



Digital mobbing og krav til lærerrollen

- **En sosiologisk problematisering av opplæringsloven**

SOS 3905

Mari Walbye

Mastergradsoppgave i sosiologi med integrert PPU

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Vår 2012

«Alt dere vil at andre skal gjøre mot dere, skal også dere gjøre mot dem.

For dette er loven og profetene i en sum.»

(Matteus, 7:12)

Sammendrag



(Auestad 2010)

Digital mobbing er et alvorlig og økende problem for elever i den norske skolen. Digital mobbing er et relativt nytt fenomen, selv om mobbing ikke nødvendigvis er det. Gjennom samfunnets og skolens økte tilgang til digitale verktøy og sosiale medier støter skoler og lærere rundt om i landet på nye krav og utfordringer. Den gylne regel blir ofte omtalt i sammenheng med digitale mobbesituasjoner. I en sosial digital interaksjon er det viktig å opptre slik man ellers ville gjort i ansikt til ansikt interaksjon.

Denne studien setter fokus på krav til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner med følgende problemstilling: **Hvilke krav stiller opplæringslovens paragraf 9 A-3 andre ledd til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner i skolehverdagen?** Opplæringslovens § 9A-3 andre ledd, også kalt mobbeparagrafen, stiller tre krav til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner: 1. krav: oppdage (digital)mobbing, 2. krav: undersøke saken, og 3. krav: å gripe inn.

Teorien som er valgt ut setter fokus på krav til lærerrollen i forhold til kunnskap om digital mobbing, roller og gruppers regler gjennom Goffman (1959) sin dramaturgiske teori og Mead (1939) sin stigmatiserings/stemplingsteoretiske perspektiv.

Intervju er brukt som metode til å samle inn data, og dataene blir presentert som to caser. En kvalitativ undersøkelse om digital mobbing og krav til lærerrollen. - Læreres opplevelse av digital mobbing, og lærerens fokus på digital mobbing i skolehverdagen.

Resultatene av denne oppgaven belyser lærerrollens endrede figur, og krav lærerrollen blir stilt ovenfor i digitale mobbesituasjoner.

Innhold

Sammendrag	4
Forord	8
1.0 Innledning	10
1.1 Teori	11
1.2 Empiri	13
1.3 Hva er <i>Manifest mot mobbing</i> ?	13
1.4 Problemstilling	15
1.5 Fenomenet digital mobbing	15
1.6 Hva er digital mobbing?	16
1.7 Karakteristikk av digitale mobbere	21
1.8 Karakteristikk av digitale mobbeofre	21
1.9 Opplæringsloven § 9A-3 andre ledd	23
1.10 Paragrafens 3. krav til lærerrollen	23
1.11 Lærerrollens utvikling	24
1.12 Digitaliseringen av den norske skolen	24
2.0 Kvalitativ metode	28
2.1 Et historisk tilbakeblikk	28
2.2 Hermeneutikk og det kvalitative perspektivet	28
2.3 Intervjuguide	31
2.4 Skolen	32
2.5 Lærerne	33
2.6 Forskerrollen	33
2.7 Fra ? til resultat	34
2.8 Case 1 og Case 2	36
3.0 Krav 1: Oppdage mobbing	37
3.4 Den digitale scene	39
4.0 Krav 2: Undersøke saken	44
4.1 Kommunikasjon	45
4.2 Ressurser	47
5.0 Krav 3: Å gripe inn	47
5.1 Digital mobbing og vold i den norske skolen	48
5.4 Politisk fokus på digital mobbing	52
6.0 Avslutning	53
7.0 Litteraturliste	54
8.0 Vedlegg	59
8.1 Intervjuguide	59

Forord

Grunnen til valg av temaet digital mobbing, er at jeg skal ut i læreryrket. Jeg har reflektert mye over de krav og forventninger som stilles til lærerrollen i forhold til vold, diskriminering og mobbing, som paragrafen belyser. Digital mobbing er et alvorlig problem blant barn og unge, som også kan forfølge ofrene i fremtiden. Jeg mener det er relevant å studere dette fenomenet sosiologisk, grunnet at fenomenet digital mobbing forekommer i en sosial situasjon, og er dermed et sosialt fenomen.

Å skrive denne oppgaven har vært en utfordrende, og krevende prosess. All lesingen og skrivingen har resultert i denne oppgaven. Jeg vil spesielt takke familien og samboeren min som har støttet meg gjennom hele utdanningsløpet. Det har til tider vært tøffe tak gjennom min fem år, men nå står jeg rett ved målstreken. Jeg vil også benytte anledningen til å takke alle vennene mine, i nord og sør, for en knallbra studietid. Ingen nevnt, ingen glemt. Jeg retter også min takknemlighet til mine to veiledere Jorid Anderssen og Willy Gjerde. De har vært gode rådgivere i skriveprosessen. Begge har også bidratt til at det ble mulig for meg å skrive masteroppgaven i Trondheim.

Trondheim, 28.5.2012

Mari Walbye

1.0 Innledning

En skoledag i mai 2010 blir en elev på Løvås skole i Bergen lagt i bakken og slått av andre elever. Offeret ligger forsvarsløs på gulvet og holder hendene foran ansiktet, mens medelever håner og ler av ham. Hendelsen blir filmet, og videoen blir kort tid etter lagt ut på Facebook, og kommentarene som støtter volden og mobbingen strømmer på. (Bergensavisen 2010)

Ungene har fått tilgang på sterkere virkemidler og et større publikum hevder tidligere barne-, likestillings- og inkluderingsminister Audun Lysbakken. (Lysbakken 2010) Som en motreaksjon til den digitale mobbingen ble det opprettet en Facebook-støttegruppe til mobbeofferet med nesten 32 700 medlemmer. Dette sier noe om hvordan vi reagerer på slike saker, hevder Lysbakken. (Lysbakken 2010).

Digital mobbing er et alvorlig, og økende problem blant barn og unge. (Lysbakken 2010)

Gjennom økt digitalisering i samfunnet, har mobbing slått rot på et nytt og utfordrende felt: i den digitale verden. *"- Forbud er ikke veien å gå når vi opplever misbruk av de nye digitale mediene. I stedet må vi satse tungt på å lære opp barn og unge til en trygg, ansvarsfull og fornuftig bruk av den nye teknologien."* Dette var både elever og kunnskapsminister Kristin Halvorsen enige om da statsråden besøkte Trygg bruk-dagen i Drammen 9. februar 2010.

"– Man må ha god dømmekraft, og man må oppføre seg gjennom de sosiale mediene som om man står ansikt til ansikt med de man omtaler", uttalte Halvorsen. (Halvorsen 2010) Anniken Huitfeldt uttalte i 2009 på arrangementet Trygg bruk-dagen som er en del av *"The Safer Internet Day 2010"* arrangert i over 50 land, som hvert år tar for seg aktuelle og viktige temaer knyttet til barn og unges bruk av medier at *"(...) barn og ungdom har rett til å føle seg trygg der de deltar. I dag tilbringer barn og unge mye tid på den digitale oppvekstarenaen, og noen opplever å bli mobbet via internett. Vi ønsker barn og ungdom med initiativlyst, pågangsmot, god selvfølelse og med omtanke for andre. Derfor styrker regjeringen kampen mot digital mobbing."* (Huitfeldt 2009) *"Voksne skaper vennskap"* er tema for årets kampanje i regi av Manifest mot mobbing. (Manifest 2011-2014) Kampanjeuken er uke 36 og skal videreføres hvert år. Regjeringen ber alle skoler å holde av tiden allerede nå. Alle elever i den Norske skolen har rett til et trygt læringsmiljø gjennom opplæringsloven § 9 A. (Halvorsen 2009)

Oppgavens problemstilling er: **Hvilke krav stiller paragraf 9a-3 andre ledd til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner i skolehverdagen?** I denne oppgaven vil jeg foreta en sosiologisk problematisering av opplæringsloven § 9a-3 andre ledd, med særlig hensyn til hvilke krav bestemmelsen stiller til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner. Paragrafen omfatter mobbing, vold og rasisme. I denne oppgaven vil jeg forsøke å belyse problematikk knyttet til digital mobbing, som er et relativt nytt, kompleks og utfordrende felt i samfunnet og i norsk skole. Til å begynne med i denne oppgaven vil jeg presentere lovteksten, deretter tre krav denne stiller til lærerrollen. Videre vil jeg presentere to caser fra intervju med lærere på 10. klassetrinn ved en ungdomsskole og drøfte de to casene opp mot de krav lovteksten stiller til lærerrollen i digitale mobbe situasjoner. Jeg vil videre drøfte casene og kravene som stilles til lærerrollen i et avvikssosiologisk teoretisk perspektiv, med spesielt fokus på Goffman (1959) sin dramaturgiske teori, og Mead (1938) sitt stigmatiserings- og stempingsteoretiske perspektiv. Spørsmål jeg vil ta for meg i denne oppgaven er; Hva er digital mobbing? Hvordan skiller tradisjonell mobbing seg fra digital mobbing? Hvilke karakteristikk har den digitale mobberen og den mobbede? Jeg vil drøfte disse spørsmålene i et teoretisk og empirisk perspektiv gjennom hele oppgaven, og avslutningsvis vil jeg oppsummere de tre kravene lovteksten stiller til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner, og løfte blikket med lærerrollen i fokus mot en digital fremtid.

1.1 Teori

Som nevnt vil jeg i denne oppgaven ha fokus på to teoretiske retninger innen det sosiologiske fagfeltet. Digital mobbing er en avvikende handling fra den norske skolens og samfunnets normer og verdier. Jeg mener dermed det er mest fruktbart å studere digital mobbing i et avvik sosiologisk perspektiv. Innen avvikssosiologien er det spesielt to retninger jeg vil rette fokuset på: symbolsk interaksjonisme og stigmatiserings- eller stempingsteorien.

Stempingsteoriens historiske røtter stammer fra sosialpsykologen Georg Herbert Mead (1938). I Mead (1938) sin teori stod forestillingen om at *Ego* påvirkes av andres oppfatning og vurderinger av seg selv. «*I noen grad gjør Ego alters bilde av Ego til Egos egen oppfatning av seg selv*» (Skog 2006:137) Symbolsk interaksjonisme belyser et bredt felt med interessante og viktige ideer, og flere store tenkere som inkluderer Georg Herbert Mead, Charles Horton Cooley, W.I Thomas, Herbert Bloomer og Erving Goffman, blir assosiert med denne tilnærmingen. Formålet med retningen er i hovedtrekk å forklare samhandling mellom aktører i sosiale relasjoner, med vekt på forståelsen aktøren har på det som formidles. (Ritzer 2010:351) Det er mest fruktbart å se avvik som et interaksjonelt fenomen, hvor andre

definerer en persons atferd som noe avvikende. (Schiefløe 2003:475) Til tross for et psykologisk individ perspektiv gir Mead alltid prioritet til den sosiale verden i forståelsen av sosial erfaring. Det er dermed den sosiale akten som er prioritet i Meads teoretiske perspektiv, i kontrast til den tradisjonelle psykologiske behaviorismen som baseres på observerbar atferd ikke på bevissthet. Akten inkluderer fire stadier: impuls, oppfatning, manipulering og fullbyrdelse. En sosial handling involverer to eller flere personer og basis mekanismen for akten er handling. Mennesker er spesielt kapable til å skape vokale handlinger, og dette leder til det særegne med menneskets evner til å utvikle og bruke signifikante symboler. Signifikante symboler leder til utvikling av språk og menneskers mulighet til å kommunisere med hverandre. Signifikante symboler gjør tenking mulig, så vell som symbolsk interaksjonisme. Spesielt viktig i Meads interaksjonistiske perspektiv er tilsynekomsten av den generaliserte andre. Evnen til å se seg selv fra andres ståsted i kommunikasjon er essensiell for å nærme seg til selvet, så vell som organiserte gruppe aktiviteter. Selvet har to faser i Meads teoretiske perspektiv; «I» og «me». «I» er det uforutsigbare og kreative aspektet av selvet, og «me» er det organiserte settet handlinger av andre tillagt aktøren.

Det teoretiske konsept med selvet er det viktigste innen den symbolsk interaksjonistiske tradisjon. En annen teoretiker som har utviklet et viktig teoretisk verk innen denne teoretiske tradisjonen er Erving Goffmans med boken *Presentasjon of Self in Everyday Life*. (Goffman 1959) Goffmans tolking av selvet er inspirert av Meads ideer, spesielt i forhold til hans diskusjon mellom «I» som det spontane selvet, og «me» som sosial holder tilbake selvet. Denne spenningen speiles i Goffmans arbeid kalt den viktige gjennomskiktigheten mellom alle menneskers selv og våre sosiale liv. (1959:56) Spenningen er et resultat av forskjellen mellom hva mennesker forventer at vi skal gjøre og hva vi muligens kan gjøre spontant. Vi konfronteres med krav til å gjøre det som er forventet av oss, og vi skal ikke nøle. Goffman sier det slik: «We must not be subject to ups and downs» (1959:56). For å opprettholde et stabilt selvbylde, opptrer mennesker for sitt sosiale publikum. Som et resultat av denne interessen for opptredener fokuserte Goffman (1959) på dramaturgi, eller et syn på sosialt liv som en serie av dramaturgiske opptredener lignende til en sceneopptreden. Når aktørene står på en scene og opptrer for et publikum er aktørene front-stage. Front-stage opptredenen er preget av å skjule feil og mangler, og spille en rolle i den sosiale akten. Back-stage tar aktørene av seg skuespiller rollen, og aktørens sanne jeg får utfolde seg i den private sfære. (Goffman 1959:59)

1.2 Empiri

I denne oppgaven vil jeg både bruke egen og andres empiri om digital mobbe tematikk. Dette grunnet at feltet digital mobbing er et relativt nytt forskningsfelt. Jeg har valgt å bruke forskning gjort fra ulike land, fordi det er gjort lite forskning på dette feltet i Norge per dags dato. I tillegg til å bruke andres forskning, intervjuet jeg lærere ved 10. klassetrinn ved en ungdomsskole for å belyse kompleksiteten og utfordringer lærere møter i skolehverdagen i forhold til digital mobbing. Data fra intervjuene vil i hovedsak bli presentert som to caser, som jeg vil drøfte opp imot relevant sosiologisk teori, og trekke paralleller til andres forskning på feltet. Empirien jeg har valgt ut er gjort av blant andre sosiologen Butera (2008) og ledende internasjonale forskere på feltet digital mobbing. Fenomenet digital mobbing har ingen landegrenser, og det er vel så legitimt å bruke empiri om digital mobbing fra internasjonale forskere.

1.3 Hva er *Manifest mot mobbing*?

23. september 2002 utarbeidet regjeringen til Kjell Magne Bondevik, sammen med landets ledende forskere på temaet, et mobbemanifest som skulle bidra til mindre mobbing i skolen. Et av tiltakene som ble iverksatt var et anti mobbeprogram. Forskere som bidro i dette arbeidet var blant andre Dan Olweus og senter for atferdsforskning som for øvrig er kjent gjennom "Zero" programmet. Zero programmet er et anti mobbeprogram som er utarbeidet i et samarbeid med senter for atferdsforskning. Hovedmomentene i Zero programmet er nulltoleranse for mobbing. Til sammen har 370 skoler i Norge deltatt i Zero programmet siden 2003.

Arbeidet mot mobbing skulle få ytterligere legitimitet gjennom opplæringsloven § 9A også omtalt som mobbeparagrafen. Lovteksten belyser tydelig at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø på skolen og at mobbing, diskriminering og rasisme er uønsket. Mobbemanifestet ble iverksatt som et tiltak for å bekjempe mobbing i skolen. Gjennom manifestet gikk regjeringa hardt ut og innførte nulltoleranse mot mobbing. Mobbemanifestet stadfester klart at mobbing er uakseptabelt i den norske skolen. Manifestet skulle også bidra til mer kunnskap rundt fenomenet mobbing. (Manifest 2002-2004) Manifestet har blitt videreført, og ble igjen signert av statsminister Jens Stoltenberg i 2009. (Manifest 2009-2011) Senest i 2011 ble *Manifest mot mobbing* signert nok en gang av statsminister Jens Stoltenberg. Kampanjen mot mobbing i 2011 var om digital mobbing.

Manifest mot mobbing er et statlig engasjement i arbeidet mot mobbing. Manifestet skal bidra til å bekjempe mobbing i skoler, og fremme engasjement på lokalt nivå. Partene som står bak manifest mot mobbing er barne- og likestillingsdepartementet, utdanningsforbundet, kunnskapsdepartementet, foreldreutvalget for grunnopplæring, fagforbundet, skolenes landsforbund, KS, helse og omsorgsdepartementet, utdanningsdirektoratet, helsedirektoratet, norsk skolelederforbund og foreldreutvalg for barnehager. Målet med *Manifest mot mobbing* er at: *Alle barn skal ha et god og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing.* (Manifest 2011/2014) I *Manifest mot mobbing* (2011/2014) blir opplæringsloven § 9A og prinsipper for opplæringen fremmet. Opplæringsloven slår fast at alle elever i grunnskolen, videregående skole og skolefritidsordningen (SFO) har rett på et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. (Manifest 2011/2014). Opplæringsloven gir elever og foreldre stor grad av brukermedvirkning og klageadgang. Prinsipper for opplæringen vektlegges skolens ansvar, for blant annet å videreutvikle elevers sosiale kompetanse, gjennom at elevene får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering.

