

# Ikke si det så veldig høyt

En intervjuundersøkelse av elevers forståelse av mobbing

**Marianne Pettersen og Anna Ruud Sandberg**

Master i spesialpedagogikk – fordypning psykososiale vansker  
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2022



*“Hvis jeg er ikke er så god venn med noen, så trenger jeg ikke å ta de med på en fest.”*

- Nora, 12 år

## Sammendrag

Denne studien dreier seg om barns forståelse av mobbing. Undersøkelsen er utført med et mål om å supplere forskningsfeltet med kunnskap og innsikt fra et nytt perspektiv. Masteroppgaven er skrevet i tilknytning til forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitet i Oslo.

Formålet med masteroppgaven er å få innsikt i og belyse barns opplevelse og-forståelse av mobbing. Problemstillingen som blir undersøkt lyder: *Hvordan forstår barn mobbing?* Med utgangspunkt i problemstillingen opererer studien med to forskningsspørsmål: 1) Hva legger barn i begrepet mobbing? og 2) I hvilken grad har barn innsikt i egen og andres opplevelse av mobbing?

Det ble valgt en fenomenologisk tilnærming, og innsamlingen av data ble gjort gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer. Utvalget bestod av seks elever i syvende klasse fra en skole på Østlandet. Denne skolen fikk vi tilgang til gjennom prosjektet “Inkluderende praksiser”. Med utgangspunkt i hvem som ønsket å delta, ble det valgt ut tre jenter og tre gutter som informanter.

Etter innsamlet data ble intervjuene transkribert og analysert. Gjennom tematisk analyse ble det utledet tre hovedkategorier: 1) forståelse av mobbing, 2) årsaker til mobbing og 3) utestenging. Disse tre temaene ble utgangspunktet for strukturen i resultatkapittelet.

Resultatene fra intervjuene belyser at mobbing, også blant barn, er et vanskelig begrep som forstås forskjellig. Ikke uventet hadde flere av informantene meninger som langt på vei stemmer overens med utarbeidede definisjoner, noe som kan vise til at mye av det de vet om mobbing er tillært. Imidlertid ga informantene ikke et entydig bilde - det var både noe uenigheter mellom barna, og de hadde også motstridende utsagn i forhold til seg selv.

Elevene hadde et snevert syn på mobbing, men viste likevel en viss forståelse for at mennesker er ulike og tåler forskjellig. Deres beskrivelser belyser hva de tenker er greit og ikke greit å gjøre mot andre, og hva det er greit og ikke greit at andre gjør mot dem. Informantene var opptatt av at mobbing er mer enn negative handlinger som blir utført med intensjon om å skade, og trakk frem at tull kan være mobbing. Videre kom det frem at noen ikke regnet utestenging som mobbing, mens andre var åpne for at det kan bli det, gitt visse premisser. Elevene forsøkte å forklare grensene mellom inkludering, utestenging og mobbing, noe som viste seg å være utfordrende.

## Forord

Innleveringen av denne masteroppgaven markerer slutten på studenttilværelsen for vårt vedkommende. Det er en ambivalent følelse. Prosessen med å skrive masteroppgave har vært lærerik, givende og utfordrende, og til tider også svært frustrerende. Vi har stadig møtt på nye opp- og nedturer. Til tross for perioder preget av lite motivasjon og høy stressfaktor er det utrolig hvor mye en lærer av en slik prosess. Vi sitter igjen med kunnskap om både fagfeltet og forskning for øvrig, samt oss selv og hverandre, som vi ikke ville vært foruten.

Å være to i en prosess som dette har både fordeler og ulemper. For oss har det imidlertid vært overveiende positivt å være to om arbeidet. Det har skapt god diskusjon, og vi har kommet frem til bedre løsninger i fellesskap. Det har vært fint å ha en samtalepartner med like god innsikt og som er like interessert i at produktet skal bli best mulig. Å samarbeide har også skapt muligheter for kontinuerlige og ærlige tilbakemeldinger. For oss har partnerskapet vært viktig for motivasjonen. En skal ikke undervurdere det å være flere om å dele latter, glede, sorg og frustrasjon! Arbeidsfordelingen i prosjektet har vært lik, og vi vil gjøre det tydelig at oppgaven er et gjennomarbeidet fellesprodukt.

I denne anledning er det flere vi ønsker å takke. Først og fremst må vi si tusen takk til skolen, lærerne og elevene som stilte opp slik at vi fikk innhentet de dataene vi trengte for å gjennomføre dette prosjektet.

Videre vil vi rette en stor takk til hovedveileder Ivar Morken. Du har vært til stor hjelp, og det at du alltid stiller opp, tar deg god tid og er oppriktig interessert har betydd mye. Ikke minst har det vært godt med en veileder som snakker samme språk, og som alltid møter oss med en god dose humor.

Biveileder Jorun Buli-Holmberg fortjener også en takk for sitt engasjement og bidrag. Vi har fått gode innspill og hjelp til diverse praktiske oppgaver. Jorun og Ivar fortjener også en takk for at de ga oss muligheten til å delta i deres forskningsprosjekt "Inkluderende praksiser". Å få ta del i et større prosjekt har virkelig vært en positiv erfaring!

Oslo, juni 2022

Marianne Pettersen og Anna Ruud Sandberg

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Formål .....	2
1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens disposisjon.....	3
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1 Lovverk .....	5
2.2 Inkludering .....	6
2.2.1 Ulike former for inkludering .....	7
2.2.2 Subjektiv opplevelse av inkludering.....	8
2.3 Transaksjonsmodellen .....	8
2.4 Mobbing .....	9
2.4.1 Tradisjonell forståelse.....	9
2.4.2 Ny forståelse .....	11
2.4.3 Rolletildeling .....	13
2.4.4 Ulike former for mobbing.....	13
2.4.5 Årsaksforklaringer i lys av transaksjonsmodellen.....	16
2.5 Om å forstå seg selv og andre .....	18
2.5.1 Selvoppfatning.....	18
2.5.2 Mentalisering .....	20
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Fenomenologi som vitenskapsteoretisk grunnlag .....	22
3.2 Kvalitativ metode .....	23

3.2.1 Semistrukturert intervju .....	23
3.3 Utvalg .....	24
3.4 Datainnsamling .....	25
3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide .....	25
3.4.2 Pilotintervju .....	26
3.4.3 Gjennomføring .....	26
3.5 Databehandling .....	27
3.5.1 Analyseprosessen .....	27
3.5.2 Transkribering .....	28
3.5.3 Koding .....	28
3.5.4 Kategorisering .....	29
3.6 Studiens kvalitet .....	30
3.6.1 Validitet .....	31
3.6.2 Reliabilitet .....	32
3.7 Etske hensyn .....	33
<b>4.0 Resultat, analyse og refleksjon .....</b>	<b>36</b>
4.1 Forståelse av mobbing .....	37
4.1.1 Hva er mobbing? .....	37
4.1.2 Tid og gjentakelse .....	38
4.1.3 Subjektiv opplevelse .....	40
4.1.4 Intensjon .....	41
4.1.5 Refleksjon .....	42
4.2 Årsaker til mobbing .....	43
4.2.1 Kjennetegn ved offeret .....	44
4.2.2 Kjennetegn ved mobberen .....	45
4.2.3 Refleksjon .....	47
4.3 Utestenging .....	48
4.3.1 Presentasjon av case .....	50
4.3.2 Når er det utestenging? .....	50

4.3.3 Vektlegging av subjektiv opplevelse .....	52
4.3.4 Intensjonen bak en (ikke-)invitasjon .....	55
4.3.5 Refleksjon .....	56
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>58</b>
5.1 Hva legger barn i begrepet mobbing? .....	58
5.1.1 Hvordan samsvarer barnas forståelse med utarbeidede definisjoner? .....	59
5.1.2 Ikke-inkludering, ekskludering, utestenging eller mobbing? .....	61
5.2 I hvilken grad har barn innsikt i egen og andres opplevelse av mobbing? .....	63
5.2.1 Ulik toleranse og tålegrense .....	63
5.2.2 Mentalisering og selvoppfatning knyttet til mobbing.....	64
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>68</b>
6.1 Oppsummering av hovedfunn .....	68
6.2 Videre forskning.....	69
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>77</b>
Vedlegg 1: NSD-godkjenning .....	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte .....	80
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever .....	84
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	85

## **Tabell - og figuroversikt**

Figur 1 Transaksjonsmodellen (Kvello, 2012, s. 80).....	9
Tabell 1 Fargekoding og sammenligning av sitater .....	29
Tabell 2 Kategorisering.....	30



## **1.0 Innledning**

Denne masteroppgaven er skrevet i tilknytning til forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, ledet av førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg og førsteamanuensis Ivar Morken. Inkludering og mobbing henger tett sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lund et al., 2017), og vi vil i denne oppgaven undersøke barns forståelse av mobbing.

I dette kapitlet vil bakgrunn for valg av tema bli gjort rede for, før oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål vil bli lagt frem. Avslutningsvis vil vi presentere oppgavens innhold og struktur.

### **1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema**

Alle barn har etter opplæringsloven § 9A rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Likevel viser det seg at mobbing er, og lenge har vært, et stort problem i skolen. Tall fra Elevundersøkelsen 2021 viser at 5,9 prosent av elevene oppgir at de blir mobbet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er et tall som har vært nokså stabilt over mange år. Elevundersøkelsen viser også at det er mest mobbing på mellomtrinnet, og at forekomsten i denne aldersgruppen er økende (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Mobbing er skadelig og kan føre til livslange fysiske, psykiske og sosiale konsekvenser, som for eksempel angst, spiseforstyrrelser, depresjon eller i verste fall selvmord (Breivik et al., 2017; NOU 2015: 2; Roland, 2014; Salmivalli, 2005). Dette belyser viktigheten av å forebygge mobbing, da det potensielt vil kunne redusere utvikling av psykososiale vansker. Dette forutsetter kunnskap.

Angelica-saken fra 2015 fanger vår interesse. En 13 år gammel jente døde av spiseforstyrrelser som følge av flere års mobbing (Gangdal, 2016). Åpenbart har jenta hatt det vondt, og åpenbart har det skjedd en systemsvikt. Likevel var det tilsynelatende kun Angelica selv, samt hennes mor, som oppfattet det hun opplevde som mobbing. Ingen andre mente de hadde mobbet, eller hadde sett at hun ble det. Hvordan er dette mulig? Hvordan skal vi få slutt på mobbing hvis de som utfører mobbingen ikke selv vet at de mobber? Og kan det egentlig defineres som mobbing hvis så er tilfellet?

I likhet med tidligere år, ble det etter Elevundersøkelsen 2021/2022 rapportert et stort sprik mellom andelen som opplever å bli mobbet og andelen som oppgir at de har vært delaktige i mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det var altså langt flere som oppga at de hadde blitt utsatt for mobbing enn som oppga at de hadde utført mobbing. Denne skjevheten kan tyde på

at det ikke er samsvar mellom hva de ulike partene definerer og forstår som mobbing. Dette er imidlertid ikke så overraskende, da det finnes en rekke ulike definisjoner på mobbebegrepet, som for øvrig også er utarbeidet og basert på voksne forskeres tolkning av fenomenet.

Mobbing er et felt det allerede finnes masse forskning på, både nasjonalt og internasjonalt. I litteratursøk kan en finne forskning som belyser kjennetegn ved mobber og offer, hvor og hvordan mobbing kan foregå, forebygging av og tiltak mot mobbing, samt konsekvenser av mobbing. Det som likevel kjennetegner mobbeforskningen er kvantitativ forskning, der omfang og frekvens av mobbing undersøkes (Støen et al., 2018). I de senere årene har norsk forskning vært preget av et skifte rettet mot systemet, med fokus på de ulike perspektivene i mobbesaker. Den kvalitative forskningen dreier seg i hovedsak om erfaringer med mobbing: for offeret, familien, skolen og barnehagen (Hansen, 2017; Støen et al., 2018; Aas & Buli-Holmberg, 2021). I tillegg til å forske på barns *erfaringer* med mobbing, har Lund et al. (2015) også undersøkt barns *forståelse* av mobbebegrepet. I deres forskningsprosjekt er deltakerne barnehagebarn, som har en svært begrenset forståelsesramme, og som i stor grad samhandler med andre barn gjennom lek. Derfor har vi i vårt prosjekt vært interessert i å finne ut av hvordan eldre barn, med en mer utvidet forståelsesramme og annen samhandlingsform, forstår mobbing.

## 1.2 Formål

“Det er avgjørende forskjeller mellom å forske på, om eller med barn” (Fraser et al., 2005, referert i Tangen, 2011, s. 41). En kan finne mye forskning *om* barn, der barna har vært gjenstand for forskningen, og det er forskerens perspektiv som blir lagt til grunn i den videre analysen. Det er derimot mindre forskning som tar utgangspunkt i *barnas egne stemme*. Barns deltakelse i forskning fremmes som viktig, da barn har rett til å høres i saker som angår dem (Tangen, 2011), samt har en annen innsikt, kompetanse og erfaring enn forskeren. Dette vil kunne bidra til å gi forskningen et nytt og rikere perspektiv.

Formålet med denne oppgaven er å løfte elevenes/barnas stemme om et tema som i høyeste grad angår dem. Vår intensjon er å belyse elevenes subjektive oppfatning og forståelse av mobbing som fenomen, og på den måten tilføre kunnskap til et allerede godt belyst forskningsfelt. “Jo mer vi vet om et fenomen, desto mer fanger vi opp av informasjon som har relevans for fenomenet” (Støen et al., 2018, s. 42). En viktig del av forebyggingsarbeidet vil være å nettopp øke forståelsen og kunnskapen rundt fenomenet. Om vi ikke forstår, vil vi heller ikke kunne forebygge.

### **1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne oppgaven ønsker vi å ta et dypdykk i mobbingens kompleksitet ved å belyse mobbefenomenet fra barns perspektiv. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

*Hvordan forstår barn mobbing?*

For å belyse problemstillingen ytterligere har vi utarbeidet to forskningsspørsmål:

- 1) Hva legger barn i begrepet mobbing?
- 2) I hvilken grad har barn innsikt i egen og andres opplevelse av mobbing?

Hensikten med spørsmålene er å undersøke hva mobbing er, og hva det ikke er, fra barns perspektiv, og se hvordan det samsvarer med utarbeidede definisjoner. Som en del av det å forstå mobbing som et komplekst sosialt fenomen, har vi også vært opptatt av få innsikt i hvordan barn forstår seg selv og andre i tilknytning til mobbing.

### **1.3 Begrepsavklaring**

Barn, elever, informanter - kjært barn har mange navn. Mennesker har ulike roller, alt etter hvilken kontekst de befinner seg i. Barn er elever og går på skolen, men de har også et liv utenfor skolen. For oss er de utvalgte barna også informanter ved at de gir oss data til vårt prosjekt. I denne oppgaven velger vi å veksle mellom begrepene elev, barn og informant. Dette både for variasjon i språket, men også for å belyse de ulike rollene barna har og ikke begrense det til kun å gjelde skolekontekst.

I denne oppgaven er det flere begreper som står sentralt, deriblant inkludering, mobbing, selvpoppfatning og mentalisering. Disse blir nærmere beskrevet i teorikapitlet.

### **1.4 Oppgavens disposisjon**

Denne oppgaven består av seks kapitler, inkludert dette. I kapittel to redegjøres det for relevant teori og tidligere forskning som danner grunnlag for drøfting og analyse videre i oppgaven. Her vil teori om mobbing, inkludering, selvpoppfatning og mentalisering stå sentralt. I tillegg vil transaksjonsmodellen, en systemteoretisk modell om barns utvikling, bli brukt som bakenforliggende teoretisk rammeverk. Kapittel tre tar for seg valgte metode og vitenskapsteoretiske tilnærming, samt en beskrivelse av hele forskningsprosessen fra start til

slutt. Her blir det gått nærmere inn på kvalitativt intervju som metode og tematisk analyse. Studiens kvalitet og etiske hensyn blir også betraktet. I fjerde kapittel blir hovedfunn fra datamaterialet presentert og analysert. Resultatene blir delt inn etter tre hovedkategorier: 1) forståelse av mobbing, 2) årsaker til mobbing og 3) utestenging. Disse danner utgangspunkt for inndelingen av de tre delkapitlene. Avslutningsvis i hvert delkapittel følger en oppsummerende og faglig refleksjon knyttet til de ulike temaene. Femte kapittel inneholder en mer omfattende og overordnet drøfting som tar utgangspunkt i utarbeidede forskningsspørsmål. Her blir funn tolket og diskutert i lys av teori. I sjette og siste kapittel kommer det noen avsluttende refleksjoner og en kort oppsummering av studiens hovedfunn. Helt til slutt foreligger det forslag til videre forskningsmuligheter.

## 2.0 Teori

Denne studien har til hensikt å belyse barns forståelse av mobbing. Mobbing er et fenomen som henger tett sammen med inkludering ved at “Mobbing er en av de sterkeste indikatorene på manglende inkludering” (Lund et al., 2017, s. 1). Når mobbing foregår, blir elevenes opplevelse av å kjenne seg som en betydningsfull deltaker i et fellesskap hindret (Lund et al., 2017). Dermed vil en forutsetning for å oppnå et inkluderende læringsmiljø innebære fravær av mobbing (Nyborg & Mjelve, 2017).

I dette kapittelet vil det bli redegjort for teori og tidligere forskning som er relevant for denne studien. Først vil aktuelt lovverk i tilknytning til inkludering og mobbing kort bli presentert som et bakenforliggende rammeverk. Deretter vil inkluderingsbegrepet og ulike sider ved inkludering bli beskrevet. Teori om barns utvikling, herunder transaksjonsmodellen til Sameroff (2009), vil så bli gjort rede for. Modellen benyttes som teoretisk bakteppe for videre teori, og for øvrig for resten av oppgaven. Deretter rettes fokuset mot mobbing, der ulike definisjoner og forståelser av fenomenet blir lagt frem. Dette delkapittelet vil også ta for seg ulike former for mobbing, samt årsaksforklaringer. Til slutt i kapittelet presenteres teori om å forstå seg selv og andre, hvor selvoppfatning og mentalisering står sentralt.

## 2.1 Lovverk

I tillegg til at utdanning er en grunnleggende menneskerettighet (FN, 1948, artikkel 26), har alle barn og unge rett til en inkluderende skole, fri for mobbing. I skolens styringsdokumenter, deriblant FNs barnekonvensjon (1989), opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), står det nedfelt at alle elever har rett til opplæring i samme skole - i en skole for alle. Opplæringen skal bidra til personlig utvikling, og skal ruste barn og unge til å mestre livets oppgaver. Alle elever, uansett forutsetninger og behov, skal ha en naturlig plass i skolen og få mulighet til å delta både i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet.

I arbeidet mot en inkluderende skole har Salamanca-erklæringen fra 1994 hatt særlig stor betydning. Denne internasjonale avtalen innebærer prinsipper for opplæring av elever med særskilte behov, og lovfester barns rett til utdanning uansett funksjonsevne (UNESCO, 1994). Erklæringen skal sikre at alle elever skal få riktig opplæring med et akseptabelt læringsutbytte. Dette innebærer at skolen skal legge til rette for en tilpasset opplæring og møte elevenes ulike forutsetninger.

I 2017 forandret Stortinget opplæringslovens kapittel 9A, også kalt “mobbeloven”. Kapittelet lovfester elevens rett til et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Dette innebærer blant annet nulltoleranse mot krenking, som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 1998, § 9A-3). Med lovendringene i 2017 fikk skolene en tydeligere aktivitetsplikt, hvilket innebærer at skolene ble pålagt å handle raskt og effektivt for å sikre at alle elever har det trygt og godt på skolen. Alle som jobber i skolen har plikt til å gripe inn hvis de oppdager eller mistenker at en elev ikke har et godt læringsmiljø. Videre står det skrevet at “Skolen skal sørge for at involverte elever blir høyrde” (Opplæringsloven, 1998, § 9A-4). Elevene har altså rett til å bli hørt, og deres subjektive oppfatning skal bli tatt på alvor, hvilket FNs barnekonvensjon artikkel 12 (1989) også fremhever.

Roland (2020) peker på utfordringer i tilknytning til aktivitetsplikten og elevens subjektive opplevelse. Så lenge barnet ikke opplever skolen som et trygt og godt sted, uansett årsak, gjelder aktivitetsplikten. En kan tenke seg mange årsaker *utenfor skolen* til at et barn opplever skolen som et vanskelig sted å være. Aktivitetsplikten trer derimot ikke i kraft dersom barnet blir mobbet utenfor skolen, men likevel opplever skolen som et trygt og godt sted (Roland, 2020). Dette er et paradoks, og belyser hvordan lovverket kan være tvetydig.

## 2.2 Inkludering

Inkludering har lenge vært et sentralt prinsipp for opplæringen, både nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2017; UNESCO, 1994). Det har utviklet seg fra å handle om at elever med spesielle behov skal integreres i ordinær skole til at alle elever skal være en del av et inkluderende fellesskap i samme skole (NOU 1995: 18; NOU 2009: 18). Skolen skal tilpasse seg mangfoldet som finnes blant elevene og sørge for et inkluderende læringsmiljø som fremmer trygghet, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for at det har skjedd en utvikling på inkluderingsfeltet, kan det virke som at inkludering i skolen fremdeles er en utfordring (Ainscow & Sandill, 2014; Allan, 2014; Dyssegaard & Larsen, 2013; Nes, 2013).

Som tidligere presisert er det nedfelt i skolens retningslinjer at opplæringen skal være inkluderende. Hva som inngår i begrepet er imidlertid komplekst (Mitchell, 2005; Nordahl et al., 2018). Det er ingen universelt akseptert definisjon av begrepet, som også kan ha sammenheng med hvorfor inkludering i praksis varierer mye (Morken, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

I sentrale styringsdokumenter brukes begrepet inkludering om en *ambisjon* om å skape et fellesskap, hvor mangfoldet blir møtt og gis gode læringsmuligheter, uavhengig av hver enkelt elevs forutsetninger, behov og bakgrunn. UNESCO (2009, s. 8–9) uttrykker det slik:

Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modification in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a conviction that is the responsibility of the regular system to educate all children.

Definisjonen baserer seg på Salamanca-erklæringen, som fremmer at inkludering skal angå alle elever (UNESCO, 1994). Gjennom sin definisjon kan det se ut til at UNESCO betrakter begrepet tosidig. Den ene delen handler om at alle elever skal få delta i fellesskapet, mens den andre delen handler om å motvirke *ekskludering* - et begrep som heller ikke har en klar definisjon (Silver, 1994). Det viser til at begrepene inkludering og ekskludering ikke kan skilles fra hverandre, men må ses i sammenheng.

### **2.2.1 Ulike former for inkludering**

For å skape en helhetlig forståelse av begrepet har teoretikere ulike måter å dele inn inkludering på. Nilsen (2017) deler inkludering inn i tre ulike dimensjoner: 1) den organisatoriske og fysiske, 2) den sosiale og 3) den faglige og kulturelle. Disse kan skilles, men må ses i sammenheng, og det er sammenhengen mellom dem som utgjør helhetsopplevelsen av inkludering. I tilknytning til vårt prosjekt vil det være særlig relevant å trekke frem den sosiale dimensjonen. Den omhandler elevenes relasjoner og i hvilken grad elevene omgås, lærer og arbeider sammen. Disse faktorene påvirker igjen elevenes opplevelse av trivsel og tilhørighet (Nilsen, 2017).

Qvortrup og Qvortrup (2018) nevner også ulike dimensjoner ved inkludering som kan minne om de ovennevnte. Det som i tillegg fremkommer i deres inndeling, er *graden* av inkludering. Det viser til at en ikke enten er fullstendig inkludert eller ekskludert, men at det er grader av inkludering og ekskludering i de ulike sosiale miljøene en befinner seg i. Et barn kan være inkludert på noen sosiale arenaer og ekskludert fra noen andre. På den måten utfolder inkluderings- og ekskluderingsprosesser seg samtidig. De argumenterer for at full inkludering verken er mulig eller et mål i seg selv.

### 2.2.2 Subjektiv opplevelse av inkludering

Et viktig moment som trekkes frem av både Nilsen (2017) og Qvortrup og Qvortrup (2018) er den subjektive opplevelsen av inkludering. For hver av de ulike dimensjonene kan det deles inn i en subjektiv og en objektiv side. Mens den objektive delen handler om hvordan skolen tilrettelegger for inkludering, handler den subjektive siden om hvordan eleven selv opplever og føler seg inkludert (Nilsen, 2017). Det innebærer at opplevelsen av inkludering og ekskludering kan være ulik fra person til person.

