



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk	vårsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Martin Wendt Slettebø	..... (signatur forfatter)
Veileder: Erling Roland	
Tittel på masteroppgaven: Svakheter hos ofrene for aggresjon Engelsk tittel: Weaknesses among the victims of aggression	
Emneord: aggresjon, svakhet, mobbing, offer	Sidetall: 63 + vedlegg/annet:9  Stavanger, ..... dato/år

## Innhold

Figurer .....	4
Tabeller .....	4
Kapittel 1 – Innledning .....	5
1.1 Problemstilling og avgrensning .....	7
1.2 Oppgavens struktur .....	8
Kapittel 2 - Aggresjon .....	9
2.1 Definisjon .....	9
2.2 To former for aggresjon .....	10
2.3 Reaktiv aggresjon .....	10
2.3.1 <i>Tolkingsvaner</i> .....	12
2.3.2 <i>Frustrasjon, sinne og kognitivt sammenbrudd</i> .....	12
2.3.3 <i>Venner</i> .....	13
2.3.4 <i>Andre vansker knyttet til reaktivt aggresjon</i> .....	13
2.3.5 <i>Typisk hendelsesforløp med en reaktivt aggressiv elev involvert</i> .....	13
2.4 Proaktiv aggresjon .....	14
2.4.1 <i>Hvilket utbytte ønsker proaktivt aggressive elever?</i> .....	14
2.4.2 <i>Venner</i> .....	15
2.4.3 <i>Typiske hendelsesforløp med en proaktiv aggressiv elev involvert</i> .....	15
2.5 Kombinasjonen mellom proaktiv og reaktiv aggresjon .....	16
2.6 Aggresjon og kjønn .....	17
Kapittel 3 – Relasjoner til medelever .....	18
3.1 SIP Modell(Social Information Processing Model) .....	18
3.2 Oppbygging av modellen .....	18
3.3 SIP-modell i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon .....	19
3.4 Hypotese .....	20
Kapittel 4 – Mobbing .....	21
4.1 Definisjon .....	21
4.2 Former for mobbing .....	22
4.3 Mobbingens psykologi .....	23
4.3.1 <i>Tilhørighet</i> .....	23
4.3.2 <i>Makt</i> .....	23
4.3.5 <i>Hemninger</i> .....	24
4.4 Hva kjennetegner aktørene i mobbing? .....	24
4.4.1 <i>Vekslere</i> .....	24

4.4.2	<i>Hva kjennetegner rene mobbere?</i> .....	25
4.4.3	<i>Hva kjennetegner mobbeofre?</i> .....	26
4.4.4	<i>Hva kjennetegner vekslere?</i> .....	27
4.5	Mobbing og hypoteser .....	28
Kapittel 5	- Metode .....	29
5.1	Kvantitativ metode.....	29
5.2	Spørreundersøkelser .....	30
5.3	<i>Spørreskjemaer for selvutfylling</i> .....	30
5.4	Statistisk programvare .....	31
5.5	Forskningsetikk .....	31
5.6	Datamaterialet .....	32
5.7	Statistiske begreper .....	33
5.7.1	<i>Skalaer</i> .....	33
5.7.2	<i>Faktor analyse</i> .....	33
5.7.3	<i>Reliabilitet</i> .....	34
5.7.4	<i>Validitet</i> .....	34
5.7.5	<i>Multippel regresjon</i> .....	35
5.8	Utvikling av skalaer.....	35
5.8.1	<i>Hvordan skille mellom proaktivt og reaktiv aggressive elever?</i> .....	35
5.8.2	<i>Skalaer for aggresjon</i> .....	36
5.8.3	<i>Skala for å se etter svakhet</i> .....	36
5.8.4	<i>Faktoranalyse</i> .....	36
5.8.5	<i>Reliabilitet</i> .....	39
5.8.6	<i>Validering av skalaer</i> .....	39
5.9	Deskriptiv statistikk .....	40
Kapittel 6	- Resultat .....	41
6.1	Multippel regresjon.....	41
6.1.1	<i>Alle elever</i> .....	41
6.1.2	<i>Splittet på kjønn</i> .....	42
Kapittel 7	- Diskusjon .....	44
7.1	Metodiske vurderinger .....	44
7.1.1	<i>Kvantitativ metode</i> .....	44
7.1.2	<i>Validitet</i> .....	45
7.1.3	<i>Reliabilitet</i> .....	47
7.1.4	<i>Utvalg</i> .....	47

7.1.5 Regresjon .....	47
7.2 Resultater .....	47
7.2.1 Reaktiv aggresjon.....	47
7.2.2 Proaktiv aggresjon .....	49
7.3.3 Mobbing.....	49
7.4.4 Mobbeofre.....	50
7.5.5 Svakhhet.....	51
7.5.6 Kjønn .....	54
7.6 Praktiske konsekvenser .....	54
7.6.1 Antimobbeprogrammer og programmer for prososial atferd.....	56
7.7 Masteroppgavens begrensinger og videre forskning.....	60
Litteraturliste.....	62
Kapittel 8 – Vedlegg .....	64
Vedlegg 1: Item fra spørreundersøkelsen .....	64
Vedlegg 2: Brev til skolene .....	68
Vedlegg 3: Informasjon til foreldrene .....	71

## Figurer

Figur 1 reaktiv aggresjon (Roland 2007, s.51) .....	11
Figur 2 - SIP-modell (K.dodge & Crick, 1994, s.76) .....	18
Figur 3- SIP modell (Hawley et al.,2007, s. 111) .....	20

## Tabeller

Tabell 1 - Varimax rotasjon alle elever.....	37
Tabell 2 - Varimax rotasjon gutter .....	37
Tabell 3- Varimax rotasjon jenter .....	38
Tabell 4 - Chronbachs Alpha .....	39
Tabell 5 - Deskriptiv statistikk.....	41
Tabell 6 - Korrelasjonsmatrise alle elever .....	42
Tabell 7 - Koeffisienter alle elever .....	42
Tabell 8 - Korrelasjonsmatrise splittet på kjønn .....	42
Tabell 9 - Koeffisienter splittet på kjønn .....	43

## Sammendrag

Forskning på aggresjon og mobbing danner grunnlag for å lage hypoteser om hvordan aggressive barn tenker om sine medelever og hva de interesserer seg for i møtet med sine medelever. Det antas at proaktiv aggresjon henger sammen med å se etter svakheter hos medelever og at reaktiv aggresjon ikke henger sammen med å se etter svakheter hos medelever. For å undersøke disse sammenhengene brukes kvantitativ metode. Datamaterialet kommer fra spørreundersøkelsen Skolemiljø 08. De statistiske analysene viser at proaktiv aggresjon sterkt predikerer interesse for svakheter hos en ny elev, mens reaktiv aggresjon ikke har noen sammenheng med en slik interesse. Dersom det er slik at noen elever blir mobbeofre fordi de sender ut signaler om svakheter bør det ha konsekvenser for praksis i skolene. En gjennomgang av antimobbeprogrammer og populære programmer som skal bedre klassemiljøet viser at de har liten eller ingen fokus på å styrke svake elever. Det anbefales derfor at programmene også bør implementere et slags selvhevdelsesprogram for svake elever og mobbeofre.

## Kapittel 1 – Innledning

Jeg var ferdig utdannet allmennlærer i 2003, og har arbeidet ved to ulike skoler som kontaktlærer i barneskolen. I denne perioden har blitt kjent med veldig mange forskjellige barn. Det har vært en utfordring for meg å skape et godt og trygt klassemiljø. I min tid i skolen har jeg nemlig opplevd mange forskjellige former for aggresjon. Noen elever kommer ofte i fysiske konfrontasjoner med hverandre. Noen elever plager og trakasserer medelevene sine verbalt. Andre elever kan ha en tendens til å angripe både lærere og assistenter. Noen elever virker helt ukontrollerbare når de er i fysiske konflikter, mens andre barn virker til å være fullstendig klar over hva som skjer, og fremstår som kalde og beregnende i konfliktsituasjoner. Noen elever baksnakker sine medelever og setter ut falske rykter, mens noen elever nekter å ha noe som helst med en bestemt elev å gjøre. Jeg har også opplevd at enkelte elever baksnakker og setter ut rykter om lærere, og at de faktisk har lyktes med å få en nesten samlet elevgruppe til å gå i mot noen av mine kollegaer. Slike hendelser er en del av hverdagen som lærer, og alle disse opplevelsene har gjort meg svært interessert i barns aggresjon. Hva gjør at noen elever er så aggressive? Hvorfor viser denne aggresjonen seg på så mange forskjellige måter? Er det noe med ofrene som gjør at de blir utsatt for aggressive handlinger?

I tillegg til å håndtere de mange forskjellige situasjonene med aggressive elever har også en annen gruppe med elever fanget min oppmerksomhet. Jeg tenker da på de elevene aggresjon ofte går utover, ofrene for aggresjon. Elever som ofte går alene, virker litt forsiktige og tilbaketrukkne. Noen av dem søker ofte kontakt med voksne, og kanskje vi voksne er de eneste vennene de har? Det er trist å oppleve at elever har det slik, og det har vist seg å være vanskelig for meg å gjøre noe med det. Ren fysisk vold i skoletiden har latt seg stoppe. Etter hvert har jeg oppdaget andre mindre synlige former for aggresjon og trakassering av medelever. Disse har vist seg å være vanskelig å komme til livs. Noen elever forteller av og til om disse formene for aggresjon, og det har da ofte kommet veldig overraskende på meg. Dette kan handle om utestenging, rykter og baksnakking. Disse opplevelsene har gjort meg interessert i mobbing. Hva er egentlig mobbing, hvorfor mobbes det, og hvorfor blir noen elever valgt ut som mobbeoffer?

Under Bondevik-regjeringen i 2002, startet arbeidet rundt Manifest mot mobbing. Manifest mot mobbing er et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Regjeringen, KS, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Skolenes landsforbund og Foreldreutvalget for grunnopplæringen, ble med dette forpliktet til å arbeide for at alle barn og unge skulle ha et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. På dette tidspunktet var problematikken rundt mobbing i skolene mye fremme i media, og de fleste var enige om at noe måtte gjøres. Dette var i den perioden jeg startet å arbeide som lærer. Jeg husker at mobbing var et tema på skolen. Det var noe alle lærere skulle sørge for å stoppe, og skolen sørget for at det var flere voksne i skolegården i alle friminutt. Flere tiltak enn dette kan jeg ikke huske at ble iverksatt, og den kunnskapen jeg hadde om mobbing var stort sett egne erfaringer fra min tid som elev. Allikevel var kanskje ikke tiltakene på denne skolen representativt for alle skoler. Det er også mulig at jeg som nyutdannet ikke hadde kapasitet til å konsentrere meg om annet enn egen undervisning.

I perioden da arbeidet med Manifest mot mobbing ble påbegynt, fra 2002-2004 viser nemlig tall fra Senter for Atferdsforskning i Stavanger at mobbing ble redusert med 30% i skolen. Dette skyldes nok i stor grad det store mediefokusset på mobbing og dermed økt engasjement hos lærere, og også at flere skoler tok i bruk effektive antimobbeprogrammer som for eksempel Zero (*Zero, SAFs program mot mobbing*, 2003). Tendensen med synkende rapporterte mobbetilfeller varte imidlertid ikke lenge. Fra 2004 har undersøkelsene vist at mobbing igjen er et sterkt økende problem i skolene. Årsakene til dette kan være flere. Noen

nevner at digital mobbing som en viktig årsak. Denne formen for mobbing blir stadig mer utbredt etter hvert som digitale verktøy blir mer og mer vanlig i barns hverdag. Noen hevder at skolene sluttet å prioritere arbeid med antimobbeprogrammer. Dette kan skyldes at mobbing ikke lenger var så mye fokusert på av media og politikere, men også at skolene har hatt fått mange andre arbeidsoppgaver, for eksempel innføring av Kunnskapsløftet. Uansett kan det konkluderes med at problemer rundt mobbing på ingen måte er løst, ting kan vel heller tyde på at mer forskning og ressurser må settes inn for å få bukt med problemet.

På første arbeidsdag etter sommerferien hadde skolen jeg arbeidet på invitert en forsker fra Universitetet i Stavanger. Denne forskeren holdt et foredrag på knappe 2 timer. I dette foredraget introduserte han meg for begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, og han knyttet spesielt proaktiv aggresjon opp mot mobbing. Aldri hadde jeg blitt så fenget av en forelesning. Årsaken til det var nok at jeg følte alt foreleseren sa passet inn med mine egne erfaringer. Med bakgrunn i mine egne erfaringer og interesser er det derfor naturlig at jeg velger å skrive en masteroppgave med aggresjon og mobbing som tema.

### **1.1 Problemstilling og avgrensning**

Oppgaven tar sikte på å undersøke aspekter innen aggresjon og mobbing. Aggresjon og mobbing er to veldig store fagfelt, og det er flere spørsmål jeg ønsker å få svar på. Sammenhengen mellom aggresjon og mobbing er interessant. Relasjonene mellom forskjellige elever, for eksempel aggressive elever og mobbeofre, er også svært interessant. Mange spørsmål dukker opp når jeg tenker på disse emnene. Hva tenker aggressive elever om andre elever? Hva gjør at enkelte elever blir offer for aggressive handlinger? Hvorfor ender noen elever opp som mobbeoffer? Hva gjør at enkelte elever blir mobbere? Hvordan skal en jobbe for å redusere aggresjon og mobbing i skolen? Dette blir for mange spørsmål og besvare i en masteroppgave, men valget av problemstilling tar utgangspunktet i tankene jeg har gjort meg omkring disse temaene.

I lærerveiledningen for *Zero (Zero, SAFs program mot mobbing, 2003, s. 11)* skrives det: ”*Som gruppe framstår mobbeofrene på mange måter som en sårbar gruppe og kanskje tapere blant sine jevnaldrende. Men igjen må det understrekes at vi ikke har grunnlag for å si at dette er årsaken til at de blir plaget. Det er like sannsynlig at mobbingen har bidratt til å utvikle eller forsterke noen av de nevnte trekkene.*” Denne problemstillingen er sentral i min oppgave. Har aggressive elever et spesielt fokus i møte med medelevene sine? Er det slik at elever blir mobbet fordi de er sårbare og fremstår som tapere? Disse forskningsspørsmålene

fører til at oppgaven ikke bare handler om aggresjon, men også beveger seg inn på mobbefeltet. Det finnes lite forskning på disse spørsmålene. En kvalitativ undersøkelse (THORNBERG, 2010) om årsaker til mobbing viser imidlertid at noen elever mener at mobbere velger å mobbe svake elever fordi de er lette bytter.

Problemstillingen blir da som følger: Ser aggressive elever etter svakheter hos medelever, har dette betydning for hvem som blir et offer for aggressive handlinger, og hva kan dette eventuelt bety for praksis i skoler?

## 1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler. Kapittel 2 handler om aggresjon. For å kunne besvare oppgavens problemstilling er det viktig å sette seg godt inn i tilgjengelig forskning om aggresjon. Her brukes kjente og populære aggresjonsforskere som blant annet Kenneth A. Dodge og Leonard Berkowitz. Et viktig poeng med oppgaven har imidlertid vært å søke etter mest mulig ny og oppdatert kunnskap. I alle delene i masteroppgaven brukes det derfor ofte referanser til relativt nylig publisert forskning som ofte bekrefter teoriene og forskningen til blant annet Dodge og Berkowitz.

Kunnskapen om aggresjon brukes i kapittel 3 som handler om barns relasjoner til sine medelever. Teori om barns relasjoner presenteres. Deretter drøftes det hvordan teorier om barns relasjoner forholder seg til aggressive barn. Altså hvordan aggressive barns relasjoner til medelever bør være i forhold til presentert teori. Dette arbeidet fører frem til to hypoteser som angår problemstillingen.

For å kunne undersøke hypotesene, og for å prøve å besvare problemstillingen best mulig er det nødvendig å undersøke forskning rundt mobbing. Forskning om mobbing presenteres i kapittel 4. Her brukes kjente mobbeforskere som Dan Olweus og Erling Roland. For å bekrefte deres teorier er ofte referanser fra nyere forskning inkludert i teksten. Delen avsluttes med en evaluering av hva kunnskap om mobbing har å si for hypotesene og problemstillingen.

Kapittel 5 handler om metode. Her presenteres og begrunnes valg av forskningsdesign. De statistiske analysene blir gjennomgått steg for steg, og resultatene blir kommentert. I kapittel 6 presenteres forskningens resultater. Kapittel 7 er drøfting. Her diskuteres resultatene fra de statistiske analysene, og resultatene knyttes opp mot den presenterte teorien om mobbing og



aggresjon. Videre diskuteres oppgavens statistiske metoder, resultater, praktiske konsekvenser, oppgavens begrensninger og videre forskning.

## Kapittel 2 - Aggresjon

### 2.1 Definisjon

Aggresjon forekommer på alle arenaer i samfunnet, og kan bli ansett som både et gode og et onde alt etter hvem som vurderer og hvilken setting en befinner seg i. Det blir derfor viktig å skille mellom den mer hverdagslige benyttelsen av begrepet aggresjon, og den faglige benyttelsen av begrepet aggresjon.

Aronson bruker følgende definisjon på aggresjon: ” *Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression* ” (Aronson, 2004, s. 202) Handlingen kan både være av verbal eller fysisk karakter. Hvorvidt utøveren av aggresjonen lykkes med å forårsake skade eller smerte er ikke viktig. Det er altså intensjonen bak handlingen som er det vesentlige.

Berkowitz definerer aggresjon på følgende måte: ” *Aggression is any form of behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically* ” (Berkowitz, 1993, s. 3). Det siktes da til at aggresjon er enhver form for atferd som har til hensikt å skade og såre andre enten fysisk eller psykisk. Intensjonen bak handlingen er også vesentlig i denne definisjonen.

Anderson og Bushman definerer aggresjon slik: ” *Human aggression is any behaviour directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition, the perpetrator must believe that the behaviour will harm the target and that the target is motivated to avoid the behaviour* ” (Anderson & Bushman, 2002, s. 28). Menneskelig aggresjon er altså enhver form for atferd rettet mot et annet individ, der den umiddelbare hensikt er å påføre skade. Utøveren av aggresjon må ha tro på at atferden vil skade eller såre individet som aggresjonen er rettet mot, og at individet vil prøve å unngå atferden.

Ut fra disse definisjonene kan det slås fast at intensjonen bak en handling er det avgjørende for om handlingen kan karakteriseres som aggressiv. Dette utelukker dermed at uhell, ulykker og også uansvarlige handlinger som påfører andre mennesker skader defineres som aggresjon. Der er også verdt å merke seg at fysisk vold ikke må være tilstede for at en handling skal være aggressiv. Verbale trusler eller erting kan også defineres som aggresjon så lenge det er en

intensjon om å skade. Anderson og Bushman har den eneste definisjonen som spesifiserer at individet som blir påført skade faktisk må prøve å unngå å bli skadet. Dette kan virke fornuftig med tanke på lek. Barn som lekesloss, og gjerne skader hverandre, om enn ikke alvorlig er ikke nødvendigvis aggressive, selv om det tilsynelatende kan se slik ut.

Mange har prøvd å kategorisere og systematisere forskjellige former for aggresjon ut fra hvordan aggresjonen utøves. Det er vanlig å finne begreper som verbal aggresjon, sosial aggresjon, relasjonell aggresjon, fysisk aggresjon, psykisk aggresjon og indirekte aggresjon i litteratur om aggresjon. Disse formene overlapper hverandre imidlertid, og det kan være lite hensiktsmessig å operere med så mange forskjellige former. I følge Little, Henrich, Jones, og Hawley (2003) er best å nøye seg med et skille mellom åpen aggresjon og relasjonell aggresjon. Åpen aggresjon er fysiske og verbale handlinger som slag, spark og trusler. Relasjonell aggresjon er handlinger som med hensikt utføres for å skade andre barns vennskap og forhold til medelever. Dette kan for eksempel være å spre rykter, utestenging eller oppløsning av vennskap. Som fortsettelsen av oppgaven viser, finnes det imidlertid en annen måte å dele opp aggressive handlinger på. Denne inndelingen har blitt populær i senere tid, og blir ofte brukt i forskning både på aggresjon og mobbing.

## **2.2 To former for aggresjon**

Dodge (1991) presenterer prototypen på to forskjellige elever som begge er aggressive, men på vidt forskjellige måter. Billy er en bølge mot medelevene sine, og han viser store atferdsvansker på skolen. Reid derimot har et voldsomt temperament og blir lett provosert. Han ser ikke ut til å starte mange konflikter, men når han blir involvert eskalerer konfliktene fort. Billy blir beskrevet som "trouble for others" mens Reid blir beskrevet som "troubled by others" (K. Dodge, 1991, s. 201). Disse 2 elevene kan beskrive et hovedskille i aggresjon som ikke er basert på aggresjonens form. Aggresjon kan nemlig deles i to ulike hovedformer, reaktiv og proaktiv aggresjon. Skillet baserer seg hovedsakelig på motivet, eller årsaken bak aggressive handlinger. Det er viktig å påpeke at dette skillet er, eller kanskje på nåværende tidspunkt har vært, omstridt blant forskere (Hawley, Little, & Rodkin, 2007).