I 2011 inviterte kunnskapsminister Kristin Halvorsen alle landets kommuner med på kampanjen *Manifest mot mobbing* og 15 måneder senere mangler nesten en fjerdedel av signaturene. Kritikkk rettet mot mobbemanifestet er blant annet gjort av Erling Roland professor i spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger. Roland hevder at re signering av manifestet i seg selv ikke holder om man ikke setter et sterkt fokus på det arbeidet som gjøres mot mobbing i Norge. Roland (2012) hevder at – *alle ledere, både politikere, rektorer og lærere, må stå opp i de fora og de anledninger som er, og tydelig vise at de støtter arbeidet mot mobbing, og at mobbing ikke er akseptert. På den måten kan de være med på å skape holdninger og kontinuitet i arbeidet.* (Roland 2012) Roland presiserer at å skrive under på mobbemanifestet i seg selv slev ikke bidrar til nedgang i mobbeutvikling, men oppfølging i ettertid er sentralt. Gjennom å øke fokuset i arbeidet mot mobbing og gjennom at myndighetene anbefaler norske skoler å ta i bruk forskningsbaserte mobbeprogram som for eksempel Zero eller Olweus-programmet i tillegg til andre programmer som Respekt, LP-modellen og Pals vil skoler i Norge styrke kampen mot mobbing. Zero og Olweus-programmet er anerkjente mobbeprogrammer også internasjonalt. (Roland 2012)

1.4 Problemstilling

Hvilke krav stiller opplæringsloven § 9A-3 andre ledd til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner i skolehverdagen?

1.5 Fenomenet digital mobbing

Digital mobbing er et relativt nytt fenomen, selv om mobbing ikke nødvendigvis er det. En av de første som interesserte seg for fenomenet mobbing var sosiologen Hans-Edward Roos (1979). På 1970-tallet begynte Roos (1979) systematisk å samle inn kunnskap om mobbing. (Björk 1999:14) Mobbing har fått en ny arena og utfolde seg på, gjennom den digitale utviklingen. På grunn av at digital mobbing er et relativt nytt fenomen kan det tenkes at det finnes mørketall i forhold til utbredelsen av problemet, med tanke på hvor mange som opplever å bli mobbet digitalt. Mange barn og unge lever i frykt for sanksjoner, hvis de sier i fra om digital mobbing. Sanksjoner som å bli fratatt PC eller internett tilgang beskrives av Kiriakidis (2011) i boken "*Bullying among youth*" som vanlige reaksjoner blant foreldre. (Kiriakidis 2011:57)

I følge Norske mobbeforskere er 80 000 norske barn involvert i mobbing i dag. (Barnevakten 2011) Det er like mye som for ti år siden, til tross for at innsatsen med antimobbearbeid har vært dalende de siste årene. (Barnevakten 2011) Mobbing skjer på alle landets skoler, og for mange kan mobbing få alvorlige konsekvenser som kan følge ofrene livet ut. Som en konsekvens av samfunnets digitalisering og økende bruk av sosiale digitale medier har mobbing fått rotfeste på nye arenaer. Regjeringen vil nå bidra til å belyse og bekjempe denne typen mobbing, men det krever lokal handling og et nasjonalt samarbeid i følge statsminister Jens Stoltenberg. I dokumentet Manifest mot mobbing 2011-2014, *Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende læringsmiljø*, skriver statsminister Jens Stoltenberg i dokumentets forord at:

"Økt eksponering for og bruk av internett og mobiltelefon blant barn og unge har gitt nye kanaler for mobbing. I dag er derfor mye av mobbingen mer skjult enn tidligere. Det er viktig at vi som voksne er observante og følger med slik at denne type mobbing blir tatt tak i. Mobbing skjer på mange arenaer, men virkningen er den samme for den som mobbes." (Manifest 2011/2014)

Statsminister Jens Stoltenberg sammenligner tradisjonell mobbing og digital mobbing, og peker på at virkningen er den samme for den som mobbes. Den digitale mobbingen kan i sammenligning med tradisjonell mobbing tenkes å være mer alvorlig for den som mobbes, grunnet at nettet fanger. Den digitale mobbingen er svært alvorlig for den som rammes.

Digital mobbing og mobbing er en krenkelse av menneskeverdet. Det setter sår i barnesinnet som kan vare livet ut. (Barnevakten 2011) Digital mobbing er nådeløs. Virkemidler som grov ordbruk, trusler, hetsing og hån tas i bruk på verst tenkelige måte. Ludder, hore og tøs er bannskap brukes i beskrivelse og ordveksling med hverandre. Guro Jørgensen, informasjonssjef i konfliktrådet, uttalte til NRK at saker som «trusler, mobbing og ærekrenkelser» har økt med 100 tilfeller fra i fjor, og at det ikke er tvil om det bunner i økning av digitale mobbesituasjoner. (Barnevakten 2012)

Hvem har ansvaret når digital mobbing forekommer? Hverken foreldre eller lærere ønsker at barn og unge skal bli digitalt mobbet. Skolens ansvarsområde reguleres av Lov om Opplæring, Norges Offentlige utredninger av 1995 (NOU1995). Loven stadfester at kjerneområdet for ordensreglementet til skolen er på skolen i skoletiden. Det gjelder også det digitale rom som for eksempel skolens Intranett, nettsider, debattforum og undervisningssystemer. Skolen har likt ansvar om ytringer eller handlinger skjer på internettet eller i den faktiske verden. (Barnevakten 2011) I lovens forord uttales det at *”skolen bare kan gi regler med virkning utenfor skolen så langt det kan begrunnes direkte i skolegangen. Ordensreglementet vil således kunne ha bestemmelser om elevenes atferd på vei til og fra skolen, men ikke elevenes atferd i fritiden for øvrig.”* (NOU 1995:18) Dette belyser at digital mobbing også er et foreldreansvar. Hvis for eksempel digital mobbing forekommer på fritiden, og det påvirker elevenes skolehverdag, er det et problem som berører skolen.

1.6 Hva er digital mobbing?

Mobbing er et bredt begrep og grovdeles ofte i fysisk eller verbal, direkte eller indirekte form. (Österman 1999) Digital mobbing og tradisjonell mobbing er fenomener som forekommer i en sosial interaksjon mellom to eller flere aktører. Definisjon på fenomenet digital mobbing og tradisjonell mobbing sees ofte i sammenheng med hverandre, men skiller seg også fra hverandre.

Det er problematisk å definere digital mobbing grunnet at digital mobbing kan forekomme på mange sosiale digitale arenaer, dermed må fenomenet forstås i den spesifikke konteksten det blir presentert i. (Shariff 2009:40) Når man skal definere atferd er det viktig å huske at det er en handling som skjer i en spesiell kontekst, i et spesielt tidsrom, med ulike innflytelser som påvirker individet (ne) som gjennomfører handlingen. (Shariff 2009:40) Strom og Strom (2005:21) definerer digital mobbing som digital trakassering gjennom bruk av elektroniske medier til å true eller skade andre. Epost, chatterom, mobiltelefoner, direkte meldinger,

websider, tekst meldinger og online streaming er verktøy som blir brukt til å påvirke ydmykelse, redsel, og en følelse av hjelpeløshet. Patchin og Hinduja (2006:152) definerer digital mobbing som overlatt og repetert skade påvirket gjennom mediet elektronisk tekst som for eksempel gjennom digitale sosiale nettsteder som Facebook, Twitter og MySpace. Barle og Hall (2007:9) peker på at digital mobbing involverer tilsiktet bruk av informasjon og kommunikasjons teknologi til støtte for tilsiktet, repetert, og fiendefull oppførsel rettet mot et individ eller en gruppe. David-Ferdon og Hertz (2007) belyser på en annen side det faktum at det er ingen definitivt opererende definisjon av digital mobbing. Kiriakidis (2011) hevder at dette lar oss, på dette tidlige stadiet av forskningen på fenomenet, samle resultater av de begrensede studiene som er tilgjengelige og trekke konklusjoner om digital mobbing. (Kiriakidis 2011:56-57) Mitchell og Finkelhor (2007:51) argumenterer at termen digital mobbing ikke nødvendigvis er den rette bruken av terminologi for digitale interpersonale krenkelser, grunnet at det meste av hendelsene gjennom digital krenkelse ikke møter standarddefinisjonen av mobbing brukt i skolebasert forskning og tilbakevendende aggresjon, repetisjon og ubalanse i maktforhold. I den samme studien fant de at digital mobbing av likemenn kunne utgjøre mobbing, som tilbakevendende aggresjon, repetisjon og makt ubalanse i sammenligning til mobbing av kun digitale kontakter. (Mitchell og Finkelhor 2007:51)

Digital mobbing kan i korte trekk sammenfattes til verbale krenkelser gjennom symboler, ord eller bilder videresendt gjennom mobil, direkte meldinger eller sosiale medier. Digital mobbing kjennetegnes ofte av at den som mobber er anonym. (Medietilsynet 2009) Det kan tenkes at det er «lettere» å mobbe digitalt, grunnet at det ikke forutsetter et direkte møte med den som mobbes. Den som mobber bruker datamaskinen, mobilen eller lignende som et skjold for å beskytte seg selv. Dan Olweus (1992) definerer mobbing som (...) *negativ og ondsinnet atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg.* (Olweus 1992:18) Definisjonen belyser at mobbing forekommer gjennom en sosial interaksjon mellom flere aktører som er negativ og ondsinnet. (Olweus 1992:18) Gjennom å mobbe digitalt har ikke den skadelidende nødvendigvis mulighet til å svare for seg, eller mulighet til å motstå mobbingen. (Eriksson m.fl 2002:42) Gunnar Höistad (1994) belyser i sin definisjon av mobbing at mobbing er *forfølgelse.* (Höistad 1994:34) En digital forfølgelse kan tenkes å være når et individ gjentatt blir krenket på en eller flere arenaer i det digitale landskapet. Den som mobbes digitalt har ikke nødvendigvis oversikt over hvem som er med på mobbingen, eller hvem som kan se mobbingen. Digital mobbing kan forekomme hele døgnet, og den som

mobbes kan aldri flykte eller få en pause borte fra mobberne grunnet den konstante tilgangen til sosiale medier.

Det er tre hovedfaktorer i Olweus (1992) og Höistad (1994) sine definisjoner av mobbing som direkte også kan overføres til fenomenet digital mobbing. **1) Mobbing preges av gjentakelse. 2) Det er ubalanse i maktforholdet mellom partene. 3) Mobberens intensjon er å påføre psykisk skade. En felles samfunnsmessig forståelse av fenomenet er negativ, uønsket og avviker fra samfunnets normer og verdier.**

Det er viktig at en lærer har kunnskap om hvordan digital mobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing. Digital mobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing på flere måter. Strom og Strom (2005) summerer forskjellene mellom tradisjonell mobbing og digital mobbing gjennom å se på hvorfor digitale mobbere mobber digitalt. Digitale mobbere er ikke nødvendigvis sterkere psykisk enn sine ofre. Det kan tenkes at digitale mobbere gjennom sin anonyme status ikke er klar over bekymringene og elendigheten de påfører sine ofre. (Strom og Strom 2005)

Kowalski og Limbert (2007) argumenterer at en av grunnene til dette er den manglende direkte interaksjonen mellom mobber og den mobbede. De digitale mobberne kan ikke direkte observere den mobbedes emosjonelle reaksjon som for eksempel gråt, som leder til at mobbere forstår elendigheten de påfører.

Det er vanskelig å identifisere digitale mobbere. (Kowalski og Limbert 2007) Dette fører til at digitale mobbere ikke lever i frykt for sanksjoner for mobbingen. Kowalski og Limbert (2007) rapporterte at nesten halvparten av de digitale mobbeofrene fra deres studie ikke visste hvem som mobbet dem digitalt. Og ikke å vite hvem som mobber, kan medføre en ekstra belastning for den som blir mobbet. For det første kan ikke den som mobbede forsvare seg selv fra mobberens angrep, selv om de ville det. For det andre kan ikke den mobbede rømme fra mobberens angrep. Beale og Hall (2007:8) definerte dette som et misforhold som finner sted i digital mobbing. Digitale mobbere trenger ikke å stå ansvarlig for sine handlinger. Hvis en person som mobber en annen digitalt ikke kan bli identifisert med den spesifikke handlingen, blir redselen for å bli stilt til ansvar for handlingen og eventuelt straff, svekket. Det kan for eksempel føles trygt for mobberen å sitte hjemme å sende stygge meldinger til en annen person, grunnet den manglende direkte sosiale interaksjon mellom mobberen og den mobbede. Mobberen kan heller ikke se hvordan mobbingen påvirker den mobbede. På grunn av mangelen på den direkte interaksjonen kan det tenkes at digitale mobbere blir fritatt fra flere normative regler og sosial tvang, gjennom den digitale interaksjonen. Hvis for eksempel

en digital mobber sender stygge og krenkende meldinger gjennom epost, direkte meldinger eller lignende kan ikke andre enn den mobbede se mobbingen, dermed fritas også mobberen for umiddelbare sanksjoner fra andre for sine handlinger. (Patchin og Hinduja 2006)

En av grunnene til at digital mobbing er problematisk å oppdage, er at den mobbede er redd for sanksjoner hvis de sier ifra om mobbingen og grunnet dens skjulte karakter. Kiriakidis (2011) hevder at digitale mobbeofre ikke avslører at de blir mobbet digitalt fordi de er redde for at deres foreldre skal ta fra dem datamaskinen, internett tilgang eller mobiltelefoner på grunn av den digitale mobbingen, og dermed å føle seg sosialt isolerte fra sine venner gjennom ikke å ha kontakt med dem på de sosiale digitale nettstedene. (Kiriakidis 2011:57) Dette belyser for det første hvor viktig det er for ungdom å være interaktiv, og ha et sosialt nettverk i den digitale verden. For det andre at den mobbede er redd for sanksjoner, hvis han/hun sier ifra om mobbingen.

Digital mobbing kan raskt dekke et mye større publikum i sammenligning med tradisjonell mobbing. (Kowalski og Limbert 2007) Hvis for eksempel digital mobbing forekommer på en åpen nettside, Facebook vegg, eller masse utsendelse av en melding, kan mobbingen spre seg som ild i tørt gress. Hvis for eksempel et lite flatterende bilde blir publisert av en person med hensikt å skade personens rykte, og bildet raskt blir oppdaget og slettet, kan det allerede være for sent å få bildet slettet helt fra internettet. Selv om den mobbede oppdager mobbingen, og eventuelt forsøker å slette bildet, kan en eller flere ha lagret bildet på sine datamaskiner, og legge det ut igjen. Det oppstår dermed en ond sirkel, og det blir vanskelig å bli kvitt mobbingen. Som nevnt i eksemplet ovenfor har den mobbede ingen kontroll over hvor mange som kan se krenkelsene de blir påført, grunnet internettets omfang som strekker seg på tvers av landegrenser. I en direkte mobbesituasjon vil den mobbede ha større kontroll over hvor mange som får med seg mobbingen i motsetning til digital mobbing hvor den mobbede har liten eller ingen kontroll over hvem som får med seg mobbingen. Li (2006) belyser faktumet i ytringsfrihetens rettigheter, at det er vanskelig og for eksempel å legge ned en nettside hvor en mobber for eksempel ytrer sine meninger.

Digitale mobbeofre har ikke muligheten til å stå opp for mobbingen, eller forsvare seg mot den digitale mobberens angrep, selv om de ville det. (Beale og Hall 2007) I direkte ansikt til ansikt relasjon vil den mobbede ha mulighet til å stå imot mobberens angrep fysisk eller verbalt. I en digital mobbesituasjon vil ikke den mobbede ha mulighet til å motstå mobberens angrep. Dette på grunn av at mobberen enten kan være anonym eller blokkere den mobbede

fra å kunne svare for seg. Digital mobbing kan også forekomme uten at den mobbede vet om det. Eksempler på dette kan være internettsider eller Facebook grupper av krenkende karakter som «Vi som hater Kari gruppen».

Tradisjonelle mobbeofre er digitale mobbeofre og tradisjonelle mobbere er digitale mobbere. (Raskauska og Stoltz 2007) En studie gjort av Raskauska og Stoltz (2007) med 84 deltakere, i alderen mellom 13 og 18 år, fant de ut at de fleste ungdommene som var offer for tradisjonell mobbing, også var ofre for digitale mobbing. De fant også ut, i det samme studiet, at tradisjonelle mobbere også var digitale mobbere. Hvis for eksempel en lærer oppdager at en elev på skolen blir utsatt for tradisjonell mobbing, er det sannsynlig at eleven også blir digitalt mobbet, og omvendt. Eller hvis læreren oppdager at en elev mobber tradisjonelt på skolen, er det sannsynlig at eleven også mobber digitalt, og omvendt. Det er dermed viktig at læreren ikke differensierer fenomenene tradisjonell mobbing og digital mobbing som to forskjellige fenomener. Læreren bør være observant og reflektert over at elever som er utsatt for eller utøver tradisjonell mobbing, er mer utsatt for å mobbe eller bli mobbet digitalt. Patchin og Hinduja (2006:153) belyser to hovedformer for digital mobbing. Den første formen for digital mobbing er at den digitale mobberen, gjennom bruk av sin personlige datamaskin sender epost, direkte meldinger, kan poste uanstendige, fornærmende og baktalende meldinger på nettvegger eller nettsider til å promotere og spre ærekrenkende innhold. Den andre formen av digital mobbing er gjennom fornærmende meldinger fra mobiltelefoner.

