



MOBBING OG KLASSELEDELSE
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Elin Johanne Syltern
Vår 2014



Universitetet
i Stavanger

<p>DET HUMANISTISKE FAKULTET</p> <p>MASTEROPPGAVE</p>	
Studieprogram: Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2014 Åpen
Forfatter: Elin Johanne Syltern (signatur forfatter)
Veileder: Sigrun K. Ertesvåg	
Tittel på masteroppgaven: Mobbing og klasseledelse Engelsk tittel: Bullying and authoritative leadership	
Emneord: Mobbing Klasseledelse Varme Kontroll Aggresjon Relasjoner	Sidetall: 66 + vedlegg/annet: 3 sider Stavanger, 12.05.2014

FORORD

Da nærmer det seg slutten på to spennende og utrolig lærerike år på masterstudie i spesialpedagogikk. Det har vært to år med inspirerende forelesninger av dyktige forelesere, utfordrende fremføringer, lærerike individuelle og gruppebaserte innleveringsoppgaver og faglig og sosialt samvær med flotte medstudenter.

Personlig egnethet er en viktig faktor for oss som skal jobbe med barn og unge. Samtidig er evidensbasert kunnskap også vesentlig i forhold til at barna får den oppfølgingen og tilretteleggingen som det enkelte barn profitterer best på. Personlig opplever jeg at den nye kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom disse to årene, kanskje ikke gjør at jeg opptrer veldig mye annerledes i arbeid og samhandling med barn og unge, men det har gitt meg en større trygghet i det jeg gjør! Samtidig må vi huske at mye kunnskap er «ferskvare», og at det derfor er viktig å hele tiden holde seg oppdatert og fornye seg.

Takk til min dyktige veileder, Sigrun K. Ertesvåg, for grundige tilbakemeldinger og raske svar på mail.

Takk til UIS, for å ha komponert den beste kollokviegruppen. Camilla, Deanna, Ingvild og Lida, gleder meg til å fortsette kollokvieforeningene til høsten.

Takk til min mann, Geir Erik, for å gi meg tid og rom for studier og skriving akkurat når inspirasjonen falt i hodet på meg. Spesielt da vi ble akutt beredskapshjem for to flotte gutter, tre uker før innlevering av min masteroppgave, har du vist hva du er god for.

Takk til vår sønn, Håvard, for inspirasjon, og for illustrasjon på forsiden.

SAMMENDRAG

Utgangspunktet for denne studien var å undersøke om det fantes en relasjon mellom autoritativ klasseledelse og det å bli utsatt for mobbing og å mobbe andre. For å besvare dette forskningsspørsmålet, ble det valgt å bruke kvantitativ forskningsmetode. Det ble brukt tidligere innsamlede data, samlet inn i forbindelse med skoleutviklingsprogrammet Respekt. Utvalget bestod av 14577 elever og 1932 lærere fra 85 skoler fordelt på store deler av landet. Dataene ble hentet fra to ulike spørreskjemaer, ett fra elever og ett fra lærere. Det ble foretatt faktoranalyser, reliabilitetstesting gjennom cronbachs alpha, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser. Resultatene i denne undersøkelsen avdekker relativt svake sammenhenger mellom autoritativ klasseledelse og forekomst av mobbing. Emosjonell støtte er det elementet innenfor klasseledelse som viser seg å korrelerer sterkest med mobbing. Når det etterhvert i analysene blir kontrollert for andre variabler, viser det seg at når det gjelder elevers rapporter om å mobbe andre, blir klasseledelsesvariablene, gradvis svakere for hver blokk som blir lagt inn. Som forventet gir kontrollvariablene med aggresjon relativt sterk korrelasjon med mobbing. Et interessant funn er at opplevd emosjonell lærerstøtte rapportert av elever som blir mobbet, gir en sterkere betaverdi når det kontrolleres for medelevrelasjoner og inkludering. I tillegg viser grad av foreldretilsyn en viss sammenheng med det å mobbe andre.

Innhold

FORORD	i
SAMMENDRAG	ii
1.0 INNLEDNING	4
1.1 BEGREPSAVKLARING.....	5
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	6
2.1 MOBBING.....	6
2.1.1 Omfang og forekomst.....	6
2.1.2 Definisjoner.....	8
2.1.3 Mulige konsekvenser av mobbing.....	10
2.1.4 Myter om mobbing.....	11
2.1.5 Hva kjennetegner det typiske mobbeofferet?.....	12
2.1.6 Hva kjennetegner den typiske plageren?.....	13
2.1.7 Tilskuere.....	14
2.2 KLASSELEDELSE.....	15
2.2.1 Begrepsavklaring.....	15
2.2.2 Definisjoner.....	16
2.2.3 Diana Baumrinds taksonomi om ulike oppdragerstiler.....	18
2.2.4 Kontroll.....	19
2.2.5 Varme.....	20
2.2.6 Autonomi.....	21
2.3 Aggresjon.....	22
2.3.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon.....	23
2.3.2 Mulige årsaker til aggresjon.....	25
2.4 Relasjoner mellom medelever og inkludering.....	26
2.5 Foreldreinnvolvering.....	27

3.0 METODE	30
3.1 Kvantitativ metode.....	30
3.2 Datamaterialet.....	30
3.3 Utvalg.....	30
3.4 Tverrsnittundersøkelse.....	31
3.5 Måleinstrument.....	31
3.6 Ordinalnivå.....	34
3.7 SPSS.....	35
3.8 Faktoranalyser.....	35
3.9 Korrelasjonsanalyser.....	35
3.10 Regresjonsanalyser.....	36
3.11 Reliabilitet og validitet.....	36
3.11.1 Reliabilitet.....	36
3.11.2 Cronbach's alpha.....	37
3.11.3 Validitet.....	38
4.0 RESULTATER	40
4.1 Deskriptive data.....	40
4.2 Faktoranalyser.....	42
4.3 Korrelasjonsanalyser.....	47
4.4 Regresjonsanalyser.....	50
5.0 DISKUSJON OG DRØFTING AV FUNN	57
5.1 Funn og drøfting av mobbing og varme.....	57
5.2 Funn og drøfting av mobbing og kontroll.....	59
5.3 Effekten av kontroll for aggresjon.....	60
5.4 Effekten av kontroll for relasjoner mellom medelever og inkludering.....	62
5.5 Effekten av kontroll for foreldreinvolvering.....	64
5.6 Konsekvenser for praksis.....	65

6.0 VIDERE FORSKNING	67
6.1 Metodiske vurderinger.....	67
7.0 AVSLUTNING	69
LITTERATURLISTE.....	70
VEDLEGG.....	74

1.0 INNLEDNING

Opplæringsloven §9a, slår fast at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til ett godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I følge opplæringsloven har de som er ansatt ved skolen plikt til å handle hvis en mistenker at det skjer noe med eller rundt barnet som ikke fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal også aktivt og systematisk arbeide for å fremme ett godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

Over 5 prosent av elevene blir mobbet ukentlig eller oftere. Mobbingen kan foregå over lang tid, og gjerne over flere år uten at en får stoppet den. Det å bli utsatt for mobbing kan oppleves meget vondt og det kan gi skader for livet (Roland og Idsøe, 2001; Gaute Auestad, 2013). Selvsagt vil det å stoppe mobbing være viktig for å hindre ubehag for offeret i overgrepssituasjoner. Men det er også viktig å få stoppet mobbing på grunn av følger dette kan ha i fremtiden. Dette gjelder ikke bare for offeret, men også for plageren. Mulige konsekvenser mobbing kan ha for barn, både offer og plager, vil bli nærmere belyst senere i oppgaven. En ser også at en del av dem som blir mobbet, også selv mobber andre (Idsøe, Idsøe og Dyregrov, 2012; Roland, 2007).

Det kan være interessant å se på hva voksne kan gjøre for å redusere mobbing, og med dette som utgangspunkt vil oppgaven bli belyst av følgende problemstilling:

«Er det relasjon mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing?»

Det vil også bli undersøkt om aggresjon, relasjoner mellom elever, inkludering og foreldreinvolvering har innvirkning på den eventuelle relasjonen mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om mobbing.

I stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) som omhandler kvalitet i skolen beskrives hvilke trekk som gjennom en rekke studier er identifisert som vesentlige i samspillet mellom lærer og elev. Dette er lærernes evner til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, vektlegge læring, gi variert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt å samarbeide godt med hjemmene.

1.1 BEGREPSAVKLARING

Mobbing og klasseledelse er begreper som vil bli definert og drøftet under kapitlet teoretisk rammeverk. Klasseleder og lærer er begreper som vil bli brukt i studien, da det meste av litteratur og tidligere forskning referer til dette. Dette utelukker ikke, heller tvertimot, at lederen kan være andre voksne, pedagoger, foreldre, SFO-ansatte, idrettstrenerer o.l. Men for ordens skyld så vil det altså i denne oppgaven refereres til lærer eller klasseleder.

I denne studien vil begreper som varme, relasjoner mellom lærer og elev, omsorg og emosjonell støtte være nært knyttede begreper, som vil kunne brukes om det samme fenomenet. På samme måte vil også kontroll, krav, forventninger og tilsyn være begreper som blir omtalt i varierende grad for å belyse den andre komponenten av klasseledelse. Begrepet autonomi som blir brukt som betegnelse på en skala i lærerdataene og også drøftet som et element av klasseledelse under det teoretiske rammeverket, kan sies å være tilgrensende til både begrepet akademisk støtte og tilsyn som er betegnelsen på skalaen som blir brukt for elevdataene.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

Det er publisert en rekke studier som omhandler ulike aspekter ved mobbing (Olweus, 1995; Olweus 1997; Roland og Idsøe, 2001; Rigby & Smith, 2011). Likeledes er det en rekke studier som omhandler klasseledelse (Baumrind, 1971; Ertesvåg, 2011; Bru, 2002; Hattie, 2009). Derimot er det få studier som ser på sammenhengen mellom disse fenomenene (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, Huang, 2010).

Med utgangspunkt i at problemstillingen for denne studien setter lys på relasjonen mellom mobbing og klasseledelse er det naturlig at drøftinger rundt disse to begrepene har hovedfokus i den teoretiske drøftingen. Først vil begrepet mobbing drøftes og aspekter som er relevante i forhold til dette, og deretter drøftes begrepet klasseledelse og ulike aspekter ved dette. Underveis i drøftingene vil mulige sammenhenger mellom mobbing og ulike aspekter ved klasseledelse drøftes. Vi kan ikke se bort i fra at relasjonen mellom mobbing og lærernes klasseledelse er påvirket av andre forhold både hos elevene og i konteksten. Mot slutten av den teoretiske drøftingen vil det med denne bakgrunn drøftes noen sentrale faktorer som det, med utgangspunkt i teori og tidligere forskning; kan være grunn til å anta kan ha positiv eller negativ innvirkning på forholdet mellom rapporter om mobbing og klasseledelse. Disse faktorene som er valgt i denne studien er aggresjon, relasjoner mellom medelever og inkludering og foreldreinvolvering.

2.1. MOBBING

2.1.1 Omfang og forekomst

Mobbing blant skolebarn er et gammelt og velkjent fenomen. Selv om mange har vært kjent med dette, var det ikke før i 1970-årene at man begynte systematisk forskning på mobbing. I mange år var det stort sett i Skandinavia at man drev på med denne forskningen. Men i 1980 og 1990-årene begynte andre land som Storbritannia, Canada og USA også å fatte interesse for dette forskningsfeltet (Olweus, 1995, 1997).

I alle land hvor man har forsket på mobbing, har man funnet at dette fenomenet forekommer i større eller mindre grad, men at prevalensen er nokså konsistent (Roland og Idsøe, 2001). Smith, 2005, peker på at det er avgjørende hvilke definisjoner og måleinstrumenter en bruker, i det viktige arbeidet med å utvikle intervensjoner i kampen mot mobbing.

I en undersøkelse foretatt av Rigby og Smith (2011) ser de på studier som er foretatt i flere land i ulike tidspunkt mellom 1990 og 2009, med mål om å finne ut om forekomst av mobbing har økt. De finner at i alle disse landene, unntatt Norge, så har det vært en generell nedgang i forekomst av

mobbing. I Norge så man en nedgang i mobbing mellom 2001 og 2004, men etter det har tendensen vært noe økende igjen. Dette var i en periode hvor *Manifest mot mobbing* sto sentralt, noe som blir nærmere beskrevet i neste avsnitt. I 2001 rapporterte 6.3 prosent av elevene i Norge å bli mobbet. Dette tallet sank til 4.9 prosent i 2004, mens det i 2008 hadde økt til 6.2 prosent igjen. Den samme tendensen vises for å mobbe andre hvor tallet i 2001 var på 2.3 prosent. I 2004 rapporteres det til å ha falt til 1.9 prosent, mens det igjen hadde steget i 2008 til 3.7 prosent. Rigby og Smith (2011) har tatt utgangspunkt i tidsperioder hvor det blant annet har vært fokus på implementering av antimobbeprogrammer i skoler. Eksempelvis ble det i England rapportert en reduksjon av mobbing fra 6.8 prosent i 1990 til 2.9 i 1997. Dette i ett tidsrom hvor det var mye aktivitet i forhold til antimobbepvirksomhet i England.

I norsk sammenheng har altså kampanjen *Manifest mot mobbing* stått sentralt de senere årene. Dette er et forpliktende samarbeid som skal sikre et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Partnerskapet nasjonalt består av Regjeringen, KS, Utdanningsforbundet, Foreldreutvalgene for barnehager og grunnsopplæring, Fagforbundet, Skolenes landsforbund, Norsk skolelederforbund og Sametinget. Kampanjen ble påbegynt under Bondevik-regjeringen i 2002, og tall fra Nasjonalt senter for læringsmiljø, den gang Senter for atferdsforskning i Stavanger, indikerer at mobbing i skolen ble redusert med 30 % i denne perioden (2002-2004) (Roland, 2011). Grunnen til dette kan være flere. Økt fokus på mobbing i media og på skoler kan være en av dem. Økt bruk av antimobbeprogrammer i skoler kan være en annen. Dessverre viser undersøkelser fra 2004 at mobbing igjen er et sterkt økende problem på skoler, og derfor bør en alltid opprettholde fokuset på mobbing, og holde trykket oppe i forhold til aktivt å jobbe med forebygging og håndtering av mobbing.

Omfanget av mobbing i skolen har vært relativt stabilt på nasjonalt nivå i perioden 2007-2012, men i elevundersøkelsen 2013 er andelen elever som rapporterer om mobbing lavere enn i 2012. Elevundersøkelsen er en undersøkelse som skal gi elevene mulighet til å si sin mening om læring og trivsel på skolen, og skolene skal få viktig informasjon om hva som kan bidra til å skape et bedre læringsmiljø for elevene (Wendelborg, 2014). God klasseledelse kan innbefatte å benytte denne informasjonen fra elevene konstruktivt, blant annet å ved å ta hensyn til hvordan elevene beskriver hva de legger i trivsel i skolen. Dette kan i sin tur igjen bidra til å forebygge utvikling av mulig mobbeprosblematikk.

Om denne nedgangen i den ferskeste elevundersøkelsen er reell er nok dessverre ikke sikkert, da undersøkelsen har gjennomgått endringer som gjør en direkte sammenligning vanskelig. Blant annet

har man med nye spørsmål om ulike former for krenkelser som kan ha påvirket elevenes forståelse av spørsmålet om mobbing. Samtidig ser man at det er færre som svarer useriøst på spørsmål om mobbing (0,8 prosent i 2012 og 0,3 prosent i 2013), og dette kan tyde på at det er flere som tar reell stilling til spørsmålet og ikke bare krysser vilkårlig på spørreskjemaet. Kanskje dette er en positiv effekt av at det holdes fokus på temaet i samfunnet? Uansett om det ikke er en reell nedgang, kan kanskje det at flere svarer seriøst bidra til at resultatene er mer valide enn tidligere års resultat (Wendelborg, 2014). Kunnskap om resultat av slike undersøkelser på den skolen en jobber, kan være viktige bidrag til å kunne utøve effektiv klasseledelse.

2.1.2 Definisjoner

Det finnes en rekke ulike definisjoner på mobbing. Det de imidlertid stort sett har felles er at mobbing er gjentatte negative handlinger utført av en person eller en gruppe med intensjon om å skade en annen person. Intensjon er et sentralt begrep her, da det innebærer at de negative handlingene er utført med vilje og med hensikt å skade. I tillegg er ubalansen i maktforholdet mellom plageren og offeret sentralt.

Dan Olweus (2011), sier at definisjonen av mobbing som gradvis har blitt akseptert blant de fleste forskere og pedagoger involverer tre kriterier. *Mobbing er (1) en negativ handling som utføres med intensjon og (2) vanligvis gjentar seg, og er (3) er rettet mot en person som har vanskeligheter med å forsvare seg selv.*

Roland, 2007, definerer mobbing som *fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.*

Det finnes ulike former for mobbing, og eksempler på dette er fysisk mobbing som foregår ved slag, spark, dytting, holding eller annen fysisk tvang. Denne formen er nok mest synlig, men den hyppigste typen som forekommer både blant gutter og jenter er verbale virkemidler, som eksempelvis ondsinnet erting ved å karakterisere mobbeofret på en negativ, morsom måte. Utfrysing av andre er også en vanlig form for mobbing (Roland, 2007).

Digital mobbing er naturlig nok et forholdsvis nytt fenomen, da dette er noe som har kommet i kjølvannet av den teknologiske utviklingen. De fleste elever i dag har tilgang til internett og mobiltelefoner døgnet rundt, en tilgang som har økt betraktelig de siste årene. Undersøkelser indikerer at økningen av rapporter som at man har brukt internett til å plage eller gjøre noen flau

slik at de har blitt sinte, har økt i takt med økt bruk av internett (Rigby & Smith, 2011). Roland og Idsøe (2001) fant at det var en svak sammenheng mellom vanlig mobbing og telefonmobbing. Altså at det langt på vei er andre elever som blir plaget på mobiltelefon enn de som blir plaget på vanlig måte. Dette var også tilfellet for de som plager andre, og dette betyr at mobiltelefonmobbing i det vesentlige kommer i tillegg til annen mobbing, i den grad at det er andre elever som er innblandet både som plagere og offer. Digital mobbing er ikke i fokus i denne studien, og vil derfor ikke bli belyst ytterligere.

Olweus (1997) legger i sin definisjon vekt på begrepet negativ handling. Det er en negativ handling når noen med vilje påfører, eller prøver å påføre skade eller ubehag på en annen person. Dette kan også sies å være utgangspunktet for hva som ligger i definisjonen av aggressiv atferd i samfunnsvitenskapene. Aggresjon vil bli definert og beskrevet senere i oppgaven. Negative handlinger kan vise seg i form av fysisk kontakt, verbalt gjennom ord, eller på andre måter som eksempelvis å vise grimaser eller ubehagelige gester, ryktespredning eller bevisst å ekskludere noen fra en gruppe. Selv om barn og unge som er med på å mobbe andre, i varierende grad er bevisst på hvordan mobbingen påvirker offeret, er de fleste nok bevisst på at deres atferd er til en viss grad smertefull eller ubehagelig for offeret.

Som tidligere nevnt er ubalansen mellom offeret og plageren sentralt i definisjonene av mobbing. Eleven som blir utsatt for mobbing, har vanskeligheter med å forsvare seg selv og er i så måte hjelpeløs i forhold til den eller de som den blir plaget av. Den faktiske og / eller opplevde ubalansen i styrke eller kraft kan vise seg på ulike måter. Offeret kan faktisk være fysisk svakere, eller oppfatter seg selv som både fysisk og mentalt svakere enn plageren. Eller det kan være forskjeller i antall, hvor det er flere plagere som går imot ett offer. Det kan være vanskeligere å avdekke mobbing i tilfeller der ubalansen viser seg i form av negative handlinger som sosial ekskludering, baksnakking eller når en mottar anonyme ubehagelige meldinger. Som en god klasseleder kan det være vesentlig å være oppmerksom på denne type mobbing, nettopp fordi den kan være lett å overse. Med disse kjennetegnene som bakgrunn, vil det ikke betegnes som mobbing når det er en konflikt eller aggressive handlinger mellom personer med noenlunde samme fysiske og mentale styrke (Smith, 2005; Roland, 2007).

I mange sosiale interaksjoner mellom barn foregår det en god del erting med en vennskapelig tone, som i de fleste tilfeller ikke ville blitt definert som mobbing. Men hvis denne ertingen har karakter av gjentagelse og er stressende for den ene parten, kan det regnes som mobbing. Skillet mellom denne ertingen som ofte foregår, og når det går over til å kalles mobbing, kan være ganske uklart.

Dette fordrer tydelige, oppmerksomme voksne som evner å kunne oppfatte når dette skillet blir tråkket over.

2.1.3 Mulige konsekvenser av mobbing

Mobbeofre har betydelig mer av både frykt, angst og depresjoner enn andre barn og unge (Roland, 2007). Lavt selvbilde er også en betydelig utfordring for barn og unge som blir utsatt for mobbing, og noe som kan følge dem hele livet. At det å bli utsatt for mobbing kan gi store konsekvenser for offeret, både på kort og lang sikt, er lett å tenke seg. I en stor studie som ble utført på ungdomstrinnet undersøkte man hvilke typer psykososiale stressfaktorer som predikerte muskel-skjellett-plager, og det viste seg at plaging fra medelever var den klart sterkeste faktoren (Bru et al. 1998).

Det kan også ha konsekvenser for de som mobber, hvis de ikke erfarer at voksne setter en standard i forhold til at dette ikke er akseptabelt. Loeber (1999) har utviklet en modell om mulige utviklingsveier ved ulik antisosial atferd. Der beskrives at mobbing og plaging av andre i en tidlig alder kan lede til en fremtid preget av alvorlig voldelig atferd. For å i størst mulig grad unngå at barn og unge havner i en slik ugunstig utviklingsvei, kan det virke forebyggende med autoritative voksne som veileder dem og opptrer som gode rollemodeller.

