

Hvordan kan skolen bygge sosialt kompetente barn og samtidig forebygge mobbing – et systematisk litteraturstudie

MSOMAS

Master i sosialt arbeid og sosialpedagogikk

Det samfunnsvitenskapelige fakultet



Universitetet
i Stavanger

Karoline Falch Voerman

Kandidatnummer: 1016

Veileder: Arvid Lone

Juni 2020

MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG
MASTERGRADSOPPGAVE

SEMESTER:

Vår 2020

MASTERKANDIDAT: Karoline Falch Voerman

VEILEDER: Arvid Lone

Tittel på masteroppgave:

Hvordan kan skolen bygge sosialt kompetente barn og samtidig forebygge mobbing – et systematisk litteraturstudie

EMNEORD/STIKKORD:

Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, mobbing, forebygging, skole, samarbeid skole-hjem

ANTALL SIDER: 80

STAVANGER 02.06.2020

DATO/ÅR

Karoline Falch Voerman

Kandidatens navn

- I forbindelse med elektronisk innlevering, kommer jeg til å reservere meg mot å offentliggjøre mastergradsoppgaven på universitetets nettsider.

Forord

Det har vært en lang og tidkrevende skriveprosess som nå er ved veis ende. Mestringen og følelsen jeg nå sitter igjen med er verdt alt strevet. Denne masteroppgaven har bidratt til refleksjon over egen yrkesutøvelse, samtidig som den har gitt meg ny kunnskap innen feltet sosial kompetanse og mobbing som jeg ikke ville vært foruten. Nå lukkes denne døren, og en ny hverdag åpner seg. Jeg gleder meg til å ta i bruk all den kunnskapen jeg har ervervet meg gjennom dette studieforløpet.

Det er mange som fortjener en takk;

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder. Takk for alle oppmuntrende ord, positive tilbakemeldinger, din tilgjengelighet og et godt samarbeid. Du har løftet meg faglig som student og sett muligheter fremfor begrensninger i mitt arbeid.

Tusen takk til min sjef og bi-veileder på arbeidsplassen, Kathrine Eltervåg, for gode faglige og praksisrelaterte innspill. Takk for din tilgjengelighet, støttende ord og nysgjerrighet. Takk for faglige diskusjoner, korrekturlesing og vårt vennskap. Du er uvurderlig.

Tusen takk til familie, samboer og venner for støtte, motivasjon og tro på at dette var noe jeg fikk til. Uten dere er jeg usikker på om jeg hadde kommet i mål. Takk til mine foreldre for gode og betryggende samtaler, selv i perioder med mye frustrasjon og hvor det har vært utfordrende for dere å komme med støttende ord. Dere har vært tålmodige i denne prosessen.

Tusen takk til min bror Daniel og min mamma, Anne-Karin for korrekturlesing. En stor takk til mine medstudenter Kristin, Malin og Amanda for faglige innspill og gode samtaler gjennom hele masterstudiet. Dere har vært gull verdt.

Stavanger, 02. juni 2020

Karoline Falch Voerman

Sammendrag

Denne masteroppgaven har rettet fokus mot hvordan skolen kan bygge sosialt kompetente barn som ikke mobber og som tåler motgang senere i livet. Fenomenet mobbing har i lang tid vært et samfunnsproblem som det ikke før tidlig 1970 tallet ble forsket direkte på av skolelegen Peter-Paul Heinemann. Andelen barn som mobbes i den norske grunnskolen er i år 2020 på 6.0 %. Tallene er fremdeles høye og av den grunn kan denne studien være et aktuelt kunnskapsbidrag i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen. Med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål har det blitt sett på betydningen av barnets sosiale kompetanse, ansattes faglige kompetanse og samarbeid skole-hjem har for mobbeproblematikken i skolen.

Det teoretiske utgangspunktet i oppgaven er sosial kompetanse, mobbing, forholdet mellom sosial kompetanse og mobbing og skole-hjem samarbeid. Det teoretiske utgangspunktet sammen med det empiriske utvalget, legger grunnlaget for drøftingen.

Metoden i studien er et systematisk litteraturstudie. Datagrunnlaget for studien består av fem studier som innehar kvalitativ metode med intervju, litteraturstudie, livslinjemetode intervju og kvantitativ metode - longitudinell studie med spørreskjema. Funnene fra det empiriske utvalget har blitt drøftet under tre forskningsspørsmål, etterfulgt av til sammen åtte underpunkter. Det er blitt benyttet innholdsanalyse i arbeid med det empiriske utvalget.

De viktigste hovedfunnene i studien peker på at lærer-elev relasjoner, samarbeid mellom skole-hjem og elevenes subjektive opplevelser er viktige forutsetninger skolen må ha lagt til grunn for å aktivt kunne bygge sosialt kompetente barn. Et annet funn retter seg mot at sosial kompetanse kan brukes som et verdifullt verktøy i forebyggingen av mobbing og annen problematferd. Dette bygger på en forståelse om at verktøy som positiv forsterker og SMART oppvekst ikke retter oppmerksomheten mot elevenes negative ferdigheter, men har et større fokus på elevenes styrker og positive ferdigheter. Dette kan ha verdifull betydning for elever som har fått selvfølelsen sin svekket på grunn av mobbing.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag.....	4
Innholdsfortegnelse.....	5
Kapittel 1. Innledning.....	8
1.1 Studiens formål og hensikt.....	8
1.2 Oppgavens disposisjon.....	8
1.3 Mobbing, et dagsaktuelt tema	10
Kapittel 2. Oppgavens avgrensning.....	12
2.1 Bakgrunn for valg av tema.....	12
2.2 Problemstilling	13
2.3 Tidligere forskning på feltet.....	13
2.4 Begrepsavklaringer	15
Kapittel 3. Et teoretisk utgangspunkt	16
3.1 Hva er sosial kompetanse?	16
3.2 Viktigheten av sosial kompetanse.....	17
3.3 Ulike dimensjoner for sosial kompetanse	18
3.3.1 Empati	18
3.3.2 Samarbeid	18
3.3.3 Selvhevdelse	19
3.3.4 Selvkontroll.....	19
3.3.5 Ansvarlighet.....	19
3.4 Sosial kompetansens plass i skolen.....	20
3.4.1 Positiv forsterker	20
3.4.2 SMART oppvekst	21
3.5 Hva er mobbing?.....	22
3.5.1 Konsekvenser av mobbing.....	23
3.5.2 Opplæringsloven § 9 A	23

3.6 Betydningen av ansatte kompetanse om mobbing og sosial kompetanse.....	24
3.6.1 Lærer-elev relasjonen.....	25
3.7 Forholdet mellom sosial kompetanse og mobbing	26
3.7.1 Resiliens mot sårbarhet	26
3.7.2 Trygge overganger	27
3.8 Skole-hjem samarbeid.....	27
3.8.1 Foreldre i krise	28
Kapittel 4. Metode.....	29
4.1 Litteraturstudie som metode	29
4.2 Systematisk litteraturstudie	29
4.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming	30
4.3.1 Hermeneutikk.....	30
4.4 Egen rolle som forsker	31
4.5 Kritisk blikk på litteraturstudie	32
4.6 Etske overveielser	32
4.7 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	33
4.7.1 Mine inklusjonskriterer	33
4.7.2 Mine eksklusjonskriterier.....	34
4.7.3 Redegjørelse for valg av inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier	34
4.8 Søkeprosessen	35
4.8.1 Søkestrategier.....	36
4.8.2 Innsamling av forskningsartikler	36
4.9 Gjennomføring av søkene	37
4.10 Oversiktstabell over studier til analysen	39
4.10.1 Kommentarer til egenvalgt litteratur.....	41
4.11 Dataanalyse	43
4.11.1 Analyseprosessen.....	44
4.12 Studiens validitet og relabilitet	44
Kapittel 5. Analyse av artiklene.....	46
5.1 Presentasjon av funnene.....	46
5.1.1 Helgeland og Lund (2018).....	46
5.1.2 Edvardsen, Hovland og Thorød (2019)	47
5.1.3 Wenos, Trick og Williams (2014)	49

5.1.4 Legkauskas og Legkauskiené (2019).....	51
5.1.5 Lund, Helgeland og Kovac (2017).....	52
5.2 En samlet oppsummering av artiklene.....	54
Kapittel 6. Drøfting.....	55
6.1 Hvilke tiltak kan settes inn for å styrke barnets selvfølelse som igjen kan øke den faglige prestasjonen hos barnet?	55
6.1.1 Lærer-elev relasjoner	57
6.1.2 Barnets mulighet for ansvar	58
6.1.3 Trygge overganger	60
6.1.4 Oppsummering.....	63
6.2 Hvordan kan en ta i bruk ansattes faglige kompetanse i arbeid med barns sosiale kompetanse?.....	63
6.2.1 Voksnes ansvar i å skape trygghet	64
6.2.2 Anerkjennende voksen og god rollemodell	65
6.2.3 Oppsummering.....	67
6.3 Hvordan kan et godt samarbeid mellom skole og hjem sikre at barnet opplever trygghet, tillit og blir hørt?	67
6.3.1 Barnets mulighet for medvirkning	68
6.3.2 Tillit til voksne	69
6.3.3 En positiv og støttende skolekultur	70
6.3.4 Oppsummering.....	71
Kapittel 7. Avslutning.....	72
7.1 Oppsummering.....	72
7.2 Studiens implikasjoner for praksisfeltet.....	73
8 Referanseliste.....	74
Vedlegg.....	81
Vedlegg 1	82
Vedlegg 2	83

Kapittel 1. Innledning

1.1 Studiens formål og hensikt

Denne masteroppgaven er et bidrag inn i et felt med allerede eksisterende forskning. Oppgaven har som mål å forsøke å tilføye det sosialfaglige feltet mer kunnskap om betydningen sosial kompetanse kan ha for mobbeproblematikken i skolen. Formålet med studien skal med utgangspunkt i fem studier av kvalitativ og kvantitativ art svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å undersøke tre aspekt: barnets sosiale kompetanse, ansattes faglige kompetanse og samarbeid skole-hjem.

Temaet mobbing berører mange og kan gi langvarige konsekvenser for den som mobber eller den som blir utsatt for mobbing. Konsekvensene av at barn og unge blir utsatt for mobbing kan bli fatale, og det må jobbes aktivt med å unngå at dette skjer. Viktigheten av å arbeide tett opp mot fenomenet mobbing og muligens med en enda dypere forskning på temaet, kan forårsake nedgang i mobbetallene de kommende årene. Forskning fra Kunnskapsdepartementet viser at mobbetallene for 2020 er den lavest målte andelen av mobbeatferd siden målingene startet i 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette gir en indikasjon på at arbeidet som gjøres mot mobbingen i dag gir gode resultater og fungerer.

Mobbingen får stadig flere innfallsvinkler og det oppstår nye problemstillinger hvor det er behov for ytterligere tiltak enn dem som allerede finnes. En viktig forutsetning kan derfor være å lære og trene barn i verktøy som kan virke forebyggende mot mobbing. Fokuset vil være rettet mot bygging av sosial kompetanse og en av godene med dette er at det kan forebygge mobbing. Dette kan øke barnets forståelse og kompetanse rundt konsekvensene av mobbing. Før vi ser nærmere på konsekvensene av mobbing, vil det være nødvendig med en kort innføring i fenomenet mobbing under punkt 1.3 og en ytterligere redegjørelse om fenomenet i kapittel 3.

1.2 Oppgavens disposisjon

Oppgaven vil i sin helhet deles inn i 7 kapitler som skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling.

Kapittel 1 er oppgavens innledningskapittel. Her vil en introduksjon til fenomenet mobbing fremkomme.

Kapittel 2 vil redegjøre for avgrensningene som er blitt gjort for oppgaven. Studiens tema, oppgavens problemstilling og tidligere forskning vil foreligge under dette kapittelet. Til slutt presenteres sentrale begrep oppgaven bygger på.

Kapittel 3 tar for seg det teoretiske utgangspunktet. I dette kapittelet vil de teoretiske perspektivene presenteres med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapittelet blir også ansattes rolle i skolen redegjort for, og det vil bli undersøkt betydningen foresatte har i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

Kapittel 4 er oppgavens metodekapittel. I dette kapittelet presenteres oppgavens metodiske fremgangsmåte. Et systematisk litteraturstudie er anvendt som metode. Det vil under dette kapittelet redegjøres for valg av metode og innsamling av data. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, oversikt over inkluderte studier, analyseprosessen og studiens validitet og reliabilitet vil presenteres i dette kapittelet.

Kapittel 5 er studiens empirikapittel. Her presenteres utvalget for analysen. Det vil bli sett på fem studier med ulikt forskningsdesign. Sentrale funn som er av verdi i tilnærmingen av forskningsspørsmålene vil bli presentert på en oversiktlig måte. Til sist vil det fremkomme en samlet oppsummering av studiene.

Kapittel 6 er oppgavens drøftingskapittel. Her vil det teoretiske utgangspunktet og analysegrunnlaget drøftes opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene. Dette kapittelet bygger på å samle trådene fra de foregående kapitlene. Det er utarbeidet tre forskningsspørsmål. Under forskningsspørsmålene fremkommer det til sammen åtte underpunkter som aktivt vil drøftes.

Kapittel 7 er avslutningskapittelet. Her vil det fremlegges en kort oppsummering av funnene. Det vil så bli sett på behovet for videre forskning.

Til slutt følger referanselisten og vedlegg.

1.3 Mobbing, et dagsaktuelt tema

I Norge opplever de fleste barn å ha en god oppvekst og et godt forhold til voksne, foresatte og jevnaldrende. De fleste barn trives på skolen, samtidig opplever flere barn å ha en vanskeligere oppvekst hvor manglende omsorg fra foresatte, rusmisbruk, dårlig økonomi, fysisk og psykisk sykdom oppleves (NOU 2015:2, s.55). I Norge blir mange barn utsatt for mobbing hver dag. Forskning viser at 6,0 prosent av elevene i den norske grunnskolen opplever å bli mobbet av medelever og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette kan føre til at mange barn kvier seg til å gå på skolen i redsel for å bli utsatt for noe vondt eller ubehagelig.

Mobbing er et samfunnsproblem som det i mange år er jobbet systematisk mot å forhindre, avdekke og forebygge. Forebyggingsbegrepet kan ses på som et komplekst begrep, det kan i flere tilfeller rette seg mot å stakkarsliggjøre, hvor det blir lagt vekt på offerrollen. For denne oppgavens sammenheng vil begrepet forebygging, brukes om tiltak som styrker det enkelte barns sosiale kompetanse med den hensikt at disse barna skal bli aktører i eget liv. Ved å problematisere begrepet forebygging, kan vi med denne oppgaven rette søkelys mot barns sosiale kompetanse, selvfølelse og faglige prestasjoner i skolen. Det kan stilles spørsmål ved om skolens ansatte gjør elevene svake og stakkarslige ved å ha fokus på problematferden. Dersom fokuset er på eleven og det eleven ikke får til eller har tro på, vil automatisk fokuset rette seg mot offerrollen. Bør det derfor fokuseres mer på å jobbe med barns selvfølelse og mestring i skolen? Retter vi blikket mot ansattes faglige kompetanse, kan det stilles spørsmål om hvor de ansatte har fokus. Bygger de sosial kompetanse hos elevene ved å få dem ut av offerrollen eller er det fokus på tiltak for offeret. Dersom en har fokus på tiltak, er det blitt satt for lite fokus på elevens autonomi.

Skolen kan ikke alene gjøre jobben, det krever et samarbeid med elevenes foresatte. Det kan derfor stilles spørsmål om samarbeidet er godt nok, om fokuset er på at barnet er offer eller om fokuset bør ligge på å bygge en trygg og god elev som er i stand til å stå i motgang. Gjør vi barnet en bjørnetjeneste ved å definere det som et offer, eller bygger vi barnets robusthet gjennom trygge relasjoner? Fokuset må rettes mot sosial kompetansebygging, fremfor tiltak for alle involverte parter.

Selv om fenomenet mobbing har vært kjent som en utfordrende problematikk i flere tiår, var det ikke før på tidlig 1970-tallet at en systematisk begynte å samle inn informasjon om problematikken. Nå som fenomenet har blitt mer dagsaktuelt, har andre land også begynt å forske mer på problematikken (Olweus, 1992, s.13). Opp gjennom årene er mange tiltak mot mobbing blitt iverksatt. Regjeringen har hatt en stor rolle i denne bekjempingen. I 2017 ble det vedtatt nye og skjerpede bestemmelser knyttet til mobbing og i 2018 fikk alle fylkene i Norge mobbeombud. Tallene for mobbeproblematikken viser at regjeringen satser og oppnår gode resultater. Det blir stadig iverksatt flere økonomiske tiltak og nytt for 2020 er at regjeringen ønsker å styrke alle de ansattes kompetanse i skolen med 50 millioner kroner (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Den nasjonale mobiliseringen mot mobbing gjenspeiler at det reageres når barn ikke har det bra. Dette viser at avgjørende forutsetninger er viktige for å lykkes med håndtering av mobbing. Elever som blir utsatt for mobbing opplever å ikke få sine grunnleggende menneskerettigheter oppfylt. Å arbeide med å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø innebærer å tydeliggjøre menneskerettighetene. Det gjøres ved at avgjørelser som blir tatt på vegne av barnet, er til barnets beste og barnets rett til å bli hørt (NOU 2015:2, s.17).

Kapittel 2. Oppgavens avgrensning

Denne oppgaven behandler store og viktige temaer som sosial kompetanse og mobbing. Når en velger å anvende slike temaer må en samtidig ta bevisste valg i forhold til avgrensning. Selv om en masteroppgave har begrensninger i forhold til tid og ressurser er det nødvendig å avgrense oppgaven. Sosial kompetanse og mobbing hver for seg kunne blitt separate masteroppgaver. Når jeg valgte å inkludere både sosial kompetanse og mobbing i min masteroppgave, var jeg bevisst over å måtte utelukke mulige relevante teorier, perspektiver og metoder. Selv om det er flere teorier og metoder som kunne vært aktuelle for min problemstilling, har jeg valgt å ha fokus på bygging av sosial kompetanse, mobbing, betydningen av ansattes sosiale kompetanse og forholdet mellom sosial kompetanse og mobbing. Til sist har jeg valgt å fokusere på et positivt skole-hjem samarbeid.

En videre avgrensning vil være naturlig å presentere i metodedelen, under inklusjons- og eksklusjonskriterier (se punkt 4.7).

2.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven ble valgt av flere årsaker. Først og fremst av den grunn at mobbing viser seg å gi alvorlige konsekvenser for dem som involveres. Det økte min nysgjerrighet over å undersøke og grave dypere i å forsøke å finne, om mulig, svar på hva som kan forbedres og hvordan skolene kan jobbe med å bygge sosialt kompetente barn. Bakgrunn for valg av tema skyldes også en genuin og personlig interesse for å hjelpe barn som ufrivillig blir ekskludert, utestengt, plaget eller trakassert av andre. Slik at de kan få oppleve å ha en tilhørighet og føle seg mindre alene i skolehverdagen.

Min interesse for temaet mobbing skyldes økt nysgjerrighet etter å ha jobbet på skole og SFO hvor problematikken har vært en sentral del av min profesjonsutøving. Denne nysgjerrigheten har vært preget av begrenset omfang av kunnskap knyttet til fenomenene mobbing og sosial kompetanse gjennom bachelorprogrammet i barnevern og masterprogrammet sosialt arbeid og sosialpedagogikk. På bakgrunn av det ser jeg muligheten til å kunne utvide min kunnskapshorisont og forhåpentligvis sitte igjen med en enda bredere forståelse omkring fenomenene sosial kompetanse og mobbing etter fullført mastergrad.

2.2 Problemstilling

Problemstillingen som skal besvare studien er:

Hvordan kan skolen bygge sosialt kompetente barn og samtidig forebygge mobbing?

Jeg har utformet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å besvare studiens hovedproblemstilling:

1. Hvilke tiltak kan settes inn for å styrke barnets selvfølelse som igjen kan øke den faglige prestasjonen hos barnet?
2. Hvordan kan en ta i bruk ansattes faglige kompetanse i arbeid med barns sosiale kompetanse?
3. Hvordan kan et godt samarbeid mellom skole og hjem sikre at barnet opplever trygghet, tillit og blir hørt?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg et ønske om å undersøke hvordan forskningsspørsmålene kan være et bidrag i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Jeg har valgt å undersøke dette ved hjelp av foregående forskning rundt temaene mobbing og sosial kompetanse og utvalget vil bestå av fem studier. Fire studier av kvalitativ metode og en studie av kvantitativ metode. En nærmere redegjørelse for dette, se kapittel 4.

2.3 Tidligere forskning på feltet

Det vil under dette avsnittet fremlegges tidligere forskning av relevans knyttet til sosial kompetanse og mobbing. Dette gjøres for en bredere kunnskapsstatus på området for leser.

