



Mastergradsoppgave i samfunnsarbeid

# Hvordan påvirker mobbing prosesser i et kollektiv?

Inklusjons- og eksklusjonsprosesser i et samfunnsarbeidsperspektiv

Jana Krovakova

Innleveringsdato:

15.08.2011

Institutt for vernepleie og sosialt arbeid

MA-SAA (høst 2008)

Antall ord 31328



Denne oppgaven er gjennomført som en del av studiet ved Høgskolen i Bergen, Avdeling for helse- og sosialfag. Dette innebærer ikke at høgskolen går god for de metoder som er anvendt, de resultater som er fremkommet, eller de konklusjoner som er trukket.

## ***Forord***

Først og fremst vil jeg takke elevene og ledelsen på skolen som deltok i dette prosjektet – takk for at dere tok dere tid til å svare på spørreskjemaene og dele opplevelser og erfaringer med meg!

Jeg vil også takke min veileder, Lars Gjelstad, for solid og god veiledning, for hans tilgjengelighet, tilbakemeldinger og gode tips. Takk for at du støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen!

Takk til Tobba T. Sudmann for faglige og praktiske råd gjennom hele studiet.

Takk til mine medstudenter, spesielt til Sesilie Ådland, for gode diskusjoner, råd og støtte.

Sist, men ikke minst, takk til mine foreldre og min samboer Adrian Rutle, som i størst grad har merket at mitt fokus og arbeidsinnsats har vært rettet mot å få slutført dette prosjektet.

Bergen, august 2011

Jana Krovakova

## ***Sammendrag***

Mobbing er et av de viktigste uttrykk for marginalisering og ekskludering i norske skoler, og rammer tusener av elever hver uke. Dette fenomenet skaper en trussel for undertrykte individer. Barn som er involvert i mobbing kan bli nektet tilgang til sosiale fellesskap, og kan bli utestengt fra kollektivet uten mulighet for sosial deltakelse. Siden sosial inkludering og deltakelse står sentralt i samfunnsarbeid, tenker jeg at mobbing er en aktuell tematikk i dette faget. Samfunnsarbeid kan være til hjelp for å undersøke muligheter for endring, og hjelpe mobbeofre med å finne tilgang til fellesskapet eller med å mobilisere nye fellesskap ut fra kollektive handlinger (Sudmann og Henriksbø 2009:5). Hutchinson knytter faget samfunnsarbeid til det å sette menneskers livssituasjon i sammenheng med samfunnsmessige forhold (Hutchinson 2003:73). Fokuset i denne oppgaven er derfor å betrakte mobbing fra forskjellige ståsted og i ulike sammenhenger knyttet til ulike sosiale fenomener.

Studien analyserer tradisjonell mobbing og digital mobbing som en sosial praksis hvor elever fortolker, forhandler og sanksjonerer hverandres opptredener. Målet mitt er å undersøke de sentrale prosessene som former denne praksisen. Jeg vil undersøke på hvilke måter mobbing inngår i prosesser knyttet til sosialisering, fellesskapsdannelse og marginalisering. Jeg vil også studere betingelser for inkludering og empowerment. I den forbindelsen drøfter jeg teoretiske utgangspunkt for samfunnsarbeid knyttet til makt, empowerment, deltakelse, fellesskap, verdier, normer og mediekompetanse.

Det empiriske utgangspunktet for studien er en norsk grunnskole, og materialet er innsamlet gjennom både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Spørreskjema og individuelle intervjuer utgjør forarbeidet for det som er det sentrale, nemlig fokusgruppeintervjuer.

Mine forskningsspørsmål gir en oversikt over hvilke forskjeller og likheter som eksisterer mellom digitale og aktuelle fellesskap, hvilke vilkår fremmer digital og tradisjonell mobbing, og hvordan ungdomsskolelever opplever inklusjon og eksklusjon i klasserommet og on-line. Funnene tyder på at teknologi kommer imellom mennesker i samhandling, og at dette fører til at vilkårene for denne samhandlingen endres. Analysen av datamaterialet viser hvordan prosesser som foregår i interaksjon ansikt-til-ansikt er ulikt prosesser som foregår i den digitale kommunikasjonen.

### ***Nøkkelord:***

Mobbing, digital mobbing, samfunnsarbeid, sosial deltakelse, fellesskap, mediekompetanse.

## ***Abstract***

Bullying is one of the most important expressions of marginalization and exclusion in Norwegian schools, affecting thousands of students weekly. This phenomenon creates a threat to oppressed individuals. Children involved in bullying may be denied access to social communities, and be banned from the collective without the opportunity for social participation. Since social inclusion and participation are central in social work, I believe that bullying is a relevant theme in this field. Social work can be helpful to examine the possibilities for change, and help victims find access to the community or to mobilize new community based on collective action (Sudmann and Henriksbø 2009:5). Hutchinson relates the subject community work to putting human life in the context of social relationships (Hutchinson 2003:73). The focus in this paper is therefore to consider bullying from different viewpoints and in various contexts related to various social phenomena.

The study analyzes the traditional bullying and cyber-bullying as a social practice in which students interpret, deal and sanction each other's behavior. My goal is to investigate the key processes that shape this practice. I will examine the ways in which bullying affects the processes associated with socialization, community education and marginalization. I will also study the conditions for inclusion and empowerment. In this regard, I will discuss the theoretical basis for social work related to power, empowerment, participation, community, values, norms, and media expertise.

The empirical basis for the study is one Norwegian primary school, and the material is collected through both quantitative and qualitative research methods. Questionnaires and individual interviews do the groundwork for focus group interviews.

My research questions gives an overview of which differences and similarities which exist between digital and actual communities, what conditions promote digital and traditional bullying, and how secondary school pupils experience inclusion and exclusion in the classroom and on-line. The findings suggest that technology comes in between people in interaction, and this leads to changes in the terms of this interaction. The analysis of the data shows how processes taking place in the face-to-face interaction are different processes that take place in the digital communication.

## ***Keywords:***

Bullying, cyber-bullying, community work, social participation, community, media skills.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og faglig ståsted.....	2
1.2	Forskningsspørsmål.....	3
1.3	Prosjektets bidrag.....	4
1.4	Mobbing.....	4
1.5	Digital mobbing .....	6
1.6	Aktuell forskning .....	8
1.6.1	Sammenheng mellom tradisjonell og digital mobbing.....	9
1.6.2	Hvordan og hvorfor mobbing oppstår?.....	10
1.7	Oppbygging av oppgaven.....	11
2	Mobbing i samfunnsarbeid.....	13
2.1	Sosialisering.....	14
2.2	Identitetsdannelse.....	15
2.3	Oppvekstfaktorer .....	16
2.4	Verdier og normer.....	17
2.5	Normalitet og avvik.....	18
2.6	Makt og empowerment.....	19
2.7	Deltakelse og fellesskap.....	22
2.8	Fellesskap i den digitale verden.....	25
2.9	Mediekompetanse.....	29
3	Metode.....	33
3.1	Metodologi .....	33
3.2	Forskningsdesign.....	34
3.2.1	Spørreskjema.....	36
3.2.2	Intervjuer .....	37
3.2.3	Fokusgrupper .....	37
3.3	Etiske refleksjoner.....	39
3.4	Datakvalitet, reliabilitet og validitet.....	41
3.5	Hvem deltok?.....	42
3.6	Hvordan ble prosjektet realisert?.....	43
3.7	Hva gjør jeg med data?.....	45
4	Analyse av materialet .....	47
4.1	Fokusgruppeintervjuer.....	47
4.1.1	Mediekompetanse.....	49
4.1.2	Deltakelse og fellesskap .....	54
4.1.3	Marginalisering .....	58
4.1.4	Mobbing -- tradisjonell og digital .....	63
4.2	Hva sier data fra de ulike metodene?.....	79
4.2.1	Mediekompetanse .....	79
4.2.2	Fellesskap og deltakelse.....	81
4.2.3	Marginalisering.....	82
4.2.4	Mobbing -- tradisjonell og digital .....	83
4.3	Gap mellom elevenes og skoleansattes tanker .....	84
5	Tilbakeblikk.....	88
5.1	Metodeevaluering.....	93
5.2	Framtidig arbeid.....	95
6	Referanser.....	96
7	Vedlegg.....	102
7.1	Samtykkeerklæring for barn .....	102
7.2	Spørreskjema.....	103
7.3	Intervjuguide.....	113

7.4 Spørsmål for lærer.....	114
7.5 Spørsmål for rådgiver.....	115
7.6 Spørsmål for fokusgrupper.....	116

# 1 Innledning

Mobbing skaper en trussel for undertrykte barn som kan bli nektet tilgang til sosiale fellesskap og kan bli utestengt uten mulighet for sosial deltakelse. Mobbing er et av de viktigste uttrykk for marginalisering og ekskludering i norske skoler, og rammer rundt 70.000 elever hver uke (Roland og Vaaland 2006). Sosial inkludering, undertrykkelse og makt står sentralt i samfunnsarbeid, og derfor tenker jeg at mobbing er svært aktuell tematikk i dette faget. Utvikling og bruk av verktøy som mobiltelefon, datamaskin og Internett har forandret barns og ungdoms liv, og derfor retter min interesse seg mot både tradisjonell og digital mobbing. Jeg skriver denne oppgaven med den hensikt å vise at digital mobbing er et interessant tema for samfunnsarbeid i og med at nye former for mobbing også innebærer nye former for inklusjon og eksklusjon, nye former for sosialitet, nye arenaer for identitets- og fellesskapsdannelse. Dette krever nye former for sosial kompetanse og skaper dermed nye vilkår for sosial deltakelse. Jeg skal vise at mediekompetanse og kunnskap om ny teknologi også utgjør en viktig form for sosial kompetanse for ungdom i dag.

Samfunnsarbeid er basert på kunnskap i flere relevante områder og gir meg mulighet til å se på mobbefenomenet fra flere perspektiver. Å analysere mobbing fra et samfunns-perspektiv betyr at jeg kan ta i betraktning de prosessene som gjelder både individets egenskaper, individets oppvekstvilkår, samspill i et kollektiv og utvikling i et samfunn. Jeg vil prøve å se problemene ut i fra de det angår, det vil si å ta utgangspunkt i aktørenes oppfatning av fenomenet og den dynamikken som skapes i deres samhandling. Samfunnsarbeid kan bidra til å kaste lys over vilkårene for ulike former for mobbing, samt hvordan mobbing kan håndteres og hindres, for eksempel ved å forebygge marginaliseringsprosesser. Det kan hjelpe lærere og andre foresatte å utvikle ny kompetanse til både å identifisere, forstå og forebygge disse praksisene.

Studien tar utgangspunkt i prosesser som foregår blant elever i en norsk skole, og målet med oppgaven er å analysere mobbing som en sosial praksis hvor elever fortolker, forhandler og sanksjonerer hverandre opptredener. Den første delen av oppgaven introdu-



serer tematikken, definerer sentrale begrep og gir en oversikt over forskning gjennomført på dette området.

## **1.1 Bakgrunn og faglig ståsted**

I 2005 oppnådde jeg bachelorgrad i sosial pedagogikk ved Universitet i Hradec Kralove, Tsjekkia. Mitt fagfelt er sosial patologi og forebyggende arbeid blant voksne og barn. I 2008 begynte jeg å jobbe i et bofellesskap med psykisk utviklingshemmede hvor jeg jobbet parallelt med mine masterstudier. Jeg har lenge vært interessert i temaet mobbing, og skrev min bacheloroppgave om tradisjonell mobbing blant barn på ungdomskoler i Tsjekkia. Gjennom mine tidligere erfaringer og studier har jeg dannet forforståelser som nå påvirker min forståelse av mobbefenomenet (jfr. Gadamer 2010). Jeg tar utgangspunkt i det jeg har erfart i fortiden, det vil si de forutsetningene og de oppfatningene av fenomenet som jeg fattet på forhånd (jfr. Grønmo 2007). Forforståelser gir meg både muligheter og begrensninger som jeg tar med meg inn i mine virkelighetsoppfatninger i denne masteroppgaven.

Arbeidet med masteroppgaven har lært meg at mobbetematikken kan forstås ut fra ulike komplementære perspektiver og fagtradisjoner. Det kan være interessant å nevne her at jeg i bacheloroppgaven opprinnelig ønsket å antyde at mobbing kunne inngå som aspekter ved identitets- og fellesskapsdannelse. Dette perspektivet var nærmest uakseptabelt i dette bachelorprogrammet, hvor en kognitiv og individfokuset pedagogisk forståelse sto i fokus. Det var lite rom for å spørre hvorfor mobbing oppstår, hva slags prosesser ligger under dette fenomenet og hvilke sosiale vilkår er knyttet til mobbing.

Grønmo understreker at ulike fag analyserer og fortolker samme samfunnsfenomen på ulike måter (Grønmo 2007). I studien *Et sosiologisk blikk på mobbing* sier forfatter Linn Stemland at mest forskning som er gjort om mobbing er utført av forskere innen psykologi og pedagogikk, som stort sett bruker kvantitative analyser og fokuserer mot individuelle forklaringer på problemet (Stemland 2007). Samfunnsarbeid har andre ressurser, andre måter å lete etter sammenhenger på og bruker andre begreper enn for eksempel psykologi eller pedagogikk. Disse forskjellene oppstår fordi at ulike fag tar utgangspunkt i ulike teorier, problemstillinger og metoder som fører til ulike analyser og konklusjoner. Her et et enkelt

eksempel: Olweus, professor i personlighetspsykologi, ser på mobbing fra psykologisk og pedagogisk ståsted og teorier. Han bruker spørreskjema og et stort utvalg av elever i sine undersøkelser for å forklare mobbing. Som samfunnsarbeider vil jeg anvende fokusgruppeintervju som den viktigste forskningsmetoden, utvalg kun på 16 elever og teorier knyttet mest til sosiologi og sosialt arbeid. Disse forskjellene gir oss ulik for forståelse, data og tolkningsmuligheter. I et samfunnsarbeidsperspektiv kan jeg studere dybden av fenomenet og konsentrere meg om dynamikken. Type prosesser samfunnsarbeid er ute etter er vanskelig å fanget i et spørreskjemaundersøkelse. Mens psykologer og pedagoger fokuserer på individuelle løsninger av mobbeproblematikken (jfr. Eriksson 2002:95), er samfunnsarbeid opptatt av kollektive løsninger (jfr. Sudmann og Henriksbø 2009).

Jeg er glad for at denne gangen gir samfunnsarbeid meg mulighet til å se på samme fenomen med ulike briller og stille andre problemstillinger. Jeg kan undersøke mobbing i lys av ulike sammenhenger og andre sosiale fenomener. Dette bidrar til min større forståelse av denne handlingen og de situasjonene den foregår i. I tillegg kan jeg utvide det rådende paradigme, som Olweus og Senter for atferdsforskning i Stavanger står for.

## ***1.2 Forskningsspørsmål***

Eriksson nevner at forskningsfeltet mobbing er i dag konstruert og dominert av psykologer og pedagoger, psykologiens begreper og forståelser (Eriksson 2002:14). Både Eriksson og Stemland ser behovet for å utvide denne forståelsen av mobbing og derfor stiller jeg forskningsspørsmål som er preget av sosiologisk tilnærming (jfr. Eriksson 2002, Stemland 2007).

Jeg undersøker hvordan elever fra to ulike klasser fra en skole forholder seg til tradisjonell og digital mobbing. Målet mitt er å finne ut på hvilke måter disse formene for mobbing inngår i prosesser knyttet til sosialisering, fellesskapsdannelse og marginalisering. Dette forutsetter at jeg fokuserer på hvilke prosesser som foregår i sosiale grupper, og hvordan barn danner fellesskap både i klasserommet og nettsamfunnet.

For å belyse problemstillingen bruker jeg fokusgruppeintervjuer, i tillegg til forarbeid gjennomført ved hjelp av individuelle intervjuer og et spørreskjema.

### **Hovedspørsmålene jeg er opptatt av:**

Hvordan ungdomsskolelever opplever inklusjon og eksklusjon i klasserommet og on-line?

Hva er forskjeller og likheter mellom digitale og aktuelle fellesskap?

Hvilke vilkår fremmer tradisjonell og digital mobbing?

## **1.3 Prosjektets bidrag**

Jeg tar utgangspunkt i ulike teoretiske tilnærminger som forklarer mobbing ulikt, og dermed tror jeg at største bidrag av mitt prosjekt kommer i form av en analyse av sosiale sammenhenger rundt mobbing. Prosjektet kan også bidra til bedre forståelse av hva som fremmer og hindrer prosesser knyttet til mobbing i et kollektiv og kan utvide det rådende psykologisk og pedagogisk paradigmet.

## **1.4 Mobbing**

I dagens samfunn rettes det stor oppmerksomhet mot mobbing, men slik har det ikke alltid vært. Dan Olweus forteller at det var først tidlig på 1970-tallet at man systematisk begynte å samle inn opplysninger om mobbing. Han påpeker også at skolemyndighetene tidligere var passive omkring dette fenomenet (Olweus 1992). Det kom et vendepunkt i 1982 når en historie om tre gutter fra Nord-Norge ble presentert i media. Disse tre guttene hadde begått selvmord på grunn av alvorlig trakassering. Dette førte til mye debatt og kampanje omkring mobbing. Mobbing ble på den måten et nytt sosialt fenomen.

Begrepet mobbing betegner vanligvis en situasjon hvor en enkeltperson, eller en gruppe, trakasserer en annen person. Siden Olweus er en av verdens ledende forskere innen mobbing, velger jeg hans definisjon av begrepet. Olweus definerer mobbing slik: «*En person*

*er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer».* Negative handlinger presiserer han som oppførsel som med hensikt påfører en annen person skade eller ubehag. Spontane konflikter mellom elever er ikke mobbing. Mobbing er også knyttet til maktbegrepet og en maktubalanse mellom aktørene. Olweus snakker ikke om mobbing når to like sterke (fysisk eller psykisk) individer slåss eller krangler. I et samfunnsarbeidsperspektiv er makt knyttet til ressurser, og derfor tenker jeg at mobbeofre er mindre ressurssterke og har mindre handlingsmuligheter, men at det ikke nødvendigvis har noe sammenheng med fysisk form (jfr Hutchinson 2003, Arnstein 1969).

Mobbing inneholder både fysisk og psykisk vold, og har ulike former. Det finnes skillet mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing forutsetter åpne angrep på offeret mens indirekte mobbing tar form av sosial utestenging og isolering. I følge Olweus kan det være flere grunner for at en elev blir mobbet, for eksempel utseende, hudfarge, familie-situasjon og karakterer (Olweus 1992). Disse grunnene er situasjonsavhengig og jeg vil derfor undersøke nærmere hvilke forskjeller elevene selv trekker inn som relevante.

Kunnskap om ytre kjennetegn og personlige egenskaper ved mobbere og ofre er viktig for å forstå deres handlinger, sier Olweus (1992). Vesentlig for samfunnsarbeid er det å se på mobbing som skjer i fellesskap hvor både mobbere, mobbeofre, tilskuerne, skole- og klasse-miljø har sin rolle. Mobbing kan forstås forskjellig avhengig av forskeres ståsted. Derfor blir min oppfatning av fenomenet alltid påvirket av mine intensjoner. Når jeg skal studere mobbing, kan jeg ta utgangspunkt i individet, kollektivet, andre sosiale fenomener og større sosiale strukturer (jfr. Schiefloe 2003:394). Mobbing og aktørenes handlinger kan forklares ved å vise til andre sosiale fenomener (jfr. Grimen 2004). Jeg kan også se på mobbing hvor menneskers handlinger står sentralt og slik blir mobbing forårsaket av menneskers subjektive meninger og motiver (jfr. Grimen 2004). Fra et annet ståsted kan jeg forstå mobbing som samhandling mellom flere individer i kontekstuell bestemte situasjoner (jfr. Grønmo 2007).

Jeg velger å studere mobbing som et fenomen som ikke kan forklares bare ved enkeltindividers egenskaper eller trekk av større strukturer, men derimot ved relasjoner mellom disse

nivåene slik de utspiller seg i sosiale samhandlinger. Måten individer møtes på, hvordan de definerer relasjoner til hverandre, og hvordan de blir påvirket av omgivelsene og sosiale forventningene skaper dynamikk. Hver opptreden, hvert møte, hver samhandling skaper samhandlingsorden (Goffman 1992). For å få denne fram, undersøker jeg hvordan marginaliseringen foregår og hvordan deltakelse og vilkårene for deltakelse endres.

Jeg vil vise leseren det aktuelle omfanget av mobbing i dagens samfunn og utviklingen som skjedde de siste årene i Norge. Resultater fra Prosjektet EU Kids Online viser at 31% av norske barn er blitt mobbet det siste året, og at åtte prosent har opplevd mobbing på Internett (Livingstone og Hadden 2011:67).

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger refererer til resultatene fra undersøkelser gjennomført i 2004 og 2008 (Roland 2008). Det vises at mobbing via mobiltelefon har økt på barnetrinnet fra 2004 til 2008, men nivået er fortsatt lavt sammenliknet med tradisjonell mobbing. På ungdomstrinnet er andelen elever som plager andre eller blir plaget steget svært mye, og er nesten på samme nivå som ordinær mobbing. Mobbing på ungdomstrinnet (inkludert både tradisjonell og mobbing via mobiltelefon) steg med over 100 % både for plagere og mobbeofre over en periode på fire år. Roland understreker at den sterke økningen i mobbing via mobiltelefon ikke kan forklares med økt tilgang til mobiltelefon, siden over 90 % av barna hadde mobiltelefon allerede i 2004. Likevel tenker jeg at siden mobbing er knyttet til nye former for eksklusjon og marginalisering, og stiller nye krav til sosial kompetanse, er det aktuelt å undersøke om grunnen til denne utviklingen kan forklares ved at samfunnet og oppvekstvilkårene har endret seg.

Videre i oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan nye kommunikasjonsmuligheter påvirker barns liv, og om økende krav for handlingskompetanse kan være årsaken til at flere elever faller utenfor.

## 1.5 Digital mobbing

*«Online mobbing, eller elektronisk aggresjon, innebærer aggressiv atferd som gjennomføres ved hjelp av en datamaskin eller en mobiltelefon» (Bock og Miller 2010).*

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) preger mer og mer vårt samfunn og påvirker de fleste områder av våre liv. Datamaskin, mobiltelefon, e-post, Internett, Facebook og lynmeldinger (MSN) har blitt intimt knyttet til vår hverdag. Disse teknologiene gjør det mulig å holde kontakt med andre. IKT har fått en stor betydning for ungdom og har på mange måter vært med på å bestemme hvordan ungdom forholder seg til verden (Watten 2008:118). IKT har gitt oss tilgang til nye sosiale møteplasser, og enkelte kaller til og med Facebook for «det sosiale limet». Vi kan her snakke med hverandre, sende meldinger, se video og bilder av andre. Som med det meste i verden er det både positive og negative sider ved bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Utbredelsen av IKT har også ført til misbruk. Både Internett og mobiltelefon brukes til mobbing. På nettet, uten ansikt-til-ansikt kontakt, er det veldig lett å utgi seg for å være en man ikke er, og for å våge å si ting man ellers ikke ville gjøre.

Digital mobbing kan føre til negative konsekvenser akkurat som tradisjonell mobbing fordi at individer kan reagere på mobbing via nettet på samme måte som i virkeligheten (Watten 2008:119). Raskauskas understreker at digital mobbing kan ha større negativ innflytelse på emosjonell utvikling enn tradisjonell mobbing på grunn av større maktubalanse (Raskauskas 2007). Denne ubalansen ligger i at offer og mobber ikke trenger å ha fysisk kontakt med hverandre og at offeret kanskje aldri vil avsløre mobbernes identitet. Når samhandlingen foregår ansikt-til-ansikt, kan aktørene fortolke situasjonen i kontinuerlig dialog med hverandre. De kan dermed forklare det som skjer på ulike måter, tolke kroppsspråk, rette opp misforståelser og unnskyldte seg. Negative handlinger kan således være lettere å bearbeide. Goffman nevner forebyggende og nøytraliserende prosesser som gir mennesket mulighet til å unngå eller omarbeide mobbesituasjoner og opprettholde orden (Goffman 2005:15). Forebyggende prosesser betyr at offeret vil unngå kontakt med mobberen, og nøytraliserende prosesser innebærer ulik fortolkning av mobbingen. Disse samhandlingsreglene som oppstår i ansikt-til-ansikt relasjoner gjelder ikke i like stor grad på nettet. Digital mobbing kan dermed medføre større belastning og større skadevirkninger enn såkalt tradisjonell mobbing.

En annen grunn til at digital mobbing kan ha verre konsekvenser enn tradisjonell mobbing er at den digitale mobbingen kan pågå 24 timer i døgnet, og at barnet dermed ikke engang føler seg trygg i sitt eget hjem (Watten 2008).

Forskningen tyder på at jenter bruker nettet mer enn gutter til å kommunisere med andre, mens gutter bruker nettet mer enn jenter til spill, til å laste ned programvare, til å se på video og film, og til elektronisk handel (Watten 2008:116). Da digital mobbing foregår indirekte, uten visuell kontakt mellom aktørene, er det naturlig å tro at denne typen av mobbing oftere finnes blant jenter enn gutter. Denne tanken får man bekreftet på Barnevakten<sup>1</sup> hvor informasjon fra en undersøkelse presenteres. Her vises det at det er dobbelt så mange jenter som gutter som oppgir at de har blitt mobbet digitalt.

## ***1.6 Aktuell forskning***

Aktuell forskning knyttet til mobbing er preget av psykologi og pedagogikk (Eriksson 2002, Stemland 2007). To viktige navn, Roland og Olweus, opererer i dette feltet.

Det finnes tre hovedområder forskere konsentrerer seg om. Det første er knyttet til statistiske opplysninger om spredning av mobbing. Det andre handler om forskjeller og likheter mellom tradisjonell og digital mobbing. Det tredje forskningsområdet, og kanskje det mest relevante og interessante for samfunnsarbeid, undersøker hvordan mobbingen oppstår, hvilke prosesser står bak mobbingen og hvilke konsekvenser denne handlingen har for de involverte.

Jeg synes at for min studie er det viktig å vise hvilken forskning som har blitt gjort på det to siste nevnte områdene. Det er aktuelt å se på forskjeller og likheter mellom tradisjonell og digital mobbing for å undersøke hvordan ungdomsskolelever opplever inklusjon og eksklusjon i klasserommet og nettsamfunnet. For å belyse mitt forskningsspørsmål om hvilke vilkår fremmer og hindrer mobbingen er det også aktuelt å vise til forskning som er knyttet til hvordan og hvorfor mobbing oppstår.

---

1 Barnevakten 2010, <http://www.barnevakten.no/article/218>

Det finnes et kunnskapshull når det gjelder forskning om mobbing innen sosiologisk teori, som er særlig knyttet til samfunnsarbeid. Derfor er jeg nødt til å referere til forfattere og forskning som er tilgjengelig. Dette innebærer at jeg tar utgangspunkt i psykologisk og pedagogisk perspektiver. Med mitt samfunnsarbeidsperspektiv vil jeg deretter tilby et alternativ og bidra med flere forklaringer knyttet til samme fenomen.

### **1.6.1 Sammenheng mellom tradisjonell og digital mobbing**

Hoveddiskusjonen i dette forskningsfeltet handler om sammenhenger mellom to ulike typer mobbing. Raskauskas sier at mange ofre i tradisjonell mobbing også er ofre i den digitale formen, samt at mange mobbere er aktive deltakere i begge former. Det er ikke bekræftet at ofre i tradisjonell mobbing er mobbere på nettet, men resultater viser at tradisjonelle og digitale ofre og mobbere overlapper hverandre (Raskauskas 2007:568). 85 % av digitale ofre var også identifisert som tradisjonelle ofre, og 94 % av digitale mobbere var også tradisjonelle mobbere.

Pyzalski mener at digital mobbing ikke er noe nytt. Han peker på at det bare er teknologien som skiller Internett-mobbing fra tradisjonell mobbing. Han hevder at digital mobbing er tradisjonell mobbing knyttet til bruk av digital teknologi (Havik 2010). I motsetning til dette, påpeker Raskauskas at disse er to ulike former for mobbing, men at det samtidig eksisterer mye overlapp mellom dem (Raskauskas 2007).

I et samfunnsvitenskapelig perspektiv er det viktig å få frem at denne problematikken knytter an til et grunnleggende spørsmål om forholdet mellom teknologi og samfunn. Det blir derfor for enkelt å si at det bare er teknologien som skiller de to formene for mobbing. Med mine undersøkelser vil jeg bidra til å forstå hvordan nye teknologier og sosialiseringarenaer påvirker barns opptreden.

digital teknologi forandrer de sosiale verdener barn lever i, og de nye mediene skaper nye rom for deltakelse. Vårt samfunn skaper nye teknologier som bidrar til å forandre etablerte sosiale fellesskap og skaper nye sosiale arenaer. På disse nye arenaene oppstår nye vilkår for barns sosialisering og dermed også nye former for mobbing.



Mobbing foregår i sosiale praksiser<sup>2</sup> (jfr. Lidèn 2003) og det er derfor viktig å analysere mobbing i forhold til de stedene den foregår i. Ved siden av skolegården, guttegjengere og jentegjenger finnes det Facebook, MSN, chattrom osv. Disse nye verdener påvirker barnas identitet, fører til nye utfordringer og stiller således nye krav til barns handlingskompetanse. Barn får nye rom for å utforske sosiale grenser. Nye teknologier skaper nye former for fellesskap, nye arenaer for sosial inkludering og ekskludering, og stiller nye krav for sosial kompetanse som inkluderer nye krav for mediekompetanse. Dette setter fokus på relasjoner mellom de ulike arenaer.