Tettegah, Berout og Taylor (2006:19) presenterer i nærmere detalj formene for hvordan digital mobbing kan forekomme, og peker på at den digitale mobbingen skjer med ondskapsfulle og truende meldinger, eller å skape en webside som har historier, tegneserier, bilder og vitser som latterliggjør andre. Gjennom å dele bilder av klassekamerater på nett, og for eksempel be medelever å vurdere dem med spørsmål som «hvem er den største (merk nedsettende term)?». En annen måte er at mobberen hakker seg inn på en epost adresse og sende stygge eller pinlige meldingsmateriale til andre. Engasjere noen i direkte meldinger, og lure den personen til å avsløre sensitive personlig informasjon, og videresende det til andre. Fellestrekk for alle metodene nevnt ovenfor er at de preges av å bruke de sosiale mediene til å bringe harme over på et annet individ som ikke har mulighet til å forsvare seg. (Tettegah, Berout og Taylor 2006:19) De negative effektene til de som mobbes digitalt er mange, og alvorlige. I Patchin og Hinduja (2006) rapporterte at negative effekter av digital mobbing ble beskrevet av mobbeofrene gjennom begreper som frustrasjon, sinne og sorg. Raskauskas og Stoltz (2007) rapporterte at 93 % av digitale mobbeofre hevdet at digital mobbing påvirket

dem negativt, og de mest vanlige svarene på effektene av digital mobbing var at det fikk dem til å føle seg håpløs, lei seg eller deprimert og at det gjorde dem redde for å gå på skolen. For dem som ikke visste hvem den digitale mobberen var, sa de at de var mistenksomme til menneskene rundt seg. At ungdom føler seg mistenksomme på mennesker rundt seg i den virkelige verden, belyser en alvorlig konsekvens for de som utsettes for digital mobbing. Digital mobbing påvirker ungdommenes evne til å stole på mennesker rundt seg, som ikke nødvendigvis har noe med den digitale mobbingen å gjøre. I en undersøkelse gjort av Ybarra, Mitchell, Wolak og Finkelhor (2006) hevdet at 38 % av digitale mobbeofre var emosjonelt preget av mobbingen. Mobbeofrene hadde enten følt seg veldig eller ekstremt lei seg, eller redd som et resultat av digital mobbing. Det må spesifiseres at standardiserte målinger gjennom å måle bekymringer av digital mobbing, ikke er en utbredt anvendt metode, og bør legges til videre forskning. Funnene nevnt ovenfor belyser ifølge Kiriakidis (2011) at sorg og redsel kan nevnes som hoved konsekvenser digitale mobbeofre opplever gjennom digital mobbing. (Kiriakidis 2011:6) Konsekvensene av digital mobbing preger altså ungdommenes sosiale liv, utenfor den digitale sfære.

1.7 Karakteristikk av digitale mobbere

Ybarra og Mitchell (2007) rapporterte data fra "*The Second Youth Safety Survey*", av 1500 ungdommer i alderen mellom 10 til 17 år, om karakteristikk av digitale mobbere i forhold til ikke involvert ungdom. Funnene fra denne undersøkelsen viser at digitale mobbere presenterer seg selv med flere psykososiale problemer, som psykologiske, sosiale og oppførsels problemer, når frekvensen på den digitale mobbingen øker. De fant også ut at digitale mobber hadde større sannsynlighet for å være mer aggressive generelt, hadde et behov til å utvise regelbrytende atferd og til å rapportere dårlig barneomsorg forhold og selv å være et mål for mobbing. Det siste poenget forklarer forfatterne med at de digitale mobberne selv blir trakassert på internettet og utenfor internettet, og at de agerer med og å bli digitale mobbere selv. Et annet funn de gjorde gjennom denne undersøkelsen var at gutter generelt er mer sannsynlig å bli digitale mobbere enn i sammenligning med jenter. (Ybarra og Mitchell 2007)

1.8 Karakteristikk av digitale mobbeofre

Ybarra, Mitchell, Wolak og Finkelhor (2006) rapporterte at ungdom hadde større sannsynlighet for å bli digitalt mobbet, hvis de selv mobbet andre på nett eller var offer av mobbing i andre settinger, som for eksempel på skolen, og hadde andre vanskeligheter/klinisk signifikante sosiale problemer. I tillegg til dette var ungdom som brukte internettet til

direktemeldinger, blogging og deltakere i chattrom mer sannsynlig til å bli utsatt for digital mobbing i sammenligning med ungdom som ikke deltok i slike settinger. I den samme studien fant de ut at ungdom som ble digitalt mobbet var eldre ungdom, og hunkjønn. Li (2007) fant også ut at de fleste digitale ofre var hunkjønn, mens Williams og Guerra (2007) ikke fant noen kjønnsdifferanser i forhold til digital mobbing.

Li (2007) pekte på at mobbere utenfor den digitale sfæren, var mer sannsynlig å bli digitale mobbere. Like funn ble avdekt av Katzer, Fetchenhauer og Belschak (2009:25) i forhold til mobbeofrene. De som hadde blitt utsatt for mobbing i skolesetting var mer sannsynlig å bli mobbet digitalt. De fant også ut at de som jakter på mobbeofre på chatterom, og de som blir gjort som mobbeoffer i skolesetting viser likheter som for eksempel kjønn, selv-konsept, barn-foreldre forhold, og ulikheter som for eksempel sosial integrasjon, popularitet og mobbeatferd. (Katzer, Fetchenhauer og Belschak 2009:25)

Raskauskas og Stoltz (2007) rapporterte at det var mer sannsynlig at eldre ungdom mobbet digitalt i sammenligning med yngre ungdommer. Det samme mønsteret avdekket Kowalski og Limber (2007), digital mobbing økte med ungdommens alder, og yngre barn hadde halvparten så liten sjanse for å være involvert i noen form digitale mobbesituasjoner enn de eldre ungdommene. Ybarra og Mitchell (2007) avdekte også at når alderen på ungdommene økte, økte også frekvensen på digitale mobbesituasjoner. Det generelle bildet, Raskauskas og Stoltz (2007), Kowalski og Limber (2007), og Ybarra og Mitchell, tegner gjennom forskning at alder på ungdommene, og frekvensen på digitale mobbesituasjoner øker i forhold til hyppigheten av digitale mobbesituasjoner. Yngre ungdom utøver mer direkte ansikt til ansikt mobbing.

Li (2006) rapporterer at 22 % av guttene og 12 % av jentene var digitale mobbere, og 25 % av guttene og 25.6 % av jentene rapporterte at de hadde blitt mobbet digitalt. Li (2006) fant også ut at det var mer sannsynlig at guttene mobbet digitalt i sammenligning med jentene. Alt i alt fant Li (2006) at det ikke var noen forskjell i sannsynligheten av å bli offer for digital mobbing mellom jenter og gutter. Li (2006) fant i tillegg ut at det var større sjanse for at jenteofre for digital mobbing sa i fra til en voksen om den digitale mobbingen, i sammenligning med guttene. Kowalski og Limber (2007) fant ut at jenter var overrepresentert i ofre for digital mobbing kategorien.

1.9 Opplæringsloven § 9A-3 andre ledd

”Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.” (Lovdata 2002)

1.10 Paragrafens 3. krav til lærerrollen

- 1. Oppdage (digital)mobbing**
- 2. Undersøke saken**
- 3. Å gripe inn**

De tre punktene ovenfor stiller krav til lærerens kunnskap om digital mobbing og avhenger av lærerens definisjon av digital mobbing og av situasjonen digital mobbing forekommer i. Eksempel: hva en aktør definerer som krenkende ord eller handlinger, avhenger av aktørens definisjon på situasjonen. Det er problematisk å oppdage digital mobbing (krav 1), grunnet at mobbingen forekommer gjennom en digital interaksjon gjennom for eksempel Twitter, Youtube, MSN, Facebook, Nettby og lignede. Jeg vil poengtere at Nettby var et populært norsk nettsamfunn hos VG mellom 2006-2010, men ble nedlagt i desember 2010.

For at en lærer skal oppdage digital mobbing må læreren ha kunnskap om hva digital mobbing er, og hvordan de sosiale mediene fungerer. Det er for eksempel problematisk for en lærer å være venn med sine elever på Facebook, grunnet at et Facebook vennskap kan tenkes å bli for personlig og interaksjon i fritiden blir også mulig. Det er viktig at læreren er klar over årsaker til digital mobbing, effekten og alvoret det medfører for den som utsettes for digital mobbing. Interaksjonen på Intranettet er preget av regler, grensesetting og hierarki. Det er viktig at læreren kjenner til regler for interaksjon på nett, for å kunne forstå hvordan den digitale interaksjonen også påvirker elevene i den virkelige verden. Hvis en lærer har oppdaget digital mobbing, pliktes læreren til å undersøke saken (2. krav). Dette byr på utfordringer for læreren grunnet at digital mobbing oftest ikke skjer foran læreren, men i skjulte former. I tillegg er digitale mobbere ofte anonyme. I opplæringsloven § 9a-3 andre ledd impliseres det at det forekommer (digital)mobbing, diskriminering og vold i den norske skolen. I en digital mobbesituasjon, om det er nødvendig og mulig, skal læreren gripe inn (3. krav). Opplæringsloven § 9a-3 andre ledd stiller krav til lærerens personlige egenskaper,

kunnskaper om digital mobbing og sosiale ferdigheter. Paragrafen belyser lærerrollens endrede figur.

1.11 Lærerrollens utvikling

Gjennom moderniseringen og det kulturelle mangfoldet i skolen stilles det større krav til lærerens kunnskap. Lærere bør tilegne seg kunnskapen om andre kulturer og livssyn gjennom det flerkulturelle mangfoldet. Det kulturelle mangfoldet i skolen byr på nye utfordringer og nye krav til lærerrollen. Lærerrollen vil alltid være i endring, blant annet grunnet endringer i rammebetingelser av rollen, og grunnet at læreren vil utvikle seg i lærerrollen. (2.1

Lærerrollen) Gjennom moderniseringen og digitaliseringen av den norske skolen stilles det stadig nye krav til lærerrollen.

1.12 Digitaliseringen av den norske skolen

Den norske skolehverdagen preges av samfunnets digitalisering. De fleste skoler i Norge har god tilgang til datamaskiner, men bruken av digitale hjelpemidler varierer blant skoler, og blant lærere. Læreren er flaskehalsen, hevder Vibeke Kløvstad, som er prosjektleder for kartleggingen av Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU) Monitor ved Universitetet i Oslo. Prosjektet har siden 2003 sjekket skoleungdoms it-bruk i norsk skole. Årets resultat er alt annet enn imponerende hevder Kløvstad. To år etter regjeringens kunnskapsløfte, der det ble lagt til rette for å bruke it-verktøy i alle fag hver eneste skoleuke, bruker elevene i grunnskolen mindre tid på data enn tidligere. Tilgangen til datamaskiner er generelt gode rundt om i landet, men mange lærere velger ikke å bruke dem. (ITU 2009) Aller verst står det til på niende skoletrinn, både blant elever og lærere. 80 prosent av ungdomsskoleelevene i Norge bruker fire timer eller mindre på pc i løpet av en skoleuke. Blant elever i 9. klasse brukes pc-en bare i ett eller to fag i løpet av hele skoleuken. (ITU 2009) Bruk av digitale verktøy og internett i den norske skolen skaper muligheter, men åpner også for risiko, sårbarhet og problemer som læreren kan støte på. I følge Thorvaldsen (2010) bør både elever og lærere ha god digital dannelse, når det gjelder lov og vett for å unngå å bli «rådløse i det tråløse» i fremtidens skole. Thorvaldsen (2010) belyser også viktigheten med tydelige voksene rolle-modeller er viktig for all sosialisering/dannelse. Læreren må være digitalt kompetent for å kunne være en sosialiseringsaktør i det digitale rom. Barn og unge bruker i dag nettsamfunnet til å kommunisere. Barna bruker internettet mye hjemme, blant annet til å kommunisere med andre. Det er viktigere enn noen gang å være tilgjengelig på nett og gjennom mobil. I det digitale nettsamfunnet er det de digitalt innfødte som hersker. (Krokan 2008) Det handler i følge Thorvaldsen (2010) om at en hel generasjon unge som

deltar i et dannelsesprosjekt, som sprenger den tradisjonelle rammen. En digital oppvekst tilbyr fantastiske opplevelser, kilder til kunnskap, sterkt kommersielt press, og overlater svært mange valg til den enkelte bruker i forhold til alder. På den ene siden kan det være skremmende for en lærer å ta i bruk digitale verktøy i skolesammenheng i frykt for at uforutsette hendelser skal oppstå.

Den digitale verden er for barna som en skog som venter oppdagelse av et tidligere buret dyr. (Shariff 2009:101) Den digitale verdenen tilbyr mange underverk, men også mange farer. I den digitale verden kan mange barn vandre uten tilsyn fra sine foreldre. Det er viktig at foreldre også er opplyst omkring den digitale mobbetematikken. Dette grunnet at digital mobbing ofte forekommer hjemme på gutte- eller jenterommet. Der kan de sosialisere med andre mennesker fra hele verden, og foreldre og lærere er ikke velkomne. Så verdifull har denne arenaen blitt for barn og unge, at de unngår å fortelle om for eksempel digital mobbing, i frykt for at datamaskinen eller internettet skal bli tatt fra dem. (Campell 2005) Barn og unge har konstant tilgang til kommunikasjon med sine venner, og de sosiale mediene gjennom både mobil og Internettet. Patchin og Hinduja (2006) belyser at det ikke er noen kontroll eller tilsyn i den digitale verdenen, spesielt i forhold til å sende meldinger. I den digitale verden utvikler de digitalt innfødte sine egne holdninger, verdinormer og kommunikasjonsformer. (Thorvaldsen 2010:95) Ikke alt de unge digitalt innfødte gjør på nett, fortoner seg like smart i foreldregenerasjonens øyne, men på nett har det utviklet seg en ny praksis gjennom kunnskapsutvikling, etablering av sosiale nettverk og digital dannelse. (Krokan 2008) Medietilsynet har uttrykt bekymring når det gjelder både omfang og teknologiske muligheter med både chatting eller interaktiv samhandling med tekst, bilder og film. Så mye som en av ti unge opplever mobbing over nett. (Medietilsynet 2010)

«Alt dere vil at andre skal gjøre mot dere, skal også dere gjøre mot dem. For dette er loven og profetene i en sum.» (Matteus, 7:12) Den gyldne regel blir ofte belyst som en retningslinje i forhold til regler for interaksjon i den digitale verden. Interaksjon mellom aktører på nett, forekommer i en mer direkte og rå form enn i den virkelige verden. Det er viktig å lære barn og unge hvordan de skal opptre på den digitale arenaen. Interaksjonen gjennom digitale medier er i en mer rå form, enn den direkte interaksjonen. Den nonverbale kommunikasjonen mangler, og en kan ikke se reaksjonen og kroppsspråket til den en interagerer med. Det er derfor viktig å være varsom og tenke over måten en skriver og formulerer direktemeldinger eller eposter på, slik at de ikke kan misforstås eller såre mottakeren.

Digital dannelse er et begrep som har vokst frem, som et resultat av den økte digitale interaksjonen mellom elever. Dannelse stammer fra det tyske ordet Bildung, som betyr oppdragelse og bildegjøring. På 1700 tallet snakket man om åndsdannelse. (Thorvaldsen 2010:97) Dannelsesbegrepets opprinnelse stammer fra den personlige karakterbygging og modning. (Humboldt 1993) Et av dannelsesbegrepets klassiske opprinnelse ligger i forestillingen om at hvert enkelt individ former sin identitet gjennom en selvrefleksiv prosess. Den selvrefleksive prosess er at det enkelte individ oppnår innsikt i verden vedkommende er en del av. I følge Qutrop (2004) er refleksjon evnen til å iakttå sine egne iakttakelser. Dannelse handler om å ha holdninger og kunne begrunne egen praksis med klare verdier, samtidig med å være bevisst på at andre kan ha andre holdninger og praksiser, og ikke nødvendigvis står for det samme som seg selv. (Qutrop 2004) Det er blant annet gjennom de digitale utfordringene i sosiale medier dannelsesbegrepet igjen blir diskutert med stor tyngde. Teknologiske endringer i informasjons og kommunikasjonsteknologi (IKT) har ført til at informasjon har blitt som en ferskvare. Innsikt endres raskere og raskere. Dette krever holdninger, oversikt og lærerstrategier. Begrepet digital dannelse kan sees på som en utvidet forståelse av begrepene digital kompetanse, og digitale omgivelser. (Thorvaldsen 2010:98)

Digital kompetanse en grunnleggende ferdighet på lik linje med å kunne lese, skrive, uttrykke seg muntlig og regne. Betegnelsen «å kunne bruke digitale verktøy» ble endret i 2012 til «digitale ferdigheter». (Udir 2012) Betegnelsen «å kunne bruke digitale verktøy» rettet seg tidligere mot programvare og digitalt utstyr, som stadig er i hurtig forandring og utvikling. Gjennom å endre denne betegnelsen til «digitale ferdigheter» vil også de kognitive dimensjonene som blant annet holdninger, forståelse og kommunikasjon vektlegges sterkere. Gjennom å bruke betegnelsen «digitale ferdigheter» vil både de fysiske, de kunnskapsmessige og de kognitive dimensjonene av ferdigheten vektlegges, slik som gjøres i de muntlige ferdighetene, å kunne lese, skrive og regne. (Udir 2012) Disse retningslinjene stiller også krav til lærerens «digitale ferdigheter». En lærer må beherske «digitale ferdigheter» for å lære elevene dem.

