

examensarbete

Våren 2010

Sektionen för Hälsa och Samhälle
Socialt arbete

Definitioner av mobbing

- Menar kuratorn samma sak som forskaren och eleven?

Definitions of bullying

- Does the school counselor mean the same thing as the researcher and the pupil?

Författare

Linnéa Sjögren

Handledare

Sven-Erik Olsson

Examinator

Anders Giertz

ABSTRACT

Bullying can have serious consequences on everyone involved. Consequently it is important that school counselors are able to intervene. Thereby they need an unambiguous definition and knowledge about bullying that has been produced from research so they do not make mistakes that could lead to further damaging of the students. Thus the aim of this study was to examine how school counselors define bullying compared to the views held by scientists and students in secondary school. Through a review of previously done research the definitions of scientists and schoolchildren was summarized. To establish the school counselors' definitions a qualitative interview based method was used. Data was collected by semi-structured interviews using an interview guide with open-ended questions. The interviews were transcribed and analyzed by the method of phenomenological concentration of its meaning. By the theory of logic-in-use and reconstructed logic the definitions of school counselors', pupils and researchers was compared. Results showed that school counselors hold similar definitions to scientists and children but differ in some aspects. The results also indicate that the school counselors mainly have created their definitions through former experiences and knowledge and not through science and they also seem to experience difficulties in identifying bullying situations.

Keywords: school counselors; bullying in schools; definitions of bullying; bullying; school counselors' definitions; children's definitions; researchers definitions.

FÖRORD

Jag vill ge ett särskilt tack till intervjupersonerna för deras deltagande i mitt examensarbete och önska dem lycka till i deras fortsatta arbete som kuratorer. Jag vill också tacka min handledare Sven-Erik Olsson, som bidragit med viktiga förslag och insikter. Ett sista tack också till min familj och sambo som så omsorgsfullt stöttat mig under studiens gång. Tack så mycket!

Innehållsförteckning

ABSTRACT

FÖRORD

1. Inledning.....	5
2. Syfte.....	6
2.1 Frågeställningar.....	6
3. Vad är mobbing?.....	6
3.1 Mobbingens uttryck.....	7
3.2 Bully/Victims.....	8
3.3 Mobbingens konsekvenser.....	8
3.4 Vem mobbar och vem blir mobbad?.....	10
4. Högstadieelever och definitionen av mobbing.....	10
5. Metod.....	12
5.1 Avgränsningar.....	13
5.2 Informanter.....	13
5.3 Datainsamling.....	13
5.4 Utskrift.....	15
5.5 Data för jämförelsen.....	16
5.6 Litteraturstudier.....	16
5.7 Etiska överväganden.....	16
5.7.1 Informationskravet, Samtyckeskravet & Nyttjandekravet.....	16
5.7.2 Konfidentialitetskravet.....	17
5.7.3 Risk och nytta.....	17
6. Teoretisk utgångspunkt.....	18
6.1 Kurators roll.....	19
6.2 Definitioner.....	20
7. Analys.....	20
8. Logic-in-use och reconstructed logic.....	21
9. Resultat.....	23
9.1 Kurators definition.....	23

9.2	Ett offer och en eller flera utsättare.....	24
9.3	Kränkning.....	24
9.4	Upprepning och under tid.....	24
9.5	Makt.....	25
9.6	Direkt/Indirekt och Fysiskt/Verbalt/Relationellt.....	25
9.7	Avsikt.....	26
9.8	Hur kuratorerna gör sina definitioner.....	27
9.9	Svårigheter vid identifiering av mobbingsituationer.....	28
9.10	Sammanfattning av resultat.....	28
10.	Diskussion.....	29
11.	Metoddiskussion.....	31
	Litteraturlista.....	33

BILAGA 1

BILAGA 2

1. Inledning

Barns och vuxnas definitioner av mobbing kan skilja sig avsevärt åt (Boulton et al. 2002; Mishna 2004; Vaillancourt et al. 2008). Att de vuxna i elevernas omgivning är medvetna om att sådana skillnader kan förekomma är mycket viktigt då de i annat fall kan avfärda barns utsatthet när de inte anser att situationen utgör mobbing (Ahlström 2009; Jacobsen & Bauman 2007). Bekräftar inte de vuxna de elever som känner sig utsatta kan de börja betvivla sina känslor och därmed sluta berätta om sin utsatthet (Mishna 2004; Vaillancourt et al. 2008). Är vuxna omedvetna om mobbingens innebörd kan de missta den för en normal del i barnets utveckling och på så vis bidra till att den fortsätter (Jacobsen & Bauman 2007). Ahlström (2009) beskriver hur skolor med rektorer som avfärdar mobbingens förekomst har högre grad av mobbing än de skolor där rektorerna ser mobbing som ett stort och vanligt förekommande problem. För att kunna arbeta mot mobbing, förklara för elever vad mobbing är och stötta dem som far illa är därför en tydlig definition samt god kunskap om mobbing av yttersta vikt (Naylor et al. 2006). Mobbing kan ske på många olika sätt, men det som forskare normalt talar om är fysisk, verbal och relationell mobbing (Björkqvist et al. 1991; Card et al. 2008; Donahue 2004). Mobbing för ofta negativa konsekvenser med sig, framförallt då den pågått under en längre tid (Carney 2008; Estévez et al. 2009; Jankauskiene et al. 2008; Houbre et al. 2006; Rivers et al. 2009; van der Wal et al. 2005). Den påverkar inte bara offren negativt, utan även den som utför eller bevittnar den (Ahmed 2005; Carney 2008; Janson et al. 2009; Rivers et al. 2009). För att personal i skola och samhället skall kunna arbeta för att minska mobbing i skolor krävs att de har en klar förståelse för hur barn ser på mobbing (Mishna 2004; Jacobsen & Bauman 2007; Vaillancourt et al. 2008). Om skolans antimobbingplan och skolkuratorn använder andra definitioner av mobbing än eleverna blir det svårt för eleverna att följa de regler som finns då de själva kanske inte ens betraktar sitt beteende som mobbing (Naylor et al. 2006). Därför är det viktigt för skolkuratorer att utgå från barnens ålder och deras syn på mobbing i antimobbingarbetet och hjälpa dem att utveckla sin förståelse för mobbing (Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006). Härnäst kommer studiens syfte och frågeställningar att klargöras.

2. Syfte

Inom forskningen diskuteras främst skolelevernas, lärarnas samt föräldrarnas definitioner av mobbing (Naylor et al. 2006; Monks & Smith 2006). Därmed ansåg jag att det var viktigt att även undersöka kuratorernas definitioner eftersom de också till stor del är delaktiga i arbetet mot mobbing (Carney 2008; Hermann & Finn 2002; Jacobsen & Bauman 2007).

Syftet med denna studie är alltså att utröna hur kuratorer på högstadieskolor definierar mobbing och hur dessa definitioner förhåller sig till forskningens och skolbarns definitioner av mobbing. Utifrån detta syfte har nedanstående frågeställningar formulerats.

2.1 Frågeställningar

De centrala frågeställningarna för studien blir därmed:

- Hur definierar kuratorer på högstadieskolor mobbing?
- Hur förhåller sig kuratorernas uppfattningar till forskningens definition?
- Hur förhåller sig kuratorernas uppfattningar till högstadieelevernas definition?

3. Vad är mobbing?

Diskussionen om vad som bör inkluderas i definitionen av mobbing pågår bland forskarna (Naylor et al. 2006; Monks & Smith 2006). Forskarnas definitioner, än om de skiljer sig något, utgår till stora delar från Olweus (1991) definition av mobbing (Ahlström 2009; Smith et al. 2003; Jacobsen & Bauman 2007; Jankauskiene et al. 2008; McAdams III & Schmidt 2007; Ma 2001; James 2008). I sin redogörelse för vad mobbing är hävdar Olweus (1991) att mobbing kan utföras av en enskild individ, men likväl av en grupp då inverkan på den utsatta individen blir densamma. Han beskriver mobbing genom följande definition ”A person is being bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons.” (Olweus 1991, s. 413). Han förklarar vidare att en negativ handling definieras genom att någon, med avsikt, tillfogar eller försöker tillfoga en annan individ skada eller obehag (Olweus 1991). Vissa forskare har dock hävdats att mobbing inte nödvändigtvis måste vara avsiktlig då en handling borde kunna betraktas som mobbing om det är så den uppfattas av offret (Guerin & Hennessy 2002; Naylor et al. 2006). Olweus

förklarar vidare att mobbing skulle kunna vara en händelse, som inträffar vid ett enstaka tillfälle, vilket även anförts av andra forskare (Guerin & Hennessy 2002; Naylor et al. 2006). Guerin och Hennessy (2002) förklarar att repetition av den negativa handlingen inte nödvändigtvis krävs för att konstituera mobbing om den frambringar en varaktig rädsla hos offret. Olweus (1991) menar att definitionen inkluderar ett tidsspänn och upprepning då han vill exkludera tillfälliga och oseriösa negativa handlingar, som inte är riktade mot samma person. Olweus (1991) förklarar också att konflikt och annan osämja ej bör förväxlas med mobbing då mobbing inkluderar ett asymmetriskt maktförhållande mellan de inblandade, vilket föranleder svårigheter för den utsatta att försvara sig. Vidare framhåller Guerin och Hennessy (2002) att ett sådant asymmetriskt maktförhållande kan ha sin grund i fysisk styrka och social status, men även i mental styrka genom att förövaren mobbar på ett sätt som kan anses vara svårt att identifiera, exempelvis då någon utesluts ur en grupp.