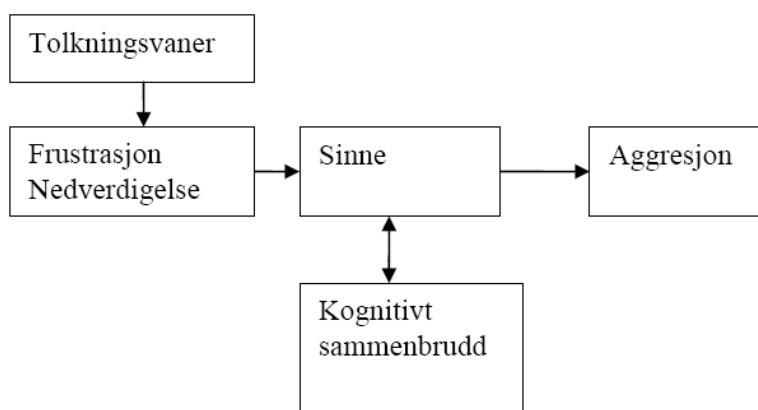
## **2.3 Reaktiv aggresjon**

Begrepet reaktiv aggressivitet har opphav i teorier om frustrasjon og sinne (Hawley et al., 2007; Roland, 2007; Tremblay, Hartrup, & Archer, 2005). Aggresjon blir i følge dette

perspektivet utløst av et en person ikke oppnår et mål eller blir frustrert. Frustrasjon kan oppstå av vidt forskjellige årsaker. En person kan for eksempel bli svært frustrert av å føle seg truet, bli nedverdiget, oppleve nederlag eller bli provosert av andre. Frustrasjoner utløser negative følelser i form av sinne, og dette sinnet retter seg mot den personen eller gjenstanden som oppfattes som årsaken til frustrasjonen. Aggresjon i form av et angrep kan da rette seg mot det, den eller de som oppfattes som ansvarlige (K. Dodge, 1991; Tremblay et al., 2005).

Reaktivt aggressive elever beskrives gjerne som svært irritable og lett provoserbare personer. De vil kunne utøve åpne former for aggresjon mot både personer og gjenstander, ofte uten tanke på konsekvensene det vil medføre. Reaktiv aggressivitet er nemlig vanligvis ikke knyttet til noen forventning om positivt utbytte av atferden (Hawley et al., 2007; Tremblay et al., 2005). Reaktiv aggresjon kan ofte se ut som et tilsynelatende umotivert angrep. Når en analyserer prosessene som ligger bak kan en imidlertid heller karakterisere det som en forsvarsmekanisme. Individet prøver jo egentlig bare å forsvare seg mot den eller det som skaper frustrasjon.

Figur 1 viser enkelt prosessene i reaktiv aggresjon. Det er verd å merke seg at figuren ikke skiller mellom mangel på måloppnåelse og frustrasjon. Dette skillet kan virke unødvendig. Det er lett å argumentere for at mangel på måloppnåelse bare er en annen årsak til at frustrasjon oppstår. Disse utløsende faktorene blir beskrevet på ulike måter i litteraturen, noe det er greit å være oppmerksom på.



Figur 1 reaktiv aggresjon (Roland 2007, s.51)

### 2.3.1 Tolkningsvaner

Første element i figur 1 handler om tolkningsvaner. I følge Salmivalli og Nieminen (2002) prosesserer reaktivt aggressive elever sosial informasjon på en annerledes måte enn sine mindre aggressive medelever. Reaktivt aggressive elever har en tendens til å fokusere på fiendtlige signaler, og å feiltolke signaler fra omgivelsene som fiendtlige (Kupersmidt & Dodge, 2004). Feiltolkningen kalles ofte for fiendtlig attribusjon. Det vil si at eleven har en tendens til å tillegge andre fiendtlige hensikter selv om dette ikke er tilfelle. Dette fenomenet opptrer oftest i tvetydige situasjoner. Reaktivt aggressive barn er spesielt oppmerksomme på signaler på avvisning og latterliggjøring, og på signaler om at de har gjort noe feil (Tremblay et al., 2005). Kombinasjonen av dette fokuset og feiltolkninger er svært uheldig. Når reaktivt aggressive barn hele tiden har fokus på fiendtlige signaler vil de få mange flere muligheter til å tolke disse signalene feil. I en undersøkelse (K. A. Dodge & Coie, 1987) om tolkningsvaner og attribusjon ble 4 grupper av sosialt avviste gutter vist videoer av sosiale situasjoner. Gruppene var delt opp i reaktivt aggressive, reaktivt og proaktivt aggressive, proaktivt aggressive og ikke aggressive elever. Elevene ble så bedt om å vurdere hvilke intensjoner provokatøren hadde. Resultatene viste at bare de 2 gruppene med reaktivt aggressive elever hadde problemer med å tolke de sosiale situasjonene. Disse tolkningsvanene reaktivt aggressive elever ofte besitter fører til at de opplever mer frustrasjon, nedverdiggelse og sinne. De vil derfor oftere oppføre seg aggressivt.

### 2.3.2 Frustrasjon, sinne og kognitivt sammenbrudd

Når reaktivt aggressive barn opplever frustrasjoner blir de sinte. Sinne er knyttet til en bestemt del av hjernen kalt Amygdala. Når denne delen av hjernen blir aktivert, bruker den mye av hjernens kognitive kapasitet. Personen blir da i mindre grad i stand til å tenke rasjonelt. Denne tilstanden kan kalles et kognitivt sammenbrudd (K. Dodge, 1991; Roland, 2007; Roland & Idsøe, 2001). Under et kognitivt sammenbrudd vil barnet ofte oppleves som ukontrollerbart, gjerne i en slags transe. Det er viktig å være oppmerksom på at alle frustrasjonene ikke automatisk utløser et kognitivt sammenbrudd. Frustrasjonene kan bygge seg opp over tid. Når barnet er tilstrekkelig frustrert, utløses det kognitive sammenbruddet. Dette innebærer at i noen tilfeller kan en tilsynelatende ubetydelig hendelse utløse et kognitivt sammenbrudd fordi barnet allerede var svært frustrert på forhånd. I andre situasjoner vil samme hendelse ikke gi noen reaksjon.

### 2.3.3 Venner

Reaktivt aggressive elever har et annerledes forhold til sine medelever enn ikke aggressive elever. Flere undersøkelser indikerer at reaktivt aggresjon er lite tolerert av medelever, og reaktivt aggresjon er knyttet til lavere sosial status både i barnehage og grunnskole. Reaktivt aggressive elever får oftere en offerrolle i form av at de blir ertet, plaget og hakket på både av medelever og voksne. De har også færre venner enn andre elever (Hawley et al., 2007; Tremblay et al., 2005).

En litteraturgjennomgang (Kupersmidt & Dodge, 2004) viser at ikke alle aggressive elever blir avvist av medelever. Det som kjennetegnet en gruppe av de aggressive elevene som ble avvist, var at de var impulsive, lite samarbeidsvillige, kranglete, forstyrrende og hadde problemer med å tolke sosiale situasjoner. Det nevnes ikke spesifikt at denne gruppen med aggressive elever var reaktivt aggressive. Men ser en på felles kjennetegn mellom de to gruppene er det en mulighet. I følge Hawley et al (2007) velger elever som er aggressive, men ikke avviste, å utøve aggresjon mot medelever som har lav sosial status og gjerne har blitt gitt en offerrolle. De vil da klare å dominere motparten, og motpartens lave sosiale status gjør at medelever i mindre grad fordømmer de aggressive handlingene. Reaktivt aggressive elever planlegger ikke de aggressive handlingene sine i samme grad. Det er derfor antatt at de vil utøve aggresjon også mot elever de ikke kan dominere eller elever som har høy sosial status. Dette kan føre til at den reaktivt aggressive blir dominert av motparten og/eller utestengt av fellesskapet.

### 2.3.4 Andre vansker knyttet til reaktivt aggresjon

Reaktivt aggressive elever gjør det generelt dårligere på skolen enn andre elever (Tremblay et al., 2005). De har vansker med å samhandle med andre elever i forhold til å forhandle, dele, gjøre kompromiss og vise god sportsånd. Reaktiv aggresjon er også knyttet til problemer som tilbaketrekking, angst, depresjon, psykosomatiske syndromer, personlighetsforstyrrelser og ADHD (Tremblay et al., 2005). I en litteraturgjennomgang (Hawley et al., 2007) viste det seg at reaktiv aggresjon også var knyttet til lite prososial atferd, hyperaktivitet og problemer med å regulere og kontrollere følelser.

### 2.3.5 Typisk hendelsesforløp med en reaktivt aggressiv elev involvert

I mitt arbeid som kontaktlærer har jeg opplevd mange reaktivt aggressive elever. Jeg vil nå presentere et typisk hendelsesforløp som fører frem til reaktiv aggresjon, samt knytte prosessene som skjer opp mot det teoretiske fundamentet i reaktiv aggresjon. Navnene er

fiktive. Per er en sterkt reaktivt aggressiv elev. I friminuttet har laget hans tapt en fotballkamp. Per hadde veldig lyst til å vinne, og han blir ganske så frustrert av at han ikke oppnådde dette målet. Det vinnende laget smiler og ler, og skryter av hvor godt de spilte. Per føler at de andre elevene håner ham med denne oppførselen, og dette forsterker følelsen av nederlag og provoserer Per ytterligere. Han klarer imidlertid å unngå et sinneutbrudd. Når Per kommer inn i klasserommet, snubler han i en ryggsekk. Da eksploderer han i sinne og kaster sekken på Trine som eier den. Per fortsetter med å angripe Trine. Lærer fører Per ut av klasserommet. Etter hvert som Per får roet seg ned forteller han at han ble så sint fordi Trine med vilje hadde satt sekken slik at han skulle snuble. Dette hadde aldri vært Trines intensjon, men Per var allerede svært frustrert, og han gjorde en tolkningsfeil. Det er sannsynlig at Per i øyeblikket før angrepet så etter fiendtlige signaler fra Trine. Kanskje Trine smilte i det øyeblikket Per så på henne. Per kan ha tolket det som et tegn på at hun var ute etter å ta ham. Dersom en av guttene som vant fotballkampen snakket med Trine, kunne Per ha tolket det slik at de sammen hadde planlagt dette angrepet på ham. Disse tankene som kan ha foregått i Pers hode, gjorde at denne siste hendelsen var nok til å utløse et kognitivt sammenbrudd.

## 2.4 Proaktiv aggresjon

Begrepet proaktiv aggresjon er bygget på Banduras sosiale læringsmodell av aggresjon, der aggresjon antas å bli innlært og forsterket gjennom positive opplevelser av bruk av aggresjon. Proaktiv aggresjon kan således sies å være drevet av forventninger om en belønning for aggressive handlinger (Hawley et al., 2007; Tremblay et al., 2005). Proaktiv aggresjon blir også kalt instrumentell aggresjon. Dette er fordi den aggressive oppførselen ikke er et mål i seg selv, men fordi aggressive handlinger av den proaktivt aggressive personen blir vurdert som beste handlingsmåten for å oppnå et ønsket utbytte. I følge Salmivalli og Nieminen (2002) er proaktiv aggresjon forbundet med tro på at aggresjon er et godt fungerende sosialt virkemiddel.

### 2.4.1Hvilket utbytte ønsker proaktivt aggressive elever?

Proaktivt aggresjon er ikke drevet av frustrasjoner og sinne slik som reaktiv aggresjon. Proaktivt aggresjon er drevet av et ønske om maktfølelse eller tilhørighet. Proaktivt aggressive personer oppnår maktfølelse når de dominerer, ydmyker, erter og plager andre (K. Dodge, 1991). Dette gjør at proaktiv aggresjon er knyttet til bruk av vold og verbal trakassering. I forhold til tilhørighetsaspektet av proaktiv aggresjon vet vi at samholdet i en gruppe øker når gruppen har et felles mål (Aronson & Aronson, 2007). En felles front mot en person kan være et mål som vil styrke samholdet og derfor øke følelsene av tilhørighet. Det er derfor helt

naturlig at proaktivt aggressive elever har en tendens til å skape tilhørighet ved å stenge personer ute fra et fellesskap, baksnakke og ved å sette ut rykter.

#### **2.4.2 Venner**

Barn kan være både reaktivt og proaktivt aggressive, og dette vil bli drøftet grundigere senere i dette kapittelet. For disse blandingselevne vil den reaktive delen av aggresjon medføre at de kan oppleve samme problemer som de rent reaktivt aggressive elevne. For de elevne som bare er proaktivt aggressive er mye annerledes. I følge Dodge og Coie (1987) blir denne gruppen ofte sett på som ledere av medelever. De viser ingen særskilte problemer med tolkning av sosiale situasjoner eller fiendtlig attribusjon, og blir ofte oppfattet som humoristiske. Disse egenskapene bidrar til at proaktive aggressive elever ikke har så høy risiko som reaktivt aggressive elever for å bli upopulære og avvist av sine medelever (Kupersmidt & Dodge, 2004). Proaktivt aggressive elever har en tendens til å finne venner som er tilsvarende proaktivt aggressive, og i slike relasjoner forsterker de hverandres proaktive aggresjon (Sijtsema et al., 2010).

#### **2.4.3 Typiske hendelsesforløp med en proaktiv aggressiv elev involvert**

I mitt arbeid som kontaktlærer har jeg også opplevd mange proaktivt aggressive elever. Jeg vil nå presentere noen typisk hendelsesforløp drevet av proaktiv aggresjon, samt knytte prosessene som skjer opp mot det teoretiske fundamentet i proaktiv aggresjon. Navnene er fiktive.

Silje, Kari og Stine går i samme klasse. Kari er god venninne med både Silje og Stine. De tre jentene omgås derfor ofte samtidig. Silje er sterkt proaktivt aggressiv. En dag forteller hun Kari at Stine har sagt at hun synes skoene til Kari er stygge. Dette opprører Kari, og hun og Silje blir enige om at de ikke vil være venn med Stine lenger. Silje opplever nå at hun får Karis fulle oppmerksomhet. De har en felles fiende i Stine, og samholdet dem i mellom blir styrket. Når Stine oppsøker Kari og Silje i friminuttet, vil Kari og Silje knapt snakke med henne. De sender stygge blikk til Stine, og snakker så lavt med hverandre at Stine ikke kan høre hva de sier. Silje blir lei seg og gråter når hun kommer inn til timen. Etter hvert viser det seg at Stine ikke har sagt noe om Kari sine sko. Dette er bare noe Silje har funnet på for å øke samholdet og tilhørighetsfølelsen mellom henne og Kari.

Alf er en sterkt proaktivt aggressiv elev. I et friminutt oppdager han at Geir står alene og trikser med en fotball. Alf tar med seg noen venner, går bort til Geir og sparker bort ballen hans. Geir blir opprørt og lurert på hvorfor Alf gjorde dette. Alf sier med sint stemme at det

var Geir som var så dårlig til å trikse at han hadde sparket ballen på Alf. Dette benekter Geir. Da beskylder Alf Geir for å lyve og truer Geir med juling hvis han kaller ham en løgner. Geir blir tydelig utilpass og engstelig, og han tør ikke si annet en at det var hans egen feil. Alf kjenner nå den gode følelsen av makt. Alf har fått det han var ute etter.

Proaktiv aggresjon kan også rettes mot lærere, og jeg har opplevd at kollegaer har blitt utsatt for dette. En typisk fremgangsmåte kan da være at en proaktivt aggressiv elev som gjerne er populær blant medelevene, begynner å kritisere læreren for å være dårlig faglig. Dette starter gjerne med snakk elevene seg imellom. Selv om elevene i utgangspunktet ikke oppfattet læreren som dårlig, liker de følelsen av samhold de får når de drøfter dette. For å undergrave lærerens posisjon ytterligere kan den proaktivt aggressive eleven sette ut rykter om læren. Dette kan være for eksempel være historier om voldsbruk eller rasisme. Den proaktivt aggressive eleven som starter samtale, vil antageligvis få en følelse av makt når den kan styre de andres meninger på denne måten. Eleven vil også kjenne at samholdet i gruppen blir bedre når de får en felles fiende og en god følelse av tilhørighet. Etter hvert som elevgruppen er ganske samstemt om at læreren er dårlig, kan den proaktivt aggressive eleven gå til direkte angrep på læreren. Eleven kan kritisere arbeidsmåtene læreren velger og få støtte av sine medelever. En lærer vil ofte føle at dette er svært ubehagelig, og mange vil da spørre elevene om hvordan de ønsker å bli undervist, eller hvilke arbeidsmåter de foretrekker. Dette er selvsagt vanligvis ingen dårlig ide av læreren, men i et tilfelle der den proaktivt aggressive styrer og det gjentar seg mange ganger, blir det uheldig. Eleven vil nå kunne styre læreren og opplever svært mye makt ved å styre undervisningen.

## **2.5 Kombinasjonen mellom proaktiv og reaktiv aggresjon**

Som tidligere nevnt er skillet mellom proaktiv og reaktiv aggresjon noe omstridt blant forskere. Et problem som drøftes er hvorvidt proaktiv og reaktiv aggresjon kan skilles på målnivået. Det er i studier funnet en gjennomsnittlig korrelasjon på omkring 0,7 mellom de to formene (Hawley et al., 2007; Tremblay et al., 2005). Dette vil si at mange individer både er proaktiv og reaktiv aggressive. En studie om disse sammenhengene blant aggressive elever fant at 53 % var både reaktivt og proaktivt aggressive, 32% var bare reaktivt aggressive og 15 % var bare proaktivt aggressive. De fleste studier som har undersøkt disse sammenhengene får omtrent de samme tallene (Tremblay et al., 2005).

Anderson og Bushman (2002) argumenterer for at alle aggressive handlinger kan inneholde en blanding av proaktive og reaktive funksjoner. Dette gjør i følge dem inndelingen lite



hensiktsmessig. Det vil også forklare hvorfor så mange elever blir definert som både proaktivt og reaktivt aggressive. I følge Hawley et al (2007) kan problemet med å definere om en aggressiv handling er reaktivt eller proaktivt motivert være årsaken til den høye korrelasjonen mellom de to formene for aggresjon. I motsetning til Anderson og Bushman mener de imidlertid at handlingene enten er motivert av proaktiv eller reaktiv aggresjon. De mener nemlig det er de tradisjonelle måtene brukt for å måle reaktiv og proaktiv aggresjon som er problemet. Disse måleinstrumentene har inkludert overlappende variabler. Et eksempel på dette er mye brukte variabler som ”Slår og dytter når han er sint” (reaktiv), og ” Slår og dytter andre for å få hva han vil” (proaktiv). Det er antatt at de som skal besvare spørsmålene vil ha problemer med å skille mellom aggresjonens form (slag, dytting) og funksjon(reaktiv, proaktiv). Dette kan være en av årsakene til at proaktiv og reaktiv aggresjon ofte har høy korrelasjon (Polmann, Castro, Thomaes, & Aken, 2009).

## 2.6 Aggresjon og kjønn

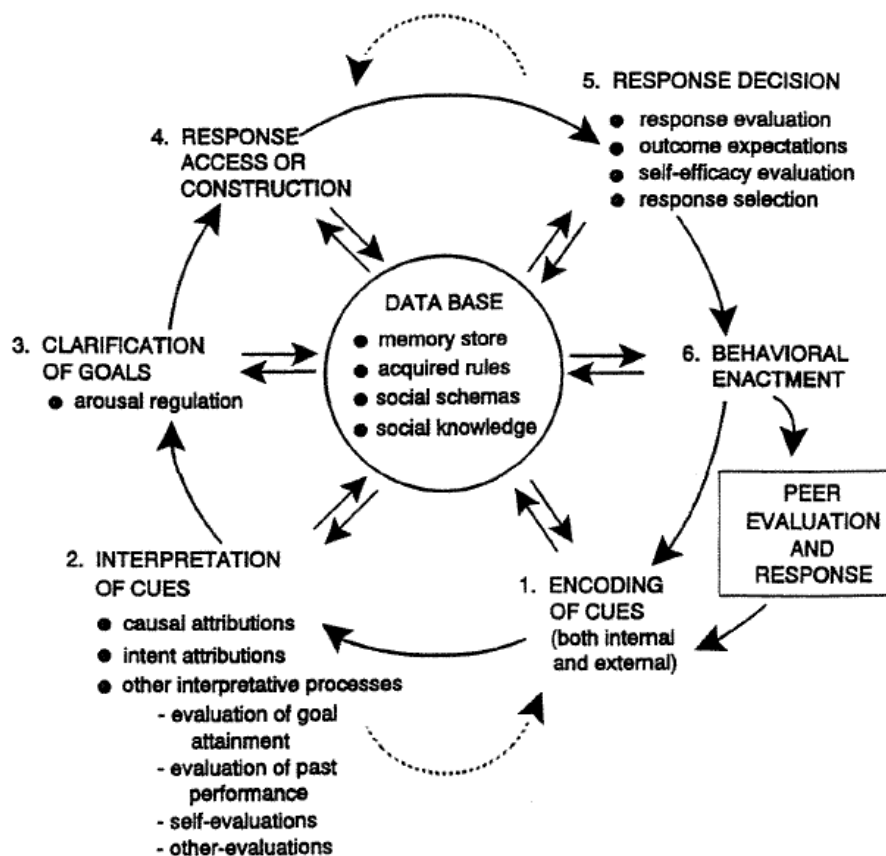
Det er en vanlig oppfatning at gutter er mer aggressive enn jenter, og i flere undersøkelser skårer gutter høyere enn jenter på både reaktiv og proaktiv aggresjon (Little et al., 2003; Salmivalli & Nieminen, 2002; Winstok, 2009). Disse funnene kan kanskje skyldes at gutter og jenter er aggressive på forskjellige måter. Forskning tyder på at jenters aggresjon hovedsakelig er relasjonell, mens gutters aggresjon hovedsakelig er åpen (Little et al., 2003). Åpen aggresjon er mer synlig enn relasjonell aggresjon, og dette kan støtte opp rundt oppfatningen av at gutter er mer aggressive enn jenter. Connor, Steingard, Anderson, og Melloni (2003) fant ingen forskjeller mellom kjønnene i proaktiv og reaktiv aggresjon. Undersøkelsen tydet imidlertid på at gutters aggresjon var mer alvorlig og intens, men dette funnet var ikke statistisk signifikant. Samme undersøkelse fant at lav verbal iq er en risikofaktor for reaktiv aggresjon hos jenter. For gutter var det hyperaktivitet og impulsivitet som var den største risikofaktoren.