## 2.3 Transaksjonsmodellen

I dette prosjektet benyttes transaksjonsmodellen, og prinsippene som fremkommer fra den, som sentral teoretisk forståelsesramme. Transaksjonsmodellen (illustrert i Figur 1) er en modell utviklet av Sameroff (2009), som viser hvordan faktorer i og rundt barnet påvirker barnets utvikling i et gjensidig, dynamisk og komplekst samspill.

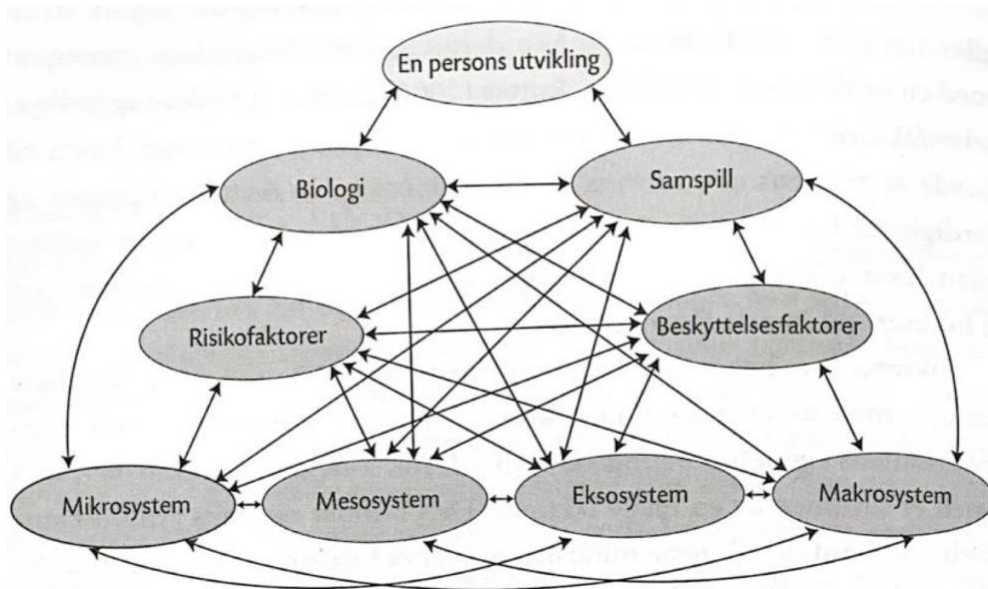
I transaksjonsmodellen inkluderes Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell - en sosialpsykologisk teori som belyser hvordan ulike systemer har påvirkning på barns oppvekstbetingelser (Bronfenbrenner, 1992). Den utviklingsøkologiske modellen består av fem ulike nivåer eller systemer: *mikrosystemet* (familie, skole, venner), *mesosystemet* (samvirke mellom mikrosystemer), *eksosystemet* (media, nærmiljø, politikk), *makrosystemet* (kulturelle normer og verdier), og *kronosystemet* (tid). For å forstå et individs fungering må en ta hensyn til alle de ulike kontekstene et individ befinner seg i, og også sammenhengen mellom de ulike systemene.

I tillegg til Bronfenbrenners modell inkluderer transaksjonsmodellen risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Det blir her forstått som forhold på individ-, familie-, nettverks-, og/eller samfunnsnivå som henholdsvis *øker* eller *reduserer* sannsynligheten eller risikoen for negativ utvikling (Drugli, 2013; NOU 2015: 2). Eksempelvis kan familiekonflikter være risikofaktor for utvikling av diverse psykososiale vansker, som problematferd (NOU 2015: 2). På samme måte kan medfødt robusthet og motstandsdyktighet (ofte omtalt som *resiliens*) være en beskyttelsesfaktor for det samme (Drugli, 2013). Risiko- og beskyttelsesfaktorene kan være disponerende, utløsende eller opprettholdende, og befinne seg i alle systemer. De ulike faktorene dekker ikke i seg selv en forklaring på hvorfor barnet utvikler seg på den ene eller andre måten, men må ses i sammenheng med resten av faktorene som er til stede i barnets liv (NOU 2015: 2). Dette er med på å forklare hvorfor vi utvikler oss forskjellig, til tross for at vi



kan ha flere av de samme faktorene til felles. Det forklarer også hvorfor vi har forskjellig toleranse og responderer ulikt på de samme opplevelsene (Sameroff, 2009).

Slik vi ser, bidrar transaksjonsmodellen til en *helhetlig* forståelse av barnets behov og viser hvordan barnet er aktør i eget liv, og både påvirker og blir påvirket av omgivelsene (Bronfenbrenner, 1992; Drugli, 2013; Sameroff, 2009). Med dette til grunn bør barnets utvikling forstås som en dynamisk utveksling mellom indre og ytre forutsetninger. Kontekstuelle faktorer bør tas i betraktning på lik linje som individuelle faktorer.



Figur 1 Transaksjonsmodellen (Kvello, 2012, s. 80)

## 2.4 Mobbing

Mobbing er et komplekst begrep som viser seg å være vanskelig å definere. I litteraturen finner vi mange definisjoner av mobbing med ulikt meningsinnhold. Imidlertid kan det sies at forskningsfeltet består av to hovedretninger knyttet til forståelsen av mobbephenomenet. Dette dreier seg om den tradisjonelle forståelsen som i større grad er individrettet på den ene siden, og om den nyere forståelsen som i større grad er kontekstrettet på den andre. Lund og Helgeland (2021) kaller dette skillet for første og andre paradigme.

### 2.4.1 Tradisjonell forståelse

Dan Olweus var en av de første som beskrev og operasjonaliserte fenomenet mobbing, og regnes som en pionér innen mobbelitteraturen (Lund et al., 2017). Olweus (1992, s. 17) definerer mobbing på følgende måte: "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”. Olweus presiserer at uttrykket “negative handlinger” viser til handlinger der noen med hensikt påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag. Videre understreker han at det må være en viss ubalanse i styrkeforholdet mellom partene for at det skal kunne kalles for mobbing (Olweus, 1992). Denne ubalansen kan dreie seg om fysisk styrke eller psykologisk overtak.

Olweus sin definisjon har over tid blitt anerkjent og anvendt både nasjonalt og internasjonalt, og har på mange måter etablert seg som et allment referansepunkt i tilknytning til mobbing. En kan se at flere andre teoretikere (Larsson, 2000; Roland & Vaaland, 1996; Smith, 2005; Sullivan, 2010) definerer begrepet tilnærmet identisk, riktignok med noe nyanseforskjeller. Til tross for ulike vinklinger, finner en tre kjerneelementer som går igjen i den etablerte forståelsen av mobbebegrepet. Dette dreier seg om 1) at det er *gjentatte handlinger som foregår over tid*, 2) at utøveren har *en intensjon om å skade* og 3) at det er *ubalanse i maktforholdet*. Med dette som utgangspunkt kaller en det altså for mobbing når negative handlinger med intensjon om å skade foregår gjentatte ganger mot en part som ikke så lett kan forsvare seg (Olweus, 1992).

Det at mobbing blir definert som et intensjonelt fenomen bringer en kompleks dimensjon til begrepet. Først og fremst vil dette si at det er det subjektive perspektivet til *utøveren* som blir vektlagt. Dette betyr at det i prinsippet er opp til den som utfører handlingen å avgjøre hvorvidt den kan defineres som mobbing eller ei - den utenforstående kan aldri sikkert vite om utøveren har til hensikt å skade. Per definisjon betyr dette altså at handlinger som skader, men som ikke er gjort med intensjon om det, ikke kan kalles for mobbing. Dette stemmer ikke overens med verken praksis eller lovverk, der det er den fornærmede som har tolkningsretten (Opplæringsloven, 1998; Roland, 2020). Slik kan vi se et dilemma.

Når vi snakker om mobbing som en intensjonell handling, kommer vi ikke utenom aggresjonsbegrepet. Aggresjon er ifølge Aronsen (2011, referert i Roland et al., 2016, s. 158) “negative handlinger som er utført med en intensjon (med vilje) om å skade”. Med dette tatt i betraktning kan en si at all mobbing er aggresjon, selv om ikke all aggresjon er mobbing. I den klassiske forståelsen av mobbing blir proaktiv og reaktiv aggresjon brukt som sentrale forklaringsmodeller for å forstå mobbing som fenomen (Lund & Helgeland, 2020; NOU 2015: 2). Reaktiv aggresjon blir beskrevet som en impulsiv, defensiv og “varmblodig” type, som er preget av sterke negative følelser (Roland et al., 2016). Aggresjonen oppstår relativt

umiddelbart som en reaksjon på noe, og blir utløst av frustrasjon eller provokasjon (Roland, et al., 2016). Den proaktive aggresjonen skiller seg fra den reaktive blant annet ved å være offensiv, kaldblodig og relativt planlagt. Denne aggresjonen utøves for å oppnå et mål, som kan dreie seg om sosiale gevinster som makt, status eller tilhørighet (Roland et al., 2016).

Utdanningsdirektoratet, som står bak Elevundersøkelsen, anvender en definisjon som er tydelig preget av Olweus sin forståelse:

Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast.

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 7).

Som en kan se er definisjonen nokså lik Olweus sin, men inkluderer konkrete eksempler, som gjør den mer elevvennlig. Denne definisjonen blir presentert for elevene, og ut fra dette skal elevene avgjøre om de har opplevd og/eller utført mobbing. Selv om Utdanningsdirektoratet, i likhet med Olweus (1992), benytter betegnelsen “negative handlinger” i sin definisjon, ser det ut til at de legger noe annet i det enn Olweus. På sin nettportal om mobbing for barn ([nullmobbing.no](http://nullmobbing.no)) skriver de at tull kan være mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2016), noe som tyder på at de ikke mener at negative handlinger trenger å være utført med en intensjon om å skade. På nettsiden presiserer også Utdanningsdirektoratet at offerets subjektive følelse skal bli tatt på alvor, uansett om det kan defineres som mobbing eller ei. Dermed kan det se ut til at Utdanningsdirektoratet går i retning mot den nye forståelsen av mobbing.

#### **2.4.2 Ny forståelse**

De siste årene har det vært et økende antall forskere, både nasjonalt og internasjonalt, som retter et kritisk søkelys mot den etablerte forståelsen av mobbing (Lund & Helgeland, 2020). Den nye forståelsen flytter fokuset fra individ, aggresjon og intensjonelle handlinger til de komplekse sosiale prosessene som oppstår når mobbing skjer (Lund & Helgeland, 2020; Støen et al., 2018). Slik blir mobbingen satt i et større bilde, der forhold på alle nivå i transaksjonsmodellen tas i betraktning.

Mobbing blir av Lund et al. (2017, s. 6) definert slik: “Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning”. Til forskjell fra Olweus mener Lund et al. (2017) at handlingene verken trenger være utført med intensjon om å skade, foregå gjentatte ganger

eller være rettet mot en part som har vansker med å forsvare seg, for at det skal kalles mobbing. Derimot mener de at det kalles for mobbing når subjektet frarøves følelsen av å høre til eller være en betydningsfull person i fellesskapet. Denne forståelsen kan ved første øyekast fremstå noe mer svevende og upresis enn Olweus sin, men Lund og Helgeland (2021) påpeker at det ikke er mulig å beskrive mobbing på en presis måte, og at definisjonen til Olweus både er begrensende og minst like lite nøyaktig beskrevet. Dette begrunner de med at det ikke finnes svar på spørsmål som: Hvor mange ganger må handlingene skje? Over hvor lang tid må det foregå? Hvem skal bestemme når det går fra “kødd”, “erting” og “bare tull” til mobbing? Og hvem skal definere om det er en negativ hendelse? Denne usikkerheten kan antakelig være med på å forklare hvorfor det er et så stort sprik mellom antallet av de som oppgir at de har blitt mobbet og de som oppgir at de har utført mobbing i Elevundersøkelsen. Elevene kan tolke ulikt. Noen oppgir kanskje at de ikke har mobbet fordi de tenker de bare har tullet eller at offeret ikke har vanskelig for å forsvare seg. Samtidig kan det hende at de som føler seg mobbet oppgir dette selv om det hun/han har blitt utsatt for ikke har skjedd gjentatte ganger.

I definisjon til Lund et al. (2017) står tre komponenter sentralt: 1) barns subjektive opplevelse av mobbing, 2) behovet for å høre til i fellesskapet og 3) muligheten til medvirkning. Disse elementene fremmes som essensielle for å kunne forstå, forebygge, stoppe og håndtere mobbing. Som vi kan se er Lund et al. (2017) særlig opptatt av inkluderingsaspektet i sin forståelse av mobbing. De betrakter mobbing som et *sosialt problem* og mener dette perspektivet kan bidra til å få frem situasjoner mellom mennesker som ikke blir fanget opp av objektivt målbare kriterier (Lund et al., 2017; Lund & Helgeland, 2021). Videre fremhever Lund og Helgeland (2020, 2021) at ingen barn er aggressive, og at mobbing må forstås ut fra mer enn individets egenskaper.

I den nyere forståelsen av mobbing vektlegges, i samsvar med lovverket, den subjektive opplevelsen til den eller de som *blir utsatt for mobbing*. Barnets subjektive følelse skal bli hørt og gyldiggjort, uansett om handlingene det blir utsatt for er utført med hensikt eller ei. Dette har utvilsomt en god intensjon, men er ikke uten videre rent uproblematisk. For selv om subjektets følelser både bør og skal bli tatt på alvor, er det ikke sikkert at 1) subjektet snakker sant eller 2) subjektet har rett i de oppfattede årsakene (Roland, 2020). Altså kan det være seg at eleven med viten og vilje lyver, muligens som et ledd i mobbingen av andre. Eller så kan det hende at tolkningen til eleven er feilaktig, og at det dermed er tolkningsmønsteret som er selve problemet (Roland, 2020). I overført betydning kan dette bety at noen kan føle seg mobbet, uten at noen faktisk mobber dem. Når eleven ikke har det bra, er ikke retten om et godt psykososialt miljø jfr. opplæringslovens § 9A (1998) oppfylt. Dette må bli tatt på høyeste alvor.

Imidlertid sier ikke loven noe om at elevens subjektive oppfattelse av *årsaker* til denne følelsen uten videre er gyldige (Roland, 2020). Dermed er det ikke sikkert elevens vansker dreier seg om, eller kan omtales som, mobbing (Myklebust, 2015). Eller, så kan det kanskje omtales som mobbing, uten at noen kan bli pekt på som mobbere.

### **2.4.3 Rolletildeling**

I den tradisjonelle forståelsen av mobbing blir begrepene “mobber” og “offer” flittig brukt om individene som er involvert i mobbing. Noen forskere, deriblant Stephenson og Smith (1988), har også benyttet seg av en tredje kategori - såkalt “mobber-offer” - om barn som både er offer for og utøver mobbing. En slik rolletildeling kritiseres av Lund et al. (2017) som mener det er stigmatiserende ved at skylden legges på det enkelte barn. Videre skaper en slik inndeling fare for at kun de individuelle faktorene blir vektlagt i forståelsesrammen med hensyn til utarbeiding av tiltak og oppfølging. Dermed kan plager og offer bli fremstilt i et sosialt vakuum uten forbindelser til andre forhold, som medelever og lærere (Roland, 2014). I den moderne forståelsen av mobbing er en derfor ikke opptatt av å peke ut mobbere, men heller se på mobbing som et sosialt og kollektivt problem (Lund & Helgeland, 2021).

Selv om begrepene “offer” og “mobber” bør brukes med varsomhet, kommer vi ikke utenom at det er vanskelig å snakke om mobbing uten å ha betegnelser på de involverte. Vi har rett og slett en for fattig terminologi. Fordi det er tungvint å skulle skrive “den eller de som føler seg mobbet” og “den eller de eller det som gjør at andre føler seg mobbet” velger vi selv å være snevre og bruke begrepene offer og mobber videre i oppgaven. Med det ønsker vi *ikke* å bagatellisere kritikken, men heller argumentere for at det ikke er begrepene i seg selv som er problematiske, men den isolerte bruken av dem. Med transaksjonsmodellen til grunn vil vi presisere at mobbing alltid bør ses som et komplekst og dynamisk fenomen. Det betyr at vi *både* må ta hensyn til de involvertes individuelle forutsetninger og det sosiale samspillet som foregår rundt barnet.

### **2.4.4 Ulike former for mobbing**

Mobbing kan vise seg på mange måter, og i litteraturen gjøres det skille mellom ulike former. Olweus (1992) skiller mellom *direkte* og *indirekte* mobbing. Den direkte mobbingen dreier seg om forholdsvis åpne angrep på offeret, altså handlinger som er eksplisitte eller synlige. Indirekte mobbing viser derimot til handlinger som i større grad er skjulte, i form av sosial isolering eller utestenging.

Idsøe og Roland (2017) gjør en noe annen inndeling, og skiller mellom *fysisk, verbal* og *relasjonell* mobbing. Den fysiske formen viser til at mobberne benytter virkemidler som gjør fysisk vondt, som slag, spark og dytting (Roland, 2014). Verbal mobbing dreier seg om å bruke ord på en måte som sårer, i form av erting, negativ omtale, stygge kallenavn eller lignende. Relasjonell mobbing innebærer blant annet utfrysning, baksnakking, blikking og ryktespredning (Idsøe & Roland, 2017). I lys av Olweus sin inndeling, kan en si at den fysiske og verbale mobbingen inngår som former for direkte mobbing, mens den relasjonelle mobbingen samsvarer med den indirekte.

Tidligere forskning peker på kjønnsforskjeller i de ulike formene for mobbing (Smith et al., 1999; Utdanningsdirektoratet, 2022). Den hyppigste formen hos begge kjønn er verbal mobbing. I de to andre formene, fysisk og relasjonell mobbing, er det derimot et tydeligere skille. Fysisk mobbing foregår klart mest blant gutter, mens relasjonell mobbing er mer sentral for jenter. Selv om skjult mobbing er minst like alvorlig som mer åpne former (Flack, 2010), har den relasjonelle mobbingen fått mindre oppmerksomhet i forskningen (Carrera et al., 2011). Dette er uheldig, da det ifølge Flack (2010) er mange barn og unge som blir mobbet på skjulte måter i årevis uten at noen oppdager det, og det dermed blir stor fare for å bagatellisere det som skjer og at det ikke blir iverksatt forebyggende tiltak.

### **Utestenging - aktiv eller passiv handling?**

Utestenging eller ekskludering blir av Roland (2014) beskrevet som en form for mobbing som innebærer at en person holdes utenfor et fellesskap det selv ønsker å være en del av, gjennom bruk av sårende metoder. Begrepet henger tett sammen med det å bli avvist, utfrysning, oversett og ignorert - ord som alle har større eller mindre preg av aktiv handling (Danielsen, 2018). Det bringer oss til spørsmålet om utestenging er en aktiv eller passiv handling. Fra grammatikken vet vi at aktive verb brukes når et subjekt utfører en handling (hun *avviser*), mens den passive formen brukes når en ikke vet, eller det er uviktig, hvem som handler (hun *blir avvist*) (Språkrådet, 2021). Forskjellen blir dermed hvorvidt et subjekt *utøver* eller et objekt *berøres* av en handling.

Utestenging blir gjerne betraktet som den passive formen for mobbing, noe Danielsen (2018) stiller spørsmålsteget ved. Han skriver: "Er det uttrykk for passivitet om man bevisst velger ikke å se på en annen, når nærhet, tid og sted ellers tilsier at dette er helt naturlig?" (s. 24). I sin formulering trekker han inn begrepet bevissthet, og peker på at handlinger neppe kan sies å være passive dersom de er gjort bevisst. Dette er det vanskelig å være uenig i. Men hva

da om de ikke er gjort bevisst? Den som utsettes for handlingene vil antakelig uansett ta det aktivt til etterretning (Danielsen, 2018).

Utestenging er en form for mobbing som er spesielt problematisk, da det både er vanskelig å oppdage eller bevise, men også å definere (Myklebust, 2015). Når er egentlig noe utestenging? Andre mer synlige former, som slag eller bruk av stygge ord, vil trolig de fleste være enige i at kan kalles for mobbing. Derimot er det ikke like lett å si med sikkerhet at noen har blitt mobbet fordi de ikke har blitt inkludert. Larsson (2000) problematiserer nettopp dette, og trekker frem et eksempel fra skolegården der en elev blir oversett av en gruppe. Hun mener ingen kan si dette er mobbing, fordi alle har rett til å eie sitt eget liv og være venner med dem en vil. Utenfor klasserommet er det ingen som automatisk har krav på deltakelse i gjengen, og på fritiden og i friminutt bør elevene nettopp ha *fri* til å være sammen med dem en vil (Larsson, 2000). Om en voksen presser elevene til å “ta seg av” andre og elevene lærer at “alle må være venner med alle”, vil dette bli falskt. Eleven som da eventuelt får være med, vil bli fysisk integrert, men ikke genuint og fullstendig inkludert. Dette kan tenkes å være en desto verre følelse.

Slik vi ser mener altså Larsson (2000) at utestenging ikke nødvendigvis kan regnes som mobbing. Dette indikerer også Utdanningsdirektoratet (2016, s. 2), da de på nettportalen nullmobbing.no skriver: “Å bli holdt utenfor eller at ingen vil være venner med deg kan være mobbing”. De fremmer altså at å bli holdt utenfor *kan* være mobbing, men ikke at det *er*. Videre trekker de frem at utestenging kan være mobbing når: “noen sjelden eller aldri får være med i leken, i bursdag, på fest eller på andre aktiviteter”. Med eksempelet ser det ut til at de setter det som et premiss at handlingene må skje gjentatte ganger for at noe skal bli kalt mobbing. I lys av dette blir ikke enkeltstående hendelser der barnet ikke blir invitert med forstått som mobbing.

Som vi tidligere har vært inne på legger Lund og Helgeland (2021) vekt på fellesskapets betydning og behovet for tilhørighet i sin forståelse av mobbing. De mener at “et tydelig tegn som fremkommer der mobbing skjer, er at den enkelte holdes utenfor et fellesskap gjennom ulike type handlinger” (Lund & Helgeland, 2021, s. 12). Slik vi forstår dem, bygger hele deres forståelse av mobbing på nettopp utestenging/ekskludering - som en motsetning til inkludering, og at så lenge noen *opplever seg ekskludert* fra fellesskapet regner de det som mobbing. Dette bringer oss tilbake til utestenging som henholdsvis aktiv eller passiv handling. Noen kan føle seg utestengt, uten at andre aktivt stenger dem ute.

### 2.4.5 Årsaksforklaringer i lys av transaksjonsmodellen

Med transaksjonsmodellen til grunn må mobbing bli forstått, tolket og analysert ut fra en forståelse av at barn som blir utsatt for mobbing og barn som mobber andre alltid må ses i sammenheng med konteksten de befinner seg i (Lund et al., 2015; Støen et al., 2018). Fokuset må rettes mot det komplekse samspillet av ulike faktorer på både individ- og systemnivå. Personavhengige faktorer kan ikke betraktes isolert. Det er først når en ser barnets utvikling i et helhetlig bilde, og retter søkelys mot mellommenneskelige relasjoner, voksenrollen, organisasjonskultur og handlingsplaner at vi kan identifisere utfordringer og iverksette gode og forebyggende tiltak mot mobbing (Lund et al., 2017; Lund & Helgeland, 2020, 2021; Støen et al., 2018).

Fra transaksjonsmodellen vet vi at det ikke finnes enkle årsaksforklaringer til hvorfor barn utvikler seg på den ene eller andre måten. På samme måte finnes det ingen enkle årsaksforklaringer til hvorfor mobbing skjer. Slik sett kan en kanskje si at overskriften til dette kapittelet er misvisende. Imidlertid finnes det identifiserbare forhold på individ-, familie-, nettverks-, og/eller samfunnsnivå som kan forklare *deler* av det totale årsaksbildet. I det følgende vil vi ramse opp og betrakte noen av mange faktorer som i faglitteraturen blir trukket frem i henhold til dette.

#### Individrettede kjennetegn

I litteraturen blir det beskrevet “typiske” egenskaper eller kjennetegn ved barn som utsettes for eller utøver mobbing. Disse kan bli sett på som sårbarhetsfaktorer eller disponerende risikofaktorer, men må ikke alene bli sett på som årsaker til hvorfor noen blir ofre eller plagere. Dette er viktig også fordi det kan være vanskelig å skille mellom hva som *predikerer* mobbing og hva som er *virksomheter* av mobbing (Roland, 2014).

