som den anglo-amerikanske og den kontinentale utdanningstradisjonen, som står innenfor spenningsfeltet mellom et education-perspektiv og Pädagogikk-perspektiv (på norsk; pedagogikk). Den anglo-amerikanske forståelsen tar utgangspunkt i å utvikle pedagogisk teori fra flere fagfelt: filosofi, historie, psykologi og sosiologi. Det er en institusjonell orientering der en ser på ’education’ som et objektivt felt, eller en teoretisk utdanning der en leter etter resultater som gir effektivitet (Biesta, 2011). Her er det institusjonen som setter rammer for opplæringen, og målet for opplæringen er å oppfylle de krav som institusjonen stiller til den enkelte. Biesta viser til Hirst (1966) som mener målet med utdanningsteori er å ha klare retningslinjer for praksis og beskrivelser av «[...] ’what ought to be done in educational activities’» (Hirst i Biesta, 2011, s. 188). ’Education’ blir til forskjell fra Pädagogikk sett på som en teoretisk utdanning, der en erstatter moralske normative spørsmål med tekniske og beherskende handlingsalternativer. Den kontinentale tradisjonen står som allerede nevnt i kontrast til den anglo-amerikanske, fordi en

her er interessert i barnets verdighet og selvbestemmelse, og en vektlegger oppdragelse av hele barnet. Pedagoger og forskere innenfor denne tradisjonen er opptatt av eksistensielle spørsmål knyttet til hva pedagogikk er og bør være. Pädagogikk handler om å fortolke virkeligheten, å stille kritiske spørsmål ved det tradisjonelle og de ting vi tar for gitt, og er orientert mot å hjelpe å myndiggjøre barnet i møte med seg selv, andre og omgivelsene. Her er relasjonen mellom barn og voksen utgangspunkt for pedagogisk tenkning og praksis (Biesta, 2011).

Jeg har løftet frem to ulike måter å tenke pedagogikk på for å gjøre meg selv og leseren mer bevisst på hvilken av disse to pedagogikk-tradisjoner en selv befinner seg innenfor. Samtidig utfordrer jeg også den enkelte til å stille spørsmål om hva en mener pedagogikk er og bør være. Selv ønsker jeg å plassere oppgaven min innenfor den kontinentale pädagogikk-tradisjonen. Disse to kontrastfylte pedagogiske perspektivene belyser også hvordan mitt fokus i denne oppgaven er forskjellig fra mye av den mobbeteori og mobbepraksis som utøves i dag. Olweus sitt mobbeprogram, som tidligere nevnt, ser ut for å være forankret i den anglo-amerikanske forståelsen av pedagogikk, for eksempel i egenskap av å være et 'program' og gjennom forståelsen av pedagogisk virksomhet som prosedyrer som iverksettes i mobbesituasjoner (Vik, 2015). Dette er forskjellig fra det perspektivet på pedagogikk og mobbing som jeg ønsker å fremme gjennom denne masteroppgaven. Jeg ønsker å bidra til forskning som utfordrer leseren til å reflektere over egen praksis, og vil utforske hva vi kan lære av å gå inn i opplevelsen til en som mobber, en innsikt som kanskje kan hjelpe oss til å se skjulte pedagogiske dilemmaer. Dette forsøker jeg å vise til i kapittel 5.

Her er jeg ved min metodiske tilnærming, som altså er hermeneutisk fenomenologisk orientering. van Manen og Adams (2010) skriver:

Phenomenological research aims for a certain effect, one that can lead us to suddenly see or grasp a human phenomenon in a way that enriches our understanding of everyday life experience. Such seeing may transform our being and thus our practices (van Manen & Adams, 2010, s. 449).

Ved å ta utgangspunkt i en hermeneutisk fenomenologisk orientering er det nettopp dette jeg ønsker å tilføre forskningen – refleksjon knyttet til selve opplevelsen, og de dilemmaene som viser seg i møtet med informantenes opplevelser. van Manen og Adams (2010) skriver videre: «Phenomenological research in education is a project of careful and systematic reflection on the lived experience of educational (pedagogical, psychological, teaching, learning, and

parenting) phenomena» (s. 449). Hermeneutikken på sin side forsøker å gi mening til opplevelsen – gjennom tolkning. Gadamer (1960/1989) skriver: «We recall the hermeneutical rule that we must understand the whole in terms of the detail and the detail in terms of the whole» (s. 291).

Grunnlaget for valget av en hermeneutisk fenomenologisk metodisk tilnærming er først og fremst å finne i mitt fokus, på 'mobberens opplevelse'. Men også i mitt ønske om å stille kritiske spørsmål, og tydeliggjøre behovet for etisk refleksjon og for å se det barnet som mobber som et helhetlig og verdifullt menneske. Den fenomenologiske tilnærmingen kan hjelpe meg å ivareta de subjektive opplevelsene og de unike menneskene som har delt dette med meg. Et fenomenologisk orientert prosjekt, slik som mitt er, kan ikke generaliseres i betydningen å gjelde alle voksne som møter mobbesituasjoner eller alle barn som mobber. Det kan heller ikke pedagogikken. Det jeg derimot vil si noe om er behovet for refleksjon i en mobbesituasjon. Ved forhåpentligvis å gi leseren noe ny innsikt i noen konkrete mobbesituasjoner som mine informanter gir, håper jeg at jeg klarer å vise viktigheten av og behovet for et høyt refleksjonsnivå, men også innlevelse i måten man møter alle barn og unge som mobber på.

Fenomenologi og pedagogikk har altså den grunnleggende eksistensielle orienteringen mot praksis til felles. Begge er avhengige av konkrete beskrivelser av praksis, av hva som skjer i relasjonen mellom voksen og barn, for å forstå barnet og meningen med pedagogisk praksis, og for at den voksne skal kunne reflektere over sine egne handlinger og seg selv (Sævi, 2007, s. 108).

Som sitatet over peker på, så trenger både fenomenologi og pedagogikk konkrete, praktiske beskrivelser av episoder og situasjoner for at vi skal kunne klare å forstå og sette ord på et fenomen som oppstår i praksis. I denne oppgaven ønsker jeg nettopp å få tilgang til dette gjennom de pedagogiske dilemmaene som viser seg i mine informanthers historier.

Mine tanker om dilemmaer knyttet til valg av tema

Når jeg tidligere i innledningen skriver at jeg etter litt frem og tilbake landet på å undersøke hvordan mobbing så ut fra mobberens perspektiv, var det likevel en usikkerhet knyttet til om jeg ville risikere at ingen kom til å melde seg som informanter. Jeg hadde tanker som; vil noen innrømme at de har mobbet? Vil de i så fall snakke med meg om det? Kommer jeg til å gjøre

det ubehagelig for dem ved å ”rippe” opp i det? Og hvem skal jeg i så fall spørre? Slike tanker dukket opp. Veileder var her god å ha og hun motiverte meg til å gå i gang.

I denne oppgaven har jeg altså snakket med to lærerstudenter og en lærer, unge voksne som selv opplever det å ha mobbet andre som barn. Jeg kunne selvfølgelig ha valgt barn, men i samråd med veileder kom vi frem til at dette kanskje kunne gjøre et barns livssituasjon ”her og nå” vanskelig, nettopp fordi de er barn og mobbingen står så nær i tid. Med utgangspunkt i unge voksne med en pedagogisk utdanning vil jeg få mulighet til å snakke med noen som har fått en viss avstand til selve handlingene og tid til refleksjon over dem. De kan fortelle meg det slik de selv husker det og de kan velge hvordan de vil formulere seg. Selv om det er unge voksne informanternes beskrivelser jeg tar utgangspunkt i, kan det likevel ha relevans i forholdet som omhandler mobbeproblematikk med barn her og nå. Oppgaven har som formål å bidra til innsikt i hvordan barn og unge opplever det å mobbe andre, og slik oppfordre til pedagogisk refleksjon for meg selv og andre voksne som har med barn å gjøre. utfordringer i forhold til informanter og andre dilemmaer jeg har møtt på, vil jeg presentere og drøfte i kapittel 3.

Oppbygging av oppgaven

I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven er det tatt mange valg som både har åpnet opp og lukket igjen dører. Blant annet har mitt forskningsspørsmål og fenomen ’mobberens opplevelse’ lagt føringer for mitt arbeid. Litteratur har blitt avgrenset i forhold til hva som har vært relevant for fenomenet og forskningsspørsmålene, samtidig som den tid jeg har hatt tilgjengelig i stor grad har vært en viktig rammefaktor for mitt arbeid, da dette har påvirket mulighet for innsamling av empiri og hvor omfattende studien blir. En får ikke satt seg inn i alt som kunne vært relevant og interessant, så jeg har gjort valg. Veileder har også lagt visse føringer i arbeidet, noe som er naturlig siden hun har mer erfaring med forskning og akademisk skriving enn meg. I det enorme omfanget av litteratur som det finnes om fenomenet mobbing, blir skandinavisk litteratur vektlagt i oppgaven. Dette begrunner jeg i at den rådende tenkningen om mobbing i Norge bygger på denne.

Jeg har i innledningskapittelet presentert noen av de sentrale faktorene som har formet min personlige og faglige vei frem til masteroppgaven. Jeg håper at jeg gjennom kapittelet har klart å vise hvorfor dette opptar meg, og hvorfor det er akkurat mobberens opplevelse jeg ønsker å skrive om. Det er med bakgrunn i denne innsikten jeg nå beveger meg videre for å møte og utforske fenomenet ’mobberens opplevelse’. Jeg vil i litteraturoversikten i kapittel 2 utforske tidligere

litteratur om det temaet jeg vil sette meg inn i, nemlig fenomenet mobbing. Kapittelet er bygget opp og organisert som et fortolkende litteratur review, der jeg har prøvd å gå inn i et utvalg av relevant litteratur og forskning. Videre følger metodekapittelet (kap.3) hvor jeg presenterer og drøfter den hermeneutiske fenomenologiske orienteringen jeg har valgt for denne oppgaven, samt metodene intervju og litteraturstudium. Her blir også veivalg og utfordringer som jeg har møtt på i forskningsprosjektet drøftet. I oppgavens fjerde kapittel presenteres et utvalg av intervjumaterialet tematisert etter de emnene som jeg mener gir et godt bilde av mine informanternes opplevelser slik de selv presenterte dem. I kapittel 5 drøfter jeg noen av de aspektene som jeg har funnet mest interessante og meningsfulle i forhold til forskningsspørsmålene. Disse aspektene knytter jeg opp mot pedagogiske utfordringer og dilemmaer relatert til mobbing og mobberens situasjon. I oppgavens sjette og siste kapittel forsøker jeg å ta drøftingene og refleksjonene noe videre og setter dem inn i en større pedagogisk og eksistensiell sammenheng.

Kapittel 2. Et fortolkende litteratur-review: En begynnende skisse av fenomenet mobbing

Innledning

Mobbing er et komplekst fenomen som gir rom for mange ulike innfallsvinkler og problemstillinger. Jeg vil nå presentere sentrale teoretiske perspektiver og tradisjoner innen mobbeforskningen som kan gi meg selv og leseren grunnlag til forståelse av hvordan mobbeproblematikk i skolen og hvordan mobbeforskningen brukes i pedagogisk sammenheng.

Dette kapittelet har som intensjon å gi en oversikt over aktuell litteratur på feltet “mobbing i skolen”. Et litteratur-review er i følge Hammersley (2003), «[...] a summary of what is currently known about some issue or field on the basis of research evidence, and/or of what lines of argument there are in relation to that issue or field» (s. 577). Litteratur-reviewet blir slik en undersøkelse av tidligere relevant forskning som er sentral ut fra den rammen jeg har gitt masteroppgaven, samtidig som den plasserer den aktuelle studien inn i en større forskningsmessig sammenheng, noe som er viktig og nødvendig i forskning (Hammersley, 2003, Eisenhart, 1998). Litteratur-reviewet står i min oppgave ikke alene, og det er heller ikke verken nøytralt eller fullstendig. Forfatteren av et review vil alltid velge ut og fortolke den litteraturen reviewet omhandler. Et fortolkende review skal ifølge Eisenhart (1998) ha en ”overraskende” funksjon, altså det skal ha synspunkter eller vinkler som på en måte ”forstyrrer” den allerede etablerte oppfatningen av og det tradisjonelle fokuset for forskningen på feltet. Eisenhart utdyper:

The authors use their story lines and examples to startle or shock mainstream readers into recognizing how little they understand about the lives and thinking of strangers among them. The authors write with the intent to increase the chances that their stories will inspire empathy, interest, and understanding [...] they take positions on public affairs and hope to influence public thinking and action (Eisenhart, 1998, s. 395).

Et fortolkende review uttrykker på en måte forskerens stemme, som stiller spørsmål og kanskje bidrar til nye synsvinkler innenfor den allerede eksisterende forskningen. Eisenhart sier videre om hvilke rolle forskeren har i et fortolkende review: «[T]he authors raise more questions than they answer and they expose more contradictions than they resolve about the educational issues we face» (1998, s. 395). I dette kapittelet vil jeg forsøke å gjennomføre et fortolkende utvelgende review slik teorien har lært meg (Eisenhart 1998, Hammersley 2003).

I reviewet som følger forsøker jeg altså å vurdere og drøfte det jeg ser som et relevant utvalg litteratur, og særlig her skandinavisk litteratur knyttet til fenomenet mobbing, den som mobber og den som mobbes. Jeg begrunner utvalget av litteratur med at det er skandinavisk forskning om mobbing som i særlig grad har preget den norske skolens forståelse av mobbing og tiltak mot mobbing (Husveg, 2012, s. 54). I den grad jeg bruker engelsk-språklig litteratur er det for å belyse eller vise nyanser av spørsmål som allerede er behandlet i den skandinaviske forskningen. Samtidig ser jeg det nødvendig og meningsfullt å forsøke å gå dypere inn i sentrale tema og fenomen (da særlig sentrale begrep) som brukes i mobbeforskningen. Jeg starter reviewet med å ta for meg selve fenomenet mobbing ut fra noen ulike tradisjoner og teoretiske perspektiver som er vanlig i norsk skole. Jeg vil se på hvordan noen sentrale forskere på feltet beskriver og definerer mobbing, og hva disse forskerne mener er årsaken til at barn og unge mobber. For å kunne forstå hva mobbing er, mener jeg det er nødvendig å se på hele fenomenet slik det forstås i forskningen, selv om mitt fokus særlig er knyttet til den som mobber. Derfor går jeg breiere ut enn det å fokusere på litteratur om barn som mobber. Til slutt i reviewet vil jeg knytte de ulike perspektivene i reviewet opp mot mitt fokus: mobberens opplevelse.

Litteratur og dagligtale

Begrepet mobbing har et vidt spekter av bruksområder innenfor dagligtale, mediespråk og forskning. Noen eksempler på bruk av begrepet kan en se i journalistisk dagligtale og forskning: *Arbeid mot mobbing*⁴; *Mobbing er tortur*⁵; *Jeg var både mobber og mobbeoffer*⁶; *Odin ble mobbet til døde*⁷; *Det motstandsdyktige "mobbeviruset"*⁸ *No skal det bli slutt på mobbing*⁹ Fenomenet mobbing står ikke alene, det forteller ikke noe før en har satt det sammen men noe annet, en kontekst, slik som er beskrevet ovenfor. Ved å sette begrepet i sammenheng med en kontekst kan det fortelle oss noe om hva vi har med å gjøre. Mobbing er noe uønsket, farlig, galt, noe vi vil og må bli kvitt i skole og samfunn. Dette er selvsagt få uenig i. Utgangspunktet for oppgaven er også at mobbing er uønsket og bør jobbes aktivt mot. Men med forskningsspørsmålene ønsker jeg å tematisere den pedagogiske betydningen av å gå

⁴ Utdanningsdirektoratet, kampen mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen

⁵ Hanne Louise Åkernes, Gerd Margrete Tjeldflåt i Bergens Tidende 11.04.13

⁶ Portrett med Anja Johansen i Dagbladet 13.11.14

⁷ Kommentar av Inger Merete Hobbestad i Dagbladet 26.03.15

⁸ Rørnes, K. (2007) Det motstandsdyktige "mobbeviruset": Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? : strategi – planer – tiltak. Høyskoleforlaget

⁹ Nyhet av Eli Eikenæs Vengen i Nrk Sogn og Fjordane 26.02.15

nærmere inn på hvordan mobberne opplever mobbesituasjonen, og hvordan hun eller han selv reflekterer om det å mobbe.

Fenomen/Begrep

For å komme nærmere begrepene jeg og andre bruker om mobbing, og klare å forstå fenomenet mobbing i skolerelatert forskning, vil jeg innlede med et avsnitt der jeg ser på den etymologiske betydningen av sentrale ord. Jeg vil begynne med «fenomen» som allerede er brukt innledningsvis, og som indikerer at dette er et arbeid med en fenomenologisk intensjon. Et «fenomen» er ifølge Eikeland og Sævi:

[...] the name of a momentary perceived sense or experience, rather than of a reflected consideration [...] indicates a thing or fact perceived as an immediate object of perception, or a notable fact or occurrence (Eikeland & Sævi i publisering, s. 13).

Et fenomen er noe som viser seg som seg selv, som en umiddelbar oppfattet opplevelse av en hendelse eller forekomst, noe som er utenfor den menneskelige kontroll. Det er ikke en konkret gjenstand, men noe som viser seg for oss, og som vi tolker og erkjenner ut fra hvordan vi opplever det. For å prøve å nærme seg og forstå et fenomen må vi gi det noe meningsbærende vi kan ”gripe” fast i. Det som er meningsbærende her er selve opplevelsen, som alltid kommer før vi tenker på det eller setter ord på det. Det som er det motsatte av et fenomen er dermed «begrep». Selv om vi bruker fenomen og begrep om hverandre i dagligtale, er det i fenomenologisk forskning viktig å skille dem og vise hva som er forskjellen mellom et begrep og et fenomen. Eikeland og Sævi skriver:

[...] the term [concept] means a collecting, gathering or conceiving of something [...] To collect, gather, conceive, catch, seize and hold are all verbs that indicate the human capability of possessing or controlling something» (Kleins i Eikeland & Sævi i publisering, s. 12).

Et begrep er noe som indikerer den menneskelige evnen til å gripe eller å fange noe. Et begrep er figurativt, noe som vil si at det representerer en tanke eller en ide. Det er menneskeformet gjennom handling og menneskelig kontroll for å skape en teoretisk enhet (ibid: 13), og dermed for å prøve å forstå noe med tanken, eller med andre ord abstrakt eller teoretisk. Mobbing blir beskrevet både som et begrep og som et fenomen i den litteraturen som er grunnlag for reviewet. Begge har sin relevans, men i ulike sammenhenger. Spørsmålet mitt er hvordan ulike

fagfolk og forskere forstår fenomenet mobbing, og hva de legger i begrepene de bruker om mobbing. Hvilke begreper forstår de mobbing gjennom og hvordan begrunner de sine tilnærminger til fenomenet? Jeg vil selv bruke ordet ”fenomen” når jeg snakker om mobbing - fordi når en i fenomenologisk forskning ønsker å få en nærmere forståelse av et fenomen, må en jobbe ut fra den forståelsen at en ikke fullt ut kan kontrollere det en utforsker. En kan altså ikke gå ut fra at en teori eller definisjon er dekkende, slik som i en mer begrepsorientert tilnærming.

Begrepet mobbing

Mobbing er relativt nytt som begrep, men det er ikke nytt som fenomen. I 1969 skrev den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann en artikkel for det svenske tidsskriftet *Liberal Debatt* om noe som mange lesere kjente til eller hadde opplevd, men som den gang ikke hadde noe navn eller logikk. Heinemann brukte i den sammenheng begrepet ”mobbing” for å forklare dette fenomenet (Roland, 2014, s. 17 : Pikas, 1976, s. 11). På skolekontoret sitt observerte Heinemann at noen elever stadig var utsatt for det han kalte grusomheter preget av vold og trakassering i skolegården av andre barn. Disse observasjonene forteller han om i boken *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne* som kom ut i 1972 (Roland, 2014, s. 17). I boken blir gruppen sentreringspunktet for å forstå fenomenet «mobbing», og han viser til den østerrikske dyreforskeren Konrad Lorenz (1968), som noen år tidligere forsket på dyrs atferd. Lorenz beskrev hvordan dyr og fugler noen ganger vendte seg mot en av sine egne, en avviker, i et slags kollektivt angrep. Han mente dette var et medfødt instinkt hos alle. Under visse betingelser er alle slik, mens under andre forhold oppfører alle seg annerledes, mente Lorentz (Roland, 2014, s. 17). Slik kalte Lorenz og etter hvert Heinemann fenomenet for mobbing. Det er i denne sammenheng at forskere i Skandinavia begynte å bruke begrepet ”mobbing” om fenomenet erting og plaging i barnegrupper.

Ordet ”mobbing” stammer det fra det engelske ordet ’mob’ (Rørnes, 2007, s. 27), som er et substantiv og en betegnelse for en folkemasse eller en menneskemasse. I online etymology dictionary står det om *mob* (n): «”disorderly part of the population, rabble,”»¹⁰ Altså en uordentlig del av befolkningen. Ordet ’mob’ har røtter i det latinske ordet ’mobile vulgus’ som betyr «fickle common people» (ibid), som oversatt er uberegnelige ikke-adelige mennesker. Ifølge *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English* defineres begrepet ”mob”

¹⁰Ordet ”mob”: http://www.etymonline.com/index.php?term=mob&allowed_in_frame=0
(lesedato: 06.05.16)

som «a large crowd of people, especially one that may become violent or cause trouble» (Wehmeier, 2005). Altså en stor menneskemasse som kan bli voldelige, eller skape trøbbel.

Begynnende utforskning av fenomenet mobbing

To elever i første klasse sitter ved siden av hverandre på en barneskole i Oslo. De småkrangler. Plutselig utbryter den ene: «*Slutt å erte meg da!!*» Hvorpå den andre sier: «*Det heter ikke erting når du har begynt på skolen. Det heter mobbing*» (Yvonne Blitt i Hareide, 2004, s. 17).

Ordet mobbing vekker umiddelbart negative assosiasjoner hos de fleste. Vi opplever ofte at mobbing er noe vi har en grunnleggende forståelse av hva er, kanskje ut fra situasjoner vi selv har vært i eller situasjoner vi har sett. Begrepet «mobbing» som altså i utgangspunktet er et engelsk ord, har siden det ble kjent, blitt en del av vårt felles skandinaviske vokabular. Men ikke alt i dagligtale som kalles mobbing, er nødvendigvis mobbing. Karin Rørnes (2007) mener at begrepet gjennom tidene har blitt utvannet og journalistisk, og at det gjerne blir brukt som forsterkende begrep når konfliktsaker av ulik karakter står på dagsorden. Dette kan medføre forvirring og utydighet med tanke på hva begrepet egentlig viser til (s. 20). Det kan vel ikke akkurat sees på som unormalt at barn og unge erte, krangler og slåss – så hvordan skal vi kunne skille mellom det som oppfattes som uskyldig lek og læring, og det som er mobbing som skadelig atferd? Rørnes (2004) stiller spørsmålet: «Morten mobber Mona er påstanden. Hva er det som egentlig foregår mellom Morten og Mona?» (s. 5). Det er ikke alltid lett å si hva som er hva når det er situasjoner - der en person gjør noe negativt mot en annen. Er det mobbing, erting eller krangling? Hvor går grensene og hvem setter dem?

Forskning på fenomenet mobbing er en relativt ung disiplin. Selv om mobbing trolig har pågått til alle tider var det etter at Heinemann introduserte begrepet «mobbing» tidlig på 70-tallet, at han gjorde flere oppmerksomme på fenomenet og interessen ble vekket for mer systematiske undersøkelser av fenomenet i relasjon til skolen. Flere forskere med ulik teoretisk bakgrunn har siden den gang forsøkt å forklare hva som ligger i fenomenet, og prøvd å fange essensen i hva det egentlig er (Roland, 2014, s. 17-19). Når det er snakk om et sosialt fenomen, noe mobbing utvilsomt er siden det foregår mellom mennesker, tolkes det forskjellig av de ulike aktørene; for eksempel den som mobbes, den som mobber, den som ser på, den som skal forsøke å finne ut hva som skjedde etc. Jeg vil i denne sammenheng begynne med å se på hvordan et utvalg mobbeforskere definerer mobbing og dermed hvordan fenomenet mobbing forstås. En definisjon er viktig med tanke på hvordan en jobber mot å avdekke og få bukt med problemet.

Min intensjon med arbeidet er å se kritisk på aspekter ved mobbing slik det forstås av de utvalgte mobbeforskerne i studien min.

Dan Olweus – makt og ondsinnet skade

Dan Olweus var en av de første forskerne som begynte å undersøke mobbing etter at Heinemann introduserte begrepet mobbing knyttet til fenomenet vold og trakassering blant barn (Pikas, 1976, s. 12). Olweus har siden 1970-tallet frem til dags dato kanskje vært den mest fremtredende og innflytelsesrike mobbeforskeren i Norge, og betraktes ofte som grunnleggeren av dette forskningsområdet her i landet (Olweus, 1992). Olweus står blant annet bak et av de kanskje mest brukte programmene mot mobbing i skolen – «Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd» – som gjennomføres ved mange grunnskoler i Norge, og i andre land (Roland, 2014, s. 18). Mange skoler tar i bruk hans mobbedefinisjon når de har utformet handlingsplaner mot mobbing (Husveg, 2012). Han har følgende definisjon på mobbing:

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 [...]. Det er en negativ handling når noen med hensikt påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag (Olweus, 1992, s. 17).

Olweus peker altså på at de negative handlingene må utføres gjentatte ganger og over en viss tid. Han sier at mobbing ikke er en konflikt, men et overgrep¹¹ Han skriver i sin definisjon: «Det bør understrekes at vi ikke kaller det mobbing når to fysisk eller psykisk omtrent like sterke personer er i konflikt, krangler eller slåss» (Olweus, 1992, s. 18). Han skriver videre at det må:

[...] være en viss ubalanse i styrkeforholdet. [...] Det er hensiktsmessig å skille mellom direkte mobbing – med forholdsvis åpne angrep på offeret – og indirekte mobbing i form av sosial isolering og utestenging fra gruppen (Olweus, 1992, s. 18).

Mobbing kjennetegnes slik med tre følgende forhold:

1) Negativ eller ondsinnet atferd – en person blir utsatt for negative eller ondsinnede handlinger der en eller flere med hensikt påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller

¹¹ Dan Olweus i bladet forskning:
http://www.forskningsradet.no/bladetforskning/Nyheter/Gir_mot_til_de_motlose/1250813612472 (lesedato: 20.08.16)

ubehag. Den som mobber må altså ha en intensjon om å skade eller påføre skade. Slike handlinger kan utføres med fysiske innslag – som slag, spark, holde dast etc – eller med ord. Da med trusler, hån eller stygge ord. Videre kan det være innslag uten ord eller fysisk handling – da unnvike den andre, prøve å irritere og såre eller å lage grimaser etc. Han presiserer at mobbing kan utføres av både en og av flere, og være rettet mot en enkeltperson eller mot en gruppe. Men det vanligste er enkeltpersoner som blir mobbet.

2) Som gjentas og foregår over en viss tid – enkeltstående episoder betraktes vanligvis ikke som mobbing. Om det oppstår konflikter mellom to eller flere personer på bakgrunn av konkrete episoder, er ikke dette mobbing.

3) I et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdet mellom partene; den som blir utsatt, har vanskelig for å forsvare seg – det må være ubalanse i makt og styrkeforholdet mellom plager og offer for at en skal kunne snakke om mobbing (Olweus 1992/Olweus & Solberg 1997/Olweus & Solberg 2006).

Olweus understreker at mobbing ikke er en konflikt mellom to likeverdige parter, men et overgrep utført av en eller flere personer med overlegenhet rettet mot en person eller en gruppe. Han bruker ordet overgrep, noe som tydeliggjør hvor alvorlig mobbing forstås. Overlegenhet ovenfor den som blir mobbet eller plaget kommer tydelig frem i hans definisjon, og han legger til maktbegrepet for å tydeliggjøre dette. En kan i denne sammenheng se på Underlid (1997) sin forståelse av makt for å forsøke å forstå hvorfor det er komplisert og vanskelig å definere. Han peker på at ”makt” ikke først og fremst er en egenskap hos et individ eller en gruppe, men hører til i en relasjon (s. 32). Underlid snakker om makt som dominans, der begrepet vanligvis blir brukt om noe som skjer i en asymmetrisk relasjon. Dersom A dominerer B, kan ikke B dominere A. Her innebærer makt et viss element av tvang og atferdskontroll. Om den avmektige er avhengig av den mektige, for eksempel for å oppnå bestemte belønninger eller unngå negative forhold, styrker dette den mektige sin makt over den andre (Underlid, 1997, s. 32-33). Slik jeg ser det, kan det være denne asymmetriske forståelsen Olweus legger i sitt maktbegrep. I definisjonen legger Olweus videre vekt på en aggressiv dimensjon hos den som handler. Mobberens intensjon er å skade eller skape ubehag hos en person som ikke kan forsvare seg. Deaux, Dane og Wrightsman (1993) definerer aggresjon slik: «[A]ggression is any behavior directed toward harming another living being» (s. 254). Olweus beskriver mobberen som en aggressiv person med intensjon om å skade. Spørsmålet i denne sammenheng

er selvfølgelig hvordan en egentlig kan kjenne til et annet menneske sin intensjon. Er det nødvendigvis en intensjon hos alle mobbere om å skade? Og motsatt, hvis det ikke ligger en intensjon om å skade eller skape ubehag hos den andre, er det da ikke mobbing? Begrepet «ondsinnnet» er med i Olweus sin forståelse som er et ganske sterkt ord. Er det handlingen eller personen som blir sett på som «ondsinnnet»? Hvis vi søker på ordet *ond* kommer det opp synonymer som: djevlesk, grusom, sadistisk, avskyelig, hjerteløs¹² Kan vi si at den som mobber er et ondt menneske? Har hun eller han et ondt sinn? Tidsaspektet blir i denne forståelsen sentral. Handlingen må gjentas og foregå over tid for å kunne kjennetegnes som mobbing. Dermed ekskluderes enkeltstående tilfeller av erting, vold, krangling og lignende typer av plaging. Men kan ikke et enkeltstående tilfelle skape ubehag? Jeg forstår Olweus sitt viktigste poeng, at mobberen er en ”sterk” person som har en intensjon om å skade eller skape ubehag gjennom sine handlinger, som foregår over tid.

Anatol Pikas – angrep og utestengning

Et annet kjent navn knyttet til mobbeforskningen er den svenske pedagogen og forskeren Anatol Pikas, som kom ”hakk i hæl” på Olweus når det gjaldt tidlig forskning på fenomenet mobbing. Han har følgende definisjon:

Mobbning är medvetna, icke-legitima fysiska eller psykiska angrepp och/eller uteslutningar ur gemenskapen, som riktas mot en enskild person i underläge av en grupp vars medlemmar förstärker varandras beteende i interaktion (Björk, 1999, s. 21).

Pikas vektlegger i sin forståelse av mobbing at den som mobber er klar over at han/hun gjør det, og at den som mobber er en del av et fellesskap som er overlegent i forhold til den som blir utsatt for mobbingen. Underliggende aspekt gjør seg gjeldende. En kan se at Pikas sin forståelse av mobbing er omtrent lik den gruppeatferden Heinemann observerte i den svenske skolegården. Det med overlegenhet ovenfor den som blir mobbet eller plaget deler han med Olweus. Om den ene part har mer makt enn den andre, foreligger det en asymmetrisk relasjon med muligheten i retning av mobbing. Kan vi her snakke om et fokus på makt og avmakt i forståelsen til Pikas? Pikas nevner ikke noe om at intensjonen er å skade eller skape ubehag, slik Olweus peker på. Men bruker ordene ”angrep” og ”utestengninger”, noe som kan indikere at det er noe en ønsker å oppnå. Spørsmålet er om han mener det samme som Olweus. Pikas

¹²Ordet ”ond”: <http://www.synonymordboka.no/no/?q=ond> (lesedato: 20.09.16)

nevner ikke tidsaspektet, slik Olweus gjør. Mener han enkeltepisoder eller at det er en permanent tilstand?

Erling Roland - vold

Erling Roland er professor i pedagogisk psykologi og er tilsatt ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved universitet i Stavanger. Med bakgrunn innen klasseledelse, atferdsvansker og mobbing har han utgitt flere bøker på området (Roland 2003/2014). I likhet med Olweus har Roland vært med på å utvikle et nasjonalt program mot mobbing i skolen «Program zero». Hans definisjon blir brukt i lærerveiledningen i dette programmet. Denne definisjonen lyder:

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

Roland beskriver mobbing som en særegen form for interaksjon i likhet med Olweus og til dels Pikas, der enkeltpersoner eller grupper, gjentatte ganger og over tid, utøver vold mot et offer. I Rolands definisjonen brukes ordet ”vold” om mobbing. Kan vi i denne sammenheng si at barn og unge er voldutøvere? Vold er i følge Per Isdal (2003) «[...] enhver handling overfor et annet menneske som - gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker – påvirker dette menneskets handlingsfrihet» (s. 17). Vi får her ulike voldsroller, der hvordan volden oppleves, avhenger i hvilke side man opplever volden fra. Isdal peker på at utøveren opplever volden som mindre skremmende, alvorlig og farlig (Isdal, 2003, s. 22). Vold er et sterkt begrep, som i stor grad knyttes til voldens effekter som skade, traumer og død og lignende. Verken Roland eller Pikas sier noe om en intensjon er å skade eller skape ubehag, slik Olweus gjør. Spørsmålet er om Roland bruker ordet ”vold” for å dekke dette. I definisjonen brukes mobbing synonymt med plaging. Mener han mobbing og plaging er det samme? Han nevner fysisk og psykisk mobbing i likhet med Olweus og Pikas, men han tilføyer fysisk plaging, utestenging og erting som de vanligste formene for mobbing.

Eva Larsson – kriminell handling

Jeg velger å ta med den svenske læreren og forfatteren Eva Larsson i min utforskning av hvordan mobbing forstås i skolen. Hun har utviklet en definisjon på mobbing der hun tar med noen sentrale ord hun mener bør være med i en definisjon. Jeg synes den er interessant fordi den skiller seg fra de øvrige. Hun definerer mobbing slik:

[...] systematiske gjentatte kroppslige eller følelsesmessige krenkelser, fremkalt ved aggressivitet, av en person som har en svakere sosial posisjon i den gruppen han tilhører enn den har som krenker. Mobberens forsett er å skade. Ordet mobbing bør i sin fulle betydning omfatte termer som ufrihet, undertrykking, tvang, vold, skadefryd og forakt. Den som mobber handler kriminelt (Larsson, 2001, s. 31).

Larssons forståelse av mobbing mener jeg er sterkere enn de tidligere definisjonene, fordi hun tar i bruk ord som vold, tvang, undertrykking, ufrihet, skadefryd og forakt. Dette er sterke karakteristika å tillegge barn. Hun kaller det mobbereren gjør for kriminelt. Det er uvanlig sterkt å benevne det barn gjør som kriminelt. Det er tydelig at ordet 'kriminell' her ikke brukes i samme betydning som straffeloven bruker ordet 'kriminell'. I straffeloven betyr det noe en skal straffes for med fengsel, bøter eller andre samfunnsmessige sanksjoner. Spørsmålet er om Larsson mener noe mer allment moralsk når hun bruker ordet 'kriminell' i forbindelse med mobbing? Det er selvsagt mulig å tenke seg at mobbing kan gå så langt at handlingen blir kriminell i straffelovens forstand. Men kan en karakterisere mobbing som sådan som kriminell? Det er for meg et vanskelig spørsmål å ta stilling til.

De fire definisjonene jeg til nå har presentert har noe til felles, nemlig at mobbing karakteriseres som en uriktig, negativ handling utført av en eller flere personer mot en svakere person som ikke kan forsvare seg på grunn av styrken i styrkeforholdet mellom partnerene. Fysiske og psykiske handlinger som er negative går igjen. Men Larsson bruker kroppslige og følelsesmessige krenkelser, noe som skiller henne fra de andre. Pikas og Roland sier ikke noe om en intensjon om å skade eller å skape ubehag, slik de to andre kanskje peker på. Men spørsmålet er om de egentlig mener det. Pikas er den eneste som peker på "alle mot en", der de andre peker på en eller flere mot en. Det som videre skiller de fire er de ulike ord de bruker når de beskriver mobberens handlinger. Olweus beskriver handlingen som "ondsinn", Pikas som et kollektivt "angrep", Roland bruker ordet "vold", mens Larsson beskriver handlingen som "kriminell". Ulike ord, men samtidig alle veldig sterke ord – som viser til alvorlighetsgraden i det de beskriver. Samtidig er tidsaspektet noe ulikt. Mens Olweus og Roland peker på at det må

foregå over tid, nevner ikke Pikas dette. Larsson sier det må gjenta seg. Kan enkeltstående tilfeller være mobbing? Selv om de fire definisjonene er noenlunde like, er det noe som skiller dem på enkelte områder, slik jeg viser. Hva en mener mobbing er, spesiles i hvilke definisjon en velger å ta utgangspunkt i.

Enda en definisjon – et fokus på ansvar

Jeg vil til slutt vise til en definisjon av læreren og forfatteren Jostein Alberti-Espenes (2012) som jeg på mange måter synes er interessant å løfte frem i min sammenheng. Det er en definisjon som står i kontrast til de øvrige. Han mener fenomenet mobbing bør defineres slik:

Mobbing er gjentatt krenkelse som foregår på arenaer hvor de samme menneskene møtes jevnlig, og hvor de ansvarlige for arenaene ikke tar krenkelse og krenkelsesopplevelsene på alvor og stanser dem slik loven krever (Alberti-Espenes, 2012, s. 49).