3.1 Mobbingens uttryck

I *How to help a bully: recommendations for counseling the proactive aggressor* beskriver McAdams III & Schmidt (2007) två olika typer av mobbare. Den första typen är den reaktiva, som beskrivs genom sina automatiska och defensiva reaktioner på upplevda, men ofta missuppfattade situationer (Connor et al. 2004; Hubbard et al. 2001; McAdams III & Schmidt 2007). Vidare förklaras att dessa individer ofta är arga och osäkra pga. en avsaknad av nära, interpersonella relationer och att de har ett behov av att lära sig hur man förstår och tar hänsyn till andra (McAdams III & Schmidt 2007). Dessa mobbare kan ofta komma att känna ånger efter mobbingincidenter, vilket skiljer dem från de proaktiva mobbarna då dessa sällan känner ånger för sina handlingar då deras beteende sker oprovocerat (Hubbard et al. 2001; McAdams III & Schmidt 2007). Den proaktiva mobbaren använder sig utav subtila, strategiska, målorienterade metoder för att utsätta andra och på så vis själva exempelvis vinna status, kontroll, självförtroende och tillfredsställelse (Connor et al. 2004; Hubbard et al. 2001; McAdams III & Schmidt 2007). Dessa individer uppges agera på sådana sätt då de upplever en avsaknad av bekräftelse från sina föräldrar och vinner självbekräftelse genom att utnyttja och utsätta andra (McAdams III & Schmidt 2007).

Forskarna skiljer också mellan direkt och indirekt mobbing (Olweus 1991). Direkt mobbing anges vara förhållandevis öppna attacker mot ett offer, som dels kan vara fysiska så som att knuffa, fälla krokben eller slå och dels verbala dvs. att håna, yttra nedvärderande

kommentarer eller hot (Björkqvist et al. 1991; Card et al. 2008; Donahue 2004; Olweus 1991). Mobbaren försöker alltså inte dölja sina handlingar vid direkt mobbing (Donahue 2004). Direkt mobbing kan således delas in i direkt fysisk aggression och direkt verbal aggression (Björkqvist et al. 1991; Card et al. 2008). Indirekt mobbing innebär exempelvis förtal eller spridning av rykten, men kan också innebära att ett barn utesluts från gruppen, aktiviteter eller på annat sätt isoleras socialt, vilket således sker genom indirekta medel och får offret att känna sig isolerat eller avvisat (Archer & Coyne 2005; Björkqvist et al. 1991; Card et al. 2008; Donahue 2004). Det är följaktligen ett sätt att orsaka en annan person skada på ett sådant sätt att det verkar som om intentionen att skada aldrig funnits (Björkqvist et al. 1991). På detta vis kan förövaren undvika eventuella motangrepp och, om möjligt, förbli okänd för offret och de vuxna. Ett sätt att göra detta på kan vara genom manipulation eller att använda andra som sändebud för att skada offret (Björkqvist et al. 1991). Indirekt mobbing kallas därför även social, relationell eller dold aggression (Archer & Coyne 2005; Card et al. 2008). *I Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression* (Björkqvist et al. 1991) redogör författarna också för att flickor och pojkar skiljer sig i sitt begagnande av de olika formerna av mobbing. Flickor uppges ägna sig mer åt indirekt aggression, medan pojkar ägnar sig mer åt direkt fysisk aggression, men flickor och pojkar använder sig dock i samma utsträckning av den verbala formen av mobbing (Björkqvist et al. 1991; Card et al. 2008).

3.2 Bully/Victims

Något som också diskuteras av forskarna är fenomenet bully/victims dvs. elever som dels blir mobbade och dels mobbar (Ma 2001; Solberg et al. 2007). Solberg et al. (2007) konstaterar i sin studie att 10 till 20 %, av de barn som är inblandade i mobbing, ingår i gruppen bully/victims. Forskning har visat att dessa barn riskerar att fara mer illa än andra barn, som är inblandade i mobbing (Houbre et al. 2006).

3.3 Mobbingens konsekvenser

Mobbing kan få allvarliga konsekvenser, dvs. i form av negativa psykologiska, fysiska samt sociala följder (Carney 2008; Jankauskiene et al. 2008). Mobbing försämrar förmågan till inlärning, dels för offer och bully/victims, men även för de individer som utför eller bevittnar mobbingen (Ahlström 2009; Carney 2008; Jankauskiene et al. 2008; Solberg et al. 2007).

Mobbare, offer och bully/victims lider i större utsträckning av psykosomatiska besvär så som yrsel, matsmältningsproblem, andningsbesvär, hjärtproblem, somatiska sjukdomar samt hudbesvär, än barn som inte är involverade i mobbing (Houbre et al. 2006). Även de som bevittnat mobbing kan lida av psykosomatiska besvär (Janson et al. 2009). Både offer för och vittnen till mobbing har högre skolfrånvaro än andra barn (Gastic 2008; Janson et al. 2009).

Hur traumatiserat offret blir av mobbingen är beroende av i vilken utsträckning denne utsätts (Carney 2008). Både offer, bully/victims och barn som bevittnat mobbing kan dock bli lidandes av posttraumatisk stress oberoende av om de utsatts för fysisk, verbal eller relationell mobbing (Houbre et al. 2006; Janson et al. 2009; Rivers et al. 2009). Detta kan i sin tur ge symptom som depression, ångest och hjälplöshet (Jankauskiene et al. 2008; Janson et al. 2009; Rivers et al. 2009). Både offer och bully/victims har generellt lägre självkontroll, social kompetens, sämre självuppfattning och känsla av egenvärde än barn som inte är inblandade i mobbing (Houbre et al. 2006). Mobbarens sociala kompetens, självuppfattning och egenvärde påverkas också utav inblandningen i mobbing, men inte i samma utsträckning som offren och bully/victims. Mobbing har också en allvarlig inverkan på identiteten för de som huvudsakligen är inblandade i situationen (Houbre et al. 2006). Depression, självmord och självmordstankar är vanligt förekommande konsekvenser av mobbing för både offer och reaktiva mobbare (Jankauskiene et al. 2008; Kiriakidis 2008; van der Wal et al. 2005). Offer för mobbing är i större utsträckning olyckligare än andra barn, har mer beteenderelaterade problem, sämre social anpassningsförmåga och lider i större utsträckning utav ångest och social fobi i det senare vuxenlivet (Jankauskiene et al. 2008). Mobbare har lägre självkontroll och är mer inblandade i brottslighet än andra ungdomar (Houbre et al. 2006; van der Wal et al. 2005). Det brottsliga beteendet är dock mer vanligt förekommande bland proaktiva mobbare än bland reaktiva (van der Wal 2005). Sannolikheten att mobbaren involveras i kriminalitet i vuxenlivet är därmed betydligt större än för barn som inte mobbar (McAdams III & Schmidt 2007; Ma 2001; van der Wal 2005). Risken för att mobbare fortsätter utsätta människor i sin närhet, i vuxenlivet, är också stor. (McAdams III & Schmidt 2007; Ma 2001). Barn som bevittnar mobbing kan uppleva samma symptom och emotionella påverkan som offren (Janson et al. 2009; Rivers et al. 2009). De kan uttrycka känslor som ilska, sorgsenhet, rädsla, frustration, lidande och emotionell smärta (Janson et al. 2009; Rivers et al. 2009). Vittnen kan dock även uppleva symptom som liknar förövarens då både de och mobbare har en högre tendens att använda alkohol eller droger (Rivers et al. 2009). De individer som bevittnar mobbing kan drabbas av motstridiga känslor som exempelvis skuld över att de inte

ingripit eller att deras sociala anseende bland skolkamraterna kan försämrats om de skvallrat för en vuxen (Ahmed 2005). Då de förnekar sin skuld i händelsen kan detta skapa en inbördes konflikt hos åskådaren som också i sig kan vara riskfull (Ahmed 2005).

3.4 Vem mobbar och vem blir mobbad?

Barn som blir retade för sitt utseende i hemmet är 4 gånger mer sannolika att bli offer för mobbing och olyckliga barn med lågt självförtroende är mer sannolika att bli involverade i mobbing (Jankauskiene et al. 2008). Mobbare tenderar att ha bättre social kompetens, komma från rikare familjer och vara bättre på sport än barn som är offer för mobbing (Jankauskiene et al. 2008; Houbre et al. 2006). Familjeförhållanden är mycket ofta associerat till involvering i mobbing (Jankauskiene et al. 2008). Barn från familjer med lägre social status och ensamstående föräldrar tenderar därmed att vara offer (Houbre et al. 2006; Jankauskiene et al. 2008). Flickor är mer sannolika att vara offer för mobbing än pojkar (Houbre et al. 2006; Jankauskiene et al. 2008).

4. Högstadielärover och definitionen av mobbing

Forskare har funnit att flickor och pojkar definierar mobbing på samma sätt (Monks & Smith 2006; Smith et al. 2002). Offer utmärker sig inte i sina definitioner av mobbing i jämförelse med andra barn (Naylor et al. 2006). Inte heller mobbaren utmärker sig från andra barn i sin definition av mobbing (Monks & Smith 2006). Monks och Smith (2006) fann dock i sin studie att mobbare var mindre sannolika att identifiera aggressiva, tecknade filmer, som mobbing. Pojkar som ges en definition av mobbing rapporterar i högre utsträckning att de mobbar än andra pojkar (Vaillancourt et al. 2008). Barns förklaring av mobbing blir också mer sofistikerad i takt med att deras ålder ökar (Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006; Smith et al. 2002).

För att klarlägga hur barn definierar mobbing har sju studier, som berör barns definitioner av mobbing sammanställts i 2 matriser (Boulton et al. 2002; Frisé et al. 2008; Guerin & Hennessy 2002; Hunter et al. 2007; Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006; Vaillancourt et al. 2008). Matriserna har delats in i vågräta rader per studie och lodräta kolumner för varje tema, som exempelvis fysisk mobbing. Om studien visat att under femton procent av barnen inkluderat ett tema i sin definition har detta behandlats som om barn inte inkluderar temat och

markerats med NEJ. På liknande vis har SÄLLAN använts om temat inkluderats av under trettio procent av barnen, IBLAND vid över trettio procent, OFTA vid över femtio procent och JA vid över åttio procent.