En klassisk beskrivelse av mobbeofre er at det er personer som har lav selvoppfatning, få venner, frykt for å gå på skolen, høy grad av usikkerhet og er fysisk svakere (Carrera et al., 2011; Roland, 2014). Videre er det en vanlig oppfatning at ofre bryter med sosiale normer som finnes blant elevene og skiller seg ut ved væremåte og/eller utseende (Berger, 2000). Roland (2014) understreker imidlertid at avvik på disse områdene ikke er noen viktig risikofaktor i seg selv, da alle mennesker har ytre avvik. Det er dog ikke uvanlig at det er nettopp disse avvikene som blir brukt mot ofrene i mobbesituasjoner. I tradisjonell litteratur blir det gjerne beskrevet to typer ofre: den passive og den aggressive. Offeret kan enten være preget av reaksjoner av angst og underkastelse, eller i større grad respondere med aggresjon eller irritasjon (Carrera et



al., 2011). Roland (2014) fremmer at gruppen mobbeofre rommer store variasjoner, og at i prinsippet hvem som helst kan bli mobbeoffer.

Kjennetegn som fysisk styrke, aggressivitet og ønske om høy sosial status blir ofte trukket frem som risikofaktorer for å utøve mobbing (Myklebust 2015; Roland, 2014). Når det gjelder aggressivitet mener Roland (2014) at reaktiv og proaktiv aggressivitet predikerer tendensen til mobbing i svært ulik grad, og at mobbing først og fremst dreier seg om proaktiv aggresjon. Han fremmer at de som plager andre er stabile i sine handlinger og angriper uten å være provosert. Imidlertid indikerer undersøkelser (Roland & Idsøe, 2001) at en mindre del av mobbingen blant yngre elever er drevet av sinne.

Til tross for at oppramsede faktorer ikke kan ses på som årsaksforklaringer i seg selv, er det *høyere risiko* for å bli mobbet eller mobbe andre hvis noen eller flere av disse faktorene er til stede i et barns liv (Roland, 2014). Det betyr at hvis en bruker briller vil ikke dette alene være en årsaksforklaring, men i kombinasjon med andre faktorer, som at en er svakere og har lav selvpåfatning vil dette ha betydning. I tillegg vil kontekstuelle forhold alltid virke inn, som oppvekst og skolemiljø. Hvis alle forhold i systemene rundt individet hadde vært ideelle, hadde det ikke vært mobbing. I tillegg skal det være sagt at forhold ved individet vanskeligere kan gjøres noe med, mens kontekstuelle forhold lettere kan endres. Derfor er det viktig å ikke bare se på individperspektivet, men også rette blikket mot systemet.

### **Risikofaktorer på systemnivå**

Alle barn kommer til verden med sine medfødte disposisjoner som påvirker barnets atferd og samspill med andre mennesker fra første sekund (Lund & Helgeland, 2021). Hvor mye disse faktorene betyr for barnets videre sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling har imidlertid å gjøre med hvordan barnet blir møtt av omgivelsene (Lund & Helgeland, 2021).

Det er mange faktorer på systemnivå som direkte og indirekte påvirker skolens læringsmiljø og mobbing. For å liste opp noe vil eksempelvis grad av voksentetthet, læreres kompetanse og klasseledelse, klassestørrelse, foreldres oppdragelse og oppfølging, foreldres psykiske helse og mentalitet, kvaliteten på skoleledelsen, kultur og holdninger i nærmiljø eller samfunnet for øvrig, politiske føringer og digitalisering være forhold av betydning i ulik grad (Lund & Helgeland, 2020, 2021; NOU 2015: 2; Roland, 2014; Støen et al., 2018). En ser særlig at relasjoner har en viktig rolle, og at disse både kan være risiko- og beskyttelsesfaktorer, alt ettersom hvordan kvaliteten på relasjonene er (Drugli, 2013; NOU 2015: 2). Dette kan være seg relasjoner på alle nivå; til familie, lærere og jevnaldrende, samt mellom skole og hjem. Blant annet blir det beskrevet at dårlige relasjoner i hjemmet er en klar tendens for de som

plager andre (Roland, 2014), og at noen av de som plager andre gjerne ikke er blant de populære lederne, men derimot har utfordringer knyttet til det å få innpass i jevnaldergruppen (Rasmussen, 2017).

## **2.5 Om å forstå seg selv og andre**

Transaksjonsmodellen viser til de ulike faktorene både i og rundt barnet som påvirker deres utvikling. Dette har igjen sammenheng med hvordan en forstår seg selv og andre, samt hvordan en opplever de ulike miljøene en er en del av. Samme situasjon kan oppleves ulikt ut fra hvem en er. Wallroth (2021, s. 16) sier at “Dersom du forstår deg selv bedre, blir det også lettere for deg å forstå andre”. Dette beskriver sammenhengen mellom det å forstå seg selv og andre.

### **2.5.1 Selvoppfatning**

Vårt syn på oss selv er sammensatt og av betydning for det meste vi gjør i livet. Alle erfaringer vi gjør oss, samt hvordan vi tolker disse erfaringene, er med på å skape vår selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selv om selvoppfatningen er i utvikling gjennom hele livet, er det i barndommen grunnlaget for menneskers selvoppfatning legges (Håkonsen, 2009). Selvoppfatningen har betydning for relasjonen til andre, samtidig som relasjonen til andre påvirker selvoppfatningen (Duesund, 1995). Med andre ord preges selvoppfatningen av hvem vi er og hvilket miljø vi vokser opp i.

Selvoppfatning er et begrep som i norsk forskning oftest blir brukt for å beskrive barns selvevaluering (Kvvello, 1995). Det finnes mange nærliggende begrep, som selvverd, selvaksept, selvfølelse, selvtillit, selvinnsett, selvforståelse og selvbilde, hvorav de tre sistnevnte blir brukt synonymt med selvoppfatning. Begrepet selvoppfatning blir omtalt som en *fellesbetegnelse* om ulike måter en person oppfatter seg selv og kan defineres som ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 75). Enkelt sagt handler det om hvordan en ville forklart seg selv til seg selv. Selvoppfatning blir beskrevet som individets fundamentale referanseramme, og våre handlinger og opplevelser av ulike situasjoner styres av vår selvoppfatning (Gillespie, 2005).

Mennesker flest har et enten overveiende positivt eller negativt syn på seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Med en positiv selvoppfatning vil en ha en iboende følelse av selvaksept og selvsikkerhet, som ifølge Breivik et al. (2017) kan være en beskyttende faktor når en står overfor utfordringer. Å ha en lav selvoppfatning innebærer derimot at en er usikker på seg selv og hva en er verdt, og at en i større grad er avhengig av omgivelsene for å kunne vurdere seg

selv (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022). Ved at all erfaring vi gjør oss blir vurdert ut fra hvordan vi allerede oppfatter oss selv, fungerer selvoppfatningen vår hele tiden selvforsterkende (Håkonsen, 2009).

Backe-Hansen (1994) beskriver selvoppfatning som et dynamisk og multidimensjonalt aspekt som inngår i enhver sosial prosess, og mener det er mer fruktbart å snakke om *selvoppfatninger* fremfor selvoppfatning (referert i Kvello, 1995). Også Harter (1985) vektlegger begrepets mangesidighet og skiller mellom akademisk, sosial, motorisk, fysisk og atferdsrelatert selvoppfatning. De ulike formene for selvoppfatning trenger ikke å samsvare hos én og samme person, hvilket betyr at en eksempelvis kan ha positiv akademisk selvoppfatning, men negativ sosial selvoppfatning, eller motsatt. De ulike områdene av selvoppfatning har forskjellig betydning for oss ut fra hvor viktig vi selv anser områdene å være (Briggs, 1985). Vår totale selvoppfatning vil dermed påvirkes av selvoppfatningen på alle de ulike områdene og graden av viktighet de ulike områdene har for oss.

### **Sosial selvoppfatning og mobbing**

I tilknytning til mobbing er det spesielt relevant å trekke frem sosial selvoppfatning. Buli-Holmberg og Engebretsen (2022) beskriver sin forståelse av sosial selvoppfatning ved sitatet “Å vite hvordan jeg er, og hvordan andre oppfatter meg” (s. 11). Sosial selvoppfatning dreier seg om hvordan en oppfatter seg selv i samspill med andre, samt hvordan en oppfatter andres vurderinger og forventninger til seg selv (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022). Våre relasjonelle erfaringer får dermed betydning for utviklingen av vår sosiale selvoppfatning.

Ifølge Salmivalli (2005) er barn med lav selvoppfatning i høyere grad utsatt for mobbing. Disse barna kan oppleve at de fortjener å bli mobbet, noe som igjen kan føre til at de klandrer seg selv for krenkelsene de blir ofre for. Derfor er det ikke uvanlig at mobbeofre ikke vil erkjenne at de blir mobbet (Larsson, 2000). Lav selvoppfatning kan også gjøre en ekstra sårbar for negativ respons fra omgivelsene (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022). Samtidig er selvoppfatningen nært knyttet til ens tolkningsmønster, og å kunne tolke kroppsspråk, som gester, ansiktsuttrykk og tonefall, bygger på selvinnsikt (Larsson, 2000). Med lav selvoppfatning vil en kanskje i større grad tolke andres handlinger i verste mening, som igjen blir en selvforsterkende mekanisme. Greiff (2005) beskriver hvordan mobbing og selvoppfatning står i et sirkulært forhold. Barn med dårlig selvoppfatning kan lettere være utsatt for mobbing, samtidig som barn som blir mobbet kan få vansker på svært mange selvoppfatningsområder.

### 2.5.2 Mentalisering

Mens selvoppfatning dreier seg om å forstå seg selv, handler mentalisering om *evnen* til å forstå både seg selv og andre. Fonagy et al. (2004, s. 23) definerer mentalisering som “The capacity to envision mental states in self and others”, altså å forestille seg både egne og andres mentale tilstander. Mentaliseringsevnen beskrives som å se seg selv utenfra og andre innenfra (Skårderud & Duesund, 2014). Det innebærer å gi mening til andres atferd gjennom å forstå deres tanker, følelser og behov. For å faktisk forstå andre tar en i bruk egne erfaringer, og bruker dem til å gå ut av seg selv og prøve å gå inn i andre. Ingen mennesker er helt lik en selv, har like erfaringer og har derfor heller ikke lik virkelighetsoppfatning. En forutsetning for å klare å mentalisere om andre er således å tillate andre oppfatninger og perspektiver enn ens egne (Wallroth, 2021).

Barns evne til mentalisering utvikles i samspill med omsorgspersonene. Forskning viser til at det er sammenheng mellom barnets tilknytning til foreldrene og foreldrenes mentaliseringsevne (Bateman & Fonagy, 2007). Relasjonen mellom foreldre og barn, samt foreldrenes evne til mentalisering, påvirker barnets utvikling og evne til å lære seg å mentalisere (Wallroth, 2021). Selv om mentaliseringsevnen utvikles gjennom livet antas det at barn i 5-årsalderen klarer å forstå andres behov og sette seg inn i deres perspektiv (Stern, 2007). Det kan indikere at barn evner å forstå hvordan andre føler det hvis de ikke får bli med på leken. Dersom et barn ikke har opplevd følelsen av å være utenfor, klarer det imidlertid ikke å sette seg inn i andres perspektiv (Hansen, 2017). I lys av dette kan deltakelse og samspill i fellesskap med andre anses som viktig for utvikling av mentaliseringsevnen.

Mennesker er en del av mellommenneskelige forhold, og sosial kompetanse er viktig i samhandling med andre (Ogden, 2015). Allen (2012) beskriver mentalisering som en av de mest betydningsfulle sosiale kompetanser (referert i Skårderud & Duesund, 2014). Denne kompetansen hjelper mennesker med å klare seg i en kompleks verden ved å forstå hva som skjer i sosiale samspill (Nygren & Skårderud, 2008). Mentalisering gir bedre evne til å kommunisere, forstå uskrevne regler, oppfatte ironi og å kunne “lese mellom linjene” (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Likeledes kan svak mentaliseringsevne føre til vansker i sosialt samspill, misforståelser og konflikter (Skårderud et al., 2020). Target og Fonagy (1996, referert i Skårderud & Duesund, 2014) viser til at mentalisering også handler om å skille mellom *indre* og *ytre sannheter*. Det vil si at det en opplever ikke nødvendigvis er det som er sant. Eksempelvis kan vi tro at noen misliker oss, selv om dette ikke er korrekt. Slik kan situasjoner feiltolkes. Dette kan knyttes til mobbing, da en kan oppfatte situasjoner som

mobbing der hensikten til utøveren bare er å tulle. Det viser til at en velutviklet evne til mentalisering kan fungere som en beskyttende faktor i interaksjon med andre (Wallroth, 2021).

### **3.0 Metode**

Metode betyr veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015), og viser til fremgangsmåten som anvendes når en skal realisere et forskningsprosjekt (Befring, 2015). Metoden anses som det fremste kriteriet i vitenskapens rasjonalitet, og det er kvaliteter ved metodene som gjør at en undersøkelse kan kalles forskning (Befring, 2015). Når en går i gang med et forskningsprosjekt er det vesentlig å velge den metoden som er mest hensiktsmessig for det aktuelle forskningsformålet. For oss, som er opptatt av barns egne meninger og forståelse, ble kvalitativt intervju en egnet metode.

Dette kapittelet inneholder en beskrivelse av den metodiske tilnærmingen vi har benyttet i vårt prosjekt. Først vil det vitenskapsteoretiske grunnlaget bli presentert og valg av metode bli begrunnet. Deretter vil hele forskningsprosessen bli beskrevet, fra utvalgsprosedyre og forberedelser til datainnsamling og dataanalyse. Til slutt vil studiens kvalitet og etiske betraktninger bli diskutert.

#### **3.1 Fenomenologi som vitenskapsteoretisk grunnlag**

I denne studien blir en fenomenologisk tilnærming benyttet, der forståelse av den menneskelige verden står sentralt (Anker, 2020). I fenomenologien er forskeren opptatt av å studere sosiale fenomener og hvordan de fremtrer for subjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset rettes mot deltakerens forståelse av seg selv og sin livsverden, gjennom deres erfaringer og oppfatninger (Befring, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). Utgangspunktet for fenomenologisk inspirerte studier er informantenes subjektive opplevelser og perspektiver (Creswell & Creswell, 2018).

For å få forståelse for et fenomen er det viktig å ta hensyn til den førforståelsen en innehar. Alle forskere har meninger og oppfatninger tilknyttet fenomenet som undersøkes (Dalen, 2011). Det er viktig å være klar over dette for å i størst mulig grad være åpne for informantenes opplevelser. I dette prosjektet har vi forsøkt å forstå fenomenet mobbing slik barna oppfatter det i sin livsverden. Gjennom intervjuer har informantene fått mulighet til å sette ord på deres meninger om temaet. Vi har vært ute etter elevenes tanker om hva mobbing er, samt å få innsikt i hvordan de forstår seg selv og andre i situasjoner knyttet til mobbing. Barnas beskrivelser brukes for å få tak i deres subjektive opplevelser og få en dypere forståelse av deres tanker.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Tradisjonelt skilles det gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Metodevalget styres av formålet med studien (Maxwell, 2013). I kvalitativ forskning er det et mål å få en dypere forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Forskeren er opptatt av å finne meningsbærende materiale, og det er informantenes opplevelse og mening som står sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvantitativ forskning har derimot som mål å anskaffe generell kunnskap gjennom å beskrive og analysere tall og variabler. Det er i hovedsak teori og hypoteser som driver denne forskningen (Befring, 2015; Maxwell, 2013). Til forskjell fra kvantitativ metode som er svært formalisert er den kvalitative metoden mer fleksibel og lite formalisert (Befring, 2015). Metodene er ikke nødvendigvis motsetninger, men de har ulike formål og kan gi ulike perspektiver (Creswell & Creswell, 2018).

Formålet med dette prosjektet er å besvare problemstillingen “Hvordan forstår barn mobbing?”. Hensikten er å få innsikt i barns livsverden, forståelse av ulike situasjoner og fenomener knyttet til mobbing. Å søke innsikt i og utvikle forståelsen av sosiale fenomener er et overordnet mål i kvalitativ forskning (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Dermed har det vært hensiktsmessig for oss å benytte kvalitativ metode.

### **3.2.1 Semistrukturert intervju**

I kvalitativ forskning har intervju som metode en sentral rolle (Befring, 2015). Kvalitativt forskningsintervju blir brukt når en ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Intervju gir mulighet til å forstå informantenes livsverden og oppfatninger, samt utforske erfaringenes nyanser (Befring, 2015; Tjora, 2021). Målet er å forstå informantenes verden, og gjennom interaksjon kunne konstruere kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015, s. 18) stiller følgende spørsmål: “Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?”. Med mål om å utforske hvordan barn oppfatter ulike situasjoner, og finne ut hva de tenker om mobbing, gjorde vi nettopp dette. I intervjusamtaler er det nær kontakt mellom informant og forsker, hvor forskeren kan stille spørsmål og lytte til informanten fortelle om sin livsverden, og utvikle en forståelse av informantens opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Det finnes flere ulike intervjuformer, og i vårt prosjekt har vi valgt å bruke semistrukturert intervju. Dette er et planlagt, men fleksibelt intervju. Det innebærer at det blir utarbeidet en intervjuguide med spørsmål på forhånd, men samtidig vil være mulighet for oppfølgingsspørsmål og videre utdypning underveis i intervjuet (Krumsvik, 2014; Kvale &

Brinkmann, 2015). Ved at det i større grad legges opp til toveiskommunikasjon fremfor utspørring, kan semistrukturert intervju bidra til å skape en mindre formell og ubehagelig situasjon for informantene. Dette kan også bidra til bedre flyt og gjøre at intervjuet blir mer som en samtale. Videre gir denne intervjuformen rom for at informantene kan gå i dybden, samtidig som det sikrer at vi får relevante svar tilknyttet prosjektets formål. Fordi vi valgte å ha barn som informanter var semistrukturert intervju en fordelaktig metode. Dette ved at denne intervjuformen krever mindre initiativ fra informantene og at forskeren i større grad har ansvar for drive samtalen framover.

### 3.3 Utvalg

I kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et særlig viktig tema (Dalen, 2011). I forkant av datainnsamlingen må en foreta noen avgrensninger og tenke over hvem og hvor mange som skal intervjues, og hvilke kriterier de skal velges ut fra. Fordi kvalitative dybdeintervjuer innebærer at hver informant bidrar med betydelig mengde data (NEM, 2019), og det heller ikke er et mål å generalisere, trenger en ikke mange informanter. Vi bestemte oss for å velge ut seks informanter. Denne beslutningen ble tatt med hensyn til prosjektets omfang og tidsbegrensning. Samtidig var det viktig å gi hver informant tid og plass.

I dette prosjektet valgte vi en *strategisk, kriteriebasert* utvalgsstrategi. Strategisk utvelgelse viser til at en går systematisk og planmessig til verks og at det ikke er tilfeldig hvem som blir plukket ut (Thagaard, 2018). At utvelgelsen er kriteriebasert innebærer at forskeren tenker ut en spesiell målgruppe og setter bestemte kriterier for hvem som skal delta i undersøkelsen (Tjora, 2021). En slik informantutvelgelse brukes i kvalitativ forskning for å få samlet inn nødvendig data som skal gjøre det mulig å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018).

Det at vi er en del av forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” la visse føringer for hvem vi kunne benytte som informanter i vårt prosjekt. Gjennom prosjektet fikk vi tilgang til en spesifikk barneskole på Østlandet. Ut fra egne ønsker og kriterier ble det i samarbeid med skolen plukket ut informanter. Utvalgskriteriene vi satte var: 1) elever på 7. trinn og 2) lik fordeling av kjønn. Årsaken til at vi ønsket elever på 7. trinn som informanter er todelt. Først og fremst valgte vi dette fordi syvendeklassinger vil kunne gi mer utfyllende og reflekterte svar sammenlignet med yngre barn. Samtidig ønsket vi å belyse mobbing fra barns perspektiv og ønsket derfor å intervjuere elever i barneskolen. Dessuten viser oppdaterte tall fra Elevundersøkelsen at det er mest mobbing blant barn på mellomtrinnet



(Kunnskapsdepartementet, 2022). Derfor er det ekstra interessant å forske på nettopp denne elevgruppen. Kravet om begge kjønn i utvalget er i hovedsak tenkt for å få et rikere perspektiv, men også for å eventuelt kunne oppdage forskjeller mellom kjønn. I tillegg til disse kriteriene ytret vi et ønske om å få en variert elevgruppe som har ulike sosiale roller i klassen. Dette fordi vi ønsket innblikk i barns forståelse av mobbing, uavhengig av deres sosiale posisjon på skolen.

Selve utvelgelsen av informanter var det elevenes lærere som gjorde. Ut fra hvilke elever som hadde fått godkjenning fra sine foresatte til å delta i prosjektet, samt hvilke elever som uttrykte at de hadde lyst til å delta gjennom håndsopprekning, plukket lærerne ut elever for oss. At utvelgelsen foregikk på denne måten kan ha ført til at elever ikke turte å rekke opp hånden selv om de kunne tenke seg å delta. Imidlertid uttrykte en av lærerne at de elevene som var plukket ut hadde ulike sosiale roller i klassen, og dermed fikk vi et godt utgangspunkt for at elevene kunne ha ulike tilnærminger til temaet. Vi endte opp med seks elever, hvorav tre gutter og tre jenter. Disse har fått tildelt følgende fiktive navn: Ole, Emil, Leo, Nora, Ida og Julie.

### **3.4 Datainnsamling**

Datainnsamling innebærer både forberedelser til, og gjennomføring av intervjuer. En del av forberedelsene er planlegging av hvor og når intervjuene skal skje. Fordi vi er en del av forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser”, har avtaler og kontakt med skolen blitt gjort gjennom Jorun Buli-Holmberg. Lærerne på skolen sørget for å sende ut og samle inn informasjonsskriv og samtykkeskjema. En annen del av forberedelsene er å utarbeide en egnet intervjuguide knyttet til undersøkelsens formål. Videre vil vi gjøre rede for utarbeidelsen av vår intervjuguide, samt gjennomføringen av både pilotintervju og intervjuene med våre informanter.

#### **3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide**

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 4) med utgangspunkt i ulike temaer som var relevante for vår problemstilling. Denne inneholdt også noen punkter med relevant informasjon som skulle gis til informantene. Vi utformet intervjuguiden på en måte som startet med enkle oppvarmingsspørsmål og deretter gikk over til mer krevende refleksjonsspørsmål, slik Dalen (2011) og Tjora (2021) trekker frem som hensiktsmessig. Vi valgte bevisst å begynne med enkle spørsmål for å bli kjent og gjøre elevene trygge, selv om disse ikke nødvendigvis ville gi oss relevant data. Eksempler på spørsmål i denne delen er

“Hvor lenge har du gått i klassen?” og “Hvordan liker du deg på skolen?”. Videre ble det laget spørsmål som i større grad var rettet mot vårt tema. Noen av spørsmålene var mer spisset, der elevene kunne gi konkrete svar, som “Har du noen eksempler på hva du mener mobbing kan være?”. Andre spørsmål var mer åpne, som “Hvorfor skjer mobbing?”. I forsøk på å få en dypere forståelse av elevenes ærlige og ikke-lærte tanker om inkludering og utestenging utformet vi tre caser i intervjuguiden som elevene skulle sette seg inn i og kommentere. Disse presenteres i resultatkapittelet. Tanken bak var å gi elevene noe konkret de kunne reflektere rundt, som kan være spesielt hensiktsmessig med hensyn til informantens alder. Casene var også ment for å få innblikk i elevenes evne til å forstå seg selv og andre i gitte situasjoner.

### **3.4.2 Pilotintervju**

Det kan være utfordrende å ordlegge seg riktig når det er barn som skal intervjues, da en har svært ulikt utgangspunkt og ulik forståelse, og det dermed ikke er sikkert spørsmålene blir oppfattet slik de er ment som. For å treffe våre informanter på best mulig måte, gjennomførte vi et pilotintervju med et barn som tilfredsstilte våre utvalgs-kriterier. På denne måten fikk vi testet ut intervjuguiden, samt blitt tryggere i rollen som forskere (Dalen, 2011). Informanten fra pilotintervjuet ga oss tilbakemeldinger på intervjuopplevelsen, utforming av spørsmålene og lengden på intervjuet. Det kom frem at noen av spørsmålene var for kompliserte og at intervjuet var for langt. Vi omformulerte de spørsmålene som fremstod uklare og sørget for å ha flere åpne spørsmål. I tillegg ble overflødige spørsmål som ikke ga relevant informasjon fjernet. Pilotintervjuet medførte altså flere justeringer i intervjuguiden, slik at vi på best mulig måte kunne treffe informantene og få den informasjonen vi var ute etter.

### **3.4.3 Gjennomføring**

Alle intervjuene ble gjennomført i perioden februar/mars 2022. I starten av intervjuene presenterte vi oss selv og brukte litt tid på å bli kjent med elevene. Videre informerte vi elevene om prosjektet og deres rettigheter, og fikk også deres samtykke, slik at informantene ble involvert i prosessen. På den måten ble det skapt en uformell samtale og en mer avslappet stemning.

