

# Fra ord til endring?

En kritisk diskursanalyse av NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø»



Masteroppgave i pedagogikk

MAPS-PED 395

Linda Natås

Vår 2020

Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Institutt for  
Pedagogikk

## Sammendrag

Mobbefenomenet blant barn og unge har vært, og er, et gjennomgangstema i utdanningspolitikken så vel som i det norske samfunnet. Debatten dreier seg i stor grad om hvordan problemet skal håndteres og motvirkes. Nulltoleranse mot mobbing har vært lansert, og antimobbeprogrammer utviklet og implementert. Det underliggende, hvordan selve mobbebegrepet blir fremstilt og forstått, er ikke utforsket i like stor grad som det psykologiske perspektivet på mobbing. Jeg gjennomførte en kritisk diskursanalyse av det utdanningspolitiske dokumentet NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø», med problemstillingen: *Hvordan forstås/fremstilles mobbing i norske utdanningspolitiske dokumenter?* NOU 2015:2 ble valgt som datamateriale på bakgrunn av dokumentets sentrale og overgripende funksjon i arbeidet mot mobbing. Med Foucaults syn på makt som et overordnet perspektiv, og bruk av Faircloughs analysemodell for kritisk diskursanalyse, ble to diskurser om mobbing identifisert i NOU'en: en diskurs om *trygghet* og en diskurs om *mangfold*. Analysen avdekket også en dominans hos diskursen om trygghet som fremstår som en *hegemonisk* diskurs. Innenfor trygghetsdiskursen baseres forståelsen av mobbing på adferdsproblemer, med elementer av system og kontroll for forebygging og håndtering. Diskursen om mangfold, fremstår i NOU'en som en «annenrangs» diskurs om mobbing, og synes å bygge på forståelse av mobbing som et mer sosialt og komplekst problem. I mangfoldsdiskursen er prosesser som *inkludering, tilhørighet, sosial og emosjonell kompetanse* sentrale elementer i håndtering og forebygging av mobbefenomenet. Til tross for tilstedeværelse av to diskurser om mobbing i NOU 2015:2, argumenterer jeg for at den hegemoniske diskursens dominans og overherredømme fører til en del ideologiske konsekvenser som preger den sosiale praksis. Denne studien bidrar også til diskusjon om de forslagene som ble fremstilt i NOU 2015:2 har ført til endringer i hvordan vi oppfatter og forstår fenomenet mobbing på.

## Summary

The phenomenon of bullying among children and youth is a debated topic in the education politics as well as the Norwegian society. The debate is mostly about prevention and approach to handle the problem. A zero-tolerance policy towards bullying has been launched, and anti-bullying programs has been developed and implemented. How the term of bullying is being presented and understood is not yet explored to the same degree as the psychological perspective of bullying. I completed a critical discourse analysis of the education political document NOU 2015:2 "*To belong. Methods for a safe psychosocial school environment*", with the topic question: "*How is bullying understood/presented in Norwegian education political documents*"? The NOU 2015:2 was chosen as data material due to its central function in the work against bullying. With Foucault's view on power as an executive perspective, and the use of Fairclough's model for critical discourse analysis, two discourses about bullying were identified in the NOU: one discourse about safety, and one discourse about diversity. The analysis uncovered a dominance for the discourse about safety which therefor appears as a hegemonic discourse. The understanding of bullying within the discourse of safety is based on a behavioral problem, with elements of order and control for prevention and handling. The discourse about diversity in the NOU appears to be a "second rank" discourse about bullying. It seems to be building on the understanding of bullying as a social and complex problem. Human processes as *inclusiveness, belongingness, social and emotional competence* are central elements in how the phenomenon of bullying is perceived and explained in the discourse of diversity. Despite the existence of two discourses about bullying in NOU 2015:2, I argue that the hegemonic discourse's dominance and supremacy leads to some ideological consequences that affect the social practice. This study contributes also to a discussion of the suggestions that were presented in NOU 2015:2 has led to any change in the way the phenomena is described and understood.

## Forord

Det var ikke en selvfølge at jeg som voksen, etablert familiekvinneskulle få anledning til å skrive en mastergrad. Ikke desto mindre er jeg svært takknemlig for at jeg fikk muligheten til å sette meg på skolebenken igjen, 15 år etter endt grunnutdannelse.

Livet skulle vise seg å ha mange hindre på lager da jeg skulle skrive min livs oppgave. Og etter mange tvilende øyeblikk, og to utsettelses senere, er det en evig takknemlig student som i dag leverer inn en ny og skinnende masteroppgave i pedagogikk. Reisen har vært ikke noe mindre enn livsendrende: fra Haukeland sykehus og flinke studenter, til praksis med inspirerende elever, før veien gikk videre til Kenya: der en ny og annerledes skolehverdag skulle vise seg å bli spiren til det som i dag er denne oppgaven.

Til veilederen min, Hanne Riese: Når en noen og 40 år gammel *bioingeniør* velger å ta i bruk ikke mindre enn *diskursanalyse* som metode til sin masteroppgave, da brygger det opp til storm. Jeg må berømme deg for din kloke og innsiktsfulle veiledning. Tålmodig når situasjonen krevde det, og med de rette pushene («nudgene») når det trengtes. Det førte til at jeg fikk muligheten til å vokse sammen med oppgaven, og ende opp med det resultatet jeg i dag leverer fra meg.

Til jentene mine: takk for at dere har holdt ut, selv om dere har måttet høre ordene «mamma må skrive» altfor mange ganger de siste årene. Jeg håper det tross alt har gitt dere inspirasjon til å følge drømmene deres.

Til familie og venner: Takk for at dere heiet meg frem og aldri tvilte på meg (selv om *jeg* gjorde det innimellom). Takk til foreldrene mine for økonomisk bistand, og svigermor som tok seg til tid å korrekturlese hele x antall sider.

Til Christian, min beste venn og «partner in crime» gjennom snart 30 år: Takk for din tålmodighet, din forståelse og din raushet, som til sammen gjorde at jeg midt i livet kunne gjøre drømmen om å bli student igjen til virkelighet. Nå er det min tur til å brette opp armene på hjemmebane.

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>II</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>III</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>IV</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1. MÅL MED OPPGAVEN OG VALG AV METODE .....	8
1.2. VALG AV DATAMATERIALE .....	9
1.3. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.4. STRUKTURERING AV OPPGAVEN .....	10
<b>2. TEORIKAPITTEL .....</b>	<b>11</b>
2.1. HVORFOR DISKURSANALYSE .....	11
2.2. FOUCAULT OG MAKT .....	11
2.3. IDEOLOGI .....	12
2.4. NORMAN FAIRCLOUGH OG KRITISK DISKURSANALYSE .....	13
2.4.1. <i>Faircloughs analysemodell</i> .....	14
2.5. ANALYSEVERKTØY .....	15
2.5.1. <i>Modalitet</i> .....	16
2.5.2. <i>Transitivitet</i> .....	16
2.5.2.1. Prosesser og deltakere .....	17
2.5.2.2. Ideologi .....	17
2.5.3. <i>Passiv</i> .....	17
2.5.4. <i>Nominalisering</i> .....	18
2.5.5. <i>Metaforer</i> .....	19
2.5.6. <i>Intertekstualitet og interdiskursivitet</i> .....	19
2.5.7. <i>Sosial praksis</i> .....	20
<b>3. FORSKNINGSREVIEW .....</b>	<b>21</b>
3.1. SØKEPROSESSEN OG UTVALGTE ARTIKLER .....	21
3.2. DISKURSER OM MOBBING .....	23
3.3. INEFFEKTIVE MOBBEPROGRAMMER .....	24
3.4. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE .....	25
<b>4. METODE .....</b>	<b>26</b>
4.1. PERSONLIG OPPFATTELSE AV MOBBEBEGREPET .....	26
4.2. VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG .....	26
4.2.1. <i>Kunnskap om verden</i> .....	27
4.3. DISKURSANALYSE – EN TILPASNING AV METODEN .....	27
4.4. PRESENTASJON AV DATAMATERIALE .....	28
4.4.1. <i>NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø»</i> .....	28
4.4.1.1. Kapittel 1 «Innledning, perspektiver og sammendrag» .....	29
4.4.1.2. Kapittel 12 «Fra menneskerettigheter til praksis» .....	29
4.4.1.3. Kapittel 13 «Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering» .....	29
4.4.1.4. Kapittel 15 «Økt rettsikkerhet ved tydeliggjøring av opplæringsloven kapittel 9a» .....	30
4.5. DE ANALYTISKE STEGENE OG FREMGANGSMÅTE .....	30
4.5.1. <i>Analyse av tekst</i> .....	30
4.5.1.1. Analysesteg 1 - tekstuttrekking .....	30
4.5.1.2. Analysesteg 2 - grammatisk analyse .....	31
4.5.1.2.1. Modalitet .....	31
4.5.1.2.2. Transitivitet .....	33
4.5.1.2.3. Passiv .....	35
4.5.1.2.4. Nominalisering .....	36
4.5.1.3. Analysesteg 3 – Metaforer .....	37

4.5.2.	<i>Analyse av diskursiv praksis</i> .....	38
4.5.2.1.	Analysesteg 4 - Intertekstualitet.....	39
4.5.2.2.	Analysesteg 5 – arbeid med å identifisere diskurser I .....	39
4.5.2.3.	Analysesteg 6 – arbeid med å identifisere diskurser II .....	40
4.5.2.4.	Analysesteg 7 - Identifisering av diskurser .....	41
4.5.3.	<i>Analyse av sosial praksis</i> .....	42
4.5.3.1.	Analysesteg 8 – diskusjon av den sosiale praksis.....	42
4.6.	KVALITATIVE OG ETISKE VURDERINGER .....	42
4.6.1.	<i>Validitet</i> .....	42
4.6.2.	<i>Reliabilitet</i> .....	44
4.6.3.	<i>Refleksivitet</i> .....	44
4.6.4.	<i>Transparens</i> .....	45
4.6.5.	<i>Forskningsetikk</i> .....	46
<b>5.</b>	<b>FUNN</b> .....	<b>47</b>
5.1.	KONSTRUKSJON AV IDENTITET OG SOSIALE RELASJONER .....	47
5.1.1.	<i>Sterk modalitet, en forpliktelse til handling</i> .....	47
5.1.2.	<i>Middels og svak modalitet, et uttrykk for tvil?</i> .....	48
5.1.3.	<i>Modalitet som uttrykk for kunnskap og sannhet</i> .....	51
5.1.4.	<i>Affinitets-modalitet, i kryssningen mellom makt og fellesskap</i> .....	52
5.2.	KONSTRUKSJON AV KUNNSKAPSSYSTEMER .....	53
5.2.1.	<i>Transitivitet – prosesser og deltakere</i> .....	53
5.2.1.1.	Materielle prosesser – et uttrykk for handling .....	54
5.2.1.2.	Mentale og abstrakte prosesser .....	56
5.2.1.3.	Relasjonelle prosesser – et uttrykk for ideologi .....	57
5.2.1.4.	Prosesser og motstridende verdenssyn.....	58
5.2.1.5.	Deltakere .....	58
5.2.2.	<i>Passive setninger – mangel på ansvar</i> .....	59
5.2.3.	<i>Nominaliseringer – prosesser skjules</i> .....	61
5.2.3.1.	Utelatelse av agent.....	62
5.2.3.2.	Fokus på fenomenet.....	63
5.2.3.3.	Prosesser skjules.....	63
5.2.4.	<i>Metaforer – fremstilling av ulike verdensbilder</i> .....	65
5.2.4.1.	Krigsmetaforer .....	65
5.2.4.2.	Arbeid – og konstruksjonsmetaforer .....	66
5.2.4.3.	Idrettsmetaforer .....	67
5.2.4.4.	Sykdomsmetaforer .....	68
5.3.	INTERTEKSTUALITET.....	68
5.3.1.	<i>De manifesterte tekstene</i> .....	69
5.3.2.	<i>Høy intertekstualitet – en indikasjon på endring?</i> .....	71
5.4.	IDENTIFISERING AV DISKURSER.....	72
5.4.1.	<i>Diskursen om trygghet</i> .....	72
5.4.1.1.	Mobbing – et adferdsproblem .....	73
5.4.1.2.	Trygghet – et behov.....	73
5.4.1.3.	Nulltoleranse – et virkemiddel .....	76
5.4.2.	<i>Diskursen om mangfold</i> .....	78
5.4.2.1.	Et «nytt» syn på mobbing.....	79
5.4.2.2.	Tilhørighet – også en trygghet.....	79
<b>6.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>83</b>
6.2.	<i>TO DISKURSER OM MOBBING</i> .....	83
6.2.1.	<i>Diskursene i en utdanningspolitisk praksis</i> .....	84
6.2.2.	<i>Diskursenes styrkeforhold</i> .....	87
6.2.3.	<i>En kamp mellom ulike verdier</i> .....	88
6.3.	DEN HEGEMONISKE DISKURS – «MAKT OG OVERTALELSE» .....	89

6.3.1.	<i>Fremstilling av et verdensbilde</i> .....	89
6.3.2.	<i>Konstruksjon av en moralsk samfunnsborger</i> .....	90
6.4.	IDEOLOGISKE KONSEKVENSER AV DEN SOSIALE PRAKSIS .....	91
6.4.1.	<i>Ineffektive tiltak</i> .....	91
6.4.2.	<i>Trygghet – mer enn beskyttelse</i> .....	93
6.5.	FRA ORD TIL ENDRING? .....	95
<b>REFERANSELISTE</b> .....		<b>98</b>
<b>VEDLEGG 1: MODALITETSANALYSE</b> .....		<b>103</b>
<b>VEDLEGG 2: TRANSITIVITETSANALYSE</b> .....		<b>111</b>
<b>VEDLEGG 3: PASSIVANALYSE</b> .....		<b>119</b>
<b>VEDLEGG 4: NOMINALISERINGSANALYSE</b> .....		<b>125</b>

## 1. Innledning

Bakgrunnen og inspirasjonen for å skrive denne masteroppgaven om mobbing har kommet fra feltet, fra samtaler i praksis med elever og lærere, fra prosjekt om stigmatisering av skolebarn, og, ikke minst, fra egen personlig interesse og ønske om økt forståelse av fenomenet.

Personlig hadde jeg ikke behov for mer informasjon og kunnskap om mobbetall, statistikk og beskrivelser av deltakere i mobbesituasjoner. Etter hvert som den pedagogiske utdannelsen min skred frem, vokste det frem et ønske om å søke og avdekke hvordan mobbebegrepet forstås av de som fremstiller virkemidler og tiltak for å motvirke problemet. Siden mobbeproblemet har vist seg som et usedvanlig stabilt sosialt fenomen, begynte jeg å undre meg over om kanskje mobbefenomenet var enda mer komplekst enn vi til nå hadde fremstilt det som. Om vi rett og slett ikke hadde oppnådd, til tross for omfattende forskning, en tilstrekkelig forståelse av hva mobbing egentlig er, hvordan det oppstår og hvordan det kan motvirkes. For å tilnærme meg en dypere forståelse av dette temaet, måtte jeg starte med begynnelsen, et mål og en metode

### 1.1. Mål med oppgaven og valg av metode

Hovedformålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan man ved å studere *språket*, kan avdekke ulike forestillinger av mobbing i utdanningspolitiske dokumenter. For å gjennomføre dette, falt valget på en diskursanalytisk metode. Dette er en metode som tar utgangspunkt i hvordan språket og tekster har kommunikative formål, der ulike representasjoner av verden er knyttet til de ulike språkvalgene.

Jeg skal komme grundig tilbake til beskrivelser av den diskursanalytiske metoden. For nå er det tilstrekkelig å berette at metoden innbefatter å studere tekster, som i dette tilfellet, er tematisk relatert til mobbing. Begrunnelsen for å studere en tekst på denne måten, er å avdekke hvilke forståelser som eksisterer om mobbing, og i forlengelsen av dette, hvilke konsekvenser som springer ut av de eksisterende forestillingene. På den måten kan bevisstgjøring om eksisterende forståelser om mobbing åpne opp for kritiske blikk på hvordan fenomenet blir forstått.

Å stille tradisjonelle forestillinger om mobbing under lupen, er nyttig og nødvendig for å kunne stille kritiske spørsmål til tiltakene man har mot mobbing og hvordan de fungerer (Walton, 2005, 2011). Problemet blir følgelig at de politiske løsningene og anti-mobbe programmene som utvikles og implementeres, ikke klarer å få bukt med problemet. Walton (2011) beskriver det som en bil som står og spinner på stedet hvil, og ikke kommer noen vei

(s. 131). Dette skal jeg komme grundig tilbake til i diskusjonskapittelet. Etter valg av en diskursanalytisk metode, er neste steg å velge en tekst å analysere.

## 1.2. Valg av datamateriale

Etter å ha lest gjennom en del sentrale utdanningsdokumenter med mobbing som tema, falt valget på NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» som gjenstand for mitt studium. En NOU (Norges offentlige utredninger) er en offentlig rapport som diskuterer og fremstiller handlinger og strategier for å håndtere problemer i samfunnet (snl.no, 2018). NOU'er ofte det første steget i en handlingsprosess mot et spesifikt problemområde. Det gjør det særlig interessant å studere om NOU'en, som var ment å være starten på en intensivering i arbeidet mot mobbing, har ført til endringer i dette arbeidet. Begrunnelsen for å begrense analysen til ett dokument er første og fremst av pragmatiske årsaker, gitt NOU'ens størrelse og sentrale og overgripende funksjon om samfunnsproblemet mobbing.

Det finnes ulike begreper som betegner fenomenet mobbing; i NOU'en brukes de fire begrepene: *mobbing*, *trakassering*, *krenkelse* og *diskriminering* sammen om beskrivelser av uønsket adferd i skolen. Etter hvert går NOU'en over til å benytte enten kun begrepet «mobbing» eller «krenkelse» som er ment å dekke alle de fire begrepene om negativ adferd. Jeg har sett litt på hvordan de ulike begrepene blir brukt i NOU'en, og kunne ikke finne at de hadde noen form for ulik betydning i teksten. Av praktiske årsaker valgte jeg da å begrense meg til å benytte kun begrepet «mobbing» som dekkende for alle former for negative og skadelige hendelser blant barn og unge.

## 1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven skal jeg altså studere en tekst som er sentral i fremstillinger av virkemidler mot mobbing i norske skoler. NOU'en er rettet mot proposisjonen i Stortinget, og i forlengelsen av dette, det norske folk. Avsender, i dette tilfelle komiteen som har skrevet NOU'en, har direkte innvirkning på hvordan mobbing som fenomen blir beskrevet. Sentrale spørsmål som springer ut av et kritisk diskursanalytisk perspektiv på NOU'en, er hvilke fremstillinger av mobbing som eksisterer i teksten. Ved å stille et slikt spørsmål blir det mulig å synliggjøre og bli bevisst hvordan språklige valg representerer og former et verdensbilde, en ideologi. Videre vil jeg i diskusjonskapittelet drøfte og sette søkelys på hvordan dette verdensbildet fungerer i praksis, og om det er mulig å spore pågående endringer med denne sosiale praksisen, eller om det er snakk om reproduksjon av eksisterende praksiser. Med dette

som bakteppe har jeg formet en problemstilling og tre forskningsspørsmål for denne oppgaven.

Problemstilling:

*Hvordan fremstilles/forstås mobbing i norske utdanningspolitiske dokumenter?*

Forskningsspørsmål:

*Hvilke diskurser om mobbing finner man i NOU 2015:2?*

*Hvilke betydning har de diskursive fremstillingene for hva som foreslås som tiltak for å motvirke og forebygge mobbing?*

*Kan man ut fra den diskursive fremstillingen av mobbing i NOU 2015:2 og de dokumentene NOU'en refererer til, se tegn på endring i forståelsen av mobbing?*

#### 1.4. Strukturering av oppgaven

Oppgaven starter med en presentasjon av Norman Fairclough's versjon av kritisk diskursanalyse, samt begrepene makt og ideologi. Deretter presenterer jeg tidligere forskning på temaet. I metodekapittelet beskriver jeg stegene i analysen, før jeg redegjør for funnene og tolkningene av disse. Til slutt drøfter jeg hvilke konsekvenser de mest sentrale funnene har for praksiser i samfunnet, og eventuelt om det er snakk om endringer av eksisterende praksiser.

## 2. Teorikapittel

Dette kapittelet er viet til å beskrive et teoretisk fundament for oppgavens metode og drøfting.

### 2.1. Hvorfor diskursanalyse

Fordi oppgavens mål er å undersøke «*Hvordan mobbing fremstilles i NOU 2015:2*», er det på sin plass å redegjøre for hva en *diskurs* er. Marianne W. Jørgensen og Louise Philips (1999) definerer diskurs på denne måten: «*En bestemt måte å tale om og forstå verden (eller utsnitt av verden) på*» (s. 9). Diskurser er med å konstruerer den sosiale virkeligheten vi befinner oss i, de er aldri en lukket enhet, men omformes hele tiden i møte med andre diskurser. Denne måten å beskrive en diskurs på viser hvordan diskurser ikke bare handler om tekst og språk, men om forestillinger av deler av verden, hvor tolkninger, preget av personlig erfaringer og historie, blir en del av diskursen. Jørgensen og Phillips (1999) peker på at vår måte å benytte språket ikke nøytralt avspeiler vår omverden, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre den.

Diskurser definerer mening og verdi for oss. På den måten spiller diskurser en avgjørende rolle for hvilke forestillinger vi har om verden, og følgelig hvordan vi handler i den (Bratberg, 2017 s. 35). Analyser av NOU'en avdekket to ulike diskurser om mobbing som begge beskriver ulike virkemidler for å motvirke fenomenet. Fordi en vesentlig del av en diskursanalyse er å rette et kritisk blikk på konsekvenser av eksisterende forestillinger om verden, så er en diskusjon av de ulike virkemidlene som foreslås i de to diskursene sentralt i oppgaven. Poenget med en diskursanalyse er således å studere hvordan det eksisterer en rekke betingelser for språket vårt, både det skriftlige, det muntlige, og måten vi handler i og forstår verden på. Analysen viste at de to diskursene beskrev mobbing på til dels motstridende måter, og i teksten blir det dermed en kamp om perspektiver. Med dette som bakteppe går jeg videre med en beskrivelse av Foucault og hans syn på makt som grunnlag for diskursanalytiske innfallsvinkler.

### 2.2. Foucault og makt

Michel Foucault er en foregangsmann innenfor studier av makt. Han beskriver blant annet hvordan våre forståelser av verden er bevegelige, formes av språket og kan knyttes til maktbegrepet. For Foucault er det essensielle å studere maktrelasjoner og endringer av disse i en politiske kamp (Rabinow, 1984 s. 6). Ved å følge Foucaults tankegang vil en analyse av hvilke diskurser som eksisterer om mobbing i en tekst, gi grunnlag for å se nærmere på hvordan forståelsene av mobbing har endret seg over tid (Bratberg, 2017 s. 44).

Noen forestillinger er mer utbredt og dominerer den forståelsen vi har av et fenomen, slik som mobbing. Man kan si at språkmønstrene eller diskursene som disse forestillingene tilhører, har hegemoni. Når man identifiserer en hegemonisk diskurs, avdekker man det kunnskaps – og verdigrunnlaget som råder i samfunnet. I hegemoni ligger det makt, og makt for Foucault er overalt, bevegelig og verken personlig eller institusjonelt:

*“Power is not an institution, and not a structure; neither is it a certain strength we are endowed with; it is the name that one attributes to a complex strategical situation in a particular society”* (Flyvbjerg, 2006 s. 106).

Makt forstås således som de strategier som eksisterer i dominerende/ hegemoniske diskurser, og i kamper og konfrontasjoner som underbygger eller endrer dette styrkeforholdet.

Foucault bruker ikke begrepet *ideologi* (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 27), men ser makt som en produktiv *virkelighet* og former for *sannhet* blir produsert gjennom diskurser. Han forstår dermed ikke *sannheter* som universelle eller uavhengig av de historiske og kulturelle sammenhenger de befinner seg i, eller med andre ord, de diskursene de befinner seg i (Rabinow, 1984 s. 4). Dersom en følger Foucaults tankegang, må en forstå *sannhet* som det å utelukke muligheter for fortolkninger (Bratberg, 2017 s. 45). Et eksempel på dette fra NOU'en er å studere hvordan nulltoleranse blir artikulert i teksten: «**det er nulltoleranse for mobbing i Norge**», eller: «**det betyr at det er nulltoleranse for mobbing**». Effekten blir at nulltoleransen som virkemiddel mot mobbing, blir stående som en udiskuterbar *sannhet*. Hvordan vi forstår mobbing, eller hva som er normalt eller riktig, er konstruert av den hegemoniske diskursen. Mennesker formes og dannes i de sosiale maktrelasjoner (diskursene) de befinner seg i (Foucault, 1977 s. 165). I neste avsnitt skal ideologibegrepet forklares nærmere, før jeg tar for meg Norman Fairclough og hans versjon av kritisk diskursanalyse.

### 2.3. Ideologi

Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) bruker Norman Fairclough ideologibegrepet som «betydning i maktens tjeneste» (s.86). Ideologi beskrives som (innebygde og automatiserte) representasjoner av verden som bidrar til å skape, forandre eller opprettholde sosiale maktrelasjoner. Det faktum at all ideologi er *automatisert*, medfører at den også (i stor grad) er *skjult*, og at analyse må avdekke ord og handlinger som er ideologisk betinget (Fairclough, 1992 s. 90). Ideologi kommer dermed fysisk til uttrykk gjennom ord og språklige strukturer. Språk blir således et sentralt aspekt ved ideologi, og diskurser kan fungere ideologisk ved at praksiser som springer ut av diskursen bidrar til å opprettholde maktrelasjoner i samfunnet.

Ideologi i diskursive praksiser kan *enten* forsterke og reproducere eksisterende hegemonier, *eller* de kan utfordre dem til (hegemonisk) kamp for å endre eksisterende posisjoner av makt (Fairclough, 1992 s. 88). Ifølge Fairclough (1992) kan ideologi eksistere og oppheves i sosiale arenaer hvor det forekommer ulikheter og dominans (s. 91). Dermed kan ideologi identifiseres ved å avdekke ulike diskursive praksiser som går på tvers av, eller motvirker hverandre. Fairclough (2003) påpeker at teksten må analyseres opp mot en bredere sosial praksis for å kunne avdekke hvilken effekt ideologien har på ulike maktrelasjoner i samfunnet (s. 9). På denne måten avviker kritisk diskursanalyse fra Foucaults syn på makt, ved at analyse av diskursive praksis identifiserer ideologi, og slik bidrar til bevissthet om endringer ved å forandre og bryte eksisterende diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 75). Og nettopp det ønsker Fairclough, som jeg skal komme grundigere inn på under, skal være formålet med kritisk diskursanalyse; *en bevisstgjøring av hvilke maktrelasjoner som regjerer i samfunnet, for å kunne endre og bryte dem* (Jørgensen & Phillips s. 100). I denne oppgaven blir det interessant om analyse av NOU'en avdekker ulike ideologiske representasjoner om mobbing, og om det er snakk om endringer eller reproduksjoner av eksisterende forestillinger og kunnskapssystemer.

#### 2.4. Norman Fairclough og kritisk diskursanalyse

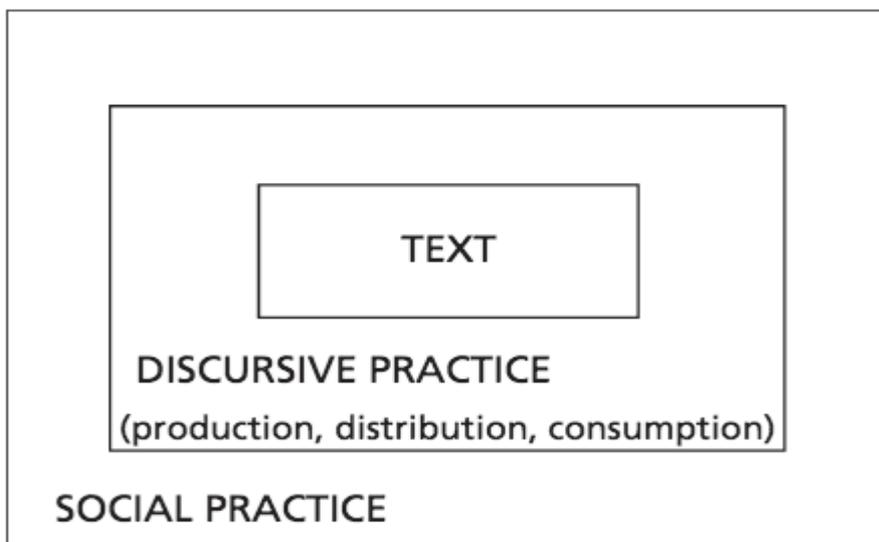
Det finnes flere ulike retninger innen diskursanalyse, men de fleste diskursanalytikere trekker på og er inspirert av Foucault og hans teorier og begreper (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 22). Norman Fairclough henter inspirasjon fra Foucault når det gjelder synet på diskurser som noe som setter begrensinger for hva som gir mening og ikke. Jeg har valgt å bygge denne oppgaven rundt Faircloughs tilnærming til diskursanalyse, med en kritisk innfallsvinkel der fokuset er på undersøkelser av forbindelsene mellom tekst og sosiale praksiser. Foucault og Fairclough ser likt på hvordan *sannhet* ligger i de diskursive konstruksjonene og ikke utenfor eller bakom som en uavhengig og absolutt universal sannhet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 22). Begge ser makt som produktiv og en funksjon av diskursene, men Fairclough avviker fra Foucault ved å benytte ideologi-begrepet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 75). Der Foucault tar avstand fra ideologibegrepet (fordi han mener en ikke kan komme bak diskursen til en universell sannhet), tar andre diskursanalytikere, blant andre Fairclough, i bruk ideologi-begrepet for å avdekke en gruppes dominans over en annen (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 28). På dette området skiller også den kritiske diskursanalysen seg fra andre diskursanalyser ved at de har noen trekk fra marxismens tradisjoner (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 27). Ideologibegrepet skal jeg forfølge videre senere i dette kapittelet.

Den *kritiske* delen av kritisk diskursanalyse er å avdekke reproduksjoner av sosiale relasjoner som bidrar til opprettholdelse av maktrelasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 76). Fairclough (2010) beskriver at hovedmålet med en kritisk diskursanalyse er å avdekke sosiale endringer, maktrelasjoner i samfunnet (s. 131). I motsetning til Foucault, som ikke har fokus på å analysere hva som er rett eller galt med systemet (Rabinow, 1984 s. 6), har kritisk diskursanalyse som mål å stille seg på de undertryktes side, og avsløre den rollen diskursene har i opprettholdelse av ulike maktrelasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 76). Et kritisk diskursanalytisk fokus er dermed *både* på diskursens medvirkning til å konstruere verdensbilder, sosiale relasjoner og maktrelasjoner, *og* på den rollen diskursene spiller i å fremme bestemte gruppers sosiale interesser.

Ifølge Fairclough (1992) har diskursen tre funksjoner: identitetsfunksjonen som koples til ulike deltakere i diskursen, relasjonsfunksjonen som handler om konstruksjon av sosiale relasjonene mellom deltakerne i diskursen, og en ideologisk funksjon hvor diskursen er med å konstruere kunnskapssystemer (s. 64). Det er særlig av interesse hvordan konstruksjon av sosiale identiteter knyttes til sosiale endringer når spesifikke identiteter knyttets til utøvelse av maktrelasjoner (Fairclough, 1992 s. 137, 168).

#### 2.4.1. Faircloughs analysemodell

Fairclough (1992, 2010) presenterer en modell for kritisk diskursanalyse, bestående av tre dimensjoner: *tekst* (skrevet, muntlig), *diskursiv praksis* (produksjon og tolkning) og *sosial praksis* slik det er illustrert under:



Illustrasjon av Faircloughs tredimensjonale analysemodell. Bildet er hentet fra Fairclough 1992 *Discourse and Social Change* s. 73

Fairclough skilte mellom analyser av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Første steg er en lingvistisk undersøkelse av språket/teksten for å avdekke hvordan diskurser fremtrer tekstuel (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 94). Til dette formålet har Fairclough en del redskaper/analyseverktøy som jeg skal presentere og beskrive senere i dette kapittelet. Neste steg er analyse av diskursiv praksis der Fairclough tar utgangspunkt i å identifisere hvilke diskurser teksten trekker på – interdiskursivitet, og hvordan teksten bygger på og trekker på andre tekster – intertekstualitet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 93,94). Den siste dimensjonen i Faircloughs modell er analyse av sosial praksis; hvordan den diskursive praksis står i forbindelse med strukturer i den sosiale praksis. Dette er ifølge Fairclough (1992) selve grunnlaget for å forklare hvorfor den diskursive praksis er som den er, og hvilken effekt den diskursive praksis har på den sosiale praksis. Med andre ord, hvilke ideologiske eller politiske konsekvenser den diskursive praksis får for den sosiale praksis, og ikke minst, om den diskursive praksis fører til endringer eller reproduksjon av maktrelasjoner i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 98).

Den *kritiske* tilnærmingen handler, ifølge Fairclough (2010), om å synliggjøre forbindelser mellom tekst, sosiale praksiser og maktrelasjoner som ikke er åpenbare, og dermed er tidsbesparende for å drive systemet videre uten spørsmålsteget (s. 132). Dette er viktig for min problemstilling, da det vil belyse kunnskapssystemer som eksisterer om mobbing, hvilke handlinger de leder til for å motvirke problemet, og om praksisen er hensiktsmessig.

## 2.5. Analyseverktøy

Fairclough antar at man kan betrakte verden som språklig konstituert, og dermed blir tekster sentrale og viktige. Tekster bygges opp på måter som kan betraktes i forhold til det bildet de representerer av verden (Skrede, 2017 s. 47). Diskurser består av lingvistiske elementer som kan analyseres ut fra sin struktur. Grammatiske elementer i en tekst, og hvordan de kombineres, vil fremstille bestemte bilder og forståelser av verden (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 79). Når en tar i bruk kritisk diskursanalyse er det ingen fasit eller litteratur som beskriver nøyaktig hvordan en bør gå frem metodisk. Fairclough presenterer flere analyseverktøy som er aktuelle å benytte, og jeg har valgt ut noen av dem jeg mener er hensiktsmessig for å belyse min problemstilling om hvilke diskurser som eksisterer om mobbing i NOU:2 2015. Jeg valgte å ta i bruk de grammatiske elementene *modalitet*, *transitivitet*, *passiv* og *nominalisering*, i tillegg til *metaforer*. Dette er analyseverktøy som vil bidra til å avdekke hvordan tekster fremstiller og konstruerer verdensbilder med sosiale

relasjoner og kunnskapssyn (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95). Jeg skal beskrive hvert av de analytiske verktøyene inngående, og starter med det grammatiske elementet modalitet.

#### 2.5.1. Modalitet

Fairclough (2003) presenterer elementet modalitet som en beskrivelse av avsenders ulike grader av forpliktelse til hva som er sant og riktig, og hva som betegnes som nødvendig handling. Modalitet uttrykkes hovedsakelig ved bruk av modalverbene *skal*, *kan*, *må*, *vil* og *kunne* (s. 164, 165). Ulike typer modalitet knyttes til ulike funksjoner i språket. Epistemisk modalitet knyttes til utsagn som knyttes til noe som beskrives som «sannhet»: «mobbing *er* skadelig». Den andre typen modalitet, detonisk modalitet, knyttes til forpliktelse til noe som er nødvendig, en handling: «det er **nødvendig** å motvirke mobbing» (Fairclough, 2003 s. 167, 168). Bruk av modalitet i en tekst sier følgelig noe om hvilket verdenssyn avsender har om hvordan en skal handle i verden. Det befester samtidig avsenders autoritet, og konstruerer således en relasjon mellom avsender og mottaker (Fairclough, 2003 s. 159, 166; Jørgensen & Phillips, 1999 s. 79).

Modalitet beskrives også som den delen i en tekst som referer til språkets *mellompersonlige* forhold, affinitet. Tilstedeværelse eller fravær av *affinitet* i en tekst blir i et diskursanalytisk perspektiv en markør for konstruksjon av solidaritet. Det handler om hvordan *affinitets*-modalitet avdekker interaksjon mellom avsender og deltaker, for eksempel ved bruk av modalverbet *vil*, som gir en sterk effekt av «slektskap» og «enighet» (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 97). Ifølge Fairclough (1992) er den relasjonsskapende funksjonen *modalitets-affinitet* også knyttet til kunnskap, sannhet og makt, og følgelig er tegn på tilstedeværelse av ideologi i en tekst (s. 159, 160). I eksempelet: «*Det er* nulltoleranse for mobbing.» viser avsender høy affinitet ved å proklamere noe som ikke kan motsies. Modalitet knyttes således til diskursens konstruksjon av sosiale relasjoner, i tillegg til at modalitet direkte eller indirekte spiller en rolle i konstruksjon av identiteter (Fairclough, 1992 s. 160, 167; Jørgensen & Phillips, 1999 s.79). NOU'en handler i hovedsak om hvordan ulike aktører i samfunnet skal forplikte seg til ulike tiltak for å oppnå et trygt skolemiljø uten mobbing. Det er av interesse for denne oppgaven hvordan ulike bruk av modalitet i teksten konstruerer og fremmer ulike diskurser med forpliktelser, relasjoner og kunnskapssystemer.

#### 2.5.2. Transitivitet

Sammen med modalitet, er transitivitet et sentralt grammatisk element i en tekst. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) handler transitivitet om å studere prosessene i en tekst, og hvordan hendelser og prosesser forbindes, eller ikke forbindes, med subjekt og objekt (s. 95).

*When one wishes to represent textually some real or imaginary action, event, state of affairs or relationship, there is often a choice between different processes and participant types, and the selection that is made can be ideologically significant.*  
(Fairclough 2001, s. 100)

#### 2.5.2.1. Prosesser og deltakere

Fairclough (1992 s. 178) viser blant andre til Halliday (1994) sine beskrivelser av transitivitetssystemet som inndelt i ulike prosessstyper hvor hovedskillene går mellom det vi erfarer på utsiden i omgivelsene, *materielle prosesser*, og det vi oppfatter som foregår på innsiden av oss, *relasjonelle og mentale prosesser* (s. 106). Til de forskjellige prosesskategoriene knytter deg seg bestemte deltakere. I de relasjonelle prosessene markerer verbet et *forhold, en relasjon* (være, ha, bli), mellom deltakere. I de materielle prosessene, også kalt *handlings-prosesser*, er det deltakere som utfører prosessene, eller som prosessen/handlingene er rettet mot (Fairclough, 1992 s. 178).

