

**OLWEUSPROGRAMMET**  
MOT MOBBING OG ANTISOSIAL ATFERD

# PERSONALVEILEDNING

Dan Olweus

Bokmål / Nynorsk





## **Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd**

1. Kort presentasjon av Olweusprogrammet
2. Implementering av Olweusprogrammet og en kort innføring i god klasseledelse
3. Mobbingens mange former
4. Inspeksjonssystemet
5. Klasseregler mot mobbing
6. Klassemøter
7. Rollespill
8. Foreldremøter
9. Tiltak på individnivå
10. Digital mobbing
11. Tilhørighetsgrupper

# FORORD

Denne personalveiledningen er en oppdatering av min lærerveiledning «Olweus' kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd» fra 2001. Veiledningen har fått en oppfriskning både når det gjelder språk, layout og forskningsresultat. Den har også fått et nytt kapittel om digital mobbing.

Veiledningen har også skiftet navn fra lærerveiledning til personalveiledning. Dette er gjort fordi innføring og bruk av programmet omfatter hele skolepersonalet og ikke bare lærerne, selv om de senere selvfølgelig er helt sentrale personer i det systematiske programarbeidet mot mobbing. Godt erfarne skolefagfolk kan kanskje oppfatte noe av stoffet i veiledningen som elementær kunnskap. Jeg ønsker imidlertid å beskrive en skolepraksis som kan danne grunnlag for refleksjoner og diskusjoner i hele personalgruppen, uavhengig av erfaring og forkunnskaper.

I personalveiledningen refereres det mange ganger til min bok «Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre.» Boken anbefales til lesning som tilleggslitteratur til personalveiledningen. I Norge ble boken første gang utgitt i 1992, og språk og innhold bærer selvfølgelig noe preg av den historiske konteksten den er skrevet i. Samtidig er det lite av det essensielle innholdet som etter min mening har blitt uaktuelt. Dette bekreftes blant annet ved at den engelske versjonen av boken – «Bullying at school: What we know and what we can do» fra 1993 – har blitt litt av en «klassiker» som er internasjonalt sitert mer enn 3000 ganger (2011) og oversatt til 20 språk.

Arbeidet med oppdateringen av denne veiledningen har skjedd under tidspress og det er derfor ikke usannsynlig at det kan forekomme noen feilaktigheter i teksten. Jeg og medarbeidere ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, RKBU Vest, vil derfor gjerne få tilbakemeldinger og evalueringer av veiledningen fra skoler som tar programmet i bruk slik at dette kan tas hensyn til i eventuelle senere versjoner.

I arbeidet med den nye veiledningen har jeg fått mange gode synspunkter og forslag fra medarbeidere i Olweusprogrammet mot mobbing ved RKBU Vest. Jeg vil særlig takke cand. polit. Stein Gorseth som har gitt meg betydelig hjelp når det gjelder språk og fremstilling. Jeg vil også takke fagkonsulent i kommunikasjon Veronica Helle varmt for hennes rolige og effektive arbeid med å redigere og gi veiledningen et attraktivt og leservennlig utseende. Stor takk også til RKBU Vest for økonomisk og personlig støtte til gjennomføring av arbeidet med å få i stand en ny, oppdatert og forbedret personalveiledning for Olweusprogrammet.

Bergen 26.01. 2012

Dan Olweus

## KORT PRESENTASJON AV OLWEUSPROGRAMMET

### MÅLSETTING

- Å gi en oversiktlig presentasjon av målsettinger for og hovedprinsipper bak programmet
- Å gi en skjematisk oversikt over selve programmet
- Å gi en kort redegjørelse for effekter av programmet i forskjellige vitenskapelige evalueringer



## UTGANGSPUNKT

Elever som blir mobbet av medelever i skolen, utgjør en stor og av mange skoler forsømt gruppe. Det kreves ikke mye fantasi for å forestille seg hvordan det er å gjennomleve skoletiden med stadig angst, utrygghet, skamfølelser og dårlig selvbilde. Det er ikke overraskende at mobbeutsatte elevers nedvurdering av seg selv iblant blir så fullstendig at selvmord oppleves som den eneste utveien.

Mobbeproblemet berører noen av våre mest sentrale verdier og rettigheter. Det er en grunnleggende menneskelig rett for en elev å kjenne seg trygg på skolen, og slippe å bli utsatt for overgrep og fornedrende behandling. Ingen elev burde være redd for å bli mobbet og nedverdiget på skolen, og ingen foreldre skulle trenge å bekymre seg for at deres barn skal bli utsatt for noe slikt. Formuleringer i tråd med dette ble i 2003 innført i opplæringslovens kapittel 9a som et generelt krav: «alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring».

## OLWEUSPROGRAMMET: MÅLSETTINGER OG HOVEDPRINSIPPER

En første versjon av «Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd» ble utviklet i forbindelse med den nasjonale kampanjen mot mobbing i 1983. Fra 2002 ble programmet en del av tiltakskjeden i «Manifest mot mobbing». Det er også et tiltak i regjeringens handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet. Fra høsten 2001 har alle grunnskoler som ønsker å innføre programmet fått mulighet for å delta etter søknad. Hittil (per 2011) er programmet blitt innført i cirka 500 norske grunnskoler.

### Hovedmålsettingene i Olweusprogrammet er:

- Å redusere eksisterende mobbeproblemer
- Å forebygge mobbing og skape et trygt og godt læringsmiljø for alle

Programmet er omfattende og griper inn i skolens hverdag, livet i klasserommene og elevflokken, og vil prege skolen som sosialt system. Derfor tar det også tid å innføre programmet. Innføringsperioden er beregnet til å ta cirka 18 måneder. Etter det har skolen tilegnet seg ny kompetanse og forhåpentlig en delvis ny måte å være skole på.

Olweusprogrammet er basert på forskning om utvikling og endring av problematferd, spesielt aggressiv og antisosial atferd. Det bygger på en autoritativ voksen-barn-relasjonsmodell (Baumrind, 1968, 1996; Gregory mfl., 2010; Wentzel, 2002). Programmet understreker at lærerne også har et viktig ansvar for det sosiale miljøet i elevgruppen.

### Programmet går ut på å skape et skolemiljø (og helst også et hjemmemiljø) som kjennetegnes av følgende fire prinsipper:

- Varme, positiv interesse og engasjement fra de voksnes side
- Faste grenser mot uakseptabel atferd
- Konsekvent bruk av ikke-fysiske, ikke-fiendtlige negative konsekvenser (sanksjoner) hvis elever bryter de etablerte reglene for oppførsel
- Voksne i skole og hjem skal fungere som gode autoriteter og være positive rollemodeller

I Olweusprogrammet er det utviklet tiltak på skole-, klasse- og individnivå basert på disse prinsippene. Se tabell 1.1. Detaljert informasjon om disse tiltakene blir presentert i denne Personalveiledningen.

Gjennomføringen av Olweusprogrammet baserer seg hovedsakelig på å gjøre bruk av det eksisterende sosiale miljøet som inkluderer lærere, annet skolepersonell, elever og foreldre. Denne omstruktureringen går blant annet ut på å endre mulighets- og belønningsstrukturene i miljøet, altså å minske mulighetene for og belønning av mobbeatferd i skolen. Samtidig er utdanning av spesialtrente instruktører en viktig del i gjennomføringen av programmet på den enkelte skole. Instruktørene utdanner blant annet utvalgte nøkkelpersoner på skolene.

## **Tabell 1.1. Oversikt over Olweusprogrammet**

### **Generelle forutsetninger**

- Bevissthet og engasjement særlig blant de voksne

### **Tiltak på skolenivå**

- Undersøkelse med Olweus' spørreskjema
- Felles markering av satsningen på arbeidet mot mobbing
- Bedre inspeksjonssystem
- Pedagogiske samtalegrupper
- Opprettelse av samordningskomité

### **Tiltak på klassenivå**

- Klasse-/skoleregler mot mobbing
- Regelmessige klassemøter med elevene
- Klasseforeldremøter

### **Tiltak på individnivå**

- Alvorlige samtaler med mobbere og mobbeofre
- Samtaler med foreldrene til innblandede elever
- Utforming av individuelle tiltaksplaner

Notater

Kallestad og Olweus (2003) har undersøkt forhold som påvirker den enkelte lærers eller skoles bruk av Olweusprogrammet. Dette arbeidet viser at skoleledelsen har en sentral rolle som tilrettelegger for informasjon og kommunikasjon i lærerstaben.

**Lærernes bruk av tiltak i egne klasser hadde blant annet sammenheng med:**

- Lærernes oppfatning av problemomfanget i egen klasse
- Lærernes holdning til mobbing og plassering av ansvaret for å gjøre noe med slike problemer
- Informasjonen som læreren hadde fått eller tilegnet seg om programmet

På skolenivå viste det seg at skoler med en åpen kommunikasjon mellom lærerne og en positiv holdning til forandring og nye tilnærmingmåter, innførte mer av Olweusprogrammet.

Et sentralt tiltak når det gjelder å sikre en god kvalitet på innføringen av programmet, er bruken av pedagogiske samtalegrupper. De ansatte på den enkelte skole kommer sammen i grupper med opp til 15 deltakere annenhver uke for å gjennomgå de ulike delene i programmet (først og fremst med utgangspunkt i denne Personalveiledningen), under ledelse av de spesialtrente nøkkelpersonene. Mer om disse samtalegruppene i kapittel 2.

## **EFFEKTEVALUERINGER AV OLWEUSPROGRAMMET**

Den første evalueringen av Olweusprogrammet baserte seg på data fra ca. 2500 elever på 5. til 8. klassetrinn fra 42 skoler i Bergen. Elevene ble fulgt over en periode på 2,5 år fra 1983 til 1985. Evalueringen viste en klar reduksjon i forekomsten av mobbing, i tillegg til positive effekter på flere andre områder (Olweus 1991, 1992, 1997), se tabell 1.2.

### **Tabell 1.2. Effekter av Olweusprogrammet: (1983-85)**

- Forekomsten av mobbing ble kraftig redusert, med cirka 50 %, allerede etter åtte måneders arbeid med programmet. Resultatene gjaldt både for å bli mobbet direkte (verbalt og fysisk) og mer indirekte (sosial isolering mm.), og det å mobbe andre elever. Reduksjonen gjaldt både gutter og jenter, og alle deltagende klassetrinn. Positive resultater ble registrert både med selvrapporter fra elevene, med en form for kameratvurdering og i lærerrapporter.
- Effektene var omtrent de samme, eller noe sterkere, etter tjue måneder enn etter åtte måneder.
- Nedgang i antisosial atferd som tyveri, hæverk, alkoholbruk og skulk.
- Økning i elevenes trivsel i skolen.
- Forbedring av det sosiale klimaet i klassene.

Liknende resultater med gjennomsnittlig 30–50 % reduksjon av nivået av mobbing er registrert i fem andre store studier i løpet av de siste årene: en undersøkelse blant cirka 4000 elever i Bergen i 1997–98, en undersøkelse blant cirka 1000 elever i Oslo-området i 1999–2000 og tre undersøkelser i perioden 2001–2003 blant mer enn 20 000 elever i 4.–7. klasse (Olweus, 1999, 2004a, b og c, 2005; Olweus & Limber, 2010).

I en nylig såkalt meta-analyse (systematisk forskningssyntese) av alle antimobbeprogrammer i verden (Ttofi & Farrington, 2009, 2010) med evalueringer av tilstrekkelig vitenskapelig kvalitet - 59 evalueringer av 24 program - fikk Olweusprogrammet en «topplassering». Olweusprogrammet var det eneste programmet som hadde dokumentert en rekke gjentatte positive resultater (fem såkalte replikasjoner - evalueringer med positivt resultat av nye grupper av skoler med totalt mer enn 40 000 elever) og fikk spesielt positiv omtale som: «Future interventions could be grounded in the successful Olweus programme ...» og ...«programmes inspired by the work of Dan Olweus worked best» (side 23).

Det kan også nevnes at Olweusprogrammet i USA er vurdert som ett av kun fire skolebaserte tiltaksprogram mot problematferd (og det eneste med fokus på mobbing) som oppfyller de strenge kravene for et såkalt Blueprint eller modellprogram (Olweus og Limber, 1999). Olweusprogrammet er per i dag (2012) blitt innført i mer enn 8000 amerikanske skoler. I Norge var programmet det eneste blant 25 skoleprogrammer som ble anbefalt uten reservasjoner til bruk i skolen ved en gjennomgang i 2000 (Rapport 2000).

Bak de rapporterte tallene ligger det oppløftende faktum at livet er blitt vesentlig tryggere og bedre for mange tusen elever. Resultatene betyr med overveldende sannsynlighet også en betydelig innsparing av kostnader for samfunnet når det gjelder psykiske vansker og psykologisk/psykiatrisk behandling og bruk av rettssystemet (Olweus, 2010). Mer om dette i kapittel 3.

Det er viktig å understreke at de positive resultatene er oppnådd i den aktive innføringsperioden på cirka 18 måneder (vanligvis etter åtte måneder). For å opprettholde effektene av tiltak over tid, er det viktig med en kontinuerlig satsing, men med mindre ressursinnsats. Tiltakene må forankres i skolen gjennom rutiner, regelverk og systemer (System for kvalitets-sikring av Olweusprogrammet, Baraldsnes mfl., 2007) først og fremst med støtte fra skolens ledelse og ansatte, men også fra foreldre og elever.



# IMPLEMENTERING AV OLWEUS-PROGRAMMET OG EN KORT INNFØRING I GOD KLASSELEDELSE

## MÅLSETTING

- Å understreke betydningen av en god implementeringen av Olweusprogrammet
- Å beskrive de organisatoriske rammene rundt de pedagogiske samtalegruppene som en hovedmetode for implementering av Olweusprogrammet
- Å gjøre rede for hovedfunksjonene til de pedagogiske samtalegruppene
- Å vektlegge betydningen av samordning av tiltak og programaktiviteter
- Å gi en kort innføring i god klasseledelse
- Å problematisere forholdet mellom god klasseledelse og systematisk arbeid mot mobbing, særlig Olweusprogrammet

## IMPLEMENTERING

Implementering (innføring og iverksettelse) av Olweusprogrammet skjer ikke i et vakuum. Det vil finne sted i en bestemt skole og i etablerte klasser med sine elever, lærere, rektor og foreldre. Dette innebærer at en rekke forhold ved den enkelte skole og den enkelte klasse vil være av betydning for hvor godt programmet vil bli implementert og hvor gode resultater som vil bli oppnådd.

Et sentralt mål ved implementering av Olweusprogrammet på en skole er å sørge for at det blir brukt etter intensjonene. Det er dette som i litteraturen om tiltak og behandling blir omtalt som å sikre «treatment or program integrity/fidelity/loyalty» (for eksempel Yeaton & Sechrest, 1981; Dusenbury mfl., 2003: Utdanningsdirektoratet & Sosial- og helsedirektoratet, 2006), og som omtrent kan oversettes med «adekvat implementering».

Hvis ikke programmet blir brukt etter programsjansens intensjoner og i overensstemmelse med beskrivelsen av programmet, vil dette skape problemer på flere måter. Først og fremst er det da høyst usikkert om Olweusprogrammet vil ha de positive virkningene som er blitt påvist i tidligere vitenskapelige evalueringer. Og hvis de forventede positive resultatene uteblir, er det risiko for at programmet vil komme i miskreditt, selv om det negative resultatet egentlig ikke har noe med programmet å gjøre, men er en følge av svak implementering.

En slik utvikling kan i sin tur føre til at andre skoler, som kanskje ville ha gjennomført en bedre implementering, unnlater å satse på programmet og eventuelt hele problemområdet. Dette er åpenbart en situasjon som er lite heldig både for den enkelte skole, for programmet og de som representerer det.

## **Sikring av kvalitet i implementeringsperioden**

En adekvat implementering av Olweusprogrammet er altså av avgjørende betydning. Det kan også generelt formuleres som et spørsmål om å sikre kvaliteten på implementeringen: hvordan skal man sikre seg at den enkelte skole tilegner seg den profesjonelle kunnskapen som ligger nedfelt i programmet på en tilfredsstillende måte?

En første forutsetning er at innholdet i programmet blir presentert for dem det gjelder på en stimulerende måte. Dessuten må det utarbeides visse kriterier eller generelle retningslinjer for hva som er et ønskelig utviklingsforløp når det gjelder implementeringen, eller kanskje flere mulige utviklingsforløp. Det vil derfor være nødvendig med en monitorering, det vil si aktiv oppfølging og tilsyn med de forholdene som skal kvalitetssikres under implementeringen. Dette betyr at det må utvikles prosedyrer eller metoder for å identifisere og korrigere mulige avvik fra ett eller flere ønskelige utviklingsforløp. Ut fra dette perspektivet dreier seg altså adekvat implementering om en type feedbacksystem som må bringes i balanse.

Dette kan virke greit og oversiktlig, men det må fremheves at situasjonen ikke er helt enkel når det gjelder så komplekse prosesser som implementering av et tiltaksprogram i en skole. Blant annet kan det være vanskelig å angi presist hva som er et ønskelig eller ønskelige utviklingsforløp. Dermed kan det også bli mer problematisk å identifisere når det oppstår avvik.

Vi har imidlertid nå utarbeidet et eget System for kvalitetssikring av Olweusprogrammet (Baraldsnes mfl. 2007). Dette systemet er først og fremst laget for å sikre en tilfredsstillende standard på arbeidet med programmet etter at implementeringsperioden er over. Imidlertid vil vi etter hvert utvikle og ta i bruk rutiner i dette systemet også for å sikre en adekvat implementering av programmet i innføringsperioden. På denne måten vil det bli lettere både for den enkelte skole og for eksterne veiledere å bedømme i hvilken grad implementeringsprosessen følger et tilfredsstillende utviklingsforløp.

## **PEDAGOGISKE SAMTALEGRUPPER: EN HOVEDMETODE FOR IMPLEMENTERING AV OLWEUSPROGRAMMET**

Vi kan bruke flere forskjellige fremgangsmåter for å få til en god implementering av Olweusprogrammet. I arbeidet med flere store intervensjonsprosjekter har den metoden som vi har kalt pedagogiske samtalegrupper, vist seg å være en svært god fremgangsmåte. Pedagogiske samtalegrupper er derfor valgt som en hovedmetode for implementering av Olweusprogrammet.

De organisatoriske rammene rundt en slik samtalegruppe er viktige. Det må opprettes en eller flere pedagogiske samtalegrupper ved hver enkelt skole. En samtalegruppe består av maksimum femten, minimum fire, voksne på skolen, først og fremst lærere. Men den bør også omfatte andre som har behov for nærmere kjennskap til og forståelse av

Olweusprogrammet, for eksempel assistenter og personalet ved skolefritidsordningen (SFO). Hvis det er flere enn cirka femten voksne på skolen og skolefritidsordningen (SFO), bør det opprettes to eller flere samtalegrupper. Alle lærerne på skolen bør inngå i en samtalegruppe og det er viktig at også ledelsen ved skolen, med rektor eller undervisningsinspektør, deltar i en gruppe.

Deltakerne i en pedagogisk samtalegruppe kommer sammen regelmessig 90 minutter til fast tid annenhver uke. Det er viktig at møtene har en varighet av dette omfang slik at det blir mulighet for fordypning og refleksjon. Det er mulig å organisere møtevirksomheten på andre måter, men vi anbefaler dette som normalvarianten. De som organiserer arbeidet med Olweusprogrammet på skolen, må i god tid utarbeide en møteplan for samtalegruppen(e) med datoer for hele året slik at møtene blir lagt inn i skolens og lærernes virksomhetsplaner. Totalt vil det bli holdt 12-15 møter det første skoleåret.

Det er en klar forutsetning at møtene i samtalegruppen(e) fortsetter også i det påfølgende skoleåret, men etter at innføringsperioden er over, kan møtefrekvensen reduseres. Men mange skoler har oppdaget at slike samtalegrupper er et meget godt redskap, for å ta opp og i fellesskap bearbeide ulike problemer og utfordringer ved skolen. Det kan derfor være naturlig å fortsette med relativt tette møter hvor også andre tema enn mobbing og de sosiale relasjonene blant elevene, kan settes på dagsorden.

Det er viktig at det blir reservert et passende rom for samtalegruppen(e) slik at møtene kan foregå fri for telefonsamtaler og andre forstyrrelser eller avbrytelser. Deltakelse i samtalegruppen skjer normalt innenfor personalets arbeidstid, og frafall som følge av sykdom eller av andre grunner, må meldes til skoleledelsen på vanlig måte.

## **Ledelse av de pedagogiske samtalegruppene**

En sentral oppgave for ledere av de pedagogiske samtalegruppene vil være å gi en god og stimulerende presentasjon av det pedagogiske materialet som gjør nærmere rede for Olweusprogrammet. I første rekke denne Personalveiledningen sammen med boken Mobbing i skolen (Olweus, 1992) og heftet Mobbing blant barn og unge – informasjon og veiledning til foreldre og andre voksne (Olweus & Solberg, 2006). Presentasjonen av dette materialet vil bli fordelt på en rekke møter, med ett kapittel eller deler av ett kapittel i denne Personalveiledningen som utgangspunkt for hvert møte.

Det pedagogiske materialet som skal gjennomgås, følger en bestemt progresjon som avtales nærmere med skolens instruktør. En klar og oversiktlig presentasjon av hovedlinjene i det aktuelle kapitlet eller temaområdet, er svært viktig selv om deltagerne forventes å ha lest det aktuelle stoffet til møtet (se nedenfor).

Men det er ikke mindre vesentlig at presentasjonen inviterer deltagerne til kommentarer, spørsmål, diskusjon og rapportering av egne relevante erfaringer. Det vil også være naturlig å bearbeide en del av stoffet gjennom rollespill, gruppearbeid og liknende.

På denne bakgrunn er det viktig at lederne av de pedagogiske samtalegruppene har god erfaring fra voksenpedagogisk arbeid og en viss autoritet i en slik gruppe.

## Nøkkelpersoner på skolen som ledere

Ved implementering av Olweusprogrammet har vi derfor valgt å satse på en ledelsesmodell som bygger på «train-the-trainer»- prinsippet. Den enkelte skole skal selv velge ut minst to nøkkelpersoner («trainer») i sitt eget personale og disse vil så få opplæring i et todagers kurs av sin spesielle instruktør. I første omgang vil disse være instruktørkandidater under utdanning og veiledning fra Olweusgruppen. Men alle har omfattende relevant bakgrunnserfaring for rollen som instruktør og har også fått en innledende grunntrening. Denne opplæringen tar sikte på å forberede nøkkelpersonene faglig til å lede en eller flere pedagogiske samtalegrupper ved skolen.

Vi ser det som naturlig at det er to nøkkelpersoner som i fellesskap har ansvar for ledelsen av en samtalegruppe på en skole. Men det er opp til nøkkelpersonene selv å avgjøre hvordan de rent praktisk vil dele dette ansvaret mellom seg. De samme to nøkkelpersonene kan godt lede mer enn én samtalegruppe på skolen. Men om det av praktiske eller andre grunner er ønskelig å fordele lederansvaret på mer enn to nøkkelpersoner, bør det sørges for at én av dem inngår i flere, helst alle, gruppene på skolen. Dette for å sikre at det blir en viss samordning av aktivitetene i de forskjellige gruppene.

Da utbyttet av møtene i samtalegruppene i betydelig grad vil være avhengig av hvor godt det pedagogiske materialet blir presentert og bearbeidet i gruppene, er det viktig at det blir satt av tid etter møtene til etterarbeid og nye forberedelser. Vi regner med at to ekstra timer per uke for hver av møtelederne kan være et rimelig anslag. Det er også viktig at den enkelte deltaker får mulighet til å sette seg inn i det pedagogiske materialet på forhånd. Det er ønskelig at det kan settes av en halv til en time i uken til lesetid for deltakere som ikke har lederansvar for gruppen.

Normalt vil den spesialtrente instruktøren ha ansvar for opplæring og veiledning av nøkkelpersoner fra flere skoler. Veiledningen skjer i direkte kontakt, via telefon eller internett med nøkkelpersonene eller eventuelt den personen som er koordinator på den enkelte skole. Den innledende todagersopplæringen, og senere oppfølgingssamlinger, vil bli gjennomført for nøkkelpersonene fra flere skoler. For å få et så godt grunnlag for veiledning som mulig, er det sterkt ønskelig at instruktøren også deltar i enkelte møter i samtalegruppene, hvis dette praktisk lar seg gjennomføre.



## HOVEDFUNKSJONER TIL SAMTALEGRUPPENE

De hovedfunksjoner som de pedagogiske samtalegruppene skal fylle, kan sammenfattes i følgende seks punkter:

- Å gi mer detaljert og omfattende kjennskap til Olweusprogrammet og dets ulike deler
- Å gi deltakerne muligheter til å prøve ut, for eksempel via rollespill, praktiske arbeidsformer og løsninger på ulike problemsituasjoner i et trygt miljø
- Å stimulere til rask implementering av programmets ulike tiltak
- Å utveksle erfaringer og synspunkter med andre i en liknende situasjon og å lære fra andres positive og negative erfaringer (kollegaveiledning)
- Å skape og opprettholde motivasjon og engasjement
- Å stimulere til samarbeid og samordning av tiltak og programaktiviteter slik at det kan utvikles en helhetlig skolestrategi for implementeringen

Det er viktig med en rask implementering av Olweusprogrammets ulike tiltak. Selv om det vil gå med en del tid til å sette seg grundig inn i programmets ulike deler, må ikke dette føre til at den enkelte deltaker nøler med å prøve ut de forskjellige tiltakene som visning av film, innføring av klasseregler og klassemøter i egen klasse. Det er svært viktig at ikke tilegnelsen av kunnskap om programmet blir en overveiende passiv, intellektuell prosess, men noe som raskt blir omsatt i praktisk handling i skolehverdagen. Det er et sentralt mål at de fleste tiltakene skal ha blitt prøvd eller innført i løpet av tre til fire måneder etter det første møtet i samtalegruppen.



## SAMORDNING AV TILTAK OG PROGRAMAKTIVITETER

Samordning av tiltak og programaktiviteter er også av stor betydning. Med tanke på elevene vil det være en stor fordel om de voksne på skolen fremstår som en gruppe med noenlunde enhetlige holdninger, regler og reaksjonsmåter. En slik konsekvens og forutsigbarhet vil kunne få en betydelig effekt når det gjelder å påvirke og styre elevenes atferd i positiv retning. Det kan synes som om en god del skoler, særlig på ungdomstrinnet, ikke fullt ut har forstått den styrken som ligger i en samordnet og enhetlig strategi overfor problematferd blant elevene.

Det er derfor viktig å involvere deltakerne i samtalegruppene i diskusjoner om grunnleggende spørsmål om for eksempel hva slags atferd som kan aksepteres eller ikke aksepteres i timene og på skolen ellers (se kapittel 4 og 5). Hvis det er flere samtalegrupper på en skole, må det med visse mellomrom også arrangeres fellesmøter for utveksling av informasjon og diskusjon. Arbeidet med inspeksjonsordningen, som blir omhandlet i kapittel 4, er et tema som naturlig vil berøre hele personalet på skolen og dermed invitere til samarbeid og samordning.

Den enkelte skole må også opprette en samordningsgruppe eller komité som har det overordnede ansvaret for gjennomføring av Olweusprogrammet på skolen. Samordningsgruppen har som oppgave å se til at programmet har den planlagte progresjonen og fatte vesentlige beslutninger om større tiltak og endringer i eksisterende rutiner. Gruppen skal også sørge for at spørreskjemaundersøkelsen (se tabell 1.1 i kapittel 1) blir gjennomført og resultatene bearbeidet og at foreldremøte(r) blir arrangert. Samordningsgruppen skal representere programmet i forhold til foreldre, lokalsamfunn og media.

Det er naturlig at samordningsgruppen består av en representant for skolens ledelse, lederne av samtalegruppen(e) og kanskje ytterligere én representant for lærerne, sosiallærer (hvis ikke vedkommende allerede er medlem i egenskap av leder av en samtalegruppe), en representant for de foresatte (gjærne fra FAU) og en for elevene (gjærne fra Elevrådet). En representant for skolefritidsordningen bør også være med i gruppen. Det kan være naturlig å be skolens instruktør om å delta i noen av møtene. Det er sannsynligvis behov for fire til seks møter i løpet av skoleåret. Det bør være skriftlige referat fra møtene.

Ett av medlemmene i gruppen, helst en av lederne av den eller de pedagogiske samtalegruppene, gis funksjon som koordinator for programmet på skolen. Det er også mulig at en og samme person er koordinator og leder av samtalegrupper på flere enn én skole i en kommune. Koordinator vil være et naturlig bindeledd mellom den enkelte skole, instruktøren og Olweusgruppen.

## Felles samlinger

Det er viktig at hele personalet på skolen, inklusiv de som ikke har undervisningsfunksjoner, og representanter for foreldrene og elevene får en oversiktlig orientering om Olweusprogrammet og dets planlagte implementering på skolen. Dette kan gjerne skje i en to til tre timers samling relativt tidlig i semesteret. Det er naturlig at både den spesialtrente instruktøren og nøkkelpersonene på skolen spiller en aktiv rolle i denne sammenhengen.

Det bør også arrangeres en slik fellessamling i forbindelse med tilbakemelding av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen for elevene, som normalt blir gjennomført i oktober/november eller i april/mai.

## KJENNETEGN VED GOD KLASSELEDELSE

**I den pedagogiske litteraturen er det vanlig å fremholde at en lærer har to hovedfunksjoner i forhold til en klasse:**

- Å gi og tilrettelegge undervisning
- Å skape og opprettholde et klassemiljø hvor læring kan finne sted

Den siste funksjonen handler om oppgaver som man vanligvis knytter til begrepet klasseledelse. Det gjelder å organisere undervisningen og å lede klassen på en slik måte at forstyrrelser, uro og annen problematferd hindres.

Men i begrepet klasseledelse ligger også at læreren må reagere på en eller annen måte og treffe passende tiltak når uønsket elevatferd av varierende alvorlighetsgrad faktisk har inntruffet. Selv om en lærer kan oppnå mye med forebyggende klasseledelse, vil det likevel forekomme uønsket elevatferd i de fleste klasser. Læreren må derfor tilegne seg et repertoar av passende reaksjonsformer, inngrep eller prosedyrer å velge mellom når det forekommer mer eller mindre alvorlig problematferd blant elevene, ofte kalt disiplinproblemer i skolesammenheng. Flere slike reaksjonsformer, prosedyrer og tiltak vil bli tatt opp relativt inngående i senere kapitler. Her er hovedfokus lagt på noen generelle kjennetegn ved god og effektiv klasseledelse, vesentlig basert på den relativt omfattende forskning som er blitt foretatt på temaet (se for eksempel Hattie, 2009).

## Positive relasjoner og forventninger, samarbeid og fellesskapsfølelse

Det er viktig at læreren har en ekte interesse for sine elever og at hun/han klarer å formidle en holdning av hjelpsomhet og omsorg for både enkeltelever og for klassen som helhet. En grunnholdning av engasjement, positiv interesse og respekt bør også komme til uttrykk i form av positive forventninger til elevene. Utgangspunktet bør være at alle kan og vil, både når det gjelder faglige prestasjoner og sosial atferd. Det finnes gode holdepunkter for at lærerens forventninger til eleven kan ha en betydelig styrende effekt på elevens prestasjoner og atferd i både positiv og negativ retning. Selvfølgelig finnes det en del unntak fra denne

generaliseringen, men stort sett synes altså gode klasseledere å kjennetegnes av optimistiske forventninger til sine elever og i betydelig grad ser de faktisk ut til å oppnå det de forventer.

Dette kan delvis henge sammen med at effektive klasseledere også har en tendens til å skape et læringsmiljø hvor alle elever har muligheter for å ha en viss fremgang og suksess ut fra sine forutsetninger. Å stadig komme til kort skaper frustrasjon, noe som kan gi grobunn for opposisjonell, aggressiv atferd eller likegyldighet og apati. Gode læringsmiljø er gjerne preget av en atmosfære av samarbeid og hjelpsomhet, snarere enn konkurranse. Grunnholdningen synes å være at alle elever kan lære og at vi hjelper hverandre til å gjøre det så bra som mulig.

Gode klasseledere arbeider også systematisk, særlig i begynnelsen av skoleåret, for å skape en positiv gruppeidentitet eller fellesskapsfølelse i klassen. Det må være et ønsket mål at elevene skal føle stolthet over, eller i det minste like, å høre til sin klasse. For å få til dette, er det viktig at læreren lærer å kjenne alle elevene og at elevene får mulighet til å bli godt kjent med hverandre.

Opprettelse av tilhørighetsgrupper, som er beskrevet i kapittel 11 i denne Personalveiledningen, kan være en måte å skape gode elevrelasjoner. Gruppeidentiteten styrkes også av forskjellige positive aktiviteter som involverer alle elevene i klassen.

En del av disse målsettingene kan det være lettere å realisere på lavere enn på høyere klassetrinn. Likevel synes det å være mange læreres erfaring, også med noe eldre elever, at det å bruke tid på systematisk arbeid etter disse retningslinjene, vil gi god uttelling i form av bedre samhold og klasseklima og mindre problematferd. Det er normalt kontaktlæreren som har hovedansvaret for klassemiljøet og for å følge opp utviklingen til hver enkelt elev både personlig, faglig og sosialt. På høyere klassetrinn, hvor elevene ofte har undervisning i flere forskjellige klassekonstellasjoner, kan det imidlertid være aktuelt at «omsorgsfunksjonene» blir tatt hånd om av spesielle team av lærere. Slike team eller «mentorgrupper» kan da ha ansvar for et begrenset antall elever, kanskje 10-15, som de lærer å kjenne godt og som de følger opp nøye både personlig, faglig og sosialt. Dette vil trolig kunne forebygge en del problematferd og er spesielt viktig i ungdomsskolen der sosiale målsettinger vanligvis blir mindre vektlagt.

## **Autoritativ ledelse, regler og konsekvenser**

For at læreren skal kunne fungere som en god klasseleder, er det viktig at hun/han har autoritet i klassen. Selve lærerrollen gir innehaveren av rollen en viss legitim autoritet; læreren har både rett og plikt til å gi elevene undervisning. Elevene forventes å samarbeide med læreren og å delta i en rekke aktiviteter som er ment å føre til læring. I tillegg har læreren et fortrinn i forhold til elevene ved sin større kunnskap, erfaring og alder. Som leder av klassen har læreren også mulighet for å påvirke elevenes situasjon ved å gi ulike former for belønninger eller det motsatte. Det kan være gode eller mindre gode karakterer eller vurderinger av prøver, å gi enkelte elever spesielle tillitsverv og å dele ut sosiale belønninger som oppmerksomhet, ros eller negative sanksjoner. Alle disse forholdene vil bidra til å gi læreren en viss autoritet, makt og kontroll.

Men for at læreren skal bli en reell og akseptert autoritet, er det viktig hvordan hun/han utøver sin makt. Det må gjøres helt klart at det er læreren som er klassens leder og at dette er nødvendig for å skape et godt læringsmiljø og gode samarbeidsforhold i klassen. Men det

er selvfølgelig lettere for elevene å akseptere lærerens lederposisjon hvis hun/han viser ekte interesse og omsorg for deres ve og vel og behandler dem rettferdig og med respekt, som nevnt i forrige avsnitt. Og læreren bør vokte seg vel for å utøve makt vilkårlig eller for maktutøvelsens egen skyld, noe som ofte utløser opposisjonslyst hos enkelte elever og kan føre til langvarige maktkamper.

Målet må være å utøve et autoritativt lederskap som kjennetegnes av en kombinasjon av vennlighet, omsorg og fasthet. Reglene som blir brukt, må være begrunnet og forklart for elevene slik at de kjenner konsekvensene ved eventuelle brudd (Baumrind, 1968, 1996; Gregory mfl., 2010; Wentzel, 2002).

Læreren må innse at også elevene har behov for en viss makt og kontroll over sin situasjon. Det er derfor viktig at læreren inviterer elevene til samarbeid om undervisning og andre oppgaver og gir dem ansvar etter alder og øvrige forutsetninger. Dette vil gi elevene en saklig begrunnet følelse av innflytelse og tilhørighet. De vil føle at de er viktige og at skolen ikke bare er noe som tilhører lærerne og skolemyndighetene.

En viktig side av lærerens klasseledelse gjelder innføring av klasseregler. Det er en rekke aktiviteter i skolehverdagen som må reguleres for å fungere smidig og uten for mye uro eller tap av tid. Det kan gjelde større og mindre forhold som hvordan elevene går inn i klasserommet på morgenen eller etter friminutt, hvordan de ber om hjelp fra læreren, hvordan de henter materiell og utstyr, når de har lov til å snakke med medelever etc. Det vil være fornuftig for læreren å bruke en god del tid, særlig i begynnelsen av skoleåret, på å få slike kjøreregler eller rutiner godt etablert.

Når vi i denne Personalveiledningen senere beskriver klasseregler mot mobbing, gjelder det ikke i første rekke slike regler som er nevnt her. Klassereglene i Olweusprogrammet handler om grunnleggende verdier og samhandlingsforhold i klassen. Elevenes rett til et trygt og positivt skolemiljø fritt for mobbing, er et slikt temaområde som det er viktig å regulere med klasseregler (og skoleregler). Men siden dette temaet vil bli tatt opp til behandling senere i denne veiledningen (kapittel 5), skal vi ikke gå nærmere inn på det i denne sammenheng.

For at vel gjennomtenkte kjøreregler skal få den atferdsregulerende effekten de er ment å ha, må det understrekes hvor viktig det er at innholdet i dem blir gjort helt tydelig, illustrert og grundig praktisert for eksempel via rollespill. Elevene bør inviteres til å diskutere de aktuelle reglene og eventuelle negative konsekvenser/sanksjoner ved brudd på reglene. Målet må være at elevene skal få et forpliktende eierforhold til reglene. Konsekvent oppfølging og håndhevelse av reglene er også av avgjørende betydning for at de skal fungere etter hensikten.

Det er også viktig å understreke at etablerte regler skal ha gyldighet for alle elever i klassen (og eventuelt lærerne), ikke bare for elever med problemer. Det hender nok at lærere overser eller unnskylder skoleflinke elever som bryter en klasseregel, men slik selektiv håndhevelse av klasseregler kan lett underminere lærerens autoritet. Læreren må gjøre sitt ytterste for å behandle alle elever på en mest mulig likeverdig og rettferdig måte.

Elevene har som regel ikke noe problem med å akseptere eller like lærere som oppfattes som strenge, bare de er rettferdige. Elevenes vektlegging av rettferdig behandling blir gradvis sterkere med høyere alder.

## Organisering av undervisning og andre klasseaktiviteter

En sentral side ved lærerens klasseledelse gjelder hvor godt undervisningen er organisert. Hvis ikke undervisningen har en del viktige kjennetegn som forskningen har identifisert, øker sjansene for uro, mangel på konsentrasjon, arbeidsvegving, bråk og annen problematferd blant elevene. Det skal samtidig fremholdes at en klasse utgjør et mangedimensjonalt og uforutsigbart miljø som krever kontinuerlig oppsyn og raske beslutninger. Det er ofte en vanskelig og kompleks oppgave å gjennomføre planmessig undervisning i et slikt miljø på en god og hensiktsmessig måte, særlig hvis klassen har et forholdsvis stort innslag av elever med atferdsproblemer og/eller svak faglig motivasjon.

Det er viktig at læreren er godt forberedt til timene, både faglig og mentalt. Hun/han må ha en klar plan for hva elevene skal forventes å lære seg eller å være i stand til å gjøre som et resultat av timen eller timene. Det er også vesentlig at læreren klart kan kommunisere til elevene hva målet med undervisningen er, og i hvilken retning de beveger seg. Begynnelsen på timen er ofte en kritisk fase da det er viktig å samle alle elevenes oppmerksomhet.

Når det gjelder gjennomføringen av timen, kjennetegnes gode klasseledere av evne til overblikk og kontinuerlig bevissthet om hva som foregår i klassen. Forskeren Kounin (1970) som har identifisert denne evnen eller måten å forholde seg på, bruker betegnelsen «with-it-ness» (Hattie, 2009). Elever beskriver ofte slike lærere som om de hadde «eyes in the back of their heads». Det er klart vanskeligere å oppnå slik overblikk og bevissthet hvis læreren bruker mye tid bak kateteret. Det er til god hjelp hvis læreren beveger seg mye rundt i klasserommet slik at hun eller han intuitivt kan registrere hva som skjer eller holder på å skje i klassen, og kan tilpasse sine reaksjoner til den aktuelle situasjon.

Et annet av Kounins begrep er «overlapping» som henspiller på lærerens evne til å håndtere mer enn én hendelse eller oppgave på samme tid. Det er også viktig at læreren holder et passende tempo i undervisningen. Hvis det går for sakte for mange elever, fører det lett til manglende oppmerksomhet og uro. Hvis det på den annen side går for fort, er det mange elever som ikke kan følge med og blir forvirret og frustrert. For å unngå kjedsomhet og metningseffekter er det videre viktig at læreren sørger for variasjon når det gjelder presentasjon av det faglige innholdet og for eksempel måten elevene skal bearbeide stoffet på. Et annet sentralt kjennetegn ved den gode underviser er at hun/han ofte har fokus på klassen som helhet (gruppefokus). Det vil si å henvende seg til alle elevene i klassen og kan samle og beholde deres oppmerksomhet over tid. Læreren må også kunne skifte fleksibelt mellom gruppefokus og fokus på enkeltelever.

Andre aspekter av god undervisningsorganisering er hvordan overganger fra en aktivitet til en annen, eller skifte av rom, blir gjennomført. Også dette bør være nøye gjennomtenkt og organisert omtrent som planleggingen av en undervisningstime.

Selv om lærerens samarbeid med elevenes foreldre ikke hører direkte inn under temaet klasseledelse, er det klart at dette samarbeidet, eller denne mangelen på samarbeid, kan ha vesentlig betydning for forholdene i klassen. Det er derfor viktig at læreren prøver å invitere foreldrene til et samarbeid hvor de kan føle seg som verdifulle medlemmer i et team som har til formål å hjelpe eleven til å lykkes i skolen. Hvis læreren klarer å etablere en slik relasjon til de foresatte, kan dette forventes å ha positive tilbakevirkninger på elevenes holdninger til læreren og på deres atferd i klassen. Og hvis det senere oppstår et problem, vil det finnes gode forutsetninger for konstruktiv medvirkning fra foreldrenes side til å løse problemet. Temaet skole-hjem samarbeid vil bli nærmere diskutert i kapittel 8 i denne Personalveiledningen.

## FORHOLDET MELLOM GOD KLASSELEDELSE OG MOBBING

Hvordan er så relasjonen mellom klasseledelse og mobbing? Er det slik at om bare lærere blir bedre klasseledere, så vil dette også fjerne de fleste mobbeproblemer? Er det å bedre lærernes klasseledelse den beste strategien for å motvirke mobbing i skolen?

Det er neppe sannsynlig. Mobbing er en form for problematferd som bare delvis kommer til uttrykk i det som skjer i timene. Ferske data (Olweus, 2008, 2009) fra en rekke Oslo-skoler viser for eksempel at cirka 30 prosent av mobbede elever oppgir at de blir mobbet av andre elever i timene. Mesteparten av mobbingen foregår altså utenfor klasserommet. En viktig arena er skoleplassen. Seksti til sytti prosent av mobbede elever rapporterer at de blir mobbet i friminuttene. Andre arenaer er korridorene, gymsalen, garderoben og dusjen. Det forekommer også en del mobbing på vei til og fra skolen, for cirka 35 prosent av de mobbede elevene.

