



Bachelorgradsoppgave

Forebygging av mobbing gjennom
klasseledelse

Prevention of bullying through class
management

Julia Hemnes

GLB360

Bachelorgradsoppgave i
Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn

Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter: Julia Hemnes

Norsk tittel: Forebygging av mobbing gjennom klasseledelse

Engelsk tittel: Prevention of bullying through class management

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn

Emnekode og navn: GLB 360 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 18.05.2015

Julia Hemnes

underskrift

Forord

I media kan jeg stadig lese om elever som blir mobbet, som ikke tør å gå på skolen og som er redd for å gå hjem etter skoletid. Flere kan også fortelle om lærere som ikke har tatt dem på alvor, og som ikke har gjort noe med det. Dette er noe som preger meg og som får meg til å tenke at dette kan man gjøre noe med, dette kan *jeg* gjøre noe med. Alle elever har rett til- og *skal* ha det bra og trives på skolen. Skolen skal være et sted der barn skal lære, oppleve mestring og skape vennskap. Jeg tror det er vanskelig, om ikke umulig å skape en skole som er helt mobbefri, men målet bør uansett være å gjøre sitt aller beste for å forebygge, avdekke og sette inn tiltak hvis det skulle oppstå. Som kommende lærer har jeg et ansvar for at mine elever skal være trygge og ha det bra på skolen. For meg var derfor valget enkelt da vi skulle velge tema. Jeg følte selv at jeg hadde for lite kunnskap om hvordan man kan forebygge mobbing, og har derfor benyttet muligheten til å kunne lære mer om det gjennom denne bacheloroppgaven.

Å skrive denne oppgaven har til tider vært tungt og frustrerende. Det har likevel vært en veldig fin og lærerik prosess som har gitt meg mye ny, og viktig kunnskap omkring temaet mobbing. Dette er kunnskap jeg ikke ville vært foruten, og som kommer til å være til stor hjelp i min kommende tid som lærer.

Aller først vil jeg rette en stor takk til rektor og lærere som gav meg muligheten til å gjennomføre mine intervjuer på deres skole. Jeg vil også takke de fire elevene som stilte opp for å besvare mine spørsmål. Dere gav meg reflekterte og ærlige svar som har vært til stor hjelp for min oppgave. Underveis i prosessen har jeg fått mye god hjelp og støtte av mine medstudenter, og jeg vil derfor takke de for mange gode stunder i lesesalen. Jeg vil også takke min kjære mamma, som alltid har stilt opp som en god og reflektert samtalepartner. Sist, men ikke minst vil jeg takke min veileder Tove Anita Fiskum som har gitt meg gode tilbakemeldinger underveis, og som alltid har vært tilgjengelig for å diskutere og besvare spørsmål.

Sammendrag

Elevundersøkelsen (2014) viser at 3,9% av elevene i skolen blir mobbet. Selv om det har vært en markant nedgang i antall elever som har blitt mobbet de siste årene, er tallene fortsatt for høye, og mobbing er svært alvorlig for de barna det gjelder. Å bli utsatt for mobbing i skolen, kan ha dramatiske konsekvenser, og det er derfor viktig for meg som kommende lærer å ha kunnskap om dette temaet. Jeg ville i denne oppgaven undersøke hvordan en som lærer kan forebygge mobbing gjennom klasseledelse. For å finne svar på dette valgte jeg å intervjuer noen elever i 7.klasse. Det gjorde jeg fordi barn kanskje har et helt annet syn på dette temaet, enn det vi voksne har.

Mine undersøkelser viser at de formelle tiltakene mot mobbing ikke har noen effekt. Elevene kan fortelle at de har klasseregler, men tror ikke det er så mange som bryr seg om dem. De poengterer viktigheten av å bli godt kjent med de andre elevene i klassen, og at dette er noe læreren kunne tenkt mer på. Det vil si at det er de uformelle tiltakene mot mobbing som synes å være av størst betydning.

Innhold

1.0 Innledning	1
2.0 Teori.....	2
2.1.1 Hva er mobbing?	2
2.1.2 Ulike typer mobbing.....	2
2.1.3 Kjennetegn mobbeoffer	3
2.1.4 Kjennetegn mobber	4
2.1.5 Tilskuere.....	5
2.2 Formelle tiltak mot mobbing.....	5
2.2.1 Antimobbeprogram	5
2.2.2 Klasseregler.....	6
2.3 Uformelle tiltak mot mobbing	7
2.3.1 Klasseledelse.....	7
2.3.2 Autoritativ klasseledelse	7
2.3.3 Relasjonskompetanse	8
2.3.4 Relasjoner lærer-elev.....	8
2.3.5 Relasjoner mellom elevene	9
2.3.6 Trivsel og trygghet	10
3.0 Metode	11
3.1 Utvalg.....	11
3.2 Intervju	11
3.3 Analyse.....	12
3.4 Forforståelse	12
3.5 Etske betraktninger	13
4.0 Resultat.....	13
4.1 Formelle og uformelle tiltak mot mobbing	13
4.2 Uro og utrygghet.....	14
4.3 Lærerrollen	14
4.4 Trivsel og relasjoner	15
4.5 Relasjoner elev/lærer	15
5.0 Drøfting.....	15
5.1 Trygghet og autoritativ klasseledelse	16
5.2 Uro og mobbing.....	17
5.3 Betydningen av gode relasjoner	18
5.4 Klasseregler og antimobbeprogram	19
5.5 Metodekritikk	20
6.0 Konklusjon	21
7.0 Litteraturliste.....	23
Vedlegg 1	25
Vedlegg 2	26

1.0 Innledning

I følge opplæringsloven har alle elever i grunnskolen og videregående skoler rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2002, § 9a-1). Som lærer er en dermed pliktig å sørge for at alle elever har det bra, og trives i skolen. Elevundersøkelsen (2014) viser at 3,9% av elevene i skolen blir mobbet. Selv om det har vært en markant nedgang i antall elever som har blitt mobbet de siste årene, er tallene fortsatt for høye, og mobbing er svært alvorlig for de barna det gjelder. Å bli utsatt for mobbing i skolen, kan ha dramatiske konsekvenser både i nåtid og framtid. Mange vil kunne slite med denne typen opplevelser hele livet, og det har en klart ødeleggende innflytelse på deres identitet (Nordahl, 2010). Å være utsatt for mobbing er den største enkeltårsaken til psykiske helseplager hos barn og unge i Norge. Christina Salmivalli har skrevet at: *å bli utsatt for gjentatt ydmykelse og angrep fra jevnaldrende er kanskje noe av det mest traumatiserende et barn eller ungdom kan oppleve* (Moen, 2014:23). Mobbeofrene er langt mer preget av depresjoner enn andre elever (Arseneault et al. 2010, Björkqvist et al. 1982, Roland 2002a, i Roland 2014). Selvmordsfaren øker betydelig ved depresjoner, og mobbeofrene har langt oftere selvmordstanker enn andre (Arseneault et al. 2010, i Roland 2014). Vi vet at mobbing kan være svært skadelig for de det gjelder, og det er derfor svært viktig at vi som lærere arbeider for å sikre at alle barn føler seg trygge og har det bra på skolen. Der det foregår mobbing, er det et autoritetsvakuum. Det betyr ikke at mobbing skjer der voksne ikke bryr seg, men at noen grupper elever har et ekstra behov for tydelige voksne ledere. Voksne som erkjenner at mobbing kan oppstå, og som skaffer seg den nødvendige kompetansen for å håndtere den gruppa de er satt til å lede, vil ha størst sjanse til å finne og gripe inn mot mobbing (Moen, 2014). Jeg vil derfor i denne oppgaven se på hvordan en som lærer kan bidra til å minke forekomsten av mobbing gjennom klasseledelse. Min problemstilling er: *Hvordan kan en som lærer forebygge mobbing gjennom klasseledelse?*

I denne oppgaven har jeg valgt å legge mest vekt på kontakten mellom lærer og elev, og hvordan en arbeider forebyggende i klasserommet. På grunn av oppgavens omfang er foreldresamarbeid noe jeg har valgt bort. Foreldresamarbeid er en svært viktig faktor når en skal forebygge mobbing, det ville derfor vært interessant å sett på dette ved en senere anledning.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil oppgavens teorigrunnlag bli representert. I den første delen vil det bli gjort rede for begreper som mobbing, mobbeofferet og mobberen. Dette fordi det er viktig å ha en forståelse av hva mobbing er for å kunne arbeide forebyggende. Jeg har hovedsakelig valgt å bruke begrepet *mobber*, men der det er referert til Roland (2014) benytter jeg begrepet *plager*. Dette gjøres fordi jeg ikke kan forandre på en kilde, men begrepene vil likevel være av samme betydning. Videre vil jeg gjøre rede for formelle og uformelle tiltak som kan forebygge mobbing. Under formelle tiltak vil jeg vise til antimobbeprogram og klasseregler, mens jeg i uformelle tiltak vil fokusere mest på klasseledelse, relasjonsbygging, trivsel og trygghet.

