

# Sosiale gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing

Mot et bredere fortolkningsrepertoar

---

Selma Therese Lyng

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 2

# Sosiale gruppe- dynamikker som drivkrefter i mobbing

## Mot et bredere fortolkningsrepertoar<sup>1</sup>

Selma Therese Lyng

Forskning om mobbing har i stor grad inkludert gruppedynamikker som kontekstuelle faktorer. Forklaringer som retter seg mot årsakene til mobbing, fremhever imidlertid hovedsakelig individuelle dysfunksjoner knyttet til aggresjon og empati. I analysen av kvalitative data fra norske skoler undersøker denne artikkelen fire forskjellige former for gruppedynamikk, som både fremkaller mobbeatferd og deaktiverer empati. Ved å trekke på generelle teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper presenterer artikkelen nye perspektiver på hvordan den intense markeringen av sosiale forskjeller mellom posisjoner og klikker i skolens elevkultur representerer sterke sosiale drivkrefter i mobbing.

### INNLEDNING

Siden mobbeforskningens fremvekst på 70-tallet, har forskningsfeltet vært dominert av teorier og forklaringer fra tradisjoner innen psykologi og pedagogikk som vektlegger individuelle psykologiske patologier og dysfunksjoner (f.eks. Kousholt & Fisker, 2015; Thornberg, 2018). I senere tid er forskningsfeltet blitt utvidet med ulike samfunnsvitenskapelige perspektiver (Hong et al., 2018). Fortsatt er det imidlertid få kvalitative studier av sosiale faktorer i mobbing i skolen, og behovet for flere sosiologiske og sosialpsykologiske analyser er særlig fremhevet (f.eks. Bansel et al., 2009; Eriksson et al., 2002; Søndergaard, 2012; Thornberg, 2018; Yoneyama & Naito, 2003). Denne artikkelen utforsker og teoretiserer sosiale gruppedynamikker i mobbing basert på et kvalitativt datasett fra norske skoler.

Gruppemekanismer er lenge blitt anerkjent som *kontekstuelle* faktorer, selv i forskning som fokuserer på individuelle dysfunksjoner som *hovedårsakene* bak både mobberes tendens til å utøve proaktiv aggressiv atferd – og den empatimangelen som muliggjør atferd som skader andre (f.eks. Olweus, 1993). Selv om det er viktig å fortsette å undersøke samspillet mellom individuelle og sosiale faktorer, er målet mitt med denne artikkelen å utvide repertoaret av analytiske tilnærminger til gruppemekanismer som *sosiale drivkrefter* i mobbing i skolen. Gruppedynamikkene som ble avdekket i den empiriske analysen, studeres ved hjelp av fire forskjellige tilnærminger, som er basert på ulike generelle sosiologiske og sosialpsykologiske perspektiver: sosial eksklusjonsangst, sosial stemping og stigmatisering, sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper. I analysen av de to første dynamikkene bruker jeg to ferske tilnærminger fra mobbefeltet (Søndergaard, 2012, 2014; Thornberg, 2015a, 2018). Når jeg teoretiserer den tredje og den fjerde typen grup-

pedynamikk, foreslår jeg ytterligere to perspektiver, basert på elementer fra generelle teorier om sosiale hierarkier (f.eks. Franks, 1989; Turner, 1956) og inngrupper/utgrupper (f.eks. Tajfel & Turner, 1986). Jeg viser hvordan alle disse fire perspektivene på komplementært vis gir sosiale forklaringer på hvordan gruppedynamikker både kan utløse mobbing og deaktivere empati.

### DATA OG METODE

Dataene som danner grunnlaget for denne artikkelen, ble samlet inn i forbindelse med forskningsprosjektet «Elevenes psykososiale miljø», som AFI og NOVA gjennomførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Studien undersøker skolers arbeid med å fremme et positivt psykososialt miljø og forebygge mobbing og krenkelser (Eriksen & Lyng, 2015; 2016). Datamaterialet omfatter 40 gruppeintervjuer med lærere (20) og skoleledelse (20) og 46 intervjuer med elever (44 gruppeintervjuer, 2 individuelle intervjuer). Elevene gikk på 5., 8. og 10. trinn, og var i alderen 10 til 16 år. Mens intervjuene med skolepersonalet ble gjennomført ved 20 skoler, ble elevintervjuene gjennomført ved fire skoler fra forskjellige steder på Østlandet. Alle intervjuene var semistrukturerte og varte i ca. 60 minutter. Datasettet inkluderer også tre ukers observasjoner ved hver av disse fire skolene, hvor vi fulgte til sammen seks klasser i timer og friminutt. Elevintervjuene omfattet nesten alle elevene i de seks klassene. I hovedsak ble elevene intervjuet sammen med elever fra vennegruppa si. Samtykke ble innhentet av skolepersonalet, elever og foreldre. Intervjuene med skolepersonalet inkluderte spørsmål om opplevde utfordringer i skolemiljøet og hvordan de arbeidet for å fremme et positivt psykososialt miljø, og hvordan forebygge, avdekke og håndtere mobbing og krenkelser. Sentrale temaer i elevintervjuene var erfaringer med og

<sup>1</sup> Artikkelen er tidligere publisert på engelsk: The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics, i: *Children & Society*, 32 (6): 492-502. Oversatt til norsk for denne utgivelsen av Cristina Pulido Ulvang. Artikkelen er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

forståelser av mobbing og krenkelser, positive og negative sider ved skolehverdagen, relasjoner til lærerne, elevrelasjoner og klassemiljøet.