Slike forhold gjør at en lærers vurdering av kameratrelasjonene i klassen ikke alltid er særlig pålitelig. Dette er også blitt empirisk dokumentert i noen studier. I en undersøkelse av for eksempel svenske lærere (Olweus, 1974, 1978) fantes det praktisk talt ingen sammenheng mellom antall læreridentifiserte mobbere og mobbeutsatte i klassen og lærernes vurdering av kameratrelasjonene mellom elevene. Dette betyr altså at det godt kan forekomme et mobbeproblem i en klasse som læreren vurderer positivt når det gjelder kameratrelasjonene. Omvendt kan en klasse med dårlige kameratrelasjoner ifølge læreren være praktisk talt fri for mobbeproblemer. Sammenhengen mellom gode/dårlige kameratrelasjoner (ifølge lærerens observasjoner og vurdering) og fravær/nærvær av mobbeproblem i klassen er ikke alltid sterk og tydelig. Hvis ikke læreren treffer spesielle foranstaltninger for å få et bedre innblikk i elevenes relasjoner til hverandre, er det langt fra sikkert at hun eller han vil forstå eller oppdage de virkelige forhold.

Alt dette taler for at satsing på klasseledelse som et middel for å motvirke mobbeproblemer i skolen, sannsynligvis vil gi relativt begrensede resultater. For å effektivt kunne takle disse problemene må også gode klasseledere bruke en rekke tiltak som er spesielt utformet med tanke på mobbeproblemer. Samtidig er det klart at mange av de holdningene, rutinene og teknikkene som kjennetegner eller brukes av gode klasseledere, vil kunne være til stor nytte ved implementeringen av Olweusprogrammet. Dette vil bli enda tydeligere når vi straks påviser at det meste av det som karakteriserer god klasseledelse, er meget godt forenlig med de prinsippene som programmet bygger på. Når det gjelder mindre gode klasseledere, er det rimelig å anta at bruk av Olweusprogrammet faktisk vil kunne gjøre dem bedre egnede som klasseledere, i tillegg til å gi dem økt kompetanse i å håndtere mobbeproblem blant elevene.

At Olweusprogrammet har vist seg å ha positive effekter ikke bare når det gjelder mobbeproblemer og antisosial atferd, men også forskjellige sider ved det sosiale klimaet i klassene (se kapittel 1), tyder på at systematisk arbeid mot mobbing faktisk kan være et godt utgangspunkt for å motvirke og løse en rekke problemer i skolen, sannsynligvis også mindre god klasseledelse. Og gode klasseledere vil som nevnt, med stor sannsynlighet sørge for at et program som Olweusprogrammet blir bedre implementert og får bedre resultat enn om det ble innført av mindre gode klasseledere.

## God klasseledelse og prinsippene for Olweusprogrammet

Selv ved en overfladisk sammenlikning mellom det som er skrevet ovenfor om god klasseledelse og prinsippene for Olweusprogrammet i kapittel 1, er det tydelig i hvilken grad likhetene dominerer. Det å etablere positive relasjoner til elevene, å utvikle en autoritativ lederstil, bruk av regler og konsekvent oppfølging og håndhevelse av reglene, er godt forenlige med prinsippene for Olweusprogrammet. Og den generelle betoningen av omstrukturering eller tilrettelegging av skolemiljøet for å forebygge og motvirke problematferd, er felles for begge. Det finnes altså en ganske betydelig samstemmighet blant forskere og pedagoger om hvordan et skole-/læringsmiljø bør være for å fungere godt, først og fremst for elever, men indirekte også for voksne i skolen. Og man bør merke seg at disse resultatene er fremkommet ut fra svært forskjellige tradisjoner og utgangspunkter. Samtidig må det understrekes at fokus, målsetting og typisk bruksområde er delvis forskjellige for klasseledelse og tiltak mot mobbing og antisosial atferd. Blant annet er klasseledelse mer fokusert på læring, læringsutbytte og klassen som helhet, mens arbeid mot mobbing er spesielt og direkte rettet mot enkelte viktige aspekter av relasjonene (som makt og misbruk av makt) mellom elevene eller undergrupper av elever.



## MOBBINGENS MANGE FORMER

### MÅLSETTING

- Å vise og diskutere konkrete eksempler på ulike former for mobbing blant elevene og å stimulere elevenes innlevelse i mobbeutsatte elevers situasjon (empati)
- Å hjelpe elevene til å oppnå emosjonell forståelse av at mobbing er plagsom og nedbrytende for den som blir utsatt, ved å vise til noen av de mulige kort- og langsiktige virkningene av mobbing, for den som er utsatt, for mobberen/ne og medelever
- Å gi elevene et bedre grunnlag for forståelse av hva mobbing er og hvordan mobbing kan ytre seg
- Å stimulere elevene via filmen og deres egne erfaringer til å oppdage noen av mekanismene i mobbing, blant annet visse gruppemekanismer og forskjellige mulige roller i en akutt mobbesituasjon (bruk av «Mobberingen»)
- Å formidle en del fakta om mobbing og mulige kjennetegn ved elever som lett blir innblandet i mobbeproblematikk

## FILMEN MOBBING – SCENER FRA BARNS HVERDAG

Innholdet i dette kapittelet vil bli behandlet med utgangspunkt i filmen Mobbing - scener fra barns hverdag. Det vil trolig ta flere skoletimer/klasse møter å gå igjennom dette kapitlet noenlunde grundig.

For å gjennomføre dette opplegget er det nødvendig å ha filmen tilgjengelig. Læreren bør ha sett filmen i forveien og bør ha lest den følgende teksten og helst de sidene i boken Mobbing i skolen som det refereres til.

Det kan være hensiktsmessig å informere elevene noen dager i forveien, for eksempel via ukeplanen om at det vil bli vist en film om mobbing i klassen. Man bør også si, uten å bagatellisere, at filmen tar opp dette alvorlige temaet på en skikkelig måte, men at den ikke inneholder spesielt sterke eller ubehagelige scener. På denne måten vil eventuelle elever i klassen som blir eller har tendens til å bli mobbet, være litt forberedt på det som skal komme. Man bør også være observant på at enkelte elever som er direkte berørt av problematikken, vil kunne henvende seg til læreren etter visningen, og da må man være beredt på å forfølge saken på en seriøs måte. Det er også viktig å registrere om enkelte elever er fraværende den aktuelle dagen og å følge opp dette. Er denne eller disse elevene på en eller annen måte berørt av problematikken som utsatt eller mobber?

Hvis læreren forventer at det kan bli uro i forbindelse med visningen og den planlagte diskusjonen etterpå, kan det være en fordel at det er to lærere tilstede.



## Bakgrunnsinformasjon og fremgangsmåte

Som nevnt ovenfor, er filmen med hensikt laget slik at den ikke viser direkte brutal eller svært uvanlig mobbeatferd. Forskning har nemlig vist at filmer med mye og kanskje ekstrem voldsatferd, lett kan føre til den uønskede effekten at enkelte barn/ungdommer tar etter og imiterer de aggressive «modellene» i filmen. Målsettingen med filmen er å vise viktige sider av og mekanismer i mobbeproblematikken uten å lære bort nye måter å mobbe på.

Den aktuelle filmen ble laget i forbindelse med den første systematiske, landsomfattende satsningen mot mobbing i Norge i 1983 (Mobbing i skolen, s.13 -20). Den opprinnelige filmen er nå mer enn 25 år gammel. Filmen er blitt nyprodusert i 2012. Temaene er beholdt, men i tillegg er det i denne utgaven produsert en ny scene som omhandler digital mobbing. Det er ikke noe som tyder på at mekanismene i mobbeproblematikken er vesentlig endret siden den opprinnelige filmen ble produsert. Hovedformålet med å vise filmen, er å formidle en del opplevelsesbasert kunnskap om ulike sider ved mobbing til elevene.

Pedagogisk kan filmen brukes på flere måter. Enkelte lærere synes det er best å vise filmen i første omgang uten å stoppe for diskusjon av de spørsmålene som er listet opp på slutten av de forskjellige scenene og eventuelt andre spørsmål. Etter en generell samtale rundt filmen, kan man i den samme timen eller ved en senere anledning, vise de enkelte scenene med stopp imellom for å gå inn på de forskjellige episodene i detalj.

Noen lærere mener det er mer hensiktsmessig å dele opp visningen i mindre enheter (scener eller grupper av scener) allerede fra begynnelsen og å invitere elevene til å gi sine reaksjoner og kommentarer etter hver mindre enhet. I slike tilfeller kan det også være naturlig å vise filmen i sin helhet ved en senere anledning slik at elevene får se de enkelte scenene i sammenheng. I diskusjonen etter visningen kan det være en fordel å ordne elevenes stoler i en ring eller halvsirkel for å få til en god og åpen atmosfære i diskusjonen etter visningen.

Læreren må gjøre det klart med holdning og ord at mobbing er et alvorlig tema som direkte eller indirekte berører et svært stort antall barn og ungdommer. De må umiddelbart stanse elevens forsøk på å spøke med eller bagatellisere dette alvorlige temaet. Alle elevene i klassen må oppmuntres til å delta i diskusjonene, men her må man samtidig være oppmerksom på at enkelte elever med god grunn kan være litt tilbakeholdne med å delta, i hvert fall i starten, på grunn av egne plagsomme opplevelser av mobbing.

Det er lurt å begynne med å la elevenes umiddelbare, emosjonelle reaksjoner på innholdet i filmen komme til uttrykk. Etter hvert kan det være hensiktsmessig å trekke inn en del forskningsbaserte fakta om problemet (nedenfor). Når man bruker filmen som utgangspunkt for diskusjoner om mobbing, og eventuelt kommer inn på mobbing i den aktuelle klassen, bør man gjøre det klart at elevene ikke skal bruke navn på elever som eventuelt mobber eller blir mobbet i klassen. Å nevne slike elever ved navn i forbindelse med filmen, kan gjøre det vanskelig å håndtere diskusjonen på en hensiktsmessig måte og skape problemer særlig for elever i klassen som blir mobbet.

På samme tid bør læreren generelt si fra om at elever som på en eller annen måte opplever mobbing i klassen eller på skolen som et problem, bør ta det opp med læreren på et noe annet tidspunkt og i enerom. Det kan skje umiddelbart etter filmdiskusjonen eller, kanskje enda bedre, noe senere, men uten å vente lenge.

Generelt er det ønskelig at elever som blir mobbet, så langt som mulig blir omtalt i klassemøtediskusjoner som «den/de/elever som blir mobbet» eller «den/de/elever som blir utsatt (for mobbing)» eller liknende, og ikke som mobbeofre. Det å betegne en elev som blir mobbet som «offer», kan riktignok øke en del elevers forståelse av og medfølelse med vedkommende elev, men det kan også bidra til å fikse eller forsterke en oppfatning av den utsatte eleven som verdiløs og upopulær. Men en slik fremgangsmåte må kun ses på som en anbefaling og ikke som et absolutt krav.

Hovedformålet med visningen av filmen og diskusjonene rundt den er, som nevnt ovenfor, å skape et følelsesmessig engasjement og å hjelpe elevene til å identifisere vesentlige aspekter ved mobbing, og ikke så mye å ta opp reaksjoner. Hva som kan gjøres for å motarbeide mobbing, vil komme i en senere sekvens. Hvis elevene skulle komme til å fokusere for mye på mulige tiltak i de forskjellige situasjonene, bør læreren forsiktig prøve å lede diskusjonen bort fra dette og over på det som er hovedmålsettingene for denne første tilnærmingen til problematikken (ovenfor). Men fortell elevene at ulike former for reaksjoner og tiltak fra lærere, enkeltelever og andre vil bli tatt opp mer systematisk litt senere.

Hvis enkelte elevers reaksjoner og kommentarer til filmscenene blir altfor konvensjonelle (for eksempel «han blir lei seg» og ikke noe mer; «hun synes det er kjedelig») eller rasjonelle («det kan ikke være morsomt å være i hans/hennes situasjon»), kan man bruke oppfølgingsspørsmål for å få dem til å fortelle mer om hva de egentlig føler og tenker. For eksempel: Kan du si litt mer om hva du ville føle og tenke hvis du virkelig prøver å sette deg inn i Y's situasjon? Prøv nå å tenke deg at du er i Evas sted, når hun ser jakken ligge på det skitne gulvet. Hva ville du føle eller tenke da?

Det vil være behov for flere skoletimer til å vise filmen og å dekke og få drøftet alle de hovedtemaene den inviterer til. Man kan selvfølgelig vise hele filmen mer enn én gang for det er mange detaljer som ikke blir oppfattet ved den første visningen. Men det kan og være tilstrekkelig å vise noen av scenene som en påminnelse. Det kan for eksempel være: «På vei fra skolen» (hendelsen med fiolinen) og «I klasserommet» (episoden med jakken i korridoren og de etterfølgende hendelsene inne i klasserommet). For å unngå unødig venting ved filmframvisningen bør læreren i forveien ha testet ut hvor på filmen disse scenene er lokalisert.

## MULIGE ROLLER ELLER REAKSJONSMÅTER I EN «AKUTT» MOBBESITUASJON

Det er viktig å invitere elevene til å tenke over hvordan de ville føle/reagere overfor en akutt mobbesituasjon som de har sett på filmen eller som de kunne bli vitne til i klassen eller på skolen. Det kan for eksempel gjelde en elev i klassen som ofte får høre negative, hånlige, «morsomme/vittige», men nedsettende kommentarer fra medelever om det han/hun gjør eller sier. Ville de synes det var i orden med slike kommentarer eller ville de føle seg uvel og mislike harselasen? Ville de delta selv eller prøve å stanse det hele og ta den utsatte i forsvar? Kan man unnskyldes det hele med å si at det bare er en spøk? Er det gøy også for den som blir utsatt? Hvordan ville den som blir utsatt, føle og reagere? (Uansett om vedkommende kanskje tar det lett på overflaten og spiller rollen som klovn?)

Elevene kan også stimuleres til å tenke etter hvordan de ville føle og reagere hvis for eksempel en eller flere mobbere gikk til fysisk angrep på en svakere elev. Som for eksempel når Dag i filmen blir angrepet og tatt bak skuret. Hvordan ville de selv ha reagert hvis de så hva som skjedde?

Læreren kan også be elevene om å tenke seg inn i den mer skjulte mobbesituasjonen som er beskrevet i det følgende presseklippet, hentet fra Mobbing i skolen, s.19:

«Tolvåringen Linda ble angivelig mobbet av klassekameratene fordi hun var «for snobbete». Linda hadde blitt venner med en annen jente i klassen, og de hang stadig sammen. Lederen i den lille mobbegjengen forsøkte å ødelegge dette vennskapet, noe hun til slutt klarte med det resultat at Linda ble temmelig isolert. Senere overtalte en annen jente i mobbegjengen Linda til å lage i stand fest hjemme, for så å sørge for at ingen kom...»

Hva synes dere om de elevene som boikottet festen til Linda? Kunne de ha reagert på andre måter?

### Mobberingen

Både forskning om ulike roller/reaksjonsmåter i en akutt mobbesituasjon (Salmivalli mfl., 1996) og mindre systematiske observasjoner, viser klart at elever kan variere en god del i sine holdninger til mobbing som de observerer rundt seg. Det gjelder også hvordan de eventuelt handler som svar på det de ser og føler. En god del av disse variasjonene i reaksjonsmåter vil sikkert komme fram i elevenes reaksjoner på filmen og andre eksempler som ble nevnt ovenfor.



I en mer systematisk framstilling av mulige roller eller reaksjonsmåter i en akutt mobbesituasjon er det naturlig å skille mellom elevens grunnleggende (indre) holdning til mobbingen (positiv, neutral, negativ) og hans/hennes måte å handle/ikke å handle på i en slik situasjon.

**E1 «MOBBERINGEN: ELEVERS REAKSJONSMÅTER/ROLLER I EN AKUTT MOBBESITUASJON» (Elevark 1, E1; E betegner elevark som finnes i slutten av dette kapitlet og som kan kopieres og deles ut til elevene.)**

Handling kombinert med en positiv holdning til mobbingen, betyr at eleven er positiv til å mobbe en annen elev (Y) og selv tar initiativ til mobbingen (A). Men han/hun kan også hovedsakelig være en medløper (B) som hjelper andre elever («sjefsmobberen/ne») til å trakassere den mobbeutsatte.

En negativ holdning kombinert med handling, innebærer at vedkommende misliker mobbingen og tar den utsatte eleven i forsvar (G) eller i hvert fall prøver å hjelpe ham/henne på en eller annen måte (F). En nøytral/likegyldig holdning betyr som regel at vedkommende ikke engasjerer seg eller tar stilling og heller ikke handler aktivt i den ene eller den andre retningen; «det er ikke min sak» (E). Vår egen og andres forskning viser at det er en ganske stor prosent elever som inntar denne passive, uengasjerte tilskuerrollen overfor mobbing, og dette prosenttallet øker klart med høyere klassetrinn. Når det gjelder å motarbeide og forebygge mobbing, er det en viktig oppgave å prøve å få elever fra denne gruppen til å ta klar stilling mot mobbing.

Betydningen av de øvrige kombinasjonene, positiv holdning/ikke handling og negativ holdning/ikke handling, går fram av teksten på den nedre delen av diagrammet.

For å formidle en del av denne kunnskapen til elevene, er det naturlig å bruke den ovenfor nevnte Mobberingen (E1) som er et nyttig analyseverktøy.

MOBBERINGEN kan brukes i mange sammenhenger (filmscener, rollespillscenarier, utdrag fra bøker etc.) for å klargjøre elevers holdninger og reaksjonsmåter i akutte mobbesituasjoner som omfatter mer enn én mobber og én elev som er utsatt. Her er noen eksempler fra den viste filmen som det kan være naturlig å bruke Mobberingen på. Gutten som sier «La være da» når Dag blir mobbet bak skolebygningen, relasjonen mellom de to guttemobberne, elevene som står i korridoren og ser på når Evas jakke blir slengt på gulvet, og hva med venninnen til Eva?

Ved systematisk bruk av Mobberingen vil elevene kunne få en bedre og mer nyansert forståelse av mulige reaksjonsmåter eller roller i en akutt mobbesituasjon. Sannsynligvis vil mange elever gradvis komme til å innse at alle eller de fleste elevene i en klasse, er berørt eller burde være berørt av eventuell mobbeproblematikk i klassen.

## KLASSEMØTEDISKUSJON

Det er en fordel om læreren helt fra starten blir enige med elevene om noen få enkle «kjøreregler» for samtaler i klassen om mobbing hvis ikke dette allerede er gjort.

### **Følgende regler er nyttige for denne type samtaler:**

- Vi rekker opp hånden når vi vil si noe
- Alle har rett til å si noe
- Vi lar andre snakke ferdig uten å avbryte (med visse naturlige begrensninger)
- Vi kan være uenige uten å banne eller si stygge ting

Som regel bør elevene ikke bruke navn på medelever når de snakker om de som mobber eller blir mobbet, hvis ikke dette allerede har vært gjort i klassen og alle er klar over hvem det refereres til. Læreren bør også passe på at elevene ikke snakker på en nedverdiggende eller foraktelig måte om andre elever, og da særlig de som eventuelt er utsatt for mobbing.

Hvis diskusjonen blir opphetet og usaklig, kan det være fornuftig å stoppe opp, sette navn på situasjonen og deretter la elevene bearbeide problemet videre i skriftlig form. Det demper ofte gemyttene og gir mer rom for ettertanke. Resultatene av skrivingen kan eventuelt senere leses høyt i klassen og diskuteres på ny.

Klassen bør ta opp flere av de spørsmålene og temaområdene som blir listet opp nedenfor. Om det er vanskelig å komme innom alle områdene i løpet av den avsatte tiden, kan man selvfølgelig utsette behandling av enkelte temaer til en senere gang, for eksempel i forbindelse med rollespill eller klassemøter (se kapittel 6 om klassemøter). Det er viktigere at man får en god og engasjert diskusjon av de saker som blir tatt opp, enn å haste gjennom hele listen av mulige spørsmål.

## Spørsmål og temaområder for elevene

- Hva føler du (elevene) overfor situasjonene i denne filmen? Hvordan tror du de enkelte elevene i filmen føler seg og hva tenker de? For eksempel Dag (den mobbede gutten i den første delen av filmen) når han blir mobbet i skolegården? Eller når han «får lære litt folkeskikk» på vei fra skolen (hendelsen med fiolinen)? Hva føler og tenker han etterpå, tror du? Hva ville du føle eller tenke i en slik situasjon?
- Hva tror du Eva (den mobbede jenten i den andre delen av filmen) føler og tenker etter hendelsen med jakken utenfor klasserommet? Eller når hun blir tvunget med makt til å spise av eplet? Hvordan ville du reagere hvis du var i hennes sted? Prøv å sette deg inn i hennes situasjon.
- Hvordan tror du mobbing som gjentas over lengre tid, påvirker den som blir utsatt? Mer umiddelbare virkninger? Tror du det at Eva ofte har hodepine, har noe med mobbingen å gjøre? Mulige virkninger på lengre sikt? (Se F1; NB! F henviser til faktainformasjonen nedenfor)
- Hvordan tror du elevene som mobber føler og tenker, mens de mobber, og etterpå? Synes du det er noen forskjell på reaksjonene til de to guttene som mobber Dag på veien fra skolen?
- Er det noen forskjeller mellom måtene Dag og Eva blir mobbet på? Legg her merke til at de to jentene som stort sett står bak mobbingen av Eva, er flinke til å involvere andre i mobbingen, for eksempel i klasseromssituasjonen eller når det gjelder hendelsen med eplet. Hva er felles i måtene Dag og Eva blir behandlet på av andre?
- Hva mener vi med ordet/begrepet mobbing? Hva med erting? Be elevene gi eksempler som det er naturlig å oppfatte som mobbing.
- Hva er digital mobbing? Hva er forskjellen mellom «tradisjonell» mobbing og digital mobbing? Hvordan tror du Eva føler og tenker etter å ha blitt utsatt for mobbing på internett?
- Hvilke typer digital mobbing kjenner du til, og kan du gi noen eksempler på denne type mobbing? Hvordan kan vi vite om det som skrives og sendes er negativt ment? Hva kan vi gjøre når digital mobbing skjer?

## Spørsmål og temaområder for de voksne

- Finnes det forskjellige typer mobbeutsatte elever? I tilfelle, hva kjennetegner dem? Finnes det spesielle kjennetegn ved elever som mobber andre?
- Selv om forskningen har identifisert en del vanlige kjennetegn ved elever som blir henholdsvis mobbet og mobber andre, bør læreren være forsiktig med å formidle disse kjennetegnene til elevene. Dette for å unngå at elevene skal danne seg altfor stereotype forestillinger om mobbede og mobbende elever.
- Hva med de elevene som ikke selv tar initiativ til mobbingen, men som likevel deltar på en eller annen måte? De som støtter opp om mobbingen ved å heie og rope uten å ta aktivt del, eller på indirekte måte bidrar til at noen får det vanskelig, og de som bare ser på hva som foregår? Og hva med de elevene som inni seg kanskje tar avstand fra mobbingen, hvordan kan de reagere? Hva slags forskjellige roller eller reaksjonsmåter kan man her skille mellom. Her er E1 det naturlig å be elevene bruke den ovenfor beskrevne «Mobberingen» (E1).
- De kan også oppfordres til å tenke etter om de kjenner igjen de forskjellige reaksjonsmåtene eller rollene hos seg selv eller hos andre. Er det mulig å identifisere elever i filmscenene som passer til de forskjellige kategoriene (bokstavene)? Hvilke reaksjonsmåter/roller er de vanligste? Er det forskjeller mellom gutters og jenters måter å reagere på? Hva skal til for at en eller flere elever skal ta en mobbet elev i forsvar?
- Faktainformasjonen om vanlige myter om mobbing er i første rekke tenkt å være til hjelp for læreren. Faktainformasjon om digital mobbing er omhandlet i kap. 10.



## KOMMENTARER OG FAKTAINFORMASJON

### Mulige virkninger av mobbing

#### F1 Mer umiddelbare virkninger

##### a) For elever som blir mobbet.

Det er ingen tvil om at for de fleste elever er det å bli utsatt for regelmessig mobbing fra medelever meget smertefullt og vanskelig. Skolen er en arena hvor barn og unge skal prøve å orientere seg og å finne sin plass og identitet i et sosialt miljø, der familiens innflytelse er klart begrenset. Det er da ikke særlig overraskende at barn som blir utsatt for mobbing, ofte utvikler en rekke psykiske, helse- og atferdsmessige tilpasningsproblemer.

Regelmessig mobbede barn kjennetegnes av depressive følelser, ikke sjelden med høy angst, sterk ensomhetsfølelse, og psykosomatiske/fysiske problemer som hodepine, magesmerter og søvnvansker (Juvonen og Graham, 2001; Olweus 1992; Solberg mfl. 2012; Vatn og Lien 2007). De mister ofte tilliten til seg selv og begynner å oppleve seg som dumme, mislykkede og lite attraktive selv om de er helt normale eller «bedre» enn normale. Av og til får de et så negativt syn på seg selv at de føler seg ansvarlige for at de blir mobbet, «det må være noe feil ved meg, ettersom akkurat jeg blir mobbet». I våre undersøkelser har elever som blir mobbet med viss regelmessighet, selvmordstanker tre-fire ganger oftere enn elever som ikke er involvert i mobbing.

En stor engelsk undersøkelse har nylig vist at de psykiske problemene forbundet med mobbing kan være enda mer alvorlige enn tidligere antatt (Schreier m.fl. 2009). I denne prospektive (longitudinelle) studien fant forskerne en klart økt risiko for å utvikle psykotiske symptomer hos 12-årige gutter og jenter som hadde blitt regelmessig mobbet i åtte- og/eller tiårsalderen. Eksempel på psykotiske symptomer var syns- og hørselshallusinasjoner og vrangforestillinger om å være forfulgt.

##### b) For elever som mobber

Mobberne kjennetegnes av et forhøyet nivå av fiendtlighet og aggressivitet overfor kamerater, og ofte også overfor voksne. De har ofte sterke behov for å dominere andre på en negativ måte og har en positiv holdning til vold og bruk av voldelige metoder. De fleste mobbere har liten medfølelse overfor mobbeutsatte elever. De er ganske tidlig involvert i antisosiale og andre regelbrytende aktiviteter (Espelage & Swearer, 2004; Olweus, 1992). Selv om mange mobbere er fryktet og kanskje ikke særlig godt likt i klassen, har de ofte en sterk og toneangivende stilling blant medelevene (Rodkin mfl. 2000; Garandeau mfl., 2010). Ikke sjelden blir de beundret for sin «tøffhet» og frekkhet overfor lærere.

Men det må her framholdes at det også finnes mobbere, særlig jenter, som viser helt andre og ofte sosialt kompetente sider overfor voksne, mens de driver sin destruktive virksomhet i det skjulte. Det finnes også en del vanligvis ganske hyggelige og snille elever som ikke på egen hånd ville starte mobbing, men som kan bli dratt med i slike prosesser på grunn av forskjellige gruppemekanismer (se nedenfor; Olweus 1992). Det er trolig at en god del elever som ofte deltar i mobbing sammen med andre, etter hvert blir mer ufølsomme (lite empatiske) overfor de som blir utsatt og deres situasjon. Hvis det forekommer mye mobbing i en klasse eller skole, og de voksne sjelden eller aldri griper inn og heller ikke markerer klar avstand til det, vil dette lett oppfattes som et signal på stille godkjenning av handlingene. Det vil kunne bidra til utvikling av et negativt klasse- og skoleklima med mye usikkerhet og frykt, noe som i sin tur vil ha negative effekter både på læring og de sosiale relasjonene.

## Langsiktige virkninger

### a) For elever som blir mobbet

De betydelige psykiske og psykososiale problemene og skadene som påføres elever som blir mobbet i skolen, er noe som vil følge mange av dem i lang tid, ofte hele livet gjennom. I en svensk undersøkelse (Olweus, 1993) sammenliknet vi en gruppe elever som hadde blitt utsatt for systematisk mobbing gjennom ungdomstrinnet, med deres ikke-mobbete klassekamerater. I 23-årsalderen var de tidligere mobbeutsatte mer deprimerte og hadde et mer negativt selvbilde enn sammenligningsgruppen. Mer inngående analyser tydet på at dette med stor sannsynlighet skyldtes den tidligere langvarige mobbingen på skolen.

I en doktoravhandling ved NTNU (Fosse 2006) fant forfatteren at rundt 50 prosent av voksne pasienter som søkte hjelp ved en psykiatrisk poliklinikk (gjennomsnittsalder 35 år), hadde vært utsatt for mobbing i skolen. Jo mer de var blitt mobbet i skoletiden, desto større var deres psykiske problemer (depresjon, angst) i voksen alder. En stor finsk undersøkelse har også dokumentert at elever som ble mobbet i åtteårsalderen, senere i livet hadde mer psykiatriske problemer og var blitt henvist til psykologisk/psykiatrisk hjelp langt oftere enn elever som ikke var blitt mobbet (Sourander m.fl. 2000; Sourander m.fl. 2007a).

Denne negative utviklingen for mange elever som er blitt mobbet, er blitt bekreftet og ytterligere forsterket i en fersk såkalt meta-analyse (systematisk forskningssyntese) av 20 forskjellige studier hvor målingen av det å bli mobbet ble foretatt når elevene var i skolealder og oppfølgingen som gjaldt depresjon/depressive følelser ble gjort i gjennomsnitt 7 år senere (Ttofi mfl., 2011a og hele dette nummeret av tidsskriftet). Oddsen (omtrent risikoen) for å være deprimert ved oppfølgingen, var dobbelt så stor eller 100 prosent høyere for de deltakerne som hadde vært utsatt for mobbing i skoletiden sammenliknet med dem som ikke hadde vært mobbet. Disse resultatene var stort sett uforandret også når man kontrollerte for en rekke andre mulige prediktorer fra det første måletilfellet (så kalte «confounders»). Disse resultatene tyder sterkt på (Olweus, 2010) at mobbingen er en direkte årsak til de mer umiddelbare og senere psykiske plagene, i hvert fall når de gjelder hovedmassen av mobbeutsatte elever (mobbeutsatte av den passive/underdanige typen, se nedenfor).

### b) For elever som mobber

Mobbing kan betraktes som en del av et mer generelt mønster av antisosial og regelbrytende atferd. Vår forskning har vist at gutter som var mobbere i skoletiden, hadde en klart høyere risiko enn andre gutter for senere å bli involvert i kriminalitet, alkoholmisbruk og lignende. De tidligere skolemobbene (på ungdomstrinnet) hadde for eksempel ved 24 års alder et nesten fire ganger så høyt nivå av relativt alvorlig gjentakelseskriminalitet (dømt for tre eller flere kriminelle handlinger) enn gutter som ikke hadde vært mobbere i skoletiden (Olweus, 2011a): Cirka 35 prosent blant de tidligere skolemobbene mot 10 prosent for dem som ikke hadde blitt klassifisert som mobbere i den samme skoleperioden.

Også på dette området er det nylig kommet en stor meta-analyse, utført av de samme forskerne fra Cambridge University, UK, som den ovennevnte meta-analysen (Ttofi mfl., 2011b og hele dette nummeret av tidsskriftet). Denne meta-analysen viser at resultatene fra vår svenske undersøkelse av 800 gutter fra stor-Stockholm (Olweus, 1992) ikke var atypiske på noen måte. I den aktuelle meta-analysen var oddsen for en negativ antisosial /kriminell utvikling for tidligere skolemobbere (oppfølgingsperioden var i gjennomsnitt 5.4 år) 250 prosent større enn for ikke-involverte klassekamerater. Når det gjaldt kriminell belastning, var sammenhengen spesielt sterk for gutter, og det var generelt færre studier som omfattet

jenter. Men andre studier av jenter med atferdsproblem (hvor mobbing/aggressiv atferd vanligvis inngår) har dokumentert at de i voksen alder har problem med både alkohol og narkotika, mer ustabile og mindre framgangsrrike arbeidsforhold, mange seksualpartnere, flere skilsmisser og overføring av antisosiale problemer til egne barn (f.eks., Bardone mfl., 1996; Olweus, 2010).

Forfatterne av meta-analysen konkluderer med at det å mobbe andre elever på skolen (med en viss regelmessighet) er en unik risikofaktor for en senere antisosial/kriminell utvikling. Disse resultatene viser noe vi har understreket i lang tid, nemlig at det er viktig å sette inn systematiske tiltak mot mobbing i skolen ikke bare med tanke på de mobbeutsatte (som jo er hovedmotivasjonen), men også av hensyn til mobbernes sannsynlige framtidige utvikling. Det er viktig å være klar over denne sterkt økte risikoen for en negativ langtidsutvikling for elever som mobber andre, selv om den ikke kan betraktes som en «virkning» av mobbing i vanlig forstand.

### **c) For klasse og skoleklimaet**

Det finnes en klar sammenheng mellom nivået av mobbeproblem i klassen eller skolen og viktige sider av det «sosiale klimaet» og læringsmiljøet i klassen/skolen. I klasser eller skoler med mye mobbeproblem føler elevene seg mer utrygge og liker seg mindre godt i skolen. Dette betyr blant annet at skolen for mange elever, og særlig for elever som blir mobbet, ikke lenger er et godt og trygt læringsmiljø.

Det kan også være andre negative effekter. Når «nøytrale» elever ser at mobbing av medelever kan pågå i lang tid uten å bli stoppet av enten lærere eller elever, fører dette gjerne til at elevene oppfatter mobbing som naturlig og akseptabel atferd. Over tid vil slike erfaringer sannsynligvis resultere i et generelt hardere og tøffere klasse- og skoleklima som i sin tur blir grobunn for nye mobbeepisoder og andre problem.

## **Økonomiske konsekvenser**

Det er ingen tvil om at den type atferd som mobbere utøver og som en god del elever blir utsatt for, påfører samfunnet meget store utgifter. For mobbeutsatte som følge av kostnader for "overforbruk" av samfunnets helsetjenester (både psykiske og fysiske problem) og sosiale støtteordninger på grunn av sykemeldinger, kanskje uførepensjon og reduserte skatteinntekter. For mobberne er kostnadene for kriminalitet og (uønsket) kontakt med rettsvesenet en meget stor utgiftspost, og for mange kommer kostnader i forbindelse med alkohol- og rusmisbruk i tillegg. Dessuten blir mange av dem henvist til psykiatrisk/psykologisk konsultasjon, og deres ustabile arbeids- og partnerrelasjoner fører også til «overforbruk» av samfunnets forskjellige støtteordninger samt reduserte skatteinntekter.

To svenske økonomer (Nilsson & Wadeskog, 2008) har gjort detaljerte beregninger av livstidskostnadene (fram til 65 år) for barn/ungdom som havner i «utenforskap» eller marginalisering. Disse beregningene vil kunne ha relevans for både mobbere og mobbeutsatte, i hvert fall stort sett. Økonomene anslår at «prisappen» for et moderat «marginalisert liv» (men på ingen måte et «versting-liv») for en enkelt person fram til 65 år er cirka 12 millioner svenske kroner. Til sammenlikning utgjør samfunnskostnadene for selv relativt kostnadsintensive forebyggings tiltak kun en liten brøkdel av dette. De to økonomene understreker sterkt at forebyggende innsatser er en meget god langsiktig investering og at det er nok «att lyckas till 1.5 procent för att projektet skal anses vara samhällsekonomiskt lönsamt» (Nilsson & Wadeskog, 2008, s.10).

Dette betyr helt konkret at selv om bare et lite fåtall av mobbede eller mobbende elever blir reddet fra et marginalisert liv i «utenforskap» ved hjelp av et noenlunde effektivt antimobbeprogram, så vil den økonomiske gevinsten for samfunnet være langt større enn kostnadene for tiltakene.

Forsiktige anslag ut fra våre korttidsevalueringer (over ett år) går ut på at minst 3000 elever har sluppet mobbing og fått et tryggere og bedre liv, i hvert fall for en tid, som følge av programmet. Dessuten har minst 1500 mobbende elever blitt stoppet i sine destruktive aktiviteter. Hvis man dessuten tar hensyn til at en viss prosent av skolene uten tvil har kunnet opprettholde det reduserte nivået av mobbing over flere år (Olweus, 2010), blir antall elever som har sluppet/kommet ut av mobbeproblematikken enda større. Dette er selvfølgelig kun omtrentlige tall. Men med utgangspunkt i våre evalueringer og de nevnte økonomiske analysene, kan det ikke herske den minste tvil om at en betydelig andel elever er blitt reddet fra en «feilutvikling» og at samfunnet ved bruk av vårt program har gjort og vil gjøre meget store umiddelbare og framtidige innsparinger. De nok så beskjedne kostnadene for den statlige satsingen på antimobbeprogram med dokumenterte effekter vil utvilsomt bli inntjent mangfoldige ganger.



## Hva er mobbing?

**F2** I den sterkt voksende internasjonale litteraturen om mobbing (på engelsk: bullying eller bully/victim problems eller victimization) er det vanlig å bruke den definisjonen av mobbing som er blitt formulert her i Skandinavia:

En person er mobbet når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, er utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer (Olweus, 1986, 1992, 1999).

Det er en negativ eller aggressiv handling når noen med hensikt påfører en annen person skade eller ubehag ved fysisk kontakt, ved ord eller på mer indirekte måter som spredning av negative rykter og sosial isolering (se også kapittel 10 om digital mobbing via mobiltelefon eller internett). Det er ikke nødvendig at den som mobber har en tydelig formulert intensjon om å påføre den utsatte skade eller ubehag, det er nok at han/hun er klar over at det han/hun gjør med stor sannsynlighet vil bli oppfattet som noe negativt og ubehagelig av den som blir utsatt.

Kriteriet om «gjentatte ganger» er innført for å være sikker på at en negativ handling skjer med vilje og ikke er en mer eller mindre tilfeldig hendelse som sannsynligvis ikke vil bli gjentatt i forhold til den samme personen. Likevel brukes ikke dette kriteriet helt kategorisk fordi enkelte handlinger, for eksempel, en spontan eller for så vidt planlagt angrep i en spesiell situasjon, må kunne ses på som mobbing hvis den bygger på en foregående negativ relasjon (med tendenser til mobbing) som ikke tidligere har manifestert seg i åpen mobbing. Poenget er at mobbing vanligvis skjer i en form for relasjon mellom to parter (hvor den aktive parten ofte er en liten gruppe) og at et mobbeforhold i de fleste tilfeller har en forhistorie som peker i en bestemt retning. For å ta hensyn til slike synspunkter har vi gjort en liten endring i den definisjonen av mobbing som elevene møter i 2011-versjonen av elevspørreskjemaet om mobbing (Elevark 2, E2). Vi har lagt til «vanligvis»: «Ved mobbing skjer vanligvis disse tingene gjentatte ganger».

For å kunne bruke ordet mobbing, bør det også være en viss ubalanse i makt- eller styrkeforholdet mellom utøver(e) og den utsatte (Olweus, 1992, 1999). For eksempel kan den som mobber være fysisk eller psykisk sterkere, ha mer status i kameratgruppen eller være del av en gruppe som går sammen om mobbingen. Dermed «kan det være vanskelig for den som blir utsatt å forsvare seg». Også denne formuleringen har fått en litt mykere formulering enn i den tidligere versjonen av spørreskjemaet hvor det heter: «..det er vanskelig for den som blir utsatt å forsvare seg».

Ifølge denne definisjonen kjennetegnes altså fenomenet mobbing av følgende tre forhold:

- Det dreier seg om negativ/aggressiv atferd
- Atferden gjentas vanligvis og pågår over en viss tid
- Dette skjer i en mellommenneskelig relasjon som er preget av en viss ubalanse i styrke- eller maktforholdet mellom utøver(e) og mobbeutsatt

Man kan legge til at mobbing ofte skjer uten noen åpenbar provokasjon fra den mobbeutsattes side.

Det kan være hensiktsmessig å skille mellom direkte mobbing, i form av verbal eller fysisk mobbing med forholdsvis åpne angrep på den mobbeutsatte, og indirekte mobbing i form av sosial isolering og utestenging fra gruppen, spredning av rykter og løgner for å få andre til å mislike den mobbeutsatte. Bruk av internett eller mobiltelefon har visse spesielle kjennetegn, men også likheter med slike former for indirekte mobbing (se kapittel 10).

Det kan i enkelte tilfeller være vanskelig å avgjøre om erting skal ses på som mobbing eller ikke. Generelt pleier vi ikke å regne leken og vennskapelig erting som mobbing. Men ondskapsfull erting eller erting som gjentas til tross for klare tegn på ubehag hos den som blir utsatt, bør selvfølgelig inkluderes i begrepet mobbing (se også diskusjonen på side 4 i kapittel 5). Det er naturlig å invitere elevene til diskusjon med konkrete eksempler om hvordan man skal se på erting mellom elever.

Som en oppsummering kan man definere mobbing som negativ/aggressiv atferd fra en eller flere elever/personer som vanligvis gjentar seg og som rettes mot en elev person som kan ha vanskelig for å forsvare seg.

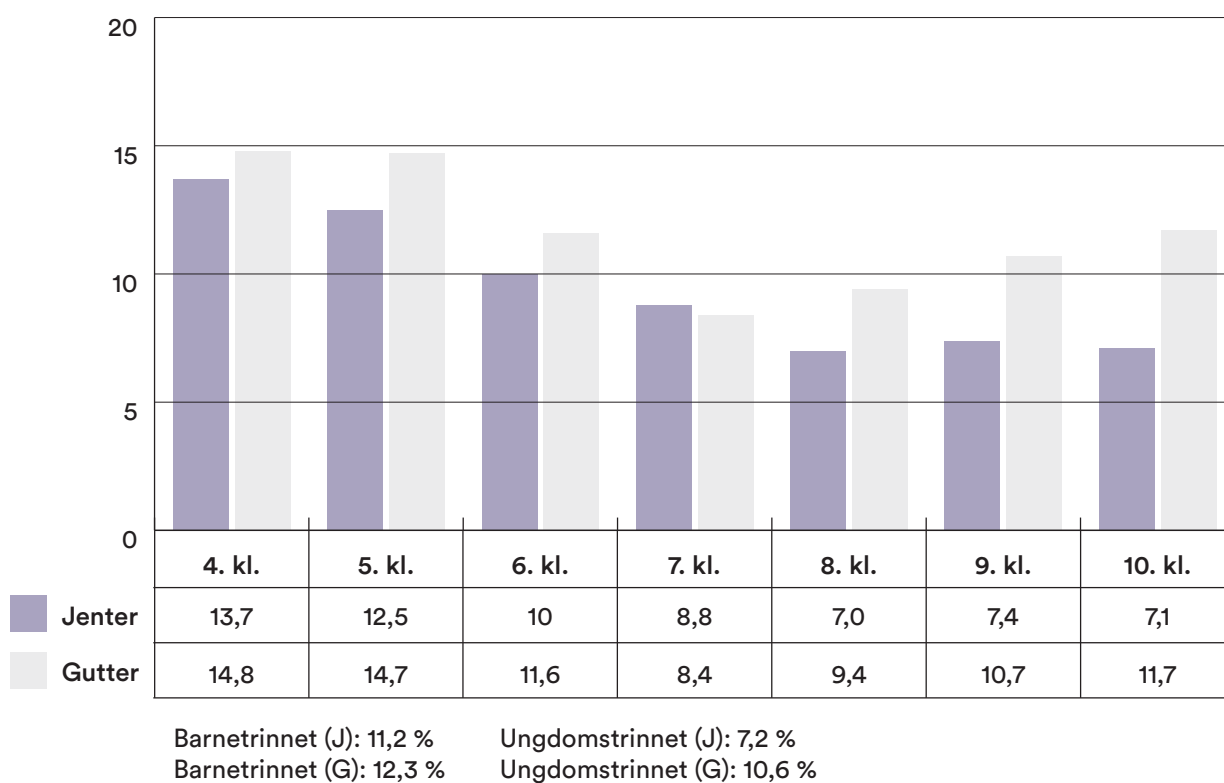
I filmen vises mange eksempler på forskjellige former for mobbing; direkte fysisk eller verbal mobbing og mer indirekte former. Filmene tar også for seg digital mobbing.