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter belyses fem grunnleggende ferdigheter, og fem ferdighetsnivåer for hver av de grunnleggende ferdighetene. (Udir 2012:5)

Utdanningsdirektoratet har utviklet et rammeverk for grunnleggende ferdigheter som et grunnlagsdokument som definerer de grunnleggende ferdighetene, skisserer deres funksjon og beskriver progresjon i hver av dem på fem nivåer. Rammeverket er utviklet på et overordnet nivå, og det skal brukes som et verktøy og referanse for å utvikle og revidere læreplaner for

fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og bidra og synliggjøre de grunnleggende ferdighetene ut i fra fagenes egenart og formål. (Udir 2012:5)

Definisjoner og progresjonsbeskrivelser i rammeverket skal nedfelles og reflekteres i Læreplaner for fag. Når læreplangruppene skal beskrive grunnleggende ferdigheter i det enkelte fag og formulere kompetansemål med integrerte ferdigheter, skal definisjoner og matriser fra rammeverket ligge til grunn, og de skal tilpasses fagets egenart og formål. Det vil si at den enkelte læreplangruppe må vurdere hvilke celler i de ulike matrisene som skal integreres, og hvordan dette skal formuleres i læreplanen.
(Udir 2012:5)

Lærer skal integrere de grunnleggende ferdighetene i det enkelte fag, og formulere kompetansemål med rammeplanverkets definisjoner og matriser skal ligge til grunn og tilpasses fagets egenart og formål. Jeg har valgt å belyse en av matrisene i rammeverket som omhandler digital dømmekraft, og vil spesielt belyse nivå 4 som omfatter forsvarlig bruk av Internettet og sosiale medier. Det er et krav gitt fra Utdanningsdirektoratet at lærere skal integrere denne matrisen i undervisningen, og tilpasse det til fagets egenart og formål. (Udir 2012) Dette stiller krav til lærernes digitale kompetanse, og kunnskaper om internett og sosiale medier. Hvis for eksempel en lærer skal lære elevene forsvarlig bruk av internett og sosiale medier, må læreren ha kunnskap om internett og sosiale medier. I mine intervjuer av lærere var ikke alle lærerne interaktive på sosiale medier. Det kan tenkes at lærere, som ikke er interaktive i sosiale medier, ikke kan reglene for interaksjon i de digitale sosiale mediene, og dermed blir det problematisk å integrere dette i undervisningen. Digital dannelse setter både elever og lærere i stand til å handle på en gagnlig og selvstendig måte i det digitale nettsamfunn. (Thorvaldsen 2010:104)

I den siste tiden har også lærernes bruk av IKT i undervisningen vært mye omtalt i medier og blant politikerne. Spørsmål som omfatter lærernes digitale kompetanse og bruk av digitale verktøy har vært oppe til diskusjon. Flere har hevdet at lærere som ikke har interesse for- eller kunnskap om digitale verktøy bør tilbys etterutdanning innen IKT. Andre har foreslått at det IKT bør bli et eget fagfelt. (Haugsbakk 2010) Er det slik at læreres bruk av for eksempel PowerPoint dekker kravet om bruk av digitale verktøy i undervisningen? Hvor mye kan lærere om bruk av digitale sosiale medier? Integreres retningslinjer for hensiktsmessig bruk av sosiale medier i undervisningen?

2.0 Kvalitativ metode

For å belyse oppgavens aktualitet i dagens norske skole, valgte jeg å intervjuere lærere ved en ungdomsskole. Jeg ville finne ut hvor mye fokus lærere ved den skolen hadde på digitalt mobbing i skolehverdagen, og hvordan lærerne selv definerte sin digitale kompetanse. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å bruke data fra intervjuene til en case tilnærming. Resultatet fra intervjuene endte opp som to caser. Til å begynne med, i denne kvalitative delen av oppgaven, vil jeg kort presentere et historisk tilbakeblikk på kvalitativ metode, hermeneutikk, det kvalitative perspektivet og intervju som metode. Videre vil jeg presentere skolen, lærerne, begrunnelse for valg av skole og til slutt presentere de to casene. Som helhet vil jeg at denne kvalitative delen skal belyse prosessen av mitt arbeid, fra planleggingsfasen av intervjuene til sluttresultatet presentert som to caser.

2.1 Et historisk tilbakeblikk

Vitenskapen og forskning som utøvelse av den, er ikke bare samfunnets kuppel, i følge Widerberg (2011), men også en av dets bærebjelker. Vitenskap og forskning er selve fundamentet for det vi forbinder med det moderne samfunnet, som institusjon og virksomhet, oppstått som en reaksjon på og alternativ til ulike ideologier. Retter man et blikk tilbake i tid, til det førmoderne, var det først og fremst religiøse ideologier gjennom kirken som institusjon som styrte våre holdninger og kunnskap om omverden. (Widerberg 2011:19) I dagens moderne samfunn blir våre påstander om omverden kontrollert, de skal kunne belegges og forkastes. I det daglige tenker vi årsak og virkning, gir rasjonelle forklaringer, og belegger ofte disse med statistikker for å legitimere utsagn eller handlinger. Vi oppdrar også våre barn i vitenskapens ånd, som foreldre, i skolen og senere academia. (Widerberg 2011:19)

2.2 Hermeneutikk og det kvalitative perspektivet

Innenfor det kvalitative fagfeltet er det hermeneutiske perspektivet det dominerende. Hermeneutikk stammer fra Hermes i Gresk mytologi og betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si. (Widerberg 2011:24) Enhver tolkning forutgår av visse forventninger eller forutfattede meninger som må sees i sammenheng med den teoretiske konteksten fenomenet blir sett. (Barbosa da Silva & Wahlberg 1994) Kvalitativ forskning handler om analyse, og dermed tolkning. Ved og utforske for oss selv og forskningsrelasjonen, legger vi ikke bare grunnlaget for våre kunnskapskrav, men også et grunnlag for kunnskapsvidereutvikling. Gjennom nettopp dette åpner vi for å se og forstå et fenomen på nye måter. (Widerberg 2010:29)

Kvalitativ forskning handler om analyse og dermed tolkning. Gjennom og utforske for oss selv, og forskerrelasjonen, legger vi et grunnlag for våre kunnskapskrav og for kunnskapsvidereutvikling. Gjennom dette åpner forskeren for å se et fenomen på nye måter. (Widerberg 2010:29) Alle ledd i forskningsprosessen og metodeutvikling går hånd i hånd med kunnskapsutvikling. (Widerberg 2010:29) Kvalitativ forskning kan ses på som en sjanse til å lære noe om seg selv, og om andre. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger, og forskerblikket blir farget av forskerens teoretiske ståsted. (Widerberg 2010:29) Det er viktig at en kvalitativ forsker er bevisst på egen subjektivitet eller forståelse i forhold til forskningsfeltet eller fenomenet som forskes på, slik at det ikke innvirker på informanten. Samarbeidet mellom informanten og forskeren stiller krav til forskerens kommunikasjonsferdigheter. Dette gjelder både i forhold til å stille spørsmål og lytte. (Postholm 2010:40) I interaksjonen med informanten stilles krav til forskerens tålmodighet, språk, kroppsspråk og holdninger. En kvalitativ forsker må også være åpen for å møte på uforutsette situasjoner, temaer eller relasjoner i forbindelse med feltarbeid.

Forskeren må forholde seg til store mengder data. Dataene skal analyseres og tolkes, dette er omfattende og tidkrevende arbeid som krever at forskeren er på forskningsfeltet under hele forskningsprosessen. Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet under hele forskningsprosessen. Helt fra valg av tema og problemstilling til ferdigskrevet forskningstekst. Dette stiller store krav til forskerens egnethet i forhold til både å takle intervju situasjon til å samle inn data som kan besvare problemstillingen. Forskeren må også være i stand til å skrive beskrivende og detaljerte tekster som får frem kompleksiteten på forskningsfeltet, og å ha interesse for å skrive tekstene i fortellende form. (Postholm 2010:41)

I denne oppgaven har jeg anvendt kvalitativt intervju som metode. Dette valget tok jeg i planleggingsfasen av denne studien. Grunnen til dette var at jeg ønsket å sette meg inn i både det teoretiske og empiriske landskapet på feltet digital mobbing og krav til lærerrollen. Jeg spurte meg selv, influert av Dorothy E. Smith (1987, 1990, 1990a), hvordan sosiologisk forskning bør drives. (Widerberg 2001:58) Hvordan opplever lærere digital mobbing i skolehverdagen? I kartleggingen og fokuset på digital mobbing i skolehverdagen ligger lærerens opplevelse av digital mobbing. Det er dermed lærerens opplevelse av det sosiale fenomenet digital mobbing som står i sentrum av denne analysen, og dermed hvordan intervjuet formes.

Det er læreren som er bærer av sosiale mønstre i intervjusituasjon. Gjennom det kvalitative intervjuet ønsker jeg å kartlegge og forstå fenomenet digital mobbing i lærerens perspektiv. Ifølge Widerberg (2001:59) er dette et perspektiv som gir intervjuet en bestemt utforming og bestemte forskningsteoretiske konsekvenser. Siden hensikten med intervjuet ikke er å belyse individet eller individuelle sammenhenger, er det ikke intervjupersonene som personer jeg i rollen som en kvalitativ forsker er interessert i, men deres lærdom i lærerrollen. At dette blir presisert i introduksjonen før intervjuet, gjør intervjuet mindre «følsomt» både for meg som forsker og for informanten. Når denne agendaen blir belyst kan begge parter kan føle seg tryggere i intervjusituasjonen. Som forsker er jeg ikke ute etter å snoke i lærernes privatliv, og lærerne trenger ikke føle at de utleverer seg selv til meg i intervjusituasjonen. Analysen er forhåndsbestemt, ikke bare det jeg ville spørre om i intervjuene, men også gjennom hvordan jeg gjør det.

Før jeg utarbeidet intervjuguiden, som er forskerens hjelpemiddel i intervjusituasjonen, satte jeg meg inn i studiens teoretiske og empiriske kontekst. (Widerberg 2001:60) Jeg hadde blant annet satt meg inn i annen empiri og teori som også er presentert i denne studien som statistikk og analyse fra forskningsartikler, internettsider som blant annet har fokus på digital mobbing. Jeg hadde også tilegnet meg teori og empiri fra egen erfaring i læreryrket og refleksjoner knyttet til tematikken digital mobbing. Før jeg startet arbeidet med å utforme intervjuguiden hadde jeg noe av tematikkens teoretiske og empiriske konteksten i «bagasjen». På grunn av dette følte jeg at jeg hadde en viss mengde «bakgrunnsvariabler», der spørsmål som skal fange opp temaet digital mobbing er i fokus. Jeg foretok også to pilotintervju av medlærerstudenter for å øve meg på intervjusituasjon. Utformingen av intervjuet måtte jeg justere og tilpasse i de faktiske intervjuene med lærerne. Før jeg begynte arbeidet med intervjuguiden, valgte jeg å utforme en skisse eller en stikkords oversikt til meg selv. Denne ble opprinnelig tegnet denne for hånd, men jeg har valgt å presentere denne i en digital versjon.

Skisse:



Skissen var forsøkt utformet som en slags oversikt til meg selv, før jeg skulle begynne å utforme intervjuguiden. Skissen ble et hjelpemiddel i forhold til refleksjon omkring de temaene jeg ville spørre lærerne om knyttet til tematikken. Jeg utarbeidet videre fra disse stikkordene en overskrift for intervjuene. Overskriften for intervjuguiden ble: **- Lærerens opplevelse av digital mobbing, og lærerens fokus på digital mobbing i skolehverdagen.** Jeg ville ha tak i lærernes opplevelse av digital mobbing, og deres fokus på digital mobbing i skolehverdagen. Spørsmål jeg stilte meg selv i idemyldringsfasen i arbeidet med intervjuguiden var: er det slik at digital mobbing er et mye omtalt tema blant lærere i den norske skolen? Har lærerne fokus på digital mobbing i skolehverdagen? Er digital mobbing et økende problem ved nettopp den aktuelle skolen? Hvilken kunnskap har lærerne om digital mobbing? Gjennom denne idemyldringsfasen utformet jeg et spørreskjema med noen spørsmål jeg ville stille lærerne.

2.3 Intervjuguide

Spørsmålguiden jeg utformet til intervjuene bestod av 24 spørsmål. Noen av spørsmålene stilte jeg til alle lærerne, mens andre spørsmål valgte jeg ikke å stille. Noen av spørsmålene

valgte jeg å ta med for å være sikker på at jeg ikke ville gå tom for spørsmål å stille lærerne underveis i intervjuet. Dette gjorde jeg for å føle en trygghet i intervjusituasjonen. Selv om jeg hadde skrevet ned en rekke spørsmål, forsøkte jeg likevel å fokusere på hva lærerne faktisk sa og stille tilleggsspørsmål. Spørsmålene jeg stilte under intervjuene endret seg i relasjon til de ulike informantene. Ingen av intervjuene ble identiske. Det er ikke nødvendig å stille spørsmålene på samme måte til alle informantene. Man dekker ofte samme resultat hvis det er intervjuer eller den intervjuede som tar opp et tema i en samtale. Ifølge Rapley (2007) er dette sentralt i forhold til det rasjonelle i et kvalitativt intervju. (Rapley i Seal mfl 2007:18)

Spørsmålslisten eller intervjuguiden var med på å hjelpe meg til å huske hva jeg ville spørre om, og bidro til interaksjon og struktur under intervjuene. Det var en trygghet å ha med spørsmålsarket. Jeg hadde mulighet til å skrive ned stikkord underveis, som bidro til at jeg kunne gå tilbake til interessante poeng, å stille spørsmål om tema som tidligere har blitt nevnt i intervjuet. Det gav meg også mulighet, i ettertid, til å analysere notatene som ble skrevet ned. Denne informasjonen kom også komme til nytte i analyse prosessen av intervjuene. Å være fleksibel i intervjuet i forhold til spørsmålene stilte krav til meg som intervjuer både i forhold til interaksjon med informanten og tolkninger av data under og etter intervjuet. (Rapley i Seale m.fl 2007:15-20)

Til tross for at jeg forsøkte å spørre videre fra det lærerne faktisk sa, kan tenkes at jeg ble litt for låst til intervjuguiden i intervjusituasjonen. Jeg synes det var utfordrende å stille oppfølgingsspørsmål til det lærerne fortalte. Faktorer som kan ha påvirket meg kan tenkes å være min korte erfaring som intervjuer og kvalitativ forsker. En annen faktor var lærernes tidspress. Flere av lærerne virket stresset på tid, og det påvirket også meg.

I intervjusituasjonen snakket jeg med lærerne om ulike temaer innenfor digital mobbing og lærernes fokus på digital mobbing i skolehverdagen. Temaer som ble snakket om i intervjuene var blant annet om lærernes kunnskaper om sosiale digitale medier, lærernes bruk av digitale medier i undervisningen, forekomsten av digital mobbing blant elevene, lærernes tillitsforhold til elevene (i forhold til å kunne oppdage digital mobbing), elevens bruk av digitale medier i fritiden og på skolen, om elevenes bruk av sosiale medier på fritiden, og om hva som er en skolesak eller en privatsak i forhold til digital mobbing.

2.4 Skolen

Jeg endte opp med å intervju lærere ved en ungdomsskole i trønderlag. Det var vanskelig å rekruttere skoler til å delta, på grunn av læreres tidspressede arbeidsdag. Skolen jeg endte opp

med å intervjuere lærere på var svært villig til å tilpasse sin arbeidsdag slik at jeg kunne gjennomføre alle intervjuene på en dag, med mulighet for å komme tilbake ved behov. Jeg vil i tillegg omtale skolen som en helt alminnelig middels stor ungdomsskole, med unge og eldre lærere fordelt jevnt på klassetrinnene. Skolen som er lokalisert i Trøndelag har omkring 300 elever og 40 ansatte. På hvert klassetrinn er det et lærerteam som har ansvaret for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Hvert team har spesialpedagoger og miljøarbeidere med særskilt ansvar for, og en sentral rolle i, koordinering og tilrettelegging av det spesialpedagogiske arbeidet. Grunnen til at jeg valgte nettopp denne skolen var at den var lett tilgjengelig og at jeg hadde muligheten til å komme tilbake ved behov.

I forkant av intervjuene vurderte jeg hvilket klassetrinn jeg ville gjennomføre intervjuene på. Jeg ville forholde meg til et klassetrinn, for å få et best mulig bilde av hvor mye fokus lærere på nettopp det trinnet hadde i skolehverdagen. Jeg valgte derfor lærere på 10. klassetrinn. Bakgrunnen for valget var at 10. klasseelever skal kunne reglene for nettvett og sosial samhandling på internett. Når elevene begynner i 8. klasse kan det tenkes at elevene ikke kjenner internett reglene godt nok. Jeg måtte i så fall tatt slike betraktninger med i analyseringen og tolkningen av funnene fra intervjuet. Lærerne ved 10. klassetrinn har mest sannsynlig fulgt elevene i tre år, og kjenner elevene godt.

2.5 Lærerne

I intervjuet ville jeg belyse tematikk knyttet til digital mobbing fra et lærerperspektiv. Men jeg endte også opp med å intervjuere en helsesøster ved skolen. Grunnen til at jeg valgte å intervjuere helsesøsteren, var at helsesøster er ofte den personen som elever kommer til hvis de for eksempel har sosiale problemer. Helsesøstre har bred arbeidserfaring med barn og ungdom i skolen. Dermed følte jeg det var hensiktsmessig å benytte muligheten til å intervjuere henne også. Gruppen allmenn lærere, sosial/spesial lærere og helsesøsteren var i aldersgruppen 28 til 60. To av lærerne var menn, og fem var kvinner. Fellestrekk ved gruppen lærere var at alle jobbet med elever på 10. klassetrinn.

