



KUNNSKAPSSENTER
FOR UTDANNING



Forhold ved skolen med betydning for mobbing

Forskningsoppsummering 2/2014

Sølvi Lillejord, Erik Ruud, Peder Fischer-Griffiths, Kristin Børte, Asle Haukaas

KSU Forskningsoppsummering 2/2014: **Forhold ved skolen med betydning for mobbing**

Innhold

Sammendrag	3
1.0 Innledning	4
1.1 Mobbing	5
1.2 Kjennetegn ved mobbeforskningen og viktige funn	6
2.0 Forhold ved skolen med betydning for mobbing	8
2.1 Marginalisering og skolemiljø	9
2.2 Betydningen av tilknytning og tilhørighet for skolemiljøet	10
2.3 Dimensjoner med betydning for et godt skolemiljø	11
3.0 Klasseledelse og læreres forhold til mobbing	14
3.1 Ulike måter lærere forholder seg til mobbing i skolen	15
4.0 Metodiske problemer og måleproblemer	17
5.0 Oppsummering	18
6.0 Litteratur	19
Vedlegg	23
Vedlegg 1	23
Vedlegg 2	24
Vedlegg 3	27
Vedlegg 4	28
Vedlegg 5	29
Vedlegg 6	30
Vedlegg 7	31

Referanse:

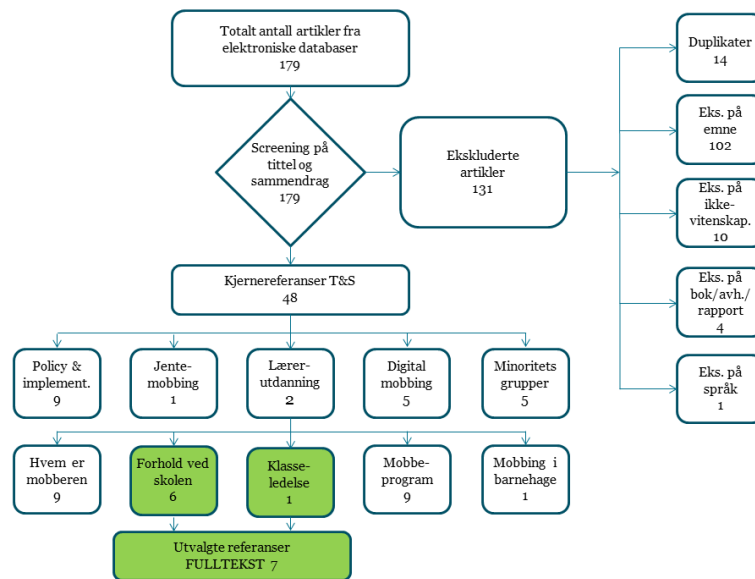
Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., Haukaas, A. (2014) *Forhold ved skolen med betydning for mobbing, Forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning www.kunnskaps-senter.no

Sammendrag

Forskningen som er oppsummert viser at skolemiljøet har stor betydning for elevers, ansattes og foresattes opplevelse av kvalitet i skolen – faglig og sosialt. Stadig mer empirisk forskning bekrefter at godt skolemiljø virker helsefremmende, bidrar til trivsel og læring og hindrer mobbing og uønsket atferd. Begrepet skolemiljø er ikke klart avgrenset og definert, men består av flere faktorer som virker sammen. Fem dimensjoner ved skolemiljø er identifisert som viktigere enn andre: trygghet, relasjoner, undervisning og læring, institusjonelle omgivelser og skoleutvikling. Forskningen anbefaler også økt oppmerksomhet om holdninger til mobbing, for det rapporteres om tilfeller da skolens personale betrakter mobbing som et mindre problem, mens elevene oppfatter det som alvorlige problemer. Flere forskere argumenterer for at det trengs mer forskning om marginalisering ettersom mange problemer skyldes at elevene ikke opplever tilhørighet til skolen. Et hovedfunn i oppsummeringen er at stadig flere forskere nå er enige om at langsiktig og bredt anlagt arbeid med skolemiljø er det beste tiltaket for å forhindre mobbing og uønsket atferd i skolen. Et utviklingstrekk i forskningen er en bevegelse fra en reaktiv mot en preventiv holdning til mobbing, og fra et individperspektiv til økt forståelse av mobbingens kontekst og gruppedynamikk. En mer inkluderende skole kan motvirke et bredt spekter av tilpasningsproblemer.

1.0 Innledning

Kunnskapssenter for utdanning har bistått sekretariatet for Djupedal-utvalget¹ med å fremskaffe kunnskapsgrunnlag til utvalgets arbeid, og presenterer her en forskningsoppsummering (*review of reviews*) over forskning om betydningen av forhold ved skolen (som skolemiljø, klasseledelse og lærerens arbeid), for mobbing og uønsket atferd i skolen. I april 2014 gjennomførte Kunnskapssenter for utdanning et systematisk litteratursøk med mobbing som sentralt søkeord. Det resulterte i at til sammen 48 systematiske kunnskapsoversikter, metaanalyser og litteraturoversikter av høy kvalitet ble identifisert². De 48 identifiserte artiklene ble deretter gjennomgått og kategorisert på forskningstema. Den skjematiske oversikten under illustrerer resultatet av dette arbeidet.



Figur 1: Resultat av søk

Sekretariatet ba Kunnskapssenter for utdanning om å lage en forskningsoppsummering av review-artiklene i de to kategoriene som er merket med grønt: Forhold ved skolen og Klasseledelse. Det gjelder følgende syv reviewartikler³: Allen (2010); Camilleri-Cassar (2014); Swearer Napolitano m. fl. (2010); Steffgen m. fl. (2013); Thapa m. fl. (2013); Vessey (2013) og Wang m. fl. (2013)⁴. Totalt 417 primærstudier er gjennomgått i de syv reviewartiklene⁵. Det vil si at funn, konklusjoner og anbefalinger i oppsummeringen bygger på svært mange studier og følgelig har et solid forskningsfundament. Oppsummeringen refererer primært til de syv reviewartiklene, men for å utdype poeng og koble forskningen til en norsk kontekst, blir det også henvist til originalkilder.

I forskningsoppsummeringen som følger, presenteres sider ved de temaene (forhold ved skolen, klasseledelse og lærerens arbeid) som har betydning for mobbing og uønsket atferd i skolen. For å vise utviklingstrekk i forskningen blir det i avsnittet om klasseledelse og læreres forhold til mobbing i skolen

¹ Djupedal-utvalget ble nedsatt 9.august 2013 og skal levere sin utredning om virkemidler for et godt skolemiljø innen 1.juni 2015.

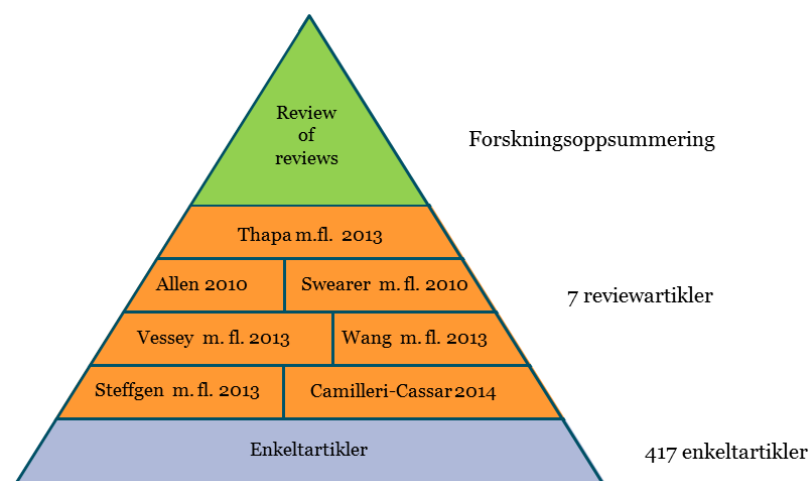
² Det ble søkt i ERIC, ASSIA, IBSS og PQEJ med følgende søkestreng: (TI,AB(bully* OR cyberbullying OR violence OR harassment OR discrimination OR racism OR abuse OR social exclusion OR girl bullying OR female bullying)) AND (TI,AB(-school leadership OR district leadership OR educational leadership OR teacher education OR professional development OR school ownership OR after school programs OR school administra* OR school community OR school culture OR school policy OR school principal* OR school related activities OR leisure time OR minority groups OR bullying programs)) AND (TI,AB(meta* OR review))

³ Artiklene som er gjennomgått er ikke systematiske kunnskapsoversikter, men litteraturreviews.

⁴ En reviewartikkel er en oversiktsartikkel som går gjennom flere artikler om samme tema

⁵ Hele søke- og utvalgsprosedyren er dokumentert i en protokoll som ligger på www.kunnskapssenter.no. I vedlegg 1 fremgår hvor mange primærstudier som inngår i hvert review.

dessuten vist til ny forskning med relevans for tematikken.



Figur 2: Oversikt over reviewartiklene som inngår i notatet

Teksten gir først en kort presentasjon om mobbing og kjennetegn ved mobbeforskningen. Deretter kommer et avsnitt om forhold ved skolen med særlig vekt på hva som kjennetegner et godt skolemiljø. Så presenteres fem dimensjoner ved skolemiljø og hva forskningen sier om klasseledelse og lærerens arbeid med elevene som har betydning for å forhindre mobbing og uønsket atferd i skolen. Til slutt kommer et avsnitt om måleproblemer i forskningen og utfordringer ved å sammenligne studier på tvers.

1.1 Mobbing

Hva mobbing er, hvordan det skal forstås og hvilke reaksjonsformer mobbing bør møtes med, har forandret seg over tid (Koo 2007). I dag er det vanlig å operere med et atskillig videre mobbebegrep enn for bare noen tiår siden. Det er vanlig å betrakte vold og mobbing som underkategorier av aggressiv atferd, og i etterkrigstiden har det skjedd en utvikling når det gjelder hva samfunnet vil akseptere og tolerere av aggresjon. Mens det på 1970-80-tallet først og fremst var observerbar, fysisk negativ oppførsel som falt inn under mobbebetegnelsen, betraktes nå i økende grad også mer subtile og fordekte former for plaging av andre som mobbing. I tillegg har holdningen til mobbing forandret seg. Helt til midten av forrige århundre ble aggressivitet, hverdagsvold og det vi i dag kaller mobbing, nærmest oppfattet som en "naturlig" del av menneskenaturen og noe man måtte regne med i menneskelig interaksjon. I 1936 ble fysisk avstraffelse forbudt i norsk skole, og det har vært arbeidet systematisk for å få slutt på fysisk voldsutøvelse. Nå er mobbende atferd, som skiller seg fra vold og aggresjon ved at den er gjentakende og har som intensjon å skade andre, anerkjent som et sosialt problem med helsemessige implikasjoner for de involverte, og det er enighet om at den må kontrolleres og dempes. Politisk gir dette seg utslag i manifeste som erklærer nulltoleranse for mobbing⁶. Det forventes at ledere i institusjoner og organisasjoner tar initiativ til å endre holdninger og samhandlingsmønstre, og stadig flere skoler og arbeidsplasser gjør en stor innsats for å få bukt med mobbing og uønsket atferd.

Forskningen viser imidlertid at det kan gjøres mer, og at flere må mobiliseres i arbeidet.