Roland og Isdøe (2001) har funnet at proaktivt aggressive gutter er mest orienterte mot makt, men proaktivt aggressive jenter hovedsakelig er orientert mot tilhørighet. Dette kan være årsaken til at jenter og gutters aggresjon har forskjellig form. Makt krever antageligvis bruk av mer åpen aggresjon, mens tilhørighet krever bruk av relasjonell aggresjon.

## Kapittel 3 – Relasjoner til medelever

### 3.1 SIP Modell(Social Information Processing Model)

Det er store forskjeller i barns evne til å danne harmoniske relasjoner. For å forstå disse forskjellene har forskere studert hvordan barn tenker om deres relasjoner med andre, hvilke prosesser som da foregår, og laget hypoteser om disse prosessene som. En av de mest populære modellene er Dodges SIP Model (K. Dodge & Crick, 1994). Denne modellen vises i Figur 2.



Figur 2 - SIP-modell (K.dodge & Crick, 1994, s.76)

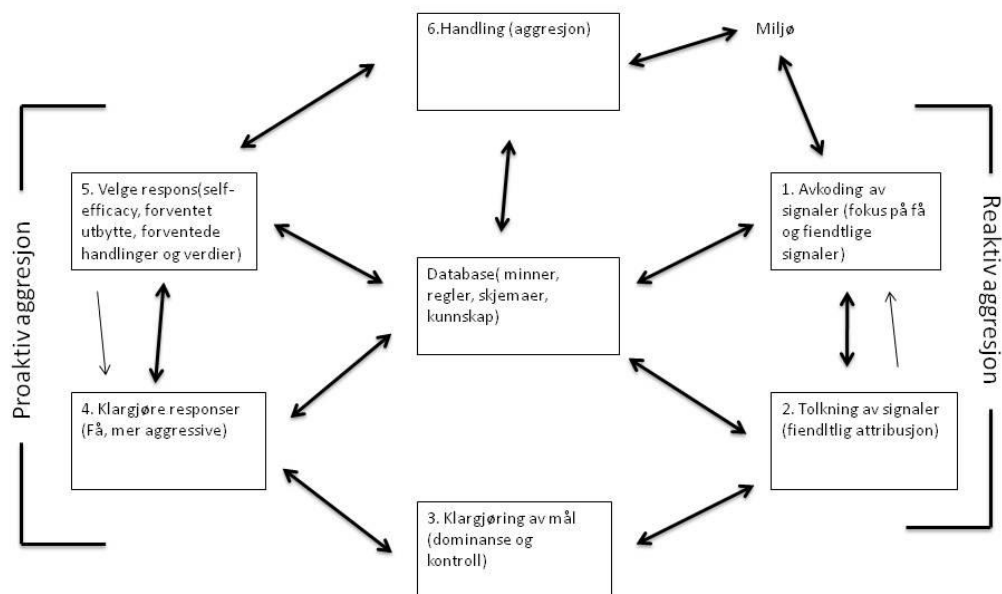
### 3.2 Oppbygging av modellen

SIP-modellen er systemisk. Det vil si at den viser at helheten er noe mer eller annet enn summen av alle delene. Modellen er ikke lineær, selv om modellen viser at prosessen rundt en bestemt stimuli er sekvensiell. En sosial situasjon er kompleks, og et individ vil måtte forholde seg til mange stimuli samtidig, og nye stimuli må hele tiden prosesseres. Det vil si at de forskjellige stimuli vil befinne seg på forskjellige steder i modellen i en sosial situasjon. Pilene viser at feedback fra en enkelt prosess vil påvirke kommende prosesser.

I midten av modellen finner vi databasen. Her ligger barnets sosiale kunnskap, regler det følger, sosiale skjemaer og minner. Som pilene i modellen viser vil databasen påvirke og bli påvirket av alle prosesser som foregår. Modellen tar utgangspunkt i at barnet må avkode de forskjellige stimuli i en sosial situasjon. Det vil si at barnet må oppdage, velge ut og fokusere på et bestemt stimuli. Deretter må barnet tolke stimuli. I denne tolkningen vil barnet vurdere hvorfor et mål ble eller ikke ble oppnådd. Kunnskaper fra lignende sosiale situasjoner, minner om personene som deltar, predikasjoner om egen evne til å håndtere situasjoner og tolkning av andre stimuli i samme sosiale situasjon vil påvirke tolkningen. I neste steg setter barnet seg et mål eller ønsket resultat av den sosiale situasjonen. Dette kan for eksempel være å unngå konflikt, delta i en lek eller skaffe seg en leke. I fjerde steg leter barnet i minnet sitt eller konstruerer en passende respons. I femte steg velger barnet den responsen det anser som mest positiv. Dette valget blir styrt av troen barnet har på at det kan gjennomføre de forskjellige responsene (self-efficacy) og forventet resultat for de forskjellige responsene. I sjetten og siste steg gjennomfører barnet den utvalgte responsen.

### **3.3 SIP-modell i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon**

Reaktivt aggressive barn har fokus på fiendtlige signaler og et fiendtlig attribusjonsmønster. I forhold til SIP-modellen vil da prosessene som fører til aggressive handlinger kunne forklares i steg 1 og steg 2. Proaktiv aggresjon er knyttet til å oppnå et mål. Prosessene som fører til aggressive handlinger vil da kunne forklares i steg 3, 4 og 5. Figur 3 er en modell basert på Dodges SIP-modell, men modifisert for å vise hvordan reaktiv og proaktiv aggresjon fungerer. Modellen er oversatt til norsk.



Figur 3- SIP modell (Hawley et al.,2007, s. 111)

### 3.4 Hypotese

I forhold til nivå 1 i SIP-modellen er det ingenting som tyder på at proaktivt aggressive personer har problemer med å avkode signaler fra omgivelsene. Det er imidlertid mulig at de har en tendens til å fokusere på spesielle typer signaler. Proaktiv aggresjon er drevet av et ønske om følelser av makt, dominanse og tilhørighet. Det er derfor naturlig at proaktivt aggressive personer fokuserer på signaler om svakhet i sosiale situasjoner. Det vil være smartere å angripe en svak elev, da disse elevene lettere vil la seg dominere, og den proaktivt aggressive personen vil få en raskere og enklere vei til ønsket utbytte.

Går vi tilbake til historien om den proaktivt aggressive eleven Alf er det sannsynlig å tenke seg at han har gjort noen vurderinger før han angriper Geir. I disse vurderingene har han funnet ut at Geir er såpass svak at han kan domineres. Kanskje har Alf vurdert å plage andre elever først. Kanskje har disse elevene sendt ut signaler om styrke, og dette har medført at Alf avsto fra et angrep. Når det gjelder det å angripe lærere, antas det at de samme mekanismene foregår. En populær lærer som er godt likt av de fleste elevene, vil være vanskeligere å angripe. Det vil kanskje være lettere å angripe en usikker lærer eleven ikke kjenner så godt fra

før. Det er stor sannsynlighet for at den proaktivt aggressive eleven er flink til å gjøre disse vurderingene.

Reaktiv aggresjon er en form for forsvarsmekanisme som er sterkt drevet av frustrasjoner. Reaktiv aggresjon forekommer oftest i affekt, når personen opplever et kognitivt sammenbrudd. Reaktiv aggressive handlinger er sjelden planlagte, og de er ikke drevet av et mål om et spesifikt utbytte. Det er derfor lite sannsynlig at en reaktivt aggressiv elev ser etter svakheter hos en ny elev. Tenker vi tilbake på historien om Per er det lite sannsynlig at han har vurdert Trines svakheter. Om Trine var stor og sterk og veldig populær hadde det antageligvis ikke hatt noe å si for Per. Han ble bare fryktlig sint og gikk til angrep for å forsvare seg.

Disse drøftingene fører frem til to hypoteser:

1. Proaktivt aggresjon predikerer å se etter svakhet hos en ny elev.
2. Reaktiv aggresjon predikerer ikke å se etter svakhet hos en ny elev.

Høyt nivå av proaktiv aggresjon hos en elev predikerer sterkt mobbing, mens reaktiv aggresjon til en hvis grad predikerer mobbing når det gjelder yngre elever (Roland & Idsøe, 2001). Aggresjon og mobbing henger altså tett sammen. For å undersøke hypotesen grundigere er det derfor viktig å undersøke hva mobbing er, og hva som kjennetegner aktørene i mobbing. Dette arbeidet kan føre til en endring av hypotesen.

## **Kapittel 4 – Mobbing**

### **4.1 Definisjon**

De fleste definisjoner av mobbing inneholder mange av de samme elementene, og internasjonalt er det stor enighet i hva mobbing er for noe. Felles for definisjonene er det at mobbing beskrives som negative, uvennlige eller aggressive handlinger. Disse handlingene utføres med en intensjon om å skade, og må gjentas over en tidsperiode. Partene må ha et forskjellig styrkeforhold, og mobbeofferet må ikke være i stand til å forsvare seg fysisk eller sosialt (Olweus, 1992; Roland, 2007). Ser en tilbake på definisjonene av aggresjon er det mange likheter. Det må være en intensjon om å skade, og handlingene kan være både verbale og fysiske. De største forskjellene ligger i at handlingene må gjentas over en tidsperiode for at det skal være mobbing, og at styrkeforholdet mellom partene må være ujevnt. En maktkamp

mellom to likeverdige parter, selv om den er preget av mange aggressive handlinger, vil ikke defineres som mobbing.

Går vi igjen tilbake til historiene som beskrev proaktiv og reaktiv aggresjon kan vi prøve å bruke definisjonen. Vi har Per (reaktiv) som angrep Trine. Han hadde antageligvis en intensjon om å skade. På den andre siden vet vi ikke noe om styrkeforholdet mellom Per og Trine. Hvis Trine hadde mange venner som kunne forsvare henne, eller faktisk hadde fysisk styrke til å forsvare seg selv, kan det ikke kalles mobbing. Dette var også en enkeltepisode, og så lenge dette ikke skjedde mange ganger er det ikke mobbing. Når vi ser på de utløsende faktorene for Pers angrep kan det vel også sies å være ganske usannsynlig at dette skulle gjenta seg over lang tid. Går vi tilbake til historien om Alf og Geir kan vi kanskje definere situasjonen som mobbing. Alf (proaktiv) hadde en intensjon om å skade Geir. Hadde han ikke hatt det ville det vært svært vanskelig å få den gode følelsen av makt. Styrkeforholdet dem i mellom var ujevnt. Geir turde ikke ta tilbake, og han lot seg dominere. Det spiller ingen rolle om Geir faktisk hadde vært fysisk kapabel til å ta igjen. Så lenge Geir selv oppfattet seg som underlegen og Alf vurderte seg som overlegen vil styrkeforholdet være skjevt. Episoden mellom Alf og Geir var imidlertid en enkelthendelse, og kan derfor ikke defineres som mobbing. Hvis episoden hadde forekommet hyppig over et en lengre tidsperiode hadde det helt klart blitt definert som mobbing. Historien om den proaktivt aggressive jenta Silje minner sterkt om mobbing. Silje hadde intensjoner om å skade Stina slik at hun skulle få et tettere forhold til Kari. Stine klarte ikke å forsvare seg i denne situasjonen, og styrkeforholdet kan karakteriseres som ujevnt. Dersom Stine ble utestengt over lengre tid og Silje fortsatte å sette ut rykter, har en helt klart en mobbesituasjon.

## **4.2 Former for mobbing**

Den vanligste formen for mobbing er verbal. Mobbeofferet blir negativt karakterisert og ofte latterliggjort. Denne formen karakteriseres ofte som erting. Fysisk mobbing i form av slag, spark, dytting og fysisk tvang er mest synlig, men ikke vanligst. En tredje hovedform er utfrysning. Mobbeofferet må ønske å være med i et fellesskap og så på forskjellige måter bli nektet full adgang. En fjerde og nyere form for mobbing foregår gjennom teknologi som datamaskin og mobiltelefon (Roland, 2007). Denne teknologien gir mulighet for å skriftlig trakassere andre uten å fysisk være i nærheten. Dette kan være å sende stygge sms eller skrive ekle kommentarer på hjemmesider. Dette vil for mange vil gjøre mobbing lettere, spesielt siden det ofte er mulig å være anonym. Det er også lett å stenge personer ute fra fellesskap på

internett, for eksempel facebook. Fysisk mobbing er mest utbredt blant gutter. Utfrysning er mest vanlig blant jenter (Roland, 2007).

### 4.3 Mobbingens psykologi

For folk flest fremstår mobbing som noe ondskapsfullt en tar sterk avstand fra. Allikevel blir omtrent 5% av elevene i grunnskolen utsatt for mobbing (Roland, 2007), og i arbeidslivet rapporterer også voksne mennesker om utbredt mobbing. Hvilke mekanismer står bak dette fenomenet?

#### 4.3.1 Tilhørighet

Mennesker har sterkt behov for å føle tilhørighet. Gjennom menneskets historie har det å miste en gruppes beskyttelse eller ressurser vært katastrofalt. Gjennom evolusjonen har derfor gener som gav god evne til og et sterkt ønske om å passe inn i en gruppe blitt videreført. Å bli akseptert eller avvist er derfor blant de sterkeste midler for belønning eller straff for mennesker (Aronson & Aronson, 2007). Det er derfor naturlig å anta at mennesker i stor grad vil strebe etter tilhørighet og aksept, og at deres atferd ofte vil være knyttet til dette målet.

Felles for flere sosialpsykologiske teorier er at enighet i en gruppe styrker velværet, mens uenighet gjør det motsatte (Roland, 2007). Ut fra disse teoriene kunne en tenke seg at det å være svært forskjellig fra de andre medlemmene i en gruppe er det som vil være avgjørende for om en person blir mobbet. Så enkelt er det imidlertid ikke. De sosialpsykologiske teoriene anvendes på en annen måte i forhold til mobbing. Enighet om at en ikke liker en person kan være en ide eller tanke som styrker fellesskapet i en gruppe følelsen av tilhørighet i gruppen. Denne enigheten kan da fort gi seg utslag i forskjellige former for mobbing (Roland & Idsøe, 2001). Utestenging fra gruppen kan virke som den mest naturlige konsekvensen. Men gruppen kan også gå til angrep mot personen de ikke liker. En slik felles aktivitet kan styrke samholdet og tilhørighetsfølelsen i gruppen ytterligere.

#### 4.3.2 Makt

Makt anses som viktig for mennesker. Psykologen McClelland skiler mellom ”socialized power” og ”personalized power” (Roland, 2007). Den første typen makt handler om å påvirke folk positivt. Ønske om makt har utgangspunkt i at en vil gjøre noe konstruktivt for andre. Motivet for den andre typen makt er derimot den tilfredsstillelsen makten gir maktutøver i seg selv. Hvorvidt konsekvensene for andre er positive er ikke viktig. En naturlig konsekvens av at en person skal ha makt er at andre ikke har makt. Mobbing foregår oftest gjennom nærkontakt. Mobberen vil da kunne stadfeste sin egen makt ved å se den andres avmakt.

Ønske om ”Personalized power” kan derfor være en viktig drivkraft i mobbing, noe som er funnet i en studie om mobbing og ønske om makt (Roland & Idsøe, 2001).

#### 4.3.5 Hemninger

I mobbing er det ofte flere som går sammen mot en person. Dette gjør det mulig med ansvarsfraskrivelse. Det vil si at hver enkelt person som deltar føler mindre ansvar for det som skjer fordi så mange andre gjør akkurat det samme (Aronson & Aronson, 2007; Roland, 2007).

Legitimering er et annet sentralt fenomen i mobbing. Begrepet handler om at mobberne rettfærdiggjør mobbingen ved å finne på årsaker til at de har handlet riktig. Ofte blir mobbeofrene beskyldt for å ha provosert mobberne på et eller annet vis. Legitimering kan foregå både før og etter mobbing. I ettertid vil mobberne gjerne bli enige om at angrepet deres var eneste riktige handling, og samvittigheten deres vil lette (Roland, 2007).

Kognitiv dissonans (Aronson & Aronson, 2007) er sentralt innen legitimering. Kognitiv dissonans oppstår når en person samtidig har to ideer, meninger, handlingsmåter eller overbevisninger som er motstridende. For å unngå ubehaget dette medfører vil mennesker finne begrunnelser og forklaringer som gjør at de kan fortsette med begge deler. Disse begrunnelsene og forklaringene er ofte lite rasjonelle, og kan for utenforstående virke som absurde. En mobber vil kanskje foretrekke å oppfatte seg selv som en god person. Dette kommer i konflikt med handlingene mobberen utfører mot mobbeofferet. Kognitiv dissonans oppstår, og mobberen kan komme frem til en for andre svært dårlig forklaring mobbingen og på at mobbingen må fortsette. Poenget med kognitiv dissonans er at individet har en forklaring som det selv kan akseptere. Hva andre måtte mene er ikke viktigst.

### 4.4 Hva kjennetegner aktørene i mobbing?

#### 4.4.1 Vekslere

Forskning på mobbere har ofte gitt motstridende resultater. Årsaken til dette kan være at en gruppe elever både mobber og er mobbeoffer samtidig (Lindenberg, Oldehinkel, Winter, Verhulst, & Ormel, 2005; O’Moore & Kirkham, 2001; Pollastri, Cardemil, & O’Donnell, 2010). Denne gruppen kan kalles vekslere (Roland, 2007). Det er store kjønnsforskjeller når det gjelder antall vekslere, og sjansen for at å finne en veksler er nesten 2,5 ganger større blant gutter enn jenter (Lindenberg et al., 2005). Noen undersøkelser finner få vekslere, og de finner at det blir færre vekslere etter hvert som elevene blir eldre (Solberg, Olweus, &



Endresen, 2007). Andre undersøkelser har funnet at omtrent halvparten av mobberne kan kalles vekslere (Lindenberg et al., 2005). Vekslere er en gruppe med egne kjennetegn. I forskningen har det derfor vist seg å være viktig å skille mellom vekslere, mobbere og mobbeofre når en skal undersøke karakteristikk hos mobbere og mobbeoffer. I undersøkelser der dette blir gjort er resultatene mer entydige (O'Moore & Kirkham, 2001; Pollastri et al., 2010).

#### 4.4.2 Hva kjennetegner rene mobbere?

##### *Aggresjon*

Ut fra definisjoner av mobbing er det åpenbart at mobbere er aggressive. Det er imidlertid en av de to hovedformene for aggresjon som er mest knyttet til de rene mobberne. Følelsene proaktivt aggressive personer ønsker å oppnå gjør det rimelig å anta at proaktiv aggresjon og mobbing har en sterk sammenheng. En undersøkelse om aggresjon og mobbing (Roland & Idsøe, 2001) bekreftet denne antagelsen, og viste at nivået av proaktiv aggresjon hos en elev sterkt predikerte mobbing av medelever. Samme undersøkelse viste at reaktiv aggresjon hadde noe betydning for mobbing blant yngre elever, men ikke for eldre.

##### *Selvtillit*

Selvtillit handler om hvordan en oppfatter sine egne ferdigheter og evner. Tester som måler selvtillit har ofte spørsmål om hvordan en oppfatter sine praktiske og teoretiske ferdigheter, sin sosiale status og utseendet sitt (Roland, 2007). Mobbere har en selvtillit som er lik eller litt under gjennomsnittet (O'Moore & Kirkham, 2001; Roland, 2007; Salmivalli, 2005). En longitudinell studie av selvtillit blant mobbere, vekslere og elever som ikke var involvert i mobbing (Pollastri et al., 2010) fant at elevene som ikke var involvert i mobbing hadde best selvtillit, tett fulgt av mobbere, mens vekslerne hadde lavest. Det ble imidlertid funnet store forskjeller mellom kjønnene. Jenter som er rene mobbere hadde god selvtillit, og selvtilliten deres øket mens de var involvert i mobbing. Jenter som var vekslere hadde dårligst selvtillit av alle elevene. Gutter som gruppe, rapporterte høyere selvtillit enn jentene, og selvtilliten var stabil over lang tid. Blant guttene hadde både mobberne og vekslerne hadde selvtillit nesten på samme nivå som elevene som ikke var involvert i mobbing. En eldre undersøkelse (Rigby & Cox, 1996) fant at gutter som mobbet hadde normal selvtillit, men fant imidlertid at jenter som mobbet hadde lavere selvtillit enn gjennomsnittet.

##### *Empati*

Empati har to dimensjoner. Kognitiv empati er evnen til å forstå hva en annen person føler. Følelsesmessig empati er evnen til å oppleve en annen persons følelser. I følge Olweus (1992)

ser mobbere ut til å ha liten medfølelse med mobbeofrene. Dette kan skyldes at lav følelsesmessig empati predikerer mobbing (Jolliffe & Farrington, 2011; Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010). Med andre ord kjennetegnes altså mobbere ofte av lav følelsesmessig empati. I så fall kan lav evne til å forstå konsekvensene for mobbeofferet være en årsak til at noen elever blir mobbere.

### *Sosial status*

Sosiometrisk undersøkelse er vanlig for å måle elevers relasjoner og status. Disse undersøkelsene har ofte to dimensjoner (Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010; Witvliet et al., 2010). Aksept handler om hvor godt likt en elev er av klassekameratene. Den måles ved å spørre om eleven er foretrukket som venn eller lekekamerat. Popularitet handler om synlighet, prestisje og dominanse, og måles ved å spørre om hvem elevene anser som populære. Mobbing har en positiv sammenheng med popularitet, og denne sammenhengen er sterkere for elever med lavere aksept (Bruyn et al., 2010). Når elever opptrer sammen i grupper har gruppens popularitet sterkt sammenheng med at gruppen i fellesskap mobber, og barn som er mobbere har en tendens til å omgås andre barn som mobber (Witvliet et al., 2010).