2.1.1 Hva er mobbing?

Det finnes en rekke ulike definisjoner av begrepet mobbing, og det har vært mange diskusjoner omkring hva som skal ligge til grunn for at en skal kunne definere noe som mobbing. Gradvis har det internasjonalt vokst frem en nokså samstemt forståelse av hvordan mobbing bør defineres, og definisjonene som brukes har nesten identiske elementer. Felles for dem er at mobbing beskrives som gjentatte negative handlinger som er utført av en person eller ei gruppe. Et sentralt element er at det vil være en ubalanse i maktforholdet mellom plageren og offeret; mobbeofferet er ikke i stand til å forsvare seg fysisk eller sosialt i den aktuelle situasjonen (Roland, 2014). De fleste forskere kan dermed si seg enige i denne definisjonen: *"Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen"* (Roland, 2014).

2.1.2 Ulike typer mobbing

Mobbing er en betegnelse på gjentatte krenkelser, og disse krenkelsene kan variere i omfang og type. Peter K. Smith, som er professor i psykologi ved Universitetet i London, har presentert en oversikt over de viktigste typer mobbing i en artikkel der han går gjennom tretti år med forskning på mobbing. Smith fant ut at disse hovedtypene går igjen i det meste av studier av mobbing:

1. Fysisk mobbing: slag, spark, knuffing og stjeling eller ødeleggelse av eiendeler
2. Verbal mobbing: erting, håning og truing
3. Sosial ekskludering: systematisk ekskludering/utfrysning fra sosiale grupper ("Du får ikke leke med oss")
4. Indirekte/relasjonell mobbing: ryktespredning og å sørge for at andre ekskluderer
5. Cybermobbing/nettmobbing: mobbing ved bruk av ny teknologi som SMS, e-post, internett (Moen, 2014, s. 18)

En annen inndeling som kan være hensiktsmessig, er å skille mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing er forholdsvis åpne angrep på offeret, mens indirekte mobbing handler om sosial isolering og utestenging fra gruppen (Olweus, 1996, s. 91). Mange elever som blir utsatt for mobbing blir utsatt av flere av disse typene samtidig. De som blir utsatt for mobbing, forteller at det som oppleves verst med situasjonen de er i, er det å bli fullstendig isolert og ekskludert. I en kombinasjon med fysisk vold, ryktespredning og nettmobbing, er det lett å se for seg at en slik isolasjon vil føles omfattende og vanskelig å komme seg ut av (Moen, 2014).

2.1.3 Kjennetegn mobbeoffer

Forskningen gir et relativt entydig bilde av de typiske mobbeofrene. Det samme bildet gjelder stort sett for både gutter og jenter. Mobbeofrene er i følge forskningen forsiktede, følsomme og stillferdige barn, som er mer engstelige og usikre enn barn generelt (Høiby, 2002). De har ofte en negativ vurdering av seg selv og sin situasjon. Mobbeofrene føler seg ofte ensomme og forlatte på skolen, og mange har ikke en eneste god venn i klassen. De vil vanligvis ikke være aggressive i sin væremåte, og man kan dermed ikke forklare mobbingen med at de selv aktivt provoserer sine omgivelser (Olweus, 1996, s. 90). Når en snakker om gutter, viser det seg at mobbeofrene er fysisk svakere enn andre på samme alder, (Lagerspetz et al. 1982, Olweus 1974, 1993, Roland 1980, i Roland 2014) mens dette ikke er tilfellet for jenter (Roland 1980, i Roland 2014). Olweus har betegnet denne typen mobbeoffer som *det passive mobbeofferet* (Olweus, 1996, s. 90). Det finnes også en annen type mobbeoffer, *det provoserende mobbeofferet*, som er mindre vanlig enn den passive typen. Disse elevene er ofte ukonsentrerte og generelt urolige, og det oppstår lett irritasjon og spenning rundt dem. Deres temperament vil ofte kunne bidra til at de kommer i konflikt med andre elever. De

mobbeproblemene en vil kunne møte i en klasse med et provoserende mobbeoffer vil dermed være noe forskjellige fra problemene i en klasse med et passivt offer (Olweus, 1996, s. 90).

2.1.4 Kjennetegn mobber

Et fremtredende kjennetegn for mobbere, er deres aggressivitet overfor kamerater – noe som er implisert i definisjonen av en mobber. Disse elevene er også ofte aggressive mot voksne, både lærere og foreldre (Olweus, 1996, s. 91). De typiske mobberne vil erte (forholdsvis ofte) andre på en ekkel måte, håne, bruke skjellsord mot, herse med, true, gjøre narr av, sparke, slå og ødelegge tingene til andre elever. De kan vise slik oppførsel overfor mange elever, men vil særlig velge ut svakere og relativt forsvarsløse elever som sine ofre. Mange mobbere er flinke til å få noen av sine medløpere til å utføre selve ”grovarbeidet”, mens de selv holder seg i bakgrunnen (Olweus, 1992). De har som oftest et sterkt behov for å dominere og undertrykke andre elever. De vurderer seg selv forholdsvis positivt, og hvis det er gutter, er de oftest fysisk sterkere enn gjennomsnittet (Høiby, 2002). Mobbere blir ikke beskrevet som engstelige eller usikre, men er tvert i mot kjennetegnet av uvanlig lav grad av angst og usikkerhet, eller så ligger de på gjennomsnittet (Olweus, 1992). Som en sammenfatning kan man si at de typiske mobberne kjennetegnes av et aggressivt reaksjonsmønster, kombinert med fysisk styrke hvis de er gutter (Olweus, 1992).

Det er imidlertid viktig å skille mellom to former for aggressivitet, fordi disse formene i svært ulik grad predikerer tendensen til mobbing. Denne forskjellen bidrar også til å forklare hvorfor mobbeofrene framtrer som engstelige og litt ressursvake. Når vi snakker om aggressivitet skiller vi altså mellom *reaktiv* og *proaktiv* aggressivitet (Roland, 2014). Med reaktiv aggressivitet, menes det at det oppstår en frustrasjon som forløper til aggresjon. Utløseren er altså frustrasjon, nedverdiggelse eller liknende, som igjen vil føre til et kognitivt utbrudd i form av sinne. Reaksjonen avhenger i stor grad av hvordan årsaken blir tolket. En kan oppfatte det som et tilfeldig uhell, som sin egen feil, eller kanskje til og med som sabotasje. I det siste tilfellet tenkes det at det er en ond vilje bak, og det utløser ofte sterkt sinne (Roland, 2014).

Aggresjon kan også være motivert av utsikten til materielle eller sosiale belønninger, og vi snakker da om *proaktiv aggresjon*. I mange tilfeller er aggresjonen kun en strategi for å oppnå noe utenfor selve handlingen. Man kan også bruke aggresjon i en eller annen form for å oppnå en bedre posisjon i klassen, uten å være sint på den eller dem det går utover. En viktig

stimulans ved proaktiv aggresjon er makten over offeret (Dodge 1991, McClelland 1973, Roland og Ildsøe 2001, Størksen et al. 2011, Vitaro og Brendgen 2005, i Roland 2014). For mennesker ser det ut til at selve fellesskapet under proaktiv aggresjon betyr noe. Et felles angrep ser ut til å styrke fellesskapet, i hvert fall der og da (Simmel 1964, i Roland 2014).

2.1.5 Tilskuere

Det er ikke uvanlig med tilskuere til mobbing (Burns et al. 2008, Cowie 2000, Salmivalli et al. 1996, Sullivan 2011, i Roland 2014). En har registrert at tilskuerne til overgrep, gjennomgående er passive (Aronson, 1995, Hauge 1980, i Roland 2014). En forklaring på det, kan være at visse typer voldshandlinger er så skremmende at tilskuerne kan avstå fra å gjøre noe av hensyn til eget liv eller helse. Studier fra Canada og Finland viser imidlertid at de fleste mobbeepisoder stopper raskt hvis en tilskuer bryter inn og ber mobberen stoppe. Studiene viser at mobbingen stopper innen 10 sekunder i mer enn 75% av tilfellene, når et barn sier fra. Forskerne bak denne undersøkelsen kan forklare dette med at mobbing kan ses på som kost-nytte-problematikk, der en mobber finner det mindre sosialt lønnsomt å fortsette enn å stoppe hvis tilskuerne reagerer negativt (Moen, 2014, s. 23).