Barnas erfaringer fra blant annet hjemmet, skolen, vennegjengen og fritidsklubber påvirker deres atferd i andre sosiale kontekster. Situasjoner fra skolen kan være utgangspunkt for det som foregår på nettet, samt det som foregår på nettet kan påvirke barnas samhandling i klasserommet og i skolegården. Dette ser jeg også i undersøkelser som viser at de som mobber på nettet også mobber offline, samt de som er ofre for tradisjonell mobbing også er ofre for digitale former for trakassering (jfr. Raskauskas 2007). De prosessene man ser i samhandling som foregår ansikt-til-ansikt finnes ikke på samme måten i den digitale kommunikasjonen. For å få frem hva disse forskjellene består i, og for å nærme meg sosiologisk tilnærming, skal jeg senere i oppgaven bruke mye av Goffman sitt arbeid og hans samhandlingsteori.

### **1.6.2 Hvordan og hvorfor mobbing oppstår?**

Mange forskere, som konsentrerer seg om å finne ut hvordan og hvorfor mobbing oppstår, tar utgangspunkt i kvantitative metoder og er opptatt av individualisering av problematikken. For eksempel forskere ved Senter for atferdsforskning viser til en studie som er opptatt av hvordan kvaliteten av forholdet mellom barn og voksne påvirker barns involvering i mobbesituasjoner. Studien undersøker barnas opplevelse av relasjonene de har til sine foreldre og lærere, og bygger på den teoretiske antagelsen at gode relasjoner med voksne vil medføre mindre involvering i mobbing (Havik 2010). Forskerne peker på tre særlig viktige kriterier for barnas sosialiseringssprosess, nemlig tillit, kontroll og selvstendighet. Dette er erfaringsfjerne begreper (jfr. Gilje og Grimen 1993).

---

<sup>2</sup> Sosiale praksiser er utførelsen, gjennomføringen og oppførelsen av bestemte sammenhengende aktiviteter (Halkier 2010:27)

Tillit beskriver kvaliteten på nærhet mellom barnet og voksne. Kontroll beskriver den grad av atferdsregulering som ivaretas av voksenpersonen. Selvstendighet forutsetter at barnet skal kunne utvikle en sunn psykologisk selvstendighet. I studien var hypotesen at kvaliteten på disse prosessene ville ha betydning for hvorvidt barna involverer seg i mobbing av medelever. Over 1000 gutter og 1000 jenter deltok i undersøkelsen. Funn tyder på at for både gutter og jenter hadde kontroll fra både foreldre og lærer en direkte betydning for hvorvidt de involverte seg i mobbing av medelever. Tillit i forhold til foreldre og lærere hadde en indirekte effekt. Det å ivareta god tillit vil i neste omgang føre til at man også ivaretar god kontroll og selvstendighet, så kontroll og selvstendighet har betydning for grad av deltakelse i mobbing. Studien peker på noen kjønnsforskjeller også. Selvstendighet hadde kun betydning for mobbing for guttene. For begge kjønn hadde relasjonene til foreldre større betydning for mobbing enn relasjonene til lærer (Havik 2010).

Siden jeg er i mitt arbeid opptatt av de sosiologiske aspektene knyttet til hvordan og hvorfor mobbing oppstår, tar jeg utgangspunkt i en kvalitativ metode der diskusjonen er bygget på både individuelle og kollektive erfaringer. Jeg får tilgang til erfaringsnære begreper (jfr. Gilje og Grimen 1993), og opplysninger om hvilken grad av atferdsregulering i forhold til barnas bruk av digitale media ivaretas av foreldre og skolen, hvem har elever mest tillit til, hvordan de håndterer vanskelige situasjoner og hvilken hjelp de forventer fra både lærere og klassekamerater. Elevene diskuterer hvilke relasjoner de setter mest pris på og hvordan tillit brukes for å avdekke mobbing. Denne diskusjonen er viktig for å belyse forskningsspørsmål *Hvordan ungdomselever opplever inklusjon og eksklusjon i klasserommet og on-line.*

## **1.7 Oppbygging av oppgaven**

Oppgaven har til sammen fem kapitler. I dette første kapitlet har jeg presentert tema og problemstilling, min forforståelse og bakgrunn, samt begreper knyttet til mobbing og forskning gjennomført på det aktuelle området.

Kapittel 2 presenterer teoretiske perspektiver og begreper jeg tar utgangspunkt i, og som hjelper meg med å undersøke og analysere prosesser som skjer i et kollektiv. Her står litteratur knyttet til samfunnsarbeid, sosialisering, identitetsdannelse og mediekompetanse sentralt.

Kapittel 3 presenterer mine konkrete valg i prosjektet knyttet til metodologi, forskningsdesign og utvalg. Her argumenterer jeg hvorfor og hvordan jeg bruker tre ulike forskningsmetoder (spørreskjema, intervjuer og fokusgruppeintervjuer), forklarer hvordan jeg analyserer ulike datasett, og reflekterer over etiske retningslinjer og datakvalitet.

Kapittel 4 handler om analyse av datamaterialet. Det starter med fokus på dataene innsamlet via fokusgruppeintervjuene, videre fortsetter jeg ved å trekke frem ulike data fra de tre forskningsmetodene. Datamaterialet er tematisert i fire ulike kategorier: mediekompetanse, deltakelse og fellesskap, marginalisering og mobbing. Kapitlet avsluttes med å påpeke ulikheter mellom svar fra skoleansatte og elevene.

Kapittel 5 tar for seg oppsummering av funn og svarer på spørsmål hvordan ungdomsskolelever opplever inklusjon og eksklusjon i klasserommet og on-line, hva er forskjeller og likheter mellom digitale og aktuelle fellesskap, og hvilke vilkår fremmer tradisjonell og digital mobbing. Avslutning av dette kapitlet handler om metodeevaluering og framtidig arbeid.

## 2 *Mobbing i samfunnsarbeid*

Hutchinson knytter faget samfunnsarbeid til det å sette menneskers livssituasjon i sammenheng med samfunnsmessige forhold, for deretter å arbeide sammen med andre for å endre disse forholdene (Hutchinson 2003:73). Samfunnsarbeid har sterkere bånd med en sosiologisk tilnærming enn med psykologisk eller pedagogisk tenkning. Samtidig utvider samfunnsarbeid de sosiologiske tenkemåtene med sitt sterkt fokus på empowerment-prosesser. Samfunnsarbeid kan være til hjelp for å analysere mobbernes fellesskap som kollektiv handling, undersøke muligheter for endring, hjelpe med å påvirke omgivelsene, hjelpe mobbeofre med å finne tilgang til fellesskapet eller med å mobilisere nye fellesskap ut fra kollektive handlinger (Sudmann og Henriksbø 2009:5). Samfunnsarbeid kan dreie seg om å støtte de som er involvert i mobbing slik at de selv kan reflektere over sin situasjon. På bakgrunn av refleksjonen skal de kunne opparbeide seg handlingsmuligheter i samarbeid med andre i tilsvarende situasjon og sammen med andre medspillere (Freire 2006).

Den som mobbes vil være utestengt fra fellesskapet. Dette gjelder også når noen mobbes ved hjelp av digitale media, da utestenges man fra det digitale fellesskapet. Hvis en elev mobbes på nettet av klassekamerater er hele deres sosiale relasjoner som står på spill. Offret kan bli utestengt både fra de sosiale og digitale fellesskapene. Samfunnsarbeid vil kunne hjelpe individer til økt sosial inkludering, både i on-line og offline fellesskap (jfr. Hutchinson 2003). Denne hjelpen kan være i form av veiledning i hvordan de som er utestengt fra fellesskapet kan lære seg koder som åpner dører til de gamle fellesskapene, samt hvordan man kan finne nye fellesskap, og på hvilke premisser disse fellesskapene bygges og vedlikeholdes.

Samfunnsarbeid kan forstå hvordan mobbing oppstår og hvordan den kan forebygges, ved å forstå hvilke sosiale prosesser som ligger til grunn for mobbeprosesser. Derfor vil jeg se på mobbing som en prosess hvor både individ, kollektiv, samfunn, institusjoner og struktur spiller den sentrale rollen, og der samfunnets verdier og normer, og en kombinasjon av sosial læring og individuelle egenskaper kan betraktes som mulige forklaringer. Mobbing kan analyseres som et resultat av barn og ungdom sine forsøk på å skape identitet, teste grenser, etablere fellesskap gjennom ekskludering og inkludering av andre, og således

skape grenser mellom ut- og inngrupper. I hvilken grad barna er inkludert i mobbesituasjoner er påvirket av barns individuelle egenskaper, ulik kvalitet av relasjoner og rollemodeller. Når samfunnsarbeidere (i skolen er det lærere som bør ta på seg denne rollen) får kunnskap om de sosiale prosessene som foregår i barns oppvekst, kan de også hjelpe til at elever danner kompetanse i å skape identitet og fellesskap på måter som ikke ekskluderer andre på en trakasserende måte.

Mobbing kan forstås ulikt selv om definisjonen kan være den samme. Forskjellen ligger i hvem vi tenker har ansvar for at mobbing oppstår, og hvordan vi tenker om måter vi kan løse mobbingen på. Er det offer, mobber eller kollektiv som står ansvarlig? Er løsningen å hindre kontakt mellom mobberen og offeret, eller skal vi prøve å forandre prosessene som foregår i deres samhandling?

Fra mitt ståsted tenker jeg at for å forstå mobbing og hvorfor barn mobber, både tradisjonelt og digitalt, er det viktig å se nærmere på de prosessene som er knyttet til barnas sosiale praksis. I de neste kapitlene tar jeg derfor utgangspunkt i teori som kan hjelpe meg til å forstå disse praksisene. Jeg refererer til litteratur om barnas sosialisingsarena, fellesskap og handlingskompetanse. For å nærme meg sosiologisk og samfunnsarbeids perspektiv refererer jeg til blant andre forfattere som Minkler, Putnam, Ledwith, Bracht, Arnstein, Nordahl, Lidèn, Goffman, Hutchinson og Madsen.

## **2.1 Sosialisering**

Mobbing er særlig knyttet til sosialisering (jfr. Madsen 2006). I sosialisingsprosesser lærer barn sosiale normer og verdier gjennom samhandling med andre. De lærer hvordan man danner et fellesskap og hvordan man kan bevege seg både innenfor og utenfor fellesskapene. Mobbing fører til inkludering og ekskludering, og inngår i prosesser knyttet til konstruksjon av normalitet og avvik der sosiale fellesskap og sosial orden skapes. Barn får kjennskap til de reglene som det forventes at de skal følge, og utformer ideer om hvilke forestillinger samfunnet har om normalitet og avvik. Elisabeth Staksrud sier at «*testing av grenser, tilfredsstillelse av nysgjerrighet og sosial eksperimentering er en del av barndommen*» (Staksrud 2011).

Sosialisering foregår på flere områder samtidig. I barns oppvekst er jevnaldrende, hjem, skole og fritidsaktiviteter de viktigste sosialiseringarenaene. Lidèn påpeker at alder påvirker hvordan barn vedlikeholder nære relasjoner (Lidèn 2007:6). I ung alder er familie mest betydningsfull i barns sosialisering, men jo eldre barna blir desto større betydning jevnaldrende har. Nordahl hevder at jevnalderssosialisering ser ut til å være den mest effektive og med størst betydning i skolen (Nordahl 2003:80). Dette bekrefter Madsen som sier at «*det er venner og vennskap som i følge barna selv er det mest betydningsfulle i deres hverdag*» (Madsen 2006:211).

Jeg bruker spørreskjemaet og fokusgruppene for å undersøke om det som Madsen og Nordahl mener er i samsvar med det som elevene opplever. Jeg spør hvem de stoler på og hvem de går til når de havner i en vanskelig situasjon. En del av mine undersøkelser dreier seg også om å finne ut om de elevene som står utenfor jevnalderfellesskapet er i større risiko for å bli utsatt for mobbing.

Digital mobbing skaper også nye arenaer for sosialisering. Inkludering og ekskludering kan foregå på nettet, mobiltelefon og andre digitale media. Lidèn sier at i dag innendørs aktiviteter som å spille dataspill og se TV danner grunnlag for inkludering og relasjoner i skole og fritid (Lidèn 2003:134). Barn er ikke lenger kun et familiemedlem, en kamerat eller en elev i klasserommet, men involverer seg i ulike nettverk med ulike innhold. Med forsknings spørsmål *Hva er forskjeller og likheter mellom digitale og aktuelle fellesskap* vil jeg undersøke hvordan disse ulike arenaene påvirker hverandre.

## **2.2 Identitetsdannelse**

Mobbing spiller en viktig rolle i gutters og jenters identitetsdannelse. Det om barnet er mobbet eller mobber andre påvirker både barnets selvoppfatning og hvordan barnet blir oppfattet av andre.

Identitetsdannelse foregår på ulike sosiale arenaer og i samspill med andre. De ulike sosiale arenaene påvirker vilkår for samhandling og påvirker samspillet. Goffman sier at «*når en person kommer sammen med andre, vil de som regel forsøke å skaffe seg opplysninger om ham*» (Goffman 1992:11). Disse opplysningene bestemmer hvilke forventinger

og krav som stilles til vedkommende og hvordan en blir møtt i fellesskapet (Madsen 2006). I møte med vedkommende søkes det all tilgjengelig informasjon; sosioøkonomisk status, individets oppfatning av seg selv, hans kompetanse, pålitelighet og hans holdning til andre. Når det ikke er nok informasjon tilgjengelig, kan man finne hjelp i å danne seg et bilde av den fremmede ved å bruke sin tidligere erfaring med person som minner en om vedkommende eller stereotyper (Goffman 1992:11).

Madsen sier at «*identitetsdannelse er nært knyttet til det å være inkludert i ulike typer fellesskap*» (Madsen 2006:81). I forhold til dette er mobbing en trussel. Mobbing i form av ekskluderingsprosesser «*fratar mennesker muligheten for å utvikle potensialer som forbindes med normalitet*» (jfr. Madsen 2006:81). Når et barn er en del av fellesskapet, har det også muligheten til å skaffe seg den kompetansen som settes pris på i det fellesskapet. Barnet lærer seg å bli en del av kollektivet, forstår hvilke normer, verdier og atferd som aksepteres og verdsettes. Mobbing fører til at barnet er utestengt fra sosiale interaksjon, og således står det uten muligheten til å danne seg den kompetansen det trenger for å tre inn i fellesskapet. Dette fører til at inkluderingsarbeidet blir vanskeligere.

### **2.3 Oppvekstfaktorer**

Olweus mener at både sosiale vilkår og individets egenskaper står i sentrum, når vi vil forklare og forstå mobbing. Omsorgspersonens emosjonelle grunninnstilling til barnet, omsorgspersonens forhold til vold og aggressiv oppførsel, omsorgspersonens bruk av maktorienterte oppdragsmetoder og barnets temperament spiller en viktig rolle i barns oppvekst som kan øke risikoen for at barnet skal reagere aggressivt mot sine omgivelser. I tillegg har relasjoner i familien (relasjoner mellom foreldre) en viktig betydning for hvilke reaksjonsmønstre barn kommer til å bruke (Olweus 1992:41). «*Social learning theory*» understreker at aggresjon er et resultat av sosial læring og at aggresjon kan læres ved observasjon. Maccoby og Jacklin forklarer dette og sier at det vi ser blir lagret i minnet vårt og senere brukt på samme måte (Maccoby og Jacklin 1980). Dette er Olweus enig i. Han nevner at når barn ser at andre reagerer aggressivt, kan de selv bli mer aggressive i sin handling (Olweus 1992:42).

Elevers oppvekstvilkår og sosial læring påvirker hvordan de definerer mobbing. Disse vilkårene manifesterer seg i elevers praksis, tale- og samhandlingsmåter. I neste kapitlet vil jeg se nærmere på hvilken rolle spiller verdier og normer i barns involvering i mobbesituasjoner, og barns oppfatning og forståelse av fenomenet.

## **2.4 Verdier og normer**

Det er viktig å erkjenne at mobbeproblematikken er særlig knyttet til samfunnets verdier og generelle holdning til vold (Olweus 1992:45). Olweus henviser til norske og svenske undersøkelser som har funnet ulikheter i omfanget av mobbing mellom ulike skoler. Han forklarer disse forskjellene ved at i hver skole finnes det to grupper. Den ene gruppen har kontrollerende tendenser overfor mobbeatferd, mens den andre inneholder faktorer som skaper mobbesituasjoner. Hvis den gruppen med kontrollerende tendenser er sterkere enn den andre, blir det ikke så stor omfang av mobbing i skolen. Hvis det er gruppen som skaper mobbeepisoder som har kontroll over situasjonen i skolen, finner vi mange elever involvert i mobbing. Blant de faktorene som forsterker mobbeproblemer er maktorienterte oppdragelsesmetoder, dårlige oppvekstforhold, altfor lite kjærlighet, omsorg og tilsyn fra omsorgspersonen, uklare grenser og konfliktfylte familierelasjoner. I skoler hvor mange barn og ungdom kommer fra disse levevilkårene forventer Olweus at det vil også oppstå høyere frekvens av mobbeepisoder. Han nevner at blant de positive kreftene er foreldrenes, skolepersonalets og jevnaldrendes oppfatning av mobbing. Hvis foreldre, lærere og medelever ikke aksepterer mobbing, påvirker de også i hvilken grad mobbing oppstår i skolen og hvor effektive antimobbetiltak er (Olweus 1992:44). Avgjørende er hvor sterke disse kreftene er.

Olweus sin tilnærming innen personlighetspsykologi konsentrerer seg om målbare, ytre omstendigheter (Stemland 2007). Siden jeg er mer opptatt av å fortolke elevenes uttrykk og forståelse, vil jeg videre nevne og referere til Thomas Nordahl. Hans arbeid er nærmere et samfunnsarbeidsperspektiv, opptatt av en hermeneutisk tilnærming.



Nordahl peker på at mobbing kan være et resultat av elevenes virkelighetsoppfatninger, det vil si at mobbing er situasjonspreget. Han sier at når vi vil forstå og forklare barns handlinger, både i og utenfor skolen, vil det være nødvendig å analysere deres virkelighetsoppfatninger, ønsker, verdier og handlinger innenfor den konteksten de befinner seg i (Nordahl og Sunnevåg 2008:101). Virkelighetsoppfatninger er noe barn konstruerer selv på grunnlaget av det barna observerer og fortolker. Disse konstruksjonene påvirkes av barns subjektive erfaringer, ønsker, mål og av bestemte sosiale tenkemåter. Barn konstruerer sin virkelighet, danner seg virkelighetsoppfatninger og handler på bakgrunn av dette (Nordahl og Sunnevåg 2008:102). Når en handling er bygd på en persons virkelighetsoppfatning og en persons ønsker, består den av to prosesser. For det første vil vi i en gitt situasjon skaffe oss informasjon om ulike muligheter for handling, og for det andre vil vi gjennom et rasjonelt valg velge en handling basert på våre ønsker (Nordahl og Sunnevåg 2008:100). Goffman sier at *sjanse ligger i holdningen til den enkelte selv, hans kreative kapasitet til å omdefinere verden rundt ham inn i sine potensialer* (Goffman 2005:201).

Dette er i tråd med mitt analyseperspektiv der jeg ser mobbing som et uttrykk for barns mestringsstrategier. Grunnene til at mobbing oppstår kan derfor relateres til mål, ønsker eller verdier. Målet kan være å få mer makt overfor andre medelever for å oppfylle et ønske om å få bedre sosial status og popularitet i klassen. I verdiene til en elev som mobber kan vi for eksempel finne et positivt forhold til vold og vedlikehold av en maskulin identitet. Jeg prøver å danne meg et bilde av barnas virkelighetsoppfatninger gjennom fokusgruppeintervjuene og spørreskjemaet. I spørreskjemaet spør jeg mobbere direkte hva står bak deres handlinger. I fokusgruppene foregår det diskusjon om hva barna tror er grunnene til at noen mobber.

## **2.5 Normalitet og avvik**

*«Alle samfunn er basert på regler, normer og noen felles fortolkningsrammer – overalt blir de som ikke passer inn betraktet som avvikere»* (Eriksen 2006:10). Konstruksjon av normalitet forutsetter at barna lever opp til normene samfunnet har bestemt. Normer er sosiale forventninger og regler som regulerer atferd i et samfunn med den hensikt å holde en bestemt sosial orden (Madsen 2006:96). Normalitet og avvik er gjensidig avhengig av hverandre, det vil si at det finnes ikke normalitet uten avvik (Madsen 2006). De som ikke

lever opp til disse reglene klassifiseres som avvikende, og deres uønskede atferd medfører sanksjoner. Det som er normalt og unormalt varierer både mellom samfunn, innen et samfunn og i historiske epoker (Eriksen 2006).

Skillet mellom normalitet og avvik hjelper oss å ha kontroll, og kontroll fører til sosial orden. «*Sosial kontroll er en prosess der samfunnets reaksjoner fører til at den uønskede atferden kategoriseres og klassifiseres*» (Madsen 2006:101). «*Spørsmålet om sosial orden dreier seg om hvordan mange forskjellige aktørers handlinger blir kjedet sammen, eller om hvordan sosiale aktørers handlinger blir koordinert på en slik måte at stabile sosiale mønstre oppstår*» (Grimen 2004:82). Grimen nevner ytre sosial orden og indre sosial orden. Den ytre sosiale orden er tvangsbasert, det vil si at den oppstår fordi at aktørenes handlinger blir koordinert gjennom straff og belønning og gjennom reaksjoner fra aktørenes omgivelser (Grimen 2004:82). Den indre sosiale orden oppstår når aktørenes handlinger blir koordinert ved at de har felles verdier og normer som de opplever bindende (Grimen 2004:82).

For at barna kan tilpasse seg sosial orden, må de få klar beskjed om hva som er tillatt og ikke tillatt, og hvilke verdier og normer de må leve opp til. Grenser markerer for barn det som er riktig og det som er galt, det som er vanlig og uvanlig og lovlig og ulovlig (Madsen 2006). Staksrud, som jobber for prosjekt EU Kids Online, sier at «*for de fleste er testing av grenser uproblematisk og leder ikke til noen form for psykisk eller fysisk skade*» (Staksrud 2011).

I et samfunnsarbeidsperspektiv er det viktig å undersøke hva som er vilkårene for at barns testing av grenser ikke skal føre til trakassering. Derfor vil jeg med mitt forsknings-spørsmål undersøke *Hvilke vilkår fremmer tradisjonell og digital mobbing.*

## 2.6 Makt og empowerment

Begrepet makt er brukt i mange ulike sammenhenger og gir både positive og negative assosiasjoner. Makt finnes i alle forhold i samfunnet og viser seg gjennom samhandlingen i hverdagspraksis (Lyngstad 2003:84). Makt brukes i marginaliseringsprosesser hvor vi lager kategorier for å gjøre det mulig å skille mellom «oss» og «dem» (Madsen 2006, Bauman and May 2004). «Vi» er den gruppen vi føler at vi tilhører, «de» er en gruppe vi ikke har adgang til eller som vi ikke ønsker å høre til. Den gruppen vi tilhører påvirker våre handlinger, vår identitet og vårt forhold til andre grupper. Mobberer velger sitt offer mellom dem som er annerledes og ikke integrert i den gruppen mobberer kommer fra. Marginalisering foregår på grunnlag av ulike kjennetegn, regler, mål, ulike former for kommunikasjon og samhandling. Barna på skolen kan være marginalisert på grunnlag av kjønn, alder, etnisitet, hudfarge eller klesstil, men det er også sannsynlig at de kan være marginalisert på grunn av ulik digital kompetanse. Ulik kunnskap om digitale media kan føre til at barna blir marginalisert både i klasserommet og on-line. Gjennom marginalisering danner barn fellesskap og en kollektiv identitet (Kjørholt 2003). Dette fører til ekskludering og setting av grenser for andre.

Alle barn spiller roller som skapes i samspill med andre. Goffman sier at «*når en person kommer sammen med andre, vil han altså vanligvis handle målrettet for å gi de andre det inntrykk det er i hans interesse å formidle*» (Goffman 1992:13). Barn vil kontrollere uttrykket det gir i møte med andre, og samtidig hvilke inntrykk andre danner seg om det. Både mobberer og offeret kan benytte seg av denne teknikken for å nå det de vil. Mobberer kan bruke dette for å kontrollere andres tanker om ham og hans atferd, med den hensikt å sikre seg en dominerende rolle og fjerne offeret fra fellesskapet. Samtidig kan offeret gi det uttrykket andre forventer og avgi det uttrykket offeret ønsker andre vil danne seg, med den hensikt å åpne dør til ønskede fellesskap (jfr. Goffman 1992).

Når vi vil være medlem i en sosial gruppe, må vi lære hvordan vi skal oppføre oss og hvordan vi skal oppfylle forventningene som hver gruppe har til sine medlemmer (Madsen 2006). Marginalisering er en dynamisk prosess og vi integrerer oss ved å utvikle sosiale relasjoner og vår identitet i forhold til den gruppen vi vil høre til (Madsen 2006:116). «*Sosial*

*integrering forutsetter at vi er en del av en helhet»* (Eide og Skorstad 2008:225). Barna har mulighet til å utvikle sin kompetanse, språkbruk og «koder» for å passe inn.

I samfunnsarbeid er makt og empowerment et sentralt tema som legger vekt på å mobilisere krefter og handlingsevne hos de berørte (Hutchinson 2003:14). Begrepet empowerment beskriver prosesser hvor vi vil mobilisere handlingsevne slik at barn får makt til å forbedre sin livssituasjon og således får kontroll over sitt eget liv (Hutchinson 2003:14). Empowerment brukes i forbindelse med sosiale grupper som befinner seg i en avmechtig posisjon, det vil si grupper som har mindre handle- og valgfrihet og som har få ressurser. Blant disse gruppene befinner seg barn som er utsatt for mobbing. Prosessen hvor disse barna kjemper for å forbedre sin situasjon, og hvor de vil skaffe seg mer ressurser (mer makt,) betegnes som empowerment. Empowerment gir således mulighet for mobbeofre å være i stand til å vise mobbere motstand. Den gir dem mer makt slik at de kan stoppe mobbere.

Bracht skiller mellom empowerment på individnivå og empowerment på samfunnsnivå. Empowerment på individnivå kan defineres som en subjektiv følelse av større kontroll over eget liv og kan foregå uten deltakelse i kollektive aksjoner. Empowerment på samfunnsnivå er basert på deltakelse i kollektive aksjoner som fører til større grad av psykologisk empowerment og oppnåelse av ny ressursfordeling (Bracht 1999:87). Avhengighet mellom psykologisk og samfunnsmessig empowerment kan være gjensidig. Det er mulig at et «empowered» samfunn fremmer psykologisk empowerment hos individer, og at kollektive handlinger av psykologisk «empowered» individer kan føre til et «empowered» samfunn. Men det finnes også en mulighet for at psykologisk empowerment og et samfunns empowerment kan være to selvstendige tankemodeller som ikke overlapper hverandre (Bracht 1999:87). Dette betyr at barna som føler at de har kontroll over eget liv kan delta i kollektive aksjoner og således styrke fellesskapet. Samtidig kan dette fellesskapet gi sterkere følelse av kontroll til disse individene.

Empowerment gir muligheter både til individer og kollektiv til å forandre sin situasjon. Goffman understreker at når et menneske vil forandre noe, er det nødvendig å tenke på at hver handling inneholder både muligheter og risiko (Goffman 2005). Oppfatning av muligheter eller risiko er subjektiv og påvirket av våre intensjoner, forventninger og vir-

kelighetsoppfatninger. Noen ser mulighet i det andre ser risiko. Samtidig opplever alle gjennom livet mange situasjoner med mange muligheter med lite risk, og mange situasjoner med mye risiko og få muligheter. Elisabeth Staksrud sier at *«bruken av Internett gir både risiko og muligheter, og skillet mellom hva som er risiko og hva som er en mulighet, er ofte vanskelig å definere»* (Staksrud 2011).

Det europeiske forskningsprosjektet EU Kids Online har i vår/sommer 2010 intervjuet over 25 000 barn mellom ni og seksten år fra tjuefem land. Intervjuer ble også gjennomført med deres foreldre om barnas bruk av Internett. Resultatene viser at Norge ligger på topp i Europa både når det gjelder risiko og mediekompetanse. Norske barn er blant de mest aktive nettbrukerne i Europa. Dette innebærer at de er også utsatt for mest risiko. *«Ingen andre ser mer pornografi og seksuelt materiale på og utenfor Internett enn norske barn»*, sier Elisabeth Staksrud, prosjektansvarlig for EU Kids i Norge (Staksrud 2011).

## **2.7 Deltakelse og fellesskap**

Jeg vil understreke at mobbing foregår i fellesskap. Kollektivet har den avgjørende rollen for å enten stoppe eller utvikle mobbingen. Når en elever mobber en annen, og resten av elevene i klassen kommenterer stolt at mobberen «eide» situasjonen, kan vi være nesten sikker på at mobberen kommer til å gjenta denne oppførselen. Hvis derimot de elevene som ser på mobbingen uttaler seg uenig og kritiserer mobberen sin oppførsel, er det en god sjanse for at denne situasjonen ikke gjentas. Dette eksemplet viser oss prosesser i et kollektiv som kan påvirke mobbesituasjonen både positivt og negativt.

Sudmann og Henriksbø peker på at deltakelse og fellesskap står sentralt i samfunnsarbeid. *«Samfunnsarbeid handler om å identifisere handlingsrom og undersøke vilkår for sosial deltakelse»* (Sudmann og Henriksbø 2009:3). De sier at *«samfunnsarbeid er en kollektiv prosess for å endre betingelser for sosial deltakelse for flere personer/grupper»* (Sudmann og Henriksbø 2009:3).