Matris 1: Barns beskrivning av mobbing del 1

Studie	Fysisk mobbing	Verbal mobbing	Indirekt mobbing	Maktobalans mellan offer och förövare
Boulton et al. (2002)	JA	OFTA	SÄLLAN	
Frisén et al. (2008)	IBLAND	OFTA	IBLAND	SÄLLAN
Guerin & Hennessy (2002)	OFTA	JA	NEJ	IBLAND
Hunter et al. (2007)				OFTA
Monks & Smith (2006)	JA	JA	JA	JA
Naylor et al. (2006)	OFTA	OFTA	NEJ	IBLAND
Vaillancourt et al. (2008)	SÄLLAN	SÄLLAN	NEJ	IBLAND

I den första matrisen *Barns beskrivning av mobbing del 1* har de studier (Boulton et al. 2002; Frisé et al. 2008; Guerin & Hennessy 2002; Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006; Vaillancourt et al. 2008) som behandlat temat fysisk och verbal mobbing påvisat att barn inkluderar fysisk och verbal aggression i sina definitioner av mobbing, framförallt eftersom ingen studie indikerar att under femton procent skulle göra det. Studierna (Boulton et al. 2002; Frisé et al. 2008; Guerin & Hennessy 2002; Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006; Vaillancourt et al. 2008) antyder även att barn i mycket låg utsträckning inkluderar indirekt mobbing i sina definitioner, och inkluderas därmed inte i barnens definition i denna studie. Studiernas resultat visar också att barn, i betydande utsträckning, inkluderar obalans i maktförhållandet mellan förövaren och offret (Frisé et al. 2008; Guerin & Hennessy 2002; Hunter et al. 2007; Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006; Vaillancourt et al. 2008).

Matris 1: Barns beskrivning av mobbing del 2

Studie	Upprepning	Negativa konsekvenser för offret	Negativa handlingar eller retas	Avsikt
Frisén et al. (2008)	SÄLLAN		SÄLLAN	
Guerin & Hennessy (2002)	SÄLLAN	OFTA	IBLAND	NEJ
Hunter et al. (2007)				IBLAND
Monks & Smith (2006)	JA	JA		JA
Naylor et al. (2006)	NEJ	IBLAND		NEJ
Vaillancourt et al. (2008)	NEJ		JA	NEJ

I den andra matrisen *Barns beskrivning av mobbing del 2* antyder studierna (Frisén et al. 2008; Guerin & Hennessy 2002; Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006; Vaillancourt et al. 2008) att barn i mycket låg utsträckning inkluderar upprepning av kränkningen i sina definitioner av mobbing. Eftersom endast en studie (Monks & Smith 2006) visar att barn skulle inkludera upprepning hög utsträckning tolkas detta som att barn inte inkluderar upprepning i sina definitioner. Eftersom studierna (Guerin & Hennessy 2002; Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006) visar att barn minst inkluderar negativa konsekvenser för offret i sina definitioner till trettio procent tolkas det som att barn inkluderar detta i sina definitioner. Studierna (Frisén et al. 2008; Guerin & Hennessy 2002; Vaillancourt et al. 2008) påvisar också att barn ser mobbing som en generellt negativ handling, då ingen av dem påvisat att under femton procent inte gör det. De flesta av studierna (Guerin & Hennessy 2002; Monks & Smith 2006; Naylor et al. 2006; Vaillancourt et al. 2008), som behandlar temat avsikt, indikerar att barn inte inkluderar avsikt i sina definitioner och endast en av studierna (Monks & Smith 2006) visar att de gör det. Därmed utesluts avsikt från barnens definitioner i denna studie.

5. Metod

För vägledning i valet av metod samt för vägledning under datainsamlingen har Robson (2002) samt Kvale (1997) använts.

Hur individer definierar och förstår sin omvärld kan vara högst individuellt och ske genom omedvetna processer (Fletcher 1995). En individs uppfattningar har alltså ofta sin grund i tidigare erfarenheter och kunskaper (Eriksson 2009). Då kuratorernas bakgrund kan vara viktig för hur de gör sina definitioner ansåg jag att det var viktigt att få en förståelse för hur de skapat sina uppfattningar om mobbing. Då en kvalitativ metod kan bidra till mer ingående kunskaper än en kvantitativ ansåg jag att en kvalitativ metod var att föredra (Robson 2002). Då jag var ute efter att undersöka människors uppfattningar framstod intervjumetodik som det lämpligaste. Eftersom att en definition till stor del kan vara mycket individuell bedömde jag att intervjuer med enskilda kuratorer var det lämpligaste tillvägagångssättet. Jag ville ha detaljerade redogörelser innehållande åsikter och uppfattningar hos kuratorerna, för att sammanställa detta till en gemensam definition av mobbing, bestämde jag mig för att använda kvalitativa intervjuer med kuratorer på högstadieskolor (Kvale 1997; Robson 2002).

5.1 Avgränsningar

Då tidigare forskning visat att barns uppfattningar eller definitioner av mobbing skiljer sig mellan ålderskategorier har denna studie avgränsats till att beröra högstadiiekuratorers samt högstadieelevers definitioner. Denna avgränsning har gjorts då hänsyn tagits till studiens tidsram då materialet blivit alltför omfattande om även yngre barns definitioner skulle inkluderats. Jag valde också att begränsa antalet informanter till sex stycken då jag ansåg detta vara ett rimligt antal med hänsyn till uppsatsens tidsram, mina resurser, men också då jag ansåg att detta antal var tillräckligt för att en meningsfull analys kunde genomföras.

5.2 Informanter

Då jag ville ha bred variation i mitt urval valde jag att kontakta och intervjua kuratorer från tre olika kommuner. För att få tag på informanter användes de berörda kommunernas hemsidor, genom vilka jag kunde söka upp kommunernas olika högstadieskolor. Efter detta sökte jag på skolornas hemsidor och fann där kontaktinformation om deras kuratorer. Kontakt med kuratorerna togs via telefon, då en kort presentation av mig, studien och förutsättningar för intervjun gjordes samt överenskommelse om intervjutillfälle och plats. En kurator svarade nej till intervju vid telefonkontakten och en kurator tvingades ställa in intervjun pga. förhinder. Bortsett från att kuratorerna kunde vara svåra att nå dvs. att ett flertal uppringningar ofta krävdes innan de svarade i telefonen, upplevde jag inga svårigheter i att få tag på informanter. Före intervjun skickades också informationsbrevet (se BILAGA 1) ut för att kuratorerna skulle hinna läsa igenom det innan vi träffades för att vid intervjun kunna reda ut eventuella oklarheter eller dylikt.

5.3 Datainsamling

Inför intervjuerna har jag tagit hänsyn till vad Kvale (1997) skriver om intervjuarens förberedelser inför intervjun:

Nyckelfrågorna inför intervjun gäller vad, varför och hur: *vad* – att skaffa sig en förkunskap om ämnet för undersökningen; *varför* – att formulera ett klart syfte med intervjun; och *hur* – att känna till olika intervjutekniker och besluta om vilken som är lämplig i just denna undersökning. (Kvale 1997, s.119)

För att vara så förberedd inför intervjuerna som möjligt har jag gjort litteratursökningar inom ämnet för att känna till de viktigaste aspekterna av mobbing. Studiens och därmed intervjuernas syfte formulerades också innan intervjuerna påbörjades och jag hade även i förväg beslutat att använda mig utav halvstrukturerade intervjuer och intervjuguide. Eftersom jag ville göra en jämförelse mellan kuratorernas, barnens samt forskarnas definitioner ville jag dock ha svar på specifika frågor också, vilket gjorde att en viss standardisering av frågorna krävdes. För att få svar på dessa frågor men också framhäva de enskilda kuratorernas uppfattningar valde jag delvis standardiserade frågor. För att också få fram enskilda kuratorers beskrivningar och inte avbryta dem i deras berättelser bestämde jag mig för att göra halvstrukturerade intervjuer, så att jag på ett mer följsamt vis kunde anpassa intervjun utefter informantens svar, men samtidigt också ge möjlighet att ställa de mer standardiserade frågorna till samtliga informanter. I intervjuerna använde jag mig alltså utav en intervjuguide i vilken jag angett ämnen och frågor, som skulle tas upp i intervjun. Innan intervjufrågorna skrevs sammanställde jag viktiga punkter från både barnens och forskarnas definitioner av mobbing. Utifrån dessa kunde jag sedan se vad som också var viktigt att fråga kuratorerna för att kunna göra en jämförelse. Dessa frågor bedömdes sedan tematiskt dvs. med hänsyn till studiens ämne och syfte. De har även bedömts dynamiskt dvs. för att stimulera till ett positivt samspel i intervjun, genom att försöka göra frågorna lättförståeliga och så korta som möjligt. För att försöka få informanterna att svara utefter sina egna erfarenheter och åsikter försökte jag också att i formuleringen av intervjufrågorna beakta problematiken med ledande frågor samt vid följdfrågor försökt att beakta detta (Kvale 1997; Robson 2002).

Intervjuerna hölls på de skolor där kuratorerna arbetade, dels för att underlätta deras deltagande i studien och dels för att de skulle känna sig bekväma i intervjusituationen då de befann sig i en känd miljö. För att på ett så korrekt sätt kunna återge vad som sagts under intervjun valde jag att använda mig utav bandinspelning. Detta valde jag eftersom jag kunnat missa mycket om jag skulle antecknat för hand och fått för mycket information för studiens tidsram om videoinspelning använts (Kvale 1997). För att ett gott samspel mellan intervjuare och den intervjuade skulle kunna upprättas gavs informanterna en genomgång av informationsbladet före intervjun. De gavs då även tillfälle att ställa frågor rörande studiens syfte och informationsbladet (Kvale 1997). Samspelet avrundades genom att informanten, innan intervjun avslutades, själv fick tillägga vad denne önskade samt då informanten efter intervjun kunde ställa frågor eller diskutera studien eller dess ämne (Kvale 1997). Att ”Resultatet av en intervju beror av intervjuarens kunnande, känslighet och empati.” (Kvale

1997, s. 101) är också något jag försökt ta i beaktande genom att vid intervjuerna försöka använda mig utav öppna följdfrågor för att få så öppna och spontana svar som möjligt. För att få mer ingående svar har jag också anpassat mina följdfrågor utefter vad intervjupersonen sagt och utan att direkt uppmärksamma någon särskild dimension (t.ex. kan du berätta mer om det?). Jag har även använt specificerande frågor som t.ex. vad tänkte du då. Direkta frågor har också använts för att få raka svar på särskilda dimensioner av definitionerna jag önskat undersöka. Genom att använda vad Robson (2002) kallar probes, dvs. exempelvis tillfällig tystnad, förfrågande blickar och uttalanden som mm, har informanterna givits extra tid för reflektion och association för att de skall kunna utveckla sina svar, vilket jag upplevt fungerat mycket väl. Jag har även ställt tolkande frågor där jag speglat informantens svar för att få bekräftat att jag tolkat dennes svar rätt. Jag har under mina intervjuer tagit hänsyn till att informanterna skall få avsluta det de säger och att låta dem prata och tänka i sin egen takt. Däremot har jag avbrutit vid de tillfällen då informanterna talat om företeelser eller händelser, som enligt mitt tycke, varit för långt utanför ämnet. Jag har försökt lyssna aktivt och visa mitt intresse för vad informanten säger. Jag har också försökt att lyssna av vilka aspekter som verkar vara de viktiga för informanten och att lyssna med jämn uppmärksamhet (Kvale 1997; Robson 2002).