Den sier kanskje lite, mindre enn de andre, i alle fall om en teller begreper. Men samtidig gir den rom for en annen måte å forstå hva vi har med å gjøre når vi snakker om mobbing. Alberti-Espenes ser på opplevelsen til den som blir mobbet, og knytter den til en kontekst. Hans forståelse legger tydelig vekt på at det er noen som har ansvar, ikke først og fremst for den som mobber eller mobbes, men for konteksten der krenkelsen oppstår og foregår. De øvrige definisjonene dreier seg mer om egenskaper hos de ”innblandede” – for eksempel at vi har å gjøre med aggressive og eller svake personer, eller at en person blir krenket mens en annen krenker. Men Alberti-Espenes peker på at det er noen som har et ansvar for arenaene der krenkelsen foregår, og for å ta krenkelsesopplevelsene på alvor og stanse dem. Noen har et ansvar. Hvem er disse? Det er et viktig fokus i min oppgave. Mobberen har selvfølgelig ansvar for sine handlinger i den grad hun eller han, som vanligvis er et barn, er i stand til å ta ansvar. Men det er noen voksne i relasjon til barna, både den som mobber og de som mobbes som har ansvar for å se hendelsene og forholde seg til dem på en måte som hjelper de involverte.

Fra teori til praksis er kanskje problemet

Begrepet mobbing er kanskje ikke så vanskelig å definere. De fem definisjonene jeg har presentert har mye felles, men med noe ulik vektlegging. Kun Alberti-Espenes (2012) trekker frem det poeng at noen er ansvarlige i det miljøet barna er. Selv om begrepet mobbing ikke er så vanskelig å bli enige om betydningen av, er fenomenet mobbing vanskelig både å forebygge, arbeide med og forhindre. Jeg synes Hareide (2004) peker på noe interessant. Han sier at ordet

mobbing har gitt et nytt felles navn til mange gamle fenomener – erting, ironiske kommentarer, baksnakking, sosial isolering, diskriminering, slåsskamp, fysisk mishandling, mm (s. 17). Kanskje er det dette som gjør det vanskelig å bli enige om en felles definisjon på hva mobbing er? Mobbing spenner seg fra alvorlige hendelser som ender i sykehusopphold og kanskje selvmord til helt vanlige hverdagsbegivenheter som barn vanligvis tåler. Det kan se ut til at det krevende mangfoldet som fenomenet mobbing er gjør at pedagogisk praksis er krevende i møte med konkrete situasjoner. For eksempel kan det være vanskelig for en voksen å vite hva som egentlig har skjedd fordi hendelsen har foregått før den voksne kom. Andre ganger kan det være så vanskelig å rydde opp i og finne rettferdige og gode løsninger på situasjonen at den voksne handler «galt» og kanskje gjør situasjonen verre. Kanskje kan det også være slik at regler og lover om mobbing i skolesammenheng ikke klarer å romme den kompleksiteten som er i situasjonen. Uansett er fenomenet mobbing i praksis langt vanskeligere å møte enn det er å forklare hva mobbing er og ikke er.

Jeg vil i neste avsnitt presentere noen av de «kvalitetene» som mobbing pr. definisjon handler om, og forsøke å se på betydningen av disse. Dette gjør jeg ved hjelp av litteratur om disse kvalitetene. Jeg ser på litteratur av de kjente nordiske mobbeforskerne som er presentert over gjennom sine definisjoner av mobbing, og i tillegg på flere andre forfattere. De «kvalitetene» jeg vil se på er: Hva «krenkelse» er, hvordan mobbingen kommer til «uttrykk», hvilke «årsaksforklaringer» ligger de ulike forskerene til grunn for mobbingen, samt noen kritiske punkter og vendinger.

Mobbing som krenkelse

I boken, *Slik stopper vi mobbing* (2014), viser Erlend Moen til hvordan ofre for mobbing opplevde det. De forteller at det som opplevdes som det aller verste i situasjonen de er i, er å bli fullstendig ekskludert og isolert (s. 18). Flere opplevelser finner vi gjennom det tverrfaglige forskningsprosjektet: *Exploring Bullying in Schools* (eXbus), der anonyme historier om barndommens mobbing blir fortalt. De ord og vendinger som hyppigst kom opp i disse historiene var ”total isolasjon”, ”psykisk terror”, ”ondskap”, ”avmakt”, ”depresjon”, tanker om ”å begå selvmord”, ”ydmykelse”, ”dype spor” (Kofoed & Søndergaard, 2009, s. 226). Det skiller vanligvis mellom direkte mobbing som for eksempel slag og spark, altså fysisk mobbing, og det som kalles indirekte mobbing som handler om å bli frosset ut og bli baksnakket, dette blir også omtalt som psykisk mobbing. Olweus (1992) mener de fysiske innslagene er mer vanlig og et større problem blant gutter, mens jenter bruker mer indirekte og

«utspekulerte» metoder som ryktespredning, utstøting og manipulering av vennskapsrelasjoner (s. 26). Den indirekte mobbingen er vanskelig å oppdage, fordi den ofte foregår i det skjulte (Alberti-espenes, 2010, s. 62). Flere eksempler på former på mobbing kan vi se på Foreldreutvalget for grunnopplæringen (Fug) sin hjemmeside. Der står det at mobbing kan være:

- Verbal (for eksempel bruk av kallenavn)
- Sosial (for eksempel å bli holdt utenfor)
- Materiell (for eksempel å få ødelagt klær og eiendeler)
- Psykisk (for eksempel å bli truet eller tvunget til å gjøre noe)
- Fysisk (for eksempel å bli slått eller sparket)
- Digital (for eksempel å bli ”hengt ut” på nettet)¹³

Mobbing kan vi kanskje si er den betegnelsen vi vanligvis i dag bruker på gjentatte krenkelser mot en annen person, og mobbingen kan variere i type og omfang (Moen, 2014, s. 18).

Krenkelse som fenomen forstås av Alberti-Espenes (2012), som noe som: «gjør oss alene, ensomme, fratrar oss den tryggheten vi behøver for å slippe å være sårbare og alene» (s. 51).

Krenkelse som fenomen er grovt sett all opplevelse av ydmykelse og ubehag, forårsaket av eller via andre mennesker og menneskers systemer (s. 51).

Den danske filosofen Knud E. Løgstrup som kommer fra et helt annet fagfelt og ikke snakker om krenkelse som mobbing, bruker likevel ordet krenkelse om det å ikke respektere den andres «urørighetssone» (Løgstrup, 1997). Han knytter fenomenet krenkelse til forestillingen om at hvert enkelt menneske har en urørighetssone eller et privat territorium. Dette private rom kan på ulike måter bli invadert slik at personen krenkes. Krenkelse oppstår når ens urørighetssone blir invadert og angrepet uten respekt for ens integritet. I følge Løgstrup er vi alle sårbare på den måten at vi ikke kan unngå å bli påvirket av den måten andre mennesker forholder seg til oss på. Det kan være vanskelig å innse hvor stor innflytelse en har ovenfor et annet menneske og noen ganger kan andre gå så langt inn på «mitt» område at det krenker meg (Løgstrup, 1997, s. 163-166). Dette kan dermed være ødeleggende for den andre. Et viktig spørsmål i sammenheng med både krenkelse av urørighetssonen og krenkelse i form av mobbing (noen ganger er dette det samme, men ikke alltid): vet barn alltid at de ikke skal krysse andres urørighetssone? Dette kan være vanskelig å vurdere også for voksne. Og vet de når de gjør

¹³ Fug om ”mobbing”: <http://www.fug.no/mobbing.141889.no.html> (lesedato: 16.08.15)

det? Klarer barn å skille og balansere nærhet og krenkelser? Vet de hvilke konsekvenser deres handlinger kan ha for den andre, og i så fall hadde de sluttet å mobbe om de visste dette? Disse spørsmålene har jeg på ulike måter arbeidet med i denne oppgaven, selv om jeg ikke har klart å svare fullstendig på dem. Det er kanskje ikke mulig å svare eller finne fullgode løsninger på dem. De fremstår mer som dilemma som vi som voksne bør være oppmerksomme på, selv om de selvsagt ikke skal brukes som unnskyldninger for ikke å gripe inn og forsøke å stoppe mobbing og krenkelse.

Årsaksforklaringer

Vi er som mennesker naturlig søkende etter mening og forståelse i det vi ser, hører og opplever (Gadamer, 1960/1989, s. 259). Kanskje spesielt søker vi å forstå når en handling er uriktig og uønsket, slik mobbing er. Jeg velger å begynne med et eksempel, som på mange måter retter fokuset på mobbing som noe uforståelig, og noe en ønsker en forklaring på:

Jeg fikk "homo!!" slengt etter meg, ble dynket og begravd hver gang det var snø, revet av klærne og kledd naken i skolegangen, dyttet, angrepet med nypefrø, fryst ut, sparket gjentatte ganger mens en holdt meg fast og halve skolegården sto rundt og heiet. Slått i magen, hodet, skrittet – ja, overalt¹⁴

Vi er gjennom sitatet vitner til et skremmende bilde på hvordan mobbing kan komme til uttrykk. Det sier oss hvordan fenomenet mobbing kan oppleves på kroppen til en som har blitt utsatt for det fysisk og psykisk. I denne sammenheng er det naturlig å stille spørsmålet; hva er det som får noen til å gjøre slike handlinger mot et annet menneske? Det er selvsagt ikke et enkelt svar på det. Blant forskerne er det uenighet om hvilke årsaker og «mekanismer» som ligger bak denne type negativ atferd (Frånberg, 2003, s, 25), og om det er situasjon eller individ som spiller inn. Dette er to forståelser som har preget den delen av mobbeforskningen som har fokus på årsak (Olweus 1992, Roland 2014, Alberti-Espenes 2012, Kofoed & Søndergaard 2009, Pikas 1976). En kan si at Pikas (1976) står på den ene siden og ser på situasjonen, mens Olweus (1992/1997/2006) står på den andre og ser på individet. Den individfokuserte grunnforståelsen, som Olweus representerer, er den som har vært og er dominerende i forståelsen av fenomenet mobbing. Jeg vil nå forsøke å presentere disse to ulike forståelsene og også inkludere noen andre teoretikere for å få frem flere aktuelle prespektiver på mobberens opplevelser.

¹⁴ Nyheter i *Bergens Tidende*, Vær en venn: http://www.bt.no/nyheter/lokalt/venn/Dere-vet-hvem-dere-er_-og-hvis-dette-ikke-stopper_-gar-dere-ned-i-oppforselskarakter-2897733.html (lesedato: 20.09.15)

Mobbing som psykologiske mekanismer– aggresjon som en motor

Olweus som selv er personlighetspsykolog, peker på at forklaringer på hvorfor noen mobber andre først og fremst ligger i de psykologiske ulikheter mellom mennesker. Boken hans *Hakkekyllinger og skolebøller* (1973), viser nettopp en slik grunnforståelse av individenes betydning i forhold til mobbing. Hans forståelse av fenomenet har i liten grad endret seg siden da (Roland, 2014, s. 17). Den vanlige oppfatning der mobberen er en svak og usikker person som tøffer seg med en aggressiv væremåte, er en myte mener Olweus (1992, s. 36). Han beskriver mobbere som aggressive og impulsive individer, de er tøffe, forholdsvis selvsikre, og har en mer positiv holdning til vold enn gjennomsnittet (ibid: 36). I samarbeid med Solberg, har Olweus forsøkt å tegne følgende bilde av en typisk mobber. En mobber beskrives som en som:

- mer positiv holdning til vold enn elever flest
- er ofte hissige, impulsive og med lav toleranse for hindringer og utsettelse (frustrasjoner)
- har vanskelig for å underordne seg regler
- en sterk trang til å dominere og undertrykke andre elever, til å hevde seg med makt og trusler og til å få viljen sin
- hvis de er gutter, er de ofte fysisk sterkere enn sine kamerater og særlig mobbeofrene
- virker tøffe og viser liten medfølelse med elever som blir mobbet
- er ofte aggressive også mot voksne, både lærere og foreldre
- er flinke til å snakke seg ut av vanskelige situasjoner (Olweus & Solberg, 2006, s. 12).

Olweus og Solberg (2006) påpeker at dette er hovedtendenser, og at ikke alle mobbere vil ha disse trekkene, men sannsynlig vil de ha ett eller flere av dem (s. 12). Olweus oppfatter at mobbing som en form for aggresjon. Hvorfor blir barn og unge aggressive? Olweus (1992) mener aggresjonen kan være stimulert av dårlig barneoppdragelse, spesielt fra den primære omsorgspersonen. Om den primære omsorgspersonen (som regel mor) enten er kald, uengasjert eller tolerant og ettergivende, og på den andre siden har brukt maktorienterte oppdragelsesmetoder ("juling") kan vedkommende (mor) ha oppfostret et aggressivt barn med en tendens til å bli en mobber (s. 40).

Olweus (1992) retter også oppmerksomheten mot skolens betydning, og peker på at lærere sine rutiner, holdninger og atferd kan ha en avgjørende betydning når det gjelder å redusere og forebygge mobbing. De kan blant annet legitimere mobbeatferden eller ikke (s. 45).

Mobbeoffer har også typiske personlighetstrekk, i følge Olweus. Mulige offer kan ifølge ham

deles inn i to hovedgrupper: De passive, som ofte er stille, forsiktige og følsomme, som kan være engstelige, svake og mer usikre enn elever i sin alminnelighet. Disse reagerer ofte med gråt (mindre barn) eller tilbaketrekning når de blir angrepet. De har ofte få eller ingen venner (Olweus, 1992, s. 34-35). Et annet offer, som er mindre vanlig, er de provoserende mobbeofrene. De er generelt mer urolige og klossete, og kanskje kan deres noen ganger hyperaktive og oppfarende temperament bidra til at de lett kommer i konflikt med andre. Det kan oppstå spenning og irritasjon rundt disse elevene, og oppførselen kan virke provoserende på en del av eller hele klassen, kanskje til og med læreren (Olweus, 1992, s. 35 ; Olweus & Solberg, 2006, s. 12).

Olweus bemerker at mobbing også kan være et gruppefenomen. Han oppfatter gruppen som bestående av én leder – et aggressivt individ – og medløpere som gir støtte uten at de selv tar initiativ til selve mobbingen. Deres innebygde motstand kan bli svekket, og kan imitere (sosial smitte) mobberens aggresjon. Gruppen kan dermed redusere det individuelle ansvaret og bidra til at mobbingen legitimeres (Olweus & Solberg, 1997, s. 15). Olweus (1992) betrakter mobbing som en del av et generelt mønster av antisosial eller regelbrytende atferd. Han mener det er nærliggende å anta at elever som er aggressive og mobber andre, har en større risiko for senere å bli innblandet i annen problematferd som kriminalitet og alkoholmisbruk (s. 37).

Kaufmann (1988) definerer antisosial atferd: «[...] som gjentatte brudd på sosiale normer, hjemme, på skolen og i fritiden og er til skade for andre mennesker, for en selv eller for materielle ting som igjen får konsekvenser for andre» (Kaufmann i Ogden, 2012, s. 27). Kan en som mobber kjenne seg igjen i denne forståelsen? Er det slik Olweus forstår mobberer? I Olweus sin forståelse blir mobberer og offeret beskrevet med helt forskjellige personlighetstrekk. Det ser ut som om det ikke kan være hvem som helst som mobber eller blir mobbet. Er en sårbar kan dette være et ”farlig” karaktertrekk. Men kan ikke alle iblant være sårbare? Bildet Olweus gir av både den som mobbes og av mobberer kan kanskje bli stereotype. Mobberens personlighetstrekk blir beskrevet som aggressive og kynisk og han eller hun er en person med svært lite empati. Samtidig blir de spådd en lite lysende fremtid (Olweus 1992, s. 37). Kan det være at Olweus ikke har rett her, i hvertfall ikke på alle punkt og kanskje ikke for alle som mobber? Kan mobbeatferd for eksempel også være et signal på at barnet ikke har det bra i skolesituasjonen eller hjemme, eller på andre måter? Alberti-Espenes (2012) peker på at Olweus sin beskrivelse av mobberer, som en elev som fort blir frustrert, stresset av hindringer og utsettelse, like gjerne kan være fortellingen om en elev som opplever

uforutsigbarhet og krenkelser gjennom for eksempel et tettpakket regelverk. De kan for eksempel føle seg stigmatisert på en måte som gjør at de reagerer med aggresjon og uro for å beskytte seg selv (Alberti-Espenes, 2012, s. 23). Rørnes (2004) stiller også et viktig spørsmål i sin artikkel. Hun skriver:

Hva med Morten, skal han ta skylda for det han har gjort eller skal vi foreta en skylddeling mellom dem som har gjort han til det han er; en ond og grusom verden, et kaldt samfunn der volds-kriminaliteten øker, familiens eventuelle svik, en dårlig kommuneøkonomi med resultat en nedslitt skolebygning kombinert med manglende ressurser til å hjelpe han med det lese og skriveproblemet han sliter med? (Rørnes, 2004, s. 14).

Roland (2014) mener i likhet med Olweus at mobberer er styrt av aggresjon. Roland hevder at drivkraften bak mobbing kan knyttes til mobberens positive opplevelser av sine handlinger, som han knytter til det som kalles proaktiv aggresjon (s. 57). Personer som er proaktivt aggressive oppsøker offeret fordi de ønsker noe. Roland mener de ikke er sinte eller på noen måter følelsesmessig ute av kontroll, men derimot at de er kalde og beregnende og oppsøker offeret med hensikt (ibid: 58). Aggresjonen kan være motivert av materielle eller sosiale belønninger gjennom blant annet opplevelsen av makt over offeret og tilhørighet i sin egen gruppe ved å aktivisere en felles negativ front mot en annen (ibid: 60). Det å mobbe, kan gi en form for maktfølelse i form av at offeret viser avmaktsignaler (gråt og redsel) noe som kan oppleves som attraktivt og forsterkende for den som mobber. Han antar at mobberer kan føle seg tiltrukket av en destruktiv makt over andre, og at de får et slags ”kick” av å mobbe (Roland, 2014). Han viser også til det han kaller reaktiv aggressivitet, som er viktig å nevne i denne sammenheng. Her handler man negativt mot andre fordi man er sint på vedkommende eller at aggresjonen oppstår som følge av frustrasjon eller frykt, noe som kan føre til at evnen til å tenke klart reduseres og fører til et mer eller mindre kognitivt sammenbrudd (Roland, 2014, s. 55-57). I følge Roland er det den proaktive aggressiviteten som skiller mobberens personlighetstrekk fra andres. Roland hevder at dette personlighetstrekket som oftest er lært, og han mener det kan være en risikofaktor at en slik oppførsel er lønnsom hjemme eller sammen med venner, eller i skolen (Roland, 2014, s. 88-92).

Å se på andre som mindre menneskelig

Roland (2014) tar også med gruppeprosesser i sin forståelse. Han peker på at det ofte er flere som mobber, og en viktig stimulans for grupper som mobber er tilhørighet til gruppen (s. 78). Når det er snakk om én person som mobber en annen, antas det at det dreier seg om makt over offeret. Når det er to eller flere sammen og de ikke liker den tredje, skapes det en sterk følelse av intimitet og tilhørighet (ibid: 80-85). Dette kaller han en ”felles fiende psykologi”¹⁵ Når det er flere mobbere sammen bidrar det til at ansvaret pulveriseres og hemningene reduseres, og ved gjentakelse normaliseres overgrepene og kan skape en sosial distanse til offeret. Han beskriver det slik:

Hun blir en gjenstand, som jeg kan mishandle slik jeg vil uten å kjenne dårlig samvittighet. Den sosiale distansen blir så stor at hun framstår som en ting. Dermed faller hemningene. Dersom voldsofferet selv begynner å tro på anklagene, vil det ofte synes godt. Når en ser at hun ikke har respekt for seg selv, er det enda lettere å gjøre henne til en gjenstand (Roland, 2014, s. 83).

Larsson (2002) snakker om avhumanisering i forbindelse med mobbing. For at samvittigheten til mobberens skal kunne klare å undertrykke og krenke en annen, må han/hun først distansere seg ved å avhumanisere offeret. Dette kan innebære at det utvalgte offeret tilskrives egenskaper som gjør han eller henne mindre menneskelig. Videre viser hun at mobberen selv blir mindre menneskelig, i sitt menneskesyn, og de handlingene hun eller han utfører er uverdige for mennesket (Larsson, 2002, s. 44).

En artikkel i *Vårt land* (2015) presenterer et intervju med mobbeombudet i Buskerud, Bodil J. Houg. På spørsmålet om hun selv hadde noen erfaringer med mobbing, svarte hun at hun ikke hadde noen personlige erfaringer. Men hun sier at hun alltid har vært nysgjerrig på hvorfor folk handler som de gjør. Hun viser til 2.verdenskrig, og spør seg hva hun selv hadde gjort hvis hun var i samme situasjon som de som bidro til at for eksempel jøder ble drept. «Et menneske gjør mye vondt når de ser på andre mennesker som mindreverdige. Dehumanisering heter det. Det er dette som skjer når folk mobber», sier hun¹⁶ Kanskje kan en se tendenser til at dehumanisering og mindreverd er noe som i økende grad preger samfunnet i dag. For eksempel knyttet til forskjellen mellom fattig og rik, skolen som reproducerer og produserer forskjeller,

¹⁵ Erling Roland i NRK viten: <http://www.nrk.no/viten/mobberne-nyter-a-plage-1.1850716> (lesedato: 22.05.16)

¹⁶ Bodil J. Houg i *Vårt land* (2015) [papirutgave] (lesedato: 28.01.15)

og barn og unge som opplever at livet har liten mening utover å prestere. Hvordan kan vi som pedagoger i så fall møte denne negative tendensen i arbeidet mot mobbing?

Kritikk av den individfokuserede forståelsen av mobbing

Roland hevder at han lenge har visst at det ikke er synd på mobberen. I likhet med Olweus vil han avlive myten om at mobberen er stakkarer som plager for å hevde seg. Roland understreker et totalt farvel til en forsonende holdning til mobberne. Han sier at det ikke fins noen unnskyldning for mobbingen og at kunnskapen om mobbing må få føler for våre holdninger ovenfor mobbere¹⁷ Hvilke syn på mobberen speiles det i Rolands utsagn? Hvilke holdninger har han egentlig? Skal vi "straffe" mobberen på lik linje som mobberen "straffer" offeret? Olweus og til dels Roland sin forståelse av mobbing kan kanskje sies å ha bidratt til å individualisere mobbeproblemet, og her blir "mobberen" det egentlige problemet. Flere har vært kritisk til denne individfokuserede grunnforståelsen på mobbing. Alberti-Espenes (2012) er en av dem. Han mener at selv om det er mange gode intensjoner i mobbeforskningens arbeid, så har denne forskningen: «kun bidratt til å sementere en forståelse av mobbing som noe ondt og patologisk, noe aggressivt og mørkt hos barn» (s. 31). Han mener definisjonen og forståelsen av mobberen er så negativ og destruktiv at en voksen aldri ville ha godtatt å få slike merkelapper klistret på seg (Alberti-Espenes, 2012, s. 31). Barn fødes ikke onde, mener Larsson (2002). De karaktertrekk og tilbøyeligheter som får onde uttrykksformer, der de skader andre, mener hun er et produkt av samfunnet og utvikles i barnet når de er i kontakt med omverden (s. 99).

Professor i pedagogikk, Thomas Nordahl (2010), mener at forskning om individuelle årsaksforklaringer alene ikke kan klargjøre atferds- og læringsproblematikken i skolen (s. 49). Gjennom et individfokuseret fokus på den som mobber, flyttes skyldspørsmålet og ansvaret fra omgivelsene og skolen til den enkelte elev (ibid: 45). Gunilla Björk støtter også kritikken mot den individfokuserede forskningen og mener at mobbing her blir et spørsmål om psykologiske personlighetstrekk hos individer, og dermed blir den ikke behandlet som et sosialt fenomen (1999). Kari Rørnes (2007) på sin side mener en må se på fenomenet mobbing på både individ og systemnivå. Individuelle faktorer spiller selvsagt en rolle, men kan ikke ses isolert fra forhold i den sosiale og fysiske hverdagen barnet deltar i. Samfunnet legger premisser for individet, og det kan i verste fall skape, forsterke og opprettholde problemer, sier hun (s. 13).

¹⁷ Erling Roland i NRK viten: <http://www.nrk.no/viten/mobberne-nyter-a-plage-1.1850716>. (lesedato: 22.05.16)

Mobbing styrt av sosialpsykologiske mekanismer – sosialt samspill

Pikas har en noe annen forståelse av mobbing, og mener i motsetning til Olweus og til dels Roland, at det er prosesser i gruppen mer enn individet som spiller en avgjørende rolle for mobbeatferd (Pikas, 1976, s. 22-23). Dersom en gruppe befinner seg i en nøytral tilstand er det alltid mulige potensielle bevegelseskrefter i alle mulige retninger. Han peker på at alle individer er potensielle bærere av nysgjerrighet og likegyldighet, kjærlighet og hat, omsorg og utstøtelse, osv. Når en har slike spenninger i en gruppe kan det, om ”ladningen” spenner over i en av retningene, oppstå et samspill i samme retning i gruppen, da avhengig av individenes disposisjon (Pikas, 1976, s. 23). Slik kan fenomenet mobbing oppstå, ifølge Pikas.

En annen forsker, dansken Dorte Marie Søndergaard, argumenterer også for at sosiale prosesser kan lede til mobbing og bruker begrepet ”*sosial eksklusjonsangst*” for å forklare prosessene (Kofoed & Søndergaard, 2009, s. 28-31). Dette bygger på en forståelse av mennesker som eksistensielt avhengig av sosialt fellesskap. Som professor i sosialpsykologi introduserer hun en ikke-individualistisk tenkning rundt mobbing som har røtter i den samme gruppefokuserede forskningstradisjonen som Pikas representerer. Hun foreslår en forståelse av mobbing ut fra et mer sosiologisk og sosialpsykologisk perspektiv, der mobbing blir forklart som komplekse sosiale mekanismer som blant annet utløses av kampen om posisjonering i gruppen av barn (ibid: 28-29). Søndergaard mener sosial eksklusjonsangst er et fenomen som ”ulmer” i alle fellesskap. Hvis den aktualiseres kan dette utvikle seg til noe hun kaller «sosial panikk», en mekanisme som skaper forakt og som da rettes mot bestemte elever i gruppen (Kofoed & Søndergaard, 2009, s. 28-35).

Søndergaard vektlegger i sin forståelse av mobbing som sosialt fenomen at håpet om aksept og det å være en del av fellesskapet, er sterke krefter hos mennesket. Hvis vi ser nærmere på begrepet *sosial eksklusjonsangst* (Kofoed & Søndergaard, 2009), som hun bruker i sin forklaring, blir spørsmålet mitt: Kan ikke alle da være potensielle mobbere og ikke minst mobbeoffer? Og: Er barn et ondt menneske når han eller hun vil være en del av fellesskapet? Handler mobbing egentlig om kampen for tilværelsen? Som vi ser fokuserer Søndergaard på de utfordringer som er forbundet med å være en del av et større fellesskap. Vi kjenner vel alle til dette ønsket og behovet. Søndergaard (i Jensen & Brinkmann, 2011) viser til et interessant innblikk som jeg i denne sammenheng tar med. Hun peker på at mange barn og unge gir

uttrykk for at innblanding av de voksne i forhold til mobbing ikke alltid er enkelt. De voksne forstår ikke hva som foregår og de voksne blir ofte klønete i forhold til de kompliserte sosiale prosesser barna er involvert i med hverandre (Jensen & Brinkmann, 2011, s.46). Søndergaard gir et eksempel fra egne observasjoner i klassen til Albert som gikk i 5.klasse. Hun sier at klassen til Albert var preget av et høyt nivå av sosial eksklusjonsangst. Bestrebelsen på å definere ”hvem er inne og hvem er ute” og et stadig forsøk på å orientere seg og sikre seg sosial overlevelse lå som en stadig truende premiss i klasserommet og satte sitt preg på den generelle stemningen. Hun skriver: «Foragtproduksjon og forhandlinger af, hvad der kunne være acceptabelt og ikke-acceptabelt, optog på den måde en kolossal mængde af børnenes tid og energi» (Jensen & Brinkmann, 2011, s. 52).

Larsson (2002) mener at alle har et grunnleggende behov for å være i nær kontakt med andre mennesker. Hun sier: «Vi har behov for at føle, at familie, venner og arbeidskamerater har brug for os» (s. 61). Angsten for å miste fellesskapet med mennesker vi synes om er fundamental hos oss alle. Det å bli utelukket fra et fellesskap er det vi frykter aller mest. Hun sier:

Eftersom vi alle af erfaring ved, at risikoen for udelukkelse faktisk eksisterer, har vi en spontan interesse i at vise omverdenen, at den, der bliver udstødt, ikke er som os. Af hensyn til vores egen tryghed og sikkerhed har vi derfor behov for at stadfæste som en slags kendsgjerning, at den, der bliver udelukket fra fællesskabet, sandelig ikke er normal på samme måde som os, men er anderledes (Larsson, 2002, s. 63).

Angsten for å miste fellesskapet er derfor en hensiktsmessig måte som skal kunne forhindre utstøtelse og krenkende særbehandling av andre mennesker, og blir derfor nødt til å skille mellom årsak og virkning (Larsson, 2002, s. 64). Larsson hevder at symboler for et fellesskap representerer et livsavgjørende menneskelig behov for den enkelte: «Ikke at stå utenfor, men at være forenet med verden» (ibid: 135).

Mobbing som resultat av rollemodeller

«Kan du fatte og begripe hvor de unge tar sin råskap fra?», er et spørsmål Jens Bjørnebo stiller (Rørnes, 2004, s. 3). Alberti-Espenes (2010) har en forståelse av fenomenet mobbing som utprøving og praktisering av sosiale ferdigheter. Han skriver: «Løsningen kan være å forstå mobbing som utprøving av sosiale ferdigheter, som rollelek, som en måte å trene på å bli voksen på, på godt og vondt» (s. 63). Barn ser på de voksne, som er barn og unges rollemodeller og setter rammer for hvilke atferd som er tillatt og akseptabel. Alberti-Espenes

(2012) eksemplifiserer gjennom serier som 'Paradise Hotel' som han mener gir seerne et kunstig innblikk i et ungt voksenliv som for de aller fleste ikke eksisterer, og som samtidig er spekket med krenkelser. Her kan barn og unge: «[...] hente tips til hvordan man kan anvende språk og sosiale ferdigheter for å krenke andre» (Alberti-Espenes, 2012, s. 64), skriver han. På denne måten kan vi se at samfunnet tilbyr krenkelse som en del av underholdningskonsepter.

Vi kan se komikere bruke humor for å krenke andre, et eksempel her er Torsdagskveld fra Nydalen. Intensjonen er nok i utgangspunktet god, og en vil skape humor og glede i et voksent fellesskapet. Men her sitter kanskje unge seere og tar til seg det de ser på skjermen. I denne sammenheng kan den amerikanske sosialpsykologen Georg Herbert Mead (1865-1931) være aktuell. Han hevder i sin *speilingsteori* at vi blir den vi er i møte med andre mennesker. De personene barn og unge omgås med blir som et slags speil for hvem de er og blir i en stadig utviklingsprosess (Mead i Rørnes, 2007, s. 31). Vi kan også tenke oss at dette "speilet" er nettopp tv-skjermen der barn og unge ser kjente personer krenker andre mennesker. Foreldrene kan også være "uheldige" rollemodeller. Pedagogen, Ingrid Grimsmo Jørgensen peker på dette i et intervju i NRK. Hun mener at barn og unge lærer å mobbe av mor og far. Hun sier:

Hvis det er sann at mor og far stadig krangler om småting og havner i trøbbel med naboen og har en væremåte som forteller ungene at det er greit å snakke nedsettende om andre; «Se på den ... kjerringa der», så lærer barna at det er sann vi skal samhandle med andre mennesker og imiterer de voksne¹⁸

Måten man samspiller ovenfor barnet sitt, er noe man som foreldre må tenke over. De imiterer de voksne, sier Jørgensen. Kanskje er det også noe av dette Alberti-Espenes (2012) mener når han viser til barns rollelek og hvor barn henter sin tolkning av roller fra. Han viser til medieviser Jostein Gripsrud (2000), som viser til at mediene er med på å definere oss og vår identitet. De presenterer virkelighetsforståelser gjennom bilder, tekst og lyd som "forteller" oss hva som er kult og ukult, snilt og slemt og bra og dårlig. Han skriver:

Som mottakere av alt dette blir vi nødt til å danne oss en slags oppfatning av hvor vi selv befinner oss, hvem vi selv er, hvem vi gjerne vil være eller bli – og hvem eller hva vi i alle fall ikke vil være eller bli (Gripsrud i Alberti-Espenes, 2012, s. 64).

Alberti-Espenes (2010/2012) sin forståelse av fenomenet mobbing innebærer at vi som voksne er med på å forme hvordan barn og unge oppfatter seg selv og hvordan dette kan påvirke deres

¹⁸ Ingrid Grimsmo Jørgensen i NRK, Hedmark og Oppland: <https://www.nrk.no/ho/barna-laerer-mobbing-av-mor-og-far-1.10863725> (fra 07.01.13).

møte med andre og verden. Jeg finner Alberti-Espenes sin forståelse interessant. At vi speiler oss i andre, slik Mead beskriver, er nok noe vi alle kan kjenne oss igjen i. Vi har vel alle hatt noen vi så opp til og som vi ville bli lik da vi var barn. Som voksne har vi også ofte noen vi ser opp til, men kanskje på en annen måte enn da vi var barn. Som medieviser Gripsrud viser, er kanskje mediene spesielt viktig for barn og unge, siden de er uerfarne og umodne og kanskje ikke stiller kritiske spørsmål til det de ser og hører av personer som kan være ”uheldige” rollemodeller. Når barn (og kanskje voksne og) gjennom medier får se kjente personer latterliggjøre mennesker som på en eller annen måte har noen feil eller mangler, og får ”positiv” respons på sin væremåte – gjør det kanskje noe med en. Søndergaard peker på hvordan humor, som det å underholde og sjonglere, kan bidra til både sosial status og til å vinkle seg inn i relasjonsspraksisser hos barnegrupper. Humor kan være positivt for fellesskapet, men det kan samtidig ha en marginaliserende og ekskluderende virkning (Søndergaard i Jensen og Brinkmann, 2011, s. 75). At barn og unge bruker humor slik at andre føler seg krenket, er kanskje da deres måte å bli som oss på.

Dagens mobbediskurs

Er mobbere sadister, eller er det sosiale relasjoner som får frem mobbing? Er mobbing et individuelt problem eller et sosialt fenomen? Mobbing viser seg å være et relativt sammensatt og omfangsrikt fenomen, der forskere med ulik teoretisk bakgrunn og fra ulike faglige perspektiver har kommet frem til ulike beskrivelser og tolkninger av fenomenet. Den franske filosofen Michel Foucault, peker på at den diskursen som gjelder til enhver tid er med på å forme vår oppfattelse av virkeligheten (1999). Hvem og hva er det som bidrar til å forme vår virkelighetsoppfatning i forhold til mobbediskursen i dag? Kanskje kan det være de som har makt til å nå frem med sine definisjoner, som for eksempel Olweus, Roland og Larsson? Vi kan kanskje mene at disse på mange måter skaper et bilde av mobberen som er en stereotypi, og som egentlig ikke stemmer overens med den virkelige og langt mer komplekse virkeligheten. Underveis i min søken etter å forstå hva fenomenet mobbing er har jeg undret meg over om de som har definisjonsmakten selv har personlige erfaringer med mobbing? I en artikkel i bladet *’Forskning’* kunne jeg lese om at Olweus, som nå har brukt store deler av livet sitt på å forstå fenomenet, verken har vært en mobber eller mobbeoffer¹⁹ Hvilke betydning kan dette eventuelt

¹⁹ Dan Olweus i bladet *forskning*, November. Nr 5/2001: http://www.forskningsradet.no/bladetforskning/Nyheter/Gir_mot_til_de_motlose/1250813612472 (lesedato: 09.06.16)

ha for forskningen om han har eller ikke har denne erfaringen selv? Jeg lar dette stå som et åpent spørsmål.

En som er kritisk til den ledende mobbeforskningen er Dag Hareide (2004). Som leder i Nordisk Forum for Megling og Konflikthåndtering sier han følgende om denne: «Om begrepet mobbing er vanskelig, så er begrepet «mobber» farlig» (s.26). Han fortsetter:

Når problemet blir «mobberen» skilles det ikke lenger mellom person og handling. Ja, det finnes 6-åringer og 14-åringer som har plaget og mobbet andre, men skal de da stemples som «mobbere»? Bruken av ordet «mobber» framtrer som en dårlig vitenskapelig fundert kvasi-psykiatrisk diagnose (Hareide, 2004, s. 26).