2.2 Formelle tiltak mot mobbing

2.2.1 Antimobbeprogram

Norge var det første landet i verden som lanserte et nasjonalt antimobbeprogram i 1983. I dag fins det en rekke norske, internasjonalt anerkjente programmer som skoler kan ta i bruk i arbeidet for et bedre læringsmiljø. To av disse, Zero og Olweus-programmet, er direkte rettet mot mobbing, og anbefales i en stor norsk evaluering av forebyggende programmer fra 2006 som ”antimobbeprogrammer”. Av ”læringsmiljøprogrammer” anbefales Respekt-programmet, LP-modellen, Krepss og Pals (Moen, 2014, s.137).

Et godt læringsmiljø vil redusere omfanget av mobbing. En skole som har gode systemer for arbeid med læringsmiljøet til elevene, og generell ”orden i sakene”, vil ha mindre mobbing enn andre skoler, uavhengig av om skolen bruker et program eller ikke. Farringtons studie fra 2009 viser en reduksjon av mobbing på 20-30% i de 39 programmene som ble evaluert. Av norske programmer var det Respekt-programmet og Olweus-programmet som var inkludert i studien, og de ble særlig trukket frem som vellykket i forskningsrapporten. De siste årene har det blitt

rettet kritiske lys på forebyggende programmer mot mobbing, der det blir hevdet at disse ikke vil bidra til mindre mobbing. Omfattende uavhengig forskning viser at skoler som tar i bruk programmer lykkes i å skape et bedre læringsmiljø (Moen, 2014, s. 137).

2.2.2 Klasseregler

Å etablere regler og tydelige forventninger til elevenes atferd er et helt sentralt element i arbeidet med å fremme et positivt læringsmiljø (Ogden 2004, Reynolds og Teddlie 2000, Webster Stratton 2005). Nordenbo mfl. (2008) fremhever at lærerens kompetanse i regjeldelse vil kunne ha en positiv effekt på elevenes læring. Innad i klassen vil det være både eksplisitte regler og mer implisitte normer. Hverdagen vil forenkles for både lærere og elever når disse reglene blir fulgt. Tydelige og positivt formulerte forventninger til atferd, vil i et slikt perspektiv være et forebyggende element mot utvikling av problematferd i en elevgruppe (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 27).

En viktig hjelp i arbeidet mot mobbing og for å bedre det sosiale klimaet i klassen er at klasselederen og elevene sammen kommer frem til noen få enkle regler mot mobbing. Det finnes kanskje allerede en del generelle regler for oppførsel, men i denne sammenheng er det viktig at reglene er rettet spesielt mot mobbing, både direkte og indirekte – og at de er utformet så konkret som mulig. Olweus (1992) har utarbeidet en liste over tre regler som kan være et utgangspunkt for diskusjon. Disse reglene er som følger: 1. Vi skal ikke mobbe andre, 2. Vi skal forsøke å hjelpe andre elever som blir mobbet og 3. Vi skal være sammen med elever som lett blir alene. Disse tre reglene omfatter både direkte mobbing, med relativt åpne angrep på offeret, og indirekte mobbing, det vil si utfrysing og utestenging fra kameratgruppen. For at regler og forventninger skal ha sin funksjon, holder det ikke bare å prate om dem (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 27). Det er viktig at det blir helt tydelig for elevene hva slags atferd reglene viser til. Dette kan en for eksempel gjøre ved å vise en film, eller gjennom et rollespill. Dette vil gi muligheter for å belyse forskjellige sider ved mobbing, og hva elever og voksne kan gjøre i slike situasjoner (Olweus, 1992, s. 69). De reglene som blir bestemt, kan stå i noe tid. Det vil neppe være hensiktsmessig å endre reglementet hvert år, men for at de skal være virksomme over lengre tid, må de holdes frem og etterleves. Reglene bør være oppslått i klasserommet og eventuelt i garderobes og lignende. En god ide er å gi reglene en fin grafisk utforming (Roland, 2014, s.120).

2.3 Uformelle tiltak mot mobbing

2.3.1 Klasseledelse

Klasseledelse har i følge Doyle (1986) to forskjellige hensikter. For det første skal klasseledelse etablere et rolig miljø i klassen, slik at elevene kan engasjere seg i meningsfull faglig læring. For det andre skal klasseledelse bidra til at elevene utvikler seg sosialt og moralsk. Klasseledelse skal på denne måten bidra til både elevenes faglige og sosiale utvikling (Engvik, Hestbek, Hoel og Postholm, 2013). Det er dokumentert at lærere som utøver god klasseledelse, opplever mindre atferdsproblemer enn lærere som er entydige i sin ledelse (Nordahl, 2000; Overland, 2007, i Nordahl 2012, s. 205). Det ble i en norsk undersøkelse valgt ut tre skoler med lite atferdsproblemer og tre skoler med omfattende atferdsproblemer. Data ble innhentet gjennom observasjoner og spørreskjemaundersøkelser, og analysen av data viste at i skoler med lite atferdsproblemer var det god klasseledelse (Nordahl, Kostøl og Mausethagen, 2009, i Nordahl 2012, s. 205). Det kom også frem at de skolene med minst atferdsproblemer også hadde elever som viste god motivasjon og arbeidsinnsats, og de skåret klart best på nasjonale prøver. Mens det i skolene med relativt mye atferdsproblemer som uro og bråk i klasserommet, utagering, konflikter og sosial isolasjon, var relativt lav arbeidsinnsats og dårlige skolefaglige resultater blant elevene (Nordahl, 2012, s. 205).

2.3.2 Autoritativ klasseledelse

Autoritativ klasseledelse betyr at læreren fremstår som klassens tydelige leder gjennom å sette de viktige standardene, gi omsorg til hver elev, kontrollere at standardene holdes, og delegere frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det (Ertesvåg 2011, Roland 1999, i Roland 2014, s. 92). En autoritativ lærer ser og anerkjenner elevene, både som individer og gruppe, samtidig som hun eller han underviser og veileder dem. Læreren leder klassen, underviser, viser varme og kontroll, og har læring som mål. I møte med ulike elever og elevgrupper finner læreren balansepunktet mellom lærerkontroll og elevkontroll. I hvilken grad læreren eller eleven har kontroll, varierer med hvilke elever og situasjonen læreren har ansvar for, og vil derfor stadig måtte justeres. Den autoritative læreren blir ansett som en trygg voksenperson (Nordahl, 2012, s. 212). Forskning viser at autoritativ klasseledelse har en negativ sammenheng med mobbing (Roland 1999, Roland og Galloway 2002, i Roland 2014, s. 91). En årsak til dette er den positive virkningen på mønsteret i klassen – normer, effektivitet og relasjoner mellom elevene (Roland 1999, Roland og Galloway 2002, i Roland 2014, s. 92). Læreren påvirker altså potensielle plagere indirekte, ved å bidra til en klar og støttende sosial

struktur i klassen. Autoritativ klasseledelse vil også påvirke potensielle plagere direkte. Når læreren setter en tydelig standard, vil potensielle plagere vite at læreren ikke aksepterer mobbing, men forventer positiv sosial atferd og effektivitet i skolearbeidet. De vil også merke at læreren har omsorg for dem og kontrollerer deres atferd (Dodge 1991, Roland 1999, i Roland 2014, s. 92). Analysen av mobbingens psykologi tilsier også at lærere som under klassens vanlige gjøremål fremstår med myndighet, er i den beste posisjonen til å stoppe mobbing (Roland, 2014, s. 92).

2.3.3 Relasjonskompetanse

Lærerens relasjonskompetanse vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. I følge Røkenes og Hanssen (2002) omfatter begrepet relasjonskompetanse å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet gjennom å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen. En relasjonskompetent lærer ser hver enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet. (Drugli, 2012, s. 45).

2.3.4 Relasjoner lærer-elev

Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. Slike relasjoner vil føre til generell trivsel på skolen og læring hos elevene. De positive relasjonene, vil være preget av at både lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Dette fordi de vil ha gjentatte erfaringer med at kommunikasjon og samspill dem imellom fungerer bra, og at de derfor liker å være sammen (Drugli, 2012, s. 48).