5.4 Utskrift

Intervjuerna har transkriberats fullständigt då jag ansåg detta vara viktigt för att kunna göra en fullständig meningskoncentrering. Upprepningar och ord som va eller eh har inte skrivits med vid utskrift av intervjuerna då detta ansågs, som oväsentligt då koncentrering av meningsinnehållet skulle göras och inte den språkliga användningen. Därmed ansåg jag också att markering av längden på intervjupersonens pauser var mindre väsentligt och valde därför att endast markera pauser, som varade över tre sekunder, med (Paus). Vid utskrift av intervjuerna har konfidentialiteten säkrats genom att intervjupersonens namn ändrats till ett annat. Om intervjupersonen nämnt kommunen, som skolan ligger i, närliggande kommuner eller andra orter och skolor, som jag bedömt kan avslöja dennes identitet, har dessa markerats med X. Utomstående personers namn har markerats med X eller XX.

5.5 Data för jämförelsen

Genom att granska tidigare forskning kunde jag sammanställa en tämligen enhetlig definition för forskarna och skapa en matris över studier som behandlat barns definitioner av mobbing. Dessa sammanställningar har sedan använts vid jämförelsen mellan kuratorernas, forskarnas och högstadieelevernas definitioner av mobbing. Dessa definitioner har redogjorts under rubrikerna *Vad är mobbing?* samt *Högstadielever och definitionen av mobbing* ovan.

5.6 Litteraturstudier

För att utveckla mina kunskaper om mobbing genomförde jag ett flertal litteratursökningar. För att göra dessa litteratursökningar användes diverse databaser, varav den databas, som används i störst utsträckning för att finna tidskriftsartiklar var EBSCOhost. Vidare har litteratur också sökts i databasen Libris, i vilken jag fann boken *New perspectives on bullying* (Cowie & Jennifer 2008), från vilken jag tagit referenser för att komma vidare i mina litteraturstudier. SpringerLink samt CSA ILLUMINA är ytterligare databaser som använts vid granskningen av tidigare forskning.

5.7 Etiska överväganden

Etiska överväganden har gjorts genom studiens olika stadier. Jag har då utgått från det humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets fyra forskningsetiska principer, dvs. informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002). För vidare vägledning i dessa överväganden har jag använt boken *Real world research* (Robson 2002) samt *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale 1997). Informanterna har erhållit information om dessa överväganden genom ett informationsbrev (se BILAGA 1) samt genom en mindre, muntlig genomgång av informationsbrevet vid intervjutillfället. Frågor kring informationsbrevet och studien välkomnades under intervjutillfället, men även före och bakom.

5.7.1 Informationskravet, Samtyckeskravet & Nyttjandekravet

Genom informationsbrevet har informanterna informerats om studentens identitet, studiens syfte samt frågeställningar samt den tid intervjun beräknades att ungefär ta i anspråk.

Informanterna informerades också om att bandinspelning skulle ske vid intervjun samt att deras deltagande var frivilligt och att de kunde avbryta detta deltagande fram t.o.m. den 24 maj 2010. Vidare informerades även kuratorerna om att deras identitet skulle ges konfidentiell behandling samt att intervjumaterialet endast skulle användas till denna studie och att det skulle makuleras då den blivit godkänd. Efter att informanterna tillgodogjort sig denna information, dels genom informationsbrevet och dels genom en kortare muntlig genomgång av det vid intervjutillfället, gav de sina samtycken genom att underteckna informationsbrevet. Denna skriftliga överenskommelse gjordes för att ingen förvirring skulle råda över vad deltagande i studien skulle innebära (Kvale 1997; Robson 2002; Vetenskapsrådet 2002).

5.7.2 *Konfidentialitetskravet*

Informanternas identitet gavs konfidentiell behandling för att de skulle känna sig bekväma nog att svara ärligt och öppet på intervjufrågorna, då de annars kunnat känna oro över eventuella konsekvenser och därför ej svarat uppriktigt. Informanternas namn har därför vid utskrift, analys samt presentation av data givits konfidentiell behandling genom fingerade namn. Annan information som ansetts kunnat röja informantens identitet, så som andra individers namn eller årtal, har ersatts med X eller XX. Intervjumaterial och annan data som kunnat röja informanternas identitet har förvarats åtskilt så att intervjusvar ej kunnat härledas till specifika intervjupersoner (Kvale 1997; Robson 2002; Vetenskapsrådet 2002).

5.7.3 *Risk och Nytt*

Under studiens gång har reflektioner och resonemang förts kring studiens nytta samt eventuella risker för informanterna (Kvale 1997; Robson 2002). Informanterna är kuratorer och har därmed ansetts inte utgöra en känslig grupp då de inte ses som en utsatt grupp i samhället. Risker för att de skall utsättas för någon form av skada genom sitt deltagande i studien har därmed bedömts vara relativt låg. Hänsyn har dock tagits till att deras uttalanden skulle kunna föranleda svårigheter på arbetsplatsen och därför har kuratorernas identiteter givits konfidentiell behandling.

Studien syftar till att klarlägga hur kuratorernas definitioner förhåller sig till forskarnas och barnens definitioner. Kuratorerna måste ha god förståelse för vad mobbing är och innebär då de annars kan begå misstag i hanteringen av mobbingärenden eller till och med bidra till att

mobbingen kan fortsätta (Jacobsen & Bauman 2007; Naylor et al. 2006). Det är också viktigt att kuratorn kan förmedla information om mobbing till barn, men också till andra vuxna (Hermann & Finn 2002; Jacobsen & Bauman 2007). Därför är det av yttersta vikt att de själva har en klar definition av mobbing så att de på ett korrekt och effektivt sätt kan ingripa i mobbingssituationer då detta är avgörande för barnens trygghet. Nyttan med denna studie handlar därmed om barns säkerhet, trygghet och välfärd och har därmed bedömts överväga de eventuella risker som studien skulle kunna medföra för kuratorerna.

6. Teoretisk utgångspunkt

Anita Eriksson undersöker, i sin studie *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie* (2009), hur relationen mellan teori och praktik uppenbarar sig i olika typer av gruppsamtal inom lärarutbildningen samt hur blivande lärare med stöd i samtal konstruerar kunskap om läraryrket och den pedagogiska verksamheten. I takt med att kraven på yrkets forskningsanknytning blir allt större krävs en ökad växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet (Eriksson 2009). Eriksson (2009) utgår också från att människor genom deltagande i sociala sammanhang utvecklar och tillägnar sig kunskap. Vidare beskrivs att erfarenhet är:

... något som de studerande tillägnar sig och utvecklar genom interaktion med sin omgivning, det vill säga både i form av direkta och indirekta erfarenheter. De kunskaper som konstrueras och de erfarenheter som görs påverkas och styrs av sociala och kulturella faktorer såväl som den kontext studenten befinner sig i. ... Erfarenhet betraktas som en process där varje erfarenhet rymmer spår av tidigare kunskaper och erfarenheter. Dessa kommer att inverka både på den erfarenhet som studenter tillägnar sig i nya situationer och på den yrkeskunskap som de söker och konstruerar. (Eriksson 2009, s. 16)

Eriksson (2009) beskriver vidare att det kan finnas svårigheter i att sammanfoga kunskap och erfarenhet då kunskapen inte fått tillämpas. Vidare förklaras hur studenter sorterat och valt vetenskapliga teorier som verkar relevanta utifrån deras tidigare erfarenheter. Eriksson (2009) framför även att människor kan finna svårigheter i "...att på egen hand översätta ett abstrakt teoretiskt innehåll till ett konkret förhållnings- och arbetssätt..." (Eriksson 2009, s. 230) om erfarenhet saknas.

Fletcher förklarar på liknande sätt i sin artikel *Two uses of folk psychology: Implications for psychological science* (1995) att människor, till stor del omedvetet, använder sig utav s.k. sunt förnuft för att förstå sin omvärld. Han förklarar att de utgår från en tidigare erfarenhet i form av scheman för att förstå andra människor och sin omvärld.

Faye Mishna beskriver i sin artikel *A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives* (2004) vuxnas problematik i att definiera mobbing och implementera denna definition vid bestämning av vilka situationer som konstituerar mobbing. Mishna (2004) menar att definitionen av mobbing och avgörandet om en situation utgör mobbing är två överlappande, men ändå distinkta processer. Mishna (2004) fann i sina resultat att huruvida vuxna såg en situation som mobbing var beroende av om offret ansågs vara ansvarigt, huruvida en obalans i styrkeförhållandet var närvarande samt om situationen ansågs vara tillräckligt allvarlig. Vidare berättas att vissa vuxna sett mobbingsituationen som en del i barnets uppväxt och på så vis avfärdat situationens problematik (Mishna 2004).