Har ikke de aller fleste av oss gjort noe galt eller noen kanskje til og med grusomme ting, som vi i ettertid har angret på? Hareide (2004) peker på at dagens mobbediskurs ofte har blitt fremstilt som en kamp mot mobbing, og spesielt mediene har hentet sine metaforer fra krigsspråket. Han skriver: «Denne «krigen» mot mobbing er sterkere i Norden enn i andre Europeiske land. Og den har først og fremst foregått i skolen» (s. 17). Han understreker videre: «Det ligger mye makt i et begrep som kan prege store nasjonale kampanjer i skolene og kan definere hvem som skal straffes» (ibid:20). Alberti-Espenes (2010) ønsker også en debatt rundt mobbediskursen i Norge. Han skriver:

Slik den [mobbediskursen] fungerer i dag, baserer den seg på en inndeling i snille og slemme, den tar ikke opp i seg kunnskapen vi har om sosiale ferdigheter og samspill og utviklingen av disse, og den risikerer å forsterke konflikter ved å sette merkelappene mobber og offer på barn og ungdom (Alberti-Espenes, 2010, s. 63).

Jeg mener dette er et viktig synspunkt og tar det med som et kritisk innspill som også indikerer noe av den skepsis jeg kommer til å gi uttrykk for i mine drøftninger av pedagogiske dilemma knyttet til mobbing i skolen.

Jeg har i dette kapittelet presentert ulike måter å ”forstå” fenomenet mobbing på ut fra det jeg vurderer som et relevant utvalg av eksisterende forskning på feltet. Et fenomen er, som allerede nevnt, noe vi tolker og erkjenner ut fra hvordan vi opplever dens forekomst (Eikeland og Sævi i publisering, si 12-13). Så hvordan de ulike forskere og teoretikere forstår eller forklarer fenomenet er dette bare noen av tallrike mulige måter å forstå eller forklare det på. Jeg ønsker i

dette arbeidet å stille spørsmål og peke på pedagogiske dilemma som jeg mener den eksisterende forskningen ikke har nok fokus på. Jeg er opptatt av barnet og mennesket bak ”merkelappen” mobber. Jeg spør: Hva sier mobberen selv om det å mobbe andre? Hvilke opplevelser har en som mobber i sitt eget møte med fenomenet? Levin og Trost (2005) sier at hvordan hver enkelt av oss i gitte tilfeller forstår situasjonen blir bestemmende for vår atferd (s. 12). De konkretiserer videre at vi må være klar over at den sosiale virkelighet er subjektiv og kan oppfattes på mange ulike måter (Levin & Trost, 2005, s. 12). Jeg vil i fortsettelsen (i kap. 4, 5 og 6) se på hvordan mobberen selv beskriver fenomenet mobbing ut fra egne opplevelser. Studien min er retrospektiv, noe som innebærer at de tre voksne informantene mine tenker tilbake til sin barndom og ungdom når de forteller om sine opplevelser av det å ha mobbet andre. Forskningsspørsmålene i denne oppgaven er som følger:

Hva er mobbing og hva forteller pedagoger som selv har mobbet andre som barn om sine opplevelser? Hvilke pedagogiske dilemma aktualiseres i en fenomenologisk fortolkning av intervjumaterialet og relevant litteratur?

Kapittel 3. Metode

Innledning

Jeg vil i dette kapittelet presentere og drøfte de metodiske valg som er lagt til grunn for arbeidet med denne masteroppgaven. Drøftingen vil gi leseren innblikk i hvordan jeg har gått frem, handlet og tenkt i og rundt arbeidet for å søke svar på forskningsspørsmålene mitt. Jeg ønsker at du som leser skal oppleve tillit til meg som forsker. Det har derfor vært viktig for meg å være åpen og ærlig, og løfte frem og drøfte spørsmål og utfordringer som har dukket opp underveis i arbeidet, og hvordan jeg har møtt disse. Her har god hjelp fra veileder vært svært viktig for meg de gangene jeg har vært usikker på fremgangsmåter. I arbeidet med denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i en hermeneutisk fenomenologisk orientering. Jeg har i denne prosessen støttet meg på noen masteroppgaver som jeg synest har gode metodekapitler (Raunehaug 2012, Sivertsen 2015). Dette har jeg gjort for bedre å forstå denne nokså krevende, men også omfattende tilnærmingen.

Fenomenologi plasseres innenfor kvalitativ forskning – og har som mål å være livsnær og gi stemme til det som er særegent og annerledes (van Manen, 2014, s. 27). Dalen (2011) skriver: «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (s. 15). Hun skriver videre: «Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 15). Likevel har hermeneutisk fenomenologi noen grunnleggende ulikheter fra annen kvalitativ forskning. Sævi skriver at det som skiller hermeneutisk fenomenologi fra andre hermeneutiske tilnærminger er: «[...] the tradition of looking at a phenomenon, as a single kind of human experience, rather than as a social process or structure or culture [...]» (Cohen i Sævi, 2005, s. 77-78), og at: «phenomenologists focus on questions of the meaning of the experience[...]» (ibid: 77-78). Forskjellen er altså at det i hermeneutisk fenomenologi er forståelsen av et fenomen som er i fokus i forskningen, og at refleksjon over fenomenet tar utgangspunkt i informantens opplevelse av fenomenet. Hermeneutisk fenomenologi kan kalles «human science», fordi det forskes på: «[t]he structures of meaning of the lived *human* world» (van Manen, 1997, s. 11). van Manen (2014) beskriver hermeneutisk fenomenologi som metode slik:

Hermeneutic phenomenology is a method of abstemious reflection on the basic structures of the lived experience of human existence. The term *method* refers to the

way or attitude of approaching a phenomenon. Abstemious means that reflecting on experience aims to abstain from theoretical, polemical, suppositional, and emotional intoxications. Hermeneutic means that reflecting on experience must aim for discursive language and sensitive interpretive devices that make phenomenological analysis, explication, and description possible and intelligible. Lived experience means that phenomenology reflects on the prereflective or prepredicative life of human existence as living through it (van Manen i Sivertsen, 2015, s. 66).

Jeg vil i dette kapittelet presentere den hermeneutiske fenomenologiske orienteringen jeg har valgt for denne oppgaven, og drøfte denne metodologiske tilnærmingen i møte med intervjumetodikk og litteraturstudium som er de to metodene jeg har valgt. Jeg vil så videre reflektere over etiske dilemma i mitt forskningsprosjekt og min egen forskningsprosess.

Hermeneutisk fenomenologi

Å benytte seg av fenomenologisk metode i forskningssammenheng handler om å søke etter økt innsikt i og forståelse av et fenomen, ut fra hvordan mennesker oppfatter fenomenet som er i fokus. «Mening» er et nøkkelord i fenomenologien, fordi forskeren ønsker å forstå nettopp meningen med et fenomen, slik det ser ut gjennom en gruppe menneskers øyne (Johannessen. et. al. 2016, s. 78-79). Det er kanskje først og fremst det relasjonelle og eksistensielle i menneskelivet en i pedagogisk sammenheng ønsker å få innsikt i. Fenomener eksisterer i seg selv utenfor menneskets kontroll (Eikeland og Sævi, i publisering, s. 13), men det er gjennom opplevelser som mennesket gjør i kontakt med fenomenet – at fenomenet får oppmerksomhet og kan settes ord på, som gjør at en som forsker kan utforske det og skrive om det. (Johannessen, et al. 2016, s. 78, 171). Fenomenologi studerer fenomen i den (opp)levde menneskelige livsverden. Livsverden forstås av van Manen slik: «[...] the lifeworld - the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize, or reflect on it» (van Manen, 1997, s. 9). Fenomenologi gir oss ikke tilgang til en endelig teori som kan kontrollere eller forklare verden, «[...] rather it offers us the possibility of plausible insights that bring us in more direct contact with the world» (van Manen, 1997, s. 9). Fenomenologien kan slik karakteriseres som en slags "livsverdenanalyse" (Fuglseth, 2012, s. 219), der en prøver å tolke og forstå den dypere meningen enkeltpersoner opplever i møte med et fenomen. Man går ut fra at fenomenet er den virkelige virkelighet og det er denne virkeligheten mennesker oppfatter (Thagaard, 2013, s. 40). Fenomenologien arbeider med hverdagsspørsmål, men har samtidig spennet til filosofien som hjelper en til å forstå bedre og se andre dybder (van Manen, 1997).

Et fenomenologisk forskers mål er å se og forstå hvordan det helt unike ved et fenomen synliggjøres gjennom et menneskes opplevelse av dette fenomenet. I min sammenheng er det fenomenet mobbing jeg søker en dypere forståelse av – gjennom mobberens opplevelse. Fenomenologien handler altså om å se på menneskenes levde opplevelser av fenomenet, mens hermeneutikkens formål er å tolke og gi mening til disse (Sævi, 2005). Slik blir fenomenologi og hermeneutikk innvevd i hverandre og utfyller hverandre på en måte som forsøker å skape bredde og dybde i forskningen. Sævi (2005) skriver om hermeneutisk fenomenologi:

The hermeneutical phenomenological approach implies a rejection of all techniques and objective methods, but implies rather an affirmation of the human lifeworld. The human lifeworld is essentially to be understood as intentional and as such can best be investigated through the lived experience of human beings, interpreted through the medium of language and art (Sævi, 2005, s. 79-80).

Å forske på "levd opplevelse"

Sævi (2005) skriver: «The focus on the lived experience of human being is the phenomenological aspect [...]» (s. 79). Menneskelivet er subjektivt opplevd og forstås derfor ulikt av hver enkelt person. Det enkelte menneske oppfatter den livsverden han eller hun er en del av forskjellig fra andre. Det er i min sammenheng mobberens "lived experience" eller "levde opplevelse" jeg ønsker å låne inn i mitt prosjekt for få en økt forståelse av og innsikt i fenomenet mobbing. Det er i fenomenologisk sammenheng et poeng som van Manen (1997) sier:

The point of phenomenological research is to "borrow" other people's experiences and their reflections on their experiences in order to better be able to come to an understanding of the deeper meaning or significance of an aspect of human experience, in the context of the whole of human experience» (van Manen, 1997, s. 62)

Det å samtale med mine informanter om deres opplevelser av fenomenet mobbing gjennom et fenomenologisk orientert intervju, gjør at jeg som forsker kan lytte, ta del og få innsikt i og forståelse av hvordan de opplever fenomenet i sin livsverden. "Lived experience" er oversatt fra det tyske ordet «Erlebnis» (van Manen, 2014, s. 39), og betyr at hvert enkelt menneske har en unik gjennomlevd opplevelse av situasjoner de møter.

Det engelske ordet "experience" brukes både om det vi på norsk beskriver som opplevelser og erfaringer (Kirkeby, 2003). I fenomenologien ser en på opplevelsens egenart som noe en ikke kan reflektere over mens den skjer, men først etterpå. van Manen (2014) sier: «[...] lived

experience is experience that we live through before we take a reflective view of it» (s. 42). Det er den umiddelbare opplevelsen som er 'pre-reflektiv' ved at den er opplevd før tanken, og refleksjonen en gjør seg rundt denne opplevelsen gjør opplevelsen synlig og til en erfaring (van Manen, 1997, s. 9). van Manen beskriver hvordan begrepene opplevelse og erfaring har ulik betydning med at: «*Erfahrungen* (as meaningful lived experiences) can have a transformative effect on our being» (ibid:40). Han sier videre:

From a phenomenological point of view, experiences seem to arise from the flow of everyday existence. They are recognizable in the sense that we can recall them, name and describe them, reflect on them [...] And yet, experience is always more immediate, more enigmatic, more complex, more nuanced, and more ambiguous than any description can do justice to. The human science researcher is a scholar-author who must be able to maintain an almost unreasonable faith in the power of language to make intelligible and understandable what always seems to lie beyond language (van Manen i Sivertsen, 2015, s. 72).

I denne oppgaven beskriver jeg mine informanters erfaringer som refleksjon over opplevelser som kanskje i utgangspunktet ikke er reflektert eller tenkt nærmere på. Vi reflekterer vanligvis ikke over våre livsopplevelser, men tar de for gitt eller tenker bare ikke over de (van Manen, 2014, s. 31). I møte med andre mennesker kan vi sammen reflektere over tidligere opplevelser og hendelser som har skjedd, enten vi var sammen om hendelsene eller stod alene i dem, men som hver person opplever ulikt. Fenomenet en studerer er på en måte allerede der, men vi må oppdage det. Vi kan se tilbake på opplevelsen og gjøre den til en erfaring, og som oftest er det først da vi setter ord på opplevelsen (Sævi, 2005, s. 100).

van Manen (2014) beskriver fenomenologi som en metode som stiller flere spørsmål enn den gir svar. Han sier: «Phenomenology does not just pose a problem to be solved or a question to be answered» (van Manen i Sivertsen, 2015, s.37). Dette bunner i en forståelse av at når et spørsmål stilles uten at målet er å finne et svar, kan dette føre til refleksjon og kanskje også ny innsikt. I tillegg til dette ligger forståelsen av fenomenets kompleksitet til grunn for fenomenologien, en kompleksitet som gjør at metodiske tilnærminger ikke er tilstrekkelige for å kunne utforske verdens fenomen fullt ut. Fenomenologisk skriving blir da: «a kind of de-constructive practice because of its openness towards the unforeseeable» (Sævi, 2013, s. 7).

Hermeneutikk – å søke en dypere forståelse av den ”levde opplevelse”

I følge van Manen (2014) retter fenomenologien seg mot menneskers (levde) opplevelse av fenomenet, mens hermeneutikken søker å gi mening til- og (for)tolke disse opplevelsene. Hermeneutikk retter seg slik mot det å forstå, søke etter mening og refleksjon. Forståelse er i følge Gadamer (1960/1989) karakteristisk for oss mennesker: «Understanding is the original characteristic of the being of human life itself» (s. 259). Noddings (2007) beskriver det slik: «Hermeneutikken utvider synsfeltet vårt, peker mot ny mening og stimulerer til videre samtale» (s. 95). Vi tolker alltid noe ut fra det vi ser og forstår, derfor vil alltid vår egen forståelse komme til syne i det vi undersøker. van Manen (1997) sier det slik: «Hermeneutics describes how one interprets the ”texts” of life» (s. 4). Altså er hermeneutikk hver enkelt person sin forståelse og hver enkelt person sin tolking av det en søker mening til.

Gadamer (1960/1989) ser på fordommer som noe positivt, og beskriver dette som en forutsetning for forståelse (s. 277). Dette vil si at som forsker vil jeg ta med meg min egen forforståelse inn i måten å arbeide på i denne oppgaven. Uten min forforståelse vil det jeg leser ikke gi meg noe mening. Samtidig som den måten jeg undersøker fenomenet på vil bære preg av min personlige tolkning, må jeg likevel være oppmerksom på å ikke låse teksten til kun å bestå av mine egne forforståelser. Fenomenologiske studier, slik min er, må ifølge van Manen og Adams (2010) alltid være åpen for å stille spørsmål utover ens egen forforståelse (s. 453). En tolkning er nettopp én tolkning, og utelukker ikke at det finnes andre tolkninger. Det som er fasinerende med denne type forskning er: «every interpretation can be called into question; every inquiry we can begin anew; every hermeneutic phenomenological conversation is unending» (van Manen, 1997, s. xv).

I arbeidet med å veksle mellom informantenes opplevelser, det å lese litteratur og det å skrive tekst, har nye meningsfulle nyanser tredd frem. Når jeg leser en tekst virker den inn på meg som fortolker, samtidig som jeg former innholdet på bakgrunn av egen personlige forståelse. Gjennom å lese tekster på nytt som jeg tidligere har lest – har ny forståelse av den samme teksten komme frem. Det er denne prosessen Gadamer beskriver som en sentral del av den ”hermeneutiske sirkel” (1960/1989, s. 265-271).

Litteraturstudium

Dette prosjektet bygger i likhet med all annen forskning på et litteraturstudium (Johannessen et.al, 2016, s. 105). Dette innebærer at jeg har lest og gjort meg kjent med tidligere forskning og annen pedagogisk litteratur som har relevans for min problemstilling. Denne litteraturen har jeg spesielt fokusert på i litteratur-reviewet (kap 2), men også ellers i hele arbeidet med oppgaven. I følge Befring (2007) innebærer et litteraturstudium: «å gå systematisk igjennom dei publikasjonar som finst på området [...]» (s. 51). Han mener at metoden kan bidra til å «peike på problemstillingar som er lite utforska» (s. 52).

Hvordan jeg har gått frem for å finne litteratur er flere. Biblioteksøkemotoren Oria og Ebsco er blant annet anvendt i arbeidet. Samtidig har veilder vært hjelpelig med gode litteraturtips og utlån av bøker og tekster. Selve utvelgelsen av litteratur for denne oppgaven vil nødvendigvis basere seg på subjektivt skjønn, og dermed på min egen tolkning og forståelse av det jeg leser, noe som alltid vil være tilfelle ved litteraturstudium som metode. Andre ville nok i noen grad ha valgt annerledes (Befring, 2007, s. 52). Selv om litteraturstudiet i seg selv ikke fører til ”ny” kunnskap, i og med at jeg leser litteratur som allerede finnes, vil det i møtet med mitt forskningsspørsmål og ny empiri kunne gi nye vinklinger og tanker rundt det jeg har lest, og dermed gjøre at litteraturen kan sees i en ny sammenheng. Med utgangspunkt i utvalgte kilder gjennom mitt litteraturstudium har ”mitt” fenomen, mobberens opplevelse, blitt utforsket og presentert i denne oppgaven.

Å jobbe med teksten

I arbeidet med tekstskriving sa veileder til meg; «teksten blir til mens du skriver den». Teksten skulle ”tale” til meg og jeg tale til den. Hva hun mente forsto jeg etterhvert. Skrivning og tekstarbeid er en viktig del av arbeidet med oppgaven, spesielt viktig er det i hermeneutisk fenomenologisk forskning. van Manen (1997) skriver: «hermeneutic phenomenological research is fundamentally a writing activity» (s.7). Han uttrykker det videre slik «human science research as writing must indeed produce *oriented, strong, rich and deep* texts – texts which invite dialogue with those who interact with it» (van Manen, 1997, s. 21). Det er språket og spørsmålene forskeren bruker for å søke mening i teksten som skaper teksten. Teksten, og arbeidet med den, er slik en sentral del av et fenomenologisk forskningsprosjekt, og jeg vil utfordre både forfatteren og leseren. En fenomenologisk tekst skal hjelpe leseren til å se noe i et

nytt ”lys” gjennom beskrivelsen og refleksjonen over den gjennomlevde opplevelsen av det fenomenet som studeres. van Manen og Adams (2010) skriver:

A powerful phenomenological text thrives on an irrevocable tension between what is unique and what is shared, between particular and transcendent spheres of the lifeworld. Without this tension, the qualitative research text tends to turn flat, shallow, boring, because it loses the power to break through the taken-for-granted dimensions of everyday life (van Manen & Adams, 2010, s. 449-450).

Gjennom å komme nærmere mobberens opplevelse av det å mobbe, ønsker jeg å studere et fenomen som mange allerede tror at de forstår. Jeg ønsker å utfordre både min egen og leserens forståelse av og innsikt i fenomenet mobbing, og håper at jeg gjennom å bruke en hermeneutisk fenomenologisk orientering vil oppnå dette. Oppgaven er mitt personlige arbeid og dette er med på å sette preg på forståelsen av fenomenet. Tekstarbeid innebærer som vist i dette kapittelet en tolkningsprosess, som sier noe om det som belyses. van Manen (1997) sier det: «The things we are trying to describe or interpret are not really things at all – our actual experiences are literally ”nothing”. And yet, we seem to create some-thing when we use language in human science inquiry» (van Manen, 1997, s. xviii).

Jeg forsøker slik å skrive oppgaven med et eksistensielt hverdags-språk for å gjøre teksten forståelig for alle. Det å bruke en hermeneutisk fenomenologisk metode fordrer en bevissthet om språket og fornemmelse for og sensitivitet i skapelsen av liv og mening i teksten. Saevi (2013) skriver: «Phenomenological writers learn to dwell comfortably in the space of hesitation» (s. 5). Det å skrive fenomenologisk må jeg si har vært utfordrende, nettopp fordi det å skrive sensitivt og ’nølende’ er noe jeg aldri har gjort tidligere. Intensjonen min er å forsøke å skrive med fenomenologiske kvaliteter, selv om jeg altså ikke kjenner metoden tilstrekkelig, og bruker den som en mulighet mer enn en metodisk tilnærming.

Et fenomenologisk orientert intervju

I arbeidet med prosjektplanen (høsten 2014) landet jeg på at jeg ville bruke det som innenfor metodelitteraturen kalles et ”semistrukturert intervju” for å komme så nærme fenomenologiens formål som mulig. I det semistrukturerte livsverdenintervjuet har forskeren på forhånd utformet en intervjuguide som brukes som utgangspunkt for samtalen. Intervjuguiden sirkler inn av temaer som skal dekkes slik at man har en viss ramme å gå etter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Spørsmålene skal oppmuntre informantene til å gi utdypende svar, men intervjuguiden

inneholder også ofte underspørsmål for å sikre at en i tilfredsstillende grad får dekket utdypet de ulike temaene (Johannessen et.al, 2016, s. 149). Spørsmålene og temaenes rekkefølge kan variere etter det informantene svarer og vektlegger i formidlingen av sine opplevelser (ibid: 148). Samtalen er verken helt åpen eller helt lukket. Gjennom det semistrukturerte intervju kan en føre en samtale rundt temaet uten å være for bundet til de spørsmålene som er skissert på forhånd. Fleksibiliteten bidrar til at en kan knytte spørsmålene til den enkeltes informants situasjon. En kan følge informantens fortelling og utdype temaer som bringes opp, som forsker ikke hadde tenkt på forhånd (Thagaard, 2013, s. 98). Et fenomenologisk orientert intervju tar alltid sikte mot informantens konkrete gjennomlevde opplevelser som informanten forteller og kanskje gjenopplever i intervjuet, altså ikke bare noe de ”distansert” forteller om. van Manen (2014) skriver:

The interview first of all serves the very specific purpose of exploring and gathering experiential narrative material, stories, or anecdotes that may serve as a resource for phenomenological reflection and thus develop a richer and deeper understanding of a human phenomenon (van Manen i Sivertsen, 2015, s. 314).

Det fenomenologiske orienterte intervjuet har altså som hensikt å få frem informantens beskrivelser som kan bidra til en dypere forståelse av et menneskelig fenomen, i denne sammenheng av mobbing. Veileder hjalp meg å sette fokus på å møte informantene mine med livsnære spørsmål, for å få frem konkrete eksempler på opplevelser de hadde. Slik ble intervjuet mer fenomenologisk orientert, fordi jeg forsøkte å ikke bare få tak i informantens meninger eller tanker. Jeg vinklet intervjuet inn mot eksempler ved å stille spørsmål som: «Kan du gi meg et eksempel?» ”Kan du beskrive konkret hva som skjedde?” Det var nettopp deres opplevelser jeg var ute etter. Som van Manen (2014) skriver: «It is much easier to get a person to tell *about* an experience than to tell an experience as lived through» (Sivertsen, 2015, s. 74). Jeg ønsker, gjennom å stille spørsmål rettet mot eksempler, å: «[...] explore the whole experience (story, anecdote) to the fullest!» (ibid: 316).

Min temaguide (se vedlegg: 3) var delt inn i temaer, basert på min forforståelse innenfor fenomenet mobbing. Jeg hadde notert ned eksempler på oppfølgingsspørsmål som kunne hjelpe meg på vei i intervjusituasjonen og til de ulike temaene, slik at jeg ville ha noe å støtte meg på om jeg skulle miste fokuset. Men intervjuets åpne og frie form gjorde at oppfølgingsspørsmål ble naturlig, uten at jeg egentlig behøvde noe å støtte meg til.

Etiske betraktninger

I oppstartsfasen av prosjektet tok jeg kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og meldte prosjektet i desember 2014 (Dalen, 2011, s. 100). Beskrivelsen av min studie, temaguide, informasjonsskjema og samtykkeskjema ble godkjent i henhold til krav fra personopplysningsloven i overkant en måned senere. Prosjektet medførte verken søknadsplikt eller konsesjonsplikt, da det ikke skulle innhentes noen direkte eller indirekte sensitive personopplysninger (se vedlegg: 1). Etter denne godkjennelsen begynte jeg å søke etter informanter. I dette prosjektet har jeg som forsker vært det viktigste ”instrumentet” (Nilssen, 2012). Det er forskeren som samler inn datamaterialet, konstruerer det i interaksjon med forskningsdeltakerne og gjennomfører analyse og tolkning av materialet (Nilssen, 2012, s. 29). En utfordring knyttet til dette er at en er begrenset i det å være menneskelig: «[...] det blir gjort feil, muligheter kan gå tapt og personlig forutinntatthet («bias») griper inn og forstyrrer (Nilssen, 2012, s. 29). Det kvalitative forskningsopplegget kjennetegnes av fleksibilitet, og «det finnes få eller ingen oppskrifter, bare gode råd og ideer og noen prinsipper og standarder som må følges» (ibid:29). Å forske er lettere i teorien enn i praksis, for etiske dilemma blir ofte synlige og aktuelle i det jeg kommer tett inn på informantene i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 23-24).

Som kvalitativ forsker er jeg avhengig av at andre mennesker er villige til å ”slippe” meg inn på deres liv, gi av sin tid og gi tilgang til sin livsverden (Nilssen, 2012, s. 144). For at jeg som forsker skal få tilgang til nettopp dette, må jeg vise mine informanter tillit. Som forsker er jeg en gjest i det private rom, og som Stake (2000) viser til skal: «oppførselen [...] derfor være god og de etiske kodene strenge (Stake i Nilssen, 2012, s. 144). Etiske betraktninger handler om at jeg som forsker, i alle ledd i forskningsprosessen, må forholde meg til etiske hensyn, dilemmaer og vurderinger (ibid:144). Dette fordi jeg berører enkeltmennesker, noe som alltid aktualiserer spørsmålet om mine handlinger som forsker i forhold til dem jeg studerer er riktige eller gale (Johannessen et.al, 2016, s. 83). Det er utarbeidet ulike retningslinjer for å hjelpe den enkelte forsker mer generelt til å være **oppmerksom** på etiske dilemma, for en kan ikke på forhånd forutse hvilke dilemmaer som kan komme til syne, fordi forskningen omhandler enkeltpersoner og ulike situasjoner (Dalland, 2012, s. 98). Kvale og Brinkmann (2009) viser til det Aristoteles kaller *Phronesis*, som er: «evnen til å vurdere og handle i overensstemmelse med bestemte situasjoner på en måte som bidrar til generelt god livsførsel» (s. 85). For å ivareta enkeltpersoners interesser innen forskning er det i første rekke etablert fokus på personvern. Denne oppgaven er etter min beste evne skrevet i tråd med Den nasjonale forskningsetiske

komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (NESH, 2006). Som forsker har jeg en etisk forpliktelse til å sette meg inn i disse (Nilssen, 2012, s. 145).

Hovedregelen er at prosjekter som involverer personer kun kan settes i gang etter at deltakeren/e er informert og har gitt sitt frie samtykke (NESH, punkt 9). Det ligger til forskerens oppgave å sikre at informantene forstår hva de samtykker til. I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv (se vedlegg: 2) til deltakerne via mail, da i god tid før selve samtalen. Her ble de informert om sine rettigheter i forhold til deltakelsen, at deltagelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, selv om de hadde gitt sitt samtykke. Det ble også informert i skrivet om at det ikke var aktuelt å innhente sensitive personopplysninger. Videre ble informantene informert om prosjektets hensikt, intervjuets varighet, hvordan materialet skulle innhentes, anonymiseres og oppbevares. Denne informasjonen ble også gitt muntlig før det enkelte intervju. Alle informantene ga sitt samtykke. Jeg gjorde dette av hensyn til prinsippet om respekt for individets råderett over eget liv, og deres kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2013, s. 26).

For å ivareta og sikre informantenes anonymitet har jeg etter beste evne behandlet opplysningene fortrolig, slik at de ved offentliggjøring ikke skal kunne føres tilbake til dem (NESH, punkt 14). Dette har jeg forsøkt å sikre igjennom at jeg anonymiserte opplysninger, som jeg mente kunne være sensitive og gjenkjennbare underveis i transkripsjonen. Noen steder måtte jeg ta vekk opplysninger fordi jeg mente utsagnene var for personlig. Videre forsøkte jeg å sikre anonymiteten ved å tildele fiktive navn på både informantene og personer de nevnte i samtalen med meg, samtidig som jeg unngikk å nevne alder eller andre personopplysninger. Informantene fikk opplysning om hvem som hadde tilgang til materialet i løpet av prosessen; som var meg og min veileder. Jeg anonymiserte materialet før veileder fikk innsyn. Det at forsker er avhengig av informantenes tillit (Nilssen, 2012, s. 144), innebærer at jeg har taushetsplikt i forhold til de opplysninger jeg har fått inn. Dette er noe jeg har rettet min oppmerksomhet mot og kjent på. Lydopptakene og det transkriberte materialet har vært oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin, og ved prosjektslutt vil dette bli slettet og makulert (lydopptak, transkriberinger, notater og lignende). Dette blir gjort for å sikre konfidensialitet ytterligere og er i tråd med NESH sine anbefallinger (NESH, punkt 16).

I samtalene med informantene fikk jeg naturlig nok informasjon som angikk en tredjepart, mobbeofferet, men også andre personer. Ved å snakke om opplevelsen av og refleksjoner over egen mobbing ble åpenheten rundt tredjepart (mobbeoffer) en naturlig vending, men for meg også en utfordring knyttet til det etiske. Hvor mye av det informantene fortalte kunne jeg formidle videre? Hvordan kunne jeg best ivareta personer som selv ikke hadde samtykket til å delta og som ble indirekte involvert ved at de ble nevnt? I NESH sine retningslinjer, punkt 11, står det at «forskeren bør vurdere og foregripe virkningen på tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen» (NESH, punkt 11). Det å ta hensyn til en og flere tredjeparter har jeg tatt på alvor. I utgangspunktet ønsket jeg å dele så mye så mulig med leserne av det informantene sa, men i en del tilfeller var jeg nødt til å omskrive, kontrollere og til og med fjerne utsagn fordi de utleverte en tredjepart. I og med at jeg har utelatt noe betyr ikke det at meningen er borte, men jeg har for eksempel fjernet ord og uttrykk som kan bidra til at den nevnte personen ikke kan bli gjenkjent eller satt i dårlig lys. Dette er særlig viktig fordi det her er snakk om enkeltpersoner som ikke kan forsvare seg eller komme med sitt syn i saken.

Det er ikke mulig å unngå at jeg som forsker har en påvirkning i relasjonen som oppstår i møtet med informantene. Jeg har hatt et ønske om at de skulle føle at de kunne fortelle meg det de hadde på hjertet uten at jeg skulle dømme dem. Dette var viktig for meg særlig fordi temaet vi har hatt samtale om kanskje var vanskeligere for dem enn for meg. I min rolle som forsker har jeg vært bevisst på at min forforståelse og mine fordommer kan være med på å prege fremstillingen for mye

Jeg har altså gjort mitt beste for å fremstille resultatene i denne masteroppgaven på en måte som ivaretar informantene og tredjepersoner som blir nevnt samt innholdet i datamaterialet. Det er selvsagt dilemma knyttet til om jeg har tatt de riktige valgene, men jeg håper det synes i arbeidet at jeg har vært bevisst på og prøvd å løse de etiske dilemmaene på en god måte. Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å tenke igjennom hvordan jeg best mulig kunne handle etisk riktig. Som Dalen (2011) fremhever er det viktig å belyse de etiske utfordringene en som forsker blir stilt ovenfor (s. 13), og dette har jeg arbeidet mye med. Veileder har vært til stor hjelp med sine ”øyne” ved for eksempel å kontrollere at anonymiteten er ivaretatt. Hun er også en som jeg har rådført meg til når jeg ikke selv har sett noen løsninger på de dilemmaene jeg har møtt, særlig i forhold til tredjepersons anonymitet.

Ikke et mål å generalisere

Jeg sikter ikke i denne oppgaven mot å generalisere. Fenomenologi er ingen generaliserende vitenskap, men vektlegger den enkeltes subjektive opplevelsen av situasjonen. Det handler om at det informantene forteller om sine opplevelser kan føre til gjenkjennelse, refleksjon, og kanskje en ny forståelse hos leseren. På denne måten kan fenomenologien hjelpe oss til å se og forstå sentrale kvaliteter ved et fenomen, og dermed kanskje bidra til en forståelse av fenomenet som vi tidligere ikke har hatt. Som forsker i møte med informantene oppfatter vi alltid deler av virkeligheten forskjellig. Det at det eksisterer mange virkeligheter betyr, som Nilssen (2012) sier, at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret (s. 25).

Jeg har brukt mye tid på transkripsjonen for at den skulle bli mest mulig nøyaktig. Men jeg har i presentasjonen av materialet (i kap. 3) valgt å luke bort ord som er overflødig eller som forvirrer, og jeg har tatt bort muntlige uttrykk som ikke bidro til noe mening i utsagnene. En slik form for redigering er noe en kan gjøre både i kvalitativ forskning og i fenomenologiske studier. van Manen (2014) sier at en i fenomenologien har som mål at de levde eksemplene skal fortelle noe om fenomenet, derfor bør irrelevante setninger og ord som kan virke forstyrrende for leseren utelates, for at meningen skal komme frem så tydelig som mulig (s. 256). Han sier også at en skal ha som mål at beskrivelsen av opplevelsen av fenomenet forteller noe spesifikt, samtidig som en også skal vise til det universielle, altså det som kan knyttes til en felles intersubjektiv forståelse av fenomenet som studeres (van Manen, 1997, s. 120). Sævi (2005) peker på at den intersubjektive forståelsen av et fenomen er en form for validering av fenomenologiske tekster (s. 120).

Som forsker vil min forforståelse av arbeidet jeg gjør og måten jeg gjør det på, bidra til at forskningen aldri kan være objektiv (Nilssen, 2012, s. 26). Vi bringer alltid med oss våre egne meninger og oppfatninger i forhold til det fenomenet som studeres inn i arbeidet (Dalen, 2011, s. 16). Forforståelsen vi har bringer vi med oss inn i undersøkelsen, og den er helt nødvendig for å forstå virkeligheten, men påvirker samtidig forskerens valg og resultater. Det påvirker hva forskeren observerer, og hvordan de vektlegger og tolker (Dalland, 2012, s. 120-122). Nilssen (2012) viser til at forforståelsen kan påvirke hvilke spørsmål vi stiller, hvordan vi stiller spørsmålene og hvilke personer vi stiller disse til (s. 31). Et annet aspekt ved forskning som en alltid kan stille spørsmål ved er virkningen av ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 182). Kan jeg ha påvirket informantene til å si noe de ikke sto inne med fra før gjennom

ledende spørsmål? Forteller informantene det de tror jeg vil høre? Det er spørsmål en kan stille til avhandlingens pålitelighet og gyldighet.

Mine informanter er forholdsvis unge voksne og hendelsene de forteller om er fra da de var barn. Dette er derfor en retroperspektiv studie som sier noe om det å se tilbake på og reflektere over det som skjedde på et bestemt tidspunkt og i en bestemt kontekst. Her kan det selvsagt stilles spørsmål til validiteten av det de forteller (Repstad, 2007, s. 95). Det mine informanter forteller kan og skal ikke gjelde for noen andre. Spørsmål er ikke om de husker rett, men om de klarer å formidle sine opplevelser slik at vi kan få en innsikt i hvordan barn som mobber opplever det å ha mobbet i noen situasjoner. Fenomenologiske studier vil aldri kunne fange det ekte "her og nå-øyeblikk". Vi kan ikke fortelle om noe før det allerede har skjedd, fordi dette krever en refleksjon som ikke kan finne sted før i etterkant av opplevelsen. Derfor vil vi når vi forteller om og beskriver noe som har skjedd, aldri klare å fange hele den 'pre-reflektive' opplevelsen (van Manen, 2014, s. 34).

Datainnsamling igjennom fenomenologisk orientert intervju

Ved å forsøke å få et innblikk i mobbing, sett fra mobberens perspektiv, tar oppgaven min opp et tema som i noen grad synes å være omgitt av tabu. For en ny forsker som meg, var jeg usikker på hvordan jeg skulle gripe fatt i det jeg syntes var et interessant, og samtidig vanskelig tema. Den største usikkerheten var knyttet til om jeg fikk tak i informanter som var villige til å delta slik at jeg kunne gjennomføre dette prosjektet. Råd og støtte fra veileder ga meg motivasjon og trygghet til å prøve. Samtidig var godkjenning fra den offentlige instansen NSD en bekreftelse på at det var gjennomførbart, så sant jeg fikk tak i informanter. Som en uerfaren forsker har jeg vært opptatt av at det jeg gjør skal være "riktig," og jeg har reflektert mye rundt hvordan jeg best mulig kunne gjennomføre prosjektet. Det har vært en utfordring.

Å søke etter informanter

Utgangspunkt for valg av informanter var et ønske om å intervju noen med pedagogisk kompetanse, og valget falt derfor på lærerstudenter. Tanken var at disse kunne sitte på unike erfaringer om det å ha mobbet selv og slik opparbeidet seg egne tanker og refleksjoner rundt fenomenet mobbing. I løpet av rekrutteringsprosessen utvidet jeg søket til også å omhandle barnehagelærere og utdannede lærere. Liten tid og dårlig respons påvirket dette valget.