2.6 Forskerrollen

Min fartstid som kvalitativ forsker er kort. Tidligere har jeg gjennomført et intervju, og min begrensede erfaring som kvalitativ forsker kan tenkes å ha preget intervjuene jeg gjennomførte med lærerne. Ved ankomst til skolen følte jeg meg litt spent og nervøs for hva som ville møte meg i rollen som forsker. I forkant av intervjuene reflekterte jeg over hva som forventes av rollen som forsker og hvilke krav, forventninger og utfordringer en forsker kan

møte i felten. Postholm (2010:40-41) presenterer noen generelle utfordringer eller krav til den kvalitative forsker. Noen av utfordringene eller kravene som Postholm (2010:40-41) belyser er: å sette seg grundig inn i temaet på forhånd, være villig til å bruke mye tid på forskningsfeltet, samarbeid med forskningsdeltakerne, være åpen for at temaer som man ikke hadde tenkt på kan komme opp, skrive beskrivende og detaljerte tekster som belyser forskningsfeltets kompleksitet, ha interesse for og lyst til å skrive tekster i fortellende form. Postholm (2010:40-41) Til tross for at jeg på forhånd hadde reflektert over min rolle som forsker i felten, støtte jeg på flere uforutsette situasjoner. Mangelen på tid og struktur et av momentene. Uvissheten om hvem som skulle intervjues og når var et annet. Mangelen på struktur var i forhold til hvem av lærerne som skulle intervjues og hvilket tidspunkt de skulle intervjues på var utfordrende. Avtalen mellom meg og lærerne var at lærerne skulle finne meg og gjennomføre intervjuet når det passet for dem. Utover dagen utviklet det seg til at jeg gikk rundt på skolen å lette etter intervjudeltakere. Jeg følte situasjonen som litt kaotisk, og den vitnet om min smale erfaring som forsker og organisator. Hva dagen ville bringe, og om jeg ville få et godt nok datasett etter endt dag, kunne jeg heller ikke forutse. Postholm (2010:41) poengterer at mangelen på struktur, ofte er grunnen til at mange tiltrekkes den kvalitative metoden. Videre referer Postholm (2010) til Merriam (1999) sin sammenligning mellom den kvalitative forskerrollen og en kriminalforfatters rolle. Begge må søke etter små biter i et stort puslespill, og de må tolerere uvisshet i en på forhånd uavklart tidsperiode. (Merriam 1999 i Postholm 2010:41)

2.7 Fra ? til resultat

Intervjuet er delt inn i ulike faser. (Rapley i Seale m.fl 2007:15) De ulike fasene i et intervju omfatter både for og etter arbeid i tillegg til det faktiske intervjuet. Fasene omfatter blant annet rekruttering av informanter, utarbeidelsen og utprøving av intervjuguiden, hvordan man skal begynne et intervju, interaksjon mellom forsker og informanter under intervjuet, og fortolkning av intervjuet. (Rapley i Seale m.fl 2007:15) Det første jeg gjorde før jeg begynte utarbeidelsen av intervjuguiden var å lage en temaskisse, deretter begynte jeg utarbeidelse av intervjuguiden. For å tilpasse spørsmål og teste dem i praksis, foretok jeg to pilotintervju av mine medlærerstudenter. Deretter gjorde jeg noen endringer av intervjuguiden.

Intervjuene foregikk i lærernes betalte arbeidsdag og på deres kontorer eller grupperom. Lærerne hadde mulighet til å oppsøke meg å avtale når de hadde tid til intervjuet. Tid var som nevnt en faktor i gjennomføringen av intervjuene. Jeg var nødt til å ha et forholdsvis komprimert intervju, som tidligere nevnt grunnet lærernes mangel på tid i arbeidsdagen.

Under intervjuet satt vi ovenfor hverandre. Jeg noterte ikke under intervjuene, men i ettertid ser jeg at det hadde vært hensiktsmessig å notere for eksempel interessante poeng og tema lærerne kom med, slik at det hadde vært lettere å ta opp tråden senere i intervjuet. Det hadde også lettet på presset til å ha øyekontakt med hverandre hele tiden.

Det første jeg gjorde da jeg ankom skolen var å introdusere meg selv til lærerne, forklare min agenda på skolen. Jeg fortalte om min masteroppgave, og at resultatene fra intervjuet skulle brukes til en casestudie i min masteroppgave. I intervjusituasjon begynte jeg med å beskrive retningslinjer for hva jeg ville bruke resultatet av intervjuene til, at intervjuene var frivillige, retningslinjer for anonymisering, og at lærerne på ethvert tidspunkt (før, under eller etter intervjuet) kunne trekke seg fra intervjuet. Jeg presiserte også at de ikke var forpliktet til å svare på noen av de spørsmålene jeg stilte, hvis de ikke ville det. Jeg ba også om tillatelse til å bruke mobil som opptaker av intervjuet. Mobilen satte jeg i frakoblet status, slik at ikke opptaket eller intervjuet skulle bli avbrutt. Intervjuenes lengde varierte fra 17 minutter til 40 minutter og intervjuene ble tatt opp med min mobiltelefon. Videre understreket jeg at det var lærerens fokus på digital mobbing i skolehverdagen jeg var ute etter å tilegne meg kunnskap om. Denne prosessen tok om lag tre til fem minutter. Det virket som om lærerne hadde tillit til meg, og satte pris på introduksjonen og retningslinjene, selv om noen av dem allerede hadde denne kunnskap fra egne intervjuer i sin utdanning. Før og etter intervjuene snakket jeg med lærerne om temaer denne oppgaven handler om. Det som ble sagt «off the record» har jeg naturligvis ikke tatt med i oppgaven, selv om flere av poengene var interessante. Det var viktig for meg å poengtere at informasjonen jeg ville ta med i oppgaven, ikke ville kunne spores tilbake til den enkelte lærer. For meg handlet det om å være ærlig med lærerne når det gjaldt oppgavens siktemål og innhold, og ikke avvike fra etiske prinsipper.

De vet hva de snakker om, lærerne. Det er viktig å respektere og verdsette alt som blir sagt under et intervju. Jeg ville aldri avbrutt en av lærerne mens de snakket selv om det i noen situasjoner var utfordrende å gå videre fra et tema, som ikke var like interessant for forskningsprosjektet mitt, men som læreren var interessert i å snakke om. I slike situasjoner var det viktig at læreren fikk fullføre det han/hun sa, før jeg stilte nye spørsmål. En forsker må aldri avbryte informanten når de har ordet. Det kan negative konsekvenser for både interaksjonen mellom forskeren og informanten, og for nyttig informasjon videre i intervjuet.

Etter hvert intervju følte jeg meg tappet for energi. Jeg tok meg en liten pause etter hvert intervju til å reflektere og notere ned stikkord fra intervjuene. Dette hjalp meg til å sortere

mine egne tanker, omkring hva som ble sagt som viktige poeng og lignede. Alle intervjuene ble gjennomført på en dag. Det var svært intensivt og utfordrende. Skulle jeg ha gjennomført intervjuene på nytt, ville jeg fordelt dem på flere dager. Prosessen og arbeidsmengden med transkriberingen av intervjuene i etterkant føltes også overveldende. I refleksjon av denne prosessen vil jeg belyse at jeg har lært svært mye om meg selv, og om lærerne, i rollen som forsker.

Etter samtalene med lærerne ble det etter hvert tydelig, når jeg sammenlignet datamaterialet, at det spesielt var to digitale mobbesituasjoner som utmerket seg. Måten lærerne beskrev situasjonene på varierte til en viss grad, men essensen i eksemplene fra de digitale mobbesituasjonene var like. Det jeg beskrevet til nå, i denne kvalitative delen, utgjør en type analyse som er viktig å ha med for å belyse mitt materiale som helhet. Materialet jeg har produsert er blitt til et resultat som jeg vil presentere som to caser. Måten dette har blitt produsert på, må inkluderes i vurderingen. Det åpner for en bredere forståelse for hvordan jeg har kommet frem til de to casene, og hvorfor jeg har valgt å presentere nettopp disse to.

2.8 Case 1 og Case 2

Resultatene fra mine intervjuer med lærerne på 10. klassetrinnet ved en ungdomsskole, har jeg sammenfattet til to caser. Først vil jeg presentere de to casene hver for seg, deretter drøfte dem videre i oppgaven opp imot relevant sosiologisk teori og annen empiri om tematikken digital mobbing i forhold til de tre kravene som stilles til lærerrollen i lovteksten § 9A-3 andre ledd. Jeg vil omtale casene som case 1 og case 2. Kort sagt skal casene drøftes i en teoretisk og empirisk kontekst som et supplement og til sammenligning med eksisterende data om fenomenet digital mobbing presentert i denne studien.

Case 1

Den første digitale mobbesituasjonen fikk lærerne vite om gjennom at eleven selv, sammen med noen venner kontaktet læreren og fortalte om mobbingen. Den digitale mobbingen forekom gjennom krenkelser på epost. Avsenderen av epostene var anonym, men eleven hadde selv en mistanke om hvem som var mobberen. Læreren hadde lite bevis på om denne eleven faktisk hadde mobbet den andre eleven, og konfronterte eleven med anklagene. Eleven som ble konfrontert med anklagene nektet for å ha sendt epostene. Læreren besluttet, sammen med rektor, å finne ut av hvem mobberen var, og sendte forespørsel til et firma som driver med data, og fikk vite hvilken PC som hadde blitt brukt til å sende epostene. Det var familiens PC, til eleven om hadde blitt anklagd for mobbingen, epostene kom fra. Læreren konfronterte eleven igjen, som etter hvert tilsto anklagene. Måten skolen

valgte å reagere på var at eleven som hadde gjort dette måtte unnskyldes seg til eleven han hadde mobbet, og måtte ringe hjem til sine foreldre og foreldrene til den som hadde blitt mobbet, og fortelle hva han hadde gjort. Dette følte læreren var en god måte å håndtere saken på. Lærerne som fortalte om denne situasjonen presiserte også de var avhengige av at elevene selv kommer og sier fra, om de blir utsatt for digital mobbing.

Case 2

En lærer fra den skolen som jeg intervjuet, kom tilfeldigvis over et lite flatterende bilde på Facebook av en lærer ved en annen skole. Det var elever fra den andre skolen som hadde lagt ut bildet og kommentert det. Det var mange elever og andre personer som hadde trykt «liker» på bildet, og dermed ble disse elevene også medskyldige i mobbingen av læreren. Saken ble anmeldt, og havnet i forliksrådet. Listen over medskyldige inneholdt blant annet elever fra deres skole som hadde trykt at de «liker» bildet. Dette hadde ikke lærerne visst, hadde det ikke vært for at en lærer tilfeldigvis hadde kommet over bildet på Facebook.

3.0 Krav 1: Oppdage mobbing

Lovteksten § 9A-3 andre ledd impliserer at mobbing, rasisme og vold forekommer i den norske skolen. Paragrafen stiller krav til lærerens kunnskap om digital mobbing. For at en lærer skal oppdage digital mobbing må læreren fatte mistanke om at digital mobbing forekommer. For at en lærer skal kunne oppdage digital mobbing må dermed læreren ha kunnskaper om hva digital mobbing er. Læreren må ha kunnskaper om hvordan tradisjonell mobbing skiller seg fra digital mobbing, og kjennetegn ved karakteristikkene til rollene som «mobber» og «mobbeoffer».

I mine intervjuer med lærerne på 10. klassetrinn ved en ungdomsskole spurte jeg lærerne hvordan de kan oppdage digital mobbing. En av lærerne uttalte at: *(...) en lærer kan egentlig ikke oppdage det (digital mobbing), det må baseres på at andre elever sier ifra, eller eleven selv sier ifra. Jeg har vertfall ikke mine elever på Facebook, som venn nei.* Lærer belyser at det er problematisk å oppdage digital mobbing grunnet at digital mobbing forekommer på digitale arenaer som Facebook, hvor lærere oftest ikke har en relasjon til sine elever. Læreren baserer i dette tilfellet sin oppdagelse av digital mobbing gjennom den direkte interaksjonen i skolehverdagen gjennom at elevene selv eller andre elever kommer til læreren, og sier ifra om digital mobbing. Det var også slik læreren i case 1 oppdaget digital mobbing. Dette stiller krav til tillitsforholdet i lærer-elev relasjonen.

Digital mobbing er en avvikende handling fra den norske skolen, fra samfunnets normer og verdier. I følge Olweus (1992) sin definisjon av mobbing, oppstår den avvikende handlingen når en (eller flere) elever retter en ondsinnet eller negativ atferd mot en annen elev som har vanskeligheter med å forsvare seg. Digital mobbing forekommer i en sosial situasjon mellom flere aktører, og jeg mener digital mobbing bør dermed bli belyst i et avvikssosiologisk blikk. Avvikssosiologi handler i korte trekk om at noen må oppfatte og definere en handling i en gitt situasjon som avvikende. Det en lærer for eksempel definerer som en avvikende handling kan variere fra en annen lærer. Det stilles dermed krav til lærerens definisjon av hva som er en avvikende handling. En måte å se avvikende handling gjennom er stempingsteorien. Aktørenes selvbilde formes i samspill med andre aktører. Hvis for eksempel en lærer eller medelever stempler en annen elev som en mobber eller et mobbeoffer, vil eleven tilslutt se på seg selv som en mobber eller et mobbeoffer.

Eleven speiler bildet av seg selv, gjennom andres oppfatning av eleven. Elevens selvbilde vil dermed bli påvirket av hva andre elever synes om han/henne. Det er viktig at læreren ikke stempler eleven som en mobber eller et mobbeoffer grunnet at rollene mobber og mobbeoffer er relasjonelle. Rollene kan også gå over i hverandre. En elev kan for eksempel både være en mobber og et mobbeoffer. Læreren må dermed være varsom med å forhåndsdømme en digital mobbesituasjon før alle fakta er presentert, og gi eleven(e) har mulighet til å forklare seg. I case 1 hadde den mobbede eleven selv en mistanke om hvem som mobbet henne, til tross for at mobberen sendte anonyme eposter. Læreren fortalte meg i intervjuet at også hun hadde mistanke om at den mobbede eleven kunne ha rett i sin mistanke. Læreren var forpliktet til å konfrontere den mistenkte eleven om anklagene, og gav han mulighet til å forklare seg. Den mistenkte eleven benektet det hele, men læreren var fortsatt mistenksom til forklaringen. Læreren gikk videre med saken til skoleledelsen og de fikk sjekket IP adressen epostene ble sendt fra, og de kunne konstatere at den mistenkte eleven var mobberen. Læreren konfronterte eleven nok en gang, og eleven bekjente det han hadde gjort. Det kan tenkes at den mobbede eleven fattet mistanke om hvem som var mobberen gjennom den direkte sosiale interaksjonen mellom dem. Mead (1939) hevder at selvet er evnen til å se seg selv om et objekt, som et resultat av en sosial prosess. Den generelle mekanismen for selvet er evnen mennesker har til å sette seg selv i andres ståsted. Mennesker påvirkes av hverandre, handler slik andre handler og ser seg selv slik andre ser dem.

3.4 Den digitale scene

I intervju med lærerne belyste samtlige at det er problematisk å oppdage digital mobbing grunnet skjulte dens karakter. Selv om mobiltelefon bruk i timene ikke er tillatt, og Facebook er blokkert på skolen, belyste en av lærerne at dette ikke hindrer elevene til å interagere med hverandre digitalt i skoletiden. I friminuttene har elevene tilgang til digitale sosiale medier gjennom sine mobiltelefoner. Gjennom mobilen er for eksempel Facebook kun et tastetrykk unna. Mobiltelefonen blitt en del av ungdommers påkledning, og sosiale digitale medier brukes som en daglig. (Foss 2009) Gjennom moderniseringen og digitaliseringen av samfunnet kommuniserer vi også gjennom sosiale medier, i tillegg til den direkte kommunikasjonen. Før var det for eksempel vanlig med brevveksling, som også kan tenkes fått en ny form gjennom epost. Direktemeldinger er en av de mest populære måtene å kommunisere på.

Ungdom interagerer gjennom digitale medier, og presenterer seg selv på digitale medier, slik de vil at andre skal oppfatte oss. Som i den virkelige verden er sosiale medier som for eksempel Facebook bygd opp med sosiale regler og sosiale strukturer, og dermed også et sosialt hierarki. Lars Holmgaard Christensen, som forsker på sosiale medier ved Danmarks Journalist højskole, omtaler for eksempel Facebook som et småborgelig forstadsområde hvor vi overvåker hverandres liv. (Christensen 2010) Christensen (2010) hevder videre at Facebook brukes som et ledd i det individuelle prosjektet, nemlig til å fremme oss selv. (Christensen 2010) Er man aktiv på sosiale nettsteder som eksempelvis Facebook og etterlater et positivt inntrykk av oss selv når vi beskriver vår hverdag, eller laster opp fotografier, blir man husket av folk. (Christensen 2010) Det kan også gå andre veien, og man kan etterlate seg et negativt omdømme på Facebook. Både det negative og positive omdømmet som skapes på Facebook vil påvirke de sosiale relasjonene utenfor den digitale verden. Mange er for eksempel redde for at deres sosiale posisjon i det virkelige liv skal bli avslørt, slik at den sosiale statusen de har bygd opp på Facebook rives ned. Som et små borgelig forstadsområde vil et negativt eller positivt omdømme ikke bare påvirke oss selv, men også de som står oss nærmest. (Christensen 2010)

Facebook er en av de mest populære digitale sosiale møtestedene i Norge ved siden av Twitter og Nettby. (Skog 2008) For mange foreldre er internett fremdeles en ukjent verden, mens det for de fleste barn en naturlig del av hverdagen. Det er viktig å anerkjenne de nye mediekanalene som en arena hvor det er nødvendig med regler, grensesetting, privatliv, rom for kreativitet og kommunikasjon. (DuBestemmer 2012) Utfordringen er å finne en god

balanse mellom alle disse hensynene. Akkurat som i det virkelige liv er det viktig at barna føler seg trygge på nett og behandler seg selv og andre med respekt. (Olsen 2010) Facebook har mer enn 120 millioner brukere som jevnlig laster opp nye innlegg, bilder og lese nytt fra andre eller søke nye venner. (Foss 2009) Ingen er nødt til å legge ut personlig informasjon på Facebook, men mange gjør det likevel – fordi alle andre gjør det. Det er ønsket om å være populær som får folk til å dele mer av privatlivet på nett i følge Skog. (Skog 2008)

Åpenhet på gjennom digitale medier som for eksempel Facebook kan slå tilbake på oss selv i direkte forstand. Venner, ukjente, familie og slekt holder et årvåkent blikk på hverandre gjennom Facebook-vennskapet. (Christensen 2010) På denne måten kan overeksponering av bilder og statusoppdateringer virke som en bommerang. (Christensen 2010) Mange har opplevd å få opplysninger de har delt på Facebook brukt mot seg i ulike situasjoner. Det er dermed viktig å være kritisk til det man deler på Facebook, da vår profil kan sammenlignes med en sosial reklameplakat for oss selv. Christensen (2010) mener at den både positive og negative dobbeltheten oppstår fordi vi tar vår naturlige tiltro til andre mennesker med oss ut på Facebook. Men på Facebook er det andre sett med regler som er gjeldende. Når vi kommuniserer med folk ansikt til ansikt, tror vi i utgangspunktet ikke at de vil oss noe vondt. (Christensen 2010) Ved et fysisk møte har vi tiltro til, gjennom Den etiske fordringen, at folk behandler oss pent. (Løgstrup 1976) Men på Facebook blir den etiske fordringen utfordret gjennom nye regler for sosial interaksjon. Møtet med den andre gjennom Facebook er ikke preget av en direkte sosial interaksjon, og grensene for de etiske retningslinjer for atferd i det sosiale møtet endres.