Under intervjuet ble det tatt lydopptak med UiO sin diktafon-app, noe informantene fikk informasjon om før vi satte i gang. Bruk av lydopptak gjorde at vi på best mulig måte kunne ta vare på informantens uttalelser, samt konsentrere oss om flyten i samtalen og være aktive lyttere i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Å ta notater underveis i intervjuet kunne vært forstyrrende for både informantene og oss selv, samtidig som

det ville gjort det vanskeligere å være lyttende og stille oppfølgingsspørsmål. Dermed ble det kun brukt lydopptaker. Lydopptak gjør at alt som blir sagt blir bevart. Dette er fordelaktig ved bruk av sitater i presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2018).

Lengden på intervjuene varierte fra 20 til 35 minutter. Det var like omstendigheter for alle informantene, og for å minimere forstyrrelser under intervjuene brukte vi grupperom. Det var dog noe bakgrunnsstøy innimellom, men informantene virket ikke særlig påvirket av det.

Å skape en behagelig og trygg stemning er en viktig forutsetning for å gjennomføre et godt intervju (Thagaard; 2018; Tjora, 2021). For å gjøre situasjonen mer komfortabel, samt minske nervøsiteten for elevene, fordelte vi intervjuene mellom oss slik at kun én av oss var til stede under hvert intervju. Som tidligere nevnt valgte vi å starte med enkle spørsmål for å gjøre informantene trygge og avslappet. Gjennom bruk av pauser ble det gitt rom for at informantene kunne reflektere. Ved å vise interesse og være en aktiv lytter ble det skapt et godt forhold til informantene, og samtlige fortalte at de hadde hatt en fin intervjuopplevelse.

### **3.5 Databehandling**

Etter at all data var samlet inn startet arbeidet med behandling av datamaterialet. Dette var en lang prosess som bestod av ulike faser, fra transkripsjon til koding og deretter kategorisering. I det følgende vil denne prosessen bli beskrevet.

#### **3.5.1 Analyseprosessen**

Analysearbeidet er en prosess som Anker (2020) deler inn i fire faser. Fasene kan både være kronologiske og overlappende, som viser til at analysearbeidet ikke nødvendigvis har en fast bestemt fremgangsmåte. Den første fasen består av innhenting av datamateriale. Allerede under intervjuet settes analyseprosessen i gang gjennom at forskeren observerer og gjør seg opp meninger (Dalen, 2011). I fase to av prosessen foregår et mer systematisk arbeid med materialet, der en velger ut det som skal brukes videre i prosjektet. All data leses grundig og struktureres og sorteres, slik at det er klart for videre analyser. I tredje fase letes det etter mønstre og spenninger i det sorterte materialet. Til slutt drøftes empiriske funn i lys av prosjektets teoretiske perspektiver (Anker, 2020). I hele prosessen er det viktig å være klar over hvordan førforståelsen kan påvirke de ulike fasene, og hvordan det påvirker tolkningen av materialet (Dalen, 2011).

I kvalitativ forskning handler analyse om hva vi gjør med informasjonen for å gi det mening (Maxwell, 2013). Analysearbeidet systematiserer og gir oversikt over materialet, slik

at en kan hente ut relevant informasjon. Dette brukes videre til å besvare undersøkelsens problemstilling (Thagaard, 2018). Det finnes utallige måter å analysere datamaterialet på, men det er hensiktsmessig å velge en metode som passer best mulig til datamaterialet og forskningsspørsmålene (Maxwell, 2013). I vår studie har vi anvendt en kategoriserende metode, ofte omtalt som tematisk analyse, der datamaterialet fra transkribering ble kodet og tematisert. Dette var for å prøve å forstå fenomener og gjøre dataene enklere å sammenligne (Maxwell, 2013; Thagaard, 2018).

### **3.5.2 Transkribering**

Transformasjonen fra muntlig til skriftlig form kalles transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne prosessen må til for å gjøre datamaterialet tilgjengelig for analyse (Befring, 2015). For å unngå å miste data, er det viktig at denne prosessen blir gjort nøye. Lydopptak er et begrenset format, og det vil være uunngåelig å ikke miste informasjon. I transkripsjonen forsvinner det fysiske møtet mellom mennesker, kroppsspråk og det muntlige språkets spilleregler, hvilket gjør at en ikke får nøyaktige gjengivelser av intervju samtalen slik den utspilte seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er for øvrig ikke gitt at dette er av like stor betydning i alle forskningsprosjekter.

Etter gjennomførte intervjuer transkriberte vi umiddelbart intervjuene vi selv hadde utført, mens vi fortsatt hadde dem ferskt i minne. Dette arbeidet ga intervju samtalen et nytt og skriftlig format. I og med at vi er to forskere i undersøkelsen, ble det viktig at vi på forhånd avtalte samme prosedyre for å senere kunne foreta sammenligninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom vi i hovedsak var interessert i innholdet og informantenes verbale utsagn, var dette også fokus i transkriberingen. Vi transkriberte ordrett det informantene sa, for å ikke miste meningen i deres uttalelser, men valgte å utelate pauser, intonasjon og lignende som ikke var relevant for vårt videre analysearbeid. Etter transkriberingen kryssjekket vi hverandre ved å se om det var samsvar mellom lydopptak og transkripsjon.

### **3.5.3 Koding**

Det transkriberte materialet ble grunnlag for vår analysedata (Tjora, 2021). For å strukturere datamaterialet benyttet vi oss av koding. Dette er en tidkrevende prosess som foregår gjennom flere steg (Dalen, 2011). I første omgang ønsket vi å skaffe oss et helhetsinntrykk av datamaterialet, og leste gjennom transkripsjonene og markerte alle interessante uttalelser fra elevene. Dette ga oss oversikt over materialet, og gjorde det enklere for oss å finne ut av hva som kunne tenkes å være relevant, samt å luke ut alt som ikke var det (Maxwell, 2013).

Deretter startet et mer systematisk arbeid med dataene vi hadde markert, og den faktiske kodingen. Måten vi kodet på er en kombinasjon av empiristyrte (induktiv) og teoristyrte (deduktiv) koding, såkalt abduktiv koding (Anker, 2020). Gjennom induktiv koding blir kun det empiriske materialet brukt som grunnlag for kodene, mens det gjennom deduktiv koding blir tatt utgangspunkt i teori og forskningsspørsmål (Tjora, 2021). I vår oppgave ønsket vi at informantenes uttalelser skulle være grunnlag for kodingen. Imidlertid ble problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden utformet med et utgangspunkt i det vi har sett i tidligere forskning og teori. Dermed ble kodingsarbeidet en kombinasjon av de to tilnærmingene.

Med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden satte vi sitater fra hver informant inn i et skjema. Dette gjorde vi for å sortere og få enda bedre oversikt over materialet slik at kodingen skulle bli enklere. Deretter ble det utledet fargekoder/stikkord som beskrev meningsinnholdet i informantenes uttalelser. Vi gikk tilbake til materialet flere ganger for å se om det fikk en ny mening, og for å sjekke at vi forstod informantenes utsagn rett ut fra den sammenhengen det ble sagt i. Vi endte dermed til slutt opp med fargekoder som er konstruert gjennom både vårt teoretiske rammeverk, samt vårt empiriske materiale. Disse kodene ble igjen utgangspunkt for videre sortering. Tabell 1 viser eksempel på hvordan vi fargekodet.

	Ole	Emil	Leo	Nora	Ida	Julie
<b>Forståelse av mobbing</b>	<b>Fargekoding: verbale eksempler, tid/gjentakelse, konsekvens, generell forklaring, årsak</b>					
Kan du forklare hva mobbing er?	Mobbing er forskjellige ting man gjør mot for eksempel én person... eller flere personer da. Som ikke er greit.	Det er erting som skjer flere og flere ganger over tid.	Det er egentlig bare folk som hater hverandre liksom. Som bare sier ting om hverandre. Som ikke er veldig bra.	Mobbing er egentlig bare noe som får mennesker til å føle seg at de ikke er verdt noe. Og mobbing gjør at mennesker får andre til å være triste... Ja, sånn mobbing kan gjøre mennesker til å føle seg trist, føle at de ikke vil være her i verden, også bare sånn..	Mm.. at man bare ikke er hyggelig mot en annen eller flere personer.	Det er... det er jo ... kommentarer og... det kan sikkert også være ting man gjør også.. og sånt.. som foregår over lenger tid.

Tabell 1 Fargekoding og sammenligning av sitater

### 3.5.4 Kategorisering

I det videre analysearbeidet ble fargekodene samlet til større kategorier som ble organisert etter relevante tema (Tjora, 2021). Disse ble igjen samlet til tre hovedkategorier: 1) forståelse av mobbing, 2) årsaker til mobbing og 3) utestenging. Gjennom kategorisering fikk vi både god innsikt i og oversikt over datamaterialet, hvilket gjorde det enklere å oppdage interessante funn og sammenligne informantenes utsagn. Kategoriene ble satt opp i en tabell slik at arbeidet med dataene ble oversiktlig og strukturert. Tabell 2 viser eksempel på vår fremgangsmåte i den tematiske analysen.

Etter utarbeidede kategorier gikk analyseprosessen videre til neste fase hvor kategoriene ble brukt for å lete etter mønstre og spenninger (Anker, 2020). Data fra hver informant ble analysert i tilknytning til de ulike temaene som ble utledet gjennom kodingsprosessen. På den måten kunne vi se likheter og forskjeller mellom informantene, og utvikle en dypere forståelse av hvert tema (Thagaard, 2018). Resultatene fra analysearbeidet vil bli presentert i kapittel fire, og deretter bli brukt som utgangspunkt for drøfting i kapittel fem.

Kategori/tema	Nøkkelord/underkategori	Sitat
Forståelse av mobbing	Hva er mobbing?	Forskjellige ting man gjør mot for eksempel én person... eller flere personer da. Som ikke er greit. (Ole)  Mobbing er egentlig bare noe som får mennesker til å føle seg at de ikke er verdt noe. Og mobbing gjør at mennesker får andre til å være triste. (Nora)  Det er... det er jo... kommentarer og... det kan sikkert også være ting man gjør også. (Julie)  Det kan jo være å si stygge ting, eller blikking og litt sånn... snu ryggen mot de og sånn. (Ida)
	Tid og gjentakelse	Det er erting som skjer flere og flere ganger over tid. (Emil)  Ehm... Ikke liksom én dag, men for eksempel... fem dager, en uke da. Da ville jeg sagt at ehh... det er mobbing. (Julie)
	Intensjon	Sånn, det er mange mennesker som mobber noen uten å vite at de faktisk mobber. (...) Hvis jeg

Tabell 2 Kategorisering

### 3.6 Studiens kvalitet

I enhver studie vil det være en rekke faktorer - styrker og svakheter - som påvirker kvaliteten av kunnskapen som bringes frem (Befring, 2015). Disse faktorene det viktig å være klar over. Å kvalitetssikre et forskningsarbeid innebærer en kritisk og systematisk gjennomgang av hele prosessen. Når en skal omtale forskningens kvalitet er validitet og reliabilitet to velkjente og velbrukte begrep. Maxwell (2013, s. 121–123) beskriver spørsmål om validitet og reliabilitet som «how you might be wrong». I dette delkapittelet vil vi trekke frem noen sentrale aspekter ved studiens kvalitet, herunder validitet og reliabilitet.

### 3.6.1 Validitet

Validitet viser til undersøkelsens relevans og gyldighet, og dreier seg om hvorvidt den valgte metoden bidrar til å besvare den valgte problemstillingen (Befring, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). I vårt prosjekt var målet å få en bedre innsikt i barns forståelse av mobbing. Dette ble forsøkt oppnådd gjennom en fenomenologisk tilnærming ved semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju som metode gir forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, hvilket kan styrke validiteten da en i større grad kan forsikre seg om at en har forstått informantene riktig. Videre gjør metoden det mulig for informantene å stille spørsmål om de ikke forstår, noe som også kan sikre valide svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan tenkes å være spesielt viktig når informantene er barn.

Dalen (2011, s. 91) formidler at “Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer”. Et særtrekk ved kvalitative metoder, og da spesielt dybdeintervju, er at forskeren selv er “hovedinstrument” og i større grad må tolke informantenes ytringer (Befring, 2015). Fortolkning foregår til enhver tid og er umulig å unngå. Rosser (2008) understreker at tolkning aldri vil være fullstendig objektivt, og begrunner med at kunnskap er en produktiv aktivitet. Mennesker vil tolke i lys av egne erfaringer og forståelse, noe som *vil* påvirke resultatene i studien. Dette betyr at det ikke finnes én “sann” virkelighet (Dalen, 2011), og at ulike forskere vil kunne finne ulike resultater ut fra samme datamateriale. Våre forutinntatte oppfatninger og forventninger, ofte kalt “researcher bias”, kan derfor være en trussel for forskningens validitet (Befring, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). I den forbindelse fremmer Befring (2015) det som et grunnleggende krav å være en selvkritisk leser og tolker i arbeidet med et transkribert intervjumateriale. Ved at vi i dette prosjektet har vært to som har samarbeidet i alle steg i forskningsprosessen, har vi enklere kunnet kontrollere egen subjektivitet ved å bruke hverandre som kritisk leser.

Intervju som metode kan kritiseres ved spørsmålet: hvordan vet vi at informanten snakker sant? (Hammersley, 2008, referert i Henriksen & Tøndel, 2017). Dette spørsmålet bør reflekteres over, da det er av betydning for om en kan stole på de innsamlede intervjudataene, og hvorvidt dataene faktisk svarer på det en ønsker å finne ut av. Spesielt når barn benyttes som informanter, kan det stilles spørsmål ved deres troverdighet (Dalen, 2011). Eksempelvis kan det tenkes at informantene forteller det de har blitt “lært opp til” eller det de tenker at forskeren ønsker å høre. I vårt tilfelle er ikke dette urealistisk, da kunnskapen barna sitter inne med har blitt lært og de i sin skolehverdag trolig er vant til at lærerne har et fasitsvar på spørsmålene som stilles. Ved at vi lagde caser i tillegg til vanlige spørsmål minsket vi

sannsynligheten for at elevene skulle svare det de trodde var “riktig”. Vi brukte også tid på å skape et tillitsforhold til elevene før vi startet intervjuene og presiserte at vi ikke var ute etter noen fasitsvar. Under intervjuene forsøkte vi også å ikke stille ledende spørsmål. Det er av vår oppfatning at elevene snakket fritt og virket komfortable med å ta ordet i samtalen. Med dette tatt i betraktning går vi ut fra at barna ikke følte seg presset til å svare på bestemte måter. Videre kan det også tenkes at informantene rett og slett ikke turte å ytre sine egentlige meninger, da mobbing kan være et vanskelig tema. Dette kan true forskningens validitet. Imidlertid har informantene selv gjentatte ganger gitt uttrykk for at de ønsker å delta, som gir indikasjoner på at dette var et tema de syntes det var greit å snakke om. I tillegg unngikk vi å stille spørsmål om barnas egne erfaringer med mobbing, noe som var ment for å unngå at elevene skulle føle seg presset til å dele noe de ikke var komfortable med.

For å teste ut om spørsmålene i intervjuguiden ble forstått av barn, og ville gi utfyllende svar, gjennomførte vi et pilotintervju. Dette fremmer Krumsvik (2014) som et nyttig grep for å sikre god kvalitet på intervjuet og dermed øke forskningens validitet. Pilotintervjuet hjalp oss med å se svakheter ved førsteutkastet av intervjuguiden, og dermed kunne gjøre justeringer og forbedre den. På den måten sørget vi for en nøyе gjennomtenkt og utarbeidet intervjuguide.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet refererer til forskningens pålitelighet og knyttes til metodisk tilnærming, samt grad av nøyaktighet under innsamling, behandling og analyse av data (Befring, 2015). For kvalitative studier beror reliabiliteten på gode beskrivelser av valgte fremgangsmåte og nøyaktig transkribering, slik at beskrivelsene av intervjudataene stemmer mest mulig overens med det som faktisk skjedde (Befring, 2015; Dalen, 2011). God kvalitet på studien forutsetter *transparens*, eller gjennomsiktighet, slik at andre forskere kan følge de samme stegene, selv om kvalitative data vanskelig kan gjenproduseres (Befring, 2015; Dalen, 2011). Dette avhenger av presise beskrivelser av de fremgangsmåtene som er benyttet fra start til slutt, hvilket er forsøkt gjennom hele metodekapittelet.

At vi er to forskere som har deltatt i både utarbeidelsen, gjennomføringen og analysen av forskningsmaterialet kan både svekke og styrke oppgavens reliabilitet. Fordi vi som forskere og forskjellige individ opptrer ulikt ut fra egen erfaring, opplevelse og kompetanse, ble gjennomføringen av intervjuene også utført noe forskjellig. Ved at den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill (Dalen, 2011), vil tilnærmingen til og kommunikasjonen med informantene alltid være preget av forskerens personlige væremåte.



Dette blir spesielt synlig når en benytter semistrukturert intervju, da metoden er mindre fastsatt og legger opp til at forskeren former intervjuet på sin måte.

For å sikre at vi hadde den samme forståelsen av hvordan vi ønsket at intervjuene skulle foregå, gikk vi på forhånd nøye gjennom intervjuguiden, hva som skulle informeres om og hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne tenkes å være relevante. Imidlertid kan en aldri vite hvilken retning intervjuet tar, slik at oppfølgingsspørsmålene ble noe ulike i alle seks intervjuene. Dette ville de for øvrig også blitt om det bare var én forsker som gjennomførte alle intervjuene, fordi også informantene er ulike. At ikke alle informantene fikk nøyaktig samme spørsmål gjør at funnene ikke nødvendigvis blir direkte sammenlignbare, men dette var heller ikke et mål i denne studien.

Nøyaktig transkribering er viktig for å øke studiens reliabilitet (Befring, 2015). I vår studie har vi gjort flere grep for å kvalitetssikre transkripsjonen. Gjennom bruk av lydopptak kunne vi høre på intervjuene flere ganger og sikre oss at ingen muntlig informasjon gikk tapt. De stedene der det er utydelig hva informanten uttrykker har vi markert med “ikke oppfattet” fremfor å skrive noe som muligens er feilaktig. Den som utførte intervjuet var den som transkriberte, men vi begge hørte over alle lydopptakene og sjekket at transkripsjonene var riktige. Å være to forskere i transkripsjonsprosessen kan på denne måten ha bidratt til å styrke studiens reliabilitet.

### **3.7 Etiske hensyn**

Som forsker er en forpliktet til å ta hensyn til etiske retningslinjer (NESH, 2021). Etiske vurderinger gjelder alle sider ved et forskningsprosjekt, og dreier seg om ivaretagelse av, og grunnleggende respekt for, informantene og deres personvern (Befring, 2015). Forskeren har det overordnede ansvaret for ivaretagelse av informantene under hele forskningsprosessen, og krav om frivillighet, informasjonsskriv, samtykkeskjema og konfidensialitet er noen blant flere faktorer forskeren må ta hensyn til (Dalen, 2011; NESH, 2021).

Alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger og tar i bruk elektroniske hjelpemidler må melde inn prosjektet og få godkjenning av NSD - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Dalen, 2011). Fordi vi er en del av et større forskningsprosjekt som allerede har fått godkjenning fra NSD (Vedlegg 1), var det ikke nødvendig å sende inn eget meldeskjema for vårt prosjekt.

Det at vi i vårt forskningsprosjekt valgte å benytte barn, som anses som en særlig sårbar gruppe, som informanter, førte med seg noen spesielle etiske hensyn. Først og fremst måtte vi

få godkjenning fra deres foresatte om deltakelse. For å i størst mulig grad sikre god og tilstrekkelig informasjon til både deltakerne og deres foresatte, ble det i forkant av datainnsamlingen utarbeidet og sendt ut informasjonsskriv med samtykkeskjema - et til informantene og et til foresatte (Vedlegg 2 og 3). Informasjonsskrivet til de foresatte var mer utfyllende og detaljert, mens barna fikk et enklere skriv med mindre tekst i større skrift. I skrevet gis det informasjon om forskningsprosjektet, hva det innebærer å delta, samt hvilke rettigheter deltakerne har. Dette gikk vi også nøye gjennom med informantene før vi startet intervjuene, slik at de i størst mulig grad skulle vite hva de takket ja til. De fikk også muligheten til å stille spørsmål hvis de skulle ha det. Informantene ble med andre ord flere ganger opplyst om at deltakelse i prosjektet er fullstendig frivillig, og at de når som helst kan velge å trekke seg.

Når en intervjuer barn vil det være et skjevt maktforhold mellom den voksne intervjueren og barnet, noe det er viktig å ta hensyn til i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). I utformingen av intervjuguiden måtte vi sørge for å lage alderstilpassede spørsmål, slik at barna skulle forstå spørsmålene som ble stilt. Dette ble forsøkt gjennom å tilpasse ordlyden og lengden på spørsmålene, samt ved å unngå begreper som kan tenkes å være vanskelige for barn å forstå. Å finne et passende nivå var utfordrende, men ved å gjennomføre et pilotintervju med et barn på samme alder fikk vi en viss oppfatning av spørsmålenes kvalitet og hvor krevende det var å besvare dem, og kunne justere deretter.

Ivaretagelse av barnet under selve gjennomføringen av intervjuet er spesielt viktig. Mobbing er et tema som kan oppleves vanskelig for noen, og samtaler om dette kan i verste fall være retraumatiserende eller stigmatiserende. Derfor var det viktig for oss å ikke lage spørsmål som kunne oppleves sensitive, krenkende eller særs vanskelige for elevene, samt å ikke spørre om elevenes egne mobbehistorier. En skal imidlertid ikke se bort fra at elevene refererte til seg selv og egne opplevelser. Under intervjuene var vi oppmerksomme og forsiktige, og prøvde å følge med på elevenes reaksjoner. Det er ikke utenkelig at vi fikk informanter som selv har opplevd mobbing, men gjennom en nøye utvalgsprosess fikk vi elever som var komfortable med samtaleemnet og intervjusituasjonen. Dette sikret vi oss gjennom flere ledd: 1) foresattes samtykke, 2) håndsopprekning over hvem som ønsket å delta, 3) lærernes vurdering og 4) elevenes samtykke. Videre gjorde vi et bevisst valg om å dele oss og intervju tre elever hver, til tross for at dette kan svekke reliabiliteten. I tillegg utførte vi intervjuene på skolen der elevene oppholder seg daglig. Disse vurderingene ble tatt for å gjøre intervjuopplevelsen mest mulig komfortabel for informantene.

For å sikre kravet om konfidensialitet, som handler om at private data som identifiserer deltakere ikke skal avsløres (Kvale og Brinkmann, 2015), har vi gjort flere tiltak. For det første

ble det ikke stilt noen spørsmål som kan identifisere deltakerne. Lydopptakene ble tatt gjennom UiO sin diktafon-app ,og ble kun lagret på Nettskjema - som er en godkjent lagringsplass for gul data. Videre har all data, i både transkripsjonen og i oppgaven, blitt fullstendig anonymisert, og deltakerne blir presentert med fiktive navn. Også skolen er anonymisert. Personopplysningene hentet fra samtykkeskjema er kun lagret tilgjengelig for forskerne i prosjektet. Etter endt forskningsperiode vil all identifiserbar informasjon, lydopptak og transkripsjon slettes.

## 4.0 Resultat, analyse og refleksjon

I dette kapittelet blir hovedfunnene fra datamaterialet presentert og analysert. Etter grundig arbeid med det fullstendige datamaterialet satt vi igjen med tre hovedkategorier: 1) forståelse av mobbing, 2) årsaker til mobbing og 3) utestenging. I inneværende kapittel blir disse tre temaene omtalt i hvert sitt delkapittel. Strukturen er lik i alle delkapitlene. Først blir resultatene presentert og kommentert, deretter kommer det en oppsummerende refleksjon tilknyttet temaet. I delkapittel 4.3 om utestenging blir i tillegg casene fra intervjuguiden, samt informantenes respons fra disse presentert. I refleksjonen blir våre funn kort diskutert i lys av teori. Mer omfattende og grundig drøfting knyttet til våre forskningsspørsmål tas imidlertid i kapittel fem.

For å bevare informantenes anonymitet vil de bli presentert med fiktive navn. Guttene har fått tildelt navnene Ole, Emil og Leo, og jentene har fått navnene Nora, Ida og Julie. Informantene har fått helt tilfeldige navn kun basert på kjønn, og er ikke videre rangert. Beslutningen om å velge navn etter kjønn er tatt for å enklest mulig kunne belyse eventuelle forskjeller mellom kjønn. I replikkvekslinger bruker vi initialene til de oppfunne navnene på elevene, samt våre egne, for å skille hvem som sier hva.