For å få kontakt med aktuelle informanter kontaktet jeg studieansvarlig for lærerutdanningen ved to høyskoler, først på mail og senere via telefon. Jeg forklarte hvem jeg var og hva mitt formål var. På den ene skolen ble jeg møtt med positivt engasjement og de var villig til å hjelpe. På den andre skolen henviste de meg direkte til studentrådet, men de lot ikke høre fra seg etter den første henvendelsen. Jeg prøvde igjen ved en senere anledning, men så meg nødt til å gi opp da jeg ikke ville opptre som påtrengende. Jeg valgte å gå videre med den første skolen. Studieansvarlig gjorde prosjektet mitt tilgjengelig for studentene ved å henge opp informasjonsskrivet (se vedlegg: 4) på de ulike oppslagstavlene på skolen og igjennom skolens nettside/It's Learning. Etersom tiden gikk og ingen lot høre fra seg besluttet jeg i samråd med veileder å kontakte høyskolen igjen for å rådføre meg om andre fremgangsmåter. I samtalen med skolen ble vi enige om at jeg skulle ta kontakt med studentrådet, som igjen anbefalte meg å bli medlem av høyskolens facebookgruppe og selv ta kontakt med informantene via den. Det gjorde jeg.

Da det var lite respons valgte jeg i samråd med veileder å endre den opprinnelige metoden, fra semistrukturert til fenomenologisk orientert intervju. På dette tidspunktet hadde jeg blitt kontaktet av to informanter som var villig til å delta, der den ene var rekruttert gjennom min veileder og den andre via høyskolens facebookgruppe. Da den tredje informanten tok kontakt, også via facebookgruppen, måtte jeg se meg fornøyd med utvalget. Selv om jeg gjerne skulle hatt flere, og selv om den opprinnelige intervjumetoden ble endret, kunne jeg risikere at tiden gikk i fra meg. Så jeg endte opp med tre informanter. Tiden jeg hadde til rådighet var da helt avgrenset. En fordel kunne jeg likevel se med få informanter, som muligheten til å gå noe dypere inn det enkelte intervju, noe kvalitativ forskning prioriterer (Dalen, 2011, s. 45). Ulempen var imidlertid at dataene var "sårbare" fordi det var for få informanter, og risikoen med å sitte igjen med data av dårlig kvalitet (ibid: 45). Jeg tok likevel denne sjansen. Utvalget mitt landet slik på tre kvinnelige informanter som opplever det å mobbe andre som barn: en barnehagelærerstudent, en lærerstudent og en ferdigutdannet lærer.

Selv om jeg på forhånd hadde tenkt over at det kunne bli vanskelig å få tak i informanter, har jeg likevel undret meg i ettertid; hvorfor det ikke var flere som tok kontakt. Kunne jeg ha lagt frem prosjektet på en annen måte? Burde jeg ha valgt andre utvalgsmetoder? Burde jeg ha startet søket etter informanter tidligere? Virket det skremmende å ta kontakt? Et interessant

funn som jeg velger å vise til her, er gjort av forsker Ståle Einarsen²⁰, som er blant de fremste i verden på temaet mobbing i arbeidslivet. Han mener at den som mobber kanskje ikke opplever selv sin negative atferd som mobbing, eller negativ. Personen må selv forstå at hun eller han er mobber for at en skal kunne klare å studere mobberen, sier Einarsen. Kan dette for eksempel være en forklaring på hvorfor flere ikke tok kontakt?

I utgangspunktet hadde jeg ikke tenkt å skille mellom gutte- og jentemobbing, for jeg regnet med at både menn og kvinner kom til å ta kontakt. Men da det kun var kvinner som meldte seg ble fokuset konsentrert rundt mobbing blant jenter, noe som også avgrenser oppgaven ytterligere. Et naturlig spørsmål blir hvorfor ingen mannlige informanter meldte seg. Siden ingen forskning viser at det er kun jenter som mobber er det et interessant spørsmål. Jeg velger likevel å ikke gå videre inn i dette.

Intervjusamtalene

Før det enkelte intervju sendte jeg ut temaguiden til informantene (se vedlegg: 3), slik at de på forhånd kunne begynne å reflektere rundt det jeg ønsket å snakke med dem om. Samtidig som en mulig mulig forberedelse på forhånd kunne gjøre de mer tryggere på situasjonen. Ved å spørre fremmede mennesker om innsyn i deres private liv og om deres private opplevelser om befant jeg meg plutselig utenfor min komfortsone. Jeg skulle altså snakke med noen ukjente mennesker om deres opplevelser og refleksjoner knyttet til mobbing. Selv hadde jeg ingen erfaring når det gjaldt å intervju og jeg var spent på hvordan det kom til å gå. Ville jeg få samtalen i gang? Kom de til å svare på det jeg spurte om? Kom jeg til å få nok materiale? Det var mange spørsmål som dukket opp i forkant av intervjuene. Vanskelig er det som forsker å være helt forberedt i forkant av et kvalitativ forskningsintervju, spesielt når det er det aller første (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 36). Men jeg gjennomførte likevel et prøveintervju med min samboer for slik prøve å sette meg inn i en intervjukontekst. Jeg fikk på denne måten tilbakemelding på spørsmålene og min væremåte i intervjusituasjonen, noe jeg følte kom til nytte under de virkelige samtalene senere (Dalen, 2011, s. 30).

Mine informanter har selv meldt seg på med et ønske om å delta. I samråd med hver av dem fant vi sammen frem til hvilke dag og tidspunkt intervjuene skulle finne sted. Intervjuene ble gjennomført i mai/juni 2015 på skolen til den ene, hjemme hos en og på skolen min. Ønsket var at informantene skulle føle at intervjusituasjonen var trygg og komfortabel og at vi fikk sitte

²⁰ Ståle Einarsen i forskning.no: <http://forskning.no/arbeid-psykologi-stub/2008/02/vanskelig-studere-mobberen> (fra 31.01.07).

skjermet uten forstyrrelser. Jeg opplevde at informantene ikke vegret seg for å fortelle fritt på grunn av lokaliteten vi hadde samtalen i. Det virket som de var komfortable med både rommet og stedet. I møtet med informantene tok jeg meg tid til uformell prat før båndopptakeren ble slått på. Jeg fortalte litt om meg selv og informerte generelt om prosjektet. Det å bruke tid på uformell prat før intervjuet følte jeg bidro til at situasjonen ble mindre anspent både for meg og informanten. Da samtykkeerklæringen var undertegnet slo jeg på opptakeren.

Slik jeg oppfattet situasjonen viste ikke informantene tegn til å grue seg for å bli intervjuet, men de utrykte usikkerhet i forhold til om de kunne klare å svare på spørsmålene som ble stilt på en god måte. Jeg opplevde likevel informantene som reflekterte, meddelsomme og flinke til å fortelle. Noen hadde mer å komme med enn andre. Som intervjuer var min rolle i hovedsak å lytte, og å være bekreftende og forståelsesfull (Dalen, 2011, s. 31-33). Temaguiden lå foran meg under intervjuene, men jeg frigjorde meg en del fra den og kom med oppfølgingsspørsmål på sparket som var tilpasset den unike samtalen. Jeg opplevde at samtalen gikk naturlig. Informantene styrte samtalen så mye de ønsket. Målet var hele tiden å få frem informantenes egne opplevelser og refleksjoner. En ulempe med denne åpenheten var at jeg fikk mer informasjon enn jeg trengte. I samtalen var jeg oppmerksom på at jeg ikke skulle avbryte eller kommentere for mye, men dette var vanskelig da det ble stille og da de kanskje ikke helt visste hva de skulle svare. Jeg prøvde å ikke la meg stresse av dette, og valgte å gi de litt tid slik at de kunne tenke seg om. De gangene vi kom utenfor tema prøvde jeg å rette fokuset tilbake på en måte som ble naturlig. Dette ble noen ganger vanskelig da jeg følte at de måtte få snakke ferdig. Dalen (2011) skriver om dette: «Å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng» (s. 33). Etter at båndopptakeren var slått av tok jeg meg tid til en uformell prat (ibid: 35), samtidig som jeg takket for deltakelsen. Hvert intervju varte mellom 40 og 50 minutter.

Mennesker som jeg aldri før har snakket med viser sin tillit til meg. Dette var en god opplevelse. I forhold til gjennomføringen av intervjuene er jeg stort sett fornøyd, sett i lys av at dette er min første erfaring med intervju, samtidig som dette var en avkreftelse på min usikkerhet: det var faktisk gjennomførbart. Jeg opplevde at informantene forholdt seg naturlig og avslappet til opptakeren, noe jeg på forhånd var redd skulle være forstyrrende. Jeg hadde også med meg ark og penn til å notere på underveis, men dette ble brukt i liten grad.

Transkripsjon - å få opplevelsene over til tekst

Å få de muntlige samtale overført på papiret var en tidskrevende oppgave. Det krevde at jeg var tålmodig og nøyaktig i arbeidet, for hvert ord skulle føres ned (Nilssen, 2012, s. 46).

Transkripsjonen ble slik påvirket av det muntlige språket i samtale. Det var nok så fristende å omforme det informantene sa til et mer skriftlig språk, men da kan en miste noe av det informantene gir av seg selv gjennom samtalen. Dette var noe min veileder var tydelig på. I tråd med det som er anbefalt, gikk jeg i gang med transkripsjonen så raskt som mulig etter intervjuet var gjennomført (Nilssen, 2012, s. 47). Da det var noen dager/ukers mellomrom mellom de enkelte intervjuene, fikk jeg omformet de til tekst før neste intervju og opptak. Det var viktig for meg å sikre gyldigheten og påliteligheten i materialet ved å være mest mulig nøye med transkripsjonen. Jeg valgte å høre igjennom opptakene flere ganger for best mulig å sikre at det jeg transkriberte var så nært opp til det opprinnelige som ble sagt som mulig. Selve opptakene hadde god lyd kvalitet, men det var likevel en utfordring å tolke enkelte utsagn der det var noe utydelig tale. Jeg brukte noen ganger en del tid på å få klarhet i hva som egentlig ble sagt. Inn i dette arbeidet har jeg i stor grad forsøkt å gjengi ”sannheten” i det mine informanter fortalte igjennom å gjøre mitt beste med transkripsjonen. Likevel kan det alltid stilles spørsmål om pålitelighet og gyldighet i transkripsjonsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at en nøyaktig transkripsjon likevel er vanskelig å oppnå, da kvaliteten med muntlig kommunikasjon kan være krevende å overføre til papir eller gå «tapt». For eksempel kan tonefall ha mye å si for hvordan en tolker det som blir sagt, men det er umulig å gjengi på samme måte i skriftlig form (s. 187).

Organisering av det skriftlige materialet

Etter transkripsjon av intervjusamtalene satt jeg igjen med omtrent 40 dataskrevne sider. Det første jeg gjorde var å gi både informantene og personer som de nevnte i samtalen fiktive navn for å anonymisere materialet (Dalen, 2011, s. 102). Informantene fikk navnene Ingrid, Beate og Kristin. Jeg valgte videre å ta bort det jeg mente ikke hadde noe relevans. Dette gjaldt blant annet tema som ikke angikk mobbing, noe sensitiv informasjon og ufullstendige setninger. Videre valgte jeg å ta bort enkelte «tenkepauselyder/ventelyder» som «ehh» og lignende i samtalen. Grunnen til at jeg utela dette var fordi jeg mente at lydene ikke hadde noen annen funksjon enn å gi informantene en tenkepause (van Manen, 2014, s. 256). Ellers har jeg valgt å bevare det som ble sagt i størst mulig grad, selv om det kan gi materialet et muntlig preg, slik jeg allerede har påpekt. Enkelte skrivefeil er også rettet fra transkripsjonen til avhandlingen, som medfører forskjell fra råmaterialet til materialet i sin endelige form.

Det ble brukt tid på å få oversikt og prøve å se sammenheng i de tre samtalene. I denne prosessen plasserte jeg utsagnene innen et emne og på den måten forsøke å tematisere materialet, noe Dalen (2011) kaller koding av datamaterialet der «[m]ålet er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet og slik bidra til teorigenerering rundt det fenomenet som studeres» (s. 63). Her ble arbeidet å velge ut opplevelser og refleksjoner som jeg syntes var mest relevant og interessante i forhold til å belyse forskningsspørsmålene. De delene av intervjuet jeg har valgt å ha fokus på er dermed preget av mine subjektive valg. Mine valg kan være et resultat av at det var jeg som gjennomførte intervjuet og transkriberte selv. Den kunnskapen som blir produsert gjennom kvalitativ studie er nettopp knyttet til bestemte deltakere eller til en bestemt kontekst (Nilssen, 2012, s. 154). Jeg kunne nok ha valgt færre, flere eller andre temaer enn det jeg har gjort. Kanskje ser leseren andre og flere muligheter i materialet enn det jeg gjør. Jeg synes imidlertid det var en utfordrende prosess å velge ut hva i materialet som skulle få et særlig fokus i drøftingen (Dalen, 2011, s. 62). Jeg har forsøkt å velge ut sentrale og relevante datamateriale for drøfting av forskningsspørsmålene mine. Men det vil jo også leseren selv måtte vurdere.

Kapittel 4. Presentasjon av samtalematerialet

Innledning

I dette kapittelet vil samtalematerialet fra mine tre intervju bli presentert. Valg har blitt tatt her i forhold til hva som blir presentert og hva som ikke blir det. Uansett vil jeg ikke få vise til alt som kom opp under samtalene, da det rike omfanget av tekstmengde gjør at bare noe av det kan anvendes innenfor en masteravhandlings sine rammer. Samtidig er det ikke et poeng at alt skal brukes fra alle. Det er alltid slik at noe blir viktigere, mens andre ting må utelates eller tones ned. Blant annet oppsto det et dilemma ved intervjuet til Kristin, der mye av materialet inneholdt sensitiv informasjon. For å sikre konfidensialiteten ble jeg nødt til å utelate dette. Når dette er sagt vil jeg her gi dere et bilde av informantene mine sine opplevelser og refleksjoner over egen mobbing. De tema og fortellinger som jeg har tatt utgangspunkt i utgjør det sentrale i intervjumaterialet og er orientert mot mitt forskningsspørsmål. Ved behov er hele det transkriberte materialet tilgjengelig for sensor.

Informantene blir omtalt med fiktive navn, Ingrid, Beate og Kristin. Det blir også de personer de nevner i samtalen med meg. I presentasjonen setter jeg strek under navnene for å skille og vise til hvem som blir presentert siden historiene deres presenteres samlet. De tre informantene mine var; en barnehagelærerstudent, en lærerstudent og en ferdigutdannet lærer med noen år i praksis. I samråd med veileder har jeg kommet frem til de emnene som jeg mener gir et godt bilde av og en helhet til intervjumaterialet:

- Erkjennelsen av: «Jeg var en mobber»
- Hvordan mobbingen så ut fra mobberens perspektiv
- Årsak/virkning – hvordan mobbingen startet
- Når samholdet styrker og gir oksygen til mobbingen
- Regler er regler - å leve opp til de sosiale spillereglene
- Tanker om seg selv og sin situasjon
- Synet på ”offeret” og de rundt
- Forholdet til de voksne
- Refleksjoner som voksen

Erkjennelsen av: «Jeg var en mobber»

Informantene mine erkjenner at de har mobbet andre. Denne opplevelsen av å ha mobbet noen, og erfaringene rundt dette, var noe de var villige til å dele med meg. Det å forstå hva en har utsatt andre for av sårende kommentarer og krenkelser, er kanskje ikke så enkelt å forstå når en er i situasjonen. Beate forteller at hun ikke forsto at hun mobbet da hun gjorde det. Hun forteller om hvordan det var å oppleve å lære om fenomenet mange år senere og hvordan dette åpnet øynene hennes for hva hun faktisk hadde vært med på. Dette vendepunktet gjorde at hun i dag ser på seg selv som en som har mobbet andre. Beate forteller:

Altså i og med at jeg husker i bilder, så har jeg en del sanne bilder eller glimt med meg, som på en måte ikke passer inn. Som gjør at jeg har undret meg da, og som jeg da kunne ta frem [...]. Når jeg lærte om mobbing på pedagogikkstudiet. Jeg er ikke sikker på om det var på lærerskolen eller når jeg studerte pedagogikk. Men i hvert fall så lærte jeg om at mobbing også var utestenging, og da ”pling” kom det opp et bilde i hodet mitt på hvordan jeg har vært med på å utestenge andre jenter veldig stygt. Det var ubehagelig å oppleve.

Beate forteller videre at grunnen til at hun nå tenker det var mobbing, er fordi det ikke var enestående. Hun husker tilbake: «Når jeg husker det tenker jeg: ”Dette har jeg gjort flere ganger”».

Ingrid forteller i likhet med Beate at hun ikke var bevisst på at hun mobbet da hun gjorde det. Mobbing var for henne noe som var fysisk, og det var ikke hun. Senere forsto hun at det hun faktisk gjorde var mobbing. Hun sier: «Jeg tenkte ikke at jeg hadde mobbet. Det tror jeg ikke jeg tenkte før jeg begynte på ungdomsskolen, altså 10. klasse, rundt om der da. For vi var jo aldri fysisk. For det er jo fysisk du hører om». Ingrid forteller at da de ble konfrontert med mobbingen, tenkte hun at det de gjorde var mer erting. Hun kommenterer:

Jeg var ikke bevisst på at vi mobbet. Altså det var erting, vi var stygge med hverandre. Mobbing var et ord som lærerne brukte hvis man var fysisk med hverandre, men vi var aldri fysisk. Så når vi ble konfrontert med dette med mobbing så var det ”Nei altså dette er ikke oss, det er ikke det vi gjør”.

I Ingrids øyne var altså mobbing noe som var synlig, noe fysisk som å slå eller dytte noen. I samtalen forteller hun også om det å selv bli utsatt for mobbing, senere. På spørsmålet om det

var det å selv oppleve å bli mobbet som gjorde at hun forsto at hun hadde mobbet, svarer hun: «Når jeg selv ble mobbet så tenkte jeg ikke at jeg ble mobbet. Altså jeg tenkte mer at de var stygg med meg. Ja de var veldig stygg med meg, veldig ertende, dum».

Kristin forteller: «Ja altså jeg vet ikke om jeg visste at jeg mobbet, men jeg visste at jeg skilte, at jeg støtet henne ut». I likhet med Ingrid ble også Kristin mobbet, men da før hun selv mobbet. Hun forteller at hun ble utsatt for fysisk mobbing, som var annen type mobbing enn den hun selv gjorde: «Den mobbingen jeg selv gjorde var kanskje mer slø».

Hvordan mobbingen så ut fra mobberens perspektiv

Jeg var ute etter å få frem opplevelsen av og refleksjoner over egen mobbing og da var det aktuelt å be informantene beskrive konkrete episoder der de mobbet. Det å få dem til å beskrive og fortelle om hvordan de opplevde det – slik det var - og hvordan de nå reflekterer over det de gjorde, var vanskelig. Informantene uttrykte usikkerhet over hvorvidt de kunne svare på spørsmålet på en god måte. For Ingrid var det å huske den konkrete mobbesituasjon vanskelig fordi det var så lenge siden: «Jeg husker veldig lite av akkurat den mobbesituasjonen, altså. Jeg vet bare at vi var vanvittig fæl, veldig muntlig hele tiden». Minner fra da hun selv ble utsatt for mobbing husker hun tydeligere: «Jeg husker mer episoder der jeg selv ble mobbet enn der jeg mobbet. Det er det som sitter igjen». Selv om Ingrid husker lite av mobbesituasjonene er det likevel enkelte ting av betydning hun husker: «Altså dette var i 7. klasse. Det begynte vel i 6. Klasse, men 7. klasse var i hvert fall verst. Vi var veldig muntlige, så det var egentlig sånn hver eneste dag til hun personen som var litt stor» Hun stopper opp, men litt senere i samtalen kommer hun tilbake til dette og legger til: «Hun flyttet nemlig, for det ble så gale». Ingrid forteller videre om hvordan hun husker mobbingen:

Vi var syv jenter i klassen, så var vi *tre* jenter som var veldig, veldig fæl. Vi var på topp liksom. Det var veldig viktig. Og vi var veldig opptatt av gutter og hun her var det og da, så derfor så gikk vi veldig ofte rundt og kalte hun for feit, stygg, du lukter. Og så litt den der hvis hun kom inn i rommet så satt du og lo og litt sånne ting, bare for å på en måte at hun skulle føle seg verst mulig.

Det ble også gitt en del muntlige kommentarer: «Det gikk egentlig mest på utseende og på måten hun gikk på. ”Hvorfor er du her i det hele tatt?”, [...]”tror du at noen bryr seg om deg?”, altså på den måten». Hun forteller videre at de kunne blande inn hennes vanskelige familiesituasjon:

Hun her hadde det ganske vanskelig hjemme, vi visste mye om familien hennes. Dette mobbet jeg eller vi henne for. Vi brukte dette som noe å mobbe henne for. Vi plapret om det vi visste. Vi visste for mye, man hører ting. Vi hadde jo tidligere vært venn med henne, så vi visste jo ting.

Videre forteller Ingrid om en episode som hadde skjedd mellom dem når de var venner og som de stadig brukte mot henne: «Husker da vi var venn med hun, så var det noe som ble stjålet, noe leker. Og den fortsatte vi lenge på. Vi kunne si ”Å nei nå kommer hun, pass på tingene dine!”». Og når det gjaldt de guttene de var opptatt av utdyper Ingrid: «Hvis hun for eksempel så i retning av disse guttene, så var det liksom: ”Nå må du passe deg”, ”Du må jekke deg”, ”Må ikke tro at du er noe”, på den måten da». De spredte også falske rykter om henne: «For eksempel vi sto i dusjen så kunne vi finne på å si ”Du tisser, tisset i dusjen” så løp vi ut og så sa vi det til hele skolen, til alle guttene vi fant. Og så fikk hun høre det på veien hjem».

Beate forteller om den konkrete mobbepisoden hun husker. Hun sier: «Da står vi på gangen. Tror det er første time og vi har hengt fra oss tøyet. Vi måtte stå på gangen og så hang vi fra oss klærne og alle har hengt klærne ganske nærme døren, bortsett fra Anja». Hun forteller videre:

Henne likte vi ikke. Hun har hengt den for seg selv og hun står litt for seg selv, altså jeg ser bildet for meg. Så oppdager jeg at det henger en jakke til ved siden av hennes jakke, og så spør jeg, jeg tror jeg skjønner hvem det er sin jakke og så sier jeg: ”Er det din jakke?” jo det var det, ”Er du klar over at du har hengt den ved siden av Anja sin?”. Den andre var ikke så veldig interessert, ”Ja men vi skal jo ikke det, det lukter jo!”. Den andre reagerer fortsatt ikke så mye og så sier jeg ”Skal jeg flytte den for deg, sånn at den ikke får lukt på seg?” og så flytter jeg jakken vekk. Altså slik jeg ser det for meg så henger alle jakkene sånn kanskje en meter, halvannen meter ganske inni hverandre og så går det en meter til før hennes jakke henger og der står hun alene.

Beate kommenterer videre om hvordan hun opplevde mobbesituasjonen: «Alle vi andre står rent fysisk mye nærmere døren enn hun, så hun står fysisk alene også og jeg flytter den jakken, og jeg har ingen medfølelse». Det var mange sånne episoder, men Beate fester seg spesielt til denne. Hun kommenterer:

Jeg husker bare den episoden der, og jeg legger den til 5.klasse fordi at i og med at hun begynner å lukte tenker jeg at vi må ha begynt å nærme oss puberteten. Og hun er litt stor så hun kan sikkert ha litt mer kjertler eller et eller annet sånt.

Kristin beskriver også hvordan hun husker mobbingen. Hun forteller om det å prøve å påvirke en ny elev ved å si negative ting om kusinen sin. Hun forteller: «Ja, det var i 9. klasse tror jeg, overgangen til tiende. Så hadde vi fått en ny elev på skolen, eller som skulle begynne på skolen. Og jeg gikk på en ganske liten skole». Hun stopper opp her, men senere legger hun til:

Og da når hun nye kom [fra et annet sted] og skulle begynne på skolen, så fikk jeg møte hun først. Så da begynte jeg å snakke mye negativt om kusinen min til hun nye, for å forsikre meg at hun havnet i vår gjeng. Så fortalte jeg hvem hun skulle være med og hvordan de andre var, og ja hvorfor hun skulle være med oss og ikke de. De tingene jeg mobbet hun på eller de tingene jeg på en måte tok hun på var naiviteten. Altså at hun var naiv og snill. Alltid grei på en måte. Ikke visste hva ting gikk i.

Kristin forteller videre at hun ville fremstille kusinen som dum. Hun sier: «Ja litt dum, ikke for snill, men for uskyldig til å vite hvordan folk hadde det, eller hvordan ting var. Så ja på en måte dum. Klarte ikke å se virkeligheten skikkelig. Det var veldig typisk jentemobbing, rykter, baksnakking, men mest av alt å skille ut».

Årsak/virkning – hvordan mobbingen startet

Når mobbing oppstår er man som oftest ute etter å finne årsak/virkning til mobbingen. I samtalen med informantene kom vi inn på hva de opplever lå til grunn for mobbingen. Selv om det kanskje ikke alltid er én enkel forklaring, var informantene veldig klare på hva de mener lå til grunn for selve mobbingen. Ingrid forteller at det lå noe mer bak mobbingen, enn det at hun hadde stjålet noen leker da de var venn med henne. Hun forteller:

Altså, vi var en gjeng på fire stykker og alle hadde på en måte vært venner, men så hadde hun ene vært bestevenninne med hun her tidligere, så hadde det skjedd noe mellom de. Hun hadde sagt noe stygt om en av oss, også begynte det der, så ballet det bare på seg. Og i hvert fall når hun var interessert i en av de guttene vi var sammen med.

Beate forteller: «Noe av grunnen til at vi utestengte henne var at hun luktet». Men det var noe mer som lå bak, noe som irriterte henne. Beate sier:

Altså forhistorien er at vi hadde blitt enige om at hun Anja liker vi i grunn ikke. Hun er ingen munter person. Hadde jeg sett hun nå hadde jeg kanskje tenkt at hun var et deprimeret barn. Hun er litt stille, eller ganske stille. Hun er lang, hun er sikkert sterk, men hun er veldig passiv. Kanskje det er det som irriterer, det vet jeg ikke. Jeg er jo stor og hun er også stor, men hun er nok litt, kall det lubben, tjukkere. Hun er ikke sånn

overvektig, men hun er en solid sak, så derfor ser jeg at hun sikkert er sterk, så hun hadde sikkert forsvart seg hvis vi hadde gjort noe. Men hun er litt mutt. Det er ikke gøy å være sammen med henne. Hos oss, eller i mitt hodet i hvert fall på den tiden, så var det viktig å være god i kanonball og hun var elendig i kanonball.

Kristin hadde vært i en konflikt med henne hun mobbet. Det hadde skjedd noe mellom dem som gjorde at Kristin prøvde å støte henne ut. Hun forteller:

I løpet av ungdomsskolen så prøvde jeg å skille mine venner fra hennes venner. Det ble på en måte to gjenger, to klikker på skolen som egentlig ikke den andre klikken hadde noe med, altså de hadde ikke bestemt at det skulle være sånn, det var min plan.

Kristin kommer videre inn på dette og legger til: «Det konkrete. Det toppet seg litt, i det øyeblikket når en fant ut at her har jeg en sjans til å prege noen som ikke vet hvordan ting er». Hun forteller her om behovet om å ha kontroll over ”situasjonen” og på en måte ”straffe” kusinen sin.

Når samholdet styrker og gir oksygen til mobbingen

Det at de ikke var alene om mobbingen kommer tydelig frem under samtalene med informantene. Opplevelsen av at samholdet styrket dem og på en måte gav oksygen til mobbingen kom frem som en måte å beskrive det på. Beate kommenterer følgende om den de mobbet: «Altså hun var jo plassert der, altså det var jo vi som hadde plassert henne». Litt senere i samtalen kom hun tilbake til dette, og la til at hun selv ikke hadde verken innlevelse i den andres situasjon eller problemer med det de gjorde. Hun sier: «Vi hadde bestemt oss, vi hadde satt opp gjerdene og hun var utenfor, og sånn var det bare. Og jeg uten mine følelser eller noe sånn. Det ringte ingen bjeller». Det å ha en felles ytre ”fiende” virker som å være forsterkende for samholdet dem imellom, og påvirket også mobbingen. Ingrid forteller om hvordan samholdet med de to andre spilte en viktig rolle for mobbingen:

Vi var alltid tre stykker. Vi var alle sammen små, og mens hun her var veldig stor. Hun var kraftig bygd. Vi visste det at hvis hun for eksempel fant ut at hun skulle ta en av oss så hadde vi aldri sjans til å gjøre noe alene, så derfor var vi tre jenter. Så hvis du gikk alene og plutselig møtte på hun, så løp du. Du ville ikke møte på hun alene, men hvis vi var tre gikk det fint.

Frykten for at hun de mobbet skulle ta igjen, viste seg å være forsterkende på deres samhold. De ble sterke sammen, men svake alene og kanskje selv et lett ”bytte”. På spørsmålet om hun

tok igjen svarer Ingrid: «Nei, hun truet alltid med det og det var jo en av grunnene til at vi gikk tre og tre. Vi prøvde jo aldri, ja å være alene». Ingrid forteller videre om hvordan de andre i klassen sin relasjon til henne ble påvirket av Ingrid og ”gjengens” tilstedeværelse:

Det var aldri noen som støttet hun når vi var der, men hun var egentlig ikke alene. Men når vi var der var hun alene. Men ellers så snakket folk med henne, men når vi var tilstede så var det veldig få som gikk bort til henne

Hun forteller også om måten de hisset seg opp etter å ha blitt konfrontert om mobbingen på rektors kontor. Hun forteller:

Hvis vi fikk høre om det ble det verre. Vi ble kanskje innkalt en og en, og jeg var jo veldig på den griningen da og når vi kom ut igjen og møttes, alle tre, så ble vi sinte. Vi bygget opp den aggresjonen, så lot vi det gå ut over hun. DA gikk det ut over hun!

Kristin forteller at hun opplevde å ha innvirkning på de andre elevene, og forteller om hvordan hun tok kontroll over hvem som var med hvem. Hun sier:

Vi snakket i lag om hvor naive og uskyldige de andre var, og hvordan vi var de som visste best. Det var vi som spilte et spill, og de andre som kanskje ikke hang helt med. Makten var nok søken og kontroll over hvem som fikk være med.

Regler er regler – å leve opp til de sosiale spillereglene

To av informantene deler opplevelsen av hvordan uskrevne regler spilte inn på deres hverdag. Det var regler som en var forventet å leve opp til innad i gruppen og noe en ikke skulle bryte med. For Beate synes disse reglene å bli spesielt styrende og de påvirket hennes handlinger og holdninger ovenfor henne de mobbet. Hun forteller:

Regler var regler. Det var ikke veldig avansert tanke, men de var veldig styrende. Altså tankene var sånn, svart – hvitt. Så liker, liker ikke, ferdig med det. [...] Altså sånn med hun Anja så tenkte jeg ikke at det var slemt, det var hennes plass, det hadde vi blitt enige om. En regel var en regel som vi hadde laget.

Beate viser her til hvordan reglene kunne bestemme hva som ble gjort. Hun mente at hun gjorde det som var rett. Det at Anja sto alene, det var hennes plass og sånn skulle det være. For Ingrid støtet det på utfordringer og endringer i egen situasjon. Selv var hun klar over reglene og delaktig i utformingen av de, men så brøt hun med reglene noe som fikk konsekvenser:

Husker en gang, da satt vi på fotballbanen og så på guttene "våre" spille fotballkamp. Så satt vi der, hun var ikke der, men vi brukte helt enorme ord sånn som at vi håpte at hun skulle falle om og bare dø og bare alt mulig. Vi skulle aldri noensinne snakke med hun igjen, det var mine ord. Skulle aldri noensinne bli venner med hun, det var helt uaktuelt. Alt dette her lærerne snakket om, de visste ikke hva de, ja det var liksom, det var vår ting. Vi skulle aldri snakke med hun eller bli venner med hun eller si noen fine ord til hun igjen. Men det gjorde jeg, derfor så mobbet de meg fordi jeg brøt det vi hadde snakket om.

Ingrid forteller at det å bryte med reglene var det som gjorde at hun selv ble mobbet. Det at hun viste følelser og var vennlig ovenfor hun de mobbet ble ikke akseptert av de andre. Hun kommenterer: «De fikk med seg at jeg sa noe til henne da hun sluttet. Det var nok, sant». Det at en ikke fulgte de reglene som var bestemt var noe som fikk konsekvenser. Beate forteller om en venninne som hun likte godt, som hadde mange venner og som hun så på som en aktiv og blid jente, men som da brøt med regelen om å holde Anja utenfor. Beate så seg nødt til å konfronterte henne med dette:

Hun bodde jo vegg i vegg med denne Anja da. Samme huset. De hadde en kilometer å gå til skolen eller noe, så sa jeg: "Har du virkelig følge med henne, er du sammen med henne da?". "Altså vi skulle jo ikke være sammen med henne, for det hadde vi jo blitt enige om". Altså jeg sa ikke alt det, men altså det er forhistorie og vi skulle jo ikke det. Så jeg spurte jo: "har du følge med henne?" og så sier hun "ja, for jeg har lovet mamma, men bare til" og på skolen så snakket hun ikke med henne.

Vi kom i samtalen inn på det å følge regler hjemme slik som venninnen til Beate gjorde. Dette var regler som gjaldt hjemme og kanskje til skolen, men ikke på skolen. Beate fulgte også reglene hjemme, som for eksempel da hun skulle feire bursdag:

Da det var bursdagsselskap så var det sånn "Hvem skal komme i bursdagen?" Og jeg ville ikke ha henne i min bursdag og det var et par andre jeg heller ikke ville ha. Og min mor sa da at alle skulle komme i bursdagen, punktum. Det var en regel. Så da synes jeg at jeg var snill som inviterte henne.

Tanker om seg selv og sin situasjon

Hvordan en opplever seg selv og sin situasjon avhenger i stor grad av hvordan en blir møtt av andre mennesker og hvilke erkjennelse en får både, som barn og som voksen. Informantene var barn da de mobbet, og var gjerne i en utforskende og utfordrende fase i livet der medelever og

interesser har en stor og viktig betydning i deres hverdag. Beate forteller om hvordan hun opplevde seg selv og sin situasjon da hun mobbet:

Jeg hadde ikke noen lederposisjon eller noen popularitet, altså jeg var en midt i. Det jeg forsvarte var liksom å være flink i å hoppe høyest, løpe forrest et eller annet sånt noe. Altså selvfølgelig vil jeg være med, men jeg var jo ingen av disse på toppen eller jeg var ingen sånn leder, men jeg var fornøyd med det. Jeg hadde noen å være sammen med og gjøre ting med og da var jeg fornøyd. Jeg har tenkt litt i ettertid, at det er kanskje litt guttete. Altså fikk jeg være ute og spille fotball så var jeg fornøyd. Om det var noen som ikke spilte fotball så la jeg knapt merke til det bare jeg fikk spille fotball og hvis noen tok tauet eller ballen som jeg skulle ha ble jeg veldig sint.

Videre forteller Beate at når hun fortsatte med mobbingen var det fordi hun opplevde at det hun gjorde var riktig. Hun sier: «Jeg tenker at grunnen til at jeg kunne holde frem, altså at jeg kunne holde frem med det å være med å stenge ute folk, det var jo ingen kamp i meg. Det var ingen tvil, jeg gjorde rett. Hvis du vil ha tak i mine tanker der og da, var de nok omtrent sånn». Når Beate så senere flyttet til et nytt sted) føler hun se lite inkludert og på en måte sosialt hemmet i forhold til ”gamle” skolen (der hun mobbet): «Jeg kunne ikke det sosiale spillet der. Fordi jeg hadde vokst opp på det andre stedet og hadde bodd der lenge, så var jeg med i den indre kjernen og så nyansene og visste det sosiale spillet». Hun forteller videre:

Nå gikk jeg i den klassen i fem år, og vi bodde jo rundt hverandre så jeg så det sosiale spillet, jeg kjenner det sosiale ganske bra. Sånn at da la jeg merke til sånne ting. Etterpå så flyttet jeg til en annen skole og der så jeg ikke sånne ting.

Ingrid forteller om sine tanker rundt sin posisjon i venneflokken: «Det var vel kanskje en som var verst. Hun var veldig sånn, hun var på en måte lederen da. Så fulgte vi to andre etter. Men vi var jo alle tre bestevenninner. Alle prøvde liksom å bli akseptert». Hun forteller her om en tid der det å bli akseptert spilte en stor rolle, ikke bare av hverandre, men også av andre. Hun kommer videre inn på dette og legger til: «Vi var jo veldig populære da. Veldig populær i klassen og på skolen. Alle visste hvem vi var, sant. Det er jo himmelen det når du går på barneskolen». Om opplevelsen av selve mobbesituasjonen forteller hun om hvordan de møttes for å planlegge hva de skulle si til henne de mobbet: «Vi synes det var gøy. Vi koste oss. Vi kunne planlegge hva vi skulle si til hun dagen etter, og det var jo halve moroa». De planla også hvordan de skulle spre rykter, for de visste mye om hennes vanskelige familiesituasjon: «Ofte var det hun ene som tok lederrollen, plapret ut noe og vi plapret videre». Om hvordan hun så på

seg selv uavhengig av de to andre jentene forteller hun: «Jeg var kanskje litt sjenert. Hvis du kjente meg og jeg visste hvem folk var og på en måte hadde kontroll, da var det greit. Men hvis jeg ikke kjente folkene som var tilstede var jeg kanskje litt sjenert». Hun kommenterer: «Jeg tok veldig fort til tårene. Da fikk jeg beskjed av hun ene at det gjorde meg til en svak person, så det visste de da de begynte å mobbe meg». Ingrid forteller om det å oppleve å mobbe som det riktige i situasjonen, selv om hun i dag føler på anger: «Akkurat der og da følte jeg at jeg måtte gjøre det. Jeg angret selvfølgelig på ting jeg har sagt, som er såpass dramatisk. Men akkurat der og da følte jeg faktisk at det var det riktige». Hun utdyper dette videre:

Jeg tror det var en overlevelsestaktikk for meg, ja en overlevelsestaktikk. For å beholde den rollen jeg hadde, det tror jeg. For det var noe av det som brøt meg mest ned da jeg selv ble mobbet, det var det at det var ingen som støttet meg, alle jeg trodde liksom var mine venner de støttet meg ikke lenger. De var ikke der for meg, jeg mistet jo på en måte hele rollen min, plutselig var jeg på bunn liksom. Folk ville ikke gå hjem med meg etter skolen fordi de var redd for å bli mobbet for å bli sett med meg alene.