I analysen til denne artikkelen har jeg konsentrert meg om sosiale mekanismer i mobbeinteraksjoner fra datamaterialet. I alle tilfellene er det snakk om interaksjoner der elever oppfatter at de selv eller medelever har blitt utsatt for noe som faller inn under den mest etablerte mobbedefinisjonen: gjentatte negative handlinger som det er vanskelig å forsvare seg mot (Olweus, 1993). Negative handlinger inkluderte direkte og indirekte former for aggresjon, i noen grad fysiske (f.eks. dytting og knuffing), men først og fremst verbale og ikke-verbale former for krenkelser (f.eks. negative kommentarer, «bitching», trusler, «blikking», rykter, baksnakking, utestenging osv.).<sup>2</sup>

Kvalitativ forskning muliggjør studier av sosiale prosesser og gruppedynamikker i mobbing og krenkelser (f.eks. Thornberg, 2011; 2015a). På et tidlig stadium i analyseprosessen ble jeg oppmerksom på variasjonen i gruppedynamikker i dette kvalitative datasettet. Dette ansporet meg til å begrepsfeste og sortere *forskjellige* former for gruppedynamikker og sosiale mekanismer. Analysestrategien besto altså av fokusert sammenligning og kontrastering, konstruksjon av koder som fanget opp kjennetegn ved de bestemte gruppedynamikkene som ble observert, og teoretisering av de sosiale mekanismene gjennom å anvende eksisterende teoretiske koder så vel som å lage nye. De casene som presenteres i artikkelen, er valgt ut fordi de gir spesielt tydelige illustrasjoner av de fire dynamikkene som identifiseres i dataene.<sup>3</sup>

## FUNN

I denne delen utforsker jeg empiriske eksempler på fire forskjellige gruppedynamikker i mobbeinteraksjoner. Den første typen har jeg kalt *jakten på en felles skyteskive*, og den andre har jeg kalt *finn avviker*. Begge dynamikkene kjennetegnes av felles eksklusjon av en «andregjort» elev fra det store «normale vi-et». I teoretiseringen av disse to dynamikkene trekker jeg på to perspektiver som er nylige tilskudd i mobbeforskningen, basert på generelle sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om henholdsvis sosial eksklusjonsangst (Søndergaard, 2012; 2104) og sosial stempling og stigmatisering (Thornberg, 2015a; 2018). De tredje og fjerde formene for gruppedynamikker kjennetegnes av nedsettende og nedverdiggende markering av sosiale forskjeller relatert til *status* og *klikker*, hvor man bygger og opprettholder grenser mellom «oss» og «dem» - *innenfor* den store gruppa av «normale». Mens eksemplene i artikkelen viser hvordan markering av status- og klikkforskjeller kan være empirisk overlappende, fremhever jeg likevel relevansen av å skille dem analytisk, som ulike sosiale drivkrefter i mobbing. I teoretiseringen av de to siste anvender jeg elementer av generelle teorier om sosiale hierarkier (f.eks. Franks, 1989; Turner, 1956) og inngrupper/utgrupper (f.eks. Tajfel & Turner, 1986).

## FELLES EKSKLUSJON AV «DEN ANDRE»

### Jakten på et felles offer

I en 10. klasse på en av ungdomsskolene som ble inkludert i feltarbeidet, snakket elevene og lærerne mye om «dramaet» som hadde preget klassemiljøet i nesten to og et halvt år. Mens det hovedsakelig

var jenter som var direkte involvert, fortalte også lærerne og guttene i klassen at dette hadde preget hele klassemiljøet på en høyst negativ måte. Det gikk igjen i historiene om dette «dramaet» at problemene begynte nesten helt i starten av ungdomsskolen, og handlet om kontinuerlige episoder av eksklusjon, krenkelser og mobbing på skolens sosiale arenaer og på sosiale medier. Videre var det stadige skifter i relasjoner, gruppekonstellasjoner, konfliktgrenser og posisjoner til henholdsvis «mobber», «offer» og «ekskludert». Lærerne og skolens sosiallærer hadde arbeidet intenst med å få slutt på mobbingen og forbedre situasjonen. Til tross for dette arbeidet lyktes de ikke med å endre de negative dynamikkene. På et eller annet tidspunkt ble en av jentene utpekt av medelevene som hovedkilden og «primus motor» bak dramaet, og hun ble anklaget for bevisst å skape splid, baksnakke, spre falske rykter og sette medelever opp mot hverandre. Jenta ble fra da av utsatt for systematiske krenkelser og mobbing av mange andre. Dette toppet seg i en episode der en medelev sa noe spesielt hatefullt og aggressivt til henne, noe som førte til at skolen flyttet henne til en annen klasse. Jenta som ble flyttet, fortalte at hun likte den nye klassen, og lærerne meldte at hun hadde funnet seg godt til rette. Derimot ble ikke klassemiljøet i den gamle klassen bedre. Det var fortsatt preget av konflikter, rykter, baksnakking, eksklusjon og direkte former for verbale og ikke-verbale krenkelser, igjen med stadig skiftende posisjoner.