Mobbing kan sees på som en del av en mer generell antisosial og opposisjonell atferd. Sett fra dette perspektivet er det naturlig å se for seg at barn som er aggressive og mobber andre, har større risiko for å havne i problemer med kriminalitet og rusmisbruk senere i livet (Loeber & Dishion, 1983; Olweus, 1979 i Olweus 1997). Olweus har funnet sterk støtte for dette i sine oppfølgingsstudier. Omtrent 60% av guttene som ble betegnet som plagere i 6-9. klasse hadde blitt dømt for minst en offisielt registrert kriminell handling ved 24-årsalder. 35-40% av de tidligere plagerne hadde tre eller mer dommer ved denne alderen, hvorpå dette var tilfellet for kun 10% av kontrollgruppen (som besto av gutter som hverken var plagere eller offer i 6.-9.-klasse). Tidligere mobbeoffer viste gjennomsnittlig eller under gjennomsnittlig grad av kriminalitet i tidlig voksenalder.

Altså kan man si at plagerne har et aggressivt reaksjonsmønster, og i gutters tilfelle, er dette kombinert med fysisk styrke. Om motivet for, eller belønningen av mobbingen er drevet av ønske om makt eller tilhørighet, er beskrevet under avsnittet om proaktiv aggresjon og vil bli tatt med i drøfting senere i oppgaven. At voksne som jobber med barn og unge har kunnskap om dette, kan være vesentlig for å forhindre at elever utvikles til å bli plagere. Både for den enkelte elev, men også samfunnsmessig sett kan det være gunstig å få stoppet denne utviklingen, når man ser hvilke konsekvenser dette kan få både på kort og lang sikt.

Oppfølgingstudier av mennesker som har blitt utsatt for mobbing, viser at konsekvensene av å være eller å ha vært ett offer kan være mange og alvorlige. Olweus, (1993) fant at gutter som hadde blitt mobbet av medelever på skolen hadde større risiko for å være deprimert og hadde dårligere selvfølelse som unge voksne, ved 23-årsalder.

Idsøe, Idsøe og Dyregrov (2012) studerte sammenhengen mellom å bli mobbet og utvikling av symptomer på PTSD, posttraumatisk stressyndrom. Denne studien avdekker, blant annet, at det er mange elever som sliter med disse symptomene, selv om skolen har lyktes i å få bukt med mobbingen. Som en god klasseleder som tar hensyn til den enkeltes behov, kan det å ha kunnskap om at elever som ofte er plaget med tilbakevendende tanker og bilder av vonde opplevelser, ikke alltid har like mye energi og til tider redusert evne til å konsentrere seg om skolearbeid, være vesentlig for å kunne fungere i skolehverdagen for den enkelte.

2.1.4 Myter om mobbing

Olweus (1997) beskriver tre vanlige myter om mobbing. Disse mytene kan det være viktig at lærere har kunnskap om at faktisk er myter, da det ville gjort det vanskeligere å jobbe med mobbeproblematikk hvis man ikke har denne kunnskapen. En vanlig oppfatning er at mobbeproblematikk er konsekvenser av store klasser og/eller skoler: altså jo høyere antall elever i klassen eller på skolen, jo høyere er antall av mobbesaker. Denne hypotesen ble undersøkt ved hjelp av norske data fra mer enn 700 skoler og flere tusen klasser med varierende størrelser (Olweus, 1993). Resultatene konkluderte med at størrelsen på klassen og skolene var ubetydelige når det kom til forekomst og grad av mobbeproblematikk. En annen vanlig oppfatning av hva som kan være årsakene til mobbing er at det er konkurranse og streben etter karakterer i skolen som kan ligge til grunn. Det har vært argumentert for at den aggressive atferden fra plagerne til miljøet kan forklares som en reaksjon på utilstrekkelighet og frustrasjon i skolen. Denne hypotesen fikk heller ikke støtte fra detaljerte analyser som ble gjort av longitudinelle data. Selv om det er funnet en moderat sammenheng mellom aggressiv atferd og lave karakterer, var det ingenting i resultatene som tilsa at atferden til aggressive gutter var en konsekvens av lave karakterer i skolen (Olweus, 1983). Den tredje myten Olweus beskriver er at offeret velges ut på grunn av ytre egenskaper eller avvik. Det har blitt argumentert for at elever som eksempelvis er overvektige, rød-håret, bruker briller eller snakker med en annerledes dialekt er i større risiko for å bli mobbeoffer. Denne forklaringen er relativt vanlig blant elever, noe som vi også finner igjen som en av strategiene i sammenheng med legitimeringsprosesser som blir beskrevet under avsnittet om proaktiv aggresjon. I følge Olweus er det heller ikke hold i denne hypotesen som årsak til mobbing. Men man kan jo tenke seg til at de elevene som viser fysisk eller mental underlegenhet og blir offer for mobbing, ofte får påpekt

karakteristikk ved eksempelvis sitt utseende og da vil dette kunne bli en del av plagingen. Som en god klasseleder er det viktig å ha kunnskap om hva som er myter og hva som er basert på forskning. Hvis en som voksen skal tilrettelegge for og veilede barn og unge i forhold til mobbeproblematikk, kan man ikke forholde seg til myter. Det krever at man må inneha kunnskap og kompetanse, og benytte seg av kunnskap og kompetanse som har sin rot i forskning. Dette kan være kunnskap om hvordan eksempelvis ulike typer aggresjon har sammenheng med mobbing, og hvordan man som en dyktig klasseleder kan bruke denne kompetansen for å aktivt forebygge og håndtere mobbeproblematikk.

Hvis dette ikke ligger til grunn for mobbing, er det da noe som kjennetegner plagere og offer? Det skal vi se litt nærmere på i neste avsnitt, som omhandler kjennetegn ved det typiske offeret og kjennetegn ved den typiske plageren. Det finnes også en del elever som både blir mobbet og mobber andre. Denne gruppen blir ofte kalt vekslere. Siden gruppen med vekslere ikke har fokus i denne undersøkelsen, vil ikke dette bli belyst ytterligere i denne studien. Dette er altså kjennetegn som ulike forskere har funnet, og en må alltid ha i mente at dette er hovedtendenser og at det i enkelte tilfeller kan forekomme betydelig avvik fra de skisserte kjennetegnene. For å være en god klasseleder som skal jobbe forebyggende og med håndtering av mobbing, kan det være vesentlig å ha kunnskap om disse kjennetegnene for å komme i forkant og hindre utvikling for de barna som kan være i risiko.

2.1.5 Hva kjennetegner det typiske mobbeofferet?

Gjennom forskning har det etterhvert dannet seg et mønster av hva som ofte kan kjennetegne de involverte i mobbing (Olweus, 1997). Det typiske offeret er ofte mer engstelig og usikker enn andre. De er ofte mer forsiktige, sårbare og stille. Når de bli angrepet av andre elever, reagerer ofte de yngste elevene med å gråte og trekke seg vekk. I tillegg har ofrene ofte lav selvfølelse/selvtillit, og har en negativ oppfatning av seg selv og sin situasjon. De ser ofte på seg selv som mislykkede og føler seg dumme, skjemmes over seg selv og føler seg lite attraktiv. Ofrene er ofte ensomme og forlatte på skolen. Ofte har de ikke en eneste god venn i klassen sin. De er, i følge Olweus (1997), ofte ikke aggressive og erter ikke andre, derfor kan ikke det at de er offer forklares ut fra at de selv er aggressive og provoserer andre. Disse barna har ofte en negativ holdning til vold og bruk av voldelige midler. Og som tidligere nevnt, hvis de er gutter, er det sannsynlig at de kan være fysisk underlegen andre. Olweus betegner disse ofrene som *passive eller underdanige ofre*. Det kan se ut som disse elevene sender ut signal til andre om at de er usikre og lite verdifulle mennesker som ikke vil ta igjen hvis de blir angrepet eller fornærmet. En annen måte å beskrive disse ofrene på er at de kjennetegnes ved et engstelig og underdanig reaksjonsmønster kombinert med, hos gutter, fysisk

svakhet. Olweus (1993) har foretatt dybdeintervju med foreldre til barn med disse kjennetegnene, og de bekrefter at disse guttene ofte har vist dette mønsteret med forsiktig og engstelig atferd fra tidlig i livet. De har, og har hatt vansker med å ta kontakt med jevnaldergrupper, og har på denne måten ikke blitt så godt likt av andre elever. I tillegg vil det ikke være vanskelig å tenke seg at barn som opplever mobbing stadig får bekreftet sin egen oppfatning av seg selv ved at angsten, usikkerheten og deres negative syn på seg selv bli opprettholdt.

I tillegg til gruppen offer som Olweus betegner som *passive og underdanige*, definerer han også en gruppe som *provoserende offer*. Denne gruppen, som er mindre enn den andre, karakteriseres med en kombinasjon av både engstelige og aggressive mønstre. Disse elevene har ofte problemer med konsentrasjon, og kan ha en atferd som kan skape irritasjon og spenninger rundt dem. Noen av disse elevene kjennetegnes ved hyperaktiv atferd. Atferden deres kan provosere mange, og det kan føre til at de blir mindre akseptert og mindre likt av medelever.

Idsøe og Idsøe, 2011, sier at elever som opplever støtte fra læreren rapporterer ikke like mange stress-symptomer i etterkant av mobbeepisoder. De sier videre at lærere kan ha nytte av å styrke relasjoner mellom mobbeofre, lærere og medelever og ikke la barnet få anledning til å isolere seg. Dette kan være gode argumenter for å belyse klasseledelsens eventuelle innvirkning på mobbeproblematikk.

2.1.6 Hva kjennetegner den typiske plageren?

Aggresjon rettet mot både medelever, og voksne, lærere og foreldre, er karakteristisk for den typiske plageren. Generelt kan man si at plagerne har en mer positiv holdning til vold og bruk av voldelige virkemidler enn andre. Videre preges de ofte av impulsivitet og en sterk trang til å dominere andre. De har lite empati ovenfor mobbeofferet. Gutter er som tidligere nevnt ofte fysisk sterkere enn gjennomsnittet, og spesielt sterkere enn mobbeofferet. En vanlig oppfatning blant psykologer og psykiatere er at mennesker som utviser aggresjon og tøff atferd egentlig er engstelige og usikre under overflaten. Oppfatningen om at plagerer preges av underliggende usikkerhet har blitt testet i flere av Olweus (1981, 1984, 1986) sine studier, både ved bruk av indirekte metoder som måling av stresshormoner (adrenalin og noradrenalin) og dyptgående psykologiske tester. (Olweus, 2009). De fant ingenting i resultatene som bekreftet denne oppfatningen om plageres usikkerhet. Resultatene pekte heller i motsatt retning. Plagerne viste liten grad av engstelse og usikkerhet, eller hadde gjennomsnittlige mengder av dette. De viste heller ingen tegn til lav selvfølelse. Disse resultatene ser på plagerer som en gruppe, og man kan se for seg at det finnes plagerer som har grader av engstelse og usikkerhet, og hvis man ser på de plagerer som ikke selv tar initiativ men

henger seg på mobbingen, kan man kanskje finne større grad av engstelse og usikkerhet hos de? Olweus (1978), beskriver en gruppe med slike *passive plagerer* som en mikset gruppe, som sannsynligvis vil inneholde engstelige og usikre elever.

Ulike studier indikerer at plagerer er gjennomsnittlig eller rett under gjennomsnittlig populære blant medelever (Bjørkquist et al., 1982; Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1973,1978; Pulkkinen & Tremblay, 1992 i Olweus 1997). Plagerer er ofte omgitt av en gruppe på 2-3 medelever som støtter dem, og ser ut til å like dem. I følge Olweus (1997) så synker populariteten til plagerne med årene, og ved 16-årsalder er de mindre populære enn gjennomsnittet. Likevel ser det ikke ut til at plagerne når det lave popularitetsnivået til ofrene.

Roland, 2007, sier at faglig fokus og god organisering, omsorg for den enkelte elev, tydelige grenser og god håndheving, samt gradvis delegering, er byggesteiner i autoritativ klasseledelse, og at det i seg selv forebygger mobbing.

2.1.7 Tilskuere

Ett annet element som en god, autoritativ klasseleder bør ha kunnskap om er tilskuerfenomenet i forhold til mobbing. Selv om de fleste barn og unge ser på mobbing som en uakseptabel og gal ting å gjøre, indikerer forskning at når man er vitne til mobbing, er det sjelden at medelever griper inn (Poyhonen, Juvonen, Salmivalli, 2010). For å kunne jobbe med forebygging og håndtering, kan det å ha kjennskap til hvorfor mange tilskuere til overgrep ofte forholder seg passive være nyttig. Risikoen for selv å bli mobbet hvis man bryter inn, er tilstede, og kan være en grunn til å ikke gjøre noe. Men en annen vanlig grunn kan derimot være at man tror at de andre tilskuerne aksepterer og støtter handlingen, siden de heller ikke bryter inn. Selv om de personlige holdningene sier oss at vi skal gripe inn, kan vi avstå fra dette nettopp fordi vi feilaktig tror at de andre aksepterer det (Roland, 2007). Hvis man da som en god klasseleder kan jobbe med disse elevene, kan det da bli mindre attraktivt for de som mobber å opprettholde mobbingen, hvis de ikke får den forsterkningen som et tilskuerpanel kan gi. Effekten dette vil ha på plageren kan avhenge av om man er drevet av makt eller tilhørighet, men uansett kan det gi en dempende effekt i forhold til offeret som da ihvertfall slipper å forholde seg til det ekstra ubehaget det kan måtte være å ha tilskuere som tilsynelatende støtter at man blir utsatt for overgrep.

Høye nivå av medelever som forsvarer hverandre på klasseromsnivå, viser seg å være en buffer mot risikofaktorer for mobbing (Poyhonen, Juvonen og Salmivalli, 2010). Med denne bakgrunnen synes det tydelig at læreren sin håndtering av tilskuerne og av direkte mobbesituasjoner kan ha

innvirkning på forekomsten av mobbing. Selv om dette ikke direkte inngår i problemstillingen for denne oppgaven, tyder dette på at tilskuerne kan påvirkes direkte og indirekte gjennom læreren sin håndtering av mobbing, som i sin tur igjen kan ha innvirkning på forekomsten av mobbing.

Mobbing, aggresjon og vold er fenomener som har tilknytning til hverandre. I hvor stor grad de overlapper og hvor mye de har felles, er forskere noe uenige om (Roland og Idsøe, 2001; Smith, 2005). På bakgrunn av at litteratur og forskning peker på sammenhengen mellom mobbing og aggresjon, er aggresjon et tema som vil bli viet en del plass i denne studien, samt at det er en av variablene det vil bli kontrollert for i undersøkelsen.

Med utgangspunkt i drøftingene av begrepet mobbing og de ulike aspektene ved mobbing vil det være interessant å se nærmere på om det å bli utsatt for mobbing, og det å mobbe andre har sammenheng med ulike aspekter ved klasseledelse. Dette vil taes opp videre i drøftingen av ulike aspekter ved klasseledelse.

2.2 KLASSELEDELSE

2.2.1 Begrepsavklaring

Klasseledelse blir definert på ulike måter. Det som ofte er felles er at klasseledelse beskrives som målrettet og situasjonsbetinget, og at det forutsettes en leder. Lederen skal da være læreren i skolesammenheng. Hvis en overfører teorien om klasseledelse eller gruppeledelse til andre arenaer kan lederen være eksempelvis barnehagelæreren eller den voksne på SFO.

Mange forskere har tatt utgangspunkt i Diana Baumrind sin forskning og teori i forhold til ulike foreldrestiler, når de forholder seg til klasseledelsesbegrepet (Ertesvåg, 2011; Bru, 2002). Da overføres teori om autoritative, autoritære, ettergivende og neglisjerende foreldre til å gjelde lærere. Det er også relevant å overføre dette til alle voksne som jobber med barn, men siden mye teori og litteratur dreier seg om skole, er det de begrepene som vil bli brukt i denne studien. Men det utelukker ikke, heller tvert imot, at dette kan overføres til å gjelde barnhageansatte, SFO-personal, idrettsledere og lignende. Baumrinds' teori inneholder de to elementene omsorg og krav, og balansen mellom disse, som avgjørende for voksnes ledelse av barn og barns videre utviklingsvei. I denne studien, som også gjort i andre studier (Bru, 2002), vil også autonomi og akademisk støtte inngå som begreper som er en del av klasseledelse. Grunnene til at dette er inkludert er blant annet for å se om det kan finnes forskjeller i forhold til ulike typer støtte og rapporteringer om forekomst av mobbing. I rapportene fra elevene er det begrepene emosjonell støtte, akademisk støtte og tilsyn

som blir brukt for å måle grad av klasseledelse. Når det gjelder lærernes rapporter er det varme, kontroll og autonomi som er begrepene som blir brukt. Emosjonell støtte og varme kan sies å være tilgrensende begreper til omsorg, mens tilsyn og kontroll er tilgrensende til begrepet krav. Disse begrepene vil bli definert mer inngående under resultater, der de ulike skalaene for begrepene vil forklare grunnlaget for definisjonen. I tillegg så er som sagt autonomi og akademisk støtte tilført. Disse er altså ikke med i Baumrinds opprinnelige forskning. Dette vil nok også være naturlig at dette tilføres når det dreier seg om lærere, og ikke bare foreldre. Dette på grunn av at når det dreier seg om læring i en skolesituasjon, viser dette i hvor grad elevene selv er delaktig i utformingen av sin egen undervisning. Muligens dette aspektet også kunne vært tatt med i Baumrinds teori. På den annen side, kan man se for seg at noe av de samme aspektene i forhold til medbestemmelse gjenspeiles i kontrollelementet. Altså hvis man som voksen kan balansere kontrollen av barn på en effektiv og god måte, vil det indirekte kunne føre til at barnet opplever tilstrekkelig grad av autonomi.

2.2.2 Definisjoner

Diana Baumrind (1971) beskriver en autoritativ voksen som en som veileder barnet på en rasjonell måte og bevisst jobber for å skape relasjoner som kjennetegnes av varme, aksept og åpenhet. De etablerer tydelige regler og standarder, og gjennomfører konsekvenser om nødvendig. I tillegg har man fokus på elevenes autonomi, ved å vise respekt og tilrettelegge for medvirkning.

Roland og Vaaland (2011) beskriver klasseledelse som at *kjennetegn ved myndig klasseledelse er å sette en standard i klassen, gi støtte til hver elev for å oppnå en slik standard, føre kontroll med skolearbeid og sosial atferd og gripe inn mot uønsket atferd.* (s,7).

I følge John Hattie (2009) så handler *klasseledelse om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring.*

På utdanningsdirektoratet sine nettsider finner vi følgende beskrivelse av klasseledelse: *Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. God klasseledelse er komplisert å mestre. For å kunne handle proaktivt må læreren ha god kompetanse til å analysere og forstå læringsfellesskapet i klasserommet. Læreren må bry seg om alle elevene og vise interesse for den enkelte. Elevene må oppleve at læreren har god struktur i undervisningen, er støttende og har høye forventninger til*

hvordan de kan utvikle seg både faglig og sosialt. (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/>, 2014).

Thomas Nordahl (2002) definerer klasseledelse som» (...) lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablerer arbeidsro og motiverer til arbeidsinnstans» (2002, s,125).

Klasseledelse er praktisk arbeid og viser seg gjennom handling. Men bak denne handlingen ligger teoretiske forståelser basert på ervervet kunnskap integrert med lærerens erfaring og lærers personlighet. Slike teoretiske forståelser og ervervet kunnskap kan være kunnskap om mobbing. Kunnskap om eksempelvis hva som kan kjennetegner offer og plager i mobbeproblematikk, kunnskap om effektiv forebygging og håndtering av mobbing, og kjennskap til forskning som viser hva som sannsynligvis er myter om mobbing og hva som er evidensbasert kunnskap. Olweus (2005) sier at for å sikre gode resultater i skolebasert antimobbearbeid, trengs det voksne som har et visst nivå av engasjement, kunnskap og ferdigheter i forhold til mobbing og forekomsten av mobbing på den aktuelle skolen.

Hva som betegnes som god klasseledelse har endret seg gjennom tidene og forskning på hva som er effektiv klasseledelse, har pågått i mer enn førti år. Det meste av dette er amerikansk forskning, men mange ulike studier finner noen dimensjoner i effektiv klasseledelse som er konsistente og disse er: *Lærer-elev relasjoner, regler og prosedyrer, lærers mentale tilstedeværelse og lærers didaktiske kompetanse* (<http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/>).

Marzano (2003) viser til en studie av Jere Brophy (1996) som fant at effektive klasseledere tenderte til å bruke *ulike* strategier overfor *ulike* elever, mens de mer ineffektive klasselederne eller lærerne, så ut til å bruke samme strategi uavhengig av person eller situasjon. Altså, vil man ifølge denne studien, få til en mer effektiv klasseledelse hvis man evner å tilpasse de strategiene en bruker i forhold til de ulike type elever. Hvis man ser på dette i forhold til mobbeatferd, vil man muligens ha nytte av å bruke ulike strategier overfor barn med ulik grad av, og form for aggresjon. Dette vil bli drøftet ytterligere i gjennomgangen av Diana Baumrinds ulike oppdragerstiler.

2.2.3 Diana Baumrinds taksonomi om ulike oppdragerstiler

Diana Baumrinds opprinnelig teori om autoritative foreldretyper, vil ligge til grunn for beskrivelse av autoritativ klasseledelse. Hun fant at barn som vokste opp med foreldre med en autoritativ oppdragerstil klarte seg best i forhold til ulike områder som dreide seg om både atferd og tester på psykisk helse (Baumrind, 1971). Denne teorien kategoriserer foreldre inn i fire ulike roller i forhold til hvordan man er som oppdragertype. Modellen kan overføres fra foreldre til å gjelde lærere (Ertesvåg, 2011), barnehagelærere, SFO-ansatte, idrettstrenerne og alle andre voksne som jobber med barn.