Helt frem til slutten av 1970-årene hadde man lite dokumentert kunnskap om mobbing. Den første som gjennomførte en systematisk forskningsstudie var Dan Olweus (1978). I den forskningen som er

⁶ "Alle barn og unge har rett til et oppvekst- og læringsmiljø uten mobbing. FNs Barnekonvensjon slår fast at barn og unge har rett til utvikling, medvirkning, ikke-diskriminering, omsorg, beskyttelse og selvrealisering. Mobbing svekker disse rettighetene". Fra forordet til *Manifest mot mobbing 2011-2014*

inkludert i denne forskningsoppsummeringen, er flere forskere opptatt av at manglende enighet om begreper og definisjoner gjør det vanskelig å måle effekter av tiltak mot mobbing. De fleste støtter seg imidlertid på Olweus' definisjon av mobbing (Olweus 1993)⁷, som har blitt oppdatert etter hvert som ny forskning har gitt ny kunnskap og politikk eller praksis har blitt endret. Verdens helseorganisasjon (Srabstein m. fl., 2010) tar utgangspunkt i Olweus' definisjon av mobbing, og definerer mobbing slik:

Bullying is a multifaceted form of mistreatment, mostly seen in schools and the workplace. It is characterized by the repeated exposure of one person to physical and/or emotional aggression including teasing, name calling, mockery, threats, harassment, taunting, hazing, social exclusion or rumours.

Mobbing er en mangefasettert form for mishandling som hovedsakelig foregår på skoler og arbeidsplasser. Den kjennetegnes av gjentakende fysisk og/eller psykisk aggresjon og omfatter erting, bruk av kallenavn, ukvemsord, spydigheter og trusler, trakassering, sjikanering, sosial utestengelse eller ryktespredning (vår oversettelse).

Grupper av mobbere oppstår ofte i øyeblikket og kan oppløses like raskt som de oppstår. I følge Olweus (1978) er det normalt ingen sterke bånd mellom mobbere. De har svak gruppeidentifikasjon, organiserer seg heller ikke i en bestemt hensikt, og fungerer snarere side ved side enn ansikt til ansikt. Sånn sett ligner mobbing en flokkaktivitet, selv om et vanlig mønster er at en person mobber en annen, og at mobberen har en eller noen passive medløpere (Olweus 1993). Med utviklingen av ny teknologi og sosiale medier, får det å plage andre nye former og formater, arenaer og kanaler som til dels er lukkede eller har begrenset adgang. I dag kan mobbing bre seg via skolen til elevenes privatliv, hjem og fritid på nye måter.

I samfunn hvor globalisering og ny teknologi driver utviklingen og problemene som skal løses er komplekse, blir det stadig viktigere med rasjonelle kommunikasjonsformer og konstruktiv samhandling preget av gode relasjoner, dialog og gjensidig respekt. Elever må derfor utvikle sosial kompetanse og lære respektfull omgang med andre, både på fysiske møtestedet og gjennom andre former for kommunikasjon, skriftlig og visuelt. Skolen er det stedet flest unge møtes og formes. Hvilke omgangsformer skolen sosialiserer elevene inn i og hva lærere gjør når de setter og overholder standarder, virker inn på hvordan elevene forholder seg til andre senere i livet.

1.2 Kjennetegn ved mobbeforskningen og viktige funn

Det er svært mye mobbeforskning som dokumenterer forekomst, samt hvem som mobber og blir mobbet. Mye av forskningen som er gjennomført de siste tiårene har vært opptatt av individer. Den er ofte forankret i atferdpsykologi, og forklarer mobbing som et problem knyttet til ulike personlighetstyper og dyadiske mønstre preget av individuell aggresjon. Variabler som er undersøkt er i stor utstrekning kjønn, rase og etnisitet, seksuell legning og funksjonsdyktighet. Gjennom denne forskningen har det for eksempel blitt dokumentert at det er flere gutter enn jenter som blir ofre for mobbing. Det er også flere svarte enn hvite ungdommer som er mobbere og mobber-ofre⁸. Andre individtrekk som kan føre unge inn i offerrollen er overvekt, at man ikke passer inn i gruppen, utviklingshemming og det å delta i spesialundervisning⁹. Ofre karakteriseres oftere som nervøse, usikre og stillere enn sine jevnaldrende (Swearer Napolitano m. fl. 2010). Flere tar nå til orde for at forskning om mobbing i større grad bør trekke inn den sosio-politiske konteksten som atferd utfoldes i for bedre å forstå mobbing som gruppefenomen, og særlig de relasjonelle og dynamiske sidene ved mobbing (Saarento m. fl. 2014; Schott & Søndergaard 2014). I norsk og nordisk mobbeforskning har Bronfenbrenners utviklingsøkologiske

⁷ En elev blir mobbet eller er offer for mobbing når han eller hun gjentatte ganger og over tid, utsettes for negative handlinger utført av en eller flere andre elever (Olweus 1993, s. 9). Definisjonen impliserer også at det er snakk om skjeve maktforhold og intenderte handlinger som har til hensikt å volde skade.

⁸ *Bully-victims*, mobbere som blir mobbet av andre.

⁹ I følge Olweus (1993) har slike individtrekk vært mindre fremtredende i norske og nordiske undersøkelser.

perspektiv (1979) stått sterkt, og norske mobbeprogram forutsetter arbeid på tre nivå: skole-, klasse- og individnivå.

En av de største surveyene om mobbing i skolen i USA (Nansel m. fl. 2001) viste at 29,9 % av elevene hadde vært involvert i mobbing – 13 % som mobbere, 10,6 % som ofre og 6,3 % som mobber-ofre¹⁰. Noen forskere finner at mobberne ofte er populære blant jevnaldrende. De betraktes som *mektige*, og er i ungdomsalderen gjerne ledertyper. I noen studier identifiseres elever med lærevansker samt elever med fysiske og psykiske avvik som mobbeofre. Little (2002) fant at så mye som 94 % av elever med avvik rapporterte at de opplevde en eller annen form for plaging. Det kunne være verbalt (kallenavn, erting, miming), sosial ekskludering og fysisk aggresjon. Det finnes også forskning som viser at elever med funksjonsnedsettelse fremviser mer mobbeatferd enn andre – og at de utvikler dette som en motstrategi mot mobbing som de har opplevd eller som de frykter at de vil oppleve. De blir provoserende ofre (Swearer Napolitano m. fl. 2010, s. 40). I følge (Olweus 1993) utgjør imidlertid provoserende ofre bare en liten gruppe. De aller fleste er passive eller ettergivende og tar ikke igjen.

En av de vanligste årsakene til mobbing er plaging knyttet til seksuell legning. Derfor har det i de siste årene også blitt mer oppmerksomhet rundt de problemene som lesbiske, homofile, bifile og transpersoner (LHBT) møter i skolen (Roland & Auestad 2009). Ni av ti (86,2 %) lesbiske, homofile, biseksuelle og transkjønnede elever sier at de har opplevd å bli plaget på skolen det siste skoleåret (Birkett m. fl. 2009). Mer enn 90 % av LHBT-ungdommer sier at de av og til eller ofte hører nedsettende bemerkninger fra andre. Hele 99,4 % sier at de får negative kommentarer fra andre elever og 39,2 % fra voksne på skolen (Kosciw & Diaz, 2006, referert i Swearer Napolitano m.fl. 2010 s. 41). LHBT-elever har også erfart mobbing eller plaging på skolen samt bruk av kallenavn som spiller på seksuell legning.

I følge Mayberry (2006) forsterker ofte læreplanene stereotype oppfatninger av kjønnsroller, og i mange skoler preges kulturen av unnfallenhet og en tendens til å feie problemene under teppet. Selv om skolepolitikken offisielt er inkluderende, viser det seg at ikke alle er likestilte i utdanningssystemet. For LHBT-gruppen har forsøk på å etablere “trygge soner” bare ført til segregering. Camilleri-Cassar (2014) har sett spesielt på denne gruppen, og mener at det ikke hjelper med spredte tiltak som trygge soner og opprettelse av egne klubber. Et positivt skolemiljø fungerer imidlertid som en buffer mot negative psykologiske eller sosiale opplevelser. Skolene må arbeide målrettet med strukturer og mekanismer som kan fungere inkluderende. Mange unge i LHBT-gruppen rapporterer at de ofte får homofobiske kommentarer slengt etter seg, og noen av dem opplever skolen som et utrygt sted (s. 260) hvor de både blir fysisk angrepet, verbalt trakassert og får sine eiendeler ødelagt. Disse problemene svekker LHBT-elevens følelse av tilhørighet til skolen, påvirker deres læringsmuligheter, og går ut over deres ambisjoner om videre utdanning. Det er enighet i litteraturen om at for få lærere stiller opp for LHBT-elever (s. 261), og at arkitektur, utforming og utnyttelse av skolebygg har betydning. Det er nå en bevegelse i retning av å inkludere homoseksuell identitet i læreplaner. Lovgivning har erfaringsvis hatt positiv effekt, og seksuell legning bør trolig inkluderes på linje med rase, religion og funksjonshemning i flere lands anti-diskrimineringslover, slik det har skjedd i Norge¹¹.

¹⁰ I Norge rapporterer 4,2 % av elevene i 2013 at de blir mobbet to-tre ganger i måneden eller oftere

¹¹ Loven trådte i kraft 1. januar 2014 <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-58>

2.0 Forhold ved skolen med betydning for mobbing

Etter å ha gått gjennom 146 artikler (fra ca. 1970 til 2013) om skolemiljø¹² og problemer knyttet til mobbing og atferd i skolen, registrerer Thapa m.fl (2013) i sin litteraturreview at stadig flere forskere konkluderer med at innsats for å bedre skolemiljøet gir uttelling i form av tryggere og hyggeligere skoler hvor elever og lærere opplever et mer positivt og støttende arbeidsfellesskap¹³. Arbeid med skolemiljø gir dermed både faglig og sosial gevinst. Selv om mobbeprogram gir gode resultater og kan være nyttige, er det først og fremst systematisk og langsiktig arbeid med skolemiljø som gir varige resultater. Et godt skolemiljø virker som en beskyttelsesfaktor for elevene, reduserer uønsket atferd, og kan bedre elevenes generelle utbytte av skolegangen.

Dels skyldes dette at reformer som har som mål å bedre skolemiljøet, også bidrar til å styrke relasjonene og tilliten mellom de som er i skolen (Thapa m. fl. 2013). Andre virkninger som er registrert av arbeid for å bedre skolemiljøet er redusert frafall blant elevene samt at flere lærere blir i yrket. De siste årene har mange delstater i USA som ønsker å redusere mobbing og bedre elevenes læringsutbytte tatt initiativ til reformer av skolemiljøet. Dette kan tilskrives en økende erkjennelse av at mobbeprogram i seg selv kan være nyttige, men at det å følge program ikke er tilstrekkelig for varige resultater. Mobbeprogrammer trenger forankring for at de skal lykkes og forutsetter oppfølging og ledelse¹⁴. Den beste måten å få bukt med problemer som mobbing, erting, plaging og vold i skolen er derfor å sette i verk tiltak som fremmer et godt skolemiljø. Det handler om at alle skolens aktører arbeider på flere fronter samtidig, i en koordinert innsats mot felles mål. Problemer som mobbing og uønsket atferd kan oppstå når ledelsen ikke forstår at godt skolemiljø forutsetter oppmerksomt og vedvarende arbeid.

Å rette oppmerksomheten mot skolemiljøet innebærer derfor å arbeide *for* et godt skolemiljø i stedet for å jobbe *mot* mobbing. Det innebærer å utvide perspektivet, undersøke hvilke forhold det er som gjør at elevene opplever å være innenfor eller utenfor i skolesammenheng og bruke denne kunnskapen i arbeidet for en mer inkluderende skole.