### *Fysisk styrke*

Blant mobbere er guttene fysisk noe sterkere enn gjennomsnittet. Dette er ikke tilfelle blant jentene. Det er ikke slik at fysisk styrke hos gutter predikerer mobbing, men en antar at fysisk styrke i noen tilfeller kan være nødvendig blant guttene for å drive fysisk mobbing. Et fysisk sterkt mobbeoffer vil fort kunne slå hardt tilbake når det blir fysisk mobbet. Fysisk styrke blant gutter henger også sammen med høyere popularitet (Olweus, 1992; Roland, 2007).

#### **4.4.3 Hva kjennetegner mobbeofre?**

### *Atferd*

De typiske mobbeofrene er ofte mer tilbaketrukkne, stille og forsiktige enn andre elever. Mobbeofrene er vanligvis svært lite aggressive, og når de blir angrepet reagerer ofte yngre elever med gråt, og eldre elever med å trekke seg tilbake (Craig, 1998; Olweus, 1992).

### *Frykt og angst*

Mobbeofre er ofte mer engstelige og usikre enn andre elever (Hawker & Boulton, 2000; Olweus, 1992). En vet ikke med sikkerhet om det er usikkerhet og angst som fører til mobbing eller om det er mobbingen som fører til usikkerhet og angst. Det er imidlertid funnet at de som har blitt utsatt for mobbing i tidlig alder viser flere psykiske symptomer når de blir eldre enn de som først har blitt mobbet i senere alder (Hawker & Boulton, 2000; Kumpulainen & Rasanen, 2000).

### *Sosial status*

Å bli mobbet henger sammen med lav popularitet. Denne tendensen blir forsterket hvis eleven samtidig har lav aksept (Bruyn et al., 2010). Det virker derfor naturlig at et typisk mobbeoffer har få eller ingen gode venner (Olweus, 1992) og føler seg betydelig mer ensomme enn gjennomsnittet (Hawker & Boulton, 2000). Disse sammenhengene kan muligens forklares med at det å bli godt likt av andre elever kan beskytte mot mobbing, mens lav popularitet vil få en elev til å fremstå som et enkelt bytte.

### *Depresjon og selvmordsfare*

Depresjon kjennetegnes av tristhet, håpløshet og mangel på energi (Roland, 2007). Mobbeoffer er langt mer plaget av depresjon enn andre elever (Hawker & Boulton, 2000). Depresjon øker sjansen for selvmord. Det er usikkert om depresjoner øker sjansen for å bli mobbet, men mobbing over lang tid øker risikoen for å bli deprimert (Hawker & Boulton, 2000).

### *Selvtillit*

Mobbeofferne har lavere selvtillit enn andre elever (Hawker & Boulton, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001). Når en elev blir mobbet vil budskapet være at eleven er lite verd. Det er derfor naturlig at mobbeoffer får lavere selvtillit. Det er også mulig at lav selvtillit kan føre til at en elev blir mobbet. Høy selvtillit bør føre til at det er mer sannsynlig at en elev slår tilbake mot et angrep, mens lav selvtillit vil gjøre en elev mer sårbar. Det er i forskning funnet at lav selvtillit kan være en risikofaktor for å bli mobbet (Roland, 2007).

#### **4.4.4 Hva kjennetegner vekslere?**

Vekslere har ofte en overaktiv eller følelsesmessig forstyrret oppførsel. De scorer høyt på både aggresjon og depresjon. De scorer lavt på akademisk kompetanse, selvtillit, aksept fra medelever, prososial oppførsel og selvkontroll. Generelt kan en si at vekslerne virker til å være svært mistilpasset (Lindenberg et al., 2005; Pollastri et al., 2010; Salmivalli, 2005). Selve måten vekslerne mobber på ser ut til å være mindre målrettet og mer tilfeldig enn for elever som mobber, men ikke blir mobbet selv (Pollastri et al., 2010).

Vekslere har mange fellestrekk med reaktivt aggressive barn. Det er derfor godt mulig at vekslerne er svært reaktivt aggressive. At mobbingen er lite målrettet og tilfeldig tyder på at den er mer drevet av frustrasjon og sinne enn proaktiv aggresjon. Det er funnet at reaktiv aggresjon til en viss grad predikerer mobbing på 5.trinn (Roland & Idsøe, 2001) selv om proaktiv aggresjon forklarte den største delen. Vi vet også at mange barn er både proaktivt og reaktivt aggressive. Vekslerne kan være i denne gruppen. Det kan da være mulig at det er den

reaktive aggresjonen som fører til at disse elevene blir mobbet, mens den proaktive aggresjonen driver dem til å mobbe andre elever.

#### 4.5 Mobbing og hypoteser

Gjennom kapitlet har vi fastslått at mobbing i stor grad er drevet av proaktiv aggresjon. Alle proaktivt aggressive handlinger kan selvsagt ikke defineres som mobbing, men i mange tilfeller er proaktivt aggressive handlinger enkelthendelser i omfattende mobbing. Dette gir et grunnlag til å bruke teori og informasjon om mobbing som en rasjonale for hypotesene i oppgaven.

Vi vet at mobbeofrene er preget av usikkerhet og angst og at de har en unnvikende atferd. De har lav selvtillit, lav popularitet og få venner. Alle disse kjennetegnene ved mobbeofrene kan defineres som tegn på svakhet. For å presisere litt grundigere, det bør oppfattes som tegn på svakhet for en elev med intensjoner om å påføre andre skade. Lav selvtillit vil gjøre det mindre sannsynlig at et mobbeoffer går til motangrep når det blir utsatt for aggressivitet. Få venner og lav popularitet gjør det mindre sannsynlig at medelever vil beskytte mobbeofferet når det blir utsatt for aggressive handlinger. Usikkerhet, angst og unnvikende atferd kan være tegn på avmakt eller mangel på tilhørighet, noe som kan øke en proaktiv mobbers følelse av makt eller tilhørighet.

Mobberne som ofte er proaktivt aggressive, er i en helt annen situasjon enn mobbeofrene. De virker relativt veltilpasset på skolen. De har vanligvis et normalt antall venner, er populære og har normal selvtillit. Sammenligner en mobbernes situasjon med mobbeofferets situasjon ser vi et interessant mønster. Mange av funnene komplementerer hverandre. Mobberne har mange venner og mobbeofrene har få venner, mobbere er populære mens mobbeofrene vanligvis er lite populære, mobbere har et normalt selvbilde mens mobbeofrene har et lavt selvbilde. Kan det være at disse komplementære funnene gir oss et tegn på hva som viser styrke eller svakhet? Er det mulig at mobberne faktisk vurderer styrke eller svakhet hos andre personer ut fra flere av karakteristikkenes ved et typisk mobbeoffer? Her finnes det i hvert fall klare forskjeller mellom mobber og offer. Det er ingen tvil om at mobbeofferet vanligvis fremstår som mye svakere enn mobberen. Dette støtter opp rundt hypotesen om at proaktiv aggresjon predikerer å se etter svakhet hos andre elever.

Reaktiv aggresjon synes å være lite knyttet til mobbing. Det kan imidlertid tenkes at reaktiv aggresjon har noe å si for den gruppen elever som både mobber og blir mobbet, de såkalte vekslerne. Er det slik at disse er reaktivt aggressive, kan det ha betydning for hypotesen om at

reaktivt aggressive elever ikke ser etter svakheter hos medelever. Det er mulig at vekslers situasjon skyldes at de angriper feil personer. Altså personer som er sterkere enn dem, og som slår hardt tilbake. Dette kan være noe av årsaken til at vekslerne blir mobbet. Rene mobbere er i motsetning til vekslerne populære, og dette kan være et tegn på at rene mobbere ikke angriper sterkere personer. Hvis vekslerne har en tendens til å angripe sterkere elever kan årsaken til dette være at de ikke i særlig grad gjør noen vurdering av offeret sitt før et angrep. Ingenting av det vi vet om mobbing tilsier at reaktiv aggresjon henger sammen med å se etter svakheter hos andre elever. Situasjonen til vekslerne kan kanskje støtte hypotesen om at reaktiv aggresjon ikke er knyttet til å se etter svakheter.

Kapittelet om mobbing gir således støtte til begge hypotesene:

1. Proaktivt aggresjon predikerer å se etter svakhet hos en ny elev.
2. Reaktiv aggresjon predikerer ikke å se etter svakhet hos en ny elev.

## **Kapittel 5 - Metode**

For å besvare problemstillingen i oppgaven er det valgt å bruke kvantitativ metode.

Datamaterialet er samlet inn i en spørreundersøkelse. Dette datamaterialet brukes til å lage måleinstrumenter på reaktiv og proaktiv aggresjon, og et måleinstrument på det å se etter svakheter hos andre elever. Disse måleinstrumentene brukes for å avgjøre i hvilken grad reaktiv og proaktiv aggresjon predikerer å se etter svakheter.

### **5.1 Kvantitativ metode**

Kvantitativ metode er forskningsmetoder som systematiserer forskningens datamateriale i tall.

Denne fremgangsmåten gjør det mulig å analysere datamaterialet med statistiske teknikker.

Innen samfunnsforskning er det et stort skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode.

Tidligere har det vært stor strid omkring hvilke metoder som passer best til samfunnsvitenskapen. I dag er begge metodene vanligvis akseptert blant samfunnsforskerne, og det er problemstillingen som i stor grad bør styre valget (Ringdal, 2007)

I følge Ringdal (2007, s. 91) bygger kvantitativ forskningsstrategi på at *”sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt”*. Denne stabiliteten gjør at kvantitativ forskningsstrategi ofte er styrt av teori. Det er vanlig at

forskeren lager hypoteser som studien kan bekrefte eller avkrefte(Ringdal, 2007). I kvantitativ metode er også det å finne årsaksforklaringer sentralt.

Det er vanlig å dele kvantitative forskningsopplegg i flere ulike typer, gjerne kalt design. Tverrsnittsdesign den mest brukte kvantitative forskningsstrategi i sosiologi og andre samfunnsfag (Ringdal, 2007). En standardisert spørreundersøkelse blir brukt til utspørring av et stort representativt utvalg av personer. I denne oppgaven benyttes kvantitativ metode med tverrsnittsdesign.

## **5.2 Spørreundersøkelser**

En spørreundersøkelse er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er hentet fra. Utspørringen er standardisert. Det vil si at alle personene får de samme spørsmålene stilt på samme måte. Teknikkene for å samle inn data er besøksintervju, telefonintervju og spørreskjema for selvutfylling. Disse teknikkene skiller seg fra hverandre på flere måter. I besøksintervju møtes intervjuer og respondent ansikt til ansikt. Kommunikasjonen blir da både visuell og auditiv, noe som gir en stor grad av fleksibilitet i kommunikasjonen. Et problem med besøksintervju er at respondentene kan legge bånd på seg, spesielt i forhold til svært sensitive temaer på grunn av nærheten til intervjueren. Telefonintervju begrenser seg til auditiv kommunikasjon, og innskrenker fleksibiliteten i kommunikasjon i forhold til et besøksintervju. Nærheten mellom respondent og intervjueren blir mindre, men det er enda en risiko for at respondentene ikke svarer helt ærlig. Dette skjer spesielt i tilfeller der samtalen kan overhøres av andre. Spørreskjemaer begrenser seg til visuell kommunikasjon, og gir minst fleksibilitet i forhold til fleksibilitet i kommunikasjonen. En stor fordel er imidlertid at respondentene kan garanteres full anonymitet. Det blir derfor lettere for respondentene å svare helt ærlig på alle typer spørsmål. Kostnadene med undersøkelsene henger sammen med grad av fleksibilitet i kommunikasjon. Det krever svært mye mer ressurser å dra på besøksintervjuer enn å fordele og administrere spørreskjemaer for selvutfylling. Telefonintervju er mye billigere enn besøksintervju, men vil være mye mer kostbart enn spørreskjemaer for selvutfylling.

## **5.3 Spørreskjemaer for selvutfylling**

Ringdal (2007) gir en rekke råd for utforming av spørsmål i spørreskjemaer for selvutfylling. Holdningsobjektet må være klart definert. Det vil si at hva det faktisk spørres om må være helt klart. Flerdimensjonale spørsmål må unngås. Det vil si spørsmål som gjør at respondenten må ta stilling til flere enn en holdning. Ledende spørsmål må vanligvis unngås. Det vil si at

språket bør brukes mest mulig nøytralt, slik at respondentene ikke blir ledet i en bestemt retning. For å måle holdninger til svært komplekse objekter er det lurt å benytte seg av flere spørsmål. I forhold til måling av atferd er et problem at atferd som ikke er sosialt ønskelig underrapporteres (Ringdal, 2007). For å motvirke tendenser mot underrapportering kan en bevisst bruke ledende spørsmål.

## 5.4 Statistisk programvare

Alle analyser er gjennomført i PASW 18 (Predictive Analytics SoftWare). Dette er en programvarepakke med grafisk grensesnitt for statistiske beregninger. Programmet blir ofte brukt i samfunnsvitenskaper Programmet het opprinnelig SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), men byttet navn I 2009.

## 5.5 Forskningsetikk

Etikk er læren om hva som er rett og galt. Forskningsetikk handler således om hva som er rett og galt i vitenskapelig praksis. I forskningsetikken beskrives de moralske normene for vitenskapelig praksis. I Norge er det opprettet en komité som har ansvaret for forskningsetiske retningslinjer innen samfunnsfag, jus og humaniora([www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)). Komiteen har utviklet en liste på 15 punkt som går på beskyttelse av personer i forskning. Utgangspunktet er at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Ringdal, 2007).

Ringdal (2007, s. 426) har laget en liste med de viktigste punktene i komiteens liste.

1. *Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger*
2. *Krav om å informere dem som skal utforskes*
3. *Krav om informert og fritt samtykke*
4. *Konsesjon og meldeplikt*
5. *Hensynet til tredjepart*
6. *Krav om respekt for individers privatliv og nære relasjoner*
7. *Krav om konfidensialitet*

Innenfor samfunnsvitenskapene er det vanligvis liten fare for at de som utforskes skal komme fysisk eller psykisk til skade (Ringdal, 2007). Når en jobber med spørreskjemaer er det spesielt sensitive tema som kan føre til skadevirkninger. Slike tema kan sette i gang eller forsterke negative tanker hos enkeltpersoner. Et eksempel på et slikt sensitivt tema kan være selvmord. Det bør heller ikke utelukkes at spørsmål om mobbeofre sin situasjon kan sette i gang negative tanker hos enkelte personer. I forhold til publisering av forskningens resultater

knyttet til grupper med spesielle problemer må en vurdere om gruppen kan ta skade av en slik eksponering.

De som det skal forskes på skal informeres om prosjektets formål, metoder og mulige negative konsekvenser av deltagelse. Det skal komme frem hvem som er ansvarlige for prosjektet, institusjonstilknytning og hvordan prosjektet er finansiert. Det må opplyses at det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og at en står fritt til å trekke seg når som helst. I følge personopplysningsloven skal alle forsknings og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Det er et hovedprinsipp at alle opplysninger som samles inn i et forskningsprosjekt skal behandles konfidensielt. Dette er vanligvis et større problem i kvalitative forskningsopplegg enn i kvantitative forskningsopplegg. I kvantitative forskningsopplegg holder det vanligvis å gjøre oppmerksom på at data bare vil bli brukt til statistiske fremstillinger. Det er også viktig å begrense tilgangen til datamaterialet.

## 5.6 Datamaterialet

Masteroppgaven er basert på data fra spørreundersøkelsen ”skolemiljø -08”. Denne spørreundersøkelsen har blitt gjennomført i 600 tilfeldig utplukkede klasser og omfatter omtrent 12000 elever. Målsetningen med studien var å undersøke skolemiljøet i et representativt utvalg av landets kommuner. Datamaterialet er samlet inn ved bruk av spørreskjemaer for selvutfylling. Alle de 12000 elevene har ikke fått de samme spørreskjemaene. Det finnes flere forskjellige versjoner av spørreskjemaet, og selv om de fleste spørsmålene er like finnes det noen forskjeller.

Datamaterialet brukt i masteroppgaven kommer fra en versjon av spørreskjemaet som bare ble brukt på 10.trinn. Denne versjonen var designet for å også undersøke omfanget av kjønnsbasert mobbing blant elevene. De delene av spørreskjemaet som er relevant for masteroppgaven finnes i vedlegg 1. All data fra spørreundersøkelsen er lagt inn i PASW av Senter for atferdsforskning i Stavanger, men datamaterialet er ikke bearbeidet videre.

Undersøkelsen er først godkjent av datatilsynet. Skolene har så fått et tilbud om å delta i undersøkelsen (vedlegg 2). Skolene velger selv om de ønsker å ta i mot tilbudet om å delta. I tilbudet beskrives det hva formålet med undersøkelsen er, hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, hvem som er ansvarlige og hvordan studiens resultater skal benyttes. Det opplyses at frivillig for elevene å delta i spørreundersøkelsen, og det bes om at elever som ikke ønsker å delta skal få et annet tilbud. Foresatte har fått et eget informasjonskriv (vedlegg



3). I dette skrevet opplyses det også om studiens formål, hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, hvem som er ansvarlige og hvordan studiens resultater skal benyttes. Foresatte får i tillegg opplyst at all data vil bli behandlet strengt konfidensielt, og at det vil bli umulig å identifisere enkeltpersoner ut fra publiserte resultater. Foresatte som ikke ønsker at deres barn skal delta i undersøkelsen bes henvende seg til skolen. Det opplyses også om at undersøkelsen er frivillig for elevene, og at elevene kan trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske.

## 5.7 Statistiske begreper

### 5.7.1 Skalaer

Skalaer er vanlig å bruke i sosiale vitenskaper som pedagogikk og psykologi for å måle vanskelig målbare begreper som for eksempel altruisme og selvfølelse. Flere spørsmål om ett og samme fenomen blir brukt for å kunne måle det. I denne oppgaven benyttes Guttman Scaling (Trochim). Hensikten med denne metoden er å lage en kontinuerlig endimensjonal variabel ut fra mange andre variabler som ikke trenger være kontinuerlige. Denne metoden innebærer vanligvis at spørreskjemaet er laget slik at respondentene skal vurdere grad av enighet eller uenighet i en påstand. De forskjellige påstandene bør være utformet slik at hvis en er enig eller uenig med en påstand er det stor sannsynlighet for at en er tilsvarende enig eller uenig med de andre påstandene. Svaralternativene skal være like for alle spørsmålene. Svaralternativene gis senere en tallverdi i stigende eller synkende orden. En skala lages så ved at tallverdiene for alle spørsmålene summeres for hver enkelt deltager i spørreundersøkelsen. Ideen er at skalaen skal gi et godt mål på mer vanskelig målbare begreper. Dette avhenger av at spørsmålene i skalaene er gode nok. Det finnes flere metoder å vurdere dette på, og det blir beskrevet under avsnittene reliabilitet og validitet senere i oppgaven. En stor fordel med å utvikle skalaer er at disse kan behandles som en kontinuerlig variabel, noe som gjør skalaer godt egnet for statistiske analyser (Pallant, 2005)

### 5.7.2 Faktor analyse

Faktoranalyse er en statistisk metode som brukes for å redusere mengden av data og blir således kalt en "data reduction technique". Faktoranalysen viser hvordan de forskjellige variablene korrelerer med hverandre, og ut fra dette foreslås et sett med faktorer eller komponenter. Disse faktorene eller komponentene kan ofte brukes som skalaer, og faktoranalyse er derfor en viktig metode i arbeidet med å utvikle skalaer (Pallant, 2005; Ringdal, 2007).

For å gjøre tolkningen av faktoranalysen lettere kan ” Varimax rotation” brukes. Denne metoden bygger på samme prinsippene som faktoranalysen, men benytter i tillegg akserotasjon(Ringdal, 2007). I PASW får en da en tabell som viser hvor mye hver enkelt variabel lader på hver enkelt komponent. De forskjellige variablene i en skala bør lade høyt på sin komponent i en faktoranalyse. Det er vanlig å kreve at variablene lader over 0,4 for at de skal kunne inkluderes i en skala(Pett, Lackey, & Sullivan, 2003; Ringdal, 2007). Det er også viktig at variablene ikke lader høyt på flere komponenter. Ladning under 0,3 på andre komponenter enn hovedkomponenten er en vanlig grense, men denne er ikke absolutt (Pallant, 2005).

### **5.7.3 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om at gjentatte målinger med samme instrument skal gi samme resultat, og er et rent empirisk spørsmål (Ringdal, 2007). Reliabilitet påvirkes av tilfeldige målefeil. Dette kan for eksempel være at folk husker feil når de blir spurt om forhold de har god oversikt over, intervjuer kan notere feil, spørreskjemaet kan være uoversiktlig og dårlig forklart, eller det kan skje feil med den elektroniske dataregistreringen.

### **Cronbachs alpha**

Å måle Cronbachs alpha er en metode som er vanlig å benytte for å sjekke en skalas reliabilitet. Denne metoden sjekker en skalas interne konsistens. Det betyr i hvilken grad item som bygger opp skalaen henger sammen, og om de måler det samme begrepet. Metoden vil gi en koeffisient. Denne koeffisienten kalles Cronbachs alpha og bør være høyere enn 0,7(Pallant, 2005). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at det i skalaer som inneholder færre enn 10 item kan være vanskelig å oppnå så høy koeffisient (Pallant, 2005).

### **5.7.4 Validitet**

Validitet handler om at en faktisk måler det en vil måle. Høy validitet innebærer at de item en bruker i en skala faktisk gir et godt mål på det teoretiske begrepet de er ment til å fange opp. I følge Ringdal (2007) vurderes validitet på forskjellige måter. Umiddelbar validitet handler om å gi en skjønsmessig vurdering av at item måler det teoretiske begrepet en vil måle. Innholdsvaliditet dreier seg om at de forskjellige item dekker de viktigste aspekter av det teoretiske begrepet. For å undersøke kriterievaliditet må en sjekke om det en har målt stemmer med et kriterium eller en fasit. Her er det vanlig å måle korrelasjon mellom egne resultater og et kriterium eller fasit. Nomologisk validitet går på om et mål i praksis fungerer slik det skulle forventes ut fra teoretiske betraktninger.