I en god relasjon går samhandlingen rimelig greit, og man vil fortløpende kunne rydde opp i misforståelser som eventuelt oppstår. En sentral dimensjon i en god lærer-elev-relasjon er *anerkjennelse*. Anerkjennelse forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene (Drugli, 2012, s. 49). Læreren må derfor være bevisst på det asymmetriske forholdet mellom seg og eleven. Som lærer og elev er en likeverdige i den betydningen at begge parter har like stor verdi. Men det innebærer ikke at en også er jevnbyrdige, da læreren som voksen har mer kunnskap og erfaring enn eleven (Arneberg og Overland, 2013). Det er viktig at lærere er klar over sin betydning for elevenes selvforståelse og er seg dette bevisst når de samhandler med sine elever. Hvordan læreren snakker og forholder seg til elevene, har noe å si for deres opplevelse av seg selv og sitt verd. For at deres selvforståelse skal være positiv og

at de skal føle seg verdsatt, trenger de å bli anerkjent av sine sentrale voksenpersoner (Drugli, 2012, s. 49).

Et annet sentralt kjennetegn på gode relasjoner, er at det er tillit mellom partene. Tillit er å ha tiltro til et annet menneskes pålitelighet. Man stoler på den man har tillit til (Hargreaves, 1996, i Drugli, 2012). Tillit fungerer som lim i en relasjon ved at den bidrar til å bygge bro mellom ulikheter og gjøre dialog mulig (Kristiansen, 2006, i Drugli 2012, s. 52). Det vil ikke lenger være ”farlig” at partene er forskjellige når de har utviklet et tillitsforhold til hverandre. Når man ønsker hverandre alt godt, kan begge parter fremstå som den vedkommende er. I en lærer-elev-relasjon, er det læreren som er den voksne og profesjonelle som har ansvar for å legge til rette for at eleven skal få tillit til læreren gjennom sin måte å møte eleven på. Dette innebærer at læreren er forutsigbar, holder avtaler, er troverdig, rettferdig, forståelsesfull og lyttende i omgang med elevene (Nordahl, 2010, Drugli 2012). For at tillit skal vokse frem, må lærere og elever bli godt kjent med hverandre, slik at de blir forståelige for hverandre innenfor den rammen som klassen og skolen utgjør. Det kan være enklere å bli kjent når man gjør noe sammen. Flere skoler innleder derfor overganger med lærerskifter ved å dra på tur og være sammen utenfor klassen de første dagene. Både lærere og elever har formidlet at dette gjør at de raskere blir kjent med hverandre. Relasjonsbyggingen skjer mens man gjør noe annet (Drugli, 2012).

2.3.5 Relasjoner mellom elevene

Fellesskapet mellom jevnaldrende fremstår som et eget sosialt system, og de jevnaldrende har en helt fundamental plass i sosialiseringprosessen (Heggen, Jørgensen og Poulgaard, 2003, i Manger, 2012, s.114). Det foregår et kontinuerlig sosialt spill mellom barn og unge, der det er viktig å være sosialt attraktiv. Jevnaldrende vil kunne være innflytelsesrike positive modeller for hverandre og kilder til ros, glede og trivsel i og utenfor skolen (Manger, 2012, s. 113). Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev også vil påvirke relasjonen mellom elevene. Særlig små barn vil legge merke til hvordan en lærer forholder seg til andre elever. Hvis de oppdager at en lærer ikke kommer godt overens med en elev, vil de selv også gjerne utvikle en negativ relasjon til denne eleven (Drugli, 2012). Elever som har en positiv relasjon til sin lærer, har gjerne også positive relasjoner til sine medelever (Ladd, Birch og Buhs, 1999, i Drugli 2012).

Gode relasjoner mellom elevene i klassen har en sammenheng med lite mobbing (Roland 1999, Roland og Galloway 2002, i Roland 2014, s. 91). Mobbeofre er ofte ensomme. Et stort omfang av gode relasjoner øker sannsynligheten for at potensielle mobbeofre har venner. Generelt vil et nettverk av gode relasjoner i ei gruppe, slik klassen er, medføre få relasjonelle spenninger (Roland, 2014, s. 91).

2.3.6 Trivsel og trygghet

Alle elever har rett til et trygt og godt miljø i skolen som fremmer trivsel (Opplæringslova, 2002, § 9a-1). Begrepet trivsel må ses i sammenheng med hvordan eleven trives på skolen. Dette kan man vurdere ut fra om eleven har venner på skolen og om han eller hun inkluderes i det sosiale miljøet. (Høines, 2011). Forskning viser at det er positive sammenhenger mellom god trivsel, helse og læring. Skolens arbeid med å utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø hvor elevene trives, vil være positivt for elevenes sosiale og personlige utvikling. Det vil også fremme gode undervisningsforhold og faglig læring (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Som lærer har man et ansvar for å samarbeide med elevene om å lage et godt miljø hvor alle trives.

Alle elever har behov for trygghet, og det å være trygg på skolen er en forutsetning for å at elevene skal lære. I den forbindelse vil Maslow sin teori om grunnleggende behov hos mennesker være sentral. Maslow tenker seg at behovene utgjør et hierarki, og blir ofte fremstilt som en pyramide (Se vedlegg 1). Nederst i pyramiden finner vi mangelbehovene, med de fysiologiske behovene som mat, drikke, oksygen, søvn og hvile. Dette er de mest grunnleggende behovene da de er nødvendige for å overleve. Nest nederst finner vi behovet for trygghet og sikkerhet. Dette er behov for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet. En elev som er redd for å bli mobbet på vei hjem fra skolen vil neppe kunne konsentrere seg om det som skal læres på skolen. Også mangel på konsekvens kan føre til utrygghet hos eleven. Hvis eleven aldri kan forutsi lærerens reaksjoner på det han gjør, vil dette skape en utrygghet som kan dominere elevens oppmerksomhet (Skaavik og Skaalvik, 2013, s. 141). Tilfredsstillelse av mangelbehovene i Maslows hierarki er en viktig forutsetning for utvikling av et godt læringsmiljø. Det er viktig at lærerne greier å skape en trygg atmosfære i klasserommet, da dette også vil øke sannsynligheten for det faglige arbeidet i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

3.0 Metode

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg metoden som ble brukt for å finne svar på min problemstilling. For å på best mulig måte kunne finne svar på problemstillingen, ble kvalitativ forskningsmetode valgt. Dette fordi jeg på denne måten kunne gå dypere inn i temaet, men også fordi en kanskje ikke vet helt hvor svarene kommer fra når en snakker med barn, og det derfor vil være vanskelig å måle. Jeg heller mest mot konstruktivismen, da jeg ser på hver elev og hver klasse som noe unikt. De svarene jeg vil få vil kun gjelde for de enkelte elevene, men vil også kanskje kunne si meg noe generelt om denne klassen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 28). Det var nødvendig for meg å gå ut litt åpent, da barn kanskje har et helt annet syn på dette enn det vi voksne har.

3.1 Utvalg

Da jeg skulle velge ut informanter til mitt intervju, tok jeg på forhånd kontakt med kontaktlæreren for den valgte klassen for å få hjelp til å velge ut elever. Dette fordi jeg i mine gruppeintervjuer ville ha to elever som var trygge på hverandre, og som samtidig fungerte godt sammen. Dette var noe kontaktlæreren kunne hjelpe meg med, da hun er den som kjenner klassen best. På denne måten hadde jeg bedre forutsetninger for få gode intervjuer der alle elevene var delaktige. Hun hjalp meg å velge ut fire elever som tilfredsstilte dette kravet, og valget falt derved på to gutter og to jenter på 12 år som alle går i 7.klasse.