Mens dataene ikke gir grunnlag for å vurdere rollen til jenta som ble utpekt som «hovedmobber», eller hennes individuelle psykologiske disposisjoner, er det ingen tvil om at man må undersøke den sosiale gruppedynamikken for å forstå denne komplekse mobbesamhandlingen. Mer spesifikt ser den ut til å være et skoleeksempel på et nyere teoretisk bidrag i mobbeforskningen som fremhever

betydningen av *sosial eksklusjonsangst*. Søndergaard har pekt på sosial eksklusjonsangst som en grunnleggende sosial drivkraft bak mobbing i skolen, og har slik utfordret det individualpsykologiske paradigmet i feltet (Søndergaard, 2009; 2012; 2014). Utgangspunktet for denne teorien er den grunnleggende antakelsen på tvers av fagfelt og tradisjoner i samfunnsvitenskapene og humaniora om at mennesker er eksistensielt avhengige av å tilhøre en eller annen form for sosialt miljø for å føle seg akseptert, anerkjent og verdsatt og følgelig oppleve verdighet og mening (Søndergaard, 2009:29–30, 2012:360).

I det teoretiske rammeverket for mobbing som Søndergaard har utviklet, peker hun på at eksklusjon kan skje i alle sosiale grupper og kontekster. Nettopp risikoen for å bli vurdert som uverdigg til å tilhøre en sosial gruppe eller et fellesskap, skaper sosial eksklusjonsangst. Denne angsten omfatter en ulmende frykt for meningsløshet og å bli misforstått, ikke sett, sosialt truet og fratatt verdighet (Søndergaard 2012:360; 2014:55). På den ene siden ligger sosial eksklusjonsangst latent i alle sosiale sammenhenger, og har den produktive funksjonen at den motiverer gruppe-medlemmer til å tilpasse seg gruppenormene. På den andre siden kan denne sosiale prosessen komme på avveie og føre til mobbing. Nærmere bestemt kan sosial eksklusjonsangst intensiveres og tippe over i *sosial panikk* når medlemmene av gruppen opplever at deres inkludering i og tilhørighet til en gruppe er truet. Denne følelsen kaller på lindring, og mobbing kan nettopp gi en slik lindring gjennom *abjeksjon* (jf. Butler, 1999): å gjøre andre til objekt for eksklusjon, forakt, avhumanisering og «sosial død» – altså noen som ikke lenger fortjener empati. Plagingen og ekskluderingen av offeret gir de andre gruppe-medlemmene sosial trygghet, både fordi jakten på noen å forakte ikke er rettet mot dem selv – og fordi det å ha funnet

2 Funn relatert til kjønnsaspekter ved relasjonell aggresjon, og hvordan de støtter og utfordrer eksisterende syn på kjønnete former for mobbing, beskrives i Eriksen og Lyng, 2016

3 Beskrivelsen er laget på bakgrunn av felldata innsamlet av min kollega Ingunn Marie Eriksen.

et felles offer skaper samhold mellom resten av medlemmene i gruppa (Søndergaard 2014:68). Samtidig er den lindringen som mobbing gir, ofte bare midlertidig, poengterer Søndergaard: Den foraktproduksjonen som mobbing innebærer, kan også føre til en opptrapping av den sosiale panikken og en jakt på nye skyteskiver.

Denne teorien gir mening til de komplekse og tilsynelatende kaotiske interaksjonene i «dramaet» som ble beskrevet over. I dette klasse miljøet, som var preget av svak sosial samhold og sterk grad av usikkerhet, ble den sosiale angsten forsterket og intensivert til sosial panikk over en lang periode, der jakten på en skyteskive rettet seg mot flere elever. Når en enkeltelev omsider ble utpekt som et felles offer, ble hun utsatt for en spesielt sterk og systematisk foraktproduksjon. Selv om eleven i dette tilfellet bokstavelig talt ble ekskludert fra klassen, ble lindringen av klassens sosiale angst imidlertid bare kortvarig og etterfulgt av jakten på nye skyteskiver og fortsatt sosial panikk.

### Konstruksjon av «avvikeren»

I datamaterialet forekom det imidlertid eksempler på felles eksklusjon av «den andre» – også i klasser der miljøet *ikke* var preget av særlig sterk usikkerhet og sosial panikk. Her var det snarere i spill en gruppedynamikk der det ble konstruert og identifisert en «avvikere» – i motsetning til de «normale». Et tilfelle ble spesielt tydelig gjenfortalt, av nesten alle de 8.-trinns elevene som hadde gått på samme barneskole før overgangen til ungdomsskolen. Selv om fortellingene var retrospektive, var de konsekvente og sterke. Intensiteten hadde delvis å gjøre med elevenes frustrasjon over jenta som ble plaget, og delvis med deres frustrasjon over skolens håndtering av saken. Ettersom jenta hadde fått lov til å gå på en annen ungdomsskole enn medelevene hennes fra barneskolen, gir intervjuene kun med elevenes side av historien.