#### 2.5.2.2. Ideologi

En analyse av hvilke prosesser som dominerer i en tekst vil kunne gi en indikasjon på hvordan avsender fremstiller sitt verdensbilde. Å studere nærmere hvilke prosesser som dominerer tekstfremstillingen i NOU'en, vil dermed være med å avdekke hvordan avsender fremstiller sitt syn på verden. Ifølge Fairclough (1992) kan man ved hjelp av det lingvistiske systemet transitivitet avdekke ideologiske konsekvenser av ulike språklige fremstillinger (s. 181). Hvilke prosesser som dominerer i en tekst kan ha ideologiske konsekvenser, politisk eller kulturelt. For å illustrere noen av de ideologiske konsekvensene av det grammatiske elementet transitivitet skal jeg bruke et eksempel hentet fra Jørgensen og Phillips, 1999 s. 95:

«50 sykepleiere ble sparket i går»

Eksempelet illustrerer hvordan den ansvarlige agenten for handlingen *å sparke* sykepleierne er utelatt i setningen. Når ansvarsforholdet skjules eller utelates på denne måten blir fokuset på *effekten* og ikke *prosessen/handlingen* (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95). Agenten som står ansvarlig for handlingen blir skjult, og den ideologiske konsekvensen er fremstillingen av et fenomen som *bare skjer* (Fairclough, 1992 s. 181). Utelatelse av ansvarsforhold i setninger er også en vanlig språklig effekt av *passivkonstruksjoner* som er tema i neste avsnitt.

#### 2.5.3. Passiv

Passiv er en språklig ressurs som også gir mulighet for å tone ned eller skjule *hvem* som står bak en handling (Maagerø, 2005 s. 110). Bruken av passivkonstruksjoner i en tekst gjør det altså mulig å utelate et subjekt eller en agent, og følgelig et ansvarsforhold.

Passivkonstruksjoner i en tekst uttrykkes ved at verbet står i passiv form. Den aktive formen tar utgangspunkt i aktørens perspektiv, og den passive verbformen i målobjektets (Maagerø, 2005 s. 109). Det er flere måter å realisere verbet i en passiv konstruksjon; en måte er å benytte såkalt *bli-passiv* hvor verbet *bli* bøyes til *ble/har blitt* (Maagerø, 2005 s. 109). Eksempel: *Han ble mobbet hver dag*. En annen måte å realisere passivkonstruksjoner i en setning på er s-passiv: «Han mobbes hver dag». I begge eksemplene blir aktøren utelatt eller skjult, og det forblir uvisst for mottaker hvem som er ansvarlig for handlingen. Også bruk av nominaliseringer har den effekt på teksten at det skjuler eller toner ned ansvarsforhold, og det skal jeg komme inn på videre.

#### 2.5.4. Nominalisering

Nominalisering, på samme måte som transitivitet, handler om hvordan subjektet knyttes til handling, ved at prosessen stilles i bakgrunnen (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95). Nominalisering av et verb fører til at verbet, og dermed prosessen, omdannes til et substantiv: «*Nominalizations turns processes and activities into states and objects, and concretes into abstracts*» (Fairclough, 1992 s. 182). Bruk av nominaliseringer i tekster er et vanlig teksttrekk i politiske og byråkratiske tekster, og har flere funksjoner og effekter. En sentral effekt av nominaliseringer i en tekst, i tillegg til å gi den et abstrakt, byråkratisk preg, er utelatelse av deltakere, og dermed ansvarsforhold fra setningene. Agent og ansvarsforhold kan være underforstått eller irrelevant, eller det kan være mer politiske eller ideologiske årsaker til at avsender ønsker å skjule ansvarsforhold bak et passivvalg (Fairclough, 1992 s.182).

En annen, men like vesentlig, effekt av nominaliseringer i en tekst er omgjørelser av prosesser til tema:

*Nominalization is the conversion of processes into nominals, which has the effect of backgrounding the process itself – its tense and modality are not indicated – and usually not specifying its participants, so that who is doing what to whom is left implicit.* (Fairclough,1992 s.179)

I en tekst med mange nominaliseringer vil effekten være et større fokus på fenomenet enn på handlingene, ved at prosessen omgjøres til en ting eller også et fenomen. I NOU'en blir verbet *å mobbe* nesten konsekvent skrevet som nominaliseringen *mobbing*. Ved å fristille verbet *å mobbe* fra en agent gis en effekt av mobbing som en generalisert handling, og hevet opp til en kategori av handlinger. Fokuset på *hvem* som utfører handlingen blir således stilt i bakgrunnen.

Ideologi i en tekst kan avdekkes ved å se etter steder der hendelser gjøres mer abstrakte. Når selve prosessen kommer i bakgrunnen, får man inntrykk av en *tilstand* istedenfor en *handling*. I NOU'en, som jeg skal vise senere, benyttes for eksempel nominaliseringen *nulltoleranse* når det er snakk om mobbing, hvor effekten blir at nulltoleranse går mer i en retning av en *tilstand* enn en handling. På den måten blir sosiale praksiser fremstilt som *strukturer*, og etablerte maktrelasjoner blir reproduisert (Fairclough, 1992 s. 88). Formålet med å studere nominaliseringer i NOU'en er å vise at de språklige valgene som avsender har tatt i teksten, sier noe om hvilken «virkelighetsforståelse» som råder hos avsender.

#### 2.5.5. Metaforer

Jeg har lett i NOU'en etter elementer som bidrar til å understreke og forsterke budskapet. Bruk av metaforer i en tekst kan gjøre budskapet tydeligere og enklere å oppfatte for mottaker, men kan også ha den effekt at de tilslører og nedtoner. Metaforer kan, i likhet med ikke-metaforiske ord og uttrykk, fortelle noe om avsenders syn på verden. Ifølge Fairclough (2001) vil ulike metaforer ha ulike ideologiske konsekvenser. Området det metaforiske uttrykket er hentet fra, kan være med å fortelle noe om en underliggende ideologi: «*Different metaphors imply different ways of dealing with things*» (Fairclough, 2001 s.100).

Ifølge Lakoff og Johnson (1980) har metaforer kraft til å definere realiteter for oss. Slik vil de samme metaforenes makt kunne føre til en form for selv-profeti ved å fremheve enkelte realiteter og dekke over andre. Med andre ord: dersom man aksepterer en metafor som en sannhet, vil man også handle ut fra denne sannheten (s. 156, 158). Det innebærer at om man aksepterer metaforer forenelige med krig når vi snakker om mobbing, vil vi følgelig oppfatte mobbing som en form for *krigstilstand*.

Det som blir interessant å se på i denne oppgaven, er fra hvilke semantiske kategorier metaforene som er brukt i NOU'en er blitt hentet fra. Kategoriene har nemlig en sammenheng med hvordan avsenderen ønsker å fremstille sitt verdensbilde. Dersom avsender benytter krigsmetaforer i teksten, kan dette være med på å understreke mobbing som alvorlig, farlig og truende.

#### 2.5.6. Intertekstualitet og interdiskursivitet

Ifølge Fairclough (2003) vil enhver tekst trekke og bygge på andre tekster og det som allerede er skrevet, etablert og akseptert (s. 47, 48). Mens tekstanalyser handler om fokus på lingvistiske trekk, ord og argumenter, handler analyse av diskursiv praksis for Fairclough om å identifisere hvilke andre tekster det vises til (intertekstualitet), og hvilke diskurser som kan identifiseres i teksten (interdiskursivitet) (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 93).

Ved å studere intertekstualitet i NOU'en avdekkes det hvordan den trekker på allerede etablerte diskurser og kunnskapsstrukturer i andre tekster. Dette er tekster som er farget av og forankret i kultur og historie. Fairclough ser en teksts intertekstualitet som et uttrykk for enten reproduksjon og stabilitet, eller ustabilitet og endringer i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 85). Forskjellige tekster kan dermed representere ulike perspektiver på mobbefenomenet, eller også underbygge NOU'ens perspektiv på mobbing. Endringer i samfunnet kan avdekkes ved at eksisterende diskurser sammenføres til å danne nye, eller det avdekkes reproduksjon av gamle og etablerte diskurser og kunnskapssystemer (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 15, 85). En særlig fremtredende form for intertekstualitet er manifestert intertekstualitet der tekster direkte refererer til andre tekster (Fairclough, 1992 s. 117). I NOU'en ser man mye av manifestert intertekstualitet, der det trekkes på tidligere tekster for å underbygge utvalgets forslag og anmodninger i arbeidet med å forebygge og håndtere mobbing.

#### 2.5.7. Sosial praksis

Kritisk diskursanalyse er spesielt opptatt av hvordan verdier, holdninger og standpunkt kommer til uttrykk i språket. Forholdet mellom tekst og sosial praksis og hvilke eventuelle endringsprosesser som følger av de diskursene som dominerer, er sentralt ved en diskursiv tilnærming til en tekst. Når teksten er undersøkt språklig og som diskursiv praksis, skal de plasseres i forhold til den tredje og siste dimensjonen i Faircloughs analysemodell, sosial praksis. For Fairclough (1992) handler analyse av sosial praksis om å diskutere og plassere diskursene i forhold til hegemoni og en hegemonisk kamp (s. 86). For å gjøre dette er det nødvendig å plassere den diskursive praksis i en bredere ikke-diskursiv sosial og kulturell praksis. Dette vil avdekke hvilke betingelser som ligger til grunn og skaper strukturer for den diskursive praksis, og være grunnlaget for å belyse den sosiale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 98). Det er i analyse av den sosiale praksis man kan avdekke ideologiske konsekvenser av den diskursive praksis, og om det er pågående endringer i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 98). Ifølge Fairclough (1992) kan det å trekke på eksisterende diskurser på nye måter legge et grunnlag for mulighet for forandringer i samfunnet (s. 200). Forandringer kan begrenses eller stoppes av ulike maktrelasjoner i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 85).

### 3. Forskningsreview

I dette kapitlet skal jeg presentere tidligere forskning på feltet som er relevant for min oppgave. Historisk sett har mobbing vært forklart og forstått ut fra individuelle særtrekk eller kjennetegn, og den samme forståelsen har ligget til grunn for det meste av det som finnes av forskning. Programmer og tiltak mot mobbing har naturlig nok vært direkte resultater av den dominerende diskursens innhold og forståelse av hva mobbing er og hvordan det bør håndteres og forebygges. Nyere forskning stiller spørsmål ved de dominerende fremstillingene av mobbing, og benytter andre perspektiver som legger grunnlag for nye forståelser av fenomenet. I dette kapitlet vil jeg først ta for meg søkeprosessen, før jeg presenterer et utvalg artikler som jeg anser som aktuelle for min oppgave. Deretter vil jeg belyser hvilke diskurser om mobbing som dominerer både forskningsfeltet og det utdanningspolitiske feltet.

#### 3.1. Søkeprosessen og utvalgte artikler

Den første søkeprosessen har hovedsakelig blitt gjennomført i Eric (EBSCO) våren 2018 og våren 2019. Parallelt med oppgavens arbeid har det vært naturlig å søke andre steder for å komplementere og utvide funn av relevante forskningsartikler og studier. Forsking på temaet er forholdsvis nytt; det var oversiktlig med treff på de ulike søkeordene og kombinasjonene, og artiklene var av nyere dato (de fleste fra 2010 og utover). Jeg har valgt å utelate artikler som hovedsakelig var rettet mot spesifikke grupper som rase eller seksuell orientering fordi det var mer relevant for min oppgave at studiene var mer rettet mot et generelt syn på forståelsen av mobbing. Nedenfor er en oversikt over utvalgte artikler sortert etter søkeord, tittel, forfatter og år. Søkeordene er valgt på bakgrunn av å finne studier som kan underbygge denne oppgavens fokus på hvordan fenomenet mobbing eksisterer innenfor de diskursive rammene.

Søkeord	Artikkel	Forfatter	År
«bullying» and «school» and «discourse»	<i>The problem trap: implications of Policy Archaeology Methodology for anti-bullying policies.</i>	Gerald Walton	2010
	<i>School Bullying and Social and Moral Orders</i>	Paul Horton	2011
	<i>Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens</i>	Paul Horton	2016
	<i>Schooling the mean girl: a critical discourse analysis of teacher resource materials</i>	Bethune, Jennifer; & Gonick, Marnina	2017
«bullying» and «school» and «discourse» and “policy”	<b>Bullying Widespread: A Critical Analysis of Research and Public Discourse on Bullying</b>	Gerald Walton	2005
	<i>Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches</i>	Gerald Walton	2011
«zero tolerance», «school»:	<i>Safe Schools and Zero Tolerance: Policy, Program and Practice in Ontario</i>	Yvette Daniel & Karla Bondy	2008
“zero tolerance”, “school”, “discourse” “policy”:	<i>Using critical policy analysis to examine competing discourses in zero tolerance legislation: do we really want to leave no child behind?</i>	Brianna L. Kennedy-Lewis	2014
«Nytt perspektiv» «mobbing»	“På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv»	Lund, Helgeland & Kovac	2017

Tabell 1: Oversikt over utvalgte forskningsartikler

### 3.2. Diskurser om mobbing

Walton (2011) identifiserer og diskuterer to diskurser som han mener har vært sentrale og dominerende diskurser innenfor mobbing det siste ti-året, en diskurs om trygghet og en diskurs om mangfold. Han viser hvordan tiltak og politiske løsninger som springer ut av de to diskursene fører til en «på stedet hvil» tilstand. Innenfor de diskursive rammene om *trygghet* er fokuset på kontroll av adferd sentralt, og nulltoleranse – politikken blir ansett som en politisk løsning for å skape trygge skoler. Walton (2011) problematiserer en slik stempling av «snille» og «slemme» barn, som samtidig ekskluderer problemer som er sentrale i forståelsen av mobbing. Walton diskuterer videre hvordan begrepet ulikhet skiller seg fra begrepet mangfold ved at mangfold klinger bra både politisk og sosialt, mens realiteten er at ikke alle er like, eller har lik tilgang på sosiale og økonomiske muligheter. Et fokus på diskursen om mangfold kamuflerer, ifølge Walton, hvordan sosiale ulikheter kommer til uttrykk gjennom blant annet mobbing.

Kennedy-Lewis (2014) undersøker de konkurrerende diskursene *trygghet* og *rettferdighet*, hvor trygghets-diskursen er den dominerende. Diskursen om trygghet handler om å trygge skoler og elever fra uønsket og aggressiv adferd. Diskursen om rettferdighet tar høyde for de sosiale kreftene som utgjør ulike utgangspunkter for elever, og indikerer at uønsket adferd trenger å imøtekommes på en mer holistisk måte for eleven. Det synes å være likhetstrekk mellom Waltons mangfolddiskurs og Kennedy-Lewis sin rettferdighetsdiskurs ettersom de begge trekker på ideer om undertrykkelse av enkelte grupper i samfunnet. Forfatteren tar i bruk en form for diskursanalyse i en undersøkelse av amerikansk lovgivning knyttet til nulltoleranse, og finner at det der eksisterer to konkurrerende diskurser. Studien peker på hvordan diskursen om trygghet reflekterer et neoliberalistisk syn der alle blir sett under ett, i motsetning til diskursen om rettferdighet der kulturelle og sosiale ulikheter står sentralt i forståelse og omtale av mobbing.

Horton (2014) trekker på Walton sitt kritisk syn på de dominerende forestillingene om mobbing og diskuterer hvordan de er med å forme både vår forståelse og vår respons på problemet. Horton ønsker med sin studie og undersøke fenomenet mobbing med en videre «linse» enn de som er brukt tidligere for å studere fenomenet. På denne måten ønsker han å utfordre de dominerende diskursene om mobbing, fra en makrovinkel som fremstiller en diskurs om slemme barn, til en vidvinkel som fremstiller et mer helhetlig bilde av mobbing, ikke bare i sosiale og institusjonelle kontekster, men i et samfunnsperspektiv der kontekstene forekommer. I sin artikkel fra 2016, *Portraing monsters*, beskriver Horton hvordan han utfordrer det dominerende synet på mobbing hvor fokuset er på individuelle karaktertrekk.

Dette gjør han ved å studere fenomenet fra et perspektiv som tar hensyn til sosiale og institusjonelle kontekster.

### 3.3. Ineffektive mobbeprogrammer

Programmer og politiske løsninger for å bekjempe mobbing reflekterer i større eller mindre grad forestillingen om mobbing som aggressiv adferd. Flere studier peker på og argumenterer for hvordan mobbereduserende programmer forankret i de dominerende forestillingene om mobbing er ineffektive (Walton, 2005, 2010, 2011; Daniel & Bondy, 2008).

Ifølge Walton (2011) er et av problemene med politiske løsninger og anti-mobbeprogrammer fokuset på nulltoleranse. Nulltoleranse som løsning og svar på mobbeproblematikken beskrives som et resultat av fokuset på mobbingen som aggressiv adferd og følgelig et behov for beskyttelse og trygghet fra denne adferden. Dette perspektivet og løsningene det foreskriver ekskluderer muligheten å undersøke årsaker til problemet (Walton, 2011).

Kennedy – Lewis (2014) problematiserer også den økte bruken av nulltoleranse, og peker på hvordan den ekskluderer og vanskeliggjør situasjonen for minoritetsgrupper.

I en studie fra 2008 bruker forfatterne Daniel og Bondy en diskursiv tilnærming for å undersøke innføring av nulltoleranse-politikk i Ontario-skolene. Innenfor diskursen om *nulltoleranse* mot vold og mobbing settes standardiserte løsninger på et mangesidig og komplekst problem i skolen. Forfatterne argumenterer for at innføring av nulltoleranse har hatt en negativ effekt på skolevold og mobbing. Forfatterne har undersøkt perspektivene til skoleansatte på fem skoler i Ontario-området som har implementert nulltoleranse-politikken. Det konkluderes med at den diskursive rammen for nulltoleranse-politikken har endret seg til å innbefatte andre og alternative tilnærminger til politiske løsninger i skolene som innbefatter støtte, hjelp og inkludering av alle elever.

Victoria L Harold (2013) ser på konsekvensene av de dominerende diskursene når hun i sin studie analyserer skolemateriell om disiplin. Ved bruk av en fokusgruppe med ansatte i en skole i Nord England setter forfatteren spørsmålsteget ved det hun identifiserer som dominerende diskursene rundt mobbing: diskursen om *nulltoleranse*. Skolens materiell om disiplin ble transkribert og analysert ved hjelp av kritisk diskursanalyse, og diskursene om adferd, nulltoleranse og systemer ble identifisert. Harold (2013) peker på at ideen om nulltoleranse kommer til kort fordi den ikke tar hensyn til kontekster der mobbing oppstår/skjer, og finner at det er rom for å konstruere alternative diskurser som et alternativt rammeverk for tilnærmingen til problemadferd i skolen.

Bethune og Gonic (2017) undersøker hvordan forestillingene og de dominerende diskursene om mobbing er med å stemple barn. Artikkelen benytter kritisk diskursanalyse for å undersøke lærermateriale om *jente-mobbing*. Artikkelen problematiserer forståelsen av mobbing som forsterker kjønnsforskjeller og sykeliggjøring jenters aggresjon. Forfatterne, i likhet med Kennedy-Lewis (2013), peker på hvordan lærermaterialet om jente-mobbing trekker på nyliberalistiske ideologier som en drivkraft for skapelse av særskilte former for subjektivitet i skolen. (Bethune & Gonic, 2017).

#### 3.4. Oppsummering og veien videre

De ulike diskursene om mobbing som er blitt identifisert i dette forskningsreviewet viser en tendens til å samsvare og overlape hverandre. Diskursen om trygghet, overlapper med diskursen om nulltoleranse, adferd og system. På samme måte som diskursen om mangfold har likhetstrekk med diskursen om rettferdighet.

De dominerende diskursene rundt mobbing er sterkt preget av forståelse av mobbing knyttet til oppførsel og adferdskontroll. Nyere forskning peker på de eksisterende og dominerende forestillingene rundt mobbephenomenet som marginaliserende, og viser til at det finnes andre, alternative diskurser om mobbing. Videre viser de at de dominerende diskursene genererer tiltak og politiske løsninger på problemet som ikke tar høyde for ulike sosiale og konstitusjonelle kontekster der mobbing oppstår. Det pekes på et behov for nye perspektiv på mobbing, for på den måten å komme nærmere en ny og holistisk forståelse og tilnærming av mobbephenomenet.

## 4. Metode

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke diskurser om mobbing som eksisterer i det utdanningspolitiske dokumentet NOU:2 2015. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk grunnlag, valg og forståelse av forskningsmetode, beskrivelse av det utvalgte dokumentet og den analytiske fremgangsmåten.

### 4.1. Personlig oppfattelse av mobbebegrepet

Min historie og forståelse av mobbing bærer preg av en oppvekst på 70 – og 80 – tallet der behaviorismen med disiplin og korrigerende av adferd stod sentralt. Som voksen har jeg begynt å stille spørsmålsteget ved forestillingene som eksisterer om mobbing, hovedsakelig på grunn av den motstandsdyktigheten mobbefenomenet har vist seg å besitte, tross iherdige forsøk på å komme problemet til livs. Interessen for fenomenet har vokst i takt med opplevelser og erfaringer. Som student i praksis opplevde jeg elever som ble utsatt for mobbing og krenkelser på daglig basis, og rådvil lærere som strevde med å komme problemet til livs ved hjelp av vage prosedyrer og innbyrdes uenighet. Jeg fikk inntrykk av at det regjerte generelt stor usikkerhet rundt mobbebegrepet, og dette gjenspeilet seg i handlingskompetansen. Med min oppvekst og praksiserfaringer som bakteppe, opparbeidet jeg meg en formening om *nulltoleransen* som et effektivt virkemiddel mot mobbing. I 2015 gjennomførte jeg et pedagogisk prosjekt på en ungdomsskole i Kenya, der økt kunnskap for å motvirke fordommer og stigmatisering skulle prøves ut. Resultatene var positive, og innsikten min i temaet utviklet seg. Erfaringen klarte allikevel ikke helt å rukke ved min grunnleggende oppfatning av mobbing. Da jeg startet på denne masteroppgaven om mobbing, hadde jeg altså (fortsatt) en forestilling av mobbing som et individrettet adferdsproblem, der system, kontroll og disiplin var botemidlene. Likevel var jeg sikker på at veien å gå var å undersøke hvordan mobbing ble fremstilt og forstått. Det skulle vise seg å bli en personlig reise for meg.

### 4.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag

En diskursanalyse handler om å studere grundigere *selvfølgeligheter*, og det som *tas for gitt* (Riese, Søreide & Hilt, 2019 s. 5). En diskursanalytisk tilnærming kan gi en innsikt i hvordan begrepet mobbing blir beskrevet og forstått i utdanningspolitiske dokumenter. Valg av en diskursanalytisk metode har sammenheng med personlige erfaringer og opplevelser om mobbing, hvor begrepet ble oppfattet mangetydig, og konsekvenser det fikk for reaksjoner og handlingsmønstre. Ved å studere diskurser som eksisterer om mobbing i NOU'en, vil jeg få muligheten til å avdekke og studere hvilke signaler, verdier og kunnskapssystemer som eksisterer om fenomenet i samfunnet. Metoden er med andre ord svært egnet til å sette et

kritisk blikk på hvordan samfunnet fungerer med både fordelaktige og uheldige konsekvenser (Skrede, 2017 s. 39).

#### 4.2.1. Kunnskap om verden

Forutsetninger som tas for gitt kan gjøre det vanskelig å se verden fra ulike perspektiver, og løsninger på problemer kan bli vanskelig å få øye på (Gilje & Grimen, 1993 s. 12). Gjennom arbeidet med denne oppgaven fikk jeg mulighet til å utvide mitt «synsfelt». På den måten fikk jeg studert mobbebegrepet fra andre ståsted, og sammen med andre meningsfulle begreper og fenomener som *tilhørighet, inkludering og sosial og emosjonell kompetanse*. Dette førte til at det åpnet seg muligheter til å få øye på sammenhenger og motsetninger mellom de ulike begrepene som var av interesse å studere mer inngående.

Det overordnede perspektivet i denne oppgaven er hvordan eksisterende maktrelasjoner i samfunnet «bestemmer» hva som er kunnskap til enhver tid; hvilke forestillinger vi skal ha, hva som er normaliteten og hva som skal ekskluderes. Kollektive virkelighetsoppfatninger - diskurser - består av et sett ideer og forestillinger som den enkelte aktør bevisst eller ubevisst knytter seg til. Disse oppfatningene og forestillingene har røtter i kunnskapssystemer som er rotfestet i samfunnet. Dermed er måten vi tenker, forstiller oss ting og bruker språket på forbundet med det vi har lært er riktig og verdifullt. På denne måten blir diskurser forbundet med makt. Forutsetningene for hva som er kunnskap (makt) til enhver tid formes gjennom språklig praksis. Språket/diskursen definerer dermed mening for oss slik at vi kan forstå og handle i verden (Bratberg, 2017 s. 35). Ved å utvide eller endre utgangspunktet for kunnskap som beskrevet over, og ved å ta i bruk fortolkning som fremgangsmåte for å få frem ny kunnskap om verden, kan uklare eller mangetydige fenomener forstås på andre måter (Gilje & Grimen, 1993 s. 142). Oppgaven plasserer seg innenfor en poststrukturalistisk tradisjon, der språket som hele tiden er i endring, er kilden til dannelser av sosiale relasjoner og identiteter. (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 75). Det er av interesse å sette et *kritisk* søkelys på de eksisterende diskursene om mobbing, for å avdekke verdier og holdninger som er utgangspunktet for handlingsbetingelser mot et standhaftig og problematisk sosialt fenomen.

#### 4.3. Diskursanalyse – en tilpasning av metoden

I dette avsnittet skal jeg kort beskrive forskningsdesignet som er valgt for å belyse problemstillingen min om å undersøke hvordan mobbing fremstilles i det utdanningspolitiske dokumentet NOU 2015:2. Innenfor en diskursanalytisk tilnærming er det stor grad av variasjon (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 9, 12, 36,), og det er opp til hver enkelt forsker å velge hvilke elementer fra metoden som er hensiktsmessig å ta i bruk. Jeg valgte å ta

utgangspunkt i Fairclough sin tredimensjonale analysemodell, og jeg har latt meg inspirere av en rekke analyseverktøy jeg mener belyser problemstillingen min på en hensiktsmessig måte. På *tekstnivå* har jeg valgt å undersøke de lingvistiske trekkene ved teksten som uttrykkes i form av *modalitet, transitivitet, nominalisering, passiv og metaforer* som alle er grundig beskrevet i teorikapittelet. Fairclough (1992) understreker at det ikke er et poeng å studere alle språktrekk ved en tekst, men ta utgangspunkt i de trekkene som dominerer, former og gjør teksten til det den er. Når *diskursiv praksis* analyseres er det ved hjelp av *intertekstualitet* (hvordan teksten bygger og trekker på andre tekster), og *interdiskursivitet (identifisering av diskurser)* som artikuleres i produksjonen av teksten. For å diskutere problemstillingen for oppgaven, skal jeg i diskusjonen bevege meg til den tredje og siste dimensjonen av analysemodellen, den sosiale praksisen. Jeg diskuterer denne med fokus på hvilke diskurser som har hegemoni, ideologiske konsekvenser av den diskursive praksis, og om det er endringer eller reproduksjoner av eksisterende maktrelasjoner i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 98).

#### 4.4. Presentasjon av datamateriale

For å kunne klare å besvare problemstillingen min om hvilke forestillinger som eksisterer om mobbing i utdanningspolitiske dokumenter har jeg valgt ut et dokument som jeg mener er sentralt for intensivering av arbeidet mot mobbing og krenkelser i skolen. NOU 2015:2 står blant annet ansvarlig for innstramming av regelverket, og underbygginger av inkludering og tilhørighet for å motarbeide mobbefenomenet.

##### 4.4.1. NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø»

Den norske utredningen NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» ble til etter en økning av alvorlige mobbesaker i media. En økt og intensivert kamp mot mobbing ble et folkekrav så vel som et politisk krav, og Stortinget satte ned et utvalg med Øystein Djupedal i spissen. Utvelgelse av datamateriale til bruk i en kritisk diskursanalyse, beror på problemstillingen, i hvilke sosial arena dokumentet er blitt til, og hva dokumentet kan avdekke av interesse for den aktuelle problemstillingen (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 91). En rekke endringer er kommet i kjølvannet av rapporten: blant annet endringer av opplæringsloven, innføring av pedagogiske virkemidler og organisatoriske tiltak i skolen for å forebygge og håndtere mobbing. Av særlig interesse er rapportens forslag til innføring av nulltoleranse i stat, skole og lovverk, samtidig som dokumentet presenterer og fremmer et bredt perspektiv på hva et godt psykososialt skolemiljø innebærer. Siden dokumentet er på omtrent 500 sider, og ikke alle delene er like relevante for min oppgave, har

jeg valgt ut kapitler som jeg mener er av størst interesse for min problemstilling. Videre vil jeg presentere de ulike kapitlene og begrunne hvorfor jeg har valgt de ut til min analyse.

#### *4.4.1.1. Kapittel 1 «Innledning, perspektiver og sammendrag»*

Jeg har valgt å ta med kapittel 1 som inneholder innledning og et sammendrag av hele dokumentet slik den fremstår med en beskrivelse av utvalgets arbeid, målsetninger og utfordringer. På denne måten fikk jeg med i analysen en del av ordlyden fra hele dokumentet. I Kapittel 1 av NOU'en beskrives også fire perspektiver som er styrende for utvalgets arbeid: 1) nulltoleranse, 2) menneskerettigheter, 3) inkludering og tilhørighet og 4) sammenheng mellom faglig og sosial læring. Disse perspektivene må sees i sammenheng med dokumentets mål, vurderinger, tiltak og konklusjoner, og gjorde kapitlet til et naturlig valg å innlemme i sin helhet i analysen.

#### *4.4.1.2. Kapittel 12 «Fra menneskerettigheter til praksis»*

Kapittel 12 presenterer hvordan menneskerettigheter og Barnekonvensjonen bør innlemmes i skolens arbeid for å sikre elevene et trygt skolemiljø. Utvalget ser på hva som skal til for at elevenes rettigheter etter barnekonvensjonen skal innlemmes i skolens arbeid. Kapitlet er en introduksjon til de øvrige kapitlene som beskriver forslag til tiltak mot mobbing.

Beskrivelsene av mobbing som brudd på menneskerettighetene er interessant i forhold til min problemstilling om hvilke forestillinger som eksisterer rundt mobbing i utdanningspolitiske dokumenter. Koplingen mellom menneskerettigheter og mobbing styrker oppfatningen om skadevirkningene/de skadelige konsekvensene av mobbing, og blir sentralt i identifisering av hvilke diskurser som eksisterer om mobbing. Kapittel 12 presenterer slik en forsterket innsats mot mobbing og krenkelser i norsk skole i tiden/årene fremover, og er et hensiktsmessig valg for å belyse min problemstilling.

#### *4.4.1.3. Kapittel 13 «Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering»*

Kapittel 13 handler om det fremmende arbeidet for å skape trygge rammer rundt eleven på skolen. De trygge rammene er definert til å inneholde trygghet, helse, trivsel, vennskap og samarbeid med hjemmet. Med andre ord, ikke et spesifikt arbeid mot mobbing, men et helhetlig arbeid for et godt skolemiljø for eleven. Av særskilt interesse for min problemstilling er dette kapitlets argumentering for å tydeliggjøre og satse på sosial og emosjonell kompetanse hos elevene som et forebyggende tiltak mot mobbing. Også svært sentralt for min problemstilling er kapitlets søkelys på betydningen av de normene som eksisterer i skolen, og betydningen av inkludering og tilhørighet i arbeidet for å motvirke

mobbing. Disse elementene gjør at jeg ser på kapittel 13 som et sentralt kapittel i analysen for å avdekke om det eksisterer flere, og eventuelt ulike, syn på mobbing i dokumentet.

#### 4.4.1.4. Kapittel 15 «Økt rettsikkerhet ved tydeliggjøring av opplæringsloven kapittel 9a»

Det neste kapittelet jeg har valgt ut til analysen er kapittel 15 hvor elevens rettigheter vurderes. Bedre rettsikkerhet for eleven og en mer effektiv etterlevelse av opplæringsloven kapittel 9a er et av utvalgets/dokumentets hovedmålsetninger for å sikre eleven et trygt skolemiljø. På bakgrunn av dette foreslår utvalget omfattende endringer i opplæringsloven kapittel 9a med tilgrensende bestemmelser for å sørge for elevers trygghet på skolen. Kapittel 15 med fokus på system og kontroll skiller seg fra kapittel 13, der fokuset er rettet mot elevens sosiale og emosjonelle kompetanse og elevens opplevelse av inkludering og tilhørighet. En fellesnevner har jeg allikevel funnet mellom de to kapitlene, og det er når kapittel 15 beskriver elevens subjektive opplevelse som det avgjørende for om han/hun er mobbet eller ikke. Denne intensiveringen og opptrappingen av kampen mot mobbing er av særlig interesse for min problemstilling, der analyser av språket vil være et verktøy for å avdekke hvilke hovedforestillinger om mobbing som ligger bak en slik nasjonal opptrapping i arbeidet mot mobbing.

#### 4.5. De analytiske stegene og fremgangsmåte

I dette underkapitlet vil jeg ta for meg og beskrive analysestegene slik jeg har foretatt dem og beskrevet resultater og funn i funnkapittelet. Jeg vil også diskutere forskningsetikk som *validitet, reliabilitet, transparens og refleksivitet* til slutt i dette kapittelet. De ulike analysetrinnene er beskrevet trinnvis nedenfor, og analysene er gjort ved hjelp av de diskursanalytiske verktøyene jeg har valgt for å besvare min problemstilling

##### 4.5.1. Analyse av tekst

Ved å analysere en tekst systematisk kan man avdekke hvordan teksten konstruerer identiteter, sosiale relasjoner og verdensforestillinger, og hvordan ulike diskurser iverksettes i teksten (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 94, 95). Før analyseringen kunne starte, måtte tekstuttrekkene som skulle analyseres trekkes ut.

##### 4.5.1.1. Analysesteg 1 - tekstuttrekking

Jeg startet med å lese NOU'en i sin helhet før jeg valgte ut de delene som var aktuelle for min problemstilling slik jeg har beskrevet over. For å trekke ut relevant tekst fra den utvalgte teksten valgte jeg å søke opp alle setninger som inneholdt ordene *mobbing, krenkelser, trakassering og diskriminering* i alle sine former (mobbe, mobbet etc.). Begrunnelsen for å ta med alle de fire begrepene som omhandler negativ adferd i skolen var relevant for å holde

oversikt over om det var ulike beskrivelser av de ulike begrepene. NOU'en går stedvis over til å bruke begrepene mobbing og krenkelser for å beskrive alle former for negativ adferd i skolen. For enkelhets skyld (og i tråd med NOU'en), gikk jeg over til kun å benytte begrepet *mobbing* i oppgaveteksten, slik jeg også har beskrevet innledningsvis i oppgaven. Noen unntak fra kriteriene for uttrekk ble gjort i Kap 13 «*Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering*». I dette kapittelet ble sentrale virkemidler mot mobbing presentert, men setninger som inneholdt begrepene mobbing, krenkelser, trakassering og diskriminering forekom noe sjeldnere enn i de andre utvalgte delene av NOU'en. Særlig forekom begrepet mobbing sparsomt rundt beskrivelser av normkritikk og elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. Avgjørelsen om å trekke ut noen setninger fra Kap 13 som ikke inneholdt kriteriet for uttrekk, var å få med i analysen sentrale tiltak mot mobbing bygget på et av NOU'ens overordnede perspektiver om inkludering. For en analyse som denne var jeg ikke helt avhengig av om begrepet ble gjentatt hele tiden, da teksten handler om mobbing enten begrepet brukes eksplisitt eller ikke. Alle setninger som ble trukket ut ble satt inn i et skjema kapittelvis med henvisning til sidetall slik at det skulle være lett å finne tilbake til tekstuttrekket i NOU'en.

#### 4.5.1.2. *Analysteg 2 - grammatisk analyse*

En fremgangsmåte innen kritisk diskursanalyse er å analysere noen av tekstens grammatiske egenskaper. Som tidligere beskrevet valgte jeg å utføre en grammatisk analyse ved å ta utgangspunkt i elementene modalitet, transitivitet, nominalisering og passiv.

##### 4.5.1.2.1. *Modalitet*

For å pense lesere inn på sporet kan det gjentas at modalitet kan deles inn i to grupperinger, hvor *epistemisk* modalitet beskriver avsenders forpliktelse til en «sannhet», og *detonisk* modalitet uttrykker forpliktelse til en handling (Fairclough, 2003 s. 168). Begge formene for modalitet kan uttrykke graderte tilslutninger eller forpliktelser til *handlinger* og *sannheter*. Jeg startet analysen av teksten ved å benytte meg av verbformer og modalitet for å få et innsyn i hvordan teksten omtaler, beskriver og konstruerer sin versjon av virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95). For å undersøke tekstens modalitet tok jeg utgangspunkt i tekstutdragene og uthevet de modale verbformene, før jeg vurderte de til sterk, middels eller svak modalitet. En oversikt over de ulike verbformene og deres graderinger er satt inn i en tabell under:

Modalitet	Epistemisk (sannhet)	Detonisk (handling)
<b>Sterk</b>	Er, det vil si, det betyr	Nødvendig, skal, må, blir
<b>Middels</b>	Må kunne, kan med fordel	Bør, viktig, omtrent
<b>Svak</b>	Kan, vil kunne	Tillatt, mulig, ønske

Tabell 2: Eksempler på ulike grader av modalitet. (Fairclough, 2003 s. 167, 170)

Analysen ble kapittelvis ført inn i en tabell som inneholdt tekstutdragene, side for sporing, og vurdering av verbformen(e) til sterk, middels eller svak grad av modalitet. Tabellen under er hentet fra kapittel 1 *Innledning, perspektiver og sammendrag*, og er et eksempel på hvordan dette ble gjort:

<b>Kap 1 «Innledning, perspektiver og sammendrag»</b>		
<b>Tekstutdrag</b>	<b>Modalitet</b>	<b>Side</b>
Den individuelle retten til et trygt psykososialt skolemiljø <b>betyr</b> at det er nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av elever	Sterk Epistemisk	17
Vi <b>skal</b> ikke si oss fornøyde så lenge det er elever som <b>blir</b> krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert	Sterk Detonisk	17
Å si seg fornøyd med at det på en skole «kun» er to pst. av elevene som opplever at de <b>blir</b> mobbet, innebærer at kravene i opplæringsloven ikke <b>blir</b> oppfylt, og at skoleeieren og skolen har en lovstridig praksis.	Sterk detonisk	18

Tabell 3: Eksempler på modalitetsfunn i NOU 2015:2

Til slutt ble alle analysene talt opp og satt kapittelvis inn skjema for å få en oversikt over modalitetsfunnene i hvert kapittel som vist under:

<b>Kap 1 «Innledning, perspektiver og sammendrag»</b>		
<b>Modalitet</b>	<b>Ant. Epistemisk (sannhet)</b>	<b>Ant. Detonisk (handling)</b>
Sterk	43	59
Middels	1	18
Svak	14	1
Totalt	58	78

Tabell 4: Oversikt over modalitetsfunn i NOU 2015:2 Kap 1

Konklusjonen min ble til slutt at ettersom analysen inneholdt en omfattende mengde tekst og modaliteter, så det ikke ut til at de usikre momentene som dukket opp innimellom ville få noe utslag på helheten av funn.