Cohen m. fl. (2009, s. 182) omtaler skolemiljø som kvaliteten på og kjennetegn ved *livet* i skolen. Mangelen på en standard definisjon av skolemiljø gjør det vanskelig å måle effekter av de faktorene som til sammen utgjør miljøet på en skole. Det er imidlertid enighet om at skolemiljø handler om hvordan de som er i skolen opplever skolehverdagen, det vil si normer, verdier, mellommenneskelige relasjoner, mål for aktivitetene, hvordan undervisningen gjennomføres, hvordan det legges til rette for læring, samt organisasjonsmessige forhold¹⁵. Samhandling, mellommenneskelige erfaringer, mål, normer, verdier og hvordan man praktiserer undervisning og læring, danner til sammen *mønstre* i hvordan den enkelte opplever skolehverdagen. I Cohens perspektiv er skolemiljø en form for gruppeerfaring som overskrider det hver enkelt opplever. Skal man kunne studere skolemiljøets betydning for atferd og læring, må det imidlertid avgrenses og defineres.

Norske elever skal være sikret et godt skolemiljø gjennom opplæringslovens § 9a-1: *Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse,*

¹² I engelskspråklig forskning brukes *school climate*. På norsk har vi valgt å bruke *skolemiljø* som omfatter noen flere institusjonelle faktorer enn læringsmiljø.

¹³ Av de 146 artiklene er 5 % eksperimentelle studier, 45 % er korrelasjonsstudier, 25 % er litteraturoversikter og 25 % er andre studier, blant annet kvalitative.

¹⁴ De siste 20-30 årene har det blitt utviklet mange mobbeprogram. I Norge har Utdanningsdirektoratet vurdert fire av programmene som gode nok til å få statsstøtte i perioden 2012-2015. Det dreier seg om Olweus-programmet, PALS, RESPEKT og ZERO. En liste over systematiske kunnskapsoversikter, blant dem flere som har målt effekter av ulike mobbeprogram, ligger ved dette dokumentet (vedlegg 2). Kunnskapsoversiktene er tilgjengelige på www.kunnskapssenter.no

¹⁵ The National School Climate Council (2007), oversatt fra Thapa m. fl. (2013, s. 358)

*trivsel og læring*¹⁶. Loven presiserer at skolene aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der hver elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Hvis en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, har den enkelte ansatte ved skolen plikt til å varsle eller til å gripe inn.

Enkelt sagt kjennetegnes altså et godt skolemiljø av at de som er i skolen (elever og ansatte) opplever trygghet (fysisk og psykisk) og tilhørighet (sosialt og faglig), og at voksne har ansvar for å gripe inn når det skjer noe som motvirker eller kan motvirke dette.

2.1 Marginalisering og skolemiljø

Det overordnede målet med utdanning er at elevene skal bli gode samfunnsborgere, bidra til å forbedre og fornye samfunnet og utvikle en kompetanse som gir dem muligheter på et arbeidsmarked i stadig forandring. Det å føle seg utenfor, på skolen, i vennegruppen, i arbeidslivet, kan være en kilde til mange sosiale problemer – også atferds- og tilpasningsproblemer. Etter å ha gått gjennom 34 artikler, mener Camilleri-Cassar (2014) i sin litteraturreview, at det, i lys av overordnede politiske mål om en inkluderende skole, er viktig å identifisere barrierer i utdanningssystemet som vanskeliggjør arbeidet mot disse målene. Hun er opptatt av *employability*, altså forholdet mellom den kompetansen elevene kommer ut av skolen med og det som arbeidsgivere forventer når de ansetter folk. Hun finner det urovekkende når tall fra EU viser at ca. 13 % i aldersgruppen 15-24 år var arbeidsledige i 2010 (s. 252), og mener det er et paradoks at mens utdanning ideelt sett skal bidra til å sikre unge økonomisk uavhengighet og sosial mobilitet, opplever mange det motsatte. Utdanning gir dem verken suksess eller god livskvalitet. Skolen har et ansvar for at alle elever har en kompetanse som samfunnet etterspør når de kommer ut av skolen, og må derfor både være faglig og sosialt inkluderende. I skoler som arbeider for et reelt inkluderende skolemiljø, stiller lærere og ledelse jevnlig kritiske spørsmål ved holdninger og praksiser og gjør det de kan for å motvirke marginalisering – både sosialt og faglig.

Selv om utdanningspolitikken i de fleste land nå offisielt er inkluderende, er marginalisering et stort problem. Slik skolen er organisert i dag, ser den ut til å fungere bedre for de privilegerte enn for de marginaliserte. Camilleri-Cassar (2014) konkluderer med at det trengs nytenkning i skolepolitikken. For det første brukes ord og begreper som bidrar til å opprettholde antakelsen om at problemene ikke befinner seg i institusjoner, handlinger eller systemer, men i individer og grupper. Ved å snakke om “unge i risikogrupper” retter man for eksempel oppmerksomheten mot de unge i stedet for mot deres omgivelser. For det andre er det fortsatt behov for holdningsendring både i utdanningspolitikken og i institusjonene. Mer tid må brukes til å identifisere barrierer i utdanningssystemet, mindre på å snakke om at problemet er enkeltelever eller grupper av elever.

I stedet for å bringe ungdom ut av negative relasjoner og situasjoner, kan holdninger og handlinger i utdanningssystemet forsterke problemene og isolere dem fra samfunnet. Hvordan dette skjer og hva det er ved skolen som skaper vansker for sårbar ungdom er et sentralt spørsmål som det er forsket for lite på. *Hva skjer, hvordan og hvor* skjer det, og *hvilke* faktorer er det som samspiller, er spørsmål flere forskere må stille for å få svar på hva som er opplagte og hva som er mer subtile barrierer i utdanningssystemet (Camilleri-Cassar 2014, s. 253).

En god prosedyre for å få bedre innsikt i disse problemstillingene, er å la elevene selv komme til orde (Camilleri-Cassar 2014, s. 261-262). Når barn og unge får fortelle om sine skoleerfaringer, bidrar de med ny innsikt i hva som er til støtte og hjelp i deres utvikling og hva som hindrer produktive lærings- og utviklingsprosesser. En åpenbar risikofaktor er dårlige relasjoner mellom elever og lærere. Noen lærere

¹⁶ Barnehaageloven, opplæringsloven, likestillingsloven og diskriminerings- og tilgjengelighetsloven samt en rekke forskrifter er alle innrettet mot å hindre mobbing og å beskytte mulige ofre fra diskriminering, trakassering og vold.

har stereotype oppfatninger og undervurderer ofte hva elever fra marginaliserte grupper faktisk kan yte. I enkelte skoler rår det fortsatt en paternalistisk holdning som forsterkes gjennom voksensentrerte strukturer som ekskluderer barn og unge fra beslutningsprosesser. Problemer bagatelliseres, man antar at elevene mangler kompetanse og at de er umodne – selv i tilfeller da avgjørelser angår dem direkte. Elever føler seg gjerne utestengt når de ikke blir vist tillit og hørt på områder som direkte eller indirekte påvirker livene deres. Selv om det er viktig å høre elevenes stemmer, er imidlertid ikke det alene tilstrekkelig. Det er mange faktorer som spiller sammen, og det trengs handling på flere fronter samtidig – lærerutdanning og etterutdanning, læreplanreformer, forandringer i utdanningspolitikken, arbeid med skole- og læringsmiljø osv.

2.2 Betydningen av tilknytning og tilhørighet for skolemiljøet

Stadig mer forskning bekrefter at rollene som mobber og offer etableres i tidlig barndom og at tidlig innsats for positive relasjoner og godt skolemiljø lønner seg. Vessey m. fl. (2013) har gjort en litteraturreview av 36 artikler om helserisiko for mobbeofre. Mange som har vært utsatt for mobbing opplever dårligere livskvalitet, noe som i voksen alder kan gi seg utslag i depresjoner, voldelig atferd, kriminalitet, misbruk og post-traumatisk stress. Mens forskerne er ganske sikre på at mobbeofre kan få psykologiske problemer, er det vanskeligere å dokumentere kausale sammenhenger mellom mobbing og senere psykososiale dysfunksjoner. Det finnes altså ikke tilstrekkelig belegg i forskningen til å konkludere med at mobbingen som en person har vært utsatt for er den direkte årsaken til problemer som oppstår senere.

Passive ofre blir mer underdanige, usikre, lever i angst, legger bånd på seg og forsvare seg ikke når de føler seg truet. En del mobbeofre viser imidlertid flere aggressive atferdsmønstre. Unge med lærevansker, oppmerksomhetsproblemer, autisme eller hyperaktivitet, er overrepresenterte blant ofre for mobbing. Også fysiske problemer som hodepine, magesmerter, sår hals, forkjølelse og hoste kan registreres, sammen med psykosomatiske stressindikasjoner som dårlig appetitt og søvnproblemer. Ettersom mobbing er assosiert med betydelige kort- og langsiktige helseproblemer, bør hele bredden av skolens ressurser, også helsepersonale, mobiliseres i anti-mobbearbeid (Vessey m. fl. 2013).

Det er også forskere som mener at det i arbeidet for en inkluderende skole har vært for lite oppmerksomhet på forholdet mellom sosial klasse og utdanning. Mange unge føler at skolen er negativt innstilt til deres kunnskapskultur. De opplever å befinne seg på utsiden av utdanningssystemet – satt i bås – akademisk og sosialt (Camilleri-Cassar 2014). Skolen har slett ikke blitt slik de hadde forventet. Reay (2006) finner for eksempel at bortsett fra de som tilhører middelklassen, føler mange elever at de ikke blir tatt helt på alvor i klassen og at lærerne favoriserer de flinke og tilpasningsdyktige. Elevenes klassebakgrunn virker inn på deres holdninger, verdier, vaner og er med på å forme deres identitet. Også forholdet til kunnskap har en klassesdimensjon. Hva oppfatter den enkelte elev som nyttig og relevant kunnskap? Hvilken kunnskap har status? En konsekvens av å neglisjere slike spørsmål kan bli at for mange unge systematisk blir ekskludert fra meningsfull deltakelse. De blir underyttere (ytter under sitt kompetansenivå) og marginaliserte, sosialt og økonomisk, både på skolen og senere i livet.

Det ser videre ut som om spørsmål om frafall behandles for generelt. Arbeid mot frafall retter seg ikke mot spesifikke grupper, men er for generelt og “treffer” dermed heller ikke helt. Barn med innvandrerbakgrunn er for eksempel en heterogen gruppe. For noen er utfordringen store ulikheter i språk og kultur hjemme og på skolen. Problemene øker hvis dette kombineres med språkbarrierer, lave forventninger, lite støtte i hjemmet og mangel på gode rollemodeller. Selv om det er mange forskjellige grunner til frafall, finnes det noen mønstre. Elever som slutter på skolen har ofte lavere sosio-økonomisk status eller hører til sårbare sosiale grupper. Dobbeltså mange med innvandrerbakgrunn faller fra; det er flere i Sør-Europa enn i Nord-Europa. Det er også for mange med innvandrerbakgrunn som bare har grunnskole (Camilleri-Cassar 2014, s. 256). En undersøkelse fra Nederland viser at arbeidsle-

digheten blant immigranter er mange ganger høyere enn blant den nederlandske befolkningen (de Vries & Wolbers 2004). Lærere blir i for liten grad forberedt på å undervise i flerkulturelle klasserom.