**E2** Det kan også være hensiktsmessig å diskutere den definisjonen som blir gitt i spørreskjemaet om mobbing (og som de fleste elevene selv har svart på). Denne definisjonen er skrevet på et særskilt elevark (E2) som kan deles ut til elevene.

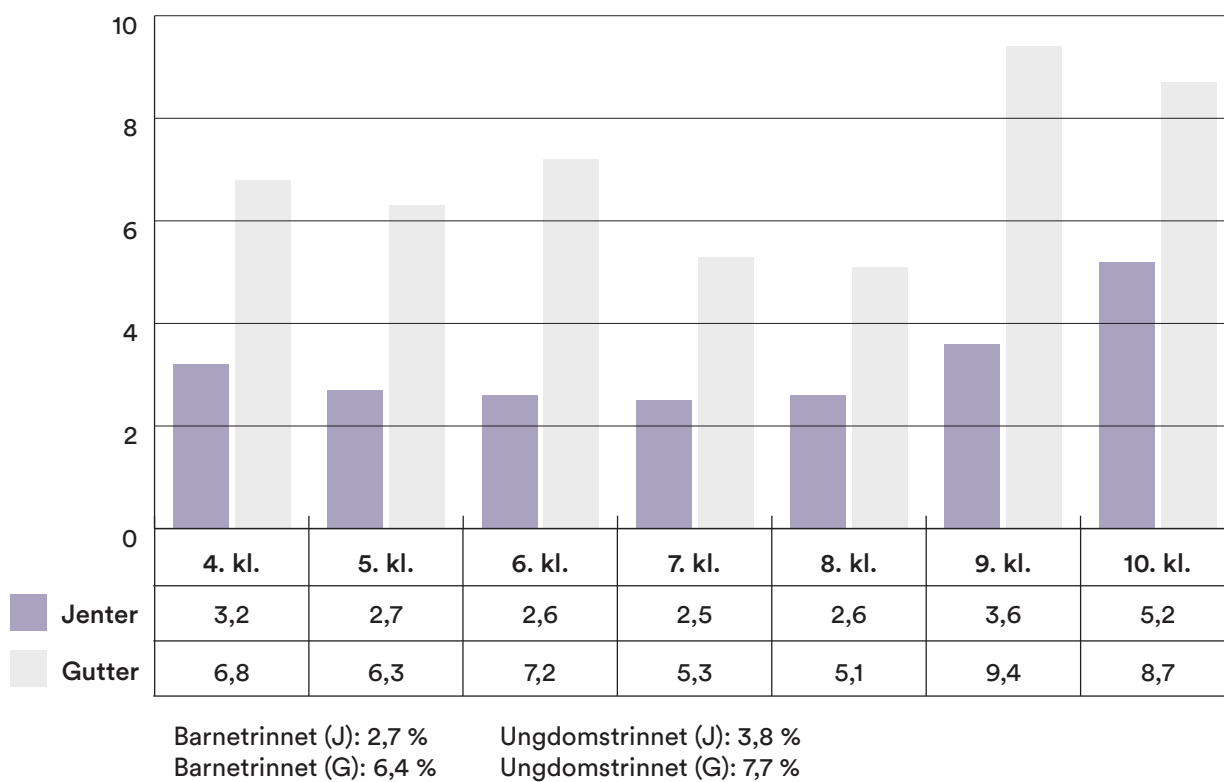
## Omfang

- Omtrent 10-11 prosent av elevene i norsk grunnskole - 1 elev av 10 - oppgir at de er utsatt for mobbing med en viss regelmessighet («2 eller 3 ganger i måneden» eller oftere). Det tilsvarer omtrent 63.000 elever på landsbasis.
- Omtrent 5-6 prosent oppgir at de mobber andre elever regelmessig («2 eller 3 ganger i måneden» eller oftere). Dette utgjør cirka 30.000 elever for Norge som helhet. Cirka 20 prosent av de mobbeutsatte elevene, eller 13.000 elever på landsbasis, svarer at de både blir mobbet og mobber andre elever (i fortsettelsen kalt mobbeutsatte av den provoserende typen). Totalt kan man anslå at cirka 13 prosent av hele elevmassen, eller 80.000 elever, er innblandet i mobbing med en viss regelmessighet som kun mobbeutsatte (50 000 elever) eller kun mobbere (ca 17 000 elever) eller begge deler (mobber-mobbeutsatte eller mobbeutsatte elever av den provoserende typen cirka 13 000). Av disse er omtrent halvparten innblandet i mer hyppig og dermed alvorligere mobbing; de har mobbet eller er blitt utsatt for mobbing «1 gang i uken» eller oftere.
- De ovenfor refererte tallene viser at det, ifølge opplysninger fra elevene selv, i gjennomsnitt finnes 1-3 elever i hver klasse (avhengig av om man snakker om mer eller mindre alvorlige former) som er innblandet i mobbing. Beregninger basert på opplysninger fra lærere har tidligere gitt prosenttall på omtrent samme størrelse (Olweus, 1992).

Figur 1: Prosent elever som blir mobbet (2–3 ganger i måneden eller mer; n=9000)



Figur 2: Prosent elever som mobber andre elever (2–3 ganger i måneden eller mer; n=9000)



- Som det fremgår av figur 1 synker andelen mobbeutsatte elever stort sett med stigende alder/klasetrinn. Den gjennomsnittlige andelen elever som blir mobbet i 4.-7. klasse (11,8 prosent) er klart høyere enn i 8.-10. klasse (8,8 prosent). Det er litt større andel gutter enn jenter som er utsatt.
- Når det gjelder det å mobbe andre elever, som vist i figur 2, er kurvene for gutter og jenter relativt like i formen, med et litt lavere nivå på barnetrinnet (4,6 prosent) enn på ungdomstrinnet (5,7 prosent). Men det er betydelig mange flere gutter enn jenter som mobber andre elever på både lavere (6,3 mot 2,7 prosent) og høyere trinn (7,7 mot 3,8 prosent). Til bildet hører også det faktum at en betydelig andel av mobbeutsatte jenter oppgir at de hovedsakelig blir mobbet av gutter (40–50 prosent). Kun cirka 25 prosent av mobbeutsatte jenter rapporterer at de hovedsakelig blir mobbet av andre jenter. De resterende 25–35 prosenten mobbeutsatte jenter blir mobbet av både gutter og jenter. Det er en betydelig større andel gutter enn jenter som hører til kategorien mobber-mobbeutsatt (cirka 70 mot 30 prosent).
- Det meste av mobbingen foregår innen den enkelte klasse eller på det samme klasse-trinnet. Men en god del elever, særlig på de lavere klassetrinnene, oppgir at de også blir mobbet av eldre elever.
- Selv om det å mobbe andre elever er et større problem blant gutter, foregår det likevel en god del mobbing blant jenter. Mobbing jenter imellom er relativt sjelden av fysisk karakter og kan være vanskeligere å oppdage for en lærer. Jenter bruker i større grad indirekte og mer utspekulerte metoder som baksnakking, utestenging fra kameratflokkene og manipulasjon av vennsrelasjoner som for eksempel å ta «bestevenninnen» fra noen. Likevel er mobbing med ord (å si vonde og ubehagelige ting, å gjøre narr av noen, å bruke kallenavn etc.) den vanligste formen for mobbing blant både gutter og jenter.
- Skolen, og ikke skoleveien, er uten tvil det stedet der det meste av mobbingen foregår. Det er på skolegården i friminuttene, i korridorene eller på mer bortgjemte steder at det skjer. En betydelig andel mobbede elever (cirka 20-30 prosent) oppgir at de (også) blir mobbet i timene eller klasserommet. To til tre ganger så mange elever blir mobbet på skolen sammenliknet med på skoleveien. Samtidig er det klart at elevene venter seg mindre hjelp fra andre (voksne eller medelever) om de blir mobbet på skoleveien.

(For mer informasjon, se Mobbing i skolen, s.21-27 og Olweus, 1997).

## Mulige kjennetegn ved mobbeutsatte elever og mobbere

**F3** Elever som blir utsatt for mobbing, kan grovt deles inn i to hovedgrupper; de passive eller underdanige mobbeutsatte og de mobbeutsatte av den provoserende typen. Den siste kategorien er mindre vanlig og omfatter anslagsvis kun 10-20 prosent av de mobbeutsatte (For mer informasjon om de to typene mobbeofre og mulige kjennetegn, se Mobbing i skolen, s.34-36, 49-52; Solberg mfl.,2007.)

Når det nedenfor blir gitt noen vanlige kjennetegn for disse to gruppene, er det viktig å merke seg følgende:

- Disse kjennetegnene representerer hovedtendenser. I enkelte tilfeller kan bildet av en mobbeutsatt elev eller en mobber være ganske annerledes. Til tross for de kjennetegnene som blir listet opp som typiske i det følgende, kan det godt hende at en mobbeutsatt elev for eksempel har meget god kroppsbeherskelse og er dyktig i idrett. Og det kan uten tvil finnes mobbere som er meget skoleflinke og uten åpenbare «atferdsvansker». Det er altså viktig at ikke elevene og lærerne får en altfor stereotyp oppfatning av hva som kjennetegner elever som er innblandet i mobbeproblematikk. Selv om elever som er utsatt for mobbing (og kanskje har vært det i lang tid), kan ha visse kjennetegn, må det understrekes at nesten hvilken som helst elev kan bli utsatt under visse omstendigheter, for eksempel om det er flere sterkt aggressive medelever i klassen.
- Det er ingen tvil om at en del av disse kjennetegnene i betydelig grad er en konsekvens av (og ikke en årsak til) mobbingen de har blitt utsatt for (se Olweus, 2010). Det gjelder særlig de mobbeutsatte elevene av den passive/underdanige typen med kjennetegn som dårlig selvtillit, angst og fravær av gode venner. Dette bildet av mobbingen som en årsak til mobbeutsatte elevers psykiske og helsemessige problemer, er blitt mer og mer bekreftet av forskning i de senere år.
- Læreren må unngå å snakke om disse mulige kjennetegnene på en måte som er sårende eller krenkende for elever som blir utsatt eller som har slike kjennetegn. Elever som i diskusjonen uttaler seg nedsettende om mobbede elever, bør også raskt rettesettes av læreren for å markere følgende standard; «vi snakker ikke på den måten om andre elever». Som det ble nevnt ovenfor, er det ønskelig at elever som blir mobbet, så langt mulig blir omtalt som «den/de/elever som blir mobbet» eller «den/de/elever som blir utsatt for mobbing», og ikke som mobbeofre.

**a) De passive eller underdanige mobbeutsatte** kan ha ett eller (vanligvis) flere av følgende kjennetegn:

- De er gjerne stille, forsiktige, følsomme og tar kanskje lett til tårene
- De er usikre med liten selvtillit (en negativ selvoppfatning)
- Hvis de er gutter, er de ofte fysisk svakere enn sine klassekamerater, og særlig mobberne, og de liker ikke å slåss
- De har få eller ingen venner
- De kan være redde for å bli skadet og å slå seg
- De har ofte lettere for å omgå voksne (foreldre, lærere) enn jevnaldrende

Man kan ikke forklare mobbingen av slike elever ved at de selv aktivt provoserer sine omgivelser. De fleste av dem er ikke aggressive eller ertende i sin væremåte. Men generelt kan man si at de passive mobbeutsatte elevenes atferd og holdninger på en måte «signaliserer» til omgivelsene at de er litt engstelige og usikre elever som ikke våger ta igjen om de blir angrepet eller forulempet. Dette kan ikke naturlig ses på som en årsak til mobbingen (som må plasseres hos den eller de aggressive medelevene) men det er sannsynlig at en slik atferd øker risikoen for å bli utsatt.

**b) De mobbeutsatte av den provoserende typen** (også betegnet som mobber-mobbeutsatte elever):

- Disse elevene kan være hissige og forsøke å ta igjen hvis de blir angrepet eller forulempet, men oftest uten særlig suksess.
- De er ofte rastløse, klossete, umodne, ukonsentrerte og oppfattes som generelt vanskelige.
- En del av disse elevene kan karakteriseres som hyperaktive, urolige, impulsive, rastløse med konsentrasjonsvansker etc.
- En del av disse elevene kan ha lese- og skrivevansker.
- På grunn av sin ofte irriterende atferd blir de ofte mislikt også av mange voksne, for eksempel av læreren.
- I spørreskjemaundersøkelsen eller ved intervju oppgir disse elevene at de er både utsatt for mobbing og mobber andre elever (det er blant annet dette som definerer dem som mobber-mobbeutsatte eller mobbeutsatte av den provoserende typen).

De mobbeproblemene som finnes i en klasse med en mobbeutsatt elev av den provoserende typen, er delvis forskjellige fra problemene i en klasse med en mobbeutsatt av den passive/underdanige typen. Typisk for mobbing av en provoserende mobbeutsatt elev er at ganske mange, iblant hele klassen, kan være innblandet i trakasseringen.

**c) Elever som mobber andre elever**, har sannsynligvis ett eller flere av følgende kjennetegn:

- De har en sterk trang til å dominere og undertrykke andre elever og til å hevde seg med makt og trusler for å få viljen sin.
- De har en mer positiv holdning til vold enn elever flest.
- Hvis de er gutter, er de ofte fysisk sterkere enn sine kamerater og særlig de mobbeutsatte.
- De er ofte hissige, impulsive og har lav toleranse for hindringer og utsettelse (frustrasjoner).
- De har vanskelig for å innordne seg regler.
- De virker tøffe og frekke og viser liten medfølelse med elever som blir mobbet.
- De er ofte aggressive også mot voksne, både lærere og foreldre.
- De er flinke til å snakke seg ut av vanskelige situasjoner.

Det blir ofte hevdet at mobbere under den tøffe overflaten er usikre og engstelige elever. Vår egen og andres forskning har imidlertid ikke gitt noen støtte til denne oppfatningen (se blant annet Mobbing i skolen, s. 36). Resultatene peker nærmest i motsatt retning. Mobberne kjennetegnes enten av uvanlig lite angst og usikkerhet, eller så er de omtrent som gjennomsnittet. Selvfølelsen er også omtrent gjennomsnittlig eller forholdsvis positiv.

Det kan være stor variasjon i mobbernes popularitet. Noen er populære, andre upopulære og mange er middels populære. En «sjefsmobber» har ofte en gruppe på to-tre kamerater rundt seg som gir ham/henne støtte (medløpere/håndlangere, se Mobberingen), og som ofte deltar i mobbingen. Mobbernes popularitet minker imidlertid ofte en del på høyere klassetrinn. Men de når vanligvis ikke samme lave popularitetsnivå som de mobbeutsatte.

## Hvilken rolle spiller «ytre avvik», det å være annerledes

Hvis man ber barn og unge forklare hvorfor enkelte elever blir mobbet, kan man med stor sannsynlighet vente seg svar som går på noen form for ytre «avvik» som fedme, rødt hår, briller, rare klær eller uvanlig dialekt. Vår tidligere forskning på to forskjellige undersøkelsesgrupper av gutter ga imidlertid ikke noen støtte til denne oppfatningen (Olweus, 1974, 1992). De mobbeutsatte guttene var stort sett ikke mer avvikende ytre sett (med hensyn til 14 ytre mulige «avvik» bedømt av lærere) enn en kontrollgruppe av gutter som ikke ble mobbet.

Det eneste «ytre avvik» som klart skilte gruppene fra hverandre, var fysisk svakhet/styrke: De mobbeutsatte elevene var fysisk svakere enn andre gutter mens mobberne var fysisk sterkere enn gjennomsnittet og spesielt de mobbeutsatte.

På bakgrunn av disse resultatene blir det naturlig å spørre hvorfor det er så vanlig å tillegge ytre avvik så stor betydning. Det finnes sikkert flere grunner. For det første viste den ovennevnte undersøkelsen at cirka 75 prosent av elevene i kontrollgruppen hadde i det minste ett ytre avvik. Det betyr at vi nesten alle er «avvikende» på en eller annen måte. Dermed kommer den som ser etter ytre avvik hos den mobbeutsatte som en forklaring på situasjonen, ofte til å finne slike avvik. På denne måten blir observatørens forutinntatte mening styrket. Dette gjelder med stor sannsynlighet også den mobbeutsatte selv som vanligvis spør seg: «Hvorfor akkurat jeg?»

En annen grunn er at vi har lett for å overse mange med briller, overvekt, uvanlige klær og rødt hår etc. som ikke blir mobbet. Dessuten er det sannsynlig at mobbere kan komme til å trekke fram og utnytte eventuelle slike avvik i en mobbesituasjon.

Men dette er naturligvis ikke det samme som at det ytre avviket er den egentlige grunnen til mobbingen.

Vi kan derfor generelt konkludere med at ytre avvik ser ut til å spille en mindre rolle for hvordan mobbeproblem oppstår, enn man vanligvis tror. Det er viktig å være klar over at det finnes mange mobbeutsatte barn og unge som ikke har spesielt mange ytre avvik eller noe uvanlig, og kanskje påfallende slikt avvik som skulle kunne «forklare» at vedkommende blir mobbet.

Denne generelle konklusjonen hindrer likevel ikke at mobbing av denne typen kan være av større betydning i andre sammenhenger. Her er det naturlig å trekke fram mobbing/trakassering for eksempel med henvisning til seksuell orientering. Det finnes nå en god del

forskning som viser at unge med annerledes seksuell orientering (LHBT personer = med lesbisk, homofil, bifil eller transgender orientering) er utsatt for betydelig mer mobbing enn unge med heteroseksuell orientering (for eksempel, Meyer, 2009; Felix & Greif Green, 2010; Roland & Auestad, 2009; School Psychology Review, 2008, 37(2)). Det er en god del (men på ingen måte fullstendig) overlapping mellom mobbing og seksuell trakassering, og flere av de metodene som brukes i Olweusprogrammet, som skole-/klasseregler (kapittel 5) og klassemøter (kapittel 6), vil sannsynligvis være godt egnet til å problematisere, motvirke og redusere mobbing med seksuelle innslag og bruk av nedsettende, kjønnsrelaterte ord.

Selv om det er gjort lite forskning på mulige tiltak som effektivt kan redusere slik kjønnsrelatert mobbing, kan en lærer eller skole som tar opp dette temaet, få en del nyttige tips i en rapport som Slåtten mfl. (2009) utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Den gir forslag på tiltak på både skole- og klassenivå som er godt forenlige med Olweusprogrammet. Det kan nevnes at problematikken med kjønnsrelatert mobbing ifølge våre data forekommer allerede på barnetrinnet (sannsynligvis mest bruk av nedsettende kjønnsrelaterte ord), men da med meget lav frekvens. Det er først på 9. og 10. klassetrinn at frekvensen øker opp mot 5-6 prosent.

Det er nærliggende å trekke inn rasistisk/etnisk relatert mobbing/trakassering i denne sammenhengen, men på dette området har forskningsresultatene vært mye mer sprikende. I noen undersøkelser finner man for eksempel at barn og unge med annerledes etnisk bakgrunn ikke blir mer mobbet enn norske elever, mens det motsatte framkommer i andre studier (se for eksempel, Fandrem mfl., 2009; Graham, Taylor & Ho, 2009; Scherr & Larson, 2010). Iblant blir det rapportert at elever med utenlandsk bakgrunn framfor alt skiller seg ut ved å mobbe mer enn norske ungdommer. En rimelig konklusjon av disse litt forvirrende resultatene er kanskje at det er mange faktorer som er av betydning: hvilken etnisk gruppe det dreier seg om og i hvilke omgivelser den er/blir innplassert, hvor stor og sterk den er (for eksempel, på den aktuelle skolen), hvor populær akkurat denne folkegruppen er i Norge i den aktuelle tidsperioden etc. Også når det gjelder rasistisk/etnisk relatert mobbing er det de høyeste klassetrinnene i grunnskolen som er spesielt relevant ifølge våre data. Det vil også være meget naturlig å ta opp rasistisk/etnisk relatert mobbing i klassemøter (kapittel 6), særlig på ungdomstrinnet.

## Mulige motiv for å mobbe

Hva er mobbernes sannsynlige motiv for å mobbe? Samlet peker en rekke forhold og forskningsresultater mot tre, delvis sammenhengende motiv. Disse gjelder først og fremst gutter som mobber. Mekanismene bak jenters mobbing er nok delvis forskjellige men er så langt blitt mindre forskningsmessig belyst.

- For det første har mange mobbere sterke behov for dominans og makt. De liker å ha overtaket og å underkue andre. Slik atferd kan være et middel for å øke eller opprettholde egen status og popularitet.
- For det andre har mange mobbere utviklet en fiendtlig grunnholdning til omverdenen. Grunnen til det kan være kaotiske og konfliktfylte familieforhold som vi vet har preget oppveksten til mange mobbere (se Mobbing i skolen, s. 40-42; Olweus, 1980). Mange av disse elevene kan finne tilfredsstillelse i å påføre andre elever lidelse og skade.
- Det kan også være både materielle og psykologiske «gevinster» som er motiv for mobbing. De kan for eksempel tvinge den mobbede eleven til å gi dem penger eller andre verdigjenstander, eller få dem til å stjele for seg. Hos enkelte elever eller grupper kan de også regne med å oppnå prestisjegevinster ved sin aggressive atferd.

## F4 Gruppemekanismer

I motsetning til hva den engelske termen «mob» (pøbel) antyder, er vanligvis ikke mobbing i skolen noe som utøves av en stor, tilfeldig sammensatt gruppe. Det vanlige er at den drivende kraften i mobbingen utgjøres av en liten gruppe på to-tre elever, ofte med en «negativ leder». Men ganske mange elever oppgir at de hovedsakelig mobbes av én enkelt elev (ofte 30-35 prosent). Likevel er det klart at mobbing ofte er et gruppefenomen som kan påvirke andre elever i ulike retninger. Dette går også indirekte fram av diskusjonen om de forskjellige rollene og reaksjonsmåtene i en akutt mobbesituasjon (Mobbingen).

Noen av de gruppemekanismene som, hver for seg eller i kombinasjon, kan antas å være virksomme når flere elever er med på mobbingen, er følgende (se Mobbing i skolen, s. 42-43, og Olweus, 1974, 1978, for mer informasjon):

- **Sosial smitte**

Visse elever kan bli påvirket til å delta i mobbingen hvis den som fører an, er populær eller én de beundrer. De som «blir smittet», er gjerne barn og unge som selv er litt usikre og som kan ønske å hevde seg.

- **Svekkelse av normale sperrer mot aggressive tendenser**

Hvis verken lærere eller medelever prøver å hindre mobbingen, blir mobberen eller mobberne belønnet gjennom sin «seier» over den mobbeutsatte. Dette kan bidra til å svekke mer «nøytrale» elevers sperrer mot aggressive tendenser og medføre at de selv begynner å ta del i mobbingen.

- **Redusert følelse av individuelt ansvar**

Det er godt dokumentert i sosialpsykologien at en person føler mindre ansvar og har mindre skyldfølelse hvis det er flere som deltar i en negativ aktivitet som for eksempel mobbing. Dermed kan vanligvis hyggelige, men kanskje lett påvirkelige elever iblant være med på mobbingen uten større betenkeligheter.

- **Gradvise forandringer i oppfatningen av den mobbeutsatte eleven**

Gjennom de stadige angrepene og nedsettende kommentarene blir den mobbeutsatte eleven etter hvert oppfattet som en temmelig verdiløs person «som nesten tigger om juling». Dette er med på å redusere skyldfølelsen hos de som deltar i mobbingen.

Det er også en aktuell oppgave å tenke over hvordan de ovennevnte gruppemekanismene vil virke inn på elevenes måter å reagere på i en akutt mobbesituasjon (illustrert i «Mobbingen»).



## F5 Myter om mobbing

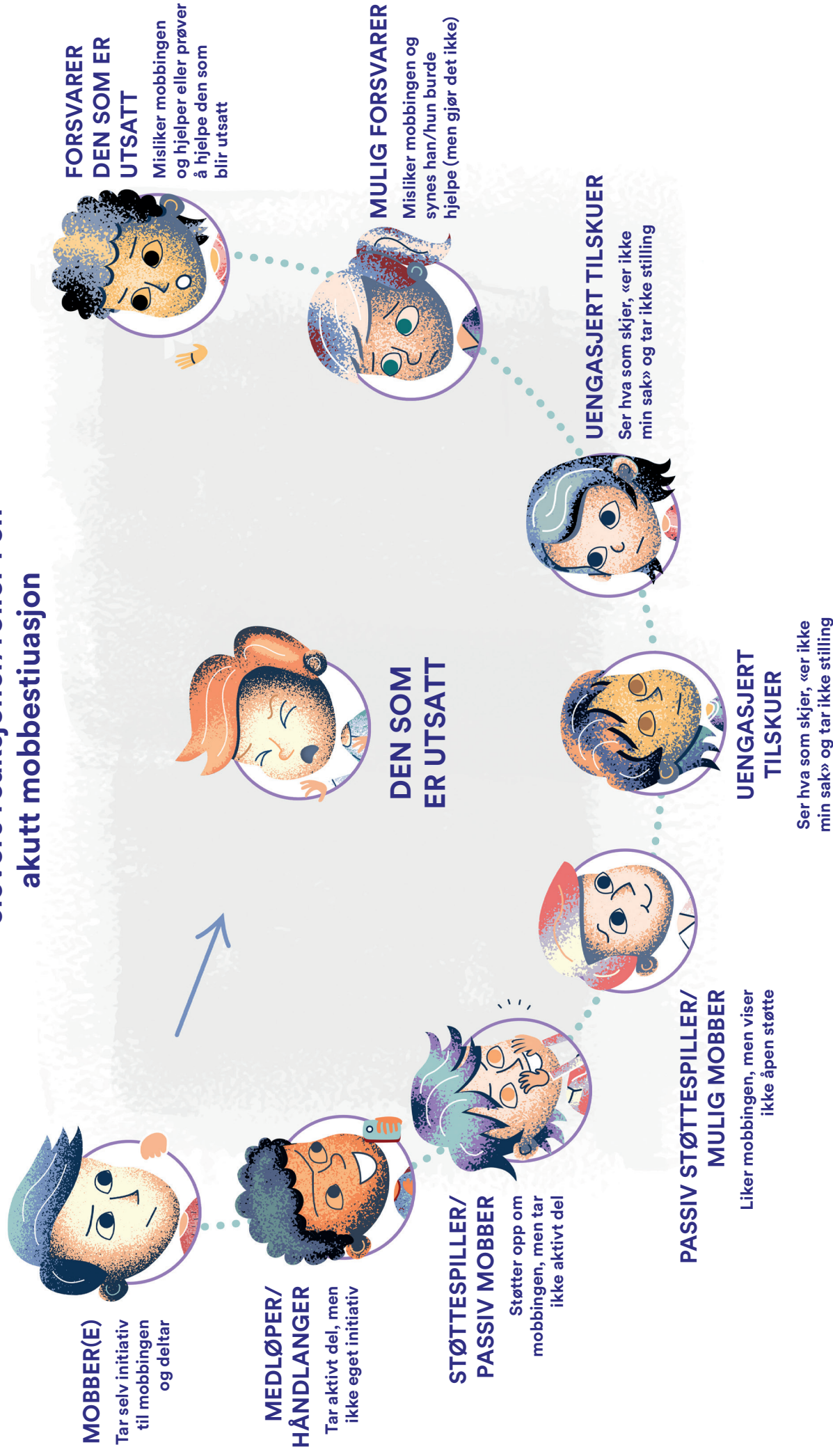
Det finnes en del vanlige oppfatninger om mobbing og årsakene til mobbing som ved mer systematisk prøving har vist seg å ha liten eller ingen vitenskapelig støtte.

Blant annet har forskning vist følgende (Mobbing i skolen, s. 29-30, 32-34, for mer informasjon):

- Det er ikke mer mobbing på store skoler eller i store klasser enn i små eller middels store skoler/klasser.
- Mobbing er ikke et resultat av konkurranse og karakterjag i skolen. Mobberens aggressive atferd overfor medelever kan i de fleste tilfeller ikke tolkes som en reaksjon på vantrivsel og følelse av å være mislykket på skolen.
- Det finnes ikke noen klar sammenheng mellom det å mobbe eller å bli mobbet, på den ene siden, og familiens såkalte sosioøkonomiske forhold som foresattes inntektsnivå og utdanning, på den andre. Det betyr altså at mobbere kommer fra alle lag i samfunnet, og det samme gjelder elever som blir mobbet.

# MOBBERINGEN

– elevers reaksjoner/roller i en akutt mobbestuasjon



### **Vi sier at en elev blir mobbet når en annen elev eller flere andre elever**

- sier vonde og ubehagelige ting til ham eller henne, gjør narr av ham/henne eller bruker stygge og sårende kallenavn.
- overser ham/henne fullstendig eller stenger ham/henne med hensikt ute fra venneflokk.
- slår, sparker, lugger, skubber eller stenger ham/henne inne.
- forteller løgner eller sprer falske rykter om ham/henne eller sender ubehagelige meldinger og prøver å få de andre elevene til mislike ham/ henne.

Og lignende ubehagelige ting.

Ved mobbing skjer vanligvis disse tingene gjentatte ganger, og det kan være vanskelig for den som blir utsatt å forsvare seg. Om en elev blir ertet gjentatte ganger på en ubehagelig og sårende måte, er dette også mobbing.

Men det er ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte. Det er heller ikke mobbing når to omtrent like sterke (jevnbyrdige) elever slåss eller krangler.

## INSPEKSJONSSYSTEMET

### MÅLSETTING

- Å klargjøre forskjeller og likheter mellom mobbing, virkelig slåssing og voldsom lek (rough-and-tumble play)
- Å klargjøre forholdet mellom mobbing og atferdsvansker
- Å vise betydningen av å ha et velfungerende, samordnet inspeksjonssystem
- Å vise hvordan læreren kan gripe inn, stoppe og følge opp mobbing og annen uønsket elevatferd i friminuttene
- Å beskrive en teknikk eller reaksjonsmåte - verbal irettesettelse - som læreren kan bruke for å motarbeide mobbing og annen uønsket elevatferd i friminuttene

## INSPEKSJON I FRIMINUTTENE

Forskning både i Norge og i andre land har vist at det er i friminuttene og på skoleplassen at en stor del av mobbingen foregår (Olweus, 1992; Sharp & Smith, 1991). I «Det nye Bergensprosjektet mot mobbing», hvor den første datainnsamlingen ble foretatt våren 1997, rapporterte så mange som 75 prosent av de elevene som ble regelmessig mobbet (klassetrinn fem til ni) at de var blitt mobbet i friminuttene. For gutter på lavere klassetrinn var prosentandelen spesielt høy, 80 prosent eller mer.

I det tidligere «Bergensprosjektet mot mobbing» fra 1980-årene fant vi en klar sammenheng mellom «lærertetthet» i friminuttene og forekomst av mobbing. Jo flere lærere for eksempel per 100 elever i friminuttene, desto lavere var nivået av mobbing på skolen. Det ser også ut til at mange lærere mener at den inspeksjonsordningen man har på skolen, ikke er helt tilfredsstillende. I den delundersøkelsen med litt over 200 klassestyrere som inngikk i «Det nye Bergensprosjektet mot mobbing», var det kun 35 prosent av lærerne som mente at inspeksjonsordningen på skolen var «god» eller «svært god». Tilfredshet med den eksisterende inspeksjonsordningen var generelt noe høyere blant lærere på barnetrinnet.

Når det gjelder det motsatte, mangel på tilfredshet, anså 13 prosent av barneskolelærerne at inspeksjonsordningen var «utilfredsstillende» eller «svært utilfredsstillende», mens tilsvarende tall for ungdomsskolen var så høyt som 25 prosent. På dette området er det åpenbart rom for forbedringer.

De nevnte resultatene viser at det er svært viktig å ha et tilstrekkelig antall voksne ute blant elevene i friminuttene slik at man har god inspeksjon av elevenes aktiviteter. Resultatene bidrar også til å underbygge den generelle konklusjonen at lærernes og andre voksnes holdninger til mobbeprobler og deres atferd i potensielle mobbesituasjoner, er av stor betydning for nivået av slike problem i en skole eller klasse.

## VOLDSOM LEK (ROUGH-AND-TUMBLE PLAY)

Problemet med å gripe inn i situasjoner som ser voldelige ut, kan av og til bli komplisert ved at begge involverte parter sier at «vi bare leker» eller «det er bare på gøy». Dette kan skape en viss forvirring hos voksne som har inspeksjon. De må selvfølgelig være oppmerksomme på muligheten for at dette faktisk er mobbing og at den underlegne parten er blitt truet til å si akkurat dette, hvis en voksen skulle komme og spørre. Men samtidig er det klart at det også forekommer en del samhandling mellom elever, særlig gutter, som overfladisk likner på en mobbingsepisode eller en virkelig slåsskamp, men som i realiteten er en vennligsinnet aktivitet fra begge parter.

Denne typen interaksjon betegnes vanligvis med det engelske uttrykket «rough-and-tumble play» (R&T play). De mest nærliggende, men ikke helt dekkende norske uttrykkene er «voldsom lek» og «lekeslåssing».

For å gjøre inspeksjonsarbeidet lettere, er det viktig å være klar over en del kjennetegn som vanligvis skiller voldsom lek/lekeslåssing fra mobbing og en virkelig slåsskamp. Vi begynner med noen generelle opplysninger om voldsom lek, stort sett basert på engelsk og amerikansk forskning (e.g. Boulton, 1993; Humphreys & Smith, 1987; Pellegrini, 1994, 2003; Smith, 1997).

## Noen fakta om voldsom lek

- Betegnelsen voldsom lek/lekeslåssing bruker man vanligvis når to eller flere elever slår, dytter, bokser, truer, jager eller prøver å bryte med hverandre på en vennlig, ikke-fiendtlig og leken måte.
- Voldsom lek er vanlig blant elever i grunnskolealder og kan oppta fem til ti prosent av deres tid i friminuttene.
- Det er betydelige individuelle variasjoner mellom elever når det gjelder deltakelse i voldsom lek. Gutter deltar i klart større grad enn jenter, og yngre elever mer enn eldre.
- Undersøkelser viser at elever allerede i tidlig alder (omtrent ved 5 års alder) stort sett kan skille mellom lekeslåssing og slåssing på alvor. Elevene sier «det er gøy», «jeg liker det» og «det får meg til å le» som vanligste grunn til at de deltar i voldsom lek.
- Det er vanlig blant forskere på området å anta at i menneskets evolusjonshistorie har voldsom lek hatt og har en viss «funksjonell betydning» eller nytteverdi for de som deltar. Det kan, i likhet med andre lekeaktiviteter, være som fysisk trening, forberedelse for senere kampatferd og jakt, for utblåsing av overskuddsenergi, for utvikling av vennskapsrelasjoner og sosiale ferdigheter.
- Det er forholdsvis sjeldent at voldsom lek utvikler seg til virkelig slåssing. Tendensen til en slik utvikling er noe høyere for eldre enn for yngre elever, og særlig for elever som i utgangspunktet har problem med aggressivitet eller dårlige vennerelasjoner.

## Differensierende kjennetegn

Det finnes ytterligere fakta og kjennetegn ved voldsom lek/lekeslåssing i tabell 4.1 hvor det blir foretatt en mer systematisk sammenlikning mellom slik lek, virkelig slåssing og mobbing.

Selv om en del lærere misliker voldsom lek/lekeslåssing fordi den kan være støyende og iblant resulterer i virkelig slåssing, er slik aktivitet for de fleste voksne, eller burde i hvert fall være det, rimelig akseptabel atferd på skoleplassen. Dette ikke minst på bakgrunn av at dagens barn og unge er blitt mer og mer stillesittende og definitivt har økte behov for fysisk, grovmotorisk aktivitet. Mobbing, virkelig slåssing og annen aggressiv atferd derimot, er atferd som skolen selvfølgelig må ta klar avstand fra.

Stjernene i margen til venstre i oversiktstabellen (\*) angir de punkter som fremfor alt skiller lekeslåssing på den ene siden fra virkelig slåssing og mobbing på den andre.

Det er også viktig å kunne skille mellom en «vanlig» (virkelig) slåsskamp, som ofte kan være en engangsforeteelse, og mer vedvarende mobbing med overgrep på en svakere part.

I margen til høyre på tabell 4.1 er det markert med kryss (+) hvilke kjennetegn som fremfor alt skiller disse to formene for aggressiv atferd.

Når det gjelder det første skillet, mellom voldsom lek/lekeslåssing og henholdsvis virkelig slåssing og mobbing, er det kanskje kjennetegnene «Relasjon mellom partene» og «Uttrykk og atmosfære» som er de aller viktigste.

De som deltar er vanligvis venner og pleier å like hverandre, og dette kommer til uttrykk i holdninger, stemning og arten av samspill. Med hensyn til skillet mellom virkelig slåssing og mobbing, som også kan innbefatte en virkelig, men som regel ujevn slåsskamp, er spørsmålene om gjentakelse av aktivitetene og balansen i styrkeforholdet av størst betydning (se tabell 4.1 og definisjonen av mobbing i kap. 3). Generelt må det imidlertid understrekes at selv om læreren er godt kjent med de differensierende kjennetegnene i tabellen, kan det i enkelte tilfeller være vanskelig å komme fram til en klar oppfatning av hva en episode egentlig dreier seg om. Det er for eksempel mulig at en akutt slåsskamp (med eller uten våpen) egentlig kan ha sin bakgrunn i langvarig mobbing av den eleven som plutselig angriper sin plageånd. Dette kan skje i håp om å stoppe mobbingen eller i et desperat forsøk på hevn.

Som det ble nevnt i innledningen til dette kapitlet, hender det også at det som fra begge deltagende parter blir oppgitt å være «uskyldig lek», faktisk er mobbing. Man må derfor være forsiktig med å trekke altfor raske og bestemte slutninger i slike situasjoner, før det finnes et tilstrekkelig informasjonsgrunnlag for en allsidig vurdering av forholdene. Til tross for dette, må en slik eventuell usikkerhet naturligvis ikke hindre læreren og hennes eller hans kolleger fra å gripe inn raskt og bestemt i en akutt situasjon som kan innebære risiko for skade eller overgrep.

**Tabell 4.1: Likheter og forskjeller mellom voldsom lek, virkelig slåssing og mobbing**

|   | Kjennetegn                               | Voldsom lek                                                                                         | Virkelig slåssing                                                 | Mobbing                                                                                                                                                        |   |
|---|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| * | Relasjon mellom partnerne                | Vanligvis venner                                                                                    | Vanligvis ikke venner                                             | Vanligvis ikke venner                                                                                                                                          |   |
|   | Antall deltakere                         | Kan være 2, men ofte flere                                                                          | Vanligvis 2                                                       | Kan være 2, men ofte en gruppe på 2-3 mot 1                                                                                                                    | + |
|   | Styrkeforhold                            | Vanligvist jevnt                                                                                    | Kan variere men ofte relativt jevnt                               | Ujevnt                                                                                                                                                         | + |
| * | Uttrykk og atmosfære                     | Smilende eller nøytralt ansikt; latter, vennlig                                                     | Stirrende, alvorlig ansikt med rynkede øyenbryn; spent, fiendtlig | Den underlegne part: ofte lei seg, nedfor, gråter, sint, fortvilet<br>Den overlegne part: kan variere, men ofte latter og hånlige smil; alvorlig, ikke vennlig | + |
| * | Underliggende intensjon                  | Vennlig, positiv                                                                                    | Negativ, aggressiv, ønske om å påføre skade eller ubehag          | Negativ, aggressiv, ønske om å påføre skade eller ubehag, å ydmyke og krenke                                                                                   |   |
|   | Aktivitet gjentas med de samme partnerne | Ofte ja                                                                                             | Vanligvis ikke                                                    | Ja                                                                                                                                                             | + |
| * | Rolleveksling                            | Ja (hvem som har overlegen/underlegen posisjon; hvem som tar og blir tatt)                          | Nei                                                               | Nei                                                                                                                                                            |   |
| * | Selvpålagt begrensning av egen styrke    | Ja, ofte lette slag eller kun markering av slag; slag med åpen hånd; bruk av begrenset fysisk kraft | Nei, i liten grad                                                 | Nei, i liten grad                                                                                                                                              |   |
| * | Samling av skuelystne (tilskuere)        | Nei, har liten interesse for dem som ikke deltar selv                                               | Ja                                                                | Ja, hvis ikke mobbingen skjer i det skjulte                                                                                                                    |   |
| * | Relasjon etter episode                   | Partnerne går ofte sammen i ny felles aktivitet                                                     | Partnerne går fra hverandre                                       | Partnerne går fra hverandre                                                                                                                                    |   |

\* Tegnene i margen til venstre angir kjennetegn som fremfor alt skiller «voldsom lek» (rough and tumble play) på den ene siden fra «virkelig slåssing» og mobbing på den andre.

+ Tegnene i margen til høyre angir kjennetegn som fremfor alt skiller mellom mobbing på den ene siden fra «virkelig slåssing» på den andre.

## FORHOLDET MELLOM MOBBING OG ATFERDSVANSKER

Det kan også være naturlig å si noe om begrepet atferdsvansker i denne sammenhengen. Elever med atferdsvansker kjennetegnes vanligvis ved at de er fysisk og verbalt aggressive overfor medelever og/eller lærere og andre voksne. De er opposisjonelle og frekke og er ofte involvert i regel- eller normbrytende atferd som skulking, hærværk og krenkelse av andres rettigheter. I tillegg kan de være impulsive, motorisk overaktive, rastløse og ha konsentrasjonsvansker. Disse trekkene fører til at mange elever med atferdsvansker er lite motivert for skolearbeidet. Det er ofte manglende samsvar mellom deres skoleprestasjoner og deres evner/forutsetninger.

Det ligger i begrepet atferdsvansker at det er atferd som viser seg i mange forskjellige situasjoner og som gjentar seg over tid. En rekke undersøkelser har dokumentert at det er betydelig flere gutter enn jenter, ofte fire til fem ganger så mange, som kjennetegnes av atferdsvansker.

Legg merke til at begrepet atferdsvansker (conduct problems), i overensstemmelse med vanlig internasjonal språkbruk, fremfor alt betegner aggressiv, forstyrrende, utagerende eller «eksternaliserende» atferd. Denne typen atferd står i motsetning til emosjonelle vansker eller problem. Den siste kategorien kjennetegnes av «internaliserende» problem som sosial tilbaketrekking, passivitet og problem med usikkerhet, angst og depresjon.

Hvordan er så forholdet mellom mobbing, det å mobbe andre, og atferdsvansker? Det må understrekes at det er gjort lite systematisk forskning på denne problemstillingen. Likevel synes det klart at en betydelig andel, sannsynligvis 50-60 prosent eller mer av mer utpregete guttemobbere, faller inn under kategorien «elever med atferdsvansker». Her finnes det altså en markert sammenheng. Samtidig innebærer jo dette anslaget at en viss andel av mobberne ikke har atferdsvansker eller i alle tilfeller i mindre utpreget grad.

Denne siste konklusjonen kan nok bekreftes av en del skolefolk. Det er ikke så få lærere som, gradvis og kanskje til sin overraskelse, har oppdaget at elever som er både skolefaglig flinke og mangler påtagelige atferdsvansker, kan være utspekulerte mobbere og negative ledere av godtroende kamerater. Det er viktig å være oppmerksom på denne muligheten, selv om det må understrekes at dette ikke er den vanligste situasjonen. Det er også klart at mange jenter som er involvert i systematisk mobbing av medelever, ikke svarer særlig godt til bildet av en elev med atferdsvansker.