### 5.7.5 Multippel regresjon

Multippel regresjon er en metode som kan brukes for å utforske sammenhenger mellom en avhengig variabel og flere uavhengige variabler. Det finnes flere metoder for dette, som alle er basert på korrelasjoner. De vanligste forskningsspørsmål multippel regresjon kan besvare er hvor godt et sett av variabler predikerer et bestemt resultat, hvilken variabel i et sett av variabler som best predikerer et resultat, og om en bestemt variabel ennå kan predikere et resultat når effekten for en annen variabel blir kontrollert for (Pallant, 2005; Ringdal, 2007). De uavhengige variablene i analysen bør korrelere med minst 0,3 med den avhengige variabelen. De uavhengige variablene bør samtidig korrelere med hverandre med mindre enn 0,7 (Pallant, 2005). Problemer med korrelasjoner som ikke fanges opp av korrelasjonsmatrisen fanges opp av to andre beregninger. Disse presenteres som Tolerance og VIF i PASW. Tolerance bør være høyere enn 0,1. VIF bør ikke være høyere enn 10 (Pallant, 2005).

## 5.8 Utvikling av skalaer

Med utgangspunktet i problemstilling og hypoteser var målet å lage tre skalaer. Disse skulle måle henholdsvis, proaktiv aggresjon, reaktiv aggresjon og det å se etter svakhet hos andre elever. Det å lage skalaer som skiller mellom proaktiv og reaktiv aggresjon kan innebære en del metodiske problemer. Disse problemene, og gode løsninger for dem vil presenteres i neste avsnitt. Resten av metodekapittelet vil vise faktoranalyser, faktorløsninger, validering og mål av reliabilitet.

### 5.8.1 Hvordan skille mellom proaktivt og reaktivt aggressive elever?

Hawley et al (2007) foreslår et nytt system for å måle reaktiv og proaktiv aggresjon. Tanken bak systemet er å hindre at korrelasjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon blir for stor. Forfatterne mener at proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon er to klart adskilte fenomener, og at det er dårlige måleinstrumenter som fører til så høy korrelasjon mellom formene. Det nye systemet innebærer at aggressive handlinger deles i seks undertyper i spørreundersøkelsene. To undertyper måler den rene åpne aggresjonen og den sosiale aggresjonen, der bare form er antydning. ”Jeg er en type person som slår, dytter og sparker andre” (åpen) og ”Jeg er en type person som sladrer om andre og sprer rykter” (sosial). De fire andre undertypene måler kombinasjonene av de to formene og de to funksjonene (reaktiv, proaktiv). ”Jeg angriper ofte andre for å få hva jeg vil” (åpen proaktiv), ”Hvis andre har provosert meg, slår, sparker eller dytter jeg dem ofte” (åpen reaktiv), ”Jeg sprer ofte rykter og sladrer om andre for å få det jeg vil” (sosial proaktiv) og ”Hvis andre har vært ekle mot meg

hindrer jeg dem ofte fra å være i min vennegjeng” (sosial reaktiv). I analyser kan en på grunn av at en har de 2 variablene som bare måler form fjerne effekten disse har på korrelasjonene mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. En undersøkelse basert på dette måleinstrumentet ble gjennomført i Berlin blant 1723 elever i aldersgruppen 11-16 år. Resultatene var at reaktiv og proaktiv aggresjon nesten var ukorrelerte (Hawley et al., 2007). Et tilsvarende måleinstrument, denne gangen basert på læreres vurdering har gitt enda lavere korrelasjon (Polmann et al., 2009).

### 5.8.2 Skalaer for aggresjon

Skolemiljø 08 har 29 spørsmål om aggresjon (vedlegg 1). Spørsmålene er designet for å kunne utvikle tre forskjellige skalaer: reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon-tilhørighet og proaktiv aggresjon-makt. Faktoranalyse av alle variabler ga tre komponenter. Flere variabler ladet imidlertid sterkt på begge komponenter som målte proaktiv aggresjon. Konklusjonen ble at det ikke var mulig å bruke tre forskjellige skalaer for aggresjon. Det ble da valgt å bruke skalaene reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon-makt.

### 5.8.3 Skala for å se etter svakhet

Skolemiljø 08 har 11 spørsmål om persepsjon av en ny elev. Alle spørsmålene handler om at elevene skal forestille seg at det kommer en ny elev, og så ta stilling til flere påstander om hva de interesserer seg for i møtet med den nye eleven. Fem av spørsmålene handler om at elevene vurderer sine muligheter for å få forskjellige former for makt over den nye eleven. Med andre ord måler altså disse variablene om elever ser etter svakheter hos en ny elev. Faktoranalysen viste at disse spørsmålene utgjorde en komponent, og den ble brukt til å lage en skala kalt ”se etter svakhet”.

### 5.8.4 Faktoranalyse

Tabell 1 viser faktoranalyse av variablene brukt i de 3 skalaene. Denne faktoranalysen vises for alle elevene. Tabell 2 viser faktoranalysen bare for guttene. Tabell 3 viser faktoranalysen bare for jentene. Varimax rotasjon er brukt i samtlige analyser.

**Rotated Component Matrix<sup>a,b</sup>**

	Component		
	1	2	3
Når en annen frykter meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.842		
Når en annen ikke tør å møte meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.837		
Når en annen blir redd meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.837		
Når jeg fryser en annen ut fra vår gruppe, har jeg en god følelse av makt over denne	.832		

Når jeg angriper en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.829	
Når jeg avviser en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.827	
Når en annen blir lei seg for det jeg gjør, har jeg en god følelse av makt over denne	.789	-.316
Når jeg sprer rykter om en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.783	-.314
Når noen fornærmer meg, blir jeg sint og tar igjen	.813	
Når noen hindrer meg, blir jeg sint og tar igjen	.797	
Når noen stopper meg, blir jeg sint og tar igjen	.797	
Når noen forstyrrer meg, blir jeg sint og tar igjen	.793	
Når noen dummer meg ut, blir jeg sint og tar igjen	.791	
Når noen erter meg, blir jeg sint og tar igjen	.767	
Når noen bryter et løfte, blir jeg sint og tar igjen	.702	
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å gjøre eleven nervøs		.937
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å gjøre eleven usikker		.928
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å drite eleven ut		.921
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å herse med eleven		.920
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å mobbe eleven		.912

Tabell 1 - Varimax rotasjon alle elever

### Rotated Component Matrix<sup>a,b</sup>

	Component		
	1	2	3
Når jeg fryser en annen ut fra vår gruppe, har jeg en god følelse av makt over denne	.857		
Når en annen frykter meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.849		
Når en annen blir redd meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.848		
Når en annen ikke tør å møte meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.841		
Når jeg avviser en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.835		
Når jeg angriper en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.822	.308	
Når en annen blir lei seg for det jeg gjør, har jeg en god følelse av makt over denne	.810		-.311
Når jeg sprer rykter om en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.778		-.352
Når noen hindrer meg, blir jeg sint og tar igjen		.836	
Når noen fornærmer meg, blir jeg sint og tar igjen		.818	
Når noen stopper meg, blir jeg sint og tar igjen		.809	
Når noen forstyrrer meg, blir jeg sint og tar igjen		.802	
Når noen dummer meg ut, blir jeg sint og tar igjen		.793	
Når noen erter meg, blir jeg sint og tar igjen		.757	
Når noen bryter et løfte, blir jeg sint og tar igjen		.728	
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å gjøre eleven nervøs			.947
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å gjøre eleven usikker			.935
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å drite eleven ut			.932
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å herse med eleven			.930
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å mobbe eleven			.920

Tabell 2 - Varimax rotasjon gutter

### Rotated Component Matrix<sup>a,b</sup>

	Component		
	1	2	3
Når jeg angriper en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.866		
Når en annen ikke tør å møte meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.831		
Når en annen frykter meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.831		
Når jeg avviser en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.820		
Når en annen blir redd meg, har jeg en god følelse av makt over denne	.817		
Når jeg sprer rykter om en annen, har jeg en god følelse av makt over denne	.797		
Når jeg fryser en annen ut fra vår gruppe, har jeg en god følelse av makt over denne	.785		
Når en annen blir lei seg for det jeg gjør, har jeg en god følelse av makt over denne	.734		
Når noen fornærmer meg, blir jeg sint og tar igjen			.803
Når noen stopper meg, blir jeg sint og tar igjen			.783
Når noen dummer meg ut, blir jeg sint og tar igjen			.778
Når noen forstyrrer meg, blir jeg sint og tar igjen			.774
Når noen erter meg, blir jeg sint og tar igjen			.768
Når noen hindrer meg, blir jeg sint og tar igjen			.746
Når noen bryter et løfte, blir jeg sint og tar igjen			.680
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å gjøre eleven usikker	.920		
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å gjøre eleven nervøs	.914		
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å herse med eleven	.901		
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å drite eleven ut	.899		
Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse? Om det er mulig å mobbe eleven	.892		

Tabell 3- Varimax rotasjon jenter

Ladninger over 0,3 blir vist i tabellene. Hver av tabellene kommer ut med 3 komponenter.

Komponent 1 er proaktiv aggresjon, komponent 2 er reaktiv aggresjon og komponent 3 er å se etter svakhet. Under hver komponent er item sortert etter hvor høy ladningen er.

Tabell 1 viser at item som danner skala for proaktiv aggresjon har ladninger over 0,7. Dette viser at de korrelerer relativt sterkt, og det antas at de måler aspekter av samme fenomen. Item som danner skala for reaktiv aggresjon har ladninger over 0,7. Dette er også relativt sterke korrelasjoner, og de antas at de måler aspekter av samme fenomen. Item som danner skala for å se etter svakhet lader over 0,91. Dette viser sterkt korrelasjon, og skalaen bør fungere svært bra

Tabell 1 viser felles ladning over 0,3 på 2 komponenter. Dette gjelder itemene: ”Når en annen blir lei seg for det jeg gjør, har jeg en god følelse av makt over denne” og ”Når jeg sprer rykter om en annen, har jeg en god følelse av makt over denne”. Dette er item som skal måle proaktiv makt, men de lader med henholdsvis -0,316 og -0,314 på komponenten som danner

skala for å se etter svakhet. Tabell 2 viser at denne felles ladningen er på henholdsvis -0,311 og -0,52. når faktoranalysen bare er gjort for guttene. Tabell 3 viser at ingen item lader over 0,3 på flere komponenter når faktoranalysen gjøres bare med jentene. Felles ladning er imidlertid ikke mye høyere enn den veiledende grense på 0,3. Disse felles ladningene anses ikke som et problem for skalaene.

### 5.8.5 Reliabilitet

Chronbachs alfa for alle skalaer er svært høy, og langt over anbefalt minstekrav på 0,7. Se tabell 4.

Skala	Chronbachs Alpha
Proaktiv aggresjon	0,959
Proaktiv aggresjon gutter	0,955
Proaktiv aggresjon jenter	0,939
Reaktiv aggresjon	0,916
Reaktiv aggresjon gutter	0,924
Reaktiv aggresjon jenter	0,896
Makt over ny elev	0,983
Se etter svakhet gutter	0,985
Se etter svakhet jenter	0,966

Tabell 4 - Chronbachs Alpha

### 5.8.6 Validering av skalaer

Item som brukes for å måle persepsjon av ny elev er ikke brukt tidligere av Senter for Atferdsforskning i Stavanger, og de må derfor valideres. Item som skal måle proaktiv og reaktiv aggresjon har lenge blitt brukt av Senter for Atferdsforskning i Stavanger. De er imidlertid videreutviklet i skolemiljø 08, og blir i denne undersøkelsen brukt for første gang i en ny versjon. Det anses derfor som nødvendig å validere alle skalaene som er utviklet best mulig.

Item som skal måle proaktiv aggresjon er utformet etter forskning om hvordan proaktivt aggressive elever oppfører seg i sosiale situasjoner. Vi kjenner til behovet for makt og tilhørighet, og ønsket om å dominere andre personer. Item dekker de fleste av metodene elevene kan oppnå dette på. Spørsmålsformuleringene er klare, og elever på 10.trinn bør greit forstå meningsinnholdet. Item som danner en skala for proaktiv aggresjon er altså tett forbundet med teori om proaktiv aggresjon. Dette båndet styrker den proaktive skalaens umiddelbare validitet.

Reaktiv aggresjon er forbundet med frustrasjon og sinne. Item måler hvorvidt elevene opplever å bli sinte, og også om elevene faktisk tar igjen, noe som er viktig for at vi skal ha med aggresjon å gjøre. Vanlige kilder til frustrasjon og sinne er dekket av item. Spørsmålsformuleringene er klare, og elever på 10.trinn bør greit forstå meningsinnholdet. Skalaenes item ser altså ut til å være godt begrunnet i teori, og den reaktive skalaen umiddelbare validitet styrkes.

Item som danner grunnlag for skalaene proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon er basert på metoden anbefalt av Hawley et al (2007). Item handler nemlig hovedsakelig om funksjon definert i sinne (reaktiv aggresjon) eller god følelse av makt (proaktiv aggresjon). Dette løser problemet med at respondentene fokuserer for mye på aggresjonens form. Dette styrker antagelsen om at skalaene er valide. Spørreskjemaet er ikke designet med 6 undertyper av aggresjon. Dette kan være årsaken til at korrelasjon mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er så høy som 0,5. Dette er allikevel godt under den gjennomsnittlige korrelasjonen på 0,7.

Forskning på aggresjon og mobbing gjør at vi vet en del om hvordan mobbing fungerer, og hva som er drivkraften for de aggressive handlingene mobbingen omfatter. Som jeg har begrunnet i utvikling av hypotesene i masteroppgaven er det grunn til å tro at proaktivt aggressive personer og mobbere faktisk vil se etter svakheter. I så måte kan item som er laget for å måle persepsjon av en ny elev sies å bygge på teori. Dette styrker skalaen for å se etter svakheter sin umiddelbare validitet. I skolemiljø 08 (vedlegg 1) er det også ett sett variabler som måler hva elevene interesserer seg for når de får en ny lærer. Elevene blir bedt om å vurdere i hvilken grad de ser etter muligheter for å drite læreren ut, gjøre læreren nervøs, gjøre læreren usikker, herse med læreren og mobbe læreren. Det antas at det er mange av de samme psykologiske mekanismer som ligger til grunn for å ønske makt over personer uansett om det er elever eller lærere det er snakk om. I så fall bør skalaene for å se etter svakhet hos en ny elev og en skala for å se etter svakhet hos en ny lærer korrelere ganske høyt. Korrelasjonsanalyse i PASW gav en korrelasjon på 0,57. Dette styrker skalaens kriterievaliditet.

## 5.9 Deskriptiv statistikk

Skala	Gjennomsnitt	Standardavvik	Antall besvarelser
-------	--------------	---------------	--------------------



Reaktiv aggresjon	1,28	0,76	727
gutter	1,46	0,77	382
jenter	1,09	0,70	345
Proaktiv aggresjon	0,51	0,71	738
gutter	0,66	0,79	388
jenter	0,34	0,57	350
Se etter svakhet	2,63	0,70	741
gutter	2,46	0,83	395
jenter	2,83	0,43	346

Tabell 5 - Deskriptiv statistikk

I tabell 5 ser vi at elevene rapporterer høyere forekomst av reaktiv aggresjon enn proaktiv aggresjon. Dette kan være naturlig når en ser på måten spørsmålene blir stilt. De fleste vil oppleve noen grad av sinne når de blir provosert på de ulike måtene som blir tatt opp. De er også naturlig at elevene i noen grad vil ønske å ta igjen når de blir utsatt for disse provokasjonene. Guttene rapporterer høyere grad av reaktiv og proaktiv aggresjon enn jentene. Dette stemmer overens med tidligere undersøkelser, og er nevnt i teoridelen av oppgaven. Det er mulig at valg av variabler og skalaer forsterker denne tendensen. Proaktiv aggresjon direkte knyttet til relasjoner er ikke tatt med i analysene. Det er denne typen for proaktiv aggresjon som mest er knyttet til jenter.

## Kapittel 6 - Resultat

### 6.1 Multipel regresjon

I dette avsnittet presenteres multipel regresjon. Denne analysen vil vise den unike effekten proaktiv og reaktiv aggresjon har hver for seg når det gjelder å se etter svakhet hos en ny elev. Multipel regresjon gjøres først alle elevene samlet. Deretter gjøres en analyse som viser resultater splittet på kjønn. En korrelasjonsmatrise vises før hver regresjonsanalyse. Skala for å se etter svakhet brukes som avhengig variabel. Skala for reaktiv aggresjon og skala for proaktiv aggresjon brukes som uavhengig variabel.

#### 6.1.1 Alle elever

		Se etter svakhet	Reaktiv aggresjon	Proaktiv aggresjon
Pearson Correlation	Se etter svakhet	1.000	-.336	-.507
	Reaktiv aggresjon	-.336	1.000	.524
	Proaktiv aggresjon	-.507	.524	1.000

Sig. (1-tailed)	Se etter svakhet	.	.000	.000
	Reaktiv aggresjon	.000	.	.000
	Proaktiv aggresjon	.000	.000	.
N	Se etter svakhet	741	718	728
	Reaktiv aggresjon	718	727	713
	Proaktiv aggresjon	728	713	738

Tabell 6 - Korrelasjonsmatrise alle elever

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	2.970	.044		67.090	.000		
Reaktiv aggresjon	-.089	.035	-.097	-2.562	.011	.726	1.378
Proaktiv aggresjon	-.446	.037	-.456	-12.078	.000	.726	1.378

Tabell 7 - Koeffisienter alle elever

### 6.1.2 Splittet på kjønn

Er du gutt eller jente?			Se etter svakhet	Reaktiv aggresjon	Proaktiv aggresjon
Gutt	Pearson Correlation	Se etter svakhet	1.000	-.303	-.482
		Reaktiv aggresjon	-.303	1.000	.523
		Proaktiv aggresjon	-.482	.523	1.000
Sig. (1-tailed)		Se etter svakhet	.	.000	.000
		Reaktiv aggresjon	.000	.	.000
		Proaktiv aggresjon	.000	.000	.
N		Se etter svakhet	395	378	385
		Reaktiv aggresjon	378	382	372
		Proaktiv aggresjon	385	372	388
Jente	Pearson Correlation	Se etter svakhet	1.000	-.297	-.480
		Reaktiv aggresjon	-.297	1.000	.461
		Proaktiv aggresjon	-.480	.461	1.000
Sig. (1-tailed)		Se etter svakhet	.	.000	.000
		Reaktiv aggresjon	.000	.	.000
		Proaktiv aggresjon	.000	.000	.
N		Se etter svakhet	346	340	343
		Reaktiv aggresjon	340	345	341
		Proaktiv aggresjon	343	341	350

Tabell 8 - Korrelasjonsmatrise splittet på kjønn

Korrelasjonsmatrisen i tabell 8 viser at reaktiv aggresjon korrelerer med å se etter svakhet med tilnærmet 0,3 for begge kjønn. Proaktiv aggresjon korrelerer med å se etter svakhet med tilnærmet 0,48 for begge kjønn. Reactiv aggresjon og proaktiv aggresjon korrelerer med hverandre med henholdsvis 0,52 for gutter og 0,46 for jenter. Alle korrelasjonene ligger således innefor de anbefalte grensene for bruk av multippel regresjon.

Er du gutt eller jente?	Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
dimension0	Gutt 1 (Constant)	2.876	.081		35.400	.000		
	Reaktiv aggresjon	-.076	.058	-.070	-1.308	.192	.727	1.376
	Proaktiv aggresjon	-.468	.056	-.445	-8.339	.000	.727	1.376
	Jente 1 (Constant)	3.001	.038		79.700	.000		
	Reaktiv aggresjon	-.059	.033	-.097	-1.803	.072	.788	1.270
	Proaktiv aggresjon	-.325	.040	-.436	-8.130	.000	.788	1.270

Tabell 9 - Koeffisienter splittet på kjønn

Tabell 9 viser tolerance over 0,7 for begge kjønn og VIF under 1,4. Disse verdiene er godt innenfor anbefalte grenser.

Standardisert Beta viser at proaktiv aggresjon med -0,45 for gutter og -0,44 for jenter forklarer mest av variansen i å se etter svakhet. Dette kan karakteriseres som en sterk sammenheng (Roland & Idsøe, 2001). Dette funnet er også signifikant på promillenivå. Reactiv aggresjon forklarer nesten ingenting av variansen i å se etter svakhet. Dette funnet er imidlertid ikke signifikant.

De statistiske analysene bekrefter langt på vei oppgavens hypoteser. Proaktiv aggresjon predikerer sterkt å se etter svakhet hos en ny elev, mens reaktiv aggresjon ikke predikerer å se etter svakhet hos en ny elev. Dette gjelder for begge kjønn.

## Kapittel 7 - Diskusjon

Resultatene i de statistiske analysene støtter oppgavens hypoteser. For å kunne si noe mer om resultatenes gyldighet er det imidlertid viktig å gjøre noen metodiske vurderinger.

Problemstillingen i masteroppgaven er: *”Ser aggressive elever etter svakheter hos medelever, har dette betydning for hvem som blir et offer for aggressive handlinger, og hva kan dette eventuelt bety for praksis i skoler?”* Hypotesene i oppgavene er bekreftet gjennom statistiske analyser. For å kunne nærme seg et svar på problemstillingen må det imidlertid drøftes hva bekræftelsen av disse analysene kan bety i en videre sammenheng. Dette vil gjøres ved å se resultatene av den statistiske analysen i lys av det vi allerede vet om aggresjon, mobbing og relasjoner mellom barn.