For ryddighet og tydeliggjøring har vi valgt å benytte innrykk og kursiv konsekvent på alle sitat, uavhengig av om det er replikkveksling eller ikke. I forsøk på å få frem et poeng, samt for å ikke miste viktig informasjon, er det noen ganger tatt med lengre utdrag fra samtalen. Dette har vi valgt å gjøre fremfor å lage “sammendrag” av det informantene sier, fordi vi nettopp er opptatt av å få frem elevenes stemme. Barn svarer gjerne kort og lite utfyllende, og trenger derfor flere oppfølgingsspørsmål og mer drahjelp enn voksne.

Basert på elevenes uttalelser, samt våre inntrykk fra samtalen, vil vi i det følgende kort presentere hver elev: “Leo” virket sosial og fortalte at han trives på skolen og at han har flere venner å være med. “Emil” var meget pratsom under intervjuet. Han ga uttrykk for at han trives på skolen, både faglig og sosialt. Han har ikke så mange venner i klassen, men veldig mange i parallellklassen. “Ole” var svært sosial og utadvendt. Fra egne fortellinger kom det frem at han har mange venner på hele trinnet. “Nora” fremstod som en noe mer stille og forsiktig elev, og ut fra hva hun selv fortalte fikk vi inntrykk av at hun ikke har så mange venner, men at hun har noen gode. Hun ga også inntrykk av at hun noen ganger liker å være alene. “Ida” virket som en nokså reservert person. Hun uttrykte at hun trives helt greit på skolen, og at hun har flere venner. “Julie” sa hun trives svært godt på skolen og beskrev at hun har noen venner som hun er med. Hun fremstod som en forsiktig, men likevel pratsom elev. Kort oppsummert kan en si at alle tre guttene fremstod sosiale og pratsomme, og ga uttrykk for at de har et stort sosialt

nettverk. Jentene virket derimot mer reserverte, men formidlet selv at de har det bra og har et litt mindre sosialt nettverk.

## **4.1 Forståelse av mobbing**

Hensikten med denne undersøkelsen er å få innsikt i barns forståelse av mobbing. I forståelsen av mobbing inngår mye, blant annet oppfatning av hva det er og hvordan det foregår. I dette kapittelet vil vi presentere elevenes eksempler på og forklaring av mobbing.

Det viser seg at barn ikke har en klart avgrenset forståelse, noe som kommer tydelig frem i beskrivelsen til Emil:

*Jo oftere det skjer, og jo mer, jo fortere nærmer det seg mobbing da. På en måte. (Emil)*

Sitatet ovenfor viser Emil sin refleksjon over hva mobbing er. Dersom en handling skjer flere ganger, nærmer det seg mobbing, mente han. I slutten av svaret la han til “På en måte”, som viser til at mobbing kan være et komplekst fenomen som er vanskelig å beskrive presist. Hva som regnes som mobbing og ikke, har ikke nødvendigvis en tydelig grense.

### **4.1.1 Hva er mobbing?**

På spørsmål om å gi eksempler og forklare hva mobbing er pekte flere av informantene på at det er negative handlinger som gjøres mot andre. Ida uttrykte det slik:

*Det kan jo være å si stygge ting, eller blikking og litt sånn... snu ryggen mot de og sånn.*

Ovenfor fremkommer Ida sine eksempler på hva mobbing kan være. Svaret viser til at ulike handlinger kan betegnes som mobbing, og hun nevnte det å si stygge ting, blikking og snu ryggen til som eksempler. Leo sitt eksempel på mobbing var en fysisk handling:

*For eksempel bare dytte noen da. Så dytter du dem enda hardere, så blir det til slag da for eksempel.*

Leo trakk frem det å dytte noen som eksempel på mobbing. Ifølge Leo kan mobbing være dytting som blir hardere og potensielt kan føre til slag. I motsetning til Ida, som pekte på verbale og relasjonelle former for mobbing, rettet Leo fokus mot fysisk mobbing. Emil var opptatt av ulike former for mobbing i sine eksempler:

*Altså, for det første så føler jeg at mobbing er litt sånn fjes til fjes. Så jeg føler at, eeh altså, hvis det er baksnakking da, så er jo det mobbing, men det er ikke på samme måte som å si noe stygt til noen sånn fjes til fjes på en måte. [...] Eeh, det må ikke være direkte, men det er direkte som er mest alvorlig føler jeg da.*

Med utsagnet kom det frem at Emil føler mobbing er “litt sånn” fjes til fjes. Han fortalte videre at baksnakking også er mobbing, men han regner det som verre å si noe stygt til noen ansikt til ansikt. Gjennom denne beskrivelsen viste Emil at han skiller mellom direkte og indirekte mobbing, samt at han vurderer den direkte mobbingen som mest alvorlig.

Mens noen var konkrete og brukte eksempler i sine forklaringer på hva mobbing er, var andre elever mer generelle og abstrakte i sine forklaringer. Ole sa:

*Mobbing er forskjellige ting man gjør mot for eksempel én person... eller flere personer da. Som ikke er greit.*

Ole forklarte mobbing som ulike handlinger som gjøres mot andre som ikke er greit. Han viste til at mobbing kan foregå både mot én person, men også flere personer. Også Nora var abstrakt i sine forklaringer, men fremfor å fokusere på handlingene som blir gjort, pekte hun på konsekvensene mobbing kan gi:

*Mobbing er egentlig bare noe som får mennesker til å føle seg at de ikke er verdt noe. Og mobbing gjør at mennesker får andre til å være triste.*

Sitatet viser Noras oppfatning av hvordan mobbing kan få andre til å føle seg. Hun trakk frem at mobbing kan få mennesker til å ikke føle seg verdt noe, samt at mobbing gjøres mot andre for å få dem til å være triste.

#### **4.1.2 Tid og gjentakelse**

Fem av seks informanter vektla tid som en forutsetning for at noe kan kalles mobbing. Handlingen skal ha skjedd flere ganger og over en viss periode, og det er gjerne tidsaspektet som skiller mobbing fra tulling og erting.

*Det er erting som skjer flere og flere ganger over tid. (Emil)*

Emil beskrev at mobbing er erting som skjer flere ganger over tid. Emil skiller ikke erting og

mobbing fra hverandre utfra handling, men utfra tid. Hvor grensen går for hva som er nok tid eller nok ganger for at det skal kunne kalles mobbing i stedet for erting er imidlertid noe ulik blant informantene. Leo mente:

*Det er ganske ille å bli erta og litt sånn, men liksom hvis de bare dytter deg litte grann, noen ganger i uka eller noe sånt, så tenker jeg det ikke er så veldig ille. Hvis de liksom gjør det hele tiden liksom, og de gjør det hardere hver eneste gang, og de gjør det hver eneste dag liksom i uka, så føler jeg det blir mobbing istedenfor erting.*

Ifølge Leo er det ganske ille å bli ertet. I hans beskrivelser kommer det frem at dytting noen ganger i uken ikke er så veldig ille. Hvis dyttingen skjer hardere og hver dag er det derimot verre, og da anser han det som mobbing i stedet for erting. Utsagnet indikerer at han skiller mobbing og erting fra hverandre ved at mobbing er fysisk verre og må foregå oftere. På spørsmål om hvor lang tid det må ha gått for at det skal regnes som mobbing svarte Julie:

*Ehm... Ikke liksom én dag, men for eksempel... fem dager, en uke da. Da ville jeg sagt at ehh... det er mobbing.*

Julie beskrev at handlingen kan regnes som mobbing dersom det foregår i fem dager eller en uke. Hun nevnte at etter kun én dag regnes det ikke som mobbing. En annen elev tenkte annerledes om tidsbegrepet:

*Hmm... kan jo være flere måneder. Eller spørs jo når man får sagt ifra til noen da. (Ida)*

Hvor lang tid som må ha gått for at noe kan regnes som mobbing kan være flere måneder, ifølge Ida. Grensen for når det regnes som mobbing eller ikke handler for henne om når en får sagt ifra til noen. Etter å ha forklart at mobbing er erting som skjer over tid fikk også Emil oppfølgingsspørsmål om hvor lang tid det må gå for å kunne bli mobbing. Han mente:

*Det kan være at, altså, helt til den personen føler at nå er det nok for eksempel da.*

Emil fortalte at det er den personen som opplever mobbing som avgjør når erting blir mobbing, og sa at det er når den personen føler det er nok. Fokuset ble flyttet til offerets opplevelse og at det er individet som opplever mobbing som får avgjøre om noe kalles mobbing eller ikke. Med

sin ytring viser han til den subjektive følelsen og at han har en forståelse for at en har ulik toleranse.

#### 4.1.3 Subjektiv opplevelse

Elevene ble spurt om hvem som kan bestemme om noe kan betegnes som mobbing dersom de involverte partene er uenige. Alle guttene var noe usikre på hvem de mener har tolkningsretten. Leo og Emil var opptatt av at noen skal ha sett det og dermed kan bekrefte mobbingen. Leo uttrykte det slik:

*(L) Kanskje noen som har vært i nærheten eller en lærer som har sett det eller noe sånt. De kan liksom bekrefte at han har blitt mobbet lenge eller noe sånt.*

*(M) Så noen skal ha sett det da?*

*(L) Ja.*

*(M) Men hva hvis ingen har sett det da?*

*(L) Det er jeg veldig usikker på egentlig. Hvis jeg hadde vært venn med begge to da, så hadde jeg vært veldig usikker på hvilken side jeg hadde vært på. Fordi det er jo ikke bra å bli plaget hver eneste dag, men hvis han sa at det var tulling, så vet jeg ikke helt hvem jeg skulle trodd på.*

I samtalen kommer det frem at mobbingen skal være synlig for andre, og i saker hvor partene er uenige er det andre som har sett det som kan være med på å bestemme. Samtidig indikerer han at de som ser mobbingen, skal bekrefte at dette er noe som har pågått lenge. Hvis ingen har sett mobbingen ville han tvilt på hvem han skulle trodd på hvis han var god venn med begge parter. Også Ole var usikker på hvem som har tolkningsretten, men vekta i større grad offerets opplevelse:

*Man må jo høre begge sider fra saken, men... jeg hadde mest hørt på den som hadde blitt gjort det med.*

Ole mente at begge parter bør bli hørt, men uttrykte at han selv hadde hørt mest på offeret. Jentene var i likhet med Ole opptatt av mobbeofferets følelser, men de var sikrere i sin sak. På spørsmål om hvem som har tolkningsretten svarte Ida:

*Kanskje den som har blitt mobbet. For det er jo den personen som føler det.*



Ida fremhevet mobbeofferets rett til å bli hørt. Ifølge henne er det den personen som føler på det, og dermed må få mulighet til selv å vurdere om det er mobbing eller ikke. I likhet med Ida uttrykte de to andre jentene seg på samme måte. Slik ser vi at jentene vektlegger den subjektive følelsen til offeret i sin forståelse av mobbing.

#### 4.1.4 Intensjon

I samtalene med elevene ble de spurt om mobbing er noe noen gjør med vilje. Det kom frem at mobbing ofte skjer uten intensjon om å mobbe noen. Nora uttrykte det slik:

*Sånn, det er mange mennesker som mobber noen uten å vite at de faktisk mobber.*

I sitatet ovenfor forteller Nora at mange mobber uten å vite at de gjør det. Videre i samtalen eksemplifiserte hun dette:

*Hvis jeg kaller deg sånn for biggen, du er biggen, det ville vært kalt mobbing, men jeg vet jeg bare kaller deg et navn, jeg vet ikke at jeg mobber deg. Jeg bare tror at jeg tøyser.*

Å kalle noen “biggen” ble av Nora beskrevet som mobbing. Videre kom det frem at den som utøver handlingen bare kan mene å tulle ved å kalle noen et navn, og ikke vet at den mobber. Det viser til, ifølge henne, at mobbing skjer til tross for at den som mobber ikke har som hensikt å mobbe noen. De fleste elevene nevnte, som Nora, at noen kan mobbe uten å mene det, men var også åpne for at det kan skje med vilje. Emil beskrev det på denne måten:

*(E) Mhm. Men det kan skje at, det kan skje misforståelser også. At noen gjør ting over lang tid som de tror er greit, og så har egentlig ikke den personen som ikke liker det sagt ifra da. Og da er det mulig at du kan ha mobbet noen uten at det er meningen, men det skjer gjerne med at, altså hvis det er mobbing-mobbing, da er det med vilje.*

*(M) Men hva er forskjell på mobbing og mobbing-mobbing?*

*(E) Mobbing, eller erting da, det kan jo være at du ertes av vennen din og at han ikke liker det. Men mobbing-mobbing, det er liksom sånn at da er det ekte mobbing på en måte. Da er det liksom ikke greit i det hele tatt da.*

Emil skiller her mellom det han kaller “mobbing” og “mobbing-mobbing”. Ifølge han er mobbing i dette tilfellet synonymt med erting. Det han kaller “mobbing-mobbing” blir omtalt som den ekte mobbingen. Den ekte mobbingen blir gjort med vilje, mens “mobbing” kan bli gjort uten vilje. Dette uttrykte han ved et eksempel på at “mobbing” kan være at en ertes vennen sin over lang tid, og vennen verken liker det eller sier ifra. Intensjonen var ikke å mobbe, til tross for at vennen ikke synes det var gøy. Med dette forstår vi det som at Emil mener at noen kan gjøre noe mot andre som en selv synes er greit, men som andre ikke synes er greit. I dette fremkommer det at en kan ha ulik toleranse for hva en synes er greit og ikke. Videre skilte han den ekte mobbingen fra erting ved å si at “da er det liksom ikke greit i det hele tatt”, samt at handlingen skjer mot “en som du vet ikke vil bli mobbet”. Med dette formidler Emil indirekte at det kun er *noen* som ikke vil bli utsatt for mobbing. Vi forstår imidlertid utsagnet som at mobbing, eller erting, skjer mellom venner uten negativ intensjon, mens den ekte mobbingen utsettes mot dem som er svakere med negativ intensjon. Sistnevnte fremstår også som mest alvorlig.

#### **4.1.5 Refleksjon**

Av elevfortellingene ser vi at noen var generelle og forklarte mobbing som noe som oppleves ugreit, mens andre brukte konkrete handlinger i sine forklaringer. I eksemplene viste elevene til ulike former for mobbing. Verbal mobbing ble nevnt som eksempler blant både guttene og jentene. Videre nevnte guttene i større grad eksempler på fysisk mobbing, som dytting og slag, mens jentene nevnte eksempler på relasjonell mobbing, som blikking og baksnakking. Det kan tyde på at guttene og jentene opplever ulik mobbing, og at de derfor viser til ulike eksempler. Disse kjønnsforskjellene samsvarer med litteratur og tidligere forskning (Roland, 2014; Smith et al., 1999; Utdanningsdirektoratet, 2022). Videre var det én av guttene som skilte mellom direkte og indirekte mobbing. Han anså helt klart den direkte mobbingen som verst. På den måten bagatelliserte han på et vis de indirekte formene for mobbing, som nettopp Flack (2010) fremhever som en utfordring.

I elevfortellingene fremkom tid og gjentakelse som en forutsetning for mobbing, i samsvar med definisjonen til Olweus (1992). Det var ikke uventet at elevene var opptatt av nettopp dette, da Olweus sin forståelse ligger til grunn for definisjonen som blir presentert for elevene i Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det ser ut til at det for elevene er tid og gjentakelse som skiller mobbing og erting fra hverandre. Det ble nevnt alt fra noen dager til flere måneder, som viser til at tidsaspektet er subjektivt.

Ifølge informantene kan mobbing gjøres både med og uten vilje, men som regel skjer det uten vilje. Dette ved at erting, tulling og misforståelser kan regnes som mobbing, selv om det er gjort uten vilje. Det kan virke som at intensjonen bak handlingen er med på å avgjøre alvorlighetsgraden for elevene. Dersom handlingen utøves med intensjon om å skade oppleves det som verre og mer alvorlig enn hvis tulling og erting oppleves som mobbing.

På spørsmål om hvem som har tolkningsretten i mobbesituasjoner var det stor enighet blant jentene om at den som opplever mobbingen har rett til å bestemme om noe er mobbing eller ikke. Alle tre guttene var mer usikre på hvem som har rett til å bestemme, til tross for at de viste forståelse for at vi opplever ting forskjellig. De var mer opptatt av at noen skal ha sett mobbingen og dermed kan bekrefte at det har skjedd. Slik kan vi se kjønnsforskjeller også i henhold til vektlegging av den subjektive følelsen til offeret. Dette kan også ses i sammenheng med at eksemplene guttene nevnte i hovedsak er synlige handlinger, som kommentarer, dytting og slag. Synlige handlinger er også lettere for andre å observere, i motsetning til eksempelvis baksnakking.

Elevfortellingene viser at deres forståelse av mobbing ikke er entydig, noe som belyser mobbingens kompleksitet. Dette kan illustrere at mobbing ikke er en konkret størrelse, i tråd med Lund og Helgeland (2021). Det viste seg å være vanskelig å sette en klar grense for når noe går fra å være tøysing og erting til å bli mobbing. Dermed blir den subjektive opplevelsen ansett som viktig både for hva slags handlinger som regnes som mobbing, hvor lang tid det må ha gått og hvem som bestemmer i mobbesituasjoner. Dette stemmer overens med Lund et al. (2017) sin definisjon av mobbing, hvor den subjektive opplevelsen vektlegges.

## 4.2 Årsaker til mobbing

En viktig del av forståelsen av mobbing er oppfatning av årsaker. Derfor har vi vært interessert i elevenes tanker omkring dette. På spørsmål om hvorfor mobbing skjer svarte Emil:

*Det er, jeg tror det er fordi at for eksempel noen, kanskje jeg, har gjort noe som noen eller en person ikke vil at jeg skal gjøre da. Da kan det hende at de blir uenige med meg og begynner å erte og sånn.*

Sitatet ovenfor belyser Emil sine tanker om hvorfor mobbing foregår. Fordi noen gjør noe mot noen andre som dem ikke liker, kan det skapes uenighet, som igjen kan føre til erting. Emil var ikke alene om å nevne uenighet som årsak til mobbing. Ole mente:

*Fordi folk blir sinte på hverandre. Man blir... ja uenige. Og så... kan konflikter skje, også... for eksempel bestevenner kan bruke hemmelighetene til hverandre mot de.*

I likhet med Emil uttrykte Ole at mobbing kan oppstå fordi to eller flere parter blir uenige, men i tillegg fortalte Ole at partene blir sinte på hverandre og at det derfor skapes konflikt. Slik vi forstår det antyder Ole med sitt eksempel at mobbing kan starte som en “vanlig, toveis krangel” mellom gode venner. Ida mente også at uenighet kan være en årsak til mobbing:

*Hvis man ikke blir helt enige om ting da, eller bare ikke passer sammen.*

I tillegg til det at noen ikke er helt enige, kan også det at noen rett og slett ikke passer sammen være en grunn til at mobbing skjer, ifølge Ida. Av elevfortellingene kan vi se momenter som uenighet og konflikt bli trukket inn i deres forståelse av mobbing og hvorfor det skjer. Det ser dermed ut til at de har problemer med å skille disse faktorene fra hverandre.

#### **4.2.1 Kjennetegn ved offeret**

I elevfortellingene kom det frem at ulike kjennetegn ved offeret kan være årsak til at mobbing foregår. På spørsmål om hvorfor noen blir mobbet svarte Ole:

*Fordi vi er forskjellige. At man for eksempel liker andre ting. At man... ja, henger med andre folk enn det... ja at man har ehh... for eksempel annen legning, som en jeg kjente har.*

Ole tenkte at mobbing skjer fordi vi er forskjellige og presiserte at noen kanskje blir mobbet fordi de liker andre ting eller har en annen legning. Nora delte noe av samme syn:

*Jeg tror noen blir mobbet på grunn av kanskje kultur, hvordan de ser ut, hudfarge, hvem de liker og hvem de ikke liker og alt sånt.*

I dette sitatet skildret Nora ulike personlige, fysiske og kulturelle faktorer som mulig grunn til at noen blir mobbet. Som eksempel trakk hun frem utseende og hvem noen liker og ikke liker. Slik vi kan se av de to sitatene mente både Ole og Nora at det å være annerledes eller å skille seg ut kan være årsak til at noen blir mobbet.

Andre elever vektla sosiale aspekter, som det å være mindre populær og ha få venner, som begrunnelse til at noen kan bli mobbet.

*Jeg tror kanskje at de som mobber synes det er enklere å mobbe noen som kanskje ikke er så populære og har så mange venner. (Julie)*

Ifølge Julie vil det være enklere for mobberen å mobbe noen som ikke er så populære. Antall venner ble altså pekt på som betydningsfullt for hvorvidt en er utsatt for å bli mobbet eller ei. Med sitt utsagn fremhevet Julie menneskers sosiale posisjon eller popularitet som en viktig faktor i årsakene til mobbing.

Leo hadde et litt annet perspektiv og fremhevet fysisk størrelse som årsak til at noen *ikke* blir mobbet:

*Noen er større enn andre, så de vil ikke mobbe en som er større enn dem da.*

Her beskrev Leo at en ikke vil mobbe en som er større enn seg selv, og indikerte på den måten at det å være fysisk mindre gjør en til et lettere offer. På samme måte indikerte han at det å være fysisk større gjerne er et kjennetegn ved mobberen.

#### **4.2.2 Kjennetegn ved mobberen**

I tillegg til kjennetegn ved offeret trakk informantene også frem kjennetegn ved mobberen som årsak til at mobbing skjer. To av elevene mente at noen mobber fordi de selv ikke har det bra og tar det utover andre for å føle seg bedre selv. Nora fortalte:

*Jeg tror egentlig noen mobber fordi... de føler seg dårlig med seg selv og ser noen andre, så mobber de de for å føle seg bedre for seg selv. [...] Ja, den som mobber vil oppnå noe... som... hvis jeg kanskje ikke liker noe med meg selv, og jeg ser noen andre som jeg ikke liker noe med dem, så kan jeg få meg selv til å like meg bedre, ved å få de til å føle seg trist.*

Det å ha det dårlig med seg selv kan ifølge Nora være en årsak til at noen mobber. Hun mente at den som mobber gjerne vil oppnå noe, og eksemplifiserte med at mobbingen kan gjøre at

mobberer føler seg bedre med seg selv. Nora indikerte at ved å trekke noen andre ned forsøker mobberer å skyve seg selv opp, som et grep for å bedre selvfølelsen.

Tre av elevene hadde en oppfatning av at de som mobber ikke har det bra, og bruker mobbingen som en strategi for å få utløp for egne følelser. Leo uttrykte det på denne måten:

*Ja, fordi de fleste som mobber, de har en..., føler jeg da, de har det ikke så bra hjemme. Så de tar ut sinnen sin, fordi de kan ikke ta ut sinnen sin, på en som er sånn, på faren sin eller noe sånt da.*

Gjennom sin ytring ga Leo uttrykk for at de som mobber gjerne ikke har det så bra hjemme, og at de derfor har behov for å få utløp for eget sinne. Han formidlet at de som mobber ikke kan ta ut sinnet på eksempelvis sin egen far, og at mobbingen oppstår av den grunn. Med dette utsagnet ser det ut til at Leo tenker at de som mobber ikke kan ta ut sinnet på en som er fysisk større eller “mektigere”, som voksne.

I tillegg til å vektlegge indre personlige faktorer, pekte også flere av elevene på ytre sosiale faktorer som begrunnelse til hvorfor noen mobber. Nora sa:

*De tenker at de blir tøffere liksom, men det er jo ikke noe kult å mobbe en som er svakere liksom.*

Nora tror at de som mobber selv tenker de blir tøffe av å mobbe. Selv synes hun ikke det er kult å mobbe. Ved at hun benyttet ordene “en som er svakere” indikerte hun at partene ikke er likeverdige, men hun presiserte ikke på hvilken måte offeret er svakere. Med et noe annet perspektiv, nevnte Emil at mobbing kan være en måte å vise seg frem på:

*Jeg tror de føler seg sikkert presset noen ganger til å gjøre det også. Fordi de vil ikke være... de føler sikkert at ikke de har lyst til å være de som blir mobbet, så da mobber de noen andre. Og så får de folk med seg, og da blir de på en måte eeh, tryggere da. Føler jeg. Jeg tror at de tror det da. At det er måten dems å vise seg frem på.*

Med sitt utsagn kom det frem at Emil tror at mobberne kan føle på et press til å mobbe. Fordi en kan være redd for å være den som blir mobbet, kan en benytte mobbing som en strategi for å unngå nettopp det. Ved å uttrykke dette, virker det som at Emil tenker at mobberne ikke har noe annet valg enn å mobbe. Videre mente Emil at mobbingen kan gjøre mobberne tryggere

ved at de får folk med seg, og at mobbingen er deres måte å vise seg frem på. I likhet med Nora indikerte Emil på denne måten at mobbing kan gi sosiale gevinster.