Når ungdom interagerer i den digitale sfære opptrer de for et digitalt publikum. (Goffman 1959) Interaksjonen forekommer mellom en aktør og dens digitale publikum, Goffman (1959) antok at når individer interagerer vi de presenterer en følelse av at selvet blir akseptert av andre. Men, selv om en aktør presenterer selvet, er aktørene klar over at deres opptreden kan bli forstyrret av andre. På grunn av dette er aktørene harmoniserte til kontrollen over publikum, spesielt elementene som kan være forstyrrende elementer av opptreden. Aktørene håper at følelsen av selvet som de presenterer til sitt publikum, vil være sterkt nok til at publikumet vil definere aktøren, slik aktøren ønsker at de skal gjøre. Aktørene håper også at dette vil føre til at publikumet vil spille frivillig, som aktørene vil at de skal gjøre. Goffman (1959) karakteriserer denne sentrale interessen som «impression management». Dette involverer teknikker aktørene bruker for å opprettholde visse inntrykk i møtet med problemer de sannsynligvis vil møte, og metoder de bruker for å takle med disse problemene.

I Goffman (1959) sin teatraliske analogi presenterer han begrepene frontstage og backstage. Frontstage er delen av opptredenen som generelt fungerer i fastsatte og generelle måter til å definere situasjonen for de som observerer opptreden. I frontstage differensierer Goffman (1959) mellom denne settingen og den private fronten. Settingen referer til den psykiske scene som ordinært må være der, hvis aktøren skal kunne opptre. Uten den psykiske scene, kan ikke aktøren opptre. For eksempel en kirurg må ha et operasjonsrom, en taxisjåfør en taxi, en isdanser må ha skøyter og så videre. Den personlige fronten består av uttrykksfulle redskaper som publikumet identifiserer med aktøren og forventer dem til å drive dem inn i settingen. En kirurg er for eksempel forventet å ha på seg medisinske klær, ha medisinsk utstyr og så videre. Goffman (1959) delte den personlige front til utseende og oppførsel. Utseende inkluderer de sakene som forteller oss om aktørens sosiale status (for eksempel kirurgens medisinske alder). Oppførsel forteller publikumet om hvilken rolle aktøren forventer å spille i en gitt situasjon (for eksempel bruk av psykologisk affekterthet atferd). Ulike typer atferd som morsom eller alvorlig er forskjellige typer fremtredener. Generelt, forventer vi at utseende og oppførsel er konsekvent.

I et digitalt perspektiv er det problematisk at utseende og oppførsel er konsekvent. I den digitale verden kan aktørene være med å skape sin egen identitet. En digital oppførsel er i større grad gjennomtenkt og utøvd av aktøren, enn i den virkelige verden. Interaksjonen og sceneopptredenen blir gjennomført på andre premisser enn i den virkelige verden. For eksempel handler den personlige delen av front-stage i Goffmans (1959) sin teori om oppførsel som er psykologisk affektert atferd (morsom, alvorlig osv.). Det kan for eksempel være vanskelig å skille mellom humor og alvor i de digitale mediene, grunnet den manglende direkte interaksjonen. Aktørene kan ikke direkte se andres kroppsspråk, holdning og dermed forstå meningen bak det som formidles. Formidlingen skjer gjennom bruk av ord, uttrykk, forkortelser og figurer i den digitale verden. Dette stiller krav til at aktørene kjenner til reglene for interaksjon på nett, og (digitale) grupperes regler.

En annen del av Goffmans (1959) tilnærming av frontstage er av en mer strukturell karakter. For eksempel argumenterte han for at fronter tenderte til å bli institusjonalisert, slik at en kollektiv representasjon vokste frem. På sosiale digitale nettsteder må aktørene forholde seg til gruppens regler. Veldig ofte når aktørene tar på seg etablerte roller, finner de spesielle fronter som allerede er etablert for den slik opptreden i følge Goffman (1959). Resultatet av dette argumenterte Goffman (1959) var at fronter ble selektert, ikke skapt av aktørene. Aktører fremmer idealiserte bilder av seg selv i front presentasjon til andre og skjuler ting i

sine fremførelser, ifølge Goffman (1959:44). I en digital interaksjon skaper aktørene et idealisert bilde av seg selv, i forhold til hvordan aktørene selv ønsker å fremstå. Aktører finner det nødvendig å skjule enhver fornærmelse, pinlighet eller avtaler skapt for at opptredenen kan gå videre. Generelt har aktører interesse av å skjule slike ting fra deres opptredener. Eksempler fra nettstedet Facebook, med utgangspunkt i Goffmans teori, er mange. Aktørene fremmer sine mest positive sider og publiserer disse gjennom for eksempel Facebook-oppdateringer. Gjennom å gjøre dette fremmer aktørene et idealisert bilde av sine liv. Eksempler på dette er oppdateringer som: «Jeg har verdens mest fantastiske venner», «Jeg har verdens snilleste kjæreste», «Har vært på trening, og nå skal jeg spise en sunn middag, å dra på besøk til verdens beste venn». Ofte uttrykkes slike oppdateringer med symboler som hjerter, smilefjes, utropstegn og så videre. Det er for eksempel sjelden å se at aktører skriver mer realistiske og virkelighetsnære oppdateringer som for eksempel: «Har grinete unger, og en sur gubbe i dag», «Jeg har kun en venn», «Jeg har ikke trent på flere måneder, og skal spise middag på Burger King». Oppdateringer på Facebook er også med på å vise hvilken status aktørene har på nettstedet. Det er for eksempel viktig for aktørene å vise at en har mange Facebook venner og lignende. På tross av Goffmans (1959) strukturelle perspektiv ligger det mest interessante innsynet i domenet interaksjon. Han argumenterte at på grunn av at mennesker generelt forsøker å presentere et idealisert bilde av seg selv i deres front-stage opptredener, føler de unngåelig at de må skjule ting i sine opptredener. (Goffman 1959:44) Goffmans (1959) strukturelle perspektiv kan sees på som en forklaring på hvorfor for eksempel aktører som blir digitalt mobbet skjuler dette faktumet i sin front-stage opptreden. Dette kan også tenkes å være en av grunnene til at digital mobbing er vanskelig for lærere å oppdage. Digital mobbing blir også skjult i den virkelige verden. Det kan tenkes at den mobbede vil fremme et idealisert bilde av seg selv, og skjule mobbingen i frykt for at aktørens front vil miste sin sosiale status.

Back-stage omtaler Goffman (1959) hvor faktum undertrykt i Front-stage, eller ulike måter av uformelle handlinger, kan komme frem. En back-stage er vanligvis tilstøtende til front-stage, men det kan også skille seg fra det. Ingen medlemmer fra aktørens front-stage kan dukke opp back-stage. (Goffman 1959) Aktørene kan delta i ulike typer av inntrykks forvaltning for å sikre seg dette. En opptreden er sannsynlig å bli vanskelig når aktører er uegnet til å sikre publikum fra å entre back-stage. Det er også en tredje, resterende domene, Goffman omtaler som the outside, som er verken front eller back. Ingen felt er alltid ett av disse tre domene. Også, et gitt felt kan okkupere alle tre domener på ulike tidspunkt.

Goffman (2005) interesserte seg for graden av hvordan individer tilegner seg sosiale roller. I den digitale verden, så vell som i den virkelige verden, påtar aktører seg roller i sosial interaksjon med hverandre. Goffman presenterer i denne sammenheng også et begrep han omtaler som rolle distanse. Rolle distanse omfatter graden av hvordan individer skiller seg fra rollene de er i. (Butera 2008) Et eksempel på dette er hvis en ungdom blir digital mobbet på nett eller gjennom mobil. Den mobbede vil ikke at andre skal vite om mobbingen, og distanserer seg fra rollen mobbeoffer. Dette gjør den mobbede ved å skjule mobbingen. En av Goffmans (1959) nøkkelinnsikter er at rolle distanse er en funksjon av ens sosiale status. Høystatus aktører manifesterer ofte rolle-distanse for andre grunner, enn lavstatus posisjoner. (Ritzer 2010:379)

Goffman (1959) var interessert i gapet mellom hva en person burde være (virtual social identity) og hva en person faktisk er (actual social identity). Alle som har et gap mellom disse to identitetene er stigmatisert ifølge Goffman (1959). Stigma fokuseres på den dramaturgiske interaksjonen mellom mennesker og normer. Goffman nevner to typer stigma i sitt teoretiske perspektiv: discredited og discreditable. Discredited stigma antar aktøren at ulikheter enten er kjent blant publikum eller er synlig for dem (for eksempel hvis noen har mistet et bein eller lignede). Et discreditable stigma, er stigmaet verken er kjent for publikum, eller synbart for dem (for eksempel homofil legning). For noen med et discredited stigma er problemet i basisen for den dramaturgiske opptreden spenningen produsert av faktumet at mennesker vet om problemet. For noen med discreditable stigma er det dramaturgiske problemet å forvalte informasjon slik at problemet forblir ukjent for publikum.

Med utgangspunkt i Goffmans (1956) interaksjonistiske perspektiv, kan være vanskelig for en lærer å oppdage digital mobbing, grunnet at aktørene aktivt jobber for å opprettholde et idealisert bilde av seg selv, i frykt for å bli stigmatisert av andre aktører. Dette kan tenkes å være en av grunnene til at digital mobbing forekommer i skjulte former. Aktørene opprettholder en sosial front i interaksjon i den virkelige verden, og i den digitale. Læreren er dermed avhengig av at elever som blir mobbet sier fra om mobbingen. Dette stiller krav til lærerens sosiale ferdigheter og tillitsforhold til sine elever. I case 1 fikk læreren informasjon om mobbingen gjennom at mobbeofferet selv, sammen med noen venner kom og fortalte om mobbingen. I case 2 ble mobbingen av en lærer oppdaget ved en tilfeldighet av en kollega gjennom Facebook. Case 1 belyser viktigheten av tillitsforholdet mellom lærer og elev, mens case 2 belyser at mobbing også kan oppdages gjennom deltakelse på sosiale medier.

4.0 Krav 2: Undersøke saken

Lovteksten § 9A-3 andre ledd stadfester at dersom skoletilsatte mistenker eller oppdager mobbing, skal de snarest undersøke saken og varsle skoleledelsen om mobbingen. I den digitale mobbesituasjonen i case 1 samarbeidet læreren med skoleledelsen når de undersøkte mistankene om at en elev mobbet en annen. Læreren konfronterte eleven som var mistenkt for å mobbe en annen elev to ganger. Den første gangen hevdet eleven mistenkt for mobbingen sin uskyld, men læreren og den mobbede eleven var fortsatt ikke overbevist om at eleven var uskyldig i mobbingen. Dermed gikk læreren videre med undersøkelsen av saken, og sjekket ut IP adressen som epostene var sendt fra. De krenkende epostene var sendt fra den mistenkte mobberens datamaskin. Denne metoden brukes ofte av bloggere til å undersøke krenkende blogginnlegg. Neste trinn er ofte å blokkere IP adressen de krenkende utsagnene kommer fra. En IP adresse kan sammenlignes med telefon nummer eller en adresse som tildeles en enhet som for eksempel en datamaskin. To enheter i et nettverk kan ikke ha samme adresse. Det mest kjente datanettverket som bruker IP adresser er internettet. Alle som bruker internettet må ha en IP adresse, og epost adresser kan direkte oversettes til en IP adresse.

I case 2 ble flere elever involvert i en svært alvorlig sak, med kun et tastetrykk. Elevene hadde trykt at de «liker» et lite flatterende bilde av en lærer på Facebook og ble involvert som medskyldige i en mobbesak. Det kan tenkes at elevene ikke forsto alvoret i å mobbe en lærer eller annen person digitalt. Lærerne belyste i denne spesifikke situasjonen viktigheten med å lære elevene retningslinjer for hensiktsmessig og forsvarlig bruk av digitale medier, og konsekvenser digital mobbing kan få.

I tilfeller ved mistanke om digital mobbing kan det være problematisk for læreren å undersøke en sak grunnet lite tid og ressurser, og elevenes personvern. Å undersøke saken avhenger av lærerens kompetanse og fordypning i forhold til det første kravet (oppdage mobbing).

Lærerne må altså, som tidligere nevnt ha kunnskap om hva digital mobbing er for å kunne undersøke saken. Dette krever at læreren har god digital kompetanse som også omfatter bruk av digitale sosiale medier, og interaktive nettsteder elevene interagerer på. Læreren er også avhengig av at elevene kommer til han/hun og sier ifra om digital mobbing forekommer. Dette stiller krav til lærerens tillitsforhold og kommunikasjon til elevene.

Det en lærer tolker som mobbing, trenger ikke nødvendigvis å være mobbing. Læreren tolker inntrykk av sine elever og klassen gjennom observasjon. Det kan dermed tenkes at en lærer må trå varsomt frem, når partene konfronteres. I følge Raskauskas og Stoltz (2007) mobber 25

% av de digitale mobberne for å hevne seg. Det kan tenkes at «mobberne» også har opplevd å bli mobbet digitalt, og mobber tilbake som en konsekvens av dette. Dette viser at det er problematisk å bruke termene «mobber» og «mobbeoffer» grunnet at rollene er relasjonelle, og kan gå over i hverandre. Det blir dermed vanskelig å differensiere rollene fra hverandre. For eksempel kan en elev som mobber en annen elev digitalt også bli mobbet, eller motsatt en elev som blir digitalt mobbet kan også være en digital mobber. En lærer må være forsiktig med å forhåndsdomme og stemple aktørene i situasjonen før han/hun har fått tilstrekkelig informasjon om mobbingen. Satt på spissen kan aktøren læreren stempler som «mobber» være «mobbeoffer» og omvendt. Dan Olweus (1992) har blitt kritisert for å bruke termene «mobber» og «mobbeoffer» av blant andre Dag Hareide (2004).

Mange elever tørr kanskje ikke å varsle læreren om digital mobbing i frykt for å bli fratatt mobil eller internett tilgang, eller stemplet som «mobber» eller «mobbeoffer». Å bli stemplet som en «mobber» eller et «mobbeoffer» kan føre til et sosialt stigma, og elever som lider under mobbingen velger heller å tie om mobbingen. Å bli stemplet som et mobbeoffer kan, for den mobbede, føles verre en å bli mobbet. Det kan tenkes å være en av grunnene til at mange elever i den Norske skolen lider i stillhet, og tier om mobbingen. Noen av kjennetegnene til digital mobbing er trusler, krenkelser og ondsinnet atferd. Den mobbede kan også være redd for sanksjoner fra den som mobber, og frykte at den digitale mobbingen kan bli verre hvis en sier ifra om mobbingen. Mobberen kan også true den mobbede til stillhet. Å undersøke saken krever både kunnskap om digital mobbing, kommunikasjon med elevene, ressurser og tilsyn. Selv om for eksempel anti mobbeprogram øker lærernes kunnskap om mobbing, stilles det krav til lærerens personlige og kommunikasjons egenskaper for å avdekke digital mobbing.

4.1 Kommunikasjon

Fot at en lærer skal kunne oppdage digital mobbing er læreren avhengig av at elevene kommer og sier i fra om mobbingen. Da jeg i mine intervjuer av lærerne spurte om hvordan lærerne kunne oppdage digital mobbing svarte en av lærerne at "*(...) hvis vi merker noen ting så tar vi det opp. En lærer må være observant i klasserommet eller ute i friminuttene, for å kunne oppdage digital mobbing.*" En annen lærer svarte at "*(...) du kan selyfølgelig oppdage det hvis du er inne på Facebook eller noe sånt.*" En tredje lærer svarte at: "*(...) en lærer kan egentlig ikke oppdage digital mobbing, det må på en måte baseres på at elever sier ifra, eller at eleven selv sier ifra. Jeg har vertfall ikke mine elever på Facebook som venn, nei.*" I case 2 ble mobbingen av læreren avdekt gjennom tilfeldigheter på Facebook. En lærer trenger ikke å

være venn med sine elever på Facebook for å avdekke digital mobbing. Gjennom indirekte vennskap, for eksempel at en lærer og en elev har en felles venn, kan begge se bilder publisert av den felles vennen. Den tredje læreren belyser at lærere er avhengig av at elevene sier ifra til læreren ved digitale mobbesituasjoner, og at en Facebook vennskap med elevene ikke er aktuelt. For at elever skal komme til læreren å si ifra om digital mobbing, krever at eleven stoler på læreren.

Hvis en lærer mistenker eller oppdager digital mobbing, stilles det krav til lærerens kommunikasjonssegenskaper. Hvis en lærer mistenker mobbing, må læreren snakke med elevene mistanken rettes mot. En av lærerne svarte på spørsmålet om hvordan en lærer kan oppdage digital mobbing slik:

"(...) Hvis man oppdager digital mobbing så må man prate med elevene. Da må man ta de ut og spørre, rett og slett. Og forhøre seg litt om hvor ryktetråden starter, og så må man begynne å nøste opp. Så må man snakke med dem, og ta det som en vanlig mobbesak. Men det handler om å være klar over at når du sier noe til en person face to face har personen mulighet til å svare, men når du skriver noe blir det hengende i luften. Og det som er med digital mobbing i forhold til det som skjer på skolen, er at de får det med seg helt inn på soverommet sitt, hvis de vil. Så de får ikke fred. (...) Så det er viktig å få dem til å forstå årsaken og effekten av handlingene deres. Å skrive en ting på nett, ja okei, man kan slette det, men det er garantert mange som har kopiert den, og kanskje limt det inn ett annet sted og sendt det videre et sted i løpet av de første tre sekundene på nettet liksom. Informere og opplyse om hvordan nettet fungerer."