Oppgavens problemstilling omhandler begrepene sosial kompetanse og mobbing som er fagbegrep det finnes mye forskning på fra før. Mobbing er et aktuelt tema i dagens samfunn. Det blir aktivt jobbet med å forhindre mobbing i skolen, barnehagen, arbeidsplassen, fritiden og fritidsarenaer ved hjelp av ulike verktøy. Verktøy som tiltaksprogram mot mobbing. Noen av tiltaksprogrammene er Olweusprogrammet, Zero, Respekt, Gleding, Spekter og Bry deg. Disse programmene har som mål å forhindre utestenging, trakassering, mobbing og baksnakking, men jobber istedenfor

for å inkludere barn inn i aktiviteter og læringsmiljø. Det har også blitt gjort en mengde forskning på fenomenet mobbing både nasjonalt og internasjonalt i en årrekke. Det blir hvert år i norske skoler gjennomført elevundersøkelser for å kartlegge aktiviteten av mobbing.

I 2017 ble Opplæringsloven ytterligere skjerpet, da skolen har fått et enda større ansvar i å fange opp mistanke om barn som utsettes for mobbing (Opplæringsloven, 2017, § 9 A). I norsk lovgivning retter Opplæringsloven § 9 A seg mot elevenes skolemiljø. Lovbestemmelsen skal sikre at alle elever i skolen opplever et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringsloven, 2017, § 9 A). Opplæringsloven gir retningslinjer på og retter fokuset mot at skolen er en av de viktigste arenaene i barns oppvekst, og den omhandler rettigheter og plikter skolen har rundt skolegangen i Norge.

Ser man på den overordnede delen "verdier og prinsipper for grunnopplæringen" som er en del av læreplanverket for skoleåret 2020, beskrives betydningen et støttende læringsmiljø har for en positiv kultur hvor elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Den overordnede delen har fokus på at elevene skal medvirke og ta ansvar i læringsmiljøet. Skolen skal bidra til å lære elevene å ta vurderinger når de uttaler seg om andre, og bidra til å lære elevene til å samhandle med andre på en forsvarlig måte (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Denne forståelsen støttes og videreutvikles i rapporten "Å høre til- Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø" hvorav barn som trives godt på skolen, har venner og ikke er involvert i mobbing, diskriminering og trakassering er antydning til å ha god sosial kompetanse. Likevel som det ble diskutert i innledningskapittelet opplever flere barn at de ikke trives på skolen, noen blir involvert i mobbeatferd og noen velger av ulike grunner å slutte på skolen (se punkt 1.3). Sosial kompetanse er et viktig grunnlag for å fremme godt psykososialt skolemiljø og forebygge mobbing. Når barn opplever å ikke trives på skolen, bør skolene vurdere hvordan de skal hjelpe å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse (NOU, 2015:2, s.170). Rapporten konkluderer med at høy grad av sosial kompetanse har tidligere vist å forebygge involvering i mobbing (NOU, 2015:2, s.170).

2.4 Begrepsavklaringer

Det vil være nærliggende å avklare sentrale begrep, for å få en bedre oversikt over hva begrepene har av betydning for oppgaven:

Sosial kompetanse: Sosial kompetanse handler om å utvikle og etablere sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne. Begrepet innebærer å kunne forholde seg til sosiale forventninger i hjemmet, skolen eller fritiden. Sosial kompetanse handler om at et individ skal kunne gi uttrykk for egne ønsker og behov for å kunne sette ord på egne meninger (Ogden, 2015, s.27). I denne oppgaven knyttes sosial kompetanse til skoleperspektivet med noen innspill fra barnehage.

Mobbing: Mobbing skjer når en person blir utsatt for plaging eller blir mobbet gjentatte ganger over tid. Mobbing er å bli utsatt for negativ oppførsel fra en eller flere personer (Olweus, 1992, s.17). I definisjonen av mobbing vil det være hensiktsmessig å understreke at det ikke kan beskrives som mobbing dersom to personer er i konflikt med hverandre og disse er omtrent like sterke enten psykisk eller fysisk. Det må være en form for ubalanse mellom den som blir utsatt for mobbing og den som mobber. I denne ubalansen opplever offeret vanskeligheter med å forsvare seg selv (Olweus, 1992, s.18).

Forebygge: Forebygge handler om å redusere en mulig risiko hos barn ved å styrke barns kompetanse og ressurser gjennom læringsrelaterte og helsefremmende tiltak. I skolesammenheng kan forebygging betegnes som et byggende arbeid i å ruste elever til å mestre prestasjonskrav og takle stress og motgang (Ogden, 2015, s.102).

Barn/elever og informanter: I oppgaven vil barn og elever brukes litt om hverandre. Barn blir brukt når jeg mer generelt snakker om og beskriver dem. For å tydeliggjøre hvem jeg beskriver innenfor barneskolen, ungdomsskole og videregående skole vil elever bli anvendt. Enkelte steder i studien vil jeg anvende informanter, dette gjør jeg for å tydeliggjøre at jeg beskriver deltakerne fra analysegrunnlaget mitt.

Kapittel 3. Et teoretisk utgangspunkt

Dette kapittelet presenterer det teoretiske utgangspunktet. Første del av kapittelet starter med en presentasjon av begrepet sosial kompetanse og dens betydning. Derav vil ulike dimensjoner for sosial kompetanse fremlegges. Herunder blir empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet presentert. Videre viser jeg til sosial kompetansens plass i skolen med fokus på positiv forsterker og SMART oppvekst. Jeg redegjør videre for fenomenet mobbing. Herunder blir konsekvenser for mobbing og Opplæringsloven § 9 A presentert. Jeg viser videre til betydningen av ansattes kompetanse med fokus om å belyse barnets beste, barnets rett til å bli hørt og lærer-elev relasjonen. Videre blir det sett på forholdet mellom sosial kompetanse og mobbing. Deriblant blir resiliens og trygge overganger presentert. Til sist redegjøres det for skole-hjem samarbeid og foreldre i krise.

3.1 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse har gjennom flere forsøk ikke fått en klar allmenn definisjon (Ogden, 2015, s.228). Det er flere måter å definere sosial kompetanse på, for denne oppgaven velger jeg å bruke Ogdens definisjon av begrepet. Ogden (2015) definerer begrepet slik;

Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap (Ogden, 2015, s.27).

Sosial kompetanse forbindes ofte med positive resultater hvor barn ofte har gode vennskap og flere venner (Ogden, 2015, s.230). En forutsetning for verdsetting, vennskap, sosial integrering og inkludering i skolen er sosial kompetanse (Læringscenteret, 2003, s.10). Sosiale relasjoner er en viktig faktor for hvordan du og andre oppfatter og aksepterer deg som person. Sosial kompetanse og opplæring i dette er ikke en vesentlig faktor kun for risikoelevne, det er et betydningsfullt bidrag til personlig og sosial utvikling hos alle elever (Ogden, 2018). Sosial kompetanse er en stor del av barn og unges utvikling og læring, og den har stor påvirkning i forhold til muligheten barn har til å mestre hverdagen gjennom barnehagen, skolen, fritiden, blant venner og familie (Lamer, 2014, s.8).

Kjennetegn på sosialt kompetente barn er ifølge forfatteren selv barn som er samarbeidsvillige og som raskt mestrer å ta del i lek og samtaler. Slike barn oppfatter regler i lek og aktiviteter, og kan enklere mestre sosiale signaler ved å få andre barn til å le og føle seg tilfreds i sosiale relasjoner (Ogden, 2015, s.225-226). Videre påpeker Lamer (2014, s.9) at barn som er sosialt kompetente mestrer å tilpasse seg, endre og avslutte leker og samtaler når situasjonene tilsier det.

3.2 Viktigheten av sosial kompetanse

Skolen og skolens ansatte har en viktig rolle i barns liv og skolen bør legge til rette for et godt og inkluderende læringsmiljø og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det sosiale miljøet i skolen er for mange det viktigste i hverdagen. Barn som opplever at dette mangler kan få svekket identitetsutvikling og selvoppfatning. Disse barna kan bli sosialt usikre og konsekvenser som skolevegring kan forekomme (Utdanningsdirektoratet, 2016). Å arbeide med barns sosiale kompetanse og styrking av denne, består av flere faktorer. På den ene siden betegnes sosial kompetanse som en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole for elevene (Ogden, 2015, s.256), hvor barn kan føle på tilhørighet i sosiale sammenhenger. Som et resultat av dette krever det blant annet økt sosial pedagogisk kunnskap, hvor ansatte i skolen har kompetanse til å møte barn som kan ha blitt utstøtt og marginalisert eller som kan ha utfordringer knyttet til atferd (Gjertsen, 2012, s.70-71). På den andre siden er behovet for sosial læring med på å forebygge atferdsproblemer og problemer generelt. En tredje faktor bygger på at sosial læring kan bidra til at elevene enklere mestrer rollen som elev og bidrar til å skape et godt læringsmiljø i klassen. Ogden (2015, s.257) beskriver begrepet sosial kompetanse som en *verktøykasse* for sosial fungering, hvor verktøykassen er et bidrag til sosial inkludering fremfor sosial utstøtning.

Sosial kompetanse består av ulike ferdigheter som inngår i barns samspill. Ferdigheter som selvfølelse, empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet og prososiale atferd (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Selvfølelse kan betraktes som en indre søyle og selve grunnmuren i mennesket. Ifølge forfatterne handler selvfølelse om hvem vi er i egne øyne (Olsen & Traavik, 2010, s.51-54). Olsen & Traavik skriver videre at selvfølelse handler om å "*hvile trygt i seg selv*", som igjen kan beskrives om barn som har positiv selvfølelse og sunn selvtillit. Da er barn bedre i stand til å stå imot og tåle skuffelser og kritikk fra andre (Olsen & Traavik, 2010, s.52).

Selvfølelse handler om å oppleve egenverd, oppleve aksept fra andre og seg selv, ha en positiv holdning til seg selv og en indre styrke (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Den sosiale kompetansen er et bidrag til at barn kan samhandle bra med andre, tilpasse seg godt og er synlig deltaker i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Sosial kompetanse er en forutsetning for at barn stimuleres til utvikling av anerkjennelse og mestringsfølelse. Denne måten å tilegne seg sosial kompetanse på bidrar til at barn utvikler en positiv selvoppfatning, tro på seg selv og utvikler tillit til at andre vil dem vel (Lamer, 2014, s.9).

3.3 Ulike dimensjoner for sosial kompetanse

Sosiale ferdigheter kan sees i sammenheng med sosial kompetanse (Gundersen, Olsen, Finne, Strømgren & Daleflod, 2015, s.15). Sosiale ferdigheter er lærte og frivillige egenskaper (Ogden, 2015, s.243) som tilpasses de ulike sosiale kontekstene (Gundersen et al., 2015, s.15). Gjennom interaksjon lærer barn å nå egne sosiale mål samtidig som barn lærer hvordan de sosiale behovene dekkes (Ogden, 2015, s.243). Herunder vil de ulike ferdighetene for sosial kompetanse; empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet, bli presentert.

3.3.1 Empati

Empati er evnen til å sette seg inn i andre menneskers følelser, tanker og forståelse av deres livsverden (Lamer, 2014, s.20). Videre påpeker Ogden (2015, s.244) at empati handler om å vise omtanke og respekt for andre menneskers synspunkter (Gresham & Elliott, 1990, s.2; Ogden, 2015, s.245). Å ha evne til å kunne sette seg inn i andres opplevelser og forsøke å forstå hva andre føler, er en betydningsfull faktor i interaksjon med andre mennesker (Ogden, 2015, s.244). Empati er en viktig del av å kunne etablere gode relasjoner med andre (Læringscenteret, 2003, s.11).

3.3.2 Samarbeid

Å samarbeide handler om å kunne vente på tur, dele og hjelpe andre, følge regler og beskjeder (Gresham & Elliott, 1990, s.2; Læringscenteret, 2003, s.11). Det er ulike måter å samarbeide på og en samarbeider ulikt med voksne og jevnaldrende. Å samarbeide med jevnaldrende handler om et likeverdig samarbeid mellom partene. Et samarbeid med voksne betegnes ved at barn i større grad må følge beskjeder og regler fra den voksne. Samarbeidet er ofte regelstyrt atferd (Ogden, 2015, s.245).

For at barn skal kunne utvikle samarbeidsferdigheten er det viktig at det gis mulighet og legges til rette for å samarbeide (Jahnsen, 2000 referert i Læringscenteret, 2003, s.11).

3.3.3 Selvhevdelse

Selvhevdelse innebærer å kunne be om hjelp når noe er vanskelig. Selvhevdelse forutsetter å ha egne meninger og ytringer om en sak på en positiv måte, samtidig kunne sette egne grenser og si nei til noe en ikke ønsker å gjøre som stritter imot egne ønsker, meninger og synspunkter (Overland, 2007, s.208; Læringscenteret, 2003, s.11). Nordahl (2002) tydeliggjør og utdyper at selvhevdelse handler om å være uavhengig av andre, autonomi og ta valg basert på egne ønsker og verdier (Nordahl, 2002, s.181 referert i Læringscenteret, 2003, s.11).

3.3.4 Selvkontroll

Selvkontroll handler ikke om å undertrykke egne følelser, men når og hvordan egne følelser kommer til uttrykk. Selvkontroll kan sees i sammenheng med impuls kontroll, hvor barns behovstilfredsstillelse må utsettes. Eksempel på dette kan være at barn må vente på tur, samarbeide med andre eller akseptere flertallsbeslutninger (Ogden, 2015, s.247). En tilsvarende måte å forklare selvkontroll på er Overlands (2007) forklaring, som utdyper at selvkontroll handler om å tilpasse seg fellesskapet og å ta hensyn til andre (Overland, 2007, s.208; Gresham & Elliott, 1990, s.2). Barn trenger selvkontrolls ferdigheter spesielt i situasjoner hvor barn opplever mye motgang, frustrasjon og konflikter (Ogden, 2015, s.247).

3.3.5 Ansvarlighet

Ansvarlighet handler om å vise respekt for andres eiendeler, tid og arbeid (Overland, 2007, s.248). Å vise ansvarlighet ovenfor samfunnets normer og regler, gir tydelige signaler på at du har respekt for andres tid og at du er til å stole på. Ansvarlig atferd handler om å spørre om å låne andres eiendeler. Det handler også om å rekke opp hånden i klasserommet og ikke bare rope ut. I skolesammenheng vil det å vise ansvarlighet handle om å behandle eksempelvis skolens bøker og materialer med respekt (Ogden, 2015, s.248).

De fem overnevnte dimensjonene er vesentlige ferdigheter som trengs for å bygge sosial kompetanse (Overland, 2007, s.208). Et fellestrekk ved de sosiale dimensjonene er å utvikle prososiale handlinger også kalt prososial atferd. Prososiale handlinger baserer seg på å være vennlig, vise at en bryr seg, anerkjenne, hjelpe, dele, empati og støtte andre (Læringscenteret, 2003, s.11; Utdanningsdirektoratet, 2018a). Prososiale handlinger har vist seg å være nødvendige for å stoppe uønsket atferd som mobbing (Læringscenteret, 2003, s.9).

3.4 Sosial kompetansens plass i skolen

Skolen er en viktig arena å arbeide med sosial kompetansestyrking, da denne innbefatter alle barn og deres familier. Skolens ansatte har gode yrkesmessige forutsetninger for å kunne arbeide med sosial kompetanse. Skolen har mulighet til å gi tilbakemeldinger på hvordan elevene lykkes med å praktisere det de har lært på skolen (Ogden, 2018) og det legges til rette for å lære om sosiale ferdigheter gjennom rollespill, praktiske øvelser, ferdighetstrening og tilbakemeldinger på egne ferdigheter. Elevenes medvirkning kan ha en viktig betydning i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av sosiale ferdigheter. Elevenes medvirkning bidrar til at elevenes kunnskaper blir synlige, samtidig som elevene selv kan fortelle om hvilke ferdigheter som kan være vanskeligere å gjennomføre (Ogden, 2015, s.259). Slike ferdigheter kan for mange elever være utfordrende å sette ord på og ved hjelp av ulike tiltak i skolen kan disse ferdighetene enklere fremkomme. Dette fører oss over til to perspektiv på tiltak som kan utføres i skolen.

3.4.1 Positiv forsterker

Skinners læringsteori retter fokus mot det som er mulig å observere, altså individets atferd og handlinger. I Skinners teori er målet det ytre, nemlig atferdsendringer basert på læring. Læringsteorien til Burrhus Frederic Skinner gikk ut på å undersøke hvordan atferd kunne formes gjennom handlinger som var behagelige og positive (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.53).

I operant betingning er forsterkning det sentrale begrepet. Fokuset er at atferd forsterkes gjennom anerkjennelse av det positive. En viktig forutsetning for anerkjennelse eller belønning retter seg mot at det må skje så fort atferden er positiv (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.54).

Skinner mente at atferden ikke måtte belønnes etter hver positiv handling, for da kunne en slutte å utføre handlingen dersom forsterkningen falt bort (Phillips & Soltis, 2003, s.48). Skinner mente videre at undervisningen burde legges opp slik at elevene kontinuerlig fikk forsterket atferden i tråd med målene for skolen og undervisningen. Det kan likevel rettes kritikk mot Skinners læringsteori hvor det i undervisningssammenheng kan ha vanskeligheter med å ivareta sosiale, moralske og estetiske forhold (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.55-56).

3.4.2 SMART oppvekst

I 2011 ble det iverksatt et utviklingsarbeid med navn SMART oppvekst. Målet for satsingen var at alle barn og voksne skulle være deltaker i et oppvekstmiljø hvor en kunne ta ut sitt potensial og utvikle seg (Iversen & Hansen, 2018, s.23). Fokuset er å se hvert barn utfra deres evner og behov. SMART oppvekst bygger på fem grunnleggende momenter; styrkefokus, medvirkning, anerkjennelse, relasjoner og trening. *Styrkefokus* omhandler et fokus på personlige styrker som skaper engasjement og gode relasjoner. *Medvirkning* har som fokus å skape engasjement og en indre motivasjon. Gode råd kan i mange tilfeller føre til opposisjon hos mange barn, likevel kan gode spørsmål føre til refleksjon og gode avgjørelser. *Anerkjennelse* handler om å bli sett og fortalt med ord og kroppsspråk at en er verdifull og god nok. *Relasjoner* må styres av at en opplever sosial støtte, deltagelse og at sterke nettverk opprettholdes. Dersom det skal skapes varige endringer, avhenger det av at barn *trener* på å lære. En viktig del av treningen er å kunne feile og ta lærdom av feilene (Smart oppvekst, 2016; Iversen & Hansen, 2018, s.24-25).

SMART oppvekst har utviklet et verktøy med 20 karakteregenskaper. Disse egenskapene er mot, hjelpsomhet, samarbeid, omsorg, selvkontroll, selvtillit, målrettethet, integritet, humanisme, respekt, takknemlighet, ansvarsbevissthet, utholdenhet, ærlighet, tålmodighet, humor, lærelyst, kreativitet, nysgjerrighet og lederevner (Smart oppvekst, u.å). Disse karakteregenskapene er utviklet på bakgrunn av et språk om styrker hos barn og unge (Smart oppvekst, 2016). SMART oppvekst er et tiltak som kan gi barn og unge kompetanse og lærerike erfaringer som kan minske risikoen for uheldige maktrelasjoner som mobbing.

3.5 Hva er mobbing?

Peter-Paul Heinemann, en svensk skolelege var blant de første som knyttet mobbing til menneskelig samspill på tidlig 1970-tallet. Heinemann skrev artikler og bøker om et tema som mange mennesker hadde opplevd eller kjente til, men som var vanskelig å sette ord på. Heinemann hentet sine observasjoner fra svenske skolegårder (Roland, 2014, s.17). Heinemann tok i bruk forståelsen av begrepet mobbing av dyreforskeren Konrad Lorenz. Lorenz forsket på dyr og fugler som gjennom et kollektivt angrep, i noen tilfeller kunne vende ryggen sin til sine egne (Roland, 2014, s.17).

Internasjonalt har det gjennom de seneste tiårene vokst frem en forståelse av begrepet mobbing. Felles for de fleste definisjonene, er spesielt negative, uvennlige eller aggressive handlinger som fremkommer som fellestrekk (Roland, 2014, s.23).

Mobbing kan oppstå i ulike relasjoner og arenaer. Dan Olweus kan muligens i senere tid regnes som den mest sentrale forskeren innenfor mobbing. Mange forskere tar i bruk hans definisjon i forklaringen på mobbing. Olweus definerer mobbing på følgende måte;

"En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer" (Olweus, 1992, s.17).

En negativ oppførsel og handling innebærer at en eller flere personer har hensikt om å forsøke å utsette en person for ubehag eller skade. Negativ oppførsel og handling kan oppstå ved å si stygge ord, true en person med å gjøre noe ubehagelig eller håne vedkommende. Negativ oppførsel og handling kan forekomme dersom en person gjentatte ganger over tid blir utsatt for at andre bruker blick eller bevegelser med kroppen som kan virke skremmende eller truende (Olweus, 1992, s.17). Å være utsatt for mobbing kan videre handle om at en person utsettes for spark, slåing, skubbing, utestenging eller bli holdt fast mot ens egen vilje (Olweus, 1992, s.17-18). Å bli frosset ut og isolert av vennegjengen eller klasse miljøet kan også regnes som mobbing (Roland, 2014, s.25).