Her er det viktig å presisere at aktive mobbere vanligvis ikke retter sin aggressive atferd kun mot en mobbeutsatt elev som er fysisk og/eller psykisk underlegen. Særlig mobbere med atferdsvansker kan være aggressive over et vidt spekter mot mange medelever og dessuten mot lærere og andre voksne. Også på denne bakgrunn er det feilaktig å tro at de fleste mobbere har problem med dårlig selvtillit og angst (jfr. kapittel 3) og derfor - av feighet - bare velger «motstandere» som er lette å beseire. Denne antakelsen er altså i de fleste tilfeller ikke riktig.

Omvendt er det også en del elever med atferdsvansker som ikke blir karakterisert av andre, eller ser på seg selv, som mobbere. Mange av disse elevene kan være relativt aggressive og «utagerende», men det tar ikke form av systematisk trakassering av enkelte medelever.

## Hva skal voksne som har inspeksjon reagere på?

I diskusjonen og tabellen ovenfor ble det gjort et skille mellom voldsom lek/lekeslåssing, virkelig slåssing og mobbing. Samtidig ble det understreket at noe som kan se ut som voldsom lek, iblant faktisk kan være mobbing. Selv om voldsom lek/lekeslåssing, som tidligere nevnt, stort sett bør kunne ses på som akseptabel atferd på skoleplassen, må det være naturlig at voksne som har inspeksjon likevel griper inn i slike aktiviteter av og til. Dette for å sjekke om det virkelig dreier seg om et vennligsinnet samspill som begge parter setter pris på, eller noe annet.

Det må selvfølgelig ses på som en mindre alvorlig «feil» av og til å gripe «umotivert» inn i ekte vennligsinnet lek enn å overse tilfeller av mobbing som skjuler seg under dekke av voldsom lek. Det er også grunn til å tro at aktivitetene mellom elevene lett kan tas opp igjen etter et slikt avbrudd, hvis det dreier seg om voldsom lek/lekeslåssing.

Situasjoner med potensiell mobbing og virkelig slåssing må skolen/lærerne selvfølgelig reagere på og ta avstand fra.

Ut fra diskusjonen om atferdsvansker er det klart at det i skolen også kan forekomme en god del aggressiv, negativ interaksjon som ikke er virkelig slåssing og heller ikke nødvendigvis mobbing. Det kan gjelde at elever kjefter, banner, bruker stygge kallenavn eller hånlige kommentarer, ødelegger andre elevers eller skolens eiendom, skriker og skråler, opptrer generelt forstyrrende, bryter skolens regler eller vegrer å adlyde lærerens instruksjoner og liknende. Som det er blitt vist tidligere, er slik atferd ofte et ledd i systematisk mobbing av en medelev, men det behøver altså ikke være det. Denne negative, «antisosiale» atferden, ofte i form av en rå og hensynsløs omgangstone, må det selvfølgelig også gjøres noe med. Her er det viktig at ikke de voksne på skolen lar være å gripe inn fordi atferden til eleven kanskje ikke helt svarer til definisjonen av mobbing. Men før vi går inn på mulige tiltak, skal vi ta opp noen generelle spørsmål om skoleplassen og dens utforming.

## SKOLENS INSPEKSJONSSYSTEM

### Skoleplassens utforming

Når det gjelder arbeid mot mobbing og annen antisosial atferd i friminuttene, bør et første tiltak være å foreta en skikkelig gjennomgang av hvordan skoleplassen ser ut og er utstyrt, og hvordan den «fungerer» for skolens elever. I dette arbeidet er det viktig å involvere elevene, som kan gi verdifulle bidrag. Det er naturlig å stille spørsmål som:

- Hvor oversiktlig er skoleplassen? Finnes det plasser på skolegården hvor mobbing lett kan finne sted uten å bli oppdaget av de voksne? Har vi tilstrekkelig oppsikt med slike eventuelle plasser?
- Hvordan blir skoleplassen brukt når elevene er ute? Finnes det muligheter for aktiviteter som elevene synes er morsomme og engasjerende? Er det «plass» til alle elever, eller er det visse grupper som for eksempel eldre gutter med ballspill som i stor grad dominerer det tilgjengelige området? Hvis det er liten plass for visse grupper eller aktiviteter, ville det da være fornuftig å dele opp arealet i visse aktivitetssoner? Er det en ide å la ulike elevgrupper (på forskjellige klassetrinn) ta friminutt til forskjellige tider?
- Hvordan fungerer skoleplassen på forskjellige årstider og under ulike værforhold? Hvordan arter friminuttene seg når elevene på grunn av dårlig vær, har lov til å bli inne i skolebygningen? Er det gjort noen spesielle foranstaltninger for å møte slike situasjoner? Har elevene noe meningsfylt å gjøre da?

Selv om det ikke er forskningsmessig godt dokumentert, er det ikke urimelig å anta at kjedsomhet blant elevene i friminuttene, i hvert fall blant en del av dem, kan bidra til økt mobbing. Det kan være en måte å skape litt spenning og avveksling på. Derfor er det naturlig å spørre om skoleplassen utgjør et velutstyrt og tiltalende utemiljø som inviterer til positive aktiviteter. Det er ofte mulig å gjøre uteplassen mer spennende og stimulerende med forholdsvis enkle og rimelige midler. Igjen er det viktig å vektlegge at elevene blir tatt med på råd.

Spørsmål som de ovennevnte kan synes nokså selvfølgelige og for noen kanskje altfor trivielle til å ta i betraktning når man vil motarbeide mobbing og annen antisosial atferd.

Likevel er det åpenbart at den måten skoleplassen og friminuttene er organisert på, vil kunne være av ganske stor betydning både for elevenes trivsel og mulighetene for å forebygge og redusere mobbing på skolen.

Det er en klar fordel at «svarene» på mange av de aktuelle spørsmålene i form av meningsfulle tiltak vil synes nokså naturlige. Her kommer man langt med litt sunn fornuft, fantasi og vilje til å lytte til elevene. Det første og kanskje viktigste skrittet, er over hodet å reise spørsmålene.

## Inspeksjonssystemet og de voksnes holdninger

Det er ikke mulig å gi en klar anbefaling om hvor mange voksne som har inspeksjon det bør være i friminuttene. Det vil til en viss grad avhenge av størrelse og utforming av skoleplassen, av hvordan friminuttene er organisert på den enkelte skole, av eventuelle problem blant elevene og av de voksnes holdninger og atferd. Hvis for eksempel alle elevene er ute til friminutt på samme tid og skoleplassen har mange gjemmesteder, vil dette selvfølgelig kreve større voksentetthet enn om forholdene er mer oversiktlige. Målet må være at det er et tilstrekkelig antall voksne ute blant elevene slik at man har god inspeksjon med hva de holder på med. Det kan også være fornuftig at voksne som har inspeksjon tar på seg eksempelvis gule eller røde vester for å være lett synlige for elevene. Sannsynligheten for å oppdage mobbing og annen uønsket elevatferd i friminuttene og ellers bør generelt være høy.

Men like viktig som det er å ha et tilstrekkelig antall inspisierende, synlige voksne ute i friminuttene, er de voksnes holdninger til mobbing og annen antisosial atferd. De voksne må være innstilt på å gripe inn raskt og bestemt i slike situasjoner, også der hvor de bare har en mistanke om at mobbing foregår. Forsikringer, iblant også fra den antatte mobbeutsatte elevens side, om at det hele bare er «på gøy», kan ikke uten videre aksepteres. Slike hendelser må føre til skjerpet oppmerksomhet med det de berørte elevene har fore. Det er som oftest mulig ut fra de kjennetegnene vi listet opp i tabell 4.1, å avgjøre om det er spørsmål om mobbing eller ikke. Hovedregelen bør være å gripe inn for ofte enn for sjelden.

Når voksne i skolen griper inn bestemt og konsekvent, innebærer det en viktig holdningsmarkering: vi godtar ikke mobbing på vår skole. Dette er klare signaler både til mobbere og til elever som befinner seg i utkanten av problematikken og kanskje kan dras med i mobbeaktivitetene (jfr. mobbingen i kapittel 3). Den sistnevnte typen elever er av spesiell interesse særlig med henblikk på den gruppemekanismen som ble kalt «svækkelse av normale sperrer mot aggressive tendenser». Det blir markert at mobbing og annen aggressiv atferd ikke er akseptert og kan få negative konsekvenser, noe som med stor sannsynlighet vil kunne motvirke den nevnte gruppemekanismen. Inngripen fra de voksne betyr også at man tar parti for de utsatte elevene, mobbeofrene. Det vil kunne bidra til at slike elever føler seg mer beskyttet og dermed tryggere.

Hvis en lærer eller annen voksen er ute i friminuttene, men lar være å gripe inn, innebærer dette i realiteten en stille godkjenning av mobbernes oppførsel. En slik holdning signaliserer klart til de mobbende elevene at de kan fortsette med sine aktiviteter uten større risiko for negative konsekvenser.

Lærere eller andre voksne på skolen som er negative til inspeksjon og kanskje hevder at de ikke vil «opptre som politi», ser på spørsmålet om inspeksjon av elevene fra et altfor snevert perspektiv. Man overser da at våken og påpasselig inspeksjon fra de voksne kan bety svært mye for å bedre situasjonen for elever som blir mobbet. Og selv om slike tiltak ikke fører til dyptgående forandringer av de aggressive elevenes sinnelag eller personlighet, skal man ikke undervurdere effektene av en konsekvent, klart markert ikke-aksepterende holdning. Men en forbedring av inspeksjonssystemet er naturligvis ikke det eneste tiltak man bør sette i verk.

## Et samordnet inspeksjonssystem

For at inspeksjonssystemet skal fungere så godt som mulig, er det viktig at det finner sted en viss samordning blant de voksne på skolen. Denne samordningen gjelder dels utveksling av informasjon om hva som skjer eller har skjedd i friminuttene. Voksne som observerer mobbing eller annen uønsket atferd, bør foruten å gripe inn, melde fra om sine iakttagelser og eventuelle reaksjoner eller tiltak til vedkommende kontaktlærer. Det samme gjelder observasjoner av elever som ofte tilbringer friminuttene helt alene og virker sosialt isolert. Det er videre en klar fordel om de voksne på skolen har blitt enige om at slike observasjoner, med de aktuelle elevenes navn og klasse, kort føres inn i en spesiell loggbok som blir oppbevart eksempelvis på skolens kontor. Dette vil øke mulighetene for å oppdage mønstre og sammenhenger i elevenes atferd eller situasjon som det ellers ville være lett å overse.

Samordningen bør også gjelde lærernes og andre voksnes reaksjonsmåter og tiltak overfor uønsket elevatferd. Dette forutsetter at de voksne på skolen har hatt en inngående diskusjon av hva som skal betegnes som uønsket elevatferd og om hvilke tiltak som normalt skal brukes overfor slik atferd (jfr. nedenfor). Målet må være at den enkelte voksne som har inspeksjon reagerer rimelig konsekvent i forhold til seg selv, fra ene dagen eller uken til den neste, og i forhold til andre voksne på skolen. De forskjellige voksne må reagere noenlunde på den samme måten overfor episoder av mobbing og annen uønsket elevatferd. For å nå dette målet, vil det være nødvendig å ha gjentatte diskusjoner om dette temaet blant personalet, og den ovenfor nevnte loggboken vil kunne være til nytte i disse diskusjonene.

## OM INNGRIPEN OG OPPFØLGING

Det er meget sannsynlig at en velfungerende, samordnet inspeksjonsordning med et tilstrekkelig antall voksne som har inspeksjon, i seg selv vil ha en både dempende og forebyggende effekt når det gjelder mobbing og annen uønsket elevatferd. Med et slikt system vil tendenser til ulike former for antisosial atferd lettere kunne oppdages og stoppes på et tidlig stadium.

Som nevnt ovenfor, bør inspiserende lærere og andre voksne som observerer aggressiv interaksjon mellom elever som ikke kan fortolkes som voldsom lek/lekeslåssing, straks gripe inn og stoppe den pågående aktiviteten. Hvis det er elever fra lærerens egen klasse og læreren vet eller har god grunn til å tro at det dreier seg om mobbing, kan hun eller han sannsynligvis treffe beslutning om passende, umiddelbare tiltak på stedet.

Det kan dreie seg om en kraftfull verbal irettesettelse av mobberens/nes atferd kombinert med en klar, generell uttalelse om at «vi godtar ikke mobbing på vår skole». Hvis det er risiko for at eleven som er blitt utsatt for mobbingen, kan bli ytterligere trakassert, noe som ikke er usannsynlig, må det selvfølgelig vedtas spesielle foranstaltninger for å beskytte vedkommende. Dette kan innebære at læreren selv holder spesiell oppsikt med den aktuelle eleven i friminuttene resten av dagen og de følgende dagene. Det vil også være naturlig å gjøre andre voksne som har inspeksjon oppmerksom på situasjonen og be dem om å holde spesielt øye med de aktuelle elevene. I tillegg bør den utsatte eleven bli sterkt oppfordret til å melde fra om eventuelle nye forsøk på mobbing.

Samtidig er det klart at læreren, i alle fall hvis problemet ser ut til å ha en viss grad av alvorlighet, må følge saken opp på en systematisk måte. Det er i første omgang aktuelt med en mer detaljert utredning av forholdene og deretter eventuell utforming av en spesiell

tiltaksplan for det aktuelle problemet. Hvordan dette kan gjøres, vil bli behandlet i kapittel 9 i veiledningen.

Hvis læreren eller annen voksen ikke er godt kjent med de elevene som er innblandet i den aggressive interaksjonen, må han eller hun, eventuelt sammen med en annen inspisierende voksen, først og fremst gripe inn og stoppe den pågående aktiviteten. Enten det ser ut til å dreie seg om mobbing eller annen form for aggressiv interaksjon, vil det være naturlig at den voksne som griper inn så snart som mulig tar kontakt med kontaktlæreren/e i den eller de klassene elevene tilhører, og gir full rapport om det inntrufne. Vedkommende kontaktlærer vil i de fleste tilfeller være i en bedre posisjon til å vurdere situasjonen og hvordan man skal gå videre med passende tiltak.

Det må imidlertid sterkt understrekes at en lærer eller annen voksen som har observert begivenhetene i friminuttene, har et spesielt ansvar for å sørge for at en eventuelt underlegen part ikke blir overlatt til seg selv og utsatt for ytterligere trakassering.

Voksne som har inspeksjon bør også legge merke til om det er elever som ofte er alene i friminuttene og virker isolerte fra de andre elevene. Det kan være naturlig å ta kontakt med slike elever for å vise forsiktig interesse og kanskje prøve å finne ut hva som ligger bak. Dersom det dreier seg om en elev fra lærerens egen klasse som er stengt ute fra venneflokken, bør det i første omgang føre til innsamling av mer informasjon om situasjonen og deretter iverksettelse av gjennomtenkte tiltak. Målet må være å få vedkommende elev bedre integrert i vennegruppen.

Dersom den sosialt isolerte eleven hører til en annen kontaktlærers klasse, må vedkommende lærer straks bli gjort oppmerksom på situasjonen. Det er viktig at også slike indirekte former for mobbing, som jo gjør mindre av seg enn åpne angrep, blir lagt merke til og gjort til gjenstand for systematiske tiltak. Dersom skolen har innført et loggbok-system eller annen form for samordning av observasjoner under inspeksjonen, er det ønskelig at dette blir tatt i bruk også når det gjelder elever som kan være sosialt isolert og kanskje stengt ute fra kameratgruppen.



## VERBALE IRETTESETTELSE

I overensstemmelse med det som ble nevnt ovenfor, er det naturlig at den voksne i første omgang reagerer på mobbing eller annen uønsket elevatferd med klare verbale irettesettelser. Dette er en reaksjonsmåte eller teknikk som er mye brukt av lærere for å stoppe eller modifisere uønsket elevatferd (f.eks. Ogden, 1998). Den fører imidlertid langt fra alltid til ønsket resultat. Dette kan skyldes flere ulike forhold, som vi ikke skal gå nærmere inn på her. Men for å gjøre en verbal irettesettelse så effektiv som mulig, kan det være fornuftig å vurdere følgende synspunkter (se f.eks. Walker mfl., 1995):

- **Grip inn tidlig i hendelsesforløpet.**

Det er vanskeligere å stoppe atferd som har «gått for langt» og kanskje er blitt sterkt emosjonelt ladet.

- **Gå nær eleven/elevene som skal irettesettes.**

Altfor ofte gir lærere og andre voksne irettesettelser på 5-6 meters avstand. Om det ikke er fare for din egen sikkerhet, bør du være på en eller to armlengdes avstand fra eleven/elevene. Dette gir bedre effekt enn irettesettelser gitt på lang avstand.

- **Se eleven/elevene i øynene.**

Be dem om å se deg i øynene dersom de vender bort blikket. (Forbehold: Noen fremmedkulturelle barn kan være opplært til å se vekk dersom de blir irettesatt av voksne)

- **Vær kort, klar og atferdsspesifikk.**

Du kan for eksempel si: «Helge, nå snakker du stygt til Lars igjen. Nå slutter du umiddelbart!» En slik oppfordring er lettere å etterkomme for eleven enn en lang og vag uttalelse om elevens «umulighet»: «Er det du som bråker igjen, Helge? Hvor mange ganger har jeg ikke sagt at du skal slutte å være slem og lage bråk? Hvis du ikke endrer deg, kommer det å gå deg ille.»

- **Vær fast og bestemt, men ikke altfor emosjonell.**

En forsiktig og famlende henstilling fører sjelden til det ønskede resultatet. Anmodningen eller irettesettelsen bør fremføres bestemt og med en klar forventning om å bli respektert. Samtidig er det viktig at du ikke lar deg hisse opp slik at du mister kontrollen, begynner å skrike eller bruke nedsettende kommentarer om eleven eller hans/hennes familie.

- **Ikke bruk «tomme trusler».**

Hvis eleven/elevene nekter å etterkomme anmodningen, må du bruke en eller annen form for sterkere virkemiddel, ofte med angivelse av en mulig negativ konsekvens (se også kapittel 5). Det er da viktig at du har tenkt igjennom hva slags konsekvens som eventuelt skal anvendes og at den faktisk blir iverksatt hvis eleven/e fortsetter med den negative atferden.

## NOEN OPPSUMMERENDE KOMMENTARER

I den siste delen av dette kapitlet, har vi vist hvordan innføring av en samordnet inspeksjonsordning med systematisk utveksling av informasjon, vil kunne bidra til å redusere og forebygge ulike former for uønsket atferd, inkludert mobbing. Vi har også presentert en spesiell reaksjonsmåte eller teknikk, verbal irettesettelse, som kan brukes med samme hensikt. Når det gjelder å endre elevers atferd i en mer positiv retning, finnes det selvfølgelig også en rekke andre reaksjonsmåter og metoder som kan brukes. Flere av dem vil bli diskutert særlig i kapittel 5 om klasseregler. Dette kapitlet vil også ta opp en del generelle synspunkter på bruken av positive og negative konsekvenser i arbeidet med å modifisere uønsket elevatferd. Flere av disse synspunktene har relevans også for det som er blitt presentert i dette kapitlet.





## KLASSEREGLER MOT MOBBING

### MÅLSETTING

- Å vise hvordan klasseregler mot mobbing kan skape spesielle mekanismer eller normer som bidrar til å stoppe og forebygge mobbing og liknende atferd
- Å gjøre rede for de fire klassereglene mot mobbing og vise hvordan de kan få atferdsregulerende effekter
- Å vise viktigheten av at den som blir utsatt, markerer at han/hun ikke liker eller aksepterer mobbingen
- Å gi råd om læreres bruk av positive og negative konsekvenser overfor problematferd blant elevene

Et hovedmål med de tiltakene som blir diskutert i dette kapitlet og det neste om klassemøter, er å skape spesielle mekanismer eller normer (retningslinjer for forventet atferd) i en klasse som kan bidra til å redusere og forebygge mobbing og liknende atferd. Som det går frem av betegnelsene, er klasseregler og klassemøter først og fremst tiltak på klassenivå, som altså har hele klassen og ikke enkeltelever som målgruppe. Med dette utgangspunktet er det naturlig at det i disse to kapitlene blir lagt særlig vekt på å oppdage og stoppe tendenser til mobbing før de har gitt seg mer markerte utslag.

Klasseregler og klassemøter kan også være til stor hjelp når det gjelder å bearbeide og løse konkrete problem med identifiserte mobbeutsatte og mobbere. Vi vil komme tilbake til dette i forbindelse med tiltak på individnivå i kapittel 9. En god del av det som blir sagt for eksempel om lærerens bruk av positive og negative konsekvenser, har stor relevans også for arbeid med enkeltelever. Tiltak på klassenivå og på individnivå kan altså støtte opp under og gjensidig forsterke hverandre.

Det bør også understrekes at det i evalueringen av det første Bergens-prosjektet mot mobbing er blitt dokumentert (Olweus & Alsaker, 1991; Olweus & Kallestad, 2010) at lærere som systematisk brukte klasseregler mot mobbing (sammen med klassemøter og rollespill), oppnådde en klart større reduksjon av elevmobbing i klassene sine enn lærere som ikke brukte slike regler i samme grad. Gode antimobberegler som blir fulgt opp med samtaler og rollespill i regelmessige klassemøter, ser altså ut til å være en svært god metodikk for å redusere og forebygge mobbing.

## **FIRE KLASSEREGLER MOT MOBBING**

Et viktig hjelpemiddel i arbeidet mot mobbing og for et godt sosialt klima i klassen er altså at det blir opprettet noen få enkle regler i forhold til mobbing. En del generelle regler for oppførsel finnes trolig allerede i skolens ordensregler. Men i denne sammenheng er det viktig at reglene er rettet spesielt mot mobbing og at de er utformet så konkret som mulig.

Vi har tidligere (for eksempel Olweus, 1992) hatt den oppfatning at valg og utforming av klasseregler mot mobbing er noe som lærere og elever i fellesskap kan diskutere seg frem til, helst med utgangspunkt i og i nær tilknytning til de reglene som vi har funnet å være spesielt verdifulle (nedenfor). Denne oppfatningen betyr at også elevene må kunne ha innflytelse på utformingen av reglene. Gradvis har vi imidlertid kommet til at det ikke kan forhandles om hovedregelen nedenfor som sier «Vi skal ikke mobbe andre». I opplæringslovens kapittel 9a blir det slått fast at elevene har rett til et godt skolemiljø som er fritt for krenkende ord eller handlinger. Dermed kan det ikke lenger være tvil om at skolen må ha en slik regel - uttalt eller underforstått.

Selv om de øvrige reglene mot mobbing som blir foreslått i det følgende, ikke har fullt ut den samme absolutte karakteren, er det sterkt ønskelig at også disse reglene blir innført for skolen som helhet og får status som skoleregler. Hvis kollegiet kan enes om disse reglene, vil det medføre flere fordeler blant annet i form av økt konsekvens og mer likeverdig behandling av elever i forskjellige klasser og situasjoner. Et felles sett regler som blir systematisk fulgt opp og håndhevet i skolens hverdag, markerer også at skolen har en helhetlig og samordnet strategi mot mobbing. Dette vil i sin tur klart øke sannsynligheten for en best mulig forebygging og håndtering av slike problem på skolen. Det faktum at skolen har bestemt seg for et sett regler mot mobbing utelukker ikke at elevene også engasjeres i diskusjoner om

innhold, begrunnelse, mening og tillempeing av reglene. Det er viktig at elevene så langt som mulig opplever reglene som rettferdige og meningsfulle og føler et ansvar for at de selv og andre skal følge reglene. Et egnet forum for slike diskusjoner er klassemøtet som tas opp i kapittel 6. Det er viktig at klassestyreren har tenkt igjennom reglene grundig før hun/han diskuterer dem med elevene.

### **Boken Mobbing i skolen (Olweus, 1992) tar opp følgende tre hovedregler:**

1. Vi skal ikke mobbe andre
2. Vi skal forsøke å hjelpe elever som blir mobbet
3. Vi skal også være sammen med elever som lett blir alene

Disse tre reglene omfatter både direkte mobbing, med relativt åpne angrep på den mobbeutsatte, og indirekte mobbing, inklusiv utfrysing og utestenging fra kameratgruppen (se definisjonen av mobbing i kapittel 3). Selv om det ofte er en fordel å utforme atferdsregler i en positiv form, lar dette seg vanskelig gjøre, og er heller ikke ønskelig når det gjelder negativ atferd som mobbing. I Olweusprogrammet er det svært viktig å kommunisere helt klart at mobbing ikke kan aksepteres. Dette gjøres blant annet ved den «negativt formulerte» første grunnregelen.

Det er fremfor alt de nevnte tre reglene som hittil har vært brukt i tiltaksprogrammet. Selv om det generelt er ønskelig å ha kun et lite antall regler, finnes det gode grunner for å innføre en fjerde regel. Denne regelen kan formuleres slik:

4. Hvis vi vet at noen blir mobbet, skal vi fortelle det til kontaktlæreren (eller annen voksen) og de hjemme

Det bør gjøres helt klart at denne regelen ikke bare henspiller på andre elever. Den gjelder i høyeste grad også når en elev selv blir utsatt for mobbing. Dette betyr da helt konkret: Hvis jeg blir mobbet, skal jeg fortelle det til klassestyreren (eller annen lærer) og de hjemme.

Denne regelen har sin bakgrunn i det forhold at mange av elevene som blir mobbet (cirka 50-70 prosent), lar være å fortelle dette til noen voksne i det hele tatt, verken på skolen eller hjemme. Og erfaring tilsier at det er enda færre elever blant de som ikke blir mobbet, som forteller om mobbingen av andre elever til en lærer eller sine foreldre.

Det kan ikke herske noen tvil om at det er et klart behov for mer åpen kommunikasjon rundt mobbeforhold blant elevene. Regel nr. 4 er spesielt laget for å stimulere til dette. Til en viss grad kan denne regelen sies å overlappe med regel nr. 2 (Vi skal forsøke å hjelpe elever som blir mobbet), for en naturlig måte å hjelpe en mobbet elev på er å fortelle om det til voksne. Samtidig utgjør regel nr. 4 en viktig presisering og går utover regel nr. 2 ved å oppfordre elever som selv blir mobbet, til å fortelle om det til en lærer og de hjemme.

## Utdyping av grunnregelen «Vi skal ikke mobbe andre»

Hvordan elever og lærere skal forholde seg til denne regelen er til en viss grad avhengig av hva man legger i begrepet mobbing. I kapittel 3 ble mobbing definert, diskutert og også illustrert med eksempler fra filmen og på annen måte. Men selv om begrepet mobbing i prinsippet kan defineres forholdsvis entydig, er det klart at det i en konkret situasjon iblant kan være vanskelig å avgjøre om det dreier seg om mobbing eller ikke (se også diskusjonen om forskjeller og likheter mellom mobbing, voldsom lek og virkelig slåssing i kapittel 4.). Og hvordan skal man da forholde seg til det som pågår?

La oss først slå fast at det i de aller fleste situasjoner som etter inngående undersøkelser kan karakteriseres som mobbing, forekommer atferd som er dypt krenkende og sårende for den som blir utsatt. Smertelig overgrep kan foregå i lang tid og for en «utenforstående observatør» er det ofte helt ubegripelig at det ikke langt tidligere er blitt satt en stopper for den nedverdiggende behandlingen. I slike situasjoner kan det ikke være noen tvil om at også de mobbende elevene godt forstår at det de gjør har negative effekter på den som blir utsatt og at dette er ting de nødvendigvis vil oppleve. De er også klar over at det er viktig å skjule aktivitetene for voksne. At mange mobbere likevel etterpå prøver å hevde at det ikke var «alvorlig ment», «bare en spøk» eller liknende, kan ikke forstås som annet enn en bevisst strategi for å slippe unna ansvar.

Fra slike overgrep til mindre grove, men likevel klare tilfeller av systematisk trakassering, er det glidende overganger mot en slags gråsoner hvor ulike virkelighetsfortolkninger ofte gjør seg gjeldende. De som er «utøverne», hevder og synes kanskje å tro at det de gjør, bare er en spøk eller «på gøy», mens den som blir utsatt, kan oppleve aktivitetene som plagsomme. Et typisk eksempel her er bruk av kallenavn som kan oppfattes nokså forskjellig av den som får kallenavnet og den som bruker den mer eller mindre negative betegnelsen. Atferd som utøverne kanskje kaller «erting», er et annet eksempel. Hvordan skal slike situasjoner bedømmes og håndteres?

I tråd med tiltaksprogrammets generelle orientering og intensjon må man her ta som utgangspunkt at det er det enkelte individ selv som stort sett har rett til å avgjøre hva som er uønsket atferd mot ham/henne fra andre og hva han/hun vil/ikke vil godta å bli utsatt for fra andre. Ut fra dette prinsippet må en elev som blir utsatt for noe hun eller han ikke liker, kunne markere at «dette liker jeg ikke» (markering av misbilligelse) og forvente at den eller de andre elevene respekterer dette, og slutter med de aktuelle aktivitetene.

I slike gråsonesituasjoner har det som regel liten hensikt å begynne med inngående diskusjoner om betydningen av begrepet mobbing. På en måte er det heller ikke særlig viktig å avgjøre om det som skjer er mobbing, tendenser til mobbing eller annen form for uønsket atferd. Utgangspunktet bør likevel være klart. Det er elevene som opplever å bli utsatt for noe negativt fra medelever, som stort sett (jfr. nedenfor) har prioritet når det gjelder å definere hva situasjonen innebærer for dem. De må også ha rett til å forvente at deres opplevelse blir respektert av den eller de andre elevene, og av læreren og andre voksne.

## **Elever som blir utsatt for mobbing**

I forlengelsen av dette resonnementet ligger en mild oppfordring til elever som blir utsatt for mobbing eller annen uønsket atferd, om å markere tydeligere at de misliker situasjonen («dette liker jeg ikke»).

Slike klare markeringer av at dette ikke er akseptabelt vil kunne ha flere positive effekter eller konsekvenser for disse elevene og hjelpe dem til:

- Å klargjøre for andre, og ofte også for seg selv, hva de egentlig føler og hvordan de opplever andres atferd mot dem. Det vil hjelpe dem å sette ord på egne følelser og reaksjoner.
- Å markere grensene for hva de synes er ubehagelig og hva de ikke vil godta å bli utsatt for fra andre. Det vil hjelpe dem å markere sitt «psykiske revir».
- Å hevde sine egne rettigheter på en adekvat og eventuelt kraftfull, men ikke provoserende måte.
- Å kunne unnsnippe ubehagelige og plagsomme opplevelser (forutsatt at deres markering av misbilligelse blir respektert, jfr. nedenfor). Dette vil kunne gi økt trygghet og viktige erfaringer av mestring og kontroll.

## **Elever som selv mobber**

Når det gjelder elever som selv mobber eller er generelt aggressive mot andre, vil det å bli møtt med gjentatte klare markeringer av at dette ikke er akseptabelt kunne hjelpe dem til:

- Å forstå bedre hvordan deres atferd blir oppfattet av andre. Dette vil kunne gi muligheter til større innlevelse i andres situasjon (å se saker fra en annens perspektiv) og eventuelt å øke deres medfølelse (empati) med de som ofte blir utsatt for negative aktiviteter.
- Å forstå at de må prøve å lære seg å respektere andres følelser og reaksjoner.
- Å gjøre det klart for dem at det de selv muligens ser på som fleip, spøk og tull, ofte blir oppfattet på en mye mer negativ måte fra de som blir utsatt. Med klare markeringer av at dette er ikke akseptabelt fra den utsattes side, vil det ikke lenger være mulig å tro eller hevde at «vi bare leker» eller det hele er «på gøy».
- Å gjøre det generelt vanskeligere for dem å fortsette med sine negative aktiviteter uten hensyn til andres reaksjoner. Særlig hvis flere elever i fellesskap og læreren klart markerer sin uvilje og en ikke-aksepterende holdning ovenfor den aggressive elevs negative atferd, vil dette kunne utøve et betydelig sosialt press på dem og ha en hemmende effekt på slike atferdstendenser. Det vil også utgjøre en form for trening i grensesetting, som mange av disse elevene har behov for.

Selv om diskusjonen så langt for en stor del har dreid seg om hvordan elever kan vise en ikke-aksepterende holdning ovenfor andre elever for å prøve å stoppe mobbing og annen uønsket atferd, er det uhyre viktig at spørsmål om bruk og oppfølging av slike reaksjoner ikke blir overlatt til elevene selv. På samme måte som for alle andre tiltak i programmet har de voksne på skolen en avgjørende rolle også på dette punktet. Det er av sentral betydning at lærerne påtar seg hovedansvaret for innføring, tydeliggjøring, øving, tilsyn og håndhevelse av grunnregel nr. 1 og tilhørende reaksjonsformer på samme måte som for øvrige antimobberegler. Ulike måter å gjøre dette på vil bli diskutert i dette kapitlet og i senere kapitler. Generelt kan det her nok en gang understrekes at alt dette selvfølgelig vil bli lettere og gi bedre resultat, om de nevnte reglene er blitt opphøyet til skoleregler ved skolen.

Reaksjoner av å ikke akseptere er først og fremst tenkt brukt av elever overfor andre elever for å stoppe uønsket atferd. Men det er ikke urimelig at en elev også kan bruke slike reaksjoner mot en lærer som anvender sarkastiske, sårende eller krenkende ord overfor eleven, med andre ord mobber eleven (se Olweus, 1996). Dette vil gjøre læreren oppmerksom på språkbruken sin og forhåpentligvis minne om at alle i skolesamfunnet må behandles med respekt. Men hvis ikke dette fører til en endring, vil slike markeringer, som sannsynligvis vil kunne bekreftes av andre elever i klassen, likevel være et godt utgangspunkt for videre diskusjon av problematikken med for eksempel rektor og elevens foresatte.

Det ble presisert ovenfor at det er det enkelte individ selv som stort sett har rett til å avgjøre hva som er uønsket atferd mot ham/henne fra andre. Innskrenkningen «stort sett» er tilføyet blant annet for å angi at elever ikke bør bruke ikke-aksepterende reaksjoner for å prøve å stoppe atferd som en lærer utfører som en del av den definerte lærerrollen. Det kan for eksempel gjelde når læreren hører elevene i leksene, noe som eleven kanskje opplever som ubehagelig, eller irrettesetter elever som forstyrrer arbeidsroen til de andre i klasserommet. På samme måte kan heller ikke slike reaksjoner brukes for å slippe unna kritikk eller irrettelser når elever bryter klassens/skolens mobberegler eller unnlater å gjøre oppgaver som naturlig hører inn under elevrollen, for eksempel å komme i tide til timene.

Som kjent kan alle regler misbrukes, og det er derfor viktig at slike avgrensningsproblem blir tatt opp i klassen til diskusjon og avklaring. Læreren må her være forberedt på å holde hovedlinjene klare og å skjære gjennom eventuelle mer eller mindre søkte problemstillinger.

Generelt vil ikke-aksepterende reaksjoner først og fremst kunne anvendes og være effektive ved aktiv negativ atferd fra andre. Det vil ofte være vanskeligere å bruke slike reaksjoner i forbindelse med mer indirekte former for aggresjon som baksnakking, utestenging og spredning av rykter. Likevel er det rimelig å anta at mer systematisk bruk av ikke-aksepterende reaksjoner, vil føre til en økt bevissthet omkring hva som er plagsom og ubehagelig atferd. Dette vil i sin tur kunne gjøre det lettere å ta opp til diskusjon med elevene hvordan man kan takle mer kompliserte problemsituasjoner.

## Tydeliggjøring av reglene

Det er av avgjørende betydning at det blir helt klart for elevene (og lærerne) hva slags atferd klassereglene henviser til. En slik tydeliggjøring kan oppnås på flere måter. En naturlig fremgangsmåte er å engasjere elevene i inngående samtaler om hva reglene innebærer.

I den foregående diskusjonen om grunnregelen og bruken av ikke-aksepterende reaksjoner, er det allerede blitt pekt på en rekke problemstillinger som det er naturlig å diskutere inngående med elevene. Men det er svært viktig at også de øvrige reglene får et konkret og levende innhold for både elever og lærere.

Hva vil det for eksempel si at «vi skal forsøke å hjelpe elever som blir mobbet»? Det kan naturligvis dreie seg om alene eller sammen med andre å gripe inn direkte i en mobbesituasjon, hvis ikke dette medfører risiko for fysiske skader. Men hvordan gjør man det på beste måte?

Og hva med å fortelle kontaktlæreren eller foreldre om mobbingen? Elevene har ofte den forestillingen at hvis de forteller en lærer eller foreldrene at de selv eller kamerater blir mobbet, er dette å «sladre». Denne oppfatningen er det viktig å endre på, og klassereglene nr. 2 og nr. 4 er her et naturlig utgangspunkt. Den generelle målsettingen (regel nr. 1) er jo at mobbing ikke skal aksepteres.

Når en elev forteller at en annen elev blir mobbet, følger hun eller han bare en eller flere av de gjeldende klasse-/skolereglene. Dette er ikke sladring. Han/hun viser derimot medfølelse med og tar parti for den svakere parten i en ujevn maktrelasjon.

Den viktigste hensikten med regel nr. 3 er å motvirke tendenser til utfrysing og sosial isolering. Den kan også formuleres omtrent slik: Alle skal ha noen å være sammen med.

Elevene kan tenke over, for seg selv, uten å nevne navn, om det er enkelte elever i klassen som lett blir isolert og ikke får være sammen med de andre. Elevene kan sikkert komme med gode forslag til hvordan man kan få med kamerater som lett blir alene, i leker og spill, i ulike fellesoppgaver på skolen og i andre aktiviteter i og utenfor skoletiden. Det kan være fornuftig å snakke med elevene om at ensomme barn og ungdommer ofte ikke er særlig flinke til selv å ta kontakt eller å svare på kontaktforsøk fra andre.

Grunnen til dette kan være manglende trening eller gjentatte negative erfaringer. Følgen blir at det iblant kreves en viss tålmodighet og oppmuntring fra «vanlige» barns side for å få ensomme elever til å våge å oppgi sin kanskje mistroiske holdning overfor kameratene.

Gjennom samtaler om klassereglene blir det også mulig å påvirke beslektede holdninger og normer blant elevene. Man kan for eksempel diskutere mer passiv medvirkning i mobbing. Visse elever tar sjelden selv initiativ til å mobbe andre, men «henger seg gjerne på» når en annen leder aktiviteten (jfr. Mobbingen). Her er det vesentlig å gjøre det klart at også den som bare deltar passivt, er medløper eller håndlanger, har et individuelt ansvar for det som skjer. Det bør ikke være akseptabelt å fri seg fra ansvar gjennom å henvise til «de andre» eller «det var han/hun som begynte».

For disse og liknende problemstillinger er også rollespill en meget god og virkningsfull metode. Man kan gå ut fra problemsituasjoner (scenarier) av den typen som blir presentert i kapittel 7 eller fra konkrete forhold i klassen i anonymisert form. Gjennom rollespillet får man

også mulighet til å belyse det «nøytrale» elever («bystanders») kan gjøre for å motarbeide tendenser til utfrysing og å stoppe mobbing (reglene nr. 3 og 2).

Et annet utgangspunkt for å tydeliggjøre klassereglene, er å bruke utdrag fra barne- og ungdomslitteratur til høytlesing i klassen. Læreren må imidlertid velge materiale med omhu ettersom mange skildringer bygger på feilaktige forestillinger om mobbere eller mobbeutsatte og har dårlig forankring i virkeligheten. For eksempel beskrives kanskje mobberen som en elev som under det tøffe ytre er veldig redd og engstelig. Eller kanskje påtakelige ytre avvik hos den mobbeutsatte eleven blir framstilt som årsak til mobbingen. Selv om dette kan forekomme i enkelte tilfeller, er slike beskrivelser som regel ikke et godt utgangspunkt for en generell diskusjon av problemet.

Det er selvfølgelig viktig for alle elevene i klassen at innholdet i de vedtatte reglene blir tydelig. På den måten får man gradvis en noenlunde felles forståelse av hvordan reglene skal tolkes, hva som er akseptabel eller ønskelig atferd og hva som er mindre passende eller uønsket atferd. En slik forståelse vil gjøre det lettere å sette nye mobbeepisoder inn i en sammenheng. Men å vise hva reglene konkret betyr, er kanskje særlig viktig med tanke på de aggressive elevene, mobberne. Både forskning og erfaring tyder på at slike elever ikke alltid er helt klar over hvor stor skade og lidelse deres egen atferd faktisk fører til.

Tydeliggjøring av klassereglene er en sentral forutsetning for at de kan fungere etter hensikten: å få atferds- og normregulerende effekter. Men for å oppnå slike resultat er det helt nødvendig at tydeliggjøringen følges opp med andre virkemidler. En del av disse har med lærerens vanlige arbeid i klassen å gjøre og hennes eller hans bruk av positive og negative konsekvenser i samspillet med elevene (nedenfor). Andre har sammenheng med hvordan klassereglene blir fulgt opp i spesielle klassemøter, noe som blir nærmere beskrevet i kapittel 6.

## BRUK AV POSITIVE OG NEGATIVE KONSEKVENSER

### Positive konsekvenser

Når en viss atferd blir fulgt av en, for individet, positiv konsekvens, øker det vanligvis sannsynligheten for at denne atferden skal forekomme (atferden blir mer hyppig) i liknende fremtidige situasjoner. I atferdsanalyttisk litteratur sier man at atferden er blitt «forsterket», «belønnet» eller «bekreftet». Den positive konsekvensen kalles en «forsterker» (positive reinforcer).

Ros og vennlig oppmerksomhet, for eksempel verbal oppmuntring og anerkjennelse, vennlige smil, nikk og en klapp på skulderen fra lærernes side er viktige sosiale forsterkere. De kan, om de brukes systematisk, ha en betydelig innvirkning på elevenes oppførsel. Amerikanske undersøkelser tyder imidlertid på at lærere i en vanlig klasseromssituasjon gir forholdsvis lite ros og mer irettesettelser, kritikk og negativ oppmerksomhet. Denne ubalansen i forholdet mellom ros og kritikk blir mer og mer aksentuert med stigende klassetrinn (Ogden, 1998). Det er grunn til å tro at dette stort sett også gjelder norske lærere.

Mye ros, både i forbindelse med elevenes oppførsel mot andre og med deres skoleprestasjoner, kan forventes å ha gunstige effekter på det sosiale klimaet i klassen. Enkelte amerikanske eksperter på klasseledelse anbefaler at forholdet mellom rosende utsagn og kritikk/reprimander bør være omtrent 4:1, i hvert fall på lavere klassetrinn (Walker mfl., 1995). Ifølge denne anbefalingen bør læreren altså gi i gjennomsnitt fire positive utsagn i klassen for hver irettesettelse.

Lærere kan også bruke attraktive aktiviteter som det å se film/TV, gi tid til dataspill, høre musikk, lese høyt i klassen, forlenge friminuttene, dra på en tur eller arrangere en klassefest som bekreftelse/belønning av ønsket atferd. En positiv skriftlig melding hjem eller en kort telefonsamtale kan også være meget gode symbolske forsterkere.

Også spiselige ting, som frukt, kake/is eller detaljerte poengsystemer (hvor oppsparte poeng kan byttes mot andre forsterkere; «token economy»), har vært brukt en god del som antatt positive konsekvenser i den atferdsorienterte forskningslitteraturen. De har imidlertid hatt relativt liten anvendelse i vanlige klasseromssituasjoner, i alle fall i norsk skole.