Kristin forteller om sin posisjon og om forholdet til sin kusine: «Det var meg mot hun. Så vår gjeng var 3 til 4 -5 stykker, spørs litt hvem. Var noe lunne flytende overganger mellom disse klikkene. Men poenget var at jeg var på den ene siden og hun på den andre». Hun forteller også om hvordan hun opplevde det å ha makt ovenfor de andre:

Jeg forholdt meg til de andre elevene som jeg hadde makt over, og de jeg ikke hadde makt over, de skjøv jeg vekk og det bygde jo opp min selvtillit for jeg ble jo ”lederen” i min gjeng. Jeg kunne på en måte styre min gruppe.

I denne sammengeng følte jeg det naturlig å stille spørsmål rundt hennes tanker om hennes selvbilde på denne tiden. Hun svarer:

Den var egentlig ganske dårlig. Selvtilliten var god for vi visste vi kunne, men det gikk og på det at jeg var større enn de andre. Og jeg hadde nok et urettferdig bilde av hvem som var stor og liten. Når du har kom i puberteten og ingen andre har det, så blir du fort større enn de andre. Og det tok, altså det tok lang tid før de andre kom i puberteten. Altså det er snakk om at jeg kom i puberteten da jeg gikk i 5. klasse, mens de kom ikke i puberteten før i 10. klasse. Det var jo ganske stor forskjell på hvordan folk så ut og det førte med seg en del dårlig selvbilde i hvert fall når du hadde en så liten gruppe å forholde deg til. Så var det på en måte, det sosiale bildet var ikke stort nok til at du kunne få annerkjennelse andre steder.

Synet på "offeret" og de rundt

De fleste lager seg som oftest opp en formening om hva de synes om den andre. Det er nok vanlig at en omgår personer en liker og som kanskje er lik en selv. Det å oppleve å ikke like den andre og føle at en ikke har noe til felles er nok noe enhver har opplevd. Beate forteller om hun de mobbet:

Ja, nei hun hadde ikke verdi. Ikke var hun flink på skolen, ikke tok hun noe initiativ og ikke var hun morsom, og ikke var hun flink i idrett. Og mange av de jeg pratet med, altså, det var jo noe hvis du prater med andre og du ler og fniser og "nå løper vi dit" så løper alle sammen. Hun gikk, ikke sant. Altså, "ah, må vi vente på henne" litt sånn.

For Beate var den andre jenten helt uinteressant for henne. Hun forteller at de ikke hakket på henne eller at hun var usynlig for dem, men de regnet bare ikke med henne. Hun var rett og slett ikke en del av "familien". Beate sier:

Jeg hadde ikke fått noe mer energi eller glede av å være slem med henne, det var bare det at jeg så på henne sånn. Hun var ikke med, hun var utenfor, punktum. Hun liker vi ikke, punktum, vekk med henne. Innenfor eller utenfor. Hun er utenfor "ikke kom her". Og ikke noe vurdering, ikke noe inkludering på det. Litt sånn, hvis du tenker familieselskap, familie er familie, og det kan være mange som har lyst å komme i familieselskap. Men hvis du ikke er i familie så får du ikke komme.

Beate utdyper at det ikke bare var Anja hun så slik på, og som var "utenfor" (familien). Av jentene i klassen forteller hun at det var to hun syntes var rare. Men det hun opplever med Anja var at hun var treig og trist. Hun forteller:

Jeg ble litt trist av å være sammen med henne, også var det et tvillingpar hvorav de heter Linn og Gunn hvorav hun Linn var rar. Ja, jeg tror ikke hun hadde fått noen diagnose, men hun var litt spesiell. Så vi andre jentene tror jeg nok og om alle var med på det, det vet jeg ikke.

Vi kom inn på om Beate opplevde å se ned på dem hun så på som rare og de hun ikke likte, og om hun følte seg høyere plassert enn de. Beate svarer her: «Jeg tror ikke jeg tenkte sånn. Jeg bare tenkte hvem er vi sammen med, og hvem er vi ikke sammen med». Rollene var fastsatt, og det var de som gjaldt. Hun sier: «Altså vi hadde rollene våre, plassene våre. For hun Linn som

vi da hadde definert som dum, eller Anja som var utenfor, altså er du plassert så er du på en måte blitt plassert».

Ingrid forteller i motsetning til Beate lite om dette, men når vi kommer inn på spørsmålet om hun så ned på andre, svarer hun: «Ja, det følte jeg. Følte jeg så ned på veldig mange i forhold til oss ja. Vi var i heaven». Hun forteller så om en bok de hadde laget, der det ble skrevet mye stygt om alle jentene i klassen. Denne boken ble de inspirert til å lage etter å ha sett filmen *Mean girls*:

Altså vi hadde bilder, for vi hadde jo klassebilder og sånne ting. Vi klippte ut og så tegnet vi ting som vi følte de passet til. Hun som vi mobbet fikk jo kjempe mye dritt inne på den greien. Bilde, tekst, tegninger. Alt mulig. Men også de andre jentene i klassen som vi faktisk ikke mobbet, de fikk og være med i den boken. Vi sa aldri noe til dem, men vi skrev mye stygt i den boken.

Som tidligere nemt var det noen gutter Ingrid og de to venninnene likte. At hun de mobbet var venn med disse falt ikke i god jord. De opplevde henne som en konkurrent. Hun sier: «Ja de [guttene] var hun venner med underveis, men det var vi også så det var egentlig på en måte en konkurranse også angående de».

Kristin forteller om hvordan puberteten påvirket og på en måte delte klassen i to, barn – ungdom. Dette var en vanskeligere periode på flere måter for Kristin, og selvtilliten fikk seg på en måte en knekk. Om dette forteller hun følgende:

De fleste av de i den andre gruppen var sporty, slanke, tynne. Seint i utviklingen kanskje, mens vi var de som kom i puberteten først og det har nok sammenheng med denne naive eller de tingene vi angrep de på. De var fremdeles barn mens vi ble ungdommer. De hang på en måte ikke helt med i vår utvikling og derfor måtte vi hevde oss på en annen måte. Tror nok dårlig selvbilde eller sånne ting hadde noe å si, vi angrep de som hadde høyere sosial status enn oss fra før. Tror det var noe vi la til de at de hadde en høyere status. Vi så på en måte at guttene på vår egen alder ikke likte oss, men likte de.

Forholdet til de voksne

Som barn er man avhengige av voksne, og som oftest er lærere, i tillegg til foreldre, de voksenpersonene barna omgås mest med i hverdagen. Hvordan de voksne handlet og reagerte var også interessant og noe jeg ledet samtalen inn på. Ingrid forteller om hvordan lærerne blandet seg inn i mobbingen. Hun forteller om lærere som visste om mobbingen fra det begynte, og at de prøvde å hjelpe dem sammen for å bli venner. En episode hun husker godt var da læreren fikk henne de mobbet til å lage vafler til dem. Hun forteller:

De [lærerern] tok hun med ned og så lagde hun vafler og så ble vi invitert ned senere for å spise vafler. Og vi var jo ikke snill med hun da. Det var jo ”Er du sikker på at du skal spise denne vaffelen?” , ”Du, jeg tror du har spist nok vafler nå”.

Ingrid husker tilbake til hvordan forholdet til lærerne var noe som tydeligvis ikke var som det skulle: «Vi eide faktisk ikke respekt for lærerne i det hele tatt». Og det at lærerne i stor grad viste ekstra omtanke og oppmerksomhet for/til mobbeofferet gjorde saken bare enda verre sier hun: «Nei, hun ble jo veldig sånn, sett av læreren noe som gjorde at det egentlig bare ble enda verre. De forsvarte hun hele tiden, for hun snakket jo tilbake og det var jo en av grunnene også til at vi bare pushet oppover». Hun kommer videre inn på opplevelsen av det å ikke bli sett eller forstått av de voksne:

Når vi fikk beskjed om at vi var stygg lot vi det gå mer utover henne. Vi fikk ikke sitte oss ned og få fortelle noen voksne hvorfor vi måtte, hvordan det fungerte og hvordan det hadde begynt og sånt. Vi fikk aldri gått igjennom det med noen voksne

Ingrid hadde som nevnt ikke respekt for lærerne, alle bortsett fra en:

Så hadde vi jo favorittlærer, så hvis hun for eksempel fikk noe skryt av hun så var jo vi, vi freste jo med en gang vi kunne til hun ”Må ikke komme her og tro at du er noe” og ”Hun syns bare synd i deg” og ja, vi var kjempe stygg.

Selv om Ingrid den gangen ikke følte at hun mobbet, var hun likevel veldig bevisst på at foreldrene ikke skulle få vite hva hun gjorde: «Eneste gangen vi tok på et fjes var når foreldre var der, da latet vi som vi var venner. Det gjorde hun også». Ingrid forteller videre om en mor som arrangerte syklubb for alle jentene i klassen der hun og de andre opererte i det skjulte når moren snudde ryggen til.

Jeg vet at moren til hun ene, hun begynte med sånn syklubb. For at alle jentene skulle delta. Men vi, altså vi kunne være veldig høflig foran hun men med en gang hun gikk ut så begynte vi videre på hun som vi holdt på å mobbe, da liksom sa masse stygt, himlet med øynene når hun holdt på med noe og hvis hun skulle vise frem noe så var det i hvert fall stygt. ”Liksom hva i all verden”, ”Hvorfor viser du det frem?”

Ingrid ville ikke skuffe foreldrene sine og hun forteller om hvordan hun løy til dem for å forsvare seg selv og dekke over for mobbingen:

Jeg har alltid vært sånn at, det verste det er å skuffe pappa og mamma. Det er liksom det verste jeg kunne ha opplevd da og derfor var det vanvittig viktig at de trodde på min situasjon, at de trodde på meg. Og det gjorde de. Og jeg sa til de ”Ja men det er jo ikke rart at vi er stygg med hun når hun er så stygg med oss som hun er”. For hun svarte oss jo, og det brukte jeg. Hun kunne svare oss. Vi bare lo og overhørte hun. Det var ikke alltid hun svarte, men de gangene hun svarte så tok jo jeg det videre til pappa.

Ingrid forteller om da det ble stjelt noen leker og at det var hun de mobbet som stod bak. Alle foreldrene ble da involvert og det ble arrangert et møte. Det som fikk begeret til Ingrid til å renne over var da moren til mobbeofferet forsvarte datteren sin og ”løy” til Ingrids far:

Jeg vet hun stjal noe da, det er ikke noe jeg fant på. Det var ikke bare noe vi mobbet henne for. Det skjedde og det tror jeg kanskje var den der ”Hvis du forsvarer din datter som virkelig har gjort dette her så skal jeg ta hun” så skal vi ta hun og vi skal sørge for at hun blir tatt. Skal sørge for at hun føler det crappy hvis hun kan stå og lyve opp til min far, og det var liksom den der ”errhh” sinne.

Beate på sin side forteller om lærere som ikke grep inn, og opplevde derimot at lærerne selv mobbet:

Jeg synes at lærerne også mobbet. Vi hadde et tvillingpar som het Jan og Ole, de var egentlig veldig pene gutter, lyse vene, blå øyde, men de var ikke veldig smarte. Det var da sånn at læreren, en populær lærer. Han ble sett opp til, var en aktiv fyr, han var en sånn som tok initiativ. Han hadde som humor å si at de to, at en kunne ikke vente svar av de for de hadde en hjerne på deling. Ja, så det var nok hans tanker og det lo han av og sa.

Dette ble en slags form for underholdning for klassen, for de lo også. Hun forteller også om en episode der hun husker å tenke at læreren gikk over streken:

Og så var det en gutt som hørte dårlig og han ble det og [mobbet]. Jeg husker ikke episoder på akkurat det, men det var og en del vitser. Det var vel en av de få gangene jeg kan huske at ”nå var læreren slem”

Refleksjoner som voksen

Det var tydelig at informantene mine nå i ettertid, som voksen, hadde tenkt og reflektert en del rundt mobbingen de utførte som barn. Og det kan vel sies at det er denne refleksjonen som har gjort at de nå i ettertid har skjønt hva de faktisk har vært med på. Samtalen dreide seg etter hvert om deres refleksjoner som voksne, og det som er likt for dem i denne sammenheng, er at dette er noe de ønsker var ugjort. Jeg tar for meg en og en litt nærmere.

Beate

Beate viser nå å ha et reflektert syn og en kritisk holdning knyttet til sin egen mobbing. Som pedagog ser hun nå tilbake og reflekterer over det hun den gang gjorde:

Da gikk det opp for meg når jeg lærte om mobbing, og at det var noe som gikk over tid og at utestenging over tid var mobbing. Og at det var veldig nedbrytende og ødeleggende så gikk det kalde gys nedover ryggen min på hva jeg hadde vært med på.

Det hun gjorde der og da var tydeligvis ikke reflektert rundt før mange år senere, og da var det jo for sent. Hun forteller videre om det å ”oppdage” dette så lang tid etter: «Det burde jeg jo kanskje ha begynt å gjøre ti år før, minst. Men det gjorde jeg altså ikke. Men jeg våknet heldigvis». Beate forteller også om det å ikke ”se” seg selv:

Det er jo noe med at man blir jo blind på seg selv, hva jeg gjør nå. Dette her ble, det var såpass lang avstand kanskje, at plutselig så popper det opp og så ser jeg at da var jeg med og utestengte. Det var ikke noe truende å tenke på det da for altså det truet ikke meg noe nå bortsett fra at det var veldig ubehagelig å kjenne igjen at dette har jeg virkelig vært med på.

Det truet altså ikke Beate da, men hun sitter nå igjen med en vond følelse over det hun har gjort. En følelse av anger for noe hun ikke kan gjøre ugjort:

Mitt beste bidrag kan være å være vennlig nå, tenker jeg. Jeg kan jo aldri gjøre opp igjen for det, for jeg var sikkert med å lage et helvete for henne. Det ser jeg jo i ettertid. Det er jo til å grine av sant. Og hun var ikke den eneste vi var slem med, tenk på det!

Beate beskriver hele opplevelsen som noe som sitter fast i minnet. Men det måtte tid og kunnskap til før hun kunne hente det frem igjen og reflektere rundt det. Hun forteller videre:

Som jeg husker når jeg lærte om mobbing som pedagog, da står hun helt alene, det er ingen som har hengt jakken ved siden av henne, hun står der, ikke helt lengst vekk men ganske markert vekk fra de andre. Og det var vanlig. Det var hennes plass.

Beate presiserer at hun ikke forsto da hva hun utsatte andre for. Hun ser tilbake på en tid med manglende følelser og empati, noe hun nå synes er ubehagelig å tenke på: «Og det som er skremmende å tenke tilbake på, når hun sto der og krympet seg på en måte. Jeg så ikke det, hadde ingen medfølelse. Flyttet den jakken, det var jeg som kjørte opp det der, det var helt unødvendig». Senere i samtalen kommer hun tilbake til dette og legger til: «Og det som er skummelt med meg, var at jeg var 11 år og det var ingen empati der, i den situasjonen i hvert fall. Var ingen klokker som ringte». Beate tror mangelen på følelser og empati kan være grunnen til at hun kunne fortsette å utestenge henne. Hun sier:

Jeg så jo at noen ble lei seg men det var. Nei jeg tror jeg var ganske følelseskald, ja jeg tror det. Var kanskje derfor jeg kunne gjøre dette her. Nei jeg tror jeg var, det tror jeg ikke er typisk. Men det var vel kanskje derfor jeg kunne gjøre sånne ting, kanskje jeg kunne ha gjort langt verre ting hvis vi hadde blitt enige om det.

Beate forteller videre: «Ja, altså hvis jeg tenker som pedagog så tenker jeg at det var barnslig fordi jeg burde, altså empati burde jeg ha utviklet lenge før. Det har kanskje noe med hvordan ting var i min familie og sånt. Når jeg sitter her og tenker nå. Jeg synes det er skremmende at jeg var så følelseløs». Om hvordan hun tror dette kan ha en innvirkning på hennes situasjon som lærer i dag sier hun: «Jeg hadde vært en bedre lærer med mer empati, det hadde jeg sikkert». Når hun nå, som pedagog, tenker tilbake på Anja tenker hun:

Hun Anja, hun fikk nok tidlig inn at hun ikke var så mye verdt. [...]. Så hadde hun flyttet til et nytt sted, aner ikke om hun hadde klart seg bedre, men hun hadde fått en sjans. Men jeg tenker at hun hadde ikke hatt kapasitet til det, altså sånn som jeg ser det i voksenalder så tenker jeg at hun var nok en deprimert, engstelig, altså hun slet med noe. Ikke nødvendigvis henne, men hennes livssituasjon var sikkert ikke god.

Ingrid

Ingrid har klare meninger om hva som burde ha blitt gjort den gangen mobbingen fant sted. Hun sier: «For det var så gale til tider at de burde bryte oss opp og plassert oss i forskjellige klasser, for vi hadde ikke godt av å være sammen. Vi var alt for få jenter, altså og vi var så sterke personligheter». Hun forteller mer om dette senere i samtalen og husker tilbake da læreren fikk henne de mobbet til å lage vafler til dem:

De gjorde jo noe, men det er jo helt vanvittig feil. Å trekke enkeltpersonen som du mobber til side for å prøve og sette sammen den gjengen etterpå med en lærer til stede som ikke har krevd respekt. Da mener jeg at det hadde vært enklere eller bedre å bryte opp gruppen vår.

Ingrid har flere tanker om hva hun mener burde ha blitt gjort og sier:

Jeg mener en burde innkalt alle barna, med foreldre. Det er kanskje vanskelig å få til siden foreldre kanskje er så beskyttende mot sitt eget barn, men da er jo det et problem igjen. Da er jo det foreldre som skaper et problem, som gjør at barna ikke klarer å fikse det. Og det merker du veldig mye, eller jeg, hvis man sier i fra til foreldrene, så er det alltid en unnskyldning.

Som barnehagelærer forteller hun om egne observasjoner av mobbing allerede i barnehagen:

I barnehagen så er det veldig masse skjult. Og da alltid disse vennegjengene som plutselig finner ut ”nei nå stenger jeg deg ute”. Du har alltid en eller annen person som har litt mer eller jeg oppfatter i hvert fall sånn at i de situasjonene som jeg har vært utsatt for alltid en som har overtaket. De gir et blikk så vet man det. Om man som voksen, i hvert fall når jeg har gått igjennom det jeg har, så vet jeg hva det blikket til ”hun” betyr. Når plutselig en av de går og bare ”nei jeg vil ikke være med deg”.

Ingrid forteller om sine tanker rundt barn og empati: «Barn tenker kanskje ikke over handlingene og hva de fører til. For å utvikle det [empati] så tenker jeg at vi må føle det. Føle seg frem, må kjenne på». Da hun selv har vært på begge sider i en mobbesituasjon er nok hennes erfaringer noe som har formet henne og tankene hennes rundt empati:

[Jeg] føler alle er egosentriske i bunn, så det handler om å kjenne på den empatien nok ganger. Man må virkelig sitte seg ned og forklare barna dette på en enkel måte. For det var det som ikke ble gjort med oss. Vi var stygg, vi var dumme med alle. Vi kunne ikke oppføre oss.

Ingrid reflekterer også rundt mobbing blant voksne: «Det er jo veldig interessant da, vi er jo faktisk mobbere i voksen alder». Hun gir et eksempel på hvordan kroppsspråket vårt og da spesielt ”blikket” kan bryte ned andre:

Det tror jeg er for at vi bygger vår selvfølelse alltid, veldig ofte med å bygge opp eller bryte ned andre, eller trenger ikke å bryte ned direkte, men vi går alltid og sier sånne stygge ting til hverandre eller ikke til, tenker det kanskje. Hvis du er med noen, du trenger ikke å si noe du kan bare gi et blick og det blikket er ikke alltid ment eller du vet ikke alltid at det blir gitt, men det blir gitt. Så jeg føler eller jeg tror alle gir og får sånne blick noen ganger, som voksne, og det sier jo litt sant. Vi er kanskje ikke bedre i voksen alder, vi er kanskje mer manipulerende, mindre synlig. Vi gjør jo det, men det er noe jeg prøver å unngå men kan ikke styre tankene.

Kristin

I likhet med de to andre viser Kristin også til et reflektert syn rundt sin egen mobbing. De erfaringene hun har med mobbing, det å oppleve vonde ting, mener hun gjør at hun i dag ser ting på en helt annen måte:

Jeg tror at alle erfaringer en møter gjør at du ser bedre, at det gjelder alle ting. Du må kanskje åpne øynene dine og tro at det mobbes i klassen din, det skal litt til for å ville gjøre det. Du skal måtte tåle å se det for å ville gjøre det, fordi barn sier ikke at de blir mobbet, de sier ikke til voksne at de er deprimert. De ordner opp seg i mellom. Det er på en måte et annet hierarki, så da må du lete selv for å finne det. Det hjelper da å ha erfaring. Jeg føler at rullegardinen min har gått opp. At alle har på en måte rullegardin, uten at den blir lukket opp, det er ikke gøy å lukke den opp selv, så du gjør det kanskje ikke. Du må oppdage at det skjer vonde ting i verden før du er villig til å se det og det er vanskelig. Om du aldri har mobbet eller blitt mobbet, eller aldri hatt noen motgang som har truffet deg hardt, det der treffet som gjør at du ser verden på en annen måte etterpå. Hvis du fremdeles går rundt med barne-synet, da er det vanskelig å være lærer

Hun deler sine tanker rundt hvorfor hun tror noen mobber andre. Hun sier:

Jeg tror folk mobber for å føle seg bedre og for å vise makt, på den ene eller andre måten. Enten de selv føler makt, altså maktløshet eller om de har høy status fra før og vil markere den statusen. Så tror jeg folk mobber og erter for å spille det spillet for å høyne seg selv opp da. Tror det er ulike motivasjoner som ligger bak. Jeg tror mange lykkes med å få makt på den måten. Det er jo selvfølgelig ikke en god måte å komme langt på, men tror det fungerer og det kan en jo se med at folk fungerer i arbeidslivet. At

det er en grunn til at det mobbes i arbeidslivet. De tenker at det er humor, at det bare er tulling. Det er den måten vi snakker til andre på.

Det å føle å ha makt over andre gjør at man selv lykkes i hverdagen, her gir hun eksempler til arbeidslivet, men selv brukte Kristin makt for å hevde seg selv blant de andre elevene på skolen. Senere i samtalen kommer Kristin tilbake til dette og legger til:

Jeg ser maktspillet. Det jeg pleier å kalle markering, for jenter og hunder er ganske like på akkurat det. Veldig markeringsbevisste og det er noe jeg fanger lett opp både gjennom å selv å ha blitt mobbet men og gjennom arbeidet med ungdomsjenter. Jeg ser de som på en måte har lyst å hevde seg slik som kanskje jeg ville hevde meg, de som er ute etter makten. Men jeg tror det ikke gjør det lettere for meg å oppdage det og gjøre noe med det enn andre. For en vet kanskje ikke helt hva som skal til for å nå inn heller.

Avsluttende kommentarer

Jeg er takknemlig over at Ingrid, Beate og Kristin har latt meg få ta del i sine opplevelser av det å ha mobbet. Jeg er ydmyk over at de har latt seg bli intervjuet av meg, en uerfaren forsker, slik at jeg i denne oppgaven kan vise andre det perspektivet som jeg mener er for lite fokus på. Det er et interessant og viktig pedagogisk perspektiv, slik jeg ser det, og jeg håper at dere som leser ser det på samme måte. Jeg håper og mener at jeg i fremstillingen her er rettferdig ovenfor mine informanter og at jeg har klart å velge ut de eksemplene som på en god måte tydeliggjør deres levde opplevelser og refleksjoner. Fra å se på forskerspørsmålet mitt er alt som er presentert her av relevans, men her må jeg ta valg. Hva jeg velger ut og tar med videre inn i neste kapittel er det som jeg opplever som mest interessant å gå videre med.

Kapittel 5. Et forsøk på å se mobbing fra mobberens perspektiv: Formulering og drøfting av noen pedagogiske dilemma

Innledning

I kapittel 4 gjorde jeg rede for sentrale deler av og sammenhengen i samtalematerialet fra de tre intervjuene. Nå ønsker jeg å snevre inn det store bildet ved å fokusere på noen av de aspektene jeg finner mest interessante og meningsfulle i forhold til forskningsspørsmålene mine. Samtidig er dette kanskje også å utvide perspektivet på hvordan det oppleves å mobbe fordi jeg vil drøfte aspekt ved mobbing i et eksistensielt og opplevelsesorientert perspektiv. Det innebærer at jeg forsøker å se nærmere på hva som kan ligge i og under barns opplevelse av å mobbe, og hvordan dette kan ha utgangspunkt i livene deres som barn i møte med andre og verden. De beskrivelsene fra intervjumaterialet som jeg tar med meg videre inn i dette kapittelet er valgt ut for å forsøke å åpne for en dypere pedagogisk forståelse av forskningsspørsmålene og de eksistensielle aspektene ved disse. Jeg forsøker å arbeide i tråd med Gustavsson og det han i sin tolkningsteori (2000a og 2000b) kaller «erfarenhetsnära» og «erfarenhetsöverskridande» tolkninger. I kvalitativ forskning ligger det noen ganger ureflektert, en norm om å ta informantens perspektiv, få frem informantens «stemme» og la denne beskrivelse og tolkning av situasjon eller handling være omdreiningspunktet for forståelsen av det fenomenet en forsker på. Gustavsson peker på at informantens perspektiv og stemme, det han kaller erfaringsnære perspektiv (2000b, s.7-14), ikke kan stå alene i et forskningsarbeid. Det er forskers ansvar å tolke informantens utsagn ved hjelp av både tidligere erfaring og tidligere teori på feltet, det han kaller erfaringsöverskridande tolkninger (2000b, s.7-8), og forsøke å bringe den erfaringsnære tolkningen i kontakt med den erfaringsöverskridande tolkningen. Jeg forsøker å gjøre nettopp dette ved å reflektere og diskutere informantenes utsagn og innholdet i disse opp mot pedagogiske spørsmål som kan være aktuelle i denne sammenheng (slik Gustavsson beskriver i Gustavsson, 2000a, s. 5-7, 2000b, s. 21). Jeg har fokus på følgende tema:

- Hva betyr det pedagogisk at lærere og voksne ser og «forstår» mobberen i mobbesituasjoner?
- Hva kan opplevelsen av å være på to ulike sider av «samme» situasjon - både mobbe og bli mobbet – fortelle oss om hvordan vi kan møte mobbing pedagogisk?

- Er det en forskjell for barn mellom det å **forstå** hvorfor det er galt å mobbe og det å **oppleve** at det er galt å mobbe?

Det første temaet handler om spørsmålet om det betyr noe og evt. på hvilke måte det betyr noe at lærere og kommende lærere har innsikt i hva det betyr å mobbe, ikke bare ut fra litteratur eller andres erfaring, men også ut fra egen erfaring. Jeg vil ta utgangspunkt i de tre informantenes opplevelser, utsagn og refleksjoner og forsøke å vise hvordan de i ettertid som voksne ser på seg selv og de situasjonene de var i som mobbere. Jeg vil også forsøke å vurdere den pedagogiske betydningen av deres erfaringer. Deretter vil jeg peke på to tema som i noen grad henger tematisk og opplevelsesmessig sammen, men for å kunne drøfte dem må jeg likevel skille dem fra hverandre. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser vil jeg se på hvordan barn kan oppleve både å mobbe og bli mobbet som to svært ulike hendelser for dem. Det kan se ut for at de husker bedre det å **bli** mobbet enn det å **ha** mobbet. Jeg lurer på hvorfor det er slik, og forsøker å reflektere over dette med et pedagogisk siktemål. Deretter peker jeg, ved hjelp av litteratur, på det jeg finner kan være forskjeller for et barn mellom å **forstå** og **oppleve** mobbing. Jeg lurer også på om vi som voksne har lett for å tro at bare vi forklarer barn at mobbing er galt så forstår de også at det er vondt for den andre og at den andre er i en hjelpeløs situasjon. Men det er kanskje ikke så enkelt. Informantene mine viser gjennom sine opplevelser og refleksjoner at det er vanskelig for barn å handle annerledes i situasjonen fordi de også har seg selv og sin egen posisjon å ta vare på. De peker på at de som barn ikke alltid forsto eller fikk mulighet til å forstå rekkevidden av det de gjorde. På en annen måte var de fanget i situasjonen selv, på samme måte som de de mobbet også var fanget. Det er først som voksne at de er i stand til å reflektere over hva de gjorde og kan klare å se situasjonen mer fra den de mobbet sitt perspektiv. Disse to temaene handler begge om pedagogiske dilemma knyttet til mobbing. Jeg forsøker å vise viktige aspekter ved mobbing, som mobberen kan vise oss, og peker på at dette er spørsmål som angår pedagogikken og som voksne har ansvar for å møte på gode måter i praksis.

Det jeg selv opplever å ha lært gjennom samtalene med mine informanter er at hvordan mobberen opplever situasjonen spiller en viktig rolle for om mobbingen vedvarer. Derfor er det viktig pedagogisk å lære å kjenne og å se situasjonen slik mobberen ser den. Når jeg har arbeidet med litteratur om mobbing og forebygging av mobbing, har jeg sett at det finnes mange forslag til løsninger på problematikken, men at forskning og praksis er, slik jeg ser det, i hovedsak orientert mot å bruke program (mot mobbing). Ved å tenke i program når en skal

forsøke å arbeide mot et problem, kan en som voksen kanskje glemme at bak en handling er det et menneske som opplever situasjonen på sin måte.

Jeg forsøker altså å vise til hvilke pedagogiske dilemmaer som kan oppstå dersom vi ikke er klar over at vi ser barn fra et voksent perspektiv. Fordi mobbespørsmål som pedagogisk dilemma er fokus i dette kapitlet, å undersøke opplevelsen til den som mobber, kan dette bidra til ny innsikt for voksne som utøver pedagogisk praksis, og særlig da lærere. Strukturen i kapitlet er slik at jeg under hvert fokus begynner med en beskrivelse fra en av informantene og deretter reflektere over denne ved å drøfte spørsmålet den aktualiserer opp mot pedagogisk litteratur. Intensjonen med kapitlet er ikke å trekke faste og avsluttende konklusjoner, men å åpne for å utfordre meg selv og leseren til videre tolkning og refleksjon i møte med teksten. Fordi en tolkning alltid er nettopp en tolkning, kan mine forståelser gi rom for nye forståelser og innsikter hos den som leser, som så kan bygges videre på. van Manen sier det slik: «every hermeneutic phenomenological conversation is unending» (1997, s. xv). Gustavsson peker på et annet aspekt ved tolkning som også er krevende. Han sier: «[...] vissa mottagare/läsare kan sakna den erforderliga egna förståelse som krävs för att det ska vara möjligt för dem att tilgodogöra sig den nya insikt som uttolkaren/forskaren förmedlar» (Gustavsson, 2000b, s. 32). Jeg er i denne situasjonen begrenset til prosjektets rammer, men du som leser har plass til en videre tenkning rundt det utvalget jeg her presenterer. Min forforståelse viser jeg til i kapittel 1.

Hva betyr det pedagogisk at lærere og voksne ser og «forstår» mobberen i mobbesituasjoner?

Barn som mobber blir av de fleste sett på som personer som gjør en uriktig handling, og kanskje spesielt ser en på mobberen som et problem i skolen. Spørsmål i denne sammenheng er hvordan barna blir møtt av voksne i situasjoner der de mobber. Blir han eller hun ”sett” i likhet med den som blir mobbet? Eller ser en som voksen bare problemet og kanskje verken mobberen eller mobbeofferet? Eller velger en som voksen ikke å se i det hele tatt? Grunnen til at jeg trekker dette frem er fordi jeg i samtalene med mine informanter har fått innblikk i hvordan de selv opplever situasjoner der de har mobbet. Det er opplevelser ingen kan endre på eller ta i fra dem, og det er opplevelser vi som voksne kan lære av når vi skal inn i mobbesituasjoner. En av informantene, Ingrid, kom for eksempel i samtalen inn på opplevelsen knyttet til det å ikke bli hørt eller det å bli tatt på alvor av de voksne som grep inn i situasjonen der hun mobbet. Hun formulerer seg slik:

Når vi fikk beskjed om at vi var stygg lot vi det gå mer utover henne. Vi fikk ikke sitte oss ned og få fortelle noen voksne hvorfor vi måtte, hvordan det fungerte og hvordan det hadde begynt og sånt. Vi fikk aldri gått igjennom det med noen voksne.

Dette utsagnet belyser et viktig pedagogisk dilemma, nemlig spørsmålet om hvordan vi voksne er ansvarlige voksne i møte med den som mobber. For Ingrid var det å mobbe noe hun opplevde som nødvendig, sier hun, men hun ble ikke møtt av de voksne med en forståelse for sin situasjon. Det Ingrid beskriver kan vise oss problemet med voksne som går inn i situasjonen og forsøker å «ordne opp», men som på mange måter i sin godvilje kanskje til og med kan gjøre det verre for den som mobbes. Ingrid sier også noe om henne de mobbet: «[...] hun ble jo veldig sånn, sett av læreren noe som gjorde at det egentlig bare ble verre. De forsvarte hun hele tiden, for hun snakket jo tilbake og det var jo en av grunnene også til at vi bare pushet oppover». Ingrid beskriver et godt eksempel på hvordan en som voksen ikke møter barnet der barnet er, og hvor vanskelig dette er. Hva er ansvar i denne sammenheng? Alberti-Espenes (2010/2012), peker nettopp på ansvarsspørsmålet i sin mobbeforskning. Hvordan skulle den voksne handle for virkelig å hjelpe både barn som mobber og barn som mobbes?

Mobbing er noe som skjer i relasjonen mellom minst to mennesker, som begge har sine egne tanker og følelser rundt det som skjer. Ingrid viser et eksempel på at det er minst like viktig å forstå mobberen som å forstå mobbeofferet for å kunne forebygge mobbing, nettopp fordi det er hun eller han som sitter med et «svar» på hvorfor mobbingen oppstår og opprettholdes. Dette gir også mine to andre informanter, Beate og Kristin, viktige eksempler på. Det å se og «forstå» mobberen i min sammenheng betyr ikke at en skal godta at barn og unge mobber andre, men det innebærer å tenke over at den som mobber har egne tanker og opplevelser knyttet til mobbesituasjonen. Når Ingrid forteller at hun de mobbet ble sett av læreren forteller det kanskje også noe om Ingrids behov for å bli sett og forstått i sin situasjon. Det er barn vi her snakker om. Vi som voksne har et ansvar å følge opp og møte alle barn, uavhengig av hva de har gjort.

Opplevelsen er "min" og ikke "din"

Saevi og Husevaag (2009) peker på et viktig skille mellom barn og voksne i pedagogiske situasjoner. De viser til Biesta som sier: «[...] the pedagogical meaning of the difference between the adult and the child's worlds in terms of how the adult responds responsibility to what they cannot really know (Biesta 2006): the child's experience of the world» (Saevi og Husevaag, 2009, s. 35). Videre skriver de: «One might say that the child "is seen, but not

noticed” by the adult» (ibid: s. 39). Dilemmaet vi som voksne står ovenfor i møte med barn og unge i pedagogiske situasjoner og spesielt mitt fokus, barn og unge som mobber, er at vi som voksne alltid uansett må handle (der det å **ikke** handle også er en form for handling, i følge van Manen 1991). Voksne ser barnet og handler ut fra det han eller hun oppfatter og forstår i situasjon (Sævi, 2015, s. 76-78). Spørsmål i denne sammenheng er hvordan voksne kan ta ansvar for og reagere på noe de egentlig ikke fullt ut kan vite noe om? Hvilke betydning har det for læreren i møte med mobbing at han eller hun ikke kjenner til barnets opplevelse av mobbingen? Dette gjelder selvsagt den som mobbes og mobberen selv i selve situasjonen, men jeg har her et særlig fokus på mobberen. Ingrid beskriver i samtalen om hvordan de voksne gikk inn i hennes mobbesituasjon der de forsøkte å «ordne opp»:

De [læreren] tok hun med ned og så lagde hun vafler og så ble vi invitert ned senere for å spise vafler. Og vi var jo ikke snill med hun da. Det var jo ”Er du sikker på at du skal spise denne vaffelen?” , ”Du, jeg tror du har spist nok vafler nå”.