3.5.1 Konsekvenser av mobbing

Mobbing kan sette langvarige og dype spor som kan resultere i ødelagte liv. Barn som utsettes for mobbing kan oppleve psykiske og fysiske følger, lav selvfølelse, depresjon, angst og ødelagt selvbilde hos barnet (NOU, 2015:2, s.77). Barn som har blitt utsatt for langvarig mobbing, kan ha færre venner i skolemiljøet enn før mobbingen (NOU, 2015:2, s.76). Det at barn har få venner, kan tyde på at de er et enklere mål for mobberen (Orpinas & Horne, 2006, s.30). Når skolemiljøet oppleves vanskelig, kan relasjonen til lærere og skolepersonell svekkes. Elevene kan oppleve mindre tillit til læreren og følelsen av å ikke bli sett av læreren kan oppleves sårbart. Elever som mobbes i skolen, kan ha lavere karaktersnitt, skolevegring og økt sannsynlighet for å ikke fullføre skolen (Orpinas & Horne, 2006, s.31). Mobbing har vist at de følelsesmessige bekymringene kan følge inn i voksenalder, vanskeligheter med å fungere i arbeidslivet og gi økt risiko for selvmord (NOU, 2015:2, s.77-78; Orpinas & Horne, 2006, s.31). Gini og Pozzoli referert til i NOU (2015:2, s.77) tydeliggjør at elever som mobber eller mobbes kan ha økt forekomst for å utvikle psykosomatiske plager senere i livet.

3.5.2 Opplæringsloven § 9 A

Skolen er en av de viktigste arenaene barn har. Skolen har et stort ansvar og en plikt å fange opp når det er mistanke om barn blir utsatt for mobbing. Alle som jobber i skolesektoren og med barn direkte og indirekte er underlagt Opplæringsloven § 9 A (Opplæringsloven, 2017, § 9 A). Før den nye endringen av Opplæringsloven § 9 A kom i 2017, var den opprinnelige kunngjøringen av lovbestemmelsen utformet på følgende måte: "Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Videre ble lovbestemmelsen i 2002 spesifisert til å gjelde "alle elever i grunnskolar og vidaregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringsloven, 2002, § 9 A-1).

I 2017 ble nåværende endring av Opplæringsloven § 9 A satt til å gjelde elever i grunnskolen, den videregående skolen og for elever som deltar i leksehjelpordninger og i skolefritidsordninger med unntak av § 9 A-10 og § 9 A-11 (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-1).

Paragraf § 9 A-2 presiserer følgende: "alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-2). Denne paragrafen skal gi elever og foresatte større brukermedvirkning og klagerett, samtidig som skolen har fått tydeligere plikter og retningslinjer for elevenes psykososiale miljø (Wendelborg, 2019, s.1). Med psykososialt miljø er fokuset å se på de mellommenneskelige forholdene. Disse forholdene påvirker mulighetene for å etablere et læringsmiljø som innebærer at *alle* elever opplever mestring og tilhørighet (Rørnes, 2007, s.79-80).

3.6 Betydningen av ansatte kompetanse om mobbing og sosial kompetanse

Barnets beste danner grunnlaget for alle avgjørelser som tas av foresatte og offentlige instanser (Bæck, 2019, s.27). Barns rett til å bli hørt og barnets beste er forankret i barnekonvensjonen artikkel 3 og artikkel 12, Grunnloven § 104 og i Forvaltningsloven § 17. Formålet i disse lovgivningene er at alle barn har rett til å høres i saker som omhandler dem. I Barnekonvensjonen artikkel 12 presiseres det at barn som er i stand til å danne egne synspunkter, har rett til å gi uttrykk for disse i alle forhold som vedrører barnet (Menneskerettsloven, 1999, Art.12). Med dette menes at barn og unges subjektive opplevelse skal høres direkte. Barnet har ikke plikt til å uttale seg, men en rett til å bli hørt (Utdanningsdirektoratet, 2017; NOU, 2015:2, s.44).

Alle ansatte i skolen, har en handlingsplikt. Denne handlingsplikten forsterkes i lovbestemmelsen (Rørnes, 2007, s.82; Opplæringsloven, 2017, § 9 A-4). Handlingsplikten blir betegnet som en aktivitetsplikt. Det innebærer at alle som arbeider med barn i skolen, skal følge med og sørge for at barn har et trygt og godt skolemiljø. Det er skolens ansvar å sørge for at barn som ikke opplever et trygt og godt skolemiljø, blir hørt. Er det mistanke om at et barn ikke har godt og trygt skolemiljø, skal skolen undersøke saken. Skolen skal videre utforme en skriftlig plan når det må settes inn tiltak i en sak. Innholdet i aktivitetsplanen skal være:

- a) Hvilke tiltak skal løses
- b) Hvilke tiltak skolen har planlagt
- c) Når tiltakene skal gjennomføres
- d) Hvem som er ansvarlig for gjennomføring av tiltakene
- e) Når tiltakene skal evalueres (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-4).

Ansatte og skoleledere har et ansvar i å forebygge og stoppe mobbingen. En forutsetning er at de voksne har evne til å se hver enkel elev, hvordan eleven har det, hva den opplever, tenker og føler (Lamer, 2014, s.49). Å skape tillit og anerkjennelse hos barn er et vesentlig element. Det krever at de voksne tar ansvar og gjør barn trygge på at de voksne tar ansvar i å forhindre uheldige maktrelasjoner som mobbing, utestenging og sosiale hierarkier (Lamer, 2014, s.49-50).

En annen betydelig forutsetning for å redusere mobbing, er at skoleledelsen leder arbeidet med å få til et godt læringsmiljø uten mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.4). Det er flere måter å forebygge mobbing, en viktig måte kan være å bygge opp handlingskompetansen hos de ansatte. Det må med andre ord settes av tid til å drøfte med kollegaer og utarbeide skriftlige planer på hvordan ansatte i skolen skal opptre ved mobbing. Denne må evalueres. Det vil være viktig at hele skolemiljøet involveres, både skoleledelsen, foresatte og elever. Når alle har et eierforhold til mobbing og deltar i arbeidet, kan sannsynligheten for å lykkes med arbeidet være større (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.3-4).

3.6.1 Lærer-elev relasjonen

Tidligere forskning har vist at barn som trives godt på skolen, har gode lese og skriveferdigheter og har god relasjon til læreren (Drugli, 2012 i Dalland & Knutsen, 2020, s.21). Å jobbe med lærer-elev relasjonen er en av de viktigste arbeidsoppgavene en lærer har. En god lærer-elev relasjon legger vekt på å være en lærer som elevene kan stole på og ha tillit til, som legger merke til og anerkjenner hva elevene er gode på og en lærer som har forventninger til elevene. Gode lærer-elev relasjoner legger vekt på å skape gode relasjoner mellom elevene og et fellesskap i klassemiljøet. En lærer som ser positiv atferd fremfor negativ atferd hos elevene, har lettere for å tilrettelegge for vennskap enn ekskludering i klassemiljøet (Drugli, 2012 i Dalland & Knutsen, 2020, s.21-22). En måte lærere kan styrke vennskap på, som tilsynelatende er forebyggende mot mobbing, skolevegning og psykiske helseproblemer, er å vektlegge samarbeid og ansvar ved å inkludere elever som ikke har noen å være med i friminuttene eller læringsmiljøet (Olsen & Traavik, 2010, s.95).

3.7 Forholdet mellom sosial kompetanse og mobbing

Sosial kompetanse kan sees på som en ressurs og et betydningsfullt verktøy (Ogden, 2015, s.26). En viktig faktor når begrepet sosial kompetanse blir beskrevet er at det er atferden som beskrives som kompetent eller inkompetent, det er ikke individet i seg selv (Ogden, 2015, s.27). På 1950-1960 tallet var det økt interesse for forskning rundt sosial kompetanse og det ble gjort forskning som fant sammenheng mellom sosial kompetanse og barns psykiske helse. Manglende sosial kompetanse ble blant annet sett i sammenheng med antisosial atferd som mobbing (Patterson, 1982 i Ogden, 2015, s.240). Sosial kompetanse er et avgjørende element for å kunne forebygge alvorlige atferdsproblemer. Ifølge forfatteren kan mobbing betraktes som et atferdsproblem, og gjennom et læringspsykologisk perspektiv kan sosial kompetanse øves på og læres (Rørenes, 2007, s.25). Dette fører oss over til to perspektiv på hvordan sosial kompetanse kan være avgjørende i mobbesaker.

3.7.1 Resiliens mot sårbarhet

Beskyttende faktorer ved barn, unge og deres miljø handler om å motvirke og nøytralisere negative effekter av risikofaktorene (Ogden, 2015, s.52). Den positive egenskapen med beskyttende faktorer har i flere undersøkelser vist seg å gjøre barn motstandsdyktige mot stress og belastninger. Når det gjelder individuelle kjennetegn ved beskyttende faktorer fremheves sosial kompetanse og trygg tilknytning til minst en nær omsorgsperson. En annen beskyttende faktor handler om at barn har gode kognitive ferdigheter til å kunne prestere godt på skolen og legge planer for fremtiden. At barn mestrer skolegangen er en viktig forutsetning for barns motstandsdyktighet (Ogden, 2015, s.53). Oppsummert kan vi se beskyttende faktorer og resiliens i sammenheng, da resiliens handler om barn og unges psykologiske kjennetegn som sosial kompetanse, familierelasjoner og mestring av skolearbeid og skolehverdagen. Resiliens er en dynamisk utviklingsprosess og ikke en personlig egenskap slik som empati (Ogden, 2015, s.53-54). I sammenheng med resiliens kan vi betrakte robusthet som en styrke som gjør mennesker i stand til å fastholde på oppmerksomhet og konsentrasjon til tross for motstand og krise. Robusthet er en styrke som kan utvikle seg å gjelde ansvarlighet, utholdenhet og målbevissthet, noe som igjen kan øke livsmot og livskvalitet hos den enkelte (Jørgensen, 2017, s.23).

3.7.2 Trygge overganger

En ny fase i livet for barn er å bli elev og begynne på skolen (Thoresen, 2019, s.88). De fleste barn i Norge har gått i barnehage før de starter på barneskolen. Barnehagen spiller en viktig rolle i barns liv på lik linje som barnets hjemmemiljø (Thoresen, 2019, s.91). Overganger til noe nytt kan for mange barn være sårbart og belastende (Johannessen & Skotheim, 2018, s.134; Dalland & Knutsen, 2020, s.117). En forutsetning for at barnet skal oppleve overgangene som trygge er at overgangene planlegges i god tid før den skjer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Overganger blir ifølge Ogden (2015, s.148) beskrevet som skifter i aktiviteter. Aktivitetsskifter er kritiske faktorer hvor det kan oppstå bråk og knuffing blant elevene. Et aktivitetsskifte kan være et skifte fra et rom til et annet eller skifte fra et fag til et annet. En god lærer som er tilstede og klarer å oppdage uroligheter i overgangene, sørger for at elevene opplever overgangen som trygg (Ogden, 2015, s.148). Med samarbeid på tvers av barnehager og skoler, er gode og trygge overganger en forutsetning. I overgangene er det viktig med samarbeid mellom alle som er involvert. For at overgangene skal være trygge og gi best resultat ved skolestart må planleggingen skje ved at skolen er kjent med behovene barnet har (Utdanningsdirektoratet, 2015).

3.8 Skole-hjem samarbeid

Foresatte er den største aktørgruppen og en viktig ressurs i skolen (Dalland & Knutsen, 2020, s.17). Samarbeid kan være et komplekst begrep. Dalland & Knutsen (2020) definerer samarbeid som å jobbe sammen med andre for å oppnå et felles mål. Skolen har ansvar for selve samarbeidet, men det avhenger likevel av at foresatte tar initiativ til å samarbeide med skolen (Dalland & Knutsen, 2020, s.17). For å sikre at skole og hjem har kontinuerlig kontakt med hverandre er skolen lovpålagt å legge til rette for foreldremøter og utviklingsamtaler (Bæck, 2019, s.27-28; Dalland & Knutsen, 2020, s.18-19). Utviklingsmøter avholdes minst to ganger i året. Utviklingssamtalene er samtaler mellom skole, hjem og elever. Barnet skal i disse samtalene inkluderes og medvirke. Utviklingsmøter er for flere lærere den mest betydningsfulle arenaen for samarbeid og kontakt med foresatte og hjemmet (Bæck, 2019, s.28-29; Dalland & Knutsen, 2020, s.19).

Et skole-hjem samarbeid som bygger på tillit og er gjensidig blant aktørene forutsetter at foresatte blir hørt, tatt på alvor, medvirker og får tilstrekkelig med informasjon knyttet til barns evner og utfordringer i skolehverdagen (Dalland & Knutsen, 2020, s.17-18).

3.8.1 Foreldre i krise

Når et barn blir utsatt for mobbing, er det forståelig at fokuset rettes direkte mot de involverte i mobbingen. Flere familier har et behov for å forstå hva som har hendt ettersom deres barn har blitt utsatt for eller utsetter andre for mobbing og hvorfor dette skjer. Foresatte har ulik kunnskap til mobbing. De reagerer forskjellig, noen med skam, unnvikelse, liten grad av åpenhet, noen blir overbeskyttende og noen ettergivende (Oudmayer, 2014, s.60). Noen foresatte kan føle skyld over at deres barn er involvert i mobbingen (Oudmayer, 2014, s.71). Barn som utsettes for eller utsetter andre for mobbing, tar hensyn og skåner de voksne. De er redde for å skuffe og gi bekymringer over det barnet går gjennom (Oudmayer, 2014, s.63; NOU, 2015:2, s.79).

Kapittel 4. Metode

Denne masteroppgaven har hatt som hovedmål å undersøke hvordan skolen kan bygge sosialt kompetente barn og samtidig jobbe forebyggende mot mobbing. I dette kapittelet vil den metodiske tilnærmingen for oppgaven presenteres. Videre presenteres den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, etterfulgt av en kort presentasjon av egen bakgrunn som forsker, da det kan ha påvirket forskningsarbeidet. Dette kapittelet vil videre redegjøre for valg av metode, fremgangsmåte ved innhenting av data og en redegjørelse for hvordan dataen ble analysert. Til sist belyses det hvordan oppgavens validitet og reliabilitet ble ivaretatt i forskningsprosessen.

4.1 Litteraturstudie som metode

Litteratur som metode er en innsikt over all forskning som er gjort innenfor et aktuelt tema (Aveyard, 2019, s.4).

Olav Dalland (2012) beskriver metode som "en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap" (Dalland, 2012, s.50). En litterær oppgave betegnes som en metode hvor du som forsker henter ut data fra fagkunnskap, forskning og teori som allerede er gjort av andre forskere (Dalland, 2017, s.207). Når en velger å ta i bruk litteraturgjennomgang identifiseres et forskningsspørsmål og en forsøker å besvare forskningsspørsmålet ved å søke etter, vurdere og analysere litteratur og studier som er relevant for den studien en skal gjennomføre (Aveyard, 2019, s.2).

4.2 Systematisk litteraturstudie

Gjennom dette studiet har metoden, systematisk litteraturstudie blitt anvendt som fremgangsmåte. Store deler av forskningsprosessen har bestått i systematisk gjennomgå og evaluere forskning og litteratur som har blitt gjort på oppgavens tema. Et systematisk litteraturstudie er avhengig av forskning som tidligere er blitt gjort. Dersom vi ikke videreutvikler det vi har kan forskningen miste mange viktige poeng. Dette henger sammen med et viktig begrep Malterud viser til i Chalmers et al., 2014, om *research waste*. En forståelse av begrepet handler om at vi sløser med tilgjengelig litteratur dersom en ikke tar i bruk det som allerede er av litteratur (Malterud, 2017, s.18). Etter min mening kan det å videreutvikle eksisterende forskning bidra til en ny forståelse og åpne opp for ny læring.

Ifølge Forsberg og Wengström (2015) er forutsetningen ved å gjøre systematiske litteraturstudier at det er og finnes studier som er av god kvalitet og som bidrar til bedømmelser og slutninger (Forsberg & Wengström, 2015, s.26). Forsberg og Wengström viser til Mulrow og Oxmans (1997) definisjon på et systematisk litteraturstudie ved at en tar utgangspunkt i et formulert spørsmål som systematisk gjennomgås ved å identifisere, velge, vurdere og analysere relevant forskning rundt det aktuelle området (Forsberg & Wengström, 2015, s.27). Målet med å gjøre et systematisk litteratursøk er å komme frem til nye forståelser som ikke har blitt bekreftet før (Malterud, 2017, s.47).

Kunnskapssenteret i Norge har vært sentrale i utviklingen, bruken og formidlingen av å gjøre systematisk litteraturstudie. Kunnskapssenteret viser til noen kriterier som må være oppfylt før en kan definere metoden som systematisk:

1. Oversikten må ha en oppgitt søkestrategi.
2. Oversikten må inneholde klare inklusjonskriterier.
3. Oversikten må ha kvalitetsvurdert de inkluderte studiene og/eller oversiktene (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2015, s.7; Malterud, 2017, s.27).

Kriteriene som er utarbeidet av Nasjonalt kunnskapssenter er et bidrag i søkingen min og søkeprosessen som helhet. Før det videre redegjøres for inklusjons- og eksklusjonskriterier, søkeprosessen og analyseprosessen vil den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i denne studien bli fremlagt.

4.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

4.3.1 Hermeneutikk

"Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Å fortolke er å forsøke å finne frem til en mening i noe, eller forsøke å forklare noe som i utgangspunktet er uklart" (Dalland, 2017, s.45).

Thornquist (2018) påpeker at hermeneutikken kan hjelpe oss å forstå hvordan vi forstår og hvordan meningen med verden gis (Thornquist, 2018, s.167).

Historisk sett har hermeneutikken blitt sett i lys av tolkning av tekster, da spesielt bibelen, men også andre tekster (Dalland, 2017, s.46). Ut fra et samfunnsvitenskapelig ståsted blir ofte hermeneutikken knyttet til å "lese" kultur som tekst. Målet med hermeneutikken er å oppnå en forståelse av meningen og innholdet i teksten (Thaagard, 2018, s.37). Innenfor helsevitenskapen og sosialvitenskapen jobbes det aktivt med dokumenter, pasientjournaler og faglig dokumentasjon i form av lærebøker, artikler og oppgaver. Med hensikt i dette vil det være avgjørende for yrkespersoner med en bevissthet rundt hvordan en fortolker disse dokumentene, for å unngå feiltolkninger og misforståelser (Thornquist, 2018, s.167).

Hans-Georg Gadamer regnes som den mest sentrale personen innenfor hermeneutikken i vår tid (Thomassen, 2010, s.157). Den tyske filosofen og teologen Friedrich D. E. Schleiermacher er nok en av de første som gjorde et forsøk på å utvikle hermeneutikken til en allmenn lære om fortolkning og forståelse. Misforståelser blant mennesker er nok en av de største utfordringene og risikoene i en kommunikasjonsprosess. Fortolkninger oppstår ikke bare i situasjoner som kan oppleves utfordrende og krevende, det krever en forståelse over situasjonen (Thomassen, 2010, s.158). Denne studien har hatt en hermeneutisk tilnæringsmåte ettersom jeg har valgt å benytte meg av litteraturstudie, som i all hovedsak dreier seg om å fortolke tekster. Jeg har fortolket tekstene ut fra min forforståelse. Thagaard (2018, s.37) poengterer innenfor en hermeneutisk tilnærming at det ikke finnes en virkelig sannhet, men at tekst og fenomen kan tolkes på flere måter.

Som forsker er det dermed viktig å være bevisst over egen forforståelse da dette kan ha en påvirkende faktor i fortolkningene (Thagaard, 2018, s.38). En viktig del av vår forforståelse er forankret i egne erfaringer og opplevelser. Ettersom min fortolkningsramme kan ha påvirket fortolkning av datamaterialet for studien, vil det være nødvendig med en kort gjennomgang av egen bakgrunn.

4.4 Egen rolle som forsker

Interessen og nysgjerrigheten rundt fenomenet mobbing har vært en faktor som muligens har ført meg i den utdanningsretningen jeg har valgt. Som utdannet barnevernspedagog, har jeg i tre år jobbet som miljøterapeut på en barneskole og SFO. Min arbeidsfaring kan dermed påvirke min forskningsprosess.

På arbeidsplassen har jeg ulike arbeidsoppgaver, hvor hovedansvaret er å se til at alle barn har et trygt og godt psykososialt miljø, med et ekstra fokus på de mest sårbare barna. Erfaringene jeg har med meg fra arbeidsplassen viser at det kan være nyttig at skolen har et enda større fokus på å bygge sosialt kompetente barn – da både forskning og praksis tilsier at dette har gitt gode resultater spesielt mot mobbing og annen problematferd.