Læreren belyste spesielt at en elev som blir mobbet på nett, ikke har mulighet til å svare for seg, og at elever som blir mobbet digitalt ikke har mulighet til å bli kvitt mobbingen grunnet tilgjengeligheten gjennom de sosiale mediene. Mange elever forstår ikke alvoret i å mobbe digitalt. Det kan tenkes at mange elever i den norske skolen unnskylder krenkende ord eller utsagn med humor. Det er viktig at elever lærer seg alvoret i å mobbe digitalt. Som eksemplet i case 2 kan det tenkes at elever som trykte på at de «liker» bildet av læreren, ikke tenkte på det som digital mobbing, men heller som humor. Det kan også tenkes at elevene ikke tenkte over konsekvensene av mobbingen, eller at de ville bli regnet som medskyldige i andres digitale mobbing. Denne Casen belyser viktigheten i å lære elevene hva som er akseptabel og uakseptabel atferd når de interagerer i digitale sosiale medier. Læreren påpekte også at det var svært viktig å lære elevene hvordan nettet fungerer, og få dem til å forstå årsaken og effekten av handlingene deres. Selv om for eksempel noe blir publisert på nett som en spøk, og slettet rett etter det ble publisert, kan det være for sent, grunnet at noen andre allerede kan ha kopiert og videresendt det som ble publisert.

4.2 Ressurser

Tilsynet mangler ofte fra foreldre eller voksne som ikke er like kapable brukere av elektroniske enheter, som deres barn. Foreldrene har kanskje ikke den kunnskapen de trenger om for eksempel data og internett, for å forstå kompleksiteten og eksponeringen barna får gjennom internettet. Raskauskas og Stoltz belyser at barna oftest bruker digitale medier på sine soverom, og steder hvor barna ikke er under tilsyn av voksne. (Kiriakidis 2011:57) På skolen vil for eksempel barna i større grad være under tilsyn av en lærer, og terskelen for og utforske usømmelige deler av internettet vil være høyere på skolen enn i sine lukkede barnerom. Raskauskas og Stoltz (2007) fortsetter med å hevde at digital mobbing kan forekomme hele dagen, til og med i offerets hjem, noe som ikke har vært vanlig tidligere i tradisjonell mobbing. Tradisjonell mobbing har vanligvis stoppet på skolen, eller på vei hjem fra skolen, dermed har hjemmet blitt et trygt fristed fra mobbingen.

Læreren i rolle som etterforsker kan bli et ressursproblem, grunnet at lærerrollen er preget av mange sosiale relasjoner i klasserommet. Det stilles mange krav til lærerrollen både i forhold til elevenes faglige og sosiale utvikling. I 2008 lovet SV flere lærere per elev i skolen, som ble omtalt som "lærerløftet". Lærerløftet skulle innebære at alle elever skulle sikres tettere oppfølging i skolen gjennom en lovbestemt minstenorm for antall lærere i forhold til elever per skole. En lærer per 15 elever i 1.-4. klasse og en lærer per 20 elever i 5.-10- klasse. Slik ville SV sikre større likhet i utdanningsbilde, og økte ressurser i klassen. (Kippe 2009) Utdanningsdirektoratet mener at regjeringen har brutt sitt lærerløfte. For elever i ordinærundervisning har antall elever per lærer steget siden den rødgrønne regjeringa tok over. (Pham 2008) Minstenormen for antall elever per lærer har altså ikke blitt fulgt opp slik SV lovet. (Pham 2008) Arbeidsdagen til lærere er preget av å ha ansvar for flere elever enn de i utgangspunktet hadde. Det kan virke som om "lærerløftet" virket mot sin hensikt. Det høye antall elever per lærer kan være problematisk for læreren, spesielt med tanke på å følge opp alle elevenes psykososiale miljø.

5.0 Krav 3: Å gripe inn

Lovteksten § 9a-3 andre ledd belyser at dersom noen tilsatte ved skolen får kunnskap eller mistanke at en elev blir mobbet skal den skoletilsatte (...) *dersom det er nødvendig og mulig, sjøl gripe direkte inn.* (Lovdata 2002) Hvilke krav stilles til lærere og skolens tilsatte i digitale mobbesituasjoner? Hva er direkte inngripen i digitale mobbesituasjoner? Direkte inngripen kan både være av fysisk og verbalt karakter. Det er viktig at elevene stoler på at

tilsatte på skolen griper inn ved mistanke om mobbing. Li (2006) rapporterte at kun 64.1 % av studentene trodde at voksne på skoler prøvde å stoppe digital mobbing, når de ble informert om det. Dette peker på det faktum, ifølge Li (2006), at skoleledelsen burde ta flere grep for å redusere eller eliminere digital mobbing. Ved kun å vedkjenne at digital mobbing er et problem er ingen løsning på problemet (Thomas 2006). Skoleledelsen må forsikre seg om at elevene eksisterer i et trygt miljø og fremme deres psykososiale miljø på skolen. (Lovdata) Et eksempel på direkte inngripen i digital mobbesituasjon var i case 1 at læreren, som først fikk informasjon om at en elev var blitt utsatt for mobbing av en annen elev gjennom meldinger på epost, gikk rett til eleven som ble anklaget for mobbingen og konfronterte han med anklagene. Når en lærer skal konfrontere en elev med en slik anklage kan ikke læreren vite hvordan eleven vil reagere. Det er dermed viktig at læreren i forkant vurderer hvordan han/hun skal gå frem i konfrontasjonen. En konfrontasjon kan være svært ubehagelig for en elev, og reaksjoner som sinne, frustrasjon og aggresjon kan utløses.

5.1 Digital mobbing og vold i den norske skolen

Barn og unge kan oppleve vold på mange arenaer som skolen, i hjemmet og på fritiden. Volden rammer barnet direkte, eller kan indirekte. Vold finner sted når noen med vilje bruker maktstyrken sin til å skade andre. Vold omfatter også trusler om vold. Skaden kan være på sinnet til et menneske, på helsa, velværet eller kroppen. (Vold 2012)

Ybarra og Mitchell (2007) rapporterte, som nevnt i karakteristikker av de digitale mobberne, i *The second Youth Safety Survey* at digitale mobbere hadde større sannsynlighet til å være aggressive generelt, og hadde behov for å utvise regelbrytende atferd. Vold i den Norske skolen er et økende problem. Hvis en lærer blir satt i en situasjon hvor en elev reagerer med vold, stiller det krav til lærerens verbale og fysiske evner for å kunne stoppe overgrepet. Det er for eksempel fysisk sett mer logisk at en mannlig lærer lettere vil kunne stoppe et overgrep fra en elev, enn en kvinnelig lærer. Direkte inngripen er ikke nødvendigvis fysisk, men også verbalt. En form for direkte inngripen er også å kontakte andre lærere til hjelp, eller for eksempel tilkalle politiet. På lik linje med brannøvelser bør lærere trenes i å håndtere volssituasjoner, dette hevdet nestleder i utdanningsforbundet til dagbladet i januar 2010. (Thorenfelt 2010)

En elev som mobber en annen elev digitalt, kan selv være et offer for mobbing. (Ybarra og Mitchell 2007) Det er dermed viktig at læreren i konfrontasjon med en elev som er anklaget for mobbing ikke forhåndsstempler eleven som en mobber. Det kan også tenkes at anklagene

er feilaktige, og at eleven er uskyldig. Læreren må gi den anklagde mulighet til å gi sin forklaring på anklagene, før læreren eventuelt trekker en konklusjon av hendelsen. I case 1 hevdet eleven sin uskyld, men læreren var ikke overbevist om at dette stemte. Avsenderen av epostene var anonym, men den mobbede hadde selv mistanke om at det var nettopp denne eleven som hadde mobbet henne. Læreren gikk videre med saken til skoleledelsen, som kontaktet en lokal internettleverandør som sjekket ut epostens IP adresse. Læreren fikk bekreftet at det var den anklagde elevens (familie) PC epostene hadde blitt sendt fra. Læreren konfronterte eleven nok en gang, men forskjellen fra forrige konfrontasjon var at læreren hadde bevis for anklagene. Det kan tenkes at hvis anklagene mot eleven hadde vist seg å være feilaktige, at tillitsforholdet mellom læreren og eleven hadde blitt skadelidende.

Agatston, Kowalski og Limber (2007) gjorde en kvalitativ undersøkelse av 150 ungdommer i alderen mellom 12 opp til 17 år. Deltakerne fra fokusgruppen rapporterte at gjennom å blokkere avsender av krenkende meldinger var en måte å håndtere med digital mobbing som ble foretrukket i forhold til å utøve hevn. På en annen side hadde ikke ungdommene kunnskaper om måter å slette for eksempel en krenkende webside eller hvordan de skulle respondere til krenkelsene. I tillegg følte de fleste studentene og elevene at skolepersonellet ikke var hjelpsomme ressurser for å håndtere digitale mobbesituasjoner. Det er også viktig at elevene blir opplyst og opplært omkring kunnskap om hvordan de selv kan bidra til å stoppe krenkelser gjennom for eksempel Facebook, blogg eller epost. Enkle grep som å blokkere avsenderen av krenkelsene, har vist seg å være svært effektivt. Det kan for det første være til god hjelp for elever som blir mobbet, men som holder det skjult. For det andre kan det bidra til å stoppe forekomsten av digital mobbing på et tidlig tidspunkt. Det krever at læreren har kunnskap om de sosiale mediene, og hvordan de fungerer.

Lærere og skolene skal fostre og sikre elevenes psykososiale miljø på skolen. (Lovdata 2002) Alle elever har rett på et godt psykososialt miljø på skolen. (Lovdata 2002) Skolene bør dermed forbygge at digital mobbing forekommer gjennom og for eksempel utarbeide og formidle konsekvenser for digital mobbing. Agatston, Kowalski og Limber (2007:60) råder at skoler burde forsikre at blant annet mobiltelefon regler blir forsterket med konsekvente konsekvenser for de studentene som bruker mobiltelefonene på skolen. De foreslår også at både studentene/ elevene og foreldrene leser og signerer at skolereglene i forhold til akseptabel bruk av teknologi gjennom å utdanne dem om digital mobbing. Gjennom et samarbeid med hjemmet vil reglene få ytterligere legitimitet. Agatston, Kowalski og Limber (2007:60) råder også skolene til å bruke et antimobbeprogram som inkluderer hvordan man

skal forhindre og respondere til digital mobbing, så vell som reponering som av sidemenn, Olweusprogrammet og Zero er eksempler på slike anti mobbeprogram.

Chibbaro (2007) understreker fire steg som kan utføres for forebygging og inngripen av digital mobbing. For det første må et skoledistrikt ha klare regler for digital mobbing både på skolen, og i hjemmet, og presisere konsekvenser alle former for digitale krenkelses uansett når de finner sted er uakseptable og at digital mobbing vil bli sanksjonerte som for eksempel tap av datamaskin, gjensitting, suspensjon eller utvisning. For det andre må de ansatte bli utdannet, både i forhold formen og effektene digital mobbing har, for å øke bevisstheten og måter å respondere til digital mobbing på. For det tredje å øke bevisstgjøringen til foreldre omkring tematikken, og øke overvåkingen av barnas internett og/eller elektroniske aktiviteter. For det fjerde å tilby individuelle eller grupperådgivning både til den som mobber digitalt, og til den som blir mobbet digitalt. De digitale mobberne trenger å vite lovverket og konsekvensene for digital mobbing, forbedre sine sosiale problemløsningsmetoder, utvikle og takle sinnet sitt, og bli trent i å forstå og ha empati med digitale mobbeofferet. Digitale mobbeofre kunne bli trent til å øke bevisstheten omkring sine sosiale ferdigheter for å redusere muligheten for sosial utestenging.

Smith, Smith, Osbon og Samara (2008) nevner i sin forskning dimensjoner som belyser digital mobbing og mulige reaksjoner til digital mobbing. Willard (2007:65) argumenterer at de ansatte ved skoleledelsen burde respondere til digital mobbing som de både har autoritet og ansvar for å gjøre. Willard (2007:65) nevner seks steg som skoleledelsen bør ta ved en digital mobbesituasjon eller til å forhindre digital mobbing:

- 1) Etablere en organisert plan for å belyse bekymringer; regelmessig handling trenger vurderinger,**
- 2) å evaluere bestemmelser og internettbruk forvaltnings praksiser,**
- 3) å implementere mer effektive praksiser til å overvåke studentenes internettbruk,**
- 4) å utdanne lærere og studenter om tematikken,**
- 5) å implementere en digital mobberapport, gjennomgåing og prosesser for inngripen,**
- 6) å engasjere en videreførende evaluering av effektivitet.**

Gjennom å etablere plan for å belyse bekymringer om mobbing kan det tenkes å være letter å oppdage, avdekke og gripe inn i digitale mobbesituasjoner. Det kan også være hensiktsmessig å involvere foreldrene så tidlig som mulig. Gjennom et tett samarbeid mellom skole og hjem, vil mulighetene for å kunne gripe inn i digitale mobbesituasjoner på et tidlig stadium øke. Beale og Hall (2007) foreslår å engasjere og utdanne foreldre om digital mobbing og oppmuntre foreldre til å diskutere temaet digital mobbing med sine barn, som et ledd i å integrere digital mobbing i skolens fokus.

Sosiale medier, krav til skolene og lærerrollen er i stadig endring. (2.1 Lærerrollen)

Evalueringer av ulike bestemmelser, og internettbruk i forhold til skolens praksiser, er hensiktsmessig i forhold til den stadig endrende skolehverdagen. Hvis skolen aktivt implementerer mer effektive praksiser til å overvåke studentenes internettbruk, vil skolen være med på å forhindre at digital mobbing forekommer på skolen. På en annen side kan det også være hensiktsmessig å lære elevene vettig bruk av de digitale sosiale mediene, og konsekvensene for uvettig bruk. Dette forutsetter at læreren har kompetanse i bruk av digitale sosiale medier og regler for interaksjon på nett. Å utdanne lærere og studenter om tematikken bør være et krav i den norske skolen, grunnet de digitale mediernes omfang og kompleksitet, og elevenes daglige bruk av internettet som en sosial arena. Skolen kan implementere en digital mobberapport, gjennomgåing og prosesser for inngripen, slik at lærerne vet hvordan de skal gå frem ved oppdagelse og avdekking av mobbing. Mange skoler har et anti mobbeprogram eller regler for mobbing, men svært få har handlingsplaner som er direkte rettet mot digital mobbing. Beale og Hall (2007:10) foreslår at skoler med mobbeprogram og lignede integrerer digital mobbing og bruk av internettet og mobil i skolens eksisterende antimobbe bestemmelser. Gjøre digital mobbing til kontrakt bindende tema, gjennom å oppdatere skolens regler for akseptabel atferd, og forhindre bruk av internettet til en arena for mobbing. I tillegg til å forvente at negative sanksjoner burde bli belyst, gjennom å gi skolen rett til å disiplinere studenter og elever, for å engasjere seg i digital mobbing.

Det er ikke nok at skolen har et mobbeprogram eller fokus på digital mobbing, hvis ikke skolen kontinuerlig engasjerer en videreførende evaluering av effektivitet av mobbeprogrammet, reglene for internett og så videre. Beale og Hall (2007:10) har utarbeidet flere steg som kan brukes til å minske forekomsten av eller å eliminere problemet digital mobbing. De mener det er relevant å integrere digital mobbing gjennom å integrere temaer om internettbruk og bruk av dette i skolens pensum eller studieplan. Skolen kan gjennom å engasjere det lokale politiet, og invitere spesialister til å snakke med foreldre og barna om

digital mobbing, understreke lovverket som angår digital mobbing. Statsminister Jens Stoltenberg belyste i *Manifest mot mobbing* (2011/2014) at vi skal bekjempe mobbing gjennom et nasjonalt og lokalt samarbeid. Stoltenberg presiserer, i manifestets forord, at den viktigste jobben må skje lokalt.

Mobbing skal bli tatt på alvor av tilsatte ved skoler. (Manifest 2011/2014) Gjennom å forberede og øke skolens ansatte om problematikk omkring digital mobbing er skolen bedre rustet til å fronte digital mobbing når situasjoner oppstår. Det gjør også, hvis situasjoner skulle oppstå, at lærerne vet hva de skal gjøre, spesielt med tanke på å kunne oppdage, undersøke og gripe inn i digitale mobbe situasjoner. (Beale og Hall 2007:10) Spesielt belyser Beale og Hall (2007:10) at gjennom å skape et godt skolemiljø fremmes oppdagelse av og rapportering av digital mobbing til voksne. Skoler burde kreve at studenter og deres foreldre signerte en kontrakt som omfatter akseptabel internett bruk bestemmelse hvor studenten samtykker at de ikke skal mobbe digitalt, og hvor foreldrene signerer på at de tar ansvar for å overvåke sine barns bruk av digitale bruk, utenfor skolen. (Beale og Hall 2007:10) Poengtere at det digital mobbing ikke bare kan få konsekvenser som for eksempel utestenging fra skolen, men også å bli sivilt straffet for slike forhold. Det er alvorlig å mobbe andre, og gjennom å øke bevisstheten omkring temaet til foreldre og barna vil de bli mer bevisste på alvoret med problemene.