#### 4.5.1.2.2. Transitivitet

Den neste analysen jeg foretok av NOU'en var *transitivitet*. Denne analysen gir et bilde på hvilke prosesser som dominerer i teksten. En ideologisk antakelse kan også underbygges ved å studere transitivitet i en tekst, hvor sentrale hendelser omformes til substantiver eller fenomener (Fairclough, 1992 s. 89).

Halliday (1994) beskriver tre ulike hovedtyper av prosesser i transitivitetssystemet; materiell, relasjonell og mental prosess (107). Materiell prosess innbefatter deltager/agent og *handling* (prosess), og er den prosesstypen som tradisjonelt får mest oppmerksomhet i en lingvistisk analyse, og den prosesstypen det er størst forekomst av blant annet i politiske tekster. En materiell prosess beskriver en *handling*, enten konkret eller abstrakt (resignere, opprettholde) (Halliday, 1994 s. 109, 110).

Eksempel på materiell prosess:

«Foreldrene stoler på at skolen **forvalter** ansvaret sitt på en slik måte at barnet deres ikke **krenkes, mobbes eller liknende**» (NOU 2015:2 s. 195).

Relasjonell prosess handler om å være, dette er ikke en form for eksistens, men relasjonelle prosesser kan beskrives som en form for *tilstand* mellom to enheter (Halliday, 1994 s. 119).

Eksempel på relasjonell prosess:

«Mobbing **har** i mange år **vært** et svært aktuelt tema i samfunnsdebatten» (NOU 2015:2 s. 17).

Det finnes, ifølge Halliday (1994), flere kategorier av prosessstyper, selv om de forekommer stort sett i mindre format i tekster (s. 107). Jeg nevner to av dem her siden jeg har avdekket noen (få) tilfeller i mitt datamateriale: Mental prosess innebærer en prosess med sansing som *å føle, å tenke, å se*. Eksistensielle prosesser inneholder verb som *eksistere, finnes* (Halliday, 1994 s.107,112,114).

Som ved de to foregående analysene tok jeg for meg setning for setning og uthevet prosessene som ved vist i eksemplene over. Min kategorisering av prosesser i analysedelen er inspirert av Vagle (1995) der relasjonelle prosesser kategoriseres som *tilstander* der agens ofte ikke er uttrykt (s. 170).

Eksempel: «*Samfunnet skal ha en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering*» (NOU 2015:2 s. 17).

Å *ha* er en relasjonell prosess, og nullvisjon og nulltoleranse mot mobbing blir dermed å betegne som en *tilstand* i samfunnet.

Der prosessene settes sammen med sterke eller svake modalverb (skal, må, kan, kunne), vil modalitetsaspektet være med å fremstille hvordan avsender stiller seg til *sannsynligheten* eller *nødvendigheten* rundt prosesser som blir fremstilt. Dette gjør at modalitetsaspektet blir av interesse i kombinasjon med transitivitetensanalyse, og også av den grunn er modalverb i forbindelse med prosesser også uthevet (se neste tabell). Utfra hvilke prosesser som dominerte tekstutdraget ble teksten vurdert til om det var *tilstand* eller *handling*. Se eksempel fra analysen under tatt ut fra transitivitetensanalyse fra kapittel 12 «*Fra menneskerettigheter til praksis*»:

Kap 12 « <i>Fra menneskerettigheter til praksis</i> »		
Tekstuttrekk	Prosesstyper	Side
12.1 Innledning		
Alle elever i norsk skole <i>skal ha</i> et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Relasjonell <i>Tilstand</i>	41
Med et trygt psykososialt skolemiljø mener vi at elevene <i>skal trives</i> på skolen, og at ingen <i>skal utsettes</i> for krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering.	Relasjonell Relasjonell <i>Tilstand</i>	141
Det <i>gjøres mye</i> godt <i>arbeid</i> mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i norsk skole	Materiell x2 <i>Handling</i>	141

Tabell 5: Eksempler på prosessfunn i NOU 2015:2 Kap 12

Til slutt ble alle prosesstypene talt opp kapittelvis og satt inn i en tabell:

Prosesstype	Kap 1	Kap 12	Kap 13	Kap 15
Materiell prosess	186	46	123	290
Relasjonell prosess	214	88	140	309
Mental prosess	1	-	10	11
Eksistensiell prosess	-	-	2	-
Tilstand	78	31	55	86
Handling	72	21	55	101

Tabell 6: Oversikt over prosesstyper i NOU 2015:2

Flere steder inneholdt setningene både materielle og relasjonelle prosesser, og det resulterte i usikkerhet om setningen skulle vurderes som *handling* eller *tilstand*. Avgjørelsen min ble å plassere dem i både *handling* og *tilstand*. Begrunnelsen er at setningene ofte var lange med utfyllende informasjon, hvor de startet med beskrivelse av en *tilstand*, og gikk over til å beskrive en *handling*. Eksempel på dette er vist nedenfor fra Kap 15 «Økt rettsikkerhet ved tydeliggjøring av opplæringsloven kapittel 9a»:

Tekstuttrekk	Prosesser	Kap og side
Skolen <b>skal ha</b> nulltoleranse for ord og handlinger som krenker deres integritet og menneskeverd, og <b>skal iverksette</b> tiltak straks for å <b>stoppe</b> krenkelser om det <b>skjer</b> .	Relasjonell Materiell Materiell Materiell <i>Tilstand/Handling</i>	Kap 15 s. 195

Tabell 7: Eksempel på prosesser uttrykt som både tilstand og handling

Skolens nulltoleranse for krenkende ord og handlinger vurderes her til en *tilstand* ved hjelp av den relasjonelle prosessen (*skal ha*). Resten av setningen vurderes som *handling* ved at skolen *iverksetter* tiltak som er en materiell prosess.

#### 4.5.1.2.3. Passiv

NOU'en har et forholdsvis høyt antall setninger med passivkonstruksjoner, hvor effekten blir at aktøren, og følgelig ansvarsforholdet, utelates eller skjules. Setninger med passivkonstruksjoner ble identifiserte med samme fremgangsmåte som de andre analysene

ved å gå gjennom setning for setning, og understreke dem som inneholdt passivkonstruksjoner. Jeg lette etter setninger med *s-passiv* og *bli-passiv* (se teorikapittel) og satte dem inn i et skjema. Nedenfor vises et utdrag fra analysen i kapittel 15 «Økt rettsikkerhet ved tydeliggjøring av opplæringsloven kapittel 9a»:

Kap 15 «Økt rettsikkerhet ved tydeliggjøring av opplæringsloven kapittel 9a»		
Tekstuttrekk	Passivtype	Side
Ingen barn skal oppleve at det ikke nytter å si fra om at de <u>har blitt</u> krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert	Bli- passiv	195
Foreldrene stoler på at skolen forvalter ansvaret sitt på en slik måte at barnet deres ikke <u>krenkes, mobbes</u> eller liknende	s-passiv	195
Utvalget minner samtidig om at i tilfeller der elever opplever krenkelser etter ny § 9A-7, vil det være elevens subjektive opplevelse som <u>legges</u> til grunn når det skal avgjøres om elever <u>har blitt</u> krenket	s-passiv bli-passiv	211

Tabell 8: Eksempler på passivkonstruksjoner i NOU 2015:2 Kap 15

Til tross for at det ble avdekket mange passivkonstruksjoner i dokumentet, vurderte jeg flere av de passive setningene til å være konstruert slik at aktører som ble skjult av den passive konstruksjonen var irrelevant. Eksempel: «Foreldrene stoler på at skolen forvalter ansvaret sitt på en slik måte at barnet deres ikke **krenkes, mobbes** eller liknende» (NOU 2015:2 s. 195). I denne setningen er det ikke et poeng å få frem hvem som mobber og krenker, det er mer vesentlig at det kommer frem at skolen har ansvaret dersom noen blir mobbet.

#### 4.5.1.2.4. Nominalisering

Den neste analysen jeg gjorde var nominalisering. Som beskrevet i teorikapittelet inntreer nominalisering ved at prosessen/verbgruppen blir gjort om til et substantiv (Maagerø, 2005 s. 201). Selve nominasjonen skjer ifølge Maagerø (2005) oftest ved at det legges til endelsene -else eller -ing til verbet (s. 203):

*Å mobbe – prosess.*

*Mobbing – substantiv – Nominalisering*

På samme måte som ved de andre analysene ble tekstutdragene satt i tabell hvor nominaliseringer i hvert tekstutdrag ble uthevet som vist i tabellen under hentet fra kapittel 13 «Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering»:

<b>Kap 13 «Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering»</b>		
<b>Tekstutdrag</b>	<b>Nominalisering</b>	<b>Side</b>
Skoler som aktivt fremmer <b>inkludering</b> og forhindrer enhver form for <b>marginalisering</b> av individer og grupper, forebygger mobbing.	Inkludering Marginalisering	152
Gode skoler kan forebygge <b>mobbing</b> ved å skape <b>forpliktelse</b> til positive idealer	Mobbing Forpliktelse	152
Skolekulturen handler om verdiene, normene og virkelighets <b>oppfatningene</b> og er organisasjonskulturen på skolen.	Oppfattelse	152
<b>Mobbing</b> eller ikke <b>mobbing</b> på en skole handler mye om hva slags uformelle normer, <b>forestillinger</b> og idealer det er som dominerer hos elevene	Mobbing Forestilling	152

Tabell 9: Eksempler på nominalisering i NOU 2015:2 Kap 13

Til slutt ble de mest brukte nominaliseringene talt opp kapittelvis og satt inn i en tabell. Denne tabellen er vist i sin helhet i funnkapittelet, og blir her vist delvis for illustrasjon:

<i>Nominalisering</i>	<i>Kap1</i>	<i>Kap 12</i>	<i>Kap 13</i>	<i>Kap 15</i>	<i>Totalt</i>
Å handle - handling	16	2	3	21	42
Å arbeide - arbeidet	11	11	10	17	49
Å tolerere - nulltoleranse	9	8		9	26
Å forebygge - forebygging	6		6	4	16

Tabell 10: Eksempler på hyppige nominaliseringer i NOU 2015:2

Verbet *å mobbe* blir nesten konsekvent skrevet som nominaliseringen *mobbing* i NOU'en, og ikke talt opp og satt inn i skjemaet. Effekten av den hyppige nominaliseringen *mobbing* beskrives i funnkapittelet om nominalisering, og sammen med funn om metaforer.

#### 4.5.1.3. Analysesteg 3 – Metaforer

På ordnivå i min kritiske diskursanalyse valgte jeg å ha fokus på leksikalske metaforer som fremkommer eksplisitt i teksten. Det som er interessant for min problemstilling er hvordan en metafor-analyse vil avdekke hvilket verdensbilde avsender besitter. Bruk av metaforer gjør

tekster mindre kongruente, og gir en effekt av et verdensbilde som avsender ønsker at leser skal «adoptere» (Lakoff & Johnson, 1980).

Som ved tidligere analyser gikk jeg gjennom tekstutdragene, og understreket metaforer som var brukt for å fremheve et budskap i teksten. Jeg delte deretter inn metaforene i fire grupper etter hvilke semantisk relasjoner metaforene er hentet fra.

Disse grupperingene har jeg kalt for:

- 1) Krigsmetaforer (eksempel: *bekjempe, mobilisere*)
- 2) Arbeid – og konstruksjonsmetaforer (eksempel: *verktøy, bygge*)
- 3) Idrettsmetaforer (eksempel: *legge lista, trening*)
- 4) Sykdomsmetaforer (eksempel: *symptom*)

De fire semantiske relasjonene metaforene i NOU'en er hentet fra, sier noe om hvilke forestillinger avsender har om mobbing. Under vises et eksempel på funn av sykdomsmetaforer i NOU'en:

<b>Metaforer</b>	<b>Kontekst</b>	<b>Forekomst</b>
<i>Symptom</i>	Mobbing som et symptom på et dårlig skolemiljø.	Kap 1 s. 32
<i>Diagnostiske tiltak</i>	Elevundersøkelsen blir omtalt som et eksempel på forebygging av krenkelser og mobbing.	Kap 15 s. 220

Tabell 11: Eksempler på metaforer i NOU 2015:2

Metaforene som ble trukket ut og analysert er kun fra tekstuttrekkene, men det ble oppdaget bruk av flere metaforer i konteksten rundt, for eksempel ble det funnet flere sykdomsmetaforer i NOU'en som ikke er kommet med i min analyse.

#### 4.5.2. Analyse av diskursiv praksis

Som beskrevet tidligere er hovedmålet med en kritisk diskursanalyse for Fairclough å avdekke forandringer. Dette knyttes til hvordan han forstår diskurser som plassert i tid og rom, ved at enhver tekst og språkbruk alltid viser tilbake på en tidligere og etablert tekst med diskursive struktureringer; og hvordan ulike elementer fra ulike diskurser føyes sammen og danner nye (Jørgensen & Phillips, 1999 s.15). Analyse av diskursiv praksis kan utføres på flere måter. Jeg har fulgt Fairclough som tar utgangspunkt i å avdekk hvordan tekster trekker

og bygger på andre tekster, og identifiserer hvilke diskurser tekstene trekker på (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95).

#### *4.5.2.1. Analysesteg 4 - Intertekstualitet*

For å finne hvilke andre tekster NOU'en referer til så jeg på alle tekstutdragene, på kontekstene rundt dem, og referanselisten. På denne måten fikk jeg en inngående oversikt over hvilke andre tekster som manifesterte seg i NOU'en.

#### *4.5.2.2. Analysesteg 5 – arbeid med å identifisere diskurser I*

Funnmaterialet bestod nå av 100-vis av enkeltfunn, og det ble en stor oppgave å finne et mønster, og en mening som var hensiktsmessig å jobbe videre med for å belyse problemstillingen min. I det neste trinnet i analysen bestemte jeg meg derfor å dele funnene fra alle analysene inn i kategorier etter hvilket tema de omhandlet. I begynnelsen ble det svært mange kategorier, men etter å ha gjentatt arbeidet med å gå gjennom datamaterialet flere ganger, fikk jeg plassert alle funnene inn i 10 ulike kategorier. På den måten ble det mulig for meg å få oversikt og lete etter mønster i det store datamaterialet.

Oversikt over kategoriene:

- 1) Nulltoleranse
- 2) Regelverket
- 3) Tiltak/håndtering (delt inn stat, kommune og skole)
- 4) Elevens subjektive opplevelse
- 5) Normkritikk
- 6) Inkludering og tilhørighet, sosial og emosjonell kompetanse
- 7) Elev – og foreldreinvolvering
- 8) Konsekvenser av mobbing
- 9) Skolemiljø
- 10) Menneskerettigheter

Eksempel på hvordan jeg skjematizerte funnene etter kategori og analyse:

ANALYSE					
	<b>Passiv</b> <i>Utøvelse av agent/ansvarsforhold</i>	<b>Modalitet</b> <i>Grad av sikkerhet</i>	<b>Nominal</b> <i>Fra verb til substantiv</i>	<b>Transitivitet</b> <i>Fremstilling av verden gjennom prosesser</i>	<b>Metaforer</b> <i>Forsterke eller tilsløre mening</i>
<b>KATEGORI</b>	<b>FUNN</b>				
<b>Nulltoleranse</b>	Agent på oppfyllelse av rettighet (Kap 12 s. 145)  Mangler agnet på oppfyllelse av nullprinsippet (Kap 15 s. 211)  Nulltoleranse inn i opplæringsloven (Kap 15 s. 212)	<b>Sterk modalitet:</b>  Sterk grad av sikkerhet når nulltoleranse omtales.	Nulltoleranse fremstår mer som en tilstand enn en handling.	Fremstiller et bilde der nulltoleranse er en tilstand, verdifull	Krigsmetaforer  Offensiv: Indikerer kamp. Straff, lovbrudd  Slås ned på:  Indikerer kamp, strid,  Offensiv: Indikerer kamp, strid
<b>Inkludering og Tilhørighet</b>	-	<b>Svak modalitet:</b>  Sosial tilhørighet	Nominalisering av inkludering og tilhørighet – skjuler prosesser	Diffuse/ abstrakte prosesser rundt inkludering og tilhørighet i	Arbeidsmetaforer.  Idrettsmetaforer: indikerer innsats og fokus.

Tabell12: Eksempler på kategorisering av analysefunn

Til tross for at dette skjemaet var som en kladd å regne, var det et nødvendig arbeid for å få oversikt over alle funnene som på dette tidspunktet var blitt et stort og omfattende datamateriale. Dette arbeidet gjorde det også mulig å ta fatt på neste analysesteg som innebar refleksjon over funn.

#### 4.5.2.3. Analysesteg 6 – arbeid med å identifisere diskurser II

Da de ulike kategoriene var på plass, begynte jeg å studere dem og gikk tilbake til tekstutdragene for å reflektere over dem og se om jeg kunne avdekke et mønster, en historie,

eller om noen kategorier hadde spenninger mellom seg. Til slutt fant jeg at det kunne være spenninger, og kanskje også motsigelser mellom de to kategoriene *nulltoleranse* og *inkludering og tilhørighet*, slik det fremstår i analysen av NOU'en. På grunnlag av det materialet jeg hadde fra de analysene jeg hadde gjort, kunne jeg identifisere to ulike forestillinger om mobbing: 1) forestillingen om individrettet tilnærming til mobbeproblematikken som årsak i adferd og individuelt ansvar. 2) forestillingen om mobbing hvor årsaken bunnar i forskjeller og ulike sosiale kontekster. Jeg oppdaget et mønster som jeg så som interessant og hensiktsmessig å følge videre for å belyse min problemstilling, og flere av de andre funnene bygger oppunder det valget jeg gjorde. Jeg er oppmerksom på at andre kan finne andre mønster og innfallsvinkler ved hjelp av disse funnene, og følgelig også andre forestillinger om mobbing i denne NOU'en.

Steg 4 og 5, «*arbeid med å identifisere diskurser*», skulle vise seg å være utfordrende, tidkrevende, og ikke minst, avgjørende, analysesteg i denne prosessen. Kategoriseringen og deretter refleksjonene rundt kategoriene var et viktig steg for å få mulighet til å kunne se alle funnene, både de grammatiske elementene og metaforene, i lys av teksten som helhet. Dette ble et detaljert og til tider krevende arbeid. Ikke mindre krevende ble det da jeg skulle reflektere over, og vurdere, det jeg hadde arbeidet frem. Det var på dette steget det ble klart for meg hvor sterkt jeg selv stod i diskursen(e) om mobbing, til tross for et bevisstgjørende arbeid og logging av egen subjektivitet gjennom hele prosessen. Det var utfordrende å løsrive seg. Ved hjelp av et tankekart, fant jeg at funnene kunne deles inn i to kategorier, en hvor *systemet* stod i fokus, og en hvor *individet* stod i fokus. I det øyeblikket jeg satte spørsmålsteget ved om dette var tiltak som var kompatible, eller faktisk i noen grad kunne være motsigende, klarte jeg for første gang å se min egen forestilling om mobbing utenfra, og jeg var omsider klar for å gå videre i prosessen.

#### *4.5.2.4. Analysesteg 7 - Identifisering av diskurser*

Analysestegene som er beskrevet over gav meg grunnlag for å hevde at jeg har identifisert to ulike diskurser om mobbing i NOU'en som fremstiller og forstår fenomenet mobbing på ulike måter. For å kvalitetssikre, gikk jeg gjennom tekstutdragene og de ulike funnene (som nå var inndelt i kategorier) for å dobbeltsjekke og underbygge at jeg hadde grunnlag for de diskursene jeg hadde funnet. De to diskursene jeg har identifisert er av ulik styrke i teksten, og er ikke de eneste diskursene å finne i dokumentet, men, det er de som er mest fremtredende og som jeg skal gå videre med.

#### 4.5.3. Analyse av sosial praksis

I denne fasen skal de to dimensjonene tekst og diskursiv praksis plasseres i forhold til den sosiale praksis de er en del av. Det er i denne fasen problemstillingen blir diskutert og jeg vil søke å finne «svar» på problemstillingen min (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 98).

##### 4.5.3.1. Analysesteget 8 – diskusjon av den sosiale praksis

Når man skal diskutere sosial praksis skal man ifølge Fairclough (1992) ha fokus på hegemoni, ideologi og reproduksjoner eller transformasjoner som følge av diskursen (s. 86). Det gjøres ved å plassere diskursen i den sosiale praksis, og avdekke ideologiske konsekvenser og eventuelle endringer som følge av hegemonisk effekt av diskursen, en hegemonisk kamp. Dette har jeg søkt å gjøre i diskusjonskapittelet. Ulike tekster kan inngå i ulike sosiale praksiser. NOU'en med sine diskurser om mobbing, inngår som en del av den utdanningspolitiske praksisen i utdanningsfeltet i Norge. Selv om diskursene om mobbing som identifiseres i NOU'en bygger på ulike perspektiver og elementer, vil de *sammen* inngå som en del av en *utdanningspolitisk praksis*.

#### 4.6. Kvalitative og etiske vurderinger

Innen det kvalitative forskningsfeltet er det en del forskningsetiske prinsipper og begreper som er viktig å ikke bare ta hensyn til, men å ha fokus på gjennom hele forskningsprosessen. Overordnet for all vurdering av en studies kvalitet ligger moralske og etiske betraktninger om en studies innhold, kvalitet og nytte-skadevirkninger. Ulike tilnærminger til kvalitative forskningsmetoder avdekker kunnskap om menneskelig aktivitet og sosiale fenomener. For å komme nær nok på datamaterialet, er det nødvendig for en forsker å ta i bruk både systematikk og kreativitet (Nilssen, 2012 s. 14, 15). Ifølge Hatch (2002) er det noen overordnede kriterier som må være på plass for at en kvalitativ metode skal betegnes som kvalitetsmessig tilfredsstillende. Blant disse kriteriene er blant annet *valg av kvalitativ tilnærming, beskrivelse av metode og teoretisk fundament, formulering av forskningsspørsmål, beskrivelser av forbindelsen mellom funn, teori og annen forskning, og tydelige beskrivelser av funn* (s. 245, 246). Jeg også valgt å ha fokus på begrepene *validitet, reliabilitet, refleksivitet og transparens* i tillegg til *forskningsetikk* som alle tradisjonelt er knyttet til kvalitet innen både kvalitative og kvantitative studier.

##### 4.6.1. Validitet

Begrepet validitet refererer til en studies gyldighet, og er følgelig et svært sentralt og viktig begrep å ha fokus på i kvalitativ forskning. Målet er å få funnene i studien til å fremstå gyldige og i samsvar med datamaterialet (Nilssen, 2012, s.141). Ifølge Kvale og Brinkmann

(2015) er fokuset på validitet noe som pågår gjennom alle forskningsstegene uavhengig av forskningsmetode og design (s. 277). I en diskursanalyse vil validitet være knyttet til de utvalgte dokumentene og tekstuttrekkene som er gjort for å belyse problemstillingen. I denne oppgaven hvor målet er å belyse hvilke forestillinger som eksisterer om mobbing i utdanningspolitiske tekster, kunne sikkert valget falt på mange andre tekster enn NOU'en som datamateriale. Begrunnelse for utvalg av datamateriale er beskrevet tidligere, og handler hovedsakelig om dokumentets sentrale og overgripende samfunnsfunksjon i arbeidet mot mobbing.

En mulig svakhet ved denne studien er om tekstuttrekkene, som ble valgt ut på bakgrunn av om setningene inneholdt ett eller flere av begrepene mobbing, krenking, trakassering eller diskriminering, ikke er representative for NOU'en i sin helhet. På en annen side, som jeg beskrev under avsnittet om tekstuttrekking, handler all tekst i NOU'en om mobbing enten begrepet brukes eksplisitt eller ikke. Jeg har tatt steg for å sørge for at alle tekstutdragene er sporbare med kapittel og sidetall. Dette ble gjort først og fremst for å ha mulighet til å gå tilbake til kontekstene rundt tekstuttrekkene når analyser av funn skulle tolkes og diskuteres, men også som et steg i studiens validitet. Ifølge Nilssen (2012) er ettersporing av data med å ivareta og øke en studies validitet (s. 142).

En sentral del av kvalitativ forskning er tolkning og drøfting av funn. Tolkning av data handler om å tilføre mening til funnene, og forsker blir således en aktiv deltaker i forskningsprosessen (Hatch, 2002 s. 180). Mine tolkninger av funn er gjort ved hjelp av metodiske verktøy (modalitet, nominalisering, metaforer etc.) som alle er velkjente og velbrukte innen lingvistisk forskningssammenheng for å avdekke sosiale identiteter, prosesser og verdenssyn. Funnene mine vil jeg betegne som rimelige, og jeg vil også påstå at datamaterialet ikke er overfortolket av meg. Grunnlag for denne påstanden finner jeg støtte i at det er sammenheng mellom funn i de ulike kapitelene av NOU'en, og at funnene samsvarer med det jeg finner i annen forskning som for eksempel Walton 2011, 2005, og Kennedy-Lewis 2014. I tillegg er det et poeng å påpeke at den tidligere forskningen som denne oppgaven tar utgangspunkt i, og som på ulike måter underbygger de analytiske funnene som er avdekket, ble søkt opp *etter* at de «tekniske» analysene (modalitet, passiv, transitivitet etc.) var gjennomført. På den måten lå ikke forholdene til rette for å *lete etter noe spesifikt* mens jeg analyserte og reflekterte, noe som, etter min mening, er med å styrke oppgavens validitet.

#### 4.6.2. Reliabilitet

Reliabilitet, eller på norsk, troverdighet, er et begrep som er nært knyttet til forskningens validitet. Mens validitet er knyttet til funnene, er reliabilitet knyttet til prosessene. Ifølge Creswell (2014) er reliabilitet i kvalitative studier en indikasjon på at forskers fremgangsmåte er konsistent med andre forskeres fremgangsmåter og prosjekter (s. 201). Kvantitative forskningsdesign har større tradisjon for å vise til strategier som sikrer reliabilitet, enn kvalitative studier, hvor det kan være større utfordringer å gjenskape resultater og funn. Kvalitative forskere anbefales uansett også å ta steg som sikrer reliabilitet i sin studie (Creswell, 2014 s. 203).

For å avgjøre om fremgangsmåten i studien er *reliable*, har jeg gjort som Gibbs (Creswell, 2014 s. 203) beskriver; å dokumentere og beskrive så inngående som mulig alle steg som er tatt for å komme frem til de funnene jeg har gjort. Dette vil, til en viss grad, gi andre forskere mulighet til å repetere studien. Et skritt jeg har tatt for å sikre forskerreliabilitet er å ha tilgjengelig alt materialet fra analysedelen i oppgaven tilgjengelig for ettersyn, ettersom ikke alle analysene ligger vedlagt i sin helhet i oppgaven (av hensyn til omfang).

I tillegg til beskrivelser av prosedyrer og fremgangsmåter, er det viktig å påpeke at jeg som forsker er det viktigste instrumentet i forskningsprosessen. Med dette som bakteppe har jeg forsøkt å fremstå med åpenhet om hvilke verdier og erfaringer jeg bærer med meg, hvordan det har influert på forskningsarbeidet, og hvordan jeg har reflektert og utviklet meg i takt med oppgavens fremdrift. Dette er, etter min mening, med å øke oppgavens troverdighet, hvor alt som er gjort, tenkt og skrevet er gjort rede for. Jeg, som forsker, har med andre ord forsøkt å fremstå som et *pålitelig* arbeidsverktøy i denne studien, og dette henger nært sammen med *forskerrefleksivitet* som er det neste temaet jeg skal ta utgangspunkt i.

#### 4.6.3. Refleksivitet

Forskerrefleksivitet beskrives som pågående prosesser mellom forsker og forskningsfelt, og forsker skal uttrykkelig rapportere om sin rolle i studien (Nilssen, 2012 s. 137; Creswell, 2014 s. 184). I kvalitative forskningsdesign er studien avhengige av at forskeren konstant er oppmerksom og overvåker sin rolle gjennom prosessen. Ifølge Hatch (2002) er det monitoreringen av egen påvirkning på forskningsarbeidet, det være seg fordommer, følelser eller oppfatninger, som gjør det mulig for forsker å komme nær nok på menneskelige og sosiale fenomener til å kunne avdekke ny innsikt (s. 10).

Som forsker er jeg ikke nøytral, mine personlige egenskaper, bakgrunn, holdninger og verdier vil ha innvirkning på forskningen (Nilssen, 2012 s. 139), og jeg må sette spørsmålsteget

ved min subjektivitet gjennom hele prosessen. Mine erfaringer og min forståelse av mobbing vil være i interaksjon med datamaterialet hele tiden, og det er, ifølge Nilssen (2012), viktig at jeg ikke bare erkjenner den, men rapporterer, utforsker og synliggjør den for både meg selv og leser (s. 140). Alle har en forståelse av hvordan verden er satt sammen og fungerer. Arbeidet med denne oppgaven har gjort meg svært oppmerksom på min egen forestilling og innstilling til særlig mobbefenomenet. Etter å ha lest meg gjennom et utall av politiske dokumenter, mobbeprogrammer, høringer og artikler, analysert og kategorisert og lett etter mønster og mening i et omfattende datamateriale, har jeg fått god tid til å bli mer observant i forhold til hvilke verdier jeg trekker på når jeg skriver og snakker om mobbing, og hvordan jeg reflekterer, tolker og konkluderer. Kvalitative forskere som studerer sosiale fenomener og prøver å forstå dem, blir en del av forskningen da forskningen er del av verden (Hatch, 2002 s. 10). Min historie og mine oppfatninger av mobbing, altså hvordan *jeg* var en del av diskursen om mobbing, var årsaken til at det tok tid før jeg oppdaget et mønster i datamaterialet som var av interesse, og førte til at jeg måtte sette *nulltoleranse* under et kritisk blikk. Da jeg forstod at mine kunnskapsforståelser og oppfattelser hadde begrenset måten jeg forstår verden og handler i den, la jeg bort arbeidet en stund for å prøve å nullstille meg. Jeg gjennomførte flere lesninger og gjennomganger av tekst og funn, noe som også er i tråd med en diskursanalytisk tilnærming, der en ved flere gjennomganger av en tekst kommer i dialog med både teksten og seg selv. Ifølge Hatch (2002) er det samtidig en forskers refleksivitet og overvåking av egen påvirkning, motstridenhet og emosjonelle responser som gjør det mulig å komme i posisjon til å forstå sosiale fenomener (s. 10). Til tross for loggføring gjennom hele prosessen for å holde oversikt over min egen subjektivitet i forskningen, ble det et stort vendepunkt for oppgaven, og veien videre ble preget av mange runder med kritiske spørsmål hver gang noe skulle leses, skrives eller tolkes.

#### 4.6.4. Transparens

Begrepet transparens i forskning viser til en måte å jobbe refleksivt på, og det handler om å vise frem og være tydelig på hvordan de ulike stegene i analysen er utført. Ved å jobbe transparent kan det gjøres tydelig for leser hvordan studien er gjennomført, og dermed er det opp til leser selv avgjøre om studien kan betegnes som troverdig (Nilssen, 2012 s. 140, 153). Jeg har forsøkt å være tydelig på hvordan jeg presenterer både metode og funn slik at det skal være forståelig for leser hvordan jeg har gjennomført studien, og hva jeg har funnet ut.

#### 4.6.5. Forskningsetikk

Etikk innen forskning har fått større oppmerksomhet de seneste årene, og det er flere og mer omfattende etiske utfordringer å ta hensyn til for dagens forskere enn tidligere (Creswell, s. 92). En forskers redelighet er avgjørende for yrket, og utøvelse av analytisk ærlighet i analyser, presentasjon, rapportering av funn og bruk av kilder er sentralt (Creswell, 2014 s. 99). I denne studien handlet det om å sette et kritisk blikk på det bestående; tekst og språk skulle analyseres, et mønster avdekkes blant mange funn, og en vurdering og av hvilke funn som skulle følges videre er skrevet tidligere i avsnitt om *analysesteg 6- identifisering av diskurser II*.

Uavhengig av forskningsmetode er det ulike etiske prinsipper, vurderinger og refleksjoner en forsker må ta hensyn til. Forskningsmetoden i denne masteroppgaven trenger ikke å ta hensyn til prinsipper som informert samtykke eller utfordringer og hensyn som følger med studier med bruk av mennesker som studieobjekter. Til tross for dette vil jeg ta for meg noen etiske betraktninger jeg har gjort meg etter hvert som oppgaven har tatt form. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det en forskers eget ansvar å reflektere over hvilken nytteverdi en studie kan ha, og eventuelt hvilke skadevirkninger den kan påføre involverte grupper i studien (s. 107). Jeg har blitt bevisst at min fremstilling av et alternativt perspektiv til *trygghet* innen mobbeproblematikken, kan virke støtende på noen som har vært involvert i mobbesituasjoner der beskyttelse og trygghet har vært uunnværlig. Min intensjon er ikke å formidle at *trygghet* ikke er viktig for barn og unge som blir mobbet, og aller minst er det min intensjon at noen skal føle seg støtt av å lese denne oppgaven. Målet med denne studien er å undersøke hvilke forestillinger som eksisterer om mobbing, og om det eksisterer ulike tilnærminger å forstå og handle mot fenomenet på. Det er min oppfatning at økt bevissthet rundt dette temaet vil føre til at tiltak for å motvirke problemet vil bygge på et bredere kunnskapsfundament, og til syvende og sist føre til at flere barn og unge opplever en bedre hverdag.

## 5. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de funnene jeg har kommet frem til gjennom de ulike analysene av NOU'en. Jeg velger å presentere funnene analysevis, og på den måten samtidig se nærmere på og tolke om det er funn som for eksempel uttrykker ulike syn på mobbing. Til slutt vil jeg skive en del om tekstens intertekstualitet, før jeg presenterer diskursene jeg har identifisert i NOU 2015:2.

### 5.1. Konstruksjon av identitet og sosiale relasjoner

I dette avsnittet er fokuset på presentasjon av modalitets-funnene i teksten. For å pense leseren inn på sporet, kan det gjentas at modalitet i en tekst er et uttrykk for identitetsdannelse og sosiale relasjoner mellom avsender og mottaker, blant annet ved å uttrykke en forpliktelse til tekstens budskap (Fairclough, 2003 s. 164, 165, 168).

#### 5.1.1. Sterk modalitet, en forpliktelse til handling

Bruk av modalitet i NOU'en er et uttrykk for avsenders varierende grad av sikkerhet om hvorvidt et tiltak mot mobbing skal innføres, og om det forventes å være effektivt eller ikke. Med andre ord blir modaliteten som uttrykkes i NOU'en et bilde på avsenders ønske, vilje og forståelse av mobbefenomenet. Analysen avdekket et høyt antall setninger med detonisk sterk modalitet i hele den undersøkte delen av i NOU'en. Dette kan man forvente av en NOU-rapport, da den fremstiller tiltak og handlinger rettet mot et spesifikt problem eller utfordring i samfunnet (jmf kapittel 1.3. *Valg av datamateriale*) Et utdrag av modalitetsanalysen, samt en tabelloversikt over antall modalitetsuttrykk knyttet til de undersøkte kapitlene i NOU'en, er å finne i vedlegg 1.

Eksempel på setninger fra NOU'en med sterkt uttrykk for forpliktelse til å handle (detonisk sterk modalitet):

*«Det **må** bygges opp fagmiljøer med spisskompetanse om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering knyttet til diskrimineringsgrunnlagene i skolen» (NOU 2015:2 s. 22).*

*«I dag er det et krav om at alle skoler **skal** ha nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering» (NOU 2015:2 s. 19).*

Eksemplene over konstruerer handling ved hjelp av de sterke modalverbene *skal* og *må*. Dette gir en sterk retorisk effekt hos leser, der sikkerheten av tiltakene er forventet å være effektfulle. Avsender markerer seg som en autoritet på området, og effekten er en konstruksjon av (sosial) relasjon med mottaker.

I det neste tekstuttrekket uttrykkes en forpliktelse, ansvar og moral som er forventet etterlevd i form av praksis og handlinger:

«Skolen **skal** ha nulltoleranse for ord og handlinger som krenker deres integritet og menneskeverd, og **skal** iverksette tiltak straks for å stoppe krenkelser om det skjer» (NOU 2015:2 s. 195).

I tekstuttrekket beskriver NOU'en skolen sin rolle, og dermed identitet, angående mobbing. Konstruksjonen av identitet i form av innstilling og handling mot mobbing er tydelig formulert, og gir lite eller ingen rom for tolkning.

NOU'en har et høyt antall formuleringer som konstruere både sosiale relasjoner, identitet og handling, ved at teksten uttrykker påbud, trekker på verdier, holdninger, moral og forpliktelse. Effekten av den sterke modalitetsbruken i NOU'en fremstiller et budskap som ansvarliggjør staten, skolene og medlemmer av samfunnet i arbeidet mot mobbing. Funn av et høyt antall setninger med detonisk sterk modalitet er å forvente gitt at NOU'en er skapt nettopp for det formålet om å øke og intensivere arbeidet mot mobbing. Dette gir en effekt av høy grad av forpliktelse til aktiviteter og tiltak i arbeidet mot mobbing, og at det er tiltro til at tiltakene vil være effektive. Det er særlig rundt beskrivelser av tiltaket *nulltoleranse* mot mobbing at sterk modalitet alltid, og uten unntak, benyttes. Avsender påberoper seg en autoritet på området, gir lite rom for fortolkning og åpner ikke for debatt eller tvil når det kommer til *nulltoleranse* som virkemiddel mot mobbing. Videre skal jeg vise at det er uttrykk i NOU'en som åpner for mer usikkerhet rundt andre fremstillinger og forslag.

#### 5.1.2. Middels og svak modalitet, et uttrykk for tvil?

I tillegg til det sterke modalitetsuttrykket i NOU'en, er det en del setninger som beskriver handling og kunnskap, men ikke med det samme sterke handlingskravet som over. Dette ser man for eksempel i kapittel 15 som blant annet tar for seg klagerett og elev – og foreldreinvolvering:

«Elevene og foreldrene må **kunne** ha **mulighet** til å klage på skoleeierens mangelfulle oppfølging av plikten til å håndtere krenkelser på en egnet og tilstrekkelig måte» (NOU 2015:2 s. 203).