### 4.2.3 Refleksjon

Elevene pekte på flere potensielle årsaker til hvorfor mobbing skjer. I sin mer generelle forklaring trakk flere av elevene frem konflikt og uenighet som årsaker til mobbing. På den måten fremmet de en viss likeverdighet i relasjonen mellom offer og mobber. Da de imidlertid gikk mer spesifikt til verks og reflekterte rundt hvorfor noen mobber eller blir mobbet, kom det til syne at de gjerne tenker det er en ubalanse i styrkeforholdet mellom partene likevel. Denne ubalansen kan ut fra elevenes eksempler dreie seg om sosiale aspekter eller rent fysiske faktorer, som også Olweus (1992) presiserer. Hva det angår maktfordeling stemmer altså elevenes forståelse godt overens med den tradisjonelle forståelsen av mobbing.

Av elevenes skildringer vedrørende kjennetegn ved de ulike partene, kan vi se at disse samsvarer godt med det som kommer frem i faglitteraturen (Berger, 2000; Carrera et al., 2011; Roland, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2016). I sine beskrivelser av både offer og mobber trakk elevene frem personlige og sosiale, og indre og ytre faktorer. Offeret er gjerne annerledes og skiller seg ut. Forholdet er vanskelig å gjøre noe med, som hvem en liker eller hvordan en ser ut, ble fremhevet som betydningsfullt. Sosiale faktorer, som at en er mindre populær eller har få venner, ble også trukket frem. Ut fra elevenes utsagn kan en si at ens sosiale popularitet kan forårsake mobbing, men fra forskning vet vi også at mobbing kan føre til sosiale konsekvenser, som ensomhet og sosial avvisning (Breivik et al., 2017; Greiff, 2005; NOU 2015: 2; Salmivalli, 2005). Å ta parti til en som blir mobbet kan oppleves som vanskelig, da mobbing kan være så skremmende for tilskuerne at de velger å avstå fra å gjøre noe, og tenker “heller dem enn meg” (Larsson, 2000; Roland, 2014). Frykt for selv å bli mobbet kan også være årsak til at noen velger å mobbe, som én av elevene pekte på.

De fleste elevene var opptatt av at de som mobber ikke har det bra, og indikerte at de bruker mobbing for enten å få bedre selvfølelse eller få utløp for eget sinne. Noen tenkte også at mobberen bruker mobbing som metode for å fremstå tøff og å vise seg frem. Det kan se ut til at elevene har lært dette, da alle disse punktene står på elevsiden om mobbing til Utdanningsdirektoratet (2016). Uavhengig av om det er innlært eller ikke gir elevenes eksempler indikasjoner på at de som mobber *vil oppnå noe*, enten om det er personlige eller sosiale gevinster. Dette kan være seg bedre selvfølelse, popularitet eller sosial makt. Det kan altså se ut til at elevene innehar en oppfatning av at mobbingen er utført med hensikt - at mobberen har en *intensjon*.

At det ble nevnt at de som mobber gjerne ikke har det bra selv og har behov for å få ut eget sinne er verdt å merke seg. Selv om Roland (2014) presiserer at mobbing først og fremst dreier seg om proaktiv aggresjon, antyder våre informanter at de som mobber kan være aggressive, i form av den reaktive typen. Dette stemmer overens med forskningen til Roland og Idsøe (2001), som viser at en mindre del av mobbingen blant yngre elever er drevet av sinne. Hvis vi ser dette i lys av den tradisjonelle teorien, som skiller offeret i to kategorier, den passive og den aggressive (Carrera et al., 2011), kan det tenkes at noen av de som mobber faktisk selv har vært utsatt for mobbing, og dermed kan gå under betegnelsen “mobber-offer” (Stephenson & Smith, 1988). Selv om ikke elevene selv bemerket dette, viser de på mange måter til denne sammenhengen. Roland (2014) gjør også dette, og fremhever at offerrollen i seg selv kan være en risikofaktor for plagerrollen.

I tråd med det klassiske perspektivet har elevene et noe snevert syn, da de i stor grad peker på faktorer ved det enkelte individ og deres personlighet i sine årsaksforklaringer. Alle eksempler som blir trukket frem befinner seg innenfor mikronivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1992). Kontekstuelle forhold utover dette, som samfunns- eller miljørelaterte faktorer, som Lund og Helgeland (2020, 2021) og Støen et al. (2018) er opptatt av, blir derimot ikke nevnt. De viser heller ikke en forståelse for at det ikke finnes enkle årsaksforklaringer og at de ulike faktorene i seg selv ikke er dekkende. Dette er imidlertid ikke spesielt overraskende, da barn har en begrenset forståelsesramme. I tillegg har naturlig nok spørsmålene vi har stilt, og måten de ble stilt på, hatt innvirkning på hva de trakk frem.

### **4.3 Uttestenging**

Mobbing kan vise seg på ulike måter. Uttestenging eller ekskludering er en form for mobbing som i større grad skjer i det skjulte og som dermed kan være spesielt vanskelig. Derfor har vi vært opptatt av å få frem elevenes oppfatning av uttestenging.

I elevenes fortellinger kom det frem at noen av dem skiller uttestenging fra mobbing og mener at det er to forskjellige ting. På spørsmål om det er mobbing hvis noen ikke blir spurt om å få være med svarte Julie:

(J) *Nei. Det synes ikke jeg..*

(M) *Nei, ikke selv om det skjer mange ganger?*

(J) *Jeg vet ikke helt, jeg ville mer kalt det for uttestenging.*



Selv ikke om utestengingen skjer flere ganger ville Julie kalt det for mobbing. Slik vi kan se ga hun uttrykk for at utestenging er en annen type hendelse enn mobbing, og utelukker at det kan være en form for mobbing. Nora formulerte seg på samme måte, og på spørsmål om hvorfor hun tenkte dette, svarte hun:

*Utestengning er ikke mobbing, fordi mobbing er at man gjør det til dem, ikke fra dem.*

Slik vi tolker utsagnet til Nora mener hun at mobbing er noe en gjør mot noen, mens utestenging dreier seg om noe en *ikke* gjør. Dermed kan det se ut til at Nora skiller mobbing og utestenging ved å se på mobbing som en aktiv og direkte handling, mens utestenging som en passiv og indirekte.

I motsetning til jentene som uttrykte at mobbing og utestenging er to forskjellige ting, var alle guttene i større grad åpne for at utestenging kan være mobbing. Emil fortalte:

*Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror, da er det mer utestenging da. Og hvis det, hvis utestenging skjer flere ganger, så kan det være mobbing.*

Emil ville, i likhet med jentene, heller kalt det for utestenging enn mobbing om noen ikke blir spurt om å få være med. Imidlertid mente han at så sant det skjer flere ganger kan utestenging bli kalt for mobbing. Måten Emil ordla seg på gir indikasjoner på at han mener at utestenging ikke trenger å være mobbing, men at det kan bli det om det hender gjentatte ganger. Leo delte noe av samme oppfatning som Emil:

*Ja, hvis du blir utestengt hele tida liksom, da kan det jo bli litt mobbing da. [...] Jeg tenker at den dytte-mobbing eller fysisk mobbing er verre enn liksom å bare stenge noen ute.*

Utestenging kan bli "litt mobbing" hvis det skjer hele tiden, ifølge Leo. Videre formidlet han at det å stenge noen ute ikke er like ille som fysiske handlinger som dytting. Leo ser med andre ord på utestenging som noe mindre alvorlig enn fysisk mobbing. I samsvar med de andre guttene, mente også Ole at utestenging kan være mobbing, men han la vekt på antall personer den som blir ekskludert har å være med:

*Om de har flere å være med så er det kanskje ikke mobbing, men om de blir latt alene og bare blir stående der uten å få vært med og bare ser på... Det er ... Ja, det ville jeg nok kalt mobbing.*

For Ole er hvorvidt en har andre å være sammen med av betydning for om utestenging kan kalles mobbing. Så lenge en har andre å være sammen med, så mente Ole at utestengingen kanskje ikke kan kalles for mobbing. Om en derimot blir stående alene og ikke har andre å være med, da ville Ole kalt det for mobbing.

#### **4.3.1 Presentasjon av case**

For å bedre forstå sitatene som blir presentert videre i dette kapitlet vil vi kort presentere de tre casene fra intervjuguiden. I første case dreier det seg om at en selv er den som plukker ut og inviterer noen i klassen hjem. Andre case tar derimot for seg et scenario der en opplever å være den som ikke blir invitert hjem. Tredje case skiller seg noe ut ved at situasjonen foregår på skolen, og det er ens bestevenn som ikke får spørsmål om å være med, mens en selv gjør. Spørsmålene de fikk i etterkant gikk blant annet ut på om de selv synes dette er greit, hva de tenker motparten vil føle om det, og om de mener dette er utestenging.

Arbeidet med materialet hentet fra casene gav oss tre undertemaer: 1) når er det utestenging? 2) vektlegging av subjektiv opplevelse og 3) intensjonen bak en (ikke-)invitasjon. I den videre presentasjonen av funn vil sitatene bli fremlagt etter disse temaene, heller enn hvilket case de er hentet fra.

#### **4.3.2 Når er det utestenging?**

Elevenes refleksjoner rundt de ulike casene belyser hvilke premisser de legger til grunn i sin forståelse av utestenging, samt hva de regner som greit og ikke. I elevfortellingene kom det frem at antall var et kjerneelement i forståelsen av utestenging for flere av elevene. For Ole var det av betydning om den som ikke får være med har andre å være sammen med:

*(A) Er dette utestenging?*

*(O) Det kan være. Hvis det... eller det spørs om bestevennen min har noen andre å være med.. om de er med flere folk.*

*(Case 3)*

Ifølge Ole kommer det an på om den som ikke blir inkludert har andre å være med for om han vil kalle det for utestenging eller ikke. Han ga indikasjoner på at det kan kalles utestenging hvis en ikke har noen andre å være med, altså at en blir stående alene. Leo var også opptatt av antall som ikke blir invitert:

*Jeg føler hvis det er ganske mange som kommer, for eksempel sånn 10 stykker eller noe sånn, og ikke alle blir invitert, så er det ganske utestenging. Fordi da har du invitert alle dine favoritter, men hvis det er sånn 2-3 stykker, da er det ikke like ille føler jeg. Fordi da er det liksom dine beste venner som du inviterer. Mens hvis du inviterer hele klassen, så er det jo ikke noe utestenging i det hele tatt. (Case 1)*

Leo mente at det er best å invitere kun noen få, eller hele klassen. Hvis en inviterer alle er det ikke noe utestenging i det hele tatt, og hvis en kun inviterer noen få så er det gjerne ens beste venner. Hvis det derimot kun er noen få som *ikke* blir invitert er det utestenging. I motsetning til Ole var han ikke så opptatt av at det kun måtte være én som som ikke blir invitert for at det skal kalles utestenging.

I tillegg til antall, mente Nora at relasjon er av betydning for hva som er greit:

*Ehh... Hvis jeg ikke er så god venn med de andre, så synes jeg det er okei. Men hvis jeg er god venn med andre personer, sånn hvis jeg er god venn med 10 personer og jeg bare får lov til å invitere 8, så er det litt dårlig for de to andre.*

(Case 1)

Nora uttrykte at hvis en ikke er så god venn med noen, er det okei å ikke invitere dem. Hvis en derimot plukker ut noen av de gode vennene, og velger bort andre, så kan det være litt dårlig. Slik vi forstår Nora synes hun det er mindre greit å stenge ute gode venner. I likhet med Nora var også Ida opptatt av relasjonen mellom de som inviterer og de som ikke blir invitert, men hun hadde et litt annet perspektiv:

*(A) Nei, men hvis det var noen av de som du er god venn med, som du sa, som du ikke hadde invitert, hadde det vært mer utestenging da?*

*(I) Ja, tror nok det. For da hadde man liksom ikke hatt noen grunn til å ikke gjort det.*

(Case 1)

Hvis noen er gode venner og ikke har en grunn til å ikke invitere hverandre blir det mer utestengning, ifølge Ida. Med dette utsagnet antyder hun at hvis en har en grunn til å la være å invitere noen, som at en ikke er så gode venner, så er det ikke utestenging.

I Julie sin forklaring av hva utestenging er, kom det frem at hun var opptatt av måten det blir gjort på:

*Det blir vel utestenging hvis man... på en måte kommer bort og forklarer at man ikke... ehm... tok med den personen fordi man ikke ville være med dem... eller liksom si at man heller ville være med de andre enn den da. Da ville jeg i hvert fall følt meg ganske utestengt. (Case 1)*

Hvis noen hadde kommet bort og fortalt Julie at de ikke ønsker å være med henne og at de heller ønsker å være med noen andre, hadde hun følt seg utestengt. Julie la altså vekt på at det blir utestenging når noen uttrykker rett frem at andre er uønsket. I samtale med Leo om case 3, fremkom det at han satt inne med en noe lik oppfatning:

*(M) Er det utestenging da? Å bare invitere deg, og ikke bestevennen din?*

*(L) Hvis de sier nei til at, hvis jeg hadde liksom spurt om bestevennen min kunne være med da, så hadde de sagt nei, da hadde jeg tenkt det var litt sånn utestenging.*

*(M) Men det er ikke utestengning å bare ikke spørre tenker du? Det er mer hvis de sier nei?*

*(L) Ja.*

Leo mente at hvis noen lar være å spørre om andre vil være med, er det ikke utestenging. Hvis noen derimot sier nei når andre spør om å få være med, da er det utestenging. Slik vi kan se av sitatene fremmet både Julie og Leo at det er utestenging hvis noen eksplisitt uttrykker at noen ikke får være med. På denne måten kan en tolke det som at elevene mener at noe kan kalles for utestenging når noen har til hensikt å stenge noen ute, og at det er en aktiv og direkte handling.

#### **4.3.3 Vektlegging av subjektiv opplevelse**

I elevenes refleksjoner rundt ulike parters opplevelse av å ikke bli invitert, kom det til syne at de fleste ikke vektla den subjektive følelsen som særlig betydningsfull. På spørsmål om hva han tror de som ikke blir invitert føler, fortalte Ole:

*At de føler seg litt utenfor. At de pleier å være med på mye annet, men at de akkurat der tenker liksom “nei hvorfor tok de ikke med oss liksom”, så kanskje litt sånn... Litt usikker på en måte fordi... de kanskje føler seg litt utestengt, men ikke så veldig mye, fordi vi pleier å være veldig mye sammen. (Case 1)*

Da han like etterpå fikk spørsmål om han tenker dette er utestenging, svarte han:

(O) *Nei, ikke egentlig.*

(A) *Nei. Hvorfor ikke det da?*

(O) *Fordi de er med på veldig mye annet. De blir spurt om å være med ut, og... ja.*

Ole tenker at de som ikke blir invitert vil føle seg litt utestengt, men kanskje ikke så veldig. Selv synes han ikke det er utestenging. Dette begrunner han med at de som ikke får være med pleier å få være med på andre ting. Med utgangspunkt i utsagnet virker det om at gjentakelse er en viktig faktor i Ole sin forståelse av utestenging, og at så lenge en får være med på mye annet er det okei at en noen ganger ikke blir invitert. Slik vi forstår Ole, legger han ikke vekt på den subjektive følelsen til de som ikke får være med. Dette ser det ikke ut til at Nora heller gjør:

(N) *Nei, jeg synes ikke det ville være så greit. Men hvis jeg ikke er så god venn med de, så ville jeg ikke bry meg så mye, men jeg ville nok fortsatt synes det var litt trist, hvis de inviterte de andre utenom meg. Men hvis de er mer med de andre, så ville det være okei for meg at de inviterte de og ikke meg.*

(A) *Ja, men hvorfor ville du synes at det ikke var greit da?*

(N) *Mm, jeg ville ikke synes det var så greit fordi... det er litt frekt. Jeg kan være litt trist noen ganger, det er litt lett for meg å være trist... så hvis jeg blir utestengt eller noe, så er det lett for meg å være trist.*

[...]

(A) *Ja. Men, tenker du at dette da er en sånn typisk utestenging-situasjon?*

(N) *Nei.*

(Case 2)

Noras fortelling viser at hun er litt uenig med seg selv. Først uttrykte hun at hun ikke synes det ville vært så greit å ikke bli invitert. Deretter sa hun at hun ville ikke brydd seg så mye om hun

ikke var så god venn med den som inviterte. Så ombestemte hun seg igjen, og ytret at jo, hun ville nok følt seg litt trist og utestengt uansett. Likevel ville hun ikke tenkt det var utestenging. Dette belyser hvor lite den subjektive opplevelsen er av betydning for Nora. Til tross for at hun selv ville følt seg utestengt, ville hun ikke kalt det for utestenging. Et interessant element vi kan se fra samtalen med Nora er hvordan hun utover i samtalen går fra å snakke på en generelt nivå til et personlig nivå. Først fortalte hun *hva hun ville følt hvis*. Deretter fortalte hun indirekte *hva hun føler når*. At Nora sa hun har lett for å bli trist hvis hun blir utestengt gir signaler om at hun faktisk har opplevd å bli utestengt og har kjent på følelsen at det er vondt.

Leo sitt perspektiv skilte seg fra de andres. I samtale om case 1 presenterte han en spesifikk metode for å unngå at noen skal føle seg utestengt:

(M) *Synes du det er greit?*

(L) *Ja, fordi for eksempel i våres klasse så er jo ikke alle sammen venner. Så liksom, det er litt rart å invitere noen som ikke er helt venner for eksempel da. Føler jeg.*

[...]

(M) *Hva tror du de som ikke blir invitert føler?*

(L) *Eh, det jeg pleier å gjøre er å bare si til de som jeg inviterer at "ikke si det så veldig høyt", sånn at de som ikke er invitert ikke blir så veldig sjalue da. Sånn at de ikke føler de blir utestengt.*

(M) *Ja. Men hvis de hører om det da likevel? Hvordan tror du de føler det?*

(L) *Utestengt.*

[...]

(M) *Tenker du det er utestenging?*

(L) *Ja.*

I elevfortellingen kom det frem at Leo pleier å fortelle de han inviterer at de ikke skal si det så høyt, så de som blir utelatt ikke skal føle seg utestengt. Hvis de likevel hadde hørt om det, tror han de ville følt seg utestengt. Med sitt utsagn kan det virke som at Leo tenker at de som ikke blir invitert vil føle seg utestengt om de vet om det, men ikke hvis de *ikke* vet om det. Til tross for at han selv synes det er greit, har han forståelse for at andre ikke ville synes det. I motsetning til de andre elevene ville Leo tenkt at dette var utestenging. Det ser altså ut til at Leo vektlegger den subjektive følelsen til den som blir utelatt i sin forståelse av utestenging.

#### 4.3.4 Intensjonen bak en (ikke-)invitasjon

I replikkvekslingen med Leo fra forrige avsnitt kom det frem at han mener at det er litt rart å invitere noen som ikke er venner. Av dette kan en tolke det som at Leo tenker at baktanken med en invitasjon har sammenheng med relasjonen til de en inviterer. Fordi en er gode venner, så inviterer en hverandre, og om en ikke er så gode venner, så gjør en kanskje ikke det. Gjennom samtaler med elevene kom det til syne at de har noe ulike tanker om hvorfor en inviterer noen, og andre ikke, og om det har å gjøre med de som blir invitert eller de som ikke blir invitert.

Alle elevene mente, i likhet med Leo, at det er helt greit å ikke invitere alle. Nora sa:

(N) *Hvis jeg er ikke er så god venn med noen, så trenger jeg ikke å ta de med på en fest.*

(A) *Men hva tror du de som ikke blir invitert føler?*

(N) *Vet ikke, men kanskje de tenker "å, jeg er ikke så god venn med de. Det er okei med meg".*

(Case 1)

Nora mente at om en ikke er så gode venner, trenger en ikke invitere hverandre. Videre tenkte hun at de som ikke blir invitert antakelig også ville syntes at det er helt okei, fordi de ikke er så gode venner. I samtale om case 2 beskrev hun hva hun ville tenkt om hun selv ikke fikk en invitasjon:

(A) *Ja. Men hvorfor tror du at de ikke inviterte akkurat deg da?*

(N) *Kanskje de ikke liker hvordan jeg er. Kanskje de tror jeg gjemmer meg i skyggene... eller ... jeg vet egentlig ikke.*

(A) *Men tror du da at de ikke har lyst til at du skal være der?*

(N) *Ja, jeg ville nok trodd det...*

Hvis Nora selv ikke hadde fått en invitasjon ville hun trodd at det hadde med henne å gjøre, og at de som arrangerte ikke liker henne og derfor ikke ønsket å ha henne med. Noe av det samme uttrykte også Julie:

*Da ville jeg følt meg litt sånn... eh... da ville jeg nok følt meg litt utestengt... og kanskje tenkt at... de ikke liker meg så godt da. (Case 2)*

Som Nora ville også Julie tenkt at hun ikke ble likt om hun ikke fikk en invitasjon. Slik vi ser har jentene en oppfatning av at det antakelig er noe ved dem som gjør at de ikke blir invitert av andre. De peker altså på interne faktorer som potensiell årsak. Guttene på sin side vektla i større grad eksterne faktorer og viste forståelse for at det kanskje ikke dreier seg om dem.

(A) *Hvorfor tror du de ikke inviterte deg da?*

(O) *Fordi de er mer med de de inviterte... at de liker mer å være med de de inviterte.*

(A) *Tror du de ikke ville at du skulle være med?*

(O) *Nei, det tror jeg ikke.*

(Ole, case 2)

I replikkvekslingene ovenfor viser Ole en forståelse for at han ikke blir invitert fordi han ikke er den nærmeste vennen til de som inviterer. Han forstår tilsynelatende at det ikke nødvendigvis handler om han og et ønske om å stenge han ute, men at det heller handler om de andre og et ønske om å invitere dem. Det samme gjelder Emil:

*Jeg tror at hvis jeg ikke er invitert, så er det mest sannsynlig fordi jeg eller han ikke har hatt så lyst til å, eller ikke har tatt så initiativ da, at vi ikke har prøvd å møte hverandre som venner på en måte. Og da har jeg bare, da er det greit for meg på en måte.*

(Case 2)

Emil uttrykte at om han ikke blir invitert er det mest sannsynlig på grunn av at verken han eller den som arrangerte har tatt initiativ eller forsøkt å bli venner. En kan se at Emil viste til en form for gjensidighet i forholdet, der begge parter har ansvar for å skape en relasjon. Hvis Emil ikke blir invitert, er det helt greit for han. Det virker som guttene har innsikt i hvorfor noen blir invitert og ikke, og en aksept og forståelse for at ikke alle kan være venner.

#### **4.3.5 Refleksjon**

Også i dette temaet finner vi tydelige kjønnsforskjeller, blant annet knyttet til utestenging som en form for mobbing. Guttene uttrykte at utestenging kan være mobbing dersom visse premisser, som at det skjer gjentatte ganger, er oppfylt. Dette står i stil med det Utdanningsdirektoratet (2016) skriver. Jentene skilte derimot utestenging og mobbing fra hverandre. Dette er interessant, da utestenging er en form for mobbing som foregår mer blant jenter (Smith et al., 1999), og i tillegg blir nevnt som et eksempel på mobbing i



Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

At utestenging ikke nødvendigvis regnes som mobbing innebærer ifølge informantene at noen kan bli utestengt uten å bli mobbet. Det kom også frem at det å ikke inkludere noen (i form av å ikke invitere) heller ikke nødvendigvis er det samme som utestenging. Slik vi forstår informantene betrakter de det å ikke inkludere noen som en passiv og mindre bevisst handling, men utestenging som en aktiv og bevisst handling. Dersom det blir et mønster og en gjentakende handling, så kan utestenging bli mobbing. Mobbing vil da alltid være en aktiv handling, hvor utestenging blir en aktiv og indirekte mobbeform.

Elevenes beskrivelser viser til at de har ulike betingelser for hva de vil kalle utestenging. Det er tre momenter som går igjen: *antall*, *relasjon* og *form*. Hva som for elevene regnes som greit og ikke, har sammenheng med disse faktorene. Når det gjelder antall inviterte er det greit å invitere noen få, men det er best om alle blir invitert. Det er ikke greit om det kun er én eller noen få som ikke blir invitert. Spesielt ikke hvis de som blir holdt utenfor ikke har andre å være med, eller om det alltid er de samme som ikke får være med. Knyttet til relasjon tenker elevene at det er mindre greit å stenge ute de en er god venn med. Når det kommer til form er det spesielt ille om en eksplisitt uttrykker at en ikke får være med noen eller sier nei om noen spør.

De fleste elevene antydte at den subjektive følelsen ikke har noe å si, uansett om det er en selv eller andre som ikke blir invitert. Selv om de kan føle seg utestengt, er det ikke utestenging, med mindre ovennevnte premisser ligger til grunn.