For å kunne si noe om hva resultatene i undersøkelsen kan ha å si for praksis i skoler drøftes svakhetsbegrepet. Det spekuleres i hva som faktisk er tegn på svakhet og hvordan og hvorfor disse tegnene blir vist. Resultatene av alle drøftingene legger grunnlaget for å komme med noen anbefalinger om hvordan skoler kan arbeide for å løse utfordringene med aggresjon, mobbing og signaler på svakhet fra elever. Dette arbeidet inkluderer å gå igjennom populære programmer designet for å redusere mobbing og programmer designet for å fremme prososial atferd.

I diskusjonsdelene vil det komme frem flere usikkerhetsmomenter. Sammenhenger mellom aggresjon, mobbing og svakhet hos elever spekuleres i. Noen sammenhenger sannsynliggjøres ut fra teori presentert i kapittel 2, 3 og 4. Dette er allikevel bare spekulasjoner, og disse usikkerhetsmomentene legger grunnlag for et avsnitt om videre forskning.

### 7.1 Metodiske vurderinger

#### 7.1.1 Kvantitativ metode

Fordelen med bruk av kvantitativ metode og en tverrsnittundersøkelse er muligheten for å kunne generalisere. Datamaterialet som brukes i masteroppgaven er fra en spørreundersøkelse gjennomført i et stort og representativt utvalg. Dette øker mulighetene for å kunne generalisere funnene av de statistiske analysene. Spørreundersøkelsen er bare besvart av elever på 10.trinn. Det vil si at resultatene hovedsakelig bare er gyldige for elever i denne aldersgruppen. For elever på lavere trinn kan resultatene bli annerledes.

Kvantitative metoder kan også ha negative sider. I følge Silverman (2001) innebærer kvantitative metoder ofte lite kontakt med folk. Et spørreskjema er et eksempel på lite

kontakt. Respondentene må ofte bare sette et kryss, og kan bare forholde seg til forhåndsdefinerte meninger. Derfor mener mange at slik forskning gjør at en ikke får tak i alle respondentenes synspunkter. Det er en fare for at bare små biter av meningsinnholdet kommer frem. Måleinstrumentene i samfunnsvitenskapene er vanligvis utviklet av forskerne etter skjønn. Under denne kategorien kommer spørreskjemaer. Item og skalaer er basert på forskernes meninger og tro på hva som er riktig. Skalaer kan valideres gjennom flere metoder, men det vil aldri bli perfekt. Derfor mener enkelte at kvantitative metoder ikke er noe mer vitenskaplige enn kvalitative metoder (Silverman, 2001). Det en i hvert fall bør være klar over er at selv om en benytter kvantitative metoder er ikke målingene og resultatene perfekte. Det finnes mange feilkilder, og dette bør tas forbehold om når forskningens resultater presenteres.

### 7.1.2 Validitet

Skalaen som målte hvorvidt elever ser etter svakhet hos andre elever kan ha noen begrensninger. Respondentene i undersøkelsen blir bedt om å vurdere flere påstander om hva de ville interessere seg for dersom det begynte en ny elev i klassen. Alle disse påstandene handler om at respondentene må ta stilling til om de ser etter muligheter for å dominere den nye eleven på forskjellige måter. (Vedlegg 1) I tolkningen av de statistiske analysene forutsettes det at elevene faktisk ser etter svakheter når de vurderer om det er mulig å drite ut, herse med, gjøre usikker, gjøre nervøs eller mobbe en ny elev. Dette er svært sannsynlig, men det er ikke helt sikkert at skalaen om å se etter svakhet faktisk måler dette. Elevene kan se etter noe annet en svakhet når de gjør disse vurderingene. For noen elever er det kanskje ikke egenskaper med den nye eleven som er avgjørende for om det er mulig å dominere den. Det kan være faktorer i miljøet som er avgjørende for elevenes interesser på dette området. Dette kan for eksempel være om de aggressive elevenes lærere er flinke til å oppdage at elever blir plaget, og hvilke konsekvenser plagerne får av handlingene sine. I dette eksempelet vil elevene i så fall vurdere om konsekvensene de kan få fra skolen når de dominerer en ny elev. Det vil da være faktorer ved lærerne, ikke svakheter hos den nye eleven, elevene ser etter når de vurderer mulighetene for å dominere en ny elev.

Hvis det var faktorer i miljøet og ikke egenskaper ved den enkelte elev som var avgjørende for om en elev kunne domineres burde det være tilfeldigheter som avgjorde hvilke elever som ble utsatt for aggressive handlinger. I en klasse med hvor lærerne ikke er oppmerksomme på aggressive handlinger burde da alle elevene være et potensielt offer, og det ville vært like stor sannsynlighet for at hver av elevene ble et offer. Hvis det bare var faktorer i miljøet som avgjorde, ville alle elever være i like stor fare for å bli utsatt for aggressive handlinger så

fremt de tilhørte samme miljø. Dette er ikke tilfelle, og det må være andre faktorer enn miljøet som spiller en rolle. Det antas at disse andre faktorene er å finne blant fellestrekkene forskning har funnet hos mobbeofrene. Noen av disse fellestrekkene gjør at mobbeofrene sender ut signaler om svakhet. Når elevene vurderer om de kan dominere en elev bør de altså se etter bestemte egenskaper hos eleven. Det er disse bestemte egenskapene som defineres som svakhet.

Spørsmålene respondentene skal ta stilling til når det gjelder å se etter svakhet hos en ny elev er hypotetiske. Respondentene må forestille seg at det kommer en ny elev. Dette kan gjøre at svarene blir mindre presise, og validiteten til skalaene kan derfor bli svekket. Hadde elevene faktisk fått en ny elev i klassen og så blitt stilt de samme spørsmålene kort tid etter, hadde respondentene antageligvis hatt større grunnlag for å vite hva de faktisk interesserte seg for, og i hvilken grad de gjorde det. På den andre siden er spørsmålene besvart av elever på 10.trinn. Disse elevene har lang erfaring fra skolen, og uten å ha presise tall kan en regne med at de fleste av disse elevene har opplevd at det har kommet opp til flere nye elever i klassen opp gjennom skoletiden, og at de derfor har en viss erfaring på det området. Således kan de bruke sine tidligere erfaringer om møte med en ny elev når de skal besvare spørsmålene. Dette kan styrke validiteten av de hypotetisk stilte spørsmålene.

Det er også slik at det ikke er noen automatikk i at det elevene ser etter hos en ny elev er det de ser etter hos andre elever. Det er imidlertid mulig at denne sammenhengen er til stede, og at spørsmålsformuleringen er god. Hadde elevene blitt spurt om hva de interesserte seg for i møte med medelevene sine, kunne validiteten blitt dårligere. Elevene kjenner allerede medelevene sine. De trenger ikke nødvendigvis å gjøre nye og fortløpende vurderinger om hvor svake de er. Dette har de allerede full kontroll over. Over tid kan selvsagt styrkeforholdet mellom elevene endre seg, og det er mulig at enkelte av elevene kontinuerlig evaluerer dette. Spørsmålet er om disse vurderingene gjøres særlig bevisst, og om en annen formulering av spørsmålene hadde ført til at elevene rapporterte disse vurderingene korrekt. Ved å spørre respondentene om hva de interesserer seg for når de treffer en ny elev blir de nødt til å tenke seg godt om. De vet ingenting om denne eleven, og derfor er det mer sannsynlig at de vil rapportere at de interesserer seg for svakheter hvis dette er noe som faktisk opptar dem. Har elevene denne interessen i møtet med en ny elev er det sannsynlig at de også har denne interessen ovenfor de andre elevene. På et eller annet tidspunkt har dessuten elevene møttes for første gang, og alle vil altså da ha vært nye elever for hverandre.

Resultatene av faktoranalysen gav at det var lite hensiktsmessig å utvikle to forskjellige skalaer om proaktiv aggresjon. Skalaen som skulle måle proaktiv aggresjon orientert mot relasjoner ble droppet på grunn av for høye felles ladninger mellom item. Regresjonen sier derfor ikke noe om relasjonell proaktiv aggresjon. Når relasjonell aggresjon er den formen som er mest vanlig blant jenter er det mulig at resultatene ikke er like dekkende for begge kjønn. På den andre siden er det slik at årsaken til at det ikke var mulig å bruke to skalaer for proaktiv aggresjon var høy korrelasjon mellom alle item. Dette tyder på at begge skalaene faktisk måler mye av det samme fenomenet, og at resultatene således også sier noe om relasjonell aggresjon.

### **7.1.3 Reliabilitet**

Chronbachs Alpha er svært høy for alle skalaer. Dette tyder på at reliabiliteten i datamaterialet er høy. Spørreskjemaet er standardisert slik at alle elevene har fått de samme spørsmålene. Lærerne som gjennomførte undersøkelsen med elevene sine har fått lik og grundig informasjon om gjennomføringen. Dette fører til at alle respondentene har gjennomført undersøkelsen under forholdsvis like betingelser. Dette styrker også reliabiliteten i datamaterialet.

### **7.1.4 Utvalg**

Versjonen av spørreundersøkelsen datamaterialet i denne masteroppgaven baserer seg på har 755 deltagere. For multippel regresjon anbefales et utvalg minst har et antall på  $N > 50 + 8m$  (Pallant, 2005).  $N$ = utvalget,  $m$ = antall uavhengige variabler. Dette gir at utvalget minst bør være på 66. Således anses utvalget som stort nok til bruk av multippel regresjon.

Datamaterialet er samlet inn på 10.trinn. Det vil si at studien i utgangspunktet bare kan si noe om det å se etter svakhet for elever på 10.trinn.

### **7.1.5 Regresjon**

Regresjonsanalysen inneholder bare 2 uavhengige variabler. Det kan derfor ikke utelukkes at det er andre bakenforliggende faktorer enn proaktiv aggresjon som forklarer det å se etter svakheter hos en ny elev. Det er muligheter for at sammenhengene funnet i multippel regresjonsanalyse er spuriøse. Teoretiske betraktninger styrker imidlertid analysens funn.

## **7.2 Resultater**

### **7.2.1 Reaktiv aggresjon**

De statistiske analysene viser at reaktiv aggresjon ikke predikerer å se etter svakheter. Dette virker fornuftig ut fra presentert teori om aggresjon og mobbing. Som tidligere nevnt er

reaktiv aggresjon en form for forsvarsmekanisme som utløses av frustrasjoner. Teoretisk er det ikke noe som tilsier at reaktivt aggressive elever skulle være spesielt interesserte i å vurdere om andre elever er svake. Det kunne selvsagt vært fornuftig for de reaktivt aggressive barna å gjøre denne vurderingen, men det vi vet om reaktivt aggressive barn kan altså antyde at de ikke gjør det. Reaktivt aggressive elever angriper i sinne etter å ha blitt frustrert, og de forventer ikke noe positivt utbytte av dette angrepet. Angrepet er ikke planlagt på forhånd. Når angrepet ikke er planlagt er de liten grunn for å sette fokus på andre elevers svakheter. Elevene forventer antageligvis ikke at de skal komme i noen konflikt med andre elever. Dette er bare noe som skjer når de reaktivt aggressive elevene får et kognitivt sammenbrudd.

Vi vet at reaktivt aggressive barn ofte har få venner, at de ofte har en offerrolle og har lav sosial status. Mangel av fokus på signaler om svakhet kan være med på å forklare noe av reaktivt aggressive elevers situasjon. Hawley et al. (2007) har prøvd å forklare hvorfor det finnes en gruppe med aggressive elever som ikke blir sosialt avvist samtidig som svært mange aggressive elever blir sosialt avvist. I denne teorien fremkommer det at et angrep på en sterk elev kan få negative konsekvenser for angriper. En elev som angriper en godt likt elev med høy sosial status kan risikere å få store deler av elevgruppen mot seg. En elev som angriper en sterk elev med god selvtilit kan risikere et motangrep. Et angrep legitimerer et motangrep. Dette motangrepet kan gjerne utarte seg og føre til mobbing. Gruppen med aggressive elever som ikke blir avvist kjennetegnes av at de ikke angriper sterkere elever enn seg selv. Teorien sier ikke noe om hvorfor det er slik. Det bør imidlertid være logisk at elever som ikke angriper elever som er sterkere enn seg selv har gjort en vurdering av motpartens svakheter og styrker. Oppgavens resultater antyder at reaktivt aggressive elever ikke gjør denne vurderingen. Det er derfor godt mulig at reaktivt aggressive elever tilhører gruppen med aggressive elever som blir avvist. De vurderer ikke motpartens styrker og svakheter før et angrep, og dette kan bidra med å forklare hvorfor reaktiv aggresjon henger sammen med lav sosial status, offerrolle og tap av vennskap.

Det at reaktiv aggresjon ikke predikerer å se etter svakhet kan også virke sannsynlig ut fra andre karakteristikker knyttet til reaktiv aggresjon. Fokuset til reaktivt aggressive elever er på fiendtlige signaler i sosiale situasjoner. En skulle derfor tro at reaktivt aggressive elever hovedsakelig interesserte seg for hvor fiendtlig eller truende en ny elev skulle være. Det er klart at det er mulig å ha flere fokusområder, men det er også naturlig at et av fokusområdene dominerer. En del av forklaringen på at reaktivt aggressive elever ikke ser etter svakhet kan være at de rett og slett ikke har kapasitet på grunn av et for dem mye viktigere fokus.



### 7.2.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon i motsetning til reaktiv aggresjon er drevet av ønske om makt, dominanse og tilhørighet. Disse følelsene vil være lettere å oppnå ovenfor svakere elever, noe som sterkt sannsynliggjør at proaktiv aggresjon henger tett sammen med å se etter svakheter. Det er for eksempel liten hensikt i å forsøke å drite ut en elev som ikke ser ut til å være mulig å drite ut, og det ville vært svært vanskelig å stenge ute en svært godt likt elev fra fellesskapet. En elev som derimot ser nervøs og engstelig ut må være et godt mål for en elev som nettopp ønsker å gjøre andre elever nervøse. En elev som ikke ser ut til å være særlig populær og har få venner kan være et godt mål med tanke på suksessfull utestenging fra fellesskapet. Hawleys (2007) teori om aggressive elever og sosial status er også interessant i forhold til proaktiv aggresjon. Det er godt mulig at gruppen med aggressive elever som ikke blir avvist er proaktivt aggressive. De ser etter svakheter hos motparten og unngår derfor å angripe sterkere elever, noe som igjen sørger for at de ikke blir sosialt avvist av medelevene sine.

De statistiske analysene viste tilnærmet ingen forskjell mellom kjønnene når det gjaldt proaktiv aggresjon og det å se etter svakhet. Dette kan kanskje være litt overraskende. På den andre siden var det bare makt dimensjonen ved proaktiv aggresjon som ble målt. Det vil si at gutter og jenter som er orientert mot makt i sin proaktive aggresjon har samme tendenser til å se etter svakheter. Den deskriptive statistikken i tabell 5 viser at gutter rapporterer langt høyere nivå enn jenter når det gjelder proaktiv aggresjon. Det vil si at resultatene antyder at gutter er mest opptatt av å se etter svakheter totalt sett. Hadde det vært mulig å ta med proaktiv aggresjon orientert mot følelser hadde kanskje resultatene blitt annerledes.

### 7.3.3 Mobbing

Vi vet at mobbere ofte har et høyt nivå av proaktiv aggresjon. For at en mobber skal lykkes med mobbingen er den avhengig av å kunne tolke signalene i sosiale situasjoner korrekt. En mobber som tror at en elev lar seg dominere, men har misforstått situasjonen vil fort kunne ende opp som offer selv. Angriper mobberen en elev med høy sosial status vil den fort bli mislikt, og kanskje bli angrepet av medelevene sine. Angriper mobberen en tøff elev med høy selvtillit vil den sannsynligvis ikke lykkes. Å se etter svakhet hos en elev før en begynner å mobbe vil således være viktig ikke bare for å oppnå suksess, men også for å unngå å bli et offer selv

Som tidligere nevnt finnes en gruppe elever kalt vekslere. Disse både mobber og blir mobbet selv. Situasjonen deres er svært annerledes enn for rene mobbere. De er ikke populære og har få venner. Slik sett kan vekslerne karakteriseres som mobbere med liten suksess. Som

tidligere nevnt er det mulig at vekslerne er reaktivt aggressive. I oppgaven har det blitt drøftet hvordan reaktiv aggresjon kan føre til angrep på sterke elever, og at dette igjen fører til lav sosial status. Det kan derfor være mulig at vekslerne ikke ser etter svakheter før et angrep, og at det er dette aspektet som kan være med å forklare vekslernes situasjon.

Teorien om vekslere og reaktiv aggresjon fremsatt i oppgaven er imidlertid lite dokumentert i oppgavens teoretiske del. Dette er et område en foreløpig vet lite om. Vekslerne kan muligens være både reaktivt og proaktivt aggressive. Det er mulig at de ser etter svakheter når de velger ut et mobbeoffer, og at de da følger samme strategi som de rene mobberne. Vi vet jo at vekslere i undersøkelser blir utpekt som mobbere. Det bør innebære at de faktisk klarer å mobbe andre elever. Dette kan bare være et resultat av flaks. Det vil si at de prøver seg på å mobbe mange elever, og av og til treffer de på en elev som er svakere enn seg selv og lykkes. Vi vet at blant guttene har vekslerne tilnærmet samme selvtillit som de rene mobberne. Kan denne gode selvtilliten bidra til at guttene som er vekslere motiveres til å prøve å mobbe nye elever helt til de lykkes? I så fall burde det være store kjønnsforskjeller blant vekslerne. Jentene som er vekslere kjennetegnes av svært lav selvtillit. Men de blir uansett karakterisert som mobbere. Så hvis det er god selvtillit som driver guttenes mobbing, hva er det som driver jentenes mobbing? Samtidig må vekslerne som gruppe sies å være ganske svake selv. Slik sett kan det være noe usannsynlig at de ved en ren tilfeldighet skal treffe en elev som er mye svakere enn seg selv, og så begynne å mobbe denne eleven. En forklaring på dette kan være at vekslerne mobber yngre elever. Disse vil oftest være svakere enn vekslerne, og vekslerne oppnå suksess uten å se etter andre svakhetstegn enn alder. Alt i alt er det vanskelig å si noe sikkert om hvordan vekslerne tenker. Dette må undersøkes grundigere.

#### **7.4.4 Mobbeofre**

Bruk av SIP-modellen (figur 2 og 3) viser at et mobbeoffer lagrer sine tidligere erfaringer med mobbing i databasen. Mobbeofferet vil derfor ha mange minner om at andre barn på forskjellige måter er aggressive, og flere svært ubehagelige opplevelser må være lagret i databasen. Disse opplevelsene vil kunne påvirke barnet når det ser etter signaler i sosiale situasjoner. Det er lett å tenke seg at et mobbeoffer vil bli ekstra oppmerksom på signaler av truende art. Noen vil kanskje begynne å tolke tvetydige signaler som truende. I databasen er truende signaler antageligvis knyttet til vonde opplevelser. Når et mobbeoffer igjen opplever slike truende signaler er det naturlig at det blir engstelig og nervøst. Et mobbeoffer bør ha som mål å unngå å bli mobbet. Det vil derfor prøve å unngå situasjoner der det risikerer å bli mobbet. Når mobbeofferet oppdager truende signaler vil derfor et naturlig handlingsalternativ

være å trekke seg tilbake. Disse prosessene kan forklare hvorfor mobbeoffer ofte fremstår som tilbaketrukne, usikre og engstelige.

Hvorvidt mobbeofre er usikre, engstelige og tilbaketrukne i utgangspunktet, altså før de første gang blir mobbet er vanskelig å si noe om ut fra SIP-modellen. Resultatene av de statistiske analysene viser imidlertid at proaktivt aggressive elever ser etter svakheter hos nye elever. Det må være en årsak til at proaktivt aggressive elever interesserer seg for nettopp dette. En svært sannsynlig årsak er at denne interessen kommer fordi proaktivt aggressive elever vurderer muligheten for et angrep. I metodiske vurderinger under validitet ble det antatt at det å se etter svakhet hos en ny elev også kunne overføres til å se etter svakheter hos alle medelever. I så fall er det rimelig å tro at proaktivt aggressive elever er interessert i alle elevers svakheter fordi de vurderer muligheten for et angrep på dem.

Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbing er dokumentert. Følges logikken fra forrige avsnitt er det derfor sannsynlig at mobbere også ser etter svakheter når de velger ut et mobbeoffer. Dette gir god grunn til å anta at det er karakteristikk ved mobbeofre som avgjør om de blir mobbet. Det er sannsynlig at mobbeofre allerede er usikre, engstelige og tilbaketrukne før de har blitt mobbet eller utsatt for aggressive handlinger. Dette fører til at de sender ut signaler om svakhet. Graden av disse trekkene trenger nødvendigvis ikke være så sterke, men det må være nok til at proaktivt aggressive elever og mobbere evner å plukke opp signalene. Det kan antas at mobbingen vil forsterke disse trekkene, og dermed gjøre mobbeofrene enda mer attraktive for mobbere og proaktivt aggressive elever. Dette vil føre til at det kan bli vanskelig for et mobbeoffer å komme bort fra offerrollen og unngå å bli mobbet.

#### **7.5.5 Svakheter**

Svakhet er et svært sentralt begrep i oppgaven. Bruken av begrepet i denne oppgaven er knyttet til karakteristikk hos ofre for aggresjon og mobbing. Svakheter har blitt definert som de faktorer ved ofrene som sannsynliggjør at de blir angrepet av aggressive elever. Disse svakheterne er noe de proaktivt aggressive elevene ser etter hos sine medelever. Gjennom oppgaven har vi sett at dette kan være faktorer som lav selvtillit, lav popularitet, angst, nervøsitet, unnvikende atferd og få venner. Dette er trekk som gjennom forskningen er knyttet til mobbeofre, og det er trekk som vi har sett vil gjøre det lettere for angriperne å oppnå de følelsene de ønsker.