Denne måten å møte mobbesituasjonen på var kanskje ikke den beste måten siden den ikke stoppet mobbingen. De voksne tok ansvar og handlet, men mislyktes i sitt forsøk, kanskje var det nettopp fordi hun ikke forsto situasjonen og kanskje ikke prøvde å forstå det fra Ingrid (og de to andre) sitt perspektiv. Men den voksne kan likevel alltid velge å være (handle) ansvarlig (Sævi, 2015, s. 90). Det er jo en mulighet at den voksne som ikke tok sitt ansvar heller ikke så? Yin Yin (2013) skriver: «Making pedagogical decision is an art of choice that has its chance and risk» (s. 78). Det å ikke kjenne til den andre's opplevelse knyttet til en situasjon, når en skal inn i situasjonen innebærer altså en risiko. Kanskje er det dette Søndergaard (2011) mener når hun peker på at innblanding av de voksne i forhold til mobbing ikke alltid er like enkelt. De forstår ikke hva som foregår og blir dermed ofte klønete i forhold til de kompliserte sosiale prosesser barna er involvert i med hverandre (i Jensen og Brinkmann, 2011, s. 46). Vi som voksne har ansvar å hjelpe barnet eller den unge mens livet pågår, og ut fra de forutsetningene vi ikke kjenner eller fullt ut kan kjenne (Sævi, 2015, s. 85). Å erkjenne at den voksne kan begrense barn i sine gode intensjoner i oppdragelsen, og at alt i oppdragelsen alltid kunne vært bedre eller annerledes, noe som er en viktig pedagogisk innsikt (Mollenhauer, 1996, s. 14). Vi er på mange måter utfordret av det utilgjengelige i barnet, som i denne sammenheng barnets opplevelse av det å mobbe. Hvordan skal den voksne gå inn i situasjonen for virkelig å hjelpe?

De voksnes «møte» med barn i situasjonen der de mobber

Hva vil det si å ikke bli møtt med forståelse av voksne for hvordan en selv opplever situasjonen? Løgstrup (1999) peker på at om ingen voksne lever sammen med barna i det vanskelige, kan et barns manglende forståelse og en annens uvitenhet være nok til at barnet mister noe av tilliten til verden, og menneskene i den (s. 36). Det å oppleve seg misforstått eller det å ikke bli tatt på alvor av andre mennesker er noe alle har opplevd og kan kjenne igjen. Vi snakker her om hvordan voksne møter barn og unge som mobber. Voksne forventer noe av barnet, men barnet forventer også noe av den voksne. Kanskje er det nettopp det å bli møtt med forståelse av den voksne barnet trenger i situasjonen. Tillit og gode relasjoner bygges ikke på dårlige opplevelser i møte med den andre. Ingrid snakker om dette. Det å ikke bli tatt på alvor av de voksne gjorde noe med henne og relasjonen til lærerne, slik jeg forstår henne. Hun sier: «Vi eide faktisk ikke respekt for lærerne i det hele tatt». Jeg velger å tolke det slik at respekten for læreren var et resultat av hvordan de voksne gikk inn i situasjonen på. van Manen og Levering (1996) viser til Kant som mener at ærlighet og åpenhet er avgjørende i mellommenneskelige relasjoner. Relasjoner preget av forståelse fordrer villighet til å dele våre tanker med mennesker rundt oss. Kant mener; uten en slik åpenhet vil relasjonen være meningsløs (van Manen & Levering, 1996, s. 55).

Dersom den voksne ikke viser forståelse for det barnet opplever, kan vi vel ikke forvente at barnet skal forstå andre? Det er jo naturlig å unngå personer som gir negative opplevelser. Hvis en først er kommet dit blir det kanskje enda vanskeligere å komme inn på det barnet som mobber og samtidig gjøre noe med mobbesituasjonen. Et eksempel på hvor kompleks en mobbesituasjon er fant jeg i avisen *Nordlys*. Ludvigsen forteller om hans reaksjon den gang han ble utpekt som mobber og kalt inn på rektors kontor:

Min første tanke var at det var en krenkelse [...]. Jeg tenkte at hun løy, jeg klarte ikke å forstå det. Det følte utrolig urettferdig [...]²¹

Sitatet viser en opplevelse knyttet til krenkelse og misforståelse hos en som blir beskylt for å mobbe. Her blir mobberen konfrontert og opplevde denne situasjonen så å si på kroppen. Videre står det: «Jeg husker den episoden veldig godt. Jeg hadde ingen intensjon om å være

²¹ Intervju med Ludvigsen i avisen *Nordlys*: <http://www.nordlys.no/mobber/barn-og-unge/mobbing/jeg-var-en-mobber/s/5-34-30087> (fra 19.11.2014)

ekkel mot henne eller å drite henne ut. For meg betydde det ingen ting, men for henne var det en katastrofe» (ibid). Vi lever i situasjoner sammen med barn ”her og nå”, og vi handler ut fra hvordan vi tolker situasjonen mens vi lever i den. Denne livsforståelsen er slik vårt eneste alternativ innenfor betingelsene livet selv gir. Dette er det Mollenhauer kaller den pedagogiske *apori* (Mollenhauer, 1996). Apori er noe en ikke kan velge vekk, men et forhold en må leve under, som er forutsetning for ens handling – noe som skjer og som en kanskje ikke er klar over eller klarer å forhindre (ibid). Løgstrup (1956) mener om vi handler ut fra vår egen livsforståelse, er det avgjørende at vi ikke tar for gitt at det tjener den andre, selv om det er vårt utgangspunkt for å handle. Hva som er til det beste for et annet menneske (barnet) kan vi aldri med sikkerhet vite. Handler vi ut fra en sikker oppskrift i form av en fast forhåndsforståelse eller et program, er det et overgrep mot tilliten (Løgstrup i Sivertsen, 2015, s. 114).

Informanten, Kristin, sier noe interessant om at det å ha erfaring som mobber ikke nødvendigvis betyr at hun er bedre rustet til å møte mobbesituasjoner. Hun sier: «[...] jeg tror det ikke gjør det lettere for meg å oppdage det og gjøre noe med det enn andre. For en vet kanskje ikke helt hva som skal til for å nå inn heller». Det Kristin her beskriver får meg til å undre: hvorfor ikke? Har hun ikke lært noe? Samtidig er det kanskje nettopp et poeng at det er vanskelig å gjøre noe med mobbing og lære av mobbesituasjoner, selv for en som selv har mobbet, fordi alle mobbesituasjoner er ulike, slik alle mine tre informanter gir oss innblikk i. En kan ikke alltid møte situasjonen med en fast forhåndsbestemt eller sikker oppskrift (for eksempel et mobbeprogram). Og en lykkes kanskje heller ikke å redusere mobbing eller andre tillitsbrudd, om en har utgangspunkt i sin egen livsforståelse fra egen erfaring, slik Løgstrup (1956) viser til. Fordi det er ulike barn vi møter, som har ulike forståelser og opplevelser knyttet til situasjonen er det et behov for å møte barn på ulike måter. Yin (2013) sier noe viktig i denne sammenheng:

It is almost impossible to always see through the situations and their potential implications, which in turn demands us to pause and ponder from time to time: what does this really mean to this student (Yin, 2013, s. 78).

Kanskje kan det utfordre den voksne i møte med barn å tenke over hva denne hendelsen eller situasjonen betyr for dette barnet? Hvordan forstår og opplever barnet det å ha mobbet en annen?

Hva kan opplevelsen av å være på to ulike sider av «samme» situasjon – både mobbe og bli mobbet – fortelle oss om hvordan vi kan møte mobbing pedagogisk?

Ingrid kom inn på de to ulike opplevelsene det var for henne å mobbe og å bli mobbet. Jeg vil forsøke å forstå hva denne forskjellen kan bety pedagogisk. Dette er altså to opplevelser som har sammenheng med hverandre i praksis, i og med at den som mobber er fysisk tilstede eller på en eller annen måte er i kontakt med den som blir mobbet, og omvendt. Men likevel er de to opplevelsene forskjellige opplevelser for de to partene, avhengig av hvilken «side» en står på. Slik formulerer Ingrid seg:

Jeg husker veldig lite av akkurat den mobbesituasjonen, altså. Jeg vet bare at vi var vanvittig fæl, veldig muntlig hele tiden. [...]. Jeg husker mer episoder der jeg selv ble mobbet enn der jeg mobbet. Det er det som sitter igjen.

Utsagnet belyser et viktig poeng, nemlig at det kan se ut for at en husker bedre det en selv er utsatt for (å bli mobbet) enn det en utsetter andre for (å mobbe). Når Ingrid sier at hun ikke husker så godt sin egen mobbing, men derimot husker godt at hun selv ble mobbet, kan det si noe om at det er en viktig (opplevd) forskjell for barn (og voksne) mellom det å utsette noen for noe og det å selv bli utsatt for noe. Det er forskjell mellom det å selv føle noe på kroppen og det å være vitne til at en annen føler noe på kroppen. Hva betyr en opplevelse egentlig for de to ulike personene som er i situasjonen samtidig, men som likevel alltid er i denne situasjonen på ulike måter? Ingrid, som både var en som mobbet andre, men som også selv ble mobbet, beskriver sin opplevelse av det å mobbe som en opplevelse hun husker dårligere enn det å bli mobbet. Er det viktig å minne voksne på det pedagogiske dilemmaet som ligger i at opplevelsen av noe er forskjellig for det barnet som handler og det barnet som er gjenstand for handlingen?

I pedagogisk sammenheng har vi som voksne og lærere med barn å gjøre i mange ulike situasjoner, og det er heller ikke slik at den voksne og barnet opplever situasjonen på samme måte selv om de er i situasjonen sammen og ser, hører og sanser det samme. Dette er grunnleggende pedagogisk dilemma som beskrives, sier Sævi (2013), som også peker på at voksne og barn tenker og forstår forskjellig i og om samme situasjon. Selv om mobbing foregår mellom barn er det som regel en voksne innblandet på en måte, for eksempel en som griper inn

og forsøker å ordne opp i eller begrense situasjonen der barn mobber. Spørsmålet om hvem sin opplevelse som skal danne grunnlag for forståelsen av situasjoner er dermed i utgangspunktet ikke entydig, men åpner for flere muligheter. Det er ikke gitt at det er den voksnes forståelse av situasjonen som er ”den rette”. Men fordi den voksne eller den med mest makt ofte avgjør spørsmålet om hva som er en riktig og dermed en gyldig tolkning av en situasjon, er det ofte den voksne som «vinner». I denne sammenheng er det spørsmål om hvordan det oppleves å mobbe andre som er i fokus. Det å mobbe andre er i mobbelitteraturen omtrent utelukkende forstått som en uriktig negativ handling (Olweus 1992/1997/2006, Roland 2003/2014, Larsson 2001/2002, Alberti-Espenes 2010/2012). Det er selvfølgelig riktig. Mobbing er en negativ og moralsk gal handling. I pedagogisk praksis forsøker voksne vanligvis å motvirke mobbing, og ofte gjennom mobbeprogram, men også ved andre tiltak som de finner nødvendige i konkrete situasjoner. Det som kanskje glemmes eller som ikke får nok oppmerksomhet i denne sammenheng, er mobberens mulighet for (og evne til) virkelig å oppleve hvordan det er for den andre å bli mobbet.

Hvordan er det å «føle noe på kroppen»?

Sævi (2005) bruker innsikt fra Sartre (1943/1992) når hun peker på hvordan en så alminnelig opplevelse som det å se oppleves forskjellig av den som ser og den som blir sett. Sartre sier: «The glance has an effect that seems to be experienced even more powerfully by the person being seen, than by the person seeing» (Sartre i Sævi, 2005, s. 158). Hvis en føler en blir sett negativt på av en annen blir en gjerne enda mer klønete enn ellers, og en blir på en måte fratatt den frie måten å være seg selv på. Sartre skriver: «[...] my self-conscious evaluation of my "self" becomes activated through the look of the other. I see and judge my "self" as I appear to the other person» (ibid: 158). En person kan gjennom blikket hun eller han retter mot en annen gjøre at den andre føler seg objektivert, dømt, flau eller skamfull over hvem han eller hun er. Bare ved det å bli observert av sjefen på jobb for eksempel. En kan kjenne seg igjen i opplevelsen av å bli mer klønete enn ellers og kanskje begynne å tvile på seg selv gjennom sjefens blick og nærvær. Sævi bruker videre Sartres ord slik: «I see my "self" not from the inside, as I did before, but from the outside as the other person see me» (ibid: 158). Kanskje handler det om å ikke bli sett slik en opplever seg selv, men slik andre opplever en?

I pedagogisk praksis er det slik at en ikke fullt ut kan «styre» blikket og i alle fall kan en ikke styre hvordan ens eget blick oppleves for den andre. Kanskje er det også slik at den som mobber ikke kan vite hvordan det oppleves for den som mobbes, selv om hun eller han minnes

på det av en voksen? Kanskje skal det mer til enn at den som mobber blir oppfordret til å identifisere seg med den andre, vise empati eller tenke igjennom hvordan det vil være å selv være i den andres situasjon? Kanskje er ikke spørsmålet om innlevelse og empati først og fremst et kognitivt spørsmål, men heller et spørsmål som har med ikke-kognitive kvaliteter mellom mennesker å gjøre? Det at Ingrid husker mer av det at hun selv ble mobbet enn det at hun mobbet andre, betyr kanskje at hun opplevde det mye sterkere på kroppen og dermed får kontakt med langt mere enn sin kognitive forståelse av hva det vil si å bli krenket, føle smerte eller miste kontroll over eget liv? På samme måte som blikket kan objektivere og krenke, kan den andres ord og handlinger også virke på andre måter enn den som gjør handlingene eller sier ordene kan forutsi eller forutse. Dette sier noe om hvordan en handling som blikket, det å bli sett, oppleves sterkere og huskes bedre enn det å se. Det setter andre og sterkere spor selv å føle hvordan andres handlinger rammer, enn det å si eller gjøre noe som en ikke kjenner selv eller selv kan føle de opplevde konsekvensene av. For eksempel kan en kommentar gitt til en annen, uten noen videre tanke i det, festet seg til den personen og bli en del av hvordan han eller hun ser på seg selv. Hannah Arendt (1958) peker på at vi som mennesker er knyttet til andre på den måten at vi både er avhengig av at de tar opp våre «begynnelser» og at vi samtidig lider eller må ta konsekvensene av måten de gjør (eller ikke gjør) dette på. Hun sier: «The problem is, however, that others respond to our initiatives [beginnings] in ways that are unpredictable» (Arendt i Biesta, 2010, s. 83). I «begynnelse»s natur ligger det at det kommer noe nytt som ikke kan forventes eller forutsettes bare ut fra noe som har skjedd før. Et eksempel er når blikk møtes, og de to partene får nye «begynnelser» igjen og igjen – begynnelser som både er forskjellige fra hverandre og som de to partene opplever forskjellig. Biesta (2010) skriver:

We can of course try to control the ways in which others respond to our beginnings. But if we were to do so, we would deprive others of their opportunities to begin. We would deprive them of their opportunities to act, and hence we would deprive them of their freedom (Arendt i Biesta, 2010, s 83).

Vi kan ikke på forhånd vite hvordan våre «begynnelser» blir møtt av den andre, og vi kan heller ikke på forhånd vite hvordan den andres «begynnelser» blir møtt av oss. Det at Ingrid ikke husker så mye av mobbingen hun selv gjorde handler kanskje om det at hun ikke kjente på den samme opplevelsen som den andre, den hun mobbet, gjorde. Hennes egen handling traff ikke henne på samme måte som opplevelsen av det å bli mobbet selv. En tenker kanskje ikke over hvor ødeleggende det kan være for den andre, fordi en ikke opplever følelsen av handlingen en gjør, selv om en kanskje (på oppfordring fra en voksen) kan forsøke å tenke over hva det betyr.

Å oppleve det på kroppen

I artikkelen «The Pathic Nature of Inquiry and Nursing» (1999) peker van Manen på forskjellen mellom et blikk som er diagnostisk og et blikk som er em-patisk. Dette kan kanskje hjelpe oss litt videre til å forstå viktige forskjeller mellom å forsøke å leve seg inn i en annens situasjon og det å ikke gjøre det eller klare å gjøre det. En som ser på en annen med et diagnostisk blikk ser for å forklare og begrunne noe ved den andre, mens et patisk blikk (empatisk) ser mulige svakhet eller hjelpeløshet hos den andre. Ordet 'diagnostisk' eller (dia)'gnostisk' kommer fra det greske ordet "gnostikos", som relateres til kunnskap; en som vet, er i stand til å skille, en som feller en dom²². Ordet 'patisk' kommer fra det greske ordet "pathos", som betyr "lidelse eller sykdom" og har med en kvalitet som vekker medlidenhet, innlevelse eller om-sorg²³. Det diagnostiske blikket og det patiske blikket står i motsetning til hverandre og kan kanskje hjelpe oss å forstå noe viktig om hvordan vi opplever oss selv i omgivelsene - for eksempel med tanke på kontrasten mellom det å forstå noe kognitivt og det å forstå noe følelsesmessig.

Det å være på ulike måter i verden, for eksempel å være på en måte der en først og fremst ser på andre for å finne ut hva som er galt med han eller henne, sette en «diagnose», er ofte noe en selv ikke er klar over. En er heller ikke klar over at en kunne ha vært annerledes og at det hadde forandret relasjonen til den andre. Vi tenker ikke vanligvis over hvordan vi er før vi møter motstand eller virkelig ser andre måter å være på. Van Manen gir et eksempel knyttet til noe så alminnelig som det å puste. Det at vi puster tar vi for gitt helt til vi ikke får puste. Han sier «[p]eople are in a continual air exchange with their environment and yet most of us rarely think about it. Unless we engage in yoga or suffer from some respiratory illness we tend not to reflect on breathing» (van Manen, 1999, s. 3). Det å puste er noe de færreste av oss tenker over at vi gjør og det påvirker oss ikke med mindre noe gjør at vi blir oppmerksom på det. Hvis vi kommer i en situasjon der det å puste blir en viktig ved at behovet for å puste øker (ibid : 4), så blir vi bevisst på pusten vår. Pusten blir her grunnlaget for opplevelsen, slik jeg tolker det. Astma er astma, medisinsk sett, og som van Manen sier det: «[...] if we want to understand the experience of asthma closely we must attend to how it presents itself in life to those who live it» (van Manen, 1999, s. 5). Ingen opplever astma på samme måte, men det oppleves på kroppen, bokstavelig talt. Ved å se nærmere på opplevelsen av astma får vi muligheten til å utforske den patiske eller levde dimensjonen i situasjonen. Det å oppleve noe er gjennomlevd

²² Ordet "diagnostisk" eller "(dia)gnostik" i: www.etymonline.com (lesedato: 10.05.16)

²³ Ordet "patisk" i: www.etymonline.com (lesedato: 10.05.16)

og spesielt for nettopp meg. van Manen sier: «[...] pathic thought turns itself immediately and directly to the person himself or herself. A pathic relation is always specific and unique» (van Manen, 1999, s. 16). På samme måte som vi blir oppmerksom på pusten vår gjennom å møte situasjoner der vi ikke får puste eller der det å puste er vanskelig, kan vi kanskje også si at vi blir oppmerksom på hvordan vi oppleves i møte med andre, i situasjonen der vi blir empatisk oppmerksom på at situasjoner oppleves forskjellig. Det å se andre med et omtenkstomt, sensitivt og varsomt blikk – ivareta den andres svakhet og sårbarhet – er annerledes enn å se den andres feil og mangler, og påpeke dette fra et ekspertperspektiv. Kanskje kan voksne lære å se barns feil og mangler som noe som kan møtes med forståelse og varsomhet selv om det barnet gjør er galt og uakseptabelt, som for eksempel å mobbe andre?

Kognitiv distanse og/eller følelsesmessig nærhet

Uttrykket ”kognitiv” har med oppfatning, erkjennelse og tenkning å gjøre. I filosofi opptrer ofte uttrykket som motsetning til det ”følelsesmessige” (følelse)²⁴, forstått som fellesnavn for ulike opplevelser som glede, sinne, frykt osv. Følelsen er en betegnelse som viser til den subjektive opplevelsen av en emosjonell tilstand²⁵. Dette kan kanskje hjelpe oss til å forstå den diagnostiske og patiske dimensjonen i pedagogisk sammenheng enda nærmere. En kan ikke fullt ut se på utsiden hva som skjer på innsiden av et menneske. Selv om en ser uberørt ut kan det likevel være et hav av følelser på innsiden. I følge van Manen (1999) er det å ha et diagnostisk blikk forstått som det å ha fokus på det mer eller mindre erkjennelige, altså på det en kan forstå rasjonelt, de kognitive aspektet av situasjonen (som f.eks at en **vet** at en puster). Det patiske blikk derimot har fokus på det sanselige, det følelsesmessige, og slik vil, som van Manen sier: «[...] the pathic body, [...] remain[s] resistant to the X-ray eyes» (s. 12). En kan ikke se igjennom kroppen og se hvordan den andre opplever situasjonen, men en kan som voksen være klar over at det en ser bare er noe av det som er i barnet. van Manen skriver:

We all know from experience that to touch something and to be touched by something are two very different experiences--even though in both cases the objective pressure on the skin may be exactly the same. When something unexpectedly touches us then we

²⁴ Ordet ”kognitiv” i: <https://snl.no/kognitiv> (lesedato: 15.05.16)

²⁵ Ordet ”følelsesmessig” i: <https://snl.no/f%C3%B8lelse%2Fsinnbevegelse> (lesedato: 15.05.16)

may shrink back at first. Moreover, when something or someone touches us then we do not only feel the other, we also feel our selves (van Manen, 1999, s. 10).

I mobbesammenheng kan det van Manen her beskriver kanskje vise hvorfor samme situasjon oppleves ulikt av en som mobber og en som blir mobbet. Den som handler og mobber (både fysisk og psykisk) har på en måte ikke like mye, eller den samme følelsesmessige tilknytningen til hendelsen som den som blir mobbet. På samme måte som at jeg ikke hadde fått vondt om jeg slo til deg nå (i alle fall ikke på samme måten som du), vil det ikke føles like vondt for den som handler som den som får handlingen rettet mot seg. Ved å peke på forskjellen mellom å se og bli sett og forskjellen mellom det diagnostiske og det em-patiske blikket, vil jeg altså forsøke å vise at opplevelsen av å mobbe og å bli mobbet er to ulike opplevelser som begge behøver pedagogisk oppmerksomhet fra den voksne. Dette fokuset er vanskelig å se og skrive om, men likevel mener jeg det er interessant og pedagogisk viktig i forhold til fenomenet mobbing. Hvis vi ser nærmere på hvordan voksne og lærere møter mobbeproblematikken, er det mitt anliggende å peke på betydningen av å ha fokus på begge disse ulike opplevelsene. Hvilke mulighet har vi for å se både den som blir mobbet og den som mobber i en mobbesituasjon, på måter som ser begge parter og kanskje kan bidra til å få slutt på mobbing?

Hvordan kommer opplevelsen eller den em-patiske dimensjonen til uttrykk i «Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd»²⁶ eller Pals (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling)²⁷ to eksempler på program mot mobbing? Ser den voksne barnets opplevelse av situasjonen – enten denne opplevelsen tilhører den som mobbes eller den som mobber? Er det en forskjell mellom hvordan en møter barnet ut fra opplegget i et program og om en (i stedet) har fokus på barnas opplevelse av situasjonen? Jeg vil ikke gå dypere inn i de ulike mobbeprogrammene her, men vil forsøke å se hva disse har til felles når det gjelder å kunne vurdere hver situasjon og hvert barns opplevelse, og særlig hva dette betyr for mitt fokus; mobberens opplevelse av mobbing.

Å fange opplevelser gjennom program?

I et forsøk på å nærme meg en forståelse av hva som kan være felles for det å motvirke mobbing gjennom mobbeprogram vil jeg se på Stine Viks (2015) doktoravhandling der hun har

²⁶ Olweusprogrammet i: Uni.no. <http://uni.no/nb/uni-helse/hva-er-olweusprogrammet/> (lesedato: 22.08.16).

²⁷ PALS i: Atferdsenteret.no. <http://www.atferdsenteret.no/hva-er-pals/category1129.html> (lesedato: 22.08.16).

sett på hvilke forutsetninger som ligger til grunn for forståelse av *tidlig innsats* som pedagogisk prinsipp i program for 'Early Intervention'. Hennes fokus er annerledes enn mitt, men jeg har en felles interesse med henne i å forsøke å forstå hva som kjennetegner pedagogiske program, Vik (2015) innenfor tidlig innsats, og jeg innenfor mobbing. Med utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) er prinsippet 'tidlig innsats' lansert som et pedagogisk verktøy og som en del av en generell pedagogisk metode, for å identifisere vansker på et tidlig tidspunkt og tilby en forebyggende strategi for å unngå eller minimere sjansen for at vansker utvikler seg (s. 8). I min sammenheng er det snakk om ulike programmer i møtet med mobbing, men med samme målsetning om identifisering, forebygge og strategi for å stoppe problemet. Vik peker på at forståelsen av prinsippet om program eller ikke i pedagogisk sammenheng er preget av to ulike kulturelle tradisjoner; den kontinentale europeiske Pädagogik-tradisjonen og den angloamerikanske Education-tradisjonen (Biesta 2011 i Vik, 2015, s. 7). Forståelsen og praktiseringen av prinsippet 'Tidlig innsats' er derfor svært ulik, sier hun, alt ettersom man benytter det ene eller det andre perspektivet som grunnlag for de tiltak man velger å sette ut i pedagogisk praksis. Hun skriver: «Skillet mellom disse to tradisjonene gjenspeiles i debatten om hvorvidt skolens primære oppgave er *samfunnsnytte* eller *samfunnsdanning*» (Vik, 2015, s. 10). Slik jeg forstår Vik, er denne forståelsen i hennes sammenheng nært knyttet til den programorienterte amerikanske "Early Intervention-tradisjonen" som er utviklet innen den angloamerikanske Education-tradisjonen. Education-perspektivet og "Early Intervention" bygger på en forståelse av pedagogikk som sammensatt av ulike disipliner, den er interdisiplinær; der fag som helsefag, og sosialfag og vitenskapelig fag som medisin, psykologi og sosiologi osv. anvendes i pedagogikk, men på fagenes egne premisser. Dette medfører et annet fags profesjonsspråk inn i pedagogikken, der begreper som "forebygging" og "risikogrupper" som opprinnelig kommer fra psykologi blir anvendt i pedagogisk praksis (Vik & Hausstätter, 2014, s. 54). Vik og Hausstätter (2014) sier: «Språket i disse fagtradisjonene bærer altså med seg at en forutsetter noe sykt eller en mangel som skal gjøres friskt eller rettes opp gjennom iverksetting av en intervensjon» (Vik & Hausstätter, 2014, s. 54). Dette betyr: «[i]ntervensjoner skal virke forebyggende, rettet mot alle barn, eller rettet mot barn og familier som på en eller annen måte er karakterisert å tilhøre en risikogruppe» (Vik & Hausstätter, 2014, s. 49-50), eller igangsette tiltak så snart problemet er oppdaget. Vik og Hausstätter skriver: «Programmene definerer rammene og med dette en normativ forståelse av hva som er normalt og ønskelig med hensyn til institusjonens rolle [...]» (Vik & Hausstätter, 2014, s. 55), og for samfunnet. Gjennom tidlig intervensjon ønsker man å avhjelpe et problem som senere kan bety store økonomiske belastninger for samfunnet. Et program, er ifølge Vik (2015), gjerne rettet mot

bestemte grupper som står i fare for å utvikle vansker, og er brukt i forebyggende hensikt. Et program er forhåndsplanlagt, har et generelt siktemål, og er rettet mot noe som kan skje slik at en skal kunne gripe inn – intervensere – effektivt og raskt og likt for alle.

Mobbeprogram er også eksempel på denne type programtenkning, når det rettes mot alle barn og dermed har et generelt siktemål. Innsatsen settes ikke kun inn som pedagogisk strategi for å øke sosiale eller faglige ferdigheter, men er ofte rettet mot hele systemet barnet er en del av. Man iverksetter og utvikler ulike standardiserte programmer som skal virke på alle, og effektstudier på samfunnsnivå blir i neste omgang viktige for å kunne måle i hvilken grad det enkelte program gir samfunnet gevinst. Det ligger tydelig et samfunnsperspektiv i denne forståelsen av både program for tidlig innsats (Vik 2015), og når det gjelder mobbeprogram. For eksempel legitimeres standardiserte (mobbe)program gjennom at det sparer samfunnet for økonomiske og sosiale belastninger på lang sikt (Vik, 2015, s.32). Synet på individets muligheter for et godt liv er knyttet til i hvilken grad det har en produktiv deltakelse i samfunnet, og hva som er et godt liv defineres ut fra graden av de sosiale og økonomiske muligheter individet har (Vik, 2015, s. 32).

Vik (2015) kritiserer programtradisjonen for å ha til hensikt å forebygge vansker eller problemer, og at forebyggingstiltakene i sterk grad dreier seg om kostnadseffektive tiltak mer enn at de er pedagogisk viktige og relevante for det enkelte barn (s. 31-34). Man krever at utdanningsinstitusjoner, ifølge nasjonale policy-dokumenter, skal la program være et sentralt prinsipp og lanserer disse som en del av en generell pedagogisk strategi som pålegger alle ansatte i skole og barnehage å arbeide etter dette prinsippet (Vik, 2015). Prinsipp som er uttrykt i program har ofte stor politisk oppmerksomhet. Kritikken mot det generelle fokuset på forebyggende program kommer imidlertid fra flere hold. I Norge har en særlig pekt på problemet med de sterke instrumentalistiske tendensene ved programmene. Pettersvold og Østrem (2012) kritiserer for eksempel nytteperspektivet i satsingen på ”tidlig innsats”, og peker på at det mangler etiske begrunnelser for arbeidet. «De hevder videre at den amerikanskinspirerte programtenkningen og kartleggingstrenden som kommer i kjølvannet av satsingen er med på å konstruere vansker hos individet som nødvendigvis ikke eksisterer» (Pettersvold og Østrem i Vik 2015, s. 37). Vik (2015) peker på at forebygging handler om å minimere eller unngå et problem som kan ligge i fremtiden. Man forholder seg altså ikke direkte til den situasjonen som er i dag og som barnet og den voksne er en del av nettopp nå. Denne kritikken dreier seg hovedsakelig om en form for instrumentalisme og objektivisering av

individet som ligger implisitt i det programmatisk prinsippet om tidlig innsats (s. 37). Videre peker kritikken på at læreplantenkningen er knyttet til systemets premisser, til rasjonalitet og samfunnets behov, i stedet for til situasjonen her og nå og lærenes profesjonelle vurderingsevne. Lærerens rolle er å oppfylle programmets mål (Vik, 2015, s. 44), ikke først og fremst skjønnsmessig å vurdere situasjonen. Vik (2015) fører tenkningen tilbake til Locke, som mener oppdragelse har en hensikt utenfor barnet selv. Målet om å passe inn i og opprettholde det eksisterende sosiale systemet, legger føringer for hvilke elementer som bør vektlegges i oppdragelsen (s. 46). Hva barnet skal lære er forhåndsbestemt (ibid:46). Denne forståelsen kan sees i sammenheng i å være «[...] bygget på en individualistisk og patologisk vanskeforståelse, med klare grenser for når normalitet brytes» (Vik, 2015, s. 30).

Hva betyr Viks og andres kritikk av den amerikanske programforståelsen for bruken av mobbeprogram i min sammenheng? Jeg velger å argumentere for at dilemmaer ved programtenkning, slik Vik peker på, også kan være relevant i den norske skolens satsing på mobbeprogrammer. Olweusprogrammet er imidlertid norsk, ikke amerikansk, men Vik (2015) viser at den opprinnelige tankegangen og det pedagogiske grunnsynet i den norske skole og barnehage, som for eksempel barns medvirkning, inkludering, fravær av rangeringskrav i forhåndsprogram, ofte erstattes med fokus på samfunnsøkonomisk vekst, økende læringskrav og kontroll av læring (s. 78). Mobbeprogram har på mange måter, slik jeg ser det, også en instrumentell, økonomisk og samfunnssosial funksjon i og med de skal bringe barnet ut av den tilstanden de er i, mot en tilstand som tilfredstiller de krav og normer som vektlegges i skolekonteksten, noe også Vik (2015) peker på. Programmet heter «Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd», og sier noe om at det er noe (atferd) vi ønsker å fjerne eller ønsker ikke skal oppstå. Jeg er klar over at spørsmålet om mobbing og mobbeprogram eller ikke, er et langt mer kompleks spørsmål i skolen der både det enkelte barnet og samfunnets behov er viktige balansepunkter. Likevel er det relevant å spørre i hvilken grad mobbeprogram ivaretar barnet, og i denne sammenheng særlig det barnet som mobber.

Alternativer til mobbeprogram?

De fleste skoler er pålagt å bruke ett eller flere standardiserte programmer som skal forbedre skolemiljøet, som for eksempel programmene Olweus, Zero, PALS og Respekt. Bruken av disse er møtt med sterkt kritikk fra en del fagfolk som mener de ikke virker og ikke gir de forventende resultat som de "lover", i tillegg til at de ikke tar hensyn til vår kulturelle

pedagogisk forståelse av barn som likeverdige personer, barns medvirkning. I innlegget *Forskere hardt ut mot mobbeprogrammer i skolen: Dyr mobbeflopp*, i avisen *Klassekampen* (15.01.16), møter vi Marit Pettersvold, forsker ved Høgskolen i Sørøst Norge, som sier: «Det er brukt mange millioner kroner over så mange år, og problemene er omtrent like store som før»²⁸. Pettersvold har tidligere kritisert PALS og mener programmene bygger på en mistillit til lærerne, fordi de ikke gir rom for kritikk og motforestillinger, noe hun mener er svært viktig for profesjonsutøvere. Alberti-Espenes er i likhet med Pettersvold også kritisk til bruken av programmene. Han mener de som utvikler disse programmene tar æren for gode resultater i stede for å la lærerne ta det ansvaret. Han sier i samme innlegg: «Det blir helt feil når de samme institusjonene både har utviklet definisjonen av hva mobbing er, forsker på det, lager programmer som selges inn i skolen og evaluerer seg selv» (ibid). Alberti-Espenes mener skolene ikke måtte behøve å kjøpe programmer, heller se hva som hensiktsmessig fungerer og bruke disse verktøyene, og selv evaluere om det gir resultat eller ikke (ibid). Kritikken fra Pettersvold og Alberti-Espenes kan kanskje si oss noe om det mangelde ”rommet” for voksne for selv å møte situasjonen på egne premisser, og også ikke minst på barnas premisser. Når Pettersvold sier at problemet er like stort som før, viser det til programmets dårlige fungering? Eller som Irma Rustad (i samme innlegg) mener, at problemet heller er at programmene ikke tas i skikkelig bruk? Det som kanskje glemmes i en slik diskusjon er barnet. Barn er kanskje den samfunnsgruppen det snakkes mest om, men kanskje lyttes minst til. Hvem er det barnet som mobber? Hvordan skal vi hjelpe det barnet som mobber, for slik å hjelpe det barnet som mobbes?

Om vi tar kritikken over alvorlig, og ser litt nærmere på hvordan voksne og lærere møter mobbeproblematikken pedagogisk, kan da programtenkning ha betydning for hvordan vi møter barna i situasjonen? Hva er egentlig problemet med å møte mobbing gjennom et program? Et viktig problem med å bruke ferdiglagde program i arbeidet mot mobbing kan ligge i at noe som er forhåndsplanlagt lett kan bli svært styrende for hvordan en som voksen samhandler med barn. Det å handle etter et program som definerer rammene og gir en normativ forståelse av hva som er normalt og ønskelig i form av bestemte måter å være på (bestemte atferdsmåter), kan medføre en form for objektivisering både i møte med barnet som mobber og med hun eller han som mobbes. Det å gå etter et program når en skal forsøke å arbeide mot et problem, kan føre til at en glemmer at bak handlingen er det mennesker, barn, som opplever situasjonen på sin

²⁸ Klassekampen, avisutgave [Nyheter]. Fredag 15. januar.2016.

måte. En kan lett komme til ensidig å fokusere på endring av atferd istedenfor (også) å ha fokuset rettet mot barnets opplevelse av situasjonen. Kanskje vet ikke den som mobber fullt ut hva som er alternativet til det hun eller han gjør? Det er flere eksempler blant mine informanter på at mobberen, som nå er voksen, ser at hun gjorde noe som var galt mot en medelev, men som hun ikke så den gang handlingen ble gjort. Som lærer gir en kanskje programmet legitimitet og definisjonsmakt for sin egen forståelse av arbeidet, fordi «[l]ærerens rolle er å oppfylle disse målene», slik Vik peker på (2015, s. 44).

Er det en forskjell for barn mellom å forstå hvorfor det er galt å mobbe og det å oppleve at det er galt å mobbe?

«Jeg hater dem alle sammen. Det verste er at de helt sikkert ikke vet hvor dype spor de har satt i meg, hvor mye de har ødelagt, hvor mange mennesker som lever med mørket».²⁹ Sitatet er hentet fra media, og kan være et eksempel på hvordan en mobbers handling oppleves på kroppen for den som mobbes. Som jeg allerede har vært inne på, er det forskjell mellom det å selv føle noe på kroppen og det å være vitne til at en annen føler noe på kroppen. Det er derfor et pedagogisk spørsmål om barn føler eller virkelig tenker igjennom, hvordan deres handlinger virker inn på den andre. Har barn på det tidspunktet de mobber oversikt over hvilke mulige konsekvenser det kan ha for den personen de retter handlingen mot? Grunnen til at jeg trekker dette frem er at en av mine informanter, Beate, i samtalen beskriver nettopp forskjellen mellom det å oppleve og det å forstå hva hun egentlig hadde utsatt en i klassen for langt senere i livet. Beate formulerer seg slik:

Jeg kan jo aldri gjøre opp igjen for det, for jeg var sikkert med å lage et helvete for henne. Det ser jeg jo i ettertid. Det er jo til å grine av sant. Altså, og hun var ikke den eneste vi var slem med, tenk på det!