For at de spesifiserte klassereglene mot mobbing skal få atferds- og normregulerende kraft, er det viktig at læreren gir rikelig «positiv forsterkning» når elevene handler i overensstemmelse med reglene.

Læreren kan gi ros eller bruke andre positive konsekvenser overfor hele klassen, en gruppe eller enkeltelever for atferd som er i overensstemmelse med klassereglene.

### **Eksempel på slik atferd:**

- Å gripe inn når en eller flere elever mobber en annen elev
- Å ta avstand fra ondsinnet fleiping i timene eller i friminuttene
- Å ta parti for og forsvare en elev som blir ertet på en ubehagelig og sårende måte
- Å ta avstand fra bruk av sårende kallenavn
- Å påkalle lærerens oppmerksomhet i en akutt mobbesituasjon
- Å fortelle til læreren og foreldre at eleven selv eller en annen elev er blitt mobbet
- Å sette i gang eller delta i aktiviteter som omfatter alle jentene/guttene i klassen uten at noen blir utestengt
- Å ta initiativ som trekker inn ensomme elever i fellestiltak
- Å åpne for at en «utenforstående» elev kan få komme inn i en gruppe eller delta i en (leke) aktivitet
- Å vise hjelpsomhet og vennlig oppførsel, særlig overfor elever som har tendens til å bli mobbet eller sosialt isolert

I tillegg bør aggressive elever, og elever som lett påvirkes av hva andre gjør, også bli rost eller bekreftet for at de unnlater å reagere aggressivt i situasjoner der de pleier å gjøre det. Eksempel på dette kan være at de holder seg rolige og ikke lar seg provosere i visse situasjoner, eller at de ikke deltar i en akutt mobbeepisode.

### **Noen råd om bruk av positive konsekvenser**

Det er etter hvert blitt samlet en god del forskningsbasert kunnskap om hvordan positive konsekvenser skal brukes for å ha størst mulig effekt på elevers atferd. Denne kunnskapen kan anvendes både når det gjelder å påvirke enkeltelever og grupper som klasseenheter (f. eks. Arnesen mfl., 2006; Goldstein mfl., 1984; Walker mfl., 1995; Sørli, 2000).

## Noe av den akkumulerte kunnskapen kan sammenfattes i følgende råd:

- Bekreftelsen av den ønskede atferden bør være konkret, atferdsspesifikk og formulert i ord. Det vil si at læreren prøver å angi konkret med ord hvilken atferd som blir bekreftet, for eksempel: «Det var fint at dere fortalte til meg at Kari ble mobbet. Det må vi nå gjøre noe med.» eller «Jeg satte pris på at alle fikk være med å spille ball i gymtimen i dag.» Slike formuleringer er bedre enn mindre presise uttrykk av typen «Det var fint at alle har vært snille i dag.»
- Den positive, ønskede atferden bekreftes snarest mulig, helst umiddelbart etter at den har inntruffet.
- Det er viktig at den ønskede atferden blir hyppig bekreftet. Dette gjelder særlig når læreren vil prøve å innarbeide ny hensiktsmessig atferd, da den ønskede atferden bør bekreftes så ofte mulig.
- Det er ønskelig at læreren viser entusiasme og varme når hun/han bekrefter atferd. Hun/han bør prøve å oppnå øyekontakt med den aktuelle eleven eller, i en klasseromssituasjon, med så mange elever som mulig. Øyekontakt og entusiasme viser at eleven/e betyr noe for læreren og at de har hennes/hans udelte oppmerksomhet. Etterhvert kan øyekontakt med læreren bli en positiv konsekvens i seg selv.
- Den ønskede atferden bekreftes konsekvent. Det innebærer at læreren prøver å oppføre seg på omtrent den samme måten fra én situasjon til en annen, og fra gang til gang. Videre at andre lærere og foreldre reagerer på liknende måter.
- Når den ønskede atferden er godt innarbeidet, kan bekreftelse brukes av og til slik at kun en viss andel av den viste atferden blir bekreftet. Slik partiell forsterkning er spesielt egnet til å opprettholde den ønskede atferden. Det er likevel viktig at bekreftelsene ikke blir altfor sparsomme eller helt uteblir.
- Selv om det ovenfor blir lagt vekt på konsekvent atferd fra lærerens side, må læreren også prøve å få en viss variasjon når det gjelder uttrykk og formuleringer. Dette for å unngå «metningseffekter» og at lærerens bekreftelser får en altfor mekanisk karakter. Slik variasjon i uttrykksmåter bryter selvfølgelig ikke med det grunnleggende prinsippet om konsekvent belønning/ bekræftelse.
- Læreren må prøve å være så ærlig og oppriktig som mulig når hun eller han forsterker atferd. Ufortjent ros blir ofte gjennomskuet og kan snart miste sin «belønningsverdi».
- Det er viktig at læreren prøver å finne ut hva som utgjør virkelig positive konsekvenser både for den enkelte elev og for klassen. Dette har spesiell relevans for aggressive, antisosiale elever som ofte har et negativt forhold til skolen og lærere. For disse elevene, og klasser med mange slike elever, kan verbal oppmuntring og anerkjennelse fra læreren være av relativt liten interesse. Det er da nødvendig å finne frem til andre konsekvenser som kan være attraktive for disse elevene og påvirke deres atferd i positiv retning.

## Negative konsekvenser

Det er imidlertid i de fleste tilfeller ikke nok å bruke mye ros og andre antatt positive konsekvenser for å få aggressive, utagerende elever til å endre sin oppførsel. Både forskning og erfaring viser at man som regel også må gripe til en form for negative konsekvenser, sanksjoner, overfor uønsket atferd (Patterson, 1982; Walker mfl., 1995).

Det er to hovedtyper negative konsekvenser som er blitt brukt og forsket på i atferdsanalyttisk og pedagogisk litteratur. Den ene består fremfor alt i fjerning av positive forsterkere («removal of positive reinforcers»), mens den andre går ut på bruk av negative eller ubehagelige stimuli eller hendelser («presentation of aversive stimuli»). I kapittel 4 har vi allerede diskutert den andre av disse to hovedkategoriene av negative konsekvenser, verbale irettesettelser, som er tenkt å innebære en mer eller mindre ubehagelig situasjon for eleven.

En annen teknikk som vanligvis henføres til kategorien «fjerning av positive forsterkere», er det som på engelsk kalles «response cost». Denne teknikken kan i skolesammenheng innebære at eleven mister et privilegium eller må avstå fra noe positivt som hun/han har forventninger om å få gjøre eller delta i, som det å se på et spesielt TV-program eller å være med på en fotballkamp. Men slike konsekvenser må ofte antas å oppleves som til en viss grad ubehagelige, og response-cost-tiltak representerer derfor mange ganger en kombinasjon av de to hovedformene for negative konsekvenser.

Som allerede nevnt, er verbale irettesettelser en atferdskorrigerende reaksjonsmåte eller teknikk som er mye brukt i skolen, men ikke alltid med særlig godt resultat. Noen råd om hvordan slike irettesettelser kan gjøres mer effektive, ble gitt i kapittel 4.

Imidlertid må man regne med at en god del aggressive, utagerende elever har fått så mye kritikk og skjenn i løpet av sitt liv at de er blitt forholdsvis immune mot denne form for korreksjon. Det kan derfor bli nødvendig å bruke sterkere varianter av denne reaksjonsmåten, for eksempel alvorlig samtale hvor rektor og/eller foresatte er tilstede.

I forbindelse med diskusjon av klasseregler mot mobbing er det også naturlig å ta opp med elevene spørsmålet om mulige negative konsekvenser av overtredelser av reglene (gjelder særlig mobberegul nr. 1). Læreren må imidlertid være forberedt på at en del av elevenes forslag iblant kan være nokså strenge og til og med brutale. Men dersom elevene er med på å diskutere mulige negative konsekvenser, vil de fleste av dem sannsynligvis oppleve eventuelle sanksjoner som mer rettferdige. Dette kan være spesielt viktig med tanke på aggressive elever som ofte har en tendens til å oppfatte seg som uforholdsmessig mye utsatt for kritikk og irettesettelser fra lærerens side. En grundig diskusjon av betydningen av klasseregulene og deres gyldighet for alle elever i klassen, vil kunne bidra til å motvirke slike tendenser.

At elevene er med på å diskutere mulige negative konsekvenser betyr likevel ikke at målet er å utforme helt spesifikke negative konsekvenser for visse typer regelbrudd. Det er som regel altfor mange spesielle forhold som kommer inn i vurderingen av et regelbrudd til at dette skal la seg gjøre og være meningsfullt. Det er heller ikke meningen at elevene skal delta i fastsetting av passende negative konsekvenser ved konkrete regelbrudd. Dette ville kunne resultere i en del uønskete sideeffekter og er noe som bør overlates til lærerens/personalets skjønn.

En hovedtanke med klassemøtediskusjoner om mulige negative konsekvenser er at de vil kunne gjøre elever med mobbetendenser oppmerksom på at det blant elevene i klassen finnes en god del motstand mot og negative holdninger overfor mobbeatferd. Dette vil kunne fungere som et betydelig gruppepress på elever med slike tendenser (se f.eks. Olweus, 1974, 1978).

Klassemøtediskusjonene vil også kunne være til en viss støtte for elever som har tendens til å bli mobbet. Endelig vil de forhåpentlig bidra til en økt felles forståelse av at mobbeatferd ikke er akseptabel og vil kunne resultere i en eller annen form for negativ konsekvens.

I slike diskusjoner med elevene er det ønskelig at læreren i forveien har tenkt igjennom forskjellige sider av problematikken. I denne sammenheng er det en stor fordel om personalet på skolen i forveien har hatt en grundig diskusjon og til en viss grad blitt enige om valg av rimelige og effektive negative konsekvenser på regelbrudd.

### **Her er noen generelle synspunkter på valg av mulige negative konsekvenser/sanksjoner:**

- De negative konsekvensene bør være forbundet med et visst ubehag, men ikke være krenkende overfor elevene eller ha karakter av hevn eller fiendtlig avstraffelse.
- Så langt mulig bør man prøve å skille mellom atferd og person når det gjelder «administreringen» av en negativ konsekvens. Lærerens ledsagende kommentarer skal ikke være personrettet, men klart og bestemt markere at den uønskete atferden, for eksempel bruk av nedsettende kallenavn, ikke får forekomme.
- Man må finne frem til negative konsekvenser som er lett å anvende.
- Sanksjonene bør gis på en rolig, men bestemt måte.
- Valget av sanksjon må til en viss grad avpasses etter elevens alder, kjønn og væremåte. Det som er en ubehagelig opplevelse for én elev, kan virke som en trivelig avkobling for en annen.
- De negative konsekvensene bør også avpasses etter karakteren og alvorlighetsgraden av regelbruddet.
- Hvis man kan finne konsekvenser som er «naturlige» eller logiske i forhold til den negative atferden som er blitt vist, bør de brukes. For eksempel at elever må erstatte ødelagte klær og andre eiendeler.
- Det er en klar fordel om elevene blir kjent med sanksjoner som kan forventes i forbindelse med eventuelle regelbrudd.

## Her er noen mulige negative konsekvenser for en elev/elever som har brutt regelen om ikke å mobbe andre:

- Å betale klær og andre eiendeler som er blitt ødelagt.
- Verbal irettesettelse med klar spesifisering av hva som ikke er akseptabelt.
- At læreren har en alvorlig og rolig personlig samtale med eleven om det som har skjedd og hva som forventes fremover.
- Å vise eleven bort fra situasjonen men holde ham/henne i aktivitet og under forsvarlig tilsyn.
- Å ha en alvorlig samtale med elevens foreldre.
- At rektor eller andre personer i skolesystemet har en alvorlig samtale med eleven.
- Å la eleven miste et eller annet privilegium eller attraktiv aktivitet, for eksempel ekstra tid på dataspill.
- Å oppfordre foresatte til å hente eleven hjem (ved mer alvorlige eller gjentatte forseelser).

Av flere grunner er det vesentlig at aggressive elever gradvis lærer seg å innordne seg et regelverk. Elevene kan ha problemer med impulskontroll og med å ta hensyn til andre. Det er uheldig med hjemme og familieforhold som av eleven oppleves som uforutsigbart og kaotisk. Det er videre uheldig om avtale og regelbrudd ikke blir fulgt opp med konsekvente og negative reaksjoner. Dersom oppførselen deres blir møtt med raseri og vold, kan dette forsterke en negativ utvikling.

Med denne type oppvekstvilkår og en slik personlighetstype er det rimelig å vente at aggressive elever har en betydelig økt risiko for senere å komme i konflikt med samfunnets lover og regler som dokumentert tidligere (se kapittel 3). På denne bakgrunn blir det, som nevnt, viktig å iverksette tiltak mot mobbing, ikke bare av hensyn til de mobbede elevene, men også med tanke på mobberne. Et konsekvent opprettholdt regelverk i skolen kan være til hjelp for aggressive og regelbrytende elever (og deres foreldre). Det kan lære dem å ta mer hensyn til andre og forhåpentligvis senere å vise større respekt for samfunnets lover.

## NOEN ORD OM LÆRERENS EGEN ATFERD

Generelt må læreren være bevisst på sin egen opptreden overfor klassen og elevene. Særlig på lavere klassetrinn fungerer læreren på mange måter som en modell, som mange elever ser opp til og vil prøve å ta etter. Man kan ikke forvente at elevene skal være lojale mot læreren og klassereglene mot mobbing hvis hun eller han for eksempel kommer med sarkastiske og krenkende kommentarer overfor elevene eller oppleves som urettferdig (se Olweus, 1996b, om læreres mobbing av elever). Alle elever skal behandles med respekt og forståelse for deres individuelle egenart.

## KLASSEMØTER

### MÅLSETTING

- Å gi informasjon om bakgrunnen for og noen hensikter med klassemøter
- Å gi råd om hvordan klassemøter kan organiseres og ledes
- Å vise hvordan det kan arbeides i klassemøtet
- Å gi forslag til tema som kan egne seg for klassemøtet

## BAKGRUNN

Det er viktig at klassen har et forum for samtaler blant annet om de temaene som har blitt berørt i tidligere kapitler: utvikling av et regelverk om mobbing og valg av mulige sanksjoner ved overtredelse av grunnregelen om ikke å mobbe andre. Klassemøtet er et naturlig forum, som effektivt kan motvirke mobbetendenser og annen uønsket atferd på et tidlig stadium før de har antatt dramatiske proporsjoner. Innføring av regelmessige klassemøter vil også gi mulighet for en systematisk oppfølging og vurdering av de sosiale relasjonene i klassen og være et egnet redskap for utvikling av et bedre klassemiljø.

Litt forskjellige former for klassemøter har vært brukt i skolen i løpet av de siste 20-30 årene. Den kanskje første systematiske beskrivelsen av klassemøter ble gjort av den amerikanske psykiateren og psykoterapeuten William Glasser i boken *Schools without failure* fra 1969 med utgangspunkt i hans humanistisk orienterte «reality therapy». I Skandinavia ble idéen om klassemøter på alvor introdusert i slutten av 1970-årene av dansken Poul Nissen under navnet involveringspedagogikk (1978). Amerikaneren John Steinberg har også gjort mye for å spre interessen for klassemøter under betegnelsen «Samtal i ring» (1989).

I den formen for klassemøter som beskrives her og anbefales innenfor rammen av Olweus-programmet mot mobbing, blir det lagt hovedvekt på klassemøtet som en teknikk eller en pedagogisk metode for å arbeide med mobbing og beslektede problem i klassen. Den ideologiske overbygningen som forekommer i enkelte fremstillinger, kanskje særlig Nissens (1978), er her av klart underordnet betydning.

Som nevnt i kapittel 5 er det blitt dokumentert (Olweus & Alsaker, 1991; Olweus & Kallestad, 2010) at lærere som brukte klassemøter i arbeidet mot mobbing (sammen med klasseregler og rollespill) oppnådde en klart større reduksjon av elevmobbing i klassene sine enn lærere som ikke brukte slike møter i samme grad. Det var imidlertid en relativt lav prosent av lærerne som brukte klassemøter systematisk for dette formålet.

## NOEN HENSIKTER MED KLASSEMØTER

### Viktige hensikter med klassemøter for elevene er:

- Å lære elevene hva mobbing er og hva de fire klassereglene mot mobbing konkret innebærer
- Å hjelpe elevene å finne gode måter å reagere på når de observerer mobbing eller selv blir utsatt for mobbing
- Å hjelpe elevene til å bli bedre kjent med seg selv og sine reaksjoner og med sine klassekamerater
- Å skape samhold og fellesskap i klassen og å få til et godt klassemiljø

### Viktige hensikter med klassemøter for læreren er:

- Å få et godt innblikk i klassens «indre liv» med statushierarkier og mulige maktkamper blant elevene (hvem/hvilke elever er det som dominerer og bestemmer hva som er kult og ukult etc.)
- Å kunne identifisere og motvirke tendenser til mobbing på et tidlig stadium
- Å følge opp beslutninger som er tatt i forbindelse med identifiserte mobbeproblem (kapittel 9)

## ORGANISERING OG LEDELSE AV KLASSEMØTENE

- Det er en fordel om klassemøtene organiseres slik at elevene og kontaktlæreren sitter på stoler (eller på gulvet) i en ring eller en halvsirkel. På denne måten oppnås en mer intim kontakt, og alle kan ha øyekontakt med de øvrige deltakerne. Dette er ikke en nødvendig forutsetning for at klassemøtene skal bli vellykkede, men er vanligvis en god hjelp. (På engelsk kalles en variant av klassemøter for Circle time. For eksempel Mosley & Tew, 1999.)
- Klassemøtet bør holdes med jevne mellomrom, helst minimum én gang i uken. For elever på barneskolens høyere trinn og på ungdomsskolen kan møtene strekke seg over 30-45 minutter, mens de bør ha kortere varighet, 15-30 minutter, for de yngre elevene. For de yngre kan det til gjengjeld være nyttig å ha klassemøter mer enn én gang i uken.
- Det er som regel en fordel å ha klassemøtet på et bestemt tidspunkt i uken, gjerne mot slutten, men ikke siste timen fredag ettermiddag som klassens time eller klasseråd. Dette er et naturlig tidspunkt for å gå gjennom hvordan uken har vært og eventuelt legge planer for den neste. Likevel bør det være mulig å sette inn ekstra klassemøter hvis noe aktuelt skulle motivere det.
- Kontaktlæreren er den naturlige lederen av gruppen. Ibland, særlig hvis kontaktlæreren er uvant med metoden og/eller klassen er stor og med mange bråkete elever, kan det være fornuftig at en annen lærer eller en PPT-medarbeider også er til stede.
- Det er viktig at kontaktlæreren fra begynnelsen understreker betydningen av de kjørereglene for samtaler som ble nevnt i kapittel 3 såfremt de ikke allerede er godt innarbeidet: 1. Vi rekker opp hånden når vi vil si noe. 2. Alle har rett til å si noe. 3. Vi lar andre snakke ferdig uten å avbryte. 4. Vi kan være uenige uten å bli uvennlige, banne eller si stygge ting. I enkelte tilfeller vil kontaktlæreren som møteleder bli nødt til å avvike noe fra disse reglene (se neste punkt).
- Kontaktlæreren bør prøve å være aktivt lyttende og ikke være fordømmende selv om hun/han iblant må irettesette elever for uønsket atferd i forbindelse med klassemøtet. Det er videre møtelederens oppgave å sørge for at også synspunktene til sjenerte og tilbaketrukkne elever kommer frem. Det kan bety at hun/han av og til må gjøre direkte henvendelser til tause elever: «Nå er jeg interessert i å få vite hva du synes om dette, Karin.» En annen mulighet er å «gå sirkelen rundt» slik at alle elevene får anledning til å ytre seg hvis de vil. Det er selvfølgelig ikke tvang til å si noe. Enkelte elever som har en tendens til å dominere møtene, må også iblant bli kontant avbrutt: «Det er fint at du, Lars, har så mye du vil si til oss, men nå vil jeg gjerne høre hva Lise (noen andre) mener.»
- Diskusjonene i klassemøtet kan iblant bli opphetet og usaklig. Da kan det være fornuftig at kontaktlæreren stopper opp, «setter navn på situasjonen» og deretter lar elevene bearbeide problemet videre i skriftlig form. Det demper ofte gemyttene og gir mer rom for ettertanke. Resultatene av skrivingen kan eventuelt senere leses høyt i klassen og diskuteres på ny.

- Kontaktlæreren kan når det passer gjerne sammenfatte de forskjellige synspunktene på et problem som har kommet frem fra ulike elever. Dermed kan man til en viss grad unngå at enkelte innflytelsesrike «opinionsbærere» dominerer samtalen og konklusjonene altfor mye. Slike oppsummeringer danner ofte et naturlig utgangspunkt for de videre samtalene i klassemøtene
- Kontaktlæreren bør prøve å få elevene til å bruke jeg-form så mye som mulig (heller enn du- eller man-/en-form). Elevene må også trenes i å si klart og tydelig hva de føler, tenker og mener.
- Det kan være en fordel å veksle mellom klassemøtesamtale i plenum og samtale i mindre grupper, for eksempel i tilhørighetsgrupper hvis slike er blitt innført, eller i andre, mer tilfeldig sammensatte grupper (for eksempel for rollespill, jfr. kapittel 7). Ibland er det fornuftig å la elevene arbeide med en problemstilling hver for seg og be dem skrive ned sine tanker og forslag før det blir diskusjon i klassemøtet. Stiloppgaver kan også brukes som en forberedelse til klassemøter. På denne måten kan man stimulere elevene til å reflektere selv og ikke bare passivt overta synspunkter og oppfatninger fra de mer artikulerte eller dominante elevene i klassen.
- Veksling mellom ulike samspillsformer kan være spesielt gunstig i klasser som føler seg fremmed for klassemøteformen, slik det kan være tilfelle på ungdomstrinnet hvis man ikke tidligere har hatt klassemøter. Det kan da være fornuftig å begynne med samtaler i smågrupper som siden følges opp med diskusjon i plenum hvor man i realiteten har en form for klassemøte. Særlig hvis stemningen i plenumssamtalene kjennes trykkende eller kunstig, er det naturlig å bryte opp klassestrukturen i mindre enheter. På den måten blir det glidende overganger mellom kjente og mer ukjente arbeidsformer.

## ARBEIDET I KLASSEMØTENE

Mye av det som har vært sagt i det forrige kapitlet (kapittel 5), for eksempel om fastsettelse og tydeliggjøring av regler i forhold til mobbing og valg av mulige negative konsekvenser ved regelbrudd, er tema som det vil være naturlig å diskutere i klassemøtene. En rekke spørsmål som det er viktig å ta stilling til i slike diskusjoner, er også blitt presentert. Man må beregne rikelig med tid til disse grunnleggende diskusjonene.

Etter den innledende fasen vil det etter hvert bli lagt mer vekt på oppfølging av de vedtatte reglene. Først kan det være hensiktsmessig å be elevene fortelle om hva som har gått bra, om positiv atferd i forhold til reglene nummer 2-4 og mer generelt. «Er det noen som har gjort noe som han eller hun eller andre synes er bra? Som har hjulpet noen som har hatt det vanskelig og kanskje blitt utsatt for mobbing?» «Er det noen som har vært flinke til å ordne med leker/aktiviteter som alle kan være med på?» «Er det noen som har fått hjelp av andre i klassen og vil fortelle om det?»

Her kan elever som selv, alene eller sammen med andre, har gjort noe de synes er positivt i relasjon til andre i klassen, fortelle om dette. Men ofte er det like naturlig at andre som har vært gjenstand for den positive behandlingen, ønsker å si noe om hva som har skjedd.

Det er videre svært viktig å følge opp klasseregul nr. 1: Vi skal ikke mobbe andre. Spørsmål for å følge opp denne regelen kan være: «Hvordan har uken vært? Har det vært noen brudd på klasseregelen vår om ikke å mobbe andre?» «Er det noen som har vært utsatt? Er det noen som har sett noen annen bli mobbet?» Hvis det kommer fram at en eller flere elever i klassen er blitt mobbet, må det neste spørsmålet bli: «Hva skal vi gjøre med dette problemet?» Samtidig bør læreren sterkt oppfordre elever som vet at noen i klassen blir mobbet eller selv synes de blir mobbet til å ta det opp med læreren på et annet, men nærliggende tidspunkt i en individuell samtale (mobberegel 4).

I forbindelse med slike spørsmål er det viktig at læreren passer på at ikke elever som er/har vært utsatt for mobbing kommer i en vanskelig situasjon. Som nevnt i kapittel 3, bør elevene som regel ikke bruke navn på medelever når de snakker om de som mobber eller blir mobbet, hvis dette ikke allerede har vært gjort i klassen og alle er klar over hvem det refereres til. Det er ønskelig at elever som blir mobbet, så langt som mulig blir omtalt i klassemøtediskusjoner som «den/de/elever som blir mobbet» eller «den/de/elever som blir utsatt (for mobbing)» eller liknende, og ikke som mobbeofre.

Det å betegne en elev som blir mobbet som «offer», kan riktignok øke en del elevers forståelse av og medfølelse med vedkommende elev, men det kan også bidra til å fiksere eller forsterke en oppfatning av den utsatte eleven som verdiløs og upopulær.

Læreren bør også passe på at elevene ikke snakker på en nedverdiggende eller foraktelig måte om andre elever, og da spesielt de som er utsatt for mobbing. Slike tendenser må læreren raskt reagerer mot, gjerne med henvisning til en eller flere av de etablerte mobbereglene. Denne typen spørsmål og samtaler kan ganske snart få en holdnings- og atferdsregulerende effekt. Ikke minst kan den regelmessige gjennomgangen av hvordan uken har vært, skape et betydelig gruppepress på elever som har tendenser til å mobbe andre. Det er kjent at sosial kontroll av dette slaget, helst utøvd av både venner og voksne, ofte er en effektiv metode for å påvirke aggressive, antisosiale elevers atferd i positiv retning.

## YTTERLIGERE TEMAER FOR KLASSEMØTENE

Her er en del forslag på tema som kan tas opp på klassemøter. Noen tema kan være sensitive i enkelte klasser, og læreren må bruke et visst skjønn ved valg av emner. En del av temaene kan eventuelt bearbeides av elevene hver for seg eller i smågrupper før de tas opp til fellesdiskusjon.

I tillegg til de temaene som blir nevnt her, finnes det en rekke tema for bruk i klassemøter i Olweusgruppens Metodetips som er et supplement til denne personalveiledningen ([www.olweus.no](http://www.olweus.no)).

## **Forslag på tema som kan tas opp på klassemøter:**

- Er det forskjell på mobbing blant gutter [gutt(er) mot gutt] og mobbing blant jenter [jent(er) mot jente]? I tilfelle hvordan? Forekommer det mobbing med gutter som mobber jenter eller jenter som mobber gutter? Forekommer det at gutter og jenter mobber sammen?
- Finnes det en eller flere «gjenger»/mindre grupper (klikker) i klassen som pleier å mobbe andre elever? På hvilken måte/hva går mobbingen ut på? (Det er ofte bedre å spørre på denne måten enn å spørre om «hvorfor» noen mobber.)
- Er det noen av elevene som bestemmer over de andre i klassen? Som er en slags sjef eller sjefen som har mer makt enn andre? På hvilken måte bestemmer han/ hun/de (positiv eller negativ «maktutøvelse»)?
- Hvordan liker du deg i denne klassen? Er det noe ved denne klassen som du misliker? Hvordan skal vi være mot hverandre for å få et godt klassemiljø? Hva kan vi gjøre for å få et godt klassemiljø?
- Hvordan liker du deg i timene? Er det noen timer du liker mindre godt eller misliker? Hvorfor?
- Hvordan liker du deg i friminuttene? Hva er det som gjør at du liker eller misliker friminuttene? Har alle det bra i friminuttene? Har alle noen å være sammen med?
- Mobbing med mobiltelefon eller via internett (se kapittel 10 om digital mobbing).
- Hva vil det si å være en god venn?
- Hvordan oppfører en dårlig kamerat seg?
- Hvordan er en god elev?
- Hvordan er en god lærer?
- Spørsmål om medievold, rusmidler, hærverk etc.
- Mobbing med henvisning til etnisk bakgrunn/innvandrersproblematikk.
- Mobbing med henvisning til religion/religiøs overbevisning.
- Mobbing med henvisning til seksuell legning/orientering. Bruk av nedsettende kjønnsord som homse og hore?



## ROLLESPILL

### MÅLSETTING

- Å øke elevenes innlevelse i og emosjonelle forståelse av ulike sider ved mobbe-problematikken, blant annet situasjonen til mobbeutsatte, mobbere, medelever og andre
- Å stimulere til aktiv handling mot mobbing i eget miljø gjennom rollespill, observasjon og diskusjon
- Å vise hvordan rollespill kan brukes på forskjellige måter, blant annet med og uten løsningsforslag
- Å gi elevene muligheter til å finne frem til, prøve ut, praktisere og evaluere brukbare løsninger på mobbesituasjoner
- Å øke elevenes opplevelsesbaserte og forskningsbaserte kunnskap om mobbe-problematikken

Som nevnt i kapittel 5 har vår forskning vist (Olweus & Alsaker, 1991; Olweus & Kallestad, 2010) at lærere som brukte rollespill (i tillegg til klasse-/skoleregler og regelmessige klassemøter) i arbeidet mot mobbing, oppnådde en klart større reduksjon av elevmobbing i klassene sine enn lærere som ikke brukte rollespill. Det er derfor all grunn til å regne med at systematisk bruk av rollespill er en god og effektiv metode for å motarbeide og forebygge mobbing. Det var imidlertid en relativt lavprosent av lærerne som brukte rollespill systematisk i arbeidet sitt mot mobbing.

På de følgende sidene finnes to rollespillsscenarioer som kan kopieres og deles ut til elevene. Det første scenariet «I guttenes garderobe» om Arne, er et eksempel på guttemobbing. Det omfatter kun gutter og en gymnastikklærer i de skisserte rollene. Det andre scenariet «I kaféen» om Elise, er først og fremst en illustrasjon av hvordan mobbing blant jenter kan foregå. Det har kun jenteroller, eventuelt med en lærer i tillegg. Med tanke på at klassen vil bli oppdelt i forskjellige grupper, er det en fordel om det kan være to lærere sammen i arbeidet med rollespill.

## ROLLESPILL UTEN LØSNINGSFORSLAG

Det er mulig å bruke rollespillscenariene på forskjellige måter, blant annet med eller uten løsningsforslag av det aktuelle mobbeproblemet. I spill uten løsningsforslag legges hovedvekten på den første av målsettingene ovenfor. Spillerne skal først og fremst leve seg inn i og spille sine roller stort sett ifølge det skisserte scenariet og derigjennom forhåpentligvis få en bedre emosjonell forståelse av ulike sider ved problematikken. Hvis man i det samme spillet skal prøve ut mulige løsninger på problemet, er det fare for at den første målsettingen kan komme altfor mye i bakgrunnen. Her er to eksempel på slike rollespill uten løsningsforslag:

### Rollespill 1 om Arne: I guttenes garderobe

Kroppsøvingstimen er over og de fleste av guttene har kledd på seg og gått ut til friminutt. I et hjørne sitter Arne og samler sammen sine saker. Da kommer plutselig tre av klassekameratene hans, Stein, Lars og Vidar, og stiller seg truende opp foran Arne.

- «Din treging! Hvorfor har du ikke kommet deg avgårde ennå?» Det er Stein som snakker i skarp tone. Samtidig tar Stein gymskoene til Arne, gir dem til de to andre og skriker: «Disse skoene stinker! Inn i dusjen med dem!» Lars flirer og setter skoene inn i dusjen like ved, mens Vidar skurrer på kranene for fullt.

Arne protesterer vagt og prøver å redde de halvfylte skoene ut av dusjen. Da kommer Stein raskt bakfra og dytter Arne inn i dusjen, slik at vannet spruter over ham. Arne forsøker å komme seg ut, men de andre sperrer veien for ham.

På avstand høres gymnastikklærerens stemme: «Er det noen der?»

Stein holder knyttneven opp foran ansiktet til Arne: «Du forteller ikke om dette til noen, eller hva? Enig?» Så går de tre kameratene sakte mot utgangen. De ser at det er enda noen gutter igjen i garderoben. Én av dem er Bjørn som tidligere var en god venn av Arne. Disse guttene har sannsynligvis sett hva som har skjedd, men de har ikke sagt eller gjort noe.

## Rollespill 2 om Elise: I kaféen

Elevene er på klassesettur og bussen har stoppet nær en kafé hvor de nå er i ferd med å spise lunsj. Det er nesten ingen andre i den forholdsvis lille kaféen enn elevene og kontaktlæreren i klassen.

Elise kommer med et brett med mat og leter etter en plass å sitte. Litt lengre borte ser hun et bord med flere tomme plasser og beveger seg i den retningen. Når hun kommer nærmere, oppdager hun at det er Marianne og «hennes gjeng», Mariannes bestevenninne Kari og to andre jenter, Helga og Ingunn, som sitter ved bordet. Hun føler et støt av ubehag og lurер på om hun skal prøve å finne en plass ved et annet bord. Men hun kan i farten ikke se noen ledig plass i nærheten og bestemmer seg trassig for å sette seg ved «Mariannes bord».

Når hun skal til å slå seg ned, hører hun Mariannes harde stemme:

- «Hallo der! Du kan ikke sitte ved det her bordet!»
- «Hvorfor ikke? Her er det jo ledig plass.»
- «Du er jo helt dum! Det her bordet er bare for de som er med i min klubb. Stikk av!»

Etter noe søking oppdager Elise en ledig plass noen bord lenger borte og smetter ned der. Hun ser da at en del av melken hennes har flytt ut på brettet og går til serveringssranken for å hente et par papirservietter.

Kari gjør Marianne oppmerksom på at Elise har forlatt plassen sin. Marianne gjør noen raske tegn til venninnen. Kari tar saltbøssen fra bordet, skrur av lokket og skynder seg over til bordet med Elises brett.

Når Elise kommer tilbake til bordet straks etterpå, ser hun at det ligger en liten haug med salt på hennes smørbrød. Hun aner hva som har skjedd og tårene pipler frem. Hun hører fnising og hånlatter fra Mariannes bord.

## Gruppearbeid før rollespillet

Når elevene skal forberede rollespillene, deles de inn i flere mindre grupper med omtrent det antall elever i hver som kreves av scenariet. Det er her mulig å bygge på tilhørighetsgruppene hvis slike er blitt opprettet (jfr. kapittel 10). Hvis klassen vil arbeide med begge scenariene på samme tid, men i forskjellige grupper, må man justere sammensetningen av gruppene slik at det hovedsakelig blir gutter i scenariet om Arne og jenter i scenariet om Elise. Læreren kan også prøve å få enkelte av elevene til å spille roller til personer av motsatt kjønn, men det bør ikke utøves press i den retningen. Om mulig plasseres gruppene slik i rommet at de kan samtale uten å forstyrres nevneverdig av andre grupper, eller de plasseres i forskjellige rom.

Hvis det bare er noen få roller i et scenario, kan man la noen elever fungere som observatører. Man kan også la hver gruppe oppføre spillet flere ganger med forskjellige deltakere slik at alle får spille en rolle.

Når det gjelder spill uten løsningsforslag, tar selve spillet normalt ganske kort tid. Mye av bearbeidingen av stoffet ligger i diskusjonen før og etter spillet. Gruppene bør ha rimelig god tid til å forberede spillet. Handlingsforløpet og den ytre rammen er gitt av scenariet, men elevene inviteres nå til å «fylle rollene med innhold».

«Hvordan er egentlig Stein (eller Marianne eller Arne eller Elise etc.)? Hva tenker og føler han/hun? Hvorfor opptrer han/hun som han/hun gjør? Hva er det som driver Stein/Marianne? Hva slags forhold er det mellom ungdommene i scenariet? Hvordan er det blitt slik? Hva tenker de andre elevene i scenariet/klassen om ham/henne? Hvordan har han/hun det hjemme? Etc.»

Slike spørsmål vil kunne sette i gang elevenes tanker og følelsesmessige reaksjoner rundt mobbeproblematikken. Elevene kan eventuelt bruke «Mobberingen» (jfr. kapittel 3) i dette arbeidet. Hvis elevene i en gruppe er sterkt uenige om innholdet i en rolle, kan man gjøre en fordeling av rollene og la de enkelte rolleinnehaverne ta ansvar for utformingen av sine respektive roller. Hver enkelt må da oppfordres til å danne seg en viss oppfatning av sin rolleperson som det kan bli aktuelt å gjøre rede for i diskusjonen etterpå.

## Rollespillet

Når elevene er ferdige med rolleutformingen, bør de diskutere hvor og hvordan spillet skal gjennomføres. De kan gjerne bruke noen enkle rekvisita for å markere viktige gjenstander i spillet. Det øker ofte spillets realisme og elevenes trygghet. De kan også øve litt i forveien på rollene sine hvis de ønsker det.

For å dempe elevenes «prestasjonsangst», kan det også være en fordel at rollespillene i første omgang blir oppført kun for elevene i en av de andre mindre gruppene. Det kan eventuelt være en gruppe som har arbeidet med et annet scenario. Etter at den ene gruppen har fremført sitt scenario, er det den andre gruppens tur, og elevene i den første gruppen blir da tilskuere. Læreren kan sirkulere blant de forskjellige gruppene for å hjelpe til og ha et visst tilsyn med rollefordeling og annet. Etter at samtlige grupper har spilt sine scenerier, kan læreren be en eller et par av gruppene å spille for resten av klassen. Sannsynligvis vil enkelte grupper melde seg frivillig. På den måten blir de utvalgte spillene noe som alle i klassen har sett og kan være med på å diskutere.

Som nevnt tar selve spillet uten løsningsforslag normalt ganske kort tid, kanskje bare noen få minutter. Men elevene bør oppfordres til å bruke forholdsvis god tid på forberedelsene slik at handlingsforløpet og de forskjellige rollene blir tydelige for tilskuerne. Læreren griper som regel ikke inn i selve spillet med mindre det oppstår håndgemeng, voldsom krangel eller elevene ikke tar oppgaven på alvor.

Etter spillet takker læreren elevene for innsatsen. Hvis elevenes spill har gitt et uklart bilde av handlingsforløpet, kan læreren gå inn på en forsiktig diskusjon om hvordan spillet kunne vært gjort litt tydeligere. Men det er viktig ikke å forsterke elevenes ofte selvkritiske holdninger ved en vurdering av «skuespillernes» prestasjoner. Kvaliteten på fremføringen av spillet er av klart underordnet betydning i denne sammenhengen.

## Fordeling av roller

Hvis det ikke finnes tegn til mobbeproblematikk i klassen, og ingen elever er sosialt isolert og dermed kan ha økt risiko for å bli utsatt for mobbing, kan læreren stort sett overlate fordeling av rollene til elevene selv.

Hvis læreren derimot vet eller mistenker at det finnes en slik problematikk i klassen eller at enkelte elever har uttalte tendenser i den retningen, kan det være viktig å ta følgende generelle retningslinjer i betraktning:

- Elever med tendenser til å mobbe andre bør normalt ikke spille rollen som mobber. Det er bedre at de tildeles en rolle som mobbeutsatt for å oppleve hvordan dette kan føles. Eller de kan være en elev i «mellomgruppen» hvor de muligens kan bli klar over at det finnes en god del motstand mot mobbeatferd i klassen. Det kan også være fornuftig at de, eventuelt sammen med andre, får oppgaven å forsvare den som blir utsatt.
- Elever som er mer eller mindre utsatt for mobbing, bør normalt ikke gis rollen som mobbeutsatt. Det kan bli en for stor påkjenning for ham eller henne. Et unntak kan kanskje gjøres hvis eleven selv ber om å få spille denne rollen, og han/hun virker sterk nok til det. Dette har i enkelte tilfeller hatt sterk virkning, men innebærer altså en risiko for uønskede reaksjoner som må nøye vurderes. Elever som er utsatt, bør heller ikke spille rollen som mobber, for å motvirke forestillingen om at man løser problemene ved å gi igjen «med samme mynt». Disse begrensningene innebærer at en mobbeutsatt elev først og fremst er henvist til roller i «mellomgruppen» (jfr. «Mobberingen»).

Selv om det kan være klokt å ta et visst hensyn til slike betraktninger ved fordeling av rollene, må det understrekes at de skisserte retningslinjene ikke må ses på som absolutte. Læreren må her bruke sitt eget skjønn. Som et eksempel kan nevnes at enkelte elever med tendenser til å mobbe andre plutselig er blitt bevisst på sin egen atferd og på kameratenes reaksjoner, når de har spilt en rolle som mobber. En slik innsikt kan være en viktig impuls til atferdsendring, men dessverre inntreffer nok en slik innsikt ganske sjelden. Som regel er det vanskelig å forutsi hvordan ulike typer elever kommer til å reagere i forhold til en bestemt rolle.

Det er også klart at læreren/lærerne kun i begrenset grad kan påvirke tildelingen av roller, særlig når klassen er delt inn i flere mindre rollespillgrupper. I en slik situasjon må læreren først og fremst konsentrere seg om de elevene som hun/han vet eller tror kan være involvert i mobbeproblematikk.

## Etterdiskusjon

Hovedformålet med diskusjonen etter rollespillet, er å få til en psykologisk bearbeiding av stoffet med sikte på den første målsettingen i dette kapitlet. Ved hjelp av samtale om og diskusjon av rollefigurene og deres relasjoner samt det spilte handlingsforløpet, er hensikten å stimulere elevene til aktiv handling mot mobbing i eget miljø. Hvordan skal så spørsmålene stilles og hvem skal stille dem?

I likhet med Bjørn Magnér i hans «socioanalyse» (1980) har vi her valgt å legge hovedvekten på rollefigurenes tenkte reaksjoner heller enn å fokusere direkte på elevenes egne opplevelser i rollene. Ut fra dette perspektivet kan spørsmålene til elevene som spilte de forskjellige rollene, være av typen:

- «Hva tror du Arne tenker og føler når han blir dusjet av Stein og de andre?» «Hva tror du er grunnen til at Arne blir mobbet?» (Spørsmål i første omgang til den som spilte Arne.)
- «Hvorfor tror du Stein og kameratene hans plager Arne? Hvorfor er de slemme mot ham?» (Spørsmål til den eller de som spilte Stein og eventuelt Lars og Vidar.)
- «Hvordan mener du Helga og Ingunn er? Hva tror du de føler og tenker når Kari tømmer salt over Elises smørbrød?» (Spørsmål til den/de som spilte Helga/ Ingunn.)
- «Hvordan mener du forholdet mellom Marianne og Kari er?» (Spørsmål til de som spilte henholdsvis Marianne og Kari.)

Mange av spørsmålene vil være nært knyttet til spørsmålene i forbindelse med oppgaven å «fylle rollene med innhold» (se ovenfor).

I forbindelse med etterdiskusjonen må læreren prøve å formidle det nevnte perspektivet til elevene, både til de som har spilt rollene og de som skal stille spørsmål. Dette kan gjøres for eksempel ved å si til de elevene som har deltatt i spillet: «Nå skal dere prøve å glemme dere selv. Tenk først og fremst på de personene som dere har spilt, altså på rollefigurene. Når vi andre spør, kan dere fortelle om hvordan dere tror at disse rollefigurene tenker og føler. Hva slags personer de er og hvordan de har blitt som de er.»

Tanken bak denne tilnærmingen er at elevene ved å fokusere på rollefigurene kan uttrykke en god del av sine egne reaksjoner og følelser, både i forbindelse med og utenfor rollespillet, uten å behøve å røpe dette for de andre.