3.2 Intervju

I forkant av et intervju er det viktig å tenke på hva en ønsker informasjon om, og hvordan en vil legge opp samtalen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 63). Intervjuene ble gjennomført i grupper med to og to elever sammen, dette fordi jeg ikke bare ville få frem enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger, men også hvordan ulike oppfatninger diskuteres og utdypes (Postholm og Jacobsen, 2013). Jeg valgte å ha et åpent og semistrukturert intervju med noen hovedspørsmål som jeg på forhånd hadde skrevet ned i min intervjuguide. Bakgrunnen for valget var at jeg ønsket å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og observere de samtidig. Det vil også kunne være vanskelig å vite hvilken retning intervjuet vil ta, fordi barn kanskje har andre oppfatninger enn det jeg har. I en forskningssammenheng skal dialogen først og fremst bidra til å få belyst problemstillingen, og jeg foretok dermed noen valg for å sikte meg inn mot å få en spesiell type informasjon (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 62). Mine spørsmål er derfor laget ut fra min problemstilling (Vedlegg 1). Intervjuene ble

gjennomført på et grupperom som lå et stykke unna klasserommet. På denne måten slapp vi å bli forstyrret gjennom intervjuet, og vi var sikret at ingen andre lyttet til vår samtale. Dette var viktig for å skape en trygg atmosfære der elevene turte å si hva de mente. Elevene ble hentet ut to og to fra klasserommet helt i starten av dagen, slik at jeg på denne måten unngikk å avbryte dem midt i en undervisningstime. Jeg startet med å si hvorfor jeg skulle foreta dette intervjuet, og at det var viktig for meg å høre deres meninger. Jeg snakket med elevene to og to sammen, og samtalen ble tatt opp med deres tillatelse. Lengden på intervjuene var på henholdsvis 14 og 17 minutter. Jeg stilte ett og ett spørsmål, og lot elevene få god tid på å svare. Hvis elevene virket usikre, omformulerte jeg spørsmålene, slik at de skulle forstå hva jeg spurte etter.

3.3 Analyse

Intervjuene er grunnlaget for min analyse. Da jeg skulle analysere, startet jeg med å transkribere intervjuene. Jeg valgte å først skrive ned spørsmålene fra intervjuguiden, for så å lytte til opptaket og skrive ned og fylle inn alt som ble sagt. Ingenting ble utelatt da jeg transkriberte, slik at jeg var sikker på at jeg fikk med meg alt som ble sagt under intervjuene. Da det var gjort, skrev jeg ut intervjuene, og så gjennom hvilke tema som var gjennomgående. Deretter listet jeg opp disse, og markerte dem i forskjellige farger i teksten, slik at jeg på denne måten fikk en god oversikt over hva de sa innenfor de ulike variablene. Jeg kan dermed si at mine variabler ble skapt induktivt, da jeg ikke hadde noen forutinntatte holdninger, men bare registrerte det jeg så (Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg kom frem til fem variabler totalt, hvorav den ene kan ses på som en hovedkategori. Variablene er som følger: uro og utrygghet, lærerrollen, trivsel og relasjoner, relasjoner elev/lærer, samt formelle og uformelle tiltak som går litt på tvers av alle og som derfor blir sett på som en hovedkategori. Avslutningsvis samlet jeg alle funnene i et dokument, og startet med å utarbeide min resultatdel.

3.4 Forforståelse

I forkant av min kvalitative undersøkelse hadde jeg dannet meg en forståelse av at lærerens klasseledelse vil være av betydning når en skal forebygge mobbing. Min erfaring tilsier at det vil være mindre rom for at elevene mobber andre, i klasser hvor det fins lærere som utøver god klasseledelse og er interessert i å skape gode relasjoner. Bakgrunnen for dette er at ting vil kunne komme ut av kontroll hvis en ikke har en tydelig klasseleder, og at det da vil kunne være større rom for at det oppstår mobbing. Det er også et viktig poeng at elevene kjenner

hverandre, og jeg mener det vil kunne være enklere å varsle om mobbing hvis en er trygg på de man omgås. Dette er inntrykk som jeg selv sitter med, men vil likevel si at jeg som forsker har klart å legge dette til side. Jeg er interessert i å finne ut hva elevene tenker og mener om d temaet, og har dermed valgt å gå inn i prosjektet med et åpent sinn. Det skal likevel sies at det kan være jeg har trukket noen ubevisste tolkninger, selv om det ikke har vært min intensjon.

3.5 Etiske betraktninger

Når en skal intervjuer elever i grupper om et tema som mobbing, er det noen etiske hensyn en bør ta. Det er viktig at elevene kjenner hverandre og er trygge, slik at de kan si det de ønsker uten å få negative reaksjoner. Dette var også bakgrunnen for at jeg ville ha hjelp av kontaktlærer til å velge ut elevsammensetningene. Det er også viktig at barna får vite at alt de sier av informasjon vil bli behandlet konfidensielt, slik at de ikke behøver å være engstelige for at det de sier skal komme ut til andre (Postholm og Jacobsen, 2011). Dette var noe jeg forsikret elevene om flere ganger. Underveis i intervjuet tok jeg også noen etiske hensyn. På spørsmålet om det var noen lærere de likte godt, og eventuelt hvorfor, presiserte jeg at de ikke trengte å nevne noe navn. Dette fordi det var uinteressant for meg å få denne type informasjon, da min hensikt var å finne ut hva disse lærerne gjorde bra. Jeg var også tydelig på at elevene ikke trengte å svare på alle spørsmålene hvis de ikke ville, men opplevde ikke at det var ubehagelig for noen av elevene underveis. På tross av at jeg brukte intervjuguiden, var jeg åpen for å vike for den for å få best mulige svar. Samtidig var det viktig for meg at samtalen var ekte og at jeg derfor kunne stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Selv om mobbing kan være et sensitivt tema for mange så bar ikke dette intervjuet preg av dette, da jeg hadde mest fokus på hva en kunne gjøre for å forebygge mobbing.

4.0 Resultat

4.1 Formelle og uformelle tiltak mot mobbing

En kan skille mellom formelle og uformelle tiltak. Av formelle tiltak menes klasseregler og mobbeprogram, mens det å bli bedre kjent og skape gode relasjoner regnes som uformelle tiltak. Elevene svarer dette på spørsmålet om de har klasseregler: *Ja, vi har trivselsregler som vi lagde i fjor, men jeg tror ikke det er så mange som bryr seg om de. De henger bare på veggen.* Elevene kunne noen av reglene, blant annet at de måtte rekke opp handa hvis de ville si noe, men trodde ikke det hadde noe å si om de hang på veggen eller ikke. De ble også spurt om de visste om de fulgte et antimobbeprogram, men de trodde ikke at de hadde hatt noe. De

satt i en ring om snakket om mobbing, men mente at det ikke hadde noen effekt. Av uformelle tiltak nevner de flere ganger gjennom intervjuet at de gjerne skulle brukt mer tid på å bli bedre kjent med hverandre. Dette er noe som vil bli grundigere utdypet senere i resultatdelen.

4.2 Uro og utrygghet

Noe som er gjennomgående i begge intervjuene er temaet uro, og dette er noe som blir nevnt opptil flere ganger. De sier også at det er mye bråk når de har vikar, og at de blir ville når læreren er veldig snill og ikke setter så mye grenser. De mener også at det ofte oppstår problemer knyttet til mye uro når læreren går ut av klasserommet og de er for seg selv. På spørsmålet om hva der ser på som en god lærer, svarer de at det er en som passer på slik at det ikke er så mye bråk i timene. I intervjuet med jentene kommer det frem at de synes at klasse miljøet kunne vært bedre, hvor de deretter sier: *Det er veldig bråkete, og det er noen spesielle som mobber.* De nevner også at de tror årsaken til mye bråk kan være at det er noen elever som føler seg veldig usikre, og som derfor må snakke over alle de andre for å kunne hevde seg selv. På spørsmål om lærerne har gjort noe for at det skal bli mindre uro, svarer både guttene og jentene at de ble innkalt til et møte sammen med deres foreldre hvor temaet ble tatt opp. De mente at det ble bedre i klassen etter dette møtet, men at det nå har gått litt tilbake slik det var før. De var alle enige om at det hadde vært mye verre tidligere, blant annet fordi de som bråket satt sammen, og at bråket dermed ble forsterket. I etterkant av møtet med foreldrene hadde de skiftet om på plassene, noe som gjorde at det ble mindre uro.

4.3 Lærerrollen

Elevene nevner flere ganger i intervjuene at det er viktig at læreren er tilstede når noe oppstår. I forbindelse med mobbing, kan elevene fortelle at det er noen i klassen som mobber, men at det ikke blir gjort noe med det. De mener at lærerne prøver, men at de ikke får det helt til. En elev uttrykker seg slik: *Hvis noen blir mobbet, da må læreren se det, også må vi alle være flinkere til å si fra.* De sier også at lærerne burde passe på bedre ute i friminuttene fordi det er da det som oftest oppstår mobbing. Elevene mener at det kunne vært flere lærere ute i friminuttene, slik at de på denne måten kunne fulgt med på hva som skjer overalt. Elevene uttrykte også at lærerne selv kanskje trodde det begynte å bli greit på skolen, og at de dermed ikke engasjerte seg like mye, fordi de ikke trodde det foregikk mobbing. De syntes også at lærerne burde ta i bruk litt sterkere midler når det for eksempel hendte noe på fotballbanen.