I nest siste året på barneskolen ble jenta flyttet til klassen fra en naboskole, der hun hadde blitt mobbet. Medelevene gledet seg i utgangspunktet til å få en ny klassekamerat, men opplevde raskt at hun var det de beskrev som «veldig annerledes enn oss». De husket ikke hvilket land familien hennes kom fra, men de husket godt at hun var muslim og hvordan de oppfattet dette som et problem; med hijaben og de andre «rare» påkledningsreglene, forbudet mot å dusje sammen med de andre jentene etter gymmen og så videre. I intervjuene trekker medelevene også fram antakelser om at «hun sannsynligvis ikke dusjet i det hele tatt», og at dette, sammen med krydret mat, fikk henne til å «lukte vondt». I tillegg forteller de om former for annerledeshet og avvik som unormal oppførsel og mangel på sosial kompetanse, med kommentarer som «hun sa og gjorde så mye rart». Elevene beskrev også jentas far som merkelig og avvikende, og refererte til både hans fysiske utseende og oppførsel som «bevis». I noen av intervjuene byr elever på respektløse parodier av faren, som prøvde å imøtegå mobbingen, i møte med elevgrupper og med hele klassen og foreldrene. Et aspekt som ble fremhevet i historiene deres, var frustrasjonen over å ha blitt urettmessig anklaget for mobbing, både av jenta, faren hennes og de voksne på skolen. Selv om de i ettertid insisterte at «ingen mobbet henne egentlig», innrømmet noen av elevene at «vi var nok slemme mot henne noen ganger». Andre beskrev situasjoner der medelever hadde lurt eller provosert henne til å reagere «rart», eller kommet med tilsynelatende velmenende og oppmuntrende kommentarer, men som fokuserte på annerledesheten hennes på måter som ganske åpenbart egentlig var mer sårende enn støttende. De rettfærdiggjorde denne atferden ved å vise til hvor «unormal» jenta og familien hennes var, samtidig som de tydelig fastholdt at mobbeanklagene var «falske».

Jeg opplever at Thornbergs teoretiske perspektiv til mobbing som kollektiv handling (Thornberg, 2015a; 2018), kaster lys over denne og andre mobbeinteraksjoner i datamaterialet, som kjennetegnes av felles konstruksjon og eksklusjon av de «avvikende andre» fra det «normale vi-et». Thornberg peker på at det å skape og markere grenser mellom de «normale» og «avvikerne» er et tilbakevendende tema i kvalitativ mobbeforskning, og foreslår at sosial «mistilpasning» («*misfitting*») er en kjerneprosess i skolemobbing (Thornberg, 2011; 2015a; 2015b; 2018). Han trekker på teorier om sosial stempling (Becker, 1973 [1963]) og stigma (Goffman, 1963) for å forklare denne prosessen. Et hovedelement i disse teoriene er tanken om at sosiale grupper skaper avvik gjennom å lage regler og stemple dem som bryter dem som utenforstående (Becker, 1973 [1963]: 9). Når enkeltpersoner stemples som avvikere, defineres de dermed som personer som bryter viktige etablerte sosiale normer i den sosiale gruppen, kulturen eller samfunnet (Phelan & Link, 1999).

Thornberg løfter fram at mobbing – gjennom stempling – har to funksjoner for den sosiale gruppen som kollektiv: Mobbing bidrar til sanksjonering og opprettholdelse av normene som gjelder i gruppa (Thornberg, 2015a: 315; jf. Davies, 2011; Horton, 2011) – og skaper samtidig et sosialt inkluderende ritual, der de som deltar i mobbingen, viser og bekrefter sin felles «normalitet», sosiale tilhørighet og gruppesolidaritet – ved å fremstille mobbeofferet som annerledes, rar eller «ikke som oss» (Thornberg, 2015a:313, jf. Goffman, 1959; Hausmann et al., 2011).

Thornberg foreslår videre at konseptet *stigma* fanger opp de alvorlige konsekvensene for mobbede elever som stemples som «avvikere». Ettersom de plasseres utenfor «normalen», blir de avhumanisert, de ekskluderes fra mesteparten av skolens sosiale liv, og de fanges i en offersirkel som det er vanskelig å komme seg ut av (Thornberg, 2015a). Dermed skjer det Goffman beskriver i sin generelle teori om

stigma: Gjennom å delta i den kollektive konstruksjonen og opprettholdelsen av stigmaet innskrenker medelevene i praksis livsutfoldelsen til den mobbede medeleven, om enn utilsiktet (Thornberg, 2015a, jf. Goffman, 1963:5).

Parallelt med Søndergaards bruk av Butlers (1999) *abjeksjons*-begrep bruker Thornberg Banduras' (1999) *moralsk frakopling* (*moral disengagement*) for å begrepsfeste de kollektive, felles skapte sosiokognitive prosessene relatert til mobbing, som fører til at elever begynner å oppføre seg umenneskelig mot medelever. Disse inkluderer *avhumanisering* (å frata offeret menneskelige egenskaper og likeverd) og *å skylde på offeret* (å innta holdningen at offeret fortjener den skaden eller lidelsen de blir påført). Også typiske avviker-skapende merkelapper, som «idiot», «mongo», «ekkel» og «rar», har også som funksjon at de normaliserer og legitimerer mobbingen (Thornberg, 2015a).