«Deltakelse fra elever og foreldre er en **viktig** faktor for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø og forebygge krenkelser» (NOU 2015:2 s. 222).

En forklaring kan være antydning til tvil om effekten av tiltakene, noe som igjen kan bunne i ulike forestillinger og forståelse av hva mobbing er, hvordan det oppstår, og hvilke *deltakere* som manifesteres i diskursen (jmf kapittel 2.5.2 *Transitivitet*).

I Kap 13 «Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering», avdekker analysen flere steder middels modalitet ved omtale av elevens sosiale og emosjonelle kompetanse:

«Ettersom denne formen for kompetanse er et **viktig** grunnlag både for å fremme et godt psykososialt miljø og for å forebygge krenkelser, **bør** det vurderes hvordan skolene **kan** styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse» (NOU 2015:2 s. 170).

«Skolens arbeid med sosial og emosjonell kompetanse **bør** få en tydeligere forankring i læreplanverket enn det har i dag» (NOU 2015:2 s. 170).

Elevens sosiale og emosjonelle kompetanse når språklig ikke helt opp til å bli betegnet som egnede tiltak mot mobbing. Årsaken til denne formen for språkvalg underbygger påstanden om tilstedeværelse av ulike forståelser av mobbebegrepet i NOU'en. Også det neste eksempelet der *inkludering og tilhørighet* som tiltak mot mobbing blir uttrykt sammen med middels modalitet:

«Utvalget mener at departementet i forbindelse med revideringen av generell del **bør** se på innholdet i *inkluderingsbegrepet*» (NOU 2015:2 s. 154).

«Dersom det på skolen utvikler seg en kultur preget av ekskludering, krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, **vil** det **kunne** innebære at elevene mister følelsen av *tilhørighet*» (NOU 2015:2 s. 155).

Dersom man sammenlikner de stedene i NOU'en som beskriver tiltak ved bruk av middels modalitet, med steder som beskriver tiltak ved bruk av sterk modalitet, finner man at beskrivelser av *regelverket, systemet og nulltoleranse* i stor grad er uttrykt med sterk modalitet ved bruk av modalverbene *skal, må og nødvendig* slik noen av eksemplene tidligere i dette kapittelet illustrerer. Sammenlignet med omtaler av *inkludering og tilhørighet og sosial og emosjonell kompetanse* som tiltak mot mobbing, som flere steder i NOU'en uttrykkes med middels modalitet. Dette er interessant, og kan være med å underbygge påstanden min over om at det eksisterer ulike syn på mobbing i NOU'en.

Noen steder i NOU'en har analysen avdekket sterkt modalitet uttrykt sammen med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, inkludering og tilhørighet, såkalte negative case. Ved å undersøke hvilke kontekster de sterke modalitetene/negative casene opptrer i, forsøkte jeg å avdekke et mønster eller en sammenheng når NOU'en innimellom tar i bruk sterk modalitet i beskrivelsen av for eksempel sosial og emosjonell kompetanse. Det eneste jeg klarte å finne var sterkt uttrykk rundt formulering av at *elevene* skal utvikle egenskapene knyttet til sosial og emosjonell kompetanse:

«Elevene **skal** utvikle sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati med andre» (NOU 2015:2 s. 170).

Imidlertid fant jeg at det samme temaet uttrykkes mer usikkerhet (svak modalitet) rundt effekten på det psykososiale skolemiljøet og arbeidet mot mobbing.

Eksempel fra teksten:

«Dette **vil** gi skolene bedre muligheter til å jobbe helhetlig og målrettet med denne kompetansen, noe som igjen **vil kunne** bedre det psykososiale skolemiljøet» (NOU 2015:2 s. 170).

Det er mulig det er for få funn til å kunne konkludere, men det kan være en indikasjon på hvorfor det er ulik bruk av sterk og middels modalitet når det samme temaet omtales. Det skilles mellom hva eleven skal lære seg, og hvilken effekt det vil ha på skolemiljøet og mobbing. Jeg valgte imidlertid å holde på funnet om svakere modalitet i omtale av sosial og emosjonell kompetanse, inkludering og tilhørighet (og elevinvolvering), da jeg fant funnet interessant og svært aktuelt for min problemstilling. Argumentet for å beholde funnet ble underbygget av flere av de andre analysene jeg gjorde (jmf kapittel 5.2.1 om *transitivitet*), og blant annet da jeg undersøkte teksten for svake modalitetsuttrykk som jeg skal komme inn på videre.

Det er få svake detoniske modalitetsmarkeringer som kommer til uttrykk i NOU'en. Dette er en god indikasjon på at det hersker bred enighet innen det politiske miljøet om mobbing som skadelig for den enkelte, skolemiljøet og samfunnet generelt, og i hvilken grad og omfang tiltak skal settes inn for å forebygge, håndtere fenomenet. Det er likevel av interesse å studere de svake modalitetene og se nærmere på effekten av dem. Særlig om de sterke og svake modalitetene for eksempel kan underbygge min påstand om at ulik bruk av modale styrkeforhold er et uttrykk for ulike syn på mobbing.

Eksempel fra teksten:

«Å arbeide for at elevene skal føle sosial tilhørighet, **kan** være et tiltak for å forebygge mobbing» (NOU 2015:2 s. 154).

«Økt vekt på sosial og emosjonell kompetanse på lengre sikt **kan** føre til et bedre psykososialt skolemiljø og forebygging av krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering» (NOU 2015:2 s. 170).

Sammenligning av områder med sterke og svake modalitetsmarkeringer, avdekker lignende mønster som ved sammenligning av sterke og middels modaliteter. Analysen avdekker svake grader av sikkerhet/modalitet rundt begrepene *tilhørighet, inkludering og sosial og emosjonell*

*kompetanse*. Jeg tolker det som sannsynlig at slike funn bunner i ulike forestillinger om mobbing, hvor det ene synet på mobbing er sterkere og sikrere artikulert i NOU'en. I tillegg ser jeg på dette funnet som en svekkelse av den negative casen om funnet av sosial og emosjonell kompetanse, inkludering og tilhørighet.

### 5.1.3. Modalitet som uttrykk for *kunnskap og sannhet*

I motsetning til detonisk modalitet som er relatert til handling, er epistemisk modalitet knyttet til sannheten og hva som betegnes som *riktig kunnskap* (jmf kapittel 2.5.1 *Modalitet*). Det er avdekket et høyt antall setninger med epistemisk modalitet i NOU'en.

Eksempel fra teksten:

«**Det er** nulltoleranse for krenkende ord og handlinger i norsk skole» (NOU 2015:2 s. 206).

«Den individuelle retten til et trygt psykososialt skolemiljø **betyr at det er** nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av elever» (NOU 2015:2 s. 17).

Denne typen markering i en tekst er interessant å studere. Særlig i NOU'ens første del der mål og visjoner omtales, er det tatt i bruk mange sterke epistemiske uttrykk. Effekten blir en høy grad av forpliktelse til hva som betegnes som riktig og verdifullt. Den hyppige bruken av epistemisk sterk modalitet i første del av NOU'en kan også ha sammenheng med at avsender ønsker å markere en autoritet og forpliktelse til hva som er riktig kunnskap i starten av dokumentet.

I Kap 13 «*Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering*» er det relativt få epistemisk uttrykk i forhold til detoniske. Dette kan ha sammenheng med tidligere beskrevet omtaler av elevers tilhørighet, sosiale og emosjonelle kompetanse som årsak til mobbing, og usikkerheten rundt dette som virkningsfulle tiltak mot mobbing. Samtidig er de svake modalitetsuttrykkene en underbyggelse av argumentasjon i forrige avsnitt om å beholde funn om middels modalitet i omtale av blant annet effekten av sosial og emosjonell kompetanse i arbeidet mot mobbing.

I Kap 12 «*Fra menneskerettigheter til praksis*» og Kap 15 «*Økt rettssikkerhet ved tydeliggjøring av opplæringsloven kapittel 9a*», avdekkes et noenlunde likt *forhold* mellom detoniske og epistemiske uttrykk, hvor de detoniske uttrykkene er i flertall i begge kapitlene. Dette er forventet sett i lys av dokumentets intensjon som et politisk dokument hvor tiltak og *handling* står i fokus.

Et høyt antall formuleringer med sterk epistemisk modalitet fører til en effekt av uimotsigbarhet, og en høy forpliktelse til hvilket syn og kunnskap en skal ha om mobbing.

Det kommer tydelig frem når man ser på det første eksempelet over, hvor *nulltoleranse* blir formulert med sterk epistemisk modalitet: «*det er nulltoleranse....*». Effekten blir at det er nulltoleranse som en *riktig (og forpliktet)* innstilling til mobbing. Det er naturlig å tolke det dit hen at tekstens konstruksjon av hvordan mobbing skal forstås, og hvordan en skal forholde seg til fenomenet, er noe avsender ønsker at mottaker skal si seg enig i, og blir dermed en del av NOU'en identitetsskapende funksjon.

NOU'en har også en del setninger med svake epistemiske uttrykk uttrykt ved bruk av modalverbene *kunne* og *kan*. I Kap 13 «*Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering*», avdekker analysen flere svake enn sterke grader av modalitet når det gjelder beskrivelser av *elevens subjektive opplevelse*, *elevens sosiale og emosjonelle kompetanse* eller *normer* som årsak til mobbing,

Eksempler fra teksten:

«*De dominerende normene i samfunnet **kan** være en bakenforliggende faktor for noen former for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering på skolen*» (NOU 2015:2 s. 158).

«*Sosial og emosjonell kompetanse er en forutsetning for at elevene skal **kunne** utvikle gode relasjoner til hverandre*» (NOU 2015:2 s. 171).

«*Økt vekt på sosial og emosjonell kompetanse på lengre sikt **kan** føre til et bedre psykososialt skolemiljø og forebygging av krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering*» (NOU 2015:2 s. 170).

Som beskrevet over kan de svakere eller middels modalitetene ha en sammenheng med en forståelse av mobbing som det hersker tvil rundt. Inntrykket som kommuniseres i eksemplene over er preget av usikkerhet knyttet til egne påstander om hva som ligger bak mobbing, og hva som vil være effektive forebyggende virkemidler.

#### 5.1.4. Affinitets-modalitet, i krysningen mellom makt og fellesskap

Som beskrevet tidligere er tilstedeværelse av affinitets-modalitet i en tekst forbundet med avsenders mål om å skape en form for relasjon mellom aktørene, og kommer blant annet til uttrykk ved bruk av modalverbet *vil* som gir en høy grad av affinitet/relasjon med leser (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 97).

Eksempel fra teksten:

«*Utvalget minner samtidig om at i tilfeller der elever opplever krenkelser etter ny § 9A-7, **vil** det være elevens subjektive opplevelse som legges til grunn når det skal avgjøres om elever har blitt krenket*» (NOU 2015:2 s. 211).

«Når elever opplever å bli krenket, **vil** det i mange tilfeller være nødvendig å sette inn en systematisk innsats for å få stoppe krenkelsene og sikre at elevene igjen har et trygt psykososialt skolemiljø» (NOU 2015:2 s. 241).

«Her **vil** det være enda strengere krav til hva som forventes av skoleeiere og skoleledere for å sikre at en eventuell krenkelse stopper, og for å sikre at eleven igjen har et trygt psykososialt skolemiljø» (NOU 2015:2 s. 244).

NOU'ens innslag av affinitetsmodalitet tolkes som avsenders mål om å skape en fellesskapsforståelse hos mottaker, der for eksempel «*vil*» brukes istedenfor «*skal*». I eksemplene over kan man også finne bruken av affinitets-modalitet som en hevdelse av autoritet og konstruksjon av identitet på egen og mottakers vegne (Jørgensen & Phillips, 1999 s.97). Avsender gir et inntrykk av kyndighet og kunnskap på området ved å predikere hva som skal skje, uten å gi mottaker noen form for valg: «*Dersom den som krenker, er en ansatt, vil plikten til å gripe inn raskt skjerpes*» (NOU 2015:2 s. 238). I tillegg til å hevde avsenders autoritet, gir bruken av affinitetsmodalitet på denne måten en effekt av trygghet og tillit hos mottaker om at dette er riktige og effektfulle grep å ta. Høy grad av affinitetsmodalitet har ifølge Fairclough (1992) mer sammenheng med solidaritet-dannelse enn å presisere hva som er riktig eller galt (s. 160). Andre grammatiske analyser er mer «egnet» til å avdekke tilstedeværelse av autoritet og makt i en tekst, og det er utgangspunktet for neste avsnitt.

## 5.2. Konstruksjon av kunnskapssystemer

Fokuset på de funnene som blir presentert i dette avsnittet under *transitivitet, passiv, nominalisering og metaforer*, er på den ideasjonelle funksjonen de har på språket, altså hvordan diskursen/språket reproducerer eller utfordrer konstituerte kunnskapssystemer. Transitivitet, passiv, nominalisering og metaforer er ifølge Fairclough (1992) elementer som avdekker tilstedeværelse av ideologi i en tekst.

### 5.2.1. Transitivitet – prosesser og deltakere

Transitivitet i en tekst handler om hvordan prosesser/handlinger blir koblet, eller ikke, med subjekter og/eller objekter (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95). Ved å studere nærmere hvilke *type* prosesser som dominerer en tekstfremstilling, vil det være med å avdekke eller gi mottaker et bilde på hvilket verdenssyn avsender har. I denne sammenheng: hvilke forestillinger avsender har på mobbing.

Under viser en tabelloversikt over funn av ulike prosesser og forekomst i de ulike kapitlene i teksten. En oversikt over utdrag fra transitivitetsanalysen er å finne i vedlegg 2.

<b>Prosesstype</b>	<b>Kap 1</b> « <i>Innledning, perspektiver og sammendrag</i> »	<b>Kap 12</b> « <i>Fra menneskerettigheter til praksis</i> »	<b>Kap 13</b> « <i>Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</i> »	<b>Kap 15</b> « <i>Økt rettsikkerhet ved tydeliggjøring av opplæringsloven kapittel 9a</i> »
Materiell prosess	186	46	123	290
Relasjonell prosess	214	88	140	309
Mental prosess	1	-	10	11
Tilstand	78	31	55	86
Handling	72	21	55	101

Tabell 13: Oversikt over prosesser og forekomst av disse i NOU 2015:2

#### 5.2.1.1. *Materielle prosesser – et uttrykk for handling*

Ulike prosess typer ble presentert i teori - metodekapittelet fordi de spiller en viktig rolle når en ser på den ideasjonelle funksjonen av språket. NOU'en inneholder et høyt antall prosesser som beskriver hvordan aktører skal håndtere og forebygge mobbing. Dette er å forvente i en tekst hvor formålet er å skissere opp tiltak som skal utføres i arbeidet mot mobbing. Det er derfor ikke uventet at transitivitets - analysen har avdekket et høyt antall *materielle* prosesser som beskriver handling (jmf kapittel 2.5.2 *Transitivitet*). Når man tar hensyn til modalitetsaspektet sammen med prosessene, kan man samtidig få et innblikk i avsenders sikkerhet eller nødvendighet om handlingene. Handlingssetninger satt sammen med sterke modalverb (*skal, må*) er det mange av i NOU'en:

«*Det må utarbeides en nasjonal handlingsplan for trygge oppvekstmiljøer uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering for barn og unge*» (NOU 2015:2 s. 21).

«*Kompetanse i hvordan lærerne skal forebygge og håndtere digital mobbing, må tydeliggjøres i alle lærerutdanningene*» (NOU 2015:2 s. 26).

Eksemplene over illustrerer passivkonstruksjoner der prosessene/handlingene ikke koples til subjekter/deltakere. De utelatte subjektene er i stor grad underforstått i flere av prosessene. Passive språkvalg fører til fokus på *effekten* av setningen i stedet for på selve *handlingen* (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95). I tillegg er det interessant å studere hvordan *sikkerheten* rundt prosessene *håndtere* og *forebygge* uttrykkes med de sterke modalverbene *skal* og *må*, der det faktisk *er* et subjekt til verbene (lærerne). NOU'en er en del av regjeringens reaksjon og beskrivende tiltak mot mobbing blant barn og unge, og fremstiller følgelig et høyt antall handlingsprosesser som beskriver arbeidet mot mobbing. Dette er å forvente et høyt antall av handlingsprosesser som uttrykkes med sikkerhet og nødvendighet i et politisk utdanningsdokument som beskriver forebygging og håndtering av et problem.

Videre skal jeg ta utgangspunkt i tekstutdrag fra NOU'en og se hvilken effekt det har på teksten når handlingssetninger/prosesser settes sammen med svakere *vurderinger* som *kan* og *kunne*:

«Her vil utvalget se nærmere på hvordan det å **jobbe** med normer, verdier og holdninger **kan ha** betydning for å **forebygge** krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering **knyttet til de lovfestede diskrimineringsgrunnlagene**» (NOU 2015:2 s. 158).

I tekstutdraget over blir prosessen *forebygge* satt sammen med det svake modalverbet *kan*. Effekten av prosessene uttrykt i kombinasjon med svak modalitet fremstiller en oppfatning av usikkerhet rundt hvilken rolle normer og verdier har for arbeidet mot mobbing. Neste tekstutdrag beskriver et lignende eksempel:

«Å **arbeide** for at elevene **skal føle** sosial tilhørighet, **kan være** et tiltak for å **forebygge** mobbing» (NOU 2015:2 s. 154).

I eksempelet ser man at den mentale prosessen *å føle* er satt sammen med det sterke modalverbet *skal*, samtidig som prosessene *arbeide* og *forebygge* blir satt sammen med det svake modalverbet *kan*. Dette gir en effekt av sterk overbevisning om betydningen av elevs tilhørighet, men svekkes av det svake uttrykket *kan*. Etter min vurdering er dette sentrale funn for denne oppgaven, da de sier noe om avsenders syn på hvilken rolle *sosial tilhørighet* spiller for forekomsten av mobbing, og i forlengelsen av dette, forståelsen av hva mobbing er og hvordan det oppstår. Dette er også funn som underbygger modalitetsanalysens svake modaliteter rundt omtale av sosial tilhørighet, sosial og emosjonell kompetanse som alle stod i kontrast til de sterke formuleringene om nulltoleranse. Prosesser som er mindre handlingsrettet og mer abstrakte vil videre underbygge og forsterke funnene i dette avsnittet om såkalte «svake» handlingssetninger.

#### 5.2.1.2. Mentale og abstrakte prosesser

Tidligere er mentale prosesser beskrevet som prosesser med sansing (jmf metode). At NOU'en ikke har et høyt antall mentale prosesser er å forvente i en tekst som omhandler den ytre verden og ikke den indre, og blir følgelig (også) et argument for at prosesser som involverer nulltoleranse, system og kontroll for å oppnå trygghet står sterkt i NOU'en. I kapittel 13 *Arbeid med å fremme et trygt skolemiljø og forebygge krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering*, er det imidlertid noen forekomster av mentale prosesser der elevens *følelser av å høre til* blir beskrevet:

«Hvis elevene **skal være** reelle deltakere i det sosiale og kulturelle fellesskapet, **må de kjenne seg trygge og respekterte, føle at de hører til**» (NOU 2015:2 s. 154).

«Å **arbeide for** at elevene skal **føle sosial tilhørighet, kan være** et tiltak for å **forebygge mobbing**» (NOU 2015:2 s. 154).

Det som kan være interessant å merke seg er at de mentale prosessene, *kjenne seg og føle*, blir i det første eksempelet satt sammen med den sterke modalmarkøren *må* og *skal*, og i det andre eksempelet blir prosessene også kombinert med det svake modal verbet *kan*. Effekten i det første eksempelet blir at elevens *trygghet* blir tillagt en høy verdi og sikkerhet (Maagerø, 2005 s. 116). I det andre eksempelet blir den mentale prosessen *å føle sosial tilhørighet* uttrykt med større usikkerhet i forbindelse med forebygging av mobbing. Dette har, slik jeg tolker det, sammenheng med vekten og betydningen av elevens *trygghet* som dominerer store deler av NOU'en, og hvordan trygghet koples til system, kontroll og nulltoleranse. Derimot uttrykkes det større usikkerhet og tvil rundt hvilken effekt opplevelsen av *å høre til* (tilhørighet) har i arbeidet mot mobbing. Funn av slike motsetninger i NOU'en avdekker et nyansert syn på mobbing, til tross for en sterkt tilstedeværelse av nulltoleranse, kontroll og system.

I motsetning til de konkrete og handlingsrettede prosessene i eksemplene i forrige avsnitt, er det noen materielle prosesser i NOU'en som oppfattes mer abstrakte; prosesser som *løfte frem* og *se på* er eksempler på dette:

«Utvalget forventer at generell del tydelig **løfter frem** inkludering og sosial tilhørighet» (NOU 2015:2 s. 154).

«Utvalget mener at departementet i forbindelse med revideringen av generell del bør **se på** innholdet i inkluderingsbegrepet» (NOU 2015:2 s. 154).

Prosessene *å løfte frem* og *å se på* er metaforer for en handling, noe som fremstiller handlingen mer abstrakt og noe diffus. Prosessen er knyttet til sosial tilhørighet og inkludering, og i det andre eksempelet også satt sammen med et middels sterkt modalverb (bør). Fremstillingen av begrepet sosial tilhørighet som virkemiddel mot mobbing blir noe

vag, og det en underbyggelse av tidligere funn om tilhørighet som usikkert tiltak og virkemiddel mot mobbing.

#### 5.2.1.3. *Relasjonelle prosesser – et uttrykk for ideologi*

For å ta opp tråden igjen fra metode og teorikapittelet uttrykker relasjonelle prosesser en form for *tilstand* (Halliday, 1994 s. 119; Vagle 1995 s. 170). Analysen avdekker et høyt antall relasjonelle prosesser i NOU'en, og dette henger sammen med hvordan avsender beskriver situasjoner om mobbing i samfunn og skole. I teksten er det mange relasjonelle prosesser (tilstander) som uttrykkes sammen med sterk modalitet, og effekten det gir på teksten er av interesse:

«*Samfunnet skal ha en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering*» (NOU 2015:2 1 s. 17).

I eksemplene koples elementene *skole* og *staten* til *nullvisjon, nulltoleranse* og *mobbing*. Begrepet *nulltoleranse* trekker på kontroll og disiplin (jmf kapittel 6.1.1. *Diskurser i en utdanningspolitisk praksis*), som har semantiske relasjoner til en militær – eller krigssituasjon. Sammen med de relasjonelle prosessene *skal ha* og *er* gir avsender et inntrykk av nulltoleranse som en tilstand som er ubestridelig og verdifull. Et annet eksempel som er vurdert som en relasjonell prosess:

«*Det er nulltoleranse for krenkende ord og handlinger i norsk skole*» (NOU 2015:2 s. 206).

Også dette tekstuttrekket beskriver nulltoleranse som en form for *tilstand*, der de språklige valgene ikke åpner opp for vurdering eller debatt, og effekten blir nærmest at «sånn er det bare». Noen steder i NOU'en uttrykkes tilstander gjennom prosesser som oppfattes like insisterende som over, men kanskje mindre realistiske:

«*Skolekulturer gjennomsyret av nulltoleranse for krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering*» (NOU 2015:2 s. 20).

Elementene *skolekultur* og *nulltoleranse* koples sammen ved prosessen *gjennomsyret* og gir en noe annen effekt enn prosessen *skal ha* som beskrevet over. Begrepet *gjennomsyret* er, slik jeg tolker det mindre realistisk å oppnå gjennom handling. En skolekultur med hovedvekt på nulltoleranse er tvilsomt i tråd med de verdiene skolene tradisjonelt er tuftet på, og avdekker således et syn på mobbing hvor kontroll og system er sentrale.

Videre skal jeg vise at det i NOU'en er flere steder der relasjonelle prosesser uttrykkes sammen med svake modalmarkører (*kunne, kan*), hvor effekten følgelig blir en annen enn som beskrevet over. Relasjonelle prosesser uttrykt med svake vurderinger gjelder særlig tekst som omhandler *tilhørighet, normer og elevens sosiale og emosjonelle kompetanse*:

«Dersom det på skolen **utvikler** seg en kultur preget av ekskludering, krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, vil det **kunne innebære** at elevene **mister følelsen av tilhørighet**» (NOU 2015:2 s. 155).

«De dominerende normene i samfunnet **kan være** en bakenforliggende faktor for noen former for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering på skolen» (NOU 2015:2 s. 158).

«Økt vekt på sosial og emosjonell kompetanse på lengre sikt **kan føre til** et bedre psykososialt skolemiljø og forebygging av krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering» (NOU 2015:2 s. 170).

Eksemplene over som beskriver *tilhørighet*, *normer og elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse*, sammen med svake modalmarkører (*kunne, kan*), gir effekt av større usikkerhet rundt nødvendigheten og betydningen av disse elementene i arbeidet mot mobbing, enn ved beskrivelser av for eksempel *nulltoleranse* som virkemiddel.

#### 5.2.1.4. *Prosesser og motstridende verdenssyn*

Prosesser som benyttes hyppig i teksten for å beskrive samfunnets arbeid mot mobbing er verbalgruppene *utvikle, bekjempe og fremme*:

«Skolenes **arbeid** med å **utvikle** læringsmiljøet, **bekjempe** mobbing og **fremme** vennskap og gode relasjoner **er viktig**» (NOU 2015:2 s. 171).

Avsender fremstiller på den måten et verdensbilde og syn på arbeidet mot mobbing som et møysommelig, langsiktig *arbeid*, men også en *kamp*. Dette fremstiller et verdenssyn som jeg tolker som til dels motstridende. Prosessen *bekjempe* er en metafor med semantisk relasjon til krig, og bruken fremstiller et verdensbilde av et samfunn i kamp mot en fiende. Bruken av verbalgruppene *fremme* og *utvikle* beskriver derimot et verdenssyn hvor arbeid, vekst og fokus på verdier som vennskap og gode relasjoner er nødvendig for å oppnå resultater mot mobbing. Denne fremstillingen av et noe «motstridende» verdenssyn ser jeg på som et resultat av at det eksisterer ulike forestillinger av mobbing i NOU'en. Dette vil jeg komme grundig tilbake til i diskusjonskapittelet.

#### 5.2.1.5. *Deltakere*

I NOU'en blir *deltakere* i diskursen i den delen av den diskursive praksis som innbefatter prosesser rundt nulltoleranse, regelverk, system og kontroll, avbildet som autoriteter i samfunnet, og befinner seg hovedsakelig i byråkratiet og utdanningssystemet. Prosesser som derimot omtaler elever og foreldre som deltakere, blir flere steder i NOU'en omtalt med svekket sikkerhet (middels og svak modalitet), og passive setningskonstruksjoner som jeg skal komme inn på videre.

### 5.2.2. Passive setninger – mangel på ansvar

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på konstruksjon av ansvarsforhold, eller eventuelle mangler på dette, og hvordan det kommer til uttrykk i NOU'en. Når setningene er konstruert uten subjekt, blir det uvisst for leseren hvem som har ansvar. Det er ifølge Maagerø (2005), ikke uvanlig at media og politikere tar i bruk denne uttrykksformen hvor formuleringene utelater agenten (s. 110).

<b>Tema</b>	<b>Forekomst</b>
Tiltak - Håndtering	84 steder i teksten
Elev og foreldreinvolvering	8 steder i teksten
Elevers sosiale og emosjonelle kompetanse	6 steder i teksten
<i>Normer, verdier</i>	<i>7 steder i teksten</i>
Kap 9A/regelverk	20 steder i teksten
Elevers subjektive opplevelse	8 steder i teksten
Nulltoleranse	4 steder i teksten
Menneskerettigheter	2 steder i teksten

Tabell 14: Oversikt over passivkonstruksjoner i NOU 2015:2

Som tabellen over viser, er det avdekket et betydelig antall setninger med passivkonstruksjoner i NOU'en. Med bakgrunn i tekstens sjanger er det å forvente et språkvalg der agent utelates, fordi ansvarsforholdet er underforstått og/eller fordi det er irrelevant. Formuleringer om regelverket hvor passivsetninger er benyttet er ikke uventet da mange av agentene og ansvarsforholdene er underforstått. Det er allikevel av interesse å se på noen av de passive formuleringene i NOU'en, og konteksten rundt dem. Som tabellen over viser, er det ikke sjelden at NOU'en bruker passive formuleringer ved beskrivelser av tiltak, håndtering og elevperspektiv. Dette skal jeg ta utgangspunkt i videre. Et eksempel fra NOU'en illustrerer hvordan utbredt passivbruk benyttes ved å plassere flere passivkonstruksjoner i samme setning:

*«Alle elever som opplever krenkelser, må **tas** på alvor, og alle krenkelser skal **stoppes** og **tas** tak i når de blir oppdaget» (NOU 2015:2 s. 31).*

Denne setningen illustrerer bruk av passiv hele tre steder, og hvem som står bak ansvarsforholdet forblir skjult, eller i alle fall uavklart, for mottaker. Når man ser på konteksten denne setningen er hentet fra, handler det om elevens subjektive opplevelse: *«Det er nok at episoden eller hendelsen fører til en subjektiv opplevelse av ubehag for den det*

*gjelder*» (NOU 2015:2 s. 31). Her kan det stilles spørsmål om det er usikkerhet rundt hensiktsmessige virkemidler mot mobbing som er forklaring på bruk av de passive formene: *stoppes* og *tas tak i*. Det kan også være uklarheter rundt hvordan fokus på elevens subjektive opplevelse skal gjennomføres i praksis. Det har tradisjonelt sett vært voksenpersoner som har hatt det avgjørende ordet i vurdering om hva som er mobbing og ikke. Passivkonstruksjoner i formuleringer som beskriver elevperspektiv som håndtering av mobbing, kan ha sammenheng med uklarhet om hvilke grad av effekt dette vil ha på arbeidet mot mobbing. Det er mulig de mange passivkonstruksjonene rundt tiltak og håndtering av mobbing i NOU'en er en naturlig del av et byråkratisk og politisk skriftspråk. Det er allikevel plausibelt å stille spørsmål om språkvalget har en dypereliggende årsak som bunner i ulike forståelser av fenomenet mobbing. For å underbygge denne påstanden har jeg trukket frem et eksempel fra NOU'en som beskriver både passivkonstruksjoner og gradert vurdering (middels modalitet) når involvering av elever omtales:

*«Elevene **bør trekkes** inn i arbeidet med å utvikle trygge psykososiale skolemiljøer og med å forebygge krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering»* (NOU 2015:2 s. 374).

Konteksten understreker barnekonvensjonen og *viktigheten* av elevperspektivet, samtidig som den passive setningskonstruksjonen (*trekkes*) og bruk av middels modalitet (*bør*) gir en effekt av middels overbevisning og sikkerhet rundt utsagnet. Det kan være underforstått hvem som er ansvarlig for å involvere elever i skolens arbeid, men det fremstår, ved hjelp av de språklige virkemidlene, uklart for mottaker hvilket ansvarsforhold det er snakk om, og i hvilken grad det har effekt å involvere elever i arbeidet mot mobbing. Grunnleggende verdier i skolen bygger tradisjonelt sett blant annet på elevdemokrati og elevinvolvering (UDIR, 2018). Anvendelse av nulltoleranse-politikk gir tradisjonelt sett mindre rom for involvering av andre enn utdanningssystemets autoriteter (Kennedy-Lewis, 2014). Passivkonstruksjoner ved omtale av elevperspektiv og elevinvolvering, tolkes dermed som en mulig «kollisjon» mellom ulike krav og forventinger innen utdanningssystemet. I tillegg underbygger bruk av passivkonstruksjoner rundt elevinvolvering påstanden under avsnitt om transitivitetsanalysen, om en fremstilling av diskursens *deltakere* som hovedsakelig *autoriteter* fra byråkratiet og utdanningssystemet.

Et eksempel som omhandler *normer og verdier* som tiltak mot mobbing underbygger også påstander tidligere i dette kapittelet om ulike forståelser av mobbebegrepet:

*Et normkritisk perspektiv **bør bygges** inn i lærerutdanningene, i rektorutdanningen og i etter- og videreutdanningene for å fremme et inkluderende skolemiljø som er uten krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering, hvis vi skal ta tak i de*

*strukturene som kan tyde på at enkelte grupper krenkes, mobbes, trakasseres og diskrimineres mer enn andre.* (NOU 2015:2 s. 163)

Den passive setningskonstruksjonen (*bygges*) settes her sammen med et middels sterkt modalverb (*bør*). Passivkonstruksjoner uttrykt sammen med middels og svak modalitet, gjør det aktuelt å stille spørsmål rundt synet på hvilken effekt normer og verdier som virkemiddel har mot mobbing. Spørsmålet er om ulike forestillingene av mobbing og hvordan fenomenet skal håndteres, ligger til grunn for språkvalg som passivkonstruksjoner, «svake» handlingssetninger og middels og svak modalitet.

### 5.2.3. Nominaliseringer – prosesser skjules

Som tidligere beskrevet er nominalisering omdannelse av verb til substantiv, og effekten det har på teksten, er å gi den et abstrakt og byråkratisk preg: «Nominalizations turns processes and activities into states and objects, and concretes into abstracts» (Fairclough, 1992 s. 182). Jeg vil her ta for meg bruk av nominalisering i NOU'en, og hvilken effekt de får på tekstens innhold og budskap. En oversikt over utdrag fra nominaliseringsanalysen finnes i vedlegg 4.

<b>Nominaliseringer</b>	<b>Kap 1</b>	<b>Kap 12</b>	<b>Kap 13</b>	<b>Kap 15</b>	<b>Tot</b>
<i>Handling (å handle)</i>	16	2	3	21	42
<i>Nulltoleranse (å tolerere)</i>	9	8		9	26
<i>Håndtering (å håndtere)</i>	6			5	11
<i>Forebygging (å forebygge)</i>	6		6	4	16
<i>Implementering (å implementere)</i>					
<i>Satsing (å satse)</i>	5	1			6
<i>Utvikling (å utvikle)</i>	3				3
<i>Arbeidet (å arbeide)</i>	11	11	10	17	49
<i>Tilhørighet (å tilhøre)</i>			10	6	16
<i>Inkludering (å inkludere)</i>	5			1	6
<i>Krav (å kreve)</i>				15	15

Tabell 15: Oversikt over hyppig brukte nominaliseringer i NOU 2015:2

NOU'en har et høyt antall nominaliseringer, og denne stilformen er forventet av et politisk dokument av dette kaliberet. Typiske eksempler på nominaliseringer som går igjen i teksten er *handling*, *nulltoleranse*, *håndtering*, *forebygging*, *satsing*, *implementering*, *tilhørighet*, *utvikling* og *krav*. I NOU'en blir, som verbet *å mobbe*, *å trakassere*, *å krenke* og *å diskriminere* nesten konsekvent skrevet som nominaliseringene *mobbing*, *trakassering*, *diskriminering* og

*krenkelses* er ikke talt opp og tatt inn i skjemaet. Nominaliseringen *mobbing* forekommer i nesten samtlige setninger som inngår i analysen, og bidrar ikke til å abstrahere slik nominaliseringer i utstrakt bruk kan gjøre. Effekter av dette skal jeg komme inn på senere i dette avsnittet. Først skal jeg ta utgangspunkt i en annen effekt nominaliseringer har på en tekst, nemlig utelatelse av ansvarsforhold.

#### 5.2.3.1. Utelatelse av agent

Bruk av nominaliseringer åpner for mulighet til å utelate agenten/subjektet, hvor effekten blir, som ved bruk av passivkonstruksjoner, et uavklart ansvarsforhold. I eksemplene jeg skal vise har setningene både nominaliseringer og passivkonstruksjoner (nominaliseringene er uthevet og passivkonstruksjonene er understreket):

«*Det utarbeides en veileder om **håndtering** av krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering som bygger på kunnskap om hva som virker, og den nye aktivitetsplikten*» (NOU 2015:2 s. 23).

«*Gjennom **arbeidet** med menneskerettighetene kan krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering forebygges*» (NOU 2015:2 s. 158).

I tillegg til flere nominalgrupper i setningene, har eksemplene passivkonstruksjoner som forsterker effekten av ansvarsskjuling i setningene. Agenten som skal håndtere krenkelses er skjult, og hva som er pakket inn i nominaliseringene *håndtering* og *arbeidet* likeså.

Jeg skal vise to eksempler for å illustrer hvilken effekt setninger med mange nominaliseringer kan gi:

«*Det er nødvendig å øke skolenes kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø, **forebygging og håndtering** av krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering, utvikling av skolen som organisasjon*» (NOU 2015:2 s. 19).

«*God **håndtering** av enkeltkrenkelses er god **forebygging** av nye **krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering***» (NOU 2015:2 s. 31).

I det første eksempelet over finnes opp til syv nominaliseringer, hvor flere av dem: *forebygging, håndtering og utvikling*, like gjerne kunne ha vært uttrykt som verb/prosesser. Setningen er et eksempel på betydelig bruk av nominalgrupper i NOU'en. Det andre eksempelet er en illustrasjon på utelatelse av agent kun ved hjelp av flere nominalgrupper. Ved bruk av mange nominalgrupper blir effekten at agent, handling og tid kommer i bakgrunnen. Når mye informasjon pakkes inn i nominalgrupper og stilles i bakgrunnen, kan den skjulte informasjonen enten tas for gitt, eller, ifølge Maagerø (2005), gi rom for flertydighet og tolkning hos leseren (s. 211). I denne oppgaven blir effekten av nominaliseringer at mottaker tolker noe av den bakenforliggende informasjonen utfra eget

utgangspunkt i kompetanse og erfaring. For eksempel tolker jeg at *håndtering av enkeltkrenkelser* i skolen faller på lærer og andre ansatte som befinner seg i nærheten. Andre konklusjoner vil kunne dras fra teksten avhengig av hvem som leser og tolker den.

#### 5.2.3.2. Fokus på fenomenet

En annen sentral effekt av nominaliseringer i en tekst er prosesser som omgjøres til et tema. I en tekst med mange nominaliseringer vil effekten være et større fokus på fenomenet enn på handlingene, ved å omgjøre verbet/prosessen til en ting eller også et fenomen. I NOU'en blir, som tidligere beskrevet, verbet *å mobbe* konsekvent skrevet som nominaliseringen *mobbing*:

«Utvalget viser også til forskning om at **mobbing** kan være motivert av et ønske om å føle tilhørighet» (NOU 2015:2 s. 210).