Begrepet fellesskap er oversettelse fra det engelske ordet *community*, og brukes ofte i forbindelse med en gruppe mennesker som er organisert rundt felles verdier, felles interesser og fellestrekk, en gruppe med felles geografisk lokalitet eller en gruppe mennesker som er brukere av samme tjenester (Minkler 2005). Liestøl og Rasmussen karakteriserer fellesskap som «*et noenlunde stabilt sett av sosiale relasjoner, vedlikeholdt gjennom en vekselvirkning mellom samlende normer og motiverte deltakere*» (Liestøl og Rasmussen 2007:100). I mine undersøkelser er hovedfokuset på fellesskap i form av et klasserom.

Ledwith understreker at når man vil bygge fellesskap er det viktig å møte folk der de er (Ledwith 2005). Det betyr at når vi vil løse mobbefenomenet, må vi gå inn i klasserom, inn på skolen, Internetsider og chattrom der barna opplever mobbing. Jeg tenker at i skolen er det lærere, de som har daglig kontakt med elever og som har tilgang til barnas hverdagsopplevelser, som skal ta på seg samfunnsarbeider sin rolle. Det er viktig at lærere bygger nære relasjoner til barn fylt med respekt og tillit.

Deltakelse fremmer psykologisk empowerment og utvikler samtidig vilje til å delta i kollektiv handling. Sudmann og Henriksbø sier at «*sosial deltakelse forutsetter noen individuelle betingelser, noen strukturelle betingelser, en sosial orientering og en opplevelse av tilhørighet og anerkjennelse*» (Sudmann og Henriksbø 2009:2). Det er mange former og nivåer for deltakelse, og i artikkelen *A ladder of citizen participation* har Arnstein fremstilt ulike former. I artikkelen hevder hun at det er en kritisk forskjell mellom det å være deltakende og det å ha reell anledning til å påvirke. Hun graderer deltakelse inn i en stige med åtte trinn; manipulasjon, terapi, informasjon, konsultasjon, tilfredsstillelse, partnerskap, delegert makt og brukerkontroll. Disse trinnene er knyttet til empowerment. Hvert av stigens trinn representerer graden av påvirkning (makt) den det gjelder har gjennom å være deltakende. Arnstein påpeker at det er en betydningsfull gradering av deltakelse. Jo lavere trinn av gradering man befinner seg i, jo mindre makt har man til å påvirke. Arnstein mener videre at man må gjennomføre alle åtte trinnene i modellen for å oppnå fullstendig deltakelse (Arnstein 1969:217). Dette bekreftes også av Svanhild Vik som sier at deltakelse krever innflytelse over hele prosessen, fra idèskaping, planlegging til gjennomføring, oppfølging og evaluering (Vik 2009) .

Manipulasjon og terapi er trinn som inneholder svært liten grad av deltakelse. På disse trinnene vil de i en maktposisjon forsøke å lære opp de avmektige ved en ovenfra-og-ned tilnærming. Overført til mobbing på skolen vil dette kunne bety at mobbeofre har liten innflytelse og at deres mening ikke blir hørt i klasserommet, samt at læreren klarer ikke å trekke mobbere og ofre inn i et inkluderende klassefelleskap. Informasjon og konsultasjon har et typisk tegn av symbolsk påvirkning. Det betyr at deltakere kan uttrykke sin mening og blir hørt, men de mangler makt for at de mektige skal ta hensyn til deres stemme. I denne fasen kan mobbere og ofre utvikle en «falsk» klassefelleskap. Informasjon betyr at barna blir informert om sine rettigheter, ansvar og muligheter. Dette må skoleansatte være ansvarlige for. Det vil si at barna må få vite at mobbing er ikke tillatt og at denne handlingen får konsekvenser. Det er viktig å forklare dem hva de skal gjøre når de eller noen de kjenner blir utsatt for mobbing. Trinnet konsultasjon forutsetter at skoleansatte finner frem barnas tanker og holdninger. Hva synes barna om mobbing? Hva tenker de om digital mobbing? Hva er deres egne erfaringer? Det er disse spørsmål som står i fokus i konsultasjon. Tilfredsstillelse er et høyere nivå av symbolsk påvirkning som inneholder at deltakerne kan bli spurt, men at det er fortsatt de mektige som bestemmer. Videre opp i skalaen stiger innflytelsen. Partnerskap forutsetter at de avmektige kan forhandle med de mektige. I dette trinnet er makt fordelt mellom barna. Vi kan forvente at mobbeofre og mobbere er klare over situasjonen, de er enige i å dele likt på ansvar og finne løsninger. Delegert makt og brukerkontroll er de to øverste trinn og bringer med seg kontroll og makt. Deltakerne har blitt innflytelsesrike (Arnstein 1969:217). I disse to siste trinn handler det om at alle barn har kontroll over sin situasjon, de skaper et inkluderende klassefelleskap der alle har lik makt, og mobbingen finner ikke lenger sted i kollektivet.

En viktig prosess i samfunnsarbeid er bevisstgjøring. Bevisstgjøring innebærer bevissthet om den dynamiske kvaliteten i samfunnet og evnen til å ivareta det som er her og nå på flere nivåer og i flere dimensjoner samtidig (Minkler 2005:77). Gjennom bevisstgjøring kan man klare å mobilisere deltakerne og skape en kollektiv identitet, det som kalles følelse av fellesskap (Minkler 2005). Denne følelsen av fellesskap inneholder følelse av samhørighet, en følelse av at en er betydningsfull for andre og for en gruppe. Når individer deler en sterk fellesskapsfølelse, blir de motivert og styrket til å endre problemer de møter på og i bedre stand til å takle negative effekter over forhold de ikke har noen kontroll over (Minkler 2005). I denne oppgaven er en måte å få opp denne fellesskapsfølelsen på ved å

legge til rette for at barna kan se at de har felles erfaringer og opplevelser. Viktige verktøy er kommunikasjon. I fokusgruppene kan også barna styrke fellesskapsfølelsen ved hjelp av identifisering av felles mål og felles løsninger og felles arbeid mot endring av situasjonen. Minkler bruker begrepet *issue selection* og definerer det som en prosess der man identifiserer spesifikke mål for forandring (Minkler 2005:35). Disse målene identifiseres gjennom deltakelse, og hensikten med denne prosessen er å samle og styrke fellesskapet. Denne prosessen kan også medvirke til empowerment på samfunnsnivå (Minkler 2005:40).

Jeg vil nevne begrepet sosial kapital. Felles for mange definisjoner av sosial kapital er *fokus på gjensidige ytringer, bygd på tillit innenfor rammen av ulike nettverksrelasjoner* (Lyngstad 2003:143). Putnam mener at sosial kapital er et trekk ved sosial organisering, som tillit, normer og nettverk, som kan forbedre effektiviteten i et samfunn gjennom tilrettelegging av koordinerte handlinger (Putnam 1993:167). Sosial kapital dreier seg om tillit, gjensidighet, samarbeid og toleranse som vokser frem gjennom nære relasjoner. Over tid blir det skapt en tillit i relasjonene og denne har betydning for resten av samfunnet. Selve kjernen i teorien er at sterke sosiale nettverk mellom deltakerne genererer tillit og samarbeid, og dermed økt samfunnsengasjement og økt evne til kollektiv handling (Hansen og Tjerbo 2003:20). For å bygge nære relasjoner er det viktig at barna har et nettverk med støttende personlige kontakter.

Både Nordahl og Freire legger vekt på sosial kapital. Nordahl sier at de fleste elevene trives på ungdomskolen og fungerer godt i fellesskapet med sine jevnaldrende (Nordahl 2003:80). Samtidig er det nesten tjue prosent av elevene på ungdomstrinnet som føler seg ensomme på skolen. Disse elevene står utenfor fellesskapet og har liten mulighet for sosial deltakelse med andre elever. Freire sier at «*første forutsetning for at et menneske kan delta er at en ikke er utrygg, passivisert, undertrykt*» (Freire 2006:13). Han sier at barn må kjenne seg som en likeverdig deltaker i fellesskap og må få støtte til å bygge opp identitet, tillit og ansvar. Fellesskapet bygges over tid og er avhengig av tilhørighet og deltakelse (Liestøl og Rasmussen 2007). Derfor vil økning av elevenes tilhørighet og ansvarsfølelse for det som skjer i klassen også hjelpe til å forebygge og stoppe mobbing.



Både spørreskjemaet og fokusgruppeintervjuene er opptatt av sosial kapital. Jeg undersøker hvilke relasjoner har elevene med sine klassekamerater og lærere, og hvilken rolle spiller tillit i fellesskapet.

## **2.8 Fellesskap i den digitale verden**

Et digitalt fellesskap er et fellesskap som eksisterer uten nærværende forhold mellom deltakerne og som dannes på Internett via ulike kommunikasjonsmidler. Dette fellesskapet defineres som «*et sosialt aggregat som oppstår på nettet, når tilstrekkelig mange mennesker formidler offentlige diskusjoner lenge nok, og med tilstrekkelig følelse til å forme nettverk av personlige relasjoner*» (Liestøl og Rasmussen 2007:103). Med tradisjonelle eller aktuelle fellesskap mener jeg fellesskap som er knyttet til fysisk tilstedeværelse av alle parter. Akkurat som i tradisjonelle fellesskap er tilhørighet mellom deltakerne grunnleggende også i digitale fellesskap. Liestøl og Rasmussen mener at når krav om tilhørigheten oppfylles, er det virtuelle fellesskapet like ekte som det sosiale fellesskapet. Det vil si at den fysiske og geografiske nærheten er ikke vesentlig (Liestøl og Rasmussen 2007).

Det er lett overgang mellom tradisjonelle og digitale fellesskap. Både digitale og aktuelle fellesskapene er like sosiale, men de foregår under ulike vilkår. I klassen kan vi bli enige om å diskutere lekser med medelever på nettet. Således utvikler seg det aktuelle fellesskapet til det digitale. Når vi blir kjent med noen i et chattrom og avtaler at vi møtes på kafé, blir det digitale fellesskapet til det aktuelle fellesskapet. Den digitale verden og offline-hverdagslivet er knyttet til hverandre på mange måter. «*Det er viktig å være klar over at digitale erfaringer kan ha effekt på det aktuelle hverdagslivet, og omvendt*» (Liestøl og Rasmussen 2007:106). Vi diskuterer ofte vårt privatliv i debattfora på nettet, samtidig kan vi via disse fora utvikle relasjoner som kan føre til et stabilt forhold i hverdagslivet. Derfor må vi være klare over at digitale fellesskap og tradisjonelle fellesskap er ikke to atskilte verdener.

Digitale fellesskap innebærer både fordeler og ulemper for sine medlemmer. Jeg refererer til Goffman sitt arbeid for å påpeke utfordringer og forskjeller mellom handling on-line og off-line. Goffman er opptatt av dynamikken i samhandling mellom individer i ansikt-til-ansikt situasjoner. Han mener at alle spiller forskjellige roller tilpasset den situasjonen de

befinner seg i, og at vedkommende forandrer seg i samhandling med andre (Goffman 1992). Jeg vil diskutere om prosessene han beskriver i samhandling som foregår i samme sted på et bestemt tidspunkt er de samme prosessene når det gjelder kommunikasjon uten visuell kontakt mellom vedkommende.

Goffman beskriver verden som en scene hvor alle opptrer. I denne scenen spiller kulisser og fasade en viktig rolle. Fasade er «uttrykksmidler av en fastlagt type som bevisst eller ubevisst tas i bruk av en person under opptreden», og kulissene er «innredning der individer opptrer» (Goffman 1992:27). I kommunikasjon via digitale media, uten at aktører er i samme sted til samme tid, har de ikke mulighet til å registrere verken fasaden eller kulissene. Det vil si at de ser verken det *ytre* ved den som opptrer (antrekk, kjønn, alder, utseende, rasemessige kjennetegn, ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser), eller *manerer* (den interaksjonsrollen den opptredende tar sikte på å spille).

Digitale fellesskap gir også en stor inkluderingsarena. Det finnes utallig mange ulike chattrom man kan delta i. En kan være medlem i tusenvis av ulike grupper på nettet. Samtidig er det lett å sparke ut noen eller forby tilgang til disse gruppene for alltid. Hvis man sier eller skriver noe andre ikke liker, blir man på en rask og lett måte ekskludert fra gruppen.

En stor fordel er at man kan kommunisere med alle uten å tenke på geografiske avstander. Digitale fellesskap er mer uavhengige av felles omgivelser. Liestøl og Rasmussen mener at denne kommunikasjonen likevel kan være like tett som i tradisjonelle sosiale fellesskap (Liestøl og Rasmussen 2007). En annen fordel kan være at mennesker bygger digitale fellesskap på grunnlag av felles interesser, det vil si at man møter folk som har samme interesser, intensjoner og mål (Liestøl og Rasmussen 2007). Eksistensen av digitale fellesskap er avhengig av samarbeid og motivasjon mellom deltakerne. Passivitet fører til oppløsning av det digitale fellesskapet. De er også mindre stabile og mer sårbare for konflikter enn tradisjonelle fellesskap (Liestøl og Rasmussen 2007). En av ulempene med digitale fellesskap er at kommunikasjonen inneholder kun verbal kommunikasjon og mangler kroppsspråk, øyekontakt, fysisk nærhet og stedskontekst. I følge Liestøl og Rasmussen krever derfor denne kommunikasjonen en godt utviklet verbal kommunikasjonsevne. På den andre siden kan jo fravær av fysisk kontakt og manglende tilstedeværelse gjøre kommunikasjonen lettere og mindre hemmede (jfr. Ochs and Solomon 2010). Spesielt hos deltakerne med prestasjonsangst, lavere selvtillit eller forskjellig kulturell bakgrunn.

Goffman sier at i ansikt-til-ansikt møter får man mulighet til å se andres emosjonelle reaksjoner og være en del av prosessene som foregår i menneskenes interaksjon. I den digitale verden er man til en viss grad fattigere for disse prosessene. Goffman definerer forebyggende prosesser og nøytraliserende prosesser (Goffman 2005:15).

Forebyggende prosesser gir mobbeofferet mulighet til å unngå kontakt der trusler oppstår. Det vil si at offeret forsvare seg med å unngå samtaleemne og aktiviteter som kan føre til mobbing. Andre muligheter er å unngå situasjon ved å forlate stedet eller overse handlingen. Når mobber ser at offeret ikke bry seg, er det sjans for at han avslutter handlingen. Nøytraliserende prosesser innebærer noen faser: utfordring-tilbud-ankjennelse-takksigelser (Goffman 2005:22). Mobbing kan være et eksempel på det Goffman betegner som *utfordring*. Tilbud inneholder at mobberen får sjans til å rette og gjenopprette orden. Dette kan skje ved at mobberen for eksempel viser at det som nettopp skjedde var spøkefullt ment, en ubetydelig handling, noe som ikke ble gjort med vilje, eller at handlingen forklares med at aktøren var påvirket av noe eller noen. I denne fasen kan mobber tilby erstatning eller sørge for sin egen straff. Her viser mobberen at han nå er klar over sin handling og dets konsekvenser, og at han nå ønsker å bidra til en gjenoppretting av orden. Jeg tenker at i denne fasen kan stigma være en komplikasjon (Goffman 2000). Stigma betegner en egenskap som er diskrediterende hos en person (Goffman 2000). Når vi stigmatiserer noen, betyr det at vi ser på ham på en viss måte uten mulighet for forandring, det vil si at vi ser en mobber som vi tror alltid forblir mobberen. Når en mobber vil forandre sin oppførsel, kan han møte vanskeligheter ved at ingen har tro på at han kan forandre seg. Dette kan igjen skape en ond sirkel hvor mobber vil forandre seg men ingen tror på han, og derfor er det lettere å mobbe videre i stedet for å kjempe for forandring. Neste nivå i nøytraliserende prosesser er anerkjennelse der mobbeoffer aksepterer og tilgir mobberen. Når denne fasen er fullført, gjenstår det takksigelser der mobberen viser takknemlighet mot mobbeofferet (Goffman 2005:22).

Liestøl og Rasmussen hevder at det også foregår mye sosial interaksjon på nettet og at digitale fellesskap derfor også er viktige for identitetsdannelse (Liestøl og Rasmussen 2007). Identitet er det som karakteriserer et individ og deler seg i en personlig identitet og en sosial identitet. Personlig identitet innebærer hvordan en oppfatter seg selv og hvordan andre oppfatter en (Garsjø 1997). Sosial identitet er vår viten om vår gruppetilhørighet og de verdiene og emosjonene som oppstår av denne gruppetilhørigheten (Hauge 2007). Vi er

avhengig av andre for å både opprettholde og utvikle vår identitet (Garsjø 1997:263). Det er relasjoner som spiller den sentrale rollen i identitetsutviklingen. De gruppene man tilhører til, de relasjonene man har, påvirker kvaliteten på identiteten (Hauge 2007). I de digitale fellesskapene kan en delta under en falsk identitet eller kan en danne flere identiteter og bruke dem parallelt. Goffman bruker begrepet *falsk fasade* (Goffman1992:55). Når en bruker falsk fasade i en opptreden, betyr det at det finnes motsetning mellom ytre skinn og virkelighet. Goffman sier at kommunikasjonsteknikker i dagens samfunn gjør det mulig å lyve uten å gjøre det synlig og uten å risikere å bli grepet i en direkte løgn (Goffman 1992:58).

*«Nettet muliggjør anonym kommunikasjon og bruk av kallenavn som tillater deltakere å frigjøre seg fra sine fysiske kjennetegn og å prøve ut nye roller og identiteter»* (Østerud og Skogseth 2008: 208). Således kan man få tilgang til ulike handlingsrom, eksperimentere med ulike rollespill og prøve seg i ulike posisjoner. Liestøl og Rasmussen understreker at *«i digitale fellesskap får man større kontroll over selvpresentasjonen enn i sosiale fellesskap»* (Liestøl og Rasmussen 2007:105). De ulike gruppene på nettet former egne normer. Det finnes en gjensidig påvirkning mellom deltakernes identitet og fellesskapets normer. Deltakernes identitet er med på å utforme normene, og normene innvirker igjen på deltakernes identitetsdannelse.

## **2.9 Mediekompetanse**

Nye medier skaper nye samhandlingsarenaer for barna. I digital kommunikasjon er det mulig å sende informasjon til andre som ikke er tilgjengelig i øyeblikket. De som skriver e-post kan også planlegge innholdet godt. Digitale media gjør det enkelt å lagre samtaler, meldinger og e-poster for ettertid. Digitale media åpner også nye muligheter for barnas deltakelse, de kan henge seg på ulike grupper med ulike interesser. De kan kommunisere med andre uten å tenke på geografisk avstand og landgrenser. I alt dette må vi se både fordeler og ulemper. Handlings- og mediekompetanse er viktige begreper i forhold til dette.

Nygren forklarer at handlingskompetanse er den delen av personens handlingsgrunnlag som gjør personen i stand til å handle (Nygren 2008:40). Det betyr i stand til å oppnå et

bestemt mål eller å løse en bestemt oppgave. Ferdigheter i bruk av digitale verktøy kan kalles mediekompetanse (Svoen 2008:97). Det stilles stadig større krav til barns mediekompetanse med den forstand at barna blir aktive og fullverdige deltakere og produsenter i det digitale samfunnet (Svoen 2008:104, 105). Svoen karakteriserer krav til å nå denne mediekompetanse. Blant annet er det viktig å forstå konsekvensene av en åpen og offentlig delingskultur. Barn bør bruke mediene effektivt i problemløsning og informasjonssanking. Samtidig må barn kunne vurdere kilders pålitelighet og troverdighet og være bevisst om mediernes betydning i identitetsforming og sosialisering, det vil si prosesser knyttet til inklusjon, eksklusjon og marginalisering (Svoen 2008). Hoem bekrefter dette og sier at elevene må bli i stand til å håndtere både tekniske og sosiale aspekter ved teknologien (Hoem 2004).

Prosjektet EU Kids Online påpeker at mange barn synes det er vanskelig å forstå hvordan de skal bruke digitale verktøy (Livingstone og Haddon 2011). De trenger hjelp til å bli ansvarlige brukere av digitale media.

Barn må ta ansvar for sin egen sikkerhet på nettet. De bør først og fremst være klar over hvilke muligheter og begrensninger digital kommunikasjon har (Hoem 2004). Det er ikke bare teknologien som skaper normer for bruk av media. Det er også mennesker som bestemmer regler og normer, og de som vil delta i et digitalt forum må tilegne seg disse normene. Hoem understreker at *«hvis elevene skal bli mediekompetente, må de bli i stand til å håndtere alle deler av den digitale teknologien, ikke bare de tekniske artefaktene som maskinvare og programmer representerer, men også ulike sosiale aspekter ved teknologien»* (Hoem 2004). Kompetente barn bør blant annet vite når man trenger å svare på en e-post og når man kan la være å gi respons, hva slags innhold som er forventet på en viss type nettside, hvordan man uttrykker følelsesmessige reaksjoner i nettfora, hva som er vanlig og passende språkbruk, hva er kvalitetsnormer for gode og dårlige tekster, hvor og hvordan man finner informasjon, hvordan man danner en kritisk sans i omgangen med informasjon og hvordan beholde sikkerheten på nettet oppe (både privat, økonomisk og teknologisk sikkerhet) (Hoem 2004). Det er viktig at barna får opplæring i bruk av digitale media, mulighet til å prøve seg fram og deretter diskutere med andre og utveksle erfaringer. De trenger å ha både tekniske ferdigheter og ferdigheter for å vurdere og hindre risiko.

Det er ikke tvil om at dagens barn er tekniske, noe som stiller et økende ansvar også for omsorgspersoner. Foreldre og lærere må gi barna den støtten de trenger for å bygge opp de ferdighetene barn trenger som ansvarlige digitale brukere (Livingstone og Haddon 2011:9). Familie og voksne i nærmiljøet spiller en viktig rolle i barnas kompetanseutvikling (Fauske 2008). For at barn skal få større mediekompetanse, trenger barnet også at voksne utvikler sin mediekompetanse. Både lærerne og foreldrene skal kunne bruke informasjons- og kommunikasjonsteknologi på en sikker måte. Watten understreker at foreldrenes holdninger og egen atferd til informasjons- og kommunikasjonsteknologi kan danne rammer for barns atferd på dette området (Watten 2008:117). Jan Storø utfyller dette og hevder at det dominerende synet på barn, unges selvrealisering og deltakelse i samfunnsfellesskapet bidrar til vår forståelse av unges kultur (Storø 2009:199).

Svoen sier at når man betrakter barnet som sårbart, innebærer mediene først og fremst en risiko, og beskyttende strategier er nødvendig. Hvis man derimot ser barnet som kompetent og kreativt, vektlegges rettigheter til deltakelse og mulighetene til å være effektive og skapende aktører på nettet (Svoen 2008:98). Voksne gir barnet muligheter til å bli i stand til å handle og være en aktiv deltaker i samfunnet. Når barn betraktes som aktører, fremstår de ikke som passive mottakere, men som personer med innflytelse på viktige avgjørelser (Storø 2009). Dette betyr naturligvis ikke at barnet får lov til å gjøre alt det vil. Rammer og grenser som settes opp og vurderes ut fra barnas handlingskompetanse og erfaringer. Jo mer kompetente barna blir, jo flere valgmuligheter bør de få og jo mer kan de påvirke sin egen livssituasjon. Kjørholt viser i et prosjekt at selv om barna fikk muligheten til å handle selvstendig, ville de finne hjelp og støtte hos voksne (Kjørholt 2003).

Nygren sier at *«å vokse opp og inn i et samfunn med en bestemt kultur har til alle tider, og for alle barn og unge, i perioder gitt en opplevelse av å møte en kompleks og forunderlig verden»* (Nygren 2008:30). Med begrepet *kompleks verden* kan vi forstå et komplisert, uforutsigbart og utfordrende samfunn som hele tiden er i forandring. La meg demonstrere dette ved et eksempel jeg kom på. Jens har daglig kontakt med en nabo jente og en lærer. Han vet hvordan de ser ut, hva språk de bruker og har dannet seg et bilde av deres personlighet. Han vet hva som forventes av ham i deres nærhet. En dag får Jens tilgang til Facebook. Der finner han bilder av sin lærer i bikini med en sigarett og ølflaske i hånden, og en stygg kommentar rettet mot ham skrevet av nabojenten. Guttens oppfatning og

forhold til dem forandrer seg, og han blir nødt til å utvikle nye handlingskompetanser for å mestre denne kompleksiteten. Barns nye kompetanser stiller samtidig krav til de som barna samspiller med. Jens forteller foreldre om læreren, og de klager til skolen og krever konsekvenser. De oppdager også den stygge kommentaren og tar kontakt med foreldre til nabojenta. Alle de involverte må utvikle ny handlingskompetanse.

*«Barn og unges utvikling og bruk av sine kompetanser vil kunne resultere i både en økning og en reduisering av kompleksiteten for alle involverte»* (Nygren 2008:31). Informasjons- og kommunikasjonsteknologi utvikler seg raskt og krever stadig mer kompetanse. Nygren sier at av og til kan teknologien utvikle seg så raskt at det er vanskelig for foreldregenerasjonen å forstå hva deres barn konfronteres med (Nygren 2008:30). Nye digitale media skaper således nye arenaer og utfordringer både for voksne og barn. Barn lærer fortere, og det er stor sannsynlighet for at de også utvikler sin kompetanse raskere. Dette kan medføre at barna mangler klare rollemodeller og må selv utforske hva som er akseptable regler for samhandling. Det er barna som selv prøver ut og setter grenser uten reell voksenregulering.

I Bergensavisen ble det 22. mars 2010 publisert en artikkel der redaktøren Solfrid T. Langeland peker på at det ikke er bare barn som mobber på nett. Foreldre slenger seg på barnas mobbekampanjer i Facebookgrupper eller lignende. Dette er helt uakseptabelt, og et steg mot reduisering av mobbingen er at alle må forstå konsekvenser av slike handlinger. Det tyder på at foreldrene også må få bedre oversikt over tematikken. *«De må forstå de radikalt nye formene for kompleksitet som deres barn og unge konfronteres med»* (Nygren 2008:30).

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg vise den prosessen som er knyttet til mine konkrete valg i prosjektet. Jeg argumenterer for valg av forskningsdesign og utvalg, beskriver mine refleksjoner om etiske retningslinjer og datakvalitet, og forklarer hvordan jeg behandler datamaterialet.

### 3.1 Metodologi

MacNaughton definerer barn som deltaker og aktør, som har frihet til å handle, men samtidig er påvirket av struktur (MacNaughton 2007). I undersøkelsene mine står denne definisjonen sentralt. Garsjø nevner at alle samfunnsvitenskapelige teorier bygger på oppfatninger om mennesket, samfunnet, relasjoner mellom mennesket og samfunnet, samt hvilke forhold som bidrar til at mennesket kan frigjøre seg fra sosiale problemer (Garsjø 1997:126). System- og konfliktteoretiske modeller er sentrale i samfunnsarbeid og setter fokus på kollektive sammenhenger (Hutchinson 2003:62). Jeg vil derfor studere barns problemer i forhold til systemer, strukturer og andre barn i lignende situasjoner.

Ringdal hevder at det kan være nyttig å kombinere både årsak- og formålsforklaringer når man vil forklare samfunnsforhold (Ringdal 2007:53). Ofte er det et samspill mellom årsaksforklaringer og formålsforklaringer, de kan forklare ulike sider ved en og samme sosiale prosess. Årsaksforklaring vil finne en fortidig hendelse som kan ha forårsaket det jeg vil forklare, og finne om det eksisterer forbindelse mellom de to hendelsene (jfr. Gilje og Grimen 1993:117). Formålsforklaring vil vise at et barn handler på en bestemt måte for å nå et mål (jfr. Gilje og Grimen 1993:44). Når jeg vil forklare mobbing ved hjelp av årsaksforklaring, kan jeg lete etter elementer i oppdragelsen som kunne forårsake mobbingen. Når jeg ser på mobbing fra formålsperspektivet, kan jeg forstå mobbing som et virkemiddel for å nå et mål, for eksempel større popularitet.



Mitt prosjekt er opptatt av å finne elevenes hverdagsopplevelser, deres forståelse av skole- og klassemiljø, deres følelser og erfaringer knyttet til mobbing, fellesskap og den digitale verden. Jeg er ute etter å knytte personens erfaringer og mer strukturelle sammenhenger sammen. Derfor tar jeg utgangspunkt både i metodologisk relasjonisme og metodologisk situasjonisme. «*Metodologisk relasjonisme innebærer et synspunkt om at kunnskap om samfunnsforhold ikke utelukkende kan bygges på enkeltindividens egenskaper eller trekk ved større strukturer, men derimot på relasjoner mellom disse nivåene og deres ulike egenskaper*» (Grønmo 2007:31). Har man et metodologisk situasjonistisk syn, mener man at sosial handling må betraktes som samhandling mellom flere individer. Hvert individ forholder seg til andre involverte individer, og samhandlingen mellom individer må forstås i lys av den situasjonen som individene og deres samhandling befinner seg i (Grønmo 2007).

Goffman er opptatt av interaksjon og Lidèn viser til sammenhenger mellom tid, sted og rom. Derfor er Goffman og Lidèn blant de forfattere jeg ofte referer til.

### **3.2 Forskningsdesign**

Jeg trekker inn flere metoder og samler inn data ved hjelp av intervju, fokusgruppe og spørreskjema (survey). Fokusgruppene bruker jeg som hovedmetode, mens individuelle intervjuene og spørreskjemaet bruker jeg i forarbeid. De spørsmålene jeg stiller i skjemaet om trivsel, mediekompetanse, samhold i klassen og barnas erfaring med tradisjonell og digital mobbing gir meg oversikt over barnas synspunkter og omfang av fenomenet. Individuelle intervjuene med skoleansatte gir meg informasjon om deres oppfatning av mobbe-problematikken, hvordan de håndterer situasjoner der trakasseringen oppstår, og hva de synes om dagens utfordringer knyttet til barnas bruk av digitale media. Disse opplysningene bruker jeg videre i fokusgruppene. For det første går jeg i dybden av barnas forståelse av mobbing, prosesser som foregår i klasserommet og barnas bruk av digitale media knyttet til fellesskapsdannelse. For det andre undersøker jeg om det finnes samsvar mellom barnas og skoleansattes forståelse av tematikken.