De mente at det ikke holdt å si stopp, men at læreren godt kunne ta de av banen for å vise at dette ikke var greit.

4.4 Trivsel og relasjoner

Alle elevene var svært opptatt av å skape gode relasjoner til hverandre i klassen, og det å bli bedre kjent med hverandre. En elev sa som følger: *Hvis vi vet mer om hverandre, vet vi også bedre hvordan vi skal takle hverandre.* De ville også veldig gjerne at de skulle bruke mer tid på å bare snakke sammen og prøve å bli bedre kjent, og sa at dette var noe læreren kunne tenkt mer på. De foreslo blant annet at de kunne sette av 15 minutter hver mandag eller fredag, der de bare snakket sammen og ble bedre venner. Tidligere hadde de fått et hefte av læreren som inneholdt noen spørsmål de kunne stille til de andre for å bli bedre kjent. De hadde også hatt ”hemmelig venn”, der de fikk et navn på en elev i klassen som de skulle gi litt ekstra oppmerksomhet til. Elevene mente at det ble et bedre samhold i klassen etter dette, og at det var noe de kunne gjøre oftere.

4.5 Relasjoner elev/lærer

På spørsmål om hva som kjennetegnet en god lærer, sa en av elevene: *En god lærer er en som passer på og som er snill. En som ser hva behovene til eleven er.* De mente også at det var viktig at læreren var engasjert i livet deres, og at de tok seg tid til å bli godt kjent. En god lærer var også en som passet på at alle ble behandlet med like mye respekt. De nevnte at det var noen lærere de likte bedre enn andre, og grunner til dette var at disse var snille, men samtidig satte tydelige grenser for elevene. Disse lærerne hadde også mye humor, og var interessert i å bli godt kjent med, og skape et godt forhold til elevene. På spørsmålet om de trodde lærerne var viktige for at det ikke skulle oppstå mobbing, svarte de at de noen ganger kunne være det, men at det ikke var alltid læreren visste at det oppsto mobbing.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte mine hovedfunn fra intervjuene i lys av teorien. Hensikten med min undersøkelse var å finne ut hvordan en som lærer kan forebygge mobbing gjennom klasseledelse. I intervjuene kom det frem at elevene syntes lærerne kunne bruke mer tid til å legge til rette for at elevene i klassen ble bedre kjent. De mente også at det ofte var mye uro i klasserommet, og fortalte i den forbindelse at det var noen elever som mobbet.

Elevene kunne fortelle at de hadde klasseregler, men at de ikke trodde noen av elevene brydde seg om dem.

5.1 Trygghet og autoritativ klasseledelse

Alle elever har behov for trygghet, og det å være trygg på skolen er en forutsetning for at elevene skal lære. Maslow beskriver trygghet som det viktigste behovet til mennesker nest etter de fysiske behovene som mat, drikke, oksygen, søvn og hvile. Dette sier noe om hvor viktig trygghet er, og at ingenting vil fungere uten (Skaavik og Skaalvik, 2013). Alle mennesker vil ha et behov for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet. For at elevene skal føle seg trygge i skolen er det viktig med tydelige voksne som skaper en slik trygghet. En kan skape trygghet gjennom autoritativ klasseledelse. Det vil si at en er klassens tydelige leder gjennom å sette de viktige standardene, gi omsorg til hver elev, kontrollere at standardene holdes, og delegere frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det (Ertesvåg 2011, Roland 1999, i Roland 2014, s. 92). En autoritativ lærer ser og anerkjenner elevene, både som individer og gruppe, samtidig som hun eller han underviser og veileder dem. Læreren leder klassen, underviser, viser varme og kontroll, og har læring som mål (Nordahl, 2012, s. 212). Forskning viser at autoritativ klasseledelse har en negativ sammenheng med mobbing (Roland 1999, Roland og Galloway 2002, i Roland 2014, s. 91). En årsak til dette er den positive virkningen på mønsteret i klassen – normer, effektivitet og relasjoner mellom elevene (Roland 1999, Roland og Galloway 2002, i Roland 2014, s. 92). Elevene i min undersøkelse kunne fortelle at de lærerne som de likte best var de som var snille, men samtidig satte grenser for dem. Dette sier noe om hvor viktig denne balansen er, og at elevene setter pris på lærere som er tydelige og setter klare grenser.

Klasseledelse har i følge Doyle (1986) som hensikt å etablere et rolig miljø i klassen, slik at elevene kan engasjere seg i meningsfull faglig læring (Engvik, Hestbek, Hoel og Postholm, 2013). Det er dokumentert at lærere som utøver god klasseledelse, opplever mindre atferdsproblemer enn lærere som er entydige i sin ledelse (Nordahl, 2000; Overland, 2007, i Nordahl 2012, s. 205). En mulig årsak til at det er mye uro kan være lærerens måte å lede klassen på. Hvis læreren ikke er tydelig nok på hvilke regler som gjelder for ønsket atferd, vil dette være noe som kan skape mye bråk. Det er også viktig at elevene vet at læreren viser omsorg for dem, og i sin klasseledelse har en balanse mellom varme og kontroll.

5.2 Uro og mobbing

Uro er et tema som går igjen i begge intervjuene, og elevene nevner at det ofte er mye bråk i klasserommet. Kanskje kan det være en større sammenheng mellom uro og mobbing enn det man tror? Jentene som ble intervjuet kunne fortelle at det ofte var bråkete, og at det var noen spesielle elever som mobbet. De tror årsaken til dette er at noen av elevene føler seg veldig usikre, og som derfor må snakke høyere enn de andre for å kunne hevde seg selv. I Olweus (1992) blir den typiske mobberen beskrevet som en som har behov for å dominere og undertrykke andre. De blir ikke beskrevet som engstelige og usikre, men er tvert i mot kjennetegnet av uvanlig lav grad av angst og usikkerhet, eller så ligger de på gjennomsnittet. Det er derfor interessant å se at dette kanskje ikke er tilfellet i denne klassen. Ut i fra hva jentene sier, virker det som at det er noen elever som i utgangspunktet er usikre som mobber andre. Jeg må likevel ta i betraktning at det kan være at disse elevene har en annen forståelse av hva mobbing innebærer, og at elevene de beskriver kanskje ikke nødvendigvis er mobbere. Det ville her vært interessant å visst om disse elevene viste noen form for aggressivitet. Aggresjon kan være motivert av utsikten til materielle eller sosiale belønninger, og vi snakker da om proaktiv aggresjon. I mange tilfeller er aggresjonen kun en strategi for å oppnå noe utenfor selve handlingen. Man kan også bruke aggresjon i en eller annen form for å oppnå en bedre posisjon i klassen, uten å være sint på den eller dem det går utover (Roland, 2014). De som mobber kan ha en proaktiv aggresjon, der stimulansen vil være makten over offeret.. Elever som derimot viser en reaktiv aggresjon, der det oppstår et utbrudd i form av sinne vil kanskje være mer synlig i klasserommet. Denne formen for aggresjon kan gjøre eleven til et lett bytte for andre i klassen, da de får en umiddelbar reaksjon i form av sinne. Disse elevene kan derfor være utsatt for mobbing, nettopp fordi mobberen får en reaksjon på det han gjør. Som lærer er det viktig å være bevisst på dette, slik at en på denne måten kan forebygge og oppdage mobbing.