Å arbeide for at elevene skal føle sosial tilhørighet, kan være et tiltak for å forebygge **mobbing** (NOU 2015:2 s. 154).

Når NOU'en bruker nominaliseringen «*mobbing*» fører dette til at prosessen *å mobbe* får en større betydning i teksten, en form for høyere status, enn dersom setningen for eksempel hadde uttrykt: «..., kan være et tiltak for å forebygge at elevene mobber hverandre». Effekten blir følgelig at fenomenet spiller hovedrollen i teksten, ikke prosessene og handlingene (Maagerø, 2005 s. 211). Overleksikalisering (hyppig gjentakelse av samme ord) gir en effekt av insistering på et fenomens viktighet, og gir et inntrykk av avsenders verdensbilde. På den måten får man et innblikk i avsenders ideologi. Fokus på fenomenet istedenfor prosessen fører følgelig til en annen vanlig effekt av nominaliseringer der prosessene stilles i bakgrunnen.

#### 5.2.3.3. Prosesser skjules

Flere steder i NOU'en fører bruken av nominalgrupper til at budskapet om mobbing kan tolkes mer i retning av *tilstand* enn en *prosess/handling* fordi prosessene kommer i bakgrunnen. Jeg skal trekke frem setninger med bruk av nominaliseringene *nulltoleranse* og *tilhørighet* for å se nærmere på dette «fenomenet».

Eksempler med nominaliseringen *nulltoleranse*:

«Skolen skal ha **nulltoleranse** for ord og handlinger som krenker deres integritet og menneskeverd, og skal iverksette tiltak straks for å stoppe krenkelser om det skjer» (NOU 2015:2 s. 195).

«Det er **nulltoleranse** for krenkende ord og handlinger i norsk skole» (NOU 2015:2 s. 206).

«Samfunnet skal ha en nullvisjon om og **nulltoleranse** for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering» (NOU 2015:2 s. 17).

«Den individuelle retten til et trygt psykososialt skolemiljø betyr at det er **nulltoleranse** for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av elever» (NOU 2015:2 s. 17).

Eksemplene viser hvordan begrepet og nominaliseringen *nulltoleranse* blir brukt gjennomgående ved omtale av samfunnets og skolens innstilling til mobbing. Dette er av interesse fordi det beskriver nulltoleranse mer som et fenomen enn en prosess og det får en effekt av nulltoleranse mer i retning av en *tilstand* enn en *handling*. Bakgrunnen for dette kan ha rot i prinsipper som disiplin og kontroll som ligger til grunn for begrepet *nulltoleranse* (jmf kapittel 6.1.1. *Diskursene i en utdanningspolitisk praksis*), og som ikke er forenelig med handlinger i skolen. Dette er funn man finner igjen i metafor-analysen der nulltoleransen blir fremstilt som en krigstilstand, og i transitivitetsanalysen der nulltoleransen fremstilles som en tilstand.

Eksempler fra teksten med nominaliseringen tilhørighet:

«Dersom det på skolen utvikler seg en kultur preget av ekskludering, krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, vil det kunne innebære at elevene mister følelsen av **tilhørighet**» (NOU 2015:2 s. 155).

«Elevens rett til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring og sosial **tilhørighet**, innebærer at skolene skal ha nulltoleranse for krenkende ord og handlinger, for eksempel mobbing, trakassering og diskriminering» (NOU 2015:2 s. 211).

På samme måte som med eksemplene om nulltoleranse, blir effekten av *tilhørighet* her mer som en tilstand enn en prosess, og det kan med første øyekast virke hensiktsmessig gitt tekstens sjanger. Jeg har allikevel valgt å ta dette nærmere i øyesyn. Prosessene som beskriver hvordan en kan *høre til* blir nominalisert og tones dermed ned. Jeg vil påstå at prosessen *å tilhøre* eller *å høre til*, som også er tittelen på NOU'en, har en annen effekt på mottaker enn nominaliseringen *tilhørighet*, som er et mer abstrakt og fjernt begrep. Effekten av den nærmest konsekvente nominaliseringen *tilhørighet* kan dermed bli mer kompleks enn ved første øyekast. Jeg har tolket det i retning av at prosessene rundt det *å høre til* settes i bakgrunnen, fordi det ikke er forenelighet mellom det og begreper og prinsipper om nulltoleranse, system og kontroll. Årsaken til at noen prosesser stilles i bakgrunnen tolkes som nedtoning av prosesser som kommer i konflikt med andre, mer fremtredende prosesser.

Funn av middels og svak modalitet, svake handlingsprosesser og passive setningskonstruksjoner, styrker påstanden om at tilhørighet og inkludering ikke er i samsvar med den dominerende forståelsen av hva mobbing er og hvordan det skal forebygges og motvirkes. Diskursen og sjangeren bestemmer i stor grad hvilken bruk av kongruent språk som er i teksten, og mye bruk av nominaliseringer i en tekst vil gjøre teksten mer abstrakt

(Maagerø, 2005 s. 205). For NOU'ens del *kan* det bety at det generelt hadde vært mer *virkningsfullt* med flere prosesser i teksten istedenfor tallrike nominaliseringer.

#### 5.2.4. Metaforer – fremstilling av ulike verdensbilder

På ordnivået i kritisk diskursanalyse er det de leksikalske metaforene som står i fokus i denne oppgaven. Det er interessant å studere fra hvilke semantiske kategorier metaforene i NOU'en har blitt hentet fra, og hvordan de fremstiller virkeligheten. «*Different metaphors imply different ways of dealing with things*» (Fairclough, 2001 s. 100).

##### 5.2.4.1. Krigsmetaforer

I NOU'en er det gjort funn av metaforer med nær relasjon til krigs- og militærsituasjoner:

<b>Metaforer</b>	<b>Forekomst</b>	<b>Kontekst</b>
<i>Mobilisering</i>	Kap 1 s. 17, Kap 21 s. 362	Odin-saken samlet det norske folk mot mobbing
<i>Lovstridig</i>	Kap 1 s. 18	I strid med loven å tolerere <i>litt</i> mobbing
<i>Varsle</i>	Kap 1 s. 19	Ansatte som unnlater å varsle ved mobbing,
<i>Gjennomsyre</i>	Kap 1 s. 20,22 Kap 13 s. 153	Nulltoleranse skal gjennomsyre skolekulturen
<i>Nulltoleranse</i>	Kap 1: 11, Kap 12: 21, Kap 13: 6, Kap 15: 17, Kap 21: 1	Nulltoleransen omtales rundt regelverket, skolen, ansatte og samfunnstoleranse
<i>Fiendtlige</i>	Kap 1 s. 32	Mobbing, trakassering betegnes som fiendtlige
<i>Forsvare</i>	Kap 1 s. 32	Olweus sin definisjonen av mobbing.
<i>Slå ned på</i>	Kap 12 s. 145	Nulltoleransen mot mobbing sidestilles med å slå ned alle tilløp til mobbing.
<i>Offensiv</i>	Kap 12 s. 145	Knyttes til nullvisjonen for et trygt skolemiljø.
<i>Bekjempe</i>	Kap 13 s. 171	Fremme vennskap, bekjempe mobbing.
<i>På vakt</i>	Kap 15 s. 196	På vakt mot krenkelser fra ansatte.
<i>Vern</i>	Kap 15 s. 196, 202	Elevers rettigheter som et vern mot mobbing.
<i>Disiplinerende tiltak</i>	Kap 15. 227	Barn skal høres ved bruk av disiplinerende tiltak

Tabell 16: Oversikt over metafor-funn i NOU 2015:2

Å benytte krigsmetaforer i en tekst kan fremheve en del realiteter; som for eksempel en fiende, strategier og fellesskap; men kan samtidig nedtone eller dekke over andre elementer; som for eksempel *hvem* som skal beseires. NOU'ens bruk av metaforer beskriver hvilken innstilling vi skal ha, *nulltoleranse*, og hvordan vi må reagere ved å *mobilisere*, *være offensiv* og *på vakt* mot mobbing. Dette gir en effekt av et samfunn i en krise.

Metaforen og nominaliseringen *nulltoleranse* har en sterk retorisk effekt da den har relasjoner til straff, disiplin og rettssystemet (Stinchcomb, Bazemore & Riestenberg, 2006). *Nulltoleranse* blir brukt gjennomgående i hele NOU'en, og blir blant annet knyttet til metaforen *å slå ned* på mobbing. Dette avdekker en forestilling av mobbing som noe som skal elimineres ved hjelp av disiplin, og straff/konsekvenser. *Bekjempe* har en retorisk effekt som gir følelsen av fellesskap i kamp mot noe uønsket, og *nulltoleranse* er middelet for å oppnå *seier*, et samfunn uten mobbing. Effekten gjør mobbing som nærmest en fjern fiende som må *bekjempes*. På denne måten legges grunnlag for dannelse av fellesskap og solidaritet. Ved å benytte nominaliseringen *mobbing* og ikke *å mobbe* gjennom store deler av NOU'en muliggjøres nettopp en metafor om en abstrakt fiende. Konsekvensen av en slik fremstilling er en nedtoning av samfunnsdeltakernes egen rolle i mobbing ved at prosessene skjules (se nominalisering).

#### 5.2.4.2. Arbeid – og konstruksjonsmetaforer

I NOU'en er det også benyttet metaforer med semantiske relasjoner til arbeid og konstruksjon som vist i tabellen under:

Metaforer	Forekomst	Kontekst
<i>Bygges opp</i>	Kap 1 s. 22	Bygge opp fagmiljøer med spesialkompetanse.
<i>Arbeidsverktøy</i>	Kap 13 s.163	Tiltak som implementerer nomkritikk som arbeidsverktøy i skolen.
<i>Bygge</i>	Kap 12 s. 146	Bygge kapasitet for et trygt skolemiljø.
<i>Verktøy</i>	Kap 13 s. 166	Omhandler programmene mot mobbing. PALS, Zero, Olweus-programmet, Respekt.
<i>Kapasitetsbygging</i>	Kap 21 s. 366	Trappe opp satsingen mot mobbing.
<i>Skippertaksarbeid</i>	Kap 12 s. 146	Langsiktig arbeid må til, ikke et skippertaksarbeid.

Tabell 17: Oversikt over arbeid – og konstruksjonsmetaforer i NOU 2015:2

*Arbeidsverktøy, verktøy og bygging* er NOU'en knyttet til å *bygge* kompetanse og innføre nomkritikk som et verktøy, et hjelpemiddel i arbeidet mot mobbing. Et *verktøy* er knyttet til en fysisk gjenstand som reparer, setter ting i stand eller setter noe sammen, konstruerer og *bygger* noe opp. Innføring av riktig verktøy gjør det mulig å utføre arbeidet, og behovet for et helt nytt verktøy kan indikere en form for *mangel og svakheter*. Metaforene som er knyttet til verktøy, arbeid og konstruksjon avdekker at syn på kampen mot mobbing som et arbeid, og også et langsiktig arbeid, hvor det ikke er mulig å ta snarveier eller drive *skippertaksarbeid*. Et motsatt og mindre realistisk bilde ser en i teksten ved bruk av en form for frelsesmetafor *oppfyllelse* av elevens rettigheter (NOU 2015:2 s. 20, 145) og den krigsnære metaforen *gjennomsyret*.

#### 5.2.4.3. Idrettsmetaforer

Analysen av NOU'en har også avdekket metaforer med referanser til idrettsverdenen som vist i tabellen under:

Metaforer	Forekomst	Kontekst
<i>Å legge lista (høyt)</i>	Kap 1 s. 31, Kap 21 s. 362	Når skal vi handle mot mobbing, og hva skal vi oppnå som samfunn.
<i>Trening</i>	Kap 13 s. 166	Trening i å håndtere digital mobbing.
<i>Styrkes</i>	Kap 13 s.166, 170	Styrke kunnskap om et trygt skolemiljø og styrke elevens sosiale og emosjonelle kompetanse.
<i>Løfte frem</i>	Kap 21 s. 362	Løfte frem konsekvensene av mobbing for å oppnå felles moralsk forpliktelse hos samfunnet, og generell del må løfte frem inkludering og sosial tilhørighet.
<i>Løfter</i>	Kap 13 s. 154	Generell del i læreplanen må løfte menneskerettighetene i større grad.

Tabell 18: Oversikt over idrettsmetaforer i NOU 2015:2

Metaforer med relasjon til idrettsverdenen, viser blant annet bruk av ordet *trening* for å beskrive hva som skal til for å oppnå resultater i arbeidet mot mobbing. Metaforen *trening* har relasjon til en handling som er gjentakende og spesialiserende og evneforbedrende, og avdekker et syn på mobbing som et komplekst og utfordrende fenomen der øvelse og trening vil gjøre oss mer kompetente i arbeidet mot mobbing. Samtidig kamuflerer metaforene og toner ned at det fortsatt er ubesvarte spørsmål om mobbing som krever undersøkelser og svar. Metaforen *å legge lista* i idrettssammenheng, er en fysisk barriere som skal forseres. I NOU'en benyttes metaforen *å legge lista* for å illustrere hva en skal strekke seg etter i arbeidet mot mobbing. Det avdekker også muligens et syn der vi må sikte høyt, kanskje til og

med høyere enn tidligere. Metaforer med relasjon til en fysisk verden hvor hardt arbeid, øvelse og fokus er sentralt, fremstiller et syn på mobbing som en utfordring, hvor hardt arbeid må til for å komme fenomenet til livs.

#### 5.2.4.4. Sykdomsmetaforer

Det er gjort funn av sykdomsmetaforer i NOU'en hvor effekten blir en fremstilling av mobbing som en samfunnssykdom. Under viser en tabell over metaforer relatert til sykdom.

Metaforer	Forekomst	Kontekst
<i>Symptom</i>	Kap 1 s. 32	Mobbing som et symptom på et dårlig skolemiljø.
<i>Diagnostiske tiltak</i>	Kap 15 s. 220	Elevundersøkelsen blir omtalt som et eksempel på forebygging av krenkelser og mobbing.

Tabell 19: Oversikt over sykdomsmetaforer i NOU 2015:2

Metaforen *symptom* har nær relasjon til sykdomsverdenen, og gir en sterk retorisk effekt av mobbing som noe skadelig og sykkelig. Ved å ta i bruk metaforer med semantiske relasjoner til sykdom og lidelse, blir effekten en fremstilling av et fenomen som samfunnet ikke kan la være å reagere på for å sikre og trygge samfunnet. I denne sammenheng er metaforen *diagnostiske tiltak* knyttet til elevundersøkelsen som gjennomføres årlig, der det vil være mulig å avdekke om det er grunnlag for å sette inn tiltak for å trygge eller bedre skolemiljøet. Også her fremstilles et syn på mobbing i nær relasjon til sykdom.

En tekst med få eller ingen metaforer fremstiller et verdensbilde som er kongruent med virkeligheten. Metaforene i NOU'en fremstiller to ulike verdenssyn, noe jeg har tolket som en refleksjon av to ulike forestillinger av mobbing i teksten. I NOU'en fremstilles et syn på mobbing som farlig og skadelig, til dels ved hjelp av metaforiske virkemidler. I tillegg fremstilles mobbing som et fenomen med bakgrunn i sosiale ulikheter og mangel på tilhørighet, der det tegnes et bilde av langsiktighet, møysommelig arbeid og nye arbeidsverktøy for å motvirke fenomenet. Hvilke av disse verdensfremstillingene det er ønskelig at mottaker sier seg enig i, skal jeg komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

### 5.3. Intertekstualitet

I dette avsnittet skal jeg redegjøre for tekstens intertekstualitet. Ved å studere intertekstualitet og se på hvilke tekster det trekkes på, kan man finne om de underbygger eller motsier disse tekstene, og også hvilke diskurser som ligger til grunn for tekstens budskap. Tekstene kan brukes til enten å begrunne eller understøtte utvalgets mandat og budskap. NOU'en hadde et

høyt innslag av manifestert intertekstualitet, og disse tekstene har jeg trukket ut og kort beskrevet videre.

### 5.3.1. De manifesterte tekstene

FNs *Menneskerettighetserklæring* fra 1948 beskriver de grunnleggende rettighetene alle mennesker har uavhengig av rase, kjønn, etnisitet og religion eller annen status. NOU'en referer til disse rettighetene, og begrunner selve dokumentets eksistens med menneskerettighetene som overordnet perspektiv for dokumentets innhold og budskap. Blant annet ønsker utvalget at menneskerettighetene i større grad skal implementeres i opplæringsloven og nasjonal politikk (NOU 2015:2 s. 145). Det blir og understreket at opplæring i menneskerettighetene i skolen vil gi barn/elever et tryggere skolemiljø (NOU 2015:2 s. 158).

Utvalgets arbeid legger *Barnekonvensjonen* til grunn for vurderinger og forslag. På den måten vil barnets beste stå i sentrum, og prinsippet om et *barneperspektiv* blir introdusert som sentralt i utvalgets arbeid (NOU 2015:2 s. 28). NOU'en understreker at barns rettigheter er grunnlovsfestet, og fra et nasjonalpolitisk utgangspunkt er dette en styrke og noe en ikke kan velge å se bort fra (NOU 2015:2 s. 143). Barnekonvensjonens syn på mobbing som et samfunnsproblem blir følgelig en forpliktelse for Norge å jobbe med forebygging og håndtering av mobbing ut fra et *samfunnsperspektiv*. Barnets rett til å bli hørt trekkes frem i dokumentet og underbygges av paragraf 104 fra Grunnloven der barns rettigheter er formulert. Nasjonale handlingsplaner for trygge psykososiale skolemiljøer må ta utgangspunkt i FNs barnekonvensjon og involvere ulike departementer fra statsministerens kontor, justis – og beredskapsdepartementet til helse – og omsorgsdepartementet (NOU 2015:2 s. 143). Barnekonvensjonen blir foreslått innlemmet i opplæringsloven (NOU 2015:2 s. 23), og utvalget understreker et barneperspektiv som sentralt.

*Opplæringsloven* blir referert til flere steder i den utvalgte teksten. I Kap 13 s. 153 og 154 blir *formålsparagrafen* referert til for å *underbygge* utvalgets beskrivelse av hvilket verdigrunnlag som skal gjelde i skolen. Utvalget presiserer samtidig at formålsparagrafen er rettslig bindende for alle skoler og at arbeidet med skolenes verdigrunnlag må få større fokus og oppmerksomhet. Inkluderingsbegrepet blir erklært av utvalget for snevert, og at sosial tilhørighet tydeligere må inn i dette begrepet for at det skal få en fullverdig mening og innhold for eleven. Formålsparagrafen sørger for at elever får en utdanning som fostrer de menneskelige kvaliteter samfunnet trenger.

*Læreplanen – Generell del* refereres til hvor det presiseres at denne delen må endres for å harmonisere bedre med formålsparagrafen og samfunnsutviklingen (NOU 2015:2 s. 154). I Kap 13 s. 170 presiserer utvalget at generell del av læreplanen bør *utvides* til å gjelde utvikling av elevens sosiale og emosjonelle kompetanse for å kunne gi eleven bedre kompetanse i å takle livet i med - og motgang, kjenne igjen og mestre sine egne følelser. Utvalget er tydelig på at de ønsker dette kompetansemålet inn i læreplanverket (NOU 2015:2 s. 170).

*Opplæringsloven kapittel 9a* foreslås endret av utvalget på flere områder. Utvalget presiserer viktigheten av at skoleeiers, rektors og ansattes ansvar formuleres tydelig(ere) i den nye loven. Elevens rettigheter, skolens ansvarsområde, foreldres klagemuligheter, en oppreisningsordning og nulltoleranse for mobbing og krenkelser, er noen av temaene som utvalget vil ha inn i en ny og endret opplæringslov. Utvalget støtter at dersom en elev krenkes eller mobbes skal ansvaret legges til skoleeier i loven (NOU 2015:2 s. 204). Utvalget stiller seg bak at det er nulltoleranse for mobbing i norsk skole og at dette må være formulert i opplæringsloven. Det poengteres som det riktige og avgjørende virkemiddelet for å sikre elevens rettighet, da det er regelverket som er det viktigste virkemiddel for å sikre eleven et trygt skolemiljø (NOU 2015:2 s. 206). Utvalget viser til flere steder i teksten en omfattende støtte til en aktivitetsplikt formulert i opplæringsloven, som tydelig formulerer den plikten skolen og skoleeierne har ved oppdagelse og håndtering av krenkelser.

Utvalget støtter oppunder vennskap og gode relasjoner som et grunnelement i elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse slik det kommer frem av meld. St. 34 (2012–2013) *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar* beskriver (NOU 2015:2 s. 171). I tillegg presiseres det i NOU'en at et trygt psykososialt skolemiljø er mer enn fravær av krenkelser, men et miljø som fremmer helse og trivsel (NOU 2015:2 s. 206). Det kommer frem flere steder i NOU'en at utvalget poengterer at det er elevens subjektive opplevelse som er avgjørende for hvordan han/hun opplever det psykososiale skolemiljøet, slik det presiseres i Ot.prp. nr.72 (2001-2002). Utvalget poengterer også at temaet klasseledelse må i inn lærerutdanninger og etter – og videreutdanninger, slik det er beskrevet i *meld. St. 22 (2010–2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter og Lærertilbudet 2014* (NOU 2015:2 s. 166).

De fire universelle mobbeprogrammene mot mobbing i skolen som er økonomisk støttet av Utdanningsdirektoratet de siste årene: *Zeroprogrammet* mot mobbing, *Olweusprogrammet* mot mobbing og antisosial adferd og *Respektprogrammet* og *PALS – Positiv adferd, støttende læringsmiljø og samhandling*, blir av utvalget vurdert som formålstjenlige og bør videreføres. Det uttrykkes tvil om alle skoler har evne til

implementering i tilstrekkelig grad. Utvalget ønsker at programmeier er i sterkere grad forpliktet til å følge opp skoler, og til å tilpasse seg nye lover og forskrifter og til innovativ tenkning (NOU 2015:2 s. 178,179).

Utvalget ønsker også at målet om et prioriteringsområde for grunnopplæringen som et godt og inkluderende slik det fremkommer av *Prop. 1 S (2014-2015)*, skal løftes enda tydeligere frem i statsbudsjettet (NOU:2 2015 s. 144). Målformuleringene fra *Manifest mot mobbing (2002)*, *Bedre læringsmiljø (2008)* og i *Meld. St- 22 (2010-2011) Motivasjon- Mestring – Muligheter* bør ifølge utvalget endres til et felles mål som alle i utdanningssektoren kjenner til: «*Elever skal ha et trygt og inkluderende skolemiljø*», og *brukes konsekvent av alle* (NOU 2015:2 s. 144). Når det gjelder *Manifest mot mobbing* mener utvalget at erfaringene herfra bør videreføres, men at det etableres et mer forpliktende partnerskap mellom regjeringen og samarbeidspartnere (NOU 2015:2 s. 363, 374).

### 5.3.2. Høy intertekstualitet – en indikasjon på endring?

Det ble avdekket en forholdsvis høy intertekstualitet mellom NOU'en og andre tekster. Som tidligere beskrevet er høy intertekstualitet en indikasjon på endringer i det sosiale og kulturelle samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 85; Fairclough, 1992). Med dette perspektivet som bakteppe kan en se på intertekstualiteten i NOU'en som en tydeliggjøring av utvalgets mandat, og en sterk indikasjon på endring i arbeidet mot mobbing fra høyeste politiske hold i samfunnet. For å avgjøre om dette stemmer i dette tilfellet, må tekstene som manifesterer seg i NOU'en tas i nærmere ettersyn for å kunne konkludere med at funn av høy intertekstualitet indikerer endringer eller et veiskifte i arbeidet mot mobbing.

Undersøkelsen av intertekstualitet avdekker hvordan NOU'en trekker på ulike tekster om blant annet regelverket, stortingsmeldinger og universale-antimobbeprogrammer. NOU'en trekker i stor grad på lovverket i teksten, med forslag til utbedringer, innstramminger og implementering av blant annet barnekonvensjonen. Dette underbygger to av utvalgets fire perspektiver som teksten bygger på: *Bedre rettssikkerhet for eleven og Nulltoleranse for mobbing og krenkelser* (NOU 2015:2 s.17). Formålsparagrafen og Generell del av lærerplanen «representerer» den tredje og fjerde prinsippet NOU'en bygger på, *Inkludering for å høre til og Faglig læring og sosial læring hører sammen* (NOU 2015:2 s. 17). Det betyr at de fleste av de manifesterte tekstene i NOU'en i hovedsak formulerer et arbeid mot mobbing der barns *trygghet* står sentralt. Ved første øyekast er det ikke direkte motsetninger mellom tekstene som manifesterer seg i NOU'en, og dette medfører at intertekstualiteten fremstår hovedsakelig enhetlig, og etterlater ikke mottaker med en opplevelse av uklarheter.

Ved nærmere undersøkelser utkrystalliserer det seg motsigelser mellom de tekstene som trekker på systemet der *regelverk og nulltoleranse* står i sentrum; og de tekstene som trekker på verdsett ofte representert som *inkludering og mangfold*. Tekstene representerer med sine ulike fokus følgelig ulike syn og forestillinger om mobbing.

Til tross for forekomst av høy intertekstualitet i NOU'en, stiller jeg spørsmålsteget ved hvilke endringer som kommer til uttrykk. Et flertall av tekstene representerer et mer instrumentelt syn på mobbing (nulltoleranse, regelverk, system), og tekstene som er preget av et mindre instrumentelt syn på hvordan fenomenet oppstår og kan forebygges (mangfold, inkludering, tilhørighet), er i mindretall. De fleste tekstene trekker dermed på forestillingen om mobbing som et individuelt adferdsproblem.

#### 5.4. Identifisering av diskurser

På bakgrunn av funnene og i arbeidet med analysene har jeg identifisert to diskurser: en diskurs om *trygghet* og en diskurs om *mangfold*. Begge diskursene beskriver ulike forestillinger og oppfatninger om mobbing, og ulike responser og tiltak for å motvirke fenomenet. Den ene diskursen er sterkere og mer dominerende enn den andre. Dette vil jeg vise til og underbygge med funn jeg har gjort gjennom analysene. Videre følger en beskrivelse av de to diskursene i NOU'en. Andre kan finne og identifisere andre diskurser.

##### 5.4.1. Diskursen om trygghet

Slik jeg forstår det, er arbeidet med NOU'en kommet i gang på bakgrunn av hendelser om mobbing som er kommet frem, og som har rystet samfunnet:

«2014 var et år som ble preget av personlige mobbehistorier i media, av fakkeltog mot mobbing og ble avsluttet med at temaet sto sentralt i både kongens, statsministerens og sametingspresidentens nyttårstaler» (NOU: 2 2015 s. 17).

Med dette som bakteppe åpner NOU'ens forord med Odins, en 13 år gammel gutt som tok livet sitt på grunn av mobbing, smertefulle erkjennelse: «*Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe uansett*». Etter Odins ord følger beskrivelser av mobbing som grusomt og utspekulert, sjanseløse ofre, og voksnes, ofte manglende, ansvar:

I løpet av det siste året har media satt mange mobbesaker på dagsordenen, saker som har opprørt oss, saker som viser hvor utspekulert og nådeløs mobbing kan være. Saker som viser hvor urettferdig det er, hvor tilfeldig og ikke minst hvor sjanseløse barn og familier er som utsettes for det. Et mønster er voksnes unnfalighet. Voksne som skulle tatt ansvar, og som ikke gjør det. Voksne som skulle beskytte, som skulle hjulpet, skulle trøstet og reagert – snur seg bort, av feighet og manglende kunnskap. (NOU 2015:2)

På denne måten ser man hvordan NOU'en allerede i innledningen setter mobbing i kontekst med fare. Et behov for beskyttelse og trygghet for barn og unge blir tydelig for leser allerede fra første side i NOU'en. Som jeg skal vise videre er det gjennomgående uttrykket for behov for trygghet, både eksplisitt og mer underliggende, i teksten sentralt for min analyse og identifisering av diskursen om trygghet.

#### 5.4.1.1. *Mobbing – et adferdsproblem*

En vanlig og utbredt forståelse av mobbing er Olweus sin definisjon: «*fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen*» (NOU 2015:2 s. 32). NOU'en legger (i stor grad) denne definisjonen av mobbing til grunn for arbeidet med mobbing. Adferden som betegnes som *negative handlinger* er en trussel mot den som blir utsatt. Et naturlig motsvar mot et slikt fenomen er å sørge for at barn og unge får beskyttelse. Eksempel fra teksten som underbygger forståelsen av mobbing som et adferdsproblem:

«*Krenkelser kan omfatte direkte ord og handlinger eller baksnakking, utfrysning, ryktespredning eller andre handlinger som har den effekten at en annen elev opplever ubehag*» (NOU 2015:2 s. 31).

Adferd som kan krenke ens integritet blir betegnet som skadelig for den eller de som blir utsatt for den, enten det var hensikten å skade eller ikke. På denne måten understreker NOU'en at all former for krenkende adferd er en trussel mot barn og unges trivsel og helse. Eksempelet over og lignende synspunkter er gjennomgående i NOU'en, hvor språkvalg reflekterer og underbygger sammenhengen mellom adferd, mobbing og skadeliding. Det underliggende i denne formen for språklig utfoldelse som man ser av tekstutdragene over, er behovet for et *system* som genererer beskyttelse og trygghet mot denne formen for adferd.

#### 5.4.1.2. *Trygghet – et behov*

NOU'en beskriver i innledningen: «*vi reagerer når våre barn og unge ikke har det bra.*» (NOU 2015.2 s. 17), og jeg tolker det som en beskrivelse av en form for *naturfenomen* når barna våre lider eller i fare: «*Den kraften og viljen som ligger i oss alle, må brukes hver dag for at våre barn og unge skal trives og ha det bra*» (NOU 2015:2 s. 17). Vi har alle et naturlig grunnleggende og iboende ønske i oss for å se barna våre glade, friske og trygge. Slik appellerer også NOU'en i eksemplene over til det jeg tolker som en iboende nærmest *biologisk naturkraft* i oss for å verne og beskytte barna våre. NOU'en i sin helhet skal inneholde beskrivelser om hvordan man skal sørge for at barn og unge har det bra og være beskyttet:

«Utvalget foreslår i denne utredningen tiltak for at alle elever skal ha et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering» (NOU 2015:2 s. 17).

Tekstutdraget beskriver hvordan NOU'ens fremstillinger og forslag skal sørge for at barn og unge skal oppleve en trygg skole.

Det finnes tallrike eksempler i NOU'en på at mobbing er en trussel mot barns ve og vel, og at det er behov for innføring av regelverk og systemer for å beskytte dem. På denne måten beskriver NOU'en at i begrepet *trygghet* ligger et behov for beskyttelse mot skadelig/aggressiv adferd. De siste årene er politiske programmer og løsninger for å motvirke mobbing i skolene kommet i søkelyset. Fokuset ble lagt på trygghet. Måten å sørge for trygghet, har vist seg å ligge i fremstilling av systemer og regelverk som virkemidler for å utøve kontroll for å hindre mobbing. Trygghet innebærer dermed å legge til rette for (ytre) rammer som sørger for at mobbing forebygges og håndteres. På den måten sørger man for trygghet ved en form for kontroll og korrigerende av adferd.

Et behov for trygghet viser seg ofte i andre sammenhenger, ikke bare nasjonalt, der mobbing blir diskutert. Walton (2011) diskuterer i sin artikkel hvordan *trygge skoler* nærmest har blitt et begrep, og hvordan politiske løsninger som nulltoleranse har blitt implementert i vid skala for å oppnå trygghet i skolene (s. 134). Videre skal jeg trekke frem eksempler på hvordan NOU'en beskriver setninger der trygghet ligger under det som er ønskelig:

«Når elever krenkes, mobbes, trakasseres eller diskrimineres på skolen, blir deres grunnleggende menneskerettigheter brutt» (NOU 2015:2 s. 17).

I dette utdraget understrekes trusselen mobbing utgjør ved at det defineres som et brudd på menneskerettighetene. Verdenserklæringen om menneskerettighetene handler i stor grad om hvilke rettigheter en har i kraft av å være et menneske (snl.no, 2019), og illustrerer i stor grad hvordan trygghet og beskyttelse for mennesker har en sentral plass i verdenssamfunnet. Koblingen mellom mobbing og menneskerettigheter vises også ved at FN's Barnekonvensjon, som utdypet barns spesifikke rettigheter, påpekes flere steder i NOU'en:

«Det at elevene har rett til å bli beskyttet mot krenkende ord og handlinger, har sammenheng med barnekonvensjonen artikkel 2, 16 og 19» (NOU 2015:2 s. 212).

I sitatene om mobbing og menneskerettigheter ligger trygghet under som det som er ønskelig, og trygghet sammenfattes som det å ikke bli utsatt for verken ord eller handlinger som fysisk eller psykisk oppleves krenkende. I tillegg blir trygghet fremstilt som en *rettighet* alle har krav på.

«*Mobbing er ikke bare noe som rammer eleven, men hele familier*» (NOU 2015:2 s. 19).

Med dette eksempelet understreker/beskriver NOU'en ringeffekter av mobbing, og på denne måten underbygges og rettferdiggjøres *kravet* og *behovet* for trygghet. *Kravet* om trygghet i NOU'en underbygges når statens ansvar for skolen og samfunn trekkes inn:

*Utvalget mener at når det er i den norske stats interesse at barn og unge oppholder seg i skolen og får grunnopplæring, er det statens ansvar å sørge for at de har et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser som mobbing, vold, sosial isolering og trakassering.* (NOU 2015:2 s. 196)

I dette tekstutdraget poengteres og plasseres ansvaret for at barn er trygge på skolen hos staten. Betydningen av trygghet i arbeid mot mobbing illustreres i det neste tekstutdraget som beskriver et bilde av *hvor* skadelig mobbing betegnes å være:

«*Utvalget legger til grunn en forståelse av mobbing som et **symptom** på et dårlig psykososialt skolemiljø*» (NOU 2015:2 s. 32).

I dette tekstutdraget koples mobbing til sykdom ved hjelp av metaforer. Dette gir en sterk assosiasjon og retorisk effekt av noe som er potensielt både farlig og skadelig. Språkvalg som sidestiller mobbing med sykdom og lidelse, forsterker og underbygger behovet for beskyttelse og trygghet. Sitatet over viser også til samfunnsøkonomiske ringvirkninger av mobbing. Utover det å ha dårlig effekt på skolemiljøet, setter mobbing skolens selve hoved-misjon i fare, ved at forutsetninger for læring ikke ivaretas.

«*Dette er et perspektiv som er en avgjørende forutsetning for å skape et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering*» (NOU 2015:2 s. 18).

I tekstutdraget over viser NOU'en til *perspektivet* om at faglig læring og sosial læring hører sammen, og videre trekker teksten på *trygghet* som en forutsetning for læring. På denne måten underbygger og rettferdiggjøres diskursen om trygghet som et sentralt element i skolens viktigste oppgave som utdanningsinstitusjon. Sosial og faglig læring hører sammen ifølge NOU'en, de utfyller hverandre og er avhengig av hverandre. I en studie gjort ved UiO om hvilke betingelser som skaper læring, konkluderes det med at det mest sentrale for studenters læring var gode relasjoner til hverandre (Idunn.no, 04/2015; UDIR, 2016). Trygghet som forutsetning for læring finner man igjen blant annet i flere stortingsmeldinger som tar for seg læringsmiljø og forholdet mellom faglig og sosial læring. I regjeringens artikkel

«Læringsmiljø og mobbing» presiseres det at i begrepet læringsmiljø ligger det en forståelse av at det skal støtte og fremme elevens helse og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Når mobbing beskrives med begreper og metaforer som gir assosiasjoner til sykdom, skaper dette også et inntrykk av at det er behov for en «kur». I denne sammenhengen kan en slik *kur* være for eksempel utvidet *kunnskap* om fenomenet:

*Utvalget mener også at mange ansatte mangler spesifikk kunnskap om blant annet krenkelser, mobbing, trakassering, psykisk helse, digital mobbing og om arbeid med elevenes sosiale og relasjonelle kompetanse. Det er nødvendig å øke skolenes kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø, forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, utvikling av skolen som organisasjon. (NOU 2015:2 s. 19).*

Man ser at til tross for omfattende og gjentakende tiltak og kampanjer for å komme mobbing til livs, er mobbing et svært stabilt tilstedeværende fenomen i samfunnsbildet, og behovet for mer kunnskap virker som en nødvendighet.

Slik det kommer frem av tekstutdragene over, reflekteres budskapet om trygghet gjennom store deler av NOU'en, enten det er et implisitt og underliggende budskap, eller uttrykt direkte og eksplisitt. Odins ord, som smertefullt erkjenner at ingen har gjort nok for ham da han ble mobbet, levner ikke leseren noen tvil om at han skulle vært beskyttet. Mønsteret av verdier, tanker og ord i NOU'en som følger etter Odins ord i innledningen er tydelig: mobbing er skadelig, barn må beskyttes, og trygghet er botemiddelet for å verne barn og samfunnet mot mobbingens skadelige konsekvenser.

#### 5.4.1.3. Nulltoleranse – et virkemiddel

Som man har sett ovenfor, impliserer behovet for trygghet en form for krisetilstand i samfunnet som må håndteres med kraftfulle virkemidler. Nulltoleranse er et sentralt element av respons på denne *krisen*, og er flagget i NOU'en som et av de mest sentrale og overordnede virkemidlene mot mobbing. Å trekke på nulltoleranse i forbindelse med mobbing er ikke et nytt fenomen i utdanningspolitisk sammenheng (se diskusjon). Nulltoleranse er etterhvert blitt et velkjent begrep innen anti-mobbepolitikk, og NOU'en bygger store deler av sitt arbeid på perspektivet om nulltoleranse for mobbing:

«Samfunnet *skal* ha en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering» (NOU 2015:2 s. 17).

Tekstuttrekket beskriver hvordan den samfunnsmessige krisen som forårsakes av mobbing skal bekjempes ved bruk av virkemiddelet nulltoleranse som kontrollerer og korrigerer adferd. Det som også er av interesse i dette tekstutdraget er ideen om et mobbefritt samfunn

(nullvisjon), og troen på kontroll og system (nulltoleranse) som de mest effektfulle virkemidlene. NOU'en er tydelig i sine fremstillinger at særlig skolene skal ha fokus på nulltoleranse for mobbing og krenkelser:

*«I dag er det et **krav** om at alle skoler **skal ha nulltoleranse** for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering»* (NOU 2015:2 s. 19).