2.3 Dimensjoner med betydning for et godt skolemiljø

Thapa m. fl. (2013) mener at følgende fem dimensjoner er sentrale for utviklingen av et godt skolemiljø¹⁷:

- a) *Trygghet* (det vil si regler og normer, fysisk trygghet og sosial-emosjonell opplevelse av trygghet)
- b) *Relasjoner* (det vil si opplevelse av tilhørighet til skolen, respekt for ulikhet, sosial støtte, ledelse og forholdet mellom elevens etniske bakgrunn og opplevelse av tilhørighet til skolen)
- c) *Undervisning og læring* (det vil si at undervisningen tar hensyn til hele bredden av læreplanen, at elevene opplever å få faglig og sosial støtte og at lærere og elever opplever skolemiljøet som positivt)
- d) *Institusjonelle omgivelser* (det vil si fysiske omgivelser, ressurser og utstyr)
- e) Gode prosedyrer for *skoleutvikling*

Etter at Bronfenbrenner introduserte det utviklingsøkologiske perspektivet i 1979, har forskere vært opptatt av å studere samspillet mellom ulike faktorer i skolen. Forskningen som er gjennomgått av Thapa m. fl. (2013) drøfter sider ved de fem dimensjonene som har betydning hver for seg og sammen. Det er ikke klart hvilke dimensjoner som er de viktigste, men det blir stadig klarere at de har betydning – både hver for seg og sammen. Det er også enighet i forskningen om at godt skolemiljø virker inn på motivasjonen for å lære, demper negative effekter av sosioøkonomisk bakgrunn, fører til mindre aggresjon og vold, og reduserer plaging og uønsket seksuell oppmerksomhet. Et godt skolemiljø fungerer med andre ord som en buffer, en “beskyttelsesfaktor” for barn og unges læring og utvikling.

a) Trygghet: Å føle seg trygg, sosialt, følelsesmessig og psykisk, er et grunnleggende menneskelig behov. Selv om det hyppig registreres fysisk vold på skoler i mange storbyer, er det likevel relativt få elever som er direkte involvert i slike aktiviteter. Når det gjelder sosiale, følelsesmessige og intellektuelle overgrep er imidlertid bildet et annet. Med tiltagende digital mobbing sprer slike – mindre synlige – overgrep seg dessuten via skolen til elevenes privatsfære; hjem, familie og fritid. Mobbing og plaging stjeler energi som elevene trenger til læring og utvikling. En studie rapporterer om at i enkelte tilfeller kan skolens personale og de voksne i skolen betrakte mobbing som et mindre eller middels alvorlig problem mens elevene gjennomgående rapporterer at de oppfatter det som alvorlige problemer (Cohen 2006). Spørsmålet blir hvem som skal ha definisjonsmakten. Også i Norge var det en diskusjon om dette i kjølvannet av at det i 2002 ble vedtatt et manifest om nulltoleranse for mobbing (Ommundsen 2005). I diskusjonen ble det hevdet at mange rektorer og lærere ikke vil innse at det foregår mobbing på deres skole. Dermed bagatelliseres plaging, slåssing, bruk av kallenavn, baksnakking og utfrysing som “en del av det å vokse opp”, og elever som klager blir møtt med kommentarer som «den som vil være med på leken, må tåle steken». Bagatellisering kan skyldes at man ikke helt forstår hvilke konsekvenser det kan ha å bli utsatt for ulike former for gjentatt negativ, aggressiv atferd fra medelever. Det ser til og med

¹⁷ Wang m. fl. (2014, s. 298) viser at noen av disse dimensjonene også brukes i The Comprehensive School Climate Inventory, som undersøker: 1) Trygghet – det vil si opplevelse av fysisk og psykisk trygghet på skolen; 2) Skolens undervisnings- og læringsmiljø – det vil si elevenes opplevelse av å få støtte både sosialt og faglig; 3) Mellommenneskelige relasjoner – det vil si respekt for mangfold, sosial støtte fra lærere og medelever; 4) Institusjonens omgivelser – det vil si skolens sosiale og fysiske omgivelser. I tillegg svarer lærerne på spørsmål om skoleledelse og hvilke muligheter de har for profesjonsutvikling.

ut som om de som blir vitner til mobbing påvirkes negativt og kan utvikle depresjon, angst, følelse av mindreverd osv. (Rivers m. fl. 2009).

Det er sterke indikasjoner på at et godt skolemiljø reduserer forekomsten av aggresjon, vold og mobbe-atferd. Det ser ut som om skolemiljø preget av tvang, kaos, mangel på orden og omsorg fremmer eller tillater fremvekst av antisosiale og voldelige kulturer i klasser og skoler. Mayer (2002) nevner følgende 8 variabler som ser ut til å bidra til straffende skolemiljø og anti-sosial atferd: 1) Overdreven tro på straff og kontroll, 2) uklare regler for hvordan elevene skal oppføre seg, 3) lav eller liten lederstøtte, 4) elevene opplever sjelden å lykkes i skoleaktiviteter, 5) elevene mangler sosiale ferdigheter, 6) overdreven atferdskontroll, 7) lav elevdeltakelse, 8) manglende forståelse for forskjeller i elevgruppen. Mer forskning på individ- og gruppenivå samt organisasjonsmessige forhold kan kaste lys over hvilke forhold det er som skaper og opprettholder vold og uønsket atferd i skolen.

Hvordan skolens regler og normer overholdes henger sammen med elevenes opplevelse av trygghet. Forskere som har undersøkt betydningen av regler og normer, har undersøkt hva det er som får elever til å bli passive tilskuere til erting, plaging og mobbing (bystanders) og hva skoler kan gjøre for å få dem til å heller stille opp for de(n) som blir plaget (upstanders). Studier har dokumentert at bruk av mobbeprogrammer har bidratt til mindre destruktiv tilskuer-atferd (Swearer Napolitano m. fl. 2010). Det ser ut til å være en sterk sammenheng mellom mobbeatferd og jevnaldrendes oppførsel og reaksjoner. Bystanders, elever som vet at det foregår mobbing, men som ikke griper inn, har også stor påvirkning på mobbing. Ved hjelp av signaler kan de gi mobbingen oppmerksomhet, fungere som "publikum", og ved å le eller vise oppmuntrende kroppsspråk kan de bidra til å forsterke og forlenge mobbingen.

I alle diskusjoner om trygghet blir betydningen av struktur og støtte trukket frem fordi det handler om konsistens og rettferdighet. Det innebærer at måten man overholder regler på må være forutsigbar og gjenkjennelig (konsistent struktur) og oppfattes som rimelig og rettferdig (noe som gir tillit til systemet og følgelig en opplevelse av trygghet). Regler i klasserommet må være få, klare, enkle, spesifikke og målbare. Elevene må få være med på å definere og formulere dem. De må formuleres positivt, gjennomgås og endres jevnlig og praktiseres slik at elevene vet hvordan de skal følge dem. Brudd på reglene må få konsekvenser. Dette kan bidra til forutsigbarhet, tillit og trygghet i relasjonene mellom aktører i skolen.

b) Relasjoner. Betydningen av gode og tillitsfulle relasjoner for skolemiljø får stadig mer oppmerksomhet i forskningen. Med økt oppmerksomhet på betydningen av tidlig innsats, har man også fått bedre forståelse av at barn tidlig må oppleve stabile, trygge og gode relasjoner. Det er indikasjoner på at barnehagebarn som opplever negative relasjoner til ansatte, har større sannsynlighet for å få problemer senere i livet (Hamre og Pianta 2001; Lang m. fl. 2013). Stadig mer forskning viser at når elevene opplever at det er god struktur på skolens aktiviteter, rettferdig disiplinutøvelse og gode relasjoner mellom lærere og elever, virker dette positivt inn på elevenes selvoppfatning og reduserer antall elever som rapporterer om depresjon.

En viktig side ved relasjoner i skolen er hvor tett knyttet sammen folk føler seg, samt i hvilken grad de føler tilknytning til skolen. Flere studier bekrefter at rase/etnisitet er en viktig prediktor når det gjelder å forklare oppfatningen av skolemiljø. Skoleledere og lærere må derfor ha best mulig innsikt i hva ulike elever oppfatter som et godt skolemiljø.

c) Undervisning og læring. Undervisning og læring er grunnleggende relasjonelle aktiviteter og, i følge Thapa m. fl (2013), kanskje den mest sentrale dimensjonen i skolemiljø. God undervisning og produktive læringsmiljø forutsetter at man etablerer og vedlikeholder gjensidig tillit og respekt. Flere korrelasjonsstudier har dokumentert sammenheng mellom skolemiljø og læringsutbytte på alle nivåer – fra barnetrinnet til videregående skole. Dyktige lærere bruker et bredt metoderegister, er tydelige ledere, etablerer tillitsfulle relasjoner, involverer elevene og tar hensyn til deres individuelle behov (Håkans-

son & Sundberg 2013). I en systematisk kunnskapsoversikt om lærervurdering blir det også vist til at de beste lærerne gjør undervisningen morsom og underviser på måter som setter elevene i godt humør (Lillejord m. fl. 2014). Når lærere starter i jobben, må de ha ferdigheter som gjør det mulig for dem å etablere en positiv og optimistisk kultur som minimerer negativ atferd. De må også ha lært hvordan de skal kunne gripe inn i problemsituasjoner på måter som både er problemløsende og utdannende. Dette må de lære i praksisperiodene i lærerutdanningen, og det må inn i lærernes etterutdanning. I mange tilfeller lærer ikke lærerstuderende det de trenger å kunne; for eksempel får de alt for sjelden demonstrert og forklart det grunnleggende arbeidet som dyktige lærere gjør de første dagene de har en ny klasse. Lærere som vet hvordan de skal etablere et godt læringsmiljø, gjør det så virtuost at det ser enkelt ut – og derfor blir også mange studenter lurt til å tro at det faktisk er enkelt (Allen 2010, s. 11).

Ikke bare bidrar et godt skolemiljø positivt til elevenes prestasjoner. Effekten ser også ut til å vedvare over tid. For å oppnå den formen for gruppesamhold som kan fremme samarbeidslæring, er det viktig at ledere og lærere er tydelige på hvilke regler som gjelder *her*, på *denne* skolen, i *dette* klasserommet. Fokuseret arbeid med klassens sosio-emosjonelle læringsmiljø ser ut til å gi uttelling i form av bedret læringsutbytte (Durlak m. fl. 2011). Det kan også være nyttig å se på likheter og ulikheter i hvordan elever, lærere og ansatte i skolen oppfatter skolemiljøet. Mitchell m. fl. (2010) fant at lærere og andre ansatte i skolen først og fremst assosierte forholdet mellom skolemiljø og læringsresultater med forhold på klassenivå som hvorvidt det var god eller dårlig klasseledelse, uro og bråk i klassen osv. Elevene betraktet imidlertid skolemiljø mer i lys av forhold på skolenivå, for eksempel om det var hyppig utskifting av skoleledere, stor elevmobilitet og om det var godt eller dårlig forhold mellom lærere og elever på skolen mer generelt.

d) Institusjonelle omgivelser. Forskere som undersøker institusjonelle omgivelser, ser først og fremst på opplevelsen av tilknytning til skolen samt det fysiske skolemiljøet, utstyr og ressurser. Elever opplever tilknytning til skolen når de oppfatter at skolens ansatte og medelever både bryr seg om dem som personer og om deres læring og utvikling. Stadig mer forskning peker i retning av at opplevelse av tilhørighet og tilknytning til skolen er en sterk prediktor for helse og læringsutbytte, elevtilfredshet og atferdsproblemer (Thapa m. fl. 2013, s. 376). Forskere som har undersøkt arkitektur, finner at hvordan skolen er bygd og utstyrt kan bety mye for elevenes trivsel, trygghet og utbytte av skolegangen, blant annet fordi elever kan føle seg utrygge i enkelte deler av skoleområdet når det ikke er voksne til stede.

e) Skoleutvikling. Lærere skal ha en positiv innvirkning på elevenes utvikling – ikke bare sørge for at de lærer fag og ferdigheter, men også at de utvikler sosial kompetanse og en opplevelse av delaktighet og demokratisk samfunnsdeltakelse. Når skoleutvikling retter seg mot bedring av skolemiljøet, er tiltakene ofte forankret i økologisk systemteori. Den går ut fra at kjennetegn ved individet, familien, skolen og andre forhold i omgivelsene påvirker den enkeltes læring og atferd. En sentral studie som har kastet lys over forholdet mellom skolemiljø og skoleutvikling, er fra Chicago (Thapa m. fl. 2013, s. 371). Der fant Bryk & Schneider (2002) at elever som går på skoler hvor det er høy relasjonell tillit og gode relasjoner mellom aktørene har større sannsynlighet for økt læringsutbytte. I en senere studie viser Bryk m. fl. (2010) at det er interaksjon mellom følgende fire systemer som støtter eller underminerer initiativ til skoleutvikling: a) profesjonell kapasitet (læreres kunnskaper og ferdigheter, kollegasamarbeid og støtte for lærernes profesjonslæring, b) orden og trygghet (godt skolemiljø), c) godt samarbeid mellom foreldre og skole og d) støtte til undervisningen (læreplanarbeid og nivå på faglige krav). Det ser med andre ord ut som om kollektiv innsats gjennom skoleutvikling og profesjonslæring kan fremme et godt skolemiljø og gjennom dette redusere forekomsten av mobbing og uønsket atferd.