		Kontroll	
		Høy	Lav
Varme	Høy	Autoritativ	Ettergivende
	Lav	Autoritær	Forsømmende

Fig.1 Typologier av foreldre- og lærerstiler (opprinnelig Baumrind 1991, hentet fra Ertesvåg, 2011)

Modellen består av to akser som krysser hverandre. Den ene akse viser grad av varme som den voksne har og viser overfor barnet, mens den andre akse viser grad av kontroll. Hvor langt opp man er på henholdsvis varme og kontrollaksen, vil vise hvilken kategori man faller inn under i forhold til oppdragertype. Autoritative voksne, som forskning viser seg å være mest hensiktsmessig overfor de fleste barn, (ibid.) fordrer at man må være relativt høyt oppe på begge aksene. Har man som voksen høy grad av kontroll, men er lav i forhold til varme vil man gå over til å bli en mer autoritær oppdragertype. Er man høyt opp på varmeaksen og lav på kontroll, vil man i voksenrollen oppfattes som ettergivende, og til sist hvis man viser svak grad av både varme og kontroll karakteriseres man som forsømmende. Det som blant annet karakteriserer en autoritativ lærer er at de bevisst jobber for å skape relasjoner med elevene. Relasjoner som kjennetegnes av varme, aksept og åpenhet. De etablerer tydelige regler og standarder, og gjennomfører konsekvenser om

nødvendig. I tillegg har man fokus på elevenes autonomi, ved å vise respekt og tilrettelegge for medvirkning (ibid.). Marzanos (2003) beskriver blant annet ett begrep som de kaller for «withitness». Bru (2011) bruker også dette begrepet sammen med «monitoring». Dette kan tolkes som om lærere med høy grad av autoritativ klasseledelse innehar en form for bevissthet og tilstedeværelse som gir dem en form for oversikt over elevene og eventuelle situasjoner som kan oppstå. På bakgrunn av drøftingene av mobbing og aggresjon som knyttes til mobbing over, kan man anta at denne klasselederstilen kan ha positiv innvirkning på forekomsten av mobbing. Da kan man ha mulighet til å være litt i forkant og kanskje avverge situasjoner som eventuelt kan oppstå. Som tidligere nevnt er også lærers mentale tilstedeværelse ett gjennomgående konsistent funn i forskning om effektiv klasseledelse. Kanskje er lærere som har mye av «withitness» flinke på å avdekke den type mobbing som ofte er vanskelig å avdekke, så som blikk, utfrysning o.l. nettopp fordi de evner å fange opp disse noe subtile signalene?

2.2.4 Kontroll

Doll, Zucker og Brehm (2004) beskrives et optimalt miljø som et klasserom hvor barn kan lykkes både emosjonelt, akademisk og sosialt. De refererer til at en rekke studier har vist at lærere kan kontrollerer elevens atferd i klasserommet gjennom å varsomt overvåke rutiner i klasserommet, sensitiv veiledning og å gjennomføre konsekvenser. Denne atferden som beskrives kan også innbefatte aggressiv atferd, så som mobbing.

I en studie fra 2011 har Dever og Karabenick sett på om autoritative lærere er fordelaktig for alle elever, med fokus på interesse og måloppnåelse sett i sammenheng med effekten av lærerstiler. Dever og Karabenick tar utgangspunkt i Baumrinds opprinnelige oppdragerstiler. De så på ulike etnisiteter, og fant at de fleste profiterte på en autoritativ lærerstil, men hos vietnamesiske elever var interesse for fag positivt korrelert med autoritære lærere. Wentzel (2002) differensierte ut ulike nøkkelfaktorer hos autoritative lærere for å se hvilke komponenter som predikerte det beste faglige utbytte. Hun finner at høye forventninger var den sterkeste uavhengige faktoren i forhold til mål, interesse for skolearbeid, karakterer og prososial atferd. Vi kan anta at prososial atferd og sosial kompetanse har sammenheng med mobbing, og kan utifra dette se at høye forventninger, som er en av elementene i autoritativ klasseledelse, kan være en vesentlig faktor i forebygging av mobbing. Roland og Vaaland (2013) finner at det er en betydelig og signifikant sammenheng mellom proaktiv aggresjon hos elever og mot svakheter hos lærere som er ny i en klasse. I forhold til elever med reaktiv aggresjon var også denne sammenhengen signifikant, men svak. Dette er funn som kan være vesentlige å ha informasjon om, for en lærer som er ny i en klasse. Det å ha kontroll fra første stund

å sette standarden i forhold til hvem som er lederen i klassen, kan forhindre at noen av elevene får mulighet til å sette seg i den posisjonen (Marzano, 2003).

En studie av Bergsmann, Van De Schoot, Schober, Finsterwald og Spield (2013) har fokus på å undersøke om ett strukturert og støttende klasserom påvirker den verbale og fysiske aggresjonen mellom elever. Funn fra denne studien var at den verbale aggresjonen var redusert etter ni måneder. De antyder at et strukturert miljø rundt elevene, kan føre til generelt mindre aggresjon, og dermed også redusert aggresjon mellom medelever. Dette resonnementet kan også belyse denne studiens problemstilling, når man ser på mobbing som en form for aggresjon. Utfra funnene i denne studien kan man anta at et strukturert klasserom kan føre til redusert aggresjon, altså at en autoritativ klasseleder kan føre til redusert forekomst av mobbing.

2.2.5 Varme

I følge Pianta (1999), er relasjoner mellom lærer-elev mest effektiv når de er preget av varme, engasjement, tilstedeværelse, karakterisert av høye krav og forventninger, og forsyner klassen med struktur og klare grenser. Relasjoner mellom lærer-elev er nok mer komplekst en hva en kan liste opp på denne måten. Interaksjoner mellom lærer og elev kan også generere følelsesmessige opplevelser, som muligens kan påvirke kvaliteten på relasjonen, enten i negativ eller positiv retning. Ofte kan det være lett å oppleve positivt samspill med en elev, noe som igjen vil kunne gi en positiv forsterkende sirkel. Andre barn kan det være vanskeligere med, men da er det desto viktigere at man er bevisst på å forsøke å skape god relasjon til disse elevene. Drugli (2008) skriver at jo flere positive samspillsituasjoner det er mellom barn og pedagog, jo mer samarbeidsorientert vil barnet være når pedagogen også skal regulere barnets negative atferd. Dette kan også være et argument for å være bevisst på å bygge gode relasjoner til barn med overvekt av reaktiv aggresjon, noe som også blir drøftet videre i teksten. Den voksne har alltid hovedansvaret for relasjonsbyggingen, og man kan ikke forklare det med eksempelvis «dårlig kjemi», når man som den voksne profesjonelle har ansvar for å få optimal kvalitet på hver enkelt relasjon. Pianta (2003) beskriver dette fenomenet med begrepene *match* og *mismatch*, og sier dette kan være avgjørende for elevens utvikling og for lærernes tilfredshet med jobben.

Elever som føler seg verdsatt av lærerne sine, internaliserer tilsvarende verdier og mål som lærerne forventer av dem (Pianta, 1999). Dette kan man også tenke at gjelder motsatt i annet tilfelle. Hvis man ikke føler seg verdsatt og ingen har forventninger til en, er det muligens ikke så viktig hvordan man oppfører seg. Da kan det være at elever har lavere terskel for å mobbe andre.

Voksne som rollemodeller kan være ett viktig aspekt å se litt nærmere på i denne sammenheng. Det er et ordtak som sier at «barn gjør ikke som de voksne sier, de gjør som de voksne gjør». Alle kan vel være enige om at dette kan være en sannhet med modifikasjoner, og at det er mange faktorer rundt et barn som påvirker det, men det kan være et viktig poeng å ta med når vi ser på klasseledelse og mobbeproblematikk. Hvis et barn eksempelvis er omgitt av voksne som snakker nedlatende til og om andre mennesker, kan man vel ikke forvente at barnet skal gjøre noe annerledes heller. Da vil kanskje mobbing av andre barn, være en naturlig del av dette barnets adferd.

Tidligere forskning indikerer at gode relasjoner mellom elev og lærer har mye å si for utviklingen av både sosiale og akademiske ferdigheter (Pianta, 1999). Eksempelvis beskriver Pianta en metode han kaller for «banking time» som et verktøy for å bygge gode relasjoner med elever. Denne går ut på å bruke litt tid på en elev som det kanskje trenges litt ekstra innsats for å få til en god relasjon med. Denne tiden skal brukes mest på elevens prinsipper, hvor eleven, innenfor rimelighetens grenser, kan få velge samtaleemne eller aktivitet. Dette kan gjøres individuelt eller i små grupper (Pianta, 2003). Dette kan bidra til at eleven føler seg tryggere på skolen, og det kan bidra til høyere selvfølelse. Dette igjen kan føre til at elevene er mindre disponert for å bli utsatt for mobbing, hvis vi ser dette opp imot de tidligere beskrevne risikofaktorene i forhold til å bli mobbet.

I en studie foretatt av Driscoll og Pianta (2010) ser de på effekten ved bruk av Banking time som en intervensjon i skolen. Studien skulle se på endringer i læreres rapportering om endringer i kvaliteten på relasjonen til eleven, læreres rapportering om endringer i retning mer prososial/positiv atferd hos eleven og en observatørs vurdering av kvaliteten i samspillet mellom elev og lærer basert på to seksukers intervensjonsperioder. Samlet sett var det beskjedne effekter knyttet til bruk av Banking time, men lærere som deltok rapporterte konsekvent om økt oppfattet nærhet til elevene, så vel som økt frustrasjonstoleranse, bedret fokus på oppgaver og kompetanse, samt mindre atferdsproblemer, som for eksempel mobbing. Alle disse rapporterte effekter er elementer som inngår i en autoritativ lederstil, og vil på bakgrunn av dette kunne virke forebyggende i forhold til mobbing. Altså; økt nærhet til elevene kan vitne om bedre relasjoner mellom lærer og elev, noe som er en av hjørnesteinene i god klasseledelse.

2.2.6 Autonomi

Autonomi dreier seg om elevers medbestemmelse ved å delegerer ansvar over på elevene (Roland, 2007). Som beskrevet under det foregående avsnittet om varme, ser en at elever som opplever at de har en god relasjon til sine lærere, har høyere terskel for å utføre handlinger som de vet at lærerne

har forventninger til at de ikke skal gjøre. Kanskje kan dette, sammen med at elever opplever en større ansvarsfølelse og dermed ikke ønsker å bryte regler og normer selv og passe på at andre heller ikke gjør det, føre til at de som ligger i faresonen til å kunne utvikle seg til å bli plagere, bli hindret fra denne utviklingen. Videre er det jo slik at en betydelig del av mobbing foregår der hvor det ikke er voksne tilstede, og i disse situasjonene kan denne uformelle kontrollen fra andre barn være særlig viktig (ibid.).

«Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization», (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, Huang, 2010), er kanskje en av få studier som ser på autoritativ klasseledelse i forhold til mobbing. Denne studien bygger også på Baumrinds ulike foreldrestiler. 7300 elever fra niende klasse og 2900 lærere er tilfeldig valgt ut i denne undersøkelsen, som konkluderer med at struktur og støtte, kontroll og varme, er forbundet med trygghet på skolen og som igjen var forbundet med mindre mobbing etter at det var kontrollert for skolens egne innrapporteringer og andelen barn med etnisk minoritetsbakgrunn og sosioøkonomiske forhold. De finner at skoler med høy struktur hadde høyere grad av støtte enn skoler med lav struktur. Som forskerne forventet i forhold til utgangspunktet for denne studien, fant de at struktur og støtte var forbundet med elevenes rapporteringer om mobbing. Elevenes vurdering av struktur og støtte var også forbundet med lærernes oppfatning av mobbing blant elever.

2.3 AGGRESJON

Aggresjon er et fenomen som henger sterkt sammen med mobbing, og da særlig proaktiv aggresjon. Teori om aggresjon og ulike former for aggresjon vil nå bli nærmere beskrevet i denne delen av oppgaven.

Det finnes ulike definisjoner for å beskrive aggresjon, og i boken *The Social Animal* (2007) definerer Aronson aggresjon slik:

«*Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain, the action might be physical or verbal*» (Aronson, 2007 s, 254).

Roland og Idsøe (2001) beskriver

reaktiv aggresjon som en tendens til å vise negativ atferd når man er sint, mens proaktiv aggresjon er tendensen at man angriper noen for å oppnå en materiell eller sosial belønning (s, 447).

Anderson og Bushman (2002) har denne definisjonen:

«Human aggression is any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition, the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and the target is motivated to avoid the behavior.» (Anderson og Bushman, 2002 s,28).

Felles for definisjonene er at handlingene utføres med intensjon. Altså at dette gjøres med vilje. Intensjonsbegrepet står også her sentralt, i likhet med de ulike definisjonene på mobbing, noe som ble tatt opp tidligere i teksten.

2.3.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Aggresjon blir ofte delt inn i reaktiv og proaktiv aggresjon, hvor mennesker kan ha mer eller mindre overvekt av de to ulike typene. Instrumentell aggresjon er et begrep som ofte blir brukt synonymt med proaktiv. I denne teksten vil altså begrepet proaktiv bli brukt.

Det som kjennetegner reaktiv aggresjon er at det er drevet av sinne og frustrasjon. Frustrasjon som kan utløses på grunn av for eksempel at barnet blir hindret i å nå et mål. En slik målblokkering kan være eksempelvis grensesetting, hvor da barn med overvekt av reaktiv aggresjon, kan reagere veldig sterkt på det å bli satt grenser for. Samtidig er det kanskje ofte det de trenger? *Reaktiv aggresjon* beskrives altså som en reaksjon på frustrasjon eller opplevde provokasjoner. Den kjennetegnes av at den ikke er planlagt, øyeblikkstyrt og drivkreftene bak er sinne og frustrasjon. Opplevde provokasjoner kan være et resultat av at de ofte har en tendens til å feiltolke ting rundt seg og kan oppleve at mennesker er negative og fiendtlige. Reaktiv aggresjon er signifikant korrelert med forstyrrende atferd i klasserommet, og barn med reaktiv aggresjon er mindre likt av medelever (Dodge, 1991).

Mens reaktiv aggresjon ofte blir beskrevet som varmlodig og spontan, blir proaktiv aggresjon beskrevet mer som kaldblodig og kalkulerende. Proaktiv aggresjon blir ofte styrt av at personen selv tar initiativ til handlingen, og den er ofte motivert av utsikten til materielle eller sosiale belønninger (Vitaro & Brendgen, 2005). Denne beskrives som en mer beregnende form for aggresjon som er drevet frem av belønning eller «outcome». Slik aggresjon kan eksempelvis være mobbing i form av utestegning, ryktespredning eller relasjonell aggresjon, altså at man bevisst ødelegger relasjoner for selv å komme inn. Proaktiv aggresjon blir ofte beskrevet med to ulike nivå. Det første nivået er den negative handlingen, mens det andre er at du gjennom den negative handlingen oppnår en belønning. Sentralt i denne formen for aggresjon står legitimeringsprosesser, - hvor det engelske

begrepet er «selfjustification». Dette er prosesser som tar sikte på å bortforklare og redusere ens egen rolle og betydning i den aggressive handlingen. Vanlige måter å gjøre dette på er først å «pulverisere» ansvaret, som kan være å prøve seg på en forklaring om at det ikke bare var en selv som var med på handlingen. En annen er å tildele personen negative trekk som forstørres opp, og blir forklart som om at det er bare dette det handler om. Altså en holdning om at offeret bare har seg selv å takke. Bagatellisering blir også ofte brukt. Det var bare en spøk, kan være en vanlig forklaring. Hvis en elev med proaktiv atferd lykkes i å bruke disse forsvarsmekanismene, vil det være motivasjon til å fortsette. Hvis en klasseleder har kunnskap om, og er forberedt på å møte disse ulike formene som forsøk på legitimering av mobbing, kan man være bedre rustet til å få stoppet mobbingen (Roland, 2007).

Både ved reaktiv og proaktiv aggresjon kan man se påvirkning i hjernen. Ved reaktiv problematikk kan man se forsterket aktivitet i hjernen i et primitivt område som kalles amygdala. I forhold til proaktiv problematikk er det lystsenteret i hjernen som blir trigget (Dodge, 1991).

Reaktiv aggresjon kan man si har sitt utspring i frustrasjons-aggresjonsteori, hvor man ser på mennesket som et primitivt vesen som reagerer instinktivt med sinne og aggresjon. Mens proaktiv aggresjon kan henge sammen med sosiallæringsteori, hvor essensen i denne teorien er at aggresjon er et middel for å oppnå en belønning (Dodge, 1991).

Psykobiologer skiller ofte mellom *affektiv aggresjon* og *instrumentell aggresjon*. De første er preget av intensiv autonom aktivering, sinne eller fryktreaksjoner, frenetiske, truende angrep, går i forsvar som en respons på trusselen, og en følelse av befrielse, lettelse og trøtthet etterpå. Mens den andre derimot er preget av lite autonom aktivering eller irritabilitet, men er planlagt og beregnende der målet vanligvis er føring eller oppnåelse av territoriet. Oppførselen er mønsterpreget, og rettet mot løfte om en belønning (ibid). Hos barn viser reaktiv aggresjon seg ofte i form av temperament og sinneanfall, hvor barnet tilsynelatende kan oppleves som ut av kontroll. Mens proaktiv aggresjon oftest kommer til uttrykk i form av matriell belønning, mobbing eller makt over andre (ibid).

I rettssystemet blir mennesker ofte dømt ut i fra hvordan handlingene står i forhold til den eventuelle trusselen de opplevde. Altså jo mer «kaldblodig» gjerningen er, jo høyere straff. Hvis vi skal sammenligne dette systemet i forhold til hvordan vi kanskje møter barns aggressivitet, så oppleves det muligens omvendt for noen. Kanskje får barn som viser reaktiv aggressiv atferd mer negative tilbakemeldinger fra omgivelsene sine, mens barn som viser proaktiv aggressivitet lettere

«slipper unna»? Det er viktig at voksne som jobber med barn, har kunnskap om disse forholdene, slik at man kan få dempet den proaktive aggressiviteten som gjerne ikke er like synlig, men kanskje minst like ødeleggende, som den reaktive. Et blikk som blir sendt gjennom et klasserom er vanskeligere å avdekke, enn et sinneanfall (ibid).

2.3.2 Mulige årsaker til aggresjon

Årsakene bak aggresjon kan være sammensatte og forklares med ulike faktorer. Gener kan bety i overkant eller underkant av femti prosent. Dan Olweus (1997) beskriver tre faktorer som påvirker aggresjon. Den første er barn som vokser opp i hjemmemiljø som er preget av kjølige relasjoner. Den neste faktoren er barn som ikke har lært normer og regler, altså at de er preget av mangel på grensesetting. Den siste faktoren er barn som vokser opp med foreldre som bruker maktorienterte metoder, som er preget av fysisk og psykisk avstraffelse. Proaktivt aggressive unge rapporterer mindre regler og overvåkning/påpassing fra hjemmet enn barn med reaktiv aggresjon (Poulin & Dishion, 2000 i Olweus, 1997).

Olweus sammenfatter disse funn av årsaker til å slå fast at for lite kjærlighet og omsorg og for mye frihet i barndommen er forhold som i sterk grad bidrar til å utvikle et aggressivt atferdsmønster. I tillegg vil barnets medfødte temperament være av betydning for om barnet vil utvikle en aggressiv atferd.

Roland og Idsøe (2001) gir et interessant bidrag til forskningslitteraturen om aggresjon da de er de første som skiller mellom makt og tilhørighet som motivasjon ved proaktiv aggressiv adferd. Hovedspørsmålet i denne undersøkelsen var å se på hvordan reaktiv aggresjon og to former for proaktiv aggresjon var relatert til å bli mobbet og å mobbe andre. Funnene i denne studien viser en klar sammenheng mellom aggresjon, og da særlig proaktiv aggresjon, og mobbing. De fant at blant femteklasseelever var det å mobbe andre relatert til både reaktiv og proaktiv aggresjon. Maktaspektet i proaktiv aggresjon er ikke signifikant i forhold til å mobbe andre i femte klasse, mens tilhørighet er signifikant i forhold til å mobbe andre, og er sterkere blant jenter enn blant gutter. Reaktiv aggresjon var signifikant i forhold til det å bli mobbet, både blant jenter og gutter i femte klasse. Proaktiv makt var signifikant i forhold til å bli mobbet blant gutter, mens proaktiv tilhørighet var signifikant i forhold til jenter. Når de sammenlignet resultatene med åttendeklassinger fant de at mobbing hadde ingen sammenheng med reaktiv aggresjon ved denne aldersgruppen.

Resultatene viste at reaktiv aggresjon er relatert til både å mobbe andre og å bli mobbet i femte

klasse. Proaktiv aggresjon var relatert til både å mobbe andre og å bli mobbet, selv om proaktiv aggresjon så ut til å være en sterkere prediktor av å mobbe andre enn å bli mobbet. I åttende klasse, var hverken reaktiv eller proaktiv aggresjon sterke indikatorer for å bli mobbet. På dette alderstrinnet var proaktiv aggresjon sterkt relatert til det å mobbe andre. Det ser ut til at det er mer differensiert hvordan aggresjon og mobbing henger sammen, på høyere klassetrinn enn lavere. Et annen hovedfunn de gjorde var at det var forskjeller blant gutter og jenter. Guttene preges av en maktorientert proaktiv aggressiv atferd, mens jentene var mest orientert mot tilhørighetsaspekt av den proaktive aggressive atferden. Med den betydelige innvirkningen aggresjon kan ha på mobbing, vil det, når en skal granske sammenhengen mellom klasseledelse og mobbing, være interessant å kontrollere for effekten av aggresjon. På bakgrunn av dette, vil det i denne studien bli kontrollert for reaktiv aggresjon, maktorientert proaktiv aggresjon og tilhørighetsrelatert aggresjon.