I mine intervjuer kom det frem at elevene følte seg utrygge når det var mye bråk i klasserommet, og at det spesielt var mye bråk når de hadde vikarer inne i klassen. Dette kan ha en sammenheng med at elevene ikke har en god relasjon til læreren og at de derfor føler seg utrygge. Det kan også være at disse lærerne ikke er tydelige nok i sin klasseledelse, kanskje fordi de ikke helt vet hvilke regler som gjelder i denne klassen. Av og til er det nødvendig å sette inn vikarer, og da er det viktig at læreren gjør et godt forarbeid. Jeg mener det er viktig å opplyse vikarene om hvilke rutiner og regler som gjelder i klassen, slik at de er best mulig forberedt. Som vikar bør en bruke tid på å bli kjent med elevene, da vi vet at gode

relasjoner mellom lærer og elev vil føre til generell trivsel på skolen og læring hos elevene (Drugli, 2012). I en lærer-elev-relasjon er det læreren som er den voksne og profesjonelle som har ansvar for å legge til rette for at eleven skal få tillit til læreren gjennom sin måte å møte eleven på (Nordahl, 2010, i Drugli 2012). Som vikar vil man kanskje bare være inne hos klassen av og til, og det kan derfor være at vikaren fokuserer mest på det faglige. Jeg mener at fokuset først og fremst bør være rettet mot å bli kjent med elevene, dette fordi det er vanskelig å skape rom for læring hvis en har dårlige relasjoner til elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

5.3 Betydningen av gode relasjoner

Elevene som ble intervjuet mente det var veldig viktig å bli godt kjent med alle i klassen, og de etterlyste mer tid til å bygge gode relasjoner. Gode relasjoner mellom elevene i klassen har en sammenheng med lite mobbing (Roland 1999, Roland og Galloway 2002, i Roland 2014, s. 91). Mobbeofrene føler seg ofte ensomme og forlatte på skolen, og mange har ikke en eneste god venn i klassen (Olweus, 1992). Et stort omfang av gode relasjoner øker sannsynligheten for at potensielle mobbeofre har venner. Generelt vil et nettverk av gode relasjoner i ei gruppe, slik klassen er, medføre få relasjonelle spenninger (Roland, 2014, s. 91). Her mener jeg at læreren har et ansvar for å skape seg en oversikt over det sosiale samspillet i klassen, slik at de vet hvilke elever som ofte er alene. En kan ikke bestemme hvem elevene skal like og ikke, men en kan prøve å påvirke gjennom hvordan en inndeler grupper og plasseringer i klasserommet. Elevene hadde tidligere hatt noe som kalles ”hemmelig venn”, der de trakk et navn på en elev i klassen som de skulle gi litt ekstra oppmerksomhet til. Elevene var veldig positive til dette, og mente det hadde blitt bedre samhold i klassen i etterkant. De syntes likevel at læreren kunne satt av enda mer tid til å bli bedre kjent. Jeg har en oppfatning av at det i skolen ofte blir mye fokus på det faglige, og at en kanskje glemmer litt viktigheten av å bygge gode relasjoner. Vi vet vi at gode relasjoner mellom elevene har en sammenheng med lite mobbing, og jeg mener derfor at det er viktig å bruke mye tid på dette. Relasjonsbyggingen skjer mens man gjør noe annet (Drugli, 2012). Det å dra på tur sammen, eller arbeide med prosjekt i grupper kan derfor være gode tiltak for å bygge gode relasjoner til hverandre. Elevene i mine intervjuer foreslo også at de kunne sette av et kvarter hver mandag eller fredag der de bare snakket sammen og ble bedre venner. Her kunne læreren for eksempel lagt opp til noen spill eller aktiviteter der elevene hadde fått samarbeidet og snakket sammen. Når elevene klart uttrykker at dette er noe de savner, er det viktig å ta de på alvor og ta ansvar for å gjøre noe med det.

Elevene nevnte i intervjuet at noe av det som kjennetegnet en god lærer var at de behandlet alle med lik respekt. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev også vil påvirke relasjonen mellom elevene. Særlig små barn vil legge merke til hvordan en lærer forholder seg til andre elever. Hvis de oppdager at en lærer ikke kommer godt overens med en elev, vil de selv også gjerne utvikle en negativ relasjon til denne eleven (Drugli, 2012). Dette er også noe som er viktig å være bevisst på. Som lærer er en pliktig å like alle elever. Hvis en merker at en ikke kommer godt overens med en elev, er det da læreren sitt ansvar å ordne opp i dette.

Det er ikke uvanlig med tilskuere til mobbing (Burns et al. 2008, Cowie 2000, Salmivalli et al. 1996, Sullivan 2011, i Roland 2014). Studier fra Canada og Finland viser imidlertid at de fleste mobbeepisoder stopper raskt hvis en tilskuer bryter inn og ber mobberen stoppe. Studiene viser at mobbingen stopper innen 10 sekunder i mer enn 75% av tilfellene når et barn sier fra (Moen, 2014). Kanskje vil gode relasjoner mellom elevene kunne bidra til at de griper inn hvis de ser andre blir mobbet. Hvis eleven derimot har gode relasjoner til mobberen, vil det kanskje være vanskeligere å gripe inn i situasjonen.

5.4 Klasseregler og antimobbeprogram

I de aller fleste klasserom henger det en plakate på veggen med en rekke regler for hvordan en ønsker at det skal være i klasserommet. Jeg ville i denne oppgaven undersøke om elevene hadde noen regler i klassen, og hvordan de eventuelt ble fulgt opp. Dette fordi jeg ville finne ut i om, og eventuelt hvordan, bruk av regler kunne være et forebyggende tiltak mot mobbing. Som skrevet i teoridelen, er det et helt sentralt element å etablere regler og tydelige forventninger til elevenes atferd i arbeidet med å fremme et positivt miljø for læring (Ogden 2004, Reynolds og Teddlie 2000, Webster Stratton 2005). I mine intervjuer kunne elevene fortelle at de hadde noen trivselsregler, men at de ikke trodde det var så mange som brydde seg om dem, reglene hang bare på veggen. De kunne noen av reglene, blant annet at de måtte rekke opp hånda før de skulle si noe, men de trodde ikke det hadde noe å si om reglene hang opp på veggen eller ikke. Når elevene forteller at reglene bare henger der, tolker jeg det som at dette ikke er noe som fungerer spesielt godt i denne klassen. Det kan være flere årsaker til det, kanskje lærerne ikke er tydelige nok på å aktivt følge og etterleve de reglene som er bestemt. Det kan også være fordi reglene ikke er laget sammen med elevene. Jeg mener det er viktig at elevene selv får være delaktige i prosessen med å utarbeide regler, slik at det blir en felles enighet i klassen om hva som er greit og ikke. På denne måten vil det også kanskje være

enklere å følge reglene som blir satt. Min erfaring tilsier at hvis det er en usikkerhet omkring hvilke regler som gjelder, vil det også være større sjans for at ting kommer ut av kontroll. Det vil også være uforutsigbart for elevene hvis det er forskjellige regler fra dag til dag, og hvis det ikke er en felles enighet blant lærerne om hvilke regler som gjelder. For at regler og forventinger skal ha sin funksjon, holder det ikke bare å prate om dem (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 27). Læreren må også tydelig vise overfor elevene hva som er lov og ikke. Olweus (1992) sier at en viktig hjelp i arbeidet mot mobbing og for å bedre det sosiale klimaet i klassen er at klasselederen og elevene sammen kommer frem til noen få enkle regler mot mobbing. I mine intervjuer kom det ikke frem om elevene hadde noen konkrete regler mot mobbing, samtidig som de kunne fortelle at det var noen spesielle i klassen som mobbet. Kanskje er det her noe en kunne forebygget gjennom å utarbeidet tydelige og konkrete regler mot mobbing.

Elevene ble også spurt om de visste om de fulgte et antimobbeprogram, men de var ikke helt sikre. De kunne fortelle at de hadde blitt plassert i en ring der de snakket om mobbing, men mente at dette ikke hadde noen effekt. Jeg vil anta at skolen følger et antimobbeprogram, uten å kunne si det med sikkerhet. I slike programmer er det ofte at en samler elevene i en ring for å snakke om mobbing, og det elevene viste til kan derfor være en del av et slikt program. De siste årene har det blitt rettet kritiske lys på forebyggende programmer mot mobbing, der det blir hevdet at disse ikke vil bidra til mindre mobbing. Omfattende uavhengig forskning viser at skoler som tar i bruk programmer lykkes i å skape et bedre læringsmiljø (Moen, 2014, s. 137). Det kan være flere årsaker til at de skolene som tar i bruk slike programmer lykkes med det, men det kan ha en sammenheng med at disse skolene legger mer vekt på, og arbeider godt for å skape et godt miljø for læring. Et program kan kanskje være med på å skape mer bevissthet omkring viktigheten av å arbeide godt for å forebygge mobbing.

5.5 Metodekritikk

Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode, og har derfor kun fått høre hvilket syn de utvalgte elevene har. Selv om jeg bare har intervjuet fire elever, vil jeg likevel si at deres meninger er viktige og av betydning for min oppgave. Deres meninger vil også kunne si meg noe generelt om denne klassen. Det kom frem veldig like svar i begge intervjuene, noe som øker troverdigheten av mine resultater. For å få et større perspektiv på hvordan det er i denne klassen, kunne jeg også valgt å intervju noen lærere.

Lærerne ville kanskje hatt andre synspunkter og meninger enn elevene. For meg var det viktig å høre hva elevene mente. Dette fordi lærerne kanskje gjør noe de synes fungerer godt, men som elevene opplever på en helt annen måte.