Eksempelet som ble presentert over, gjaldt en mobbesituasjon som helt tydelig ble utført av et kollektiv, og som inkluderte nøkkelementer som Thornberg fremhever i sin anvendelse av stemplings- og stigmatoreiene. I tillegg til at de deltok i en langvarig stigmatisering av jenta ved å stemple henne som «avvikende» på mange ulike måter fra det «normale vi-et», som omfattet resten av klassen, bidro medelevene til at hun ble fanget i stigmatiseringskategorien og offersirkelen ved aktivt å fremprovosere reaksjoner hos henne som de lett kunne kategorisere som rare og unormale. Plagingen ble legitimert gjennom en felles moralsk frakoplingsprosess – der de kollektivt avhumaniserte og klandret henne for mobbingen. I de intense og enfatiske intervjufortellingene om den «avvikende jenta» kontra det «normale vi-et», kom det også fram hvordan mobbingen, og deres opplevelse av å kjempe en tre-fronts-krig mot felles fiender (jenta, faren og skolens ansatte), også bidro til å forsterke den sosiale samholdigheten i resten av klassen.

### KONSTRUKSJON OG MARKERING AV SOSIALE FORSKJELLER INNENFOR GRUPPA AV «NORMALE»

De fleste mobbesituasjonene i dataene mine så ut til å involvere andre gruppedynamikker enn dem som ble analysert over. Heller enn avhumanisering og eksklusjon av en avviker eller et offer fra den store gruppa av «normale», handlet disse dynamikkene om nedsettende latterliggjøring og devaluering av elever som var posisjonert *innenfor* det «normale vi-et». Disse dynamikkene skapte heller ikke kollektiv sosial samhörighet, men snarere sosiale *forskjeller* mellom statusposisjoner og klikker. Konsekvensene for dem som ble utsatt, var ikke sosial død, stigmatisering og generell andregjøring av dem, men opplevelser av utilstrekkelighet, underlegenhet, maktesløshet og frykt.

Et av disse eksemplene dreide seg om Peter, en gutt med middels status i det uformelle klassehierarkiet og medlem av «musikkjengen» – en liten gruppe gutter som var veldig opptatt av musikk og instrumentene de spilte. Peter likte også veldig godt å spille fotball, og hadde lenge vært med på det lokale fotballaget. Det første året på ungdomsskolen var det imidlertid en del av gutta, som både gikk på fotballaget og i klassen til Peter, som begynte å snakke stygt om og til ham. Disse gutta var flinkere enn ham i fotball, og de kommenterte stadig oftere når han gjorde feil på fotballbanen og uttrykte på forskjellige måter at han var «daukjøtt», en belastning for laget, og at det var hans skyld når laget tapte kamper. Selv om han ikke var like flink i fotball som han var i musikk, ville Peter egentlig gjerne fortsette med fotballen. Allikevel fikk den konstante devalueringen og latterligjøringen av «fotballgutta» ham til å ville slutte. Mobbingen Peter ble utsatt for, skjøv ham ikke helt utenfor det «normale vi-et»

i klassen; hans posisjon i midten av statushierarkiet ble ikke endret, og han beholdt medlemskapet sitt i «musikkjengen». I intervjuer nevnte imidlertid klassekamerater at det virket som han ble påvirket av alle de nedsettende kommentarene; noen av jentene i klassen hans fortalte meg at de var litt bekymret for ham og følte at han hadde forandret seg i det siste, og var blitt mer sosialt tilbaketrukket og innesluttet.

Et annet eksempel gjaldt en klasse på ungdomsskolen, der både elevene og lærerne ga uttrykk for at de opplevde klassemiljøet som bra, positivt og inkluderende. På toppen av det uformelle elevhierarkiet tronet «sway-gjengen»,<sup>4</sup> en guttegruppe på seks. De var også generelt godt likt og kjent som snille mot medelever. I tillegg var de høyt verdsatt av lærerne, og når de skulle velge elever til å delta på velkomstmøte for elever fra barneskolen som skulle begynne i 8. klasse til høsten, rekrutterte lærerne gutter fra «sway-gjengen». Samtidig var «sway-gjengen» også fryktet av klassekameratene sine på grunn av den vanen de hadde med å komme med devaluerende og nedsettende kommentarer. Disse kommentarene posisjonerte ikke offeret som en «avviker», men heller «dagens idiot», og det var uforutsigbart når de ville velge neste offer, og hvem dette ville være.

Ettersom vi normalt forbinder mobbing med det omvendte forholdet mellom «mobbere» og «ofre», kunne det vært nærliggende å kategorisere dette tilfellet som noe annet, for eksempel som destruktiv eller negativ dominans. Samtidig ser vi at denne interaksjonen inneholder nøkkelementene i den etablerte mobbedefinisjonen: negative handlinger gjentatt over tid i et asymmetrisk maktforhold (jf. Olweus, 1993). Selv om de var få, gjorde den makten «sway-gjengen» hadde, det vanskelig for klasse-

kameratene å forsvare seg. Kommentarene rettet seg ikke mot en og samme person over tid, men trusselen var konstant. Hvordan de virket på medelever ble uttrykt i intervjuer og ble observert i timer og i friminutt. Når hele klassen var samlet, avsto de fleste elevene i klassen fra å delta aktivt eller å snakke høyt. Både i og utenfor klasserommet var elever vaksomme og holdt en lav profil for å unngå å bli den neste skyteskiven for «sway-gjengen»s kommentarer.