Jeg mener det er et viktig pedagogisk spørsmål i hvilken grad barn virkelig skjønner implikasjoner av hva de gjør før de blir voksne og kan reflektere over det på en annen måte enn da de var barn. Det betyr selvsagt ikke at barn skal lære eller få støtte på at det er i orden å plage andre, men det betyr at et fenomen som mobbing ikke nødvendigvis i hovedsak er en *ren* rasjonell virksomhet. Beate snakker nettopp om dette. Det at hun ikke forsto hva hun utsatte en

²⁹ Debattinnlegg av Alexander H. Sandtorv i *Bergens tidende*. <http://www.bt.no/meninger/debatt/Det-var-ikke-din-skyld-at-de-sparket-og-slo-3470458.html> (lesedato: 01.11.15)

i klassen for mens det pågikk, men senere forstår at det hun faktisk gjorde var ødeleggende for den andre er kanskje noe som gjelder flere. Ubehaget truet ikke Beate den gang hun gjorde det, men følelsen av ubehag over hva hun gjorde, er noe hun nå kjenner på.

De fleste barn lærer allerede i barnehagen om begrepet mobbing, og får slik en viss innsikt i hva det er. Men det som kanskje er vanskelig å få barn (og kanskje voksne og) til å forstå, er det opplevelsesmessige aspektet med mobbing, noe som nok er viktig for den helhetlige forståelse av hva mobbing er. Men hvordan kan en som handler forstå hvordan det oppleves på kroppen til den som får handlingen rettet mot seg når en ikke kjenner på den samme opplevelsen selv? Er det mulig? I media blir mobbere, slik jeg ser det, fremstilt som mennesker med dårlige eller til og med onde hensikter, eller kanskje til og med som onde mennesker (som for eksempel i debattinnlegget over). Det er ikke vanskelig å forstå hvorfor når vi tenker på alle de historiene om mobbing som vi leser og hører om, og som sitatet over gir et bilde av. Men det er her snakk om barn, og spørsmålet er hva barn kan ta ansvar for i sitt liv, og hva i livet som kanskje må deles med voksne. Barn lever i øyeblikket, ”her og nå” (van den Berg i Saevi og Husevaag, 2009, s.32), og er noen ganger ”fanget” i handlinger, men ikke nødvendigvis av eller i ondskap. Gjennom prosjektet *Vær en venn*, i *Bergens Tidende*, beskriver en som mobbet sin opplevelse slik:

Om det var ei bevisst handling? Om vi visste kva lidning me påførte dei andre? I liten grad, trur eg. Ein er så innhylla i den bobla ein lever i som tenåring, der det viktigaste i livet er å få være ein del av gjengen³⁰

Er det kanskje som eksempelet viser, at barn ofte lever i en ”boble” der hun eller han først og fremst ser sine egne behov gjennom sin egen opplevelse av situasjonen, og ikke klarer å se den andre? Det er i så fall kunnskap som voksne og lærere kanskje burde reflektere over.

I samtalen beskriver Beate sin opplevelse av å forstå hvordan hennes handlinger trolig virket inn på henne de mobbet ut fra slik hun nå forstår det som voksen. Om det å forstå hva hun den gang gjorde, sier hun: «Det burde jeg jo kanskje ha begynt å gjøre ti år før, minst. Men det gjorde jeg altså ikke. Men jeg våknet heldigvis». Er det den voksnes rasjonalitet og empati som kan tenke over og føle det som skjedde, nå som voksen, mens hun som barn ennå ikke var der

³⁰ Nyheter i *Bergens tidende*, *Vær en venn*
http://www.bt.no/nyheter/lokalt/venn/Dere-vet-hvem-dere-er_-og-hvis-dette-ikke-stopper_-gar-dere-ned-i-oppforselskarakter-2897733.html (lesedato: 13.10.15)

at hun klarte verken å tenke eller føle at det var galt? Spørsmålet er jo dypest sett hvordan det egentlig er å være barn i mobbesituasjoner. Når er barn i stand til å sette seg inn i hvordan noe oppleves for andre? Eller kanskje mer presist: hvordan kan vi voksne møte barn slik at de virkelig ”lærer” å føle medfølelse, innlevelse og empati?

Det å møte annerledeshet i kulturen der barn vokser opp

Biesta (2015) skriver at det å møte annerledeshet ikke handler om at en er voksen eller barn, eller om å ha en stor (voksen) kropp eller en mindre (barne) kropp. Det handler om det «å være voksen» som en måte å være på heller enn som det å ha oppnådd voksen alder. Han skiller en voksen måte å leve på fra en ikke-voksen eller umoden måte å være på, i forhold til hvordan personen møter den eller det som er annerledes. Biesta (2015) skriver: «[d]en voksne måten å leve på erkjenner det som er annerledes og integriteten i det og den som er annerledes, mens den umodne måten å leve på ikke er oppmerksom på annerledeshet» (s. 195). De aller fleste assosierer nok betegnelsen «å være voksen» med et utviklingsmessig stadium eller et resultat av en utviklingsprosess der en ikke lenger er barn. Men Biesta argumenterer altså for at det ikke nødvendigvis er slik. Han sier at det å være voksen, «[d]erimot peker det på en spesiell kvalitet ved, eller en måte å eksistere eller leve på» (ibid:194). Det å være voksen viser til en tilstand der en har klart å komme videre til en annen måte å respondere på det og den som er annerledes. Der en har beveget seg fra å følge egoets logikk og ønsker uten å spørre, til å stille spørsmål om det en ønsker er ønskelig for vårt liv og for livet sammen med andre (ibid: 204). Det «å være voksen» anerkjenner med andre ord, «at verden «der ute» er «der ute», og at verden verken er en verden som jeg har laget eller som er til min disposisjon» (ibid: 195). Biesta tydeliggjør at det «å være voksen» er noe som må oppnås, noe vi ikke kan eie eller kreve å ha. Han skriver videre: «Det er mitt valg å gi annerledesheten og integriteten i verden en plass i mitt liv eller ikke» (Biesta, 2015, s. 195).

Det å ikke klare å møte annerledeshet kan i min sammenheng lett forstås som det å mobbe andre. Man klarer ikke å gå ut av sin egosentriske verden og se at det er lov å være annerledes, men har behov for å vise hva en mener om den andre på negative måter. Kanskje kan Biestas distinksjon mellom det å være voksen og ikke, hjelpe oss til å forstå hva det kan bety å sette seg inn i situasjonen til den som er annerledes, slik som Beate beskriver. Det at Beate ikke forsto før hun var voksen at hennes handlinger var ødeleggende for den andre, betyr ikke at hun som barn var ond eller uten empati. Men det betyr kanskje at hun ikke var oppmerksom på det som var annerledes, og ikke i stand til å akseptere det som en del av sitt liv, slik Biesta (2015)

skriver. For Beate var det som barn vanskelig å tenke over konsekvensene av sine handlinger for andre, og hun hadde ikke omtanke for det som var annerledes. Hun var ennå orientert utelukkende mot seg selv og sine egne behov, noe hun selv uttrykker i utsagnet: «Og det som er skremmende å tenke tilbake på, når hun sto der og krympet seg på en måte. Jeg så ikke det, hadde ingen medfølelse» (se kap 4, s. 78). Beate var i likhet med de to andre unge kvinnene i utvalget mitt ennå ikke «voksen» i sin måte å leve på i møte med det som er annerledes. De var på en måte fanget i handlingen og i øyeblikket og dermed bare oppmerksom på seg selv og sin situasjon. Dette betyr ikke at det «å være voksen», slik Biesta ser det, handler om at man må være voksen i alder for å «være voksen». Det er uavhengig av alder (Biesta, 2015, s. 204), men det er avhengig av at barn møter omtensomme og empatiske voksne i kritiske situasjoner i livene sine, slik at de selv blir møtt med den omtanken vi ønsker at de skal vise andre i lignende situasjoner. Det er selvfølgelig ingen automatikk i at barn gjør som de lærer, men det er en mulighet som pedagogisk bør gis til barn.

For å se det på en annen måte viser jeg til Sævi (2013), som peker på at det å handle og det å reflektere over handlingen er to forskjellige ting. Hun skriver: «[p]edagogisk utilstrekkelige handlinger er antakelig oftere et uttrykk for mangel på innlevelse og refleksjon, enn de er uttrykk for likegyldighet eller ond vilje» (s. 237). Dette utsagnet gjelder i første rekke voksne med ansvar for barn. Kanskje kan det Sævi her peker på hjelpe oss til å forstå Biesta nærmere, og til å erkjenne at det å hjelpe barn til å tåle annerledeshet, som Biesta peker på, handler om at den voksne selv møter annerledeshet uten å krenke eller såre?

Når barn ikke er i stand til å tåle annerledeshet hos medelever eller å klare å sette seg inn i hvordan noe oppleves for andre, kan det kanskje være en mulighet å møte dem på en annen måte enn å gi dem negative konsekvenser. Å respondere på og anerkjenne det som er annerledes er ikke noe som er lett verken for voksne eller barn. Det handler ikke om at en har en voksen kropp og kan reflektere på en annen måte enn barn. Det er ikke bare voksne som er voksne, som kan la seg tiltale av det som er annerledes, det kan barn og. Vi kjenner alle til eksempler på voksne som lever på umodne måter og tilfeller der barn viser omsorg eller omtanke for andre på en «voksen måte». Et eksempel på voksne som lever på en ikke-voksen eller umoden måte kan Beate vise til, når hun forteller at hun selv opplevde at lærerne mobbet – det hun kaller en form for underholdning i klasserommet. Beate beskriver: «Og så var det en gutt som hørte dårlig og han ble det og [mobbet]. Jeg husker ikke episoder på akkurat det, men det var en del vitser. Det var vel en av de få gangene jeg kan huske at ”nå var læreren slem”».

Selv om Beate ikke selv opplevde at hun den gang mobbet, la hun likevel merke til hvordan læreren var overfor denne gutten. Beates utsagn er interessant også i forhold til blikket (se kap 4, s. 77) Det virker noen ganger som om det er lettere å være oppmerksom på hva andre gjør enn det en selv gjør. Kanskje spesielt når det utføres av en voksen som er et forbilde for barnet?

Tanken om at den andre har mindre verdi enn en selv er ikke noe barn selv finner på. Det finner en i samfunnet, i media og i hele kulturen vår der barna vokser opp. Det er ikke ganske enkelt nok å si til barn at alle har samme verdi, for det ligger i så mange voksne praksiser at slik er det ikke. Vi måler og vurderer i skolesystemet for eksempel, og vi er orientert mot andres svakheter og feil i sosiale medier. Humorprogram får oss til å le av andres feil, skavanker etc. og kanskje tenke at vi er heldige som ikke er /gjør slik. Spørsmål i denne sammenheng er hvordan barn klarer å se sine egne handlinger som problematiske, når de kanskje bare etterligner de voksnes praksis som "legitimerer" slike handlinger? Hvordan opplever barn å måtte få konsekvenser på noe som de ser utføres av, og på en måte er greit, at de voksne gjør? Og hvordan skal barn kunne lære å anerkjenne det som er annerledes av voksne som kanskje selv ikke anerkjenner det som er annerledes?

Den pedagogiske relasjonen møter sosiale konvensjoner

van Manen (2002) peker på, at barndom og det å være voksen hører sammen. Han sier: «[...] there is no idea of childhood without a notion of adulthood. Childhood and adulthood always implicate each other; they are both terms of a relational discourse» (van Manen, 2002, s. 25). Voksne og barn står i relasjon til hverandre. Uten opplevelsen av og ideen om voksne finnes det ikke noe som kan betegnes som barndom, og kanskje omvendt; uten opplevelsen av og tanken om en barndom finnes det ikke en «voksendom». I pedagogisk sammenheng har vi som voksne med barn å gjøre. Det er noe vi ikke kan komme bort fra dersom vi lever i samfunnet sammen med hverandre. Det er derfor et pedagogisk spørsmål om en fra et voksent perspektiv kan si noe sikkert om hvordan det er å være barn, når vi er i den situasjonen at vi ikke lenger *er* barn. Dette perspektivet har Sævi og Husevaag (2009) jobbet med i sin artikkel. De viser hvordan voksne kan bli "blindet" av sin voksenhet slik at de ikke kan se at barna opplever verden på sin måte. Sævi og Husevaag skriver:

[...] adults' ways and lives appear not to grant us access to the child's experiential world. Conventions of proper behaviour seem to shade or gloss our view of what the child before us needs. And we so easily forget about what it was like to be a child. We

might want to be as close as possible to our children, still our 'grown-up-ness' somehow keeps us ignorant of how the child experiences the moment (2009, s. 34).

Sosiale konvensjoner kan, slik Sævi og Husevaag peker på, skygge for eller ”nekte” den voksne tilgang til barnas livsverden. Sosiale konvensjoner er naturligvis en nødvendighet for at barn og unge skal kunne sosialiseres inn i kulturen, men de skaper samtidig en avstand mellom voksne og barn. Sævi (2013) peker på at både voksne og barn er i direkte kontakt med verden, de deler noe der ute, men på ulike måter. Hun skriver: «Det er ikke slik at den voksne er i kontakt med verden og formidler verden til barn. Barn og voksen lever i samme verden, men på ulike måter, og med ulike forståelser og fortolkninger av den» (s. 242).

Den voksnes logikk og barns logikk er ikke nødvendigvis den samme i forhold til samme situasjon. Dette betyr ikke at barns logikk er dårligere og bør korrigeres. Sævi og Husevåg (2009) peker på dette poenget når det gjelder hvordan voksne og barn tenker og forstår *i* og *om* samme situasjon når de skriver: «They [children] are in the situation in their own way. This is, of course, not unusual. Rather it is common and called the socialisation of children into the adult spheres of cultural life» (s. 35). I min sammenheng kan dette være ulike måter å forstå sosiale situasjoner og fenomenet mobbing på. Den voksnes forståelse av mobbing og barns forståelse gjennom sin opplevelse av den, både den som mobber og den som blir mobbet, er ikke nødvendigvis den samme. Hvordan barn opplever det å være barn, er ikke noe de voksne vet, men noe barnet selv **opplever**. Det er barnet som er i situasjonen og som føler og opplever nyanser og detaljer i situasjonen på sin måte. Voksne som ser situasjonen opplever den på sin måte, men denne måten er annerledes enn barnets. Tiller (2000) beskriver barndom som: «[...] noe vi legger bak oss. Når dette fører til et alvorlig handikap, er det fordi vi ved å legge barndommen bak oss også kommer til å vende ryggen til barnet» (s. 15). Likevel er relasjonen mellom voksne og barn avhengig av at den voksne tar ansvar for hvordan hun eller han handler i situasjoner (Sævi, 2015).

«Barn er på sett og vis fanget i en setting»

Beate forteller om det å bli ”fanget” i en hverdag der regler synes å bli styrende for hennes handlinger og holdninger, spesielt ovenfor henne de mobbet. Regler var i denne sammenheng noe som barna var forventet å leve opp til, og gjennom å følge dem oppleve at det de og gjorde var riktig i situasjonen. Dette er noe Beate peker på, og som jeg her velger å trekke frem fordi jeg mener det viser et viktig opplevd perspektiv. Beate sier det slik:

Regler var regler. Det var ikke veldig avansert tanke, men de var veldig styrende. Altså tankene var sånn, svart – hvitt. Så liker, liker ikke, ferdig med det. [...] Altså sånn med hun Anja så tenkte jeg ikke at det var slem, det var hennes plass, det hadde vi blitt enige om. En regel var en regel som vi hadde laget.

Som voksne kjenner vi oss nok igjen i hvordan regler i stor grad også for oss setter rammer for våre handlinger og holdninger, slik som Beate beskriver. Det er ikke så vanskelig å forstå hva Beate mener. Fokus på regler og det som er allment godtatt er kanskje enda mer vanlig blant barn og unge, både av den grunn at de er uerfarne og umodne, og fordi de ofte ikke stiller kritiske spørsmål til «det bestående» slik mange voksne (men slett ikke alle), gjør senere i livet. Å være barn er gjerne en utforskende og utfordrende fase i livet. Det er kanskje for mange tilstrekkelig krevende å skaffe seg oversikt over et komplekst og krevende liv (alle krav fra voksne, skole, samfunn for eksempel), og mange finner simpelthen måter å «overleve» på. Noen elever opplever det sosiale systemet i skolen som et nådeløst kappløp om prestisje, popularitet og status, der det handler om å ikke bli satt utenfor av de andre. Dette forteller også mine informanter om. For eksempel sier Ingrid at det var nødvendig å holde noen utenfor for å holde på sin egen popularitet:

Jeg tror det var en overlevelsestaktikk for meg, ja en overlevelsestaktikk. For å beholde den rollen jeg hadde, det tror jeg. For det var noe av det som brøt meg mest ned da jeg selv ble mobbet, det var det at det var ingen som støttet meg, alle jeg trodde liksom var mine venner de støttet meg ikke lengre. De var ikke der for meg, jeg mistet jo på en måte hele rollen min, det var jo, plutselig var jeg på bunn liksom og det var jo...

Beate sier også noe om det å være i familien og det å ikke høre til i familien:

Jeg hadde ikke fått noe mer energi eller glede av å være slem med henne, det var bare det at jeg så på henne sånn. Hun var ikke med, hun var utenfor punktum. [...] Litt sånn, hvis du tenker familieselskap, familie er familie, og det kan være så mange som har lyst å komme i familieselskap. Men hvis du ikke er i familie så får du ikke komme.[...]

Eriksen og Hessen (1999) viser til filosofen Adam Smith, som peker på at egeninteressen kan være et motiv til menneskers handlinger. De skriver: «[...] han [Smith] er helt på det rene med at folk av og til er rasjonelle (altså opptatt av å forfølge sine egne interesser), og av og til ikke» (s. 145). Rasjonelle handlinger defineres her som handlinger som har som formål å ivareta ens egen velferd og velstand (s. 145-146). De skriver videre: «Aversjon mot forandring, irrasjonell gjerrighet, fanatisme, smålighet, vane, trangen til å etterligne andre og ønsket om å frasi seg

ansvaret for egen handlinger ved å motta ordre er noen av motivene som motvirker egeninteressen [...]» (s. 145). I følge denne teorien kan mobbing kanskje både være en rasjonell handling som barnet utfører for å ta vare på sin egeninteresse, slik Ingrid sin historie kanskje er et eksempel på, eller en "irrasjonell" handling som ikke verner om barnets egeninteresse, slik kanskje Beate beskriver. Dette vil i så fall avgjøres ut fra om mobbingen er en bevisst og gjennomtenkt handling fra barnets side eller ikke. Det er kanskje spesielt viktig for barn å verne om seg selv, og slik være rasjonell i sine handlinger, som Smith peker på. Som allerede nevnt om det «å være voksen» og at det er noe som må oppnås, kan en kanskje stille spørsmål om det i en slik setting er så enkelt å oppnå? Vil en ofre seg selv for at andre skal få plass? Klarer en å gi plass til annerledesheten?

For å se det på en annen måte viser jeg til Sævi (2013), som peker på at en i pedagogiske sammenhenger noen ganger i en viss forstand kan si at voksne og barn faktisk er eller opplever å være ett med verden omkring. Hun skriver:

Når barn leser eller skriver for eksempel, kan de bli så oppslukt i denne aktiviteten at de glemmer tid og sted. [...]. Barnet er på en måte ikke lenger *her*, men et annet sted – i teksten eller fortellingen hun eller han leser eller skriver. Tekstens rom er *der ute*, og dit har barnets selv beveget seg gjennom fantasi og forestillinger. Barnet som er fordypet i å skrive eller lese en tekst, er i en viss forstand et annet sted enn i klasserommet og ett med det han eller hun gjør (Sævi, 2013, s. 242).

For å knytte dette til mitt perspektiv, kan aktiviteten Sævi snakker om, kanskje også med negativt fortegn være det å mobbe. En som mobber blir i ett med det han eller hun gjør og denne formen for aktivitet blir altoppslukende. En ser kanskje bare seg selv og sin situasjon og klarer kanskje ikke å se den andre. Kanskje er det slik Beate beskriver: «Det er jo noe med at man blir blind på seg selv, hva jeg gjør nå [...]», hun sier videre: «Jeg tenker at grunnen til at jeg kunne holde frem, altså at jeg kunne holde frem med det å være med å stenge ute folk, det var jo ingen kamp i meg. Det var ingen tvil, jeg gjorde rett, sant». En blir som Beate beskriver, fanget i handlingen og spesielt når en tenker at det en gjør er det riktige.

Mobbeprogram: En bestemt konklusjon på mange ulike opplevelser?

Barn og unge i vårt samfunn er i stor grad institusjonalisert og underlagt voksne bestemmelser og rammer. Det er kanskje nettopp i en slik situasjon at det er viktig at voksne og lærere spør seg selv om det er opplevelser som barna har som gjør barndommen spesiell og kanskje vanskelig for oss voksne å forstå. Mollenhauer (1983/2003) sier: «When we present the world to children,

we do not present the world, but what we see as the world. We show them what to us seems to be worth showing from what we see as the world» (Mollenhauer, 1983/2003, s. 77 i Sævi og Husevaag, 2009, s. 35). Som voksne møter vi alltid barn og unge med en bestemt forståelse av situasjonen, nemlig den måten vi forstår situasjonen på. Det sier selvfølgelig seg selv at den måten vi forstår situasjonen på er ett av flere alternativer (Sævi, 2014). Når en introduserer mobbeprogram i en skole og bruker et generelt tilpasset program til å fortolke ulike mobbesituasjoner er det også en mulighet for at en ser likt på situasjoner som egentlig er ganske forskjellige. I denne sammenheng kan en spørre seg om vi som voksne kanskje innfører en bestemt konklusjon på mange ulike opplevelser?

Hvordan skal vi kunne hjelpe barn til å klare å forholde seg empatisk til annerledeshet og i tillegg tenke over hva de gjør, når voksne kanskje heller ikke forstår situasjonen? Hva skal til for at voksne skal kunne hjelpe og veilede barn i mobbesituasjoner i riktig retning? Eller hvordan skal barn kunne forstå konsekvensene av sine handlinger når de voksne ikke møter barna på deres premisser eller gjennom deres opplevelse av situasjonen? Hva kan dette si om programtenkning? Kan programtenkning i mobbesituasjoner bidra til å gjøre mer skade eller er mobbeprogram faktisk den beste måten å løse mobbesituasjoner på?

Mollenhauer (1983/2003) peker på problemet ved at barns opplevelse av verden bare er delvis tilgjengelig for voksne. Han sier: «[...] we have to look for traces left behind by the child, rather than call for evidence of how the particular child experiences the world» (Mollenhauer i Sævi og Husevaag, 2009, s. 35). Hva betyr det egentlig i mobbesammenheng å se etter barns spor? Hva skal en da se etter? Sævi (2005) viser konkret hvordan barn og voksne i en mobbesituasjon er i og forstår om samme situasjon. Hun beskriver et eksempel som er blitt fortalt henne i et intervju med en voksen mann om en opplevelse han hadde som barn:

”I was 8 or 9, and daily teased and trashed in the schoolyard, especially by a muscular boy, a year older than me. But i never fought back. My teacher saw some of the incidents and made efforts to put an end to the badgering, by reprimanding the older boy and encouraging me to fight back next time. However, I never told him what I repeatedly told myself; in fact I had a specific motive for not retaliating to the offence. Deep within me I was convinced that Jesus had never defended himself, neither should I.” (Sævi, 2005, s. 178).

Måten vi som voksne ser verden på og hva som for oss virker verdt å vise til barn er både noe vi ikke fullt ut er klar over at vi gjør, og noe som er funksjonelt og tilsiktet. Eksempelet over

viser hvordan den voksne ser og forstår hva som skjer i situasjonen og slik gir en «definisjon» på hva som bør gjøres. Læreren viser sin forståelse av mobbesituasjonen og sin mening om hva som er løsningen i situasjonen. Men lærerens forståelse og løsning er ikke den samme som guttens. Han tenker på en annen måte. En kan ikke forvente at den voksne skal se og forstå hva gutten tenker og føler i denne situasjonen. Men det som kanskje kan fordres av den voksne er at hun eller han skjønner at barn **kan** tenke annerledes og respektere at denne forståelsen er like viktig og gyldig som deres egen. Lippitz (1987) er inne på dette når han sier:

[...] it is not possible to determine once and for all which form of behavior is to be regarded as more rational and more developed. In our context, the child's view of the world must claim its right when compared with the adult's view of the world (Lippitz, 1987, s. 62).

Som voksne kan vi kanskje for lett anta hvorfor barn gjør som de gjør ut fra vår forståelse. Det Lippitz (1987) sier, kan kanskje også bety noe når det gjelder hvordan en som mobber opplever situasjonen. Ut fra sin opplevelse av og i situasjonen "her og nå" kan hun/han føle at det en gjør er det eneste riktige – enten for eksempel fordi det er regler man som barnefelleskap er enige om, eller det er for selv å overleve eller beholde sin popularitet. Dette er noe vi som voksne må være bevisst på. Et lignende eksempel har vi i mitt datamateriale gjennom Ingrid's opplevelse:

Når vi fikk beskjed om at vi var stygg lot vi det gå mer utover henne. Vi fikk ikke sitte oss ned og få fortelle noen voksne hvorfor vi måtte, hvordan det fungerte og hvordan det hadde begynt og sånt. Vi fikk aldri gått igjennom det med noen voksne

Mitt anliggende her er å peke på at vi som voksne og lærere viser i praksis til barn hvordan hun eller han kan sette seg inn i den andres følelser gjennom måten vi **selv** handler på i møte med situasjonen, og i denne sammenheng med mobbesituasjonen. Dersom den voksne møter situasjonen med en forklaring som ikke har empatiske kvaliteter, er det kanskje vanskeligere for den som mobber å virkelig oppleve hvordan det er for den andre å bli mobbet. Spørsmålet er om vi som voksne kan jobbe med både en kognitiv og emosjonell forståelse samtidig i møte med mobbesituasjonen, når de to kanskje ofte står i motsetning til hverandre? Er det logisk eller i det hele tatt mulig å få en følelsmessig nærhet til den andres opplevelse av noe. Hvordan kan voksne handle for å hjelpe frem medfølelse og empati? Spørsmålet er selvsagt knyttet til hvordan eventuelle sanksjoner mot den som mobber gjør det mulig for henne eller han å forstå at det de gjør er ødeleggende for den andre - når sanksjonene i seg selv kanskje også kan ødelegge eller true «posisjonen» til den som mobber, slik som Ingrid sier?

Moral er opplevd og ønsket

Émile Durkheim (2002) hevdet at moral ikke er noe som kan indoktrineres, men må forstås, ønskes etterlevd og aksepteres av det enkelte menneske. Det hevdes videre at: «[g]od moralsk fungering må baseres på frihet til å velge, og den kan derfor ikke bunne i sterk ytre styring eller valg primært basert på å unngå straff [...]» (Durkheim i Kvello, 2012, s. 26). Durkheim har et sterkt perspektiv, der han hevder om en stat i stor grad styrer innbyggerne med ”jerngrep” kan en i liten grad bedømme innbyggernes selvstendige moralske fungering. Det enkelte menneskes handlinger vil være sterkt motivert av å innordre seg systemet for å unngå straff, fremfor å ta moralske beslutninger som kan utfordre makthavernes valg (ibid: 26). Det Durkheim tematiserer, kan på mange måter illustrere problemet med de voksnes bestemmelser og rammer i møte med barn og unge som mobber. Hvordan skal barn føle og forstå hva de gjør mot andre og samtidig få hjelp i sin egen situasjon når ytre styring – som mobbeprogram – kanskje virker mot sin hensikt. Når vi har et fastlagt program å gå etter gir det kanskje ikke rom til å se det enkelte barn og den enkelte situasjon. Barnet vil kanskje heller ikke møte den voksne med tillit fordi han eller hun ikke forstår måten den voksne møter problemet på, eller kanskje ser at den voksne selv bruker metoder som de forbyr barna å bruke. Løsningen ligger ikke, etter min mening i et program som først og fremst generaliserer og håndhever regler. Som voksen må en våge å møte det enkelte barn på en slik måte at de er villige til å dele sine opplevelser knyttet til situasjonen.

Ved å møte barnet med empati og forståelse for deres opplevelser, enten disse er gode eller vonde, kan en kanskje også hjelpe barnet til å klare å se og forstå hva han eller hun gjør i situasjonen. Når den voksne møter barnet med et empatisk blikk har den voksne antakelig større mulighet til å hjelpe barnet til selv å se og vurdere sin egen situasjon. Hvordan en skal møte det enkelte barn er noe vi selv må vurdere og ta ansvar for i situasjonen. Fordi hvert barn og deres opplevelser er ulike må det både kreativitet, fantasi og mot til fra den voksnes side. Men det viktige er at barnet blir sett og forstått i sin situasjon, også i situasjoner det barnet gjør negative og gale handlinger mot andre, som i en mobbesituasjon der barnet mobber.

Kapittel 6. Avsluttende refleksjoner

Innledning

En viktig intensjonen med masteroppgaven har vært å peke på at alle barn, uavhengig av situasjonen og deres handlinger i situasjonen, trenger pedagogisk omsorg og ivaretagelse. Det er den voksnes ansvar å gi dem det, uansett hvordan situasjonen er og om barnet «fortjener» omsorg eller ikke. Informantene i dette arbeidet er tre kvinner som forteller om episoder fra sin barndom der de mobbet andre barn. De tre kvinnene er i dag lærerstudenter og lærer, og står i sitt yrke i den posisjon at de er forventet å forebygge, avverge, gripe inn i, megle, gi omsorg / sanksjoner i mobbesituasjoner som skjer i deres arbeidshverdag. Da kan det være viktig selv å ha opplevd mobbing, og i disse tre sin situasjon, fra perspektivet til en som selv har mobbet. En av kvinnene var både en som mobbet og en som ble mobbet, og kjenner opplevelsen fra begge sider.

Utgangspunktet for arbeidet er teori knyttet til generell mobbelitteratur, og særlig i denne sammenheng, ulike mobbeprogram som er brukt i skolen. Denne litteraturen brukes særlig i litteratur-reviewet innledningsvis, et kapittel som har til hensikt å gi en oversikt over sentrale bidragsyttere til mobbelitteraturen i Norge. Den litteraturen som brukes til å diskutere dilemma knyttet til det empiriske datamaterialet er i hovedsak fenomenologisk – filosofisk litteratur fra den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Dette er litteratur med fokus på eksistensielle aspekt ved pedagogisk praksis og teori som løfter frem og drøfter pedagogiske og etiske dilemma i oppdragelse og undervisning. Det empiriske datamaterialet i masteroppgaven består av individuelle intervju med tre voksne kvinner, to lærerstudenter og en lærer, og fokus ble derfor på jenters mobbing uten av dette var intensjonen i utgangspunktet. Poenget med masteroppgaven er imidlertid ikke verken å evaluere eksisterende mobbelitteratur eller mobbeprogram, eller å se på særlige karakteristika knyttet til jentemobbing. Mitt anliggende er ikke først og fremst å vurdere mobbing generelt eller jentemobbing spesielt, men å peke på mobberens opplevelse av det å mobbe som et viktig perspektiv for å få en dypere forståelse av fenomenet mobbing. Jeg forsøker å peke på dilemma knyttet til de opplevelsene som kommer frem, blant annet dilemma knyttet til forholdet mellom den som mobber – mobberen – og voksnes og læreres måter å møte mobbing på. Jeg er opptatt av hvordan voksne som representanter for voksenkulturen møter barnet som mobber på måter som ivaretar barnet, selv om mobbingen ikke godtas. Dette perspektivet forsøker jeg å belyse med empiri som viser

mobberens opplevelse av situasjoner knyttet til mobbing, og fenomenologisk teori med eksistensielle pedagogiske kvaliteter som kan hjelpe meg å forstå noen av de dilemma som ligger i vår kulturs måte å møte mobbere på.

Voksne som eksempler

Når en arbeider med et mobbeprobem kan en fort glemme at bak handlingen er det barn som opplever situasjonen på sin unike måte. En ser kanskje heller ikke behovet for å stille viktige spørsmål som: Hvem er du som mobber? Hvordan skal jeg best møte deg? Hvilke pedagogiske konsekvenser har min voksne tilstedeværelse (min «voksenhet») i relasjonen med deg? Hva er vanskelig og hvilke muligheter har vi?

Vi som voksne vurderer situasjoner som barn er i og mener ofte at vi har ”rett”, og at vi kan finne ut hva som har skjedd og hvem som har gjort hva. Vi har mer makt ovenfor barnet enn barnet har overfor oss, og vi har som regel et skolesystem i ryggen. Kanskje prøver den voksne å slukke brannen, dvs. finne ut av mobbesituasjonen fort, for å gå videre til det vi skal gjøre etterpå. Det er en typisk voksen reaksjon på hendelser i pedagogisk sammenheng å være opptatt av å komme videre. van den Berg (1970) skriver: «...we [adults] are reluctant to repeat most of our actions. For action is the future realized, once done it definitely lies behind us» (van den Berg, s. 29 i Sævi og Husevaag, 2009, s. 32). Som voksen har en et stadig fokus på hva som bør gjøres videre (s. 32), og kan kanskje lett overse at for barn kan det være annerledes.

Barn og unge er del av den voksne kulturs bestemmelser og ordninger, og i likhet med voksne, omringet av normer og regler som styrer hverdagen. Det forventes av læreren å handle og å få ting til å fungere. Da er det vanlig at en som lærer faktisk følger regler og normer. Dette er også i svært mange situasjoner riktig og nødvendig. Men så er det enkelte situasjoner som kan kreve mer enn normer og regler, slik Løgstrup (1997) antyder: normer er blitt til konvensjoner som har utviklet seg over tid gjennom felles enighet og praksis i kulturen, og som mangler den direkte kontakten med situasjonen de relateres til. Sævi og Husevaag kommenterer dette og sier:

In other words, tradition is at least partly built up by common agreements or social conventions that the members of a particular society consent to and are familiar with—although for the most part, in a pre-reflective and non-cognitive manner. Conventions within a tradition thus, are habitual, customary and ritual practices rather than intentional and calculated predetermined acts of everyday-life (2009, s. 30).

Faren med konvensjonell tekning i pedagogisk sammenheng er at barnet kan bli usynlig fordi regler og normer har alt fokus (Saevi og Husevaag 2009, s. 33). Mobbeprogram som blir brukt i den norske skolen i dag, for eksempel Olweus-programmet har en tendens til å vektlegge normer og krav som skolekonteksten stiller opp (Husveg, 2012). Denne tenkemåten kan fort bringe det konkrete barnet og den faktiske situasjonen ut av syne, og den voksne ser det først og fremst som sin oppgave å tilfredstille de krav og normer som vektlegges i programmet og skolekonteksten. Kanskje føler en at en ikke har tid til å stoppe opp og se hva som virkelig skjedde, eller se en gang til på situasjonen. En ser kanskje likt på og møter mobbesituasjoner som egentlig er ganske forskjellige, på samme måte. Ingrid sier blant annet at hun ikke fikk muligheten til å fortelle de voksne hvordan det fungerte i hennes situasjon og hvordan mobbingen hadde begynt (se kap 4, s. 75). Slik jeg forstår Ingrid, ville ikke de voksne høre på hennes forklaring. Dette er antakelig ikke noe som bare skjer i Ingrids tilfelle. Kanskje tenker vi som voksne at vi kan ordne opp, fikse situasjonen og kanskje barnet eller forholdet mellom barna, uten egentlig å inkludere dem i avgjørelsen om hvordan dette skal gjøres? I stedet for å bli brukt som en medvirkende i situasjonen, blir barnet kanskje brukt som et hjelpemiddel for at den voksne skal kunne avgjøre hva som skal gjøres i situasjonen og slik gjennomføre dette. Det kan for eksempel være at barnet bare får kjeft eller får beskjed om å be om unnskyldning. Tror vi som voksne at vi vet hva som er til det beste for barnet uten å tenke på at barnet har opplevd situasjonen på sin måte? Eller handler det ikke om barnet eller barnets opplevelse, men om de normer og regler vi som voksne «håndterer» for å nå skolen og samfunnets behov og mål? Hva skal til for at også den som mobber blir møtt slik hun eller han trenger å bli møtt? Og hva trenger hun eller han? Dette er et åpent spørsmål som er knyttet til den faktiske situasjonen og det faktiske barnets opplevelse. Et viktig spørsmål her er kanskje om vi voksne selv er gode eksempler for barna i den måten vi møter mobbesituasjoner og mobbere på?

Mine informanter forteller om episoder fra sin barndom, og om opplevelser de hadde den gang de mobbet andre barn. Det er opplevelser knyttet til det å være barn i verden. Vi har alle vært barn. Noen av oss husker mye fra egen barndom, andre lite. Barneårene kan ligge der i en tåke av idyll, glemsel eller kanskje óg fortrenging. Som voksne og som pedagoger skal vi møte barn med våre ”voksne briller”. Spørsmål i denne sammenheng er hvordan vi som voksne beskriver og forstår barndom når vi ikke lengre barn selv? Hva er barndom for oss? Arendt (1977) beskriver barndom som tilstanden til et menneske i utvikling, et forbigående stadium, en forberedelse til voksenlivet (Arendt i Biesta, 2014, s. 137). Andre peker på at barndommen er en tilstand i seg selv med sin egen verdi. James, et. al., (1998) sier:

[...] they [children] are shaped by historical, political, moral, and social forces that produces childhood and names it for what it is for us. There is no essential child. Childhood is a human phenomenon that is always socially and historically contingent (James, et. al., 1998 i van Manen, 2002, s. 26).