Det gjenstår imidlertid å si noe om hvordan angripere kan oppdage disse trekkene hos sine medelever. Hvilke signaler er det de typiske ofrene sender ut, og hvordan tolker angriperne disse signalene?

#### **7.5.6 Sosial status**

Sosial kompetanse kan deles inn i to hovedkomponenter (Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009). Disse er basert på de sosiometriske målenivåene aksept og popularitet. Det å oppnå høy aksept, altså å bli godt likt av medelever er knyttet til flere egenskaper. Det er viktig å være samarbeidsvillig, prososial, ha evnen til å ta andres perspektiv, og evnen til å lese andres følelser. Disse egenskapene gir en person evnen til å fremstå som forståelsesfulle, støttende og empatiske i interaksjon med andre elever. Slik oppførsel fører vanligvis til at elever oppnår høy aksept (Rubin et al., 2009). Popularitet er knyttet til evnen til å oppnå egne eller gruppens mål i sosiale situasjoner. Dette skal i prinsippet gjøres gjennom å følge de sosiale spillereglene. Virkemidler kan være overbevisende argumentasjon, lette til moderate trusler og manipulasjon. Elever med disse egenskapene fremstår ofte som ledertyper. De er synlige, har høy prestisje og er sentrale i elevgruppene. Atferden vil av mange oppleves som dominerende og til dels truende (Rubin et al., 2009).

Vi vet at høy aksept beskytter mot mobbing, og at mobbeofre ofte har en lav aksept. Signaler om at en elev har lav aksept kan da være et tegn på svakhet. Det er derfor mulig at det å være lite forståelsesfull, støttende og empatisk i interaksjon med andre elever sender ut signaler om svakhet. Vekslerne kjennetegnes nettopp av mangel på disse egenskapene, og det kan muligens være dette fremfor mangel på å se etter svakhet i en angrepssituasjon som forklarer at vekslerne blir mobbet. Det er også slik at høy popularitet beskytter mot mobbing, og at mobbeofre vanligvis er lite populære. Således er det mulig at det å være lite synlig, ha lav prestisje og være lite sentral i elevgruppen sender ut signaler om svakhet. Kanskje kan en si at det å ikke kunne argumentere overbevisende er et signal på svakhet. Kanskje er det å ikke ha evnen til å manipulere eller true andre i sosiale situasjoner også et signal på svakhet.

#### **Lav selvtillit**

Lav selvtillit er en risikofaktor for å bli mobbet (Salmivalli, 2005). Spørsmålet blir da hvilke signaler elever med lav selvtillit sender ut, og hvordan angripere oppdager disse signalene. Det kan tenkes at lav selvtillit henger sammen med lav popularitet. Egenskapene som kreves for å oppnå høy popularitet kan vanskelig kombineres med det å ha lav selvtillit. Skal en kunne føre en overbevisende argumentasjon, manipulere andre og faktisk gå så langt som å true andre burde en ha tro på seg selv. Det fremstår som lite sannsynlig at en elev som ikke

har særlig tro på egne evner ville prøve å argumentere sterkt, manipulere andre eller true dem for å oppnå et eget mål. En mer sannsynlig atferd ville kanskje være å unngå slike sosiale situasjoner. Signaler på lav selvtillit kan være å trekke seg ut fra diskusjoner og gi etter for manipulasjon og trusler. Disse signalene kan en definere som en slags unnvikende atferd i sosiale situasjoner. Det er mulig at det er denne atferden som sender ut signaler om lav selvtillit.

### *Angst og frykt*

Mobbeofre er som tidligere nevnt preget av angst og frykt. Gjennom bruk av SIP-modellen er det vist hvordan mobbing kan føre til disse følelsene, og at disse følelsene kan føre til en unnvikende atferd. Dette kan signaliseres gjennom kroppsspråk, for eksempel ved å unngå øyekontakt. Lav deltagelse i aktiviteter kan også være et signal. Disse handlingsmåtene i sosiale situasjoner kan en kalle unnvikende atferd. Dermed kan en også si at unnvikende atferd kan være et signal på at en elev sliter med angst og frykt, og derfor et signal om svakhet.

### *Oppsummering av svakheter*

Ut fra drøftingen om svakheter kan det se ut som om lav selvtillit, angst og frykt er egenskaper hos en person som kan føre til en unnvikende atferd. Det er også mulig at lav popularitet til en hvis grad kan være en konsekvens av denne unnvikende atferden. En kan da tenke seg at unnvikende atferd kanskje er et av de sterkeste signalene om svakhet. Det er mulig at utøvere av aggresjon og mobbing har lært seg at unnvikende atferd betyr at en elev er svak, og at angrep mot en slik person vanligvis vil lykkes. Om de faktisk vet at unnvikende atferden kan skyldes angst, frykt eller lav selvtillit er vanskelig å si noe om.

### *Unnvikende atferd*

Det er interessant å vite noe om hvordan unnvikende atferd helt konkret viser seg. I lek eller aktiviteter med mange elever involvert oppstår det ofte diskusjoner om aktivitetens regler eller om lekens videre gang. Det kan da oppstå heftige debatter eller konflikter. Elever med unnvikende atferd vil antageligvis ikke delta i disse debattene. De vil la de sterkere elevene diskutere seg frem til en løsning, og så gjøre som de får beskjed om. Når elevene driver med uorganiserte lagaktiviteter som fotball vil antageligvis elevene med høy sosial status fremstå som dommere. Elever med unnvikende atferd vil antageligvis måtte finne seg i mange uriktige avgjørelser, og vil sjelden protestere mot disse avgjørelsene.

Når elever bare er sammen med hverandre uten å verken leke eller drive med aktiviteter foregår også mye sosial samhandling. Elevene har forskjellige samtaleemner. Antageligvis

styrer populære elever disse samtalene. Elever med unnnvikende atferd vil antageligvis la andre styre samtalen og bare komme med små bidrag. Som tidligere nevnt er enighet i en gruppe viktig for at gruppens velvære. Konflikter vil føles truende for elever med en unnnvikende atferd, og det antas derfor at de sjelden vil være uenige i noe som blir sagt i gruppen.

Unnnvikende atferd kan også være å totalt unngå felles aktiviteter med andre barn. På grunn av angst eller lav selvtillit kan noen barn velge å isolere seg mest mulig fra andre barn. Noen av disse barna vil kanskje velge å omgå lærerne i friminuttene. Andre vil kanskje drive med aktiviteter helt på egen hånd.

#### **7.5.6 Kjønn**

De statistiske analysene viser tilnærmet ingen forskjell mellom kjønnene. Dette betyr ikke at det ikke er store forskjeller mellom gutters og jenters aggresjon. Vi vet at gutter ofte har en mer åpen form for aggresjon og mobbing, mens jenter oftere bruker en mer relasjonell form for aggresjon og mobbing. Det analysene og drøftingene kan antyde er at det er de samme mekanismene som ligger bak både gutter og jenters aggresjon. Proaktivt aggressive elever av begge kjønn synes nemlig å være opptatt av svakheter hos sine medelever. Og det kan virke som om disse svakhetene har betydning for om en elev blir mobbet. De viktigste signalene om svakhet kan karakteriseres som former for unnnvikende atferd. Denne unnnvikende atferden kan muligens arte seg forskjellig mellom kjønnene. Dette blir spesiell sannsynlig med tanke på at gutter og jenter ofte holder på med forskjellig type aktiviteter.

#### **7.6 Praktiske konsekvenser**

Dersom angst, frykt og lav selvtillit fører til en unnnvikende atferd hos elever, og dette øker risikoen for å bli mobbet, bør det få konsekvenser for praksis i skolen. Dette avsnittet tar sikte på å antyde hvilke konsekvenser resultatene i oppgaven kan ha for arbeidsmetoder i skolen når det gjelder aggresjon, klasse miljø og mobbing. Arbeidsmetoder for å redusere angst, frykt og unnnvikende atferd er viktig. Det vil også være viktig å bygge opp disse ”svake elevenes” selvtillit. Mobbing vil antageligvis forsterke svakhetstrekk hos mobbeofre, og kan også føre til at ofrene utvikler flere og nye svakhetstrekk. Arbeidsmetoder som forebygger mobbing vil derfor også anses som viktige.

For det første vil det være nyttig for skolene og få en oversikt over hvilke elever som er rammet av angst, frykt og lav selvtillit. Skolene bør således organisere en slags form for kartlegging av elevene sine på disse områdene. Denne kartleggingen bør starte tidligst mulig

slik at tiltak rettet mot ”svake elever” kan settes inn tidligst mulig. Mange barnehager kartlegger allerede barnas språklige og matematiske ferdigheter. Det kunne vært gunstig hvis barnehagene også kunne kartlagt barnas sosiale ferdigheter og barnas psykiske helse med tanke på å oppdage barn som er i risikozonen for å bli oppfattet som ”svake”.

Å arbeide aktivt for et godt og trygt klassemiljø vil være et viktig virkemiddel for å forebygge aggresjon og mobbing. Skolen må arbeide for at alle elevene skal fungere godt også sosialt. Det blir viktig å formidle verdier om at alle er like mye verd. En inkluderende skole kan være et nøkkelord her. Arbeidet med en inkluderende skole er for øvrig i gang i norsk skole, og begrepet og prinsippene i inkludering blir gjennomgått i NOU 2009:18 *Rett til læring*(Midtlyng, 2009).

Autoritativ klasseledelse (Roland, 2007) har vist seg å føre til et bedre sosialt miljø i klassen, bedre faglige resultater og ikke minst reduksjon i mobbing. En autoritativ leder er målrettet, men baserer seg på rasjonelle argumenter og stor omsorg for dem den leder. Den tar initiativer som tjener elevene, og viser hver enkelt elev respekt. Den markerer tydelig hva som er akseptabelt og hva som ikke er akseptabelt. En slik klasseledelse bygger tillit mellom lærer og elever. Denne tilliten er fundamentet i maktgrunnlaget for læreren. Hovedfokuset for en autoritativ leder er fag. Det vil ikke si at den ikke bryr seg om det sosiale. Men et faglig fokus legger rammene for atferden. Atferden må være slik at det faglige utbyttet blir best mulig. Dette er argumenter de fleste elever og foreldre forstår.

Som vi har drøftet tidligere peker elever med høy popularitet seg ut som sosiale ledere i en gruppe. Høy popularitet er også knyttet til mobbing. For å motvirke en slik negativ og uformell ledelse kan systemer med gruppeledere opprettes (Roland, 2007). Lærer organiserer altså elever i grupper, og det pekes ut gode gruppeledere som har klare funksjoner. Disse gruppelederne kan for eksempel ha ansvar for å styre leker og aktiviteter i friminuttene. Tydelig struktur og klare regler vil motvirke at enkelte elever kan dominere de andre. Dette vil hindre ”svake elever” å ty til en unnvikende atferd for å unngå konflikter.

Det vil også være svært viktig å redusere mobbeofrenes følelser av angst og frykt. Å øke deres sosiale kompetanse kan være et godt virkemiddel. Hvis mobbeofrene vet hvordan de skal oppføre seg i sosiale situasjoner, hva som forventes av dem, og hva de kan forvente av andre kan dette redusere de negative følelsene. For å styrke elevers selvtillit er det viktig å sørge for at de får positive opplevelser. Elevene må oppleve mestring av oppgaver de vanligvis forventer å mislykkes i. Elever med en unnvikende atferd kan ha liten tro på at de mestrer

ulike sosiale situasjoner. Lærere må da legge til rette for at elevene opplever at de kan lykkes i nettopp disse sosiale situasjonene.

For å styrke ”svake elever” kan egne grupper dannes. I disse gruppene kan elevene trene på situasjoner som er vanskelige for dem. Elevene må læres i å ikke bruke unnvikende atferd i situasjoner der de blir engstelige og usikre. De unnvikende handlingsalternativene må erstattes med et nytt handlingsrepertoar som ikke sender ut signaler om svakhet. Elevene må trene på å delta i lek og aktiviteter på samme måte som elever som ikke blir mobbet. Elevene må øve på å komme med sine meninger og å forsvare disse meningene. De må lære å sette seg mål for hva de ønsker i sosiale situasjoner, og trenes i effektive metoder for å nå disse målene. ”Svake elever” må trenes i å fremstå som trygge og sikre. Mobbing starter ofte med mindre alvorlige handlinger før det etter hvert utarter til mer og mer alvorlige handlinger (Roland, 2007). I denne prosessen vurderes kanskje mobbeofferets styrker og svakheter. Mobbeofferene må derfor læres opp til å komme med korrekte responser når de første angrepene kommer. Det vil si responser som ikke gir signaler om svakhet. Rollespill og diskusjoner omkring problemstillinger viser seg å være gode metoder for å øve inn nye atferdsmønstre.

En annen god løsning på mobbeproblematikken kunne være å avlære de proaktivt aggressive mobbernes tendens til å se etter svakhet. Dette kan imidlertid være vanskelig å gjennomføre. Å se etter en svakhet, og ikke minst årsaken til at elever ser etter svakhet, kan nok sies å være en del av personligheten deres. Det har vist seg å være svært vanskelig å endre aggressive personlighetstrekk (Roland, 2007). Dette betyr ikke at en ikke skal prøve. Det bør jobbes kontinuerlig med aggressive elever og mobberne for å få dem til å vise prososial atferd.

### **7.6.1 Antimobbeprogrammer og programmer for prososial atferd**

Det er utviklet mange programmer for å bekjempe mobbing og lære elever prososial atferd. Disse er mye brukt i skolene, og mange kan dokumentere at de gir effekt. Skoler anbefales å ta i bruk slike programmer. I mange kommuner er faktisk skolene pålagt å bruke et antimobbeprogram. I denne delen av oppgaven vil flere av disse programmene kort bli gjennomgått. Det vil være et spesielt fokus på hvordan programmene eventuelt løser problematikken med at proaktivt aggressive elever ser etter svakheter hos sine medelever. Er det slik at dette blir tatt hensyn til, og har programmene metoder for å arbeide med å bygge opp svake elever?



## *Zero*

*Zero (Zero, SAFs program mot mobbing, 2003)* er utviklet av Senter for Atferdsforskning i Stavanger. Det kan vise til god effekt i arbeidet med å redusere mobbing. Programmet har en solid teoretisk del. Kjennetegn ved de forskjellige aktørene i mobbesituasjoner blir grundig gjennomgått. Forskning omkring forhold ved skoler og klasse miljø som henger sammen med mobbing blir også tatt opp.

Den viktigste delen i programmet er tiltaksdelen. Som navnet *Zero* viser til er et viktig prinsipp i *Zero* nulltoleranse mot mobbing. Ingen på skolen skal tillate at elever blir utsatt for ubehageligheter. Dette skal synliggjøres blant annet ved at rektor besøker alle klasser og snakker om mobbing. Programmet legger opp til en autoritativ klasseledelse. Dette er beskrevet i forrige del av oppgaven, og har vist seg å motvirke mobbing og føre til bedre klasse miljø. *Zero* fokuserer også på konsistens i mobbearbeidet. Dette innebærer at arbeid mot mobbing skal være godt knyttet inn i skolens vanlige virksomhet. Denne konsistensen kommer til uttrykk med at hver uke skal avsluttes med en kort oppsummering av arbeidet mot mobbing. Når det blir naturlig skal også mobbing være en del av det faglige. Dette kan være å skrive tekster om mobbing eller bruke mobbing som eksempel når elevene lærer om etikk. Elevene skal jevnlig kalles inn til elevsamtaler. Der blir de spurt om sine erfaringer med mobbing på skolen. For å holde fokus på arbeidet over lang tid skal flere ressursgrupper med forskjellige ansvarsområder opprettes. Disse skal sørge for å gi informasjon om *Zero* og strukturere arbeidet. Programmet fokuserer også på økt vakthold i friminuttene, synlige vakter og godt foreldresamarbeid.

Når en mobbesituasjon blir oppdaget er det lagt opp til en strukturert fremgangsmåte. Offeret skal først informeres om at lærerne vet hva som skjer, og at det skal bli en slutt på mobbingen. Det er viktig at lærerne informerer offeret om hvilke tiltak de planlegger å bruke, og informerer offeret om når mobberne skal bli konfrontert. I oppfølgingssamtaler skal offeret fortelle om sine opplevelser. Lærerne skal da gi støtte, og også hjelpe offeret med å bearbeide vonde opplevelser.

De fleste av tiltakene i *Zero* retter seg inn mot mobberne. Disse skal kalles inn til samtale alene. Lærerne skal informere om at de vet hva som skjer. Mobberne skal ikke få lov til å legitimere handlingene sine, og lærerne skal ikke gå inn i en diskusjon om hvorvidt mobbingen var fortjent eller ikke. Læreren skal stå fast på at den vet hva som skjer og at det er helt uakseptabelt. I samtalen skal læreren få mobberne til å ta avstand fra mobbingen. *Zero*

har forskjellige triks for å få til dette. Til slutt må mobberer forplikte seg til å vise en positiv atferd ovenfor offeret. Oppfølgingsmøter der en drøfter hvordan det går med mobbingen skal komme med jevne mellomrom i lang tid etter mobbingen ble oppdaget.

Zero ser ut til å ha flere tiltak som kan gjøre mobbeofrene tryggere. Det tenkes da spesielt på autoritativ klasseledelse, godt vakthold i friminuttene og nulltoleranse mot mobbing. Når mobbing oppdages får offeret støtte og hjelp til å bearbeide hendelsene. Programmet nevner imidlertid ingenting om å hjelpe til å bygge opp offeret. I lys av resultatene i masteroppgaven kunne det muligens vært fornuftig å tilby mobbeofrene en form for selvhjelpsprogram for å gjøre dem tryggere og mindre unnvikende i atferden. Dette kan da gjøre det mindre sannsynlig at de blir utsatt for mobbing igjen.

### *Steg for Steg*

Steg for Steg ([www.prososial.no](http://www.prososial.no)) er et program utviklet for barnehage og grunnskole. Det tar sikte på å fremme prososial atferd hos elevene. Programmet har tre forskjellige leksjoner: empati, impuls kontroll og mestring av sinne. I empatileksjonene lærer elevene å kjenne igjen signaler på ulike følelser, uttrykke omsorg for andre og å ta hensyn til en annen persons tanker og følelser. Impulskontroll handler om å lære seg å tenke før en handler. Elevene trener på problemløsning og å vurdere flere forskjellige handlingsalternativer. Mestring av sinne handler om teknikker for å roe seg ned og ikke velge voldelige løsninger.

Programmet bruker bilder som utgangspunkt. Elevene skal sette seg inn i situasjonen til barna på bildene. Bruk av bilder skal gjøre det lettere for barna å distansere seg fra situasjonen, og de kan da se situasjonen fra flere sider. Fornuftige handlingsmåter diskuteres i fellesskap. Dette skal gjøres mellom 30-60 minutter hver uke. I tillegg legges det opp til bruk av rollespill for å vise prososial oppførsel.

I dette programmet finnes det heller ikke noe spesifikt arbeid for styrke usikre og redde elever. Gjennom bedre impuls kontroll og evne til å kontrollere sinne er bør reaktiv aggresjon reduseres. Færre aggressive hendelser kan antageligvis føre til et bedre klassemiljø, og dermed gjøre elever tryggere. Når det gjelder å lære elevene å kjenne igjen signaler på ulike følelser kan dette slå begge veier. Elever som har et ønske om å være prososial vil få bedre muligheter til dette. En proaktivt aggressiv elev kan imidlertid bli bedre til å se signaler om svakhet hos sine medelever. Dette kan den bruke til å identifisere flere svake elever og dermed utføre flere suksessfulle angrep. Det å trene opp empati kan ha noe for seg. Som tidligere nevnt vet vi at mobbere kjennetegnes av lav følelsesmessig empati. Dersom denne

evnen trenes opp hos mobbere kan det medføre at de får dårligere samvittighet når de mobber, og det kan også bli vanskeligere for dem å legitimere mobbing.

### **ART**

En metode som kan vise til gode resultater i arbeid med aggressive elever er ART (Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998). Metoden skal hjelpe ungdommer til å bryte ned aggresjon og vold ved å etablere nye holdninger og atferd.

ART foregår vanligvis i grupper med 4-6 elever. ART består av trening på tre forskjellige områder. Sosial ferdighetstrening foregår ved at elevene trener på daglige ferdigheter som trengs på skolen, i hjemmet og på fritiden. Dette kan være ferdigheter som å hilse, føre en samtale med en venn, vente på tur, takle kritikk eller gjennomføre et møte.

Aggresjonsreducerende tiltak handler om å endre elevers fiendtlige tolkningsvaner og å trene opp selvkontroll. Moralsk ferdighetstrening handler om å redusere egosentriske tankefeil hos elever. Dette kan være tanker som at det beste forsvar er å slå først eller at det er min rett til å ta meg til rette på andres bekostning. Gjennom diskusjoner og rollespill skal elevene erfare at det er best å leve etter tankegangen: *”Gjør mot andre som du vil at de skal gjøre mot deg”*

I forhold til å arbeide med proaktivt aggressive som ser etter svakheter kan den moralske ferdighetstreningen ha en betydning. Programmet er imidlertid ikke rettet inn mot proaktiv aggresjon. Det er reaktiv aggresjon som er fokuset. Således antas programmet å ha liten effekt på proaktiv aggresjon.

### **Det er mitt valg**

Det er mitt valg (Ruud & Malmin, 1996) er et program som tar sikte på å utvikle et godt skolemiljø samt å utvikle sosial kompetanse spesielt med tanke på å ta ansvar for egne valg og handlinger. Programmet retter seg mot elever fra 1-10. trinn og elever i videregående skoler. Det består av fire undervisningsopplegg tilpasset forskjellige aldersgrupper.