4.5 Kritisk blikk på litteraturstudie

Å velge et systematisk litteraturstudie avhenger av å måtte ta i bruk andre forskeres arbeid i egen oppgave. Det handler om å stole på arbeidet som har blitt gjort (Dalland, 2017, s.60). Selv om litteraturen kan være relevant for problemstillingen og den gir svar på det som undersøkes, avhenger det av at dataen er pålitelig. Dalland tydeliggjør det slik: "Det betyr at de ulike leddene i prosessen må være frie for unøyaktigheter" (Dalland, 2017, s.60). Når en anvender litteraturstudie, innebærer det at forskeren skal tolke det andre allerede har tolket. Dette henger sammen med det Dalland (2017) refererer som sekundærdata. Dalland forklarer det på følgende måte: "Det betyr at teksten er bearbeidet og presentert av en annen enn den opprinnelige forfatteren" (Dalland, 2017, s.158). Vi har alle ulike forståelser, og det vil være avgjørende å lese litteraturen og studiene som tas i bruk, svært nøye for å unngå misforståelser og feiltolkninger (Dalland, 2017, s.158).

Ved å velge litteraturstudie er en ikke garantert å finne "alle" relevante studier (Bjørk & Solhaug, 2008, s.67). Dette tydeliggjør Malterud slik: "Det hevdes ofte at forskere i kvalitative studier bør gå åpent ut for kunne få tak i stoff som ligger utenfor det man på forhånd hadde sett for seg som aktuelt" (2017, s.47). Dette kan indikere at forskeren må gå "utenfor boksen" og lete etter nye begrep og forståelser som kan synliggjøre det som skal besvares i studien.

4.6 Ethiske overveielser

Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) omhandler all forskning etiske forpliktelser i form av normer i forskningsprosessen og ansvar for forskningens konsekvenser (Everett & Furseth, 2012, s.26-27). Det kan være utfordrende å vite hvilke etiske overveielser som bør vurderes ved et litteraturstudie.

Et slikt design behandler ikke personopplysninger og personarkiv som kan gjenkjennes i studien (Malterud, 2017, s.135-136). Som en del av dette prosjektet ble det ikke foretatt intervjuer, spørreundersøkelser eller observasjoner hvor det krever direkte kontakt med informanter. Dermed uteblir behovet for samtykke, anonymitet og taushetsplikt. Malterud poengterer som følge av dette at en må gå ut fra at forfatterne av primærstudiene har oppfylt kravene og retningslinjene ved innhenting av nødvendig med tillatelse (2017, s.136).

Et viktig hensyn å foreta seg ved et litteraturstudie er at andre forskere skal gis mulighet for å gjøre den samme studien ved hjelp av det utvalgte datamaterialet. En slik fremstilling bør derfor inneholde en redegjørelse hvor kilden er funnet og en tydelig og oversiktlig referanseliste.

4.7 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

I et litteraturstudie er en avhengig av inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier. Aveyard forklarer inklusjons- og eksklusjonskriteriene slik: "Inclusion and exclusion criteria help you to identify what you need to search for in your review. They enable you to identify the literature that address the research question and that which does not" (2019, s.75). Videre viser Aveyard til at:

Inclusion and exclusion criteria allow you to demonstrate the scope and detail of your review that you would not be able to demonstrate in the review question itself (...) It is on these criteria that your review and the reviews of others are judge for generalizability and relevance. (Aveyard, 2019, s.77).

4.7.1 Mine inklusjonskriterer

Artiklene skal omhandle mobbing og sosial kompetanse i barnehage, grunnskole 1-10 trinn og videregående skole. Et sentralt fokus er å inkludere litteratur om mobbing i barnehager og skolesystem som er tilsvarende det norske skolesystemet. Artiklene skal inneholde minst en eller flere av begrepene; mobbing/bullying, sosial kompetanse/social competence og sosiale ferdigheter/social skills. Artiklene skal være publisert innenfor tidsintervallet 2014-2020. Norske og engelske artikler er blitt vektlagt. Litteratur som omhandler forskningsdesignene kvalitativ og kvantitativ

metode er inkludert. Det er valgt å bruke søkeoperatørene AND og OR (engelsk), OG, * og " i søkingen. Forskningsartiklene er alle fagfelleverdert (Peer-Reviewed).

4.7.2 Mine eksklusjonskriterier

Litteratur som primært handler om fritidsarenaer og arbeidsplassen er ekskludert. Forskningsartikler som er publisert på et annet språk enn norsk og engelsk er utelukket. Artikler som er publisert tidligere enn 2014 er ikke en del av oppgaven. Søkeoperatører som IKKE, NOT og ELLER er ekskludert. Ikke-fagfelleverderte (Peer-Reviewed) artikler er utelukket. Litteratur som primært omhandlet digital mobbing ble utelatt i denne oppgaven.

4.7.3 Redegjørelse for valg av inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier

En viktig forutsetning som spiller inn med tanke på inklusjons- og eksklusjonskriterier er at studiene som er anvendt er relevant i et systematisk litteraturstudie. Inklusjonskriteriene av populasjonen har vært barnehage, grunnskole og videregående skole med hensyn til tidsaspektet jeg har hatt til rådighet. Oppgaven har hatt fokus på temaene mobbing og sosial kompetanse i Norden og barnehage- og skolesystem tilsvarende det norske systemet for en bredere dybdeforståelse. For at oppgaven skulle bestå av aktuelle funn, var jeg avhengig av å søke etter nyest publisert forskning. Forskningsartiklene skulle inneholde minst et eller flere av begrepene mobbing, sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter på engelsk eller norsk, da for å få en større bredde i søkingen. Forskning som er gjort de siste seks årene (2014-2020) inkluderes ettersom det stadig dukker opp nyere forskning og statistikk på temaet som kan være relevant tilknyttet mine funn. Valget om å inkludere norsk og engelsk litteratur er basert på et bredere spekter av forskning som er gjort både i og utenfor Norge. Kvalitative og kvantitative forskningsartikler ble inkludert på bakgrunn av statistiske undersøkelser og subjektive og nære opplevelser fra informantene. Valg av søkeoperatører som AND, OR, OG, ", * ble vektlagt da det var viktig å få frem mest mulig treff av forskning på temaet. Forskningsartiklene er fagfelleverdert (Peer-Reviewed), som er en viktig del av studiens reliabilitet.

Forskning som omhandlet primært fritidsarenaer og arbeidsplassen var ikke ønskelig å inkludere, da omfanget av litteratur hadde blitt for overveldende. Det var ikke ønskelig å inkludere søkeoperatørene IKKE, NOT og ELLER, da jeg synes at resultatene ved bruk av søkeoperatørene som er vist i inklusjonskriteriene (se punkt 4.7.1) korresponderte bra til min problemstilling. Da søkeresultatene ga meg mange treff på norsk og engelsk, valgte jeg å ikke inkludere forskningsartikler som var publisert på et annet språk enn disse. Da dette naturligvis ville krevd mer tid og krefter av meg å gjennomgå. Gjennom de senere år har digital mobbing stadig blitt et økende problem, og i seg selv er dette et stort forskningsområde. Denne formen for mobbing er i denne sammenheng utelatt.

4.8 Søkeprosessen

Det ble tidlig klart i studieforløpet å fordype meg i en oppgave om mobbing og sosial kompetanse. Underveis i studiet ble det foretatt flere testssøk for å få oversikt over hva som fantes av forskning som kunne bidra å besvare problemstillingen.

Testssøkene ble gjennomført i perioden 01.10.19 til 03.12.19. Søkeordene som dukket opp ga noen søketreff, men det var flere av søkene som ikke viste seg å være relevant. Flere av funnene i testssøkene var publisert på engelsk. Det tok naturligvis lengre tid å lese gjennom studiene. Dette var noe jeg var bevisst over, og det ble åpenbart for meg at søkingen måtte starte tidlig.

Det dukket opp flere aktuelle artikler i testsøkingen. Flere av abstraktene til artiklene ble gjennomlest for å bekrefte eller avkrefte studiens innhold og relevans. Selve søkingen min foregikk fra desember til mars 2020. Etter avsluttet søk var jeg bevisst over at det kunne bli publisert mer data. Thagaard (2018) viser til begrepet *metningspunkt* i prosessen rundt rekruttering av deltakere eller enheter. Når en undersøger et fenomen og deltakerne eller enhetene ikke gir ytterligere forståelse, gir det en indikasjon på at utvalget er tilstrekkelig stort og en kan stoppe med å rekruttere flere deltakere (Thagaard, 2018, s.59). Jeg vil hevde dette kan sees i sammenheng med søk etter litteratur i et litteraturstudie. I perioden desember til mars 2020 ble det foretatt flere søk med flere søkekombinasjoner i ulike databaser. Flere av artiklene dukket stadig opp i søkingen og metningspunktet oppstod. Utvalget var stort nok og søket ble avsluttet.

Gjennom søkeprosessen benyttet jeg meg av en sjekkliste som Malterud anbefaler ved litteraturstudier (Malterud, 2017, s.59). Sjekklisten er en liste over spørsmål som forskeren skal svare ja eller nei på, og som gir svar på om litteraturen som er funnet er relevant eller ikke for oppgaven. Sjekklisten ble anvendt før og etter nærlesning av artiklene (Malterud, 2017, s.59; Malterud, 2001, s.485). Den anvendte sjekklisten er lagt til som vedlegg 1 i oppgaven.

4.8.1 Søkestrategier

Problemstillingen min inneholder begrepene *sosial kompetanse* og *mobbing*, og var naturlig å inkludere i søkingen. Ved hjelp av Universitetsbiblioteket i Stavanger fikk jeg nødvendig med hjelp å finne passende søkeord for problemstillingen. Disse begrepene ble søkt på norsk og engelsk. Det ble raskt oppdaget at sosial kompetanse ble for omfattende i søkingen og begrepet ble derfor spisset ned til å gjelde *social skills* og *social participation*. Mobbing ble litt for snevert og ble sett i kombinasjon med *sosial ekskludering*, *sårbarhet*, *losing* og *risiko*. Populasjonen min var barnehage, grunnskole og videregående skole og søkeord som omhandlet skole var: *school*, *skole*, *inkluderende skole*, *primary school*, *elementary school*, *primary education*, *elementary education* og *peers*.

Sammen med søkeordene inkluderte jeg også søkeoperatører for å utvikle logiske kombinasjoner av søkeord (Malterud, 2017, s.51). Malterud poengterer at det kan være nyttig å bruke søkeord med ulike sluttformuleringer (2017, s.51).

4.8.2 Innsamling av forskningsartikler

Litteraturen som er anvendt for denne oppgaven er blitt samlet inn gjennom ulike tilnæringsmåter. Et systematisk litteraturstudie er tidkrevende og krever en god struktur. En masteroppgave er en stor studie som innebærer at det vil være aktuelt å benytte seg av flere databaser i søkingen og ikke kun tilknyttet en (Malterud, 2017, s.52). I likhet med anbefaling fra Malterud om sjekkliste (Malterud, 2017, s.59) ble det derfor tidlig i skriveprosessen utarbeidet en individuell logg hvor det ble dokumentert valg av kilder, søkeord, kombinasjon av søkeordene og antall søketreff. Alle søkene jeg hadde gjort ble dokumentert i den individuelle loggen (Nasjonal kunnskapssenter for helsetjenesten, 2015, s.32). Den individuelle loggen ble utformet ettersom jeg ikke ønsket å miste verdifulle kriterier og valg som ble gjort i søkene.

En utfordring jeg stod ovenfor med systematisk litteraturstudie var å få til en god søkestrategi for oppgaven. En stor ressurs var at jeg fikk individuelle veiledningstimer med Universitetsbiblioteket i Stavanger og rådførte meg i forhold til søk i databaser både enkeltvis og kombinert. Veiledningene ga meg dypere forståelse og innsikt i kombinerings av søkeord, søkeoperatører og avanserte søk i databaser.

4.9 Gjennomføring av søkene

Et mål med litteraturstudie er å finne artikler som belyser teorigrunnlaget som ble fremlagt og presentert i kapittel 3. Litteratursøkene som er blitt gjennomført er gjort i databasene Academic Search Premier, Oria, Google Scholar, SocINDEX og ERIC. Dette er databaser som hovedsakelig er anbefalt og som gir søketreff innenfor sosialfag. Etter anbefaling av Universitetsbiblioteket i Stavanger ble jeg rådet til å søke i Academic Search Premier da databasen er av høy kvalitet og treffene er publisert på flere språk. Academic Search Premier opererer med til sammen 19 andre databaser. Det vil si at det er mulig å søke i 20 databaser samtidig.

Gjennom hele søkeperioden er det blitt gjort avansert søk. Det gjør det mulig å avgrense med søkeord, tidsintervall, språk, materialtype og søkeoperatører. Ved å avgrense søkene ga det en pekepinn på om valg av søkeord var riktig eller om det ikke førte til nok resultat.

SØK 1 – 3 treff. Dette søket ble gjort i databasen Oria 30.01.2020. Søket ble gjort i avansert søk. Jeg søkte på *mobbing* og *skole* og fikk 283 treff. Jeg brukte søkeoperatøren *OG* imellom disse søkeordene. Søket ble videre filtrert til å gjelde norsk publikasjon, artikler, fagfelleverderte tidsskrift og årstall: 2016-2019. Selv om jeg huket av tidsintervallet 2014-2020 i dette søket, endret Oria automatisk på intervallet ved å gjelde 2016-2019. Antageligvis kan det forstås ut fra at det ikke var publisert artikler fra 2014-2016 eller fra 2019-2020. Ved å kombinere søkeordene *mobbing* og *skole*, samt filtreringen og søkeoperatøren fikk jeg tre treff som gikk til nærlesing. Basert på mine inklusjonskriterier ble artikkelen; "Det hjelper ikke å si ifra til de voksne"; barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing av Helgeland og Lund (2018) valgt.

SØK 2 – 8 treff. Jeg gjorde søket i databasen Oria 06.02.2020. Søket er gjort i avansert søk. Søkeordene for dette søket var *school* og *losing*, med søkeord operatøren OG mellom søkeordene. Ved bruk av disse søkeordene fikk jeg 368 504 treff. Kombinerte videre *school*, *losing* og *social participation* og fikk 94 664 treff. Kombinerte det siste søkeordet *peers* og fikk 21 905 treff. Jeg hadde fremdeles mange treff og filtrerte dermed søket til å gjelde fagfellevurderte artikler, materialtype: artikler, årstall: 2014-2020 og norsk publikasjon. Fikk da åtte treff, som jeg nærleste. Ved hjelp av inklusjonskriteriene inkluderte jeg artikkelen "Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv". En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole skrevet av Edvardsen, Hovland og Thorød (2019).

SØK 3 – 31 treff. Søkene ble gjort i databasen Academic Search Premier 14.02.2020. Jeg inkluderte databasene Education Resources Information Center (ERIC) og SocINDEX i det samme søket. I Academic Search Premier søkte jeg kun på begrepet "social competence" som ga meg 21215 treff. Videre ble "social competence" og *bull** kombinert og det ga meg 534 treff. Kombinerte videre "social competence" og *bull** og *school** og fikk 340 treff. Kombinerte nok en gang søkeordene "social competence" og *bull** og *school** og påførte søkeordet "primary school or elementary school or primary education or elementary education" og fikk 80 treff. Jeg inkluderte videre søkeordet "social skills", samtidig som jeg filtrerte til å gjelde *scholarly (Peer-Reviewed) Journals*. Publication Date 2014-2020, samtidig som søket ble filtrert til *engelsk*. Jeg endte opp med 31 treff som gikk videre til nærlesing. En videre oversikt over dette søket er lagt ved denne oppgaven som vedlegg 2. Ut ifra inklusjonskriteriene ble artikkelen "Creating Socially Fit Heroes and Reducing the Incidence of Bullying in Elementary Physical Education" skrevet av Wenos, Trick og Williams (2014) valgt.

Søke 4 – 124 treff. Dette søket ble gjort i Academic Search Premier 19.02.2020. I Academic Search Premier inkluderte jeg databasene ERIC og SocINDEX. Brukte søkeordene *bull** og *social competence or social skills or social development* og fikk 5559 treff. Kombinerte videre og inkluderte *elementary school or primary school or grade school* og endte opp med 453 treff. Filtrerte søket til *scholarly (Peer Reviewed)*, engelsk publikasjon og tidsintervall 2014-2020. Fikk tilslutt 124 treff som gikk til nærlesing.

Inkluderte artikkelen "Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later" av Legkauskas og Legkauskiené. Publisert i 2019.

Søk 5 – 45 treff. Søket ble utført i Google Scholar 05.03.2020. Søket ble gjennomført i avansert søk. Søkeordene som ble kombinert var "mobbing", "inkluderende skole", "sårbarhet", "skole". Jeg filtrerte søket til å gjelde *artikler* og tidsintervallet 2014-2020. Søkeresultatet ble på 45 treff. Jeg leste abstraktene og valgte å inkludere artikkelen "På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv" av Lund, Helgeland og Kovac. Publisert i 2017.

4.10 Oversiktstabell over studier til analysen

Etter inspirasjon og råd fra Malterud (2017, s.63-65) utarbeidet jeg en tabell med en tydelig oversikt over hvem som har skrevet studien og når den er publisert. Videre presenteres landet studien er utført i, og tittelen på studien. Tabellen tar for seg en oversikt over datainnsamlingen og studiens kontekst. Til sist inkluderes antall deltakere i studien. Dette ble utgangspunkt for tabell 1. Det ble inkludert fem artikler som grundigere vil gjennomgå i kapittel 5.

Tabell 1. Oversikt over inkluderte studier.

FØRSTE-FORFATTER/ÅR	LAND	TITTEL	DATAINNSAMLING	KONTEKST	DELTAKERE
Helgeland (2018)	Norge	"Det hjelper ikke å si ifra til de voksne"; Barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing	Kvalitativ fenomenologisk-hermeneutisk metode	Målet med studien har vært å undersøke ungdommers erfaringer med chat-samtaler om mobbing. Studien har vist betydningen skole, foreldre og elev samarbeid har hatt for at ungdommene har våget å fortelle foreldre, lærere og andre instanser om at de har blitt utsatt for mobbing i skolen. Studien har også undersøkt	Ungdommer mellom 12 og 18 år (3 gutter og 3 jenter). Analyse av 150 chat-samtaler, (31 gutter, 107 jenter og 12 samtaler uten spesifikt kjønn)

				betydningen tillit og trygghet til voksne har for ungdommene.	
Edwardsen (2019)	Norge	"Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv". En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole.	Kvalitativ metode med livslinje-metode intervju	Denne studien baserer seg på informanters opplevelse av vanskelig skolegang som har ført til at de bryter videregående skole. Studien viser til informantenes svake relasjon mellom lærer-elev. Studien tar for seg informantenes subjektive erfaring med mobbing og informantens opplevelse av skolens håndtering i mobbesaker..	Syv jenter i alderen 16-20 år.
Wenos (2014)	USA	Creating Socially Fit Heroes and Reducing the Incidence of Bullying in Elementary Physical Education	Kvalitativ metode – litteraturstudie. Antall artikler som er brukt er ikke oppgitt i sammendraget.	Målet med studien var todelt: - Belyse kjennetegn ved grunnskoleelever som aktivt deltar i mobbeatferd. Det ble også undersøkt kjennetegn ved mobbeofre. - Beskrive ulike strategier mot mobbing som tilføres grunnskolen med økt fokus mot læringsmiljøet i kroppsøvingstimer.	Skoleelever.
Legkauskas (2019)	Litauen	Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later	Longitudinell studie med spørreskjemaer	Studien har undersøkt om læringsrelaterte og mellommenneskelige ferdigheter ved sosial kompetanse kan forutse involvering i mobbing, elev-lærer forhold og faglige prestasjoner i første klasse på barneskolen.	403 barn fra 14 barneskoler i Litauen.

Lund (2017)	Norge	På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv	Kvalitativ metode – litteraturstudie. Antall artikler som er brukt er ikke oppgitt i sammendraget.	Studiens formål var tredelt. Det ble rettet et kritisk søkelys mot den etablerte forståelsen av mobbing, der sentrale faktorer som aggresjon, intensjonalitet, tid og makt stod sentralt. Det ble rettet fokus mot nyere perspektiver hvor mobbingen var sammensatt av sosiale prosesser, voksne som ansvarlige og betydningen av å medvirke i fellesskap. Siste fokus var rettet mot forståelse av hva mobbing kan føre til i skolen med fokus på folkehelseperspektivet.	Elever i grunnskolen.
----------------	-------	--	---	---	-----------------------

4.10.1 Kommentarer til egenvalgt litteratur

En viktig del av å gjøre en litteraturstudie er å ha et kritisk blikk til den litteraturen som inkluderes i analysen. Det vil dermed være aktuelt å kort kommentere styrker og svakheter ved de valgte artiklene, da dette kan bidra til økt relabilitet og validitet for studien.