Elevene ble intervjuet to og to sammen, noe som kan ha hatt en innvirkning på mine resultater. Kanskje holdt elevene noe tilbake fordi de var redde for hva den andre eleven mente. Min oppfatning er at elevene turte å si det de mente, og begge partene deltok like aktivt i samtalen. Jeg kunne også valgt å intervjuet en eller flere elever alene for å se om jeg hadde fått andre svar. Fordelen med å intervjuet elevene i grupper var at jeg da ikke bare fikk frem enkeltpersoners meninger, men også hvordan de ulike oppfatningene ble diskutert og utdypet. Jeg fikk også intervjuet flere elever i løpet av et intervju, samtidig som de kanskje snakket mer enn hvis de hadde blitt intervjuet hver for seg.

Intervjuene foregikk på et lukket rom uten forstyrrelser, noe som bidro til en trygg og god atmosfære. Spørsmålene som ble stilt var åpne, og jeg kan derfor si at jeg ikke bevisst ledet elevene til å si noe jeg ønsket. Dette var veldig viktig for meg, da jeg ønsket å vite hva elevene tenkte og mente.

6.0 Konklusjon

I denne bacheloroppgaven har jeg undersøkt hvordan en som lærer kan forebygge mobbing gjennom klasseledelse. Jeg har foretatt to intervjuer med elever i 7.klasse, der hensikten var å finne ut hva deres lærere gjør i det forebyggende arbeidet mot mobbing. I mine undersøkelser kom det frem at de formelle tiltakene mot mobbing ikke så ut til å fungere godt. Studien viser at de mer uformelle tiltakene, som å bli bedre kjent med hverandre, skape trygghet og å bygge gode relasjoner hadde størst betydning.

For å kunne forebygge mobbing er det viktig at elevene har det trygt på skolen. Elever har et grunnleggende behov for trygghet, og det er en forutsetning for at de skal kunne lære. Maslow beskriver trygghet som det viktigste behovet til mennesker nest etter de fysiske behovene. Dette sier noe om hvor viktig trygghet er, og at ingenting vil fungere uten det (Skaavik og Skaalvik, 2013). Elever vil ha et behov for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet. For at elevene skal føle seg trygge i skolen er det viktig med tydelige voksne som skaper en slik trygghet. En slik trygghet kan en skape gjennom autoritativ klasseledelse. Det

vil si at en er klassens tydelige leder gjennom å sette de viktige standardene, gi omsorg til hver elev, kontrollere at standardene holdes, og delegere frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det (Ertesvåg 2011, Roland 1999, i Roland 2014, s. 92).

Denne studien tar bare utgangspunkt i fire elever, og trenger derfor ikke å si noe om hvordan det er på andre skoler. Jeg mener likevel at deres meninger er av betydning, og at en kan se noen tendenser. Ut i fra mine funn, ser det ut til at de formelle tiltakene som antimobbeprogram og klasseregler ikke fungerer. Det hadde derfor vært interessant å undersøkt dette nærmere. Det kunne en gjort ved å observert eller foretatt intervjuer på flere ulike skoler og sammenlignet disse. Da hadde jeg fått et større perspektiv på funnet, og et bedre grunnlag for å kunne si om dette er noe som er gjennomgående på flere skoler.

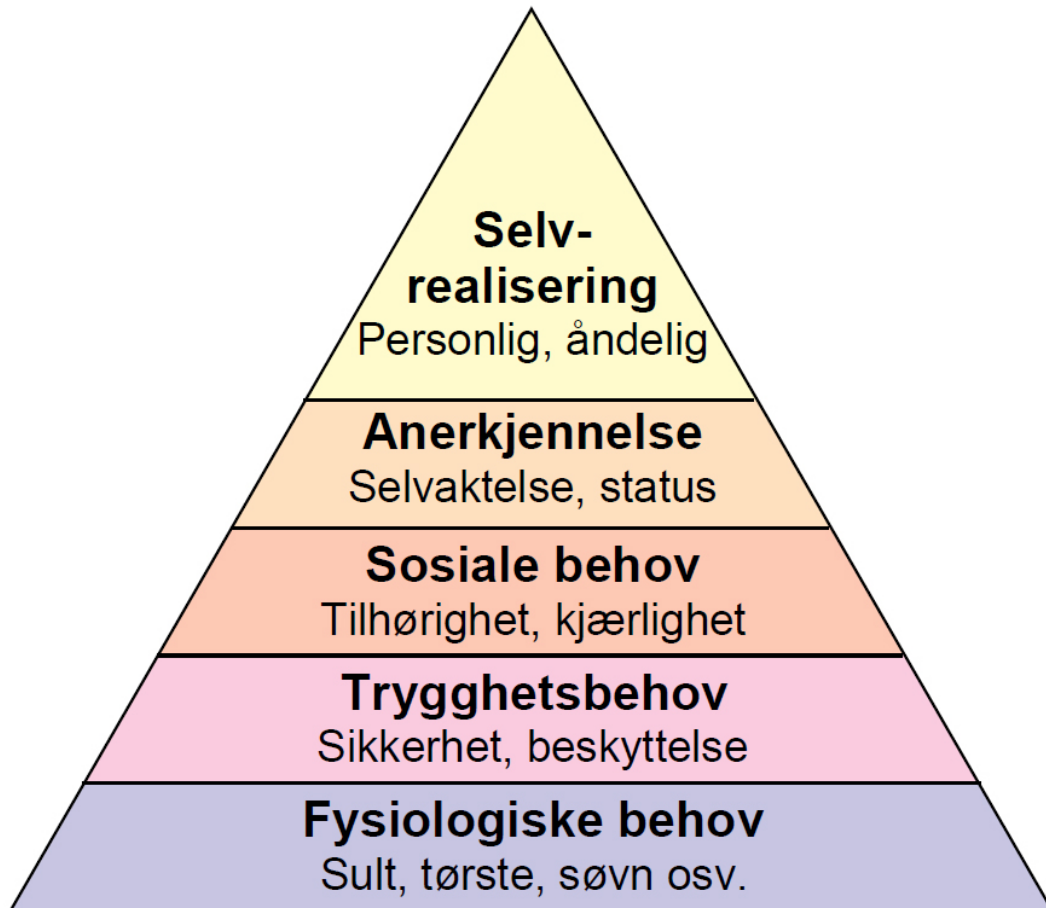
7.0 Litteraturliste

- Arneberg, P. og Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, lærerens læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L., og Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. og Postholm, M.B. (2013). *Klasseledelse – for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.
- Høyby, H. (2002) *Mobbing kan stoppes – håndbok for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høines, J.E. (2011). *Retten til å trives på skolen. Om skoleelevers rett til et godt psykososialt miljø*. Haugesund: Vormedal Forlag
- Manger, T. (2012). Jevnaldrenes betydning. I S. Lillejord, T. Manger, og T, Nordahl. (Red). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet (s. 101-130)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Moen, E. (2014) *Slik stopper vi mobbing – en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør. *Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012) Lærerens ledelse. I S. Lillejord, T. Manger, og T, Nordahl. (Red). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet (s. 199-223)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1996) Mobbing blant skolebarn – grunnleggende fakta og et fremgangsrikt tiltaksprogram. I I.M. Helgeland. (Red). *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring* (s. 87-98). Oslo: Kommuneforlaget.
- Opplæringslova. (2002). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.(opplæringslova). Hentet 20.05.2015 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Postholm, M.B. og Jakobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roland, E. 2014. *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., og Skaaldvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Om temaene i elevundersøkelsen. Hentet 20.05.2015 fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Om-brukerundersokelsene1/Elevundersokelsen/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trivsel/>

Vedlegg 1

Maslows behovshiarki



Hentet fra: <http://ndla.no/nb/node/86378>

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledende spørsmål

Hvordan synes du det er å gå i 6.-7.klasse?

Hva liker du å gjøre på fritiden?

Hvilket fag liker du best, og hvorfor?

Hva gjør den læreren i de timene?

Tilleggsspørsmål

Hva mener du er en god lærer?

Er det noen lærere du liker godt, og hvorfor?

Hvordan er klassen i disse timene?

Hovedspørsmål

Hva kan læreren gjøre for å redusere mobbing?

Er det noe læreren har gjort for å redusere mobbing?

Tilleggsspørsmål

Hva gjør læreren for å skape et godt klassemiljø?

Har dere klasseregler? Hvis ja, hvordan blir de fulgt?