Undervisningsopplegget som er beregnet for 1-4 trinn har som mål å utvikle et godt elevmiljø med vekt på omsorg, fellesskap, samhandling og god kommunikasjon. Andre viktige satningsområder er rusmidler, gruppepress og antisosial atferd. Undervisningsopplegget for de eldre elevene viderefører disse temaene. Men de vektlegger i større grad arbeid med å utvikle god selvtillit og en trygg identitet. Arbeidsmetodene består i stor grad av drøfting, analyse og refleksjon rundt problemstillinger. Elevene blir øvet i å kunne formulere egne synspunkter og meninger. Lek, rollespill, prosjekt arbeid og praktiske aktiviteter er sentralt.

Dette programmet er det eneste av de som blir gjennomgått i masteroppgaven som har et eget opplegg for å utvikle selvtillit og en trygg identitet. I opplegget er god selvtillit og trygg identitet ansett som en viktig egenskap for å kunne si nei til rusmidler i situasjoner med gruppepress. Allikevel har programmet fokus på noe viktig i forhold til masteroppgavens resultater. Det å kunne stå i mot gruppepress og si nei til rusmidler kan være vanskelig. Elever som klarer dette kan ha blitt såpass sterke at det er mulig at de har mindre risiko for å bli offer for proaktiv aggressivitet eller mobbing. Prinsippene i ”Det er mitt valg” kan videreutvikles og overføres til andre programmer for å styrke svake elever.

### **Oppsummering**

Zero som er et rent antimobbeprogram har stort fokus på forebyggende arbeid mot mobbing. Når en mobbestituasjon oppstår arbeides det mest med mobberne. Mobbeofferet får støtte, men det arbeides ikke med å styrke ofrenes selvtillit og å redusere deres frykt og angst spesifikt. ”Steg for Steg” og Art arbeider mye med sosial kompetanse og empati. Dette kan føre til et bedre klassemiljø, og derfor gjøre at svake elever føler seg tryggere. Programmene har imidlertid ikke noe opplegg for å styrke de svake elevene. ”Det er mitt valg” er et omfattende program, det har imidlertid et opplegg som kan styrke svake elever selv om dette ikke direkte er knytte til å unngå å bli et offer for aggressive handlinger eller mobbing.

## **7.7 Masteroppgavens begrensinger og videre forskning**

Oppgaven har bekreftet hypotesene om at proaktiv aggresjon predikerer å se etter svakheter hos en ny elev og at reaktiv aggresjon ikke predikerer å se etter svakheter hos en ny elev. Flere kvantitative undersøkelser som undersøker sammenheng mellom aggresjon og det å se etter svakheter kan bekrefte resultatene i denne oppgaven. Det hadde vært positivt hvis spørreundersøkelser med andre item og skalaer kom frem til samme resultat. Først når flere uavhengige studier kommer frem til samme resultat kan resultatet bli allmenngyldig.

Oppgaven har ikke funnet forskjeller mellom kjønn. Dette kan skyldes at det ikke var mulig å bruke en skala som målte proaktiv aggresjon orientert mot følelser. En studie som klarte å også måle også denne dimensjonen ved proaktiv aggresjon kunne muligens kommet frem til andre resultater.

De statistiske analysene er gjort på data samlet inn fra 10.trinn. Lignende undersøkelser bør gjennomføres på andre trinn for å se om en kan finne lignende sammenhenger. Det er mulig at

det å se etter svakheter hos andre elever er noe som bare kjennetegner eldre elever. Dette kan ha flere årsaker. Etter mange år på skolen kan eldre elever ha lært seg at det å se etter svakheter er effektivt. Det er mulig at mobbeofre først utvikler svakhetstrekk etter å ha blitt mobbet i mange år, og at det er få forskjeller i på elevers styrke eller svakhet når de er yngre. Sammenhenger mellom svakheter, aggresjon og mobbing blant yngre elever bør derfor være et viktig område for videre forskning.

Det kan være hensiktsmessig å utvikle et måleinstrument på signaler om svakhet. Item kan da fokusere på forskjellige typer atferd som hypotetisk kan signalisere om svakhet. Spørsmål om unnvikende atferd vil være spesielt interessant. Andre kontrollvariabler bør også legges inn. Kan det for eksempel være at kroppsspråk, utseende, intelligens eller humor er viktige faktorer som har betydning for om en elev sender ut signaler om svakhet?

Kvalitative studier vil også være nyttig. Dybdeintervjuer med både mobbere, tilskuere og mobbeofre kan skaffe god informasjon om oppgavens problemstilling. Intervjuene kan handle om hvordan elevene vurderer andre elevers styrke eller svakheter. Intervjuer med proaktivt aggressive elever kan gi god innsikt i hvilke vurderinger de gjør før de angriper en elev. Observasjon av elever over tid kan også gi oss viktig informasjon om de samme temaene. Kvalitative studier er ofte nyttige for å skaffe forkunnskaper til en kvantitativ studie. Det vil si at en kan bruke resultatene fra de kvalitative studiene til å utvikle gode spørreskjemaer.

Sammenhengen mellom mobbing og det å se etter svakheter må undersøkes grundigere. Masteroppgaven har sannsynliggjort denne sammenhengen gjennom bruk av teori. Lignende analyser som er gjort i denne oppgaven kan benyttes med mobbing som en uavhengig variabel sammen med flere andre kontrollvariabler. Oppgaven trekker også frem den gruppen elever som kalles vekslere. Denne gruppen trenger å undersøkes grundigere. Er de reaktivt eller proaktivt aggressive, eller er de kanskje begge deler?

Det bør arbeides med å utvikle programmer for å styrke de ”svake elevene”. For å sikre at disse programmene blir best mulig vil det være essensielt å vite mer om hvilke handlingsalternativer som er riktig i forskjellige situasjoner. Hva er for eksempel riktig respons når noen blir truet, ertet, latterliggjort, utestengt o.s.v? Forskning rundt dette kunne kanskje kommet frem til noen generelle prinsipper for hvordan elever bør oppføre seg for å unngå å bli oppfattet som svake.

## Litteraturliste

- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bruyn, E. H. d., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543–566.
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J., & Melloni, R. H. (2003). Gender Differences in Reactive and Proactive Aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(4), 279-295.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I Childhood aggression: edited by Pepler, Debra and Rubin, Kenneth. Lawrence Erlbaum publishers. 12 sider. I.
- Dodge, K., & Crick, N. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? . *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71
- Kumpulainen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse Negl*, 24(12), 1567-1577.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: from development to intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lindenberg, R. V. a. S., Oldehinkel, A. J., Winter, A. F. D., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29.juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 27, 269–283.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Maidenhead: Open University Press.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Pollastri, A. R., Cardemil, E. V., & O'Donnell, E. H. (2010). Self-Esteem in Pure Bullies and Bully/Victims: A Longitudinal Analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 25*(8), 1489–1502.
- Polmann, H., Castro, B. O. d., Thomaes, S., & Aken, M. v. (2009). New Directions in Measuring Reactive and Proactive Aggression: Validation of a Teacher Questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(2), 183-193.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers *Personality and Individual Differences, 21*(4), 609-612.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446-462.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Ruud, L. S., & Malmin, G. (1996). "Det er mitt valg" 1: 1.-4. klasse : et undervisningsopplegg for utvikling av klassemiljøet. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.
- Salmivalli, C. (2005). Consequences of school bullying and violence.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Sijtsema, J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P., & Little, T. D. (2010). Forms and Functions of Aggression in Adolescent Friendship Selection and Influence: A Longitudinal Social Network Analysis. *Social Development, 19*(3), 515-534.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and Victims at School: Are They the Same Pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 441-464.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation *Educational Psychology, 30*(7), 793-802.
- THORNBERG, R. (2010). SCHOOLCHILDREN'S SOCIAL REPRESENTATIONS ON BULLYING CAUSES. *Psychology in the Schools, 47*(4), 311-327.
- Tremblay, R. E., Hartrup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Trochim, W. M. K. Research Methods Knowledge Base. Lastet, fra <http://www.socialresearchmethods.net>
- Winstok, Z. (2009). From self-control capabilities and the need to control others to proactive and reactive aggression among adolescents *Journal of Adolescence, 32*(3), 455-466
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J. B., Goossens, F. A., Smits, M. S. I., & Koot, H. M. (2010). Peer Group Affiliation of Children: The Role of Perceived Popularity, Likeability, and Behavioral Similarity in Bullying. *Social Development, 19*(2), 285-303.
- Zero, SAFs program mot mobbing. (2003). [Stavanger]: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

## Kapittel 8 – Vedlegg

### Vedlegg 1: Item fra spørreundersøkelsen

#### Reaksjoner og følelser

Velg det svaret som passer for dine meninger. Hvis du er veldig enig i det som står, velger du **JA**. Dersom du er veldig uenig velger du **NEI**. Er du litt enig velger du **ja**, mens er du litt uenig velger du **nei**.

	JA	ja	nei	NEI
1. Når noen hindrer meg, blir jeg sint og tar igjen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Når noen forstyrrer meg, blir jeg sint og tar igjen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Når noen stopper meg, blir jeg sint og tar igjen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Når noen bryter et løfte, blir jeg sint og tar igjen [reak4]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Når noen fornærmer meg, blir jeg sint og tar igjen [reak5]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Når noen dummer meg ut, blir jeg sint og tar igjen [reak6]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Når noen erter meg, blir jeg sint og tar igjen [reak7]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Når jeg erter en annen, har jeg en god følelse av makt over denne [reak8]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Når jeg truer en annen, har jeg en god følelse av makt over denne [reak9]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



10. Når jeg baktaler en annen, har jeg en god følelse av makt over denne [reak10]
11. Når jeg fryser en annen ut fra vår gruppe, har jeg en god følelse av makt over denne [reak11]
12. Når jeg sprer rykter om en annen, har jeg en god følelse av makt over denne [reak12]
13. Når jeg angriper en annen, har jeg en god følelse av makt over denne [reak13]
14. Når jeg avviser en annen, har jeg en god følelse av makt over denne [reak14]
15. Når en annen blir redd meg, har jeg en god følelse av makt over denne [reak15]
16. Når en annen frykter meg, har jeg en god følelse av makt over denne [reak16]
17. Når en annen ikke tør å møte meg, har jeg en god følelse av makt over denne [reak17]
18. Når en annen blir lei seg for det jeg gjør, har jeg en god følelse av makt over denne [reak18]
19. jeg føler at vi blir bedre venner, når vi erter en annen [reak19]

20. jeg føler at vi blir bedre venner, når vi truer en annen  
[reak20]
21. jeg føler at vi blir bedre venner, når vi baktaler en annen  
[reak21]
22. jeg føler at vi blir bedre venner, når vi fryser en annen ut  
fra vår gruppe [reak22]
23. jeg føler at vi blir bedre venner, når vi sprer rykter om en  
annen [reak23]
24. jeg føler at vi blir bedre venner, når vi angriper en annen  
[reak24]
25. jeg føler at vi blir bedre venner, når vi avviser en annen  
[reak25]
26. jeg føler at vi blir bedre venner, når en annen blir redd  
oss [reak26]
27. jeg føler at vi blir bedre venner, når en annen frykter oss  
[reak27]
28. jeg føler at vi blir bedre venner, når en annen ikke tør  
møte oss [reak28]
29. jeg føler at vi blir bedre venner, når en annen blir lei seg  
for det vi gjør [reak29]

Velg det svaret som passer for dine meninger. Hvis du er veldig enig i det som står, velger du **JA**.  
Dersom du er veldig uenig velger du **NEI**. Er du litt enig velger du **ja**, mens er du litt uenig velger du **nei**.

Ny versjon 4

## Ny lærer

	Hva ville du interessere deg for, dersom du fikk en ny lærer?	JA	ja	nei	NEI
1.	Om læreren er snill [nylærer1]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
2.	Om læreren er flink i faget [nylærer2]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
3.	Om læreren er flink til å undervise [nylærer3]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
4.	Om læreren er hyggelig [nylærer4]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
5.	Om læreren er høflig [nylærer5]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
6.	Om det er mulig å drite læreren ut [nylærer6]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7.	Om det er mulig å gjøre læreren nervøs [nylærer7]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8.	Om det er mulig å gjøre læreren usikker [nylærer8]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
9.	Om det er mulig å herse med læreren [nylærer9]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
10.	Om det er mulig å mobbe læreren [nylærer10]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

## NY versjon 4

### Ny elev

	Hva ville du interessere deg for, dersom en ny elev begynte i din klasse?	JA	ja	nei	NEI
1.	Om det er mulig å drite eleven ut [nyelev1]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
2.	Om det er mulig å gjøre eleven nervøs [nyelev2]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
3.	Om det er mulig å gjøre eleven usikker [nyelev3]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
4.	Om det er mulig å herse med eleven [nyelev4]	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

5. Om det er mulig å mobbe læreren [nyelev5] <sub>0</sub> <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub>
6. Om eleven vil kunne true din makt [nyelev6] <sub>0</sub> <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub>
7. Om eleven vil kunne ta fra deg venner [nyelev7] <sub>0</sub> <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub>
8. Om eleven vil kunne true din popularitet [nyelev8] <sub>0</sub> <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub>
9. Om eleven vil kunne fryse deg ut [nyelev9] <sub>0</sub> <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub>
10. Om eleven vil kunne hindre deg fra å få venner [nyelev10] <sub>0</sub> <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub>
11. Om eleven vil kunne mobbe deg [nyelev11] <sub>0</sub> <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub>

## Vedlegg 2: Brev til skolene

### Kartlegging av psykososiale vansker

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har som mål å gjennomføre en kartleggingsstudie av skolemiljøet i et representativt utvalg av landets kommuner. Undersøkelsen har vi kalt «Skolemiljø-08», og den er en oppfølging av undersøkelsene "Skolemiljø-95", "Skolemiljø-98", "Skolemiljø-01" og "Skolemiljø-04." Undersøkelsen er en kartlegging av elevers psykososiale vansker, elevenes opplevelse av skolemiljøet og lærernes opplevelse av sitt arbeidsmiljø.

Dette er den femte undersøkelsen i et forskningsprogram som har som mål å følge utviklingen av psykososiale vansker blant norske skoleelever, følge utviklingen ved noen arbeidsmiljøforhold for lærere og se disse i forhold til elevenes psykososiale vansker.

Studiene skal danne grunnlag for å gi råd om tiltak overfor skoleverket. I tillegg får de deltagende skolene en verdifull tilbakemelding om tilstanden på egen skole. Undersøkelsen er godkjent av Datatilsynet.

## Utvalget av kommuner og skoler

Kartleggingene vil gjennomføres blant elever i 5., 6., 7., 8., 9. og 10. klasse ved ca. 80 skoler i 28 kommuner og blant lærere ved de aktuelle skolene. Din kommune og din skole ble trukket ut til å være med.

I de fleste av kommunene har vi valgt to barneskoler og én ungdomsskole til hoveddelen av undersøkelsen.

De fleste av disse har deltatt i disse undersøkelsene før, og vi håper de vil delta også i år.

## Spesielt for 10. årstrinn

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet er vi blitt bedt om å undersøke omfanget av kjønnsbasert mobbing blant elever på 10. årstrinn. Til det trenger vi å få opplysninger fra flere elever på dette årstrinnet. **Din skole er blant de som bare vil bli bedt om å gjennomføre undersøkelsen for 10. årstrinn.**

## Tidspunkt og gjennomføring av undersøkelsen

Studien er planlagt gjennomført i april dette året. Undersøkelsen vil bli gjennomført digitalt – dvs. at elever og lærere svarer på spørsmålene på skolens datamaskiner. Dersom noen av skolene har problemer med å gjennomføre undersøkelsen digitalt, vil vi tilby en papirutgave slik som tidligere. Besvarelsen er beregnet til å ta ca. en skoletime.

## Hvem skal svare

Vi ønsker at alle elevene på 10. årstrinn svarer på undersøkelsen. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Informasjonsskriv til foresatte kommer ferdig trykket fra Senter for atferdsforskning. Skrivene inneholder en svarslipp der foreldrene har mulighet til å si nei til at deres barn skal delta. Skolene blir bedt om å ha et tilbud til elever som ikke ønsker å delta i undersøkelsen.

## Kontaktperson

Vi ber skoler som deltar i undersøkelsen velge en kontaktperson som vi kan henvende oss til. For oss er det mest praktisk om en i skolens ledelse er kontaktperson. Kontaktpersonen har ansvaret for å videreformidle informasjon om prosjektet til klasser/grupper som skal delta, samt å tilse at undersøkelsen gjennomføres etter de beskrivelser som blir gitt fra vår side.

Kontaktpersonen ved skolen mottar og tar vare på spørreskjemaene til undersøkelsen (*gjelder for de som ikke kan gjennomføre undersøkelsen digitalt*). Av skolens personale er det bare

kontaktpersonen som har anledning til å lese spørreskjemaene før undersøkelsen gjennomføres. Spørsmål om skjemaenes innhold fra f.eks. foreldre må derfor rettes til kontaktpersonen. Dette er viktig for å hindre at diskusjoner om spørsmål i spørreskjemaet påvirker den enkeltes svar.

Kontaktpersonens oppgaver vil være:

- - videreformidle informasjon til lærere for klasser/grupper som skal være med i undersøkelsen
- - videreformidle informasjon til leder i foreldrenes arbeidsutvalg om undersøkelsen
- - ta i mot eventuelle henvendelser fra foreldre om undersøkelsen som kontaktlærer ikke kan svare på
- - påse at undersøkelsen gjennomføres anonymt og at spørreskjema videresendes raskt og trygt til Senter for atferdsforskning

### **Kontaktlærer**

Vi ber kontaktlærer ta ansvar for å sende ut og motta informasjon fra foreldrene. Videre ber vi kontaktlærer ta ansvar for den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen i egen klasse/gruppe. Mer informasjon om dette vil vi sende senere.

### **Tilbakemelding om resultater**

Skolene som deltar vil få tilbakemelding om resultater på skolenivå sammenlignet med landsgjennomsnittet. Tilbakemeldingene vil ikke på noen måte inneholde identifiserbare personopplysninger. For de skolene som har deltatt i tidligere Skolemiljøundersøkelser kan dette være en fin anledning til å se på utviklingen på egen skole. Alle skolene som deltar får med dette en gratis undersøkelse som kan være til nytte i arbeidet. Spørsmålene om kjønnsrelatert mobbing holdes utenfor rapporten.

### **Tilslutning**

For at resultatene av undersøkelsen skal bli troverdige er det viktig at alle de utvalgte skolene deltar. Vi henstiller derfor om at skolene stiller seg positive til å være med i kartleggingsstudien. Skolesjefen/oppvekstsjefen i din kommune har stilt seg positiv til at vi henvender oss til dere med denne forespørselen.

Med hilsen



Unni Vere Midthassel  
senterleder

## Vedlegg 3: Informasjon til foreldrene

### Til foresatte

#### ”SKOLEMILJØ 08”

#### INFORMASJON OG FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I SPØRREUNDERSØKELSE

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger skal for femte gang gjennomføre en landsdekkende undersøkelse av skolemiljø og psykososiale vansker blant elever i 5., 6., 7., 8., 9. og 10.

klasse. Med psykososiale vansker mener vi følelsesmessige, atferdsmessige og sosiale vansker.

Undersøkelsen skal gjennomføres blant ca. 10000 elever i 500 tilfeldig utvalgte klasser/grupper. Ditt barn

er elev i en av klassene/gruppene som er trukket ut til å delta i undersøkelsen. Vi vil derfor informere deg

om undersøkelsen og be om tillatelse til at ditt barn kan delta.

Det er viktig å få mer kunnskap om hvilke forhold som skaper et godt skolemiljø og reduserer psykososiale vansker blant elevene. Disse undersøkelsene vil være til hjelp i arbeidet med å gi skolene råd om hvilke tiltak for å redusere slike vansker og skape et godt læringsmiljø for alle elever. Siden kartleggingen gjennomføres hvert 3. år, gir den også kunnskap om utviklingen i skolen. Undersøkelsen har noen spørsmål om foreldretilsyn og omsorg.

Undersøkelsen gjennomføres ved hjelp av et spørreskjema som elevene fyller ut i en skoletime enten på

en av skolens datamaskiner eller på papirskjema. Spørreskjemaet vil i tillegg til spørsmål om skolemiljø

og psykososiale vansker, inneholde spørsmål om familiebakgrunn og om hvordan elevene har det hjemme og i fritiden ellers. Undersøkelsen inneholder også spørsmål om mobbing, for noen årstrinn blant

annet ved bruk av mobiltelefon og internett. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet vil elever i 10. klasse i

tillegg få en del spørsmål om kjønnsbasert mobbing.

Undersøkelsen blir gjennomført i perioden 14.april - 30.mai 2008. Foresatte som ønsker å se spørreskjemaet kan henvende seg til skolen.

Data vil bli behandlet strengt konfidensielt. Skjemaene er anonyme, og ingen andre enn noen få ansatte

ved Senter for atferdsforskning vil se de besvarte skjemaene. For at vi skal kunne kople sammen elev - og

lærersvar, vil skoler og klasser/grupper få tallkoder. Undersøkelsen gjennomføres i tråd med Personvernombudets krav om anonymitet er godkjent av skolesjef/ oppvekstsjef i de deltakende kommuner.

Skolene som deltar får tilbakemelding om resultater for egen skole, på skolenivå, sammenlignet med landsgjennomsnittet. Tilbakemeldingene vil ikke på noen måte inneholde identifiserbare opplysninger.

Det er frivillig for elevene å delta og skolen vil ha et alternativt innhold til de elevene som ikke deltar.

For at det skal være mulig å gjennomføre en god undersøkelse og vinne kunnskap som kan være til praktisk nytte, er det viktig at så mange som mulig deltar. Det er imidlertid frivillig å delta i

undersøkelsen. Eleven kan trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte gi noen begrunnelse. Dersom dere ikke ønsker at deres barn skal delta i undersøkelsen, kan dere gi melding om det til skolen.

Med hilsen



Unni Vere Midthassel  
senterleder