Artikkel 1 – *Helgeland og Lund - "Det hjelper ikke å si ifra til de voksne". Barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing.*

Artikkelen er fra 2018 og er av høy relevans for oppgaven. Flere av inklusjonskriteriene er oppfylt. En viktig del av min studie sikter på betydningen skolens ansatte, foreldre og forholdet mellom skole-elev-hjem har i arbeidet med sosial kompetanse og forebygging av mobbing. Artikkelen er sentral da den inneholder og beskriver perspektivene jeg er ute etter. Interessen for artikkelen var primært rettet mot informantenes egne subjektive opplevelser av de voksnes rolle når de opplever mobbing. En svakhet var at deltakerne ikke hadde krav til egne erfaringer med mobbing, det kan med andre ord hatt en påvirkende effekt for intervjuene.

Artikkelen inneholder ikke direkte begrepene sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter, likevel sett i lys av artikkelens problemstilling anser jeg den som sentral for min studie.

Artikkel 2 – *Edwardsen, Hovland og Thorød – "Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv" En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole"*

En vesentlig grunn for at artikkelen ble inkludert er basert på den negative opplevelsen flere av informantene har til relasjonen mellom lærer og elev. I studien blir det ikke direkte implementert begrep som sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter, men ved flere anledninger kommer det frem flere faktorer som kan tyde på at informantene har hatt lav sosial kompetanse. Artikkelen er av høy relevans da den er publisert innenfor helsevitenskap og i 2019.

Artikkel 3 – *Wenos, Trick og Williams (2014) – Creating socially fit heroes and reducing the incidence of bullying in elementary physical education*

Artikkelen er sentral i henhold til at den inkluderer ulike kjennetegn ved mobbere og mobbeofre, samt hvordan lærere bruker kroppsøvingsundervisningen til å forebygge mobbing, med fokus på respekt, ansvar, omsorg, troverdighet, rettferdighet og statsborgerskap. Artikkelen er av høy relevans da den treffer innenfor tidsintervallet 2014-2020 og inkluderer de fleste inklusjonskriteriene.

Artikkel 4 – *Legkauskas og Legkauskiené (2019) – Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later*

Artikkelen er av høy relevans da det ble benyttet et longitudinell studie. Det vil si at elevene ble observert over tid og målet var å undersøke utvikling og endring av sosial kompetanse i første klasse. Den oppfyller flere av inklusjonskriteriene, og inneholder begrepene sosial kompetanse og mobbing. En begrensning med prosjektet var at den i stor grad var basert på innsamlet informasjon fra lærere. En annen svakhet er dataen som ble samlet inn om elevenes mobbeatferd ble gjort av elevene selv. Det kan med andre ord ha bidratt til selv-rappoteringskjevhet, hvor elevene kan ha overrapportert om å blitt utsatt for mobbing, men underrapportert om egen mobbeatferd.

Artikkel 5 - Lund, Helgeland og Kovac (2017) – På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv

Artikkelen er sentral å bruke da den har oppfylt flere av inklusjonskriteriene, derav bruken av mobbing og på en implisitt måte sosial kompetanse. Elevenes rett til å bli hørt er en sentral del av artikkelen og den retter et stort fokus mot viktigheten barns subjektive opplevelser og medvirkning har for det forebyggende arbeidet mot mobbing. Artikkelen tar også for seg skolens ansvar i håndteringen av mobbesaker.

4.11 Dataanalyse

Det er for denne masteroppgaven benyttet innholdsanalyse som analysestrategi. Innholdsanalyse ble anvendt for å trekke ut sentrale funn i tekstene. Hensikten ved å benytte seg av innholdsanalyse er å studere meninger i tekstdataen. Innholdsanalyse har blitt mest brukt innenfor kvantitativ forskning, men har i senere tid også blitt benyttet innenfor kvalitativ metode (Fauskanger & Mosvold, 2014, s.127).

Graneheim & Lundman viser til to fremgangsmåter å gjøre analyse av data på, og det gjennom manifest og latent innholdsanalyse (2004, s.106). Manifest innholdsanalyse betegnes som: "analysis of what the text says deals with the content aspect and describes the visible, obvious components" (Graneheim & Lundman, 2004, s.106). I motsetning til manifest innholdsanalyse definerer Graneheim & Lundman latent innholdsanalyse på følgende måte: "Analysis of what the text talks about deals with the relationship aspect and involves an interpretation of the underlying meaning of the text" (Graneheim & Lundman, 2004, s.106). Det er blitt benyttet manifest innholdsanalyse i denne studien. Manifest innholdsanalyse og latent innholdsanalyse behandler tolkning av tekst, men tolkningene har ulik variasjon av dybde (Graneheim & Lundman, 2004, s.106). Ved bruk av manifest innholdsanalyse retter fokuset seg mot hvordan ord eller innhold foreligger i en konkret kontekst. Når en tar utgangspunkt i ordene eller innholdet gis det mulighet til å studere et fenomen på en bestemt måte. På bakgrunn av ordene og innholdet i tekstene gir det oss innsikt i hvordan disse blir behandlet og brukt i datamaterialet (Fauskanger & Mosvold, 2014, s.130-131).

I studien til Graneheim & Lundman rettes det kritikk til bruken av innholdsanalyse, ettersom enhver som leser en tekst har ulik forforståelse og antagelser som kan ha betydning og påvirkning på datamaterialets pålitelighet. Videre diskuterer forfatterne viktigheten av å være bevisst rundt egen posisjon som forsker i forhold til påliteligheten av egne funn. Dette med hensyn til forskerens forforståelse og subjektive tolkning (Graneheim & Lundman, 2004, s.106).

4.11.1 Analyseprosessen

Når artiklene til analysen var valgt ut leste jeg artiklene flere ganger, noterte meg ned og understrekte sentrale funn, setninger og begrep og ble kjent med innholdet i artiklene. Sjekklisten til Malterud (2017, s.59) ble anvendt for å forsikre meg om at artiklene var sentrale for studien. Ettersom to av artiklene mine var på engelsk, brukte jeg naturligvis lengre tid på å forstå disse, da det krevde oversettelser av ord som til slutt ga meg en full forståelse av innholdet. Forskningsspørsmålene var bevisst ved siden av meg når artiklene ble gjennomlest, da for å kunne gå frem og tilbake å sjekke om funnene ga treff innenfor forskningsspørsmålene. Når artiklene var gjennomlest gikk jeg gjennom artiklene på ny og noterte ned i en notisbok hvilke temaer som gikk igjen. Temaene ble så til kategorier under forskningsspørsmålene.

4.12 Studiens validitet og reliabilitet

Innenfor et forskningsprosjekt vil det være avgjørende om studien er valid og reliabel. Dette handler hovedsakelig om at studien er etterprøvable å gjøre av andre. Reliabilitet er et sentralt begrep som brukes i forskning, og som handler om forskerens pålitelighet (Thagaard, 2018, s.181). Dalland knytter reliabilitet opp til om studien er til å stole på (2017, s.55). Kilder er hovedinnholdet i en litteraturstudie og det stilles ulike krav til hvordan søke etter kilder, vurdere kildene, gjøre rede for og hvordan en tar dem i bruk (Dalland, 2017, s.149). For at studien skal være av høy reliabilitet innebærer det at det er blitt gjort godt nok rede for funn av litteratur og evnen til å være kildekritisk da dette bidrar å øke studiens troverdighet og faglighet. Begrepet validitet innebærer gyldigheten av resultatene som studien har kommet frem til og hvordan forskerne tolker disse resultatene (Thagaard, 2018, s.181). Å være kritisk til tolkning av data er viktig. Vårt faglige ståsted kan påvirke tolkningen og perspektivene i dataen kan dermed få en annen betydning (Thagaard, 2018, s.182).

Som en del av å sikre studiens validitet og relabilitet, pålitelighet og gyldighet er det forsøkt etter beste evne å lese grundig gjennom litteraturen som er anvendt slik at den forstås riktig. Dette spesielt med hensyn til engelsk litteratur. For meg har det vært viktig at litteraturen har vært publisert i anerkjente databaser og vært fagfelleurdert, da dette er med på å øke studiens validitet og relabilitet. Til sist har det vært avgjørende å unngå feilaktig tolkning og at tolkningen av andre forskeres arbeid har blitt behandlet med respekt fra min side.

Kapittel 5. Analyse av artiklene

I dette kapittelet vil det valgte empiriske utvalget for oppgaven presenteres. For dette kapittelet er det valgt ut fem artikler som vil være det endelige grunnlaget for analysen. Under hver av artiklene vil det bli sett på sentrale funn som vil være viktige bidrag i min analyse og drøfting i det etterfølgende kapittelet. Å beskrive, analysere og tolke kan være en stor utfordring innenfor kvalitativ forskning. Utfordringene med dette innebærer at en forsker skal forsøke å gjøre den innsamlede dataen mest mulig forståelig og identifisere mønster som kan gi resultater for forskeren i studien. Formålet med analysen blir dermed å presentere de mest sentrale funnene i studiene (Forsberg & Wengström, 2015, s.137).

5.1 Presentasjon av funnene

Et viktig spørsmål i denne oppgaven retter seg mot hvordan skolen kan bygge sosialt kompetente barn og samtidig forebygge mobbing. I dette kapittelet vil det bli undersøkt om dette får støtte fra den innsamlede forskningen som er blitt utvalgt for min analyse. Det vil være hensiktsmessig å nevne at flere av studiene for analysen har hatt fokus på elever som har blitt mobbet, og i mindre grad på elever som mobber. For å skape en mest mulig flyt i presentasjonen av empirien har jeg valgt å analysere en og en artikkel av gangen.

5.1.1 Helgeland og Lund (2018)

Helgeland og Lund (2018) gjennomførte i 2018 en undersøkelse med ønske om å undersøke og belyse ungdommers opplevelse av de voksnes rolle når de ble utsatt for mobbing. Gjennom en kvalitativ fenomenologisk-hermeneutisk metode bestod datagrunnlaget av analyser av chat-logger fra den nettbaserte chattetjenesten *snakkommobbing.no*. Datainnsamlingen bestod av analyser av 150 chat-samtaler med et utvalg på 31 gutter, 107 jenter og 12 samtaler med uspesifisert kjønn. Videre i undersøkelsen gjorde Helgeland og Lund (2018) gruppeintervjuer med ungdommene som tilhørte ungdomsrådet for chattetjenesten. Det var tre gutter og tre jenter i alderen 12-18 år som var datagrunnlaget for gruppeintervjuene.

Ved hjelp av kvalitativ analyse av chat-samtalene ble det i studien til Helgeland og Lund beskrevet ungdommenes tanker rundt tre aspekt: a) skolen b) foreldre c) samarbeid skole-elev-hjem. I studien fant forskerne ut at ungdommene ikke hadde

tillit til at voksne på skolen kunne hjelpe når de opplevde å bli mobbet. Ungdommene ga uttrykk for at det ikke nyttet å gi beskjed da de gjentatte ganger opplevde at ingen gjorde noe for at det skulle skje endring i mobbingen. Flere av ungdommene i studien ga videre uttrykk for at det var vanskelig å snakke med foreldre om mobbing.

Ungdommene opplevde en sårbarhet rundt å fortelle sine nærmeste om mobbingen, og flere av ungdommene uttrykte redsel i å fortelle om at de ikke hadde det bra på skolen og var redd for foreldrenes reaksjoner. Flere av ungdommene hadde et ønske om at skolen skulle samarbeide med foreldrene, noe som i flere tilfeller ikke tilfredsstilte ønskene til ungdommene. Flere av ungdommene viste til taushetsplikten skolens ansatte er underlagt, og noen av ungdommene var bekymret for å si fra da skolen kunne kontakte foreldre eller at hjelpeapparat skulle kobles inn. Noe ungdommene ikke ønsket.

Helgeland og Lund (2018) gjorde i tillegg undersøkelse av gruppeintervjuene med ungdommenes tanker rundt de samme aspektene som ble undersøkt i chat-samtalene: a) skolen b) foreldre c) samarbeid skole-elev-hjem. Et av funnene i gruppeintervjuene var at ungdommene uttrykte at foreldrene ikke viste nok om mobbingen og at det var skolens ansvar å gi foreldrene nok informasjon om problematikken. Alle ungdommene uttrykte at foresatte burde lære mer om mobbing. Et gjennomgående funn i studien til Helgeland og Lund (2018) er tillit til voksne, som er et viktig funn. Nettopp fordi ungdommene mente relasjonen mellom hjem, ansatte og elev var viktig i forebyggingen av mobbing. Et sentralt funn i studien viste til en av informantenes uttrykk om deltakelse i eksempelvis foreldresamtaler og samarbeid mellom lærer, elev og foreldre. Studien peker på at samarbeidet må starte tidlig og må foregå på ulike arenaer, både gjennom barneskole og ungdomskolen. Elevene må også gis mulighet for deltakelse. Avslutningsvis viser forskerne til ungdommenes klare råd til voksne om at de voksne må ta seg tid, være tilstede i relasjonen, lytte og være interessert i å høre ungdommenes stemme.

5.1.2 Edvardsen, Hovland og Thorød (2019)

Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) utførte en kvalitativ undersøkelse med livslinje-metode (LIP) som utgangspunkt. Ved bruk av LIP-metoden skal det tydelig komme frem aspekt ved både fortid, fremtid og et innblikk i informantenes livshistorier. Målet for studien var å tilegne seg mer kunnskap om erfaringer en

gruppe jenter hadde gjennom skoleløpet og som i senere tid har medvirket til at de bryter ut av videregående skole. Deltakerne i prosjektet var syv etnisk norske jenter mellom 16-20 år.

Med utgangspunkt i den kanadiske resiliensforskeren Michael Ungar, tydeliggjøres Ungars perspektiv om at den positive utviklingen hos et barn primært er et resultat av støttende omgivelser som rustet barn med ulike ressurser til å mestre hverdagslige gjøremål og til å gjøre det godt senere i livet. Studien viser til resiliens, motstandskraft og robusthet som avgjørende på bakgrunn av hvordan barn er i stand til å stå i og å møte de påkjenningene oppveksten har å by på. Studien viser til at informantene i studien ikke hadde utviklet en tilstrekkelig resiliens til å stå imot motgang.

Informantene som deltok i undersøkelsen beskrev at de hadde psykiske utfordringer knyttet til angst, ADHD, depresjon og noen slet med hodepine og søvnevansker. Flere av informantene beskrev mobbingen de hadde vært utsatt for og den varierende grad av tilknytningen de hadde hatt til nære venner i løpet av barndommen. Et merkelig funn knyttet til en av informantenes svake relasjon til kontaktlærer og medelever på grunnskolen. Betydningen av tidlig relasjon lærer og elev har hatt gjennom skolegangen har vist seg å ha god effekt. Det interessante i studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) var at deltakerne i liten grad husket sine kontaktlærere fra barneskolen. Dette kan peke på at informantene opplevde at kontaktlærer hjalp så godt de kunne, men at tilhørigheten ikke var tilstede. Flere av informantene som var utsatt for mobbing husket at de voksne sviktet, men at det likevel var noen lærere som var tilstede. Noen av informantene beskrev overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som en ny start, da opplevelsene fra kontaktlærer ble beskrevet som at de så hver enkelt og at de genuint brydde seg om dem.

Flere av informantene opplevde at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen gjorde at mobbingen ble tilsynelatende borte. Et viktig funn i studien retter seg mot lærere som strekker seg lengre enn forventet i sin rolle og som delte av egne erfaringer. Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) spurte informantene i studien om forslag til hva som kunne ha stoppet dem fra å slutte på skolen og flere av

informantene viste til en fast oppfølging fra helsesøster tidlig i skolegangen og en lettere oppfølging fra voksne.

I studien ble det diskutert betydningen av elevenes subjektive oppfatning og skolens plikt til å handle etter opplevelsene elevene hadde av eksempelvis mobbing. Et avsluttende funn retter seg mot at skolene må arbeide på forskjellige nivå med blant annet fokus på det psykososiale miljøet og legge til rette for gode relasjoner mellom alle parter.

5.1.3 Wenos, Trick og Williams (2014)

Wenos, Trick og Williams (2014) gjennomførte i 2014 en studie med ønske om å belyse kjennetegn ved grunnskoleelever som engasjerer seg og viser mobbeatferd og kjennetegn ved mobbeofre. Videre var hensikten med studien å beskrive strategier mot mobbing som kan bli tilført grunnskolen og læringsmiljøet med fokus på kroppsøving. I studien til Wenos, Trick og Williams (2014) blir egenskapene til mobbeatferd hos barn beskrevet å gjelde barn med dårlig selvkontroll, dårlig sosial kompetanse eller funksjonelle ferdigheter og depresjon. Barn som mobber er ikke i stand å vise til følelsesregisteret sitt og er ikke i stand til å føle seg nær andre. Flere av dem som mobber kan ha utfordringer med å tilpasse seg skolen. Et aktuelt funn i studien retter seg mot påvirkningen foreldre har på barnet. Det er ulike måter å være foreldre på og dette kan ha en påvirkning, både direkte og indirekte, for om barnet blir en mobber eller mobbeoffer. Det med hensyn til utvikling av sosiale ferdigheter, evnen å være i stand til å fungere i skolens omgivelser og evnen til å skape gode vennskap.

Studien viser at barn som har evne til å oppfatte og kontrollere følelser har større mulighet for å utvikle en prososial atferd. Studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) viste at flere av informantene opplevde at mobbingen tok slutt eller avtok i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Slik det fremkommer i studien til Wenos, Trick og Williams (2014) kan upassende atferd avta når mobberen (barnet) blir eldre. Likevel vil langvarige mobbere fortsette å gjøre verbale og eller fysiske overgrep mot passive individ. Studien viser at dette skjer på bakgrunn av at mobberen drar nytte av sin negative oppførsel og fordi offeret ikke vet å respondere på atferden.

Til tross for motgang hos barnet peker studien på barn som har indre styrke, er følsomme, håpefulle og som mestrer å modnes på bakgrunn av mobbingen, antageligvis er dem som har større mulighet for å håndtere senere motgang. Et viktig funn i studien retter seg mot å oppmuntre barn i å ha forståelse for andre som opplever medgang og motgang. Dette kan muligens bidra til at barn våger å si fra dersom de ser at noen andre blir utsatt for eksempelvis mobbing, som videre kan bidra til at annen prososial atferd utvikler seg. I undersøkelsen til Wenos, Trick og Williams (2014) ble det i tillegg sett på en studie som studerte og spurte skolebarn hvordan de mener de kunne motvirke mobbeatferd. Tre forslag ble inkludert: 1) direkte involvering, 2) få hjelp, 3) støtte offeret i etterkant. Denne måten å beskrive og motvirke mobbeatferd på skyldes bekymring for den andre personens trivsel, i denne sammenheng, å ha medfølelse. Medfølelse blir i studien beskrevet som et prososialt tankesett som kan medføre hjelp og trøst til dem som har opplevd å bli mobbet.

Begrepet *hero* blir i studien til Wenos, Trick og Williams (2014) trukket frem og beskrevet som at de fleste individer kan være helter dersom de aktivt griper inn i situasjoner som krever mot til det. Studien viser et interessant funn som retter særlig fokus mot kroppsøvingslærere i grunnskolen. Det blir i studien undersøkt kroppsøvingslæreres måter å veilede elever på ved å implementere ulike dimensjoner for heroisme: 1) Oppmuntre elevene til bevissthet, 2) anerkjenne elevenes ferdigheter til å løse problemer, 3) fremme handling fremfor passivitet. Ved at lærere oppmuntrer elevene til å være helter, kan øke muligheten for at elevene fortsetter å gjøre heltehandlinger.

I tillegg til at studien til Wenos, Trick og Williams (2014) har undersøkt tre dimensjoner for heroisme, kan også det skoleomfattende karakteropplæringsprogrammet, *Character Counts*, implementeres i skolen og i kroppsøvingstimene. Programmet skal oppmuntre til en felles forståelsesramme og forventninger, og bygger på seks verdier: 1) troverdighet, 2) respekt, 3) ansvar, 4) rettferdighet, 5) omsorg og 6) statsborgerskap. Gjennom blant annet kroppsøving kan de seks verdiene bidra til prososial atferd og redusere eventuell mobbeatferd, samtidig kan aktivt arbeid med heroisme bidra å styrke barnet og fordre til mer ønsket oppførsel i skolen og samfunnet generelt.

5.1.4 Legkauskas og Legkauskiené (2019)

I en studie av Legkauskas og Legkauskiené (2019) ble det foretatt en longitudinell studie hvor det ble sett på og undersøkt viktigheten læringsrelaterte og mellommenneskelige aspekt ved sosial kompetanse i første klasse hadde for skoletilpasningen for elevene. I undersøkelsen deltok 403 førsteklasinger og 42 lærere fra 14 ulike skoler i byen Kaunas i Litauen.