3.0 Klasseledelse og læreres forhold til mobbing

Allen (2010) har gått gjennom 33 artikler om klasseledelse, undervisningspraksis, mobbing og elevatferd i skolen, og konkluderer med at det er forsket lite på relasjonen mellom klasseledelse og mobbing. Den forskningen som er, viser at det er en sammenheng mellom skolemiljø preget av mobbing og strenge og straffende disiplineringsmetoder. Som regel er undervisningen dårlig, klasserommene uorganiserte og elevenes atferd kan karakteriseres som antisosial. Roland og Galloway (2002) fant at klasseledelse samt klassens sosiale struktur og relasjoner mellom elevene hadde betydning for om mobbing fant sted i det hele tatt.

Ofte omtales klasseledelse som teknikker man bruker til å utøve disiplin og korrigere elevatferd, og i følge (Allen 2010) er det ikke uvanlig med et snevert perspektiv på klasseledelse. Dette kan skyldes at nye lærere ofte føler seg uforberedte på utfordringer de møter i skolen. De har ikke lært nok om klasseledelse i lærerutdanningen, og strever med å takle uro og atferdsproblemer. Vi vet lite om hvorvidt alle lærerstuderenter får observere god undervisning, får innføring i hvordan dyktige lærere går frem for å etablere et godt læringsmiljø og i hvilken grad de får praktisere klasseledelse i løpet av utdanningen sin. God undervisning handler om mer enn å kontrollere elevens atferd, og derfor må klasseledelse også omfatte det lærerne gjør for å støtte elevenes læring og etablere et godt læringsmiljø i klassen. Til tross for at mange påpeker dette, har det festet seg et inntrykk av at klasseledelse først og fremst handler om strategier for å opprettholde disiplin.

En vanlig måte å omtale klasseledelse på er å knytte det til *autoritativ* voksenatferd. Baumrind (1991; 1996) har vist at det har betydning for barns utvikling om foreldre som er ettergivende eller autoritære, og slår fast at autoritative foreldre som stiller krav samtidig som de er støttende, lykkes best med å gi barna nødvendige rammer og trygghet. Barn som har vokst opp med autoritativ oppdragelse, blir også sjeldnere involvert i mobbing. I skolen er det viktig med konsekvent og forutsigbar ledelse på alle nivåer. De fleste mobbe- og tiltaksprogrammene har derfor som et overordnet prinsipp at de voksne opptrer som autoritative personer i all samhandling med elevene, spesielt i tilfeller preget av mobbing og uønsket atferd.

Autoritativ undervisning kan forstås som en todimensjonal aktivitet preget av varme og kontroll (Ertresvåg 2011). En autoritativ lærer er trygg, har kontroll over klassen, setter grenser og oppmuntrer elevene til å bli selvstendige og uavhengige. En autoritativ lærer er en voksen som vet å lede elevgruppen, stiller krav til elevene ut fra alder og evnenivå og som viser en høy grad av omsorg for den enkelte. Lærere som har omsorg for elevene strukturerer klassen slik at det etableres positive elevrelasjoner. Når læring ledes på positive og utviklende måter, er det også mindre sjanse for at elevene deltar i eller opplever mobbing, for mobbing handler ikke bare om relasjonen mellom mobber og mobbet, men er et innfløkt problemkompleks som må møtes ved at man utvikler klassens (skolens) sosiale miljø i samarbeid med hjem og nærmiljø (Allen 2010, s. 10). Enkle program er ikke tilstrekkelig – det må arbeides på bred front.

Den tiden lærere må bruke på å holde ro i klasserommet blir tatt fra undervisningen. Uro i klassen og negativ elevatferd er også en av årsakene til utbrenthet blant lærere og bidrar til at mange slutter tidlig i yrket. Bråk i skolen er ikke et nytt fenomen, men inkluderende skolepolitikk og økt oppmerksomhet om læringsutbytte gjør at alle skoler nå ønsker et skolemiljø hvor læreren raskest mulig kan komme i gang med undervisningen. Det er utviklet programmer som oppmuntrer lærere til å være proaktive og positive i stedet for reaktive og negative. De baserer seg blant annet på forskning som viser at når lærere opplever at deres forsøk på å få orden i klassen ikke hjelper, gjør de gjerne mer av det som ikke hjelper. Resultatet blir at problemene eskalerer. Regler, konsekvenser og trening i sosiale ferdigheter er en løsning. Etablering av gode rutiner og arbeidsmåter bør skje tidlig i semesteret, og det skal ikke være nødvendig å gjenta dette gjennom hele året.

Noen mobbere har en velutviklet evne til å manipulere klassen og er vanskelige å avsløre. I slike tilfeller trenger lærere hjelp. Hjelpen kommer ofte i form av anti-mobbeprogram som er designet for å få lærerne til å *forstå* vold og mobbing, lære hvordan de skal *reagere* i situasjoner preget av vold og mobbing og endre sitt eget atferdsmønster overfor elevene slik at vold og mobbing blir et mindre problem i skolen. Det er interessant at disse programmene sjelden kobles til lærernes undervisning og klasseledelse for å hjelpe lærerne til å se hva det er ved deres undervisningspraksis som enten kan bidra til eller forhindre mobbende atferd i skolen.

3.1 Ulike måter lærere forholder seg til mobbing i skolen

Mange lærere er ikke i stand til å avdekke mobbing blant elever (Allen 2010). Ofte viser det seg at elevene vet mer om mobbing enn lærerne. Til en viss grad kan dette skyldes ulike oppfatninger av hva som defineres som mobbing. Mens elevene kan betrakte nedsettende blikk som mobbing, vil dette gjerne falle utenfor lærernes definisjon. Også i forskning om mobbing i arbeidslivet er det registrert ulike oppfatninger av atferd avhengig av ståsted. Hoel m. fl. (2010) fant at det var forskjell på hvordan ansatte og observatører oppfattet lederes mobbeatferd. Mens observatørene var mest opptatt av det de observerte der og da, koblet de ansatte mobbing til uforutsigbar ledelse og hevn som kom i etterkant av situasjoner. Mobbende lederatferd har også blitt koblet til paternalistiske strategier, for eksempel å etablere lojalitetsbånd, skape en familiær atmosfære på jobben og ha uklare grenser mellom profesjonelle og personlige relasjoner (Soylu 2011).

Lærere har få problemer med å identifisere aggressive barn som forstyrrer undervisningen. Dette er ofte barn som har problemer med å kontrollere sinne og frustrasjon og derfor kommer på kant med voksne. De samme barna er imidlertid også yndlingsmål for mobbing fordi de er lett antenkelige og har sterke emosjonelle reaksjoner, noe som mobbere vet å utnytte. Barn som lærerne betrakter som snille og greie og “enkle å ha med å gjøre”, hisser ofte opp de lett antenkelige, slik at de får lærerens oppmerksomhet.

Mobbing mellom elever er ikke det eneste problemet i skolen. Det rapporteres også om voksne som mobber elever og elever som mobber voksne. Slik beskriver for eksempel Twemlow og Fonagy (2005 s. 2387) en lærer som mobber: “en som bruker sin makt til å straffe, manipulere eller snakke nedsettende om en elev”. I en undersøkelse av 116 lærere i grunnskolen fant Twemlow m. fl. (2006 s. 194) at 45 % vedgikk å ha mobbet en elev. Spitalli (2005) har en ti-punktliste over hva lærere ikke skal eller bør gjøre, og kategoriserer nedverdiggelse og sarkasmer som mobbende atferd.

Mobbing skaper mer mobbing og aggresjon fører til mer aggresjon. Hvis en elev forstyrrer undervisningen og utfordrer læreren (offentlig gjør narr av læreren), kan læreren komme til å reagere med sinne, fiendtlighet og straffemetoder. Noen lærere kan altså reagere på mobbing ved å mobbe tilbake. I enkelte skoler føler lærerne seg under angrep, men vi har lite kunnskap om elever som mobber lærere. I en studie fra England (Andrew 1998) sa 56,4 % av lærerne i videregående at de hadde blitt mobbet av elever minst en gang sist semester. 35,6 % sa at de hadde opplevd det oftere, mens 9,9 % sa at det skjedde flere ganger i uken. Studien viste også at rundt halvparten av lærerne som oppga at de hadde blitt mobbet, sa at de reagerte med å mobbe tilbake. Lærere kan oppleve dårlig oppførsel fra elevenes side som et personlig angrep (Allen 2010, s. 9).

I et sosial-økologisk perspektiv betraktes mobbing som atferd på flere nivåer. Hvis voksne plager barn eller hverandre, er det større sannsynlighet for at elever også plager hverandre. Holdninger i ledelsen forplanter seg i “systemet”. Vi trenger mer kunnskap om læreres holdninger og om lærere som mobber elever: hvorfor gjør de det, hva setter det i gang, hvordan er ledelsen på skolen der de arbeider, hva kjennetegner læringsmiljøet, hvordan samhandler de med kollegaer, hvilket syn har de på elever og læring, hvorfor valgte de å bli lærere, osv. (Allen 2010, s. 12)

Høsten 2014 har Tidsskriftet *Theory into Practice* et temanummer om mobbing og anti-mobbearbeid i skolen. Her blir det slått fast at det er forsket overraskende lite på forholdet mellom læreres undervisning og mobbing. I en oppsummerende artikkel skriver Yoon og Bauman (2014) at lærere har en viktig oppgave som sosialiseringssagenter (Kallestad & Olweus 2003), men om de skal kunne bidra aktivt i utformingen av skolemiljøet, må de ha en kompetanse som går *ut over* det å ha kunnskap om mobbing. De må også vite hvordan de skal reagere raskt og adekvat i mobbesituasjoner. Tradisjonen i skolen har vært at når konflikter og uro overskrider det som læreren normalt oppfatter ligger innenfor hans eller hennes ansvarsområde, henvises elevene til ledelsen eller en rådgiver, altså ut av klassesituasjonen. Lærere har sjelden retningslinjer å forholde seg til, og blir derfor ofte usikre i mobbesituasjoner. De vet ikke riktig hva de skal gjøre (Crothers & Kolbert 2004; Rigby & Bauman 2010). Mange elever vil helst ikke fortelle læreren om mobbing, og en stor andel mener at mobbingen kan bli verre om læreren griper inn (Rigby & Barnes 2002; Bradshaw m. fl. 2007). Boulton m. fl. (2013) finner at positive erfaringer gjør det lettere for elever senere å melde fra til lærere.