I forhold til de ulike typene aggresjon kan det være interessant å se tilbake på Baumrinds klassifiseringer av voksnes oppdragerstiler, og da tenke at man som autoritativ klasseleder i forhold til barn med mye reaktiv aggressivitet må være veldig bevisst på å vise varme og bygge relasjoner, før man går inn med for høy grad av kontroll. Som tidligere nevnt vil de fleste barn profitere på å ha autoritative voksne rundt seg, men kanskje man bør ha en litt annen tilnærming til barn med overvekt av proaktiv aggresjon. Kanskje man overfor disse barna må være litt mer offensiv på å vise forventede krav og utøve høyere grad av kontroll, for å sette standarder i forhold til hvem som skal være leder. Det er selvfølgelig viktig å bygge relasjoner, samt vise støtte og varme ovenfor disse barna også.

2.4 Relasjoner mellom medelever og inkludering

Hvis et barn som har aggressiv atferd tar denne med seg inn i samspillet med andre barn, er det stor sannsynlighet for at barnet blir avvist. Med mindre dette er en gruppe barn som selv har en atferd som er preget av mye aggresjon. Om det er det, kan disse barna lykkes i å etablere gode sosiale relasjoner til hverandre, men slike forbindelser kan føre til en økning av antisosial atferd. Smith (2007) skriver at «gjengen» spiller en viktig rolle når det gjelder å vedlikeholde barns aggressive atferd, og dette taler imot en praksis som går ut på å plassere barn og ungdom i risiko for antisosial atferd nær hverandre, i behandlingsøyemed. Dette kan man også se opp imot tilskuerfenomenet i forhold til mobbing, som beskrevet tidligere i oppgaven. Det kan være større sjans for at tilskuergjengen fortsatt forholder seg passive, hvis de ikke blir gjort bevisst på at de fleste andre heller egentlig ikke aksepterer overgrepene. På bakgrunn av dette, kan det være naturlig også å undersøke om relasjoner mellom medelever og inkludering har innvirkning på relasjonen mellom klasseledelse og mobbing, noe som altså blir gjort i denne studien.

Forskning har vist at konflikter er tilstede i alle normale relasjoner mellom elever, men i sunne interaksjoner klarer de fleste elever å overse mindre konflikter og finne løsninger på andre konflikter, slik at vennskapet blir opprettholdt og interaksjonen kan fortsette (Pianta, 1999). Hvis elevene mestrer en slik form for konfliktløsning seg imellom, kan det muligens virke forebyggende i forhold til mobbing. Det er viktig å skille mellom konflikt og mobbing, slik at ikke mobbesaker blir løst som en konflikt. En konflikt preges av at det er en form for balanse i styrkeforholdet mellom partene, mens mobbing kjennetegnes jo nettopp av at det ikke er en slik balanse. På grunn av dette er det viktig at mobbing ikke blir løst på samme måte som en konflikt. Men det er naturlig å tenke seg at i et klassemiljø som er preget av at elever har gode strategier og rutiner i forhold til samarbeid og konfliktløsning, kan det skape mindre rom for å plage og mobbe andre. Det å lære elevene slike strategier, vil kanskje ofte avhenge av en autoritativ voksen som lærer elevene om sosial kompetanse, akseptabel atferd og har regler og rutiner i klasserommet, som blir fulgt opp. Ved å se på det med dette perspektivet, kan man muligens se at det kan finnes en relasjon mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing, som er denne studiens utgangspunkt. Nettopp at voksne kan forebygge med sin tilrettelegging, samt at de kan være positive rollemodeller.

Tidlig forskning tenderte til å se på det individuelle barnet med utfordringer i forhold til sosial ferdigheter, aksept og sosial kompetanse når man skulle beskrive problemer i forhold til konflikter blant barna. Nå er det tendenser til at det er blitt litt mer fokus på at man kan endre klasserommet for å inkludere den enkelte elev. Doll, Zucker og Brehm (2004) beskriver godt klassemiljø som et miljø hvor det er normer og regler for hvordan elever forholder seg til hverandre slik at de har komfortable vennskap og kan løse konflikter effektivt og tilfredsstillende. Disse normene og reglene munker ut fra delte forventninger blant alle elevene og de voksne som jobber i klasserommet. Dette skaper en sosial kontekst hvor elever verdsetter og følger opp klassemiljøets delte sosiale og akademiske mål. Ett slikt positivt og stimulerende miljø tilrettelagt blant annet av en autoritativ lærer, vil også kunne gi mindre grobunn for utvikling av mobbeproblematikk.

2.5 Foreldreinvolvering

I en studie foretatt av Card, Isaacs og Hodges (2007) undersøker de flere ulike faktorer og deres eventuelle korrelasjon med mobbing. Fire av disse faktorene omfatter familievariabler og disse er foreldres atferd, tilknytningstil, familiestruktur og sosioøkonomisk status. De finner ingen korrelasjon mellom mobbing og sosioøkonomisk status, noe som også er funn i andre studier om mobbing. Familiestruktur viser ingen til liten korrelasjon, mens for tilknytningstil finner de en liten

korrelasjon. Foreldreatferd viser derimot en liten til moderat korrelasjon med mobbing. De skriver at flere komponenter av foreldres atferd er blitt undersøkt i sammenheng med mobbing. Foreldres grad av støtte, grad av involvering og respons i forhold til barn, er alle faktorer som er negativt korrelert med mobbing. Det betyr at jo mere foreldre viser interesse og engasjement ovenfor barna, jo mindre sjanse er det for at de blir involvert i mobbing. Andre faktorer kan vise seg å ha betydning ut ifra kjønn. Eksempelvis indikerer studier at overbeskytting og intens nærhet mellom gutter og foreldre, kan føre til en økt risiko i forhold til mobbing, mens det ikke er slik for jenter. For jenter finner man at veldig påtrengende og krevende foreldre, tvang og trusler om avvising er positivt korrelert med mobbing, mens man ikke finner dette blant gutter. Omsorgssvikt og mishandling fra foreldre er også korrelert med mobbing i følge denne studien som er gjort av Card, Isaacs og Hodges.

En studie av Gershoff, Lansford, Zelli, Grogan-Kaylor, Chang, Deater-Deckard og Dodge er en internasjonal undersøkelse som ser på foreldres disiplineringspraksis assosiert med barns atferd moderert i forhold til den enkelte kulturs gjeldende normer. Undersøkelsen inkluderte 292 mødre og deres 8-12 år gamle barn som bodde i Kina, India, Italia, Kenya, Filipinene og Thailand. De fant at mødres bruk av fysisk avstraffelse, uttrykt skuffelse og roping/kjefting var tydelig korrelert til barns nivå av aggresjon, mens det å gi «time-out», bruk av fysisk avstraffelse, uttrykt skuffelse og å ydmyke barn var i betydelig større grad relatert til angstsymptomer hos barn.

Drugli (2008) skriver at foreldreinvolvering er viktig for barns sosiale og kognitive utvikling, og når et barn er utsatt for ulike former for risikofaktorer, vil det være et behov for en enda bedre kvalitet på samarbeidet mellom hjem og skole. Ofte rapporterer lærere at dette samarbeidet er særlig utfordrende, og derfor kan dette være en ekstra risikofaktor for barn med atferdsvansker.

Doll, Zucker og Brehm (2004) beskriver også hvor viktig et godt samarbeid mellom skole og hjem er for det enkelte barn. Når foreldre engasjerer seg i barnets utdanning, oppnår de høyere karakterer og bedre testresultater. Man vet at til en viss grad så henger skoleprestasjoner sammen med mobbing, og man kan da tenke seg at foreldres engasjement i forhold til utdanning indirekte kan henge sammen med forekomst av mobbing. I tillegg er det selvfølgelig viktig at foreldre engasjerer seg direkte i forhold til eventuelle mobbesaker. Det at foreldre og skole samarbeider, samt at foreldre har kontakt med andre foreldre for å få stoppet mobbingen. I tillegg kan det være mindre sannsynlig at et barn som kjenner foreldrene til et annet barn, utsetter dette barnet for mobbing. Derfor kan det være viktig at foreldre engasjerer seg i andres barn, ikke bare fordi dette er positivt for barna å bli sett av andre, noe som igjen kan føre til at disse barna har «mindre behov for» å

oppnå status og tilhørighet gjennom å bli sett ved å mobbe andre, men det kan også virke prevantivt fordi at det kan være mindre sannsynlig at egne barn blir utsatt for mobbing. Elever som opplever stor diskontinuitet mellom hjemmet, vennene og skole har større risiko for å prestere dårlig på skolen, samt å få emosjonelle problemer (Pianta & Walsh, 1996).

Pattersons teori (Smith, 2007; Drugli, 2008) beskriver en form for tvingende samspill om hvordan barn og foreldre gjensidig trener hverandre i å oppføre seg på måter som øker barnets atferdsvansker og minsker foreldrenes kontroll over atferden. Denne teorien har som premiss at aggressiv atferd blir lært gjennom forsterkere i barnets miljø. Hvis en da som forelder eller lærer er ettergivende og gir seg bare barnet er sint nok, lærer barnet seg at ved å vise nok sinne kan det slippe unna de voksne sine krav og forventninger. Dette kan utvikle seg til å bli en negativ spiral hvor voksne også både kan vise sinne og bli oppgitt og hjelpeløs over at de ikke mestrer samværet med barna. Både foreldre og andre voksne blir mer sint på barn med atferdsvansker enn andre barn, og disse barna viser selv langt mer sinne enn barn flest. Møtes barnets sinne med motagresjon, øker dette sannsynligheten for nye sinneutbrudd hos barnet (Drugli, 2008). På bakgrunn av dette er det interessant å se på om foreldreinvolvering påvirker relasjonen mellom klasseledelse og mobbing, noe som vil bli gjort i denne undersøkelsen.

Ovenstående er det blitt presentert en god del teoretiske drøftinger, som er relevante for å belyse problemstillingen for denne studien som er: «Er det relasjon mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing?» Noe av dette vil bli tatt opp igjen i kapittel 6, som inneholder diskusjonen i denne studien. I neste kapittel vil metode for bruk i denne undersøkelsen bli presentert.

3.0 METODE

«En sentral del av samfunnsvitenskapenes målsetting er å finne *forklaringer* på sosiale fenomener» (Gilje & Grimen, 2011:106). Forklaringer som gir svar på hvorfor noe skjer og opptrer som det gjør.

3.1 Kvantitativ metode

For å besvare problemstillingen i denne studien er det valgt kvantitativ forskningsmetode. Det prinsipielle skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode er hvordan data registreres og analyseres. Mens kvalitative metoder opererer med *tekst*, så anvender kvantitative metoder *tall*, og mens kvalitative metoder har mindre formaliserte prosedyrer for innsamling og analyse av data, er det ved kvantitativ analyse utviklet spesielle statistiske prosedyrer. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Kvantitativ metode er altså valgt i denne studien, da denne forskningstilnærmingen vurderes som best for å belyse problemstillingen. Dette på grunn av at denne studien skal se på relasjonen mellom klasseledelse og mobbing, og som teorien ovenfor har belyst, kan det også være andre faktorer som kan påvirke denne relasjonen. For å undersøke dette, kan kvantitativ tilnærming vise seg å være mest hensiktsmessig.

3.2 Datamaterialet

Dataene som vil bli brukt er samlet inn i forbindelse med oppstart av skoleutviklingsprogrammet «Respekt» på ulike skoler rundt om i Norge. Alle skolene som deltar i programmet, må over en toårsperiode svare tre ganger på ett spørreskjema som har til hensikt å kartlegge forekomsten av ulike atferdsproblem hos elever ved skolene som deltar i programmet og evaluere effekten av programmet. I tillegg, står det beskrevet på infoskrivet som er vedlagt spørreskjemaet, at spørreskjemaene kan bidra til å kartlegge klassemiljø, elevenes opplevelse av læreres oppfølging, gi kunnskap om skolens aktivitet når det gjelder utviklingsarbeid, læreres opplevelse av læreryrket og sammenhenger med individ- og miljøforhold. I hovedsak vil denne studien belyse data som berører mobbing og klasseledelse, men i tråd med de teoretiske drøftingene vil det være naturlig å trekke inn de andre aspektene det med utgangspunkt i de teoretiske drøftingene er relevant å kontrollere for, bli inkludert. Det er data som er samlet inn ved første gangs utfylling av skjemaet som vil bli brukt (pre-data).

3.3 Utvalg

Utvalget består av 14577 elever og 1932 lærere fra 85 skoler over store deler av landet. Svarprosenten er på 70 for lærere og 85 for elever. Dette er også det som ofte er vanlig i andre studier (Ertesvåg, 2011). Alle elevene på 5.-10.trinn og alle lærerne ble invitert til å delta i en web-

basert spørreskjemaundersøkelse tre ganger i løpet av den to-årige intervensjonen. Denne studien vil altså benytte data innsamlet før intervensjonen startet.

3.4 Tverrsnittsundersøkelse

Da denne oppgaven kun vil bruke data fra et bestemt tidspunkt, vil dette kunne betegnes som en tverrsnittsundersøkelse. En tverrsnittsundersøkelse kan gi informasjon om hvordan fenomener varierer på det aktuelle tidspunktet, og det kan være mulig å si noe om sammenhenger mellom fenomener på det aktuelle tidspunktet. Vi kan ikke ut fra en slik undersøkelse si noe om hvordan fenomener eventuelt utvikler seg over tid (Johannessen et al., 2010). Dette gjelder da også for denne undersøkelsen, da vi her kun kan si noe om eventuelle sammenhenger mellom mobbing og klasseledelse på det aktuelle tidspunktet dataene ble hentet inn.

3.5 Måleinstrument

Data denne studien bygger på, blir hentet fra to ulike spørreskjemaer. Ett skjema besvart av lærere og ett skjema besvart av elever. I spørreskjemaet for elever, tar vi utgangspunkt i 10 ulike spørsmål, som skal gi opplysninger om hvor ofte eleven har mobbet andre elever (4 spm), blitt mobbet av andre elever (4 spm) og to spørsmål som belyser det å si ifra om mobbing.

Skalaen som blir brukt for å undersøke hvor ofte eleven mobber andre, består av følgende fire item:

«Hvor ofte har du dette skoleåret mobbet/plaget andre elever på skolen?»»,

«Hvor ofte har du dette skoleåret mobbet/plaget andre elever på skolen ved å erte dem?»»,

«Hvor ofte har du dette skoleåret mobbet/plaget andre elever på skolen ved å isolere /stenge dem ute?»» og

«Hvor ofte har du dette skoleåret mobbet/plaget andre elever på skolen ved å isolere /stenge dem ute?»»

Neste skala som skal måle hvor ofte eleven har mobbet andre elever består av følgende fire spørsmål:

«Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen av andre elever?»»,

«Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt ertet av andre elever?»»,

«Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du ikke lenger har fått være med de andre, blitt isolert /utestengt fra andre elever?»» og

«Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen dette skoleåret ved at du er blitt

slått, sparket eller dyttet av andre elever?»

Svaralternativene rangeres fra 0-4, hvor 0=Aldri, 1=Sjelden, 2=2-3 ganger i måneden, 3=Omtrent hver uke og 4=Omtrent hver dag. Dette gjelder både for skalaen for å bli mobbet og det å mobbe andre. Dette er etablerte skalaer, som er brukt i en rekke studier blant annet Roland og Idsøe, 2001, og Roland, Bru, Midthassel, Vaaland, 2009.

De to siste itemene som beskriver det å si fra om mobbing vil ikke inngå som en del av de to foregående beskrevne skalaene i denne studien. Disse består av følgende påstander:

«Dersom jeg blir mobbet/plaget vil jeg si det til:...»

«Dersom jeg ser andre elever bli mobbet/plaget vil jeg si det til:...»

Svaralternativene på disse påstandene er som følger: «En eller flere medelever», «En eller flere voksne på skolen», «Mine foreldre», «Andre», «Ingen» og «Vet ikke».

Disse to itemene vil ikke inngå som en del av denne undersøkelsen.

Lærerne tok stilling til tolv påstander for tre aspekter ved klasseledelse: varme, kontroll og autonomi.

Itemene som blir brukt for å måle varmeelementet i klasseledelse er

«Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene»,

«Jeg viser interesse for den enkelte elev»,

«Jeg roser elevene ofte» og

«Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet)».

Kontrollelementet blir målt via itemene

«Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg når de skifter aktivitet/arbeidsplass, osv.»,

«Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg i fellesundervisning»,

«Jeg har etablert gode rutiner/regler for individuelt arbeid» og

«Jeg følger nøye med i elevenes oppførsel i timene» (Ertesvåg, 2011).

Svaralternativene rangeres fra 0 til 5 hvor 0 = «Stemmer ikke i det hele tatt», til 5 = «Stemmer svært godt» for alle de åtte itemene.

Autonomi blir målt med følgende item:

«Jeg lar elevene være med å bestemme hvordan de skal arbeide med lærestoffet»

«Jeg lar elevene være med å bestemme hvor de skal arbeide»,
«Jeg legger opp til at elevene kan tilpasse arbeidsoppgavene til sine interesser og ferdigheter» og
«Jeg gir elevene innflytelse over sin situasjon på skolen».

I og med at disse variablene er brukt i tidligere studier (Ertesvåg,2011; Ertesvåg, Midthassel og Roland; 2014), samt grundig drøftet i studien «Measuring authoritative teaching», Ertesvåg (2011), dette gjelder for kontroll og varme, vil dette være med på å styrke reliabiliteten i denne studien. Dette blir ytterligere kommentert i avsnittet om reliabilitet nedenfor.

I tillegg vil en se på ulike variabler som beskriver elevenes vurdering av lærerens klasseledelse. I denne studien vil skalaene som skal beskrive elevenes oppfatning av utøvd klasseledelse være emosjonell støtte, akademisk støtte og tilsyn. Disse begrepene kan ikke direkte sammenlignes med de itemene som blir brukt som måleinstrument i lærernes spørreskjema, men emosjonell støtte og tilsyn kan sies å være tilgrensede begreper til varme og kontroll. Også autonomi og akademisk støtte har felles elementer, men er ikke så nærliggende som de fire første variablene.

Skalaen for emosjonell støtte er

«Jeg synes at lærerne er som mine gode venner»,
«Lærerne mine vet om mine hobbyer og hva som interesserer meg på fritiden»,
«Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer»,
«Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg» og
«Jeg føler at lærerne setter pris på meg».

I forhold til akademisk støtte er følgende skala brukt.

«Når vi har gruppearbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre»,
«Lærerne våre er flinke til undervise hele klassen»,
«Når vi arbeider for oss selv, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre»,
«Når vi har prosjektarbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre» og
«Når vi skal skifte aktivitet, er lærerne flinke til å forklare oss hvordan vi skal gjøre det».

Itemene som tilsammen danner skalaen for tilsyn er som følger.

«Lærerne kontrollerer at vi gjør leksene våre ordentlig»,
«Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene»,
«Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene»,

«Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette» og

«Når elever mobber/plager andre, er lærerne flinke til å ordne opp i dette».

Svaralternativene på disse itemene rangeres fra 3=Veldig Enig, 2=Litt enig, 1= Litt uenig og 0=Veldig Uenig.

Kontrollvariablene vil nå kort bli presentert. Faktoranalysene for disse ligger som vedlegg, og der kan man også se de enkelte spørsmålene som disse skalaene består av. Det er to skalaer for proaktiv aggresjon (makt og tilhørighet) og reaktiv aggresjon inkludert for å kontrollere for effekten de har på relasjonen mellom de ulike aspektene ved klasseledelse og mobbing. Likedan er to skalaer for relasjoner mellom medelever og inkludering tatt med for å undersøke mulige effekter av dette.

Skåringsbredden på disse er 0-3, hvor 0 = Veldig enig, 1 = Litt enig, 2 = Litt uenig og 3 = Veldig uenig. I tillegg er det også to skalaer med foreldretilsyn og foreldreinteresse for å undersøke mulig effekter av foreldreinvolvering. Skåringsbredden her er også 0-3, hvor 0 = Stemmer svært dårlig, 1 = Stemmer ganske dårlig, 2 = Stemmer ganske godt og 3 = Stemmer svært godt.

Det er flere grunner til at det brukes spørreskjemaer med på forhånd oppgitte svaralternativet, såkalte prekodete skjemaer. Det at det er faste spørsmål og svaralternativer innebærer en standardisering der man kan se på likheter og variasjoner i måten respondenten svarer på. Denne standardiseringen kan gi mulighet til å generalisere resultater fra utvalg til populasjon. Videre kan en fordel være at man kan samle inn data fra mange individer på forholdsvis kort tid, og ved hjelp av statistiske analyser kan man undersøke sammenhenger mellom fenomener, for eksempel om det er noen relasjon mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing som er denne undersøkelsens problemstilling (Johannessen et al., 2010)

3.6 Ordinalnivå

Variablers målenivå sier noe om variablene kan klassifiseres etter om verdiene kan rangeres eller ikke, og hvilken eventuell «avstand» det er mellom verdiene og angir hvilke statistiske analyser det er meningsfylt å foreta under databehandlingen (Johannessen et al. 2010). I begge disse spørreskjemaene opereres det med ordinalnivå. «Det som kjennetegner verdiene på ordinalvariabler, er at de, i tillegg til å være gjensidig utelukkende, også har en logisk rangering. De kan ordnes i en bestemt rekkefølge. Verdiene uttrykker grader av noe, kvalitet eller posisjon i en serie, for eksempel meget fornøyd, fornøyd og misfornøyd.» (ibid, s. 253). På skjemaet til lærerne varierer svaralternativene fra 0 (Stemmer ikke i det hele tatt) til 5 (Stemmer svært godt). Og på elevenes

skjema varierer svaralternativene fra 0 (aldri) til 4 (omtrent hver dag). Når gjennomsnittssårene for skalaene blir regnet ut, blir skårene for disse gjennomsnittlige kontinuerlige variabler. De har altså ikke bare fire verdier, men alle mulige verdier (desimaler) mellom 0 og 4.

3.7 SPSS

SPSS vil bli brukt til analyser av resultater. Det vil i utgangspunktet bli foretatt faktoranalyser, reliabilitetsstesting gjennom cronbachs alfa, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser.