Samtidig deltok flere av elevene i denne klassen – til og med noen av de elevene som ga de tydeligste beskrivelsene av å bli såret av og frykte nedsettende kommentarer fra «sway-gjengen» – systematisk i subtile verbale og ikke-verbale devalueringer av tre gutter som befant seg nederst i klassehierarkiet. Dette ble observert i skoletimer og friminutter og ble rapportert av de tre guttene i intervjuer. Disse guttene ble ikke ekskludert som «avvikere» eller gjort til mål for intens negativ affekt som avsky eller vemmelse (jf. Søndergaard, 2012). De subtile måtene de ble rasket ned på, fremsto snarere som rituelle markeringer av statusforskjeller. Disse stadige, nedsettende påminnelser om bunnplassering i det sosiale hierarkiet var klart mobbing etter den definisjonen, som var godt kjent både for elevene og skolepersonalet. Likevel var det ingen som brukte ordet mobbing i dette tilfellet. Selv guttene som ble utsatt for dette, beskrev det som noe man bare må leve med når man er nederst på rangstigen (se også Eriksen & Lyng, 2015; 2016). Både elever og lærere ga uttrykk for at nedsettende meldinger mellom elever i forskjellige posisjoner og klikker er en vanlig og uunngåelig side ved skolehverdagen.

Sosiale hierarkier og inngruppe/utgruppe-dynamikker nevnes ofte som kontekstuelle faktorer i mobbeforskning, også blant forskere som fremhever individuelle dysfunksjoner som hovedårsakene

bak mobbeatferd. Dersom vi går til generelle sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om hierarkier og inngrupper/utgrupper, finner vi imidlertid elementer som kan kaste lys over hvordan disse gruppemekanismene kan utgjøre *sosiale drivkrefter* bak mobbing.

For det første fremheves konstruksjonen og markeringen av sosiale distinksjoner som grunnleggende fenomener i sosiale grupper. Ifølge teorier om inngrupper/utgrupper spiller slike grupper en avgjørende rolle i vår identitetsdannelse; folk danner grupper ved å kategorisere seg selv sammen med andre som ligner – og ved å kontrastere denne kategorien mot utgrupper de skiller seg fra (Duffy & Nesdale, 2008:122; Tajfel & Turner, 1979). Teorier om sosiale hierarkier og dominans fremholder at sosiale grupper har en tendens til å organiseres i hierarkier, og som ikke bare strukturerer hvordan tilgang til goder og ressurser fordeles, men som også representerer sentrale identitetsskinner (f.eks. Pellegrini et al., 2010).

For det andre retter teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper seg mot hvordan empati er sosialt betinget – og hvordan (de)aktivisering av empati mellom individer i forskjellige posisjoner og grupper er sosialt strukturert. Nærmere bestemt aktiveres empati asymmetrisk i sosiale relasjoner og situasjoner der man finner signifikante statusforskjeller mellom deltakerne: Personer med lavere status bruker ofte rolletaking og anstrenger seg for å forstå og ta perspektivet til dem med høyere status. På den andre siden setter folk i høyere statusposisjoner seg sjeldnere inn i rollen til en med lavere status, og motiveres i liten grad til å ta inn over seg den subjektive erfaringen til den andre (Forte 1998; Franks, 1989; Turner, 1956). Ifølge inngruppe-/utgruppeteorier ser man på tvers av forskjellige fag- og forskningsfelt et klart empatigap mellom grupper, altså en tendens til at empatien vår

4 Elevene brukte ordet «sway» synonymt med «kul».

overfor utgrupper deaktiveres og begrenses (f.eks. Cikara, Bruneau & Saxe, 2011; Stephan & Finlay, 1999; Tajfel & Turner, 1986; Waters, 2015).

Begge disse mekanismene knyttet til sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper, er relevante i fortolkningen av de to siste mobbeinteraksjonene. I det første eksempelet var det å være opptatt av – og best i – fotball den primære identitetsmarkøren til «fotballgutta» i det sosiale landskapet på skolen. Selv om de ikke posisjonerte Peter i en avvikerrolle utenfor det store «normale vi-et» i klassen, konstruerte og forsterket «fotballgutta» gapet mellom «musikkgutta» og «fotballgutta», som om det var umulig å tilhøre begge. Samtidig var «fotballgutta» på toppen av det uformelle statushierarkiet i klassen. Den intense nedjekkingen av Peter fungerte også som en markering av deres overlegne status.

I den andre eksempelet er det tydelig at vanen til «sway-gjengen» med å komme med devaluerende og nedsettende kommentarer, forsterket deres suverene posisjon i klassens statushierarki. Samtidig fungerte det også som en sentral identitetsmarkør for guttene i denne gruppa. I intervjuet kommenterte de denne praksisen på eget initiativ, og omtalte den som «den spesielle sjargongen vår». De lo hjertelig mens de sa at «tja, noen forstår jo ikke denne sjargongen». De understreket imidlertid at alle kommentarene «bare var ment som spøk», og virket uforstående til hvordan de virket inn på klassekameratene. Dette kan tolkes som et eksempel på sosialt strukturert deaktivering av empati. Den samme mekanismen kan også forklare hvorfor andre elever deltok i den tilsynelatende rituelle devalueringen av medelever med lavere status, til tross for at de selv hadde erfart og fryktet å bli utsatt for det samme fra «sway-gjengen» med høyere status.