Tekstutdragets poengtering av skolenes nulltoleranse for mobbing, handler om at det er på skolen barn og unge oppholder seg store deler av dagen, og det er her mye av mobbingen oppstår og utfoldes. I praksis medfører det at det er på skolene mye av arbeidet for å motvirke mobbing naturlig nok vil foregå. Hva det innebærer å ha nulltoleranse for mobbing på skolene kan man få innblikk i det neste tekstutdraget:

*«For det første vurderer utvalget hvordan skoler kan arbeide for å oppnå en skolekultur som er gjennomsyret av nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering»* (NOU 2015:2 s. 22).

En skolekultur preget av nulltoleranse fremstår som omfattende og delvis komplisert, og gir assosiasjoner til en krisetilstand ved bruk av begrepene, *gjennomsyret og nulltoleranse*. Trygghet blir på denne måten satt i høysetet ved hjelp av kontroll og korrigerende avferd på *alle* plan i skolen. I det neste tekstutdraget ser man hva det i praksis innebærer:

*«Skolen skal ha nulltoleranse for ord og handlinger som krenker deres integritet og menneskeverd, og skal iverksette tiltak straks for å stoppe krenkelser om det skjer»* (NOU 2015:2 s. 195).

Sitatet viser hvor inngripende nulltoleransen er tenkt å være på (korrigerende av) adferd i skolen. Dette understreker hvor skadelig slik krenkende adferd er definert som, og hvor sterkt behovet er for handling og reaksjoner er.

Det er mange spørsmål som reises fra diskusjonen om trygghet og nulltoleranse som virkemiddel mot mobbing. Blant annet om hvilken realisme det er i en visjon der all adferd skal justeres til et ønsket standard, og hvordan barn blir stemplet som «snille» eller «slemme» etter en slik visjon om adferd. De språklige analysene underbygger inntrykket om at perspektivet om trygghet står sterkt, og avdekker et syn på hvordan mobbing skal forstås og håndteres. Fra et samfunnsperspektiv, til individperspektiv skal nulltoleranse-perspektivet «gjennomsyres» alt med kontroll og system. Samfunnskrisen blir på denne måten imøtekommet og håndtert på en kraftfull måte. Mønsteret som avdekkes er kontroll og system

og verdier er beskyttelse og trygghet. Alt legges til rette i et forsøk på å unngå en ny historie som Odins.

#### 5.4.2. Diskursen om mangfold

Den andre diskursen jeg har identifisert i NOU'en trer også tydelig frem allerede i begynnelsen av dokumentet. På omslaget av NOU'en er det plassert et dikt av Jan-Magnus Bruheim som handler om «Å høre til», og det avsluttes på denne måten:

*«Det er så mangt i livet du venter deg og vil. Men meir enn det å vera, er det å høyre til».*

Disse ordene representerer på mange måter den andre diskursen jeg har identifisert i NOU'en om mobbing, og den har jeg valgt å kalle *diskursen om mangfold*. Begrepet mangfold er en variant av det engelske begrepet *diversity*. Når mangfoldbegrepet benyttes i forbindelse med skole og utdanning, brukes det «til å beskrive ulike former for variasjon og ulikheter knyttet til kultur og etnisitet» (Morken, 2009 s. 157). Det handler om å skape et samfunn og en skole som er basert på fellesskap, der mangfoldet blir regnet som en ressurs, og alle har de samme mulighetene (Hauge 2010).

I NOU'en pekes det på mangfold og diversitet flere steder i teksten. NOU'ens forord referer blant annet til Kongens nyttårstale i 2014/15 hvor han manet til forståelse gjennom inkludering og mangfold da han omtalte både «mobber» og «offer» som likeverdige individer med verdifulle kvaliteter (NOU 2015:2 s.5). NOU'ens utvalg understreker også tankegangen om inkludering og mangfold: «Her er det for det første understreket at det er viktig å jobbe bredt for å skape et trygt psykososialt skolemiljø for **alle** elever» (NOU 2015:2 s. 203). Dette tekstutdraget tolker jeg som et uttrykk for et trygt og fungerende skolemiljø for alle, uavhengig av styrker og med aksept for svakheter.

*«Utvalget mener at generell del må løfte menneskerettighetene i større grad, og det at Norge er et mangfoldig samfunn der respekt for diversitet er viktig, samtidig som elevene skal kjenne norske og samiske tradisjoner» (NOU 2015:2 s. 154).*

NOU'en poengterer i tekstutdraget over at Norge defineres som et multikulturelt og mangfoldig samfunn, og at det må formuleres inn i utdanningspolitiske dokumenter for å bli en enda større offisiell del av skolens arbeid og verdisyn. På denne måten legger NOU'en grunnlaget for å i større grad å fremme likeverd, like muligheter, og legger samtidig til rette for flere perspektiver i arbeidet mot mobbing, nemlig et perspektiv om *mangfold*.

#### 5.4.2.1. Et «nytt» syn på mobbing

Tekstutdragene fra NOU'en nedenfor markerer et syn på mobbing som skiller seg fra forestillingen om mobbing som et adferdsproblem:

«*Mobbing består av komplekse sosiale prosesser som må ses i sammenheng med konteksten*» (NOU 2015:2 s. 33).

«*Krenkelser og mobbing skjer ofte som en del av disse prosessene*» (NOU 2015:2 s. 155).

I tekstutdragene trer det frem en endring i måten å forstå mobbing på, fra individuell adferd, til sosiale prosesser i ulike sosiale kontekster. Forestillingen om mobbing som et resultat av elevens deltakelse i komplekse, sosiale prosesser er i tråd med blant annet Waltons syn på mobbing (2005, 2010, 2011) og andre forskere (Horton, 2014; Kennedy-Lewis, 2014) som argumenterer for en forståelse av mobbing som et produkt av menneskelige ulikheter i ulike sosiale kontekster. Et eksempel fra NOU'en som underbygger forestillingen om mobbing som et sosialt problem, fremfor et individuelt adferdsproblem:

«*Utvalget vil peke på at for å skape en god skolekultur må skolen være oppmerksom på hvilke normer og verdier det er som ligger til grunn for inndelingen i kategorier og ekskludering*» (NOU 2015:2 s. 155).

I eksempelet peker NOU'en på årsaker til at mobbing som oppstår ikke har rot i individuell adferd, men er rettet mot et samfunnsproblem relatert til ulikheter blant mennesker, og hvordan disse aksepteres eller ekskluderes fra fellesskapet. Det handler om hvilke normer og verdier som eksisterer, og å kontinuerlig jobbe med slik at de støtter, aksepterer og inkluderer ulikheter, og favner et ideal om et sammensatt, mangfoldig samfunn. Samtidig handler sitatet over også om at det eksisterer maktbalanser i samfunnet og forestillinger om hva som er normalitet defineres av majoriteten. De normene som ligger til grunn for inndeling i kategorier, er årsaken til utestengning og ekskludering av det som defineres som annerledes og fremmed. På denne måten ser man at forståelsen av mobbing som sosialt relatert, handler om hvordan ulike maktbalanser i samfunnet er årsaken til at mobbing oppstår.

#### 5.4.2.2. Tilhørighet – også en trygghet

Som beskrevet tidligere er begrepet *inkludering* et av prinsippene, sammen med blant annet nulltoleranse, NOU'en annonserer at den bygger sitt arbeid på. En diskurs om mangfold kommer særlig til uttrykk der teksten formulerer og omtaler begrepene *tilhørighet* og *inkludering*:

*«Hvis elevene skal være reelle deltakere i det sosiale og kulturelle fellesskapet, må de kjenne seg trygge og respekterte, føle at de hører til» (NOU 2015:2 s. 154).*

I dette tekstutdraget påpekes det hvor fundamentalt det er å føle seg som en del av et fellesskap. Uten tilhørighet vil selvfølelsen og meningen forsvinne for de som blir stående utenfor. På bakgrunn av at samfunnet og skolene er blitt mer mangfoldige, har fokus på inkludering og tilhørighet blitt mer sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dette er syn som reflekteres i NOU'ens beskrivelser av skoler i Norge som mangfoldige, og forslag til krav om at antimobbeprogrammer må inneholde nytekning og mangfold (NOU 2015:2 s. 151).

Det neste tekstutdraget peker på hvordan inkludering skal bli en mer sentral del av skolens arbeid:

*«Utvalget mener at departementet i forbindelse med revideringen av generell del bør se på innholdet i inkluderingsbegrepet» (NOU 2015:2 s. 154).*

I sitatet over fremstilles et behov for å formulere (tydeligere) inn begreper som omhandler inkludering og tilhørighet. NOU'en understreker at inkluderingsbegrepet må skisseres og tas inn i generell del av læreplan for å imøtekomme behovet for et annet type tiltak mot mobbing, med bakgrunn i forestillingen om ulikheter som årsak til at mobbing oppstår. Dette indikerer en mangel i dagens situasjon, der økt mangfold og diversitet i skolene stiller nye krav til hvordan samfunnet og skolene skal organiseres og styres.

De to neste tekstutdragene fra NOU'en handler om å kople de to begrepene tilhørighet og inkludering:

*«Utvalget mener derfor at det er behov for å tydeliggjøre at sosial tilhørighet er en viktig del av Inkludering» (NOU 2015:2 s. 154).*

*«Utvalget forventer at generell del tydelig løfter frem inkludering og sosial tilhørighet» (NOU 2015:2 s. 154).*

I tekstutdragene kommer det frem at utvalget ønsker å utvide inkluderingsbegrepet slik at forståelsen av begrepet foreslås til å inneholde tilhørighet som en del av inkludering.

Konsekvenser av dette vil være at skolens arbeid dreies fra disiplin og straff, i retning av fremmende, forebyggende og gjenopprettende arbeid for at elever skal føle sosial tilhørighet. På denne måten fremmer NOU'en et mønster som tilsier at det ligger til rette for et annet syn på mobbing enn forestillingen om adferd. I utdraget under ser vi da også at en diskurs om mangfold bidrar til formuleringer om *alternative tiltak* mot mobbing:

«Å arbeide for at elevene skal føle sosial tilhørighet, kan være et tiltak for å forebygge mobbing» (NOU 2015:2 s. 154).

I tekstutdraget koples begrepene inkludering og tilhørighet direkte til arbeidet mot mobbing. NOU'ens fremstillinger fremmer således inkludering og tilhørighet, og gir den effekten at det vil være effektive virkemidler mot mobbing. På den måten underbygges (og rettferdiggjøres) fokuset på mangfold som en del av arbeidet mot mobbing.

Å føle at man hører til og er en del av et fellesskap refererer også til et arbeid for å skape trygghet, men i denne sammenheng kan det være riktigere å snakke om en trygghet *hos* elevene, istedenfor en trygghet *for* elevene. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er et viktig grunnlag for å skape trygghet *hos* elevene. I sosial og emosjonell kompetanse ligger evnen til å håndtere og manøvrere i sosiale kontekster, og også evnen til å gjenkjenne og håndtere egen følelser. I de neste tekstutdragene vises det til tiltak for trygghet *hos* elevene ved hjelp av å utvikle og styrke deres sosiale og emosjonelle kompetanse:

*Skolen skal ikke bare se til at elevene får skolefaglige kunnskaper, men også bidra til at elevene utvikler seg sosialt og personlig. Elevene skal utvikle sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati med andre. Høy grad av sosial kompetanse har vist å virke forebyggende mot å involveres i mobbing.*  
(NOU 2015:2 s. 170)

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

På den måten skiller diskursen om mangfold seg fra diskursen om trygghet ved at den genererer ulike tiltak enn diskursen om trygghet i arbeidet for å motvirke mobbing. Et sentralt poeng med bevissthet rundt de ulike diskursene om mobbing, er hvordan ulike forestillinger om mobbing fremstiller ulike måter å motvirke fenomenet på.

I tekstutdragene jeg har analysert fra NOU'en avdekkes funn for påstanden min om en diskurs om mangfold. Diskursen er identifisert på bakgrunn av en forståelse av mobbing som skiller seg fra synet på mobbing, slik det fremstår i diskursen om trygghet. Ulike diskurser om mobbing som eksisterer vil ha ulike styrker og dominans i samfunnsbildet. Når det gjelder styrken på diskursen om mangfold, viser analysen at den er svakere enn diskursen om trygghet. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

Det vil være hensiktsmessig om ulike forestillinger av mobbing kommer sterkere frem både i politisk- og skolesammenheng. Det vil være med å øke bevisstheten og bredden rundt hvilke tiltak som skal settes inn mot problemet. Mangfold og diversitet har i takt med

samfunnsendringer blitt sentrale elementer i samfunnsbildet. Det er ikke til å unnså at mennesker er forskjellige, mangfoldige og unike. Bevisstgjøring, aksept og toleranse for de som ikke passer inn i formene av eksisterende normer og konvensjoner vil være nødvendig om alle skal få oppleve å være en del av fellesskapet.

## 6. Diskusjon

Som vist i oversikten over tidligere forskning på mobbing, eksisterer det ulike diskurser om mobbing som gir ulike fremstillinger av mobbefenomenets årsaker og opphav (Walton, 2005, 2011; Kennedy-Lewis, 2014; Horton, 2016). Det er særlig to forestillinger som dominerer; mobbing som adferdsproblem og mobbing som uttrykk for manglende tilhørighet, og ifølge tidligere forskning er det forestillingen om mobbing som et adferdsproblem som dominerer (Walton, 2005, 2011).

Denne forskningen påpeker betydningen av å studere mobbing fra en annen vinkel enn en tradisjonell adferds-forståelse. Ved å endre perspektiv kan det dannes grunnlag for nye forestillinger om hva mobbefenomenet er og hvordan det oppstår. Flere studier og forskere peker for eksempel på sammenhengen mellom mobbing og sosiale ulikhet (Walton, 2005, 2011; Kennedy-Lewis, 2014).

I funnkapittelet har jeg vist hvordan NOU 2015:2, i likhet med tidligere forskning, kan leses som å trekke på to diskurser om mobbing. Diskursene fremtrer med ulik styrke og klarhet i teksten, og beskriver ulike måter å snakke om og forstå mobbing på. Begge diskursene er betydningsfulle når det handler om å avdekke hvilke forestillinger som eksisterer om mobbing, og hvilke tiltak som må tas i bruk for å motvirke fenomenet. I diskusjonskapittelet vil jeg diskutere styrkeforholdet mellom de to diskursene, hva som kan forklare dette og mulige konsekvenser av NOU'ens fremstilling av mobbing.

### 6.2. *To diskurser om mobbing*

NOU'en er en del av den utdanningspolitiske *sosial praksisen* i Norge (jmf kapittel 4.5.3. *Analyse av sosial praksis*). Derfor skal jeg i dette avsnittet først diskutere hvordan man kan forstå diskursene om trygghet og mangfold sin plass, og hvordan de kan forstås i lys av andre utdanningspolitiske forhold. Gjennom analysen har jeg kommet frem til at to diskurser om mobbing er framtrede i NOU 2015:2. Slik jeg har definert og beskrevet diskursene, ser man at de har ulike kunnskaps -og verdigrunnlag som fastsetter forskjellige standarder for hvordan vi skal forstå mobbefenomenet. Ifølge Fairclough (2003) vil ulike diskurser konkurrere om dominans, og det vil oppstå uenighet/kamp om hvilke forestillinger og fremstillinger som representerer sannheten (s. 45). En slik uenighet kommer til syne i hva som beskrives som effektive tiltak mot mobbing. To diskurser om mobbing med ulike verdi – og kunnskapssyn, representerer følgelig ulike tiltak som ikke alle er helt kompatible med hverandre. Der diskursen om mangfold fremstiller sosial tilhørighet og inkludering som et forebyggende virkemiddel mot mobbing, fremstiller diskursen om trygghet system og kontroll

gjennom kravet om blant annet nulltoleranse. Både *nulltoleranse* og *inkludering og tilhørighet* blir presentert som overordnede perspektiver for hvilke tiltak og strategier som legges til grunn i arbeidet mot mobbing.

Gjennomgående i NOU'en er det tiltak som avspeiler trygghetsdiskursens system og kontroll i form av nulltoleranse, som dominerer. Dette er i tråd med de språklige analysene som underbygger at trygghetsdiskursen er sterkere enn diskursen om mangfold i NOU'en. Det sier seg selv at tiltak som springer ut av ulike diskurser vil kunne ha motsigende effekt. Prinsippet om mangfold og inkludering kommer i konflikt med prinsippet om trygghet og nulltoleranse, fordi det sistnevnte perspektivet, ifølge Walton (2011), også har en tendens til å stemple barn som «snille» eller «slemme» og dermed stigmatisere og fordømme (og slik ekskludere) barn som skiller seg fra standard normer og konvensjoner.

Å avdekke flere diskurser om mobbing i NOU'en, gjør det selvsagt interessant å se nærmere på *hvorfor* det eksisterer to diskurser om mobbing. Dette skal jeg vise ved å søke å plassere de to diskursene i en sammenheng i en utdanningspolitisk praksis.

#### 6.2.1. Diskursene i en utdanningspolitisk praksis

De to diskursene om mobbing kan sies å utfordre hverandres kunnskapsfundament, da de representerer hver sin ide om hvordan vi skal forstå og handle i verden. Ifølge Kennedy-Lewis (2014) er diskursen om trygghet med mål om nulltoleranse nært knyttet til neo-liberale utdanningsideer (s.165). Slike ideer har vist seg å ha innflytelse på norsk politikk siden 2000-tallet (Hilt, 2020 s. 85). Det er dermed grunn til å undersøke på hvilken bakgrunn diskursene om trygghet og mangfold har fått plass i norsk utdanningspolitikk mot mobbing.

Den svenske mobbeforskeren Dan Olweus, som regnes som en pioner innen mobbelitteraturen, var en av de første som beskrev fenomenet mobbing. Olweus sitt arbeid om mobbing som et adferdsproblem fikk ekstra oppmerksomhet og «medhold» i 1982, da tre unge gutter i Bergen tok livene sine etter å ha blitt utsatt for mobbing. (Walton, 2005 s. 93). Disse hendelsene var nok bakgrunnen for økt bevilgning til forskning på mobbing fra Kunnskapsdepartementet året etter, og økt fokus på mobbing i årene fremover (Horton, 2016 s. 209). Når noen «tar ordet» i betydningsfulle saker og situasjoner, er resultatet ofte en «status» og en *plass* i måten vi forstår et fenomen på. Denne saken og oppmerksomheten som ble rettet mot Olweus sitt engasjement, kan være begynnelsen på kravet om beskyttelse. Olweus-programmet mot mobbing, med fokus på forståelsen av mobbing som et individuelt adferdsbetinget fenomen, ble bevilget midler til innføring i stor skala i norske skoler fra 2001. Programmet har som mål å redusere mobbing ved å minske muligheten for belønning av mobbeadferd (Forebygging.no, 2010). Dette har følgelig vært med å styrke og opprettholde en

forestilling om mobbing som hovedsakelig et adferdsproblem. Allerede her ser man hvordan et behov for beskyttelse fremtrer, og en diskurs om *trygghet* begynner å formes i samfunnsstrukturene. Ettersom tragiske historier om mobbing med jevne mellomrom preger nyhetsbildet, er trygghet blitt et *krav*, fra både samfunnet og politisk hold.

I 2002 underskrev regjeringen med daværende statsminister Kjell Magne Bondevik i spissen *Manifest mot mobbing*, et forpliktende samarbeid for et godt lærings – og skolemiljø. I denne forbindelse ble det også uttrykt en *nullvisjon* i forbindelse med mobbing, og partene forpliktet seg til å arbeide for *nulltoleranse* mot mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Begrepet nulltoleranse har sin opprinnelse fra rettssystemet, assosieres sterkt med straff og disiplin, og ble et begrep i USA på 90-tallet i kampen mot våpen i skolene (Stinchcomb, Bazemore & Riestenberg, 2006. s. 126). Forskere (og andre) tok etter hvert til orde for å avskaffe nulltoleranse-politikken, og heller satse på prosesser som førte til inkludering og tilhørighet for alle elever.

Nulltoleranse var, og er, å betegne som en *tøff* metode som mange, både forskere og pedagoger, mente gjorde vondt verre ved at straff og disiplin ble satt i høysetet for å komme et problem til livs (Stinchcomb et al, 2006). Nulltoleransebegrepet har siden den tid blitt *normalisert* gjennom å bli en sentral del av mobbediskurser. Med NOU 2015:2 ble *nulltoleranse* som virkemiddel mot mobbing foreslått innlemmet i lovverket (NOU 2015:2 s. 145). Regjeringen fulgte i 2017 opp anmodningen:

*«Regjeringen vil gi skolene tydeligere og strengere regler for hva de skal gjøre når barn blir mobbet, og styrker rettighetene til barna og deres foreldre. Nulltoleranse mot mobbing blir lovfestet»* (Kunnskapsdepartementet, 15.02.2017).

Oppmerksomheten omkring mobbing kom altså i en periode der norsk utdanningspolitikk har blitt beskrevet som å bevege seg i en markedsorientert retning (Hilt, 2020 s. 85).

Videre kom det som har blitt beskrevet som et vendepunkt i norske skoler, med lave score på PISA (Programme for International Student Assessment) undersøkelser på begynnelsen av 2000-tallet (Hilt, 2020 s. 85). Kunnskapsløftet (K06) kommer inn med økt fokus på målstyring i norske skoler. Samtidig kommer St meldingen nr.16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen» som påpeker at skolen trengte strategier for å utjevne sosiale ulikheter (Hilt, 2020 s. 88). Dette illustrerer hvordan styrende utdanningspolitiske dokumenter trekker både på tradisjonelle utdanningsdiskurser og verdier, samtidig som de i stor grad reflekterer neoliberalistiske ideer om systematisk målstyring i skolen. Effektive skoler som produserer gode resultater reflekterer neoliberalistiske ideer og praksiser. Ifølge Kennedy-Lewis (2014) reflekterer nulltoleranse-politikk nyliberalisme ved at de som ikke lykkes i å følge skolens

produktive mål, vil bli ekskludert fra fellesskapet (s. 169). Med dette historiske bakteppet kan man få innsikt i hvordan diskursen om trygghet plasserer seg sentralt i samfunnet, og hvordan den forankres i den delen av norsk utdanningspolitisk praksis som reflekterer nyliberalistiske praksiser om målstyring og instrumentelle verdier i skolen.

Diskursen om mangfold som trekker på ideene om inkludering og tilhørighet er vist å være viktige verdier i samme periode som en diskurs om trygghet vokser frem og gjør seg gjeldene. Gjennom enhetsskoletankegangen kan man identifisere noen av de ideene som ligger til grunn for mangfold og tilhørighet. Tanken bak begrepet *enhetsskolen* var å skape en skole for alle. Til tross for intensjonen, eksisterte det mange former ekskluderende og segregerende praksiser på grunnlag av etnisitet, funksjonsnedsettelse, adferd eller evner. På 70-tallet og utover skulle slike former for ekskluderende tiltak bli satt under lupen, og i årene som kommer fremmes integrering med M74 og siden med L97. (Hilt, 2020 s. 78, 81). Integrering blir, etter hvert som samfunnet endrer seg og blir mer mangfoldig, en stadig viktigere oppgave for skole og utdanning.

Integreringspolitikk i Norge hadde sin spede begynnelse på 70-tallet da den første bølgen av innvandrere ankom landet. På 2000-tallet blir integreringspolitikken i hovedsak styrt mot å gjelde hele befolkningen, og *inkludering* blir etter hvert et sentralt begrep. Etter 2010 omdefineres samfunnet til et *mangfolds-samfunn*, og en tale fra Kongen i 2016 definerer på en måte en gang for alle nye måter å tenke og snakke om det norske samfunnet på (Hilt, 2020 s.62 -73). Her kan man se en kopling mellom begrepene mangfold, inkludering og mobbing. Det illustreres gjennom å uttrykke et behov for å innlemme *forskjellighet* i *normaliteten*, og diskursen om mangfold kan dermed forankres i den sosiale praksis om inkludering og tilhørighet i fellesskapet. Diskursen om mangfold der dannelse og utvikling av individet står sentralt, finner man altså igjen i ideen om enhetsskolen. Utvikling av skole og utdanningsplaner, og koplingen med norsk integreringspolitikk, har ført til dagens utdanningspolitiske praksiser der inkludering og tilhørighet står sentralt. Med dette historiske bakteppet kan man få et innblikk i hvordan de to diskursene om mobbing, med ulike verdi – og kunnskapsfundamenter, trekker på ulike utdanningspolitiske ideer og praksiser, og plasserer og forankrer seg forskjellig i det utdanningspolitiske landskapet. Videre vil jeg diskutere styrkeforholdet mellom de to diskursene i NOU'en.

### 6.2.2. Diskursenes styrkeforhold

«Påstanden» tidligere om sterk representasjon av diskursen om trygghet i NOU'en, underbygges ved å blant annet å studere hvordan elementer i trygghetsdiskursen fremmes, og hvordan elementer i diskursen om mangfold nedtones. Begrepet *tilhørighet*, som brukes i stor grad i NOU'en, fører til en opplevelse av et mer abstrakt og «distansert» begrep enn selve prosessen *å høre til*. Prosessene som beskriver hvordan en kan være en del av fellesskapet, kommer i bakgrunnen ifølge den diskursanalytiske metoden (jmf kapittel 5.2.3.

*Nominaliseringer-prosesser skjules*). Når tiltak som er sentrale for at elever skal føle at de hører til, tones ned eller kommer i bakgrunnen, er det på sin plass å stille spørsmål til hvorfor dette skjer. Jeg har tolket det i retning av at prosesser som inngår i mangfold-diskursen som *tilhørighet og inkludering* (og andre prosesser som *sosial og emosjonell kompetanse*) settes i bakgrunnen, tones ned, og uttrykkes med svak sikkerhet (modalitet), fordi det ikke er forenelighet med prosesser som dominerer i NOU'en om system, kontroll. Dette ser man av analysene i NOU'en, der blant annet nulltoleranse som virkemiddel mot mobbing, uttrykkes sterkt og sikkert som en *sannhet* og en *tilstand* (jmf kapittel 5.1.3. *Modalitet som uttrykk for kunnskap og sannhet*, og kapittel 5.2.1. *Transitivitet- prosesser og deltakere*) man ikke kommer utenom, da det ikke åpnes opp for kritikk, vurdering eller tvil. Tiltak som kan fremstå som konkurrerende blir tonet ned. Språkvalg som krigsmetaforer når mobbing og trygghet omtales, skaper inntrykk av et samfunn i krise, og underbygger et behov for beskyttelse. Dominerende forestillinger av mobbing setter standarder for hvordan vi forstår, snakker om og handler mot problemet. Når mobbing fremstilles som en alvorlig samfunnstrussel, vil politikere, media og det øvrige samfunnet kreve trygghet for barn og unge på deres livsarenaer. En slik fremstilling og forståelse av mobbing som trussel underbygger og styrker diskursen om trygghet, med virkemiddelet nulltoleranse, sin «posisjon».

En samtale jeg hadde med en lærer skulle bli viktig. Ikke fordi ordene var så store og velformulerte, men fordi det var så enkelt og ekte. Midt i en samtalen «konstaterer» jeg at hun reagerer vel med nulltoleranse mot all mobbing? Jeg er spent på svaret, for jeg har på dette tidspunktet forstått at akkurat dette begrepet får en sentral plass i oppgaven min. Jeg får svaret mitt, i form av latter. Ikke fordi noe er morsomt, eller fordi jeg har sagt noe feil, men fordi det er en umulig innfallsvinkel for henne. En samvittighetsfull pedagog og lærer vil alltid se det som sin *plikt* å ta i bruk metoder preget av pedagogiske fremgangsmåter og verdier som ikke er forenelige med de grunnleggende prinsipper som nulltoleransen bygger på. Samtidig vet

hun at hun står i et dilemma, mellom kravet om nulltoleranse og behovet for tilhørighet, og det er forventet at hun oppfyller og legger til rette for dem begge.

Selv om de grunnleggende verdier og elementene i diskursen om trygghet ikke er forenelige med verdier og kunnskapsfundamenter i mangfold-diskursen, er trygghetsdiskursen sterkt representert og tilstede i hvordan vi forstår utdanning på. Dermed får det også betydning for hvordan man kan forstå mobbing, og at det forklarer hvorfor begge diskursene er til stede i NOU'en. De to diskursene om mobbing er begge en del av en utdanningspolitisk praksis om mobbing, til tross for at de representerer ulike ideer om utdanning.

Diskursen om trygghet fremstår som den sterkeste av de to diskursene i NOU'en, og fra et kritisk diskursivt perspektiv vil det oppstå kamp mellom diskursene om hvilke verdier som skal være gjeldende. Videre skal jeg se nærmere på hvordan det pågår en hegemonisk kamp mellom de to diskursene om mobbing.

### 6.2.3. En kamp mellom ulike verdier

Med to diskurser om mobbing som trekker på ulike verdier og kunnskapsfundament, legges det som sagt opp til en *kamp* mellom de to diskursene om hvilke verdier som skal være gjeldende i ulike sammenhenger. En dra-kamp mellom diskurser som konkurrerer om overherredømme, vil nødvendigvis føre til konflikter mellom ulike verdier. På den måten beskriver også Jørgensen og Phillips (1999) hegemoni, ikke bare som dominans, men en bevegelig prosess mellom elementer som hele tiden utfordrer hverandre (s. 88).

I funnkapittelet viste jeg ved hjelp av analyser (prosesser, sterk modalitet og metaforer) hvordan innholdet i NOU'en i hovedsak omhandlet og beskrev systemer og kontroll, med nulltoleranse som overordnet virkemiddel mot mobbing. Med dette som bakteppe er det rimelig å stille spørsmålsteget ved tittelen på dokumentet. Hvorfor har NOU'en fått tittelen «Å høre til»? Med tanke på det dominerende innholdet i NOU'en kunne tittelen like gjerne vært «Å få kontroll». Titlene «Å høre til» eller «Å få kontroll» representerer ulike og motstridende verdier som springer ut av to forskjellige diskurser. Kampen mellom diskursene, og dermed kampen om verdiene, ligger i hvilke verdier som skal fremmes i hvilke sammenhenger. Tidligere er det beskrevet hvordan de to diskursene representerer ulike utdanningspolitiske tradisjoner. Slik jeg tolker det vil tittelen, «Å høre til», knytte seg opp mot et pedagogisk perspektiv og eksisterende, tradisjonelle utdanningsdiskurser med sentrale elementer og verdier som blant annet inkludering og tilhørighet. På den måten vil NOU'en (også) appellere til og anerkjennes av utdanningsinstitusjonene i Norge.

Analysene av NOU'en avdekker at trygghetsdiskursen, med elementer av system og kontroll, har hegemoni og er følgelig mer fremtredende enn diskursen om mangfold. Hvorfor det er akkurat diskursen om trygghet som har kommet i denne posisjonen, vil jeg søke å drøfte i neste del.

### 6.3. Den hegemoniske diskurs – «makt og overtalelse»

Ovenfor har jeg vist hvordan de to diskursene og NOU'en er en del av en større utdanningspolitisk praksis. Jeg har også beskrevet hvordan de to diskursene om mobbing, legger ulike forestillinger og kunnskapsfundamenter om mobbing til grunn. Videre har jeg forklart hvordan de to diskursene fremtrer med ulik styrke i NOU'en, ved at diskursen om trygghet er fremstår som den sterkeste. Den dominerende diskursen om mobbing er utslagsgivende for hvordan fenomenet mobbing forstås, og avgjørende for hvilke forslag og tiltak som settes inn mot fenomenet, hvilket ansvar som ligger på ulike samfunnsaktører, og hva som oppfattes og betegnes som moralsk og riktig (Fairclough, 1992). Av slike grunner er det av interesse å videre drøfte hvorfor det er akkurat diskursen om trygghet som har posisjonert seg som en hegemonisk diskurs om mobbing.

#### 6.3.1. Fremstilling av et verdensbilde

Fairclough (2003) beskriver ideologi som representasjoner av aspekter av verden (s. 9). Ideologi manifesteres i diskursen ved at avsender formidler en fremstilling av et verdensbilde, ofte ved bruk av relasjonelle prosesser (jmf kapittel 5.2.1. *Transitivitet – prosesser og deltakere*). Et eksempel på en slik språkføring i NOU'en er: «*Det er nulltoleranse for mobbing i Norge*». Dette eksempelet illustrerer hvordan en fremstilling av verden beskrives som en *tilstand*, i form av «sånn er det bare». Som beskrevet i forrige kapittel bygger trygghetsdiskursen på et kunnskapsfundament om mobbing der adferd står sentralt. Forståelsen av mobbing som Olweus har lagt til grunn i sitt mangeårige arbeid mot mobbing, har banet vei for kunnskapssystemer og forestillinger om mobbing som er vist seg å være svært stabile (Walton, 2005; Horton, 2016). Fordi mobbing i størst grad blir vektlagt som et adferdsproblem, blir det å beskytte mot det viktig. Trygghet blir et behov som springer ut av Olweus sin forestilling av mobbing, og følgelig et sentralt begrep og en sentral forståelse i arbeidet for å motvirke mobbing. Denne kunnskapen trekkes det på i NOU'en der trygghet ligger til grunn, eksplisitt eller implisitt, i store deler av teksten.

I funnkapittelet beskrev jeg hvordan mobbing koples til menneskerettighetene: «*Utvalgets arbeid mot mobbing handler om å realisere menneskerettighetene*» (NOU 2015: 2 s. 17), og hvordan dette underbygger og styrker en diskurs om trygghet. På denne måten

fremstilles et (verdens)bilde av mobbing som en alvorlig samfunnstrussel, der politikere, media og det øvrige samfunnet ønsker endringer, og *krever trygghet* for barn og unge. Den språklige analysen av NOU'en avdekket også hvordan mobbing ble fremstilt som en krigstilstand, ved bruk av språklige metaforer med semantiske relasjoner til krig (jmf kapittel 5.2.4. *Metaforer – fremstilling av ulike verdensbilder*). Beskrivelser av mobbing som en samfunnsfiende, støtter og underbygger i stor grad et behov for beskyttelse og trygghet, og «forsvarer» fremstillinger av diskurser som fremmer system og kontroll, fremfor mer tradisjonelle utdanningsdiskurser som trekker på andre og kanskje mindre «betryggende» verdier og elementer. Selv med ulike oppfatninger av verden, vil fremstillingen av mobbing som en trussel mot barns trygghet, nærmest lukke rommet for tolkning, kritikk og debatt. For å avdekke dette som *ideologi*, og ikke bare *selvfølgeligheter* og *sunn fornuft*, er en systematisk og kritisk analyse av språket, slik det er gjort i denne oppgaven, nødvendig. Videre skal jeg vise at det ikke *bare* er makt som ligger bak den sterke posisjonen til trygghetsdiskursen, men også mellompersonlige forhold som overtalelse og appellering til moral og samvittighet.

#### 6.3.2. Konstruksjon av en moralsk samfunnsborger

Mobbe-diskurser har i mange år blitt formet gjennom medias dekning av tragiske mobbehistorier. Etter hendelsene i Bergen beskrev Olweus det norske samfunnets reaksjon som en nasjonal mobilisering mot mobbing (Walton, 2005 s. 93). Nesten 30 år etter hendelsene i Bergen, blir fortsatt den dominerende diskursen om mobbing «styrket» av nye tragiske hendelser nasjonalt. Historien om Odin er et eksempel på det (NOU 2015:2 s. 5). Også internasjonalt blir tragiske hendelser som følge av mobbing jevnlig fremstilt i media (Walton, 2005 s. 93). Dette viser at den dominerende forestillingen om mobbing som adferdsbetinget, og diskursen om trygghet, er å gjenfinne andre steder enn i Norge.

Behovet for å beskytte våre barn står sterkt, og med trygghet som nøkkelbegrep, blir redsel, frustrasjon og sinne en del av vår måte å forstå og snakke om mobbing på når man ikke klarer å få bukt med fenomenet. Walton (2011) beskriver det som en form for *moralisk panikk* når mediedekning om mobbing fører til at samfunnet opplever at deres barn er i fare (s. 134). Denne formen for *panikk* fører til reaksjoner og et samfunnskrav om å reagere og beskytte barn og unge mot mobbing.

Fra et kritisk diskursanalytisk perspektiv er NOU'en en del av en identitetsbygging som bygger oppunder særskilte personlige kvaliteter ved å beskrive hvilke innstillinger vi *skal* ha til mobbing, og hvordan vi *skal* handle mot problemet (jmf kapittel 5.1.1. *Sterk modalitet – en forpliktelse til handling*). I tillegg til *identitetskravet*, finner man også bruk av språk i

NOU'en der *følelser* (og overtalelse) står sentralt. Fairclough (1992) beskriver også en slik følelsesbetont funksjon av språket hvor ordene gjenspeiler *følelser* så vel som holdninger om et tema (s. 167). Dette handler ifølge Fairclough (1992) om dannelsen av *et selv*, ethos, en noe utstrakt funksjon av diskursens identitetsfunksjon (s. 166,167). Det er fokus på deltakerens moralske *karakter*, og funksjonen det får i diskursen kan sies å være *konstruksjon av en moralsk samfunnsborger*. I NOU'en kan en finne dette fenomenet blant annet der historien om Odin legges til grunn for å understreke hvor viktig det er at samfunnet har en særlig holdning og vilje, altså en *identitet*, som fører til at vi alltid reagerer og handler når vi ser eller hører om mobbing. Ordbruk som: «*smertefull erkjennelse*», «*voksnes unnfallenhet*» og mobbing som «*utspekulert og nådeløs*», og ikke minst et følelsesladet sitat fra Odin selv i starten av dokumentet, reflekterer et sterkt følelsesmessige engasjement og oppfatning av mobbefenomenet. På den måten sendes også et budskap og en invitasjon til mottaker om å involvere seg emosjonelt. En slik følelsesbetont bruk av språket i NOU'en tolkes som et retorisk uttrykk der effekten blir en form for overtalelse, en naturlighet og et fellesskap med mottaker. Som Fairclough (1992) selv beskriver det: “*Participants are constructed in a relationship of solidarity and common experience*”. (s. 166). Og nettopp historien om Odin ble en hendelse som engasjerte hele samfunnet, og som igjen, over tretti år etter hendelsene i Bergen, samlet Norge til nasjonal mobilisering og handling mot mobbing.

Hvilke konsekvenser den sterke trygghetsdiskursen får for den sosiale praksis, ideologisk og politisk, skal jeg se nærmere på i neste del.

#### 6.4. Ideologiske konsekvenser av den sosiale praksis

Tidligere i oppgaven er det beskrevet hvordan diskurser kan fungere ideologisk ved at sosiale praksiser bidrar til å opprettholde, eller endre, maktrelasjoner i samfunnet. Når enkelte sosiale praksiser får sterkere fotfeste og gehør enn andre, innebærer det ulike (ideologiske) konsekvenser for samfunnet.