3.8 Faktoranalyser

Faktoranalyser kan brukes til blant annet å se på om spørsmålene er relevante i forhold til å gi svar på problemstillingen, og det kan brukes til å redusere datamengden til ett mindre sett, om nødvendig (Bryman og Cramer, 2011, Johannessen et al. 2010). I denne studien blir faktoranalyser brukt til å undersøke om itemene i lærernes spørreskjema som er ment å representere henholdsvis varme, kontroll og autonomi i det teoretiske begrepet klasseledelse lader på den faktoren de er ment å lade på og at kryssladinger til de andre faktorene ikke er høye.

Likeledes er det foretatt faktoranalyser med utgangspunkt i spørsmål fra elevenes spørreskjema, som lader høyt nok sammen til at de blir inndelt i de tre ulike faktorene en ønsker. Utvelgelsen av disse spørsmålene bunnar i teori om klasseledelse, samt tidligere etablerte skalaer. I tillegg har denne reduksjonen av datamengden, gjort det mer oversiktlig å jobbe med dataene.

3.9 Korrelasjonsanalyser

I denne undersøkelsen vil korrelasjonsanalyser bli brukt til å se om det er en sammenheng mellom elevers rapporter om å bli mobbet og det å mobbe andre og læreres egen vurdering av grad av varme, kontroll og autonomi som elementer i klasseledelse. Likeledes blir det sett på korrelasjonen mellom elevers rapporter om å bli mobbet og det å mobbe andre og elevers opplevelse av grad av emosjonell og akademisk støtte og opplevd grad av tilsyn. Korrelasjonsanalyser er som et steg på veien mot regresjonsanalyser for å få en oversikt over mulige relasjoner mellom de ulike fenomenene. Dette kan gi grunnlag for eksempel for å redusere antall kontrollvariabler i regresjonsanalysene.

Korrelasjonsanalyser ser på hvordan variabler samvarierer. Pearsons r' (produktmomentkorrelasjon) er et mye anvendt korrelasjonsmål, som også blir brukt i denne undersøkelsen. Den angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler (Johannessen et al., 2010). Korrelasjonskoeffisienten

gir en indikasjon på hvor lineær (rettlinjet) ett forhold mellom to variabler er. I situasjoner der de to variablene ikke er lineær, vil Pearson r svekke styrken i forholdet mellom variablene.

3.10 Regresjonsanalyser

I følge Bryman og Cramer, 2011, er multiple regresjonsanalyser den mest brukte metoden for gjennomføring av multivariate analyser på, spesielt når det er mer enn tre variabler involvert. I denne undersøkelsen er det mer enn tre variabler involvert, og det vil bli foretatt regresjonsanalyser. Disse analysene ser på hvor mye de ulike variablene påvirker korrelasjonen i forhold til hverandre, og hvordan styrken på korrelasjonen endrer seg når man kontrollerer for andre variabler.

3.11 Reliabilitet og validitet

Det er ulike elementer som kan ha betydning for en undersøkelses reliabilitet og validitet. Dette vil bli belyst i de kommende avsnittene.

3.11.1 Reliabilitet

Denne undersøkelsens data er samlet inn og bearbeidet av erfarne forskere ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved universitetet i Stavanger. Variablene for mobbing og klasseledelse som inngår i elevens spørreskjema er del av senterets kjernevariabler som har inngått i de fleste av senterets studier for å kartlegge ulike sider ved elevenes læringsmiljø siden 1990-talet. En rekke studier er publisert med utgangspunkt i data samlet inn ved hjelp av disse variablene (for eksempel Bru, Stornes, Munthe og Thuen, 2010; Ertesvåg, 2009; Ertevåg og Vaaland, 2007; Roland og Idsøe 2001; Bru, 2002). Gjennom disse studiene har de aktuelle variablene og skalaene de representerer vist høy indre konsistens. For eksempel viser Ertesvåg og Vaaland (2007) ved hjelp av faktoranalyse at variablene for mobbing lader entydig på faktorene de enkelte item er ment å lade på og skiller seg tydelig fra faktorene for konsentrasjonsvansker og disiplin vansker.

Lærervariablene er også brukt i tidligere studier, men ikke i samme omfang som elevvariablene. Men skalaene for varme og kontroll grundig testet i Ertesvågs (2011) studie, og skalaen for autonomi er også tidligere brukt (Bru, 2002). I Ertesvåg (2011) sin studie har de åtte varme- og kontrollitemene blitt både undersøkt på et tidspunkt og sammenlignet med et representativt utvalg av lærere, og det er undersøkt for invarians, altså om det er stabilt over tid slik at en kan være rimeleg sikker på at en kartlegger det samme fenomenet på ulike tidspunkt.

Sannsynligheten for at man hadde fått de samme resultatene ved en retest, eller ved at en annen person hadde utført de statistiske analysene, med samme datasett, må kunne sies å være stor, særlig

for elevdataene. Basert på at variablene som er benyttet i elevundersøkelsen alle er veletablert, er det grunn til å anta at dataene som er innsamlet i denne studien også har høy reliabilitet og at tilsvarende data ville bli innsamlet i en tilsvarende undersøkelse. Et forbehold man her må ta er at denne studien ikke har et representativt utvalg, men et utvalg av elever og lærere ved skoler som har deltatt i Respektprogrammet. Utvalget både av lærere og elever er stort og fra store deler av landet og det kan gi grunn til å anta at resultatene ville bli relativt like i en annen undersøkelse. Et forbehold man her må ta er at skoler som deltatt i Respekt kan skille seg fra gjennomsnittet av skoler i landet. Det kan for eksempel være slik at skoler som deltatt i et program for å styrke læringsmiljøet enten har mer mobbing og dårligere klasseledelse enn gjennomsnittet og det er årsaken til at de deltatt i programmet. En annen mulighet er at skoler som deltatt i Respekt allerede er opptatt av å arbeide med læringsmiljø og derfor skiller seg positivt ut i forhold til gjennomsnittet av skoler. I forbindelse med denne oppgaven har det ikke vært mulig å undersøke om utvalget skiller seg fra gjennomsnittet av skoler i landet. På dette grunnlaget kan det være riktig å anta at dataene som er innsamlet i denne studien, basert på at det er brukt etablerte variabler og skaler, vil i stor grad vil sammenfalle med data innsamlet i et tilsvarende utvalg av skoler som deltatt i Respekt, men ikke nødvendigvis med et representativt utvalg av skoler.

Datas pålitelighet er et grunnleggende spørsmål i all forskning, og innen forsknings betegnes dette som reliabilitet, fra det engelske reliability, som betyr pålitelighet. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av dataene som undersøkelsen skal bygge på. Det innebærer hvilke data som skal brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides. Det finnes ulike måter å teste datas reliabilitet på. En måte kan være å gjenta samme undersøkelse på samme gruppe på to forskjellige tidspunkt. Hvis man da får samme resultatet, vil det være tegn på høy reliabilitet. En annen måte kan være at ulike forskere undersøker det samme fenomenet (Johannessen et al., 2010).

3.11.2 Cronbachs alfa

I tillegg er det målt Cronbachs alfa for å sjekke de ulike skalaenes reliabilitet. Denne statistiske metoden sjekker skalaenes indre konsistens. Den sjekker om de itemene som er brukt for å bygge opp skalaen henger tilstrekkelig nok sammen til å måle det samme fenomenet. Denne koefisienten som kommer ut av denne målingen, kalles altså Cronbachs alfa. Koefisienten bør ha en verdi på over 0,7 (Pallant, 2013). Alle skalaene i denne undersøkelsen ligger godt over dette anbefalte minstekravet, noe som vises igjen i beskrivelsen av de deskriptive dataene.

3.11.3 Validitet

Det at data ikke er selve virkeligheten, men representasjoner av den, krever at de dataene vi bruker er relevante for å representere fenomenet. Dette betegnes som validitet, fra det engelske validity, som betyr gyldighet. Det finnes ulike former for validitet. (Johannessen et al., 2010).

Skalaene som blir brukt i denne studien er, som beskrevet tidligere, skalaer som er etablerte og validerte gjennom læringsmiljøsementer sine studier, eksempelvis mobbing (Roland og Idsøe, 2001), varme og kontroll (Ertesvåg, 2011) og autonomi (Bru, 2002).

Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene som er samlet inn. Altså om dataene er gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet en vil undersøke. Måler dataene det som de skal måle? I denne studien blir klasseledelse delt inn i henholdsvis varme, kontroll og autonomi og emosjonell støtte, akademisk støtte og tilsyn. De inneholder fire, fem eller seks itemer hver, som lader høyt i en faktoranalyse. Disse itemene, spørsmålene, som er valgt ut, er også forenelige med det teoretiske begrepet klasseledelse. Dette er med å styrke undersøkelsens validitet.

Statistisk validitet er et spørsmål om hvorvidt man kan generalisere fra utvalg til populasjon. Det må drøftes om utvalget er representativt for populasjonen og hvor stort bortfall det er. Bortfallet kan være såpass stort at det svekker validiteten. I de datasettene som ligger til grunn for denne undersøkelsen må bortfallet i datagrunnlaget sies å være relativt lite, da det ligger mellom 75 og 80 prosent. Disse tallene er på linje med de som ofte finnes i slike undersøkelser (Ertesvåg, 2011).

Om den statistiske validiteten er oppfylt, vil det bli videre spørsmål om i hvilken grad man kan overføre disse resultatene i tid og rom. Dette betegnes som ytre validitet. Siden dataene i denne undersøkelsen er samlet inn fra skoler over hele landet, kan man generalisere disse resultatene til å gjelde for skoler i Norge. Samtidig må man merke seg at siden disse skolene er skoler som har meldt seg på et skoleutviklingsprogram, er det ikke et tilfeldig utvalgte skoler. Disse skolene kan enten ha en høy forekomst av mobbing, som de vil komme til livs, eller det kan være at de har en del kompetanse på området og er bevisst forebygging av mobbing. Man kan også generalisere resultatene til land som har tilnærmet lik organisering og skolestruktur som i Norge. For å ytterligere styrke validiteten kan man se på lignende undersøkelser fra andre land med tilsvarende resultater. Eller man kan kontrollere for ytre validitet ved å gjennomføre samme undersøkelse i forskjellige kontekster og på forskjellige tidspunkter (Johannessen et al., 2010).

Når man ser på en undersøkelses reliabilitet og validitet er det mål på hvor troverdig en vurderer en studie til å være. I kvantitative undersøkelser bør det være ganske tydelige argumentasjoner på om en studie innehar høy grad av reliabilitet og validitet. Det som imidlertid ikke kan sees igjen på eksempelvis en retest, er de individuelle forskernes tolkninger av data og drøfting av praktiske konsekvenser for resultatene. Dette vil kunne bære mer preg av forskerens bakgrunn, og det vil ikke være like enkelt, og kanskje heller ikke hensiktsmessig å prøve å måle dette. Analyse av kvantitative data dreier seg ikke bare om statistiske teknikker, men det inneholder også elementer av kreativitet i for eksempel i forhold til hvordan data kan tolkes (Johannessen et al., 2010).

4.0 RESULTATER

I denne delen vil resultater som er kommet frem for å belyse relasjonen mellom autoritativ klasseledelse og forekomst av mobbing, bli presentert. Først vil de deskriptive dataene bli presentert. Så kommer de ulike faktoranalysene. Deretter følger presentasjon av korrelasjonsanalysene. Regresjonsanalysene vil videre bli presentert, hvorpå de blokkvise regresjonsanalysene kommer til slutt i dette kapitlet.

4.1 DESKRIPTIVE DATA

Tabell 1. Deskriptive data fra elevenes rapporter om mobbing og lærerstøtte.

	N	M	SD	Ske	Kurt
Bli Mobbet $\alpha=.850$	14490	0.45	0.67	2.46	7.72
Mobbe Andre $\alpha=.815$	14528	0.37	0.56	3.02	13.19
Emosjonell støtte $\alpha=.878$	14486	1.94	0.78	-0.67	-0.26
Akademiskstøtte $\alpha=.929$	14395	2.21	0.73	-1.00	0.72
Tilsyn $\alpha=.864$	14416	2.04	0.71	-0.66	-0.01

Tabell 2. Deskriptive data for elevers rapporter om mobbing aggregert på skolenivå og lærernes rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi.

	N	M	SD	Ske	Kurt
Bli Mobbet skole ^a $\alpha=.850$	2287	0.51	0.15	0.50	-0.01
Mobbe Andre skole ^a $\alpha=.815$	2287	0.38	0.10	0.61	0.39
Varme $\alpha=.810$	2264	4.44	0.52	-0.86	0.37
Kontroll $\alpha=.814$	2255	4.08	0.64	-0.77	0.81
Autonomi $\alpha=.793$	2249	2.89	0.82	-0.18	0.23

a. dataene for å bli utsatt for mobbing og å utsette andre for mobbing er aggregert på skolenivå og hver lærer har fått sin skoles skåre for de to variablene lagt til sine egenrapporterte data.

Tabellene viser gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for elevenes rapporter om mobbing og lærerstøtte, samt elevers rapporter om mobbing aggregert på skolenivå og lærernes rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi. Verdien av Chronbachs alfa vises under benevnelsen av hver variabel. Verdiene ligger mellom .793 og .929. Dette er verdier som ligger godt over det anbefalte minstekravet på .700 (Pallant, 2013).

Verdiene på kurtosis bør optimalt ligge mellom -7 og +7. På den første tabellen ser man at verdiene er høye på mobbevariablene. Variabelen, bli mobbet, viser 7.72 og variabelen, mobbe andre viser 13.19. Dette er altså over de anbefalte verdiene mellom -7 og +7. Årsaken til at kurtosis er så høy er trolig at de fleste elevene ikke mobber andre (er involvert i mobbing), og derfor klynger de fleste svarene seg sammen, noe som altså gjør at denne blir veldig høy. I følge Pallant, (2013), trenger det ikke å ha noen betydning at kurtosis er så høy, hvis undersøkelsen har et stort utvalg. I denne undersøkelsen må man kunne si å ha et relativt stort utvalg, og da kan man tolerere en slik høy kurtosis. Med bakgrunn i Pallant (2013) og størrelsen på utvalget i denne undersøkelsen er det vurdert at den høye kurtosisen ikke har vesentlig innvirkning på resultatene og derfor er den høye kurtosisen akseptert.

Variablene «bli mobbet skole» og «mobbe andre skole» viser elevresultater aggregert på skolenivå i tabell 2. Disse variablene viser slik et uttrykk for den enkelte skoles forekomst for henholdsvis rapporter om å bli mobbet, og å mobbe andre. Lærerne på en gitt skole er så knyttet til elevene ved skolens gjennomsnittlige skåre for å bli mobbet og å mobbe andre. I tabell 2 er gjennomsnittet for alle skolene samlet vist. Sammenligner man gjennomsnittskårene for elevers rapporter om mobbing uavhengig av skole (tabell 1), med de samme resultatene aggregert på skolenivå (tabell 2) er det interessant å merke seg at gjennomsnittskårene er relativt like med $M=0.45$ for rapporter om å bli utsatt for mobbing for elever uavhengig av skoler, mens $M=0.51$ for de samme dataene aggregert på skolenivå. Ser vi på standardavviket er det derimot større forskjeller da det er $SD=0.67$ for rapporter om å bli utsatt for mobbing uavhengig av skolen, mens $SD=0.15$ for de tilsvarende resultatene aggregert på skolenivå. Lignende tendens ser vi for rapporter om å utsette andre for mobbing. Det er grunn til å tro at årsaken til at gjennomsnittskåren er relativt lik er at så mange elever rapporterer at de aldri blir mobbet. Forskjellen i standardavvik mellom elevrapporter uavhengig av skole og elevrapporter aggregert på skolenivå, indikerer at aggregerte data skjuler variasjonen i elevrapporter. Standardavviket for resultater aggregert på skolenivå viser til variasjonen mellom skoleskårer, og man mister her variasjonen i rapporter om mobbing mellom

elever innen en skole.

De deskriptive dataene gir med bakgrunn i presentasjonen og vurderingene over, grunnlag for å gå videre i analysearbeidet. Gjennom faktoranalyser undersøkes indre konsistens mellom item som inngår i samme skala.

4.2 FAKTORANALYSER

Det bli presentert 3 ulike faktoranalyser. Den første er faktoranalyse for elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli mobbet. Så presenteres faktoranalyse for lærernes rapporter om klasseledelse og autonomi, og til sist faktoranalyse for elevers rapporter om lærerstøtte.

Tabell 3 Faktoranalyse for elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli mobbet

Faktoranalyse		
	Mobbe andre	Bli mobba
Hvor ofte har du dette skoleåret Mobbet/plaget andre elever på skolen?		.797
Hvor ofte har du dette skoleåret Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å erte dem?		.813
Hvor ofte har du dette skoleåret Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å isolere /stenge dem ute?		.741
Hvor ofte har du dette skoleåret Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å slå, sparke eller dytte dem?		.767
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt Mobbet/plaget på skolen av andre elever?	.871	
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt Mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt ertet av andre elever?	.844	
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt Mobbet/plaget på skolen ved at du ikke lenger har fått være med de andre, blitt isolert /utestengt fra andre elever?	.751	
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt Blitt mobbet/plaget på skolen dette skoleåret ved at du er blitt slått, sparket eller dyttet av andre elever?	.764	

I alle faktoranalysene i denne undersøkelsen vises bare verdier som lader over 0.3 på en eller flere av faktorene. Varimax rotasjon er brukt i samtlige analyser. I denne undersøkelsen er det kun tatt med faktorer som har en egenverdi på mer enn 1.0. Eigenverdien til en faktor representerer hvor mye av den totale variansen som er forklart av faktoren. En av de mest vanlige teknikkene å bruke, er å ta med faktorer som har en egenverdi på 1.0 eller mer, i videre undersøkelser (Pallant, 2013).

På skalaene for mobbing, er det tydelig delt inn i to ulike faktorer, en som måler det å bli mobbet og en som måler det å mobbe andre. Her lader alle itemene høyt, og ingen overlapper hverandre. Dette er som forventet på bakgrunn av spørsmålenes utforming.

Tabell 4 Faktoranalyse for lærernes rapporter om klasseledelse og autonomi

Faktoranalyse			
	Varme	Kontroll	Autonomi
Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene	.742		
Jeg viser interesse for den enkelte elev	.808		
Jeg roser elevene ofte	.723		
Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet)	.739	.312	
Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg når de skifter aktivitet/arbeidsplass, osv.		.746	
Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg i fellesundervisning		.826	
Jeg har etablert gode rutiner/regler for individuelt arbeid		.797	
Jeg følger nøye med i elevenes oppførsel i timene	.375	.632	
Jeg lar elevene være med å bestemme hvordan de skal arbeide med lærestoffet			.786
Jeg lar elevene være med å bestemme hvor de skal arbeide			.832
Jeg legger opp til at elevene kan tilpasse arbeidsoppgavene til sine interesser og ferdigheter			.804
Jeg gir elevene innflytelse over sin situasjon på skolen			.683

Denne tabellen viser faktoranalyse som tar utgangspunkt i lærernes rapporter om klasseledelse og autonomi, og grupperer tre ulike faktorer for hver av de tre elementene som inngår i klasseledelse. Den første faktoren er varme, den andre er kontroll og den tredje er autonomi. Her ser vi at på de to itemene «Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet)» og «Jeg følger nøye med på elevenes oppførsel i timene», overlapper hverandre på varme og kontroll. Hinkin (1998) viser til at det er vanlig å akseptere et item som del av faktoren dersom den lader minst dobbelt så sterkt på en faktor som på en eller flere av de andre faktorene. Resultatene viser at itemet «Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet)», lader .312 på kontroll og .739 på varme. Da forkastes det itemet på kontroll og beholdes på skalaen for varme. På det andre itemet derimot, «Jeg følger nøye med på elevenes oppførsel i timene», lader det .375 på varme og .632 på kontroll. Disse ligger altså nærmere hverandre, og kan ikke dermed forkastes på bakgrunn av ovenstående forklaring. Allikevel blir dette itemet beholdt på skalaen for kontroll. Dette på bakgrunn i teori om klasseledelse, samt at det i tillegg er en allerede etablert skala som er brukt i tidligere forskning (Ertesvåg,2011). Det tas også med i denne vurderingen at Hinkin (1998) viser til at regelen om lading som er minst dobbelt så høy på en faktor som ladningene på noen av de andre faktorene er streng.

Tabell 5 Faktoranalyse for elevers rapporter om lærerstøtte**Faktoranalyse**

	Emosjonell støtte	Akademisk støtte	Tilsyn
Jeg synes at lærerne er som mine gode venner			.722
Lærerne mine vet om mine hobbyer og hva som interesserer meg på fritiden			.716
Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer	.370		.707
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	.357		.799
Jeg føler at lærerne setter pris på meg	.351		.787
Når vi har gruppearbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	.779		
Lærerne våre er flinke til undervise hele klassen	.751	.306	.316
Når vi arbeider for oss selv, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	.793		
Når vi har prosjektarbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	.811		
Når vi skal skifte aktivitet, er lærerne flinke til å forklare oss hvordan vi skal gjøre det	.762		
Lærerne kontrollerer at vi gjør leksene våre ordentlig		.754	
Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene		.774	
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene		.720	
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene		.736	
Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette	.395	.654	
Når elever mobber/plager andre, er lærerne flinke til å ordne opp i dette	.385	.556	

I denne faktoranalysen hvor vi ser på elevenes rapporter om lærerstøtte, ser vi at vi igjen får flere itemer som lader på to eller tre faktorer. Den ene «Lærerne våre er flinke til undervise hele klassen» lader på alle tre faktorene. Den er likevel forholdsvis uproblematisk da den lader relativt sterkt på

faktor 1, og svakere på faktor 2 og 3. Den lader altså .751 på faktor 1, og .306 og .316 på faktor 2 og 3. Som tidligere nevnt er det da vanlig å forkaste de to svakest ladede, da de er mindre enn halvparten av den sterkeste. De to neste er mer problematiske da forskjellen mellom de to faktorene de lader på ikke er like tydelige. Den ene «Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette» lader .395 på faktor 1 og .654 på faktor 2, og den neste «Når elever mobber/plager andre, er lærerne flinke til å ordne opp i dette» lader .385 på faktor 1 og .556 på faktor 2. Allikevel beholdes disse på de faktorene de lader høyest på, på grunnlag av teoretiske vurderinger, og at Hinkins (1998) vurdering av dobbel ladning som en streng regel og mulighetene for å eventuelt sammenligne resultatene i denne studien med resultater fra tidligere studier som bruker denne faktorløsningen.