5.4 Politisk fokus på digital mobbing

Som nevnt i innledningen har tematikken rundt mobbing og digital mobbing blitt satt på dagsorden av blant annet *Manifest mot mobbing* signert første gang av tidligere Statsminister Kjell Magne Bondevik, og resignert av nåværende statsminister Jens Stoltenberg. Har kravene til inngripen, i lys av det politiske fokuset på digital mobbing, blitt høyere? Det kan tenkes at det politiske fokuset har bidratt til mer kunnskap om digital mobbing. Det politiske fokuset på mobbing har satt offentlig press på at skoler skal ha fokus på digital mobbing, blant annet gjennom kampanjer som stopp mobbing, og nettvett i regi av utdanningsdirektoratet. Kristin Halvorsen understrekte, i sin tale ved senter for IKT, at IKT er en viktig del av den nye lærerutdanningen. I et fremtids perspektiv i forhold til digital mobbing og krav til lærerrollen, kan det tenkes at læreren vil møte på uforutsette problemstillinger i skolehverdagen. Kravene til lærerrollen er stadig i endring, og det er viktig at lærere følger endringene, og tilpasser seg moderniseringen og digitaliseringen i samfunnet. (Senter for IKT 2010)

6.0 Avslutning

«Når forandringens vind blåser, bygger noen vindskjermer, mens andre bygger vindmøller»

(Kinesisk ordtak i Thorvaldsen 2010:94) Halvorsen (2010) uttalte at vi ikke skal motkjempe den digitale utviklingen, men lære elevene å bruke digitale medier på kritisk og hensiktsmessig. Kravene som stilles til lærerrollen i digitale mobbesituasjoner gjennom § 9a-3 andre ledd, er mange og komplekse. Spørsmål jeg stilte i innledningen var hva er digital mobbing? Hva skiller tradisjonell mobbing fra digital mobbing? En lærer må ha kunnskap om digital mobbing for å kunne oppdage mobbing. Læreren må også ha kunnskap om regler for interaksjon på internett, og hvordan dette påvirker elevenes interaksjon i den virkelige verden. I den virkelige verden som i den digitale spiller vi i ulike roller. I interaksjon med andre forsøker aktører å fremme et idealisert bilde av seg selv (Goffman 1959). Digitale mobbere kan ikke se den mobbedes emosjonelle reaksjon som for eksempel gråt og fortvilelse i en digital mobbesituasjon, det er en av grunnene til at de digitale mobberne ofte ikke forstår alvoret i å mobbe digitalt. Det er viktig at læreren, skolen og foreldrene er klar over årsaker til digital mobbing, effekten og alvoret det medfører for den som utsettes for digital mobbing. Interaksjonen på nettet er preget av regler, grensesetting og hierarki. Det er viktig at læreren kjenner til regler for interaksjon på nett, for å kunne forstå hvordan den digitale interaksjonen også påvirker elevene i den virkelige verden. Hvis en lærer har oppdaget digital mobbing, pliktes læreren til å undersøke saken (2. krav). Dette byr på utfordringer for læreren grunnet at digital mobbing oftest ikke skjer foran læreren, men i skjulte former. I tillegg er digitale mobbere ofte anonyme. I opplæringsloven § 9A-3 andre ledd impliseres det at det forekommer (digital)mobbing, diskriminering og vold i den norske skolen. I en digital mobbesituasjon, om det er nødvendig og mulig, skal læreren gripe inn (3. krav). Opplæringsloven § 9A-3 andre ledd stiller krav til lærerens personlige egenskaper, kunnskaper om digital mobbing og sosiale ferdigheter. Lærerrollen er en rolle som er i stadig endring. I lys av økt digitalisering og modernisering av samfunnet stilles det stadig nye krav til lærerrollen. Det er viktig at lærere ikke blir «rådløse i det trådløse» i fremtidens skole. Lærere må bygge vindmøller, ikke vindskjermer i den digitale stormen. Det krever at lærere holder følge med den digitale utviklingen. Lærere må jobber med den digitale utviklingen, ikke mot den.

7.0 Litteraturliste

- Agatston, P.W., Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Students perspectives on cyber bullying, *Journal of Adolescent Health*, 41, 59-60
- Auestad, A. (2010). *Lett å mobbe digitalt*,
<http://www.forskning.no/artikler/2010/oktober/266662> [Siste lesedato: 28.5.12]
- Barbosa da Silva, A., Wahlberg, V.(1994). *Vitenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod*, artikkel i Starrin, Bengt & Svensson, *Kvalitativ metod och vitenskapsteori*, Lund studentlitteratur.
- Barnevakten (2012). *Engasjement mot mobbing etterlyses*,
<http://www.barnevakten.no/article/837> [siste lesedato 24.05.12]
- Barnevakten (2011). *Hvem har ansvaret for å håndtere digital mobbing?*
<http://www.barnevakten.no/hvem-har-ansvar-for-aa-haandtere-digital-mobbing?/> [sise lesedato 24.05.12]
- Barnevakten (2012). *Nådeløs hverdag for mobbeofre*,
<http://www.barnevakten.no/naadeloes-hverdag-for-nettmobbeofre/> [siste lesedato: 24.05.12]
- Barbosa da Silva, A., Wahlberg, V., 1994, *Vitenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod*, artikkel i Starrin, Bengt og Svensson, *Kvalitativ metod och vitenskapsteori*, Lund studentlitteratur.
- Bergensavisen (2010) *Her slåes og mobbes barneskoleeleven*,
<http://www.ba.no/nyheter/article5132096.ece> [Siste lesedato 21.05.12]
- Beale, A.V, & Hall, K.R. (2007). *Cyberbullying: what school administrators (and parents) can do*, *Clearing House*, 81(1):8-12.
- Björk, G. (1999) *Mobbing -en fråga om makt*, Studentlitteratur, Lunds universitet.
- Butera, K.J. (2008). *Neo-mateship` in the 21st century*, *Journal of Sociology*. 44:265-281.
- Campell, M. (2005) *Cyberbullying: An old problem in a new age guise?* *Australian Journal of Guidance and Conseling*, 15, 68-76.
- Chibarro, J.S. (2007). *School counselors and the cyberbully: interventions and implications*. *Professional School Counseling*, 11 (1), 65-68.
- David-Ferdon, C. & Hertz, M.F. (2007). Electronic media, violence and adolescent: an emerging public health problem, *Journal of Adolescent Health*, 41,1-5.
- DuBestemmer 2012, For foresatte, <http://dubestemmer.no/For+foresatte.9UFRDKXP.ips>
[Siste lesedato: 14.06.12]
- Foss A.S, 2009, *Vi deler alt på Facebook*
<http://www.forskning.no/artikler/2009/januar/207265> [Siste lesedato:14.06.12]
- Forskning (2010). *Facebook er et småborgerlig forstadsområde*,
<http://www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267378> [Siste lesedato 28.5.12]

- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, NY.: Anchor.
- Halvorsen K, 2009, *Regjeringen skjerper arbeidet mot mobbing*,
<http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2009/regjeringen-skjerper-arbeidet-mot-mobbin.html?id=587755> [Siste lesedato: 14.06.12]
- Halvorsen (2010). - *Skolen skal gi oss digital dømmekraft*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/--Skolen-skal-gi-oss-digital-dommekraft.html?id=593018> [Siste lesedato 21.05.12]
- Hareide, D. 2004, *En kritisk beretning om «Den store nordiske mobbekrigen»*, *Skolepsykologi nr. 6*, Oslo.
- Haugsbakk, G. 2010, *IKT over hodet på lærerne*
<http://www.dagbladet.no/2010/05/07/kultur/debatt/debattinnlegg/it/skole/11626750/>
 [Siste lesedato: 13.06.10]
- Höistad, G. (1994). *Mobbing, ei bok om å forebygge og stoppe mobbing*, Förlagshuset Gothia, Stockholm.
- Huitfeldt, A. (2009). *Nei til mobbing på den digitale oppvekstarena*,
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/taler_artikler/ministeren/barne--og-likestillingsminister-huitfeld/2009/nei-til-mobbing-pa-den-digitale-oppvekst.html?id=545465 [Siste lesedato 21.05.12]
- Humboldt, W.von. (1993). *The limits of State Action*. Liberty Fund, Indianapolis.
- ITU (2009). {Minitor} *Skolens digitale tilstand*,
http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/ITU_monitor09_web.pdf [Siste lesedato: 22.05.12]
- Katzer, C. Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009). *Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in schools*. *Journal of Media Psychology*, 21 (1): 25-36.
- Kiriakidis, P, S. (2011). *Bullying among youth, Issues, Interventions and Theory*, Nova Science Publishers, Inc. New York
- Klippe, R. (2009). *Lærerløftet*,
<http://sv.no/Forside/Politikken/Argumentasjonsbasen/Larerloftet> [Siste lesedato: 28.05.12]
- Krokan, A. (2008). *Oppvekst i det digitale nettsamfunnet – utfordringer for utdanningsinstitusjonene*. I: Glaser, V. & Bølstad J. (red.) *Moderne oppvekst: nye tider, nye krav* (side 134-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kowalski, R.M., & Limbert, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students, *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30
- Li, Q. (2007). *New bottle but old wine: a research og cyber bullying in schools*, *Computers in Human Behavior*, 23, 1777-1791.
- Li, Q. (2006). *Cyberbullying in schools: a research of gender differences*, *School Psychology International*, 27(2), 157-170.

- Lovdata (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova).
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> [siste lesedato 22.05.12]
- Lysbakken, A. (2010) *Mobbing i det digitale minefeltet*,
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/taler_artikler/ministeren/taler-og-artikler-av-barne--likestilling/2010/Mobbing-i-digitale-minefelt.html?id=615664
 [Siste lesedato: 21.05.12]
- 2.1 Lærerrollen. (2008/2009) St.meld. nr. 11, *Læreren Rollen og utdanningen*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2/1.html?id=544926> [siste lesedato 22.05.12]
- Løgstrup K.E. (1958). *Den Etske Fordring*, Gyldendal.
- Manifest (2009/2010). *Manifest mot mobbing – et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*,
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/manifest_2009_ok.pdf [Siste lesedato: 22.05.12]
- Manifest (2011/2014). – *Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*,
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2011/manifest-mot-mobbing-2011-2014.html?id=632010 [siste lesedato 22.05.12]
- Matteus 7:12, <http://www.bibel.no/Hovedmeny/Nettbibelen.aspx?parse=Matt%207,7-12>
 [Siste lesedato: 22.05.12]
- Mead, G. H. 1938, *The Philosophy of the Act*, Chicago: University of Chicago Press
- Medietilsynet (2010). *Barn og digitale medier*, www.medietilsynet.no/no/Trygg-bruk/ [Siste lesedato: 22.05.12]
- Merriam S.B, 1998, *Qualitative Research and Case study Applications in Education*. San Fransisco, Jossey Bass.
- Mitchell, K. E. W., & Kendall, P. E. (2007). April. *Youtube, MySpace and Facebook: Emerging issues for Educators*. Paper presented at the Canadian Association for the Practical Study of Law in Education (CAPSLE), Conference, Vancouver, Canada.
- NOU 1995:18, *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18.html?id=140365>
 [14.06.12]
- Olsen T.B, 2010 – *Lett å mobbe digitalt*,
<http://www.forskning.no/artikler/2010/oktober/266662> [Siste lesedato: 14.06.12]
- Olweus, D. (1992) *Mobbing i skolen, hva vet vi og hva kan vi gjøre*, Oslo gyldendal akademisk.
- Österman, K. (1999). *Developmental Trends and Sex Differences in Conflict Behaviours*. Doctoral Dissertation at Åbo Academy University.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.

- Pham, H. (2008) *Regjeringen bryter lærerløftet*,
<http://www.siste.no/Innenriks/article3277066.ece> [Siste lesedato: 28.5.12]
- Postholm, B.M, (2010). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Qutrop, L. (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om vinden, læring og dannelse*. Unge pædagogers serie B73, 113-135.
- Rammeverket (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*,
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no [Siste lesedato: 28.5.12]
- Raskauska, J. & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents, *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Ritzer, G. (2007). *Sociological Theory*, Eight Edition, McGraw Hill, New York, 356-390.
- Roland, E. 2012, *Krever økt fokus på mobbing*
<http://www.forskning.no/artikler/2012/mai/322971> [Siste lesedato: 07.06.12]
- Roos, H. E. 1979, *Mobbing och vandalism, En studie av destruktivt beteende*, Lunds Universitet, Rapport.
- Schiefloe, M, P. (2003). *Mennesker og samfunn*, innføring i sosiologisk forståelse, Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Seale, C, Gobo, G, Gubrium F.J, Silverman D, 2007, *Qualitative Research Practice*, Sage Publications.
- Senter for IKT 2010, Senter for IKT offisielt åpnet, <http://iktsenteret.no/aktuelt/senter-ikt-offisielt-pnet> [Siste lesedato: 14.06.12]
- Skog, J.O. (2006). *Skam og skade*, Noen avvikssosiologiske temaer, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Shariff, S. (2009). *Confronting cyber-bullying*, What schools needs to know to control misconduct and avoid legal consequences, Cambridge University press, New York.
- Smith, P.K., Smith, C., Osborn, R. & Samara, M. (2008). *A content analysis of school anti-bullying policies: progress and limitations*, *Educational Psychology in Practice*, 24(1):1-12.
- Strom, P.S. & Strom, R.D. (2005). *Cyberbullying by adolescents: a preliminary assessment*, *The Educational Forum*, 70, 21-26.
- Thomas, S.P. (2006). From the editor-the phenomenon of cyberbullying, *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 1015-1016.
- Thorvaldsen, S. (2010). *Dannelse i en digital netalder*, i Mary Brekke (red.): *Dannelse i skole og lærerutdanning*. (2010). Universitetsforlaget.
- Thorenfeldt, G. (2010). *Nær dobling av vold og trusler mot ansatte i Oslo-skolene*,
<http://www.dagbladet.no/2010/05/07/nyheter/skole/innenriks/utdanning/skolepolitikk/1620123/> [siste lesedato 10.05.12]

- Teggetha, S.Y. Berout, D. & Taylor K.R. (2006). *Cyber-bullying and schools in an electronic era*, *Advances in Educational Administration*, 8, 17-28
- Udir (2011). *Ansatte*, <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/Veiledere-for-beredskap-og-krisehandtering-i-skolen/Mobbing/Digital-mobbing/Ansatte2/> [siste lesedato 21.05.12]
- Udir 2012, *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no [14.06.12]
- Vold 2012, *Hva er vold?* <http://www.ung.no/vold/2814-Hva-er-vold.html> [Siste lesedato: 14.06.12]
- Widerberg, B.K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ lærebok*, Universitetsforlaget.
- Willard, N.E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying, *Journal of Adolescent Health*, 41, 64-65.
- Ybarra, M.L Mitchell, K..J.K, Wolak, J. & Finkelhor, D. (2006). *Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: findings from the second youth internet survey*, *Pediatrics*, 118, 1169-1177.
- Ybarra, M.L & Mitchell K.J.K. (2004). *Online aggressor targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.

8.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Intervju med lærere i 10. klassetrinn

Tema: Digital mobbing og krav til lærerrollen.

- Lærerens kunnskap, opplevelse og fokus på digital mobbing i skolehverdagen.

Presentere meg selv.

Dette er et frivillig intervju og at en kan på ethvert tidspunkt trekke seg fra intervjuet eller velge og ikke svare på spørsmål som jeg stiller.

Dataene som jeg får etter intervjuene vil transkriberes og gjøres helt anonyme, så svarene på ingen måte kan spores tilbake til den enkelte lærer, eller denne skolen.

Jeg skal bruke dataene i en case i analysedelen av min masteroppgave og det kan være mulig at den vil bli brukt undervisningssammenheng og videre forskning. Det kommer litt an på hvordan datasettet blir tilslutt.

1. Hvordan vil du definere digital mobbing?
2. Hvordan kan en lærer oppdage digital mobbing?
3. Hvor mye fokus har du på mobbing og digital mobbing i skolehverdagen?
4. Hvilke krav stilles til en lærer ved mistanke om, eller oppdagelse av, digital mobbing?
5. Hvilke konsekvenser kan det få for en lærer å ignorere digital mobbing?

6. Har lærere eller skolen en handlingsplan spesifikt rettet mot digital mobbing?

7. Har lærere på denne skolen god digital kompetanse?

8. Er den digitale kompetansen også innenfor sosiale digitale medier som for eksempel Facebook?

9. Kan lærere avdekke digital mobbing på Facebook?
 - Hvis ja; hvordan eller hvorfor?

10. Mener du at Facebook kan brukes som en del av undervisningen evt som en del av skolehverdagen?

11. Har du profil på Facebook?
 - Eventuelt en lærerprofil?
 - Eventuelt hvorfor?

12. Er du venn med dine elever på Facebook?
 - Hvorfor?
 - Hvorfor ikke?

13. I hvor stor grad vil du si at du har fokus på digital mobbing i skolesammenheng?
14. Hvordan integrerer du som lærer og/eller denne skolen fokus på digital mobbing i undervisningen evt i skolehverdagen?
15. Føler du at du har tilstrekkelig kunnskap om digitale medier og digital mobbing til å kunne avdekke denne typen mobbing?
- Hvorfor?
 - Hvorfor ikke?
16. Har du ved denne skolen opplevd situasjoner hvor dine elever har blitt mobbet digital gjennom Facebook?
- Hvis ja; hvordan håndterte du og/eller denne skolen saken?
 - Hvis nei; tror du noen av dine elever har blitt utsatt for digital mobbing på Facebook?
17. Når er digital mobbing en skolesak og når er det en privatsak? Finnes det et tydelig skille mellom skole og hjem i forhold til digital mobbing?
18. Hvorfor vil du si at det er en skolesak eller en privatsak?
19. Bør lærere være venn med sine elever på Facebook for å kunne avdekke digital mobbing?
- Hvis ja: hvorfor?
 - Hvis nei: hvorfor ikke?

20. Har du blitt kurset i de ulike sosiale digitale nettsteder og/eller medier, eller er det kunnskap en lærer må tilegne seg selv?
21. Mener du lærere ved denne skolen har god nok digital kompetanse til å følge opp elevenes digitale utvikling?
22. Er kravene til læreres kunnskap om digitale sosiale medier tilstrekkelige for å kunne avdekke digital mobbing?
23. Bør kunnskap om digitale medier og digital mobbing få større fokus ved denne skolen?
24. Er digital mobbing et økende problem ved din skole? Og hvilke samfunnsmessige konsekvenser kan utviklingen av digital mobbing få i fremtiden?

Til slutt: takke for deltakelsen på dette intervjuet.