Et interessant funn i studien retter seg mot sosial kompetanse og dens betydning for de psykologiske faktorene som knyttes til elevenes skoletilpasning. Studien viste at tidligere undersøkelser har påpekt mangel på sosial kompetanse som en utfordring i utvikling av positive relasjoner med jevnaldrende og lærere på barneskolen. Studien til Legkauskas og Legkauskiené (2019) peker på to forhold ved sosial kompetanse som er betydningsfulle for en vellykket skoletilpasning og læring, a) læringsrelaterte ferdigheter og b) mellommenneskelig ferdigheter. Læringsrelaterte ferdigheter ble kjennetegnet ved å ha selvreguleringsferdigheter og lytteferdigheter. På den andre siden ble mellommenneskelige ferdigheter definert å gjelde ferdigheter ved å dele, samarbeide og til å ta initiativ.

Forskerne utviklet et spørreskjema med formål om å undersøke å måle læringsrelatert og mellommenneskelig sosial kompetanse, faglige prestasjoner, involvering av mobbingen enten som mobber eller mobbeoffer og elev-lærer forhold. Forskerne fant forskjellige sammenhenger i de læringsrelaterte og mellommenneskelige ferdighetene ved sosial kompetanse. Det ble antatt en moderat konflikt mellom lærer-elev og faglige prestasjonen innenfor de læringsrelaterte ferdighetene. I motsetning til dette ble det antatt sterk lærer-elev relasjon innenfor de mellommenneskelige ferdighetene. Med utgangspunkt i longitudinell studie og spørreskjemaer ble det funnet at sosial kompetanse hos elever ved skolestart var en viktig forutsetning for skoletilpasning. Et viktig funn viser at tidligere studier har funnet signifikant kobling mellom mellommenneskelig sosial kompetanse og faglig prestasjon, men i studien til Legkauskas og Legkauskiené (2019) avtok denne sammenhengen når læringsrelatert sosial kompetanse ble implementert i undersøkelsen. Elever som hadde en økt utvikling av læringsrelatert sosial kompetanse hadde mindre lærer-elev konflikter.

Studien viste at mellommenneskelig sosial kompetanse var viktig for utviklingen av lærer-elev nærhet, men studien pekte på en mindre effektivitet ved forebygging av konflikter enn ved læringsrelatert sosial kompetanse. I studien ble sosialt kompetente barn beskrevet som lettere og mindre stressende å undervise, da de enklere forstod regler og respekterte læreren. Studien fant at elever som skåret høyere på mellommenneskelige ferdigheter viste mer tillit til kommunikasjon med voksne og fikk et tettere forhold til læreren. De hadde også enklere for å håndtere tilbakemeldinger fra lærere og voksne. Studien fant likevel at barn med lavere læringsrelatert sosial kompetanse hadde flere konflikter med lærer, som igjen kunne føre til dårligere relasjon til jevnaldrende.

Funnene i studien til Legkauskas og Legkauskiené (2019) sett i lys av tidligere studier støtter antagelsen om at involvering av mobbing enten som mobber eller mobbeoffer knyttes til lavere sosial kompetanse. Et avsluttende funn understreker betydningen læringsrelatert sosial kompetanse har for både faglig suksess og barns sosiale velvære i skolen. Funnet indikerer at tidlig innsats og læring i de grunnleggende ferdighetene er avgjørende for vellykket læring.

5.1.5 Lund, Helgeland og Kovac (2017)

I 2017 foretok Lund, Helgeland og Kovac (2017) en studie med mål om å studere tre aspekt ved mobbing. 1) Å rette et kritisk søkelys mot forståelsen av mobbing hvor sentrale faktorer var aggresjon, intensjonalitet, makt og tid 2) Nyere perspektiv på mobbingen med vekt på sammensatte sosiale prosesser, voksenansvar og betydningen av å høre til og medvirke i fellesskap 3) praktiske implikasjoner mobbingen kan føre til i skolen. Studien undersøkte betydningen god helse har for læring og utvikling, og betydningen utviklingen har for sosial posisjon, framtidsutsikter og helse som voksen. I fagfornyelsen av kunnskapsløftet understrekes det at skolen som arena for sosial tilhørighet, ferdigheter og holdninger var vesentlig i opplevelsen til barn og unges mestring, livsglede, følelse av egenverd og god psykisk helse. Studien peker på at livsmestringsopplevelser som en sentral del av hverdagen er avgjørende dersom læringsmiljøet er inkluderende. Et inkluderende læringsmiljø i skolen retter seg mot å fremme barn og unges helse, trivsel, emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling.

Studien ser videre på barn som kjenner seg betydningsfull og som opplever å bli hørt, sett og tatt på alvor, muligens kan ha bedre forutsetninger i å våge å feile, øve og prøve igjen, mestre og bidra inn i et fellesskap.

Studien peker på det nye læreplanverket som beskriver grunnsynet som skal prege og støtte den pedagogiske praksisen i skolen. Som en del av det nye læreplanverket skal kjernetemaer som mobbing, særlig rettet mot håndtering av følelser, respekt og tilhørighet være en viktig del av grunnsynet i skolen. Det blir i studien pekt på arbeidet for et trygt psykososialt miljø, med vekt på mobbing, og viser til en sammenheng mellom faglig utvikling, elevenes opplevelse av mestring og fellesskap. Studien fant i en meta-analyse av 29 forskjellige studier, at det var dokumentert at elever som ble mobbet i skolealder, hadde dobbelt så stor risiko for depresjon. Studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) fant en sammenheng mellom å bli utsatt for mobbing og forholdet til somatiske plager, depresjon, tilbaketrekninger og angst var påvirket av genetiske faktorer. Slik det fremkommer i studien kan dette bety at mobbingen kan svekke helsen og livsmestringsopplevelsene uteblir. Studien peker på at mobbing kan være et resultat av sosial samhandling. Det legges dermed en eksplisitt oppmerksomhet mot mobbingen som et sosialt perspektiv som oppstår og rammer menneskelige sosiale behov. Et interessant funn rettes mot at mobbingen ikke nødvendigvis avhenger av individuell aggresjon som er personrettet, men også til kontekstuelle faktorer som oppvekstvilkår i hjem, skole og barnehage. Lund, Helgeland og Kovac (2017) retter søkelyset mot at det forebyggende arbeidet bør løfte seg fra individperspektiv til systemperspektiv, og bør ha økt fokus på menneskelige behov og subjektivitet hvor elevenes stemme har betydning.

Lund, Helgeland og Kovac (2017) peker på de voksnes ansvar når barn mobber eller blir mobbet. Ansvar for skolens ansatte har som rollemodeller for elevene, blir fremhevet som en viktig forutsetning i mobbesaker. Studien peker på en uenighet mellom lærer og elev, og hvordan de anser relasjonen seg imellom. Lærer mener konfliktene mellom lærer-elev er færre enn hva elevene selv mener.

Studien peker på mestringsaspektet hos barn og at mestringen avhenger av trygge relasjoner, forutsigbare voksne og skolekultur med fokus på inkludering. Fokuset rundt mestringsaspektet bør foreligge i at elevene blir sett og hørt for deres subjektive opplevelser av de voksne. Studien viser at mestring og medvirkning bør forekomme med en grunnleggende trygghet fra de voksne på skolen. Aktivitetsplikten er et viktig krav til oppfølging som skolen er pliktig å bruke i mobbesaker. Lund, Helgeland og Kovac (2017) peker på de voksnes plikt til å lytte og ta elevenes subjektive opplevelse på alvor som en viktig del av elevenes økte tiltro, tillit til voksne og styrke til å møte utfordringer senere i livet. Et avgjørende bidrag som studien peker på er å skape gode vilkår for elevene ved å styrke subjektiviteten deres gjennom eksempelvis elevråd, hvor elevenes medvirkning og stemme kommer tydeligere frem, men også gjennom at de voksne har vilje og evne til å ta imot elevenes subjektive erfaringer.

Lund, Helgeland og Kovac (2017) viser til et viktig funn som retter seg mot tilhørighet. Behovet for tilhørighet har økt sammenheng med å føle seg verdsatt i vennegjengen. Tilhørighetsopplevelsen er en livslang prosess som ofte dannes i barndommen. Studien viser til at god klasseledelse er en viktig forutsetning for tilhørighet. Mestring sammen med andre, tilhørighet og gode relasjoner er et avgjørende funn som beskytter mot mobbing. En god klasseleder er opptatt av å bekrefte positive gjerninger som elevene gjør, fremfor de negative.

5.2 En samlet oppsummering av artiklene

I dette kapitlet har det blitt sett på fem empiriske studier som sammen med det teoretiske utgangspunktet skal bidra å belyse studiens hovedproblemstilling og forskningsspørsmålene i kapittel 6. Flere av studiene fra de empiriske funnene i oppgaven ser i hovedsak på betydningen relasjonen mellom elev og lærer har hatt for forekomsten av mobbing. Likevel ser flere av studiene på viktigheten av samarbeidet mellom elev, skole og hjem. Det blir også undersøkt betydningen den subjektive opplevelsen har for deltakelse i et fellesskap. I neste kapittel vil funnene i analysen drøftes ytterligere og det vil bli undersøkt hvordan skolen kan bygge sosialt kompetente barn og samtidig forebygge mobbing.

Kapittel 6. Drøfting

I dette kapittelet er målet å belyse oppgavens hovedproblemstilling; hvordan kan skolen bygge sosialt kompetente barn og samtidig forebygge mobbing. Funnene som ble gjennomgått i det foregående kapittelet vil her bli sett i lys av det teoretiske utgangspunktet som ble lagt i kapittel 3. For at dette kapittelet skal fremstå så oversiktlig som mulig, har jeg valgt å dele opp drøftingskapittelet i tre forskningsspørsmål. Etterfulgt av til sammen åtte underpunkter. Det vil forekomme en kort oppsummering under hvert av forskningsspørsmålene.

6.1 Hvilke tiltak kan settes inn for å styrke barnets selvfølelse som igjen kan øke den faglige prestasjonen hos barnet?

I oppgavens teorikapittel ble det sett på ulike antagelser om hvordan sosial kompetanse kan styrke barnets selvfølelse som igjen kan påvirke forekomsten av mobbing. Som et videre ledd i denne antagelsen vil det nå bli sett på om denne hypotesen får støtte fra empirisk forskning. Det er en rekke tiltak som kan være betydningsfulle bidrag i å styrke barns selvfølelse. Det vil i denne delen bli diskutert hvordan lærer-elev relasjoner, barns mulighet for ansvar og trygge overganger kan bidra til å styrke barnets selvfølelse, sett i lys av mine funn og teoretiske utgangspunkt.

Mange barn kan oppleve å føle seg lite inkludert i aktiviteter og i klassemiljøet på skolen. Disse barna kan oppleve å ikke finne sin plass i skolemiljøet og velger å trekke seg bort fra de andre barna og voksne på skolen. Barn som utsettes for mobbing får dårligere selvfølelse når det gjentatte ganger opplever å ikke bli likt, være god nok, eller har noen å leke med. Barn som stadig opplever å høre negative ord og handlinger har lettere for å føle seg mislykket. Da vil naturligvis selvbildet og selvfølelsen svekkes, og risikoen er stor for at de andre sosiale ferdighetene svekkes samtidig. Barn som har lav selvfølelse kan føle seg utrygge og slite i sosiale sammenhenger, med angst og depresjoner (NOU, 2015:2, s.77). Dette kan forekomme ved at voksne eller medelever ikke gir uttrykk for at de ser barnet eller at barnet ikke har utviklet tilstrekkelig med sosial kompetanse. På den annen side kan barn med god selvfølelse enklere stå imot utfordringer og motgang, som eksempelvis mobbing (Jørgensen, 2017, s.23).

Det kan sees i sammenheng med resiliens, motstandsdyktighet og robusthet. Resiliens, motstandsdyktighet og robusthet kommer tydelig frem som avgjørende faktor i studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019). Å ha utviklet sosial kompetanse kan derfor være viktig for at barn skal mestre kriser og utfordringer i livet. Det gir en indikasjon på at barn som har utviklet god sosial kompetanse kan ha større sannsynlighet for å styrke motstandsdyktigheten.

I studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) ble mangel på resiliens hos informantene funnet. Slik det fremkom i teoridel punkt 3.7.1 er resiliens en beskyttende faktor for barns motstandsdyktighet ovenfor belastninger og stress (Ogden, 2015, s.53). Barn som er motstandsdyktige ovenfor andres meninger og oppfatninger, kan i flere tilfeller ha utviklet god selvfølelse. Ut ifra det vil jeg hevde at lærere, ansatte og foresatte kan være viktige bidragsyttere i styrkingen av motstandsdyktigheten hos elevene. I situasjoner hvor det legges til rette for trening i sosial kompetanse kan det være enklere å jobbe parallelt med resiliens. Barn som opplever trygge relasjoner, varme og kjærlighet kan ha et bedre utgangspunkt enn barn som opplever en hverdag med usikkerhet, vold i hjemmet og mobbing. En måte dette kan gjøres på er å gi elevene ansvar og mulighet for å mestre. Når barn får styrket sin motstandsdyktighet kan det bli enklere for dem å vise egne følelser på godt og vondt. Det handler i stor grad om å ha selvkontroll (Ogden, 2015, s.247). Det å kontrollere egne følelser og atferd kan i mange tilfeller være utfordrende. Det kan forstås ut ifra at barn i liten grad har hatt mulighet for og trening i å kontrollere disse følelsene i hjemmet eller på skolen. På den annen side kan svak motstandsdyktighet føre til at barn ikke våger å si sin mening. De kan ha vanskeligheter med å tåle å få tilbakemeldinger, da det ikke har blitt gitt rom for dette tidligere. Det kan igjen tyde på at barnet i liten grad har utviklet mellommenneskelig sosial kompetanse. Dette blir poengtert i studien til Legkauskas og Legkauskiené (2019) hvor elever som har utviklet økt grad av mellommenneskelig sosial kompetanse kan bruke lærerens tilbakemeldinger til noe positivt, fremfor negativt. Dette støttes videre i teorien til Olsen og Traavik om at barn som har utviklet positiv selvfølelse kan bedre stå imot kritikk og skuffelser fra andre (2010, s.52). Når barn utvikler sterk selvfølelse, handler det i stor grad om å kunne gi uttrykk for egne meninger og synspunkt. Barn som gjør dette viser stor grad av selvhevdelse. Dette fører oss over til et av de fem grunnleggende dimensjonene for sosial kompetanse.

Denne ferdigheten innebærer å kunne ha evne til å hevde sine meninger og stå opp for seg selv og meningene sine (Overland, 2007, s.208; Læringscenteret, 2003, s.11).

6.1.1 Lærer-elev relasjoner

I flere av de utvalgte studiene ble betydningen av lærer-elev relasjoner undersøkt. Det kan muligens være en indikasjon på at lærer-relasjoner kan ha innvirkning på forekomsten av mobbing. Slik det fremkommer i teorikapittelet, er empirien samstemt med at mobbing ikke kun kan forstås ut fra et individperspektiv. Det må forstås gjennom et interaksjonelt samspill med andre (Ogden, 2015, s.243). Denne forståelsen støttes også i studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) hvorav mobbing ble sett i sammenheng med kontekstuelle faktorer.

I studien til Legkauskas og Legkauskiené (2019) så det ut til at barns mangel på sosial kompetanse ga utfordringer knyttet til å skape gode relasjoner med jevnaldrende og lærere på barneskolen. I tillegg så det ut til at videreutvikling av læringsrelaterte- og mellommenneskelige ferdigheter kunne ha positiv effekt på skoletilpasning og læring. Funn fra den samme studien viser at læringsrelatert sosial kompetanse kan ha innvirkning på elevenes faglige prestasjon og sosiale suksess. Dette kan indikere at trening og læring i de sosiale ferdighetene kan føre til økt bevisstgjøring og faglig utvikling hos elevene. Ut ifra dette vil jeg hevde at elever som trenes i læringsrelaterte og mellommenneskelige ferdigheter har en bredere forståelse for andre ved å vise empati og er støttende ovenfor medelever. Når elever lærer seg slike ferdigheter kan det være viktige bidrag i å skape tilhørighet og gode relasjoner til andre. Det kan med andre ord se ut til at disse ferdighetene kan ha stor betydningen også i forebygging av mobbing.

Lærenes betydning kom også til synet i studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) hvorav flere av informantene som hadde opplevd mobbing, opplevde at lærerne støttet dem så langt de kunne, men at tilhørigheten til skolen ikke var på plass da på grunn av svak relasjon til medelever. Funnet kan tyde på flere ting. På den ene siden kan det være at informantene ikke opplevde å finne sin plass i skolemiljøet. Informantene følte at en ikke hadde noen å være med i friminuttene eller ikke følte seg sett. På den annen side kan det forstås ut fra manglende sosiale ferdigheter fra jevnaldrende hvor da det å ta og forstå andres perspektiv (Ogden, 2015, s.244),

som er nært knyttet til den ene faktoren innenfor sosial kompetanse - *empati*, ikke var tilstede. En tredje faktor kan forstås ut fra begrepet motstandsdyktighet. Opplevelsen av å stadig bli latterliggjort av medelever eller voksne kan ha satt så dype spor i informantene, at det å skape gode, trygge og langvarige relasjoner kan være utfordrende for dem.

En av informantene i studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) ga uttrykk for at en lærer hadde tatt seg tid til informanten. Informanten beskrev også læreren som rettferdig og forståelsesfull på bakgrunn av at læreren selv hadde gått gjennom det samme som informanten uttrykte. Det kan dermed se ut som at lærere som strekker seg ekstra for sine elever kan påvirke i positiv retning til god lærer-elev relasjon og lavere forekomst av mobbing, da læreren har kompetanse til å reagere på positive og negative signaler elevene gir.

Funnene fra analysen gir en videre forståelse av betydningen lærer-elev relasjon har hatt for elevene. Betydningen grunnes ulike årsaker. På den ene siden viser det til at skolen som pedagogisk arena skal legge til rette for trygge og betydningsfulle læringssituasjoner for hver elev. På den andre siden skal ansatte i skolen utføre en rekke gjøremål i tillegg til undervisning, noe som kan føre til at de ansatte ikke har nok kapasitet og ressurser til å arbeide systematisk for å legge til rette for trening i sosial kompetanse blant elevene. Dette kan indikere at lærere har for mange oppgaver, som det angiveligvis bør fordeles på støttepedagoger, assistenter, miljøterapeuter osv. En klarere ansvarsfordeling kan potensielt tilstrebes som en mulig løsning for denne konflikten.

6.1.2 Barnets mulighet for ansvar

Å gi barn ansvar kan bidra til å styrke deres kognitive, faglige og sosiale utvikling. Ansvar som gis til barnet trenger nødvendigvis ikke å være mer enn eksempelvis å rydde rommet eller å hjelpe en lærer å dele ut bøker i klassen. Betydningen av å gi barn ansvar, viser at den voksne har tillit og tro på barnets ferdigheter og evner. Dette kan medføre at barnet opplever økt mestring og tro på seg selv.

I studien til Wenos, Trick og Williams (2014) trekkes begrepet *hero* inn som en viktig del av forebyggingen av mobbingen. Det ble aktivt i denne studien sett på lærerens

betydning i å veilede elevene til å være helter og gjøre heltehandlinger. Ved å få frem og fordre til heltehandlinger blant elevene, kan en bidra til å øke ønsket atferd i skolen. I all hovedsak kan det å gi rom for å oppmuntre og anerkjenne elevenes ferdigheter bidra til prososial atferd hos elevene. Når barn blir gitt mulighet for å ta ansvar, kan barnet få en opplevelse av å være betydningsfull. Betydningen det skoleomfattende karakteropplæringsprogrammet *Character Counts* har hatt for sosial kompetanse og forekomsten av mobbing kommer særlig til uttrykk i studien til Wenos, Trick og Williams (2014), der det så ut til at verdiene; troverdighet, respekt, ansvar, rettferdighet, omsorg og statsborgerskap kunne ha en betydning for å motvirke antisosial atferd og mobbeatferd i skolen. Dette kan være en indikasjon på at ansvar som en av de seks verdiene i programmet kan bidra til å styrke barnets selvfølelse, sosial kompetanse og forebygge mobbing.

Barn som får mulighet for å ta ansvar, kan trolig ha mer forståelse og respekt for regler og strukturer i skolen. Dette stemmer godt overens med det Ogden hevder om begrepet ansvarlighet (2015, s.247) og det som blir antatt å være kjennetegn på sosialt kompetente barn i det teoretiske utgangspunktet (se punkt 3.1). Et eksempel kan være når skoleklokken ringer inn til ny time, vil skoleklokken være et hjelpemiddel i å følge strukturen og bidra til at elevene tar ansvar. Samtidig kan det å gi barn ansvar også bidra til at barnet opplever å medvirke i eget liv og i det psykososiale miljøet. Dette kan aktualiseres med at elever som får ta ansvar, i flere tilfeller kan gi uttrykk for egne synspunkter og viser at en er i stand til å følge regler og strukturer som det aktuelle miljøet tilsier. Dette kan bidra til at eleven kan være en rollemodell for de andre elevene.