Når disse skalaene nå er definert, går en over til å se på korrelasjonene mellom de ulike variablene som inkluderes i undersøkelsen.

4.3 KORRELASJONSANALYSER

Det vil først bli presentert en tabell, (tabell 6), med korrelasjonsanalyser som inneholder Pearsons korrelasjonskoeffisienter for elevers rapporter om mobbing aggregert på skolenivå og lærernes rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi. Så presenteres en tabell, (tabell 7), med Pearsons korrelasjonskoeffisienter for elevers rapporter om mobbing og lærerstøtte.

Tabell 6 Pearsons korrelasjonskoeffisienter for elevers rapporter om mobbing aggregert på skolenivå og lærernes rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi

		Korrelasjon				
		Bli Mobba	Mobbe andre	Varme	Kontroll	Autonomi
Bli mobbet	Pearson Correlation	1	**	.026	*	*
	Sig. (2-tailed)		.000	.223	.029	.025
	N	2287	2287	2264	2255	2249
Mobbe andre	Pearson Correlation	**	1	**	**	-.015
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.479
	N	2287	2287	2264	2255	2249
Varme	Pearson Correlation	.026	**	1	**	**
	Sig. (2-tailed)	.223	.000		.000	.000
	N	2264	2264	2264	2253	2249
Kontroll	Pearson Correlation	*	**	**	1	**
	Sig. (2-tailed)	.029	.000	.000		.000
	N	2255	2255	2253	2255	2249
Autonomi	Pearson Correlation	*	-.015	**	**	1
	Sig. (2-tailed)	.025	.479	.000	.000	
	N	2249	2249	2249	2249	2249

** . Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå

* . Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå

Tabell 6 viser korrelasjonskoeffisientene, i form av Pearsons r , for bli mobbet, mobbe andre og de tre variablene varme, kontroll, autonomi, som er brukt for å måle klasseledelse i denne studien. Dette er en bivariat korrelasjonsanalyse som viser korrelasjonskoeffisientene mellom to og to

variabler. Pearsons r er omtalt i metodekapitlet. Denne standardiserte korrelasjonskoeffisienten varierer mellom -1 og +1, og angir med det typen av samvariasjon (positiv eller negativ) og styrken på den. Det finnes ingen fasitsvar på hva som er en høy korrelasjon. Det kommer an på hva man måler og hva man forventer (Johannessen et al., 2010). I denne tabellen ser vi at den høyeste korrelasjonen ser vi mellom variablene bli mobbet og å mobbe andre, som er på .555. Grunnen til at denne korrelasjonen blir så høy, kan være at de fleste svarer at de aldri blir mobbet eller mobber andre. I tillegg indikerer tidligere studier (Solberg, Olweus og Endresen, 2007) at en viss andel av elevene både mobber andre og blir mobbet selv, men dette tallet er sannsynligvis ikke så høyt som denne korrelasjonen viser.

Solberg, Olweus og Endresen (2007) finner i sin studie at overlappingen mellom å bli mobbet og å mobbe andre var relativt liten samlet sett, med 10-20 prosent. Blant de yngre elevene var det størst overlapp med 30-50 prosent, men denne sank betraktelig i takt med elevenes alder. Dette er i tråd med hva lignende undersøkelser viser. Merk at dette er korrelasjonene som kommer frem av lærernes data og viser derfor mobbevariablene aggregert på skolenivå. Ellers vises at bli mobbet korrelerer 0.026 med variabelen varme, 0.046 med kontroll og 0.-047 med autonomi. Det å mobbe andre korrelerer 0.142 med varme, 0.142 med kontroll og 0.015 med autonomi. Dette må sies å være relativt svake korrelasjoner, tre er signifikant på 0.01 nivå, to på 0.05 nivå og to viser ikke signifikans. De tas likevel videre til en regresjonsanalyse da dette er vesentlig for å belyse denne studiens problemstilling.

Tabell 7 Pearsons korrelasjonskoeffisienter for elevers rapporter om mobbing og lærerstøtte

		Korrelasjon				
		Mobbe andre	Bli mobbet	Emosjonell støtte	Akademisk støtte	Tilsyn
Mobbe andre	Pearson Correlation	1	** .455	** -.236	** -.231	** -.208
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	14528	14482	14446	14355	14376
Bli mobbet	Pearson Correlation	** .455	1	** -.146	** -.152	** -.151
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	14482	14490	14412	14321	14343
Emosjonell støtte	Pearson Correlation	** -.236	** -.146	1	** .658	** .544
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	14446	14412	14486	14336	14357
Akademisk støtte	Pearson Correlation	** -.231	** -.152	** .658	1	** .662
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	14355	14321	14336	14395	14376
Tilsyn	Pearson Correlation	** -.208	** -.151	** .544	** .662	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	14376	14343	14357	14376	14416

** . Korrelasjonen er signifikant på 0.01-nivå.

Tabell 7 viser Pearsons korrelasjonskoeffisienter med utgangspunkt i data fra elevenes rapporter om mobbing og lærerstøtte. I likhet med den forrige tabellen er også her den sterkeste korrelasjonen mellom bli mobbet og mobbe andre, som viser 0.455. Også her kan forklaringen til at denne blir høy, være at de fleste elever svarer at de aldri blir mobbet eller mobber andre. Mobbe andre korrelerer 0.236 med emosjonell støtte, 0.231 med akademisk støtte og 0.208 med tilsyn. Bli mobbet korrelerer 0.146 med emosjonell støtte, 0.152 med akademisk støtte og 0.151 med tilsyn. Alle disse korrelasjonene er over 0.10 og taes videre med i en regresjonsanalyse. Korrelasjonene i denne tabellen er alle signifikant på 0.01 nivå.

4.4 REGRESJONSANALYSER

I dette avsnittet presenteres resultatene av de multiple regresjonsanalysene. Tabellene viser R square, standardisert betakoeffisient, t-verdi og signifikansnivå av de avhengige variablene bli mobbet og mobbe andre i forhold til de tilgrensede variablene, som i denne studien er valgt, for å måle klasseledelse hos henholdsvis elever og lærere. Standardisert betaverdi er vist. Dette på grunn av at den standardiserte betaverdien, i motsetning til den ustandardiserte betaverdien, blant annet tar hensyn til at skåringsbredden er ulik for variablene i analysen (Pallant, 2013).

Tabell 8 og 9 inneholder regresjonsanalyser med data fra elevers rapporter om mobbing og lærerstøtte, og tabell 10 og 11 viser regresjonsanalyser med data for elevers rapporter om mobbing aggregert på skolenivå og lærernes rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi. Disse fire tabellene blir innledningsvis presentert hver for seg, da relasjonen mellom klasseledelse og mobbing er fokuset i denne studiens problemstilling. Deretter vil det presenteres regresjonsanalyser der det har blitt sett på om faktorer på individnivå eller i konteksten kan påvirke denne relasjonen.

Tabell 8 Regresjonsanalyse av elevers rapporter om å mobbe andre og lærerstøtte

Regresjonsanalyse			
R square=.069	Standardisert koeffisient	t-verdi	Sig.
	Beta		
Emosjonell støtte	-.134	-12.241	.000
Akademisk støtte	-.096	-7.844	.000
Tilsyn	-.071	-6.506	.000

a. Avhengig variabel: Mobbe andre

Tabell 9 Regresjonsanalyse av elevers rapporter om å bli mobbet og lærerstøtte

Regresjonsanalyse			
R square=.030	Standardisert koeffisient	t-verdi	Sig.
	Beta		
Emosjonell støtte	-.068	-5.899	.000
Akademisk støtte	-.056	-4.634	.000
Tilsyn	-.078	-6.861	.000

a. Avhengig variabel: Bli mobbet

Tabell 10 Regresjonsanalyse av elevers rapporter om å mobbe andre aggregert på skolenivå og læreres rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi

Regresjonsanalyse			
R square=.006	Standardisert koeffisient	t-verdi	Sig.
	Beta		
Varme	-.100	-3.762	.000
Kontroll	-.087	-3.290	.001
Autonomi	.031	1.429	.153

a. Avhengig variabel: Mobbe andre

Tabell 11 Regresjonsanalyse av elevers rapporter om å bli mobbet aggregert på skolenivå og læreres rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi

Regresjonsanalyse			
R square=.026	Standardisert koeffisient	t-verdi	Sig.
	Beta		
Varme	-.001	-.050	.961
Kontroll	.064	2.365	.018
Autonomi	-.063	-2.865	.004

a. Avhengig variabel: Bli mobbet

Tabell 8 og 9 viser altså resultatene av regresjonsanalysen for elevers rapporter for mobbing og lærerstøtte. Her er R-square på henholdsvis .069 ved mobbe andre som avhengig variabel, og .030 ved å bli mobbet som avhengig variabel. Dette viser at bare 6.9 og 3.0 prosent av variansen blir forklart av disse variablene i forhold til klasseledelsesvariablene,- emosjonell støtte, akademisk støtte og tilsyn. Dette innebærer at de tre variablene for klasseledelse forklarer lite av variansen for de avhengige variablene. Noe som kan tolkes som at klasseledelsesvariablene har relativt liten betydning for elevers rapporter om å bli utsatt for mobbing eller å utsette andre for mobbing. Eller sagt på en annen måte, det er andre faktorer som er viktigere for å forklare elevers rapporter om mobbing. I utgangspunktet ville det ikke være naturlig å gå videre med analysene når klasseledelsesvariablene forklarer så lite av variansen i de to mobbevariablene, men med utgangspunkt i studiens eksplorerende karakter er resultatene for regresjonsanalysen presentert videre. Det er da viktig å ta forbehold om at disse variablene forklarer lite av variansen.

For den avhengige variabelen, mobbe andre, viser den standardiserte betakoeffisienten $-.134$. Dette viser at det er en moderat negativ sammenheng mellom elever som rapporterer å mobbe andre, og den emosjonelle støtten de opplever å motta fra lærerne. Dette innebærer en tendens til at elever som rapporterer å utsette andre for mobbing rapporterer mindre emosjonell støtte fra læreren enn elever som rapporterer å utsett andre for mobbing sjeldnere eller aldri. Den uavhengige variabelen, emosjonell støtte, har den høyeste betaverdien av de tre uavhengige variablene, og dette betyr at det er opplevd emosjonell støtte som har mest å bety for det å mobbe andre, når det er kontrollert for de øvrige klasseledelsesvariablene. Når den avhengige variabelen er å bli mobbet (tabell 9), viser den standardiserte betakoeffisienten $-.068$. Grad av opplevd tilsyn fra lærerne skårer noenlunde likt på betaverdiene med tallene $-.078$ og $-.071$ på henholdsvis de som blir mobbet og de som mobber andre. Opplevd grad av akademisk støtte viser betakoeffisientene $-.096$ for de elevene som rapporterer å mobbe andre og $-.056$ for de elevene som rapporterer å bli mobbet. I forhold til det å bli mobbet, er det tilsyn fra lærerne som har den største betaverdien på $-.077$. Alle disse funnene er signifikante, men koeffisientene er svake.

Tabell 10 og 11 viser resultatene av regresjonsanalysen for elevs rapporter om mobbing aggregert på skolenivå og lærernes rapporter om autoritativ klasseledelse og autonomi. Her er R square på henholdsvis $.006$ ved mobbe andre som avhengig variabel, og $.029$ ved å bli mobbet som avhengig variabel. Dette viser at bare 0.6 og 2.9 prosent av variansen blir forklart av disse variablene i forhold til klasseledelsesvariablene, - varme, kontroll og tilsyn. Dette innebærer at de tre variablene for klasseledelse, også med data fra lærerne, forklarer lite av variansen for de avhengige variablene. Dette kan tolkes som at klasseledelsesvariablene har liten betydning for elevs rapporter om å bli utsatt for mobbing eller å utsette andre for mobbing, også når man ser på data fra lærerne. Eller at det er andre faktorer som er viktigere for å forklare elevs rapporter om mobbing. På grunnlag av at disse klasseledelsesvariablene forklarer så lite av variansen i de to mobbevariablene, tas ikke disse lærervariablene med i videre analyser. Siden klasseledelsesvariablene forklarer noe mer av variansen i forhold til mobbevariablene når det gjelder elevenes rapporter om mobbing og klasseledelse, er det disse som tas med i de videre analysene med kontrollvariabler. Som tidligere beskrevet forklarer de heller ikke her mye av variansen, men siden dette er grunnlaget for denne studiens problemstilling, blir de altså vurdert til å tatt med.

Med utgangspunkt i disse innledende regresjonsanalysene hvor en bare ser på relasjonen mellom mobbing og klasseledelse, viser det seg altså at klasseledelsesvariablene forklarer veldig lite av variansen. Med bakgrunn i teoretiske drøftinger inkluderes kontrollvariabler som en med grunnlag i de teoretiske drøftingene kan anta kan ha påvirkning. Dette for å kontrollere for effekten av disse

faktorene, men de kan også gi informasjon om andre faktorer som kan forklare mer av variansen i mobbing.

Tabell 12 Blokkvis regresjonsanalyse av elevers rapporter om å mobbe andre og lærerstøtte, aggresjon, medelevrelasjoner, inkludering og foreldreinnvolvering

Modell	Standardisert koeffisient			
	Beta	t-verdi	Sig.	R-square
1 Emosjonell støtte	-.137	-11.670	.000	.068
Akademisk støtte	-.101	-7.613	.000	
Tilsyn	-.060	-5.078	.000	
2 Emosjonell støtte	-.068	-6.118	.000	.197
Akademisk støtte	-.034	-2.757	.006	
Tilsyn	-.055	-5.009	.000	
Reaktiv aggresjon	-.109	-11.382	.000	
Proaktiv tilhørighet aggresjon	-.181	-14.248	.000	
Proaktiv makt aggresjon	-.155	-11.522	.000	
3 Emosjonell støtte	-.021	-1.873	.000	
Akademisk støtte	-.017	-1.351	.061	
Tilsyn	-.037	-3.362	.177	
Reaktiv aggresjon	-.097	-10.188	.001	
Proaktiv tilhørighet aggresjon	-.173	-13.669	.000	
Proaktiv makt aggresjon	-.153	-11.476	.000	
Relasjon til medelever	-.079	-8.428	.000	
Inkludering	-.082	-7.606	.000	
4 Emosjonell støtte	-.010	-.908	.364	.219
Akademisk støtte	-.010	-.778	.437	
Tilsyn	-.026	-2.319	.020	
Reaktiv aggresjon	-.094	-9.903	.000	
Proaktiv tilhørighet aggresjon	-.161	-12.772	.000	
Proaktiv makt aggresjon	-.141	-10.619	.000	
Relasjon til medelever	-.072	-7.659	.000	
Inkludering	-.068	-6.313	.000	
Foreldretilsyn	-.112	-11.625	.000	
Foreldreinteresse	.021	2.405	.016	

Tabell 13 Blokkvis regresjonsanalyse av elevers rapporter om å bli mobbet og lærerstøtte, aggresjon, medelevrelasjoner, inkludering og foreldreinnvolvering

Modell	Standardisert koeffisient				
	Beta	t-verdi	Sig.	R-square	
1 Emosjonell støtte	-.067	-5.605	.000	.033	
Akademisk støtte	-.067	-4.984	.000		
Tilsyn	-.075	-6.216	.000		
2 Emosjonell støtte	-.035	-2.920	.004	.063	
Akademisk støtte	-.036	-2.693	.007		
Tilsyn	-.077	-6.473	.000		
Reaktiv aggresjon	-.117	-11.300	.000		
Proaktiv tilhørighet aggresjon	-.156	-11.331	.000		
Proaktiv makt aggresjon	.065	4.495	.000		
3 Emosjonell støtte	.122	10.662	.000		.214
Akademisk støtte	.024	1.916	.055		
Tilsyn	-.016	-1.478	.139		
Reaktiv aggresjon	-.077	-8.081	.000		
Proaktiv tilhørighet aggresjon	-.127	-10.060	.000		
Proaktiv makt aggresjon	.072	5.395	.000		
Relasjon til medelever	-.260	-27.725	.000		
Inkludering	-.287	-26.563	.000		
4 Emosjonell støtte	.121	10.534	.000	.219	
Akademisk støtte	.027	2.207	.027		
Tilsyn	-.030	-2.682	.007		
Reaktiv aggresjon	-.069	-7.228	.000		
Proaktiv tilhørighet aggresjon	-.120	-9.526	.000		
Proaktiv makt aggresjon	-.076	5.698	.000		
Relasjon til medelever	-.262	-27.970	.000		
Inkludering	-.283	-26.089	.000		
Foreldretilsyn	-.043	-4.511	.000		
Foreldreinteresse	.077	8.796	.000		

Faktoranalyser med skalaene som danner grunnlaget for de uavhengige kontrollvariablene finnes i appendix.

Tabell 12 og 13 tar utgangspunkt i de to første tabellene for regresjonsanalyse, altså elevenes rapporter om mobbing og lærerstøtte, men her legges uavhengige variabler inn blokkvis. Den første blokka som er lagt til er individfaktorer som aggresjon. Den andre tillagte blokka er medelevfaktorer som inneholder relasjoner mellom medelever og om elevene føler seg inkludert i

klassen. Den tredje blokken inneholder hjemmefaktorer som viser grad av hvor mye foreldre

interessere seg for, og følger med på hva som skjer rundt elevene. Dette er uavhengige variabler som beskrevet i teoridelen kan vise seg interessante, og være med på å belyse denne studiens problemstilling.

I tabell 12, som er en blokkvis regresjonsanalyse av elevers rapporter om å mobbe andre og lærerstøtte, aggresjon, medelevrelasjoner, inkludering og foreldreinnvolvering, viser verdien av R-square .068 når en kun ser på de variablene som danner skalaene for innholdet av klasseledelse som er utgangspunktet for denne studien. Dette betyr at variablene emosjonell støtte, akademisk støtte og tilsyn tilsammen forklarer 6.8 prosent av variansen for den avhengige variabelen å mobbe andre, dette i tråd med hva de første regresjonsanalysene (tabell 8-11) viste. Som tidligere nevnt er dette tallet relativt lavt, og det utgjør ikke mye av variansen. Hvis vi ser på modell 2, i tabell 12, hvor det legges til en blokk med aggresjonsvariabler, ser en at R-square stiger fra .068 til .197. Det betyr at disse tilsammen forklarer omtrent 20 prosent av variansen i forhold til det å mobbe andre. I tillegg ser en på verdien av betakoeffisientene at styrken på koeffisientene, for klasseledelsesvariablene, emosjonell støtte, akademisk støtte og tilsyn, at de blir svakere når en kontrollerer for aggresjon.

Dette er i tråd med hva man forventer i forhold til teori om sammenhengen mellom mobbing og aggresjon. Hvis en ser på variabelen emosjonell støtte, så synker den standardiserte betakoeffisienten fra -.067 til -.035 når man kontrollerer for aggresjon. Det betyr at klasseledelsesvariablen, emosjonell støtte, betyr enda mindre i forhold til den avhengige variabelen, å mobbe andre, når man inkluderer aggresjon i analysen. Videre ser man at R-square stiger noe, men ikke vesentlig, når en kontrollerer for medeleverrelasjoner, inkludering og foreldreinteresse. Man ser av tabellen at jo flere andre uavhengige variabler det blir kontrollert for, jo svakere blir styrken i betaverdiene av klasseledelsesvariablene som er utgangspunktet for denne studien. Det kan være interessant å merke seg at i tillegg til aggresjon, så viser foreldretilsyn (-.112) en av de høyeste betakoeffisientene i denne analysen. Det betyr at foreldretilsyn kan være en viktig faktor å ha fokus på når det gjelder barn som mobber andre, noe som også vil bli berørt i diskusjonen.

I tabell 13, som er en blokkvis regresjonsanalyse av elevers rapporter om å bli mobbet og lærerstøtte, aggresjon, medelevrelasjoner, inkludering og foreldreinnvolvering, stiger ikke R-square mere enn fra .033 til .063 når man kontrollerer for aggresjon. Altså mye mindre stigning enn i forhold til å mobbe andre. Det betyr at aggresjon har mye mindre betydning for relasjonen mellom å

bli utsatt for mobbing og lærerstøtte enn aggresjon har for sammenhengen til å mobbe andre. Noe som kanskje for så vidt kan forventes ut fra teori og tidligere studier?

Legger man til en blokk med variablene som inneholder relasjoner til medelever og inkludering, stiger derimot R-square til .215. Det betyr at variansen stiger fra 6.3 til 21 prosent, når man kontrollerer for disse variablene. I tillegg stiger betaværdien for emosjonell støtte til .122. Det er altså slik, at kontrollert for relasjoner til medelever og inkludering, er det en tendens til at jo mer mobbing elever opplever, jo mer emosjonell støtte rapporterer de. Hva kan årsaken til at styrken på effekten av elevene sin opplevde emosjonelle støtte fra læreren på å bli utsatt for mobbing øker når en kontrollerer for relasjoner til medelever og inkludering? Dette er et interessant funn, som blir tatt opp igjen i diskusjonen.

Den standardiserte betakoeffisienten viser for disse variablene, i modell 3, $-.260$ for relasjoner til medelever og $-.287$ for inkludering. Det betyr at relasjoner til medelever og det at elever opplever at de er inkludert, er vesentlige elementer i forhold til det å bli mobbet. Elevene som rapporterer å bli mobbet, opplever en moderat negativ korrelasjon i relasjonen til medelever og opplevelsen av å bli inkludert. Dette betyr at elever som rapporterer at de blir mobbet, rapporterer også en svakere relasjon til medelever og lavere grad av opplevd inkludering enn de elevene som rapporterer å aldri eller sjelden bli mobbet. Dette viser at disse variablene er viktige faktorer å ta hensyn til når det gjelder å bli mobbet. Det betyr også at når en ser på elever som opplever like god inkludering og relasjoner til medelever, så er det en positiv sammenheng mellom emosjonell støtte og å bli utsatt for mobbing. Altså elever som opplever å bli utsatt for mobbing opplever mer støtte fra læreren enn elever som ikke blir mobbet.