Alle elevene ytret at det er greit å ikke alltid invitere andre. Guttene syntes også det går fint å ikke alltid bli invitert. De viste til en gjensidighet i vennsrelasjoner, der begge parter har ansvar for å ta initiativ. Jentene ga uttrykk for at de derimot ikke alltid synes det er så greit å ikke bli invitert. Slik fremkom det tydelige kjønnsforskjeller, noe det også gjorde i tilknytning til det å forstå egen og andres intensjon. Både jentene og guttene uttrykte at hvis de selv skal invitere andre med på noe, så plukker de ut dem de er gode venner med, og det er dette som står i fokus. Hvis det derimot er de selv som ikke blir invitert, tenker guttene og jentene ulikt. Guttene formidlet at de forstår at de ikke blir invitert fordi de ikke er så gode venner, mens jentene ville tenkt at de antakelig ikke blir likt.

## 5.0 Drøfting

Vår studie har til hensikt å belyse problemstillingen “Hvordan forstår barn mobbing?”. I dette kapittelet vil vi, med utgangspunkt i våre hovedfunn fra forrige kapittel, drøfte våre to forskningsspørsmål. Drøftingen vil bli gjort i lys av teori og gå på tvers av temaene som fremkom i resultatdelen.

De to delkapitlene har fått samme navn som forskningsspørsmålene. Det første forskningsspørsmålet lyder: “Hva legger barn i begrepet mobbing?”. I dette delkapittelet vil vi drøfte hva våre informanter legger i sin forståelse av mobbebegrepet, og peke på hvordan dette samsvarer med utarbeidede definisjoner. Like mye som hva barna legger i begrepet, vil vi også trekke frem hva de *ikke* legger i begrepet.

Det andre forskningsspørsmålet er: “I hvilken grad har barn innsikt i egen og andres opplevelse av mobbing?”. I denne delen belyser vi elevenes ulike toleranse og tålegrense for mobbing, samt deres forståelse for at den er forskjellig. Videre går vi i dybden i hvordan dette kan påvirke hvordan informantene forstår mobbing, samt deres evne til å sette seg inn i andres perspektiv.

### 5.1 Hva legger barn i begrepet mobbing?

I teorikapittelet ble det belyst at mobbing er et komplekst fenomen, og at hva som legges i begrepet og hvordan det forstås er forskjellig. Dette speiler seg også i våre funn. I sine uttalelser var barna inkonsistente. Først sa de noe, og etterpå sa de noe annet. Fordi mobbing er et tema elevene lærer og snakker om på skolen, er det vanskelig å vite hvor mye av det de sier som kommer fra barna selv og hvor mye som er tillært. Det er ikke til å legge skjul på at dette er en validitetsutfordring når vi vil forstå hva barna selv mener om mobbing. Måten vi utformet intervjuguiden på la imidlertid opp til at elevene på noen spørsmål måtte tenke selv.

Det at sammenhengen mellom informantenes svar er tvetydige kaster lys over flere elementer. For det første kan det hende elevene ikke nødvendigvis er enige i det de har lært. Dette kan vise seg ved at de på noen spørsmål gjenfortalte det de trodde var “riktig” eller det de trodde vi ønsket å høre, samtidig som de på andre spørsmål (som forutsatte egen refleksjon) oppga det de faktisk mente. Eksempelvis uttalte de fleste informantene at det alltid er best om alle får være med, i tråd med normen om at “alle må leke med alle”. Likevel kom det frem at de egentlig ikke syntes dette, da de hadde preferanser i henhold til hvem de ønsket å være med, og i tillegg syntes det var helt greit å velge ut. Dette mener og praktiserer jo gjerne også de voksne som formidler til barna at alle skal være venner - noe barna kan gjennomskue.

Et annet element kan være at det elevene har lært er tvetydig i seg selv. Definisjonene og informasjonen elevene blir presentert for legger i høy grad opp til egen tolkning, og det finnes ingen klar fasit. For eksempel kan vi se at Utdanningsdirektoratet er uklare i sin formidling til elevene. I definisjonen i Elevundersøkelsen presiseres det at mobbing er gjentatte negative handlinger mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg (Utdanningsdirektoratet, 2021). Imidlertid gjøres det ikke rede for hvor mange ganger det må være. Usikkerheten blir ikke mindre når det attpåtil skrives følgende på nullmobbing.no: “Det er mange voksne som bare kaller det for mobbing hvis du blir plaget flere ganger. Uansett hva noen kaller det, har du rett til å ha det bra” (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Denne presiseringen kan virke forvirrende og gjøre det utfordrende for barn å forstå hva mobbing er, og om noe kun kan kalles mobbing hvis det skjer gjentatte ganger.

En siste faktor som er verdt å nevne er at elevene ikke har tenkt over alle utfordringene knyttet til mobbing og inkludering på samme måte som vi eller fagpersoner har gjort. Særlig hvis en ikke står eller har stått overfor mobbing selv, er dette neppe noe en elev bruker tid på å forstå. De har ikke reflektert over problematikken eller tatt et standpunkt. Sistnevnte er for øvrig vanskelig - også når en har reflektert. Vi er ikke alltid enige med oss selv. Noe kan være greit, eller hvis vi tenker mer over det, er det kanskje ikke helt greit likevel. Dette gjelder oss alle, voksne som barn. Med disse elementene tatt i betraktning, blir det desto mer begrenset hva en kan forvente av elevenes forståelse og innsikt.

### **5.1.1 Hvordan samsvarer barnas forståelse med utarbeidede definisjoner?**

I samtaler med informantene kom det frem hvilke premisser de setter for å kalle noe for mobbing. Det var spesielt to faktorer som gikk igjen; tid og gjentakelse. Nesten alle elevene uttalte at det som skiller mobbing fra tulling eller erting er at handlingene skjer flere ganger og over en viss periode. Dette samsvarer med den tradisjonelle forståelsen til Olweus (1992). Imidlertid var det ingen enighet om hvor lenge og hvor mange ganger det må skje. Det er akkurat denne usikkerheten Lund og Helgeland (2021) problematiserer. Ifølge Lund og Helgeland er ikke mobbing objektivt målbart, og hva og hvor mye hver enkelt tåler å bli utsatt for er dessuten subjektivt, i tråd med transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009). Dermed kan det bli lite hensiktsmessig å sette tid og gjentakelse som premiss for at noe kan bli kalt mobbing, nettopp fordi det blir diffust. På den andre siden er ikke alt som oppleves vanskelig mobbing (Myklebust, 2015), og distinksjonen mellom uenighet og mobbing kan bli spesielt vanskelig å se for elevene om ikke tidsaspektet ligger til grunn. Når det er sagt har vi sett at våre informanter hadde utfordringer med dette, til tross for at de var opptatt av tid og gjentakelse. Sett bort fra

dette er det vanlig at alle barn og unge (og også voksne) opplever vanskeligheter i samhandling med andre, og å krangle eller bli holdt utenfor (Hansen, 2017). Dette er en naturlig del av det å være menneske. Det er dessuten viktige erfaringer knyttet til barns utvikling og mentaliseringsevne. Derimot, om barnet til stadighet blir utsatt for erting, utestenging eller andre negative opplevelser vil det være svært alvorlig (Hansen, 2017). Dermed *vil* tidselementet spille en rolle, selv om vi ikke nødvendigvis kan konkretisere *hvor mye tid*.

Både Olweus (1992) og Utdanningsdirektoratet (2021) inkluderer i sine definisjoner av mobbing at offeret skal ha vansker med å forsvare seg. Med dette tatt i betraktning skal det altså være en ujevn maktfordeling mellom partene. Ingen av våre informanter nevnte dette eksplisitt som betingelse for at noe kan kalles mobbing. Det som imidlertid er interessant er at alle seks trakk frem faktorer som viser til en ubalanse i maktfordelingen da de fortalte om mulige årsaker til mobbing. Vi kan tenke oss flere grunner til dette. På én måte kan det se ut til at elevene setter maktubalanse som et premiss uten at de klarer å sette ord på det, og at dette er en slags taus kunnskap. Eller så kan det tenkes at de har snakket om hvorfor noen mobber eller blir mobbet, og på den måten har lært seg “typiske kjennetegn” ved de involverte partene, men ikke ser på maktubalanse som en forutsetning likevel. Kanskje de har en forståelse for at mobbing kan ramme hvem som helst, som Roland (2014) poengterer, og at offeret ikke *må* ha vansker med å forsvare seg, selv om det ofte er slik. Eller så kan det hende elevene rett og slett glemte å nevne ubalanse i maktforholdet fordi vi ikke eksplisitt spurte om det, og de i større grad er opptatt av andre faktorer.

Når det gjelder elevenes perspektiv på mobbing som intensjonell handling, kommer det også her frem et aspekt som er verdt å merke seg. På spørsmål om mobbing er noe noen gjør med vilje, ytret flertallet av elevene at det kan være det, men at det som oftest ikke er det. Likevel kom det frem, i deres refleksjoner rundt hvorfor noen mobber, at de tenker den som mobber vil oppnå noe med handlingene. Også her ser vi motsigelser. Det kan se ut til at elevene tenker at mobberen har en intensjon, men at denne i hovedsak handler om mobberens gevinster, og ikke et faktisk ønske om å skade andre. Altså at mobbing kan bli brukt som et middel for å oppnå et personlig mål, der handlingene som skader blir en konsekvens av dette, men ikke er et mål i seg selv. Dette kan også henge sammen med deres uttalelser om at handlinger som egentlig er ment som tull kan regnes som mobbing. Selv om hensikten bare er å være morsom eller lage humor, kan dette gå på andres bekostning. Slik kan det virke som at elevene ser på mobbing som en målrettet og aktiv handling som er mer eller mindre bevisst. Når vi i tilknytning til dette temaet skal se elevenes utsagn i lys av teori, kan vi se at elevenes perspektiv står frem som en slags krysstolkning mellom de ulike forståelsene i fagfeltet. I likhet med

Olweus (1992) tenker elevene at den eller de som mobber ønsker å oppnå noe med handlingene, men i motsetning til Olweus tenker de ikke nødvendigvis at hensikten er å skade eller påføre andre ubehag. Samtidig har elevenes forståelse likhetstrekk med Lund og Helgeland (2020, 2021) som mener at mobbing ikke dreier seg om aggresjon eller intensjoner om å skade. Elevenes forståelse ser ut til å være mest farget av Utdanningsdirektoratet (2016, 2021), som inkluderer “negative handlinger” i sin definisjon, men samtidig presiserer at handlinger som ikke er utført med negative intensjoner kan være mobbing. At elevenes forståelse går i retning Utdanningsdirektoratet er ikke uten videre overraskende, da det trolig er dette elevene blir presentert for.

Intensjonselementet henger tett sammen med subjektiv oppfatning, som i forskningsfeltet er et omdiskutert tema. Det står frem som et dilemma angående hvem sin subjektive oppfatning som skal bli hørt og i hvilken grad den skal være av betydning. Lund og Helgeland (2020, 2021) er på sin side svært opptatt av at barnet som opplever mobbing skal bli hørt og tatt på alvor. Opplæringsloven (1998) og FNs barnekonvensjon (1989) understreker også dette. Roland (2020) er ikke uenig, men problematiserer temaet. I vår undersøkelse fikk vi innblikk i barns perspektiv, som gjorde at vi fant flere spennende, og noe overraskende, synspunkt. I noen av sine refleksjoner la guttene vekt på offerets subjektive følelse, og fremmet blant annet at tiden kan variere ut fra når offeret opplever at det er nok. På spørsmål om hvem som har tolkningsretten var de likevel usikre angående hvem sin subjektive oppfatning som skal bli hørt. To av guttene var opptatt av at handlingene skulle være synlige og kunne bekreftes av andre. Dermed virker det som at guttene ikke utelukkende vektlegger offerets subjektive opplevelse. I samsvar med Lund og Helgeland (2020, 2021) mente derimot alle jentene at den subjektive følelsen til offeret skal være av størst betydning for om noe kalles mobbing eller ikke. De mente at det er offeret som kjenner på den vonde følelsen og derfor kan avgjøre når noe går for langt og blir mobbing. Det som er interessant her er at elevene ikke mener det samme om utestenging. Selv om noen føler seg utestengt, er det ifølge fem av elevene ikke denne opplevelsen som veier tyngst. Dette kan antakelig henge sammen med at elevene skiller utestenging fra mobbing.

### **5.1.2 Ikke-inkludering, ekskludering, utestenging eller mobbing?**

Et av våre hovedfunn i denne studien er elevenes syn på utestenging/ekskludering som en adskilt handling fra mobbing. I motsetning til mer åpne og direkte former for mobbing, nevnte ingen av elevene utestenging som eksempler på mobbing. Guttene var åpne for at utestenging kan bli mobbing, gitt at visse betingelser er til stede, men én av dem mente uansett at

utestenging er en mindre alvorlig form for mobbing enn andre typer. To av jentene utelukket at utestenging kan være mobbing. Slik kan en si at jentene langt på vei legitimerer mobbing i form av utestenging.

Vi kan tenke oss flere mulige årsaker til hvorfor jentene mener at utestenging er noe annet enn mobbing. Først og fremst kan det være som én av jentene selv ga uttrykk for, at hun ser på mobbing som en aktiv handling, og utestenging som en passiv. Dette er i tråd med det Danielsen (2018) poengterer - at utestenging gjerne blir betraktet som den passive formen for mobbing. Imidlertid stemmer ikke dette overens med verken hennes egne eller de andre informantenes utsagn om hva som skal til for at noe blir utestenging. Da kom det nemlig frem at de betrakter utestenging som en aktiv handling, der noen bevisst stenger andre ute. En annen mulig årsak til at jentene skiller utestenging fra mobbing kan være at jentene selv vil utelukke at de faktisk mobber gjennom å utestenge. Legitimering kan, ifølge Støen et al., (2018) være en strategi for å unngå dårlig samvittighet og skyldfølelse. På den andre siden kan det også hende de ikke vil erkjenne at de blir mobbet fordi de blir utestengt. Dette er ikke utenkelig, da det å bli mobbet kan være skambelagt. Nettopp derfor poengterer Larsson (2000) at en ikke kan forvente at den som utsettes for mobbing skal erkjenne at hun/han blir det. Å fornekte og distansere seg fra mobbingen kan også tenkes å være en beskyttelsesstrategi, der en forsøker å forsvare sin selvopfatning i utfordrende sosiale situasjoner (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022).

Som vi belyste i teorikapittelet er utestenging en form for mobbing som er spesielt problematisk. Mobbing er i seg selv et lite håndfast fenomen med uklare grenser, men grensene for hva som kan regnes som utestenging er enda mer utydelige (Myklebust, 2015). Hvor går grensen til utestenging? Og hvor går grensen til at utestenging blir mobbing? Elevene gjorde et hederlig forsøk på å beskrive disse distinksjonene, uten å lykkes fullt ut. For eksempel uttrykte samme elev både at ikke-inkludering (her brukt som en betegnelse på en ikke-invitasjon) blir utestenging og at utestengning blir mobbing når en ikke har andre å være sammen med. Altså hadde han det samme premisset for når noe blir utestenging og når noe blir mobbing. Til tross for slike forvirringer, fant vi noen felles oppfatninger hos informantene. Basert på deres utsagn tolker vi det som at de mener at ikke-inkludering ikke nødvendigvis er utestenging, og at utestenging ikke nødvendigvis er mobbing. Det vil si at noen kan bli utestengt, uten å bli mobbet, som både Larsson (2000) og Utdanningsdirektoratet (2016) også antyder. Dette er ikke unikt for utestenging. For eksempel kan noen bli slått uten at det er mobbing. Derfor vil det, som også elevene fremmet, være andre premisser som må være på plass først, som for eksempel at hendelsene er gjentakende. Selv om Lund og Helgeland (2020,

2021) ikke vektlegger frekvens i sin forståelse av mobbing, men heller er opptatt av den subjektive følelsen, betyr ikke det at de er uenige og ville kalt enkeltstående hendelser for mobbing. Hvis noen føler seg ekskludert fra fellesskapet er dette gjerne en sterk og dyptgående følelse som har bygget seg opp over tid. Med dette tatt i betraktning tolker vi det som en form for enighet at tid/gjentakelse er et premiss for at utestenging kan bli mobbing.

Sett bort fra hvilke betingelser som skal være til stede for å navngi ulike hendelser, kan noe av det virkelig vanskelige knyttet til inkludering og ekskludering belyses ved følgende spørsmål: hva om noen føler seg utenfor uten at de er utestengt eller at noen utestenger? Altså om de ikke føler de passer inn i fellesskapet eller finner sin plass, men ingen bevisst stenger dem ute? En slik situasjon ville passet godt til betegnelsen “passiv utestenging”. Lovverket (Opplæringsloven, 1998) fastslår at alle har rett til å trives på skolen og delta i et inkluderende fellesskap, noe som gjerne forutsetter gode vennskap. Hvem sitt ansvar skal det være at alle er og føler seg inkludert? Vi vet at normen om at alle skal være venner med alle ikke fungerer i praksis, og at å inkludere noen av plikt eller ren sympati ikke vil skape genuine relasjoner og vennsforhold (Larsson, 2000). Hvor langt skal en strekke seg for at alle føler seg inkludert? Hvor går grensen mellom å være fri til å være med dem en vil og plikten til å inkludere alle? Skal det ikke være greit å velge sine venner, uten at en blir beskyldt for å mobbe eller stenge andre ute? Som vi ser er inkluderings- og ekskluderingsproblematikken svært kompleks, og det er ikke mulig for oss å rydde i denne.

## **5.2 I hvilken grad har barn innsikt i egen og andres opplevelse av mobbing?**

I tillegg til å undersøke hva barn legger i mobbing, er vi i denne studien også opptatt av å få innsikt i deres evne til å forstå seg selv og andre, som en del av det å forstå mobbing som et komplekst sosialt fenomen. I mobbing er det alltid flere parter involvert, og nettopp fordi vi utvikler oss forskjellig vil gjerne de ulike partene ha ulike oppfatninger (Sameroff, 2009). I det følgende vil vi gå nærmere inn på elevenes refleksjoner rundt dette.

### **5.2.1 Ulik toleranse og tålegrense**

Elevenes uttalelser belyser at de har ulik toleranse. Eksempelvis hadde informantene forskjellig syn på hvor lenge eller hvor mange ganger ertingen må skje for at det skal bli mobbing. De oppga ulike tider de selv mener er akseptable, som viser hva de selv tenker er greit og at det er forskjell på dette. Selv om elevene reflekterte rundt hypotetiske situasjoner, ser det ut til at de brukte seg selv som referansepunkt i forhold til hva som er greit og ikke, også for andre.

Utsagnet “[...] men liksom hvis de bare dytter deg litte grann, noen ganger i uka eller noe sånt, så tenker jeg det ikke er så veldig ille” belyser dette. For denne eleven vil ikke det å bli dytta noen ganger i uken være så veldig ille, derfor tenker han dette gjelder generelt. Av utsagnet kan det stilles spørsmål ved hvorvidt eleven har forståelse for at andre kan synes annerledes om samme situasjon, og om han egentlig forstår hvordan det vil oppleves å faktisk bli dyttet noen ganger i uken. Flere av de andre elevene viste imidlertid en tydeligere forståelse for at opplevelsen av mobbing kan være subjektiv og for at andre kan ha ulik toleranse enn dem selv. I tråd med Lund og Helgeland (2021) antydte elevene at det ikke kan settes en klar grense for når noe er mobbing og ikke, da hvert individ er forskjellig.

I elevfortellingene ble det trukket frem at det er forskjell på tulling, erting og mobbing. Samtidig påpekte flere av elevene at tull kan være mobbing, i samsvar med Utdanningsdirektoratet (2016). Gjennom elevenes beskrivelser av nettopp dette, viser de forståelse for at en kan ha forskjellig toleranse og at den som utøver handlingen kan ha ulik intensjon. Ved at elevene forstår at tull kan være mobbing, viser de en viss innsikt i forskjellige perspektiv. I dette blir altså den subjektive oppfatningen til utøveren vektlagt på den ene siden: *jeg mente det bare som tull*, mens den subjektive oppfatningen til offeret blir vektlagt på den andre: *jeg opplevde det som mobbing*. Det kan tilsynelatende se ut til at elevene klarer å se to sider av samme sak, og har forståelse for begge parter. Imidlertid fremkommer intensjonen bak handlingen som et viktig moment. Ifølge elevene er handlinger utøvd med intensjon om å tulle mindre alvorlige enn handlinger utført med intensjon om å skade. Dette kan tyde på at elevene har vansker for å sette seg inn i offerets perspektiv, da offeret trolig vil synes det er like vondt, uansett intensjon. Det er også verdt å nevne at en aldri sikkert kan vite intensjonen til mobberen, og at elevene derfor viser lite innsikt når de sier at intensjon om å tulle er akseptabelt. Det kan dermed se ut til at enkelte i større grad ser perspektivet til den som utøver handlingen. Dette kan henge sammen med “samfunnets generelle holdninger” om intensjon: dersom en handling gjøres med negativ intensjon er den verre enn hvis den ikke er det. Det er forskjell på å komme borti noen uten vilje og dytte noen med vilje. Disse holdningene kan det se ut til at elevene har i sine refleksjoner rundt mobbing. Intensjonen er god, den ble bare oppfattet feil.

### **5.2.2 Mentalisering og selvoppfatning knyttet til mobbing**

I situasjoner der tull blir oppfattet som mobbing ligger det en utfordring. Den ene parten forstår ikke at andre kan ta seg nær av tullingen, samtidig som den andre parten ikke forstår at det er ment som tull. En klarer ikke å se seg selv utenfra og andre innenfra, hvilket bringer oss til mentalisering (Skårderud & Duesund, 2014). Mentalisering i dette tilfellet handler like mye



om at mobberen skal forstå offerets grenser, som at offeret skal forstå mobberens intensjoner. Mentaliseringsevnen bidrar til å forstå det som skjer i samspill med andre mennesker (Nygren & Skårderud, 2008). En svak mentaliseringsevne kan lettere føre til at elever feiltolker og misforstår, slik Skårderud et al. (2020) fremhever. På den måten kan en handling ment som tull bli tolket som noe annet, som kan bety at en svak evne til mentalisering kan være en risikofaktor for å oppleve mobbing. Det vil *ikke* si at alle elever som opplever tull som mobbing har en svak mentaliseringsevne, men i noen tilfeller kan det tenkes å være en del av årsaksforklaringen. Andre ganger handler det muligens bare om at en har ulike grenser for hva en tåler og ikke, i tråd med transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009).

Vår mentaliseringsevne er under utvikling, og vi bruker de erfaringene vi har for å klare å sette oss inn i andres perspektiv (Hansen, 2017; Wallroth, 2021). For å virkelig forstå hvordan andre opplever noe må vi gjerne ha erfart det selv. Det innebærer blant annet at dersom vi ikke har opplevd at det å bli utestengt kan føles vondt, vil det trolig være vanskeligere å forstå at andre kan synes det, og motsatt. I samtale om utestenging gikk en av informantene fra et generelt til et mer personlig nivå, ved å stadig bruke betegnelsen “jeg”, ofte etterfulgt av “kan ofte føle meg [...]”. Dette tolker vi dithen at hun faktisk har opplevd utestenging selv. Dermed skulle en tro at hun lettere ville forstå hvordan andre vil føle det i samme situasjon. Imidlertid uttrykte hun at det er helt greit å ikke invitere andre, og tenkte at andre også vil godta å ikke bli invitert. Dette til tross for at hun selv ikke synes det er så greit å ikke bli invitert. En av de andre jentene uttalte seg på samme måte. I dette ser vi to aspekter. Det første er at de synes det er greit hvis de selv gjør noe, men ikke hvis andre gjør det samme. Dette belyser at de ikke tenker det samme skal gjelde for alle. Det andre er at det ikke er samsvar mellom det de beskrev at de selv ville følt og det de tenker andre ville følt. Sistnevnte kan på den ene siden tyde på at jentene har svak evne til å mentalisere, ved at de ikke overfører sine egne opplevelser til å forstå andre (Wallroth, 2021). På den andre siden kan det tenkes at jentene faktisk forstår at de selv har en lavere toleranse enn andre, og på den måten viser selvinnsikt og god mentaliseringsevne. Det at mentalisering *både* handler om å bruke egne erfaringer til å forstå andre *og* om å forstå at andre er annerledes enn en selv, kan på den måten virke motsigende. Det belyser også hvor komplisert og avansert sosial kompetanse mentalisering er.