##### 6.4.1. Ineffektive tiltak

I denne oppgaven har jeg ved hjelp av diskursanalytiske metoder identifisert og beskrevet to diskurser med ulike forestillinger om hvordan mobbing kan forstås som fenomen. Videre har jeg beskrevet hvordan de to diskursene nødvendigvis ender opp med ulike fremstillinger av hvordan mobbing skal forebygges og håndteres. Flere forskere (Walton, 2005, 2011; Horton 2016; Kennedy-Lewis, 2014) har i sine studier problematisert en forståelsen av mobbing som et individ – og adferdsproblem, og søkt å utvide vår forståelse av fenomenet slik at man kan

få en bredere innfallsvinkel, og følgelig mer effektive tiltak mot problemet. Walton (2005) påpeker eksplisitt i sin studie at man ikke *vet* eksakt hva som er årsaken til mobbefenomenet, og at de eksisterende forestillingene om mobbing derfor vil føre til ineffektiv forebygging og håndtering av problemet (s. 91, 134).

Tiltak og mobbe-programmer som bygger på dominerende forestillinger om mobbing som et adferdsproblem, har tendens å innføre *nulltoleranse* som et sentralt virkemiddel for å redusere og forebygge problemet (Walton, 2005 s. 108). Utvalget i NOU'en bygger store deler av sitt arbeid på prinsippene om *både* nulltoleranse og inkludering (NOU 2015:2 s. 17-18). Som beskrevet tidligere kommer prinsippene om mangfold og inkludering i konflikt med prinsippet om trygghet og nulltoleranse, fordi nulltoleranse stigmatiserer og fordømmer dem som ikke klarer å innfri forventninger om adferd (Walton, 2011 s. 134). Det overordnede virkemiddelet, nulltoleranse, blir dermed beskrevet av flere forskere (Walton, 2011; Kennedy-Lewis, 2014; Borgwald & Theixos, 2012 s. 150-151) som et tiltak som både virker mot sin hensikt, og er urettferdig og ekskluderende for de barna som blir utsatt for en form for «*one size fits all*» - praksis. Gitt at mobbing er et mye mer komplekst og sammensatt problem, vil det være mer effektivt å sette inn tiltak som har som mål å treffe kompleksiteten i mobbefenomenet (Schott & Søndergaard, 2014). Nulltoleranse som virkemiddel mot mobbing, vil ikke bare forhindre en løsning av problemet, men også bidra til dilemma der hensyn til ulike verdier kommer i konflikt med hverandre, slik jeg beskrev i *samtalen med en lærer*. Forskere mener at prinsippet om nulltoleranse blant annet blokkerer for muligheten til å utvikle elevers sosiale og emosjonelle kompetanse (Hyman & Snook, 2000 s. 491). Nulltoleranse-politikken blir slik sett en kortsiktig løsning som verken hjelper eller ganger skolemiljøet eller elever som har behov for sosial og emosjonell støtte.

Etiske dilemma, fordømmende og stigmatiserende praksiser kan betegnes som ideologiske konsekvenser av den sosiale praksis, der verdier i en diskurs om mangfold og inkludering kommer i konflikt med diskurser om systemet, regelverket og ideologiske praksiser. Kompleksiteten i mobbefenomenet, og det faktum at man ikke har klart å få bukt med problemet tilsier at «*one size fits all*»-praksisen, som nulltoleranse er, ikke er et tilfredsstillende tiltak i forebygging og håndtering av mobbing. Flere konsekvenser av den sosiale praksis der trygghet og mangfold er to diskurser med ulik styrke og betydning, skal jeg søke å vise videre.

#### 6.4.2. Trygghet – mer enn beskyttelse

Tilstedeværelse av to mobbediskurser i NOU'en, og at den ene er sterkere representert enn den andre, får konsekvenser for den utdanningspolitiske praksisen de to diskursene er en del av. Begge diskursene er opptatt av barn og unges ve og vel, men de trekker på ulike utdanningspolitiske ideer og praksiser. Trygghetsperspektivet er, slik jeg ser det, tilstedeværende i *begge* diskursene om mobbing. Selv om diskursene ikke representerer to dikotome forståelser av trygghet, rommer begrepet forskjellige forståelser og innhold i de to diskursene. Derfor kan det være på sin plass nå å se på hvordan trygghet skapes i de to diskursene om mobbing.

Når NOU'en bruker begrepene *trygghet* og *trygt*, siktes det i hovedsak til elementer i diskursen om trygghet, der system og kontroll (i form av blant annet nulltoleranse) spiller hovedrollen i å gjøre skolen til et sted uten mobbing. Jeg oppfatter at det i dette begrepet ikke er tatt høyde for hvilke andre behov elever har for å kunne oppleve skolen som et godt sted å være. Trivsel og mestring betegnes som egenskaper som er helt sentrale forutsetninger for både læring og trygghet (UDIR, 2016). Elementene trivsel og mestring inngår som en del av menneskets *indre* prosesser og mentale tilstand, og som ikke nødvendigvis oppnås kun ved etablering av *ytre* rammer. I NOU'en er ikke diskursen om mangfold opptatt av trygghet i samme grad og betydning som diskursen om trygghet. Jmf avsnitt 5.4.2.2. der det ble beskrevet en trygghet *hos* elevene, i motsetning til en trygghet *for* elevene. *Trygghet*, slik den fremkommer i diskursen om mangfold kan betegnes som en form for *indre trygghet*, og i NOU'en knyttes denne formen for trygghet til prosesser som; *å høre til, være inkludert og sosial og emosjonell kompetanse*.

Den *indre* tryggheten står i en form for kontrast til den *ytre* formen for trygghet, som er definert i NOU'en som et *krav* som innfris ved hjelp av *ytre* virkemidler som system og kontroll. På den måten kan man kanskje tolke den *ytre* formen for trygghet som like mye *samfunnets behov* for *system og kontroll*, som barns behov for trygghet. Jeg vil påstå at de to elementene, *ytre* og *indre trygghet*, til tross for at de fremstår som kontraster til hverandre, også er knyttet til, og avhengig hverandre. Slik jeg ser det vil det være umulig å oppnå trygghet, mestring, trivsel og læring, uten å ta hensyn til sammenhengen mellom individets *indre* prosesser og *ytre* omgivelser. UDIR (2016) trekker på internasjonal forskning (Taylor & Dymnicki, 2007) når det pekes på den nære sammenheng mellom sosial og emosjonell kompetanse og læring. Det finnes også nasjonal forskning som peker på at helse og læring ikke kan sees uavhengig av hverandre. Lund, Helgeland og Kovac (2017) påpeker at et nytt

perspektiv på mobbing kan være avgjørende for at fenomenet tilnærmes på en måte der helseperspektivet blir satt i fokus (s. 1)

NOU'ens tittel som peker på det *psykososiale* skolemiljøet, mer enn antyder at utvalget er av en oppfatning av at også *indre* prosesser er sentralt for å oppfylle kriterier og forutsetninger om trygghet. Basert på funnene knyttet til diskursen om mangfold, oppfatter jeg at NOU'en formidler at ved å styrke og utvikle barns *indre* prosesser (sosial og emosjonell kompetanse, opplevelse av inkludering og tilhørighet), utvikles og styrkes samtidig deres selvvverd og selvsyn. Dette er noe som på sikt vil virke forebyggende mot mobbing, samtidig som det gjør barn og unge mer motstandsdyktige mot «angrep» (NOU 2015:2 s. 170). I Stortingsmelding nr. 28 (2015–2016) fremheves folkehelse og livsmestring som en sentral del i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Her understrekes det også at livsmestring må koples til arbeid mot mobbing for at eleven skal oppleve en sammenheng mellom det faglige og det psykososiale skolemiljøet (Stortingsmelding nr. 28, s. 39). Dette er fulgt opp i den nye læreplanen der folkehelse og livsmestring er innført som en overordnet tverrfaglig del som skal gripe inn i all pedagogisk praksis i skolen (Lund, Helgeland & Kovac, 2017 s. 3). Det tegnes dermed et bilde av at det i arbeidet mot mobbing er nødvendig å ha fokus på både en *indre* og en *ytre* form for trygghet for at barn og unge skal trives og utvikles i et miljø. Det blir derfor betydningsfullt at NOU'en fremstiller to ulike perspektiver på mobbing, og beskriver elementer i begge diskursene som sentrale for å motvirke problemet.

Slik jeg ser det må det betegnes som legitimt å kreve trygghet i form av inkludering og tilhørighet, på lik linje med trygghet i form av regelverk, system og kontroll. Når NOU'en trekker så sterkt på systemet og *ytre* trygghet, er det på bakgrunn av den kunnskapen og forståelsen som dominerer i samfunnet om mobbing (jmf kapittel 2.3. *Ideologi*). Ifølge Walton (2011) er det mangel på kunnskap om sosiale ulikheter og maktrelasjoner som er en medvirkende årsak til at den dominerende diskursen om mobbing fortsetter å inneha den sentrale posisjonen i samfunnet (s. 140).

En utfordring med to diskurser om mobbing hvor den ene er dominerende, er at det vil være utfordrende å oppnå både de *indre* og *ytre* betingelsene for trygghet, fordi de kan opptre gjensidig utelukkende. Et eksempel er det jeg har beskrevet tidligere, der nulltoleransepolitikk som kan være stigmatiserende og fordømmende, kommer i konflikt med arbeidet for inkludering og tilhørighet. En ny diskurs om krav og rett til individuell vekst og utvikling av mennesket, vil medføre et press på myndighetene om endringer. Dette vil samtidig rokke ved etablerte maktposisjoner i samfunnet der systemer som *målstyring* er verdier som per i dag har hegemonisk overherredømme over for eksempel *danning*. (Ikke alle vil være enige om

hva individuell vekst og *indre* trygghet innebærer heller.) Om NOU'en har ført til noen former for *endringer* i arbeidet mot, og i forlengelsen av dette, forståelsen av mobbing, skal jeg se på i neste og siste del av denne masteroppgaven.

### 6.5. Fra ord til endring?

I denne oppgaven har jeg vist hvordan det sentrale utdanningspolitiske dokumentet NOU 2015:2 trekker på to diskurser om mobbing, som begge legger ulike forestillinger til grunn for hvordan fenomenet skal forstås. Jeg har videre diskutert hvordan de to diskursene har plassert seg i den sosiale utdanningspolitiske praksisen. Deretter har jeg drøftet konsekvenser av en kamp mellom de to diskursene, der trygghetsdiskursen med fokus på system og kontroll har posisjonert seg med klart overherredømme og dominans.

Dersom en skal følge Fairclough, vil selve hovedmålet med å utføre en diskursanalyse være å avdekke hvordan eventuelle endringer i samfunnet har opprinnelse i diskursen, eller om diskursen trekker på, og slik reproducerer, allerede etablerte maktposisjoner i samfunnet. Fra et diskursanalytisk perspektiv er funn av høy intertekstualitet i en tekst en måte å studere og avdekke om det er tegn til endringer i samfunnspraksiser og maktrelasjoner.

Intertekstualitet undersøker hvordan NOU'en forholder seg til andre dokumenter, og om språket i de tekstene er typisk innen andre diskurser (jmf kapittel 2.5.6. *Intertekstualitet og interdiskursivitet*). Analysen av intertekstualitet avdekker hvordan NOU'en i stor grad bygger på og trekker på andre tekster, og hvordan disse tekstene i hovedsak støtter den hegemoniske diskursen om trygghet (jmf kapittel 5.3.2. *Høy intertekstualitet – en indikasjon på endring?*). Blant annet er det tydelig at de anti-mobbeprogrammene som anvendes i skolen i stor grad trekke på de teoretiske perspektivene som store deler av mobbeforskningen bygger på (individuell adferd/psykologisk perspektiv), og følgelig trekke på diskursen om trygghet. Til tross for høy intertekstualitet i NOU'en, finner jeg at det fra et diskursanalytisk ståsted ikke kan spores tegn til signifikante endringer i arbeidet mot mobbing. Og i forlengelsen av dette; ingen, eller lite, endringer i hvilke forestillinger som eksisterer om mobbefenomenet. På denne måten virker den diskursive praksis, slik den fremstår i NOU'en, å være en bidragsyter i å ikke bare reproducere, men også forsterke, eksisterende maktrelasjoner i samfunnet. Dette er tolket slik da den diskursive praksis i stor grad bygger på dominerende forestillinger om mobbing som et adferdsrelatert problem, som igjen trekker på system, kontroll og autoritære deltakere.

Påstand om små eller ingen endringer kan en få et inntrykk av dersom en tar utgangspunkt i noen av NOU'ens forslag og anbefalinger som ble fulgt opp av Regjeringen (2017). Gjennom en ny og oppdatert utgave av opplæringsloven paragraf 9A 1. august 2017 ble et lovfestet krav til nulltoleranse, og tydeligere systemer for aktivitetsplikt og håndtering av mobbing, fremsatt. Elevundersøkelsen er en viktig målbar enhet på hvordan barn og unge har det i skolen. Undersøkelsene som ble gjort i 2018 og 2019 ble en indikator på om den nye «mobbeloven» hadde vært virkningsfull eller ikke. Elevundersøkelsen 2018 viste en nedgang i mobbetall fra 6,6 % i 2017 til 6,1 i 2018 (UDIR, 2019). I 2019 svarer 6 % at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (UDIR, 2020). Nedgangen i de offisielle mobbetallene er dermed for minimale å regne. Lederen for NOU 2015:2, Øystein Djupedal, oppsummerte selv i Aftenposten i 2016 at tiltakene mot mobbing ikke hadde hatt effekt, og at de ikke hadde hatt tilstrekkelig kunnskap om hva som virket (Svarstad & Mellingsæter, 2016 s. 10).

Til tross for slike små signifikante endringer som følge av NOU'ens «mobbelov», vil det allikevel være sentralt å påpeke at NOU'en gjør et betydningsfullt arbeid i å fremstille to ulike perspektiver på mobbing. I de fire overordnede perspektivene NOU'en bygger sine fremstillinger på, blir trygghet, i form av nulltoleranse og regelverk, løftet frem, sammen med inkludering og tilhørighet som helt sentrale aspekter i arbeidet mot mobbing (NOU 2015:2 s. 17,18). Ved å fremstille to ulike perspektiver på mobbing, som begge fremmer grunnleggende menneskelige behov, vil jeg påstå at NOU'en er en del av en endring i hvordan mobbefenomenet blir fremstilt og forstått. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å dokumentere min subjektivitet, samt opplevelsen av en transformasjon av etablerte kunnskapssystemer hos meg selv etter hvert som arbeidet med NOU'en har pågått (jmf kapittel 4.6.3. *Refleksivitet*). Forskere beskriver også en form for et *skifte* i de diskursive rammene. Nyere forskning viser en dreining i forståelser av mobbing fra individuell adferd, til en forståelse av mobbing der fokus på tilhørighet og inkludering står i sentrum (Lund, Helgeland & Kovac, 2017 s. 6). Internasjonal forskning viser også at fokus på et inkluderende miljø stilles opp som prioritert side om side med skoletrygghet når det er snakk om arbeid mot mobbing (Daniel & Bondy, 2008 s. 17).

Forståelse av mobbefenomenet som komplekse sosiale prosesser som fører til eksklusjon og tap av tilhørighet, er en betydningsfull endring som får implikasjoner for arbeidet mot mobbing. Schott og Søndergaard (2014) argumenterer for at nye perspektiver på mobbing, der sosiale prosesser er i fokus, kan bidra til en definisjon og forståelse av mobbing som bygger på et bredere og mer omfattende kunnskapsgrunnlag enn tidligere. Behovet for å *høre til* er allment betegnet og akseptert som et grunnleggende, menneskelig behov

(Baumeister & Leary, 1995 s. 497). Et nytt perspektiv på mobbing vil vektlegge og gi økt oppmerksomhet rundt ulike menneskelige behov, og hvordan flere av de behovene blir rammet negativt av mobbefenomenet. Dersom tilhørighet og inkludering, på lik linje med trygghet, knyttes til mobbefenomenet, vil problemet adresseres med fokus på andre behov hos mennesker, i tillegg til trygghet. Mobbing, hvordan det oppstår og hvordan det motvirkes, er spørsmål vi må erkjenne at vi ikke har funnet endelige svar på. Mobbefenomenet sett i et nytt lys, fra et endret ståsted, vil være nyttig for utdanningsforskere som får muligheten til å ta i bruk nye innfallsvinkler, teorier og rammeverk i videre studier av fenomenet. Med stor sannsynlighet er det et steg i retning av å avdekke mer om hvordan barn og unge skal få oppleve noe av det mest grunnleggende for et menneske: «Å høre til».

## Referanseliste

- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.  
Hentet 10.03.2020 fra:  
<http://pdfs.semanticscholar.org/3dcc/3d262c08f8f4eb8f766ad72f06d580869309.pdf>
- Borgwald, K. & Theixos, H. (2012) Bullying the bully: Why zero-tolerance policies get a failing grade. *Journal Social Influence*, 2013:8, 149-160, DOI: 10.1080/15534510.2012.724030
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo. Cappelen Damm AS
- Creswell, J.W (2014). *Research design*. California. SAGE Publications, Inc.
- Daniel, Y. & Bondy, K (2008). Safe Schools and Zero Tolerance: Policy, Program and Practice in Ontario. *Canadian Journal of Educational and Policy*, issue 70, 1-20.
- Fairclough, N (1992). *Discourse and Social Change*. UK. Blackwell Publishing Ltd.
- Fairclough, N (2001). *Language and Power*. England. Person Education Limited.
- Fairclough, N (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York. Routledge Taylor and Francis Group.
- Fairclough, N (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. 2.nd* New York. Routledge Taylor and Francis Group.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Bind I. Det konkrete videnskap*. København. Akademisk forlag.
- Forebygging.no (2010). *Presentasjon av Olweus-programmet*  
Hentet 09.04.2020 fra:  
<http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/>
- Foucault, M (1977). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. 3.utg. Oslo. Gyldendal, 1999.
- Gilje, N. & Grimen, H (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

- Halliday, M. A. K (1994). *Functional Grammar*. USA. NY. Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Hatch, J. A (2002). *Doing Qualitative Research In Education Settings*. Albany. State University of New York Press.
- Hauge, A. M. (2010). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilt, T. L (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Horton, P (2016). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 97:2, 204-214, DOI: 10.1080/01596306.2014.951833
- Hyman, I. A. & Snook, P. A. (2000). Dangerous Schools: What We Can Do About them. *Phi Delta Kappan*. Vol. 81 iss. 7.  
Hentet 10.05.2019 fra:  
<https://search-proquest-com.pva.uib.no/docview/62425866?accountid=8579>
- Idunn.no (2015). *Betingelser for Læring*  
Hentet 30.08.2019 fra:  
[https://www.idunn.no/uniped/2015/04/hvordan\\_skaper\\_vi\\_gode\\_betingelser\\_for\\_laering](https://www.idunn.no/uniped/2015/04/hvordan_skaper_vi_gode_betingelser_for_laering)
- Jørgensen, M.W & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kennedy-Lewis, B. L. (2014). Using critical policy analysis to examine competing discourses in zero tolerance legislation: do we really want to leave no child behind? *Journal of Education Policy*, 29:2, 165-194, DOI: 10.1080/02680939.2013.800911
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Manifest mot mobbing - aktivitetsrapport*  
Hentet 04.03.2020 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport/id106012/>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6 2012-2013)  
Hentet 28.04.2020 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld St. 28 2015-2016)  
Hentet 23.03.2020 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Kunnskapsdepartementet (2015). NOU-2015:2 *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*.  
Hentet 25.01.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*.  
Hentet 27.03.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Nulltoleranse mot mobbing lovfestes*  
Hentet 23.03.2020 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nulltoleranse-mot-mobbing-lovfestes2/id2565186/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læringsmiljø og mobbing*  
Hentet 11.03.20 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>
- Kvale, S & Brinkmann, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lakoff & Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago. The University of Chicago.
- Lund, I. Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*. 11(3), Art. 5. 19 sider.  
Hentet 10.04.2020 fra:  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4691>
- Morken, I (2009). *Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale lærerplaner*. s. 154-186. Læreplan. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault Reader. An Introduction to Foucault's Thought*, 3.edt 1991. London. Penguin Books Ltd.
- Riese, Hilt & Søreide (kommer). *Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i Fremtidens skole. Pedagogikk og kritikk*.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge University Press.  
Hentet 15.04.2020 fra:  
<https://doi.org/10.1017/CBO97811392266707>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo. Cappelen Damm AS.
- Stinchcomb, J. B. Bazemore, G. & Riestenberg, N. (2006). *Beyond Zero Tolerance: Restoring Justice in Secondary Schools*. *Sage Journals*.  
Hentet 05.02.2019 fra:  
<https://doi-org.pva.uib.no/10.1177/1541204006286287>
- Store Norske Leksikon (2018). *Norges offentlige utredninger (NOU)*  
Hentet 21.03.2020 fra:  
[https://snl.no/Norges\\_offentlige\\_utredninger\\_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Store Norske Leksikon (2019) *Menneskerettigheter*  
Hentet 14.04.2020 fra:  
<https://snl.no/menneskerettigheter>
- Svarstad, J. & Mellingsæter, H. (2016. 18.02). *Vi gjorde ikke nok for å stoppe mobbingen*. Aftenposten, s. 10.
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplanverket, ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*  
Hentet 03.02.2020 fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet.. *Demokrati og medvirkning*  
Hentet 14.04.2020 fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*  
Hentet 12.04.2020 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er et godt skolemiljø*  
Hentet 02.04.2020 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Hvordan fremme sosiale og emosjonell læring i skolen*

Hentet 23.03.2020 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Elevundersøkelsen 2018: Mobbing og arbeidsro*

Hentet 01.02.2020 fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2018-mobbing-og-arbeidsro/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Elevundersøkelse 2019: Mobbing og arbeidsro*

Hentet 01.02.2020 fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-mobbing-og-arbeidsro/>

Vagle, W. (1995). «*Kritisk tekstanalyse*». I *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*, av Vagle, Sandvik og Svennevig. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.

Walton, G. (2005). Bullying Widespread. *Journal of School Violence*, 4:1, 91-118,

DOI: 10.1300/J202v04n01 06

Walton, G. (2010). The problem trap: implications og Policy Archaeology Methodology for ant-bullying policies, *Journal of Education Policy*, 25:2, 135-150, DOI:

10.1080/02680930903428630

Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behavior-focused approaches, *Discourse: Studies in the Cultural Politics og Education*, 32:1, 131-144,

DOI: 10.1080/01596306.2011.537079

## Vedlegg 1: Modalitetsanalyse

Modalitet	Kap. 1		Kap. 12		Kap. 13		Kap. 15	
	Epistemisk (sannhet)	Detonisk (handling)	Epistemisk (sannhet)	Detonisk (handling)	Epistemisk (sannhet)	Detonisk (handling)	Epistemisk (sannhet)	Detonisk (handling)
<b>Sterk</b>	43	59	11	30	8	26	36	85
<b>Middels</b>	1	18	2	4	0	23	1	31
<b>Svak</b>	14	1	0	0	16	3	14	4
<b>Totalt</b>	58	78	13	34	24	52	51	120

Tabell 20: Oversikt over modalitetsfunn i NOU:2 2015

Utdrag av Modalitetsanalyse av NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø»; kapittel 1, 12, 13 og 15

Setninger som inneholder: Mobbing, trakassering, diskriminering og krenkelser i alle former (modalitetsmarkører er uthevet)	Modalitet	Kap og side
Samfunnet <i>skal</i> ha en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Sterk detonisk	Kap 1 s.17
<b>Den</b> individuelle retten til et trygt psykososialt skolemiljø <i>betyr</i> at det er nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av elever	Sterk epistemisk	Kap 1 s.17
Vi <i>skal</i> ikke si oss fornøyde så lenge det er elever som blir krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert	Sterk detonisk	Kap s.17
Utvalget <i>ønsker</i> å sette søkelyset på fem utfordringer som <i>kan</i> forbedres i arbeidet med å fremme et trygt psykososialt skolemiljø og å forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering på en god måte	Svak epistemisk	Kap 1 s.18
I dag er det et krav om at alle skoler <i>skal</i> ha nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Sterk detonisk	Kap 1 s.19
Foreldreinvolvering er <i>viktig</i> , både for elevenes læring og forebygging av mobbing.	Middels detonisk	Kap 1 s.19
Utvalget mener at det er <i>viktig</i> å etablere gode relasjoner til foreldrene for å <i>kunne</i> løse utfordringer dersom det oppstår krenkelser og mobbing.	Middels detonisk  Middels detonisk	Kap 1 s.19

Det er <b>nødvendig</b> å øke skolenes kompetanse i hvordan de <b>kan</b> fremme et trygt skolemiljø, forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, utvikling av skolen som organisasjon.	Sterk detonisk  Svak epistemisk	Kap 1 s.19
Arbeidet med den digitale mobbingen <b>må</b> intensiveres.	Sterk detonisk	Kap 1 s.21
Staten <b>skal</b> fortsatt ha en nullvisjon om og en nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i norsk skole.	Sterk detonisk	Kap 1 s.21
For det første <b>vurderer utvalget</b> hvordan skoler <b>kan</b> arbeide for å oppnå en skolekultur som er gjennomsyret av nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Svak epistemisk	Kap 1 s.22
Elevenes forståelse av og kompetanse i hvordan de <b>kan</b> forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering <b>må</b> styrkes.	Svak epistemisk  Sterk detonisk	Kap 1 s.22
Det betyr at antimobbeprogrammer <b>bør</b> inneholde temaene skjult mobbing, digital mobbing og psykisk helse.	Middels detonisk	Kap 1 s.23
Utvalget mener at det er <b>nødvendig</b> med omfattende endringer i kapittel 9a med tilgrensede bestemmelser for at alle elever <b>skal</b> oppleve at de har et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Sterk detonisk  Sterk detonisk	Kap 1 s.23
En <b>viktig</b> oppgave for skoleeierne er å støtte skolene i arbeidet for å sikre trygge psykososiale skolemiljøer og forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Middels detonisk	Kap 1 s.24
Utvalget mener at kompetanse i å skape trygge psykososiale skolemiljøer og handlingskompetanse i å gripe inn når man mistenker at elever blir utsatt for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, <b>bør</b> vurderes som temaer som må inngå i denne plikten.	Middels detonisk	Kap 1 s.26
Skolene trenger kompetanse i hvordan de <b>kan</b> arbeide for å fremme trygge psykososiale skolemiljøer, samt tiltak for å forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Svak epistemisk	Kap 1 s.27

Utvalget mener at det er <b>viktig</b> å sikre at elever som er involvert i krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, får rask og riktig oppfølging.	Middels detonisk	Kap 1 s.28
Det <b>skal</b> ikke være slik at skolene ikke har ansvar for å gripe inn fordi handlingene ikke oppfyller vilkårene i en mobbedefinisjon	Sterk detonisk	Kap 1 s.29
Krenkelser <b>kan være</b> enkeltepisoder uten den systematikken som kreves for at det skal være mobbing.	Svak epistemisk	Kap 1 s.30
Krenkelser <b>kan</b> omfatte direkte ord og handlinger eller baksnakking, utfrysning, ryktespredning eller andre handlinger som har den effekten at en annen elev opplever ubehag.	Svak epistemisk	Kap 1 s.31
Alle elever som opplever krenkelser, <b>må</b> tas på alvor, og alle krenkelser <b>skal</b> stoppes og tas tak i når de blir oppdaget.	Sterk detonisk  Sterk detonisk	Kap 1 s.31
Annen forskning peker på at mobbing også <b>kan</b> føre til en følelse av tilhørighet eller et « <i>felles vi</i> » som <b>kan</b> styrke selvforståelsen til den eller de som utfører mobbehandling	Svak epistemisk  Svak epistemisk	Kap 1 s.32
I det ligger det en manglende forståelse av at posisjonene i et skolemiljø der det foregår mobbing, <b>kan</b> variere og utvikle seg over tid.	Svak epistemisk	Kap 1 s.32
Det <b>kan være</b> ulike individuelle årsaker til at noen utsetter andre for mobbing, og at noen blir utsatt.	Svak epistemisk	Kap 1 s.33
Men mobbing <b>kan</b> ikke alene forklares ut fra personlighetstrekk.	Svak epistemisk	Kap 1 s.33
Mobbing består av komplekse sosiale prosesser som <b>må</b> ses i sammenheng med konteksten.	Sterk detonisk	Kap 1 s.33
Med et trygt psykososialt skolemiljø mener vi at elevene <b>skal</b> trives på skolen, og at ingen <b>skal</b> utsettes for krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering.	Sterk detonisk  Sterk detonisk	Kap 12 s.141

Skolen <b>skal</b> ha nulltoleranse for ord og handlinger som krenker elevenes integritet og menneskeverd, og <b>skal</b> iverksette tiltak for å stoppe slike handlinger straks om de skjer.	Sterk detonisk  Sterk detonisk	Kap 12 s.141
Samfunnet <b>må</b> ta et standpunkt mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering og gjøre en innsats i hverdagen for å etterleve dette prinsippet	Sterk detonisk	Kap 12 s.143
Alle <b>må</b> ta et ansvar for å stoppe krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering som utvalget ser det	Sterk detonisk	Kap 12 s.143
Utvalget mener at regjeringen <b>bør</b> utarbeide en <i>nasjonal handlingsplan for trygge oppvekstmiljøer</i> uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av barn og unge	Middels detonisk	Kap 12 s.143
<b>Dette betyr</b> at det i gjeldende regelverk er nulltoleranse for mobbing og krenkelser.	Sterk epistemisk	Kap 12 s.143
Dersom den individuelle retten til alle elever <b>skal</b> oppfylles, innebærer det at det er nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Sterk detonisk	Kap 12 s.145
Det <b>innebærer</b> dessuten at staten og alle andre <b>må ha</b> en nullvisjon når det gjelder krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Sterk detonisk	Kap 12 s.145
Utvalget mener videre at det er avgjørende at opplæringsloven er formulert på en slik måte at alle skoler <b>skal</b> ha nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, og at de <b>skal</b> jobbe for å fremme et trygt psykososialt miljø som har positiv virkning på elevens helse, trivsel og læring.	Sterk detonisk  Sterk detonisk	Kap 12 s.145
Arbeidet <b>vil</b> og <b>skal</b> fortsette så lenge det er elever som ikke har et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Sterk epistemisk  Sterk detonisk	Kap 12 s.145
Dette <b>vil</b> kreve en robust organisasjon og kunnskap om og ferdigheter i å stoppe krenkelser og mobbing, samt at skolen er motivert for arbeidet.	Sterk epistemisk	Kap 12 s.146
<b>Utvalget mener</b> at skoleeiere og skoler <b>skal</b> ha en nullvisjon om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Sterk detonisk	Kap 12 s.146

For å få dette til <b>må</b> skoleeierne og skolene ha nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering samt jobbe for å fremme et trygt psykososialt miljø.	Sterk detonisk	Kap 12 s.146
Gode skoler <b>kan</b> forebygge mobbing ved å skape forpliktelse til positive idealer	Svak epistemisk	Kap 13 s. 152
Skoleledelsen <b>må</b> også ha kunnskap om hvordan man <b>kan</b> håndtere saker om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, og faktisk følge dette opp	Sterk detonisk Svak epistemisk	Kap 13 s. 152
Når skolemiljøet er trygt, <b>vil</b> skolen ha et godt utgangspunkt for å forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Sterk epistemisk	Kap 13 s. 153
Å arbeide for at elevene skal føle sosial tilhørighet, <b>kan</b> være et tiltak for å forebygge mobbing.	Svak epistemisk	Kap 13 s. 154
Læringsmiljøsenderet understreker at når drivkraften bak mobbingen er tilhørighet, blir et <b>viktig</b> forebyggende tiltak å ha oppmerksomhet på å gi alternative tilhørighetsopplevelser som <b>kan</b> kompensere for dette slik at de ikke tyr til mobbing som strategi for å oppnå tilhørighet.	Middels detonisk Svak epistemisk	Kap 13 s. 154
Skolen og elevene <b>må</b> se til at praksisen i skolen ikke utvikler seg slik at de faktiske normene, holdningene og verdiene fremmer krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Sterk detonisk	Kap 13 s. 155
Dersom det på skolen utvikler seg en kultur preget av ekskludering, krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, <b>vil</b> det <b>kunne</b> innebære at elevene mister følelsen av tilhørighet.	middels epistemisk	Kap 13 s. 155
Gjennom arbeidet med menneskerettighetene <b>kan</b> krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering forebygges.	Svak epistemisk	Kap 13 s. 158
Å arbeide med normene og verdiene er også <b>viktig</b> for å forebygge krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering	Middels detonisk	Kap 13 s. 158
Her vil utvalget se nærmere på hvordan det å jobbe med normer, verdier og holdninger <b>kan</b> ha betydning for å forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering knyttet til de lovfestede diskrimineringsgrunnlagene.	Svak epistemisk	Kap 13 s. 158
De dominerende normene i samfunnet <b>kan</b> være en bakenforliggende faktor for noen former for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering på skolen	Svak epistemisk	Kap 13 s. 158
Forebygging av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering <b>bør</b> inneholde tiltak for å påvirke holdninger til slik atferd, inkludert	Middels	Kap 13

holdninger til å hjelpe elever som utsettes for disse handlingene, og innsats for å etablere inkluderende normer	detonisk	s. 159
Utvalget vil samtidig understreke at det er <b>viktig</b> at elevene blir involvert i arbeidet med å analysere og identifisere normene på skolen og i klassen.	Middels detonisk	Kap 13 s. 163
Utvalget <b>ønsker</b> å styrke skoleledelsens kompetanse om psykososialt skolemiljø og krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Svak detonisk	Kap 13 s. 165
Utvalget ser at dagens lærerutdanninger har mangelfull opplæring i hvordan lærerne <b>skal</b> forebygge og håndtere mobbing og digital mobbing i skolen.	Sterk detonisk	Kap 13 s. 166
Ettersom denne formen for kompetanse er et <b>viktig</b> grunnlag både for å fremme et godt psykososialt miljø og for å forebygge krenkelser, <b>bør</b> det vurderes hvordan skolene kan styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.	Middels detonisk  Middels detonisk	Kap 13 s. 170
Elevene <b>skal</b> utvikle sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati med andre.	Sterk detonisk	Kap 13 s. 170
Økt vekt på sosial og emosjonell kompetanse på lengre sikt <b>kan</b> føre til et bedre psykososialt skolemiljø og forebygging av krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering	Svak epistemisk	Kap 13 s. 170
Skolens arbeid med sosial og emosjonell kompetanse <b>bør</b> få en tydeligere forankring i læreplanverket enn det har i dag.	Middels detonisk	Kap 13 s. 170
Dette <b>vil</b> gi skolene bedre muligheter til å jobbe helhetlig og målrettet med denne kompetansen, noe som igjen <b>vil kunne</b> bedre det psykososiale skolemiljøet.	Sterk epistemisk  Middels epistemisk	Kap13 s. 170
Skolenes arbeid med å utvikle læringsmiljøet, bekjempe mobbing og fremme vennskap og gode relasjoner er <b>viktig</b> .	Middels detonisk	Kap 13 s. 171
Vennskap er en faktor som har sammenheng med elevens trivsel og mobbing, og utvalget <b>ønsker</b> at å utvikle vennskap også tas med som en ferdighet elevene <b>skal</b> utvikle.	Svak detonisk Sterk detonisk	Kap 13 s. 171
Sosial og emosjonell kompetanse er en forutsetning for at elevene <b>skal kunne</b> utvikle gode relasjoner til hverandre	Middels detonisk	Kap 13 s. 171
Utvalget mener at det er <b>nødvendig</b> med omfattende endringer i kapittel 9a med tilgrensende bestemmelser for at alle elever skal	Sterk detonisk	Kap 15 s.193

oppleve at de har et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.		
Ved å innføre en aktivitetsplikt som tydelig regulerer hvordan krenkelser <i>skal</i> håndteres for at elevens rett <i>skal</i> bli oppfylt, <i>vil</i> eleven og foreldrene <i>kunne</i> klage dersom de mener denne plikten ikke er oppfylt, og at de tiltakene som er satt inn, ikke er egnede og tilstrekkelige.	Sterk detonisk Sterk detonisk Middels epistemisk	Kap 15 s.194
Elevene og foreldrene <i>må kunne</i> ha <i>mulighet</i> til å klage på skoleeierens mangelfulle oppfølging av plikten til å håndtere krenkelser på en egnet og tilstrekkelig måte.	Middels detonisk Svak detonisk	Kap 15 s.203
Klageinstansen <i>må kunne</i> kreve tiltak for å gjenopprette et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser for eleven	Middels detonisk	Kap 15 s.203
<i>Det er</i> nulltoleranse for krenkende ord og handlinger i norsk skole	Sterk epistemisk	Kap 15 s.206
Utvalget viser også til forskning om at mobbing <i>kan</i> være motivert av et ønske om å føle tilhørighet.	Svak epistemisk	Kap 15 s.210
Elevens rett til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet, innebærer at skolene <i>skal</i> ha nulltoleranse for krenkende ord og handlinger, for eksempel mobbing, trakassering og diskriminering	Sterk detonisk	Kap 15 s.211
For at skolens ansvar <i>skal</i> utløses, er det tilstrekkelig med en enkelthendelse som eleven opplever som krenkende.	Sterk detonisk	Kap 15 s. 212
Det forebyggende arbeidet er <i>viktig</i> for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø og forebygge krenkelser.	Middels detonisk	Kap 15 s.213
Videre <i>bør</i> en sentral del av det forebyggende arbeidet være utarbeidelsen av årlige <i>handlings planer</i> for å forebygge krenkelser.	Middels detonisk	Kap 15 s.221
Involveringen av elevene og foreldrene i arbeidet med skolemiljøet er <i>viktig</i> for å utvikle og opprettholde et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Middels detonisk	Kap 15 s.223
Disse reglene bygger på at krenkelser innebærer en belastning som <i>kan</i> påvirke elevens helse, trivsel, læring og sosiale tilhørighet.	Svak epistemisk	Kap 15 s.231

Det elever og foreldre har behov for, er en <i>mulighet</i> til å klage dersom skolen eller skoleeieren ikke oppfyller de lovpålagte pliktene til hvordan de skal håndtere krenkelser.	Svak detonisk	Kap 15 s.237
Utvalget mener at det <i>bør</i> gå tydelig frem av kapittel 9a at det er nulltoleranse når det gjelder personale som krenker.	Middels detonisk	Kap 15 s.244

## Vedlegg 2: Transitivitetsanalyse

Utdrag av Transitivitetsanalyse av NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø»; kapittel 1, 12, 13 og 15