Dermed kan den paradoksale situasjonen oppstå at elevene faktisk, under dekke av rollefigurene, kan være mer personlige ved en slik fremgangsmåte enn om de ble spurt direkte om sine egne følelser og tanker (jfr. Magnér, 1980).

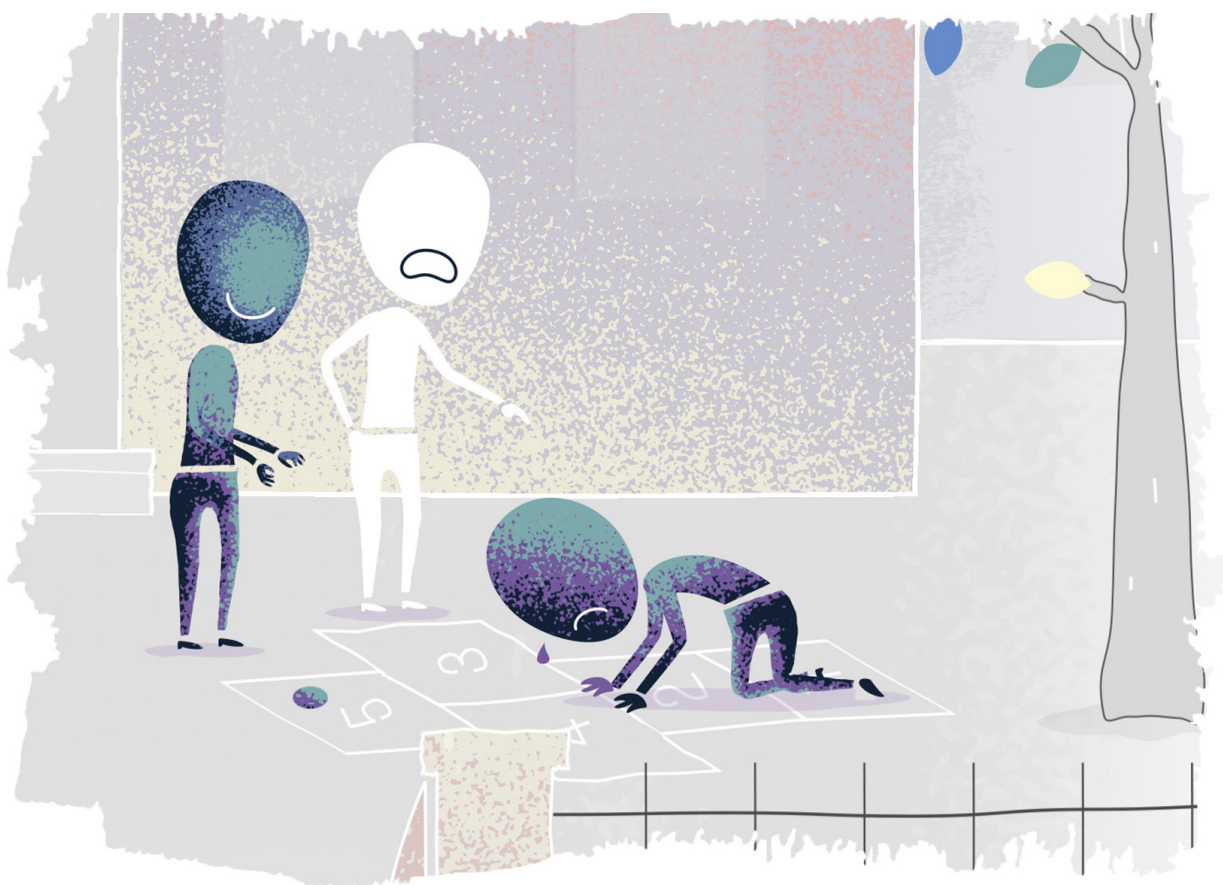
Dette kan kanskje høres noe innviklet ut, men det skal klart betones at det vanligvis ikke er noe problem hvis elevene, særlig på de lavere klassetrinn, har vanskelig for å skille mellom sine egne følelser i en rolle og rollefigurens tenkte reaksjoner. Hvis slik sammenblanding skjer i etterdiskusjonen, kan dette som regel aksepteres uten betenkeligheter.

Generelt kan det være hensiktsmessig å begynne etterdiskusjonen med spørsmål til den eleven som spilte rollen som mobbeutsatt. Deretter er det naturlig å gå over til mobberen/

mobberne eller til elever i mellomgruppen. Ved sine spørsmål vil elevene få nærmere kjennskap til hvordan spillerne har tenkt seg de ulike rollene og relasjonene mellom dem. Det finnes sikkert en god del ulike oppfatninger på viktige punkter blant elevene/elevgruppene, og disse forskjellene bør selvfølgelig komme fram i diskusjonen. Dette vil kunne øke elevenes engasjement og deres forståelse for en del av mekanismene i mobbing. Et ønskelig resultat av etterdiskusjonen er likevel at holdningen blant et flertall av elevene preges av medfølelse med den som er utsatt for mobbing og at mobberens/mobbernes atferd oppfattes som negativ og uakseptabel. Det er viktig å prøve å unngå at atferden til mobberen eller mobberne oppfattes som positiv og tiltrekkende.

En mulighet for å få inn flere synspunkter og perspektiv på problematikken, er at læreren etter diskusjonen deler ut rollebeskrivelsene til de to scenariene som finnes på slutten av dette kapitlet. Med dette som utgangspunkt kan man så ta en fornyet diskusjon og gjøre sammenligninger med hva gruppene kom frem til tidligere.

Hvis elevene, og kanskje læreren, ikke er fortrolige med rollespill og føler en viss motstand mot å oppføre et spill overfor andre, kan det være fornuftig å begynne med noen oppvarmingsøvelser for å skape en mer avslappet og mindre kritisk stemning. Det finnes eksempel på slike oppvarmingsøvelser i Olweusgruppens Metodetips som er et supplement til denne personalveiledningen ([www.olweus.no](http://www.olweus.no)).



## ROLLESPILL MED LØSNINGSFORSLAG

Det er svært viktig at rollespill uten løsningsforslag, blir fulgt opp med rollespill med løsningsforslag. Disse spillene skal virkeliggjøre den fjerde hovedmålsettingen som ble nevnt innledningsvis: «Å gi elevene muligheter for å finne frem til, prøve ut, praktisere og evaluere brukbare løsninger på mobbesituasjoner.»

### Gruppearbeid før rollespillet

Elevene fordeles igjen på de gruppene som tidligere arbeidet sammen om rollespillet uten løsningsforslag, hvis ikke spesielle grunner taler for en annen fordeling.

Oppgaven er nå å ta fatt på handlingen hvor den slapp i det spilte scenariet og å finne svar på spørsmål av typen:

- Hva skal skje videre?
- Hvordan kan det bli en positiv løsning på Arnes/Elises problem?

Elevene må få ganske god tid til å tenke igjennom og diskutere oppgaven de skal prøve å løse. Det må da gjøres klart for dem at de i sitt forslag også kan trekke inn personer som ikke er nevnt i scenariet, for eksempel rektor, andre lærere, foreldre etc.

Selv om den detaljerte evalueringen av de spilte løsningsforslagene først vil komme i en senere fase (nedenfor), er det viktig at gruppene allerede på dette stadiet tenker på at løsningen de vil gå inn for, skal være praktisk gjennomførbar i virkeligheten. Den skal være realistisk for de tenkte rollefigurene. Den bør altså ikke kreve ekstraordinære økonomiske, tekniske eller andre spesielle ressurser. Gruppene må også tenke på at løsningsforslaget skal være noenlunde lett å forstå for de andre elevene/tilskuerne. Handlingen bør derfor være enkel og klar og ikke involvere altfor mange rollefigurer.

Hvis det ikke er nok elever i gruppen for de tenkte rollene, kan man «låne» fra en annen gruppe eller kanskje la én elev representere flere rollefigurer. Elevene bør gjøre en liten prøve på spillet slik at de ser at det er mulig å gjennomføre.

### Gruppearbeid før rollespillet

Det er viktig å få presentert så mange gode løsningsforslag som mulig, og det er derfor ønskelig at alle gruppene fremfører sine spill for resten av klassen såfremt det ikke er åpenbart at enkelte løsningsforslag er meget like. Hvis ulike grupper har arbeidet med forskjellige scenarier, er det hensiktsmessig å spille alle løsningsforslagene til det ene av scenariene først for så å ta en grundig etterdiskusjon rundt dette temaet. Hvis den avsatte tiden ikke strekker til for spill og diskusjon av begge scenariene, bør man legge både spill og diskusjon av løsningsforslagene til det andre scenariet til en annen dag i nærmeste fremtid.

## Gruppearbeid før rollespillet

Det er selvfølgelig mulig å ta opp en rekke forskjellige aspekter av spillene til diskusjon. En sentral oppgave i etterdiskusjonen er å gå inn på en grundig evaluering av de foreslåtte løsningsforslagene. Viktige kriterier for å bedømme hensiktsmessigheten av et løsningsforslag er følgende:

- Er løsningen noenlunde sikker for den/de som utfører den? (Man må her ta avstand fra bruk av fysisk makt og aggressive løsninger.)
- Er løsningen rettferdig? Hvordan vil de ulike personene som er innblandet reagere på løsningen?
- Er løsningen praktisk gjennomførbar og realistisk med tanke på de aktuelle rollefigurene?
- Vil løsningen være effektiv og føre til ønsket resultat?

Man kan også se på om løsningen vil være brukbar i andre liknende sammenhenger, altså om løsningen har «overføringsverdi».

## Mulige rollebeskrivelser for Rollespill I: Arne (I guttenes garderobe)

### Arne

Arne har blitt mobbet ganske lenge, særlig av de tre guttene i hans egen klasse. Nesten hver uke blir han utsatt for ubehageligheter eller ydmykende behandling. Han er selv en ganske alminnelig, stille og rolig gutt som ikke liker å slåss. Han synes den gjentatte mobbingen er veldig plagsom og kan ikke forstå hvorfor Stein og hans medhjelpere stadig er etter ham. De andre elevene i klassen vet ikke riktig hva de skal synes om Arne, og han har ikke lenger noen god venn i klassen.

### Stein

Det er Stein som er «sjefsmobberen». Han er tøff og aggressiv og liker å bestemme over andre. Han blir beundret av en del elever i klassen fordi han ofte er litt frekk overfor lærerne og våger å gjøre ting som de fleste andre ikke tør. Mange elever i klassen er litt redd ham. Han synes Arne er en ordentlig pyse som fortjener litt hard medfart av og til.

### Lars og Vidar

Disse to guttene beundrer Stein og hjelper mer enn gjerne til med å sette ut i livet det Stein finner på. De vet kanskje egentlig ikke hvorfor de mobber Arne, men de synes det er gøy og helt greit når Stein har bestemt det. Det skjer alltid så mye morsomt rundt Stein.

### Bjørn

I det forrige skoleåret var Bjørn og Arne sammen en god del. De gikk ofte sammen til og fra skolen siden de bodde i nærheten av hverandre. Etter at Bjørn og hans familie flyttet til et område et godt stykke fra Arnes bosted, er det blitt mindre og mindre kontakt mellom dem. Arne savner det tidligere vennskapet med Bjørn

### Gymnastikklæreren

Gymnastikklæreren hører at det er noe oppstyr i garderoben og går ut fra kontoret sitt for å se hva det er. Han synes generelt at det blir dullet for mye med barn og ungdom, særlig gutter, i dagens samfunn. Han vet knapt hvem Arne er, men har bedre kjennskap til Stein og Lars som er flinke i fotball og andre ballspill.

## Mulige rollebeskrivelser for rollespill II: Elise (I kaféen)

### Elise

Elise er ei blid og vennlig jente, men litt sjenert. Hun har gjentatte ganger prøvd å få kontakt med en del av jentene i klassen, men har ikke lyktes hittil. Når de ser at hun kommer, snur de seg ofte og går vekk. I den siste tiden har hun likevel fått en viss kontakt med en ny jente i klassen, Martha. Hun håper at hun skal kunne få henne som bestevenninne. Martha var ikke tilstede da hendelsen i kaféen inntraff.

For en tid tilbake fant Elise en papirlapp øverst i ryggsekken. Der stod det med blokkbokstaver: «DU ER JO HELT TEIT. HELE KLASSEN HATER DEG. HVORFOR FLYTTER DU IKKE?» Elise ble svært såret og nedfor over denne lappen, men visste ikke hva hun skulle gjøre. Hun ville ikke fortelle om det til foreldrene, for da ville de bli urolige og bekymret for henne. Hun lurte lenge på om hun skulle ta opp saken med kontaktlæreren sin som hun liker ganske godt. Til slutt bestemte hun seg likevel for ikke å fortelle om papirlappen til noen. Men hun har sterke mistanker om at det er Marianne som står bak både lappen og de andre jentenes avvisende holdninger overfor henne.

### Marianne

Marianne er en selvsikker og ganske pen jente som liker å ha et «hoff» av beundrende elever rundt seg. Hun er en ledertype og liker å få andre elever til å «danse etter hennes pipe». Hun har laget en hemmelig klubb med bestevenninnen Kari og de er stadig sammen. Helga og Ingunn er også med i klubben, men er mindre viktige enn Kari. Marianne synes Elise er «teit» og et perfekt mål for mobbing siden hun finner seg i det meste og sjelden prøver å ta igjen. Slike mennesker har Marianne vanskelig for å like og synes de først og fremst må lære å forsvare seg. Etter forslag fra Kari har Marianne bestemt at de andre jentene i klassen ikke skal være sammen med Elise.

### Kari

Kari er veldig mye sammen med Marianne, som egentlig er den eneste venninnen hun har. Av en eller annen grunn, som hun selv ikke er klar over, kan Kari ikke tåle Elise. Det er bare sånn. Kari prøver sjelden å si imot det som Marianne mener eller foreslår. Men i grunnen misliker hun at Marianne også har tatt med Helga og Ingunn i klubben deres. Ellers er Kari selv ganske «flink» til å finne på stygge ting de kan gjøre mot Elise.

### Helga og Ingunn

Disse to er i grunnen ganske snille og hyggelige jenter som ser opp til Marianne. De vil gjerne gjøre det som hun bestemmer. Men av og til synes de Marianne og Kari går for langt når det gjelder mobbingen av Elise, selv om de synes hun er litt «håpløs». Helga og Ingunn følte sterkt ubehag når Kari tømte saltbøsser over Elises smørbrød. De hadde vanskelig for å le sammen med de andre da de så Elises tårer da hun kom tilbake til bordet.

## FORELDREMØTER

### MÅLSETTING

- Å bidra til et godt skole-hjem samarbeid for å motvirke mobbing i skolen
- Å gi noen generelle råd for utvikling av en positiv samarbeidsrelasjon mellom skole og hjem
- Å gi forslag til organisering av skole- og klasseforeldremøter
- Å skape økt bevissthet, kunnskap og engasjement omkring mobbeproblematikken og beslektede problem blant foreldre/foresatte
- Å utvikle en felles forståelse og felles oppfatninger blant foreldre og lærere om hvordan slike problem best kan motarbeides

## SKOLE-HJEM SAMARBEID

De fleste er enige om at foreldre/foresatte meget sentral rolle for barns utvikling generelt og for deres atferd og suksess eller mangel på suksess, i skolen. Det er derfor neppe nødvendig å begrunne nærmere hvorfor det er viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem. Dette er noe som de fleste lærere ser på som meget ønskelig. I en undersøkelse, som blant annet stilte spørsmål om mulige tiltak for å forebygge og løse skolens atferds- og disiplin-problem (Ogden, 1998), svarte mer enn 88 prosent av de cirka 3600 deltagende lærerne at «å styrke kontakt og samarbeid med foreldrene» var «meget viktig». Av de 25 mulige forslagene var det dette som fikk den sterkeste tilslutningen.

Mange ganger kommer imidlertid forslag og planer om et utvidet skole-hjem samarbeid ikke lenger enn til det verbale planet. Grunnene til at slike ønskemål ikke oftere blir omsatt i systematisk og praktisk handling, kan være mange. Den enkelte lærer, som sjelden har fått særlig trening i å samarbeide med foreldre, kan føle seg usikker og rådvill. Hun/han har kanskje tidligere hatt negative erfaringer med «vanskelige foreldre» og venter seg mest kritikk fra foreldrene som oppfattes som uforstående og fiendtlige. Å organisere et systematisk samarbeid med klassens foreldre er også noe som utvilsomt vil kreve tid og planlegging.

Enkelte foreldre har også negative erfaringer fra sine egne skoledager som kan ha gjort dem mistroiske og negative mot mye av det skolen representerer. I møtet med skolen kan de mentalt bli satt tilbake til sin egen skoletid og kanskje opplever de igjen de samme frustrasjonene, egen maktløshet og følelse av verdiløshet. Hvis barnet deres viser noen form for problematferd på skolen, aktiviserer det gjerne skyldfølelse og forventninger om kritikk og bebreidelser fra læreren. Slike reaksjoner er ikke noe godt utgangspunkt for et tillitsfullt og konstruktivt samarbeid med skolen.

Holdninger og reaksjoner som disse blir vanligvis særlig framtrædende i situasjoner der det er problemer i klassen som ikke kan overses og må tas opp til behandling. Dermed er det klart at disse reaksjonene bare representerer deler av skole-hjem-relasjonen. Det er naturligvis også mange lærere som føler seg trygge i møte med klassens foreldre og som har fått til et godt samarbeidsklima hvor foreldrene kjenner seg akseptert og respektert som jevnbyrdige partnere. Men en positiv samarbeidsrelasjon kommer ikke av seg selv. For å oppnå et slikt resultat, kreves en god del omtanke og planlegging fra lærerens og skolens side. Og det er uten tvil skolen som har hovedansvaret for å få i stand et positivt skole-hjem-samarbeid.

Det ligger utenfor rammene for denne fremstillingen å gå i detalj på hvordan et slikt mål skal kunne oppnås. Her må det være tilstrekkelig med noen generelle synspunkter og anvisninger.

- Det er viktig at læreren på forskjellige måter prøver å skape en positiv relasjon til alle foreldrene i klassen så fort klassen er blitt opprettet og før eventuelle problem har oppstått. I et kort introduksjonsbrev forteller gjerne læreren noe om planene for klassens aktiviteter den nærmeste tiden og hvordan foreldrene kan komme i kontakt med læreren. Erfaringer tilsier at foreldre setter pris på periodisk informasjon via korte brev, e-post eller enkelte telefonsamtaler om hva som skjer og vil skje i klassen i de følgende ukene. Dette vil også gi foreldrene et godt utgangspunkt for samtaler med sine barn om det de har vært med på i klassen. Det er en stor fordel om læreren til barnet blir mer enn bare et navn for foreldrene.
- Læreren må ha som et grunnleggende utgangspunkt at de aller fleste foreldre bryr seg om sine barn og vil at de skal ha det bra og lykkes på skolen. Hvis det oppstår problem, er også de fleste foreldre villige til å samarbeide med skolen for å løse dem, i alle fall dersom læreren viser en positiv grunnholdning og behandler foreldrene med respekt. Det er viktig å involvere foreldrene i denne type problemløsende arbeid og å få dem til å bruke sin innflytelse på barnet på en så positiv og konstruktiv måte som mulig. Å la være å informere foreldrene om problemer av en viss alvorlighetsgrad og holde dem utenfor slike løsningsforsøk, innebærer vanligvis at sjansene for et vellykket resultat blir mindre. I tillegg kan det lett resultere i en tillitskrise dersom de berørte foreldrene forstår eller i ettertid får vite hva som har skjedd på skolen.
- Når det har oppstått et problem på skolen, og læreren tar kontakt med hjemmet, er det viktig at hun/han så langt som mulig inntar en løsningsfokusert holdning til problemet og å invitere de/n foresatte som en likeverdig part til å være med på å finne gode løsninger. Læreren må gjøre det helt klart hva problemet består i og hvilken eller hvilke regler elevens atferd eventuelt bryter. Men det har vanligvis liten hensikt å meddele foreldrene at elevens atferd er «umulig» eller å bebreide dem for barnets oppførsel. Dette vil bare bidra til å skape defensive og lite samarbeidsvillige foreldre. Ved å presentere saken som et problem som læreren trenger foreldrenes medvirkning for å løse, vil mange foreldre bli motivert til å gå inn i et konstruktivt samarbeid. Under slike forhold vil kanskje enkelte foreldre også øyne en mulighet for å få litt bedre kontroll over relaterte problem i eget hjem. Samarbeidet med læreren og kanskje litt råd og veiledning fra skolen, vil forhåpentlig kunne hjelpe dem å takle disse hjemme- og skoleproblemene, som i det minste delvis kan ha sine røtter i hjemmemiljøet.

Disse betraktningene om skole-hjem samarbeid har relevans som en generell bakgrunn når vi nå skal gå inn på foreldremøter som et tema i arbeidet mot mobbing. Slike foreldremøter kan arrangeres på flere forskjellige måter. Et alternativ er å invitere foreldrene ved skolen eller noen trinn til å delta. En annen mulighet, som åpner for andre former for kommunikasjon og samvær, er å invitere foreldrene i en enkelt klasse til et klasseforeldremøte. I dette kapitlet vil vi behandle skole eller trinnforeldremøter og klasseforeldremøter.

Samarbeid rundt mobbeproblematikk vil også ofte skje i form av samtaler mellom for eksempel kontaktlærer og enkelte foreldre. Slike samtaler er særlig aktuelle når et konkret mobbeproblem er blitt identifisert og de hører derfor inn under kapittel 9: Tiltak på individnivå.

## SKOLE OG TRINN FORELDREMØTER

Hvis skolen har bestemt seg for å øke sin innsats mot mobbing ved å innføre Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd, er det viktig å informere elevenes foreldre om dette og invitere til samarbeid. Det kan skje i forbindelse med et foreldremøte for hele skolen eller ved flere møter for de ulike trinnene.

Dersom undersøkelsen med Olweus' elevspørreskjema om mobbing (Olweus, 1996) har vært gjennomført blant elevene, kan resultatene for skolen og for de ulike klassetrinnene legges fram for foreldrene, og eventuelt elevene, ved en slik anledning. Dessuten bør skolens instruktør (eller eventuelt annen sakkyndig person) gi en kort oversikt over det man vet fra forskning om mobbingens omfang, kjennetegn, mekanismer og årsaker. Oversikten bør også gi en presentasjon av de sentrale tiltakskomponentene i Olweusprogrammet på skole-, klasse- og individnivå. I tillegg er det viktig å presentere hovedresultatene fra den forskningen som har dokumentert programmets positive effekter med hensyn til reduksjon og forebygging av mobbing og antisosial atferd med mer (for eksempel Olweus, 2005, 2010; Olweus & Limber, 2010; kapittel 1 og 3 i denne Personalveiledningen).

Innholdet i den innledende presentasjonen kan også hentes fra Barne- og familiedepartementets hefte Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre (Olweus & Solberg, 2006). Dette heftet kan skolen kostnadsfritt bestille fra [www.bufetat.no](http://www.bufetat.no) (en engelsk versjon kan også lastes ned) slik at alle foreldre kan få hvert sitt eksemplar (gjørne i forbindelse med foreldremøtet). Man bør også invitere de tilstedeværende til å diskutere planen for det videre arbeidet mot mobbing som skolen sannsynligvis vil presentere for foreldrene på dette møtet. Hvis tiden skulle tillate det, kan det i tillegg være aktuelt å vise filmen Mobbing - scener fra barns hverdag eller en annen passende film.

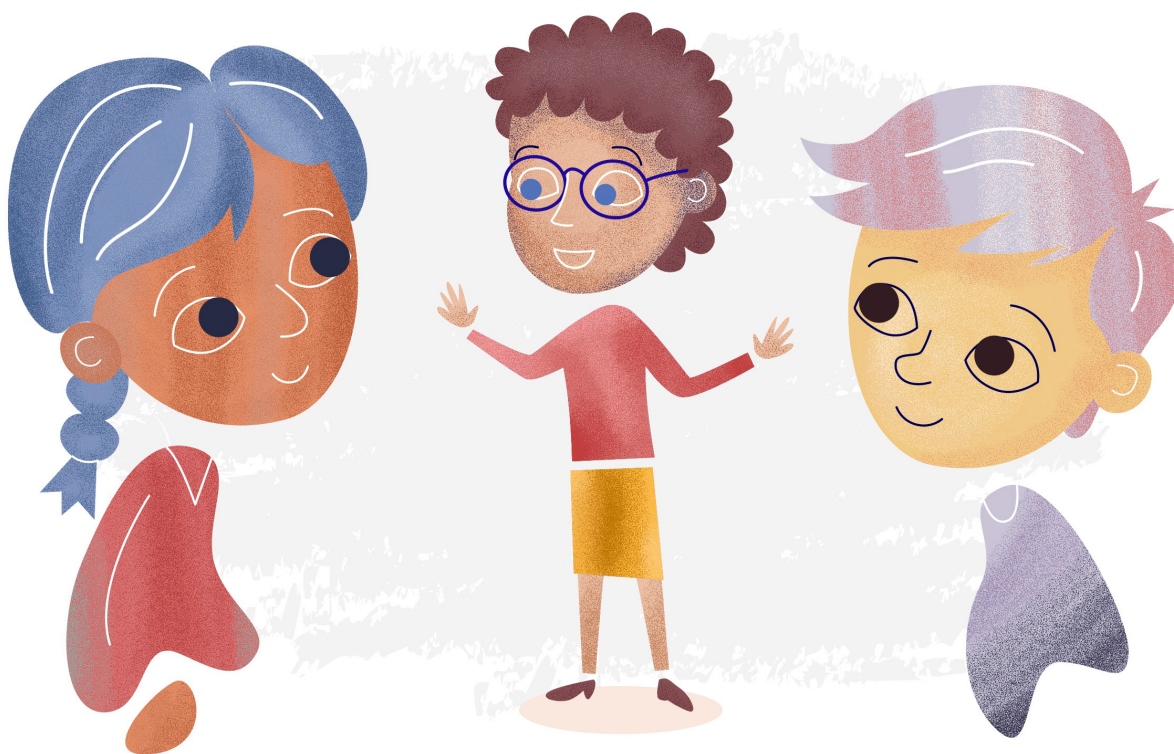
I dette møtet kan det være hensiktsmessig at skolen også informerer foreldrene om at man nå skal forsøke å ordne opp i relativt lette tilfeller av mobbing og utestenging fra vennegruppen, og at dette kan komme til å medføre økte kontakter med hjemmet fra lærernes side. Samtidig bør skolen oppfordre foreldrene til å snakke med kontaktlæreren hvis de har mistanke om at barna deres blir mobbet eller mobber andre.

En åpen og positiv holdning fra skolens side kan naturligvis resultere i en del hyppigere kontakter med foreldre. Dette kan kanskje enkelte lærere oppfatte som en belastning, men samtidig utgjør de økte kontaktene et naturlig utgangspunkt for et tettere samarbeid mellom skole og hjem om så vel mobbing som andre vesentlige spørsmål.

Diskusjonen av de aktuelle temaene og den videre behandlingen av dem, kan hele tiden foregå i plenum. Etter den innledende presentasjonen og en avklaring av hvilke spørsmål man skal konsentrere seg om, er det også mulig å be de foresatte om å gå til klasserommet til sitt barn for diskusjoner i mindre grupper sammen med kontaktlæreren og/eller en annen av klassens lærere. På denne måten kan møtet bli en kombinasjon av et foreldremøte for hele skolen/trinnet og et klasseforeldremøte (se nedenfor). Mange foresatte finner seg bedre til rette og har lettere for å komme fram med sine synspunkter i den mindre gruppen som «klasseforeldrene» utgjør. Etter diskusjonen i mindre grupper, er det naturlig igjen å samles i plenum for rapportering av synspunkter, oppsummerende diskusjon og planlegging av det videre arbeidet.

Et referat av det som er kommet frem på foreldremøtet og det man planlegger å gjøre, bør sendes ut etter møtet til samtlige foreldre. Hvis man har bestemt seg for å arrangere klasseforeldremøter i nærmeste framtid, er det viktig at dette blir spesielt understreket. Dermed får foreldre som ikke hadde anledning å være til stede på foreldremøtet for hele skolen eller trinnet, mulighet for å delta aktivt i det videre arbeidet.

Ett av hovedformålene med foreldremøter er å mobilisere den betydelige ressursen som de foresatte utgjør til aktivt engasjement i arbeidet mot mobbing. Dette kan blant annet skje ved å skape bevissthet og økt kunnskap om problematikken. Som det blir framholdt i Mobbing i skolen (s. 96), er bevissthet og aktivt engasjement fra de voksnes side, først og fremst skolepersonalets, men også de foresattes, avgjørende forutsetninger for et fremgangsrikt arbeid med Olweusprogrammet.



## KLASSEFORELDREMØTER

### Ytterligere målsetting med klasseforeldremøtene

- At de foresatte og kontaktlæreren og eventuelt andre deltagende lærere, blir bedre kjent med og tryggere på hverandre. Dette vil lette kommunikasjonen mellom skolen og hjemmene.
- At de foresatte blir bedre kjent med og tryggere på hverandre. Dette vil lette kommunikasjonen mellom de foresatte. Det er sannsynlig at både dette og en bedret kommunikasjon mellom skole og hjem vil kunne bidra til bedre relasjoner mellom elevene og til et mer positivt klasse- og skolemiljø.

### Generelt om organiseringen av møtene

Klasseforeldremøter kan organiseres på flere forskjellige måter. Men hvis det skal kunne utvikle seg et godt og tillitsfullt samarbeid mellom kontaktlæreren/skolen og de foresatte, er det viktig at man kommer sammen til flere møter i løpet av et skoleår. Et passende antall kan kanskje være to til fire «vanlige» møter med tematisk innhold. Det kan også være naturlig at elevene, særlig på de litt høyere klassetrinnene, er med på ett eller flere av de regulære møtene. I forbindelse med oppstarten av skolegangen og ved eventuell overgang fra barneskole til ungdomsskole, kan det kanskje være behov for noen ekstra møter.

En passende tidsramme for møtene kan være to timer. Det er naturlig at klassekontaktene, som er et viktig bindeledd mellom kontaktlæreren og foreldrene, i samråd med kontaktlæreren sørger for invitasjon/innkalling til møtet. Det må også ordnes med en del praktiske detaljer, for eksempel enkel bevertning, eventuelt lage enkle navnelapper som de foresatte kan skrive eget og barnets navn på. Klassekontaktene bør også ha ansvar for at det blir laget et kort referat av møtet som etterpå sendes ut til alle foreldrene i klassen.



## En passende måte å organisere møtet på kan være følgende:

- En relativt kort innledning, maksimum 15-20 minutter, over et valgt tema med tilknytning til mobbing.
- Oppdeling av deltagerne i mindre diskusjonsgrupper med cirka fire til seks personer. Det er en klar fordel om spørsmålene som skal drøftes i smågruppene, foreligger i skriftlig form og kan deles ut til hver av gruppene. Diskusjonen i smågrupper pågår i 30-40 minutter.
- Kaffepause med uformell prat i 15–20 minutter. Dette organiseres av klassekontaktene slik at det går på omgang blant foreldrene.
- Samling i plenum for rapportering av synspunkter og konklusjoner fra smågruppene og for felles diskusjon og oppsummering.

## Noen kommentarer

Innledningen kan holdes av kontaktlæreren, en av klassekontaktene, annen foresatt eller av en spesielt invitert person. Det er ofte en fordel om en av klassekontaktene eller en av foreldrene leder møtet. Dette kan bidra til å minske distansen mellom kontaktlæreren og de foresatte. I visse situasjoner er det likevel svært naturlig at kontaktlæreren er møteleder. Møteledelsen bør være vennlig og uformell, men likevel forholdsvis stram for å unngå altfor mange avvikelser fra hovedtemaet for møtet.

Fordelingen av deltagerne i grupper bør skje relativt tilfeldig, for eksempel ved loddtrekking eller «telling». Ved senere møter bør man sørge for at gruppene får en delvis annerledes sammensetning slik at deltagerne får muligheter til å bli kjent med flest mulig av de andre foresatte. Klassekontaktene og kontaktlæreren bør fordele seg på forskjellige grupper. Hvis det er opprettet tilhørighetsgrupper blant elevene i klassen (kapittel 10), kan det være naturlig at de foresatte blir gruppert på denne måten på i hvert fall ett av møtene.

## Å SKAPE ØKT BEVISSTHET, KUNNSKAP OG ENGASJEMENT

Vanligvis er ikke klasseforeldremøtet et egnet sted for å diskutere et konkret mobbeproblem i klassen. Hovedhensikten med disse møtene må være å øke foreldrenes bevissthet, kunnskap og handlingsberedskap når det gjelder mobbingsproblematikk generelt. Dette vil indirekte kunne være med på å forebygge og redusere eventuelle problem i klassen/skolen. Samtaler omkring slike spørsmål må føres i ganske generelle ordelag og uten at elever som eventuelt blir mobbet eller mobber elever, nevnes ved navn. Dette bør gjøres klart allerede i invitasjonen til møtet. En slik framgangsmåte hindrer likevel ikke en grundig diskusjon av emnet og av forholdene i klassen/ved skolen. Man kan her for eksempel ta utgangspunkt i resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen og lærerens observasjoner. Her er det viktig å understreke at for å sikre anonymiteten i elevenes besvarelser, bør resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen ikke presenteres på lavere nivå enn for klassetrinn, og altså ikke for en enkelt klasse.

Et naturlig diskusjonstema for smågruppene på et av de første klasseforeldremøtene bør være: Hvordan kan skolen og hjemmene samarbeide for å forebygge eller motarbeide at det oppstår mobbing i klassen/skolen? I denne sammenheng vil det være viktig å drøfte hva skolen kan og bør gjøre og hva de foresatte kan forvente av skolen på dette området. Her kan det nevnte foreldreheftet (Olweus & Solberg, 2006, s. 19) være til hjelp.

Like naturlig er det å ta opp på hvilken måte de foresatte kan bidra til å motarbeide mobbing gjennom samtaler med barna sine. For eksempel ved at de tar klart avstand fra mobbing og snakker med barnet om problemet, særlig i tilknytning til forholdene i barnets egen klasse. Sentrale spørsmål i en slik samtale er: Er det noen i klassen som er utsatt for åpen eller skjult trakassering? Er det noen som aldri får være med? Hvor mye medfølelse har barnet med eventuelle ofre og kan han/hun gjøre noe for å forbedre situasjonen for utsatte elever?

Foreldrene kan kanskje oppmuntre barnet og hans/hennes venner til å ta seg av en elev som blir mobbet? Kanskje kan det være til hjelp å foreslå at den avviste eleven blir invitert hjem sammen med andre eller får være med på et kinobesøk eller en tur? Er det en gjeng eller gruppe i klassen som mobber andre elever? Er det noen elever i klassen som stort sett bestemmer hva som er «kult» og hva som er «ukult»? Og mer generelt: Hvordan kan de foresatte selv og via barna sine bidra til å skape et godt og mobbefritt klassemiljø?

I tillegg til det de enkelte partene, skole og hjem, kan gjøre hver for seg, er det også viktig å diskutere hvordan samhandlingen dem imellom skal foregå. Når det gjelder generell utveksling av informasjon og synspunkter, er klasseforeldremøtet et utmerket forum. Men hvordan kommuniserer man og hva kan man forvente fra skolen og foreldrene når man har mistanke om eller vet at det har oppstått et konkret mobbeproblem i klassen?

## FELLES FORSTÅELSE MELLOM LÆRERE OG FORELDRE

Som nevnt er det vanligvis ikke mulig eller tilrådelig å gå nærmere inn på de enkelte elevenes situasjon på et klasseforeldremøte. Denne type spørsmål passer best for personlige samtaler eller telefonkontakter. Men for å få fram foreldrenes og kontaktlærerens/skolens generelle synspunkter på hvordan et konkret mobbingsproblem i klassen best kan håndteres, kan det nevnte diskusjonstema utvides med problemstillingen:

«Hvordan kan skolen og hjemmene samarbeide for å oppdage og stoppe mobbing eller mobbetendenser i klassen når de forekommer?» Diskusjonen i smågruppene kan her gi verdifulle synspunkter på hvordan kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem best kan foregå. Slike diskusjoner kan også gi enkelte foresatte impulser og mot til å innlede en samtale med kontaktlæreren om sitt eget barns problem i etterkant av klasseforeldremøtet.

Generelt er det viktig at kontaktlæreren på foreldremøte og ved enkeltsamtaler, inntar en holdning som oppmuntrer foreldre til å ta opp sitt eget barns situasjon i skolen. Selv om en del foreldres uro for at barna deres blir mobbet kan være grunnløs, er det viktig at de får diskutere sin frykt og forhåpentligvis blir overbevist om at forestillingene deres er overdrevne. Det er også altfor mange foreldre til barn som virkelig blir mobbet, som har opplevd å bli avfeid av læreren når de forsøker å få klarhet i hvordan barnet egentlig har det i skolen. Foreldre som tar et slikt initiativ, har rett til å bli tatt på alvor av skolen og forvente at kontaktlæreren/skolen i første omgang gjennomfører en skikkelig utredning for å få klarlagt fakta i saken (kapittel 9 i denne Personalveiledningen og Olweus & Solberg, 2006).

Det er imidlertid ikke nok at kontaktlæreren inntar en åpen og oppmuntrende holdning til foreldre som vil diskutere eventuell mobbing av barnet sitt. Ifølge den generelle delen av den nasjonale læreplanen understrekes det at foreldrene har primæransvaret for oppdragelsen av sine barn, og at skolen skal samarbeide med elevenes foreldre. Samarbeid mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Det begrenser seg ikke til elevenes faglige utvikling, men gjelder for hele deres skolesituasjon (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 17). Dette er åpenbart et område der skolen kan gjøre mye for å forandre på situasjonen for det enkelte barn og deres foreldre.

I denne sammenheng er det interessant å se på svarene fra de cirka 1000 foreldre som deltok i et av våre tidligere forsknings- og intervensjonsprosjekt mot mobbing. Et meget stort flertall av foreldrene uttrykte et sterkt ønske om å bli informert av skolen dersom barnet deres var innblandet i mobbing, som utsatt eller som mobber, selv om kontaktlæreren bare hadde en mistanke om det. I opplæringsloven kapittel 9a som trådte i kraft i 2003, blir det slått fast at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dersom en elev eller forelder ber om tiltak som har med det psykososiale miljøet å gjøre, skal skolen snarest mulig behandle saken etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven. Ifølge opplæringsloven er det altså klart at skolen og skoleeier her har et stort ansvar.

Temaet mobbing er betydelig mer omfattende enn det kan se ut til ved første øyekast. Det spenner over en rekke sentrale problemstillinger om samspill mellom mennesker; mellom elever, elev og lærer, barn og foreldre, skole og hjem etc. Det er derfor viktig at temaet kommer opp på mer en ett klasseforeldremøte. Men det kan være lurt å velge litt forskjellig innfallsvinkel slik at ikke enkelte foresatte mister motivasjonen for å delta.

En mulighet som ofte engasjerer, er å presentere en forholdsvis detaljert case-study av en elev som blir mobbet og hennes/hans foreldre og relasjonene til skolen (for eksempel «Maria» i slutten av kapittel 9).

Diskusjonene i smågruppene vil her kunne komme inn på en rekke sentrale problemstillinger som hva skolen, foreldrene, eleven selv og klassekameratene har gjort eller burde ha gjort i den aktuelle situasjonen. Det er også mulig å bruke skisseartede fremstillinger med mer eller mindre spesifiserte problemstillinger som utgangspunkt for gruppediskusjonene. Eksempel her er rollespillsscenariene om «Arne» og «Elise» fra kapittel 7 (gjør gjerne med rollebekrivelser) eller avisutklippet «Fortvilet mor», som er gjengitt i slutten av dette kapitlet.

I møter med foreldre til elever på ungdomstrinnet eller på høyere trinn på barneskolen vil også flere temaer fra den siste delen av den engelske artikkelen Classroom effects at different grade levels (Olweus & Kallestad, 2010) kunne være av interesse (i norsk sammenheng) for foreldre med barn som er i eller på vei inn i puberteten.

Andre temaer for klasseforeldremøter som sannsynligvis er av felles interesse og har mer eller mindre direkte tilknytning til hovedtemaet mobbing, kan gjelde bruk av internett og mobiltelefon (se eget kapittel i denne Personalveiledningen), regler for forbruk av mediavold, kjøpepress når det gjelder «merkekler», bruk av alkohol og sigaretter, omgangstonen mellom de unge og mellom de unge og voksne, «folkeskikk» og oppdragelse, skulk, tider for hjemkomst på hverdagskvelder og helger, hva kan man forvente av/hvilke krav kan man stille på sine barn, etc. Hvis det kan oppnås en viss enighet omkring enkelte av disse temaene, vil det ofte lette situasjonen til de foresatte og skape mer enhetlige og forutsigbare forhold for de unge.

### **Avisutklipp (fra Olweus & Solberg, 2006):**

«Å ha et barn som blir mobbet er å se sitt barn bli utstøtt, frosset ut og fullstendig isolert. Men det skrives mest om gutter som mobber, gutter som offer. Jentemobbing finnes, men den synes kanskje ikke så mye utad. Da dreier det seg sjelden om ødelagte klær eller ødelagte armer og ben. Jentemobbing går for det meste utenom den fysiske smerten, rett inn i sjelen. Jenters mobbing er vanskeligere «å ta på» eller å peke direkte på.

Hvordan kan jeg som mor anklage dem som mobber min 14-årige datter for at de har sluttet å ringe, har sluttet å hilse, baktaler henne, bytter plass i klasserommet, alltid kommenterer og latterliggjør det hun sier m.m. Ingenting av det de gjør (eller ikke gjør) er forbudt eller ulovlig.

Som mor føler jeg en stor sorg og maktesløshet overfor det min datter blir utsatt for. I min fortvilelse forsøkte jeg å snakke med mødrene til to av min datters tidligere venninner. Det var ikke spesielt vellykket, en del foreldre klarer bare ikke at deres barn blir kritisert av utenforstående. De forsvarer barna sine til enhver pris, hvor vanvittig det enn er.

Jeg ønsker ingen foreldre den sorg og maktesløshet jeg føler, men jeg ønsker at dere bare for en kort stund sammen med deres barn fikk føle på kroppen det min datter og vår familie har levd med i cirka seks måneder. Da ville dere kanskje forstå.

Fortvilet mor.»

## TILTAK PÅ INDIVIDNIVÅ

### MÅLSETTING

- Å beskrive metoder som en lærer kan bruke for å samle mer informasjon i situasjoner hvor det er mistanke om mobbing
- Å beskrive hvordan individuelle samtaler med en mobbeutsatt elev og hans/hennes foreldre kan gjennomføres
- Å beskrive hvordan individuelle samtaler med elev(er) som mobber kan gjennomføres
- Å gi en detaljert beskrivelse av et alvorlig tilfelle av mobbing, Maria, som utgangspunkt for drøfting

Før vi går inn på mulige tiltak i en konkret, pågående mobbeproblematikk, må det sterkt understrekes at det med tanke på løsningen av slike problem er en stor fordel om skolen/kontaktlæreren allerede har innført en del av de skole- og/eller klassebaserte tiltakene som er presentert tidligere. Man har for eksempel diskutert og eksemplifisert definisjon og betydning av termen mobbing, lærerne har opprettet et godt og samordnet inspeksjonssystem, man har innført klasse-/skoleregler mot mobbing som blir fulgt opp i regelmessige klassemøter og man har kanskje hatt møter med foreldrene til elevene etc. I realiteten kan man regne med at mange begynnende mobbeproblem da vil bli oppdaget på et tidlig stadium og vil kunne bli løst før de har blitt en fullt utviklet mobbeproblematikk. Hvis det likevel skulle oppstå et markert mobbeproblem i klassen, vil det bli lettere å håndtere når det finnes en viss felles forståelse av problemområdet mellom lærere og elever og forhåpentlig foreldre og «organisatoriske strukturer» som klassemøtet.