I følge Holter og Kalleberg vil et sosialt fenomen ha både kvalitative og kvantitative aspekter. Fenomenet kan derfor studeres ved hjelp av både kvalitative og kvantitative data (Holter og Kalleberg 1996:74). Disse ulike tilnærmingene bruker ulike prinsipper for behandling av kildene og ulike prinsipper for registrering av data. Valget av den kvantitative metoden medfører både utfordringer og spenning. Utfordringene ligger i at det ikke er vanlig å velge en slik metode i samfunnsarbeidsfaget, og at alle oppgavene jeg har lest så langt benytter kvalitative metoder.

Jeg har valgt å gjennomføre tre ulike forskningsmetoder i to klasser ved en skole framfor å gjennomføre en forskningsmetode i flere skoler og mange klasser. Jeg fokuserer på dynamikken i et fellesskap og interaksjon mellom deltakerne. Å konsentrere meg kun om en institusjon gir meg mulighet til å studere fenomenet i dybden. Jeg får sjanse til å få informasjon om samme fenomen fra tre ulike kilder som er knyttet til en institusjon, både fra lærere, elever og indirekte også fra foreldre.

Jeg kombinerer tre metoder som utfyller hverandre. I følge Halkier kan dette styrke kvaliteten på kunnskapsproduksjonen (Halkier 2010). Jeg bruker intervjuene, spørreskjemaet og fokusgruppene for å undersøke et tema fra ulike synsvinkler. Ved hjelp av survey og fokusgruppene vil jeg få fram kontekstene der barna opplever digital mobbing og deres subjektive opplevelser. I tillegg til barnas syn om tematikken gir intervjuene med skolepersonell meg tilgang til opplysninger knyttet til situasjonen i skolen med strukturelle trekk. Jeg får dannet meg et bilde av kontekst og sammenhenger i skolen.

Intervjuene viser meg hvordan skoleansatte samarbeider, hvordan de håndterer vanskelige situasjoner og hvilke tiltak de bruker for å håndtere mobbing. Samtidig får jeg opplysninger om skolen har vært gjennom flere undersøkelser og om skolens erfaring med mobbeepisoder. Jeg undersøker om lærere legger merke til forandring i elevenes oppførsel knyttet til utvikling av informasjons- og kommunikasjonsteknologi.

Resultatene av spørreskjemaundersøkelsen henter derimot informasjon fra elever. Funnene sier noe om utbredelsen av fenomenet i en skole. Her er jeg ute etter barnas opplevelser av klasse-/skolemiljø og deres egen erfaring ved bruk av digitale media.

Den tredje metoden konsentrerer seg om barnas tanker bak fenomenet mobbing, digitalkompetanse, marginaliseringsprosesser, identitetsdannelsesprosesser og fellesskap. I fokusgruppene undersøker jeg det samme jeg lurte på i intervjuene og spørreskjemaet, men her prøver jeg å finne ut hvorfor og hvordan er situasjonen slik.

### **3.2.1 Spørreskjema**

Jeg valgte denne metoden fordi den egner seg til undersøkelse av et sensitivt fenomen, som mobbing uten tvil er. Denne forskningsmetoden gir elever mulighet til å føle seg anonym. De trenger ikke å være redd for å svare på sensitive spørsmål. Samtidig unngår jeg at datainnsamlingen blir påvirket av min tilstedeværelse (jfr. Ilstad 1987).

Før spørreskjemaundersøkelsen gjennomførte jeg en pilotundersøkelse med det formål å identifisere uklare spørsmål, uklare instruksjoner og svaralternativer som ikke passer til det svaret elevene vil gi (jfr. Haraldsen 1999). Jeg ville også teste hvor godt spørsmålene trefte i forhold til oppgavens problemstillinger (reliabilitet). Jeg tenkte at resultater fra pilotundersøkelsen vil hjelpe meg med en siste redigering av spørreskjemaet og med å finne ut om de spørsmålene jeg stiller er tilpasset til målgruppen. Jeg stilte også noen ekstra spørsmål om hvordan det var å svare på spørsmålene for å få tilgang til barnas oppfatning av skjemaet.

Pilotundersøkelsen viste at elevene syntes spørsmålene var klare og relativt enkle å svare på. Kun en informant syntes det var ubehagelig å svare på spørsmål knyttet til mobbing. Alle har svart at de trives godt på skolen, til og med de som har blitt mobbet. Dette kan tyde på en svikt i reliabiliteten fordi at jeg og elevene legger forskjellige ting i begrepet mobbing og trivsel. På grunnlag av pilotundersøkelsen har jeg redigert noen spørsmål og

utseende på skjemaet. For å minimalisere svikt i reliabiliteten har jeg utarbeidet en oversikt over forklaringer av begrepet mobbing. Jeg og elevene gikk gjennom denne listen før datainnsamlingen, og alle hadde tilgang til denne under hele prosessen.

Spørreskjemaet har jeg utarbeidet selv. De fleste spørsmålene er knyttet til individets subjektive forståelser av hverdagsopplevelser og subjektive følelser av samhold i klasserommet. Samtidig prøver jeg å finne sammenhenger mellom dette og individets rolle i kollektive prosesser. Resultatene bruker jeg for å utarbeide intervjuguide i fokusgruppeintervjuene. Skjemaene ble makulert etter at analysearbeidet var gjort.

I ettertid ville jeg ha stilt spørsmålene litt annerledes. Om jeg hadde utarbeidet skjemaet etter at jeg hadde intervjuet læreren og rådgiveren, ville jeg konsentrere meg mer om å følge opp deres svar og om å finne ut mer om relasjoner mellom skoleansatte og elevene og dynamikken i klasserommet. Jeg har kompensert for dette ved å foreta fokusgruppene der spørsmålene er rettet både mot forhold mellom lærere og elevene, og mot prosesser som foregår i et kollektiv (i et klasserom, i en skole, i et nærmiljø).

### **3.2.2 Intervjuer**

Denne kvalitative forskningsmetoden besto av samtaler mellom meg og skoleansatte. Jeg har laget to ulike intervjuguider, en for lærer og en for rådgiver. På denne måten ville jeg få informasjon både fra de som har nært kontakt med elevene, og fra de som har overordnet ansvar for tiltak i skolen. Resultatene bruker jeg for å påpeke om det er samsvar mellom elevenes og skoleansattes oppfatninger og svar.

### **3.2.3 Fokusgrupper**

Survey og de individuelle intervjuene ga meg mulighet til å finne ut interessante ting om barnas og skoleansattes forståelse og oppfatning av tradisjonell og digital mobbing, fellesskap, samhold i klasserommet og bruk av digitale media. Bloor nevner at fokusgrupper kan

bli brukt for å forklare, tolke og bekrefte/avkrefte resultater fra et spørreskjema (Bloor 2001:11). Jeg følger derfor resultater fra survey opp i fokusgruppene. Jeg kan komme tilbake til de samme spørsmålene fra spørreskjemaet og finne ut om det elevene svarer er det samme som de sier under fokusgruppene. Samtidig kan jeg igjen rette diskusjonen til den tematikken som ble litt uklar fra spørreskjemaundersøkelsen. Jeg får også mulighet til å sette korte svar, som ble egentlig løsrevet fra konteksten, igjen i sosiale sammenhenger (jfr. Halkier 2010). Grønmo sier at «*ved å foreta kvalitative og intensive oppfølginger av kvantitative surveyundersøkelser kan vi kombinere generell oversikt med spesiell innsikt på strategisk viktige områder*» (Grønmo 2007:211).

Det var flere utfordringer knyttet til denne forskningsmetoden. Jeg ville at deltakerne kommuniserer i fellesskap om et sensitivt fenomen. I tillegg måtte jeg sørge for at alle må være aktive, at det er god overgang mellom spørsmålene og at jeg som forsker er både åpen for initiativ fra deltakerne og samtidig den som styrer intervjuet (jfr. Grønmo 2007). Med tanke på disse utfordringene tok jeg med meg en medstudent som hjalp meg med gjennomføringen.

Fokusgruppeintervjuene er basert på samspill mellom deltakere, og jeg var klar over at det er alltid risiko for at både mobbere og mobbeofre møtes ansikt-til-ansikt. Dette ville kunne forårsake en ubehagelig situasjon og medfølgende vanskeligheter med å få tak i relevante opplysninger, deltakernes forståelser og erfaringer. Denne situasjonen ville jeg unngå ved å ikke rette samtaler direkte mot barnas egne erfaringer med mobbing. Jeg var heller ute etter deres forståelse av fenomenet og bruk av digitale media. Likevel fortalte skoleelevene åpenhertig om erfaringer med mobbing.

Jeg har ikke registrert noen ubehagelige situasjoner gjennom datainnsamlingen. På slutten av datainnsamlingen har jeg også spurt elevene om hvordan det var å diskutere mobbefenomenet. Alle har svart at det var helt greit, og at det var interessant å få høre andres erfaringer og tanker om tematikken. De virket interesserte i å dele erfaringer med oss.

Spørsmålene i fokusgruppene var hovedsakelig ment å erstatte spørreskjemaet, spesielt de åpne spørsmålene. Jeg oppdaget at disse åpne spørsmålene ble besvart av veldig få elever. Det virket slik at med en gang barna hadde mulighet til å skrive ned det de hadde i tankene, trakk de seg tilbake. Det er mulig at elevene har negative følelser knyttet til å skrive ting på papir, forbundet med lekser, eksamener osv. Det er også mulig at de mangler et språk for å skrive, at de er redde for å skrive feil, mens de kan være veldig artikulerte når det gjelder å snakke i grupper. Det er mer naturlig for dem å snakke med andre mennesker enn med et stykke papir. Gruppediskusjonen ga dem anledning til å trekke på den sosiale kompetansen de allerede har. Det er viktig poeng i samfunnsarbeidsperspektiv at en tar utgangspunkt i folks egne ressurser (Sudmann og Henriksbø 2009, Hutchinson 2003, Freire 2006, Ledwith 2005) og dette gjorde fokusgruppene mulig. Barna kunne bruke egne ord og eget språk, samtidig fikk jeg mulighet til å se hvilke sammenhenger de ser etter.

Halkier og Bloor nevner flere fordeler knyttet til ulike valg i denne forskningsmetoden (Halkier 2010, Bloor 2001). Jeg kommer tilbake til dette i underkapittel 3.5 der jeg presenterer mine konkrete valg knyttet til utvalg av grupper. Jeg reflekterer blant annet over hvorfor jeg valgte å ha grupper på tvers av kjønn, den aktuelle aldersgruppen og hvorfor var det viktig at elevene kjenner hverandre fra før.

I følge Halkier og Bloor er en stor fordel med denne forskningsmetoden at elevene utveksler meninger rundt tematikken. Dette kan kaste lys over holdninger, verdier og normer som ikke blir vanligvis diskutert i dagliglivet (Halkier 2010, Bloor 2001). Hvordan kan disse normene og verdiene bli gjenstand for diskusjon og refleksjon skal jeg også diskutere senere i oppgaven.

### ***3.3 Ethiske refleksjoner***

Jeg laget en prosjektplan som forarbeid til min undersøkelse og hadde forberedt meg på å melde mitt prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I første fasen hadde jeg bestemt meg å gjennomføre spørreskjemaundersøkelse og individuelle intervjuer med voksne. Etter å ha snakket med en representant for NSD og veilederen min for master-

oppgaven, fant jeg ut at jeg ikke er nødt til å melde prosjektet til personvernombudet. Grunnen til det er at spørreskjemaet deles og samles inn manuelt hvor jeg er til stedet. Verken skjemaet eller intervjuene var ute etter navn eller andre sensitive opplysninger, i skjemaet fylles det inn kun alder og kjønn. Ingen av de opplysningene jeg fikk kan direkte eller indirekte føre til identifisering av elevene eller skoleansatte. Jeg tenkte at hvis det dukker opp noe jeg må melde underveis, skal jeg gjøre det der og da.

Jeg har også vært i kontakt med NSD per e-post og telefon og fikk noen gode råd angående gjennomføring av prosjektet, spesielt angående samtykke fra foresatte. Alle elevene og deres foresatte ble informert om hva undersøkelsen innebærer og hvordan data skal behandles etter at undersøkelsen er slutt. Barn ga samtykke ved å fylle inn skjemaet. Foresatte fikk skriftlig informasjon om at hvis de ikke samtykker med at deres barn deltar i studien, må de gi beskjed. Samtykke var frivillig, og elevene kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser.

Da jeg bestemte meg for å gjennomføre fokusgrupper, måtte jeg og min veileder vurdere igjen å melde prosjektet til NSD. Siden jeg brukte spørsmålene fra spørreskjemaet kun i en ny form, og siden jeg ikke var ute etter sensitive opplysninger, syntes vi at det ikke var nødvendig. Også i dette tilfelle var samtykke passivt, det vil si at barna samtykket ved å delta i fokusgruppene. Elevene var anonyme og de kunne når som helst trekke seg.

Jeg diskuterte med min kontaktperson i skolen og min veileder om det er nødvendig å igjen ta kontakt med foresatte. Vi ble enige i at det ikke er nødvendig siden de allerede har sagt ja til undersøkelsen, og siden spørsmålene i fokusgruppeintervjuene på mange måter samsvarer med de åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen.

Jeg brukte lydopptak under fokusgruppene. Ingen av deltakerne har brukt navn, verken sitt eller andres. Ingen sensitive opplysninger ble nevnt, verken alder, adresse eller andre informasjon som kunne lede til identifisering av elevene. Båndene ble transkribert rett etter fokusgruppeintervjuene og slettet. Alle notatene og datamaterialet ble behandlet konfidensielt og anonymisert (jfr. Alver and Øyen 1997).

Jeg måtte ta hensyn til forskningsetiske normer og forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetiske normer inneholder offentlighet, organisert skepsis, uavhengighet og universalisme, originalitet, ydmykhet og redelighet (Grønmo 2007:19). Forskningsetiske retningslinjer handler om retten til selvbestemmelse og autonomi, respekt for privatlivets fred og vurdering av risiko og skade. Retten til selvbestemmelse innebærer at elever må spørres om de vil delta, og de må informeres om at de kan når som helst avbryte og trekke seg. Respekten for privatlivets fred betyr at barn har rett til å bestemme til hvem og hva slags opplysninger de gir (Alver og Øyen 1997). Vurdering av risiko for skade og belastning forutsetter at elever svarer på følsomme spørsmål som kan være vanskelig å bearbeide. Jeg måtte derfor utsette barna for minst mulig belastning.

Det var viktig at frivillighet og tilbaketrekking uten konsekvenser kom tydelig frem i samtykkeerklæringen. I tillegg ble barna minnet på dette muntlig før datainnsamlingen.

### ***3.4 Datakvalitet, reliabilitet og validitet***

Innsamlede data kan ha varierende kvalitet. Jo høyere kvalitet, jo mer velegnet materialet er til å belyse problemstillingene (Grønmo 2007:217). Det finnes forutsetningene som bestemmer datakvalitet og jeg har prøvd å oppfylle dem. Jo bedre disse forutsetningene er oppfylt, desto høyere datakvalitet (Grønmo 2007:218).

Reliabilitet og validitet er to kriterier for datakvalitet. Reliabilitet viser hvor pålitelige data er, mens validitet beskriver forhold mellom datamaterialet og problemstillingene (Grønmo 2007:222). Høy reliabilitet forutsetter at gjennomføring av undersøkelsen skal skje på en systematisk måte, at forskningsopplegg er klart utformet, at forskeren gir en grundig beskrivelse av hele prosessen samt at data ikke vil avhenge av hvem forskeren er. Kriterier for validitet er samsvar mellom det undersøkelsen viser og den faktiske situasjon. Jo bedre datamaterialet svarer på problemstillingene som skal belyses, desto høyere er validiteten (Grønmo 2007:221). Jeg tenker at kombinasjon av tre ulike metoder i en undersøkelse kan høve validiteten av data. Jeg kan således bekrefte samsvar mellom forholdene som ble studert og de som vises i realiteten (jfr. Grønmo 2007).



Jeg tenker at i praksis er det vanskelig å unngå at data blir påvirket av forskeren. Jeg må også erkjenne at jeg selv kan ha påvirket data, for eksempel ved å velge begreper og kategorier for å utarbeide spørreskjemaet og intervjuguiden. Det er mulig at jeg og elevene legger forskjellige ting i disse begrepene og kategoriene. Jeg har gitt deltakerne oversikt over handlinger som betraktes som mobbing for å standardisere bruk av dette begrepet. Denne oversikten var en del av skjemaet, og jeg hadde sammen med deltakerne gått gjennom den før datainnsamlingen. Elevene hadde også mulighet til å komme tilbake til den underveis. Jeg tenker at mine konkrete valg av problemstillinger, språk, analyseperspektiver og metodiske tilnærminger kan likevel ha påvirket dataene.

Jeg tror at jeg har gitt leseren et klart bilde av både datainnsamlingen, datamaterialet, forskningen og min egen bakgrunn sammen med bakgrunn for valg av tema. Jeg har gjort mitt beste for å beskrive de brukte begrepene så presist som mulig. Jeg mener at utvalget av enheter og informasjonstyper ble gjennomført på en forsvarlig måte og tilpasset til problemstillingene. Jeg har også gjennomført en pilotundersøkelse for å se hvordan selve spørreskjemaet fungerer og for å velge de «riktige» spørsmål og svaralternativer. Oppmerksomheten på å redusere feilene som kunne dukket opp underveis var også på høyt nivå. På dette grunnlaget mener jeg at kravene for reliabiliteten er oppfylt.

Jeg påstår også at kombinasjonen av tre ulike forskningsmetoder innen både kvalitativ og kvantitativ tilnærming har styrket kvaliteten på datamaterialet, gitt meg mest mulig spisset informasjon og på den måten styrket tilliten til resultatene.

### **3.5 Hvem deltok?**

Jeg tok kontakt med en ungdomsskole i en stor norsk by. Skolen har både barne- og ungdomstrinn. Jeg fikk veldig godt førsteinntrykk av både skolen og de ansatte som var veldig imøtekommende. Jeg fikk mulighet til å dele ut spørreskjema til femti elever på åttende og niende trinn, intervjuet to skoleansatte og gjennomføre to fokusgrupper med til sammen seksten deltakere.

Elevene i fokusgruppene og spørreskjemaet ble valgt på tvers av kjønn og sosial bakgrunn. Kriterium for å være med i utvalget var at elevene går i samme skole og samme klasse. Dette kriterium fører til at alle deltakerne er i samme aldersgruppe, mellom tolv og fjorten år. I følge Raskauskas når digital mobbing en topp i femten-seksten årsalderen (Raskauskas 2007), men siden utviklingen av informasjons- og kommunikasjonsteknologi går fort framover, vil jeg ha elever med i studien som er litt yngre enn det.

Siden jeg er opptatt av prosesser i et kollektiv, var det viktig at deltakerne kommer fra samme skole og klasse, noe som innebærer at de har felles erfaringer og opplevelser og samtidig gjør det lettere for dem å kommunisere med hverandre. Halkier og Bloor nevner flere fordeler med at deltakere kjenner hverandre fra før (Halkier 2010, Bloor 2001). Blant disse er at man vet hvordan den andre reagerer og at deltakere kan utdype hverandres perspektiver. En viktig rolle har også sosial kontroll som ligger i gruppen og som påvirker dynamikken under datainnsamling (Halkier 2010:35).

Skoleansatte som ble intervjuet ble valgt tilfeldig. Jeg stilte kun krav om at en må være lærer og en rådgiver som jobber på den utvalgte skolen. Jeg brydde meg ikke om kjønn, alder, utdanning, erfaring eller sosialbakgrunn. Jeg intervjuet de som kunne vært til stedet, hadde tid og lyst til å svare på mine spørsmål.

### ***3.6 Hvordan ble prosjektet realisert?***

Jeg var litt spent da jeg først tok kontakt med skolen. Jeg var usikker på om de ville være med i undersøkelsen, kanskje fordi at jeg vet at det er mye snakk om mobbing på alle områder, og jeg ønsket ikke å trenge meg på. Jeg tok første kontakt med skolen på e-post med opplysninger om prosjektet og tilbud om å delta. Deretter ringte jeg til skolen og fikk beskjed om at de skulle diskutere deltakelsen på et kollegamøte. Noen uker senere ringte jeg igjen og fikk positiv tilbakemelding, og vi avtalte dato og klokkeslett for datainnsamling. I første omgang gjennomførte jeg spørreskjemaundersøkelsen og individuelle intervjuene. Noen uker senere innhentet jeg data fra fokusgruppene.

Skolen ba meg om å sende dem intervjuguiden og spørreskjemaet på forhånd. Jeg tenkte at dette kunne innebære en ulempe. Lærere, ledelsen og inspektør fikk anledning til å diskutere spørsmålene seg i mellom på forhånd. Derfor kunne det være litt uklart hvem sine svar jeg får, og hvem som mener hva om hva. På den andre siden tenkte jeg at det kan være en stor fordel med et forberedt intervju hvor jeg kan få mer solid og presis informasjon.

Jeg var klar over at det finnes forhold mellom spørsmål og svar, og at det er viktig å tenke på formen på kommunikasjon jeg bruker, da jeg kan med mitt språk og holdning påvirke deltakerne og innholdet i de opplysningene de gir. Jeg følte meg komfortabel under intervjuene, og både læreren og rådgiveren ga inntrykk at de var nysgjerrig på selve undersøkelsen. Det var skoleansatte som foreslo hvor datainnsamlingen skal gjennomføres. Det første intervjuet foregikk i personalmøterommet og det andre ble gjennomført i et klasserom. Jeg synes ikke at et personalmøterom var et bra sted for datainnsamlingen siden mange skoleansatte hadde lunsjpause i samme rom mens intervjuet foregikk. Både læreren og rådgiveren var veldig opptatt av hvor lang tid undersøkelsen tok. Noe som er forståelig i en hektisk skolehverdag, men som samtidig påvirket datainnsamlingen.

Skjemaene ble delt ut i klasserom med en lærer til stede. Da jeg kom til klassen, presenterte jeg meg selv og sa noen ord om mitt arbeid. Jeg ga instruksjoner om hvordan elevene skulle fylle ut skjemaet, forklarte hvorfor jeg stiller disse spørsmål og pekte på at noen spørsmål har svaralternativer og noen ikke. Jeg forsikret meg om at foreldrene hadde fått beskjed om gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg understreket et par ganger at spørreskjemaet er anonymt. Elevene fikk også tid til å stille spørsmål.

Etter å ha bearbeidet informasjonene fra spørreskjemaundersøkelsen og de individuelle intervjuene, tok jeg igjen kontakt med skolen og fikk avtalt dato for neste datainnsamling: fokusgruppeintervjuene. I hver gruppe var det åtte deltakere, fire gutter og fire jenter fra åttende klasse i gruppe nummer 1 og fire jenter og fire gutter fra niende klasse i gruppe nummer 2. Intervjuene fant sted i et møterom der jeg prøvde å lage en hyggelig og avslappet atmosfære ved å servere brus og godteri. Jeg tok med meg diktafon og ekstra batterier for å være sikker på at lydopptaket ble registrert. Tidsrammen på en fokusgruppe var i gjennomsnitt 60 minutter.

### **3.7 Hva gjør jeg med data?**

Mine valg, som jeg har gjort underveis i undersøkelsen, preger hele studien. Analysen startet egentlig allerede da jeg valgte et felt, problemstilling, litteratur, forskningsmetode og utvalg.

Dataregistreringen fra intervjuene med fagpersonell er bygget på mine notater. Jeg fikk også mulighet til å være i personlig kontakt med læreren og rådgiveren, og kunne således registrere kroppsspråk og ansiktsuttrykk I fokusgruppeintervjuene ble det tatt opp lydopptak som ble senere omgjort og uttrykt i form av tekst. I tillegg hadde jeg mine notater i form av stikkord som ble brukt til å notere dersom det var noe spesielt med deltakerne eller deres kroppsspråk. Jeg transkriberte datamaterialet fra intervjuene før jeg begynte å analysere det.

Jeg skrev ut alt som var på lydopptaket, til og med korte uttrykk, latter og uferdige setninger. Jeg leste gjennom tekstene, dannet meg inntrykk av hva som er viktigst og skrev nye notater. Jeg brukte koding for å få oversikt over materialet. Koding går ut på å finne stikkord som kan beskrive et utsnitt av teksten (Grønmo 2007:246). Etter å ha dannet koder utviklet jeg kategorier. Kategori er en samling av fenomener med bestemte felles egenskaper (Grønmo 2007:248). Etter å ha identifisert koder og kategorier har jeg satt sammen igjen de delene av teksten som henger sammen, og innholdet framstilt i en forkortet sammenheng. Denne type framgangsmåter kalles kondensering (Grønmo 2007:264).

Jeg analyserer data fra skjemaet ved hjelp av univariat analyse (Halvorsen 2003:121). Denne analysen gir meg oversikt over fordeling av enheter av en variabel. Dette er nyttig når jeg vil vite hvor mange elever som har de ulike verdiene uten å spørre hvem har svart hva. Jeg forventer at skjemaet gir meg oversikt over omfang av fenomenet, og hjelper meg med å danne meg et bilde om barnas oppfatninger knyttet til tematikken, for eksempel forskjell mellom digital og tradisjonell mobbing og hvordan barna bruker digitale media. Hovedfokuset i denne studien er ikke å finne statistiske data, men jeg bruker dem til å beskrive noen sammenhenger og noen trekk ved elevenes hverdag på skolen.

Jeg vil på at mine undersøkelser kan bidra til barnas refleksjon over tematikken. Ved å fylle inn spørreskjemaet og ved å diskutere tema i gruppen må barna samle tanker om sin egen situasjon, følelser, opplevelser, relasjoner og deltakelse i klasserommet og nettsamfunnet på en mindre skummelt og mindre påtrengende måte, noe som kan igjen føre til at jeg når til personlige erfaringer. I tillegg utveksler elevene meninger rundt tematikken som kan kaste lys over holdninger, verdier og normer som ikke blir vanligvis diskutert i dagliglivet (Halkier 2010, Bloor 2001). Dette kan i følge Freire føre til nye tankeprosesser som igjen åpner for muligheten til endring av handlinger som igjen skaper nye erfaringer (jfr. Freire 2006). På denne måten øker barn sin bevissthet, kunnskap og kompetanse om seg selv og sin omverden som fremmer psykologisk empowerment som kan videre føre til at den styrket eleven deltar i høyere grad i kollektive handlinger som i mobbesammenheng betyr aktiv deltakelse i kamp for å unngå og løse mobbesituasjoner.

## 4 *Analyse av materialet*

I dette kapittelet kommer presentasjon og analyse av funn. Hovefokuset er på resultater fra fokusgruppeintervjuene, og datamaterialet er tematisert i fire kategorier: *mediekompetanse, deltakelse og fellesskap, marginalisering og mobbing*.

### 4.1 *Fokusgruppeintervjuer*

Jeg gjennomførte fokusgruppene med den hensikt å få fram mangfold av synspunkter og vurderinger av mobbing, og prosesser knyttet til dette. Fokusgruppene har hatt fokus på handlinger knyttet til barnas dagliglivets opplevelser, erfaringer og tanker.

Jeg forholdt meg til intervjuguide, men var samtidig åpen for innspill fra elevene. Jeg gikk gjennom spørsmålene som ble utarbeidet på forhånd og som sto sentralt for å belyse min problemstilling, men samtidig var det rom for eventuelle temaer som gruppen kom inn på der og da. I perioder pratet elevene med hverandre uten at jeg forstyrret, men av og til måtte jeg bryte inn for å få forklaring eller mer konkrete opplysninger. I blant ble det helt stille i gruppen. Denne stillheten varte noen få sekunder før jeg stilte neste spørsmål. Hensikten med å ikke bryte stillheten var å gi deltakerne rom i tilfelle de hadde lyst å komme med mer innspill.

Åtte elever deltok i hver gruppe, fire jenter og fire gutter. Jeg valgte å ha begge kjønn i en gruppe som i følge Bloor kan føre til at jeg fanger flere mønstre innen jenter-gutter interaksjon (Bloor 2001:8). Kjønnforskjeller var ikke alltid synlige i de dataene jeg fikk, og derfor velger jeg å nevne dem kun der forskjeller mellom jentenes og guttenes svar var tydelige. Dataene ble registrert på lydopptak som gjorde det mulig å transkribere dem. Jeg fikk et fyldig materiale på cirka 40 sider som ble lest gjennom flere ganger før det ble videre bruk i analysen.

I analysedelen bruker jeg mange sitater for å presentere elevenes tanker. Da jeg transkriberte lyd materialet, skrev jeg ut alt som det var. For presentasjon måtte jeg ordne litt på setningene, selv om Halkier sier det ikke er ønskelig i analyse av datamaterialet (Halkier 2010). Jeg har derfor prøvd å beholde uttalelsene så autentiske som mulig, men som er forståelig for leseren.

Måten individer møtes på, hvordan de definerer relasjoner til hverandre og hvordan de blir påvirket av omgivelsene og sosiale forventninger skaper dynamikk (jrf. Goffman 2005). Denne dynamikken ville jeg få frem. Derfor undersøker jeg hvordan marginaliseringen foregår og hvordan deltakelse og vilkårene for deltakelse endres. Underveis stilte jeg samme spørsmål formulert litt annerledes for å se om elevenes svar er likt, med den hensikt å øke validiteten av datamaterialet.