De funnene som er presentert i denne resultatdelen, blir nå tatt med videre til diskusjonen. Her vil hovedvekten naturligvis ligge på problemstillingen for denne studien som er om det er noen relasjon mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing. I tillegg vil kontrollvariablene som i analysene har vist seg å være interessante i forhold til mobbing bli tatt med.

5.0 DISKUSJON OG DRØFTING AV FUNN

Drøfting av denne studiens funn vil ta utgangspunkt i studiens problemstilling som lyder som følger «Er det relasjon mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing?» I tillegg vil aspekter som viste seg interessante ved kontroll for andre variabler opp mot mobbing, bli drøftet. Disse vil komme avslutningsvis i egne avsnitt under overskriftene effekten av aggresjon, relasjoner til medelever og inkludering og foreldreinnvolvering. Disse er i utgangspunktet kontrollvariabler i forhold til mobbing, men for å belyse problemstillingen ytterligere vil det også her taes med refleksjoner i forhold til hva en god klasseledelse kan bidra med.

Resultatene fra denne undersøkelsen viste altså noe svake sammenhenger mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing. Likevel kan man se at det finnes en relasjon mellom disse og at læreres autoritative klasseledelse kan være viktig både i forebygging og håndtering av mobbing. Dette blant annet på grunn av at når man kontrollerer for eksempelvis relasjoner til medelever og inkludering, stiger betaverdien for emosjonell støtte, som beskrevet i resultatdelen, relativt mye. Det er heller ikke her en høy verdi, men i tillegg til at R-square stiger fra .063 til .214, går også betaverdien for emosjonell støtte fra en negativ ($\beta = -.067$) sammenheng over til en positiv ($\beta = .122$) sammenheng. Dette, i tillegg til andre resultater fra denne studien, vil nå bli belyst med forskning og litteratur på området.

Alle sammenhengene var altså relativt svake, men generelt kan man si at sammenhengen mellom læreres rapporter om autoritative klasseledelse og elevers rapporter om mobbing synes å være noe svakere enn sammenhengen mellom elevers rapporter om autoritativ klasseledelse og elevers rapporter om mobbing. Altså at elever rapporterer en noe sterkere relasjon mellom autoritativ klasseledelse og det å bli mobbet og å mobbe andre, enn lærere gjør. Det er også elevenes rapporter som ble tatt videre til de blokkvise regresjonsanalysene, som diskusjonen tar utgangspunkt i.

5.1 Mobbing og varme

Funn fra denne undersøkelsen viser at det er graden av emosjonell støtte og varme som er det aspektet av klasseledelse som henger sterkest sammen med rapporter om å mobbe andre. Med en betaverdi på $-.137$ er det ikke en sterk sammenheng, men det indikerer at det er en viss relasjon. R square var svak, med en forklart varians på kun 3,3 prosent. Men som vi har sett under

presentasjonen av resultatene, og kommer tilbake til i neste avsnitt og under drøfting av effekten av kontrollvariablene, stiger denne betaverdien for elevene som rapporterer å bli mobbet, når det blir

kontrollert for relasjon til medelever og inkludering. På bakgrunn av denne sammenhengen er det flere ting en autoritativ voksen kan ta hensyn til i sitt arbeid med barn og unge.

Varme og emosjonell støtte er begrep som inneholder flere aspekter, blant annet relasjoner mellom lærer og elev. Det er mye forskning som støtter opp under viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev, og i en metaanalyse foretatt av John Hattie (2009) blir denne faktoren rangert på en ellefte plass, i en liste på 138 punkter, i forhold til hva det betyr for elevers læringsutbytte. Når en lærer har en god relasjon til elevene, vil elevene mer godta regler og rutiner og konsekvensene som følger av deres negative atferd. Uten fundamentet av en god relasjon, vil sannsynlig elevene ikke bry seg så mye om regler og rutiner og ha større rom for å utøve negativ atferd (Marzano, 2003). Viktigheten av autonomi kan også spille en rolle her, da det er mer sannsynlig at elever som selv har blitt hørt og vært med i utarbeidelsen av disse reglene, vil være med på å overholde disse.

Som beskrevet tidligere, så gikk betaverdien til varme eller emosjonell støtte fra $-.067$ til $.122$ når relasjoner til medelever og inkludering ble holdt konstant. Altså at når vi sammenligner elever som rapporterer lik medelevrelasjon og inkludering, så er det slik at jo mer mobbing en opplever, jo bedre relasjoner rapporterer elevene til læreren. Det kan innebære at det første negative resultatet egentlig skyldes at elevene opplever relasjonene til medelever og inkludering forskjellig. At det ikke er relasjonen mellom lærerstøtte og mobbing som blir målt, men at resultatet er påvirket av elevene sine relasjoner til de andre elevene i klassen. Dette resultatet kan tyde på at hvor godt læreren sitt arbeid med å støtte elevene som blir utsatt for mobbing, er avhengig av hvor gode relasjoner man klarer å skape mellom elevene, slik at alle føler seg inkludert. Altså, kan læreren sitt arbeid for å støtte elevene som blir mobbet, virke indirekte gjennom arbeidet med å utvikle gode relasjoner mellom elevene. En autoritativ klasseleder bør ha fokus på å legge til rette for utvikling av gode relasjoner, både mellom seg selv og elevene, samt mellom elevene.

På grunnlag av det som er beskrevet ovenfor, kan man som en autoritativ voksen, ha nytte av å se på elever og klassen i forhold til et systemperspektiv. Altså at det er mange faktorer som kan henge sammen, og påvirke både graden av støtte elevene opplever å få, og atferd, som for eksempel mobbing. Hvis man da benytter seg av prinsippene for å opptre som en autoritativ voksen, kan man muligens i følge resultatene av denne undersøkelsen, styrke utvikling og opprettholdelse av relasjoner både på en direkte og indirekte måte.

I følge Olweus (2009) så er, som beskrevet i teoridelen, mangel på varme og kontroll hos foreldrene risikofaktorer for at et barn kan utvikle aggressiv atferd. Mobbing, er som beskrevet, en form for aggressiv atferd. Vi har også sett at hovedelementene i god klasseledelse er balanse mellom, og høy grad av varme og kontroll. En lærer med mangel på balanse mellom varme og kontroll vil sannsynligvis gi elevene større rom for å utvikle og praktisere aggressiv atferd. På grunnlag av dette kan man si at god klasseledelse kan virke forebyggende i forhold til mobbing.

Det vil bli diskutert videre i forhold til varme og emosjonell støtte som elementer i autoritativ klasseledelse og mobbing, i avsnitt 5.4 som omhandler effekten av kontroll for relasjon mellom medelever og inkludering og avsnitt 5.6, konsekvenser for praksis.

5.2 Mobbing og kontroll

Kontroll og tilsyn var det aspektet av klasseledelse som viste seg å korrelere minst med mobbing, av de ulike aspektene klasseledelse ble delt inn i. Likevel ser vi der også at det er en viss sammenheng, men vi skal her være forsiktig med å vektlegge denne sammenhengen sterkt på bakgrunn av de svake effektene.

Kontroll er et begrep som inneholder blant annet forventninger læreren har til elevene. Hvis læreren er tydelig på hva han forventer i forhold til atferd fra elevene, er det større sannsynlighet for at eleven vil følge de regler og normer som er forventet, forutsatt at disse er tydelige. Dette gjelder også i forhold til mobbeatferd. Med tydelige voksne som har nulltoleranse i forhold til slik atferd, kan det gi signaler om at dette ikke er akseptert, hvis noen utviser negativ atferd. For å få denne respekten som lærer, er det med bakgrunn i Bamrind (1971) sin teori, viktig å få til denne balansen mellom varme og kontroll, for å unngå å fremstå som autoritær. Altså hvis man som lærer legger betydelig mer vekt på kontroll, enn varme.

Kontroll som begrep i klasseledelsesteori, kan også inneholde en form for oppmerksomhet, bevissthet eller oversikt en har som lærer. Begrepet «withitness» kan dekke dette fenomenet (Marzano, 2003; Bru, 2002). Hvis man som lærer er oppmerksom, god til å tolke signaler og oppfatter situasjoner som kan stå i fare for å eskalere, kan man muligens få stoppet en del uønsket atferd og uro før det er kommet igang. Her kan også *demping* være en effektiv og skånsom metode å benytte seg av som myndig klasseleder. Demping kan gå ut på at læreren henvender seg til en elev, en om gangen, og gradvis bruker virkemidler som blikkontakt, bevegelse mot eleven og fysisk nærhet for å oppnå ro samtidig som en fortsetter undervisningen (Roland og Vaaland, 2010). Dette

kan også sannsynligvis virke forebyggende i forhold til mobbing, da episoder som eventuelt kan oppstå ikke får mulighet til å utvikle seg. Dette kan i tillegg være med på å styrke relasjoner mellom medelever, når uroen ikke får mulighet til å eskalere. Det kan styrke relasjonene på den måten, at det hindrer utvikling og episoder, som kan påvirke relasjoner negativt.

En god klasseleder bør også veilede elever i forhold til atferd og sosial ferdigheter. Sammen med tiltak for å redusere problematferd, eksemplevis mobbeforebyggende tiltak, kan læring av problemløsningsferdigheter bidra til å forebygge alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2005). Slettebø (2012) peker i sin mastergradsstudie på at man i skoleutviklingsprogram muligens har for lite fokus på å styrke offeret i antimobbeprogram og mobbesaker. Her er det viktig å være bevisst på å ikke legge noe skyld på offeret for overgrepene, men det kan være nyttig å lære dette barnet enkelte sosiale ferdigheter som kan gjøre det mindre sårbart og mindre tilgjengelig for å bli mobbet.

Som beskrevet er det mange faktorer innenfor begrepene kontroll og varme, som kan være med i betydningen når en lærer kan ramme inn mobbingen ved hjelp av god klasseledelse. Når denne studien viser funn i form av en sammenheng mellom grad av kontroll og varme og mobbing, er dette nettopp et argument for å utøve god klasseledelse.

5.3 Effekten av kontroll for aggresjon

Resultatene fra de blokkvise regresjonsanalysene viser at når vi kontrollerer for aggresjon forklarer de tre ulike typene aggresjon 20% av variasjonen. Det tyder på at det er de faktorene som har sterkest innflytelse på mobbing i denne undersøkelsen. Dette samsvarer med funn fra andre studier om aggresjon og mobbing (Roland og Idsøe, 2001; Dodge, 1991). Det var, basert mellom annet på disse studiene, ventet at individfaktorer har større forklaringskraft enn faktorer i konteksten som for eksempel læreres utøvelse av kontroll. Det er likevel interessant at studien indikerer at dette er tilfelle for dette utvalget. Vel så interessant er det at alle de tre typene lærerstøtte viser signifikant effekt selv etter at det blir kontrollert for de tre typene aggresjon selv om effektene er svakere, så svake ($\beta < 0,10$) at vi ofte ikke omtaler de som en effekt. På grunn av studiens eksplorative natur er de likevel omtalt og drøftet. Resultatene er interessante, ettersom få studier har sett på sammenhengen mellom elevenes opplevelse av lærerens klasseledelse og det å utsette andre for mobbing. Resultatene indikerer, som tidligere studier, at aggresjon er en sentral faktor for elevenes utøvelse av mobbing. Med denne bakgrunn er det sentralt at for at en lærer skal kunne utøve god klasseledelse må han kunne utøve balanse mellom grad av varme og kontroll, og det vil være av vesentlig betydning at man har kunnskap om aggresjon og mobbing.

Som beskrevet i teoridelen, ser en at effektive klasseledere tenderer til å bruke *ulike* strategier overfor *ulike* elever, mens de mer ineffektive klasselederne eller lærerne, ser ut til å bruke samme strategi uavhengig av person eller situasjon (Marzano, 2003). Her kan man se nytte av at lærere har en del kunnskap om ulike typer aggresjon og mobbeatferd. Også kunnskap om eksempelvis motiv bak aggresjonen og mobbingen kan være viktige aspekter for en klasseleder å ha med seg.

Hildegunn Fandrem, (2011) fant i sin doktorgradsstudie at det var forskjeller mellom etniske norske gutter og gutter med innvandrerbakgrunn i forhold til hva som var motivasjon for mobbingen. Mens de etnisk norske guttene oftest var drevet av ønske om makt og status, var guttene med innvandrerbakgrunn mer drevet av tilhørighetsaspektet. Kanskje dette kan henge sammen med at guttene med innvandrerbakgrunn kan ha noe større utfordringer i forhold til å bli inkludert, og derfor har større behov for å høre til i en gruppe? Dette kan man også igjen se i sammenheng med betydningen av medelevrelasjoner og inkludering, som beskrevet ytterligere i denne undersøkelsen. Det at en god klasseleder har kunnskap om eventuell bakgrunn og motiv for mobbing, kan og ha betydning for hvordan man håndterer mobbeproblematikk.

Studien av Bergsmann, Van De Schoot, Schober, Finsterwald og Spield (2013) som hadde fokus på å undersøke om ett strukturert og støttende klasserom påvirket den verbale og fysiske aggresjonen mellom elever, fant som tidligere beskrevet at den verbale aggresjonen var redusert etter ni måneder. De antyder at et strukturert miljø rundt elevene, kan føre til mindre aggresjon, og dermed også redusert aggresjon mellom medelever. Utifra funnene i denne studien kan man anta at et strukturert klasserom kan føre til redusert aggresjon, og derfor også at en autoritativ klasseleder kan føre til redusert forekomst av mobbing.

Med dette som bakgrunn, og fokus på hva lærere bør ha kompetanse om, kan man tenke seg at hos elever som eksempelvis har en overvekt av reaktiv aggresjon, bør man som lærer være bevisst på at det kan lønne seg å vise omsorg og bygge relasjoner, før man setter inn for mye krav overfor disse elevene. Dette fordi at krav kan virke som en målblokkering og frustrasjon for disse elevene, noe som kan vanskeliggjøre relasjonsbyggingen. Motsatt kan man tenke at i forhold til elever med overvekt av proaktiv aggresjon, som kan henge sterkt sammen med mobbing, utøver mye kontroll for å vise hvem som setter standarden, for så å utøve varme, omsorg og bygge relasjoner. Selv om det kan være fordelaktig å regulere hvor mye en jobber med kontroll og hvor mye en jobber med varme, i forhold til ulike typer aggresjon, bør man alltid jobbe med disse to parallelt. Dette for å unngå å bli autoritær eller ettergivende som klasseleder. Med dette perspektivet kan man se at

utøving av god klasseledelse, kan virke forebyggende mot mobbing, samt at det kan gjøre det vanskeligere for mobbeoffer å utvikle seg og senere eskalere. Funnene i denne studien viser altså også at proaktiv aggresjon henger sterkest sammen med elevers rapporter om å mobbe andre, noe som altså bekrefter funn fra tidligere undersøkelser.

5.4 Effekten av kontroll for relasjon mellom medelever og inkludering

Når man legger inn den tredje blokken, modell tre, ser vi at betavervdiene for klasseledelsesvariablene, akademisk støtte og tilsyn, blir betraktelig svakere og heller ikke lenger er signifikante. Emosjonell støtte går fra en betavertid på $-.137$ til $-.021$ når det gjelder å mobbe andre. Når det sees på elevers rapporter om å bli mobbet, går som tidligere nevnt, betavertiden fra $-.067$ til $.122$ når det kontrolleres for relasjon mellom medelever og inkludering. Disse funnene er signifikante. Det er altså slik, at kontrollert for relasjoner til medelever og inkludering, er det en tendens til at jo mer mobbing elever opplever, jo mer emosjonell støtte rapporterer de. Hva kan så årsaken til at styrken på effekten av elevene sin opplevde emosjonelle støtte fra læreren på å bli utsatt for mobbing, øker når man kontrollerer for relasjoner til medelever og inkludering? Det er et interessant spørsmål. Kan det til for eksempel være slik at læreren, gjennom det arbeidet han gjør i klassen har en indirekte effekt på sammenhengen mellom å bli utsatt for mobbing og emosjonell støtte. Altså at elever som opplever mobbing opplever høy emosjonell støtte fra læreren, men bare dersom de også opplever gode relasjoner mellom medelevene og kjenner seg inkludert. Kan det være at det er på grunn av at læreren har gjort et godt arbeid i forhold til klasseledelse? Dette kan da bli en god sirkel, som hele tiden forsterker seg selv. Dette kan og sees i sammenheng med tilskuerfenomenet som er beskrevet i teoridelen. En autoritativ klasseleder som lykkes i å tilrettelegge for etableringen av gode relasjoner mellom medelever vil også sannsynligvis kunne bevisstgjøre tilskuere til mobbing i høyere grad, enn om de relasjonene var mer eller mindre fraværende.

Hvis man etablerer en god relasjon mellom lærer og elev, er det også mer sannsynlig at det utvikles gode relasjoner mellom medelever (Bergsmann et al., 2013). Hvis man da forutsetter at en god klasseleder har etablert gode relasjoner til sine elever, kan det altså ifølge Bergsmann (2013) være sannsynlig at det er gode relasjoner mellom medelever også. Dette kan, som sagt, utvikle seg til å bli en sirkel med gode relasjoner, som i sin tur igjen kan virke forebyggende i forhold til mobbing. Dette støtter funnet som er gjort i denne undersøkelsen også, altså at betavertiden på emosjonell støtte blir sterkere når det kontrolleres for relasjoner til medelever og inkludering.

I resultatene fra undersøkelsen ser vi altså at relasjoner til medelever og inkludering korrelerer

negativt med elevers rapporter både om å bli mobbet og mobbe andre. Det kan enkelt sagt bety at jo bedre klassemiljøet er, jo mindre er forekomsten av mobbing. Dette kan man jo også naturlig tenke seg at henger sammen. Hvis man ser på de uavhengige variablene, relasjon til medelever og inkludering, i forhold til den avhengige variabelen om elevers rapporter om å mobbe andre, er korrelasjonene på henholdsvis $-.079$ og $-.082$. Ser man på de samme uavhengige variablene opp mot den avhengige variabelen om å bli mobbet, er korrelasjonene mye høyere på henholdsvis $-.260$ og $-.287$. Dette viser at de uavhengige variablene relasjon til medelever og inkludering har mest å bety for de elevene som rapporterer å bli mobbet.

Det er flere ting en lærer kan gjøre for å styrke relasjoner og skape rom for mere inkludering mellom medelever. Mobbingfokuset forebygging ved å ta problemet opp med elevene for eksempel. Dette kan gjøres på ulike måter, så som samtaler i klassen eller i grupper, rollespill, bruk av litteratur, eller skriftlige oppgaver om mobbing (Roland & Vaaland, 2011).

Sosiometriske målinger kan brukes ved å kartlegge og eventuelt forebygge mobbing. Dette systemet ble utviklet i 1930-årene, og kan sies å være en vel etablert metode (Doll, Zucker og Brehm, 2004). Disse kartleggingene kan gjøres på ulike måter. Ett eksempel er at alle barna i en gruppe navngir tre av de andre barna de foretrekker å leke med. Ved denne metoden kan man få en god oversikt over hvilke elever som ofte blir valgt, hvilke som velger hverandre og hvilke barn som ikke blir valgt i det hele tatt. Dette kan være et godt utgangspunkt for å jobbe med relasjonsbygging i en gruppe. En lærer som bruker denne metoden i arbeidet med å styrke relasjoner og å avdekke eventuell utestenging, kan få en god og nyttig oversikt over hvordan relasjoner i klassen egentlig henger sammen. Det viktigste funnet en kan gjøre ved bruk av denne metoden som lærer i forhold til antimobbejobbing, kan være å avdekke elever som ikke blir valgt av noen. Hvis dette viser seg å være tilfelle for noen elever, bør skolen aktivt sette inn umiddelbare tiltak for å jobbe med dette.

En god klasseleder bør også forstå klassen som et sosialt system, og tilrettelegge for både faglig og sosial læring. På denne måten kan man også tilrettelegge for utvikling og opprettholdelse av gode relasjoner mellom elevene, som vi ser av tallene i denne undersøkelsen kan ha en viss innvirkning på mobbeproblematikk. Hvis i tillegg intervensjoner lykkes i å støtte seg på populære elever med gode prososiale ferdigheter, som kan ha god innvirkning på andre, vil man være et steg nærmere å lage et tryggere skolemiljø for alle (Poyhonen et al., 2010).

Undersøkelser viser at det er av større betydning hvordan ressurser utnyttes, enn hvor mye ressurser det er på en skole, selv om det åpenbart finnes et minimumsnivå. (Olweus 1997, Ogden, 2005). Da

kan man tenke seg at det er ikke er nyttig å sette inn flere voksenpersoner som ressurs i en klasse, hvis de eksempelvis har lite kompetanse i forhold til klasseledelse. Olweus (1992) konkluderte med at det ikke var noen systematisk sammenheng mellom omfang av mobbing og klassens, eller skolens størrelse målt i antall elever etter en analyse av 700 norske og svenske skoler. Store skoler kan muligens tilby ett mer variert miljø, noe som kan være bra for enkelte. Mindre skoler kan muligens være mer oversiktlige, hvor man kan komme tettere på hverandre og på den måten muligens få tettere oppfølging, noe som kan være bra for enkelte andre. Det å havne i en klasse hvor det finnes en eller flere dyktige, autoritative klasseledere, trenger heller ikke å ha sammenheng med størrelsen på klassen eller skolen. Hvis man holder til i en klasse med femten elever, hvor det er et dårlig klassemiljø, med dårlige relasjoner mellom elever, og en lærer som ikke evner å utføre god klasseledelse, kan det være veldig sårbart i forhold til å bli utsatt for mobbing. Hvis man derimot er i en klasse med tretti elever, hvor klassemiljøet er fruktbart og lærere tar tak i hendelser, og forebygger mobbeproblematikk, kan det være et mer robust miljø å befinne seg i, selv om antall elever i klassen er større. Denne studiens funn viser altså at det når man kontrollerer for relasjoner til medelever og inkludering forklarer det 20 % av variansen. Det betyr at klassemiljøet har noe å bety, men klassemiljøet trenger naturligvis ikke å henge sammen med størrelsen på klassen.