Barn som aktivt deltar i aktiviteter og som oppfordres til å samarbeide, ikke bare konkurrere med andre, kan i mange tilfeller øke barns selvfølelse. Et viktig bidrag kan dermed være at skolens ansatte oppfordrer til aktiviteter som har vist seg å gi god effekt på barns selvfølelse. En annen viktig faktor innebærer at det settes av nok tid til at samarbeidet kan opprettholdes og gjennomføres (Jahnsen, 2000 referert i Læringscenteret, 2003, s.11). I mange tilfeller hvor lærerne selv deltar i aktiviteter, kan sannsynligheten for at flere elever deltar i aktivitetene, øke. Læreren har ansvar for å bygge relasjon og bli kjent med eleven for å kunne gi oppgaver, utfordringer, aktiviteter som eleven mestrer og som vil styrke selvfølelsen og den faglige

prestasjonen. Dette krever kompetanse og erfaring. Et bidrag fra skolens side kan være at det i friminuttene er lærere og ansatte i skolegården som aktivt er tilstede for elevene. Det innebærer at voksne til enhver tid er synlige i friminuttene og at elevene kan når som helst kontakte dem for å få hjelp til å delta i aktiviteter. Alle barn har behov for at voksne er tilstede i deres hverdag. Voksne som våger å spørre, som bryr seg om dem og som er synlige i friminuttene kan gi en ekstra trygghet og tillit hos eleven.

Barn har mange følelser, og for å styrke barnets selvfølelse er det viktig at barn og voksne støtter og roser hverandre når en har gjort noe bra. En slik forståelse kan knyttes til Skinners læringsteori om positiv forsterker. Hensikten med forsterkningen er at den skal rette seg mot den positive handlingen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.54). At lærere og ansatte i skolen har økt fokus på å fremme positive handlinger hos elevene er verdifullt. Når elever får ros og oppmerksomhet rundt det eleven har gjort bra, vil det bli enklere for eleven å utføre handlingen på ny. En slik synliggjøring fra læreren eller de voksne kan også påvirke til at andre elever ser den positive atferden og rosen eleven får, og dermed vil gjøre det samme. Det kan gjøre oss oppmerksomme på at elever som får sin positive atferd lagt merke til kan utvikle god selvfølelse og oppleve økt mestring. Studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) bekrefter dette og poengterer at en god klasseleder er opptatt av å se de positive fremfor negative handlingene elevene gjør. Det vil samtidig være viktig å minne barnet på at det er greit å gjøre feil, og at ved flere forsøk vil barnet lykkes til slutt. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med et av de grunnleggende momentene i SMART oppvekst, *trening*. En viktig forutsetning ved dette momentet er at barn skal bli bedre rustet til å håndtere feil. Når det trenes på dette, gir det barn bedre forståelse over det å gjøre feil ikke er et stort nederlag, men heller en trening og lærdom i å gjøre det bedre neste gang (Smart oppvekst, 2016; Iversen & Hansen, 2018, s.24-25). Det blir også poengtert i studien til Lund, Helgeland & Kovac (2017) at barn som opplever å bli hørt, sett og tatt på alvor har bedre forutsetninger i å våge å gjøre feil.

6.1.3 Trygge overganger

I løpet av en skoledag på barneskolen er det mange overganger. Overgang fra et fag til et annet, fra fag til friminutt, friminutt til mat, SFO til skole og skole til SFO.

Skolens personal har et viktig ansvar i å bidra til at overgangene oppleves så forutsigbare som mulig for barna (Ogden, 2015, s.148). Tidligere undersøkelser viser at barn som har gått i barnehage blir mer skoleklare og har ferdigheter til å utvikle gode kognitive, atferdsmessige, sosiale og emosjonelle forutsetninger i ulike kontekster i skolen (Ogden, 2015, s.75). Disse forutsetningene er viktige bidrag også senere i skoleårene for å unngå skolevegring og at barn ikke fullfører skolen. I flere barnehager jobbes det med sosial kompetanse, sosial utvikling og forebyggende tiltak mot mobbing (Ogden, 2015, s.255). Disse kompetansekravene er høyst nødvendige for at barn også skal oppleve at overgangen mellom barnehagen som lekearena til skolen som læringsarena blir, etter beste evne, forutsigbar for hvert enkelt barn. Det blir i tillegg i studien til Legkauskas og Legkauskiené (2019) tydeliggjort viktigheten av sosial kompetanse ved skolestart for elevenes skoletilpasning. Dette kan forstås ut fra at elevene kan ha gode muligheter for å legge et videre grunnlag i å danne relasjoner og vennskap til jevnaldrende og voksne når det trenes i ferdighetene.

I studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) ble opplevelsen den ene informantene satt igjen med etter overgangen fra barnehagen til barneskolen vond å håndtere. Informanten opplevde isolasjon, utestenging og mangel på vennerelasjoner på skolen. De psykiske vanskene som en av informantene hadde gjorde at overgangen fra barnehagen til barneskolen ble svært problematisk. Dette kan skyldes at overføringsmøtene fra barnehagen til barneskolen sviktet. Overføringsmøter er høyst nødvendige for å kunne gi barn mest mulig forutsigbarhet og trygghet i overgangen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det bør derfor tenkes annerledes, og at skolen og hjemmet etter best mulig evne har et godt samarbeid som kan redde den uheldige situasjonen.

Et viktig tiltak som gjøres for at barn skal oppleve at overgangene er så forutsigbare som mulig er de ansattes ansvar i å legge til rette for trygge overganger. De aller fleste barneskoler har et samarbeid med barnehagene hvor de nye skoleelevene går. Når seksåringene skal begynne på skolen og i SFO er det flere skoler som legger til rette for mini-SFO. Dette tiltaket retter seg inn mot at de nye barna og deres foresatte skal få en så trygg og forutsigbar overgang fra barnehagen til barneskolen så mulig. Her lærer barn å bli kjent med de ulike rutinene på SFO. Mini-SFO er også et tiltak som retter seg mot at barna skal få bli kjent med SFO og skolens strukturer og regler,

samtidig som det skal legges til rette for at barna kan utvikle relasjoner seg imellom. Et slikt tiltak mener jeg er en viktig forutsetning for at blant annet vennskap og trygge relasjoner skal kunne dannes og opprettholdes og for at utestengelse, plaging og mobbing skal utebli. Når barneskoler, SFO og barnehager har kontinuerlig kontakt og overfører seg imellom betydningsfull informasjon om hvert enkelt barn med hensyn til person- og taushetsbelagte opplysninger, kan et bedre samarbeid også forekomme med foresatte. Denne kontinuiteten handler om at foresatte tidlig bør inkluderes i samarbeidet mellom skole, elev og hjemmet. Dette kommer tydelig frem i studien til Helgeland og Lund (2018) som et ønske fra flere av informantene som opplevde å bli mobbet. Informantene hadde et ønske om at skolen skulle samarbeide med foreldrene, i noen tilfeller skjedde ikke dette.

I overgangen fra barneskole til ungdomsskole kommer det spesielt til uttrykk i studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) at flere av informantene opplevde å ikke huske sine kontaktlærere fra barneskolen, de opplevde at lærerne hjalp til etter beste evne, men at det ikke var tilhørighet. Likevel opplevde noen informanter at overgangen mellom barneskole og ungdomsskole var redningen fra mobbingen, her fikk de en ny start. Dette kan også bety at flere av informantene opplevde de voksne som mer deltakende i skolehverdagen på ungdomsskolen, men også med hensyn til at informantene som opplevde mobbingen ble mer sett i de nye klassene og av de nye lærerne. For mange kan det å bytte klasserom, bytte lærer, bytte bygg eller bytte skole være redningen fra mobbingen (Ogden, 2015, s.148). Samtidig kan det også tenkes at informantene i studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) opplevde kontaktlærer som genuint interessert. Det kan også tenkes at læreren på bakgrunn av informasjon fra overføringsmøte kunne sette inn konkrete tiltak tilpasset den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2015). En slik forståelse støttes også i studien til Wenos, Trick og William (2014). Lærere og ansatte som aktivt er tilstede for elevene i de ulike overgangene kan bidra til trygghet hos elevene. Trygghet i overgangen er også et viktig bidrag for foresatte i å skape tillit til lærere og ansatte.

Helt avslutningsvis kan det derfor stilles et undrende spørsmål. Før skolestartere begynner på skolen treffer barna sine kommende lærere en gang før sommerferien, før de igjen treffer dem for andre gang til skolestart.

Kan det derfor være en løsning for skolestartere å treffe lærerne oftere enn en gang før sommerferien for at overgangene skal fremstå så trygge som mulig for barnet og barnets foresatte?

6.1.4 Oppsummering

Funn i studiene samsvarer med det teoretiske utgangspunktet om at barn som blir utsatt for mobbing har svekket selvfølelse. Funnene viser at lærer-elev relasjoner har stor betydning for mange elever når det kommer til økt faglig prestasjon. Dette på bakgrunn av at lærere har et stort ansvar for elevene. Lærere har plikt til å følge opp at elevene har et godt psykososialt læringsmiljø. Å gi barn ansvar kan øke barnets mestringsopplevelse. Barn som tar ansvar kan enklere følge regler og strukturer samfunnet stiller. Trygge overganger viser seg å være viktig for barn og unge, slik at skolen i dette tilfellet, kan gi elevene best mulig forutsetninger for god læring ut fra elevenes behov og mestring. Det blir trukket frem at overgangene må starte tidlig og at foresatte aktivt må være med i prosessen.

6.2 Hvordan kan en ta i bruk ansattes faglige kompetanse i arbeid med barns sosiale kompetanse?

Det har gjennom denne oppgaven også blitt undersøkt og sett på hvilken betydning den faglige kompetansen hos de ansatte har for barns sosiale kompetanse og omfanget av mobbing. Når en skal jobbe med barns sosiale kompetanse er det flere måter ansatte kan bruke sin faglige kompetanse på. Under dette avsnittet vil voksnes ansvar i å skape trygghet, anerkjennende voksne og voksne som rollemodell bli diskutert. Slik det fremkom i drøftingen under punkt 6.1 ser det ut til at lærer-elev-relasjoner, barnets mulighet for ansvar og trygge overganger kan ha påvirkende faktorer for styrking av barnets selvfølelse. Det å vite hvordan skape gode lærer-elev relasjoner, hvordan en voksen delegerer ansvar til elever og grupper, og å vite hvordan en voksen skaper trygge overganger for elevene, krever kunnskap som den enkelte ansatte bør inneha for å kunne jobbe målrettet mot å forebygge mobbing. I den nye lovbestemmelsen fra 2017 presiseres det i § 9 A-2 i Opplæringsloven at alle barn i den norske skole har krav på et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-2). Alle ansatte i skolen har dermed mulighet for å synliggjøre elevenes sosiale kompetanse og bidra til elevenes sosiale utvikling.

Å kunne mestre dette, avhenger av den kompetansen de ansatte i skolen har. Ansattes kompetanse er, om mulig den viktigste forutsetningen for at elever skal oppleve skolen som en arena som gjenspeiler et trygt og godt læringsmiljø som gir rom for læring og sosial aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.3-4).

I studien til Helgeland og Lund (2018) opplevde flere av informantene å ikke ha tillit til at de ansatte på skolen trodde på deres opplevelse av mobbing. Flere av informantene uttrykte at det ikke nyttet å si ifra til ansatte, det var ingen som gjorde noe likevel. Dette kan antageligvis knyttes til at flere av de ansatte ikke hadde tilstrekkelig med kunnskap om mobbingen og håndteringen av dette. Funnene i det foregående kapitlet gir uttrykk for at mobbeproblematikken bør forstås, ikke bare på bakgrunn av kjennetegnene ved elevene, men mer rettet mot en større sammenheng (Ogden, 2015, s.243). Mobbing oppstår i den sosiale konteksten, og dermed kan den sosiale konteksten være en påvirkende faktor for elevenes utvikling av sosial kompetanse. En annen måte å forstå dette på kan være at vi ikke kun kan se forholdet ved barnet, vi må også studere og forstå prosessene og miljøene rundt barnet (Ogden, 2015, s.243). For å kunne arbeide med å styrke barns sosiale kompetanse, vil det være vesentlig at de ansatte som jobber tett på barn hver dag, selv har utviklet en faglig og sosial kompetanse.

6.2.1 Voksnes ansvar i å skape trygghet

Opp gjennom årene er det blitt gjennomført en rekke tiltak mot mobbing, og et avgjørende bidrag i arbeid mot mobbing innebærer at alle voksne må ta ansvar, og jobbe ut ifra sin faglige kompetanse. Når de ansatte i skolen har kompetanse i forhold til mobbing og sosial kompetanse og bruker dette i samarbeid med foresatte, kan en redusere forekomsten av mobbing. Alle ansatte i skolen har en aktivitetsplikt. Denne aktivitetsplikten gir alle ansatte ansvar til å se etter og oppdage problematferd (Opplæringsloven § 9 A). Aktivitetsplikten skolen er underlagt er etter min mening et viktig bidrag i å skape trygghet og tillit til elevene. Aktivitetsplikten blir i studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) trukket frem som et viktig krav til oppfølging. Selv om aktivitetsplikten for de ansatte i skolen er en plikt, er det ikke nødvendigvis slik at elevene er klar over plikten. I studien til Helgeland og Lund (2018) ga informantene uttrykk for at de voksne ikke hjalp nok til når de opplevde mobbing. Dette bemerkes også i studien til Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) hvor informantene uttrykte at

de voksne sviktet. Når informantene opplever dette undres jeg derfor over om elevene bør få mer kunnskap om arbeidet de voksne gjør for elevene spesielt rettet mot mobbing. En mulig måte elevene kan få mer informasjon på kan være gjennom å aktivt inkludere elevene i å finne tiltak som elevene selv mener kan forebygge mobbing. Som en del av dette kan det avlegges tid i klassens time eller elevrådstimene til å høre elevenes stemme i hva de mener kan være det beste å gjøre for å løse problematferd. Lund, Helgeland og Kovac (2017) tydeliggjør dette med å fremheve at elevenes subjektivitet bør styrkes gjennom eksempelvis elevråd. Det ble også i studien til Helgeland og Lund (2018) fremhevet bekymring fra informantene rundt ansattes taushetsplikt og at informantene var bekymret for at skolen skulle kontakte foreldre eller hjelpeapparat. Ut fra dette vil jeg hevde at elevene på vegne av mer deltakelse og kunnskap om hvordan skoleledelsen og ansatte i skolen jobber med mobbesaker, kan gi elevene en tryggere forståelse over at skoleledelsen og ansatte i skolen vil at elevene skal ha best mulig psykososialt skolemiljø med fokus på trivsel og læring.

I studien til Wenos, Trick og Williams (2014) blir betydningen av å vise empati og medfølelse til barn som opplever med- og motgang, viktig. Det antas videre i den samme studien at barn som mestrer å vise empati og medfølelse enklere gir beskjed til en voksen når det opplever at noen blir utsatt for noe negativt. Det som er interessant med dette er at det i den samme studien ble tatt utgangspunkt i en studie som ble utført av skolebarn. Et gjentakende funn viser at en elev som direkte involverer seg i å forhindre mobbing, ved å hjelpe og støtte mobbeofferet, er tegn på engstelse fra eleven ovenfor hvordan mobbeofferet har det. Det at voksne involverer elever og hører deres stemme for å motvirke mobbing og problematferd mener jeg kan være svært hensiktsmessig. Da på grunnlag av at elevene selv muligens har sett eller hørt om mobbingen, eller de selv har forslag til hvordan mobbeatferden kan løses. Å la barnet bli hørt, kan være et viktig bidrag inn i å skape et bedre psykososialt læringsmiljø.

6.2.2 Anerkjennende voksen og god rollemodell

Mange elever kan i flere situasjoner oppleve at de blir urettferdig behandlet av lærere eller ansatte i skolen. Elevene kan oppleve at de ansatte kun hører på den ene eleven og ikke den andre. En viktig forutsetning hos de ansatte kan dermed være en mer

samkjørt håndtering av dette. En god praksis kan være å lytte ut på alle som er involvert i situasjon.

For mange barn kan det være betydningsfullt å ha en rollemodell, for eksempel en voksen som er trygg å snakke med, som viser tillit og som er der når barnet trenger det. Bare det at barnet vet å ha en voksen som barnet kan oppsøke i utfordrende situasjoner, kan betrygge barnet og bidra til å øke barnets selvfølelse. Her kan vi trekke linjer til ansvaret voksne i skolen har knyttet til aktivitetsplikten. Som det ble sett på i teorikapittelet skal aktivitetsplikten sørge for at elevene har et trygt og godt skolemiljø. Når en elev utsettes for at skolemiljøet ikke oppleves trygt og godt, skal det undersøkes og settes inn tiltak for å forbedre situasjonen i en aktivitetsplan. Punkt d) i aktivitetsplanen omhandler hvem som har ansvaret i å gjennomføre tiltakene i skolen (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Eleven skal være klar over hvem som har ansvaret. Ut ifra det vil jeg hevde at det for eleven ofte er godt nok å vite at en voksen har ansvar i saken. Dette kan handle om at eleven ikke tar kontakt med den voksne fordi eleven vet at den voksne er der uansett.

Studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) støtter dermed det som tidligere ble antatt i oppgaven – at voksne som rollemodeller kan ha betydning i mobbesaker. Slik det fremkom i studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) ble *tilhørighet* et viktig moment i å være sosialt kompetent. Da tilhørighet i flere sammenhenger blir sett på som avgjørende for å danne gode relasjoner og vennskap. For å kunne skape tilhørighet beskriver Lund, Helgeland og Kovac (2017) at god klasseledelse kan være en viktig faktor for dette. En viktig grunn kan muligens sees i sammenheng med lærer-elev relasjonen, da mange elever som kan ha god lærer-elev relasjon har enklere for å oppleve tilhørighet, mestring og gode relasjoner til voksne og jevnaldrende, enn elever som ikke opplever tilhørighet. En videre antagelse av det kan etter min tolkning skyldes at elever som har god relasjon til lærer, har enklere for å dele sine subjektive meninger.

En annen forståelse av dette perspektivet kan hentes fra studien til Legkauskas og Legkauskiené (2019) hvor elever med høy grad av utviklet læringsrelaterte ferdigheter hadde mindre lærer-elev konflikter. Dette kan indikere at elever som har utviklet denne ferdigheten har respekt for andre, og hører på hva andre har å si.

I den sammenheng kan anerkjennende voksne som ser behovene hos elevene og hører dem, enklere legge til rette for aktiviteter som bygger på positive erfaringer for elevene, enn det motsatte. Dette kan stemme godt overens med det som tidligere i denne oppgaven ble antatt, at positiv forsterkere kan føre til positive handlinger (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.53). Hvert skoleår skal skolene ha fastsatt minst to utviklingssamtaler (Bæck, 2019, s.28-29; Dalland & Knutsen, 2020, s.19). Formålet med disse samtalene er faglig og sosial utvikling. I slike samtaler skal det ikke bare fokuseres på forbedring, men rette fokus på det positive i barnets faglige og sosiale utvikling. Dersom en elev gjentatte ganger får beskjed av en lærer om å være stille i klasserommet, kan fokuset mot den positive atferden falle bort. Ved å istedenfor skryte av eleven for å gjøre noe bra, kan en bidra til å forsterke en mer ønsket atferd. Denne positive forsterkeren kan dermed bidra til at en tilsvarende positiv handling gjentar seg.

6.2.3 Oppsummering

I dette avsnittet har betydningen av ansattes faglige kompetanse blitt undersøkt og diskutert. Å gi barn mer kunnskap rundt hvordan skolen jobber med blant annet mobbesaker, kan ha en avgjørende effekt for elevenes opplevelse av de voksnes arbeid iblant annet mobbesaker. Et viktig funn peker på voksne som rollemodeller. Her blir spesielt en voksen som tar seg tid og hører barns subjektive stemme trukket frem som avgjørende. Når eleven opplever at den voksne tar ansvar og vil eleven godt, kan eleven ha større forutsetninger for å oppleve livsmestring og læring. Når elevene er klar over hvilken ansvarsrolle den voksne har i skolen, kan det være enklere for dem skape en trygg og tillitsfull relasjon både til voksne og jevnaldrende.

6.3 Hvordan kan et godt samarbeid mellom skole og hjem sikre at barnet opplever trygghet, tillit og blir hørt?

I teorikapittelet under punkt 3.8 ble det undersøkt betydningen av skole-hjem samarbeid. Det er flere faktorer som må være tilstede for å kunne utvikle et samarbeid på tvers av skolen og hjemmet. Disse faktorene avhenger blant annet av at de ulike partene (skolen og hjemmet) har et ønske om å samarbeide. På den annen side avhenger det av om eleven selv har et ønske om at skolen og hjemmet skal samarbeide, for i flere tilfeller ønsker ikke barnet at foresatte og skolen skal samarbeide. Dette fører oss over i avsnittet om å sikre at barnets stemme blir hørt og

fokuset på barnets beste. En viktig forutsetning for at et barn skal bli hørt og oppleve trygghet og tillit avhenger av barnets mulighet for medvirkning, tillit til voksne og en positiv og støttende skolekultur.