Jeg tematiserer materialet etter kategorier *deltakelse og fellesskap, mediekompetanse, marginalisering og mobbing*. Disse begrepene karakteriserer innholdet i spørreskjemaet og spørsmål i fokusgruppeintervjuene. Under utarbeiding av spørreskjemaet brukte jeg stikkord som jeg synes var viktig for min undersøkelse. Disse stikkordene ble videre oppsummert i de nevnte kategoriene, og de ble igjen brukt for å utarbeide intervjuguide for fokusgruppene. Kategoriene deltakelse og fellesskap, mediekompetanse, marginalisering og mobbing danner grunnlag for å undersøke de prosessene hvor barn fortolker, forhandler og sanksjonerer andres opptreden i både on-line og off-line sosialiseringsarenaene, og som hjelper meg med å svare på forskningsspørsmålene.

Under kategorien mediekompetanse undersøker jeg blant annet hvordan barna bruker mobiltelefoner og datamaskiner, om det finnes forskjell i mediekompetanse blant elevene, og om mediekompetanse har betydning for barnas sosial samhandling. Kategorien deltakelse og fellesskap konsentrerer seg blant annet om hvordan barna søker venner, og hvordan vilkår for vennskapet endres. Kategorien marginalisering inneholder opplysninger om hvordan barn skiller mellom «oss» og «dem». Den siste kategorien mobbing handler blant annet om hva barna synes om mobbing, både tradisjonell og digital, hvor går grensen mellom erting og mobbing, og hva er grunner for at en blir mobbet.

Selv om jeg ordner intervjumaterialet etter tema, presenterer jeg lengre sammenhengende samtaler for å gi leseren muligheten til å se utviklingen og dynamikken i intervjuene.

Jeg prøvde å konsentrere meg både om innholdet i diskusjonen og om de prosessene som foregikk i gruppen. Halkier og Bloor understreker at fokusgruppene kan kaste lys over holdninger, verdier og normer som ikke blir vanligvis diskutert i dagliglivet (Halkier 2010, Bloor 2001). Derfor var jeg oppmerksom på hva som foregår i gruppen, og hvordan barna oppfører seg i kollektivet. Det kom fram hvem er dominerende og hvem «henger» med. I hver gruppe var det en som ville snakke hele tiden og noen som sa lite. I begge gruppene var det en gutt som tok styringen i diskusjonen og avbrøt de andre. Jentene generelt var litt mer stille enn guttene, og jeg måtte ofte stille spørsmål rett til dem for å få deres synspunkt. Denne dominansen i gutters opptreden ble også bekreftet i resultatene fra spørreskjemaet der kun gutter svarte at de alltid føler at stemmen deres er hørt. Jeg lurer på om denne tendensen kan ha forklaring i ulik sosialisering- og læringspraksis. Kan grunnen til jentenes stillhet ligge i at de er rede for å si noe galt og at de er lært til å tenke mer nøyaktig på konsekvenser av sin oppførsel enn gutter (jfr. Maccoby og Jacklin 1980)?

#### **4.1.1 Mediekompetanse**

Intervjuguide inneholdt spørsmål knyttet til mobbing og digitale media. Jeg begynte datainnsamlingen med enkle spørsmål knyttet til mediekompetanse.

På spørsmål *Kan dere mer om datamaskinen enn foreldre?* oppgir deltakerne at de kan mer om Facebook og tilsvarende nettsider enn foreldrene deres. Når det gjelder mer generelle problem med datamaskin spør elevene gjerne foreldre eller andre i familien om hjelp. Utdraget under viser barnas diskusjon rundt dette.

##### ***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Hvem vil dere be om hjelp med datamaskin?***

*- Mamma.*



- Pappa.

- Pappa.

- Onkel.

- *Jeg prøver først selv. Hvis det er hos pappa, spør jeg pappa, hvis det er hos mamma, spør jeg stefaren min.*

- *Min far kjente en sånn dataingeniør og hver gang det ble problem enten med PC eller Internett, så ringte vi ham og den dagen han kunne komme så kom han og hjalp med og fikset det.*

### **Fokusgruppe nummer 2:**

#### **Jeg: Hvem vil dere be om hjelp med datamaskin?**

- *Jeg spør broren min.*

- *Jeg spør far.*

- *Pappa.*

- *Foreldrene kan mer om Internett, sikkerhet og sånn men Facebook eller sånne sider kan jeg nok sikkert mer.*

Deltakerne vedgår at de har ingen faste regler i forhold til bruk av datamaskin og mobiltelefon. De tar ansvar selv, og deres bruk av digitale media går visstnok ikke utover matinntak eller søvn. De sier likevel at de kan glemme tiden når de er på nettet.

Jeg har registrert kun en situasjon hvor det er tydelig alderforskjell i elevenes handling knyttet til bruk av digitale media. Hos elever i niende klasse er det tendens å ikke ha foreldrene sine som venner på Facebook. De er ofte venner med søsken, tanter, onkler eller besteforeldre, men ikke med foreldre. Deltakerne fra åttende klasse har derimot foreldre som venner på Facebook, men de sier det er ubehagelig når foreldrene kommenterer bilder. Når foreldrene ikke forholder seg til sin rolle som kun observatør, har barna en enkel løsning: de sletter enten foreldrene fra venner eller de lager en ny profil som foreldrene ikke har tilgang til. Jeg antar at dette viser Lidèns påpekning av at alder påvirker hvordan barn

vedlikeholder nære relasjoner (Lidèn 2007:6). Lidèn understreker at jo eldre barna blir, desto større betydning har jevnaldrende. Dette kan forklare hvorfor foreldrene ikke er velkommen i vennegjengen hos eldre elever. Selv om de er akseptert som venner hos de yngre barna, er de ikke velkommen til å delta i diskusjoner. Det er ikke «kult» når foreldrene blander seg i barnas saker.

I begge gruppene oppgir alle at de har tilgang til Facebook, bortsett fra en gutt i niende klasse.

- *Jeg har ikke Facebook.*

*Alle ler.*

***Jeg: Nei, det er interessant. I gruppe nummer 1 var Facebook en veldig viktig side.***

- *Jeg tror jeg er den eneste på skolen som ikke har det.*

***Jeg: Riktig, er det et bevisst valg?***

- *Jeg vet ikke, jeg gidder bare ikke å ha det. Jeg er ikke sånn gutt som sitter på data, jeg er ikke sånn datafyr. Jeg har bare Playstation.*

Facebook er en populær nettsted blant elevene. Derfor handlet flere av spørsmålene om Facebook..

***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: De som vil ha Facebook-profil må være over 13 år, ikke sant?***

- *Å?*

- *Jeg har fått Facebook på barneskolen.*

- *Jeg har hatt den siden jeg var 8.*

- *Jeg fikk den da jeg var 10.*

- *Jeg fikk den i sommerferien.*

- *Jeg har hatt den siden i fjor.*

***Jeg: Spør dere foreldrene deres om lov til å lage Facebook-profil eller bestemmer dere dette selv?***

*- Jeg spør ikke, jeg vet jeg får lov.*

*- Jeg spurte.*

*- Jeg tror ikke det var aldersgrense før.*

*- Jo, den har alltid vært.*

*- Hvis du ikke har vært tretten, så skriver du at du er eldre, du velger liksom et annet år, du skriver liksom du er eldre.*

De fleste har brukt denne nettsiden allerede i flere år, og har ikke diskutert dette med foreldrene sine. Facebook har de fleste også på mobiltelefon. Om stor bruk av denne nettsiden forteller også antallet venner elevene har på profilen sin. Gjennomsnittlig har en deltaker 500 venner. De var ikke helt sikre hvilken aldersgrense som gjelder for Facebook, men de har funnet måter å unngå denne på. Når det gjelder bruk av andre Internetsider til daglig, sier elevene at Youtube og Spotify er deres favorittsider. Noen har tilgang til Internett også på skolen og bruker den til å lese nettaviser. Nedlasting av musikk, filmer, Internett-TV og on-line spill er også populært.

Som utdraget under viser, tyder det på en viss forskjell mellom digital kompetanse hos jenter og gutter.

### ***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Er det stor forskjell i mediekompetanse? Kan alle likt?***

*- Det er ikke alle som kan laste ned.*

*- Det er et program for å laste ned, og jeg tror ikke alle har det.*

*- Jeg tror alle kan ikke det samme.*

*- Jeg laster ikke ned noe, jeg vet ikke hvordan (jente).*

**Fokusgruppe nummer 2:**

**Jeg: Hvordan er det i klassen? Kan alle like mye om data?**

- Det tviler jeg sterkt (gutt).

**Jeg: Er det noen som er veldig god og noen som er veldig dårlig?**

- Ja, det er ikke noen som er veldig dårlig da.

- Jeg klarer meg, jeg overlever.

- Når du er veldig dårlig så er du veldig dårlig da. Jeg tror ikke vi har en som er veldig dårlig.

**Jeg: Når du er veldig dårlig, hva vil det si?**

- Hvis du for eksempel sitter sånn [viser trege bevegelser med musen]. Når du er treg og sånne ting. Eller hvis du ikke klarer å laste ned musikk.

- Det [laste ned musikk] klarer ikke jeg (jente).

- Det klarer ikke jeg heller (jente).

- Klarer dere ikke det (gutt)?

- Nei.

- Nei.

- Jeg tror noen er mer flinke.

**Jeg: Kan gutter mer enn jenter om datamaskiner?**

- Ja (gutt).

- Ja (jente).

- Ja (gutt).

- Jeg tror at gutter er litt mer interessert i det. Derfor kan de mer (jente).

- Vi kan litt med Facebook og litt med Youtube men gutter kan litt mer liksom (jenter).

Elevene sier at noen kan mer om data enn andre, men det er ingen som er veldig dårlig i klassen. Barna har felles undervisning i datakunnskap og derfor kan alle det som er nødvendig til å klare seg med datamaskin. Likevel er både gutter og jenter enige i at det finnes

kjønnsforskjeller i mediekompetanse. For gutter er nedlasting av musikk og filmer en vanlig kunnskap, men jenter sa at de ikke vet hvordan dette gjøres. De klarer fint å være på Facebook og andre Internettsider, mens guttene i tillegg er flinke ved å bruke ulike programvarer.

Jeg prøver å forstå disse kjønnsforskjellene ved å ta i betraktning sosialiseringprosesser. Kultur, rollemodeller og oppdragelsesmetoder forsterker eller demper disse kjønnsforskjellene (jfr. Berg 2011). I følge *Social learning theory* kan mobbing og aggresjon være et resultat av sosial læring og kan læres ved observasjon (Maccoby og Jacklin 1980). Jeg tenker at hvordan barn bruker digitale media kan også være lært. Jenter og gutter har lært seg å se på og være opptatt av ulike ting. Dette forårsaker at jenter og gutter oppfatter samme ting ulikt. Sosial læring kan således forklare hvorfor gutter ofte er mer opptatt av programmering, og hvorfor jenter er mer interessert i å bruke digitale media til kommunikasjon.

#### **4.1.2 Deltakelse og fellesskap**

I denne delen undersøker jeg hvordan elevene deltar i klasserommet og hvordan de danner og oppfører seg i fellesskap.

Barna sier at de har et godt miljø i klassen hvor alle er stort sett venner med alle. Noen av elevene har blitt mobbet i skolen, og de fleste har vært vitne til mobbing, men de sier de har også kontroll over det som skjer i deres klasse. De føler at stemmen deres blir hørt. Elevene oppgir at det er kollektivet som bestemmer hvordan ting blir i klasserommet. Individuelt uttrykker sin mening, men det er majoriteten som bestemmer. Elevene selv synes ikke de gjør noe spesielt for å ha et godt klassemiljø. De tenker heller at det er på grunn av liten ulikhet blant klasseelevne.

Goffman understreker viktighet av interaksjon og ansikt-til-ansikt kommunikasjon (Goffman 2005). Jeg var ute etter barnas synspunkter knyttet til dette. På spørsmål om elevene

er oftere i kontakt med venner fysisk eller på Internett vises det at det er forskjellig fra barn til barn. Noen bruker Internett daglig for å holde kontakten, mens enkelte bruker benytter seg av dette kommunikasjonsmiddelet kun når de ikke kan møtes venner ansikt-til-ansikt. Jeg har spurt hva elevene synes om å finne venner ved å møte dem ansikt-til-ansikt, om å skaffe seg relasjoner uten å se hverandre, og hva de synes om fordeler og ulemper knyttet til disse ulike måter å bygge vennskap på.

***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Er det lettere å finne venner på Internett enn ansikt-til-ansikt?***

*- Ja, det er lettere.*

*- Ja.*

*- Ja, litt.*

***Jeg: Hvorfor er det lettere?***

*- Det er litt enklere å følge med på hva de sier på Internett.*

*- Ja, det er lettere å snakke med folk på data enn å stå ved siden av dem.*

*- [Nei, det er lettere] i virkeligheten. Når jeg kjenner den personen gjennom en venn, så vet jeg hvordan den personen er. Når jeg har vært med ham en eller to ganger, så føler jeg at jeg vet hvordan han er som person.*

*- De kan være annerledes [på Internett] enn når en snakker med de ansikt til ansikt.*

***Jeg: Så dere føler at det er lettere ansikt-til-ansikt?***

*- Ja.*

*- Ja.*

*- Ja, i stedet for å legge dem til et eller annet sted. De kan være annerledes enn i virkeligheten. Det er lettere å snakke med dem ansikt-til-ansikt.*

***Jeg: Hva synes du?***

*- Det er lettere å snakke med folk på data, enn å stå ved siden av dem og snakke med dem.*

**Fokusgruppe nummer 2:**

**Jeg: Har dere venner som dere aldri har sett, venner dere har funnet på Internett?**

- Ja.

- Ja.

- Ja.

- Jeg har kanskje begynt å snakke med noen [på Internett], for eksempel en venn av noen jeg kjenner.

- Ja, jeg har snakket med dem på Internett, men jeg har aldri sett dem liksom.

- Jeg har for eksempel felles venner sammen med noen, men dem har jeg aldri møtt.

- Det kan være gamle menn.

- Jeg spør jo hvem de er da.

**Jeg: Hvor er det dere blir venner da? Er det Facebook dere møter de nye vennene dere aldri har sett, eller er det on-line spill eller hva?**

- Facebook egentlig.

- On-line spill.

- Jeg har noen venner som jeg snakker med via Playstation.

**Jeg: Er det lettere å finne venner på Facebook?**

- Nei.

- Nei.

- Jo.

- Hvis man blir godt kjent, så kan man treffes [ansikt-til-ansikt] .

- Kommer an på.

**Jeg: Har du truffet noen?**

- Nei, jeg har ikke truffet noen, men jeg har snakket med noen jeg ikke har kjent fra før av.

- Det er sånn at man treffer ikke dem på ekte, det er sånn at man finner dem på Facebook, se hvem de er. Så begynner man å snakke med dem der.

**Jeg: Hva synes dere andre? Er det lettere på Internett å bli kjent med noen?**

- *Ja.*

- *Ja.*

- *Ja.*

- *I begynnelsen, som start kontakt.*

Utdraget over viser at barna synes at av og til kan det være lettere å finne venner på nettet enn å møte dem. Noen av elevene nevner at de har venner de har funnet på Internett og har aldri sett dem ansikt-til-ansikt. Som oftest møter de nye venner på Facebook, on-line spill, Twitter eller E-body. Når de føler at de har blitt godt skjønt møter de dem i realiteten også. For noen er det lettere å bli kjent med andre med kommunikasjon ansikt-til-ansikt der de kan få med seg bilde, kroppsspråk og andre kjennetegn ved individet. Slik jeg forstår det er det veldig individuelt hva barna foretrekker. Noen kan føle seg mer komfortable enn andre i sosiale møter i den digitale verden. Dette kan være i tråd med deres ulike sosiale kompetanse.

Elevene oppgir at de skaffer seg informasjon om andre i det første møte, og at digitale media gjør det mulig å utføre denne prosessen også uten visuell kontakt. Her vil jeg bruke Goffman sitt samhandlingsperspektiv til å analysere disse aspektene. Goffman sier at i samhandling vil man kontrollere uttrykk man gir i møte med andre, og samtidig hvilke inntrykk andre danner seg om vedkommende (Goffman 1992:13). Elevene bruker disse informasjonene fra første møte når de bestemmer hvem får tilgang til deres profil og hvem de vil være i fellesskap med. De kan også danne seg bilde av hva de kan forvente i samspill og interaksjon med andre barn (jfr. Goffman 1992).

Når barna skaffer seg nødvendige opplysninger på nettet, er de klare over at bak profilbilde kan det være en annen person som bruker andres identitet. De vet at de som er på Internett kan være annerledes enn i ansikt-til-ansikt relasjoner, og at informasjonene kan være falske. Denne kunnskapen er i følge Svoen og Hoem en form for mediekompetanse, og er nødvendig å ha for at elevene blir fullverdige deltakere som kan vurdere kilders pålitelighet og troverdighet i det digitale samfunnet (Svoen 2008, Hoem 2004).



### 4.1.3 Marginalisering

Neste tema handler om marginaliseringsprosesser. Jeg lurer på hvordan barna oppfører seg når de finner venner og hvilke kriterier legger de til grunn når de velger venner. Disse prosessene foregår på ulike arenaer, og jeg var mest opptatt av hvordan dette skjer på skolen, i klasserommet og on-line. Utdraget under viser hva barna synes om digitale media og deres rolle i fellesskapsdannelse.

#### ***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Hvor viktig er det å ha riktig datamaskin og mobiltelefon for å være en del av venneflokken?***

*- Nei, det er ikke sånn viktig å ha en kul mobiltelefon eller data. Det er ikke sånn jeg egentlig tenker. Det er viktig å kunne sende meldinger og ringe.*

*- Det er kanskje ikke så viktig å ha riktig datamaskin, man er vel ikke litt mer en del av venneflokken hvis man har Facebook eller sånne ting som man finner på nettet.*

***Jeg: Hva skjer med de som ikke har data, blir de utestengt av venneflokken fordi de ikke har kontakt med dere på Facebook?***

*- De blir ikke utestengt.*

*- Men det er litt enklere hvis du for eksempel spiller fotballkamp, så spør du hva tid den begynner. Det er lettere å holde kontakten på Internett.*

#### ***Fokusgruppe nummer 2:***

***Jeg: Hvor viktig er det å ha riktig datamaskin og mobiltelefon for å være en del av venneflokken?***

*- Jeg vil bare si at det er viktig at den fungerer og sender meldinger. At jeg kan bruke den til de tingene jeg pleier, både data og mobil.*

***Jeg: Hva tenker andre om det?***

*- Nei, det kan jo være viktigere for noen. Det kommer an på fra person til person. For noen kan det være mye viktigere å ha en fancy mobil og sånne ting, men for andre så er det*

*viktig at den fungerer. For meg er det viktig at den fungerer.*

***Jeg: Hva skjer med dem som ikke har touch og fancy mobiltelefon? Er det sånn: jeg skal ikke være venn med deg...***

*Alle svarer nei.*

*- Man bytter jo mobil litt etterhvert kanskje.*

*- Det er noen som ikke liker touchmobiltelefon.*

*- Jeg liker ikke det {touchmobiltelefon}, nei.*

***Jeg: Det er ikke sånt at datamaskiner fra Apple er viktig, for eksempel?***

*- Nei, egentlig ikke. Bare at den fungerer til det man bruker den til daglig. Det er lekser, det er Facebook, MSN og sånne ting.*

*- Det er det det går i.*

*- Men det er litt kult for eksempel hvis du har en helt ny datamaskin. Det er jo bedre, men det er ikke sånn at du går rundt og sier til den som ikke har det at jeg er bedre enn deg.*

***Jeg: Hva tenker jentene? Hva synes dere om det?***

*- Det er mest viktig at den fungerer.*

*- Ikke bry deg om hva andre sier. Det er ikke alle som har penger til sånne dyre telefoner og datamaskiner og sånn.*

Elevene sier at digitale media ikke er avgjørende for hvem som er venn med hvem. Likevel innrømmer de at noen kan legge større vekt på digitalt utstyr enn andre. Elevene hevder at de som ikke har datamaskin ikke blir utestengt av venneflokket, men det er enklere å holde kontakten og lage avtaler med de som har datamaskin. Både mobiltelefoner og datamaskiner i alle slags størrelser er viktige kommunikasjonsmidler. Selv om disse brukes hyppig i barnas verden, forsvinner ikke den tradisjonelle ansikt-til-ansikt kommunikasjonen. Denne brukes ofte når digitale media ikke er tilgjengelige. Barna oppgir at de legger avtaler og planer på Facebook og MSN, for som de selv sier, har de fleste tilgang til disse sidene. Når de er venn med noen som ikke bruker disse sidene, kommuniserer de via mobiltelefon. Når de trenger å avtale noe med en som har verken datamaskin eller mobiltelefon, sender de beskjed gjennom andre.

Internett er en viktig arena der marginaliseringsprosesser foregår. Det er her elevene velger venner de vil dele sine opplevelser, bilder og kommentarer med. Digitale fellesskap bygges på ulike grunner og barna setter grenser for hvem de vil slippe inn og hvem de velger bort. Neste utdraget viser at elevene ikke godtar alle som venner og at de stiller ulike krav for at noen kan bli inkludert i deres fellesskap. Noen gir tilgang til de som går på samme skole eller har felles interesser. Andre bygger fellesskap kun for å nå større popularitet eller fordeler i Internettspill.

### ***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Når noen vil være venn med deg på Facebook, aksepterer du dem eller avviser du noen?***

*- Nei, jeg aksepterer ikke alle.*

*- Jeg godtar venner av venner, men ikke hvis jeg ikke vet hvem de er.*

*- Hvis jeg ikke vet hvem det er så godtar jeg ikke dem.*

*- Jeg godtar ikke hvis jeg ikke vet hvem de er, jeg må vite hvem de er.*

*- Jeg spør hvem de er.*

*- Det er ikke sånn menn, eldre menn eller damer som man legger til som venn.*

*- Jeg har møtt alle [jeg har på Facebook].*

*- Jeg tenker at det ikke hjelper når de har felles venner. Det er mulig de tenker som dere, at de har lagt dem til men de kjenner dem ikke.*

*- Det var det som skjedde med meg.*

*- Det kommer litt an på hvor mange felles venner du har. Hvis du har en fellessvenn eller når du har femti er det annerledes. Eller når alle er fra skolen for eksempel.*

*- Men det at ukjente legger til som venner og sånn... det er også et spill på Facebook der du får poeng for hvor mange venner du har. Jo mer venner du har, jo mer får du på spillet. De kan snakke om det spillet med helt ukjente folk og de legger deg som venn for å få poeng.*

*- Det er noe som ofte bare legger til liksom 500 venner til for å ha mange venner.*

***Jeg: Hva med innstillingene deres. Har dere personlige innstillinger sånn at det er kun venner som får se profilen deres?***

- Ja (alle).

- Jeg har venners venner.

- Jeg har ikke venner av venner.

***Jeg: Så det er ikke hvem som helst dere er venn med?***

- Nei.

- Nei.

- På profilen kan du bestemme hvem som kan få se hva.

Goffman nevner at når man ikke har nok informasjon tilgjengelig for å bestemme seg om en vil slippe noen inn, danner man seg et bilde av den fremmede ved å bruke sin tidligere erfaring med person som minner en om vedkommende (Goffman 1992:11). Under fokusgruppeintervjuene dukker det opp at i slike tilfeller bruker barna oftest fellesvenner som en slags *garanti*. Har vedkommende noen fellesvenner, er de lett akseptert i å være med i vennegjengen. Samtidig påpeker noen av deltakerne at fellesvenner er ikke alltid det beste valget å bruke som filter for å komme i kontakt med andre.

Liestøl og Rasmussen hevder at det er lett overgang mellom tradisjonelle og digitale fellesskap (Liestøl og Rasmussen 2007). Derfor lurte jeg på hvordan barna beveger seg ut og inn fra ulike grupper.

***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Hvis dere er uenig i klassen, kommer du hjem og sletter du eller velger bort de som er uenig med deg?***

- Det kan hende.

- Jeg har gjort det, vi kranglet masse. Den personen har blitt veldig fort irritert, det var ikke noe gøy. Det kom kommentarer, han sa ikke navn, men alle visste hvem det var. Jeg ville ikke ha ham der.

- Når man blir irritert så sletter man hele tiden nummeret fra mobiltelefonen.

Utdraget over viser at det er lett å bli sparket ut av vennegjengen. Grunnen til det kan være hva som helst, blant annet når en sier eller skriver noe andre ikke liker blir man på en rask og lett måte ekskludert fra gruppen (jfr. Liestøl og Rasmussen 2007). Det vises også at det er lett overgang mellom ulike typer fellesskap. Barna løser konflikter mellom hverandre ved å slette vedkommende fra venner. Når de blir venner i klassen og skolen igjen, blir de gjerne venner på Internett også. Denne prosessen minner meg om det Arnstein beskriver i sin deltakelse-stige som *tilfredsstillelse* (Arnstein 1969). Det betyr at de som blir utestengt fra fellesskapet har symbolsk påvirkning på hva som skal skje. De kan be om unnskyldning eller gjøre det godt igjen på andre måter. De har mulighet til å delta i fellesskapet under visse premisser. Likevel er det fortsatt de mektige barna som bestemmer hvem de gir tilgang til, for eksempel på Facebook. I forhold til empowerment-tenkning har de utestengte lite makt over det som skjer.

Deltakerne sier at selv om de kjenner vedkommende vil de ikke alltid ha dem som venn fra ulike grunner, noe som utdraget under viser.

### ***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Er det sånn at dere ignorerer venner på Facebook? At dere kjenner dem og vil ikke ha dem som venn?***

- Ja.

- Ja.

- Det er bare om å blokkere dem du ikke vil ha som venn. Det er for eksempel hvis du blir plaget, eller en plager deg eller de snakker for mye, eller sender for mye sånne smilefjes, eller sånn lang samtale som er irriterende. Så da blokkerer jeg dem.

- Hvis det er en venn som skriver om deg på sin profil så kan du rapportere det til Facebook, og de kan slette den kommentaren. Lenge siden har jeg rapportert, hvis du blir rapportert flere ganger, mister du profilen din.

Jeg tenker at det som skjer her kan beskrives med Arnstein sine begrep i deltakelse-stige *informasjon og konsultasjon* (Arnstein 1969). Informasjon og konsultasjon handler om at de som er utestengt kan uttrykke sin mening og blir hørt. Men i forholdt til empowerment-tenkning mangler de fortsatt makt for at de mektige skal ta hensyn til deres stemme. Dette betyr at vedkommende vet hva som skal til for å delta i fellesskapet, men de blir av ulike grunner de selv ikke kan gjøre noe med nektet tilgang.

#### **4.1.4 Mobbing -- tradisjonell og digital**

Det neste tematiske fokuset i intervjuet er knyttet til hva barna synes om mobbing, både digital og tradisjonell. Mitt første spørsmål var rettet mot barnas tanker om forskjeller mellom erting og mobbing.

##### ***Fokusgruppe nummer 1:***

##### ***Jeg: Hva er erting og hva er mobbing?***

- *Mobbing er hvis det går over lang tid.*
- *Erting er når du bare sier stygge kommentarer.*
- *For meg så tror jeg erting virker litt mer ufarlig, mens mobbing kan skade folk mer.*
- *Erting er ikke det mer med ord, og mobbing alt mulig? Blitt slått osv?*
- *Det kan erting være også.*
- *Jeg tenker erting er litt mer med ord.*

##### ***Jeg: Hvor går grensen mellom erting og mobbing?***

- *Hvis du erter bare en gang, ikke av og til liksom, men at det skjedde en gang. Mobbing går veien videre liksom, da begynner det å være hver eneste dag. En kompis av meg har vært mobbet hver eneste dag - det er jo mobbing. Enten på grunn av utseende eller hva som helst.*

##### ***Jeg: Er det mobbing når dere blir tråkket ned på fordi dere har en eldremobiltelefon?***

- *Det er ikke akkurat mobbing.*

- Jeg tror det blir mer plaging, erting.

**Fokusgruppe nummer 2:**

**Jeg: Hva er mobbing og hva er erting?**

- Erting er når du kommenterer eller plager folk en gang, eller få ganger, sånne små ting.

Mobbing er hvis du gjentar om samme tema.

- Mobbing går over lengre tid, veldig lenge.

**Jeg: Noen andre som har en ide?**

- Hvis du er venn med noen som de sier noe stygt om deg, så kjenner du at det er tull. Hvis det kommer en annen fyr som du ikke har truffet før og begynner å plage deg, så er det litt annerledes.

- Det er litt annerledes med venner. Man vet jo at de ikke mobber for å være stygg eller, men de sier kommentarer eller noe sånn.

**Jeg: Hva tenker du, erting og mobbing? Hva er forskjellen?**

- Mobbing er jo hvis det skjer over lang tid liksom.

**Jeg: Og erting da?**

- Kanskje som bare skjer noen ganger.

**Jeg: Hvor går grensen mellom erting og mobbing? Hva som er mobbing, når går det over til mobbing?**

Så ble det stille.

- Jeg vet ikke helt.

**Jeg: Du har ikke sagt så mye enda, hva tenker du om det?**

- Når du sier ting som du vet de blir lei seg, for eksempel. Det er mobbing.

- Man vet man blir lei seg for det, eller forskjell er hvis det er bare en kommentar på gøy for eksempel.

- Det er kanskje der grensen går, sånn hvis de gir tilbakemelding.

- Det er der grensen går liksom - man vil at de skal stoppe, men de hører ikke og bare fortsetter.

For meg virker det som at barna allerede har lært seg en definisjon av mobbing og husker den godt. Det er vanskelig å si om de har lært dette hjemme, gjennom medialisering av fenomenet på TV og i avisen, eller gjennom mobbeundersøkelser og antimobbeprogrammer gjennomført på skolen. Elevene bruker skillet mellom erting og mobbing på samme måte som jeg gjør, det vil si at mobbing går over lang tid og begynner når den som er ertet føler ubehag eller blir skadet. Barna betrakter mobbing som fysiske handlinger, mens verbale uttalelser er sett på som erting og mindre ufarlig.