5.5 Effekten for kontroll av foreldreinvolvering

Når man kontrollerer for foreldretilsyn og foreldreinteresse i forhold til det å mobbe andre, er ingen av de tre klasseledelsesvariablene lenger signifikante, og alle tre betaverdiene er betraktelig lavere i modell fire enn i modell en. Disse funnene kan tyde på at tilsyn fra foreldre har mer å si for elever som mobber andre, enn tilsyn fra lærere.

Tilsyn fra foreldre var altså en av de variablene i denne undersøkelsen som hadde sterkest korrelasjon med det å mobbe andre. Dette samsvarer også med det Olweus (2009) beskriver når han sier at mangel på varme og kontroll hos foreldrene er risikofaktorer for at et barn kan utvikle aggressiv atferd. Elever som rapporterer at de mobber andre, rapporterer også en sterkere negativ korrelasjon til tilsyn fra foreldre, enn fra elever som rapporterer å bli mobbet. Dette betyr at barn som mobber andre, rapporterer at foreldre har mindre oversikt over hvem de er sammen med, hvor de er og hva de gjør. Også Card, Isaac & Hodges (2007) fant at foreldres grad av støtte, grad av involvering og respons i forhold til barn, er alle faktorer som er negativt korrelert med mobbing.

For å se dette opp mot problemstillingen i denne studien, vet man at skole-hjem samarbeid er en betydelig faktor i forhold til barns utvikling, spesielt i forhold til barn i risiko. En god klasseleder bør evne å få til et konstruktivt samarbeid med foreldre, selv om dette kan være utfordrende. De

fleste foreldre vil fungere som advokater for sine barn (Porter, 2006), og mange vil nok reagere med å gå i forsvar når de blir konfrontert med at deres barn er involvert i mobbing. Da kan det som klasseleder være viktig å ha etablert tillit til foreldre på forhånd, og tydelig markert skolens holdninger overfor mobbing på et tidlig tidspunkt (Roland, 2007). Det bør vel også være et poeng å se på foreldre som viktige samarbeidspartnere for å finne løsninger i forhold til mobbeproblematikk.

Det er viktig å forstå at god generell klasseledelse riktignok er en viktig plattform for å redusere mobbing, men at det ikke er tilstrekkelig for å oppnå gode resultater. Tydelige holdninger mot mobbing overfor både elevene og foreldrene samt effektiv inngripen, er også avgjørende, i følge Roland (2007). Kanskje trenger noen foreldre også denne bevisstgjøringen på hvor store konsekvenser mobbing kan gi for de som er involvert? Både i forhold til sin egen atferd mot andre, og i så henseende som rollemodeller for sine barn?

Som vi har sett av resultatene i denne undersøkelsen, viser elever noe sterkere rapporter om relasjonen mellom autoritativ klasseledelse og det å bli mobbet og å mobbe andre, enn lærere gjør. Dette er kanskje som forventet at det er svakere sammenhenger når vi sammenligner lærerne sine rapporter og elevene sine rapporter, enn når vi ser på elevene sine rapporter for begge fenomenene. Dette fordi vi regner med at det er mindre sammenheng mellom to ulike respondentgrupper, enn mellom rapporter fra samme gruppe.

5.6 Konsekvenser for praksis

Funnene fra denne studien viser blant annet at emosjonell støtte, relasjoner og aggresjon er de variablene som korrelerer sterkest med mobbing. Som tidligere presisert, er alle disse verdiene svake, men de omtales likevel på bakgrunn av at det er utgangspunktet for denne studiens problemstilling.

I tillegg har vi sett at når det ble kontrollert for medelevrelasjoner og inkludering, at den opplevde emosjonelle støtten steg. Dette kan være argumenter for at det er viktig at en autoritativ klasseleder jobber grundig og bevisst med relasjoner mellom alle parter, da dette på et vis ser ut til å gjensidig og indirekte påvirke hverandre. Her kan eksempelvis, som et konkret tiltak, sosiometriske målinger, som beskrevet ovenfor, være et nyttig verktøy for kartlegging av relasjoner mellom elever, og være et utgangspunkt for læreres videre jobbing med relasjoner. At lærere har kunnskap om hvordan de best kan tilnærme seg elever i forhold til eksempelvis å kunne gi emosjonell støtte til elever som mobber andre, kan virke forebyggende i forhold til om mobbingen blir opprettholdt.

Det å ha kunnskap om at gode relasjoner mellom elev og lærer, også kan ha betydning for relasjoner mellom elever, er viktig kompetanse lærere kan ha nytte av. Ikke bare fungerer de da som gode rollemodeller i forhold til gode relasjoner, men som vi har sett av resultatene i denne undersøkelsen stiger grad av opplevd emosjonell støtte fra læreren, når det kontrolleres for relasjoner mellom medelever og inkludering. Samtidig må man igjen se tilbake på Diana Baumrind sin teori, og ta med i betraktingen at hvis man bare har fokus på relasjoner, kan man lett falle innenfor kategorien av en ettergivende voksen, hvis man ikke opprettholder en viss grad av forventninger og kontroll i tillegg til relasjonsbygging og varmeelementet.

Gjennomgående i denne oppgaven har viktigheten av at de som jobber med barn og unge innehar kunnskap og kompetanse på feltene om mobbing og klasseledelse, blitt presisert. Det at voksne som jobber med barn og unge evner å tilegne seg kunnskap og kompetanse på områdene, og handle deretter i praksis, kan være avgjørende for hverdagen og fremtiden til mange barn.

For å sikre gode resultater i antimobbeprogrammer, trenges det voksne – spesielt lærere og annet skolepersonell og foreldre til en viss grad – som har et visst nivå av engasjement eller involvering og også ett visst nivå av bevissthet i forhold til mobbingens natur og forekomst i sin aktuelle skole (Olweus, 2005).

6.0 VIDERE FORSKNING

I denne studien har man sett at emosjonell støtte er det elementet inne klasseledelse som har mest å bety for det å mobbe andre. Det kunne vært interessant å undersøke hvordan disse elevene selv, vurderer kvaliteten på denne støtten og hvilke forventinger de har til en slik relasjon. Eksempel på hvordan dette kunne vært gjort, beskrives under metodiske vurderinger.

Videre forskning som kunne vært gjort på dette feltet, er å dele opp i trinn for å se om det hadde vært forskjell i type aggresjon som ligger til grunn for mobbing for de ulike aldersgruppene. Tidligere forskning indikerer at det er større forekomst av sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing, jo eldre elevene blir (Roland og Idsøe, 2001). Denne undersøkelsen kan ikke si noe om dette, da analysene ikke er delt opp i trinn.

Det kunne også vært interessant å se mer på sammenhenger og ulikheter mellom læreres rapporterte grad av klasseledelse og elevenes rapporterte grad av klasseledelse.

En annen mulighet er at man hadde sett på klasseledelse på et høyere nivå, og sett på organiseringsstrukturen og forekomst av mobbing. Da kunne man også fått interessante funn på om det er forhold ved skolen som organisasjon som påvirket mobbeproblematikken.

Man kunne også sett på kjønn og ansiennitet hos lærere for å se om det kunne hatt betydning for autoritativ klasseledelse og forekomst av mobbing.

Selv om denne undersøkelsen viser relativt svake relasjoner mellom autoritativ klasseledelse og forekomst av mobbing, utelukker ikke det at andre undersøkelser kan finne sterkere sammenhenger.

Mobbing er et tema som blir forsket mye på, og forhåpentligvis vil det komme mer forskning som kan belyse læreres og andre voksnes eventuelle påvirkningskraft i forhold til mobbing. Dette er viktig for å kunne sette inn riktige tiltak i arbeidet med å forebygge og håndtere mobbing.

6.1 Metodiske vurderinger

Denne studien bygger på tidligere innsamlede data, og det i seg selv setter en del begrensninger for studien. Spørsmålene er definerte på forhånd, og man kan derfor naturligvis kun få svar på det som allerede er blitt svart på. På denne måten er det naturligvis heller ikke anledning til å stille utfyllende oppfølgingsspørsmål.

Det var ikke muligheter for å koble lærere til klasser, altså aggregere data på klassenivå, derfor er det kun data aggregert på skolenivå. En kan ikke utelukke at sammenhengene mellom klasseledelse og mobbing ville vært vesentlig sterkere dersom analysene kunne ta hensyn til klasseromsnivået. Dette fordi en kan anta at det er større variasjon i klasseledelse mellom lærere, enn mellom lærere på skoler samlet. Samtidig kan det være interessant å studere skoler ettersom, for eksempel, en studie av Ertesvåg og Roland (2014, til vurdering) viser at det er skoleforskjell i lærerne sin opplevde autoritet i klasserommet mellom lærere på skoler med høy og lav forekomst av mobbing.

Kvalitative metoder kunne også blitt brukt for å belyse denne studiens problemstilling. Eksempelvis kunne man intervjuet lærere, barn som blir mobbet og barn som mobber andre. Da kunne man fått en dypere innsikt i hvordan de enkelte involverte opplever denne relasjonen. Denne metoden ville nok kunne ha gitt en del etiske utfordringer, som ikke er fremtredende i den studien som nå er gjort.

En annen mulighet hadde vært å kombinere bruk av kvantitativ og kvalitativ metode. Det kunne vært interessant å sett på relasjon mellom klasseledelse og mobbing ved bruk av en kombinasjon mellom spørreskjema og observasjon. Da kunne man ha sett på om rapportert klasseledelse samsvarer med det man observerer. Som observatør hadde det nok også her vært noen etiske utfordringer, spesielt i forhold til hvis man skulle ha observert forekomst av mobbing.

7.0 AVSLUTNING

Denne undersøkelsen gir noen indikasjoner på hva en autoritativ klasseleder kan bidra med i forhold til forebygging og håndtering av mobbeproblematikk. Det hadde vært interessant med ytterligere forskning som kunne belyse denne problemstillingen, noe som forhåpentligvis det også vil komme mer av. Forskning og kunnskap som viser hva voksne kan bidra med når det gjelder å redusere forekomsten av mobbing, vil kunne være svært viktig både ovenfor de barn og unge som opplever å bli mobbet hver dag, og de som opplever å få livskvaliteten betydelig redusert, både på kort og lang sikt. Kunnskap om ulike mekanismer i mobbing, kunnskap om aggresjonens betydning i forhold til mobbing, kunnskap om balansen mellom varme og kontroll, kunnskap om betydningen av emosjonell støtte og kunnskap om relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever, kunnskap om betydningen av foreldretilsyn og hvordan samspillet mellom alle disse faktorene kan påvirke hverandre, er alle aspekter av kunnskap lærere bør inneha og være bevisst på i sitt arbeid med barn og unge. Dette har vært fokus i denne studien.

Som presisert flere ganger underveis, både gjennom presentasjon av resultater og diskusjon og drøfting av funn, må man være forsiktig med å tillegge resultatene av denne undersøkelsen for mye vekt, da alle funnene må sies å være relativt svake. Men som sagt blir de valgt omtalt med utgangspunkt i studiens eksplorerende karakter, og at bakgrunnen for denne studien var å se på om det er en relasjon mellom læreres autoritative klasseledelse og elevers rapporter om å utsette andre for mobbing og å bli utsatt for mobbing. Selv om resultatene i denne studien er svake ved at studien indikerer at lite av variansen i mobbing er forklart av lærernes klasseledelse, er det interessante funn som kan være spennende å undersøke videre dersom en for eksempel kan undersøke klasseromsforskjeller, som beskrevet i kapittel 6, om metodiske vurderinger. Ett eksempel på dette er funnene som kan tyde på at effekten av læreren sin emosjonelle støtte kan være avhengig av relasjoner mellom elever og opplevd inkludering. Dette kan være en indikasjon på at læreren sin innflytelse på mobbing er avhengig av i hvilken grad læreren klarer å skape gode relasjoner mellom elevene.

Selv om det kanskje ikke er realistisk å få slutt på all mobbing som foregår, bør alle ha nulltoleranse i forhold til mobbing, samt at det bør være et mål for alle å kunne redusere mobbeforekomst til et minimum. Når man opplever at kunnskap og fokus på mobbing kan ha en forebyggende effekt, har ingen råd til å la være å ha fokus på dette. Spesielt med tanke på hvor alvorlige konsekvenser mobbing kan ha for de involverte. Dette gjelder både plagere og offer. Prinsippene for å være en

autoritativ voksen kan kanskje virke selvfølgelige og opplagte. Likevel er det viktig at voksne faktisk streber etter å oppfylle disse kriteriene i praksis hvis de skal ha effekt.

LITTERATURLISTE

Aronson, E. (2007) *The Social Animal*. Tenth edition. New York: Worth Publishers

Anderson C.A., Bushman B.J. (2002): *Human aggression*, Annual review of Psychology, Vol. 53:27-51

Auestad, Gaute (2013). *Skolens støtte til mobbeofferet*. Læringsmiljøsentret. Stavanger. Lokalisert på <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Skoles%20st%C3%B8tte%20til%20mobbeofferet.pdf> Lastet ned 25.11.2013.

Bergsmann, Evelyn M., Van De Schoot, Rens, Schober, Barbara, Finsterwald, Monika & Spiel, Christiane (2013). *The effect of classroom structure on verbal and physical aggression among peers: A short-term longitudinal study*. Journal of School Psychology 51 159-174

Bryman, Alan & Cramer, Duncan. (2011). *Quantitative Data Analysis with IBM SPSS 17, 18 og 19. A guide for Social Scientists*. London : Routledge.

Bru, Edvin, Boyesen, Marit, Munthe, Elaine og Roland, Erling (1998). *Perceived social Support at school and emotional and Muscoloskeletal Complaints among Nowegian 8th grade students*. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 42, No.4.

Bru, Edvin, Stephens, Paul og Torsheim, Torbjørn (2002). *Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior*. Journal of School Psychology, Vol. 40, No. 4, 2002 Copyright D 2002 Society for the Study of School Psychology Printed in the USA 0022-4405/02 PII S0022-4405(02)00104-8

Card, Noel A., Isaacs, Jenny & Hodges, Ernest V. E. (2007). *Correlates of School Victimization: Implications for Prevention and Intervention*. The Haworth Press, Inc. *Bullying, Victimization, and Peer Harassment*. Editors: Zins, Joseph E., Elias, Maurice J. & Maher, Charles A.

Dodge, Kenneth (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. I *Childhood aggression*: edited by Pepler, Debra and Rubin, Kenneth. Lawrence Erlbaum publishers.

Doll, Beth, Zucker, Steven & Brehm, Katherine. (2004). *Resilient classrooms*. New York: The Guilford Press

Doll, Beth & Brehm, Katherine. (2010). *Resilient playgrounds*. New York : Routledge

Drugli, May Britt (2008). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen.

Ertesvåg, Sigrun K. (2011) *Measuring authoritative teaching*. Teaching an teacher education 27 (2011) 51-61

Ertesvåg, S.K. Midthassel, U.V., & Roland, P. (til vurdering) *Strengthening authoritative teaching –*

Experiences from two interventions in Norwegian schools.

- Fandrem, Hildegunn (2011). *Mangfold og mestring I barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hinkin, T.R. (1998). *A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires*. Organisational research methods, 1 (1), 104-121
- Idsøe, T; Dyregrov, A; Idsøe, E. C. (2012) *Bullying and PTSD symptoms*. Journal of Abnormal Child Psychology, 40 (6). 901-911.
- Idsøe, T og Idsøe E. C (2011). *Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes?* I Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg S.K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Marzano, R.J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg S.K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2002): «*Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen.*» Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ogden, Terje. (2002) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olweus, Dan (1995). *Current Directions in Psychological Science* (Wiley-Blackwell). Vol. 4 Issue 6,p 196-200.
- Olweus, Dan (2005). An evidence-based anti-bullying program and a new national initiative in Norway. I: E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (red.), *Taking fear out of schools*. Stavanger: University of stavanger, Center for Behavioural Research.
- Olweus, Dan (2011). *Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males*. Criminal behaviour and Mental health 21: 151-156 (2011) Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/cbm.806
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2012). Lokalisert på <http://www.lovdatab.no> Lastet ned 22.11.2013.

- Pianta, Robert C. (1999) *“Enhancing Relationships Between Children and Teachers”*, Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003): *“Relationships between Teachers and children. I W.M. Reynolds Handbook of psychology”*, vol.7. New York: John Willey & Sons Inc.
- Porter, Louise (2006). *Behaviour in schools*. Ashford Colour Press Ltd., Gosport, Hants
- Poyhonen, Virpi, Juvonen, Jaana, Salmivalli, Christina (2010). *What does it take to stand up for the victim of bullying?* Merrill-Palmer Quarterly, Vol 56, No.2 Wayne State University Press, Detroit, MI 48201.
- Rigby, Ken & Smith, Peter K. (2011) *Is school bullying really on the rise?* Sos. Psychol Educ 14 (2011). DOI 10.1007/s11218-011-9158-y
- Roland, Erling (2009) *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, Erling (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. International journal of Behavioral development. 35 (5). DOI: 10.1177/10165025411407454
- Roland, Erling, Bru, Edvin, Midthassel, Unni, Vaaland, Grethe S. (2009). *The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying*. Soc Psychol Educ (2010) DOI 10.1007/s11218-009-9096-0
- Roland, Erling og Idsøe, Tormod (2001). *Aggression and bullying*. Aggressive behavior, Volume 27.
- Slettebø, Martin Wendt (2011). *Svakheter hos ofrene for aggresjon*. Masteroppgave fra Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/martin-w-slettebo-master.pdf> Lastet ned 22.03.2013
- Smith, Lars (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Smith, P. (2005). Definitions, types and prevalence of school bullying and violence. I: E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (red.), *Taking fear out of schools*. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural research.
- Solberg, Mona E., Olweus, Dan og Endresen, Inger M. (2007). *Bullies and victims at school: Are they the same pupils?* British Journal of Educational Psychology DOI:10.1348/000709906x105689
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Klasseledelse*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Klasseledelse%202/Klasseledelse.pdf?epslanguage=no> Lastet ned 22.11.2013.
- Utdanningsdirektoratet, (2014). <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/> Lastet ned 02.05.2014.
- Vaaland, Grete S. & Roland, Erling (2013) *Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class*. Teaching and teachers education 29

(2013) 177-187

Vitaro, F. & Brendgen M. (2005): Proactive and reactive aggression. A developmental perspective.

I: Richard E. Tremblay, Williard W. Hartup & John Archer (Eds): *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford press (kap.9)

Wendelborg, Christian (2014). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen*. Analyse av elevundersøkelsen 2013. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.

Wentzel, Kathryn R. (2002). *Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence* *Child Development*, January/February 2002, Volume 73, Number 1, Pages 287–301

Zins, Joseph E., Elias, Maurice J. & Maher, Charles A. (2007). *Bullying, victimization, and peer harassment : a handbook of prevention and intervention*. New York : Haworth Press

VEDLEGG 1

Faktoranalyse for aggresjon (reaktiv aggresjon, proaktiv tilhørighet aggresjon og proaktiv makt aggresjon)

	Faktoranalyse		
	Reaktiv aggresjon	Proaktiv tilhørighet aggresjon	Proaktiv makt aggresjon
Jeg blir fort sint	.780		
Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke vet hva jeg gjør	.730		
Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg sint	.767		
Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer jeg sterkt	.678		
Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg sint	.756		
Dersom jeg taper i et spill, blir jeg sint	.557		
Jeg liker å få andre til å dumme seg ut			.627
Jeg liker å se at en annen elev er redd meg			.791
Jeg liker å ha makt over andre slik at de er redd meg			.814
Jeg truer andre, for da er det jeg som bestemmer			.845
Jeg går med på ting som er galt, for å være sammen med de andre		.770	
Jeg kjenner at vi blir venner når vi fryser ut en annen		.869	
Jeg kjenner at vi blir venner når vi erter en annen		.880	
Jeg kjenner at vi blir venner når vi gjør noe ulovlig sammen		.839	

VEDLEGG 2

Faktoranalyse for relasjoner mellom medelever og inkludering

Faktoranalyse		
	Relasjoner mellom medelever	Inkludering
De fleste elevene i klassen er mine gode venner	.828	
De fleste elevene i klassen hjelper meg når jeg trenger det	.761	
De andre i klassen liker å være sammen med meg	.811	
Jeg liker å være sammen med de andre elevene i klassen	.769	
Jeg ser fram til å gå på skolen de fleste morgenene		.749
Skolen min er en god plass å være		.811
Jeg er som regel i godt humør på skolen		.752
Jeg føler meg trygg på skolen		.738
Jeg føler meg trygg på vei til og fra skolen		.599

VEDLEGG 3

Faktoranalyse for foreldretilsyn og foreldreinteresse

Faktoranalyse		
	Foreldretilsyn	Foreldreinteresse
Foreldrene mine vet ganske godt hvem jeg er sammen med	.774	
Foreldrene mine kjenner de fleste av de vennene/venninnene jeg er sammen med i fritiden	.775	
Foreldrene mine liker de fleste av de vennene/venninnene jeg er sammen med i fritiden	.739	
Foreldrene pleier å vite hvor jeg er og hva jeg gjør på hverdagene	.804	
Foreldrene mine pleier å vite hvor jeg er og hva jeg gjør i helgene	.798	
Det er viktig for foreldrene mine å vite hvor jeg er og hva jeg gjør i fritiden	.637	
Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt	.314	.774
Foreldrene mine hjelper meg ofte med skolearbeidet		.765
Foreldrene mine roser meg ofte for skolearbeidet mitt	.394	.615
Foreldrene mine krever for mye av skolearbeidet mitt		.492