6.1 Kuratorns roll

Ytterligare en utgångspunkt i studien har varit att kuratorn spelar en avgörande roll i arbetet mot mobbing. Kuratorer har en viktig roll i det förebyggande arbetet mot mobbing genom att bl.a. höja medvetenheten bland elever och lärare samt utbilda dem om olika former av mobbing (Carney 2008; Hermann & Finn 2002; Jacobsen & Bauman 2007). Jacobsen och Bauman (2007) fann i sin studie att de skolkuratorer som hade utbildning inom ämnet mobbing och lärt sig nödvändiga interventionstekniker var mer benägna att ingripa i ärenden gällande relationell mobbing än de som saknade sådan utbildning. Clarke och Kiselica (1997) understryker att skolkuratorer kan och bör spela en nyckelroll i antimobbingarbetet då de genom sin utbildning skall besitta nödvändiga kunskaper för detta. Studien utgår alltså från att kuratorer är en viktig komponent i arbetet mot mobbing och därmed måste inneha väsentliga kunskaper för att kunna bedriva ett korrekt arbete.

6.2 Definitioner

Högstadiellev betraktas i denna studie som en elev mellan årskurs fem och nio, dvs. mellan åldrarna elva och sexton. En högstadielkurator är alltså en kurator som arbetar på en högstadieskola med högstadiel elever.

7. Analys

För vägledning i min analys har jag använt mig av *Handbok i kvalitativ analys* av Fejes och Thornberg (2009) samt *Den kvalitativa forskningsintervjun* av Steinar Kvale (1997).

Studien är teoretiskt förankrad och empiriskt material har insamlats genom intervjuerna med kuratorerna. Då jag ville utforska mobbingens viktigaste beståndsdelar, så som de uttrycktes av kuratorerna, blev målet att förstå vilken betydelse mobbing hade för kuratorerna. Då detta innebär en fokus på informanternas livsvärld utifrån deras egna perspektiv har jag valt ett fenomenologiskt perspektiv i mitt analysarbete. Jag har därmed tillämpat en fenomenologiskt baserad meningskategorisering (Fejes & Thornberg 2009).

Jag läste först igenom utskriften av intervjun två gånger för att bilda mig en uppfattning om intervjuens huvudsakliga innehåll. I nästa steg försökte jag upptäcka skiftningar i intervjuens meningsinnehåll och på så vis bryta ner texten i mindre delar. Jag fastställde på så vis meningsenheterna i texten, så som jag upplevde att de uttryckts av intervjupersonen. Detta sammanställdes sedan genom ändring i utskriften från förstapersonsform till tredjepersonsform. Detta gjordes genom att ord som jag, mig och min byttes ut mot namnet, han och sin. Mina och mitt byttes ut mot hans och sitt, oss till sig och dem. Vår och vårt byttes ut till deras och vi till de (Fejes & Thornberg 2009; Kvale 1997).

Sedan analyserades meningsenheterna genom att de relaterades till varandra och till det sammanhang de ingick i dvs. kontexten. Sedan klargjordes varje enhets meningsinnehåll genom att dess explicita och implicita mening utreddes. Efter detta komprimerades texten genom att intervjupersonernas beskrivningar förkortades och preciserades. Under denna analys försökte jag förhålla mig så uppmärksam som möjligt kring olika fördomar jag kunde tänkas ha, som t.ex. förutfattade meningar om intervjupersonen från intervjun, egna

förutfattade meningar om kuratorers åsikter och min förförståelse (Fejes & Thornberg 2009; Kvale 1997).

Därefter ställde jag frågor till meningsenheterna utifrån mitt syfte dvs. hur kuratorer definierar mobbing. Dessa frågor var vad säger detta uttalande mig om mobbing? Vad säger detta uttalande mig om kuratorns syn på mobbing? Vad säger detta uttalande mig om kuratorns definition av mobbing? På så vis kunde jag utesluta utsagor och upprepningar jag upplevde som irrelevanta samt sammanfoga meningsenheter med liknande innehåll. Irrelevanta utsagor kunde exempelvis handla om strukturen i skolans kamratstödjarorganisation och liknande, som inte kunde användas för att besvara syftet. Jag försökte alltså i detta steg att komprimera texten ytterligare och samtidigt undvika att relevant meningsinnehåll exkluderades eller förvrängdes. På så vis sammanställdes då intervjutexten till en deskriptiv utsaga för varje informant (Fejes & Thornberg 2009; Kvale 1997).

Från dessa utsagor härleddes sedan centrala teman. Då dessa färdigställts utförde jag en eidetisk reduktion där jag försökte särskilja de teman som varierade och de teman som inte varierade mellan informanterna. De centrala teman som inte varierar dvs. är invarianta fick slutligen utgöra mobbingens essens (Fejes & Thornberg 2009; Kvale 1997).

Resultatet av analysen presenteras genom en berättelse om en kurators definition av mobbing. Vidare utgjorde denna berättelse material för jämförelsen mellan kuratorernas, forskarnas och högstadielävernas definitioner.

8. Logic-in-use och reconstructed logic

I min fortsatta jämförelse mellan kuratorernas, elevernas samt forskarnas definitioner har jag tillämpat Abraham Kaplans (1964) resonemang om logic-in-use. Kaplan klargör i sin bok *The conduct of inquiry* (1964) innebörden av de två begreppen logic-in-use och reconstructed logic. Han börjar sin redogörelse med att förklara vetenskapens autonomi, som innebär att sökandet efter sanning inte ansvarar inför något eller någon och inte heller inför någon del i det sökandet. Vetenskapen bör alltså inte styras utav utomstående faktorer som exempelvis politik. Kaplan (1964) menar att forskare använder sig utav en kognitiv stil, som bl.a. påverkas av dennes språk, kultur, kunskapsnivå och studiens nivå. Denna stil kan vara mer eller mindre logisk och kallas av Kaplan (1964) logic-in-use. Då denna logik sedan

uttryckligen formuleras av forskaren menar Kaplan (1964) att detta blir en rekonstruktion av dennes logic-in-use och därmed kallas reconstructed logic. Det finns därmed många olika logics-in-use och varje enskild logic-in-use påvisar sin egen giltighet genom studiens framgång och blir skönjbar av vilken annan förständig logic-in-use som helst. Kaplan (1964) menar att forskare idag använder sig utav en idealiserad rekonstruktion av logik då det snarare är tillvägagångssättet som beskrivs än logiken och på så vis döljs den verkliga forskningsprocessen. Forskarna visar alltså endast vad denna process skulle vara om den var förfinad till yttersta renhet. Han menar att denna idealisering kan gå så långt att forskaren försjunkar i framhävandet av sitt instrument och studiens validitet och på så vis tappar materialet, som han egentligen skall arbeta med. Den stora faran, menar Kaplan (1964) är att förväxla logic-in-use med en idealiserad, rekonstruerad logik då vetenskapens autonomi i sådana fall undergrävs. Den avgörande frågan bör alltså inte röra rekonstruktionens fördelar, utan dess användbarhet i belysandet av logic-in-use. Forskningen använder förutbestämda rekonstruktioner. Kaplan (1964) menar att forskaren endast använder logiken för att rättfärdiga sina resultat, men borde använda den för att upptäcka dem. En linje har dragits mellan logiska och empiriska sanningar och på så vis blir logiken oväsentlig för hur forskaren når sina slutsatser och frågar bara om han är rättfärdigad i att nå dem. Logic-in-use utesluts alltså från upptäckandet då rekonstruktionen tagit över dess roll. Kaplan (1964) ser en väsentlig skillnad mellan att logik valideras utav forskningsprocessen och att logiken validerar forskningsprocessen. Metodologin har enligt Kaplan (1964) blivit en ritual, som genomförs av forskaren för att kunna möta de krav som ställs för vetenskaplig metod i stället för att hjälpa oss förstå produkten av den vetenskapliga processen. Kaplan (1964) förklarar att man genom att driva metodologin för långt förhindrar nyskapande idéer och att metodologin i sig kan skapa konformitet till tidigare favoriserade rekonstruktioner vilket närmast blir improduktivt. Jag kommer alltså i min jämförelse att utgå från denna tes genom att försöka förmedla min logic-in-use så att även andra, med sin logic-in-use, kan förstå den. I denna reconstructed logic kommer jag att försöka redogöra för hur min logik lett mig till mina upptäckter och inte så mycket använda mig utav den för rättfärdigandets skull (Kaplan 1964).

9. Resultat

Genom analysen framkom skillnader mellan forskarnas, kuratorernas och barnens definitioner, men även likheter har uppmärksammats. Vidare har analysen också bidragit till upptäckten av att kuratorerna bildat sig uppfattningar om mobbing genom praktiska erfarenheter samt att de verkar uppleva svårigheter vid implementeringen av sina definitioner.

9.1 Kuratorns definition

Genom att slutligen urskilja de teman, som i kuratorernas utsagor framstod som invarianta, kunde jag sammanställa mobbingens essens. Följande utsaga illustrerar denna sammanställning:

För att en situation skall utgöra mobbing menar jag att en person skall utsättas. Denna person skall då utsättas för upprepade kränkningar av en eller flera individer. Detta skall fortgå under en tidsperiod och innebära en viss kontinuitet för att det skall betraktas som mobbing. På så vis anser jag att en kränkning skiljer sig från mobbing eftersom en kränkning kan vara en engångsföreteelse. Jag tycker att mobbing även skiljer sig från kränkningar genom att det i mobbing finns en ojämlikhet i styrkeförhållandet mellan förövare och offer. Vissa kränkningar kan vara uppenbara, i form av verbala eller fysiska kränkningar, men de vanligaste är de verbala kränkningarna. Andra kan vara mer diffusa eller subtila, som till exempel att utesluta någon och de är svårare att definiera eller upptäcka. Jag är inte av uppfattningen att mobbing sker avsiktligt då jag inte tror att högstadieelever inser vilka konsekvenser deras handlingar för med sig. Jag tror att offren för mobbing kan drabbas av mycket negativa konsekvenser och lida av dessa i framtiden. Jag tror dock inte att mobbaren påverkas på något särskilt sätt, bortsett från att de i framtiden kan ångra sig då de inser vilka konsekvenser deras handlande kan ha fått för offret.