Til forskjell fra jentene uttrykte guttene at det både er greit å ikke invitere og å ikke bli invitert. Hva det angår andres følelser, var to av guttene åpne for at andre kan føle det på en annen måte, så vel som at de var åpne for at andre antakelig vil skjønne det og synes det er greit. På den måten kan det se ut til at de viser forståelse for at andre kan oppfatte noe annerledes enn dem selv, men samtidig overfører egne erfaringer i sin forståelse av andre. Hvis

guttene har høyere toleranse enn andre, som de med dette indikerer, kan det tyde på at de har god selvinnsikt og mentaliseringsevne. Den siste gutten mente at andre trolig vil synes det er kjipt om de ikke får en invitasjon, og trakk frem en metode for å unngå at andre skal føle seg utestengt. Når han inviterer noen pleier han å si til dem “ikke si det så veldig høyt”. Med det viser han at han selv er klar over at han gjør noe som er ufint, men at han velger å gjøre det likevel. Gjennom metoden forsøker han å skjule handlingen eller gjøre det minst mulig stygt. I dette tilfellet er det antakelig ikke noe galt med mentaliseringsevnen - han har bare ikke et mål om å inkludere alle. På én måte viser han at motpartens følelser er viktige, ved at han ikke ønsker at de skal føle seg utestengt. På en annen måte ser det ikke ut til at det betyr så mye likevel, ved at han velger å ikke inkludere dem uavhengig av hva de måtte føle.

Som vi i resultatkapittelet presenterte, fremkom det tydelige kjønnsforskjeller også knyttet til det å forstå egen og andres intensjon bak en invitasjon, eller eventuelt ikke-invitasjon. Både guttene og jentene uttalte at hvis de selv skal invitere andre, så velger de sine nærmeste venner og tenker ikke spesielt på de som ikke blir invitert. Hvis det derimot var dem selv som ikke fikk en invitasjon, tenkte guttene og jentene forskjellig. Guttene tenkte dette handlet om at de ikke er så gode venner med vedkommende som inviterer, mens jentene tenkte de ikke ble invitert fordi de ikke blir likt. På grunnlag av dette kan det se ut til at guttene og jentene har ulik attribusjonsstil og sosial selvoppfatning (Breivik et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Der hvor jentene i større grad tilskriver årsaken bak hendelsen på interne faktorer (seg selv), flyttet guttene årsaksforklaringen til eksterne faktorer (andres relasjon til andre).

Basert på funn fra forrige avsnitt, samt våre oppfatninger av elevene i intervjusituasjonen, har vi inntrykk av at guttene har en positiv selvoppfatning knyttet til sosial inkludering. Guttene ga uttrykk for at de er trygge på seg selv og at de ikke har behov for å være inkludert i alle sosiale miljøer, som Qvortrup og Qvortrup (2018) mener heller ikke er mulig. Guttene pekte også på en gjensidighet i vennsrelasjoner og at ansvaret med å ta initiativ går begge veier. Jentenes fortellinger kan derimot tyde på at de har lavere sosial selvoppfatning, ved at de i større grad tolker andres handlinger i verste mening (Larsson, 2000). Dette kan indikere at jentene har problemer med å skille indre og ytre sannheter, ved at de tror at andre misliker dem, selv om det ikke er korrekt. På den andre siden kan det hende jentene faktisk ikke blir likt av andre, og at de dermed viser en god mentaliseringsevne (Target og Fonagy, 1996, referert i Skårderud & Duesund, 2014). Fordi vi vet at vår selvoppfatning er et resultat av våre erfaringer og hvordan vi tolker disse (Skaalvik og Skaalvik, 2005), og at våre erfaringer blir vurdert ut fra hvordan vi allerede oppfatter oss selv (Håkonsen, 2009), kan vi se et gjensidig samspill mellom hvordan vi forstår oss selv og andre. Med dette tatt i betraktning

kan vi tenke oss to potensielle tankesett hos jentene: 1) *jeg er ikke verdt å like, derfor liker de meg nok ikke*. Her ser vi hvordan vår selvoppfatning kan påvirke hvordan vi tror andre oppfatter oss. Eller 2) *de liker meg nok ikke, derfor er det nok noe galt med meg*. Dette eksempelet viser at hvordan vi tror andre oppfatter oss, kan påvirke selvoppfatningen vår. Det skal være sagt at selv om jentenes uttalelser gir signaler om at de har en lav sosial selvoppfatning, kan vi ikke si noe om deres selvoppfatning på andre områder, ei heller om deres totale selvoppfatning.

Som vi nettopp pekte på, ser det ut til at jentene har lavere sosial selvoppfatning enn guttene. Tidligere nevnte vi at det kan tenkes at noen av jentene selv er ofre for mobbing, ved at de ikke vil erkjenne at utestenging er mobbing. Dette funnet kan også bygge opp under det, da vi fra litteraturen vet at mobbeofre kan være kjennetegnet med lav selvoppfatning og høy grad av usikkerhet (Carrera et al., 2011; Roland, 2014). Guttene, med antatt høyere selvoppfatning, vil da gjerne tåle bedre å ikke bli inkludert, og derfor ikke oppfatte det som mobbing. Selvoppfatningen kan dermed både ses på som en risiko- og beskyttelsesfaktor knyttet til mobbing. I tillegg kan en se en gjensidig påvirkning mellom selvoppfatning og mobbing, ved at mobbing kan føre til lav selvoppfatning, men lav selvoppfatning også kan bidra til at en lettere føler seg mobbet (Greiff, 2005).

## 6.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke barns forståelse av mobbing. Mobbing er komplekst og for å forstå dynamikken og problematikken, samt å kunne forebygge, er det viktig å få innsikt i barns oppfatninger. Med oppgaven åpner vi et tolkningsrom og *belyser* en problemstilling - heller enn å *besvare* den. Vi har ingen konklusjon med to streker under svaret, og det vil vi neppe noen gang få.

I dette avsluttende kapitlet vil vi gi en kort oppsummering av studiens hovedfunn. I den forbindelse repeteres studiens problemstilling: "Hvordan forstår barn mobbing?". Til slutt i kapitlet vil det presenteres forslag til videre forskning.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien belyser først og fremst hvor komplekse fenomener mobbing og inkludering er. Dette er ingen ny kunnskap, og slik sett har vi ingen revolusjonerende funn. Imidlertid har barn perspektiver som det er både viktig og interessant å belyse.

Gjennom samtaler med elever på 7. trinn fikk vi innblikk i deres forståelse og opplevelse av mobbing. Ikke overraskende var elevene enkle i sine forklaringer og de hadde et noe snevert syn. I tråd med den tradisjonelle forståelsen var de opptatt av individrettede faktorer heller enn systemrettede. Ved å være inkonsistente i sine beskrivelser viste de at det ikke finnes enkle årsaksforklaringer, selv om de ikke eksplisitt uttrykte dette.

Elevenes fortellinger synliggjør at deres forståelse av mobbing er en slags krysstolkning av de utarbeidede definisjonene som finnes. På den ene siden vektla informantene premisser som frekvens, maktubalanse, intensjon og aggresjon. På den andre siden var de også opptatt av den subjektive følelsen til den som blir mobbet. Det kom tydelig frem at mobbing ikke bare dreier seg om negative hendelser som blir gjort med intensjon om å skade, men at tull eller erting også kan regnes som mobbing. Med dette tatt i betraktning står mobbing frem som et begrep som vil være svært vanskelig å definere.

Undersøkelsens kanskje mest overraskende funn er elevenes syn på utestenging som en del av mobbing. Noen av elevene mente at utestenging ikke er mobbing. Andre var åpne for at det kan være det. Fem av elevene vektla ikke den subjektive følelsen til offeret i utestengingssituasjoner, og én av dem mente dessuten at utestenging er mindre alvorlig enn andre former for mobbing. Sistnevnte kan tyde på at eleven ikke har så lett for å forstå hvordan det å bli utestengt kan føles.

Elevene viste ulik grad av innsikt og forståelse for at situasjoner kan oppleves forskjellig. I sine refleksjoner over hva som er akseptabelt og ikke, brukte de trolig sine egne tålegrenser som referansepunkt. Dette varierte stort, noe som belyser at de er forskjellige og har ulik sårbarhet og toleranse. Fordi elevene brukte seg selv som referansepunkt kan det stilles spørsmål ved om de egentlig forstår at andre tenker annerledes enn dem selv. I samtaler om oppdiktete situasjoner kom det imidlertid frem at de fleste hadde forståelse for dette.

Når mentalisering *både* handler om å bruke egne erfaringer til å forstå andre og å forstå at andre er forskjellig fra en selv, fremstår det som en svært avansert sosial kompetanse. Flere av elevene viste til enten/eller, noe som gjør det vanskelig å si noe om deres evne til å mentalisere. Videre kom det frem at noen av elevene hadde holdninger som: *jeg synes det er greit hvis jeg gjør det, men ikke hvis andre gjør det og de liker det nok ikke, men jeg gjør det likevel*. Dette er en utfordring for alle som vil bekjempe mobbing.

Elevfortellingene kaster lys over inkluderings- og ekskluderingsproblematikken. Hvor grensene går mellom inkludering og utestenging er vanskelig å beskrive, noe også elevene hadde problemer med. Det viktige er ikke hva vi navngir og hvordan vi definerer ulike hendelser, men det dreier seg om hvordan vi kan praktisere at alle skal føle seg tilfreds. Når Regjeringen (2011) formidler at alle barn skal være inkludert på alle arenaer hvor de ferdes, står dette frem som et noe ambisiøst og urealistisk mål. Det kan føre til en norm i samfunnet om at “alle skal være venner med alle”, som vi (voksne som barn) ikke klarer å etterleve. Slik ser vi en dobbelthet, der det vi sier ikke samsvarer med det vi gjør (eller egentlig mener). Fordi vi ønsker å være med våre venner, men samtidig ikke ønsker å såre andre, møter vi på et dilemma. Løsningen vi da går for blir gjerne, som en av våre informanter beskrev, å *ikke si det så veldig høyt*.

## **6.2 Videre forskning**

Alle studier må foreta avgrensninger. Det er helt nødvendig, men fører også med seg begrensninger. I denne undersøkelsen har vi vært ute etter hvordan barn forstår mobbing som fenomen, og har sett bort fra *hvor* det foregår. Med digitaliseringen får mobbingen stadig nye former, og på spørsmål om hvor mobbing foregår nevnte noen av våre informanter at det meste av mobbingen foregår på nett. Nettmobbing kan være enda vanskeligere å bekjempe (NOU 2015: 2), og i videre forskning kunne det derfor vært interessant å gå nærmere inn på problematikken som oppstår i det mobbingen flyttes til digitale arenaer.

I dette forskningsprosjektet har vi vært opptatt av *elevenes* stemme og syn på mobbing. Videre kunne det vært interessant å undersøke hvordan *ansatte* i skolen oppfatter begrepet. Det er de som møter elevene hver dag og i stor grad påvirker klasseromsmiljøet. Fordi vi ikke har et entydig bilde av mobbing, kunne det også vært aktuelt å utforske hvordan begrepet *nulltoleranse* blir operasjonalisert av ulike aktører i skolen.

Som vi innledningsvis i oppgaven la frem er det i litteraturen listet opp en rekke tiltak som skal bidra til å forebygge eller motvirke mobbing. Likevel har det ikke skjedd noen positiv endring i forekomsten av mobbing. Dette kan ikke bety annet enn at tiltakene som blir praktisert ikke fungerer godt nok. Kanskje dette kan begrunnes i at overvekten av forskningen som er gjort ikke i stor nok grad tar hensyn til faktorer på alle nivå rundt barnet *samtidig*. Dette belyser behov for mer og bedre forskning som går i bredden og tar helheten i betraktning.

## Litteraturliste

- Ainscow, M., and A. Sandill. (2010). Developing Inclusive Education Systems: the Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Allan, J. (2014). Inclusive Education and the Arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511–523. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2007). *Mentaliseringsbasert terapi av borderline personlighetsforstyrrelse: en praktisk veileder*. Arneberg Forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, A-H. (2000). *Som elevene ser det - Hva får elevene til å bråke eller lære?* Cappelen Akademisk Forlag.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T. & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-bli-utsatt-for-mobbing---en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak.pdf>
- Briggs, D. C. (1985). *Barnets selvtilit. Hvordan bygge opp barnets selvfølelse og selvrespekt*. Aschehoug forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. I R. Vasta (Red.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (s. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- Buli-Holmberg, J., & Engebretsen, C. B. (2022). *Sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Carrera, M. V., Depalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479–499.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danielsen, L. (2018). Mobbing og oppdragelse. *Spesialpedagogikk* 5/18, 20–29.

- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Flack, T. (2010) *Innblikk – Et sosialt-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- FN. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*.  
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Fonagy, P., Gregely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2004). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Karnac.
- Gangdal, J. (2016). *Angelica: en varslet tragedie*. Prego Mobile.
- Gillespie, A. (2005). Mead: Theorist of the social act. *Journal for the theory of social behavior*, 35(1), 19–39.
- Greiff, P. (2005). Mobbing, selvoppfatning og psykisk helse. I M. Stene (Red.). *Kunnskapsbasert praksis - et knippe nordtrøndersk forskning*. Sekretariatet for Forskningsdagene 2005 i Nord-Trøndelag. <http://hdl.handle.net/11250/146016>.
- Hansen, S. M. (2017). Utestengning og inkludering i barns lek. *Spesialpedagogikk*, 2/2017, 10–21.
- Harter, Susan (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- Henriksen, I. M., & Tøndel, G. (2017). Spontane dybdeintervjuer: Strategisk interaksjon som sosiologisk forskningsmetode. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 216–232.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-02>.
- Håkonsen, K. M. (2009). *Innføring i psykologi*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Idsøe, E. C., & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget.



- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 10.02). *Mest mobbing på 5.-7.trinn*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mest-mobbing-pa-5.-til-7.-trinn/id2900529/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvvello, Ø. (1995). *Selvopfatning, sosialt nettverk og bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. [Hovedfagsoppgave]. Universitetet i Trondheim.
- Kvvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal Akademisk.
- Larsson, E. (2000). *Mobbet? Det har vi ikke merket!*. NKS forlaget.
- Lund, I. (Red.), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, A. Ø., Kovac, B.V. & Cameron, D.L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. ISBN: 978-82-7117-811-6.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2021). *Mobbing i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovač, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Sage.
- Mitchell D. (2005) Introduction. Sixteen propositions on the context of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1–21). Routledge.
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65–89). Universitetsforlaget.
- Myklebust, K. (2015). *Skjult mobbing i skolen. Jenter og de viktige relasjonene*. Kommuneforlaget.
- NEM. (2019). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* 5, 40–51. <http://hdl.handle.net/11250/191742>.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiskekomiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Marthinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P., Johnsen, T., Gursli, R. A., Abrahamsen, T. & Holst-Jæger, J. E. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge- ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring — «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181–198). Universitetsforlaget.
- Nygren, P. & Skårderud, F. (2008). Mentalisering som sosial kompetanse hos barn og unge. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 197–210). Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rasmussen, R. (2017). *Vil ha ny definisjon av mobbing*.
- <https://www.barnevakten.no/vil-ha-ny-definisjon-av-mobbing/>

- Regjeringen. (2011). *Manifest mot mobbing*. Regjeringen.no.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing\\_20112014.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing_20112014.pdf)
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven. Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446–462.  
<https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Roland, E. & Vaaland, G.S. (1996). *Mobbing i skolen: En lærerveiledning*. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (s. 156–175). Universitetsforlaget.
- Rosser, S. V. (2008). Gender Inclusion, Contextual Values, and Strong Objectivity: Emergent Feminist Methods For Research in the Science. I S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Red.), *Handbook of Emergent Methods* (s. 53–72). The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2005). Consequences of School Bullying and violence. University of Turku.  
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33866604.pdf>
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. American Psychological Association (APA).
- Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, 133(5-6), 531–578.
- Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152–164. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering - et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet - Den norske legeforening*, 9(128), 1066–9.
- Skårderud, F., Sommerfeldt, B. & Robinson, P. (2020). *SULT: Mentaliseringsbaserte tilnærminger til spiseforstyrrelser*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Smith, P. K. (2005). Definition, types and prevalence of school bullying and violence. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne og E. Roland (Red.), *Taking fear out of schools*. University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.

- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F. & Slee, P. (Red.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Routledge.
- Språkrådet. (2021). *Aktiv og passiv*.  
<https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Nynorskhjelp/Aktiv-og-passiv/>
- Stephenson, P., & Smith, D. (1988). Bullying in the junior school. I D. P. Tattum & A. D. Lane (Red.), *Bullying in schools* (s. 45–57). Trentham Books.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt forlag.
- Støen, J., Fandrem, H., & Roland, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Fagbokforlaget.
- Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook* (2. utg.). Oxford University Press.
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 8/2011, 40–56.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er mobbing?* Nullmobbing.no  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Spørsmål i Elevundersøkelsen*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Elevundersøkelsen 2021 - små endringer i mobbing og arbeidsro*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sma-endringer-i-mobbing-og-arbeidsro/>
- Wallroth, P. (2021). *Mentaliseringsboken: om å forstå andre og seg selv*. Cappelen Damm.
- Aas, G., & Buli-Holmberg, J. (2021). *Arr i hjertet. Lærerstøtte til elever som har vært utsatt for mobbing*. Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSD-godkjenning

5/31/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Inclusive Practices

#### Referansenummer

267376

#### Registrert

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorunbh@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

#### Type prosjekt

Forskerprosjekt

#### Prosjektperiode

16.08.2019 - 31.12.2023

#### Status

14.01.2021 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 14.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågående i tråd med den behandlingen som er dokumentert.



Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år).

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form

og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

Vi minner om at hvis en registrert/forelder tar kontakt om sine rettigheter/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte**

### **Forespørsel til foresatte om å la ditt barn delta som informant i forskningsprosjektet ”Syn på mobbing blant barn”**

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la ditt barn bli intervjuet i forbindelse med et mastergradsprosjekt om barns forståelse av mobbing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk, som skrives i tilknytning til forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser”. Dette prosjektet har blant annet til hensikt å undersøke skolens erfaringer med inkludering. Formålet med denne oppgaven er å få innblikk i og belyse barns forståelse av mobbing.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ansvarlig for gjennomføring av dette masterprosjektet er Marianne Pettersen og Anna Ruud Sandberg, studenter ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Masteroppgaven vil bli skrevet i tilknytning til forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, ledet av førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg og førsteamanuensis Ivar Morken. Veileder for masteroppgaven er førsteamanuensis Ivar Morken.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi ditt barn er knyttet til den grunnskolen som er utgangspunktet for denne studien. Det trengs tre gutter og tre jenter til prosjektet, og utover dette er utvalget tilfeldig.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Deltakelse i prosjektet innebærer at ditt barn deltar i et intervju. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter og gjennomføres på avtalt sted og tidspunkt. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle inkludering, klassemiljø og mobbing. Vi er i utgangspunktet ikke ute etter å finne ut hvem som



mobber eller blir mobbet, men heller undersøke hva barn legger i fenomenet mobbing, hvordan det kan oppfattes ulikt og årsakene til mobbing. Opplysningene i intervjuet vil registreres via lydopptak. Om ønskelig kan du som foresatt motta intervjuguide i forkant av intervjuet ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis du eller ditt barn ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være forskningsgruppens medlemmer og masterstudenter som er tilknyttet prosjektet ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, som vil ha tilgang til data. All data vil bli anonymisert ved at personopplysninger, som navn og kontaktopplysninger, erstattes med koder. Dette betyr at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Datamaterialet blir lagret på et trygt sted i henhold til universitetets regler.

### **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Masterprosjektet skal leveres 01.06.2022, og forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” skal etter planen avsluttes 31.12.2023. All data vil slettes ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

### **Hvor kan du finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Marianne Pettersen ([marianne\\_pettersen\\_93@hotmail.com](mailto:marianne_pettersen_93@hotmail.com)/ tlf: 48063317) eller masterstudent Anna Ruud Sandberg ([anna\\_r\\_sandberg@hotmail.com](mailto:anna_r_sandberg@hotmail.com)/ tlf: 90819897)
- Veileder og prosjektansvarlig Ivar Morken ([ivar.morken@isp.uio.no](mailto:ivar.morken@isp.uio.no))
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Oslo:  
Roger Markgraf-Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)/ tlf: 90822826)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Hvis dere ønsker å delta, gir du ditt samtykke til intervju på vedlagt samtykkeskjema.

Med vennlig hilsen

*Marianne Pettersen og Anna Ruud Sandberg*

Masterstudenter ved Universitetet i Oslo

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Syn på mobbing blant barn”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg er klar over at vi når som helst kan trekke oss fra prosjektet uten å oppgi en grunn. Jeg samtykker til at mitt barn \_\_\_\_\_ kan:

- delta i intervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2023

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever**

#### **Vil du delta i intervju om mobbing?**

Vi er opptatte av hva du tenker om mobbing, og vil derfor gjerne snakke med deg. Vi skal skrive en oppgave, og trenger elever i 7. klasse som vil bli intervjuet. Spørsmålene vil handle om klassemiljø, trivsel på skolen og mobbing. Det kommer til å ta ca. 30 minutter.

Det er helt frivillig å delta. Du kan når som helst velge å trekke deg eller stille spørsmål.

Håper du ønsker å delta!

Hilsen

Studentene Anna og Marianne

---

Jeg ønsker å delta på intervju

- Ja
- Nei

-----  
(Signert av deltaker)

## **Vedlegg 4: Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

#### **Introduksjon og informasjon**

- Hvem vi er
- Kort info om masterprosjektet og formål
- Anonymitet, samtykke og frivillighet
- Lydopptak
- Ikke ute etter fasitsvar
- Bruk tiden og spør hvis noe er uklart underveis
- Har du noen spørsmål?

#### **Psykososialt miljø**

- Hvilken klasse går du i?
- Hvor lenge har du gått i klassen?
- Hvordan liker du deg på skolen?
- Beskriv hvordan du opplever å være sammen med de andre i klassen?
- Hvor ofte og hvor mange elever fra klassen er du sammen med i friminuttene?
- Hvor ofte og hvor mange elever fra klassen er du sammen med på fritiden?
- Trives du i klassen?
  - Hva er det som gjør at du trives/ ikke trives i klassen?
- Kan du fortelle hva som er bra og ikke bra med å være sammen med de andre elevene i klassen? Beskriv gjerne et eksempel.
- Hva kan du gjøre for at de andre i klassen skal trives og ha det bra?
- Hvordan opplever du at du hører til i klassen?
- Hvordan tror du det er å være på skolen hvis man ikke har så mange venner?
- Kan du si noe om hva du mener er et godt klassemiljø?

## **Caser: Om å forstå seg selv og andre**

*Vi har funnet opp noen situasjoner, og så ønsker vi å høre hva du tenker om dem.*

### Filmkveld

- Du inviterer 8 elever i klassen på filmkveld hjemme hos deg. Resten av klassen blir ikke invitert.
  - Syns du det er greit? Hvorfor, hvorfor ikke?
  - Hvorfor velger du å invitere akkurat disse?
  - Hva tror du de som ikke blir invitert føler?
  - Er dette ekskludering (utestenging)?

### Overnatting

- En av jentene/guttene i klassen inviterer 5 av jentene/guttene i klassen på overnatting. Du får ikke spørsmål om å være med.
  - Syns du det er greit? Hvorfor, hvorfor ikke?
  - Hva syns du om at du ikke blir invitert?
  - Hvorfor tror du de ikke inviterte deg?
  - Tror du de ikke ville at du skulle være med?
  - Er dette ekskludering (utestenging)?

### Friminutt

- Noen i klassen skal spille stikkball i friminuttet. Du blir spurt om å være med, men bestevennen din gjør ikke.
  - Syns du det er greit? Hvorfor, hvorfor ikke?
  - Hva velger du å gjøre?
  - Hva syns du om at bestevennen din ikke ble invitert?
  - Er dette ekskludering (utestenging)?

## **Forståelse av mobbing**

- Har du noen eksempler på hva du mener mobbing kan være?
  - Hva slags mobbing tror du det er mest av?
- Kan du forklare hva mobbing er?
- Hvor tror du at mesteparten av mobbingen skjer i dag? (skolen, skoleveien, SOME...)
- Hvis noen ikke blir spurt om å få være med, er det mobbing?

- Noen ganger så er folk uenige om noen har blitt mobbet. Hvem er det som kan bestemme om det som har skjedd er mobbing eller ikke?

### **Årsaker til mobbing**

- Hvorfor skjer mobbing?
- Hva er grunnen til at noen blir mobbet, og noen ikke?
  - Er det noen som fortjener å bli mobbet? (Hvorfor, hvorfor ikke?)
- Hvorfor tror du noen mobber?
  - Tror du noen har lyst til å mobbe?
- Tenker du at mobbing er noe noen gjør med vilje?
  - Kan man mobbe noen *uten* å gjøre det med vilje?

### **Avslutningsvis:**

- Er det noe mer du ønsker å si?
- Hvordan opplevde du det å bli intervjuet?
- Tusen takk for at du stilte opp!