Setninger som inneholder: Mobbing, trakassering, diskriminering og krenkelser i alle former (prosesser er uthevet)	Prosesstype	Kap og side
Mobbing <b>har</b> i mange år <b>vært</b> et svært aktuelt tema i samfunnsdebatten.	Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.17
2014 var et år som <b>ble preget</b> av personlige mobbehistorier i media, av fakkeltog mot mobbing og <b>ble avsluttet</b> med at temaet <b>sto sentralt</b> i både kongens, statsministerens og sametingspresidentens nyttårstaler.	Relasjonell Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.17
Vi vet at krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering også <b>skjer</b> på mange arbeidsplasser og i fritidsmiljøer vi daglig befinner oss i.	Relasjonell (Tilstand)	Kap1 s.17
Utvalget <b>foreslår</b> i denne utredningen tiltak for at alle elever <b>skal ha</b> et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Materiell Relasjonell (Handling)	Kap 1 s.17
Når elever krenkes, mobbes, trakasseres eller diskrimineres på skolen, <b>blir</b> deres grunnleggende menneskerettigheter <b>brutt</b> .	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.17
Samfunnet <b>skal ha</b> en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.17
Den individuelle retten til et trygt psykososialt skolemiljø <b>betyr at</b> det <b>er</b> nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av elever	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.17
Vi <b>skal</b> ikke si oss fornøyde så lenge det <b>er</b> elever som <b>blir</b> krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.17

Elevundersøkelsen <i>viser</i> at det fortsatt <i>er</i> for mange elever som krenkes og mobbes i skolen.	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.18
I dag er det et krav om at alle skoler <i>skal ha</i> nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.19
Utvalget mener at det <i>er</i> en utfordring at det ved noen skoler <i>er</i> slik at man <i>ikke vil</i> innrømme eller se at elever <i>blir</i> mobbet.	Relasjonell Relasjonell Relasjonell? Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.19
Foreldreinvolvering <i>er</i> viktig, både for elevenes læring og forebygging av mobbing.	Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.19
I mobbesaker <i>er</i> det ofte en utfordring at konfliktnivået mellom hjem og skole <i>er</i> høyt, og at kommunikasjonen <i>har gått</i> i stå.	Relasjonell Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.19
Mobbing <i>er</i> ikke bare noe som rammer eleven, men hele familier.	Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.19
Skolekulturer <i>gjennomsyret</i> av nulltoleranse for krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering.	Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.20
<i>Arbeidet</i> med den digitale mobbingen må <i>intensiveres</i> .	Materiell Materiell (handling)	Kap 1 s.21
Det <i>må utarbeides</i> en nasjonal handlingsplan for trygge oppvekstmiljøer uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering for barn og unge.	Materiell (Handling)	Kap 1 s.21
Staten <i>skal</i> fortsatt <i>ha</i> en nullvisjon om og en nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i norsk skole.	Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.21
Det <i>forebyggende</i> arbeidet <i>handler om</i> å <i>redusere</i> og <i>avverge</i> risikoen for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Relasjonell Materiell	Kap 1 s.21

	Materiell ( <i>Handling</i> )	
Det <b>må bygges</b> opp fagmiljøer med spisskompetanse om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering <b>knyttet til</b> diskrimineringsgrunnlagene i skolen.	Materiell Relasjonell ( <i>Handling</i> )	Kap 1 s.22
Elevenes forståelse av og kompetanse i hvordan de kan <b>forebygge og håndtere</b> krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering <b>må styrkes</b> .	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 1 s.22
Nulltoleransen for personale som krenker, <b>lovfestes</b> .	Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 1 s.23
Det <b>lovfestes</b> et forbud mot gjengjeldelse overfor elever eller foreldre som <b>melder fra</b> om at eleven <b>er</b> krenket	Materiell Materiell Relasjonell ( <i>Handling</i> )	Kap 1 s.24
Dagens klageordning <b>endres</b> . Gjenstanden for klage <b>endres</b> til krenkelser og om skolen har <b>satt inn</b> tilstrekkelige og egnede tiltak for å <b>sikre</b> at eleven har et trygt psykososialt skolemiljø.	Materiell Materiell Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 1 s.24
Kompetanse i hvordan lærerne <b>skal forebygge</b> og håndtere digital mobbing, <b>må tydeliggjøres</b> i alle lærerutdanningene.	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 1 s.26
Utvalget legger til grunn et helhetlig perspektiv i arbeidet for å <b>fremme</b> et trygt psykososialt skolemiljø som <b>skal forbygge, håndtere og følge opp</b> krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 1 s.28
Krenkelser <b>kan være</b> enkeltepisoder uten den systematikken som <b>kreves</b> for at det <b>skal være</b> mobbing.	Relasjonell Materiell Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 1 s.30

Utvalget <b>forstår</b> <i>krenkelser</i> som et samlebegrep for ord eller handlinger der en persons verdighet eller integritet <b>blir</b> krenket.	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.31
Krenkelser <b>har</b> ulike former og <b>arter</b> seg ulikt i ulike situasjoner	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.31
Hva som <b>oppleves</b> som krenkende, <b>er</b> forskjellig fra person til person, avhengig av blant annet alder, elevens forutsetninger, bakgrunn og den konteksten krenkelsen forekommer i.	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 1 s.31
Utvalget legger til grunn at man i trakasserings- og diskrimineringsaker alltid <b>må vurdere</b> å sette inn tiltak for å <b>forbedre</b> holdninger, normer og praksis.	Materiell Materiell (Handling)	Kap 1 s.32
Utvalget legger vekt på at effekten av mobbing <b>er</b> at elever blir utstøtt av et skolefelleskap som alle elever <b>har</b> en berettiget og legitim <b>rett</b> til å <b>være</b> medlem av.	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap1 s.32
Alle elever i norsk skole <b>skal ha</b> et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Relasjonell (Tilstand)	Kap 12 s.141
Med et trygt psykososialt skolemiljø mener vi at elevene <b>skal trives</b> på skolen, og at ingen <b>skal utsettes</b> for krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering.	Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 12 s.141
Det <b>gjøres mye</b> godt <b>arbeid</b> mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i norsk skole	Materiell Materiell (Handling)	Kap 12 s.141
Imidlertid <b>er</b> det barn som <b>opplever</b> at de <b>blir</b> krenket, mobbet, trakassert og diskriminert i skolen.	Relasjonell Relasjonell Relasjonell (Tilstand)	Kap 12 s.141
Skolen <b>skal ha</b> nulltoleranse for ord og handlinger som krenker elevenes integritet og menneskeverd, og <b>skal iverksette</b> tiltak for å <b>stoppe</b> slike handlinger straks om de skjer.	Relasjonell Materiell Materiell	Kap 12 s.141

	( <i>Handling</i> )	
Barnekonvensjonen <b>ser på</b> mobbing som et samfunnsproblem, ikke bare som et skoleproblem	Relasjonell <i>Tilstand</i>	Kap 12 s.143
Alle <b>må ta</b> et ansvar for å <b>stoppe</b> krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering som utvalget <b>ser det</b>	Relasjonell Materiell Relasjonell ( <i>Handling</i> )	Kap 12 s.143
Utvalget mener at regjeringen bør <b>utarbeide</b> en <i>nasjonal handlingsplan for trygge oppvekstmiljøer</i> uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering av barn og unge	Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 12 s.143
<b>Dette betyr</b> at det i gjeldende regelverk <b>er</b> nulltoleranse for mobbing og krenkelser.	Relasjonell Relasjonell <i>Tilstand</i>	Kap 12 s.143
Utvalget mener at det <b>er</b> for mange elever i norsk skole i dag som <b>opplever</b> at de krenkes eller mobbes	Relasjonell Relasjonell? <i>Tilstand</i>	Kap 12 s.143
Dersom den individuelle retten til alle elever <b>skal oppfylles, innebærer</b> det at det <b>er</b> nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Materiell Relasjonell Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 12 s.145
Det <b>innebærer</b> dessuten at staten og alle andre <b>må ha</b> en nullvisjon når det gjelder krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Relasjonell Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 12 s.145
Det at norske skoler <b>skal ha</b> nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, bør, slik utvalget ser det, <b>være</b> en selvfølge.	Relasjonell Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 12 s.145
Det <b>er</b> i tillegg nødvendig å <b>styrke</b> skolen som organisasjon og <b>bygge</b> kapasitet til å <b>jobbe</b> for å <b>fremme</b> et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Relasjonell Materiell Materiell Materiell Materiell	Kap 12 s.146

	( <i>Handling</i> )	
Utvalget mener at skoleeiere og skoler <b>skal ha</b> en nullvisjon om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 12 s.146
Skoler som <b>aktivt fremmer</b> inkludering og <b>forhindrer</b> enhver form for marginalisering av individer og grupper, <b>forebygger</b> mobbing.	Materiell Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s.152
Gode skoler kan <b>forebygge</b> mobbing ved å <b>skape forpliktelse</b> til positive idealer	Materiell relasjonell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 152
Ved skoler med høy forekomst av mobbing <b>er</b> ofte skolekulturen dårlig	Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 13 s. 152
Det må også <b>jobbes</b> med spesifikke tiltak for å <b>håndtere</b> krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 153
Utvalget mener at departementet i forbindelse med revideringen av generell del bør <b>se på</b> innholdet i inkluderingsbegrepet	Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 154
Det <b>er</b> ikke akseptabelt med ekskludering og kategorisering som krenker noens integritet eller verdighet	Relasjonell <i>Tilstand</i>	Kap 13 s. 155
Gjennom <b>arbeidet</b> med menneskerettighetene kan krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering <b>forebygges</b> .	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 158
Å <b>arbeide</b> med normene og verdiene er også viktig for å <b>forebygge</b> krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 158
De dominerende normene i samfunnet <b>kan være</b> en bakenforliggende faktor for noen former for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering på skolen	Relasjonell <i>Tilstand</i>	Kap 13 s. 158
Utvalget <b>ønsker</b> å <b>styrke</b> skoleledelsens kompetanse om psykososialt skolemiljø og krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	Mental Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 165

Kunnskap om psykososialt skolemiljø og krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering <i>må</i> derfor <i>styrkes</i> i den nye femårige masterutdanningen.	Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 166
Elevene <i>skal utvikle</i> sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati med andre.	Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 170
Høy grad av sosial kompetanse <i>har vist å virke forebyggende</i> mot å involveres i mobbing	Relasjonell Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 13 s. 170
Skolens <i>arbeid</i> med å <i>utvikle</i> læringsmiljøet, <i>bekjempe</i> mobbing og <i>fremme</i> vennskap og gode relasjoner er viktig.	Materiell Materiell Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 13 s. 171
Sosial og emosjonell kompetanse <i>er</i> en forutsetning for at elevene <i>skal kunne utvikle</i> gode relasjoner til hverandre	Relasjonell Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 13 s. 171
Utvalgets forslag til <i>endringer</i> gir et kraftig signal om viktigheten av et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, og nødvendigheten av å <i>jobbe</i> med barns menneskerettigheter	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 15 s.193
Dernest er det viktig å <i>jobbe</i> forebyggende mot krenkelser, og så må man <i>håndtere</i> krenkelser	Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 15 s.203
Det <i>er</i> nulltoleranse for krenkende ord og handlinger i norsk skole	Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 15 s.206
Det at skolene <i>skal ha</i> nulltoleranse for krenkende ord og handlinger, <i>er</i> – slik utvalget ser det – viktig.	Relasjonell Relasjonell ( <i>Tilstand</i> )	Kap 15 s.211
Det <i>utarbeides</i> en særskilt handlingsplan mot krenkelser, rutiner <i>utarbeides</i> , og det <i>skal kontrolleres</i> at dette fungerer for å <i>oppfylle</i> lovens krav.	Materiell Materiell Materiell	Kap 15 s.221

	Relasjonell ( <i>Handling</i> )	
Utvalget <i>forstår</i> at kapittel 9a <i>endres</i> slik at det <i>fastsettes</i> et sett med krav til hvordan krenkelses skal <i>håndteres</i> .	Materiell? Materiell Materiell Materiell ( <i>Handling</i> )	Kap 15 s.237

## Vedlegg 3: Passivanalyse

Utdrag av Passivanalyse av NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø»; kapittel 1, 12, 13 og 15

Setninger som inneholder: Mobbing, trakassering, diskriminering og krenkelser i alle former (passivformer er uthevet)	Passivform	Kap og side
2014 var et år som <b>ble preget</b> av personlige mobbehistorier i media, av fakkeltog mot mobbing og <b>ble avsluttet</b> med at temaet sto sentralt i både kongens, statsministerens og sametingspresidentens nyttårstaler.	Bli-passiv Bli-passiv	Kap 1 s.17
Når elever <b>krenkes, mobbes, trakasseres</b> eller <b>diskrimineres</b> på skolen, blir deres grunnleggende menneskerettigheter brutt.	s-passiv	Kap 1 s.17
Elevundersøkelsen viser at det fortsatt er for mange elever som <b>krenkes</b> og <b>mobbes</b> i skolen.	s-passiv	Kap 1 s. 18
Arbeidet med den digitale mobbingen må <b>intensiveres</b> .	s-passiv	Kap 1 s.21
Det må <b>utarbeides</b> en nasjonal handlingsplan for trygge oppvekstmiljøer uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering for barn og unge.	s-passiv	Kap 1 s.21
Det må <b>bygges</b> opp fagmiljøer med spisskompetanse om krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering knyttet til diskrimineringsgrunnlagene i skolen.	s-passiv	Kap 1 s.22
Elevenes forståelse av og kompetanse i hvordan de kan forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering må <b>styrkes</b> .	s-passiv	Kap 1 s.22
Det <b>utarbeides</b> en veileder om håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering som bygger på kunnskap om hva som virker, og den nye aktivitetsplikten.	s-passiv	Kap 1 s.23
Det <b>foreslås</b> en aktivitetsplikt med lovfestede krav til hvordan skoler skal behandle krenkelser av elevene.	s-passiv	Kap 1 s.23
Nulltoleransen for personale som krenker, <b>lovfestes</b> .	s-passiv	Kap 1 s.23

Det <b>presiseres</b> en skjerpet aktivitetsplikt for skoleeieren og skolen om noen ansatte mistenker eller har kunnskap om at ansatte krenker elever.	s-passiv	Kap 1 s.23
Det <b>lovfestes</b> et forbud mot gjengjeldelse overfor elever eller foreldre som melder fra om at eleven er krenket	s-passiv	Kap 1 s.24
Dagens klageordning <b>endres</b> . Gjenstanden for klage <b>endres</b> til krenkelser og om skolen har satt inn tilstrekkelige og egnede tiltak for å sikre at eleven har et trygt psykososialt skolemiljø.	s-passiv	Kap 1 s.24
Det <b>lovfestes</b> en oppreisningsordning for krenkelser dersom skolen ikke har gjort nok for å forebygge, avdekke eller håndtere krenkelser.	s-passiv	Kap 1 s.24
Frivillige organisasjoner må <b>sikres</b> driftsvilkår slik at de kan arbeide mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering som et supplement til den offentlige innsatsen.	s-passiv	Kap 1 s.25
Det bør særlig <b>prioriteres</b> å utarbeide etterutdanningsprogrammer der formålet er å gi lærere kompetanse i å håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, herunder også digital mobbing.	s-passiv	Kap 1 s.26
Utvalget mener at kompetanse i å skape trygge psykososiale skolemiljøer og handlingskompetanse i å gripe inn når man mistenker at elever blir utsatt for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, bør <b>vurderes</b> som temaer som må inngå i denne plikten.	s-passiv	Kap 1 s.26
Det <b>avsettes</b> øremerkede midler til forskning på mobbing i den samiske skolen.	s-passiv	Kap 1 s.27
Å legge lista for tiltak ved krenkelser innebærer at skolen har ansvaret for å finne ut hva som faktisk skjer når krenkelser <b>mistenkes</b> eller <b>oppdages</b>	s-passiv	Kap 1 s.31
Utvalget legger til grunn at barn og unge ikke skal <b>utsettes</b> for noen former for krenkelser i skolen.	s-passiv	Kap 1 s.31
Alle elever som opplever krenkelser, må <b>tas</b> på alvor, og alle krenkelser skal <b>stoppes</b> og <b>tas</b> tak i når de blir oppdaget.	s-passiv	Kap 1 s.31
Tiltakene som <b>settes</b> inn, må avgjøres på bakgrunn av trakasseringens grovhet, hvor ofte den skjer, under hvilke omstendigheter handlingen(e) skjedde, om den som <b>ble utsatt</b> for krenkelsen, har gitt uttrykk for at handlingen var uønsket, osv.	s-passiv bli-passiv	Kap 1 s.32

Det <b>gjøres</b> mye godt arbeid mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i norsk skole	s-passiv	Kap 12 s.141
Utvalget mener at det er for mange elever i norsk skole i dag som opplever at de <b>krenkes</b> eller <b>mobbes</b>	s-passiv	Kap 12 s.143
Dersom den individuelle retten til alle elever skal <b>oppfylles</b> , innebærer det at det er nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering	s-passiv	Kap 12 s.145
Nulltoleranse handler om at krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering ikke <b>aksepteres</b> i norsk skole, og at det skal <b>slås</b> ned på alle tilløp til dette	s-passiv	Kap 12 s.145
Det må også <b>jobbes</b> med spesifikke tiltak for å håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.	s-passiv	Kap 13 s. 153
Stortinget har gjennom formålsparagrafen for grunnopplæringen fastsatt hvilket formål og hvilke verdier som skal <b>fremmes</b> i alle norske skoler.	s-passiv	Kap 13 s. 153
Menneskerettighetene har betydning for de verdiene og normene som skal <b>implementeres</b> i skolen.	s-passiv	Kap 13 s. 157
Gjennom arbeidet med menneskerettighetene kan krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering forebygges.	s-passiv	Kap 13 s. 158
Når normene kan være årsaken til krenkelsene, er det viktig å analysere og sette søkelyset på de normene som <b>finnes</b> på ens egen skole, både blant elevene og personalet	s-passiv	Kap 13 s. 163
Deretter bør personalet sammen med elevene reflektere kritisk over de normene som <b>finnes</b> .	s-passiv	Kap 13 s. 163
Kunnskap om psykososialt skolemiljø og krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering må derfor <b>styrkes</b> i den nye femårige masterutdanningen.	s-passiv	Kap 13 s. 166
Ettersom denne formen for kompetanse er et viktig grunnlag både for å fremme et godt psykososialt miljø og for å forebygge krenkelser, bør det <b>vurderes</b> hvordan skolene kan styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.	s-passiv	Kap 13 s. 170
Høy grad av sosial kompetanse har vist å virke forebyggende mot å <b>involveres</b> i mobbing	s-passiv	Kap 13 s. 170

Utvalget vil derfor anbefale at begrepet sosial og emosjonell kompetanse <b>brukes</b> i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet.	s-passiv	Kap 13 s. 170
Utvalget mener at den beste måten å styrke sosial og emosjonell kompetanse på i læreplanverket, er å tydeliggjøre sosial og emosjonell kompetanse som en fagovergripende kompetanse som også <b>innarbeides</b> i kompetansemål i læreplanene for relevante fag.	s-passiv	Kap 13 s. 170
Utvalget ønsker at det skal komme tydelig frem i læreplanverket hva som er formålet med arbeidet, og hvilken kompetanse/hvilke mål som skal <b>nås</b> .	s-passiv	Kap 13 s. 171
Ved å innføre en aktivitetsplikt som tydelig regulerer hvordan krenkelser skal <b>håndteres</b> for at elevens rett skal bli oppfylt, vil eleven og foreldrene kunne klage dersom de mener denne plikten ikke er oppfylt, og at de tiltakene som er satt inn, ikke er egnede og tilstrekkelige.	s-passiv	Kap 15 s.194
Ingen barn skal oppleve at det ikke nytter å si fra om at de <b>har blitt</b> krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert	bli- passiv	Kap 15 s.195
Hele 15 pst. av elevene mener at de <b>har blitt</b> utsatt for én eller flere typer krenkelser to–tre ganger i måneden	bli-passiv	Kap 15 s.196
Dersom dette <b>gjøres</b> , vil det være fordi kravene i disse lovene også vil være egnede for å ivareta at eleven får et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser.	s-passiv	Kap 15 s.203
I tillegg vil utvalget vurdere om disse prinsippene bør <b>lovfestes</b> i kapittel 9a i saker om krenkelser.	s-passiv	Kap 15 s.205
Utvalget minner samtidig om at i tilfeller der elever opplever krenkelser etter ny § 9A-7, vil det være elevens subjektive opplevelse som <b>legges</b> til grunn når det skal <b>avgjøres</b> om elever <b>har blitt</b> krenket	s-passiv bli-passiv	Kap 15 s.211
Dersom en elev opplever at hun eller han <b>har blitt</b> krenket, skal dette <b>legges</b> til grunn, og tiltak skal <b>settes</b> inn.	bli-passiv s-passiv	Kap 15 s.211
Prinsippet om nulltoleranse for ord og handlinger som krenker én eller flere elevers verdighet og integritet, er avgjørende for at elevens rett til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet, <b>oppfylles</b>	s-passiv	Kap 15 s.211
Utvalget mener at det bør <b>tydeliggjøres</b> i opplæringsloven	s-passiv	Kap 15 s.212

at det er nulltoleranse for ord og handlinger som krenker noens verdighet eller integritet, blant annet enkeltstående krenkende utsagn, trakassering, mobbing og vold.		
Det er ikke tilstrekkelig dersom innsatsen kun <b>rettes</b> mot å forebygge og håndtere krenkelser.	s-passiv	Kap 15 s.212
Internkontrollreglene er regler for hvordan skolemiljøarbeidet skal <b>utføres</b> , for eksempel hvordan krenkelser skal <b>håndteres</b>	s-passiv	Kap 15 s.213
Planen skal inneholde særskilte områder det skal <b>fokuseres</b> på i arbeidet for å forebygge krenkelser, tiltak, ansvarsfordeling og tidspunkt for gjennomføring.	s-passiv	Kap 15 s.221
Elevene skal <b>involveres</b> i arbeidet med å utarbeide handlingsplaner mot krenkelser.	s-passiv	Kap 15 s.221
Det <b>utarbeides</b> en særskilt handlingsplan mot krenkelser, rutiner <b>utarbeides</b> , og det skal <b>kontrolleres</b> at dette fungerer for å oppfylle lovens krav.	s-passiv	Kap 15 s.221
Denne usikkerheten er unødvendig og utvalget mener at regelverket bør <b>endres</b> slik at det blir tydelig hvilke krav som gjelder for å håndtere saker om krenkelser	s-passiv	Kap 15 s.233
Det andre poenget er at gjennom handlingsplikten i § 9a-3 andre ledd <b>pålegges</b> skolen ytterligere plikter for å sikre at krenkelser håndteres slik at retten <b>oppfylles</b> .	s-passiv	Kap 15 s.235
Utvalget forslår at kapittel 9a <b>endres</b> slik at det <b>fastsettes</b> et sett med krav til hvordan krenkelser skal <b>håndteres</b> .	s-passiv	Kap 15 s.237
Dette vil gi en måte å håndtere tilfeller av krenkelser av elever der juridiske og faglige krav <b>samkjøres</b>	s-passiv	Kap 15 s.237
Utvalget mener at plikten til å håndtere krenkelser bør <b>omtales</b> som en aktivitetsplikt.	s-passiv	Kap 15 s.237
Aktivitetsplikten bør <b>utløses</b> når elever blir utsatt for ord eller handlinger som krenker deres verdighet og integritet	s-passiv	Kap 15 s.237
Når det gjelder om aktivitetsplikten <b>utløses</b> , er det uvesentlig om det som har skjedd, <b>regnes</b> som mobbing.	s-passiv	Kap 15 s.238
Dersom den som krenker, er en ansatt, vil plikten til å gripe inn raskt skjerpes.	s-passiv	Kap 15 s. 238

Aktivitetsplikten bør <b>utløses</b> ved at en ansatt har mistanke eller kunnskap om at en elev <b>har blitt</b> utsatt for én eller flere krenkelser	s-passiv bli-passiv	Kap 15 s. 238
Håndtering av krenkelser stiller krav til saksbehandlingen, som må <b>legges</b> opp slik at den ivaretar alle berørte parters rettssikkerhet på en forutsigbar måte.	s-passiv	Kap 15 s.239
Krenkelser som læreren selv observerer, kan normalt <b>gripes</b> fatt i med en gang, men også for disse kan det være nødvendig å undersøke nærmere hva som har skjedd, og hvorfor	s-passiv	Kap 15 s.240
Når den ansatte undersøker en opplevd krenkelse, må også kravet til kontradiksjon <b>ivaretas</b> , slik at den ansatte behandler alle involverte med tilstrekkelig rettssikkerhet	s-passiv	Kap 15 s.240
Tiltak som <b>settes</b> inn, skal være innenfor norsk lov og skal etter en faglig vurdering være egnede og tilstrekkelige til at krenkelsene opphører, samt at det ikke skjer krenkelser i fremtiden	s-passiv	Kap 15 s.240
Det må <b>vurderes</b> konkret for den enkelte krenkelsen om aktivitetsplikten <b>utløses</b> .	s-passiv	Kap 15 s.243
Ved tvil bør kravet om sammenheng <b>tolkes</b> i favør av den eleven som opplever å være krenket	s-passiv	Kap 15 s.243
Dersom det er en ansatt som krenker en elev, vil dette være et tillitsbrudd som det må <b>settes</b> inn tiltak mot	s-passiv	Kap 15 s.243

## Vedlegg 4: Nominaliseringsanalyse

Utdrag av Nominaliseringsanalyse av NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø»; kapittel 1, 12, 13 og 15

Setninger som inneholder: <b>Mobbing, trakassering, diskriminering og krenkelser i alle former (nominaliseringer er uthevet)</b>	Verbet/prosessen	Kap og side
2015 startet med at statsministeren og kunnskapsministeren arrangerte et toppmøte om <b>mobbing</b> i skolen.	Å mobbe	Kap 1 s.17
Den nasjonale mobiliseringen mot <b>mobbing</b> viser at vi reagerer når våre barn og unge ikke har det bra.	Å mobbe	Kap 1 s.17
Utvalget foreslår i denne <b>utredningen</b> tiltak for at alle elever skal ha et trygt psykososialt skolemiljø uten <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b>	Å utrede Å krenke Å mobbe Å trakassere Å diskriminere	Kap 1 s.17
Samfunnet skal ha en nullvisjon om og <b>nulltoleranse</b> for <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b>	Å tolerere Å krenke Å mobbe Å trakassere Å diskriminere	Kap 1 s.17
Utvalget mener at en <b>utfordring</b> i dag er at elever, foreldre og brukerorganer ikke involveres godt nok i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet og <b>forebyggingen og håndteringen</b> av <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.</b>	Å utfordre Å forebygge Å håndtere	Kap 1 s.19
Foreldre <b>involvering</b> er viktig, både for elevenes <b>læring</b> og <b>forebygging</b> av <b>mobbing.</b>	Å involvere Å forebygge Å lære Å mobbe	Kap 1 s.19
Det er nødvendig å øke skolenes kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø, <b>forebygging og håndtering</b> av <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, utvikling</b> av skolen som organisasjon.	Å forebygge Å håndtere Å utvikle	Kap 1 s.19

Skolekulturer gjennomsyret av nulltoleranse for <b>krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering.</b>	Å tolerere Å mobbe	Kap 1 s.20
Staten skal fortsatt ha en nullvisjon om og en nulltoleranse for <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> i norsk skole.	Å tolerere	Kap 1 s.21
For det første vurderer utvalget hvordan skoler kan arbeide for å oppnå en skolekultur som er gjennomsyret av nulltoleranse for <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.</b>	Å tolerere	Kap 1 s.22
Alle kommuner bør utarbeide <b>forebyggingstiltak og handlingsplaner mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> på alle arenaene barn og ungdom er.	Å forebygge Å handle	Kap 1 s.25
Utvalget mener at det er nødvendig med en fortsatt <b>satsing</b> knyttet til <b>arbeidet</b> med trygge psykososiale skolemiljøer uten <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.</b>	Å satse Å arbeide	Kap 1 s.27
<b>Krenkelser</b> kan omfatte direkte ord og <b>handlinger</b> eller <b>baksnakking, utfrysning, ryktespredning</b> eller andre <b>handlinger</b> som har den effekten at en annen elev opplever ubehag.	Å handle Å baksnakke Å fryse ut Å spre rykter	Kap 1 s.31
Skolen skal ha nulltoleranse for ord og <b>handlinger</b> som krenker elevenes integritet og menneskeverd, og skal iverksette tiltak for å stoppe slike <b>handlinger</b> straks om de skjer.	Å tolerere Å handle	Kap 12 s.141
Utvalget vil i sine <b>vurderinger</b> legge til grunn at <b>arbeidet</b> for å skape trygge skolemiljøer uten <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> er en innsats for å sikre barns grunnleggende menneskerettigheter	Å vurdere Å arbeide Å mobbe	Kap 12 s.142
Det betyr at det i gjeldende regelverk er nulltoleranse for <b>mobbing og krenkelser.</b>	Å tolerere	Kap 12 s.143
Det at norske skoler skal ha nulltoleranse for <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> , bør, slik utvalget ser det, være en selvfølge.	Å tolerere	Kap 12 s.145

Utvalget mener at det er nødvendig med en fortsatt <b>satsing</b> knyttet til <b>arbeidet</b> med trygge psykososiale skolemiljøer uten <b>krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering</b>	Å arbeide Å satse	Kap 12 s.146
Å forebygge og håndtere <b>krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering</b> krever systematisk og langsiktig <b>arbeid</b> og er ikke <b>skippertaksarbeid</b> .	Å arbeide Å krenke Å mobbe	Kap 12 s.146
Skoler som aktivt fremmer <b>inkludering</b> og forhindrer enhver form for <b>marginalisering</b> av individer og grupper, forebygger mobbing.	Å inkludere Å marginalisere	Kap 13 s.152
Gode skoler kan forebygge <b>mobbing</b> ved å skape <b>forpliktelse</b> til positive idealer	Å mobbe Å forplikte	Kap 13 s.152
Skoleledelsen må se viktigheten av å jobbe systematisk med det psykososiale skolemiljøet og <b>forebygging</b> av <b>krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering</b> .	Å forebygge Å mobbe Å krenke	Kap 13 s.152
Det er nødvendig med et <b>arbeid</b> rettet mot skolens verdigrunnlag.	Å arbeide	Kap 13 s.154
Utvalget forventer at generell del tydelig løfter frem <b>inkludering</b> og sosial <b>tilhørighet</b> .	Å inkludere Å tilhøre	Kap 13 s.154
Utvalget mener at departementet i <b>forbindelse</b> med <b>revideringen</b> av generell del bør se på innholdet i <b>inkluderingsbegrepet</b>	Å revidere Å forbinde Å inkludere	Kap 13 s.154
Utvalget mener derfor at det er behov for å tydeliggjøre at sosial <b>tilhørighet</b> er en viktig del av <b>inkludering</b>	Å tilhøre Å inkludere	Kap 13 s.154
Å arbeide for at elevene skal føle sosial <b>tilhørighet</b> , kan være et tiltak for å forebygge <b>mobbing</b> .	Å tilhøre	Kap 13 s.154
Læringsmiljøsenderet understreker at når drivkraften bak <b>mobbingen</b> er <b>tilhørighet</b> , blir et viktig <b>forebyggende</b> tiltak å ha oppmerksomhet på å gi alternative <b>tilhørighetsopplevelser</b> som kan kompensere for dette slik at de ikke tyr til <b>mobbing</b> som strategi for å oppnå <b>tilhørighet</b> .	Å tilhøre Å forebygge Å mobbe	Kap 13 s.154
Det å etablere strukturer og normer som svekker båndene mellom elever som mobber for å føle <b>tilhørighet</b> , vil være viktig for å forebygge <b>mobbing</b> der ønsket om <b>tilhørighet</b> er drivkraften.	Å tilhøre Å mobbe	Kap 13 s.155

Dersom det på skolen utvikler seg en kultur preget av <b>ekskludering, krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> , vil det kunne innebære at elevene mister følelsen av <b>tilhørighet</b> .	Å ekskludere Å tilhøre	Kap 13 s.155
For å forebygge <b>krenkelser, mobbing og trakassering og diskriminering</b> er det behov for særskilte tiltak for å skape sosial <b>tilhørighet</b> .	Å tilhøre Å krenke Å mobbe	Kap 13 s.155
<b>Forebygging av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> bør inneholde tiltak for å påvirke holdninger til slik atferd, inkludert holdninger til å hjelpe elever som utsettes for disse <b>handlingene</b> , og innsats for å etablere <b>inkluderende</b> normer	Å forebygge Å handle Å inkludere	Kap 13 s.159
Utvalget mener det er behov for tiltak som implementerer normkritikk som <b>arbeidsverktøy</b> i skolen.	Å arbeide	Kap 13 s.163
Et normkritisk perspektiv bør bygges inn i <b>lærerutdanningene</b> , i <b>rektorutdanningen</b> og i etter- og videre <b>utdanningene</b> for å fremme et <b>inkluderende</b> skolemiljø som er uten <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> , hvis vi skal ta tak i de strukturene som kan tyde på at enkelte grupper krenkes, mobbes, trakasseres og diskrimineres mer enn andre.	Å inkludere Å utdanne Å krenke Å mobbe	Kap 13 s.163
Skolens ledelse må derfor legge til rette for <b>utvikling</b> av alle læreres digitalpedagogiske kompetanse.	Å utvikle	Kap 13 s. 166
Utvalget mener at det er nødvendig med omfattende <b>endringer</b> i kapittel 9a med tilgrensede <b>bestemmelser</b> for at alle elever skal oppleve at de har et trygt psykososialt skolemiljø uten <b>krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering</b> .	Å bestemme Å endre Å mobbe	Kap 15 s.193
Utvalget mener at det er nødvendig med <b>krav</b> i opplæringsloven som sikrer barns og unges rett til <b>utdanning</b> etter barnekonvensjonen artikkel 28 og 29, uten <b>krenkelser</b> .	Å kreve Å utdanne Å krenke	Kap 15 s. 193
Skolen skal ha <b>nulltoleranse</b> for ord og <b>handling</b> er som krenker deres integritet og menneskeverd, og skal iverksette tiltak straks for å stoppe <b>krenkelser</b> om det skjer.	Å tolerere Å handle Å krenke	Kap 15 s.195
Utvalget mener at det må fremgå av regelverket at skoleeieren og skolen må jobbe fremmende, <b>forebyggende og gjenopprettende</b> med <b>krenkelser</b>	Å forebygge Å gjenopprette	Kap 15 s.203

De foreslåtte <b>endringene</b> i dette kapitlet gir også et kraftig <b>signal</b> til skolene om vekten og nødvendigheten av å arbeide med menneskerettigheter og motvirke alle former for <b>krenkelses</b> .	Å endre Å signalisere Å krenke	Kap 15 s.205
Det er null <b>toleranse</b> for krenkende ord og <b>handlinger</b> i norsk skole	Å tolerere Å handle	Kap 15 s.206
Utvalget mener at sosial <b>tilhørighet</b> henger tett sammen med et trygt psykososialt skolemiljø og <b>forebygging</b> av <b>krenkelses</b>	Å tilhøre Å forebygge Å krenke	Kap 15 s.210
Utvalget viser også til <b>forskning</b> om at <b>mobbing</b> kan være motivert av et ønske om å føle <b>tilhørighet</b> .	Å tilhøre Å forske Å mobbe	Kap 15 s.210
Samtidig er det slik at det vil være en faglig <b>vurdering</b> hva som er egnede og tilstrekkelige tiltak for å stoppe <b>krenkelsen</b> og gjenopprette et trygt psykososialt skolemiljø for eleven.	Å vurdere Å krenke	Kap 15 s.211
Prinsippet om null <b>toleranse</b> for ord og <b>handlinger</b> som krenker én eller flere elevers verdighet og integritet, er avgjørende for at elevens rett til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, <b>trivsel</b> , <b>læring</b> og sosial <b>tilhørighet</b> , oppfylles	Å tolerere Å handle Å trives Å lære Å tilhøre	Kap 15 s.211
Elevens rett til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, <b>trivsel</b> , <b>læring</b> og sosial <b>tilhørighet</b> , innebærer at skolene skal ha null <b>toleranse</b> for krenkende ord og <b>handlinger</b> , for eksempel <b>mobbing</b> , <b>trakassering</b> og <b>diskriminering</b>	Å tolerere Å handle Å trives Å lære Å tilhøre	Kap 15 s.211
I <b>forbindelse</b> med <b>arbeidet</b> for å forebygge <b>krenkelses</b> vil <b>undersøkelser</b> eller <b>kartlegginger</b> av elevenes skolemiljø, som Elev <b>undersøkelsen</b> , være et eksempel på diagnostiske tiltak.	Å forbinde Å kartlegge Å arbeide Å undersøke	Kap 15 s.220
I <b>kartleggingen</b> av risikoforhold vil Elev <b>undersøkelsen</b> være en viktig kilde, og skolen må følge opp elevenes <b>opplevelse</b> av <b>trivsel</b> , <b>krenkelses</b> og <b>mobbing</b> særskilt.	Å kartlegge Å oppleve	Kap 15 s.220

	Å undersøke Å trives	
Videre bør en sentral del av det forebyggende <b>arbeidet</b> være <b>utarbeidelsen</b> av årlige <b>handlings</b> planer for å forebygge <b>krenkelser</b> .	Å arbeide Å utarbeide Å handle	Kap 15 s.221
Ordensreglementet er et sentralt redskap i <b>arbeidet</b> med elevenes psykososiale skolemiljø og <b>forebygging</b> og <b>håndtering</b> av <b>krenkelser</b> .	Å arbeide Å forebygge Å håndtere	Kap 15 225
Disse reglene bygger på at <b>krenkelser</b> innebærer en <b>belastning</b> som kan påvirke elevens helse, <b>trivsel</b> , <b>læring</b> og sosiale <b>tilhørighet</b> .	Å belaste Å trives Å lære Å tilhøre	Kap 15 s.231
Utvalget legger til grunn at skolens arbeid for å sikre at alle elever har et trygt psykososialt miljø, og <b>håndtering</b> av <b>krenkelser</b> er en del av den offentlige tjenesteytingen	Å håndtere Å krenke Å yte	Kap 15 s.236
Fravær av <b>krenkelser</b> er en <b>forutsetning</b> for at eleven skal ha et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, <b>trivsel</b> , <b>læring</b> og sosial <b>tilhørighet</b> .	Å forutsette Å trives Å lære Å tilhøre	Kap 15 s.237
Utvalget mener at det bør gå tydelig frem av kapittel 9a at det er <b>nulltoleranse</b> når det gjelder personale som krenker.	Å tolerere	Kap 15 244