De invarianta teman som kunnat urskiljas är därmed ett offer, en eller fler utsättare, kränkning, upprepning, under tid, makt, direkt/indirekt, fysiskt/verbalt/relationellt samt avsikt.

9.2 Ett offer och en eller flera utsättare

Kuratorerna pratade om mobbing, som något en individ eller ett offer utsätts för. Kuratorn Agneta berättade "...att det är en som vid upprepade tillfällen blir utsatt..." och kuratorn Görgen förklarade att "...det är eleven själv som kommer, den mobbade eleven som kommer." Av kuratorernas svar framgick dock att de ansåg att det kunde finnas flera förövare i en mobbingssituation, men menade att det räckte med en. Detta uttryckte kuratorn Agneta då hon berättade att mobbing var "... när det då går över till att en part, eller flera oftast, är emot en och håller på.". Kuratorernas åsikter verkar här vara i enlighet med forskarnas definition då Olweus hävdar detsamma och skriver att "A person is being bullied...of one or more other persons." (Olweus 1991, s. 413). Huruvida barn instämmer i detta förblir oklart då forskningen ej verkar ta upp detta kriterium i särskilt stor utsträckning.

9.3 Kränkning

Att någon form av kränkning eller negativ handling var tvungen att inträffa framstod som närmast självklart då kuratorn Åsa berättade att mobbing är då någon eller några "...håller på att kränka någon och trakassera och kan till och med misshandla, utpressa och så vidare.". Pelle sa att: "...alltså för att definieras som mobbing så kräver det upprepade kränkningar..." och Åsa berättade även att mobbing "...sårar eller skadar en annan individ...". Olweus talar också om sådana "negative actions"(Olweus 1991, s.413) och att en sådan handling tillfogar en annan individ skada eller obehag. *Matris 1 Barns beskrivning av mobbing del 2* tyder på att barn inkluderar negativa handlingar i sina definitioner av mobbing då de uppenbarligen inte är frånvarande. Att dessa negativa handlingar innebär konsekvenser för offret, framgår också av matrisen då detta verkar vara vanligt förekommande i barnens definitioner av mobbing. I detta avseende verkar alltså kuratorerna vara eniga med både forskarna och skolbarnen.

9.4 Upprepning och under tid

Upprepning var nödvändigt för att en situation skulle konstituera mobbing då detta var vad som skilde en kränkning från mobbing. Kuratorn Agneta belyste just detta då hon förklarade att "När det vid upprepade tillfällen, upprepade kränkningar då är det mobbing." och kuratorn Rikard berättade att mobbing framträder då "...det löser inte sig och då håller de på och håller

de på”. Följaktligen lade kuratorerna stor vikt vid att mobbing inte var en enstaka handling. Kuratorerna verkar därmed instämma i forskarnas definition då de anger att det krävs upprepning, men inte med barnens då de ytterst sällan verkar inkludera detta i sina definitioner, enligt matris 1 *Barns beskrivning av mobbing del 2*. Kuratorn Åsa uttryckte att mobbing skall vara av en ”...viss bestående art...” och menade också att ”...det inte är mobbing om det är en enstaka grej...”. Pelle förklarade att ” För att det ska definieras som mobbing så bör det vara klart över tid...”. Att situationen behövde pågå under en tid var således nödvändigt för att kuratorerna skulle kalla den för mobbing. Huruvida barn skulle instämma i kuratorernas påståenden är för mig oklart då detta inte verkar vara en aspekt, som getts särskild uppmärksamhet av forskarna. Forskarna själva kräver dock i sin definition att beteendet skall pågå s.k. under tid, vilket innebär att de är av samma uppfattning som kuratorerna.

9.5 Makt

Att en obalans i maktförhållandet var närvarande vid mobbingsituationer framgick då Rolf sade att ”...det är inte de svaga som mobbar, tror jag.” och kuratorn Pelle tillade ”...plus att det är en skillnad i styrkeförhållandet mellan människor...” De var alltså av åsikten att mobbaren utsatte det svagare offret och detta är något även barnen verkar instämma i då ingen av studierna i matris 1 *Barns beskrivningar av mobbing del 1* visat att det ej skulle vara så. Både kuratorerna och barnen instämmer därmed i Olweus (1991) uttalande om att ett asymmetriskt maktförhållande bör inkluderas i definitionen av mobbing.

9.6 Direkt/Indirekt och Fysiskt/Verbalt/Relationellt

Kuratorerna redogjorde också för att mobbing kunde ske direkt eller indirekt. En kurator berättade att mobbing kunde uppträda i flera former:

Det kan vara det rent fysiska med våld och så, men många gånger är det att man blir utstött ur gemenskapen, eller så blir jag utsatt för tillmälen av olika slag...ofta kan det vara lite sådär subtilt, lite diffust, blickar och man tycker att någon har sagt något. (Agneta)

Kuratorn Rolf redogjorde för att mobbing kan vara ”...ord och miner och liksom så lite mer bakom ryggen grejer, viskningar...” eller det ”...lite mer fysiska...”. Han berättar vidare att ”...det kan vara hela spannet, från det fysiska till det verbala och det väldigt tysta också.”

Kuratorerna uppmärksammar alltså alla de sätt som forskarna angett att mobbing kan yttra sig på. Kuratorerna menar alltså att mobbing kan ske på ett uppenbart sätt dvs. direkt eller på ett mer subtilt och dolt sett dvs. indirekt eller relationellt. Det direkta sättet uppger dem vara genom fysiska incidenter som exempelvis knuffar eller verbala tillmälen. Kuratorerna, forskarna och barnen verkar därmed vara ense om att mobbing kan förekomma direkt och genom verbala eller fysiska angrepp. Studierna i matris 1 *Barns beskrivningar av mobbing del 1* har visat att barn ofta inkluderar verbala och fysiska angrepp, men sällan indirekta. Kuratorernas och forskarnas definitioner av mobbing, verkar därmed i detta tema skilja sig från barnens definition då de ytterst sällan inkluderar den indirekta formen av mobbing.

9.7 Avsikt

Kuratorerna menar också att mobbaren inte har för avsikt att skada då denne ofta inte känner till vilka konsekvenser sådant beteende kan medföra. Pelle berättar att mobbing till och med kan vara ett missförstånd då mobbaren inte förstår att offret far illa då offret ”...går in i någon slags överlevnadsstrategi med...att skratta och så där så låtsas man utåt att fan detta tar inte på mig...” och Görgen är av åsikten att ”Det behöver inte vara så illa menat, men att man har en omogenhet som person och kan inte sätta sig in i hur en annan människa tar det.”.

Sammanfattningsvis verkar kuratorerna mena att mobbaren sällan är medveten om sitt handlande och därmed inte har för avsikt att såra eller skada offret. Här verkar barnen och kuratorerna i ganska stor utsträckning vara ense om att mobbing inte sker avsiktligt. Av matris 1 *Barns beskrivningar av mobbing del 1* framgår att barn sällan inkluderar avsikt i sina definitioner då flertalet studier visat att barn utelämnat detta kriterium ur sina definitioner. Vad gäller avsikt verkar alltså barnens och kuratorernas åsikter skilja sig från forskarnas då Olweus (1991) menar att mobbing är en negativ handling, som utförs med avsikt.

9.8 Hur kuratorerna gör sina definitioner

Utöver detta resultat framgick också av analysen att många av kuratorerna hänvisade till personliga uppfattningar om vad de ansåg som är normalt och personliga erfarenheter av mobbing, vid sina förklaringar av vad mobbing innebar. Liksom Anita Eriksson (2009) anför om hur erfarenheter skapas rymmer kuratorernas erfarenheter och kunskaper om mobbing avtryck av tidigare erfarenheter samt kunskaper. De verkar alltså använt sig av gamla erfarenheter då de tillgodogjort sig de nya. Kuratorn Pelle berättar att offer kan ”skratta och så där så låtsas man utåt att fan detta tar inte på mig” samt att ”...den mesta mobbing är att man gaggar, man slänger käft. I väldigt många mobbingfall så har man överhuvudtaget inte en aning om att den man har utsatt har känt sig utsatt.” Därefter berättar Pelle om då han gick i mellanstadiet:

Vi var fyra killar som alltid umgicks och som älskade att slänga käft...Till klassen kommer en kille som...var rätt häftig...och vi körde ju samma mot honom...Tills en dag den läraren sa att jag skulle vilja prata med er på rasten...Vi förstod ingenting, för fan han är vår kompis ju och då beskrev hon han att han hade då ställt upp på vårt sätt för han ville vara med oss...vilket missförstånd...och de allra flesta är ju så. (Pelle)

Det Pelle berättar är mobbing verkar närmast vara taget direkt ur en erfarenhet han haft som barn. Pelle verkar därmed inte ha integrerat någon teoretisk kunskap med sin praktiska kunskap då han egentligen direkt refererar till sina egna barndomsupplevelser. En annan kurator berättade också att:

Jag tror att, jag vet inte om det är en fördom, men jag tror att tjejer använder nog mera ord och miner och liksom så lite mer bakom ryggen grejer, viskningar och kanske mer på internet och så också. Medan killar kanske är lite mer på, lite mer fysiska, men det vet jag inte. Jag har liksom inte sett det själv utan liksom mer en allmänuppfattning som jag har. (Rolf)

Kuratorn kunde alltså inte förankra sitt uttalande i annat än sina förutfattade meningar, vilket liknar det sunda förnuft som Fletcher (1995) menar att människor använder för att förstå sin omgivning. Det är alltså snarare kuratorernas tidigare erfarenheter än teoretisk

kunskap som format deras nuvarande syn på mobbing. Därmed baseras deras arbete mot mobbing på sunt förnuft och förutfattade meningar och saknar anknytning till forskningen.