Samtidig må det være realistisk å regne med at ikke alle skoler/kontaktlærere vil ha innført tiltak på skole- og/eller klassenivå i samme grad. Den følgende fremstillingen er derfor skrevet slik at den stort sett vil være til nytte uavhengig av om slike tiltak er på plass eller ikke.

Det vi nå skal ta opp, er situasjoner der det er mistanke om en pågående mobbeproblematikk i klassen og der et slikt problem er blitt klart påvist.

I alle saker der skolen selv mistenker eller vet at en elev blir mobbet og i saker der en får melding om dette av andre, skal skolen fatte et enkelt vedtak og følge opplæringslovens og forvaltningslovens bestemmelser vedrørende slike vedtak.

## **SITUASJONER DER DET ER MISTANKE OM MOBBING**

I forbindelse med inspeksjon i friminuttene har kontaktlæreren lagt merke til at en bestemt elev av og til er alene på skoleplassen og ser ut til å være litt isolert fra de andre elevene. Dette inntrykket er blitt forsterket av en del fleipende kommentarer om eleven fra enkelte medelever i timene.

Likevel er det ingen, verken eleven selv, hans/hennes foreldre eller noen av klassevennene som har rapportert at eleven er utsatt for mobbing, inkludert sosial isolering. Kontaktlæreren er selv usikker, men vil gjerne få et bedre grunnlag for å vurdere hvordan situasjonen til eleven egentlig er.

Hvordan kan kontaktlæreren gå frem for å skaffe seg et utvidet informasjonsgrunnlag på en noenlunde pålitelig måte?

## Her er noen mulige fremgangsmåter:

- Det er naturlig at kontaktlæreren i første omgang intensiverer sine observasjoner av den aktuelle eleven både på skoleplassen, i klassen og på andre steder. Observasjonene bør også fokusere på hvordan eleven egentlig har det og blir møtt av klassevennene. Denne intensiveringens bør selvfølgelig skje på en diskret måte, eventuelt også fra en plass i skolebygningen hvor vedkommende ikke kan observeres av elevene. Det er fornuftig at læreren kort skriver ned sine observasjoner.
- Kontaktlæreren kan høre med sine kolleger om de har lagt merke til noe spesielt med den aktuelle eleven, eller om de har sett at eleven er sosialt isolert eller blir utsatt for negativ og krenkende behandling fra andre elever. Kontaktlæreren kan også be sine kolleger eller enkelte av dem, om å holde særlig øye med den aktuelle eleven i en tid fremover og rapportere om sine erfaringer.
- Kontaktlæreren kan forklare for klassen at hun/han er interessert i å få mer kjennskap til kameratforholdene og trivselen i klassen. I den sammenhengen kan hun/han be elevene om å skrive ned, med eller uten navn, sine synspunkter på enkelte spørsmål av typen: «Hvordan trives du i denne klassen?» «Hvordan er vennskapet i klassen? Tror du alle har det bra i denne klassen?» «Hvor mange gode venner har du i klassen? Har alle noen å være sammen med? Er det noen i klassen som blir mobbet?» «Er det noe du gjerne ville endre på slik at vi kan få det enda bedre i klassen?» For at elevenes besvarelser skal være hemmelige, kan elevene bes om å brette arkene før de leveres til kontaktlæreren. Generelt må kontaktlæreren her gjøre det klart at disse opplysningene vil bli brukt for å få til et så godt vennskap i klassen som mulig. I den grad kontaktlæreren vil rapportere om resultatene i klassen, vil det bare skje i generelle ordelag og uten å nevne hvem som har skrevet hva. Ingen av elevene vil få vite hva de andre har svart. Eventuelt kan elevene svare på spørsmålene hjemme og levere dem til kontaktlæreren i lukket konvolutt neste dag.
- Denne sist beskrevne måten å samle informasjon om forholdene i klassen på, er effektiv fordi den kan gi mange opplysninger med en forholdsvis liten arbeidsinnsats fra kontaktlærers side. Et problem kan likevel være at enkelte elever, på tross av forsikringen om konfidensialitet, ikke våger å komme frem med sine virkelige meninger. En fremgangsmåte som er mer arbeidskrevende, men i større grad unngår dette problemet, er å gjøre korte personlige intervjuer rundt de samme spørsmålene med alle elevene i klassen.
- En mellomløsning er å intervju et utvalg av fem til seks elever hvor det blir gjort klart at det av mangel på tid ikke er mulig å intervju alle. Hvis denne strategien velges, vil kontaktlæreren naturligvis sørge for å få med i utvalget den eleven som muligens er utsatt for mobbing. I tillegg må læreren passe på at utvalget inkluderer noen veltilpassede og snille elever i klassen som med stor sannsynlighet ikke er innblandet i den eventuelle mobbingen. Det er en fordel om kontaktlæreren ikke i forveien opplyser om hvilke elever som vil bli intervjuet, for å unngå at eventuelle mobbere skal prøve å legge press på disse elevene med sikte på å skjule de virkelige forhold.

- Det er selvfølgelig mulig å kombinere fremgangsmåten med skriftlige besvarelser fra alle elevene og en intervjurunde med et mindre utvalg av elever. En slik oppfølging med intervju vil kunne ta utgangspunkt i elevenes skriftlige besvarelser og gå dypere inn i kartleggingen av elevenes relasjoner, inklusive eventuell mobbing. Kontaktlæreren vil kanskje også invitere til mer personlige samtaler og gi elevene sitt telefonnummer som elevene kan ringe om det er spesielle forhold ved vennerelasjonene som de ønsker å ta opp. Det kan også være en idé å lage en liste over tider når kontaktlærer er sikrest å treffe.
- En enkel måte å kartlegge tendenser til sosial isolering og en viss form for popularitet (hvor godt likt en elev er av medelevene) i klassen på, er å gjennomføre den enkle «sosiometriske undersøkelsen» som vil bli nevnt i forbindelse med opprettelse av tilhørighetsgrupper (kapittel 10). Elevene får velge eksempelvis fire elever som de gjerne vil danne tilhørighetsgruppe eller prosjektgruppe sammen med, hvis de kunne velge fritt. At en elev ikke blir valgt av noen av vennene, betyr ikke nødvendigvis at vedkommende blir mobbet, men kan antyde at han/hun ikke er særlig godt integrert i vennenegruppen.
- Det er også naturlig at kontaktlæreren relativt tidlig i prosessen tar kontakt med foreldrene til eleven som muligens er utsatt for mobbing. For ikke å uroe foreldrene mer enn nødvendig, bør kontaktlæreren i første omgang ikke spørre direkte om mobbing eller nevne sine egne mistanker i den retningen. Det kan være nok å si at hun/han har lurt litt på hvordan X trives i klassen. Hun/han vil gjerne få vite hva X eventuelt selv sier hjemme om skolesituasjonen sin og høre foreldrenes synspunkter. Bakgrunnen er blant annet at man nå arbeider med vennerelasjonene i klassen. Hvis foreldrene har hatt mistanke om, eller til og med kjennskap til at barnet deres blir mobbet i skolen, vil de i de fleste tilfeller komme frem med sine bekymringer i denne sammenhengen.

Om kontaktlæreren har brukt noen eller kanskje de fleste av de nevnte fremgangsmåtene, vil han eller hun sannsynligvis ha et tilstrekkelig informasjonsgrunnlag for å avgjøre om vedkommende elev er eller ikke er utsatt for mobbing i en eller annen form og om tiltak eventuelt bør iverksettes (jfr. nedenfor). Dersom skolen finner at eleven er utsatt for krenkende behandling, innbefattet mobbing, skal skolen fatte et enkeltvedtak etter kapittel 9a i opplæringsloven og rutinene for dette i forvaltningsloven.

Hvis imidlertid konklusjonen fortsatt er uklar, vil det være naturlig å gå videre med noen av de ennå ikke brukte fremgangsmåtene for å samle inn kompletterende informasjon. I denne sammenheng er det verdt å understreke at flere av de nevnte metodene, kanskje særlig kartleggingen av kameratforholdene ved skriftlige svar eller intervju, vil gi verdifull informasjon om de sosiale relasjonene i klassen som vil være til stor nytte for enhver kontaktlærer, enten det forekommer mobbing eller ikke i klassen.

Hvis kontaktlæreren etter nøye vurdering, eventuelt i samråd med sosiallærer/rådgiver, en betrodd kollega eller en PPT-medarbeider, kommer til konklusjonen at det ikke foreligger indikasjoner på at den aktuelle eleven blir mobbet eller har andre problem i forhold til vennene i klassen, vil det være naturlig at kontaktlæreren betrakter den iverksatte «utredningen» som foreløpig avsluttet. Det er likevel sannsynlig at det gjennomførte kartleggingsarbeidet har gitt henne/ham så mye verdifull kunnskap om de sosiale relasjonene i klassen at det vil bli betydelig lettere å eventuelt oppdage slike problem på et tidlig stadium i

fortsettelsen. Og det vil være naturlig at kontaktlæreren holder et spesielt øye med den aktuelle eleven i hvert fall i en tid fremover.

## **SITUASJONER DER DET FOREGÅR MOBING**

Hvis imidlertid konklusjonen av vurderingen blir at den aktuelle eleven sannsynligvis eller sikkert er utsatt for mobbing, vil kontaktlæreren i de fleste tilfeller også ha en viss oppfatning om hvilken eller hvilke elever som utfører mobbingen og på hvilken måte den skjer. Det er likevel mulig at mer presis informasjon mangler på vesentlige punkt, og det er selvfølgelig en klar fordel å ha en så god dokumentasjon av de faktiske forhold som mulig når saken skal tas opp med den eller de innblandete mobberne.

### **Individuelle samtaler med den mobbeutsatte eleven og eventuelt hans/hennes foreldre**

Hvis kontaktlæreren til nå ikke har snakket inngående med den aktuelle mobbeutsatte eleven eller hans/hennes foreldre, er dette et naturlig neste skritt. Om kontakten med eleven skal foretas på skolen, bør det skje i et rom der samtalen ikke blir forstyrret. De andre elevene i klassen bør heller ikke kunne se, og helst ikke få vite at det foregår en slik personlig samtale. Det er også en mulighet at samtalen med både eleven og foreldre kan skje ved et besøk i hjemmet til familien hvis eleven og foreldrene er positive til dette.

Siden den mobbeutsatte eleven sannsynligvis er spent på møtet med kontaktlæreren, er det ønskelig at kontaktlæreren «strukturerer» samtalen allerede fra begynnelsen ved å si hva den hovedsakelig går ut på: «Jeg er klar over at noen elever i klassen er stygge mot deg, og jeg vil nå vite litt mer om hvem de er og på hvilken måte det skjer. Så skal vi komme nærmere inn på hvordan vi skal få slutt på denne mobbingen.»

En samtale med den mobbeutsatte eleven vil kunne gi verdifull informasjon om de faktiske forholdene i saken slik de har vært opplevd av den utsatte. Det samme gjelder hans/hennes foreldre hvis de har hatt en viss kjennskap til hva som har foregått. Kanskje har familien fulgt rådet i Barne- og familiedepartementets foreldreveiledning (Olweus & Solberg, 1997, s. 19) om å oppfordre barnet til å føre en kortfattet loggbok over enkle fakta i forbindelse med trakasseringene; når de inntraff, hvem som deltok, hva som ble sagt og gjort. En slik dokumentasjon vil selvfølgelig kunne utgjøre viktig grunnlagsinformasjon for det videre arbeidet med saken.

Foruten å samle mer detaljert informasjon om hva som har skjedd, hvis ikke slik informasjon allerede foreligger, er det et viktig siktemål med denne samtalen å gi den mobbeutsatte eleven støtte og forsikring om at mobbingen nå skal opphøre. Kontaktlæreren bør be eleven fortelle hvordan hun/han har hatt det og hva hun/han har følt og tenkt.

Eleven har som regel hatt mange plagsomme erfaringer, og det er ikke usannsynlig at hun/han ved minnet om disse kan begynne å gråte eller å vise sterke emosjonelle reaksjoner på annen måte. Det er naturlig at eleven gir uttrykk for sine emosjonelle reaksjoner i denne situasjonen, men læreren kan etter hvert prøve å roe ham/henne ned ved å si at dere sammen, eventuelt også sammen med andre, skal gjøre alt for å få slutt på mobbingen. Det er svært viktig å formidle til eleven at kontaktlæreren, eventuelt sammen med andre, både vil og kan gi den hjelp eleven trenger.

Et annet viktig siktemål med samtalen er å informere eleven om hva kontaktlæreren har til hensikt å gjøre for å oppnå målet; at hun/han vil foreta individuelle samtaler med mobberen/mobberne som gjør det helt klart at mobbingen umiddelbart må opphøre og at hun/han vil følge opp saken til all mobbing har opphørt. I denne forbindelse er det viktig at kontaktlærer avtaler noen oppfølgingsmøter med den utsatte for å sjekke ut hvordan eleven opplever situasjonen. Når det gjelder de individuelle samtalene med elever som har mobbet er det naturlig at den mobbeutsatte eleven engster seg for hevnaksjoner når mobberne forstår at deres negative atferd er blitt avslørt. Derfor er det viktig at mobberne får vite at informasjonen om deres mobbeatferd kommer fra flere ulike kilder, for eksempel fra flere elever i klassen i forbindelse med intervjuer eller de skriftlige besvarelsene, fra andre lærere etc., og ikke spesielt fra den som har vært utsatt. Opplysningen om at denne fremgangsmåten vil bli valgt, vil sannsynligvis berolige den mobbeutsatte eleven til en viss grad.

Enda et viktig siktemål med samtalen er å bli enig med eleven om at hun/han umiddelbart må fortelle til kontaktlæreren dersom det blir gjort nye forsøk på mobbing. Eleven må forsikres om at dette ikke er «å sladre». Når det gjelder oppfølging av hvordan situasjonen utvikler seg videre, er naturligvis foreldrene til den mobbede eleven også en viktig partner. De kan oppfordres til å samtale regelmessig med barnet sitt om situasjonen i klassen og til å ta kontakt med kontaktlæreren hvis de legger merke til noe foruroligende eller generelt for å fortelle hvordan det går nå. En tett utveksling av informasjon mellom eleven og hans/hennes familie på den ene siden og kontaktlæreren/skolen på den andre, er ofte en viktig forutsetning for at den mobbeutsatte eleven skal få den nødvendige beskyttelsen mot ny trakassering når man rydder opp i en pågående mobbesak. [For mer informasjon om hva foreldre til en elev som blir mobbet kan gjøre, se sidene 82-87 i Mobbing i skolen (Olweus, 1992).]

## **Alvorlige individuelle samtaler med elever som har mobbet**

Når det er klarlagt og rimelig godt dokumentert at det forekommer mobbing i klassen og den mistenkte mobberen eller mobberne er identifisert, må kontaktlæreren, etter å ha snakket med den mobbeutsatte eleven og eventuelt hans/hennes foreldre (som beskrevet ovenfor), raskt få i stand samtaler med den eller de som har utført mobbingen.

Av våre undersøkelser går det frem at mobbing vanligvis utøves av en liten gruppe på to til tre elever og med én av dem som «negativ» leder men det forekommer også, kanskje i 30-35 prosent av tilfellene, at en enkelt elev oppfattes som hovedansvarlig for mobbingen. For å forenkle fremstillingen, begrenser vi oss her til den vanligste situasjonen med flere enn én mobber. Dette får ingen vesentlige konsekvenser når det gjelder valg av fremgangsmåte.

Vi tar også som utgangspunkt at mobbere og den mobbeutsatte eleven finnes i den samme klassen siden det er den klart vanligste situasjonen ifølge våre og andres undersøkelser. Om imidlertid mobberne og den mobbeutsatte eleven tilhører forskjellige klasser, kan det være naturlig at de individuelle samtalene med mobberne gjennomføres sammen med kontaktlæreren i den andre klassen.

Det kan for øvrig være en god generell strategi at kontaktlæreren allierer seg med en annen voksen, en annen kontaktlærer, sosiallærer eller kanskje undervisningsinspektør hvis man forventer at mobberne kan bli vanskelige å håndtere. Dette vil også understreke alvorlet i situasjonen.

Kontaktlæreren bør organisere samtaler med mobberne slik at hun/han snakker med én om gangen og i rask rekkefølge. På den måten får de færre muligheter til å diskutere med hverandre og legge opp en bestemt taktikk. Som nevnt er det sannsynlig at én av elevene har en viss lederrolle i forhold til de andre, og det er da hensiktsmessig å ta den første samtalen med denne eleven.

Den primære målsettingen når det gjelder elevene som har mobbet er selvsagt å få dem til å slutte med mobbingen. Budskapet må være helt klart: Vi aksepterer ikke mobbing i vår klasse/skole og vil sørge for at det blir slutt på det.

Det kan være naturlig å begynne samtalen med en elev som mobber omtrent slik:

«Jeg/vi vet at det er en del elever (i klassen) som har vært stygge mot eller mobbet X i det siste. Vi vet også at du er en av disse elevene. Som du kjenner til, aksepterer vi ikke mobbing i vår klasse/skole, og vi skal nå sørge for at det blir slutt på mobbingen. Hva har du å si til dette?»

Mange elever som mobber er ganske tøffe og sikre og dessuten dyktige til å snakke seg ut av vanskelige situasjoner. Man må være forberedt på at en elev som mobber forsøker seg på dette når man tar opp spørsmålet om hans/hennes deltakelse i mobbingen. Det er trolig at eleven i første omgang vil prøve å benekte at hun/han i det hele tatt har vært med på å mobbe X. Det er blant annet her dokumentasjonen av tidligere mobbeepisoder kommer inn. Når kontaktlæreren kan spesifisere en eller flere konkrete episoder med slående detaljer, vil eleven forstå at de(n) voksne er godt informert og forberedt, og hun/han vil kanskje innse at det ikke er mulig å nekte blankt. Det kan her være viktig med tanke på den mobbeutsatte elevens situasjon, å nevne for mobberen at informasjonen om hans/hennes deltakelse kommer fra flere hold; det er mange (elever) som har rapportert at han/hun har vært med på å mobbe X.

En annen forsvarsreaksjon fra elever som mobber vil kunne være at han/hun prøver å bagatellisere sin egen innsats samtidig som andres roller blir framhevet. «Det er jo ikke bare jeg som har mobbet X, det er mange andre som har vært mye mer aktive enn meg.» Til dette er det naturlig å svare: «Det kan godt hende, men nå er det din atferd vi snakker om. De andre skal vi snakke med litt senere.»

En annen vanlig forsvarsreaksjon er å prøve å fremstille den mobbeutsatte elevens atferd som aggressiv, irriterende og tåpelig, noe som for en stor del skal kunne rettferdiggjøre det mobberen eller mobberne har gjort. I de fleste tilfeller er det lett å tilbakevise slike påstander ut fra forskning om typiske mobbeutsatte elever og i tillegg kanskje uttalelser fra andre elever om den aktuelle mobbeutsatte elevens vanlige væremåte. Som tidligere nevnt (kapittel 3), er de fleste mobbeutsatte elever av den passive, underdanige typen med et atferdsmønster som av medelever ikke i det hele tatt oppfattes som aggressivt eller aktivt provoserende.

Dersom den aktuelle eleven tilhører den klart mindre kategorien av provoserende mobbeutsatte elever (kapittel 3), kan man derimot ikke uten videre hevde at mobberens oppfatning er ugyldig. Mange slike elever har faktisk en oppførsel som av en betydelig del av medelevene oppfattes som irriterende og provoserende. Man må likevel huske på at dette forholdet ikke legitimerer mobbing av vedkommende og at slik behandling i de fleste tilfeller bare vil gjøre det vanskeligere for eleven å oppføre seg på en akseptabel måte.

I et slikt tilfelle kan det være naturlig å svare:

«Ja, jeg/vi vet at X selv har en del problem med sin oppførsel, men det gir deg ikke rett til å mobbe ham/henne. Vi skal se hva vi kan gjøre for å hjelpe X å endre noe på sin oppførsel. Men du må i alle fall holde opp med å mobbe ham/ henne. Mobbing kan vi ikke tolerere. Hvis du mener at X opptrer på en uakseptabel måte mot deg, skal du komme og si det til meg så får vi ta opp saken med X.»

Oppfordringen i det siste avsnittet om at eleven som mobber må gå til kontaktlæreren dersom han/hun føler seg provosert av X, kan i prinsippet også brukes når det gjelder passive, underdanige mobbeutsatte elever, hvis mobberen insisterer på at den utsatte elevens atferd er provoserende. Det vil sannsynligvis ikke bli mange henvendelser fra mobberens side. Imidlertid bør uttalelsen om at X selv har visse problem av naturlige grunner ikke brukes i forbindelse med mobbeutsatte elever av den passive, underdanige typen.

Videre spørsmål og moment i samtalen med elever som mobber kan være:

«Er det noe du kan gjøre for å forandre på situasjonen? Det er ikke noen som venter at du skal bli direkte god venn med X, men du skal la ham/henne være i fred. Dette skal vi følge opp nøye og hvis det ikke blir slutt på mobbingen, kommer dette til å få alvorligere konsekvenser for deg.»

Til slutt må man informere om at oppfølgingsmøter vil bli holdt om kort tid for å sjekke at alt fungerer som det skal.

### **Oppsummert er følgende moment viktige i samtaler med elever som mobber:**

- Signalisering av at de faktiske forholdene er kjent - «vi vet» (dokumentasjon)
- Budskapet om «stopp mobbing» blir fremført med alvor, tyngde og autoritet
- Signalisering av at den videre utviklingen vil bli nøye fulgt opp - «monitoring»
- Klargjøring av at det vil bli (sterkere) negative konsekvenser om ikke mobbingen straks opphører

Etter at kontaktlæreren har snakket med samtlige mistenkte, kan det eventuelt være fornuftig å samle dem i en gruppe for et kort oppsummeringsmøte. Igjen bør det gjøres klart at det nå skal være slutt på mobbingen og at kraftigere tiltak vil bli iverksatt om det ikke skjer. Gjenta informasjonen om at det vil bli holdt et oppfølgingsmøte om kort tid.

Oppfølgingsmøtene kan være ganske korte, men det første må gjennomføres kort tid etter første møte og helst etter få dager. Her kan man gi tilbakemelding fra observasjoner og samtaler for å vise at saken blir fulgt opp etter avtalen med eleven. Et møte sammen med den utsatte kan først skje etter en tid, men dette forutsetter at det har vært kontakt med den mobbeutsatte eleven og eventuelt hans/hennes foreldre og at rapportene fra disse og eventuelt andre elever har vist at mobbingen har opphørt. Om det ikke har blitt slutt på mobbingen, og det mot formodning ikke har vært mulig å få til andre effektive tiltak underveis, må det gjøres en mer omfattende vurdering av det videre arbeidet. Dette bør i tilfelle være godt planlagt.

## TILFELLET MARIA: ET MOBBECASE

Historien om Maria baserer seg på en detaljert, godt gjennomarbeidet reportasje fra en svensk avis med intervjuer av Maria, elev i 7.klasse, hennes mor, ledelsen ved skolen til Maria og andre foreldre til elever i Marias klasse. Overskriften i avisen (fra 1993) var: «Mobbeoffer prøvde å ta sitt liv.»

### Den aktuelle situasjon

En søndag i november bestemte Maria seg.

Hun gikk hjemmefra i 16-tiden, uten å si hvor hun skulle. Senere på ettermiddagen ble det funnet en kort meddelelse på en lapp på rommet hennes. Der stod det: «Jeg har ingen venner, ingen er glad i meg. Jeg er utstøtt, vil komme inn, men ingen vil ha meg her på jorden. Jeg vil ikke leve mitt liv. Jeg vil og skal dø.»

Klokken halv ett om natten fant politiet den 14-årige Maria sovende i en låve cirka to kilometer hjemmefra. Over henne hang et tau med en løkke. Maria hadde åpenbart ikke greid å gjennomføre det hun hadde planlagt.

Etter selvmordsforsøket ble Maria innlagt på en psykiatrisk klinikk for barn og unge i en by i nærheten av tettstedet der hun bor. Første uken var hun apatisk, men en uke senere hadde hun tilsynelatende funnet seg ganske godt til rette. Til den intervjuende journalisten sa hun: «Jeg trives her, alle er snille.»

Marias mor lovet Maria at hun ikke skulle tilbake til skolen før ledelsen hadde ryddet opp i forholdene. Maria fikk også tilbud om hjemmeundervisning i en overgangsfase.

### Bakgrunn og utvikling

En nærmere gransking av det som hadde ført frem til Marias selvmordsforsøk, viste at Maria hadde vært utsatt for mobbing i flere år. Det var særlig to gutter i hennes klasse som hadde stått for den stadig grovere mobbingen. Men de hadde også fått med seg mange andre elever som deltok i varierende grad.

Reportasjen fortalte om en lang rekke fysiske og verbale trakasseringer som Maria hadde vært utsatt for de siste årene. Hun var blitt kløpet, dyttet og utsatt for trusler. I sløydtimene var hun blitt stukket med fil av mobberne, de hadde slått etter hendene hennes med hammer og brent henne på halsen. En vanlig situasjon før timene var at en gruppe elever samlet seg rundt henne og dyttet henne mellom seg til hun begynte å gråte. I friminuttene ble hun jaget på skolegården, dradd i håret og kalt for hore, heks, idiot med mer. Iblant klarte hun å flykte inn på toalettet og låse døra. Flere ganger søkte hun tilflukt hos ulike lærere.

På skolen stod Maria helt alene, hun var fritt vilt. Hun var ikke den eneste på skolen som ble mobbet, men hun var den som fikk hardest medfart. Ingen av klassevennene våget å hjelpe Maria, og ingen våget å fortelle voksne om overgrepene av frykt for represalier. Men det var en god del av klassevennene hennes som ikke deltok i eller støttet mobbingen av Maria. Det var også medelever som opplevde Marias situasjonen som så ubehagelig og vanskelig at de ble plaget av angst.

Marias mor bekymret seg. Hun oppdaget blåmerkene, hun hørte Maria gråte seg i søvn om kveldene og hun så henne av og til kaste opp om morgenen før hun måtte på skolen. Men Maria snakket mindre om mobbingen hjemme denne høsten. Moren tok det som et tegn på at det endelig begynte å gå bedre.

Maria hadde skrevet dagbok i over et halvt år da hennes mor begynte å legge merke til at dagboken ofte lå fremme på ulike steder. Men moren rørte den ikke, hun følte det ville være galt å lese Marias innerste tanker. I ettertid skjønnte hun at dagboken var et signal. Hadde hun lest i den, ville hun oppdaget at Marias situasjon ikke var blitt bedre. «Fryktelig dag» var en vanlig kommentar i dagboken.

Moren til Maria beskrev henne ellers som litt tilbakeholden og forsiktig, en jente som elsket dyr og var glad i lange turer i naturen. «Maria kunne ha vært en helt alminnelig jente i puberteten, men hun kan ikke skjule sin følsomhet og sin engstelse, hun er et takknemlig offer» uttalte moren.

Maria hadde gjennomsnittlige studieprestasjoner, men hun hadde vært en del borte fra undervisningen utover høsten og lærerne klaget over at hun lå etter de andre.

Maria og moren hennes valgte å stå åpent frem i avisen. Et bilde av Maria sammen med moren viste en ganske søt 14-åring. Det var ikke noe bemerkelsesverdig eller spesielt ved utseendet eller kroppen hennes. En senere reportasje i TV viste at det også fantes en mann (far eller stefar/samboer til moren?) i familien, men han var ikke nevnt i avisoppslaget.

I reportasjen får man ikke vite noe særlig om kontaktlæreren i Marias klasse, men det er sannsynlig at hun eller han hadde hatt Maria i sin klasse også på tidligere klassetrinn. Det er ikke noe som tyder på at kontaktlæreren hadde gjort spesielle anstrengelser for å bedre situasjonen til Maria, i hvert fall ikke i den senere tid.

## Skolens reaksjoner og tiltak

I flere år hadde altså Maria blitt utsatt for mobbing så og si hver eneste uke, og i perioder hver eneste skoledag. Uten venner og støtte fra de voksne på skolen levde hun med en stadig økende angst.

Gjentatte ganger i årenes løp snakket Marias mor med rektor, lærere og annet personale. Hun ble stort sett møtt med beroligende kommentarer og forsøk på å redusere alvoret i situasjonen. Det ble stadig hevdet at Maria var overfølsom, at hun overdrev, «at det sikkert ville ordne seg» og så videre. Skolens holdning og uttalelser hadde ført til at selv Marias mor av og til tvilte på det Maria iblant fortalte om forholdene på skolen.

Men ikke bare Marias mor tok kontakt med skolen. Andre misfornøyde foreldre prøvde også å få ledelsen til å gjøre noe med de dårlige forholdene i klassen. Noen år tidligere hadde det blitt arrangert et møte med lærere, skolepsykologen og foreldrene til elevene. Resultatet av dette møtet ble at skolepsykologen skulle ta seg av situasjonen i klassen.

Skolepsykologen var tilstede i klassen noen timer, men kunne ikke registrere mobbing. Psykologen snakket også med kontaktlæreren, men vedkommende avviste at det forekom mobbing i klassen. En stund etterpå fikk Maria tilbud om å ha samtaler med skolepsykologen, og denne kontakten hadde hun i omtrent et halvt års tid. Maria likte psykologen, «hun var snill». Men det bedret ikke Marias situasjon på skolen. Hun ble plaget like mye som før.

Skolepsykologen sluttet, og den gjenværende sosiallæreren hadde liten tid til samtaler.

Dagen etter selvmordsforsøket kontaktet Marias mor rektor og ga beskjed om at hun aktet å politianmelde de to guttene som hadde hovedansvaret for mobbingen av Maria. Ifølge moren var det rektors oppfatning at man hadde for lite kunnskap om de faktiske forhold til å gå til et slikt skritt. Marias mor leverte likevel inn en anmeldelse. Det kan her nevnes at den ene av de to hovedmobberne tidligere var blitt politianmeldt på grunn av mishandling av en gutt i en parallellklasse.

Journalisten oppsøkte også rektor og undervisningsinspektøren ved Marias skole og stilte dem en rekke spørsmål. Rektor hevdet at ledelsen hadde tatt Marias problemer på alvor, men at de muligens ikke helt hadde forstått alvoret i situasjonen. Han pekte på at Maria hadde fått tilbud om samtaler med skolepsykolog noen år tidligere. Han sa også at «det var svært vanskelig å gjøre noe med denne typen mobbing og at skolen manglet de nødvendige ressurser for å gjøre det». «Vi har gjort vårt beste».

På spørsmålet om hvordan det var mulig at en elev kunne bli mobbet systematisk i flere år uten å få hjelp, sa rektor at en del var blitt gjort, men gjentok at det var en vanskelig oppgave og henviste ellers til taushetsplikten. Han innrømmet imidlertid at de ikke hadde fått til varige gode løsninger i klassen.

Skoleledelsen understreket også at skolen har til oppgave «å verne om alle elever, også mobberne. Skolen er til for alle.» Ifølge moren til Maria hadde rektor på et tidspunkt foreslått at Maria burde skifte skole, men dette benektet rektor. Marias mor og andre foreldre forlangte da at de to hovedmobberne skulle flyttes til andre skoler. Dette forslaget kommenterte rektor ikke nærmere, men han medgav at det var mulig å søke om en slik overflytting.

### **Punkter til diskusjon i anledning «tilfellet Maria»**

- Hva kjennetegner skolens syn på og holdning til Marias problem og årsakene til problemene. Hvem har ansvaret for å løse problemene ifølge skolen?
- Hva kjennetegner de tiltakene som skolen har iverksatt. Hvorfor har de vært utilstrekkelig (som også skolen innrømmer at de har vært)?
- Hvilke konkrete tiltak burde skolen iverksette i den aktuelle situasjonen? Hvilke konkrete tiltak burde skolen ha iverksatt tidligere (2-3 år tidligere)? Hvordan kunne slike tiltak tenkes å ha virket?
- Tenk deg at du (f.eks. som skolepsykolog) kom til en skole som denne for å arbeide mot mobbing blant elevene (men uten at det var blitt gjort et selvmordsforsøk): Hva slags problem/hindringer ville du sannsynligvis møte og hvordan ville du prøve å få til et så godt resultat som mulig?
- Hvilke er de viktigste (sannsynlige) konklusjoner vi kan trekke fra Tilfellet Maria?

## DIGITAL MOBBING

### MÅLSETTING

- Å definere digital mobbing og å gi noen eksempler på og kjennetegn ved slik mobbing
- Å gi en beskrivelse av det dominerende mediebildet av digital mobbing og å konfrontere det med den forskningsbaserte kunnskapen
- Å vise noen mulige uheldige konsekvenser av det dominerende mediebildet
- Å presentere viktige tiltak for å redusere omfanget av digital mobbing
- Å gi noen råd om hva skoler, elever og foreldre kan gjøre

## HVA ER DIGITAL MOBBING?

Som det ble forklart i kapittel 3 kjennetegnes mobbing eller mobbeatferd av tre kriterier:

- 1) Det er en negativ eller aggressiv atferd som
- 2) vanligvis gjentar seg over en viss tid og
- 3) hvor det er en eller annen form for ubalanse i makt (innflytelse, dominans, styrke) mellom den eller de som utøver den negative atferden og den som blir utsatt – det er ofte vanskelig for den som blir utsatt å forsvare seg.

Når mobbing skjer via elektroniske medier som mobiltelefon eller internett, pleier man å benevne det digital eller elektronisk mobbing. Stort sett all annen form for mobbing blir i forskningslitteraturen og andre tekster omtalt som «tradisjonell» eller «konvensjonell» mobbing, altså mobbing som vanligvis (men ikke alltid) skjer ved direkte fysisk, ansikt-til-ansikt kontakt mellom utøver(e) og den utsatte.

I forbindelse med diskusjoner om definisjonen av digital mobbing har det vært reist tvil om kriteriet om gjentakelse kan brukes på samme måte som ved tradisjonell mobbing. Framfor alt har det vært situasjoner hvor for eksempel det å legge ut et pinlig bilde av en elev på nett godt kan ha vært en enkeltstående handling, men hvor bildet kan nå ut til mange mottakere på kort tid. Det er sannsynlig at man for enkelte slike handlinger må definere gjentakelse på en litt annen måte enn ved tradisjonell mobbing. Man må her også ta hensyn til muligheten for spredning av en meddelelse til flere/mange mottakere, noe som på en måte vil kunne tilsvare kriteriet om «gjentakelse» (Slonje & Smith, 2008).

Selv om det er betydelig enighet blant forskere og praktikere om de tre kriteriene for definisjon av begrepet (tradisjonell) mobbing (Olweus, 1986, 1992; Smith & Brain, 2000; kapittel 3), så har den nye mediesituasjonen med eksempler av den typen som ble nevnt i foregående avsnitt, aktualisert en del definisjonsspørsmål som forskerne ennå ikke har kommet til full enighet om. Diskusjonene fortsetter, men for mange praktiske formål er mangelen på konsensus/enighet i forskerverden ikke noe stort problem.

### Noen eksempler på digital mobbing

Det er mange måter å mobbe på ved bruk av kanaler som SMS, MMS, e-post, blogger, chatterom, websider og nettsamfunn (Facebook, Nettby etc) for å såre og krenke en annen person.

### **Her er noen eksempler (Post- og teletilsynet, 2011; Kowalski mfl, 2008):**

- Å sende stygge sårende og fornedrende meldinger via SMS og chatteprogrammer som MSN
- Å spre falsk informasjon og negative rykter om en person på sosiale nettsamfunn og kanskje framstille det som at denne informasjonen kommer fra en annen person enn den faktiske avsender
- Å utelukke noen fra en vennegruppe på en fiendtlig eller krenkende måte eller opprette en gruppe av typen «Vi som hater X» på et nettsamfunn
- Å legge ut bilder eller video som viser en person i pinlige og ubehagelige situasjoner
- Å sende meldinger som inneholder fysiske trusler eller oppfordringer om at mottakeren bør forsvinne fra skolen eller begå selvmord

### **Spesielle kjennetegn ved digital mobbing**

Selv om digital mobbing stort sett går inn under den generelle definisjonen av mobbing, så har denne form for mobbing enkelte spesielle kjennetegn som at:

- Mobbingen kan skje omtrent når som helst på døgnet og på avstand fra den som blir utsatt slik at det kan være vanskeligere for den som er utsatt å unnslippe mobbingen.
- De som kan bli vitne til eller få vite om digital mobbing av en elev, er ikke sjelden en relativt stor gruppe i motsetning til en vanligvis mindre gruppe ved tradisjonell mobbing.
- Det kan være vanskeligere å finne ut hvem som står bak digital mobbing sammenlignet med tradisjonell mobbing for digitale mobbere kan prøve å skjule seg ved å låne andre elevers mobiltelefon eller datamaskin eller bak fingerte navn på internett.
- Det kan kanskje være noe vanskeligere for en elev som mobber digitalt å skjønne konsekvensene av det han eller hun gjør ved at han/hun ikke direkte observerer reaksjonene til den som blir utsatt.

## MEDIEBILDET AV DIGITAL MOBING

Det er blitt skapt et bilde i media at digital mobbing er en svært vanlig form for mobbing og at barn og ungdommer hele tiden holder på å mobbe hverandre på denne relativt nye måten.

Det er videre hevdet at det har skjedd og hele tiden skjer en dramatisk økning av denne formen for mobbing, stort sett i takt med økt bruk av elektroniske media.

En annen vanlig påstand er at nye elektroniske medier skaper mange nye mobbere og nye mobbeutsatte elever.

Det er også blitt hevdet at jenter er betydelig mer involvert i digital mobbing enn gutter.

## HVORDAN ER DE FORSKNINGSBASERTE REALITETENE?

Hva er så det vitenskapelige grunnlaget for dette mediebildet av digital mobbing blant barn og unge?

Uten å gå i detalj, må det understrekes at skal man få et noenlunde realistisk og adekvat bilde av disse spørsmålene, så bør man måle digital mobbing og tradisjonell mobbing i en og samme undersøkelse, og ikke kun digital mobbing som er gjort i en rekke rapporter. Dessuten må man gi respondentene en skikkelig definisjon av hva som menes med mobbing slik at de er klar over hva de skal svare på.

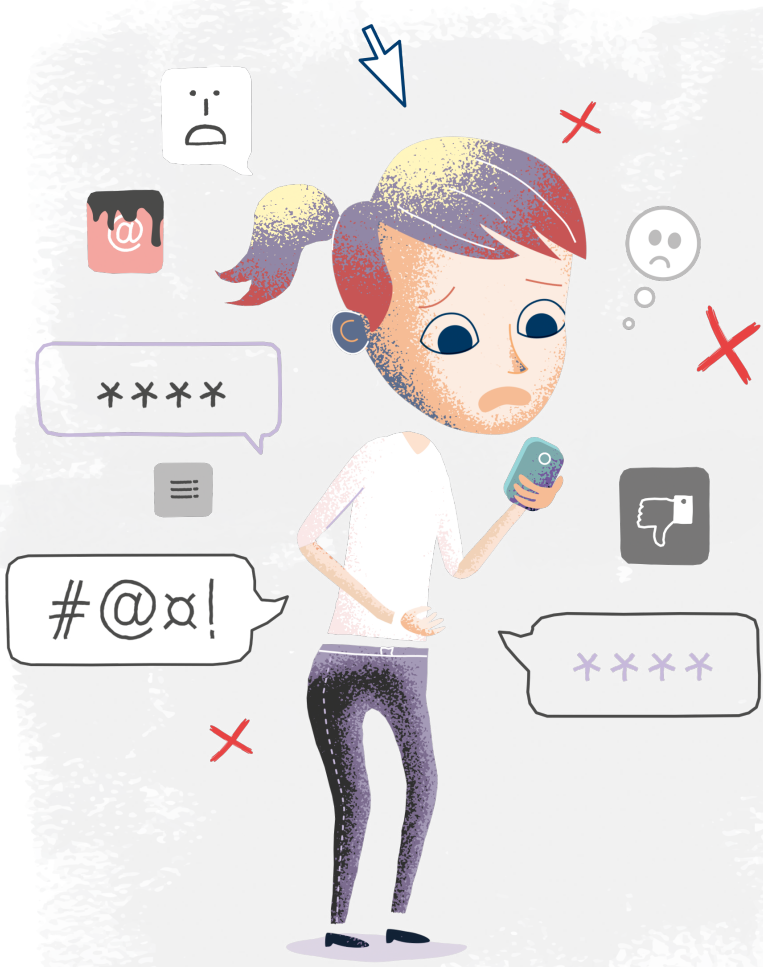
I våre egne undersøkelser av store, både norske og amerikanske undersøkelser, framkommer resultater som står i sterk kontrast til de ovennevnte påstandene i media (Olweus, 2011b, c).

Mønstrene av resultater fra Norge og USA er svært like og gir grunnlag for de samme konklusjonene selv om nivået av mobbing generelt er en del høyere i USA. Det kan være viktig å understreke at de norske resultatene er blitt fullt ut bekreftet i det enda større amerikanske utvalget (ca. 78 000 amerikanske elever fra hele USA), men i det følgende er hovedfokus lagt på de norske dataene der ca. 9 000 elever på 41 Oslo-skoler er målt med vårt spørreskjema om mobbing (Olweus, 1996/1996a) de fire årene fra 2006 til 2009, totalt cirka 36 000 elever.

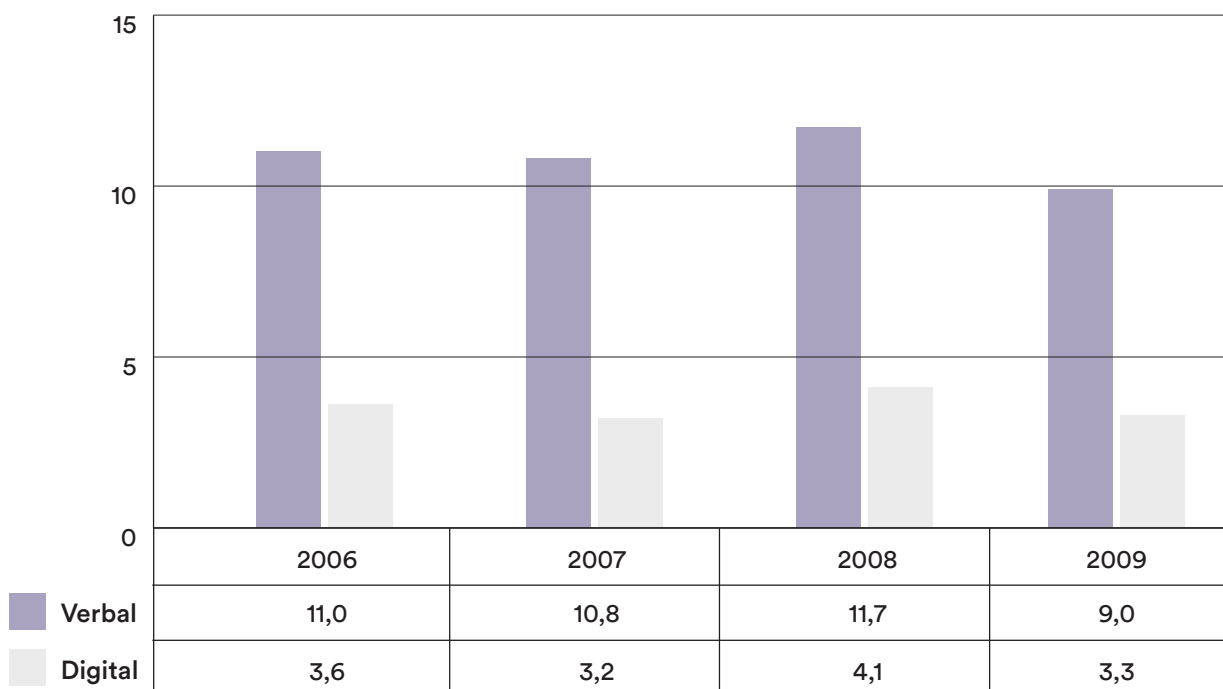
## økt over tid

oppdagelse.

parallel til den i Norge.