Yoon og Bauman (2014) argumenterer for at de holdningene lærere demonstrerer til mobbing og uønsket elevatferd og hvordan de reagerer og handler i forbindelse med at elever plager hverandre, har mye å si for utviklingen av skolemiljøet. Nyere studier har vist at lærere kan få passive tilskuere (bystanders) til å bli aktive støttespillere (upstanders) i arbeidet mot mobbing. Det er dokumentert at når lærere griper inn, for eksempel ved å ta initiativ til å skille elever som har vært involvert i situasjoner preget av aggressivitet, blir det roligere etter en tid. Selv om det finnes lite forskning om læreres betydning i situasjoner preget av mobbe- og tilskueratferd, mener Yoon og Bauman (2014) at måten lærere forholder seg til mobbing inngår i lærerens arbeid med klasseledelse og skolemiljø. Lærere har stor påvirkningskraft og bidrar til å sosialisere alle elever, inkludert mulige overgripere, ofre og passive tilskuere. Hva lærerne sier og gjør preger elevenes fremtidige handlingsmønstre. Ved selv å vise omsorg, modellerer lærere positiv sosial atferd i klasserommet. Lærere kan også konsekvent respondere negativt på uønsket atferd og støtte sosialt kompetent atferd. De kan videre utforme situasjoner hvor elevene får anledning til å bygge gode relasjoner og vise omsorg for hverandre. Lærerne må også snakke med elevene for å forvise seg om at de skjønner hva som er forventet av dem og at de forstår at alle har ansvar for å utforme et godt skolemiljø.

Læreres påvirkning er både direkte (modellering, råd, informasjon) og indirekte (sette mål for god atferd og gi rammer slik at elevene kan internalisere positive handlingsmønstre). Hvis lærere gjentatte ganger overser eller ikke griper inn overfor mobbing og uønsket atferd, signaliserer det at de er ufølsomme og lite sensitive. Å lukke øynene for mobbing er dessuten det samme som å kommunisere at elevene ikke kan regne med å få hjelp når de trenger det. Irettesetter lærere mobberen på uvennlige måter i full åpenhet, kan elevene videre oppleve at mobberen blir et offer.

Det kan altså se ut som om det er en tendens til å betrakte mobbing som aktiviteter som foregår i undervisningens randsone, og at det dermed ligger utenfor lærerens ansvarsområde. At noen kan se det slik, kan forklares ved hjelp av Weick (1976), som beskriver utdanningsinstitusjoner som "løst" koblet. Det innebærer klar arbeidsdeling og lite dialog eller kunnskapsoverføring mellom de ulike delene av organisasjonen. I skolen angår dette særlig forholdet mellom ledelse og faglig arbeid (Fevolden og Lillejord 2005). Oppgaven for skolens administrasjon har lenge vært å beskytte lærernes faglige arbeid mot innsyn, forstyrrelser og angrep utenfra (Elmore 2000), dette omfatter også uro, mobbing og uønsket elevatferd. Mens lærerne har hatt ansvar for alle faglige avgjørelser i undervisningen, har skolelederen tradisjonelt hatt ansvar for den delen av organisasjon som ligger *rundt* undervisningen. En viktig oppgave for skoleledelsen har med andre ord vært å sørge for at lærerne får arbeidsfred. Lærerne har kunnet sende elever som forstyrrer undervisningen til rektor. Når ledere på alle nivåer og lærere skal mobiliseres til felles innsats for godt skolemiljø som kan motvirke mobbing og uønsket atferd, må denne tradisjonen utfordres. Faglig og sosialt arbeid henger sammen, og klasseledelse er integrert i god undervisning, ikke bare teknikker som kan drilles.

4.0 Metodiske problemer og måleproblemer

Swearer Napolitano m. fl. (2010) drøfter metodiske problemer i forskningen på mobbing som gjør det vanskelig å foreta sammenligninger mellom studier og foreslå tiltak. Hvordan man definerer mobbing har stor betydning for hvordan studier designes og målemetoder tas i bruk. Selv om de fleste samler seg om Olweus' definisjon fra 1993 som sier at mobbing beskriver atferd som er intensjonal, ment å skulle skade, at den er aggressiv og gjentakende, og at det er ubalanse i maktforholdet mellom mobber og offer, er det også uenighet om hvordan man skal definere mobbing.

Mobbing måles ofte ved hjelp av surveyer, observasjoner og intervju. Ulike målemetoder gir ofte forskjellige svar. Det kan handle om at 1) intervensjoner og preventive tiltak som har som intensjon å øke oppmerksomheten om mobbing kan (tidlig i prosessen) føre til at flere elever rapporterer om mobbing og dermed vanskeliggjøre longitudinelle undersøkelser. 2) Hvordan man definerer mobbing varierer over kulturer, generasjoner, språkgrupper og individuelle kjennetegn som kjønn og alder. 3) Ulike tilnærminger til mobbing kan gi ulike funn. Ofte hviler rapporteringen av mobbing på én informant, gjerne eleven selv. Dette er en smal tilnærming som øker målefeil. En tilnærming som bruker flere informanter gir mer pålitelige funn. For å måle mobbing har det vært brukt: a) observasjon, b) lærerrapportering, c) foreldrerapportering, d) estimer fra jevnaldrende og e) selvrapportering. En av få studier som både har brukt observasjon og selvrapportering (Frey 2009), viser at observerte endringer over tid ble ikke bekreftet i rapportene fra elever eller lærere. Det er altså noe annet å observere mobbing enn å oppleve det selv.

Også Thapa m. fl. (2013) er opptatt av begrensninger i forskningen om skolemiljø. De mener at klassiske reviewartikler som Anderson (1982) og Freiberg (1999) fortsatt er relevante. Begge disse arbeidene fremhever problemer med å definere og avgrense skolemiljø fordi praktikere og forskere bruker mange ulike begreper, definisjoner og modeller som ofte er mer implisitte enn eksplisitte, og som dekker forskjellige sider ved et forsknings- og praksisfelt som er flerdimensjonalt. Steffgen m. fl. (2013) konkluderer likt etter å ha gjennomført en metaanalyse¹⁸ av 36 artikler om forholdet mellom skolemiljø og vold i skolen (av et opprinnelig utvalg på 145 artikler). Det er stor variasjon mellom studiene med hensyn til hvordan de operasjonaliserer begreper, avgrenser og forstår relasjonelle forhold, emosjonelle forhold og kjennetegn ved skolen. Ulike studier kommer frem til helt forskjellige resultater og det er store forskjeller i effektstørrelsene. Steffgen m. fl. (2013) konkluderer derfor med at den beste anbefalingen forskningen om vold i skolen per i dag kan gi til praksisfeltet er at man både utvikler tiltak på individ- og skolenivå (s. 308). Det er altså ikke snakk om enten individuell innsats *eller* arbeid med skolemiljø, men både-og.

Hvordan skolemiljø defineres, har også betydning for hva som måles (Thapa m. fl. 2013). Forskningen på skolemiljø bør utvikles gjennom pålitelige og gyldige surveyer og observasjoner hvor elever, foreldre, ansatte og andre aktører i skolen får gi uttrykk for hvordan de betrakter skolens liv på følgende fire sentrale områder: trygghet, relasjoner, undervisning og læring samt institusjonelle omgivelser (som også omfatter mål, regler og normer). Praksisfeltet trenger veikart som bygger på endringsteorier, med oppgaver og utfordringer klart definert, samt spesifikasjoner av roller og ansvar for vedlikehold, fornyelse og prosedyrer for kontinuerlig læring. En støtte i utformingen av slike veikart kan være longitudinelle kvalitative studier som visere forandringer i skolemiljøet over tid. Mangelen på klart definerte og forskningsbaserte modeller har vanskeliggjort arbeidet med prosess- og utbytteevaluering. Thapa m. fl. (2013) etterlyser flere studier med de samme kvalitetene som Anthony Bryks studier fra Chicagoskolen. Disse studiene undersøker skolemiljø fra flere vinkler, ser på flere nivåer og tar i bruk mange metoder: Eksperiment, kvasi-eksperiment, korrelasjonsstudier, case-studier og kvalitative analyser.

¹⁸ En metaanalyse er en metode som slår sammen resultatene fra mange like studier slik at det er mulig å konkludere med høyere grad av sikkerhet hvor godt et tiltak er. Hvis resultatene i primærstudiene spriker, blir også metaanalysen usikker.

5.0 Oppsummering

Forskningen som er oppsummert viser at hva som betraktes som mobbing avhenger av forhold som ståsted, perspektiv, holdning, kultur og alder. Nye generasjoner har andre vurderinger av hva som oppleves som plaging og mobbing enn tidligere generasjoner hadde. De har også større forventninger om at slik atferd ikke skal tolereres. Forskningen viser dessuten at det er forskjell på hvordan mobbing blir observert og opplevd, blant annet fordi det å oppleve mobbing er en kontekstuell erfaring som både har en historie og en forventningshorisont. Mobbing må altså forstås og studeres som komplekse og dynamiske sosiale handlinger, ikke som et statisk fenomen. Selv om mobbing observeres og oppleves som problemer på individnivå, må det behandles som et sosialt problem. En dreining i forskningen fra oppmerksomhet om individet og/eller dyadiske individrelasjoner mot preventivt arbeid med skolemiljø innebærer oppmerksomhet om samvirkende dimensjoner som *trygghet, relasjoner, undervisning og læring, institusjonelle omgivelser og skoleutvikling*.

Selv om forskningsfeltet er i utvikling og det på flere områder trengs mer forskning for sikre konklusjoner, er det ingen tvil om at skoler som må forbedres, bør begynne med å styrke den relasjonelle tilliten mellom aktørene og ta initiativ til arbeid med skolemiljøet. Ny teknologi åpner for nye og mer subtile måter å mobbe på. Systematisk arbeid med skolemiljø kan, ved å avdekke utviklingstrekk og konsekvenser av disse, virke preventivt og motvirke mobbing og uønsket atferd i skolen. Arbeid med skolemiljø er et utviklingsarbeid som forutsetter at man kartlegger sider ved skolen som kan bidra til at elever opplever seg marginaliserte og ikke føler tilhørighet og tilknytning til skolen. Den kunnskapen som genereres gjennom slik kartlegging skal brukes til å bedre skolemiljøet. Innsats for bedre skolemiljø gir både faglige og sosiale gevinster. Godt skolemiljø er imidlertid ikke noe som blir etablert og er på plass en gang for alle. Det må vedlikeholdes vedvarende gjennom arbeid med skoleutvikling under ledelse av skoleledere som forstår hva som kjennetegner gode pedagogiske prosesser (undervisning, læring og vurdering) i en inkluderende skole. Hva vi forstår med en inkluderende skole må fornyes i lys av dagens utfordringer, som er andre enn da Norge sluttet seg til Salamanca-erklæringen i 1994. Forskningen viser at det kan gjøres en større innsats for en inkluderende og likeverdig skole, og at flere må mobiliseres i arbeidet.