9.9 Svårigheter vid identifiering av mobbingssituationer

Jag fann även i min analys att mitt resultat till viss del också stödjer Mishnas (2004) resultat i det avseendet att kuratorerna till stora delar kunde ange vad de ansåg konstituerade mobbing, men påvisade svårigheter vid exemplifiering eller implementering av dessa. Åsa berättar dels att utfrysning är ett sätt att mobba på och att ”Det är fruktansvärt psykiskt att bli utesluten...”, men vid exemplifiering upplever hon stora problem i att implementera dessa påståenden. Åsa berättar exempelvis om en tjej som utsatts för utfrysning i skolan:

Att hon inte får vara med. De vill inte ha med henne i gänget, jag vet inte. Men jag tycker inte det är mobbing, men det är inte så jätteenkelt. (Åsa)

Kurator Rikard beskriver vidare att mobbing kan vara att sprida rykten om någon eller rita över någons bild på skolfotot, men ångrar sedan detta genom att beskriva det som normala beteenden då han säger ”Men om du sitter med din fotokatalog, så som vi alla har gjort, mer eller mindre, där man har... ritat över någon som man inte tycker om...” och ”Det vet man ju i gamla bondesamhället, i de gamla byarna, att det snackats och det är inget konstigt” samt ”Flickor pratar skit och det har flickor alltid gjort, men de använder ett annat medel idag.”.

Kuratorerna verkar på samma vis som de vuxna i Mishnas (2004) studie utgå från den enskilda situationen i sin bedömning om den skall kallas mobbing och verkar uppleva tvetydigheter i denna process.

9.10 Sammanfattning av resultat

Resultatet illustreras genom nedanstående matris 2 *Sammanfattning av resultat* där kuratorernas, elevernas samt forskarnas definitioner sammanställts. Då ett tema, exempelvis aviskt, inkluderats i en grups definition, exempelvis elevernas, har detta markerats med JA

och då de ej inkluderat ett tema har det markerats med NEJ. Då det ej framgått om ett tema inkluderats i en grups definition har detta markerats med ett streck (-).

Matris 2: Sammanfattning av resultat

Tema	Kuratorerna	Eleverna	Forskaren
Ett offer & en eller fler utsättare	JA	-	JA
Kränkning	JA	JA	JA
Upprepning	JA	NEJ	JA
Under tid	JA	-	JA
Makt	JA	JA	JA
Direkt – fysiskt och verbalt	JA	JA	JA
Indirekt - relationellt	JA	NEJ	JA
Avsikt	NEJ	NEJ	JA
Negativa konsekvenser för offret	NEJ	JA	NEJ

Kuratorerna betraktar alltså mobbing som en situation i vilken ett offer utsätts av en eller flera mobbare. Situationen skall bestå i oavsiktliga, upprepade kränkningar under tid och innebära en obalans i maktförhållandet mellan förövaren och offret. Kränkningen kan utföras på ett direkt eller indirekt sätt med fysiska, verbala eller relationella medel. Kuratorerna, forskarna och barnen är till stora delar eniga i sina definitioner. Kuratorernas definitioner skiljer sig dock från barnens då de inkluderar upprepning samt indirekt eller relationell mobbing, vilket inte barnens definitioner gör. Vidare skilde sig kuratorernas definitioner från barnens på så vis att kuratorerna ej inkluderade negativa konsekvenser för offret. Kuratorernas definitioner skiljer sig även från forskarnas då de ansåg att förövare saknar avsikt.

Utöver detta resultat framgick av analysen också att kuratorerna använde sig av praktisk, snarare än teoretisk, kunskap då de definierade mobbing samt att de upplevde svårigheter vid implementeringen av dessa definitioner.

10. Diskussion

Denna studie har indikerat att kuratorernas och barnens definitioner av mobbing kan skilja sig på väsentliga punkter. Det är av avgörande vikt att dessa skillnader uppmärksammas av kuratorn då detta i annat fall kan innebära att en elevs utsatthet förbises och mobbingbeteenden tillåts (Jacobsen & Bauman 2007). Kuratorn spelar alltså en nyckelroll vid upptäckandet av mobbing samt övrigt antimobbingarbete (Carney 2008; Clarke & Kiselica

1997; Hermann & Finn 2002; Jacobsen & Bauman 2007). Förbises en elevs utsatthet kan detta i nästa led bidra till att eleven slutar be om hjälp och därmed inte får den (Jacobsen & Bauman 2007). Det är därmed viktigt att kuratorer förmedlar definitionen av mobbing till eleverna då barn kanske annars förringar sin utsatthet då de inte förstår att de blir mobbade och därför inte söker hjälp. Desto längre tid det tar innan eleverna får hjälp desto fler negativa konsekvenser kommer också att följa av mobbingen (Carney 2008; Estévez et al. 2009).

Studien har också påvisat att skillnader kan finnas mellan kuratorernas och forskares definitioner. Dessa skillnader skulle kunna bero på den avsaknad av teoretisk förankring, som indikerats i studien, i kuratorernas arbete. Kuratorerna verkar använda förutfattade meningar samt tidigare erfarenheter för att förstå mobbing. Om kuratorerna ej förankrar sina kunskaper i vetenskap kan detta skapa problem för effektiviteten i antimobbingarbetet, men också föranleda grova misstag i bemötandet av dels offer, men även mobbaren och andra som tagit skada av mobbingssituationen. Studien har vidare också indikerat att kuratorerna upplever svårigheter i implementeringen av definitionen eftersom de klart kan ange vad de anser är mobbing, men har svårt att exemplifiera det. Vid exemplifiering bortförklaras beteendet ofta med att det är normalt för barnens utveckling eller ett normalt beteende. Då kunskapen om mobbing är otillräcklig är det lättare för vuxna att minimera eller bortförklara problemet vilket kan bidra till fortsatt utsatthet för barnet då situationen ej löses (Mishna 2004; Jacobsen & Bauman 2007).

Denna studie bidrar till forskningen om mobbing genom att uppmärksamma kuratorernas del i arbetet mot mobbing. Genom att påvisa skillnader mellan kuratorernas, barnens och forskningens definitioner har kuratorernas teoretiska förankring ifrågasatts samt i vilken utsträckning hänsyn tas till barnens definitioner. För vidare forskning föreslås vidare undersökning av hur kuratorer tillämpar sina definitioner i arbetet mot mobbing samt vid identifiering av mobbingssituationer då detta skulle kunna vara avgörande för om en elev betraktas som mobbad eller ej. Kuratorernas teoretiska kunskapsförankring är också viktig att vidare utforska eftersom denna är avgörande för ett korrekt och effektivt arbetssätt. Att utreda vilka redskap som kuratorer använder sig utav vid definiering av mobbing hade alltså varit en bra utgångspunkt för fortsatt forskning.

11. Metoddiskussion

Jag upplever att mitt val av metod har fungerat väl i relation till mitt syfte och mina frågeställningar. Genom att denna kvalitativa metod använts har informanterna givits möjlighet att vidareutveckla sina svar. Dessa svar menar jag har frambringat resultat, som en kvantitativ studie inte skulle kunnat. En kvantitativ studie skulle kunnat besvara syftet, men inte i den utsträckning som den kvalitativa gjort.

En vidare jämförelse mellan kön hade också kunnat vara intressant. Detta skulle kunna ses som en brist i min studie, eftersom kvinnliga och manliga kuratorer skulle kunna definiera mobbing på olika vis. Frågeställningarna ändrades efter intervjuerna också från *Skiljer sig kuratorernas uppfattningar från forskningens?* och *Skiljer sig kuratorers uppfattningar från skolbarnens?* till *Hur förhåller sig kuratorernas uppfattningar till forskningens definition?* och *Hur förhåller sig kuratorernas uppfattningar till högstadielävernans definition?* Denna ändring har dock förmedlats vidare till informanterna och borde ej utgöra något problem för studien.

För att öka studiens validitet har hänsyn tagits till de hot som kan finnas mot validiteten och som anges av Robson (2002). Robson (2002) anger att validiteten vilar på en giltig beskrivning av resultaten, vilken vidare är beroende av tillförlitligheten i insamlad data och därmed på tillförlitligheten i de inspelningsinstrument som används. Robson (2002) förklarar också att tolkningen av data kan göras tillförlitlig genom att låta den växa fram ur materialet, snarare än att påtvinga det en redan existerande tolkning. Det största hotet är dock att inte överväga andra tolkningar eller lösningar. Jag har därigenom försökt säkra validiteten genom att spela in samtliga intervjuer med god ljudkvalitet, försökt förhålla mig öppen inför att materialet kan bidra till nya insikter och ständigt söka ny information. Robson (2002) redogör vidare också för s.k. bias som kan finnas hos dels forskaren och dels informanten. Bias kan finnas hos informanten på så vis att denna undanhåller information eller svarar på ett sådant sätt, som de tror förväntas av forskaren (Robson 2002). Bias kan finnas hos forskaren under studiens olika stadier då denne låter förutfattade meningar styra den riktning som tas under studiens olika stadier. För att undvika sådan bias har jag försökt föra ständiga reflektioner kring mina förutfattade meningar och omgivning och hur detta kan påverka forskningsprocessen. Dessa reflektioner har också förts för att säkra reliabiliteten, dvs. tillförlitligheten för mig som instrument. För att minska min bias har jag deltagit i

grupphandledning samt låtit informanterna läsa intervjuutskriften (Robson 2002). Jag har tagit hänsyn till den bias som kan finnas hos informanterna genom att inte försöka ställa ledande frågor samt att försöka ställa följdfrågor som fått informanterna att utveckla sina svar och på så vis kunna upptäcka om något som tidigare sagt inte varit fullt sanningsenligt.

Det bortfall, som förekommit i studien, kan ha påverkat de resultat som framkommit och därmed utgöra en brist. Vidare kan jämförelsen som gjorts mellan kuratorer, forskare och barn, bidragit till en fokus på homogenitet. Detta kan i sin tur ha bidragit till att en heterogenitet i informanternas svar förbisetts och på så vis utgöra en brist.