6.3.1 Barnets mulighet for medvirkning

Barnets stemme og barnets beste er en viktig del av aktivitetsplanen. Dette fordi ansatte i skolen har ansvar for å snakke med eleven og direkte involvere eleven i tiltak som settes inn når det gjelder mobbesaker. I studien til Helgeland og Lund (2018) ble ønsket om mer deltakelse fra informantene ytret. Når elevene gis mulighet for å delta i foreldresamtaler, utviklingssamtaler (Bæck, 2019, s.28-29; Dalland & Knutsen, 2020, s.19) og er delaktige i elevrådstimer, kan det tenkes at elevenes medvirkning i slike sammenhenger også gir innvirkning på å våge å ytre egne subjektive meninger. Det ble i studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) pekt på viktigheten av å høre elevenes subjektive stemme.

Det kan som nevnt tidligere i teorikapittelet være et viktig fokus at alle voksne som er deltakere i barns liv, gir barnet mulighet til å bli hørt i situasjoner som omhandler barnet (se punkt 3.6). Muligheten barnet har for å si sin mening kan også fremme ferdigheten selvhevdelse og legge til rette for empati for andre. En viktig forutsetning når barn gis mulighet for medvirkning rettes mot at barnet opplever at deres subjektive meninger kommer tilsynet som igjen kan føre til at barnet opplever den voksne som tillitsfull og at det vises interesse for barnets meninger. Medvirkning blir også trukket frem som et av de grunnleggende momentene i SMART oppvekst, dette kan gi en indikasjon på at barnets stemme er et viktig grunnlag spesielt rettet mot mobbing. Informantene i studien til Helgeland og Lund (2018) kommer med et klart råd om at de voksne må lytte ut elevene, bruke tid og være tilstede i relasjonen. Dette er et verdifullt råd som bygger på elevenes egne subjektive opplevelser, og som vil være nødvendig for skolen og hjemmet å jobbe ut fra. Dette understrekes og synliggjøres også i studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) om at det bør være en grunnleggende trygghet fra voksne tilstede når barn skal medvirke. Etter min mening handler dette i stor grad om at barnet skal få mulighet for å ha innflytelse rundt egen trivsel i skolen. Ut ifra dette vil jeg videre hevde at barn som medvirker og som får hevdet sine meninger, kan være bedre rustet mot en senere motgang.

Slik det fremkommer i studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) bør det forebyggende arbeidet mot mobbing være mer rettet mot kollektive og systemet fremfor kun mot individet. Det kan stilles spørsmål rundt om hva som fører til at det bør være mer fokus mot det kollektive. Bør det være mer ansatte i skolen som spesifikt har kompetanse rundt mobbeproblematikken, økt kompetanseheving eller bør utdanningen for ansatte ha et enda større fokus på lovbestemmelsen i Opplæringsloven og det psykososiale miljøet? Jeg hevder at mobbeforebyggingen bør være mer rettet mot skolestrukturen. Ifølge mine vurderinger anser jeg det som nødvendig å ha flere ansatte i skoletimene. Er en heldig i dagens skolesystem har en klasse på om lag 23 elever, en lærer og en assistent som er der for elevene. Er dette nok? Etter min mening kan det tenkes at det bør være flere ansatte i et klasserom samtidig. Kunne det muligens skapt betydningsfulle endringer med en ekstra assistent med spisskompetanse innenfor problematferd i klasserommet. Jeg hevder at dette er noe som kunne vært forsøkt gjennomført. Det kan skape økonomiske utfordringer, men over tid vil jeg tro at det kan være skolemessig nødvendig og en ekstra trygghet for de elevene som vegrer seg for eller har en vanskeligere skolehverdag.

6.3.2 Tillit til voksne

For elever i skolen er det å ha tillit til voksne en forutsetning for å føle trygghet, og for i det hele tatt å våge å uttrykke egne meninger. Fokus for ansatte i skolen bør være forankret i barnets beste og barnets rett til å bli hørt. Tilliten til voksne vil øke når barnet forstår at de voksne vil deres beste og at deres stemme blir hørt. Det er ikke bare eleven som må oppleve skolen som en tillitsfull arena, vel så betydningsfullt behøver foresatte tillit til skolen. Skolen må også ha tillit til foresatte. Foresatte må ha tillit til at skolen gjør jobben sin og vil barnets beste. Dersom denne tilliten ikke oppstår, kan samarbeidet mellom skole og hjem bli utfordrende. Når voksne bygger tillit til barn, kan barnet oppleve at de voksne vil barnet vell og opplevelsen av selvverdi kan komme tilbake.

Slik det ble diskutert i avsnitt 6.2 ble tillit til voksne en faktor som i flere tilfeller ikke var tilstede når informantene opplevde mobbing. Flere av informantene i studien til Helgeland og Lund (2018) beskrev redselen for å fortelle sine foresatte om mobbingen og var redd for hvordan foresatte vil reagere. Dersom et barn vokser opp i et hjem hvor det ikke gis rom for å vise følelser, vil det bli vanskeligere å utvikle en

god selvfølelse. Barnets selvhevdelse vil også bli påvirket av et slikt miljø. Det å ha mennesker rundt seg som gir rom for subjektive opplevelser og meninger, kan bidra til at barn takler stress og påkjenning bedre. Det kan føre til at barnet blir mer robust i vanskelige situasjoner. Det ble poengtert fra informantene i studien til Helgeland og Lund (2018) om at det var skolens ansvar å gi foresatte nok informasjon om mobbing. Det kan tenkes at informantene opplevde det vanskelig å snakke om mobbingen hjemme, og ønsket at skolen skulle lære foresatte mer om mobbing.

Slik det blir diskutert i studien til Wenos, Trick og Williams (2014) kan mange foresatte ha en indirekte eller direkte påvirkning på om deres barn blir mobber eller mobbeoffer. Flere foresatte kan ha utfordringer med å anerkjenne at deres barn blir mobbet eller mobber andre. Foresatte som selv har opplevd problematferd som mobbing i sin barndom og oppvekst, kan komme i krise over at barnet deres har blitt mobbeoffer eller mobber. De kan ha opplevd at de voksne sviktet dem og at tilliten til voksne den gang ikke var tilstede. Å bygge tillit til foresatte som kan være mindre mottakelig for dette, kan både være krevende og vanskelig. En slik utfordring krever tid og omsorg. Vi må lytte ut foresatte og forsøke å sette oss inn i hvordan det kan oppleves for dem å stå i situasjonen. Foresatte kan oppleve det svært traumatisk når barnet sitt blir mobbet, ettersom de selv kan ha opplevd tilsvarende opplevelser. Det bør etter min mening derfor bygges en trygg relasjon som bygger på omsorg og tillit fra skolens side. Dersom dette lar seg gjøre, vil med stor sannsynlighet relasjonen tåle et videre samarbeid med skolen i mobbesaker.

6.3.3 En positiv og støttende skolekultur

En viktig forutsetning for at samarbeidet mellom skoleledelsen, foresatte og ansatte skal fungere er at det må føre til den samme praksis. Dette innebærer en enighet om hvordan både skoleledelsen, ansatte og foresatte skal håndtere de ulike sakene. Elever som opplever skolehverdagen som belastende, trenger tiltak som føles trygge og som eleven har tillit til. Dette støttes og videreføres i studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017), hvor et viktig bidrag var å styrke elevenes subjektivitet gjennom at de voksne var mottakelige for å høre på elevenes subjektive opplevelser. En måte det kan opprettholdes på innebærer en enighet om hvordan en skal respondere på sårbarheten til elevene. For et best mulig resultat bør denne enigheten være samstemt både av skoleledelsen, ansatte og foresatte. Når det er enighet, kan det gi gode forutsetninger

for tverrfaglig samarbeid med andre instanser som barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), barnevernstjenesten og pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) også. Dette betyr ifølge mine vurderinger at en større enighet rundt barnets sårbarhet kan gi barnet en økt trygghet, tillit og forutsigbarhet og et større ønske fra eleven selv om en endring. I skolesammenheng kan et slikt tiltak utarbeides og videreutvikles gjennom at skoleledelsen kan formidle hva skolen har gjort for å håndtere elevens sårbarhet til foresatte, og deretter hva foresatte kan arbeide videre med for at eleven skal oppleve en trygg og tillitsfull skolearena.

De fleste barn er opptatt av rettferdighet og å bli behandlet rettferdig av voksne og medelever. Flere barn er opptatt av at alle som er involvert i samme problematferd må få konsekvenser, ikke bare enkelte av de involverte. Dersom dette ikke opprettholdes, kan elevens tillit og relasjon svekkes og da har man ikke hørt barnets stemme. I studien til Lund, Helgeland og Kovac (2017) blir livsmestringsopplevelsene trukket frem som en viktig del i å skape et inkluderende læringsmiljø på skolen. Å skape et inkluderende skolemiljø basert på sosial kompetanse kan føre til at elever bidrar til en mer inkluderende skolekultur fremfor å holde noen utenfor (Ogden, 2015, s.257). Når elever lærer om sosiale ferdigheter gjennom for eksempel SMART oppvekst, er fokuset på de positive egenskapene hos eleven. De 20 karakteregenskapene som ble fremsatt i teorikapitlet (se punkt 3.4.2) er egenskaper som skal fokusere på å fremme styrker hos hvert barn. Når barn leter etter positive egenskaper hos hverandre kan det bli færre tilfeller av mobbing. En slik forståelse kan også hentes ut fra Skinners læringsteori om positiv forsterker, da formålet er å fremme positive handlinger og forsterke ønsket atferd.

6.3.4 Oppsummering

Da det i dette avsnittet har sett på betydningen skole-hjem samarbeidet har for å sikre at barnet blir hørt, opplever trygghet og tillit i skolen, har det vært relevant å diskutere betydningen av barnets mulighet for medvirkning, tillit til voksne og positiv og støttende skolekultur. Et viktig funn knyttes til at trygge og faglig kompetente elever ikke mobber. Dette kan være forårsaket av at elever har utviklet sin selvfølelse, er trygge på seg selv og kan hevde egne meninger. De er trygge på at de kan finne trøst, støtte og omsorg hos de voksne. Når barnet opplever at skolen og de foresatte samarbeider for barnets beste vil det bygge tillit og gode relasjoner.

Kapittel 7. Avslutning

7.1 Oppsummering

Denne masteroppgaven har hatt som hensikt å forsøke å tilføye det sosialfaglige feltet mer forståelse rundt fenomenene sosial kompetanse og mobbing. Funnene i denne studien viser hvor hensiktsmessig læring og trening i sosial kompetanse er for å forebygge problematferd blant elever i skolen. Videre har studien forsøkt å illustrere viktigheten av lærer-elev relasjon og skole-hjem samarbeid. Det har blitt undersøkt hvordan relasjonen bygges og samarbeidet styrkes. Besvarelsen har forsøkt å illustrere hvordan sosial kompetanse kan brukes som verktøy for å fremme inkluderende handlinger og vennskap fremfor ekskludering av elever. Oppgaven har behandlet temaene sosial kompetanse og mobbing. Undersøkelsene som ble gjort for denne studien viser at sosial kompetanse har en betydelig effekt i forebygging av mobbing. Det kan forstås ut fra at barn som har evne til å vise empati, inngå i gode relasjoner, opprettholde vennskap og som lykkes i sosiale interaksjoner, enklere kan motstå mobbing.

En viktig del av å studere omkring fenomenet mobbing og sosial kompetanse er at det ikke er en bestemt faktor som fører til at barn mobber eller blir mobbet, det er sammensatt av flere faktorer. Som artiklene og det teoretiske utgangspunktet belyser handler det i stor grad om at arbeidet med å forebygge mobbing må oppstå og opprettholdes på flere arenaer samtidig og ikke bare i skolen. Funn fra analysen antyder signifikant sammenheng ved at lærer-elev relasjoner, skole-hjem samarbeid og elevenes subjektive opplevelser kan være forebyggende for mobbingen. Det er ingen tvil om at elevenes subjektive mening bør ha en fremtredende betydning og synligere posisjon i mobbesaker. I praksis kan det ha stor betydning for barnets selvhevdelse og selvfølelse, som i flere tilfeller er svekket eller blitt borte ved mobbingen. Når fokuset er på å bygge sosialt kompetente barn, er en med på å styrke selvfølelsen til barnet. Dette kan ha betydelig effekt i å motvirke problematferd. Jeg sitter igjen og mener at sosial kompetanse bør implementeres mer i skolen. Selv om det kan være for overveldende å innføre egne fag som bygger på sosial kompetanse kan det legges til rette for små avbrekk i løpet av skolehverdagen, gjerne i lek eller fysiske aktiviteter som trener på sosial kompetanse.

Det vil kreve tid, ressurser og kompetanse fra ansatte og ledelsen på skolen, men på sikt kan det ha stor betydning for elevene. Det kan ha positiv effekt når barn skal møte nye miljøer, men også for de ulike overgangene som vil oppstå i barns liv.

7.2 Studiens implikasjoner for praksisfeltet

Denne delen av studien er utarbeidet med tanke på praksisfeltet. Sosial kompetanse og mobbing er komplekse fenomen med mye aktuell forskning rundt. I en verden med stadige endringer og utfordringer vil fenomenene fremdeles være i utvikling og vil alltid ha behov for nyansert forskning. Funnene som er blitt presentert viser at sosial kompetanse er en viktig faktor når det gjelder forebygging av problematferd og mobbing. Som et videre ledd i nysgjerrigheten og forståelsen av fenomenene kunne det vært interessant å undersøkt hvilke tiltak skoler iverksetter i trening av sosial kompetanse og hvilken effekt disse har hatt i praksis. Dette ville ha bidratt til en nyansert forskning som jeg mener mange skoler kunne dratt nytte av.

Slik det fremkommer gjennom de refererte empiriske studiene har det blitt benyttet intervju, litteraturstudier og spørreskjemaer. Det har i arbeidet med denne studien dukket opp flere studier som har benyttet seg av kvantitativ metode med statistikk. Ved fremtidige forskningsbehov kunne det vært aktuelt med flere kvalitative studier med bruk av observasjon for å kunne kartlegge hvordan sosial kompetanse blir anvendt i interaksjon mellom elevene. Det ville samtidig vært interessant med flere studier, gjerne en longitudinell studie, hvor det ble undersøkt forholdet mellom sosial kompetanse og digital mobbing, da dette viser seg å være en økende utfordring rundt mobbing på internett.

8 Referanseliste

- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care : a practical guide* (4. utg.). London: Open University Press.
- Björk, I.T. & Solhaug, M. (2008). *Fagutvikling og forskning i klinisk sykepleie. En ressursbok*. Oslo: Akribe.
- Bæck, U-D.K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, C.P. & Knutsen, P.G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner. Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edwardsen, S.E., Hovland, H. & Thorød, A.B. (2019). "Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv". En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole. *Norsk epidemiologi*, 28(1-2), 69-77.
<https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3053>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139.
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/280485/Article.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (4. utg.). Stockholm: Natur & Kultur.

- Gjertsen, P.Å. (2012). *Sosialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*. 24(2), 105-112.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gundersen, K.K., Olsen, T.M., Finne, J., Strømgren, B. & Daleflod, B. (2015). *AART- En metode for trening i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2018). "Det hjelper ikke å si ifra til de voksne". Barn og unge stoler ikke på at de voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-3), 148-158. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-06>
- Iversen, E.S. & Hansen, V.B. (2018). *SMART oppvekst 4. For 5. Til 7. Trinn. Hvordan kan et felles fokus på styrker skape læringsglede, mestring og trivsel for ALLE*. Larvik: Sareptas.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste barn. Gi ditt barn ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 29. januar). Færre elever mobbes. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/farre-elever-mobbet/id2688121/>
- Lamer, K. (2014). *Dette vet vi om- barnehagen: sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Legkauskas, V. & Legkauskiené, S.M. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1262-1276.
<http://www.iier.org.au/iier29/legkauskas.pdf>
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læringscenteret. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse : veileder for skolen*. Hentet fra https://laringsmiljosenteret-uis-no.ezproxy.uis.no/getfile.php/13127207/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sentere/t/Pdf/sosial_kompetanse.pdf
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode – i medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. (2015). *Slik oppsummerer vi forskning. Håndbok for Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten* (4.utg.). Hentet fra

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/skjema/brukererfaring/2015_handbok_slik_oppsommerer_vi_forskning.pdf

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.*

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2018/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>

Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak.* Bergen: Fagbokforlaget.

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen – hva vi vet og hva vi kan gjøre.* Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra

<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61/%C2%A79a-2>

Opplæringsloven. (2002). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2002-12-20-112). Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2002-12-20-](https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2002-12-20-112?clickOrigin=dNL/lov/1998-07-17-61|c11|fn0)

[112?clickOrigin=dNL/lov/1998-07-17-61|c11|fn0](https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2002-12-20-112?clickOrigin=dNL/lov/1998-07-17-61|c11|fn0)

- Opplæringsloven. (2017). Elevene sitt skolemiljø m.v. av 9 juni 2017 nr. 711. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_11i18
- Orpinas, P. & Horne, A.M. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
- Oudmayer, K. (2014). *Du er viktigere enn du tror. En håndbok om forebygging og håndtering av mobbing*. Oslo: Humanist forlag.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2003). *Læring: teorier og prinsipper for læring* (E. Plyhn, Overs.). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi – hva kan skolen gjøre?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbepviruset". Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? – Strategi – planer – tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, Norwegian Academic Press.
- Smart Oppvekst. (2016, 15. januar). SMART oppvekst – som kompass. Hentet fra <http://smartoppvekst.no/smart-oppvekst-som-kompass/>
- Smart Oppvekst. (u.å). 20 karakteregenskaper. Hentet 13. Mars 2020 fra <http://smartoppvekst.no/materiell/20-karakteregenskaper/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2010). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Thoresen, I.T. (2019). *Skolen som samfunnsinstitusjon. Elev, hjem og skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing – Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 13. februar). Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Overgangen-mellom-barnehage-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. mars). Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 04. oktober). Metodehåndbok for tilsyn. Barnets beste og retten til å bli hørt. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/metode-for-tilsyn/om-metodehandboken/om-tilsyn-og-tilsynsmetode/barnets-beste-og-retten-til-aa-bli-hoert/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 08. mars). Barns trivsel - voksnes ansvar. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 26. november). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. (NTNU rapport 01/2019). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf
- Wenos, J., Trick, T. & Williams, A. (2014). Creating socially fit heroes and reducing the incidence of bullying in elementary physical education. *Journal of Physical education, recreation and Dance*, 85(7), 36-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.937020>

Vedlegg

Vedlegg 1

Sjekkliste over relevante artikler for masteroppgaven

A: Formålet med studien:

- Er tittelen på artikkelen i samsvar med målet for denne masteroppgaven?
- Inkluderer artikkelen begrepene "sosial kompetanse", "sosiale ferdigheter" og "mobbing" enten på norsk eller engelsk?
- Er forskningsspørsmålet relevant for min studie?
- Er studien oversiktlig for leseren og kommer formålet med studien tydelig nok frem?

B: Refleksitet:

- Er artikkelen fagfellevurdert?
- Er artikkelen fagfellevurdert innenfor pedagogikk eller helsevitenskap?
- Inkluderer forskeren egen bakgrunn, perspektiv og ståsted i artikkelen?
- Er artikkelen forsket i et spesifikt land/område?

C: Metode og metodiske overveielser:

- Presenteres metode og metodiske overveielser i artikkelen?
- Er metoden anvendbar i forhold til forskningsspørsmålet?

D: Tidsperspektiv:

- Treffer publiseringsdato på artikkelen innenfor ønsket tidsintervall 2014-2020?

E: Funn/resultatene:

- Gir funnene/resultatene svar på forskningsspørsmålet?
- Har forskeren gjort rede for søkeprosessen og følger det en oversikt over referanselisten i studien?
- Er studiens funn/resultat etterprøvbart?
- Er informantene til forskerens studie relevant for egen studie?

Vedlegg 2



Friday, February 14, 2020 3:42:21 AM

#	Query	Limiters/Expanders	Last Run Via	Results
S12	S7 AND S8	Limiters - Scholarly (Peer Reviewed) Journals; Published Date: 20140101-20201231 Narrow by Language: - english Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	31
S11	S7 AND S8	Limiters - Scholarly (Peer Reviewed) Journals; Published Date: 20140101-20201231 Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	32
S10	S7 AND S8	Limiters - Scholarly (Peer Reviewed) Journals Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	60
S9	S7 AND S8	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	62
S8	"social skills"	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	32,256
S7	S5 AND S6	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX	80
S6	primary school or elementary school or primary education or elementary education	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	677,529
S5	S3 AND S4	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	340
S4	school*	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	6,050,333
S3	S1 AND S2	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	534
S2	bull*	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	418,300
S1	"social competence"	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - Academic Search Premier;ERIC;SocINDEX with Full Text	21,215