Videre i diskusjonen lurte jeg på hvilke grunner noen kan ha for å trakassere andre. Jeg legger merke til at i klasserommet konstrueres det skillet mellom normalitet og avvik. Dette hjelper barna å ha kontroll og opprettholde sosial orden (jfr. Grimen 2004). De barna som ikke lever opp til de normene kollektivet har bestemt blir stigmatisert som annerledes (Madsen 2006).

Ut i fra de opplysningene elevene oppgir forstår jeg det slik at elevene må hele tiden balansere mellom to typer motstridende verdier og normer. På den ene siden vil de oppnå popularitet ved å heve seg over andre gjennom klær, teknologi og kul opptreden. På den andre siden er de klar over at de bør verdsette vennskap, fellesskap og toleranse. Å håndtere denne balansen betyr å håndtere balansen mellom normalitet og avvik, noe som krever sosial kompetanse.

Goffman sier at grunnen for stigmatisering er alt som har noe med annerledesheten å gjøre (Goffman 2000). Som utdraget under viser, oppgir barna i fokusgruppene at grunnen for mobbing kan være alt mulig fra utseende, gode eller dårlige karakterer på skolen, dårligere økonomisk situasjon, adopsjon, mangelen på ting som andre har, eller at man ikke er med i vennegjeng. Barnas annerledeshet blir sanksjonert i form av marginalisering og utestenging av kollektivet, og kan videre føre til mobbing.

### ***Fokusgruppe nummer 1:***

#### ***Jeg: Hva er grunner for mobbing?***

*- Du kan bli mobbet hvis du er for god på skolen, hvis du bare får gode karakterer eller*



dårlige karakterer. Den som har dårlige karakterer kan mobbe den som har bedre karakterer.

- Grunnen er at noen er på en måte annerledes, på hvilken som helst måte. Hvis du er dårlig på skolen eller flinkere, eller har annerledes klesstil. Det er som oftest de som er på ut-siden [som er mobbet].

- Noen kan bli mobbet fordi de har ikke det noen andre har.

- Eller at noen har penger og noen ikke har penger.

- Jeg kjenner en som er adoptert og han ble mobbet for det.

### **Fokusgruppe nummer 2:**

**Jeg: Hva er grunnen for at noen blir mobbet? Har noen tanker om det?**

- Alt rart mulig, utseende.

- Det er sikker fordi en er annerledes.

- Ja, annerledes. Det er liksom når man ikke har noe, når man ikke er i vennegjeng, når man er på en måte utstøtt.

- Det er også noen som trækker ned på andre for de ikke har god selvtillit selv.

- Fordi de ikke liker deg.

- Noen trækker ned på andre fordi de vil føle seg bedre etter det.

- Fordi de har selv dårlig selvtillit, og de vil at de andre skal få det ennå dårligere enn de allerede har det.

- De vil sette noen andre i dårlig lys på en måte.

**Jeg: Du sa de kan bli mobbet fordi de ikke har noe. Kan de bli de mobbet fordi de ikke har PC eller siste utgave av mobiltelefon?**

- Det kan jo skje, men jeg tror ikke det er så ofte.

- Nei, jeg tror ikke det.

- Jo.

- Det kan jo oppstå liksom.

- Det kan jo skje, men sikkert ikke så veldig ofte.

**Jeg: Du sier jo, hva tenker du?**

- Jeg har sett noen andre da. Det er noen som rakker ned på de som har mindre penger og mindre PC, mindre stilig hus. Det har jeg sett. Så begynner de å skryte av seg selv og hvor mye bedre de har det. De kan ikke være venn med noen fordi de er for fattig.

- Det er jo bare helt sløvt at noen gjør det da.

**Jeg: Hva sier jentene da? Er det slik at man skal ha ting ellers blir man mobbet? For eksempel hvis en ikke har de rette klærne, blir den mobbet?**

- Vi er selvfølgelig opptatt av å liksom være likedan, gjøre det som de andre, opptatt av mote, men ikke sånn [at en blir mobbet for det].

- Det blir ikke sånn at hvis de ikke har noe, for eksempel moteklær, at de blir mobbet.

- De er ikke ekte venner hvis de mobber for det.

Elevene nevner at man kan bli mobbet når man ikke har penger og ting, men samtidig sier de at det å ha dårligere digital utstyr som mobiltelefon og datamaskin er ikke den vanligste grunnen for å bli mobbet. Siste setningen i utdraget, *De er ikke ekte venner hvis de mobber for det*, viser hvordan elevene selv definerer vennskap og hva de forventer fra nære relasjoner med jevnaldrende. Jeg tenker at her snakker de om det Putnam kaller *sosial kapital* (Putnam 1993). Sosial kapital dreier seg om tillit og toleranse som vokser frem gjennom nære relasjoner. Denne tilliten og toleransen har betydning for kollektivet og forårsaker at venner gir ikke opp vennskapet på grunn av at noen ikke har ting andre har.

Deltakerne oppgir at noen kan bli mobbet fordi at han eller hun har dårlige eller gode karakterer. Barna sier at det er verre når en med dårlige karakterer blir mobbet. Den har det i utgangspunktet litt verre. Flinke elever har ofte støtte fra sine medelever som synes at gode karakterer er velfortjent. I tillegg har de bedre selvtillit og styrke, det som Bracht kaller *psykologisk empowerment* (Bracht 1997), og kan således bearbeide mobbingen bedre.

Goffman bruker begrepet *stigma* for å beskrive en egenskap som er diskrediterende hos en person (Goffman 2000). Ut i fra elevenes diskusjon vil jeg si at å ikke være like flink som

andre i klasserommet er en grunn for stigma. Barna nevner at de elevene som ikke snakker godt norsk lett kan bli utestengt av fellesskapet. De peker på at det ikke går an å være sammen med alle like mye, og at det er ofte disse elevene som blir «glemt». Samtidig er de elevene som er veldig dårlig i faget ofte sett på som «byrde» for fellesskapet. Elevene ser løsning i å flytte disse barna til en annen klasse. Jeg tenker at denne prosessen er den samme som Arnstein beskriver i deltakelse-skalaen med begrep *manipulasjon* og *terapi* (Arnstein 1969). Dette innebærer at elevene har svært liten grad av deltakelse og at deres mening ikke blir hørt i gruppen. De har ikke kontroll over det som skjer, de har ikke tilstrekkelig makt til å forandre denne situasjonen.

Elevene i fokusgruppene oppgir at det er noen som trækker ned på andre fordi de ikke har god selvtillit selv. De ønsker å danne et bedre selvbilde og få respekt av andre medelever. Elevene nevner at en mulig grunn for trakassering er at mobberen vil få mer makt for å oppfylle sitt ønske om å få bedre sosial status og popularitet i klassen. Thomas Nordahl forklarer dette ved å si at barn konstruerer sin virkelighet, danner seg virkelighetsoppfatninger og handler på bakgrunn av dette (Nordahl og Sunnevåg 2008:102). Dermed kan mobbing være et uttrykk for barnas handlinger og mestringsstrategier, og grunnen til at mobbing oppstår kan derfor relateres til barnas subjektive mål, ønsker og verdier.

Det virker slik at elevene har god kjennskap til mobbedefinisjonen og klar mening om forskjeller mellom erting og mobbing. Når vi begynte å snakke om hverdagsopplevelser, var de likevel uenig. Hvert barn takler trakassering på sin egen måte, og det tyder på at grensen mellom erting og mobbing er subjektiv. Noen synes at stygge kommentarer på Facebook er mobbing, mens andre sier at det er erting. Barna har ulik forståelse av samme handling. De er påvirket av nære relasjoner og følelser, og derfor vurderer de hver enkelt tilfelle ulikt. Disse forskjellene kan ha utgangspunkt i at barn vokser opp i ulike oppdragelsemønstre med ulike rollemodeller, oppdragelsemønstre erfaringer og opplevelser. Alt dette former barns ulike forhold til vold, verdier og normer og forårsaker ulik forståelse av mobbefenomenet på tvers av kjønn. Olweus og flere samfunnsforskere er klare over rollen miljø spiller i barnas oppvekst. Olweus sier at omsorgspersonens forhold til vold og aggressiv oppførsel, oppdragelsesmetoder, relasjoner i familien og barnets temperament spiller en viktig rolle i barns involvering i mobbing og påvirker hvordan barn «tåler», reagerer på og håndterer trakasseringen (Olweus 1992). Foreldrene som straffer barn fysisk

lærer barnet at vold aksepteres og kan brukes for å løse konflikter. Alle disse faktorene påvirker barnas oppfatning av mobbeatferd og kan forklare hvorfor hvert barn vurderer samme handling ulikt.

Nære relasjoner spiller også en viktig rolle når det gjelder identifisering av mobbesituasjoner. To gutter sier at hvis du er plaget av en venn er det noe annet enn hvis du er plaget av fremmede. Plaging kan kategoriseres som mobbing hvis det er fremmede som står bak mens den kan betraktes som plaging når det er en barna kjenner som utfører den. Jeg lurer på om dette kan ha sin forklaring i *Social learning theory*. Denne teorien sier at aggresjon er et resultat av sosial læring og at aggresjon kan således læres ved observasjon. Olweus sier at når barn ser at andre reagerer aggressivt, kan de selv bli mer aggressive i sin handling (Olweus 1992:42). Derfor lurer jeg på om det også er mulig at de som ser sine nærmeste oppføre seg aggressivt er vant til denne oppførselen, og derfor kategoriserer den på en annen måte enn når en fremmede gjør det.

Ved siden av Sosial learning theory er det også mulig å analysere dette med Goffman sin teori om situasjonsdefinering (Goffman 1992). I lys av dette blir handlinger betraktet ulikt i forhold til relasjoner og kontekst Hvis det er en venn som mobber, vil det bli definert som noe som ikke er ment å bli tatt alvorlig eller seriøst. Den aktuelle mobbeoppførselen blir sett i betraktning av tidligere erfaring med vedkommende, og derfor tolket ulikt.

Mitt hovedmål var ikke å undersøke om det finnes kjønnsforskjeller knyttet til tematikken. Likevel kom det fram at det finnes forskjeller hvordan jenter og gutter forstår mobbing, og at de har ulike måter å skape fellesskap på. Jeg fikk frem, og diskusjonen under viser hvordan kjønn kan ha betydning for hvordan mobbing foregår og hvordan mobbing løses.

### ***Fokusgruppe nummer 1:***

***Jeg: Er det sånn at jenter mobber jenter og gutter mobber gutter?***

*- Nei, det er jenter som er verst til å mobbe, de kan holde på lenger og gjøre verre ting (gutt).*

- *Ja, gutter, de for eksempel slåss, så er det over (gutt).*
- *Ja (gutt).*
- *Det var en sak for en stund siden. Det var en gutt som skulle hoppe ned fra en blokk eller noe sånn. Så sto jenter og gutter der nede. Og det var jentene som sa «hopp ned, så vi blir kvitt deg» (gutt).*
- *Jeg leste om den saken (jente).*
- *Jenter kan holde på lenge, og de baksnakker, og de kan få andre fryse ut noen (jente).*
- *Det som er med jenter er at med en gang du er uvenn med en jente, så er du uvenn med alle (jente).*
- *Vi har gjenger og når du er venn med en så er du venn med hele gjengen (jente).*

### **Fokusgruppe nummer 2:**

#### **Jeg: Hvordan mobber jenter?**

- *Jenter slenger mer stygge ting om folk (gutt).*
- *Men gutter er bøllete (gutt).*

#### **Jeg: Hva sier jentene?**

- *Jenter baksnakker mer, sender blick og sånn (jente).*
- *Jeg synes det var mye mer før enn nå, at vi har vokst litt fra det (jente).*
- *Det er folk som holder på med det fortsatt (jente).*

Jenter og gutter bruker ulike samhandlingsmåter og ulike måter å håndtere sosiale problemer på. Gruppediskusjonen bekrefter det jeg nevner i teoridelen, det vil si at gutter er mer aggressive og derfor bruker de fysisk mobbing oftere enn jenter. Jenter er mer oppmerksom på sin handling og konsekvenser som følger. Dette kan ha utgangspunkt i forskjellige oppdragelsesmetoder, ulike sosiale roller jenter og gutter har fått gjennom historien, og ulike forventninger vårt samfunn stiller dem.

Jentene selv knytter erting og mobbing til modenhet. De sier at noen *har vokst litt fra det*, mens andre *holder på med det fortsatt*. Derfor er det naturlig å se på de ulikhetene i barnas

samhandlingsmåter i lys av dette. Er jentene mer modne og guttene mer barnslige? Dette kan gi oss forklaring hvorfor jenter og gutter i samme aldersgruppe bruker ulik form for trakassering, ulik form å bygge fellesskap på og ulike måter å lage sosiale relasjoner på.

Deltakerne var enig i at det er jenter som er verst til å mobbe. De sier at jentene kan holde på lenger og gjøre verre ting, de mobber mer psykisk (baksnakker og sender stygge blikk). Gutter bruker fysisk kontakt for å trakassere andre. Når en jente er uvenn med en annen jente, er hun også automatisk uvenn med andre jenter i gjengen, det vil si at jenter involverer gjerne andre i sine egne konflikter. Gutter liker å gjøre opp selv der og da, de mobber ikke systematisk. Gutter kommuniserer direkte, mens i kvinnelige fellesskap er det mange uklare og usagte regler. Jeg vil derfor anta at det kan kreve mer sosial kompetanse å være deltaker i kvinnedominerte fellesskap – i det minste en annen form for kompetanse.

Jeg lurte også på hvem mobber hvem. Deltakerne oppgir at det som oftest skjer er at jenter mobber jenter og gutter mobber gutter. Dette er ikke en klar regel, men det minner meg om de uskrevne holdningene som i følge Halkier og Bloor kan dukke opp gjennom diskusjoner rundt bordet (Halkier 2010, Bloor 2001). Siden mobbing i mindre grad foregår på tvers av kjønn, kan jeg forestille meg at i klasserommet og på skolen er det skapt tydelig kjønnete fellesskap, og at bevegelsen mellom disse fellesskapene er sanksjonert i form av trakassering.

En gutt sier at han ble mobbet på en annen skole, men at det ble slutt etter at han flyttet til denne skolen. Så kommer en jente, som ble mobbet på den aktuelle skolen, med sin fortelling.

*- Jeg ble mobbet av en som var i andre klasse og jeg så henne hver eneste dag. Det er slutt nå, men først etter at vi hadde slåss.*

***Jeg: Slutt før dere hadde slåss? Var det lærere som ikke registrerte at det skjedde noe?***

*- Ingen visste noe.*

***Jeg: Har du noen meningen om hvorfor ingen visste noe? Så de ikke at det skjer noe i***

### **skolegården?**

- Nei, det var litt sånn mental mobbing, ikke det fysiske.

### **Jeg: Hva skjedde etter at dere hadde slåss?**

- Jeg måtte snakke med kontaktlæreren min, så snakket de med hun andre. Hun snakket med kontaktlæreren sin. Først så skulle vi ikke gå sammen. Vi skulle ikke ta kontakt med hverandre. Og når vi greide da å fortsette å forholde oss vennlige, så kunne vi være sammen igjen.

Jenten oppgir at det ikke var lett å holde seg unna hverandre siden de hadde fellesvenner, men at de klarte å ha nøytralt forhold til hverandre. Begge jentene, både hun som mobbet og hun som ble mobbet, er nå klare over situasjonen, og de er enige i å dele på ansvar og finne løsninger. Kan vi kalle denne fasen partnerskap? I følge Arnstein forutsetter *partnerskap* at de avmektige kan forhandle med de mektige, det vil si at makt er fordelt mellom barna (Arnstein 1969). Ut i fra jentenes fortelling vil jeg si at i dette tilfelle har aktørene nådd dette trinnet i deltakelse-stigen.

Jeg konsentrerte meg om å undersøke mobbing på flere arenaer, både på skolen, i klassen og på nettet. Verken barna fra fokusgruppe nummer 1 eller 2 har opplevd mobbing på klassenivå. De oppgir at det ikke finnes mobbing i klassen deres og at alle er venner med alle. Elevene er klare over trakassering som foregår på Internett også, men de selv har blitt spart for denne type handlingen. Disse positive tilbakemeldingene fra elevene ble likevel overskygget da tre av dem fortalte at de har egen erfaring med mobbing i skolegården. I tillegg dukket det opp at de fleste barna har blitt vitne til mobbing på skolenivå. Jeg tenker at skolen har en lang vei å gå for å nå de to øverste nivåene i deltakelse-stigen som Arnstein kaller *delegert makt* og *brukerkontroll* (Arnstein 1969). Disse trinnene karakteriserer fellesskap uten mobbing, det vil si en skole hvor alle elevene har makt og kontroll over det som skjer i deres hverdag.

Etter å ha snakket om tradisjonell mobbing, lurte jeg på hva deltakerne synes om digital trakassering. Da vi begynte å snakke om det, ble det plutselig mange som hadde mening om det.

**Fokusgruppe nummer 2:**

**Jeg: Har dere sett mobbing på Internett?**

- Ja.

- Ja, det tror jeg.

**Jeg: Har noen andre sett mobbing på Internett?**

- Du ser jo det for eksempel på Facebook, folk bare dummer seg rett og slett ut. Til slutt så får hun eller de alle mot seg.

**Jeg: Kan du si eksempel på hva form den mobbingen har, hva skriver de?**

- Hm, alt i fra... jeg vet ikke.

**Jeg: Er det stygge ord eller er det tagging av bilder eller?**

- Det er for eksempel hvis jeg har vært på et bilde med hun [peker på hun som sitter ved siden av], så kommenterer de hvorfor henger du med dem og dem og dem.

**Jeg: Da har man muligheten til å blokkere dem, ikke sant?**

- Ja.

- Ja.

**Jeg: Skjer det da?**

- Det er ikke alle som vil gjøre det.

- Når du vet hvem de er så kan du blokkere dem.

- Det går an å blokkere folk, men det hjelper ikke hvis du ikke ser kommentarene selv, resten ser det jo.

**Jeg: Ja riktig.**

- Hvis det er ditt bilde for eksempel, så kan du slettet kommentarene. Du kan skrive det på nytt igjen.

- Ja, hvis du blokkerer og det er ditt bilde, da kan de ikke gjøre noe med det.

**Jeg: Hva med å blokkere dem som skriver stygt om deg?**

- Nei, da kan de ikke kommentere lenger.

**Jeg: Hvis noen andre har lagt ut bilde og du tagger det. Går det bilde videre da?**



- Ja, hvis det er stygt bilde og noen får lagre det, så kan de for eksempel legge det ut igjen.

Elevene sier at mobbing på nettet er mobbing som foregår via tekst, bilder og baksnakking i grupper. Selv om deltakerne sier at de ikke har opplevd å bli mobbet på denne måten, har de blitt vitne til denne type handling. De viste en god oversikt over hva som er digital mobbing og hvordan man kan bruke Internetsider for å trakassere andre. Digital mobbing er i følge deltakerne preget av diskusjoner med stygge kommentarer på Facebook og MSN og tagging av bilder.

Jeg tenkte at en mulig form for beskyttelse mot mobbing på Facebook er å ikke legge til som «venner» de som plager eller mobber deg, noe som Goffman i samhandlingsteori beskriver som *forebyggende prosesser* (Goffman 2005). Disse prosessene gir barnet mulighet til å unngå mobbesituasjoner og opprettholde orden. Først tenkte jeg at disse prosessene er lettere å gjennomføre på Internett enn i ansikt-til-ansikt relasjoner, noe som kan være en fordel med digital mobbing framfor tradisjonell mobbing. Barna selv er ganske godt orientert om hva de kan gjøre for å hindre mobbing på Facebook, for eksempel ved å blokkere og rapportere mobberen. Likevel viste det seg at forebyggende prosesser ikke er en bra løsning på problemet. Mobberen tagger bilder og baksnakker på Facebook uansett om en er venn med han eller ikke. Den eneste forskjellen er at offeret selv ikke ser det som foregår. Når vedkommende kommer inni klasserommet og oppdager hva som foregår på nettet, kan det ha like stor belastning for dem, med like store konsekvenser som mobbing som foregår når mobberen og offeret møtes i samme rom. En gutt nevner dette: «*det går an å blokkere folk, men det hjelper ikke hvis du ikke ser kommentarene selv, resten ser det jo*». Derfor tenker jeg at teknisk sett er disse prosessene lettere å gjennomføre på Internett, og det er grunn til å tro at de sparer offeret for belastning, men kun når vi snakker om isolert digital mobbing som ikke overlapper tradisjonell mobbing.

Mitt neste spørsmål hadde som formål å avdekke hvorvidt det er lettere å håndtere mobbing som foregår i skolegården enn den som foregår på Internett. Elevene sier at det er enklere å bli mobbet i skolegården fordi der kan offeret reagere på det som skjer. Goffman bruker begrep *nøytraliserende prosesser* for å beskrive dette. Disse prosessene gir barnet mulighet til å omarbeide mobbesituasjoner (Goffman 2005). Som jeg viste i teorikapitlet

har nøytraliserende prosesser noen faser: utfordring-tilbud-anerkjennelse-takksigelse, og gjennom disse fasene får mobberen og mobbeofferet en sjanse til å reflektere over det som skjedde og gjenopprette orden. Når det gjelder mobbing on-line, er disse prosessene ikke alltid lett å gjennomføre, nettopp på grunn av mangel på interaksjon mellom aktørene. Digital mobbing fører med seg således større konsekvenser for mobbeofferet.

Videre i intervjuet snakket barna om hva de som opplever mobbing føler. Samtalen handlet ikke kun om mobbeofre, men også om mobbere. Elevene tror mobbeofre kan miste lyst til å leve, og at det eneste de ønsker seg er at mobbingen tar slutt. I følge forskningen er dette en vanlig følelse. Ybarra hevder at barna som er involvert i mobbing oftere har emosjonelle tilpasningsproblemer, tilpasningsproblemer på skolen og dårligere relasjoner med klassekameratene enn ungdom som ikke er involvert i mobbing (Ybarra 2006:1170).

Hvordan diskusjonen foregikk kan du se i utdraget under.

### ***Fokusgruppe nummer 1:***

#### ***Jeg: Tenker dere på hvordan de som er mobbet har det?***

*- Det jeg følte var at jeg var veldig lei meg for å si det sånn.*

*- Irritert.*

*- Det jeg følte var at jeg var veldig lei meg for å si det sånn, irritert. Det var ikke gøy å komme på skolen, jeg visste at jeg kommer til å bli mobbet uansett, jeg ville holde meg inne men de kom likevel.*

*- Jeg tror de føler at de ikke har noe å leve for. Det er så mange som har tatt selvmord, så mange som ikke vil leve mer. De vil bare ha slutt på det.*

*- Jeg tenker at de som mobber er de som har et problem. De gjør noe stygt til en annen.*

*- Jeg tenker at de som mobber har ikke et liv liksom. De har ikke noe bedre å gjøre på.*

Neste utdraget handler om barnas tanker om hvordan de vil løse mobbingen. Dette spørsmålet er i tråd med det som er grunnleggende i samfunnsarbeid, det vil si i å legge vekt på meninger og ideer til de som det selv angår (Hutchinson 2003).

**Jeg: Hva vil du gjøre for å bli kvitt mobbere?**

- Jeg har prøvd å unngå dem og se korleis det gikk, men de bare fortsatte.
- Det er bedre å bare bytte skole hvis jeg blir mobbet i stedet for å ta livet sitt.
- Det [å unngå mobberer] er kanskje lettere på Internett. Du trenger ikke å være venn med de der.
- Hvorfor skal den som blir mobbet bytte skolen? Det er ikke hans feil.
- Jeg kjenner noen på skolen, det var to tvillingene som ble mobbet. Da byttet de skolen, så ble det også slutt på mobbingen. De har fått bedre hverdag.
- Men hvis du ikke forteller foreldre at du er mobbet, hvis de ikke vet at du er mobbet, så kan det være vanskelig til å få deg å få byttet skole, hvis ikke de vet hvorfor.
- Jeg tenker at du ikke forteller så mye om du er mobbet. Det kan hende at mobberer blir sint og det kan bli verre etterpå.
- Jeg synes det er ganske ubehagelig å stå der og fortelle noen om sånne ting.

**Fokusgruppe nummer 2:**

**Jeg: Er ikke det sånn at i skolen snakker dere om mobbing, og at hvis det er mobbing må dere ta kontakt?**

- Det er det de vil få til.

**Jeg: Men skjer det?**

- Tja, det er forskjellig, av og til skjer jo det.

**Jeg: Hvordan er det i deres klasse da?**

- Jeg vet ikke om det er mobbing i klassen vår, men jeg har blitt plaget veldig mye på skolen og sånn. Jeg har blitt mobbet. Men jeg har klart meg.

**Jeg: Hvem har du snakket om det?**

- Jeg har snakket med kompisene mine, de nærmeste kompisene mine. Så har jeg snakket med skole og snakket med foreldrene mine.

**Jeg: Føler du at skolen og de voksne tar ansvar?**

- Nei, det var ikke de som hjalp meg. Jeg hadde gode venner som støttet meg. Jeg hadde

noen venner som jeg var sammen med hele tiden og de var der for meg. Jeg snakket med skolen og sånn. Det var bare snakk, men så ble jeg veldig mye med vennene mine og sånn. Så gikk det bedre.

**Jeg: Ville dere andre da steppe inn og beskytte den som er mobbet? Eller ville dere la det bare skje?**

- Jeg vet ikke. Hvis for eksempel venner mobber så har ikke du lyst til å avbryte. Nei det er ikke noe kult, men kanskje man bør ha gjort det.

- For min del, jeg bryr meg ikke. Jeg sier det rett ut vis det er noen som blir mobbet og jeg ser det er feil. Så jeg sier det, rett ut, fordi jeg vet hvordan det er å bli mobbet. Det er bare å si fra. Når det er kompisen din som mobber og du ikke liker det, så må du bare si fra til de. Jeg vil ikke bli venn med noen som er dust i hodet.

En av de første anbefalingene elevene trekker frem var at det er viktig å unngå kontakt med mobberen, det vil si å gjennomføre forebyggende prosesser som Goffman beskriver dem (Goffman 2005). Samtidig peker elevene på at dette kan bli vanskelig å gjennomføre fordi at mobber og offer ofte har fellesvenner. Andre alternativ som elevene anbefaler er å bytte skole. Ut ifra mitt ståsted handler dette om marginalisering og utestenging av enten mobberen eller offeret fra det aktuelle fellesskapet, noe som bør forebygges i samfunnsarbeidsperspektiv.

I følge elevene kan være vanskelig å gjennomføre når ingen vet om at det foregår mobbing. Derfor spurte jeg videre hvem barna snakker med om mobbingen. Det er venner barna stoler mest på. De synes ikke lærere kan hjelpe dem i mobbesituasjoner. Gutten som har opplevd mobbing på barneskole sier at lærerne brydde seg ikke. Også den andre gutten som har blitt mobbet sier at det var kompisen hans som støttet ham. Han snakket med både foreldre og skoleansatte, men det var vennene hans som hjalp ham gjennom den tunge perioden med mobbing.

Elevene sier at skolen prøver å få barna, som vet om mobbing, til å si fra til lærerne. Samtidig påstår elevene at det skjer veldig sjeldent fordi at barna ikke har tro på at skolen kan løse problemet. De er bekymret at når skolen tar over kan situasjon bli ennå verre. Jeg har

dessverre ikke spurt hvor denne bekymringen kommer fra, men ut ifra de opplysningene jeg fikk tyder det på at lave tillit til lærere har utgangspunkt i lærernes manglende kompetanse i å håndtere vanskelige situasjoner.

Barna selv vil løse mobbingen ved å snakke om den i timene, snakke med mobberen og hans/hennes foreldre. Samtidig reflekterer barna over at den som mobber andre har det ofte ikke så bra hjemme, og derfor er det mulig at å snakke med foreldre er ikke den beste løsningen. Barna anbefaler at hvis en vil stoppe mobberen, må en selv ta initiativet. Det er offerets ansvar å gi beskjed til mobberen om at man ikke liker det som skjer og at mobberen må slutte å mobbe. Deretter legger elevene ansvaret på kollektivet, som må styrke og støtte offeret slik at han eller hun sier selv hva som foregår og spør om hjelp. Fra mitt ståsted tenker jeg at barna anbefaler å ta utgangspunkt i det en i faget samfunnsarbeid betegner som *psykologisk empowerment* (Bracht 1997). Denne kan defineres som en subjektiv følelse av større kontroll over eget liv, og kan videre føre til empowerment på samfunnsnivå, som forutsetter at kollektivet deltar i å forbedre individets situasjon (jfr. Bracht 1999:87).

Barna sier at det er viktig at kamerater støtter den som er mobbet og sier fra til mobberen at det han gjør ikke er noe kult. De legger ansvar på medelever og venner når det gjelder å hjelpe en fra mobbesituasjoner. De vil bruke relasjoner, nettverk og tillit for å øke personlig styrke hos offeret og som utgangspunkt for å vekke engasjement i kollektivet. Elevenes beskrivelse minner om begrepet *sosial kapital*, som Putnam definerer som sosiale relasjoner karakterisert av tillit, samarbeid, toleranse, gjensidighet og nettverk (Putnam 1993:167). I fokusgruppene handler sosial kapital om tillit, samarbeid og toleranse som vokser frem gjennom nære relasjoner i klasserommet.

Elevene glemmer ikke lærernes ansvar når det handler om å finne løsning på mobbesituasjoner. Likevel understreker de at de har lite tillit til at skoleansatte kan stoppe mobbing på skolen. De som ble mobbet synes ikke at de har fått tilstrekkelig hjelp fra skoleansatte. Dette er i tråd med det Madsen og Nordahl nevner, nemlig at barn stoler mest på sine kamerater og at det er venner og vennskap som i følge barna selv er det mest betydningsfulle i deres hverdag (Nordahl 2003:80, Madsen 2006:211). Hva er egentlig grunnen for at

elevene ikke stoler på skoleansatte? Dette skal jeg komme tilbake til i neste kapittel.