Figur 10.1: Tidsseriedata 2006–2009 for (direkte) verbal mobbing.  
41 skoler og ca 9000 elever, jenter og gutter per tidspunkt.



### Få nye mobbere eller mobbeutsatte elever og små kjønnsforskjeller

Vi finner videre at 85-90 prosent av digitalt mobbede elever også er blitt mobbet på (minst én) tradisjonell måte. Det samme gjelder elever som mobber andre digitalt. Det er altså bare litt mer enn 10 prosent av disse elevene som ikke også er blitt mobbet eller mobber andre på tradisjonell måte. Ifølge våre undersøkelser er det ikke tilkommet mange nye mobbere eller mobbeutsatte som altså bare er involvert i digital mobbing. Det er med andre ord i høy grad de samme elevene som henholdsvis mobber og blir utsatt for mobbing på tradisjonelle og digitale måter men, som nevnt ovenfor, er det kun en ganske liten del av dem som er involvert i tradisjonell mobbing som også er innblandet i digital mobbing. Disse resultatene er i god overensstemmelse med, men noe høyere enn funnene i for eksempel Smith mfl. (2008, tabell 2) hvor cirka 82 prosent av digitalt mobbede elever var mobbet på tradisjonelle måter mens tilsvarende tall for elever som mobbet andre digitalt, var 75 prosent. Disse resultatene tyder også på at selv om en god del av den digitale mobbingen skjer utenom skoletid, så har de fleste tilfeller av digital mobbing med stor sannsynlighet sitt utspring i skolemiljøet. Dette gjør det naturlig for skolene å undersøke nærmere og også å følge opp mobbeepisoder som skjer utenom vanlig skoletid.

Endelig finner vi ikke at jenter er mer utsatt for eller mobber mer på digitale måter enn gutter. Det er praktisk talt ingen kjønnsforskjell for det å bli mobbet digitalt. Men når det gjelder å mobbe, andre ligger guttene høyere enn jentene, i likhet med de fleste andre former/variabler som måler det å mobbe andre. Sammenliknet med andre former for mobbing kan man likevel si at digital mobbing er en form som jenter er utsatt for forholdsvis mye, på linje med enkelte former for indirekte mobbing som sosial isolering (Breivik & Olweus, 2011; Olweus, 2010). På mange måter ser digital mobbing, både konseptuelt og empirisk, ut til å ha en god del likhetspunkter med indirekte former for mobbing som spredning av rykter og sosial utestenging.

Generelt kan vi legge til at prosenten digitalt mobbede elever er synkende fra 4. til 8. klasse (fra 4-5 prosent ned mot 2-2.5 prosent), men at det på ungdomstrinnet er en viss oppgang (cirka 6 prosent på 10. trinn). Prevalenskurvene for det å mobbe andre digitalt er temmelig like for jenter og gutter, men på et litt høyere nivå for guttene, med en ganske flat kurve fra 4. til 8. trinn (på 1-2 prosent). Deretter går det klart oppover for begge kjønn, men særlig for guttene (opp mot 6 prosent på 10. trinn). Samtidig vil vi understreke at selv med et så stort utvalg som 9000 elever, vil det kunne skje ganske kraftige endringer i kurvenes form fra et år til det neste (med de samme skolene), i hvert fall for enkelte klassetrinn. Derfor må slike resultater angående alders- og kanskje også kjønnsstrenger, tas med en klype salt, særlig hvis slike trendanalyser er basert på relativt små utvalg (for eksempel mindre enn cirka 300 deltakere per klassetrinn) noe som har vært ganske vanlig i litteraturen.

## **MULIGE UHELDIGE KONSEKVENSER AV MEDIAS VIRKELIGHETSBILDE**

Det er særlig to grupper av mulige uheldige konsekvenser som bør framholdes i denne sammenhengen.

For det første vil det dominerende mediebildet sannsynligvis skape unødig uro og bekymring hos foreldre og lærere og kanskje elever. Det kan også bidra til å forme en negativ oppfatning av barn og unge om at når de får en ny arena for mobbing, bruker de den umiddelbart til å trakassere og krenke medelever.

For det andre kan en slik virkelighetsbeskrivelse lett føre til at antimobbearbeidet får et feilaktig fokus ved at man ser den digitale mobbingen som det store mobbeproblemet i norsk skole.

Dette vil kunne medføre at betydelige økonomiske og personalmessige ressurser settes inn på feil område og at arbeidet mot den tradisjonelle mobbingen, som jo omfatter mange flere elever, blir tilsvarende nedprioritert.

Det vil også kunne bidra til at hovedansvaret for å løse mobbeproblemene, blir lagt på foreldrene og ikke på skolen, som er lovmessig forpliktet til å sørge for et trygt og godt skolemiljø.

## HVOR MYE PÅVIRKES ELEVER SOM BLIR UTSATT FOR DIGITAL MOBBING?

Det er rapportert om en rekke negative og delvis alvorlige konsekvenser av å bli utsatt for digital mobbing, og det har stort sett vært de samme effektene som for tradisjonell mobbing (kapittel 3).

Imidlertid er nesten alle slike rapporter (inkludert de fleste bøker om digital mobbing som det er blitt mange av, særlig i USA) beheftet med store metodiske problemer. Mange forskere har studert digital mobbing isolert og ikke tatt hensyn til det faktum at de aller fleste digitalt utsatte elever også er mobbet på tradisjonelle måter. Så det man i mange tilfeller faktisk har målt, er med stor sannsynlighet hovedsakelig konsekvenser av tradisjonell mobbing, eventuelt med en tilleggseffekt av digital mobbing.

Men det har vært gjort noen forsøk med ulike tenkte scenarier hvor elevene fikk vurdere om effekten på den som blir utsatt for en viss type digital mobbing ville være like stor, større eller mindre enn om de var blitt utsatt for tradisjonell mobbing (Slonje & Smith., 2008). I denne undersøkelsen viste det seg at flere vanlige former av digital mobbing som tekstmeldinger (sms) og instant messaging ble ansett for å ha svakere effekter enn tradisjonell mobbing. Samtidig tydet resultatene på at mobbing med ubehagelige eller pinlige bilder eller videofilmer ble sett på som hendelser med potensielt meget sterke negative effekter.

Selv om det altså hittil ikke er gjort metodisk nok gode studier for å kunne gi noenlunde entydige svar, er det rimelig sikkert at enkelte former for digital mobbing, som nevnt ovenfor, kan være svært sårende og belastende for den som blir utsatt. Det finnes derfor all grunn til å ta også digital mobbing alvorlig og å sette inn passende tiltak (se neste side).

## VIKTIGE GENERELLE TILTAK

Siden det er langt flere elever som er involvert i tradisjonell enn i digital mobbing, er sannsynligheten for å få gode resultater av systematiske antimobbetiltak klart større ved å rette hovedmassen av innsatser mot tradisjonell mobbing. Våre egne (ennå upubliserte) resultater tyder på at reduksjon av tradisjonell mobbing med Olweusprogrammet også vil ha en reduserende effekt på digital mobbing. Og i en fersk finsk undersøkelse er en slik tydelig nedgang i digital mobbing blitt empirisk dokumentert (Salmivalli & Pøyhönen, 2012). De finske forfatterne understreker spesielt at et godt antimobbeprogram, som i deres tilfelle KIVA-programmet rettet mot tradisjonell mobbing, vil kunne ha effekter på flere former av mobbing, inkludert digital mobbing og dermed gjøre det unødvendig å utvikle spesielle tiltak mot slik mobbing. Selv om vi synes dette er en litt for bastant holdning, mener vi at et naturlig første tiltak mot digital mobbing vil være å satse intenst og systematisk på å motvirke tradisjonell mobbing med et antimobbeprogram med dokumenterte effekter som Olweusprogrammet.

Når det gjelder mulige tiltak, må det likevel også være naturlig å tenke i motsatt retning, altså å se og eventuelt prøve ut om det finnes gode antimobbetiltak mot digital mobbing som kan bidra til en reduksjon av tradisjonell mobbing. Selv om det er stor overlapping mellom involvering i tradisjonell og digital mobbing, så bør dokumentasjon av tilfeller av digital mobbing naturlig lede til systematiske undersøkelser av hva som skjer og har skjedd på skolen før dette. Slike utredninger og oppfølginger kan hjelpe til å avsløre tilfeller av

mobbing på skolen som kanskje ikke har vært kjent eller blitt tilstrekkelig fokusert tidligere. Generelt må man også kunne bruke interessen og oppmerksomheten rundt digital mobbing som et middel til å revitalisere engasjementet for det nødvendige arbeidet mot mobbing.

Siden enkelte former av digital mobbing med stor sannsynlighet er svært plagsomme og belastende, er det selvfølgelig også viktig å rette tiltak direkte mot denne formen for mobbing. Det kanskje mest effektive tiltaket en skole, en gruppe skoler eller en kommune kan gjøre er etter vår oppfatning å sette inn tid og kompetanse på å oppklare rapporterte tilfeller av digital mobbing.

Ekspertene på teknologien forteller at det i de aller fleste tilfeller av digital mobbing er fullt mulig å finne ut hvem som er avsender av den negative informasjonen selv om det kan ta noe tid. Når dette er blitt gjort noen ganger og det generelle resultatet blir klart kommunisert til elevene (i anonymisert form), vil den digitale mobbingen med stor sannsynlighet gå ned. Risikoen for å bli oppdaget og tatt på fersk gjerning blir større for digital enn for tradisjonell mobbing.

For å få til dette, må selvfølgelig noen elever som blir utsatt for digital mobbing melde fra til skole eller foresatte, noe elevene også oppfordres til i en av de nevnte antimobberegulene (mobberegul 4), for eksempel i forbindelse med de regelbundne klassemøtene. Og skolen eller kommunen må sørge for at minst én person blant personalet tilegner seg den nødvendige teknologiske kompetansen og kan bistå i oppklaringsarbeidet. I tilfeller av alvorlig digital mobbing med trusler om vold, hatsider, seksuell utnyttning eller annet lovstridig innhold, vil det være viktig å ta kontakt med politiet (Kripos på [www.kripos.no](http://www.kripos.no)).



## Hva mer kan skolen/personalet og elevene gjøre i forhold til digital mobbing?

- Utarbeide klare retningslinjer for bruk av mobiltelefon, skolens datamaskiner og internett.
- Skolens personale, elevene og deres foreldre må få opplæring i «nettikette» eller nettvett, det vil si hvordan man oppfører seg eller bør oppføre seg på internett. Nyttig informasjon finnes for eksempel på [www.barnevakten.no/](http://www.barnevakten.no/) og [www.dubestemmer.no/](http://www.dubestemmer.no/). På det siste nettstedet er blant annet datatilsynets tjeneste slettmeg.no som gir råd og veiledning om hvordan man kan få slettet eller rettet opp personopplysninger/bilder som er publisert på nettet.
- Hovedbudskap til elevene: Oppfør deg på nett og mobil mot andre slik som du ønsker at andre skal oppføre seg mot deg! Bidra til å skape en positiv stemning ved å sende vennlige eller morsomme meldinger og unngå nedlatende eller krenkende behandling av andre.
- Elevene gis opplæring (via regelmessige klassemøter med mer) i hvordan Olweus-programmets fire antimobberegler (eventuelt litt modifisert) kan og bør brukes i forbindelse med digital mobbing.
- Elevene oppfordres til å ikke svare på negativ digital informasjon. Hvis meldingen ikke virker alvorlig, kan den kanskje ignoreres første gangen det skjer. Hvis det kommer flere negative meldinger, kan senderen blokkeres, men den utsatte bør først fortelle det til en voksen på skolen (kontaktlærer) og de hjemme (mobberegul 4).
- Elevene oppfordres til å bevare/lagre en kopi av negative meldinger eller kommentarer. Dette vil være til hjelp når eleven skal fortelle de voksne og eventuelt gå videre med saken.

## Hva kan foreldrene gjøre i forhold til digital mobbing?

- Før et visst tilsyn med barnets bruk av internett. Sett opp varslinger på Google eller søk av og til etter barnets navn på forskjellige søkemotorer.
- Første gang barnet blir trakassert på internett, og hvis tilfellet ikke virker alvorlig, kan en kanskje ignorere episoden. Hvis det kommer flere negative meldinger fra en og samme kilde, er det mulig å blokkere avsenderen. Direkte meldinger, e-post og mobiltelefoner har vanligvis en funksjon som gjør at man kan blokkere andre brukere. Men ved gjentatt (og iblant også enkelte tilfeller av) digital mobbing bør skolen kontaktes (nedenfor).
- Lagre bevis. Skriv ut kopier av negative meldinger og nettsider med krenkende informasjon.
- Hvis det blir opprettet en falsk eller fornærmende profil rettet mot barnet ditt på en sosial nettside, rapporter dette til nettsiden (og skolen). Lenken for å rapportere digital mobbing eller falske profiler, kan ofte bli funnet under hjelpfunksjonen på siden. Pass på at du kopierer lenken (adressen til nettsiden) for å kunne rapportere om dette senere.
- Ta kontakt med skolen for å få oppklart hvem som er avsender av den negative informasjonen. Du bør absolutt kunne forvente at skolen tar en slik henvendelse alvorlig. Følg opp og prøv å finne ut om barnet ditt også blir mobbet på tradisjonell måte på skolen.
- Hvis barnet ditt viser tegn på følelsesmessig stress som sorg, smerte, fortvilelse eller har tanker om selvskading, bør du raskt søke hjelp.
- Rapporter den digitale mobbingen til politiet hvis den inneholder trusler om vold, trakassering eller seksuell utnytting ([www.kripos.no](http://www.kripos.no)).

Opplæringsloven kapittel 9a pålegger skolen å drive et kontinuerlig arbeid for å sikre at skolemiljøet fremmer elevenes helse og trygghet.

Utdanningsdirektoratet har laget en brosjyre med informasjon til elever og foreldre om § 9a i opplæringsloven, om hvilke rettigheter elever og foreldre har, og om hvordan en kan gå fram for å gi beskjed om, eventuelt klage på, forhold ved skolemiljøet som en ikke er fornøyd med. [www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo\\_foreldrebrosjyre\\_bokmal.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf?epslanguage=no)



## TILHØRIGHETSGRUPPER

### MÅLSETTING

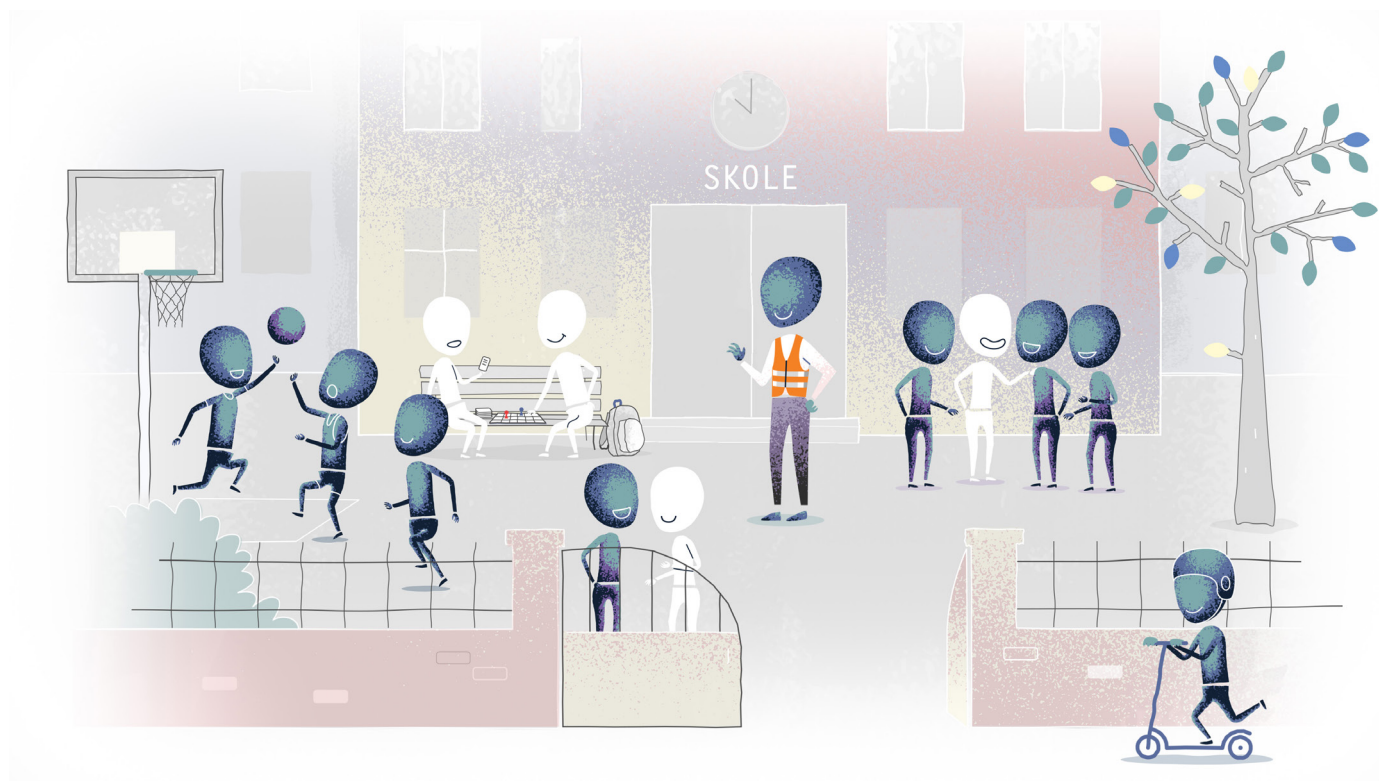
- Å presentere et forslag om organisering av klassen i relativt faste tilhørighetsgrupper
- Å gi bakgrunn for dette forslaget og vise sannsynlige fordeler ved det

## INDELING I FASTE TILHØRIGHETSGRUPPER

Forslaget om tilhørighetsgrupper går ut på at elevene i klassen fordeles i mindre grupper på fire til seks elever og at disse gruppene i stor grad beholder sin sammensetning for en periode på vanligvis to til fem måneder. Generelt er det ønskelig at hver enkelt av gruppene får stor variasjon (heterogenitet) med hensyn til forskjellige elevkarakteristika (gutter/jenter, flinke/mindre flinke elever, aktive/mer tilbaketrukkne elever etc.) Læreren spiller en viktig rolle når gruppene blir satt sammen.

Idéen om slike tilhørighetsgrupper bygger tildels på den undervisningsform som kalles «samarbeidslæring» eller «læring gjennom samarbeid» («cooperative learning»). Men den skiller seg litt fra vanlig samarbeidslæring ved å være mer orientert mot de sosiale relasjonene i klassen enn mot skolerelaterte prestasjoner og resultater. Tilhørighetsgruppene har også en noe fastere sammensetning enn gruppene vanligvis har i samarbeidslæring. Generelt er forslaget om tilhørighetsgrupper framfor alt utviklet med sikte på å forebygge og motvirke mobbing og beslektede problem.

Samhørigheten i gruppene og utviklingen av klare gruppeidentiteter kan forsterkes ved at gruppene får eller velger egne navn eller karakteriserende kjennetegn, for eksempel den «blå» gruppen, den «grønne» gruppen etc. Det kan også være positivt at elevene i gruppene og eventuelt pultene deres er fysisk plassert inntil hverandre og at det blir arrangert konkurranser og lignende mellom gruppene.



En viktig oppgave for medlemmene i tilhørighetsgruppene er å samarbeide rundt mobbeproblematikken og relaterte problem.

Men det kan selvfølgelig være fordelaktig å beholde denne gruppestrukturen også i andre sammenhenger, for eksempel i vanlig gruppe- og prosjektarbeid. Det vil øke sannsynligheten for positive effekter.

Et grunnleggende kjennetegn ved samarbeidslæring som blir brukt i undervisningsøyemed, er prinsippet om «individual accountability». Det vil si at hver enkelt elev i gruppen har et ansvar for å kunne gjøre rede og «stå til regnskap» for gruppens svar på en oppgave. Dette er en viktig forutsetning for at alle i gruppen, og ikke bare de flinke og ambisiøse elevene, får en læringserfaring og tilegner seg det man har kommet fram til.

Dette prinsippet er det viktig å prøve å beholde så langt som mulig i arbeidet med tilhørighetsgrupper. Når det gjelder oppgaver om temaet mobbing som krever analyse, refleksjon eller forslag til løsning på et visst problem, kan læreren for eksempel be gruppen legge fram et felles skriftlig svar. Hvert gruppemedlem skriver under «rapporten» med navnet sitt for å markere at hun eller han innestår for innholdet. Læreren kan så, mer eller mindre tilfeldig, plukke ut én elev fra hver gruppe som må forklare hvordan gruppen har resonnert og kommet fram til svaret sitt. Hvis det er uenighet i gruppen, skal dette selvfølgelig også komme til uttrykk i rapporten og den muntlige redegjørelsen.

Når tilhørighetsgruppene for eksempel arbeider med å videreutvikle en rollespillsituasjon (kapittel 7), er det ønskelig at alle i gruppen kan få være med å bidra og helst også bli tildelt en rolle. Hvis det ikke er nok roller i spillet, kan det kanskje lages oppsetninger med to lag fra gruppen. Hvis det ikke er mange nok elever i en gruppe til å fylle alle rollene, kan to grupper gå sammen om gjennomføring av spillet.

Særlig i eksemplet med rollespill er det åpenbart at et godt sluttresultat er avhengig av at elevene kan samarbeide om visse felles mål. Selve situasjonen skaper gjerne gjensidig positiv avhengighet mellom gruppemedlemmene som er et annet grunnleggende kjennetegn ved samarbeidslæring i undervisningsøyemed. Nedenfor står det mer om hvordan slik avhengighet kan skapes i en undervisningssituasjon.

## TILHØRIGHETSGRUPPENES SAMMENSETNING OG VARIGHET

Som i samarbeidslæring er det ønskelig at hver enkelt tilhørighetsgruppe har en betydelig variasjon når det gjelder forskjellige elevkarakteristika. Hver gruppe bør bestå av både jenter og gutter, vanligvis minimum to av hvert kjønn, og så langt som mulig av elever med varierende evnenivå, skolemotivasjon, personlighetstrekk etc. Slike resultat kan man sjelden oppnå hvis elevene selv får bestemme hvordan gruppene skal dannes. En slik ordning vil også gjerne resultere i at elevene i eventuelle klikker grupperer seg sammen og at enkelte elever ikke får innpass i noen gruppe. Det er derfor best at læreren har hovedansvaret for gruppenes sammensetning. Med tanke på mobbeproblematikken er det viktig at læreren også gjør bruk av sine kunnskaper om elevenes sosiale relasjoner, inklusive deres tendenser til å mobbe eller å bli mobbet.

Hvis læreren kjenner seg usikker på kameratrelasjonene i klassen, kan hun/han be elevene om å skrive ned navnene på et papirark på eksempelvis fire elever i klassen som de gjerne ville danne gruppe med, hvis de kunne velge fritt. På arket, som brettes sammen og umiddelbart leveres inn til læreren, bør det selvfølgelig også stå navnet på den som har valgt. For at det ikke skal bli uklårheter, er det en fordel at læreren viser på tavlen hvordan elevene skal skrive navnene på arket. For å unngå senere skuffelser, bør læreren også gjøre det klart allerede før «valget» at hun/han bare i en viss utstrekning kan ta hensyn til elevenes ønsker.

Det kan være en idé å lage en enkel oppstilling over elevene i alfabetisk rekkefølge med elevenes navn i bokstavsorden både som «valgte» til venstre i tabellen og som «velgere» på oversiden av tabellen og telle opp hvilke elever som er blitt valgt av hvem og av hvor mange. Da er det lett å se hvilke elever som er populære (godt likt av medelevene) i klassen og hvilken eller hvilke elever som eventuelt ikke blir valgt av noen. Læreren kan så bygge opp en gruppe med positive og vennlige elever rundt isolerte, «sosialt neglisjerte eller avviste» gutter eller jenter. Det kan her være mulig å ta et visst hensyn til elevenes ønsker ved å la hver elev samarbeide med i hvert fall ett gruppemedlem som hun/han har valgt selv, og et par andre som læreren har plukket ut. Som regel er det ikke ønskelig med en opphopning av relativt aggressive og/eller upopulære elever i en og samme gruppe. Det er bedre med en spredning av slike elever i forskjellige grupper.

Fordelingen av elever som mobber andre eller har tendenser i den retningen, er selvfølgelig meget viktig. Som regel er det ikke hensiktsmessig, i hvert fall ikke til å begynne med, å plassere en mobber og en mobbeutsatt elev i samme gruppe.

Det er heller ikke særlig fornuftig å la flere mobbere eller en mobber og en medløper arbeide sammen (se Mobberingen, kapittel 3). I stedet bør man forsøke å omgi mobberen med et par sterke og trygge elever som ikke godtar mobbing. Litt etter litt kan man kanskje forsøke å koble sammen en elev som mobber og den som hun/han mobber selv om det ikke er noe mål i seg selv å få mobber og den mobbeutsatte eleven til å like hverandre. Men dette forutsetter at mobberen til en viss grad har dempet sin atferd, eller at den mobbeutsatte har med seg en eller flere elever i gruppa som nå er villig til å ta hans/hennes parti ved eventuelle angrep. Det er også viktig at læreren følger med i hva som skjer i og utenfor gruppen og er forberedt på å løse den opp hvis det skulle bli altfor store problemer.

Den sammensetningen av tilhørighetsgruppene som læreren etter grundig vurdering kommer fram til, bør i utgangspunktet betraktes som noenlunde endelig. Det bør ikke være enkelt å skifte gruppe, og denne holdningen bør formidles til elevene. På den måten gis det

muligheter for at elever som fra begynnelsen ikke har en særlig positiv holdning til hverandre, etter hvert kan komme til å samarbeide godt og til og med like hverandre. Samtidig er det klart at det iblant kan oppstå uheldige konstellasjoner der «personkjemien» er spesielt dårlig. Det kan derfor likevel være klokt å betrakte de to-tre første ukene etter gruppedannelsen som en prøveperiode der læreren kan gjøre enkelte justeringer, om det synes hensiktsmessig. Det kan naturligvis også bli aktuelt å gjøre visse forandringer i en gruppering senere.

Det er flere hensyn å ta når det gjelder spørsmålet om hvor lenge en viss gruppeinndeling skal bestå. Generelt kan man si at gruppene bør holdes sammen så lenge at medlemmene lærer hverandre å kjenne forholdsvis godt og helst føler en viss tilhørighet til gruppen. Samtidig er det ønskelig at hver elev får anledning til å samarbeide med ganske mange klassekamerater i løpet av et skoleår. Dette kan bidra til å redusere spenninger og motsetninger i klassen og å øke samholdet.

I klasser som har problemer med mobbing, er det naturlig at man ser spesielt på om de innblandede elevene fungerer og trives i sine grupper når man avgjør hvor lenge en viss gruppeinndeling skal bestå.

På denne bakgrunn er det å anbefale at det under normale omstendigheter dannes nye grupper to ganger i året, relativt tidlig i høst- og vårterminen. Men man kan tenke seg avvik i begge retninger. Om gruppene fungerer eksepsjonelt godt, kan det være aktuelt å la dem beholde sin sammensetning et helt skoleår. Omvendt, hvis det er mye gnisninger, eller læreren ønsker å bringe mange elever i mer personlig kontakt med forholdsvis mange andre elever i klassen, kan han/hun etablere nye grupper litt oftere. For å kunne oppnå noe av hensikten med gruppene, bør det helst ikke skje oftere enn to-tre ganger per termin.

## **BAKGRUNNSINFORMASJON ANGÅENDE TILHØRIGHETSGRUPPER**

Forslaget om å dele inn klassens elever i et antall relativt faste tilhørighetsgrupper, bygger først og fremst på forskning om og praksis innen såkalt samarbeidslæring (cooperative learning; se for eksempel Johnson & Johnson, 2006; Roseth mfl., 2008; Slavin, 1983; Mobbing i skolen, s. 74-77). Men det avviker, som nevnt, også på visse punkt fra denne tradisjonen og er her utformet spesielt med sikte på å forebygge og motvirke mobbing og beslektede problem.

En omfattende forskning, blant annet oppsummert i flere store meta-analyser (for eksempel Roseth mfl., 2008; Hattie, 2009) har vist at metoden har gunstig effekt ikke bare på innlæring og prestasjoner, men også på en rekke andre områder. Blant annet har man vist at elever som deltar i slike samarbeidsgrupper, er mer aksepterende og positive mot hverandre, at de er mer hjelpsomme og gir mer støtte og at de får færre fordommer mot gruppemedlemmer av annen etnisitet eller nasjonalitet. De har også større selvtillit og en mer positiv innstilling til læreren og til skolen enn om de undervises etter mer tradisjonelle metoder.

Inndeling av klassens elever i mindre grupper for visse formål er selvfølgelig ingen nyhet i dagens skole. Men det som skiller dette aktuelle forslaget til organisering av klassens arbeid fra vanlig gruppearbeid, er blant annet at gruppene har en fast sammensetning over et lengre tidsrom, og at gruppene blir satt sammen på en mer systematisk måte. I den grad gruppeinndelingen blir brukt i forbindelse med samarbeidslæring i undervisningsøyemed, vil også utforming av oppgaver, resultatrapportering og belønninger kunne bli til dels annerledes enn i «vanlig undervisning».

Et viktig utgangspunkt for organiseringen av klassen i tilhørighetsgrupper, er at klassen som helhet for de fleste elever er en altfor stor og uoversiktlig enhet å forholde seg til. Ved å bryte klassen ned i mindre grupper som beholder sin sammensetning over en viss tid, vil elevene i den enkelte gruppe bli forholdsvis godt kjent med og få en viss personlig relasjon til et lite antall medelever. Dette vil kunne bidra til at elevene opplever større trygghet, fellesskap og tilhørighet til en enhet som er mer tydelig og «gripbar» enn klassen. Mange av elevene vil føle at de har en «trygg base» og at de hører hjemme et sted (jf. Baumeister & Leary, 1995). Når elevene har en viss forankring i sin egen tilhørighetsgruppe, vil det også bli lettere for dem å forholde seg til andre elever i klassen utenfor sin egen gruppe. En følge vil ofte være at det blir mindre bråk og uro i klassen.

Ved å holde tilhørighetsgruppens sammensetning stort sett uforandret over en viss tid, vil det bli mulig for elevene å utvikle en gruppeidentitet og i mange tilfeller en viss lojalitet og ansvarsfølelse overfor sin egen gruppe og dens medlemmer. Dette vil kunne være til hjelp blant annet for elever som har tendens til å bli mobbet. Det vil også gradvis kunne utvikles et «gruppetrykk» i retning av å ta avstand fra mobbing og annen negativ atferd som vil virke dempende og hindrende på elever med mobbetendenser.

Ved samarbeidslæring i undervisningsøyemed arbeider elevene med en felles oppgave i små grupper. Gruppemedlemmene sitter vanligvis sammen i en ring. De bør være tilstrekkelig nær hverandre til å kunne snakke sammen uten å forstyrre de andre gruppene. I sin instruksjon gjør læreren det klart at det er gruppens prestasjon som er det sentrale og som framfor alt kommer til å bli vurdert. Samtidig framheves det at hver enkelt elev i en gruppe må kunne gjøre greie for det svar som gruppen kommer fram til («individual accountability»). Dessuten har hvert gruppemedlem ansvar for at de andre elevene i gruppen forstår og lærer seg den oppgaven de har fått.

Som det ble nevnt ovenfor, er det et grunnleggende kjennetegn ved metoden at læreren utformer oppgaven slik at det skapes gjensidig positiv avhengighet mellom gruppemedlemmene. Dette kan gjøres på flere ulike måter.

En måte å skape slik avhengighet på, er å anvende ulike former for gruppebelønning eller «gruppekarakterer». For eksempel kan grupper som arbeider med å lære seg et visst antall nye gloser i engelsk, bedømmes og belønnes ut ifra det totale antall gloser som gruppens medlemmer klarer til sammen. Visse matematikkoppgaver kan utformes slik at elevene arbeider i smågrupper, de får individuelle prøver som rettes særskilt for hver elev og deretter gis poeng eller karakter på grunnlag av hvor mange av gruppemedlemmene som oppnår et på forhånd fastsatt prestasjonsnivå. Læreren må her imidlertid være oppmerksom på at slike gruppekonkurranser iblant fører til at det blir negative reaksjoner mot gruppemedlemmer som ikke gjør det så godt og «trekker ned» resultatet for gruppen. En annen måte å skape gjensidig positiv avhengighet mellom gruppemedlemmene, er å gi belønning (for eksempel i form av ekstra fritid eller tilgang til en attraktiv aktivitet) dersom samtlige medlemmer i gruppen klarer et visst antall oppgaver. Iblant kan målet for gruppene helt enkelt være å klare å løse flere problem av en viss type enn de klarte den forrige uken.

Det er viktig at det regelmessig blir gjort en enkel vurdering av hvordan de enkelte gruppene har fungert. Dette kan skje gjennom at medlemmene kort får fortelle hva gruppen klarte spesielt bra, henholdsvis mindre bra eller hva de vil arbeide videre med. Mer detaljerte beskrivelser av ulike former for samarbeidslæring finnes i for eksempel Johnson mfl.(1998), Johnson & Johnson (2006), og Slavin (1983).

## REFERANSELISTE

- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baraldsnes, A., Gorseth, S., & Olweus, D. (2007). *System for kvalitetssikring av Olweusprogrammet*. Manuskript. Bergen: Uni Helse/RKBU.
- Bardone, A.M., Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Stanton, W.R., & Silva, P.A. (1998). *Adult physical health outcomes of adolescent girls with conduct disorder, depression, and anxiety*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 594-601.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baumrind, D. (1968). *Authoritarian vs. authoritative parental control*. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1996). *The discipline controversy revisited*. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Boulton, M.J. (1993). *Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: A developmental perspective*. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 249-263.
- Breivik, K., & Olweus, D. (2011). *An Item Response Theory analysis of the Olweus Bullying Scale*. Manuskript. Bergen: Uni Helse/RKBU.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). *A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings*. *Health Education Research*, 18, 237-56.
- Espelage, D.L. og Swearer, S.M. (2004). (red.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). *Bullying and victimization among native and immigrant adolescence in Norway: the role of proactive and reactive aggressiveness*. *Journal of Early Adolescence*, 29, 898-923.
- Felix, E. D., & Greif Green, J. (2010). *Popular girls and brawny boys: The role of gender in bullying and victimization*. I S.R.Jimerson, S.M.Swearer, & D.L.Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.
- Fosse, G.K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*. Doctoral thesis. Trondheim: NTNU.

Garandeau, C. E., Wilson, T., & Rodkin, P.C. (2010). *The popularity of elementary school bullies in gender and racial context*. I S.R.Jimerson, S.M.Sweater & D.L.Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.

Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.

Goldstein, A.P., Apter, S.J., & Harootunian, B. (1984). *School violence*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Graham, S.& Taylor, A.Z.,& Ho, A.Y. (2009). *Race and ethnicity in peer relations research*. I K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (red.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

Gregory, A., Cornell, D., Fan X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). *Authoritative school discipline: High school practices with lower bullying and victimization*. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.

Hattie, J. (2009) *Visible learning*. New York: Routledge.

Humphries, A.P., & Smith, P.K. (1987). *Rough and tumble, friendship and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age*. *Child Development*, 58, 201-212.

Johnson, D.W. & Johnson, F. (2006). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Juvonen. J., & Graham, S. (red.) (2001). *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guildford Press.

Kallestad, J.H. & Olweus, D. (2003). *Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study*. *Prevention and Treatment*, 6, Article 21, pp. 3-21. Available on the World Wide Web: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume6/pre0060021a.html>.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rhinehart & Winston

Kowalski, R.M., Limber,S.P., & Agatston, P.W. (2008). *Cyber Bullying*. Blackwell Publishing: Malden.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Magnér, B. (1980). *Hur vet du det? Socioanalys i praktiken*. Stockholm: Esselte.

Meyer, E.J. (2009). *Gender, bullying and harassment. Strategies to end sexism and homophobia in schools*. New York: Teachers College.

Mosley, J., & Tew, M. (1999). *Quality circle time in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.

Nilsson, I., & Wadeskog, A. (2008). *Det är bättre stämma i bäcken än i ån*. Rapport. Stockholm: Skandia försäkringsbolag. [www.skandia.se/ideer](http://www.skandia.se/ideer).

Nissen, P. (1978). *Involveringspedagogikk*. København: Gyldendal.

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Olweus, D. (1974) *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley)

Olweus, D. (1980). *Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A casual analysis*. *Developmental psychology*, 16, 644-660.

Olweus, D. (1984) *Development of stable aggressive reactions patterns in males*. In R. Blanchard, & C. Blanchard (Eds.), *Advances in the study of aggression*. Vol. 1. New York: Academic Press.

Olweus, D. (1986). *Mobbning. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.

Olweus, D. (1991): «Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program.» I D. Pepler, & K. Rubin (red.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

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

Olweus, D. (1993). *Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes*. In K.h.Rubin, & J.B. Asendorf (red). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Olweus, D. (1996a) *Olweus' elevspørreskjema om mobbing. (Revidert utgave)*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (1996b). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater forlag.

Olweus, D. (1997). *Bully/victim problems in school: Facts and intervention*. *European Journal of Psychology and Education*, 12, 495-510

Olweus, D. (1999a). Sweden. I P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (red.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, UK: Routledge.

Olweus, D. (1999b): *Noen hovedresultater fra Det nye Bergensprosjektet mot mobbing og antisosial atferd*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (2001, 2006): *Olweus' kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd: En læreveiledning*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (2001b): *Antimobbingsprosjekt i Oslo-skoler med meget gode resultater*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (2002): *Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandring over tid*. Manuskript. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (2004a): *Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway*. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers, No. 23, pp. 5-17

Olweus, D. (2004b): *The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway*. I P.K.Smith, D. Pepler, & K.Rigby (red.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.

Olweus, D. (2004c): *Nye positive resultater med Olweusprogrammet mot mobbing*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (2005). *A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program*. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389-402.

Olweus, D. (2008, 2009). *Analysen av prevalensdata fra 41 Osloskoler for perioden 2006-2009*. Bergen: Upublisert.

Olweus, D. (2010). *Verdien av å redusere og forebygge mobbing*. I E. Befring, I Frønes, & M.-A.Sörlie (red.), *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Olweus, D. (2011a). *Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males*. *Criminal behaviour and mental health*, 21, 151-156.

Olweus, D. (2011b). *New large-scale data and a new look at cyber bullying*. Presentation at SRCD symposium, Montreal. March 28.

Olweus, D. (2011c). *Cyber bullying: An overrated phenomenon. Introductory statement to a panel of discussants*. European Conference on Developmental Psychology. Bergen, August 24.

Olweus, D., & Alsaker, F.D. (1991). *Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data*. In D. Magnusson, L.R., Bergman, G., Rudinger, & B. Törestad (red.), *Problems and methods in longitudinal research*. New York: Cambridge University Press.

Olweus, D., & Kallestad, J.H. (2010). *The Olweus Bullying prevention Program: Classroom effects at different grade levels*. I K. Österman (Red.), *Research on physical, verbal and indirect aggression*. New York: Peter Lang.

Olweus, D. & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA

Olweus, D. & Limber, S.P. (2010). *The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades*. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.

Olweus, D. & Solberg, C. (2006). *Mobbing blant barn og unge – informasjon og veiledning til foreldre og andre voksne*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. [www.bufetat.no/foreldreveiledning](http://www.bufetat.no/foreldreveiledning).

Patterson, G.R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Co.

Pellegrini, A.P. (1994). *The rough play to adolescent boys of differing sociometric status*. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 525-540.

Pellegrini, A.D. (2003). *Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence*. *Child Development*, 74, 1522-1533.

Post- og teletilsynet (2011). *Barn og unge på nett*.

Rapport 2000 (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Oslo Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet

Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). *Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations*. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.

Roland, E., & Auestad, G. (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Roseth, C.J., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2008). *Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures*. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). *Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied*. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411.

Salmivalli, C., & Pöyhönen, V. (2012). *Cyberbullying in Finland*. I Quing, L., Cross, D., & Smith, P.K. (red.) *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*. London: Blackwell Publishers.

Scherr, T.G., & Larson, J. (2010). *Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigrant status*. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (red.) *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.

School Psychology Review, 2008, 37(2). *Special series: Homophobia and bullying.*

Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Harwood, J., Hollis, C., Gunnel, D., Lewis, G., Thompson, A., Zammit, S., Duffy, L., Salvi, G., & Harrison G (2009), *Prospective study of peer victimization in childhoods and psychotic symptoms in a nonclinical population at age 12 years.* Archives of General Psychiatry 66, 527-536.

Sharp, S. & Smith, P.K. (1991). *Bullying in UK schools: the DES Sheffield Bullying Project.* Early Child Development and Care, 77, 47-55.

Slavin, R.E. (1983). *Student team learning.* Washington, D.C.: National Education Association.

Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). *Cyberbullying: Another main type of bullying?* Scandinavian Journal of Psychology, 49, 147-154.

Slåtten, H., Andersen, N., & Holsen, I. (2009). *Nei til «Homo» og «Hore» i ungdomsskolen. Lærarrettleing.* Kan lastes ned fra <https://bora.uib.no/handle/1956/5423>.

Smith, P.K. (1997). *Play fighting and real fighting: How do they relate?* Paper presented at ICCP Conference in Lisbon, October.

Smith, P.K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research.* Aggressive behavior, 26, 1-9.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippett, N. (2008). *Cyberbullying, its forms and impact, in secondary school pupils.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 376-385.

Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). *Bullies and victims at school: are they the same children?* British Journal of Educational Psychology, 77, 441-464.

Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2012, submitted). *Bullies, victims, and bully-victims: How deviant are they and how different?* Manuskript.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. og Piha, J. (2000). *Persistence of bullying from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study.* Child Abuse and Neglect, 24, 873-881.

Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J.A., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007a). *What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish «From a Boy to a Man» Study.* Pediatrics 120, 397-404.

Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J.A., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007b). *Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence: the Finish From a Boy to a Man study.* Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine 161, 546-552.

Steinberg, J.M. (1989). *Samtal i ring. (Circle discussions.)* Solna, Sweden: Ekenlunds forlag.

Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2009). *What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes*. Journal of aggression, Conflict and Peace Research, 1, 13-24.

Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2010). *Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review*. Journal of Experimental Criminology, 7, 27-56.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011a). *Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies*. Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3, 63-73.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011b). *The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies*. Criminal Behaviour and Mental Health, 21, 80-89.

Utdanningsdirektoratet & Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo.

Vatn, A.S., & Lien, L. (2007). *Mobbing og helseplager hos barn og ungdom*. Tidsskrift for norsk lægeforening, 15, 1941-1944.

Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific grove, CA: Brooks/Cole.

Wentzel, K.R. (2002). *Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence*. Child Development, 73, 287-301.

Yeaton, W.H & Sechrest, L. (1981). *Critical dimensions in the choice and maintenance of successful treatments: Strength, integrity and effectiveness*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2, 156-167.