6.0 Litteratur

- Allen, K. P. (2010) Classroom Management, Bullying and Teacher Practices, *The Professional Educator*, Vol. 34:1 Spring
- Anderson, C. (1982) The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research* 52, 368-420, dpo:10.3102/00346543052003368
- Baumrind, D. (1991) The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use, *The Journal of Early Adolescence* 11, 1 56-95 doi: 10.1177/0272431691111004
- Baumrind, D. (1996) The discipline controversy revisited. *Family Relations* 45(4), 405-414
- Birkett, M., Espelage, D. L. & Koenig, B. W. (2009) LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes, *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989-1000. Doi: 10.1007/s10964-008-9389-1
- Boulton, M. J., Murphy, D., Lloyd, J., Besling, S., Coote, J., Lewis, J., Perrin, R. & Walsh, L. (2013) Helping counts: predicting children's intentions to disclose being bullied to teachers from prior social support experiences, *British Educational Research Journal* 39, 2, 209-221 DOI:10.1080/01411926.2011.627420
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007) Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382. Retrieved from <http://www.nasponline.org/publications/spr/sprmain.aspx>.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press CA, Mass.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. L. (2002) *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation Publication.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Camilleri-Cassar, F. (2014) Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalised? *Journal of Youth Studies*, 17:2, 252-268, DOI:10.1080/13676261.2013.834312
- Cohen, J. (2006) Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being, *Harvard Educational Review*, 76, 201-237
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009) School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education, *Teachers College Record* Volume 111 Number 1, 2009, p. 180-213 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15220, Date Accessed: 8/21/2014 11:01:51 AM
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004) Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence*, 3, 17-32. doi: 10.1300/J202v03n01_03.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. Doi: 10.1111/j.14678624.2010.01564.x
- De Vries, M. R. & Wolbers, M. H. J. (2004) Ethnic Variation in Labour Market Outcomes among School Leavers in the Netherlands: The Role of Educational Qualifications and Social Background, *Journal of Youth Studies* 7 (1) 2-18, doi: 10.1080/1367626042000209921
- Elmore, R. F. (2000) Building a New Structure for School Leadership, *American Educator*, 23, 4. The

Albert Shanker Institute, <http://shankerinstitute.org>.

Ertresvåg, S. K. (2011) Mesuring authoritative teaching, *Teaching and Teacher Education* 27, 1, 51-61

Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005) Kvalitetsarbeid I skolen. Oslo:Universitetsforlaget.

Freiberg, H. J. (ed.) (1999) *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Philadelphia, PA: Falmer Press

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001) Early teacher-child relationships and the trajectories of children's school outcomes through eighth-grade, *Child Development*, 72, 625-638. Doi: 10.1111/1467-8624.00301

Hoel, H., Glasø, L., Hetland, J., Cooper, C. L. & Einarsen, S. (2010) Leadership Styles as Predictors of Self-reported and Observed Workplace Bullying, *British Journal of Management* 21, 2, 453-468

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk og internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur. <http://www.nok.se/Laromedel/Hogskola-Fortbildning/Forskola/Lararutbildninglararfortbildning--Hogskolan/Utmarkt-undervisning/>

Kallestad, J., & Olweus, D. (2003) Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6, 21. doi: 10.1037/1522-3736.6.1.621a

Koo, H. (2007) A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Context, *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8, No. 1, 107-116.

Lang, I. A., Marlow, R., Goodman, R., Meltzer, H. & Ford, T. (2013) Influence of problematic child-teacher relationships on future psychiatric disorder: population survey with 3-year follow-up, *British Journal of Psychiatry* 202, 336-341

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T., Tolo, A., Fisher-Griffiths, P. and Smeby, J-C. (2014) *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning www.kunnskapssenter.no

Little, L. (2002) Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing* 25, 43-57

Mayberry, M. (2006) School Reform Efforts for Lesbian, Gay, Bisexual and Transgendered Students, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 79 (6), 262-264

Mayer, G. R. (2002) Behavioral strategies to reduce school violence, *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 83-100

Mitchell, M. M, Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010) Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy, *Journal of School Health*, 80, 271-279

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pila, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001) Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment, *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100

Rigby, K. & Barnes, A. (2002) The victimized student's dilemma to tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, 21, 33–36. Retrieved from <http://www.acys.info/journal>.

Rigby, K. & Bauman, S. (2010) How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools* (pp. 455–467). New York: Routledge.

- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014) *School Bullying. New Theories in Context*, Cambridge University Press.
- Soylu, S. (2011) Creating a Family or Loyalty-Based Framework: The Effects of Paternalistic Leadership on Workplace Bullying, *Journal of Business Ethics* 99, 2, 217-231
- Swearer Napolitano, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010) What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice, *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper141, 38-47. <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/141>
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Publishing Corp.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge MA: Blackwell
- Ommundsen, R. (2005) Mobbing og trakassering – ikke noe å kimse av, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42, nummer 3, 234-235
- Reay, D. (2006) The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality, *British Journal of Educational Studies* 54(3), 288-307, doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00351.x
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. & Ashurst, N. (2009) Observing bullying at school: the mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211-223. Doi: 10.1037/a0018164
- Roland, R. & Galloway, D. (2002) Classroom influences on bullying, *Educational Research*, 44(3), 299-312
- Roland, E. & Auestad, G. (2009): Seksuell orientering og mobbing. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Seksuell_orientering_og_mobbing_rapport.pdf?epslanguage=no
- Saarento, S., Garandeau, C. F. & Salmivalli, C. (2014) Classroom- and School-Level Contributions to Bullying and Victimization: A Review, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Early view online first DOI: 10.1002/casp.2207
- Srabstein, J. C. & Leventhal, B. L. (2010) Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies *Bulletin of the World Health Organization*, <http://www.who.int/bulletin/volumes/88/6/10-077123/en/>
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013) The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review, *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309.
- Thapa, A., Cohen, J., Shawn, G. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013) A Review of School Climate Research, *Review of Educational Research* 83:357, DOI: 10.3102/0034654313483907
- Twemlow, S. W. & Fonagy, P. (2005) The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioural problems. *The American Journal of Psychiatry* 162(12), 2387-2389
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. & Brethour, J. R. Jr. (2006) Teachers who bully students: A hidden trauma, *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198
- Vessey, J. A., DiFazio, R. L. & Stout, T. D. (2013) Youth Bullying: A review of the science and call to action, in: *Nursing Outlook* 61, 337-345. <http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2013.04.011>
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2014) The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention, *Theory Into Practice*, 52:4, 296-302, DOI:10.1080/00405841.2013.829735
- Weick, K. (1976) Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.

Yoon, J. & Bauman, S. (2014) Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention, *Theory Into Practice* DOI: 10.1080/00405841.2014.947226

Vedlegg

Vedlegg 1

Mapping av referanser som inngår i forskningsoppsummeringen

Antall artikler som er gjennomgått		Antall siteringer
33	Allen (2010)	32
95	Swearer Napolitano m.fl (2010)	169
36	Steffgen m. fl. (2013)	5
146	Thapa m.fl. (2013)	14
36	Vessey m.fl. (2013)	0
37	Wang m.fl. (2013)	0
34	Camilleri-Cassar (2014)	0
417		220

Forskningsoppsummeringen (review of reviews) bygger på følgende syv reviewartikler: Allen (2010); Swearer Napolitano m. fl. (2010); Steffgen m. fl. (2013); Thapa m. fl. (2013); Vessey m. fl.(2013); Wang m. fl. (2013) og Camilleri-Cassar (2014). Venstre tallkolonne viser hvor mange primærstudier som inngår i hvert review. Det fremgår at totalt 417 primærstudier er gjennomgått i de syv reviewartiklene. Det vil si at funn, konklusjoner og anbefalinger i oppsummeringen bygger på svært mange studier og følgelig har et solid forskningsfundament. Høyre tallkolonne angir antall ganger hvert enkelt review har blitt sitert i senere publikasjoner. Som forventet er artikler publisert i 2013 og 2014 sitert færre ganger enn artikler publisert i 2010. Det fremgår at fire av reviewartiklene til sammen er sitert i 220 nyere publikasjoner. Det vil si at denne forskningen oppfattes som relevant, og at senere arbeider bygger videre på de funn som ble gjort her.

Vedlegg 2



KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

Liste over systematiske kunnskapsoversikter og reviews om mobbing og uønsket atferd i skolen som ligger på hjemmesiden til Kunnskapssenter for utdanning www.kunnskapssenter.no

Allen, K. P. (2010) Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices, *The Professional Educator* 34(1), 1-15.

Arbesman, M., Bazyk, S. & Nochajski, S. M. (2013) Systematic Review of Occupational Therapy and Mental Health Promotion, Prevention, and Intervention for Children and Youth, *American Journal of Occupational Therapy* 67, e120-e130.

Basch, C. E. (2011) Aggression and Violence and the Achievement Gap Among Urban Minority Youth, *Journal of School Health* 81(10), 619-625.

Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R. & Zukauskienė, R. (2013) Cyberbullying assessment instruments: A systematic review, *Aggression and Violent Behavior* 18(2), 320-334.

Camilleri-Cassar, F. (2014) Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalized?, *Journal of Youth Studies* 17(2), 252-268.

Candelaria, A. M., Fedewa, A. L. & Ahn, S. (2012) The effects of anger management on children's social and emotional outcomes: A meta-analysis, *School Psychology International* 33(6), 596-614.

Carter, S. (2012) The Bully at School: An Interdisciplinary Approach, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing* 35(3-4), 153-162.

Cassidy, W., Faucher, C. & Jackson, M. (2013) Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice, *School Psychology International* 34(6), 575-612.

Catanzaro, M. F. (2011) Indirect Aggression, Bullying and Female Teen Victimization: A Literature Review, *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development* 29(2), 83-101.

Cefai, C. & Cooper, P. (2010) Students without Voices: The Unheard Accounts of Secondary School Students with Social, Emotional and Behaviour Difficulties, *European Journal of Special Needs Education* 25(2), 183-198.

Couvillon, M. A. & Ilieva, V. (2011) Recommended Practices: A Review of Schoolwide Preventative Programs and Strategies on Cyberbullying, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 55(2), 96-101.

Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Ratcliffe, J. & Vaillancourt, T. (2010) A Qualitative Analysis of the

Bullying Prevention and Intervention Recommendations of Students in Grades 5 to 8, *Journal of School Violence* 9(4), 321-338.

Dymnicki, A. B., Weissberg, R. P. & Henry, D. B. (2011) Understanding How Programs Work to Prevent Overt Aggressive Behaviors: A Meta-analysis of Mediators of Elementary School-Based Programs, *Journal of School Violence* 10(4), 315-337.

Farrell, A. D., Henry, D. B. & Bettencourt, A. (2013) Methodological challenges examining subgroup differences: examples from universal school-based youth violence prevention trials, *Prevention Science* 14(2), 121-133.

Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009) *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews 2009:6.

Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S. & Dahlberg, L. (2007) Effectiveness of Universal School-Based Programs to Prevent Violent and Aggressive Behavior: A Systematic Review, *American Journal of Preventive Medicine* 33(2) Supplement, S114-S129.

Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012) A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school, *Educational Review* 64(1), 115-126.

Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012) A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis, *Aggression and Violent Behavior* 17(4), 311-322.

Hong, J. S. & Garbarino, J. (2012) Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social-Ecological Framework, *Educational Psychology Review* 24(2), 271-285.

Huang, H., Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2013) Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools Within Ecological Contexts, *Journal of Child and Family Studies* 22(7), 881-892.

Kim, E. (2011) Conceptions, critiques, and challenges in multicultural education: Informing teacher education reform in the U.S., *KEDI Journal of Educational Policy* 8(2), 201-218.

Mishna, F., Cook, C., MacFadden, R., Saini, M. & Wu, M-J. (2009) *Interventions for Children, Youth, and Parents to Prevent and Reduce Cyber Abuse*. Campbell Systematic Reviews 2009:2.

Mitchell, D. M. & Borg, T. (2013) Examining the Lived Experience of Bullying: A Review of the Literature from an Australian Perspective, *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development* 31(2), 142-155.