Då urvalet i denna studie inte är representativt går det inte att göra en extern generalisering till en vidare population, vilket en kvantitativ studie troligtvis kunnat (Robson 2002). Den inre generaliserbarheten, dvs. generaliserbarheten inom den situation som studerats, har jag däremot försökt höja genom att föra reflektioner kring mina tankar och förutfattade meningar för att på så vis inte exkludera informanter eller situationer, som jag finner stötande eller hotfulla (Robson 2002). Jag har alltså under studiens gång försökt hålla mig kritisk till min omgivning och mig själv för att öka studiens validitet, reliabilitet samt inre generaliserbarhet. Då min erfarenhet av intervjuer dock är begränsad skulle detta kunna ses som en brist för denna studie då detta kan ha inverkat på informanternas svar. Jag har inte heller tidigare brukat den analysmetod som använts i studien, vilket också kan ha inverkat på resultatet. Jag har dock känt mig bekväm med både mitt val av metod och analys.

Litteraturlista

Ahlström, Björn (2009). *Bullying and social objectives: a study of prerequisites for success in Swedish schools*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Ahmed, Eliza. (2005). Pastoral care to regulate school bullying: shame management among bystanders. *Pastoral Care in Education*, Vol. 23:2, ss. 23-29.

Archer, John & Coyne, Sarah M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9:3, ss. 212–230.

Björkqvist, Kaj, Lagerspetz, Kirsti M.J. & Kaukiainen, Ari (1991). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, Vol. 18:2, ss.117-127.

Boulton, Michael J. Trueman, Mark & Flemington, Ian (2002). Associations between Secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, Vol. 28:4, ss. 353-370.

Card, Noel A. Stucky, Brian D. Sawalani, Gita M. & Little, Todd D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, Vol. 79:5, ss. 1185 – 1229.

Carney, JoLynn V. (2008). Perceptions of Bullying and Associated Trauma During Adolescence. *Professional School Counseling*, Vol. 11:3, ss. 179-188.

Clarke, Elizabeth A. & Kiselica, Mark S. (1997). A systematic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance & Counseling*, Vol. 31:4, ss. 310-325.

Connor, Daniel F. Steingard, Ronald J. Cunningham, Julie A. Anderson, Jennifer J. & Melloni, Richard H. (2004). Proactive and Reactive Aggression in Referred Children and Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 74:2, ss. 129-136.

Cowie, Helen & Dawn, Jennifer (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead: Open University Press

Donahue, Marilyn Cram (2004). Back off, bullies! *Current Health* 2, vol. 30:8, ss. 13-15.

Eriksson, Anita (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Estévez, Estefanía, Murgui, Sergio & Musitu, Gonzalo (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 24:4, ss. 473-483.

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009). *Handbok I kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Fletcher, Garth J.O. (1995). Two uses of folk psychology: implications for psychological science. *Philosophical Psychology*, Vol. 8:3, ss. 221 – 238.

Frisén, Ann, Holmqvist, Kristina & Oscarsson, Daniel (2008). 13-year-olds' perception of bullying: definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, Vol. 34: 2, ss. 105-117.

Gastic, Billie (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, Vol. 60:4, ss. 391–404.

Guerin, Suzanne & Hennessy, Eilis (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 17:3, ss. 249-261.

Hermann, Mary A. & Finn, Abbe (2002). An Ethical and Legal Perspective on the Role of School Counselors in Preventing Violence in Schools. *Professional School Counseling*, Vol. 6:1, ss. 46-54.

Hubbard, Julie A. Dodge, Kenneth A. Cillessen, Antonius H.N. Coie, John D. & Schwartz, David (2001). The Dyadic Nature of Social Information Processing in Boys' Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80:2, ss. 268-280.

Houbre, Barbara, Tarquinio, Cyril, Thuillier, Isabelle & Hergott, Emmanuelle (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 21:2, ss. 183-208.

Hunter, Simon C. Boyle, James M. E. & Warden, David (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77:4, ss. 797-810.

Jacobsen, Kristen E. & Bauman, Sheriz (2007). Bullying in schools: school counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, Vol. 11:1, ss. 1-9.

James, Deborah J. (2008). Bullying behavior in secondary schools: what roles do teachers play? *Child abuse review*, Vol. 17, ss. 160-173.

Jankauskiene, Rasa, Kardelis, Kestutis, Sukys, Saulius & Kardeliene, Laimute (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *An International Journal*, Vol. 36:2, ss. 145-161.

Janson, Gregory R. Carney, JoLynn V. Hazier, Richard J. & Oh, Insoo (2009). Bystanders' Reactions to Witnessing Repetitive Abuse Experiences. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 87:3, ss. 319-326.

Kaplan, Abraham (1964). *The conduct of inquiry: methodology for behavioral science*. San Francisco, Calif.: Chandler

Kiriakidis, Stavros P. (2008). Bullying and suicide attempts among adolescents kept in custody. *The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, Vol. 29:4, ss. 216-218.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ma, Xin (2001). Bullying and being bullied: to what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, Vol. 38:2, ss. 351-370.

McAdams III, Charles R. & Schmidt, Christopher D. (2007). How to Help a Bully: Recommendations for Counseling the Proactive Aggressor. *Professional School Counseling*, Vol. 11:2, ss. 120-128.

Mishna, Faye (2004). A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives. *Children & Schools*, Vol. 26:4, ss. 234-247.

Monks, Claire P. & Smith, Peter K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 24:4, ss. 801-821.

Naylor, Paul, Cowie, Helen, Cossin, Fabienne, de Bettencourt, Rita & Lemme, Francesca (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76:3, ss.553-576.

Olweus, Dan (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. I Pepler, D. J. & Rubin, Kenneth H (red.). *The development and treatment of childhood aggression*: Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates. S. 411-448.

Rivers, Ian, Poteat, V. Paul, Noret, Nathalie & Ashurst, Nigel (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, Vol. 24:4, ss. 211-223.

Robson, Colin (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. 2. ed. Oxford: Blackwell

Smith, Peter K. Ananiadou, Katerina & Cowie, Helen, (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. 48:9, ss. 591-599.

Smith, Peter K. Cowie, Helen, Olafsson, Ragnar F. & Liefoghe, Andy P.D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen–Country International Comparison. *Child Development*, Vol. 73:4, ss. 1119-1133.

Solberg, Mona E. Olweus, Dan & Endresen, Inger M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77:2, ss. 441-464.

Vaillancourt, Tracy, McDougall, Patricia, Hymel, Shelley, Krygsman, Amanda, Miller, Jessie, Stiver, Kelley & Clinton, Davis (2008). Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing? *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 32:6, ss. 486-495.

van der Wal, Marcel F. (2005). There is bullying and bullying. *European Journal of Pediatrics*, Vol. 164:2, ss. 117-118.

van der Wal, Marcel F. de Wit, Cees A.M. & Hirasing, Remy A. (2005). Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying. *Pediatrics*, Vol. 111:6, ss. 1312-1317.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

BILAGA 1

Informationsbrev

Hej!

Linnéa Sjögren heter jag och är socionomstudent på Högskolan Kristianstad. Jag planerar att under våren skriva min examensuppsats som syftar till att utröna hur högstadiekuratorer definierar mobbing och hur dessa definitioner förhåller sig till forskningens och skolbarns definitioner av mobbing. De centrala frågeställningarna är då: Hur definierar kuratorer på högstaieskolor mobbing? Skiljer sig kuratorernas uppfattningar från forskningens? Skiljer sig kuratorernas uppfattningar från skolbarnens?

Ni har vid samtal med mig bokat tid för intervju den ../..2010, klockan... På skolan.. i ..kommun..

Intervjun beräknas ta ca 45 minuter i anspråk. Jag hoppas på Ert samtycke till bandinspelning av intervjun, detta för att kunna trygga en så korrekt återgivning vid utskrift av intervjun som möjligt. Om Ni önskar kommer tillfälle att kommentera utskriften av intervjun att ges. Grundmaterialet kommer att makuleras när uppsatsen blivit godkänd.

Att delta i studien är frivilligt och Ni har möjlighet att avbryta Ert deltagande fram t.o.m. 24 maj 2010. Er identitet kommer att ges konfidentiell behandling genom fingerade namn. Informationen som insamlas under intervjun kommer endast att användas i min examensuppsats.

Om Ni har ytterligare frågor kan är Ni välkommen att kontakta mig, se kontaktuppgifter nedan.

Tack på förhand

Mvh/

Linnéa Sjögren
Nås säkrast på: 0708 - 423 654
linnea.sjogren0005@stud.hkr.se

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan angivna studie genom deltagande i intervju med de förutsättningar som angivits

Underskrift

Datum

Namnförtydligande

BILAGA 2

Intervjuguide

Definition

1. Hur möter du mobbing i ditt arbete?
2. Kan du ge ett exempel på en typisk mobbingsituation? – Hur barn gör när de mobbar varann – finns det olikheter i beteendet?
 - 2.1 Finns det fler sätt att mobba på? psykisk, fysisk och relationell? Direkt/Indirekt
 - 2.1.1 Kan du ge exempel?
 - 2.1.2 Upplever du att något utav sätten vanligare?
 - 2.1.3 Upplever du att något utav sätten som är mer allvarligt än andra?
3. Har du hört någon definition av mobbing?
 - 3.1 Vad innebar den?
 - 3.2 Har den påverkat dig i ditt arbete?
 - 3.2.1 Hur har den påverkat dig i ditt arbete?
4. Vad anser du krävs för att en handling ska kallas mobbing? Ojämnt maktförhållande.
 - 4.1 Vilken är skillnaden mellan kränkning och mobbing?
 - 4.2 Hur ofta tycker du att handlingen ska ske för att den ska kunna klassas som mobbing? Repetition
 - 4.3 Är mobbing en avsiktlig handling tror du? Intention
 - 4.3.1 På vilket sätt?
 - 4.3.2 (Är den oavsiktlig?)
5. Hur förklarar du för eleverna vad mobbing är?

Allvarlighet

6. Hur tror du att barn påverkas av mobbing? Psykiskt, fysiskt, relationellt, direkt, indirekt, psykosomatiskt. Konsekvenser?
 - 6.1 Vilka barn tror du påverkas?
 - 6.2 Påverkas någon mer än någon annan?

Övrigt

7. Har du något mer att tillägga innan vi avslutar intervjun?