Den intensive forskjellsmarkeringen mellom posisjoner i sosiale hierarkier og klikker eller vennegrupper er observert i et stort antall studier, på tvers

av ulike land og skolekontekster. Denne markeringen av sosiale skiller kan forstås som et sosialt imperativ i elevers identitetsdannelse, som er spesielt sterk i ungdomstiden (Lyng, 2004). Videre er det vist at skoleelever opplever og uttrykker forskjeller i termer av god/dårlig og bedre/verre fremfor langs nøytrale skillelinjer (f.eks. Lyng, 2009; Merten, 1994:35; Pascoe, 2013). Dermed kan altså de mekanismene knyttet til sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper som driver fram mobbing, forstås som særlig aksentuerte nettopp i skolesettingen: Ikke bare de mekanismene bak konstruksjon og fremheving av sosiale skiller – men også den sosiale deaktivering av empati, som gjør det mulig at forskjellsmarkeringene så systematisk tar form av krenkelsers og devaluering. Som illustrert i eksemplene over, kan mobbedynamikker i forbindelse med statusposisjoner og klikker være empirisk overlappende. Med utgangspunkt i generelle teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper, har vi imidlertid også sett relevansen av å skille dem fra hverandre analytisk – som to forskjellige gruppemekanismer i den sosiale produksjonen av mobbing.

### KONKLUSJON

Som nevnt i innledningen, har mobbeforskningen vært dominert av teorier og forklaringer fra tradisjoner innen psykologi og pedagogikk som vektlegger individuelle psykologiske patologier og dysfunksjoner (f.eks. Kousholt & Fisker, 2015; Thornberg, 2018). Mens gruppedynamikker har blitt inkludert som kontekstuelle faktorer, fokuserer disse forklaringene på individuelle dysfunksjoner som den viktigste årsaken både til mobberes tendens til å utøve proaktiv aggressiv atferd – og til den mangelen på empati som muliggjør atferd som krenker andre. I denne artikkelen har jeg analysert kvalitative data fra norske skoler og presentert fire eksempler

som viser hvordan sosiale gruppedynamikker kan ha en produktiv rolle i forbindelse med mobbing. Jeg har trukket inn sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om sosiale grupper og pekt på fire forskjellige perspektiver som alle kaster lys over hvordan sosiale mekanismer som *både* kan trigge mobbeatferd og deaktivere empati og sensitivitet for skaden som påføres medelever. De to første dreier seg om situasjoner der krenkelsers og mobbing skjer i en kollektiv prosess og handling, som innebærer en samordnet konstruksjon og eksklusjon av «de(n) avvikende andre» – fra det store «normale vi-et». Mens den ene fanger opp hvordan slike dynamikker utløses når sosial eksklusjonsangst intensiveres og tipper over i sosial panikk, forklarer perspektivet basert på teorier om sosial stempling og stigma, hvorfor lignende dynamikker er såpass vanlige i samhandling mellom elever – selv i klasser der det sosiale miljøet er langt fra gjennomsyret av sosial eksklusjonsangst. De tredje og fjerde mekanismene omfatter situasjoner der krenkelsers og mobbing konstruerer, markerer og forsterker forskjeller i sosial status og identiteter innenfor den store gruppa av «normale». Med utgangspunkt i sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper har jeg pekt på gruppemekanismer som skaper og markerer sosiale forskjeller som viktige sosiale drivkrefter bak mobbing i skolen.

Selv om jeg i denne artikkelen fokuserer på sosiale mekanismer, er det ikke min hensikt å avvise betydningen av individuelle faktorer i mobbing. Det er et klart behov for flere studier av samspeillet mellom individuelle og sosiale faktorer. Likevel aksentueres relevansen til de fire perspektivene som jeg har presentert i denne artikkelen, når man tar i betraktning at alle har å gjøre med kjernefenomener i elevrelasjoner i skolen som er spesielt fremtredende i nettopp i den perioden da mobbetallene er på sitt høyeste. Man kan også argumentere for at det er spesielt viktig å se på dynamikkene relatert til sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper, både i mobbeforskning og utvikling av tiltak: Ikke bare produserer slike dynamikker mobbing mellom elever med «normal» status på måter som allment betraktes som uunngåelige og «naturlige» aspekter ved uformell sosiale samhandling mellom elever i skolen. Den intense og systematiske markeringen av skiller mellom elever i forskjellige sosiale posisjoner og klikker kan også skape et sosialt klima der svak sosial samhörighet og intensivert sosial eksklusjonsangst utløser konstruksjon og eksklusjon av «avvikende andre».