Barn og barndom beskrives altså som et menneskelig fenomen, noe som er skapt og formet av den ”voksne kulturen” barnet befinner seg i. Det er vi voksne som på ulik vis legger føringer og former barndommen i den verden barna vokser inn i. Dette kan kanskje sees i sammenheng med å se på barn som sårbare og avhengige, eller å se på barn som selvstendige og lydige individer. De voksne har slik jeg forstår det, stor innvirkning på hvordan barndommen oppleves for de barna som befinner seg i den. Det ser vi for eksempel gjennom krav og forventninger i å prestere i de ulike fagene, sosial kunnskap og ikke minst forventninger til riktig oppførsel osv. De voksne er slik med på å skape et bilde av hva barn og barndom er, eller skal være. Det er små mennesker som skal innrette seg etter det som de voksne tenker at barn skal gjøre og være i den verden og kulturen de befinner seg i. Dersom barnet ikke retter seg etter de føringene som den ”voksne kulturen” har bestemt, forsøker en kanskje ulike tiltak som skal fjerne det uønskede (atferden eller væremåten som barnet befinner seg i) mot det som er ønskelig, som for eksempel i min sammenheng der mobberens handlinger forsøkes endret gjennom bruk av mobbeprogram. Om en i samfunnet er enige om at mobberer er et problem og mobbing er uønsket - noe vi må fjerne – kan det tenkes at disse barna blir stilt mer ansvarlige for sine handlinger enn det som det er grunn for og som barna selv er i stand til å ta? Nandy (1987) skriver:

The child today,” [...] “is a screen as well as a mirror. The older generation are allowed to project into the child their inner needs and to use him or her to work out their fantasies of self-correction and national or cultural improvement (Nandy i van Manen, 2002, s. 28).

Barn er både skjerm og speil, sier van Manen. De speiler voksne og samfunn, og er samtidig noe vi kan se oss selv i. Det er her en mulighet for at det som skjer med barn er til det beste for og tjener den ”voksne kulturen” mer enn den tjener barnet. Vi kan lett bruke disse små menneskene til voksnes fordel. Van Manen (2002) skriver:

”Childhood” is a term of the discourse of relation that we maintain with young people. In this sense, the phenomenology of childhood does not just describe a mode or state of being, it is a mode of being-in-relation. The childhood of children is determined by what we do with the distance that we experience in facing the child—this distance can be understood in a practical existential and in an ethical manner. Childhood is not just a

cognitive construct. It is a phenomenon that issues a complex imperative in the manner that we see, feel, sense, and respond to the call of the child before us (van Manen, 2002, s. 34).

Barnet er i en relasjon til voksne. Relasjoner har alltid etiske og moralske implikasjoner og skjer midt i handling og aktivitet i livet. Barn og voksne er på en måte ‘sammenviklet’ i relasjonen, overalt hvor voksne og barn møtes. van Manen peker på **det** at barn finnes, stiller moralske krav til oss voksne om å være sensitive til hvordan de opplever livene sine og svare på de kanskje usagte og uhørte ‘ropene’ de retter mot oss. Spørsmålet er hva barns usagte og uhørte ‘rop’ egentlig sier?

Er barn sårbare uansett...?

Å være barn er en utforskende og utfordrende fase i livet. Krav fra lærer, samfunn og medelever er store, og for mange er livet vanskelig og krevende. Mine informanter viser gjennom sine opplevelser av det å mobbe at mobberer også er sårbar, og at mobbing viser sårbare sider ved det å være barn. For eksempel gir de uttrykk for å være fanget i handlingen og i øyeblikket i situasjoner da de mobbet, og dermed bare oppmerksom på seg selv og sin situasjon. En av dem sier at hun der og da opplevde at det å holde andre nede var den eneste måte å overleve på for henne selv i den verden hun var da. Beate uttrykker at hun som barn tok felles regler for gitt, og at frykten for å selv bli utestengt styrte hennes måte å tenke på når hun holdt en klassekamerat utenfor fellesskapet. Hun sier: «Altså sånn med hun Anja så tenkte jeg ikke at det var slemt, det var hennes plass, det hadde vi blitt enige om» (se kap 4, s. 69). Ingrid forteller at hun opplevde å miste tilhørigheten i vennegjengen fordi hun brøt med den felles regelen de hadde. Dermed gikk hun fra å mobbe andre til å bli mobbet selv. Hun forteller: «[...] det som brøt meg mest ned da jeg selv ble mobbet, det var det at det var ingen som støttet meg. Alle jeg trodde liksom var mine venner de støttet meg ikke lengre» (se kap 4, s. 72).

Spørsmålet er om vi som voksne klarer å se de sårbare sidene også ved det å mobbe, og kan ivareta barna selv om en handler uakseptabelt. Barn trenger voksne som ser dem, lytter til dem og forstår dem uansett situasjon. I stedet møter de kanskje voksne som ikke gjør noen av delene i mobbesituasjoner. Det å ikke bli møtt slik en trenger å bli møtt på i situasjonen gjør noe med barnet, særlig dersom det gjentar seg ofte. For eksempel kan barnet miste tilliten til at den voksne kan hjelpe dem å løse problemer og finne ut av konflikter. Ingrid gir et eksempel på at hun fortalte de voksne om det som skjedde, men de hørte ikke på hennes opplevelse, men slo den vekk med skjenn og irettesettelse. I denne sammenheng resulterte den voksnes reaksjon i at

det ble verre for henne de mobbet. Ingrid sier: «Når vi fikk beskjed om at vi var stygg lot vi det gå mer utover henne [...]» (se kap 4, s.75).

Den voksne har mer makt over barnet enn barnet har ovenfor den voksne, også i mobbesituasjoner. Barn kan ta igjen på sin måte, også uten at den voksne ser, men det er ikke alltid tydelig hvordan makt og avmakt hører sammen her. Voksne kan krenke barn uten at de har intensjon om det, ved for eksempel å trække over barnets ”urørlighetssone” (Løgstrup 1997, s. 163). Også barn som mobber har det Løgstrup kaller en urørlighetssone, og vi som voksne kan ha mindre betenkeligheter med å krenke denne hos et barn som mobber enn hos andre barn. Kanskje uttrykte Ingrid sin sårbarhet gjennom det å la det gå mer utover henne de mobbet, fordi hun følte seg krenket gjennom å ikke bli sett eller hørt i situasjonen. Måten de voksne gikk inn i mobbesituasjonen på, rørte ved det sårbare i barnet hun var som mobber, men fikk også konsekvenser for det barnet som ble mobbet. Saevi og Husevag skriver:

Children cannot liberate or entirely rid themselves of the views and aims of the adult and the adult world, nor can the adult take up a neutral or value free position that does not influence the child, the relation between them, and the adult self (Saevi og Husevaag, 2009, s. 37).

Det kan være vanskelig for barn å forstå at det de voksne gjør, som oftest har en god intensjon, spesielt om den måten den voksne går inn i situasjonen på, uten å vite eller ville det, krenker barnet som mobber. I materialet mitt er det eksempler på at barnet som mobber ikke selv opplever at det han eller hun gjør er mobbing, slik Ingrid og Beate forteller (se kap 4, s. 64-65). Når barnet ikke vet at det hun eller han gjør er mobbing, og hun eller han heller ikke ser at det er galt kan den ”voksne kulturens” måte å møte mobberen og mobbeproblematikken på, være problematisk. Beate sier som voksen at hun ikke den gang visste at hun mobbet. Hun sier: «[...] jeg var sikkert med å lage et helvete for henne. Det ser jeg jo i ettertid» (se kap 4, s. 77). Det er ikke uten videre en pedagogiske løsning å sanksjonere mobbing uten å ta hensyn til at den som mobber også er et barn. En kan tenke seg situasjoner der barnet som krenker andre selv blir krenket av den voksne.

Å se barnet som objekt for oppdragelsen?

Møter vi mobberen gjennom det bildet vi har av mobberen som teorien har gitt oss, eller ser vi at den som mobber også opplever situasjonen på sin måte? Ser vi ’noe’ vi må fikse og fjerne, eller et barn som trenger noe mer? Hva er grunnlaget for måten vi ser og møter

mobbeproblematikken og mobberen på? I vår ”voksne kultur” har det enorme fokuset på mobbing som noe uriktig og uønsket kanskje gitt oss bestemte ‘føringer’ for hvordan vi møter mobbeproblematikken og mobberen. ”Kampen mot mobbing” blir det omtalt som. En skal arbeide med å redusere, forhindre og forebygge at mobbing skjer. Dette er selvfølgelig ikke noe jeg er uenig i. Det jeg forsøker å vise og argumentere for, er at det er lett å overse at den som mobber er mer enn et problem. Hun eller han er også et barn som behøver pedagogisk omtanke og innsikt for å lære seg selv og andre å kjenne. Vi arbeider alle mot en ønskverdig pedagogisk situasjon og forsøker å redusere mobbing. Spørsmålet er om vi gjør det på måter som også ivaretar de pedagogiske dilemmaene knyttet til den som mobber. Saevi og Husevaag (2009) har fokus på sosiale konvensjoner for riktig oppførsel i pedagogiske situasjoner, og viser at barnet og den voksne har ulikt ansvar og ulike oppgaver i møte med kulturens konvensjoner. Ifølge Saevi og Husevaag er sosiale konvensjoner noe vi ikke alltid har et bevisst forhold til. De skriver:

Etymologically, the term ‘convention’ stems from the Latin word *convenire*, meaning to unite, to be suitable, to agree, from *com* ‘together’ + *venire* ‘to come.’ A convention is a common agreement of conduct, manners and ways of being and doing that over time have become incarnated in our body, senses and movements and thus have somehow come to reside outside our intentional actions (2009, s. 30).

Sosiale konvensjoner kan forstås som en felles avtale for hvilke atferd, oppførsel og væremåte som er ønskelig i samfunnet, og i vår sammenheng i ulike pedagogiske situasjoner. Den sosiale konvensjonen endres over tid gjennom praksis og vaner (Løgstrup, 1971/1997). Saevi og Husevaag skriver: «Conventions have developed for various cultural and social reasons, sometime in the past, within a certain tradition or sub-tradition, and are part of our belonging to a particular culture» (2009, s. 30). I skolesammenheng er mobberens handlinger uønsket, og skolen og de voksne prøver å redusere og forhindre disse handlingene med bruk av for eksempel regler, normer og mobbeprogram som uttrykker kulturens sosiale konvensjoner. Lærerens rolle i denne sammenheng er nettopp å oppfylle programmets mål (Vik, 2015, s. 44) og dermed de mål som samfunnet krever. Saevi og Husevaag (2009) skriver:

Løgstrup (1971/1997) asserts that social conventions can cover up our ability to respond, because “we are usually able to conform to these directives without even having to consider the other person, much less take care of his [or her] life (Saevi og Husevaag, 2009, s. 30).

Når sosiale konvensjoner over tid går over til ikke-reflekterte handlinger, er ikke møtet med barnet egentlig et direkte møte med barnet, men med konvensjonen som barnet rører ved med sine handlinger. Vi klarer ofte bare å se konvensjonen, som vi selv ubevisst er en del av, og har vanskeligere for å møte barnet som lever og handler her og nå. Når en som voksen skal forsøke å bringe barnet ut av den tilstanden han eller hun befinner seg i (for eksempel lære barnet at det å mobbe andre er galt og vondt for den andre) kan sosiale konvensjoner om mobbing være styrende for hvordan en samhandler, møter og ikke minst ser barnet. Som voksen streber en ofte etter å nå det ønskelige, og det som er målet, dvs å få barnet til å endre atferd i mobbesituasjoner. Et ensidig fokus på endring av atferd kan resultere i at en ikke ser barnet som et subjekt, et unikt menneske med sin egen opplevelse av situasjonen. Faren er at en ser på barnet som et objekt for endring. Biesta (2015) beskriver problemet med å se og møte et barn på måter som innebærer en «direkte» moralsk opplæring i rett eller galt. Når den voksne bedømmer barnets handlinger eller atferd som rett eller feil, «[...] forhindrer [dette] barnet i å komme frem som et subjekt i bedømmelsen. Barnet forblir bare et objekt for den voksnes bedømmelse», sier Biesta (2015, s. 206). Han sier videre: «Så lenge læreren eller den voksne bestemmer for barnet hvilke av deres ønsker som er ønskelige, så forblir barnet et objekt» (s. 206). En slik forståelse av forholdet mellom voksen og barn går rett inn i mobbeproblematikken, og viser dilemma ved en for regelstyrt og konvensjonell forståelse av pedagogiske situasjoner. Sævi og Husevaag (2009) peker på enda et dilemma i denne sammenheng, nemlig at voksne selv er fanget i konvensjonene og dermed har problemer med å se at de er det. De skriver:

And in situations where conventional behaviour is expected and their call for pedagogical support cannot be responded to because of the very nature of the conventional situation, is pedagogical care and thoughtfulness even possible? (s. 36).

Den måten vi i den voksne kulturen velger å møte mobberen på skaper dilemmaer som er vanskelige. Kanskje er det en fare for at fokuset på å følge opp mobbeprogram blir altoppslukende i pedagogiske situasjoner, noe som fører til at vi mister kontakten med barnet, i forsøket på å følge samfunnets forventninger? Sævi og Husevaag sier: «The pedagogic intention may lose its focus on the good of the child and begin to serve other purposes, for example the purpose of a particular educational system, a political or religious belief or a socially beneficial outcome» (2009, s. 37). Kanskje er dette aktuelt også i forhold til mobbeproblematikken i denne masteroppgaven?

Pedagogiske dilemma ved barn som objekt for endring

Barn merker når voksne bryr seg og ikke bryr seg gjennom den måten voksne møter dem i konkrete situasjoner. Ingrids historie (se kap 4, s. 75) er et eksempel på dette fra materialet mitt. I hennes situasjon lyttet ikke den voksne til hva som egentlig var problemet, men valgte å skjønne og korrigere barna. Det er kanskje ikke en helt uvanlig måte å møte mobbing på. van Manen (1999) peker på dilemmaet ved å se på et problem som noe en skal finne ut av og fjerne. Han snakker ut fra en medisinsk situasjon der noe diagnostiseres som patologi og legen forsøker å finne en måte å kvitte seg med sykdommen på. Mitt anliggende er pedagogisk, men jeg synes likevel sitatet sier noe inn i mobbesammenheng. Van Manen skriver:

Thus, the gnostic mode of thinking and practicing leads to a certain idea of the meaning of healing: the gnostic approach is to locate the pathology and then to “cut out” the intrusion that has been festering there for days, weeks, or even years. Just as one frees someone from his or her appendix in the medical room, so one searches for and removes the “psychological problem” by “cutting it out” of people's lives in the therapeutic room. How is this experienced by the patient? (van manen, 1999, s. 14).

Her beskriver van Manen hvordan en med en gnotisk tenkemåte ser på helbredelse av den ”syke” ved å ”skjære” ut det som er sykt. Hvis vi overfører dette til mobberens opplevelse av situasjonen kan en spørre seg hvordan den voksnes inngrep ser ut fra barnets side. Måten vi går inn i mobbesituasjoner på kan ha konsekvenser for det barnet som mobbes, men også for det barnet som mobber. Voksnes mål er ikke alltid forståelige for barnet og kanskje heller ikke deres mål, og meningen med situasjonen er sjelden entydig. Sævi (2013) skriver:

Arbeidet med å lete etter mening i pedagogiske situasjoner med tanke på at en som voksen har alternative tenke- og handlemåter, er særlig viktig fordi en som voksen i pedagogiske situasjoner har ansvar for et annet menneske (s. 237).

Vi har alternative tenke- og handlemåter, men vi velger kanskje ikke alltid å se dem eller bruke dem. Sævi og Husevaag (2009) peker på enda et dilemma som er relevant i denne sammenheng. De skriver:

The pedagogical situation where a specific conventional behavior is anticipated can be understood as a call for sameness, conformity and the ruling order of things. Thus, the intention of asking the child to conform by rendering invisible his or her uniqueness in favor of similarity, is the objective of the socially conventional adult (s. 37).

Det er ikke ønskelig med mobbing i pedagogisk sammenheng, og mobberens mobbing må møtes konstruktivt av den voksne slik at den kan ta slutt. I den sammenheng er det kanskje en risiko å snakke om barns unikhet og annerledeshet. Det som likevel er aktuelt i forbindelse med mobbing er å peke på at den voksne er fanget i den kulturens sosiale konvensjoner, og sosiale konvensjoner for riktig oppførsel kan slik skygge for vår oppmerksomhet på barnets opplevelse i situasjonen. En kan stille spørsmål om den voksnes kanskje er ensidig rasjonell i sine handlinger når han eller hun er farget av de sosiale konvensjonene, og om det er et felles mål om likhet som opprettholder ulike tiltak for å bekjempe mobbing.

Å se de mulighetene vi har

Det er ingen fasitsvar på hvordan vi skal møte mobbeproblematikken. For eksempel viser Kristin, en av informantene mine, at selv med erfaring med mobbing har hun ikke et svar på problemet. Hun sier: «[...] en vet kanskje ikke helt hva som skal til for å nå inn heller» (se kap 4, s. 81). Det er ikke uten videre gitt at den voksnes korrigerende handlinger, om de er aldri så godt tilpasset situasjonen og har en god intensjon, når inn til barnet som mobber. Det er fortsatt slik at det er ulike barn vi møter i ulike mobbesituasjoner, og disse har ulike opplevelser og forståelse av situasjonen og sitt liv. Derfor er det kanskje enda vanskeligere å løse mobbeproblematikken med en forhåndsbestemt eller fast oppskrift. Det er her vi bør stoppe opp og tenke på hva vi gjør i møte med den som mobber. Er den beste måten å møte mobbing på å følge normer og regler i et mobbeprogram, eller har vi andre muligheter i pedagogisk sammenheng som kan føre lenger og være bedre orientert i forhold til å stoppe mobbing? Fordi vi som voksne både ofte kommer for sent til å se hva som faktisk skjedde, ikke er en av partene i det som faktisk skjedde, og i tillegg er farget av sosiale konvensjoner, er mobbesituasjoner vanskelige å få innsikt i. Det å utforske ulike muligheter, kanskje utforske opplevelsen til den som mobber, gi seg tid til å se og høre hvordan situasjonen ser ut fra hennes eller hans perspektiv, kan tilføre ny forståelse. Å møte barnet med fokus på endring av atferd, for eksempel gjennom ulike mobbeprogram, kan fort skygge for å se barnet i situasjonen. Det er barnet som sitter med svaret på hva som skjedde, slik hun eller han så situasjonen. Dette er et perspektiv en som voksen bør strekke seg etter. Det er en innsikt som vi ikke har selv og som vi ikke får om vi ikke leter etter det. Mollenhauer (1983/2003) sier: «[W]e have to look for traces left behind by the child, rather than call for evidence of how the particular child experiences the world» (i Saevi og Husevaag, 2009, s. 35). Hvordan kan den voksne ta ansvar for å reagere på noe de ikke vet noe om? Igjen, det er ikke enkelt. Men det vi med sikkerhet kan si, er at vi ofte

i situasjoner med mobbing møter barnet og situasjonen på en måte – som ikke bedrer, men tvert imot forverrer situasjonen. Løgstrup sier:

Den enkelte må bruke sin egen erfaring og innsikt, sin bedømmelse af den andens situation og deres inbyrdes forhold, og ikke mindst må han bruge sin fantasi til at blive klar over, med hvilket ord eller med hvilken tavshed, med hvilken handling eller undladelse den anden er bedst tjent (Løgstrup 1956/1962 i Raunehaug, 2012, s. 94)

Jeg har gått inn i opplevelsen av å mobbe – jeg har forsøkt å gi mobberen en stemme. Hvordan dette barnet trenger å bli sett, må vi finne ut i møtet med dette enkelte barn. Utfordringen er om vi klarer å bli oppmerksomme på opplevelsen barnet som mobber har. At en våger å stoppe opp og utfordre streben etter likhet blant barn, som målet med å overvinne mobbing gjennom for eksempel tiltak som mobbeprogram. Det er ingen fasitsvar – vi må arbeide med mobbing i samarbeid med det eller de barna som er involvert, inkludert det barnet som mobber. Jeg håper at mobberens opplevelse kan få en større plass i forskningen som omhandler mobbing. Det er et fokus jeg etter dette arbeidet ser at det er relativt lite forsket på. Mobberens opplevelser av og i mobbesituasjonen kan kanskje hjelpe oss til å se mer og gi bedre pedagogisk hjelp enn det vi vanligvis gjør. Det å se på begge sider av en situasjon kan hjelpe oss til å se mer av helheten. Barn som mobber må ikke bare sees på som et problem, men også som et barn med sin egen historie. Mine informanter, Ingrid, Beate og Kristin er unge voksne nå når de forteller om sine opplevelser knyttet til å ha mobbet. Det er kanskje en brukbar måte vi kan anvende for å forske på mobberen? Men det er selvfølgelig ikke den eneste muligheten. Jeg har ikke svar som kan generaliseres i denne oppgaven, men jeg mener jeg kan si at det er viktig å finne ut mer om hvordan mobbing oppleves av den som mobber.

Selv om mitt fokus ikke er på jentemobbing, da det var tilfeldig at det nettopp var kvinnelige informanter som sa seg villig til å delta i mitt prosjekt, ville det vært interessant å forske videre på nettopp jentemobbing. Samtidig er oppmerksomheten i dag i betydelig grad knyttet til den ”nye” formen for mobbing i dagens samfunn, nemlig nettmobbing. Kanskje det ofte er her fokuset er? Kanskje de fokusene som mangler er lærere eller voksne som er kritiske til ulike mobbeprogram? Kanskje er det et problem at lærere mobber barn? Til det siste er det kanskje vanskelig å få informanter blant lærere selv, men kanskje unge voksne kunne være like aktuelle?

Kilder

- Alberti-Espenes, J. (2010). Mobbing – på tide å handle annerledes. Artikkel fra: *Bedre skole (tidsskrift for pedagogisk debatt)*, nr. 2-2010, s. 58-64. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2_10/2-10_Alberti_Espenes.pdf
- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – Mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Biesta, G. J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2), s. 175-192.
- Biesta, G. J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). Hva er pedagogikkens oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P.O. Brunstad, S. M. Reindal, og H. Sæverot (red.). *Eksistens og Pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Björk, G. O. (1999). *Mobbning - en fråga om makt?* Sverige: Studentlitteratur, Lund.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deaux, K., Dane, F.C. & Wrightsmann, L.S. (1993). *Social Psychology in the '90s*. Pacific (6.utg.). California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Eikeland, T.B. og Saevi, T. (i publisering): Beyond rational order: Shifting the meaning of trust in organization studies. *Human Studies*.
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of Educational Research*, 68 (4), s. 391-399.
- Eriksen, T. H., & Hessen, D. O. (1999). *EGOISME... til tross for kulturens forsøk på å dekke over vår sanne natur, er vi dypest sett egoister. Er det riktig?* Oslo: Aschehoug.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Frånberg, G-M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor: Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Århus: Scanprint A/S.
- Fuglseth, K. S. (2012). Fenomenologi og livsverdensanalyse. Ei nyorientering? I: D.A.A. Engen., & K. Fuglseth (red.). *Human empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling* (s. 215-232). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (1960/1989). *Truth and Method*. New York: Continuum. [Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall]. 2nd, rev. Ed.).
- Gustavsson, A. (2000a). *Tolkning och tolkningsteori 1 - introduksjon*. Stockholm: Stockholms universitetet: Pedagogiska institusjonen.
- Gustavsson, A. (2000b). *Tolkning och tolkningsteori 2 - fördjupning*. Stockholm: Stockholms universitetet: Pedagogiska institusjonen.
- Hammersley, M. (2003). Literature Review. I Lewis-Beck., A. Bryman & T. Futing Liao (red.). *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Oregon OH: Sage Publications, s. 577-579.
- Hareide, D. (2004). En kritisk beretning om «Den store nordiske mobbekrigen».

- Skolepsykologi, nr 06. (s. 17-40)*. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/En-kritisk-beretning-om-mobbekrigen.pdf>
- Husveg, I. (2012). *Er skolens mobbedefinisjoner gode nok for å fange opp alle sider ved mobbing mellom elever?* (Masteravhandling, Universitetet i Stavanger), Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF%20-%20ikke%20legg%20nye%20ting%20her!/Til%20nedlast/masteroppgave-husveg.pdf>
- Isdal, P. (2003). "Hva er vold?". I: I S. M. N. Andreassen & R. Thiesen (red.). *Vold i skolen*. (s. 15-33). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Jensen, E., & Brinkmann, S. (red.). (2011). *Fællesskap i skolen. Udfordringer og muligheder*. København: Akademisk forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kirkeby, W. A. (2003). *Engelsk Ordbok. Engelsk-Norsk/Norsk-Engelsk*. Oslo: Vega Forlag AS.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (red.). (2009). *Mobning. Sociale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsson, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!*. Oslo: NKS Forlaget [Overs. B. Sunde] (Original på svensk i 2000).
- Larsson, E. (2002). *Mobningens psykologi*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Levin, I., & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling. Med et symbolsk interaksjonistisk*

perspektiv. Bergen: Fagbokforlaget.

Lippitz, W.: Understanding Children, Communicating With Children. Approaches to the Child Within Us, Before Us, and With Us. In: Phenomenology and Ordinary Life. Essays Presented to Ton Beekmann. Ed, b.H. Bleeker, B. Levering, K. Mulderij. Montfoort/Edmonton, s. 56-ff, Wiederabdruck in: *Phenomenology + pedagogy. A human Science Journal*, 4 (3), 1987, s. 56-65

Løgstrup, K. E. (1956). *Den Etske Fordring*. København: Nordisk Forlag

Løgstrup, K. E. (1997). *Urørlighetssonen. I: System og symbol: Essays*. København: Gyldendal, s. 161-168.

Løgstrup, K.E. (1999). *Den etiske fordring*. Gjøvik: J. W. Cappelens Forlag as.

Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing: en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: AD Notam Gyldendal. [Overs. S.M. Wivestad]. (Original på tysk i 1983).

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Pensumtjeneste AS. [Overs. K. M. Thorbjørnsen] (Original på engelsk i 1995).

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Olweus, D., & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk Forum. Hentet fra <file:///Users/lhogelid/Downloads/Foreldreveiledningsheftet.pdf>
- Olweus, D., & Solberg, C. (2006). *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre og andre voksne*. Hentet fra <http://www.minskole.no/DynamicContent/Documents/167-ccee0321-9975-4b48-8365-9c829325a496.pdf>
- Pikas, A. (1976). *Slik stopper vi mobbing. Rapport fra en svensk antimobbingsgruppes arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag [Overs. S. Asmervik] (Original på svensk 1975).
- Raunehaug, I. H. K. (2012). *Asymmetri i den pedagogiske relasjonen – Uttrykk, dilemma og konsekvenser*. (Masteravhandling, NLA Høgskolen Bergen), Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172081/Ingrid%20Raunehaug%20c%20aug%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.rev.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E., & Vaaland, G.S. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning*. (2.utg.). Stavanger: Bryne Offset.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skole gjøre?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rørnes, K. (2004). «Morten mobber Mona» - Hvem har skylda? Årsaksforklaringer og dynamikk i utviklingen av en mobbedyade. *Skolepsykologi, nr 06 (s. 3-16)*. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Morten-mobber-Mona.pdf>
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset". Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi – Planer – Tiltak*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Sivertsen, S. M. (2015). *"Min pappa måtte være en hemmelighet". En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av hemmelighetens betydning for barn med psykisk syke foreldre – med utgangspunkt i tre unge voksnes barndomsopplevelser*. (Masteravhandling, NLA Høgskolen Bergen), Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2373352/Sandra%20Midtgaard%20Sivertsen%2c%20aug.%2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sævi, T. (2005). *Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter*. (Doktorgradsavhandling), Bergen: Universitetet i Bergen
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. og Husevaag, H. (2009). The Child Seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation. *Paideusis*, 18 (2), 2s. 9-41.
- Sævi, T. (2013). Between Being and Knowing: Addressing the Fundamental Hesitation in Hermeneutic Phenomenological Writing. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13 (1) s. 1-11.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon: et fenomenologisk –eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 03/2013, s. 236-247. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/03/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: Pedagogikk som relasjon,

fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04/2014, s. 248-259. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som

Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I P.O. Brunstad, S.M. Reindal, & H. Sæverot (red.). *Eksistens & Pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, P. O. (2000). *Studier i barndom*. Kristiansand: Universitetsforlaget AS.

Underlid, K. (1997). *Gruppepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario, Canada: The Althouse Press.

van Manen, M., & Levering, B. (1996). *Childhood's secrets: Intimacy, privacy and the self reconsidered*. New York: Teacher College Press.

van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. (2.utg.). London Ontario: The Althouse Press.

van Manen, M. (1999). The pathic nature of inquiry and nursing. I: I. Madjar og J. Walton (editors). *Nursing and the Experience of Illness: Phenomenology in Practice*. (s. 17-35). London: Routledge.

van Manen, M. (2002). Naming Childhood: No Order and No End I: Martino, D. J. (editors) *The Phenomenology of Childhood*. (s. 14-38). Pittsburg: Simon Silberman Phenomenology Center, Duquesne University.

van Manen, M. og Adams, C. A. (2010). Phenomenology. *International Encyclopedia of Education*. Vol. 6, s. 449-455.

- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Vik, S., & Hausstätter, R. S. (2014). Fra Early Intervention til tidlig innsats. utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 6(6), s.45-47
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doktorgradsavhandling), Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Wehmeier, S. (red). (2005). "Mob". I *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. (7. utg.). Oxford: Oxford University Press
- Yin, Y. (2013). Contact with My Teacher's Eyes. *Phenomenology & Practice*, 7 (1), (s.69-81),
Hentet fra
<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/20104/15661>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41102 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41102</i>	<i>Hva er mobbing og hvordan opplever barn det å mobbe andre?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Sævi</i>
<i>Student</i>	<i>Lillian Høgelid</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lillian Høgelid lillian_hogelid@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter og informert samtykke

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

"Hva er mobbing og hvordan opplever lærerstudenter det å ha mobbet andre?"

En fenomenologisk orientert studie av et utvalg lærerstudenters opplevelse av og refleksjon over egen mobbing"

Bakgrunn og formål

Jeg har lenge vært interessert i mobbeproblematikken og har etter hvert begynt å åpne øynene også for de som mobber og har mobbet. Jeg lurer på hvorfor barn og unge mobber andre, og hvordan de selv reflekterer i ettertid som voksne over det de har gjort. Etter gjennomgang av eksisterende litteratur om mobbing særlig i Norge og Skandinavia, finner jeg relativt lite forskning omkring mobberens opplevelse av og refleksjon over egen mobbing. Jeg er ikke ute etter å stigmatisere eller å henge noen ut i denne studien, men jeg ønsker å øke og utfordre min forståelse av fenomenet mobbing, bidra til forståelsen av mobbing som pedagogisk anliggende i skolen, og samtidig få frem et perspektiv som kanskje ikke har vært så mye fokus på hittil i pedagogisk forskning. Jeg ønsker å skrive en masteravhandling som lærere, andre som jobber med barn og unge, og foreldre kan dra nytte av å lese.

Prosjektet er en masterstudie ved NLA Høgskolen, seksjon for pedagogikk, Sandviken.

Prosjektets forskningsspørsmål lyder slik:

"Hva er mobbing og hvordan opplever lærerstudenter det å ha mobbet andre?"

Jeg er i studien ute etter å få frem opplevelser av og refleksjoner over egen mobbing, og søker derfor et utvalg av lærerstudenter som selv opplever at de har mobbet andre. Jeg ønsker et utvalg av lærerstudenter fra høyskole/universitet både fordi kommende lærere vil møte mobbeproblematikk i sin pedagogisk virksomhet og fordi jeg håper og tror at kommende lærere har et reflektert forhold til seg selv som en helhetlig person med ulike erfaringer i livet, og som ser betydningen av å være et forbilde for barn og unge.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen i studien vil bli utført gjennom intervju der det kreves aktiv deltakelse fra informanten. Intervjuet vil ha en ramme på en time. Intervjuet vil registreres ved notater og digital opptaker.

Spørsmålene i studien vil omhandle blant annet:

I studien er jeg opptatt av å få konkrete beskrivelser av mobbesituasjoner der den personen som intervjues var den som mobbet. Jeg er opptatt av å få situasjonen beskrevet fra deres perspektiv.

Det vil på forhånd bli lagt med et skriv til deltaker om tema som vil bli tatt opp samt hva deltakelsen innebærer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Forskningsprosjektet er meldt til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste, NSD. Ingen personopplysninger vil bli notert i forskningsprosessen, og det digitale opptaket vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til opptak og transkriberinger i løpet av prosjekttiden vil kun være student og veileder. Opptakene slettes etter transkribering og transkripsjoner slettes etter prosjektslutt. Opptak og transkripsjoner vil lagres på datamaskin som er brukernavn- og passordbeskyttet for å ivareta konfidensialitet.

I publikasjon av masteravhandlingen vil kun informantenes opplevelser av og refleksjon over egen mobbing komme frem. Dette er anonymisert i den grad det er nødvendig for informantens konfidensialitet. Alle personnavn er fiktive. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 30.9.2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil det du har sagt blir slettet fra transkripsjonen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studentprosjektet, ta kontakt med student Lillian Høgelid på telefon 93807031., eller veileder Tone Sævi på telefon 92688116

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Temaguide

Temaguide:

Kan du fortelle om en gang du mobbet en annen person. En konkret episode.

- Hva tenker du om det du gjorde den gang?
- Tenkte du over da at det var mobbing du drev med? Visste du hva mobbing var?
- Hva kan du si om du selv følelse da du mobbet – følte du deg bedre etterpå?
- Tenkte du på hvordan den som mobbet hadde det?
- Tror du mobbingen var et verktøy for å skjule andre forhold (makt, popularitet, unngå for å selv å bli mobbet, for det var gøy, kjedsomhet på skolen)
- Ble du oppdaget? I så fall, hvordan ble situasjonen håndtert? Endret holdning etter å ha blitt oppdaget?

Konkretiserende og utdypende spørsmål (Oppfølgingsspørsmål til de ulike temaområdene)

- Kan du si litt mer om det?
- Forstår jeg deg rett når jeg oppfatter at du sier.....?
- Er det noe annet du vil fremheve når det gjelder.....?
- Kan du beskrive konkret hva som skjedde...?
- Hva gjorde du? Hvordan husker du det? Hvordan opplevde du det?
- Hva mener du om det som skjedde? Hvordan bedømmer du det i dag?
- Hva føler du i forhold til det nå? Hvordan oppfatter du dette problemet?
- Kan du gi meg et eksempel?

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

*”Hva er mobbing og hvordan opplever lærerstudenter det å ha mobbet andre?
En fenomenologisk orientert studie av en gruppe lærerstudenters opplevelse av
og refleksjon over egen mobbing”*

Jeg er masterstudent ved NLA Høgskolen, seksjon for pedagogikk, sandviken. For tiden skriver jeg en masterstudie om mobbing og søker etter informanter til studien. I den forbindelse lurer jeg på om noen av lærerstudentene, da både barnehagelærere og grunnskolelære, er interessert i å delta.

Jeg lurer på hvorfor barn og unge mobber andre, og hvordan de selv reflekterer i ettertid som voksne over det de har gjort. Etter gjennomgang av eksisterende litteratur om mobbing særlig i Norge og Skandinavia, finner jeg relativt lite forskning omkring mobberens opplevelse av og refleksjon over egen mobbing. Jeg er ikke ute etter å stigmatisere eller å henge noen ut i denne studien, men jeg ønsker å øke og utfordre min forståelse av fenomenet mobbing, bidra til forståelsen av mobbing som pedagogisk anliggende i skolen, og samtidig få frem et perspektiv som kanskje ikke har vært så mye fokus på hittil i pedagogisk forskning. Jeg ønsker å skrive en masteravhandling som lærere, andre som jobber med barn og unge, og foreldre kan dra nytte av å lese.

Jeg er i studien ute etter å få frem opplevelser av og refleksjoner over egen mobbing, og søker derfor etter lærerstudenter som selv opplever at de har mobbet andre som barn eller ungdom. Jeg ønsker et utvalg av lærerstudenter fra høgskole/universitet både fordi kommende lærere vil møte mobbeproblematikk i sin pedagogisk virksomhet og fordi jeg håper og tror at kommende lærere har et reflektert forhold til seg selv som en helhetlig person med ulike erfaringer i livet, og som ser betydningen av å være et forbilde for barn og unge.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Forskningsprosjektet er meldt til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste, NSD. Ingen

personopplysninger vil bli notert i forskningsprosessen, og det digitale opptaket vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til opptak og transkriberinger i løpet av prosjektiden vil kun være student og veileder. Opptakene slettes etter transkribering og transkripsjoner slettes etter prosjektslutt. Opptak og transkripsjoner vil lagres på datamaskin som er brukernavn- og passordbeskyttet for å ivareta konfidensialitet.

I publikasjon av masteravhandlingen vil kun informantenes opplevelser av og refleksjon over egen mobbing komme frem. Dette er anonymisert i den grad det er nødvendig for informantens konfidensialitet. Alle personnavn er fiktive. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 30.9.2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil det du har sagt blir slettet fra transkripsjonen.

Om du føler at du kan bidra i denne studien, hadde jeg satt veldig stor pris på om du sender meg en mail på lillian_hogelid@hotmail.com eller på telefon 93807031 for å få mer informasjon om studiet.

Ser frem til å høre fra deg!