## ***4.2 Hva sier data fra de ulike metodene?***

I dette underkapittelet vil jeg sammenligne resultater fra de tre ulike forskningsmetodene med den hensikt å finne samsvar mellom ulike data. Ved hjelp av spørreskjemaet, intervjuene og fokusgruppene vil jeg se på ulike aspekter ved det samme fenomenet. Spørreskjemaet viser hvor mange barn har svart hva på en variabel, og individuelle intervjuene gir meg tilgang til lærerens og rådgiverens synspunkter. I fokusgruppeintervjuene går jeg i dybden og får opplysninger om prosesser som foregår i to klasserom (to ulike fellesskap).

Siden samfunnsarbeid er definert som fag som egner seg til å undersøke muligheter for endring i et kollektiv (jfr. Sudmann og Henriksbø 2009:5), vil jeg også påpeke hvor, ut fra mine funn og tanker, det største potensialet for forandring ligger.

### **4.2.1 Mediekompetanse**

Digital teknologi bidrar til å forandre etablerte sosiale fellesskap, skaper nye sosiale arenaer som påvirker barnas identitet, samhandling, tilbyr nye muligheter for sosialisering, fellesskapsdannelse, inkludering og ekskludering. Spørreskjemaet, fokusgruppeintervjuene og intervjuene med skoleansatte viser til stor bruk av disse teknologiene i barns oppvekst. Datamaskiner i all slags størrelser og utseender og mobiltelefoner brukes både som informasjons-, underholdnings- og kommunikasjons kilder, der Facebook er den mest populære Internett siden både blant jenter og gutter. Om stor bruk av denne nettsiden i dag forteller også tall av venner elevene har på profilen sin. Gjennomsnittlig har et barn fem hundre venner.

Både rådgiveren og elevene bekrefter at fysisk nærhet i stor grad er byttet ut med nærhet på nettet, og at den digitale verden preger barnas hverdagsliv og stiller krav for ny handlingskompetanse, både for barn, foreldre og lærere.

Skoleansatte understreker at det er tillatt å ha mobiltelefon i skolen, men Facebook og lignende program er forbudt. Ansatte er klare over at dette er vanskelig å gjennomføre siden mobiltelefoner i dag gjør det mulig å logge seg inn på Facebook-sider. Og elevene bekrefter at det er nettopp det som skjer i skolen.

Mens voksne ikke har lagt merke til at det finnes store forskjeller i elevenes kjennskap til og deltakelse i de nye mediene, sier elevene at noen kan mer om data enn andre. Disse forskjellene er ikke store. Barna fortalte at det er ingen som er veldig dårlig i klassen. Elevene får felles undervisning i datakunnskap og derfor kan alle det som er nødvendig til å klare seg med datamaskin. Likevel tyder det på en viss kjønnsforskjell i digital kompetanse. For guttene er nedlasting av musikk og filmer en vanlig kunnskap, mens jentene sa at de ikke vet hvordan dette gjøres. Også spørreskjemaet avdekker samme tendenser om at jentene er mindre flinke enn gutter ved bruk av digitale media. Jentene skårer lavere i spørsmål om nedlasting, overføring, programmering og bruk av tekst editorer. Dette er i tråd med Watten sine funn (Watten 2008).

Resultatene viser at barna betrakter Internett som den nest største arena hvor mobbing foregår. Derfor er det veldig urovekkende at intervjuene med læreren og rådgiveren og fokusgruppeintervjuene med elevene gir inntrykk at både voksne og barn mangler kompetanse og bevissthet om hvordan digitale media bør brukes og hvordan man kan håndtere digital mobbing.

Barna har problem med å forstå etiske regler som er knyttet til bruk av digitale medier. De legger ut, tagger og viser bilder av andre uten deres tillatelse både på datamaskin og mobiltelefon. Dette skjer tross at skoleansatte sier at skolen har tatt seg av noen grunnleggende regler knyttet til mediekompetanse. Læreren påpeker at elevene ikke er klare over konsekvenser ved bruk av Facebook og andre lignende programmer. Dette er den samme tendensen som vises i forskningen gjennomført av Hoem (2004).

En av fortellingene viser at lærere har bortsett fra mediekompetanse også vansker med å gjenkjenne psykologisk mobbing, noe som er svært vanlig i følge Osler (2006). Jeg tenker

at disse to områdene, mediekompetanse og identifisering av mobbesituasjoner, inneholder et stort potensiale for forandring.

Takket være barnas diskusjon kunne jeg danne meg bilde av deres oppvekstvilkår. Elevene sier at de kan mer om Internett enn foreldre. De vet hvordan de kan gå forbi aldersgrense på Facebook, og hvordan de kan slippe å ha foreldrene på Facebook ved å ha flere profiler. Samtidig sier elevene at foreldrene deres gir dem klare regler for når de skal være hjemme om kvelden og når de må legge seg, men de setter sjeldent grenser knyttet til bruk av datamaskin og Internett. Foreldrene må jobbe med å utvikle sin mediekompetanse for at de kan være veiledere for barna når det gjelder deres utvikling og forståelse av digitale media (jfr. Watten 2008).

#### **4.2.2 Fellesskap og deltakelse**

Skoleansatte sier at miljøet og fellesskapet på skolen er veldig bra, og at det ikke finnes noen sosiale utfordringer. Dette bekrefter resultater fra spørreskjemaet der de fleste barna svarer at de trives både på skolen og i klassen. Samhold i klassen er vurdert som bra av førti en elever. Samme tendens viser funnene fra fokusgruppeintervjuene der barna sier at de har kontroll over det som skjer i klassen, og at de føler at deres stemme blir hørt. Likevel oppgir 22 % av elevene at de ikke trives på skolen, og 10 % at de mistrives i klassen.

Elevene som deltok i fokusgruppene bekrefter at de har et godt miljø i klassen, men de forteller at i skolen er det ikke så entydig. Verken barna fra fokusgruppe nummer 1 eller 2 har opplevd mobbing i deres klasse, men de sier at det foregår mobbing på skolen. Noen av deltakerne har selv blitt mobbet, og de fleste har vært vitne til mobbingen i skolegården. Dette er i samsvar med funnene fra spørreskjemaet der barna nevner at på skolen foregår mest mobbing, mens i klasserommet er det minst mobbing.

På spørsmål om endringer i det sosiale livet til elevene svarer rådgiveren at barna er lite sammen med kamerater i fritiden. De synes at barna skriver og sender tekstmeldinger i



stedet for å snakke sammen ansikt-til-ansikt. Dette var en interessant mening som jeg hadde lyst å undersøke nærmere. Derfor var flere spørsmål i skjemaet knyttet nettopp til barnas bruk av datamaskiner.

På spørsmålet *Hva gjør du i fritiden?* oppgir nøyaktig like mange barn svar «bruker PC» og «er sammen med venner». Resultatene fra fokusgruppeintervjuene avdekker samme tendens, det vil si at det er forskjellig fra barn til barn. Noen bygger vennskap på et personlig inntrykk, noen benytter seg av virtuell kommunikasjon. Noen er oftere med venner på Internett enn andre, noen bruker Internett som kommunikasjonsmiddel kun når de ikke kan være sammen ansikt-til-ansikt fra ulike grunner. Mens noen sier at det er lettere å avtale ting på nettet, forholder andre seg fortsatt til ansikt-til-ansikt samtaler.

Ut i fra disse opplysningene er det vanskelig å lage noen konklusjoner. Det jeg kan si er at fysisk nærhet ikke er *byttet ut* med visuell kontakt, men at barna bruker begge deler avhengig av den aktuelle situasjonen.

### **4.2.3 Marginalisering**

I fokusgruppene konsentrerer jeg meg om å finne ut hvordan elevene konstruerer skillet mellom normalitet og avvik, og hvordan og hvorfor blir noen stigmatisert og marginalisert fra fellesskapet.

Elevene sier at grunnen for stigmatisering er alt som har noe med annerledesheten å gjøre. Annerledesheten blir sanksjonert i form av marginalisering og utestenging av kollektivet, og kan videre føre til mobbing.

Ti av elevene oppgir i spørreskjemaet grunnen til at de ble mobbet. De nevner at de ble mobbet på grunn av at de var svake, på grunn av utseende, gode karakterer eller ulik mening med mobberen. Elevene i fokusgruppene nevner flere grunner for at mobbing oppstår. De sier at det kan være alt mulig fra svakhet, ulik mening, utseende, gode eller dårlige

karakterer på skolen, dårligere økonomisk situasjon, adopsjon, mangelen på ting som andre har, eller at man ikke er med i vennegjeng.

Jeg lurte på hvilken rolle spiller digitale media i marginaliserings- og stigmatiseringsprosesser. Læreren synes ikke at elevenes ulik kjennskap til og deltakelse i de nye mediene har noen betydning for om de blir mobbet eller ikke. Likevel nevner hun at elevene er avhengig av digitale media for å levere skolearbeid. Hvis de ikke kan bruke disse mediene, får de ikke levert. Dette fører til dårlige karakterer, og dårlige karakterer kan i følge barna bli en grunn for at en blir mobbet.

I fokusgruppeintervjuene fant jeg ut at Facebook-profil har alle barn, unntatt en gutt. Han synes ikke han kan bli utestengt av venneflokken på grunn av det. Likevel erkjenner han at å ikke være en del av Facebook-gjengen kan medføre noen hindringer i kommunikasjon og planlegging med andre. For å ikke være isolert fra vennegjengen bruker han andre former for on-line-kommunikasjon, for eksempel Playstation som også har tilgang til Internett. Ut i fra dette vil jeg si at digitale media har sin rolle i marginaliseringsprosesser og kan bidra til stigmatisering blant elevene.

#### **4.2.4 Mobbing -- tradisjonell og digital**

For å vise omfang av mobbefenomenet i det utvalget på femti elever vil jeg ta utgangspunkt i resultater fra spørreskjemaet. Spørreskjemaet viser at atten barn, åtte gutter og ti jenter, har blitt mobbet. Fem gutter har vært involvert i mobbing både som mobbere og ofre. Det er kun en elev som har mobbet andre uten å selv være et offer. Når det gjelder digital mobbing, har fjorten elever oppgitt at de har blitt mobbet via tekstmeldinger, og fem har på denne måten trakassert andre.

Fokusgruppene har samlet inn data fra seksten elever. Tre av dem sier de selv har opplevd mobbing, ingen har erkjent seg som mobber. Ingen av fokusgruppedeltakerne har opplevd digital trakassering selv, men de har blitt vitne til denne type handlingen på nettet.

Jeg lurte på hvordan nye sosialiseringsarenaer forandrer etablerte fellesskap og interaksjon mellom medlemmene. Goffman beskriver prosesser som foregår i interaksjon ansikt-til-ansikt (Goffman 2005), men disse prosessene finnes ikke på samme måten i den digitale kommunikasjonen. Det er både læreren og elevene klar over. Læreren har noen ideer om at digital mobbing kan være mer belastende for elever. De får stygge omtalelser svart på hvit. Det kan være vanskeligere for dem å jobbe med. Digital media gjør det mulig å videresende opplysninger. Derfor er det fare for at rykter, bilder, video eller nedsettende tekstmeldinger blir spredd fort blant mange før de blir stoppet. Dette kan være ekstra belastning for dem det gjelder.

Elevene også bekrefter at det er lettere å bli mobbet i skolegården enn på nettet. I skolegården kan offeret reagere på det som skjer, men det er ikke alltid mulig når det gjelder digital mobbing. Samtidig er det verre å komme seg over kommentarer som er «svart på hvit» enn de som er i form av tale. Digital mobbing fører med seg således større konsekvenser for mobbeofferet, i følge både skoleansatte og barna.

### ***4.3 Gap mellom elevenes og skoleansattes tanker***

Når jeg sammenligner svar jeg fikk fra spørreskjemaet, fokusgruppeintervjuene og intervjuene med skoleansatte, føler jeg at det finnes samsvar mellom resultatene, men i to saker ser jeg et stort gap mellom lærernes og barnas tenkning.

På den ene siden stoler skoleansatte på at når det dukker opp et problem eller en vanskelig situasjon i klasserommet, kommer elevene til dem. Rådgiveren sier at det er elevene som oftest peker på at det foregår noe gale og at de føler seg mobbet. På den andre siden viste barna i fokusgruppeintervjuene deres bekymring for at når de forteller om mobbing til lærere, kan det forverre offerets situasjon. De har lite tro på at lærere kan hjelpe dem. Dette bekrefter resultatene fra spørreskjemaet der over 33 prosent av elevenes svar peker på at barna har fortalt om mobbing til venner, kun 10 prosent av svarene nevner at informasjon om mobbing har gått direkte til lærere.

I stedet for lærernes hjelp setter barna stort pris på nære relasjoner med kamerater og medelever. Det er tydelig at elevene verdsetter sosial tilhørighet og kollektiv identitet, og betrakter dette som en mulig løsning i mobbesituasjoner. Det er venner barna stoler mest på og det er kollektivet som skal støtte medlemmer i vanskelige situasjoner. Det er de som må steppe inn og støtte ofrene og vise mobbere at det de gjør er ikke noe kult. Jeg mener at denne ubalansen mellom hva som lærerne forventer og hva som egentlig skjer i klasserommet kan føre til at de fleste mobbeepisodene ikke blir oppdaget.

Det andre området med stor forskjell mellom læreres og barnas forventninger handler om måter hvordan barna og lærerne vil løse og stoppe mobbing. Fokusgruppeintervjuene ga elevene mulighet til å tenke over, identifisere og dele med hverandre bestemte mål som må til for å redusere mobbing. Denne prosessen kaller Minkler *issue selection* (Minkler 2005:35). Mens barnas første anbefaling er at ofre må selv ta ansvar, legger skoleansatte største vekt på arbeidet med mobbere. Barna sier at det er offerets ansvar å gi beskjed til mobberen om at en ikke liker det som skjer, og at mobberen må slutte å mobbe. Deretter legger de ansvaret på kollektivet som må styrke og støtte offeret slik at han eller hun sier selv hva som foregår og spør om hjelp.

Fra mitt ståsted tenker jeg at barna anbefaler å ta utgangspunkt i det en i faget samfunnsarbeid betegner som *psykologisk empowerment* (jfr. Bracht 1997). Barna vil bruke relasjoner, nettverk og tillit for å øke personlig styrke hos offeret og som utgangspunkt for å vekke engasjement i kollektive. Verken læreren eller rådgiveren nevner offerets store rollen i forebyggende arbeid. De legger heller vekt på å identifisere og stigmatisere mobberen som flyttes fra det ene til det andre klasserommet/skole. De anbefaler å skjerme offeret og mobberen fra hverandre. Sett fra samfunnsarbeidsperspektiv er denne løsningen kortvarig og har ingen terapeutisk virkning.

For å undersøke nærmere hvorfor det finnes forskjell mellom ansattes og barnas syn på å løse mobbing, hvorfor ansatte sliter med å vite hva som egentlig foregår mellom elevene og hvorfor elevene mangler tillit og tro på at lærerne kan hjelpe dem i problemsituasjoner, vil jeg ta utgangspunkt i det arbeide som faktisk gjennomføres i skolen.

Skolen har tatt i bruk tiltak som er basert på engasjement og involvering fra både skoleansatte og elevene, og inneholder tiltak både på individ-, klasse- og skolenivå. Tiltak på skolenivå handler om kartlegging av situasjonen, og er basert på en sosial læreplan som inneholder et spørreskjema for elever, elevsamtaler og foreldresamtaler. Hensikten med læreplanen er å avdekke om noen av elevene sliter i skolen og klassen. I tillegg diskuterer ansatte tema mobbing når det er aktuelt og arbeid for å oppdage mobbing foregår i form av inspeksjoner, samtaler med elevene og observasjon.

Tiltak på individnivå brukes for å løse konkrete mobbesituasjoner, og handler om kategorisering av mobberen og offeret. Skoleansatte finner ut hvem mobber hvem, og setter i gang tiltak for å hindre at denne handlingen fortsetter. Blant disse er for eksempel å splitte mobbeaktørene, det vil si at en av dem må bytte klasserom eller skole. Arbeid på disse to nivåene, skole- og individnivå, ser ut til å være gjennomført på en tilstrekkelig måte.

Arbeid på klassenivå inneholder klasseregler mot mobbing og regelmessige klasseråd. Her er i følge elevene et stort potensial for forandring. Ganske mange elever i et lite utvalg sier at de *aldri* har vært med på diskusjonen om mobbing i klassen. Når dette forebyggende arbeidet ikke fungerer som den skal, virker også tiltakene på skole- og individnivå på en annen måte enn ønsket. Det inkluderende arbeidet i klasserommet, som er utgangspunkt for å minimalisere stigmatiseringsprosesser, mangles. Tiltak på individ- og skolenivå kan alene bidra til ennå mer stigmatisering av mobbere og ofre, og vil bidra lite til å styrke bevisstheten og samholdet i klassen.

Jeg tenker at forebyggende arbeid i form av utvikling av tiltak på klassenivå er nøkkel for at skoleansatte får tilgang til elevenes tanker og meninger rundt mobbefenomenet og hvordan elevene vil løse mobbingen. Samtidig er dette et godt utgangspunkt for å styrke tillit i elev-lærer forhold, som videre fører til at elever stoler på at skoleansatte kan hjelpe dem i mobbesituasjoner. Slik kan også flere mobbeepisoder bli oppdaget og fjernet.

Det er flere faktorer som spiller inn og som er viktig å ta i betraktning for å utarbeide godt fungerende strategier for å løse mobbeproblematikken. En av dem er individets følelser. Barna i fokusgruppene var veldig flinke til å definere begrep mobbing, men da jeg spurte hvor grensen mellom erting og mobbing går, ble de usikre. Vi diskuterte noen hverdagssituasjoner som noen definerte som mobbing, andre kalte dem for erting. Jeg vil derfor understreke at definisjon av mobbing er knyttet til barnas subjektiv vurdering av andres handlinger, der barnas egne fortolkninger og virkelighetsoppfatninger spiller den sentrale rollen. Om en handling blir betraktet som erting eller mobbing er også situasjonsdefinert, det vil si avhengig av den aktuelle konteksten. Dette er viktig å tenke på når det gjelder utarbeiding av strategier for å forebygge og løse mobbesituasjoner.

Dette var også et tema i Debatten på NRK den 17.februar 2011 der blant annet Olweus, Kristin Oudmayer (forfatter), Anna Holm Heide (leder i Elevorganisasjonen) og Jan Atle Andersen (psykolog) har deltatt. Mens Olweus står fast på sin definisjon av mobbing, sier andre deltakerne at toleransen for andres handlinger er basert på individets vurderinger og følelser. Anna Holm Heide sier at når en oppfatter at han/hun er mobbet, så er hun mobbet. I følge psykologen er altfor mye ting definert i dagens samfunn som mobbing. Løsning er å lære barna å ta kontroll og ansvar for sine følelser. Oudmayer sin ide om å bli kvitt mobbingen er at lærerne og foreldre må støtte mobbeofre slik at de tåler vanskelige situasjoner, at de tåler «litt erting». Samme ide hadde også deltakerne i fokusgrupper. De sier at det er mobbeofferets ansvar å si ifra når de vil at mobberen stopper. Denne prosessen der barna styrkes for å ha det som skjer rundt dem under kontroll beskriver Bracht med begrep psykologisk empowerment.

## 5 Tilbakeblikk

Fellesskap er et grunnleggende begrep i samfunnsarbeid og jeg tenker at prosjektets bidrag består av analyse av sosiale sammenhenger rundt ekskluderingsprosesser i fellesskap. Oppgaven reiser viktige spørsmål knyttet til forholdet mellom virtuelle og aktuelle fellesskap. Dette er problemstillinger som har generell overføringsverdi, og tanker fra denne oppgaven kan således brukes i andre tematiske områder enn mobbing. Hvordan kan teknologi forandre livssituasjon til autister kan være et av de aktuelle spørsmålene innen samfunnsarbeid (jfr. Ochs og Solomon 2010). Forhold mellom teknologi og samfunn er også aktuell tematikk i ulike fag, blant annet sosiologi, politikk, pedagogikk og markedsføring.

Sudmann og Henriksbø oppsummerer samfunnsarbeid som fag som «*handler om å identifisere handlingsrom og undersøke vilkår for sosial deltakelse, og som tar utgangspunkt i at de det gjelder selv setter fingeren på de vilkår som hindrer deres livsutfoldelse og deres tilgang til allment forventete og aksepterte sosiale arenaer, og at de kan formulere en visjon om et bedre alternativ*» (Sudmann og Henriksbø 2009:4). Når jeg leser denne definisjonen, tenker jeg at min oppgave er i tråd med dette. Jeg vil også påstå at den analysen jeg har gjort er i tråd med sosiologisk paradigme (Stemland 2007).

Mitt mål har vært å undersøke på hvilke måter mobbing inngår i prosesser knyttet til sosialisering, fellesskapsdannelse og marginalisering. Problemstillingen handler om å finne ut hvordan ungdomsskolelever opplever inklusjon og eksklusjon i klasserommet og online, hvordan de opplever forskjeller og likheter mellom digitale og aktuelle fellesskap, og hvilke vilkår i følge elevene fremmer tradisjonell og digital mobbing. Underveis fikk jeg tilgang til elevenes tanker om hvordan man bør hjelpe mobbeofre ut fra den vanskelige situasjonen.

I dette kapittelet vil jeg vise konkret hva jeg har kommet frem til i min studie, hvordan metodevalget fungerte for min problemstilling, jeg vil også påpeke flere interessante tema

innen mobbeproblematikken.

I kapittel 1.6 *Aktuell forskning* har jeg nevnt en interessant diskusjon mellom forskere innen mobbetematikken som handler om sammenhenger mellom to tradisjonell og digital mobbing. Pyzalski mener at digital mobbing er tradisjonell mobbing knyttet til bruk av digital teknologi (Havik 2010). På den andre siden hevder Raskauskas at det er to ulike former for mobbing, men at det samtidig eksisterer mye overlapp mellom dem (Raskauskas 2007). Jeg nevner at digitale teknologier forandrer de sosiale verdener vi lever i, og at de nye mediene skaper ny rom for sosialisering, sosial kompetanse og identitetsdannelse. For å se nærmere på dette har jeg brukt mine undersøkelser for å studere ekskluderingsvilkår for deltakelse i både virtuelle og aktuelle fellesskap, og forhold mellom disse to arenaene. Lidèn understreker at samhandling foregår i sosiale praksiser (Lidèn 2003). Jeg har derfor prøvd å rette mine spørsmål til de stedene som er aktuelle i barnas hverdag, nemlig skole, klasserom, vennegjeng og Internett.

Elevene er klare over at de nye sosialiseringsarenaer forandrer etablerte fellesskap og samhandling mellom dem. De ulike samhandlingsarenaene tilbyr ulike muligheter og risiko, og stiller ulike krav til barnas ferdigheter.

En stor fordel og samtidig ulempe med digitale fellesskap er at de har flytende grenser som gjør det lettere både for inkludering og ekskludering. Elevene sier at de ikke godtar alle som venner og at de stiller ulike krav for at noen kan bli inkludert i deres fellesskap. Det er veldig lett overgang mellom å være med i vennegjeng og bli nektet, enten midlertidig eller for alltid, tilgang til fellesskapet. Dette vises når barna uttaler seg om at noen barn ikke bryr seg hvem de legger som venn. De er kun opptatt av å ha som flest som mulig venner for å bli populær. På den andre siden er de villig til å ekskludere venner på grunn av deres skrivemåte, for eksempel at de sender for mange smilefjes når de chatter med hverandre.

En annen risiko ved digital kommunikasjon er at her har man større rom for å utnytte falske identiteter. Digitale media gjør prosesser der barn skaffer seg info om vedkommende vanskeligere, og stiller stor krav til elevenes sosial kompetanse og dømmekraft. I følge



Goffman gjør de innhentende informasjonene det lettere for å vite hva en kan forvente i samspill og interaksjon med andre. Når barna skaffer seg disse opplysningene på nettet, betyr det ikke at de er oppriktige. Elevene har utviklet sosial kompetanse og er klare over at bak profilbilde kan det være en annen person som bruker andres identitet. De vet at de som er på Internett kan være annerledes enn i ansikt-til-ansikt relasjoner, og at informasjonene kan være falske.

Liestøl og Rasmussen nevner at en av ulempene med digitale fellesskap er at den krever en godt utviklet kommunikasjonsevne (Liestøl og Rasmussen 2007). Det er ikke det samme elevene oppgir. Barna som foretrekker digitale fellesskap og digital kommunikasjon sier derimot at det er litt enklere å forstå hva de andre sier når de snakker på Internett. Dette kan ha forklaring i at elevene ser hva andre sier svart på hvit, og har sjanse å lese om igjen og om igjen til de forstår innholdet. Dette kan bety at kommunikasjon via digitale media er egentlig enklere for de med dårligere kommunikasjonsevne. Dette er i tråd med opplysninger i en artikkel om autister som sliter med ansikt-til-ansikt kommunikasjon. Et alternativ til øyekontakten kan nemlig være kommunikasjon gjennom datamaskiner, telefoner, eller til og med pinner og blyanter som øker muligheten for sosial samhandling (Ochs and Solomon 2010).

Teknologi kommer imellom mennesker i samhandling som fører til at vilkårene for denne samhandlingen endres. Prosesser som foregår i interaksjon ansikt-til-ansikt er ulikt prosesser som foregår i den digitale kommunikasjonen. Dette vises tydelig på de to ulike prosessene Goffman nevner, nemlig nøytraliserende og forebyggende prosesser.

Nøytraliserende prosesser gir barnet mulighet til å omarbeide mobbesituasjoner (Goffman 2005). Disse prosessene foregår i flere faser og gjennom disse fasene får mobberen og mobbeofferet sjanse til å reflektere over det som skjedde og gjenopprette orden. Når det gjelder mobbing on-line er disse prosessene ikke alltid lett å gjennomføre, nettopp på grunn av mangel på interaksjon mellom aktørene. Elevene nevner at det er bilde, kroppsspråk og opptreden som de mangler mest i den digitale kommunikasjonen. Som konsekvens av dette er det verre å bli mobbet med kommentarer som er «svart på hvit» enn de som er i form av tale.

Forebyggende prosesser gir mobbeofferet mulighet til å unngå kontakt der trusler oppstår. Det vil si at offeret forsvare seg med å unngå samtaleemne og aktiviteter som kan føre til mobbing. Andre muligheter er å unngå situasjon ved å forlate stedet eller overse handlingen. Først tenkte jeg at disse prosessene er lettere å gjennomføre på Internett enn i ansikt-til-ansikt relasjoner, noe som kan være en «fordel» med digital mobbing framfor tradisjonell mobbing. Barna selv er ganske godt orientert hva de kan gjøre for å hindre mobbing på Facebook, for eksempel ved å blokkere og rapportere mobberen. Likevel viste det seg at forebyggende prosesser ikke er en bra løsning på problemet. Mobberen tagger bilder og baksnakker på Facebook uansett om en er venn med han eller ikke. Den eneste forskjellen er at offeret selv ikke ser det som foregår. Når vedkommende kommer inni klasserommet og oppdager hva som foregår på nettet, kan det ha like stor belastning for dem med like store konsekvenser som mobbing som foregår når mobberen og offeret møtes i samme rom.

Jeg lurte på hvordan inklusjon og eksklusjon foregår, og hva deltakerne synes om å finne venner uten å være i samme sted på et bestemt tidspunkt. Deltakerne oppgir informasjon som tyder på at deres on-line og offline fellesskap i stor grad overlapper hverandre. Den første fasen i fellesskapsdannelse er individuelt. Noen bygger vennskap på et personlig inntrykk. De synes det er lettere ved kommunikasjon ansikt-til-ansikt, der de kan få med seg bilde, kroppsspråk og andre kjennetegn ved individet. Andre synes det er lettere å finne venner på Internett enn å møte dem ansikt-til-ansikt. De bruker digitale media for å få første kontakt med vedkommende og når de føler at de har blitt godt skjønt med de bak PC-skjermen, vil de også treffe dem ansikt-til-ansikt.

Marginaliseringsprosesser foregår både on-line og i klasserommet og forutsetter at barna bygger fellesskap og skaper venner. Det er de prosessene hvor barna lager kategorier for å gjøre det mulig å skille mellom «oss» og «dem» (Madsen 2006, Bauman and May 2004). Barna oppgir at de forholder seg til noen regler når de setter grenser for hvem de vil slippe inn og hvem de velger bort. De stiller ulike krav for at noen kan bli inkludert i deres fellesskap. Noen vil være i fellesskap med dem som går på samme skole, har felles venner eller felles interesser, andre bygger fellesskap for å nå spesifikke mål, for eksempel bedre status, større popularitet eller fordeler i Internettspill. Barna bruker marginaliseringsprosesser også som en straff. Når det oppstår konflikter i vennskapet, sletter de vedkommende fra

venner. Når de blir venner i klassen og skolen igjen, blir de gjerne venner på Facebook også. Her er det tydelig overlapp mellom digitale og virtuelle fellesskap der situasjoner fra skolen er utgangspunkt for det som foregår på nettet.

Andre hoveddiskusjonen i feltet handler om hvordan mobbingen oppstår. Ut i fra barnas erfaringer og refleksjoner er det vilkår for konstruksjon av *annerledesheten* som spiller den sentrale rollen i marginaliseringen Disse vilkårene stiller utfordringer til barns ytre og indre sosial orden. Når barna føler at de kan miste kontrollen de har i sitt liv, bruker de sanksjoner for å beskytte seg selv, og for å fjerne det eller den som setter deres kontroll i fare. De sanksjonene kan være i form av marginalisering, utestenging og mobbing. Ut ifra barnas fortelling vil jeg si at alt som er ukjent og avvirket fra gjennomsnitt skaper vilkår som fremmer mobbing. Dette kan være alt fra utseende, gode eller dårlige karakterer på skolen, dårligere økonomisk situasjon, adopsjon, mangelen på ting som andre har, eller at man ikke er med i vennegjeng.