## Referanser

- Bandura, Albert (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. I: *Personality and Social Psychology Review* 3: 193-209.
- Bansel, Peter, Davies, Bronwyn, Laws, Cath, & Linnell, Sheridan (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. I: *British Journal of Sociology of Education* 30: 59-69.
- Becker, Howard S. (1973 [1963]). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Butler, Judith (1999[1990]). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cikara, Mina, Bruneau, Emile G., & Saxe, Rebecca R. (2011). Us and Them: Intergroup Failures of Empathy. I: *Current Directions in Psychological Science* 20: 149-153.
- Davies, Bronwyn (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths? I: *Children & Society* 25: 278-286.
- Duffy, Amanda L. & Nesdale, Drew (2008). Peer Groups, Social Identity, and Children's Bullying Behavior. I: *Social Development* 18: 121-139.
- Eriksen, Ingunn Marie & Lyng, Selma Therese (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, blinde flekker og harde nøtter*. Oslo: NOVA.
- Eriksen, Ingunn Marie & Lyng, Selma Therese. (2016). Relational aggression among boys: Blind spots and hidden dramas. I: *Gender and Education* 4: 1-14.
- Eriksson, Björn, Lindberg, Odd, Flygare, Erik & Daneback, Kristian (2002). *Skolan – en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Forte, James A. (1998). Power and Role-Taking: A Review of Theory, Research, and Practice. I: *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 1: 27-54.
- Franks, David D. (1989). Power and role-taking: A social behaviorist's synthesis of Kemper's power and status model. I: Franks, David D. & McCarthy, E. Doyle (red.) *The sociology of emotions: Original essays and research papers*. Greenwich: Jai Press: 153-177.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City: Doubleday.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma*. New York: Simon & Schuster.
- Hausmann, Chris, Jonason, Amy & Summers-Effler, Erika (2011). Interaction ritual theory and structural symbolic interactionism. I: *Symbolic Interaction* 34 (3): 319-329.
- Hong, Jun Sung, Espelage, Dorothy L., Hunter, Simon C. & Allen-Meaures, Paula (2018). Integrating multi-disciplinary social science theories and perspectives to understand school bullying and victimisation. I: Ireland, Jane L., Birch, Phillip & Ireland, Carol A. (red). *The Routledge International Handbook of Human Aggression*. London: Routledge: 109-120.
- Horton, Paul (2011). School bullying and social and moral orders. I: *Children & Society* 25: 268-277.
- Kousholt, Kristine & Fisker, Tine Basse (2015). Approaches to Reduce Bullying in Schools: A Critical Analysis from the Viewpoint of First- and Second-Order Perspectives on Bullying. I: *Children and Society* 29: 593-603.
- Lyng, Selma Therese (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Lyng, Selma Therese (2009). Is There More to 'Antischoolishness' than Masculinity? I: *Men and Masculinities* 11: 462-487.
- Merten, Don E. (1994). The Cultural Context of Aggression: The Transition to Junior High School. I: *Anthropology & Education Quarterly* 25: 29-43.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- Pascoe, C.J. (2013). Notes on a Sociology of Bullying: Young Men's Homophobia as Gender Socialization. I: *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*. Inaugural Issue: 87-104.
- Pellegrini, Anthony D., Long, Jeffrey D., Solberg, David, Roseth, Cary, Dupuis, Danielle, Bohn, Catherine & Hickey, Meghan (2010). Bullying and social status during school transitions. I: Jimerson, Shane R., Swearer, Susan M. & Espelage, Dorothy L. (red). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York: Routledge: 199-210.
- Phelan, Jo C. & Link, Bruce G. (1999). The labelling theory of mental disorder (1): the role of social contingencies in the application of psychiatric labels. I: Horwitz, Alan V. & Scheid, Teresa L. (red). *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems*. Cambridge: Cambridge University Press: 139-149.
- Stephan, Walter G. & Finlay, Krystina (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. I: *Journal of Social Issues* 55: 729-743.
- Søndergaard, Dorte Marie (2009). Mobbning og social eksklusionsangst. I: Søndergaard, Dorte Marie & Kofoed, Jette (red). *Mobbning: Sosiale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag: 21-58.

Søndergaard, Dorte Marie (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. I: *British Journal of Sociology of Education* 33: 355-372.

Søndergaard, Dorte Marie (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the enactment of exclusion amongst children at school. I: *School Bullying: New Theories in Context*. Schott, Robin May & Søndergaard, Dorte Marie (red). Cambridge: Cambridge University Press: 47-80.

Tajfel, Henri & Turner, John (1979). An integrative theory of intergroup conflict. I: Austin, William G. & Worschel, Stephen (red). *The social psychology of intergroup relations*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing: 33- 47.

Tajfel, Henri & Turner, John (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. I: Worschel, Stephen & Austin, William G. (red). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall: 7-25.

Thornberg, Robert (2011). 'She's Weird!' - The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. I: *Children and Society* 25: 258-267.

Thornberg, Robert (2015a). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. I: *Children and Society* 29:310-320.

Thornberg, Robert (2015b). The Social Dynamics of School Bullying: The Necessary Dialogue between the Blind Men around the Elephant and the Possible Meeting Point at the Social-Ecological Square. I: *Confero: Essays in Education, Philosophy and Politics* 3: 161-203.

Thornberg, Robert (2018). School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study. I: *British Journal of Sociology of Education* 39 (1): 144-158.

Turner, Ralph H. (1956). Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. I: *American Journal of Sociology* 61 (4): 316-328.

Waters, Rosa (2015). *Empathy and compassion*. Broomall: Mason Crest.

Yoneyama, Shoko & Naito, Asao (2003). Problems with the Paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). I: *British Journal of Sociology of Education* 24 (3): 315-330.

## OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, anti-semittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge og piloteres nå også i andre nordiske land. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

---

## DETTE HEFTET

Denne publikasjonen baserer seg på bidrag fra den nasjonale Dembra-konferansen i oktober 2017, med tittelen «Frykt og fremtidshåp», samt faglige perspektiver utviklet gjennom Dembras kurs- og veiledningsarbeid.

Bidragene i dette heftet utforsker ulike faglige aspekter ved kritisk tenkning, møte med elever som uttrykker intoleranse, ekskluderende gruppedynamikker og strategier for håndtering av gruppefiendtlighet i klasserommet. Med dette håper Dembra å bidra med støtte og inspirasjon til skolenes arbeid med fagfornyelsen og overordnet del.