Jeg tenker at å vite hvordan og på hvilke premisser marginaliseringsprosesser foregår, kan hjelpe lærere med å utarbeide tiltak for at disse prosessene ikke skal føre til trakassering. Samfunnsarbeid kan bidra til å hjelpe elever med å skille mellom uønskede og farlige fellesskap. I tillegg kan lærere veilede barn til å utvikle kompetanse de trenger for å åpne dør til de fellesskapene de ønsker å være en del av, og hvordan en tar vare på disse fellesskapene.

Madsen sier at det er forventingene i kollektivet som lager skillet mellom normalitet og avvik (Madsen 2006). Derfor tenker jeg at forebyggende arbeid er nøkkel for at elevene aksepterer at ikke alle er like. Lærere kan hjelpe elever med integrering. Denne integreringen forutsetter at elever utvikler sosiale relasjoner i klasserommet og skolen. Lærere kan for eksempel være innleder i felles aktiviteter som skaper et godt utgangspunkt for å danne positive relasjoner mellom elevene. Barn får på den måten mulighet til å utvikle sin kompetanse, språkbruk og «koder» som gir dem mulighet til å tilpasse seg fellesskapet. Deretter kan de kontrollere og gi det uttrykket andre i klasserommet forventer, samt de kan avgi det uttrykket de ønsker andre vil danne seg (jfr. Goffman 1992).

## 5.1 Metodeevaluering

Det var en utfordring å planlegge og gjennomføre et forskningsdesign som består av tre metodiske tilnærminger, men det var også veldig spennende. Jeg utvidet min kunnskap om flere metoder og fikk sjanse til å prøve meg i ulike retninger. Metodetriangulering ga meg i tillegg god oversikt over tematikken og interessante data.

Spørreskjemaet ga meg akkurat de opplysningene jeg forventet. Jeg fikk oversikt over omfang av mobbing og digital mobbing i klassen, barnas oppfatning av trivsel, mediekompetanse og deres bruk av sosiale medier. Denne typen survey ga meg lite grunnlag for statistiske data, men jeg fikk et godt utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguide for fokusgruppeintervjuene hvor jeg går dypere inni problematikken.

Jeg vil reflektere over hvorfor elevene ikke var motivert til å svare på åpne spørsmål i spørreskjemaet. Jeg tror ikke det er på grunn av lite tid. Elevene fikk så mye tid de trengte for å svare på spørsmålene. En annen mulighet er at de er rett og slett ikke interessert i tematikken. Etter å ha gjennomført fokusgruppeintervjuer og hørt og sett hvor flinke barna var til å dele sine erfaringer og følelser med hverandre, synes jeg ikke at heller dette var grunn for at åpne spørsmål ble ubesvart. Deltakerne nevner selv at det er verre å lese stygge ting svart på hvit i den digitale mobbingen enn å høre dem i realiteten. Jeg tror at det samme skjer når de må bruke penn og papir, og formulere sine egne ord for å besvare åpne spørsmål. Barna føler at det som er skrevet kan ikke tas tilbake. Ting som blir sagt kan lett glemmes, men det som er skrevet kan brukes som «bevis». Jeg tenker at elevene er mindre komfortable med å kommunisere alene med papir og blyant på pulten. Det er mer naturlig for dem å føre en samtale hvor de ikke trenger å bry seg om grammatikk, og hvor de har anledning til å spørre igjen hvis det er noe uklart. I tillegg har de også mulighet å forklare det de mener hvis de ikke finner de rette ordene.

Mest utfordrende og spennende samtidig var å gjennomføre fokusgruppeintervjuene. Siden åpne spørsmål i spørreskjemaet var i mange tilfeller ubesvart, brukte jeg fokusgruppene for å få svar på disse spørsmålene. Jeg synes at jeg har fått de dataene jeg trengte for å belyse

problemstillingene. Jeg har ikke hatt erfaring med denne metoden fra før og ble overrasket hvor mye barna ble engasjert og hvor mye kostbare og unike data jeg fikk. Jeg hadde et vist tidsgrense for å gjennomføre intervjuene, men jeg følte at elevene hadde nok tid til diskusjonen.

Jeg brukte hermeneutisk tilnærming som forutsetter at jeg som forsker får aldri direkte tilgang til barnas opplevelser, men til informasjon som er allerede fortolket. Denne fortolkningen foregår på flere nivåer - aktørenes egne fortolkninger, forskerens fortolkninger av aktørenes fortolkninger, forforståelse og helhetsforståelse (Grønmo 2007). De informasjonene jeg fikk fra elevene var allerede mediert, flertydig og fortolket (jfr. Grønmo 2007), det vil si påvirket av for eksempel deres foreldre, diskusjoner i skolen og av det de har hørt og lest i media. Jeg prøver å forstå mening og tolker disse informasjonene igjen fra mitt faglig ståsted og med mine forforståelser knyttet til mine fordommer.

Både spørreskjemaet og fokusgruppene ga meg tilgang til barnas opplevelser, tanker og erfaringer med mobbing og bruk av digitale media. Jeg fikk danne meg et bilde av hva som foregår i et lite fellesskap og hvordan dynamikken i kollektivet påvirker dets medlemmer. Både lydopptak, elevenes språk, kroppsspråk og handling påvirker fortolkningen min. I Følge Goffman blir vi alle gjensidig påvirket av samhandling mellom hverandre (Goffman 1992). Barna har erfaringer knyttet til sosialisering, marginalisering og identitetsdannelse som blir stadig påvirket av nye erfaringer og opplevelser både i skolen, vennegjengen og hjemmet. De har hørt og sett ting, de har dannet seg forståelse av fenomenet mobbing gjennom den sosiale læreplanen skolen forholde seg til. De ble påvirket av situasjonen som oppsto under selve undersøkelsen og min tilstedeværelse. I tillegg ble barna påvirket av sammensetting i fokusgruppene. Jeg bestemte meg for å ha begge kjønn i gruppene, noe som påvirker datainnsamling. Om jeg hadde hatt en gruppe med kun jenter og en gruppe kun med gutter, hadde jeg fått andre data. Barnas reaksjon på mine spørsmål har på den andre siden påvirket min egen forståelse og tolkning av tematikken.

Jeg må erkjenne at jeg ble litt skuffet over data som kom ut fra intervjuene med skoleansatte. Jeg tenker at hadde intervjuene foregått i et annet rom og med mer tid kunne utfallet vært et annet. De dataene er ikke veldig omfattende og går ikke i dybden. Av og til kan de

virke litt klisjeaktige. Dette kan skyldes dårlig tid på gjennomføring, forstyrrende omgivelser og lite informerte spørsmål.

Rekkefølgen i bruk av forskningsmetodene er også viktig å nevne. Dersom jeg hadde intervjuet lærerne etter at jeg hadde gjennomført spørreskjema og fokusgruppeintervjuer, kunne jeg vise til ting elevene har uttalt om mobbing, digitale media, skolemiljø og tiltak. Lærers og rådgiverens svar ville da vært annerledes.

## **5.2 Framtidig arbeid**

Når jeg snakker om digital mobbing er det kanskje uvanlig at jeg selv bruker papirform av spørreskjemaet. Jeg har valgt papirform fra praktiske grunner. Jeg ville fange hele gruppen elever, inkludert de som ikke er flinke til å bruke datamaskin. En annen grunn var at jeg selv har begrensninger i datakunnskap og jeg tenkte at det blir for vanskelig å realisere digitalskjema uten hjelp av en dataekspert. Dersom jeg skal gjøre en annen undersøkelse i framtiden, vil jeg definitivt bruke et digitalt spørreskjema som gjør det mulig å ha flere elever i undersøkelsen som kan fylle inn skjemaet hjemme, der de ikke blir påvirket av medelever og skoleomgivelser.

I denne oppgaven jobbet jeg med skoleansattes og barnas synspunkter. Selv om jeg fikk tilgang til barnas refleksjon over foreldres rolle knyttet til problemstillingen, tenker jeg at det ville vært meget interessant å få direkte opplysninger fra foreldre. Hva synes de om barnas bruk av digitale medier? Hvordan opplever de sin egen rolle som forbilde? Har de nok mediekompetanse til å støtte og veilede barna gjennom oppveksten? Dette kan være forskningsspørsmål i et framtidig arbeid.

## 6 Referanser

Alver, B. G. and Ø. Øyen (1997). Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis. [Oslo], Tano Aschehoug.

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. Journal of the American Planning Association 35(4): 216-224.

Bauman, Z. and T. May (2004). Å tenke sosiologisk. Oslo, Abstrakt forlaget.

Berg, S. (2011). "Lærer jenter og gutter forskjellig?" Illustrert Vitenskap. Retrieved 5.5., 2011, from <http://illvit.no/spor-oss/laerer-jenter-og-gutter-forskjellig>.

Bloor, M (2001). Focus Groups in Social Research. London, Sage.

Bock, R. and M. G. Miller (2010). "Depression High Among Youth Victims of School Cyber Bullying, NIH Researchers Report." Retrieved 22.9., 2010, from <http://www.nichd.nih.gov/news/releases/092110-cyber-bullying.cfm>

Bracht, N. F. (1999). Health promotion at the community level: new advances. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.

Eide, S. B. and B. Skorstad (2008). Etikk: til refleksjon og handling i sosialt arbeid. Oslo, Gyldendal akademisk.

Eriksen, T. H. (2006). Innledning: I de enøydes land. Normalitet, Universitetsforlaget: 9-24

Eriksson, B., Lindberg O., Flygare E., Daneback K. (2002). Skolan – en arena för mobbning. Stockholm, Skolverket.

Freire, P. (2006). De undertryktes pedagogikk. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

- Fauske, H. (2008). Digitale medier og sosialt utsatte barn og unges kompetanseutvikling. Barn og unges kompetanseutvikling. P. Nygren and H. Thuen. Oslo, Universitetsforlaget: S. 151-161.
- Gadamer, H.-G. and E. Schaanning (2010). Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Oslo, Bokklubben.
- Garsjø, O. (1997). Sosiologisk tenkemåte: en introduksjon for helse- og sosialarbeidere. Oslo, Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2004). Samfunnsvitenskapelige tenkemåter. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gilje, N. and H. Grimen (1993). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo, Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (2005). Interaction ritual: essays in face-to-face behavior. New Brunswick, New Jersey, Aldine Transaction.
- Goffman, E. (2000). Stigma: om avvigerens sociale identitet. Oslo, Pensumtjenesten.
- Goffman, E. (1992). Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik. Oslo, Pax.
- Grønmo, S. (2007). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen, Fagbokforlaget.
- Halkier, B. and K. Gjerpe (2010). Fokusgrupper. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2003). Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Oslo, Bedriftsøkonomens forlag.
- Hansen, T. og Tjerbo, T., (2003), Politisk engasjement, borgerroller og sosial kapital. Makt og demokratiutredningens rapportserie nr 62. Unipub. Oslo



- Haraldsen, G. (1999). Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Havik, T. (2010). " Digital mobbing anno 2008 ". Retrieved 30.8., 2010, from <http://saf.uis.no/forside/nyheter - forside/article25693-922.html>
- Havik, T. (2010). "Barns forhold til foreldre/lærere og mobbing." Retrieved 28.8., 2010, from <http://saf.uis.no/forskning/article23083-668.html>
- Havik, T. (2010). "SAF samarbeider med Polen." Retrieved 1.10., 2010, from <http://saf.uis.no/forskning/mobbing/article23670-673.html>
- Hauge, Å. L. (2007). Identitet og sted: En sammenligning av tre identitetsteorier. Tidsskrift for Norsk Psykologforening 44(8):980-987.
- Hutchinson, G. S. (2003). Samfunnsarbeid i sosialt arbeid. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Hoem, J. (2004). "Personlig publisering og mediekompetanse (Skrevet for ITU og prosjektet "Dramaturgi i distribuert læring")." Retrieved 22.5., 2010, from [http://infodesign.no/artikler/Personlig\\_publisering\\_og\\_mediekompetanse\\_ITU\\_04.pdf](http://infodesign.no/artikler/Personlig_publisering_og_mediekompetanse_ITU_04.pdf).
- Holter, H. and R. Kalleberg (1996). Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ilstad, S. (1987). Survey-metoden: en veiledning i utvalgsundersøkelser. Trondheim, Tapir.
- Kjørholt, A. T. (2003). Imagined communities: the local community as a place for "children's culture" and social participation in Norway. Children's places: cross-cultural perspectives. K. F. Olwig and E. Gulløv. London, Routledge: 197-216.
- Ledwith, M. (2005). Community development: a critical approach. J. Campling and M. Ledwith. Bristol, UK, Policy Press: 196 s.

Lidèn, H. (2003). Common neighbourhoods - diversified lives: growing up in urban Norway. Children's places: cross-cultural perspectives. K. F. Olwig and E. Gulløv. London, Routledge: 119-137.

Lidèn, H. and K. Skjørten (2007). Ungdom og delt bosted. Tidsskrift for ungdomsforskning 7(2):3 22

Liestøl, G. and T. Rasmussen (2007). Digitale medier: en innføring. Oslo, Universitetsforlaget.

Livingstone, S., L. Haddon, et al. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE. London: EU Kids Online.

Lyngstad, R. (2003) Makt og avmakt i kommunepolitikken. Rammer, aktører og ideologi i det lokale folkestyret. Bergen, Fagbokforlaget.

Madsen, B., I. Kvaran, et al. (2006). Sosialpedagogikk: integrering og inkludering i det moderne samfunnet. Oslo, Universitetsforlaget.

Maccoby, E. E. and C. N. Jacklin (1980). "Sex Differences in Aggression: A Rejoinder and Reprise." Child Development 51(4): 964-980.

MacNaughton, G. (2007). "Rethinking Approaches to Working with Children Who Challenge: Action Learning for Emancipatory Practice." International Journal of Early Childhood v39 n1: 39-57.

Minkler, M. (2005). Community organizing and community building for health. New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.

Nordahl, T. and A-K. Sunnevåg (2008). Barnet som aktør – virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier. Moderne oppvekst, nye tider – nye krav. V. Glaser and J. Bølstad. Oslo, Universitetsforlaget: 98-111.

- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. Tidsskrift for ungdomsforskning. **3**: 69-88.
- Nygren, P. (2008). Barn og unges kompetanseutvikling i et komplekst samfunn. Barn og unges kompetanseutvikling. P. Nygren and H. Thuen. Oslo, Universitetsforlaget: S. 28-38.
- Nygren, P. (2008). En teori om barn og unges handlingskompetanser. Barn og unges kompetanseutvikling. P. Nygren and H. Thuen. Oslo, Universitetsforlaget: S. 39-54.
- Ochs, E. and O. Solomon (2010). "Autistic Sociality." Ethos - Journal of the Society for Psychological Anthropology **38**(1): 69-92.
- Olweus, D. (1992). Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo, Universitetsforlaget. Elektronisk reproduksjon
- Osler, A. (2006). Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling. Gender and Education **18**(6): 571-589.
- Putnam, R. D., R. Leonardi, et al. (1993). Making democracy work: civic traditions in modern Italy. Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Raskauskas, J. and A. D. Stoltz (2007). "Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents." Developmental Psychology **43**(3): 564-575.
- Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen, Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2008). Mobbing i grunnskolen 2004-2008. Rapport for Senter for atferdsforskning. Stavanger.
- Roland, E. og Vaaland G.S. (2006). Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning. Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Schiefloe, P. M. (2003). Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse. Bergen, Fagbokforlaget.

- Staksrud, E. (2011). "Mye risiko, lite skade". Retrieved 13.1.,2011, from <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3985775.ece>
- Stemland, L (2007). Et sosiologisk blikk på mobbing – En teoretisk studie av paradigmet og fenomenet mobbing. Tromsø. Universitetet i Tromsø.
- Storø, J. (2009). Fra eftertilsyn til overgang og selvbestemmelse - Ettervern i norsk barnevern gjennom en hundreårs periode. Norges Barnevern. Oslo, Universitetsforlaget. **86**: 184-200.
- Sudmann, T. T. and K. Henriksbø (2009). Hva kan samfunnsarbeid være i 2009? Nordiske Sosialhøgskole komitè's 23. konferanse. Bodø.
- Svoen, B. (2008). Den nye mediekompetansen: de unge og deltakerkulturen. Barn og unges kompetanseutvikling. Oslo, Universitetsforl.: S. 97-110.
- Vik, S. (2009). Familieråd i Norge -fra trylleformel til realisme. Norges Barnevern **86**(3): 172-182.
- Ybarra, M. L., K. J. Mitchell, et al. (2006). "Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey." Pediatrics **118**(4): E1169-E1177.
- Watten, R. G. (2008). Barn og unges IKT-bruk: kjønnsforskjeller og elektronisk mobbing. Barn og unges kompetanseutvikling. P. Nygren and H. Thuen. Oslo, Universitetsforlaget: 111-125.
- Østerud, S. and E. G. Skogseth (2008). Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier. Oslo, Cappelen akademisk forlaget..

# 7 Vedlegg

## 7.1 Samtykkeerklæring for barn

Bergen 8.11.2010

### SAMTYKKEERKLÆRING for barn

Jeg har fått informasjon om formålet med undersøkelsen. Jeg har fått informasjon om hvilke framgangsmåter prosjektet skal ha.

Jeg er blitt informert om at alle opplysninger som blir innhentet fra meg vil bli behandlet anonymt og oppbevares i tråd med etiske retningslinjer.

Jeg har fått informasjon om at det er gruppeleder som kommer til å presentere prosjektet for oss.

Deltakelsen for meg er frivillig.

Jeg kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke meg fra prosjektet, hvis det skulle være ønskelig.

De innsamlede opplysninger vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Med at jeg fyller inn spørreskjema samtykker jeg til at jeg vil delta i undersøkelsen.

## 7.2 Spørreskjema

### Spørreskjema

**IKKE SKRIV NAVNET DITT PÅ SKJEMAET :)**

På den måten vil ingen få vite at det er du som har fylt det ut.

- **Prøv å svare så godt du kan - akkurat som det er.**
- **Av og til kan det være vanskelig å velge hva du skal svare. Da kan du svare slik du mener det passer best.**
- **Hvordan svare på spørsmålene?**

Eksempel: når svaret er ja:

Ja

Nei

- **Hvis du skulle hake av på feil svaralternativ så kan du rette det opp ved å stryke over det valget som er feil.**

Eksempel: når svaret er «Ja» men du har feilaktig hakket av «Nei»:

Ja

Nei

- **Mobbing er når noen andre sier eller gjør ting gjentatte ganger og over tid som er ubehagelig for deg eller som påfører deg en skade.**

**Mobbing kan være:**

- **Å bli ertet over tid, å bli dyttet og dratt rundt omkring**
- **Å bli slått eller angrepet, å få noe en eier kastet rundt**
- **Å få et rykte om seg spredd, å bli ignorert og satt utenfor**
- **Å bli tvunget til å gi fra seg noe en eier, å bli angrepet på grunn av rase eller religion**
- **Å få stygge meldinger, e-poster**
- **Å bli negativt omtalt på Facebook**

- **Å bli tagget i et bilde på Facebook som gjør deg flau eller lei deg**
- **Å bli tagget i en video på Youtube med den hensikt å gjøre deg flau eller lei deg**
- **Å legge ut et bilde av deg på Facebook uten at du vil det**

**Alder:**

**Kjønn:**  jente  gutt

**1. Hvordan liker du deg på skolen?**

- svært dårlig
- dårlig
- verken godt eller dårlig
- godt
- svært godt

**2. Hvordan liker du deg i klassen?**

- svært dårlig
- dårlig
- verken godt eller dårlig
- godt
- svært godt

**3. Har du noen å være sammen med i friminuttene?**

- mange
- få
- ingen

**4. Har du kontakt med klassekameratene utenfor skolen?**

- ja
- nei

**5. Hvor mange venner har du?**

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- flere enn :

**6. Trenger du flere venner?**

- ja
- nei

**7. Hvordan trives du sammen med dine klassekamerater?**

- svært dårlig
- dårlig
- verken godt eller dårlig
- godt
- svært god

**8. Føler du at din mening blir hørt i klasserommet?**

- aldri
- skjelden
- av og til
- ofte
- alltid

**9. Hvordan opplever du samhold i klassen?**

- bra
- dårlig
- annet

**10. Hva gjør du i fritiden?**

- bruker PC (spill, chatrom, Facebook, MSN osv)
- bruker mobiltelefon (spill, sms, mms, ringning,
- sport, spiller instrument
- er sammen med venner
- kjeder meg

- annet



**11. Hvor ofte er du på Internett (Facebook, MSN, Youtube eller andre sider)?**

- aldri
- skjelden
- av og til
- ofte
- hver dag

**12. Hvor bruker du å være on-line ( Det betyr å være på Internett, Facebook, MSN, Skype osv)?**

- hjemme
- på skolen
- hos venner
- annet

**13. Hva bruker du datamaskin til?**

- spill, musikk, Youtube, film
- å finne informasjon
- å være i kontakt med venner
- å laste ned film, musikk
- annet

**14. Har du din egen mobiltelefon?**

- ja
- nei

**15. Hvor mange tekstmeldinger sender du om dagen?**

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- flere enn 15

**16. Hvor mange tekstmeldinger får du om dagen?**

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- flere enn 15

**17. Har du opplevd mobbing (se igjen på første siden hva mobbing kan være)?**

nei

ja Hvis ja, svar på følgende spørsmål:

**Hvor mange ganger har du opplevd mobbing siden skolestart?**

1-2 gange

3-5 ganger

6-10 ganger

flere enn 10 ganger

**Hvorfor ble du mobbet?**

**Hva følte du da du ble mobbet?**

følte meg dum

ble flau

ble sur

ble sint

ble lei meg

har ikke følt noe spesielt

annet

**Hvem snakket du med om dette?**

lærer eller andre voksne på skolen

foreldre

venn

ingen

annet

**18. Har du mobbet noen (se igjen på første siden hva mobbing kan være)?**

nei

ja Hvis ja, svar på følgende spørsmål:

**Hvor mange ganger har du mobbet noen siden skolestart?**

1-2 ganger

3-5 ganger

6-10 ganger

flere enn 10 ganger

**Hvorfor har du mobbet?**

**Hva følte du da du mobbet noen?**

følte at jeg har makt over den andre

følte at jeg gjør noe normalt

følte at jeg gjør noe galt

følte at jeg tar hevn

annet

**Sa du det til noen?**

lærer eller andre voksne på skolen

foreldre

venn

ingen

annet

**19. Har du fått tekstmeldinger som gjorde deg trist, flaut eller lei deg?**

nei

ja Hvis ja, svar på følgende spørsmål:

**Hvor mange ganger siden skolestart?**

1-2 ganger

3-5 ganger

6-10 ganger

flere enn 10 ganger

**Vet du hvem sendte disse meldingene til deg?**

ja

nei

**Vet du hvorfor du fikk disse meldingene?**

**Hva følte du da du leste disse meldingene?**

følte meg dum

ble flau

ble sur

ble sint

ble lei meg

har ikke følt noe spesielt

annet

**Hvem snakket du med om det?**

lærer eller andre voksne på skolen

foreldre

venn

ingen

annet

**20. Har noen skrevet om deg på chattrom, spillerom, Facebook, MSN eller andre Internetsider som gjorde deg lei deg, trist eller flau?**

ja

nei

**21. Har noen publisert bilder av deg på Facebook eller andre Internetsider uten din tillatelse?**

ja

nei

**22. Har noen omtalt deg negativt på Facebook, MSN, Skype eller andre Internettsider?**

- ja  
 nei

**23. Har noen tatt bilder av deg med mobiltelefon uten din tillatelse og viste det bilde til andre med den hensikt å gjøre deg flau, for å være ekkel?**

- ja  
 nei

**24. Har du sendt tekstmeldinger med den hensikt å være stygg, gjøre noen trist, flaut eller lei seg?**

- nei  
 ja Hvis ja, svar på følgende spørsmål:

**Hvor mange ganger siden skolestart?**

- 1-2 ganger  
 3-5 ganger  
 6-10 ganger  
 flere enn 10 ganger

**Hvor mange har du sendt stygge meldinger til?**

- 1  
 2-4  
 5-9  
 10 eller flere

**Hvorfor har du gjort det?**

**25. Hvilke Internettssider bruker du mest? (For eksempel Facebook, BA, Youtube osv.)**

**26. Har du noen gang legget ut på Facebook, Youtube, MSN eller andre Internettssider noe om andre som ble lei seg?**

- ja  
 nei

**27. Har du publisert bilder av andre på Facebook uten at de viste om det?**

- ja  
 nei

**28. Har du skrevet noe om andre på Facebook, MSN eller andre Internettssider for å være ekkel med dem?**

- ja  
 nei

**29. Har du noen gang tatt bilder av noen med mobiltelefon uten hans/hennes tillatelse og viste det bilde til andre for å gjøre ham/henne flau eller lei seg?**

- ja  
 nei

**30. Kan du laste ned musikk fra ITunes, Spotify eller andre Internettssider?**

- ja  
 nei

**31. Kan du legge ut bilder på Facebook?**

- ja  
 nei

**32. Kan du legge ut video på Youtube?**

- ja  
 nei

**33. Kan du programmere (skrive data program)?**

- ja  
 nei  
 vet ikke hva dette innebærer

**34. Kan du koble din datamaskin til en TV?**

- ja  
 nei

**35. Kan du overføre bilder fra din mobiltelefon og lagre dem på en datamaskin?**

ja

nei

**36. Kan du overføre video fra din mobiltelefon og lagre den på en datamaskin?**

ja

nei

**37. Kan du bruke teksteditorer (f.eks. Word, OpenOffice, Notepad)?**

ja

nei

**38. Føler du at du kan mer eller mindre enn de andre med datamaskin?**

mindre

like mye

mer

**39. Snakker dere ofte om mobbing i klassen?**

aldri

av og til

ofte

**40. Hvor tror du foregår mobbing oftest?**

på skolen

i klassen

utenfor skole

når vi bruker mobiltelefon

når vi bruke Facebook, MSN, chattrom eller andre Internettsider

annet

**TUSEN TAKK FOR AT DU HAR TATT DEG TID TIL Å DELTA I  
UNDERSØKELSEN :)**

## **7.3 Intervjuguide**

Innledning: mål er å etablere kontakt og tillit.

- takke for at de vil delta
- gjenta navnet mitt og gå kort gjennom mål og hensikt med prosjektet
- presenterer tematikken
- garantere anonymitet og retten til å avbryte intervjuet underveis.

Intervju: mål er å innhente data.

- stille spørsmål: se side 2 og 3

**Avslutning: mål er å avslutte på en avslappende måte.**

- oppsummere hvordan informasjonene blir brukt.
- sette av tid til eventuelle spørsmål.
- takke for deltakelse.



## **7.4 Spørsmål for lærer**

1. Hva synes du om miljøet og fellesskapet på skolen deres?
2. Har dere spesielle sosiale utfordringer?
3. Blir mobbing tatt opp i undervisningen, og er eventuelt digital mobbing tema?
4. Hvor mye kjennskap har dere lærere til digital mobbing blant elevene?
5. Har du lagt merke til nye former for mobbing i klassen?
6. Kan du gi meg et eksempel på hvordan mobbingen foregår i dag?
7. Har du noen tanker om likheter og forskjeller mellom nye og gamle former for mobbing?
8. Har du lagt merke til forandring av barnas oppførsel knyttet til stadig større bruk av mobiltelefon og datamaskin? På hvilken måte har de forandret seg?
9. Har du inntrykk av at det er store forskjeller på elevenes kjennskap til og deltakelse i de nye mediene?
10. Hva tror du elevenes ulike grad av mestring av nye media kan bety for hvor godt de trives på skolen?
11. Hva slags betydning har elevenes ulike kjennskap til og deltakelse i de nye mediene for om de blir mobbet eller ikke?
12. Har du lagt merke til noen endringer i det sosiale livet til elevene de siste årene?

## **7.5 Spørsmål for rådgiver**

1. Hva er skolens tidligere erfaring med mobbeundersøkelser? Var noen av dem knyttet til digital mobbing?
2. Hvordan heves kompetanse for å forebygge, stoppe og redusere mobbing hos de ansatte?
3. Når og hvor diskuterer dere temaet mobbing? Har ansatte fått opplæring i hvordan de skal håndtere mobbesituasjoner?
4. Hvordan foregår arbeid mot mobbing i praksis på denne skolen? Hvilke tiltak har blitt tatt i bruk?
5. Hvordan foregår samarbeidet mellom skolen og familiene til barn som er involvert i mobbing?
6. Hva synes du om miljøet og fellesskapet på skolen deres?
7. Har du lagt merke til noen endringer i det sosiale livet til elevene de siste årene?
8. Har du inntrykk av at det er store forskjeller på elevenes kjennskap til og deltakelse i de nye mediene?
9. Tror du denne forskjellen eventuelt har noen betydning for om en blir mobbet eller ikke?
10. Hva slags opplæring for elevene på denne skolen når det gjelder bruken av digitale media?

## **7.6 Spørsmål for fokusgrupper**

1. Hvor viktig er å ha riktig datamaskin og mobiltelefon for å være en del av venneflokken?
2. Hva skjer med de som ikke har riktig utstyr?
3. Har dere venner dere har aldri sett i virkeligheten?
4. Hvor finner man venner på Internett?
5. Er det lettere å finne venner på Internett enn i virkeligheten?
6. Legger dere «til venner» som alle spør om det eller velger dere noen bort?
7. Hva er erting og hva er mobbing?
8. Hvor går grensen mellom erting og mobbing?
9. Tenker dere på hvordan den som blir mobbet har det? Hvilken grunn kan noen ha for å mobbe andre?
10. Hvordan foregår mobbing i skolegården?
11. Hvordan foregår mobbing nettet?
12. Hva er forskjellen mellom å mobbe i skolegården og på nettet?
13. Hvordan blir mobbing tatt opp i klassen?