Oliver, R., Wehby, J. & Daniel, J. (2011) *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior*. Campbell Systematic Reviews 2011:4.

Patton, D. U., Hong, J. S., Williams, A. B. & Allen-Meares, P. (2013) A Review of Research on School Bullying among African American Youth: An Ecological Systems Analysis, *Educational Psychology Review* 25(2), 245-260.

Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012) A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior, *School Psychology Review* 41(1), 47-65.

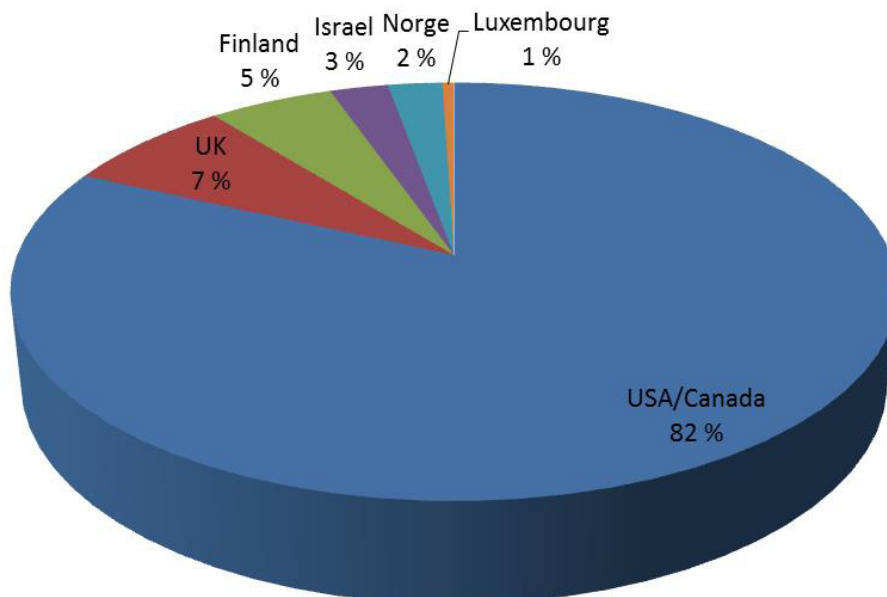
Poteat, V. P. & Russell, S. T. (2013) Understanding Homophobic Behavior and Its Implications for Policy and Practice, *Theory Into Practice* 52(4), 264-271.

Pugh, R. & Chitiyo, M. (2012) The problem of bullying in schools and the promise of positive behaviour supports, *Journal of Research in Special Educational Needs* 12(2), 47-53.

- Scholes, L., Jones, C., Stieler-Hunt, C., Rolfe, B. & Pozzebon, K. (2012) The Teachers' Role in Child Sexual Abuse Prevention Programs: Implications for Teacher Education, *The Australian Journal of Teacher Education* 37(11), DOI 10.14221/ajte.2012v37n11.5.
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013) The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review, *Aggression and Violent Behavior* 18(2), 300-309.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010) What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice, *Educational Researcher* 39(1), 38-47.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013) A Review of School Climate Research, *Review of Educational Research* 83(3), 357-385.
- Thornberg, R. (2011) 'She's Weird!' — The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research, *Children & Society* 25(4), 258-267.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011) The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies, *Criminal Behaviour and Mental Health* 21(2), 80-89.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2012) Risk and Protective Factors, Longitudinal Research, and Bullying Prevention, *New Directions for Youth Development* 2012(133), 85-98.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. & Lösel, F. (2012) School bullying as a predictor of violence later in life: a systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies, *Aggression and Violent Behavior* 17(5), 405-418.
- Ttofi, M. M., Bowes, T., Farrington, D. P. & Lösel, F. (2014) Protective Factors Interrupting the Continuity From School Bullying to Later Internalizing and Externalizing Problems: A Systematic Review of Prospective Longitudinal Studies, *Journal of School Violence*. 13(1), 5-38.
- van Dam, D. S., van der Ven, E., Velthorst, E., Selten, J. P., Morgan, C. & de Haan, L. (2012) Childhood bullying and the association with psychosis in non-clinical and clinical samples: A review and meta-analysis, *Psychological Medicine* 42(12), 2463-2474.
- Vessey, J. A., DiFazio, R. & Strout, T. D. (2013) Youth bullying: A review of the science and call to action, *Nursing Outlook* 61(5), 337-345.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011) Bully/Victim Problems Among Pre-school Children: A Review of Current Research Evidence, *Educational Psychology Review* 23(3), 329-358.
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013) The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention, *Theory Into Practice* 52(4), 296-302.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2006) *The Effects of School-Based Social Information Processing Interventions on Aggressive Behavior: Part I: Universal Programs: A Systematic Review*. Campbell Systematic Reviews 2006:5.
- Wilson S. J. & Lipsey M. (2006) *The Effects of School-Based Social Information Processing Interventions on Aggressive Behavior, Part II: Selected/Indicated Pull-out Programs*. Campbell Systematic Reviews 2006:6.

Vedlegg 3

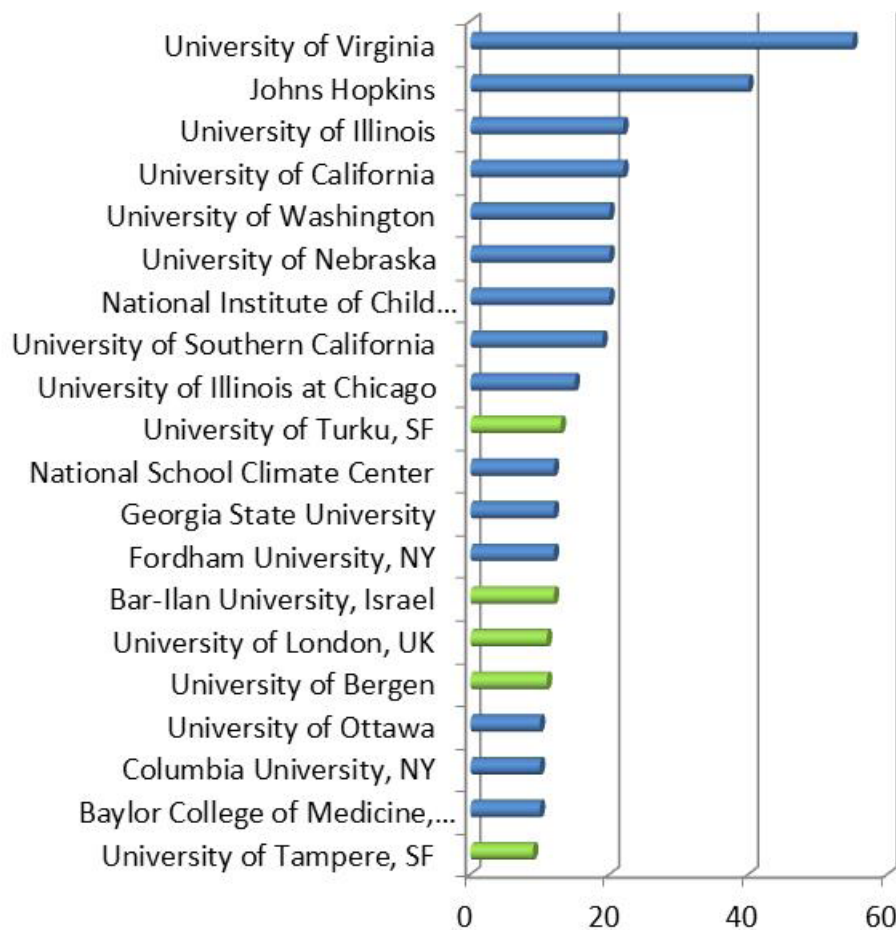
Fordeling av mest siterte referanser på land



Diagrammet viser landfordelingen av institusjonstilknytning for forskere som er referert tre eller flere ganger i de syv reviewartiklene. Diagrammet viser at 82 % av primærstudiene som inngår i reviewene kommer fra forskningsinstitusjoner i USA og Canada. De øvrige studiene kommer fra Europa og Israel. I forhold til folketallet er Norge sterkt representert, og viser at vi er langt framme på forskning om mobbing og skolemiljø.

Vedlegg 4

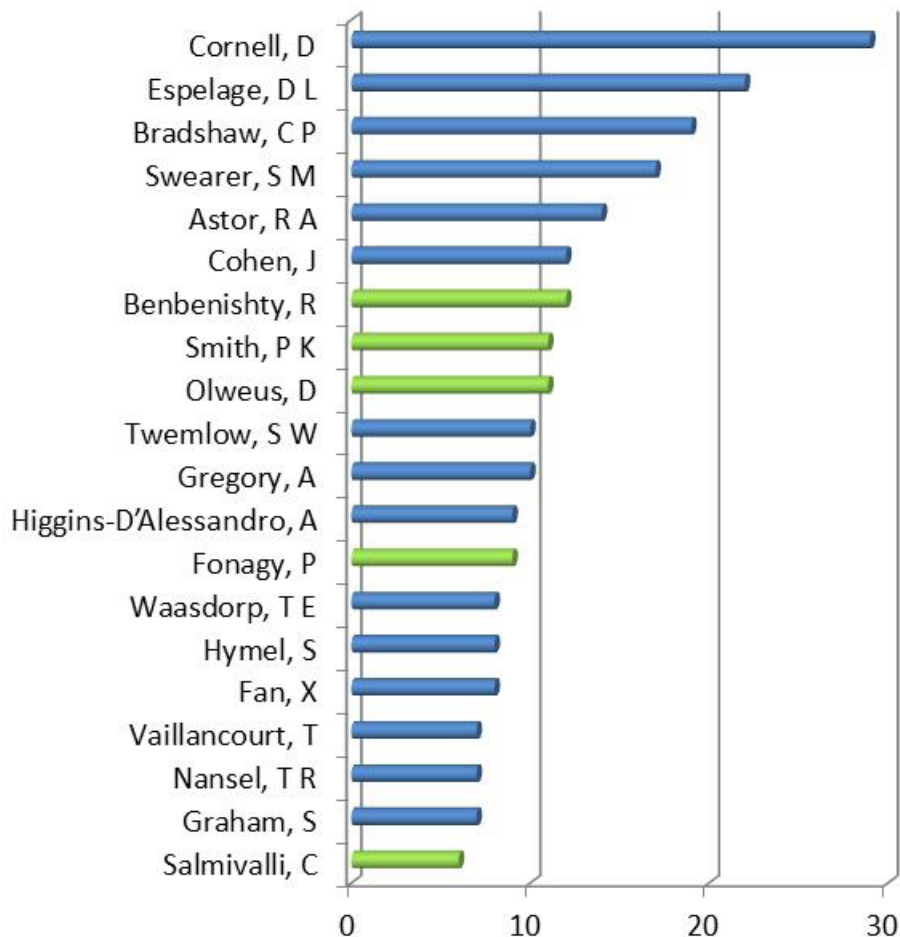
Topp 20 institusjoner som er referert i reviewartiklene



Diagrammet viser institusjonstilknytning for forskere som er referert flest ganger i de syv review-artiklene. På topp ligger de to amerikanske institusjonene University of Virginia og Johns Hopkins University, med henholdsvis 55 og 40 referanser. På sekstende plass finner vi Universitetet i Bergen med elleve referanser. De grønne stolpene representerer institusjoner i andre land enn USA og Canada. Det er verdt å merke seg at to finske universiteter (University of Turku og University of Tampere) er blant disse, noe som viser at Skandinaviske land er langt fremme på dette forskningsfeltet.

Vedlegg 5

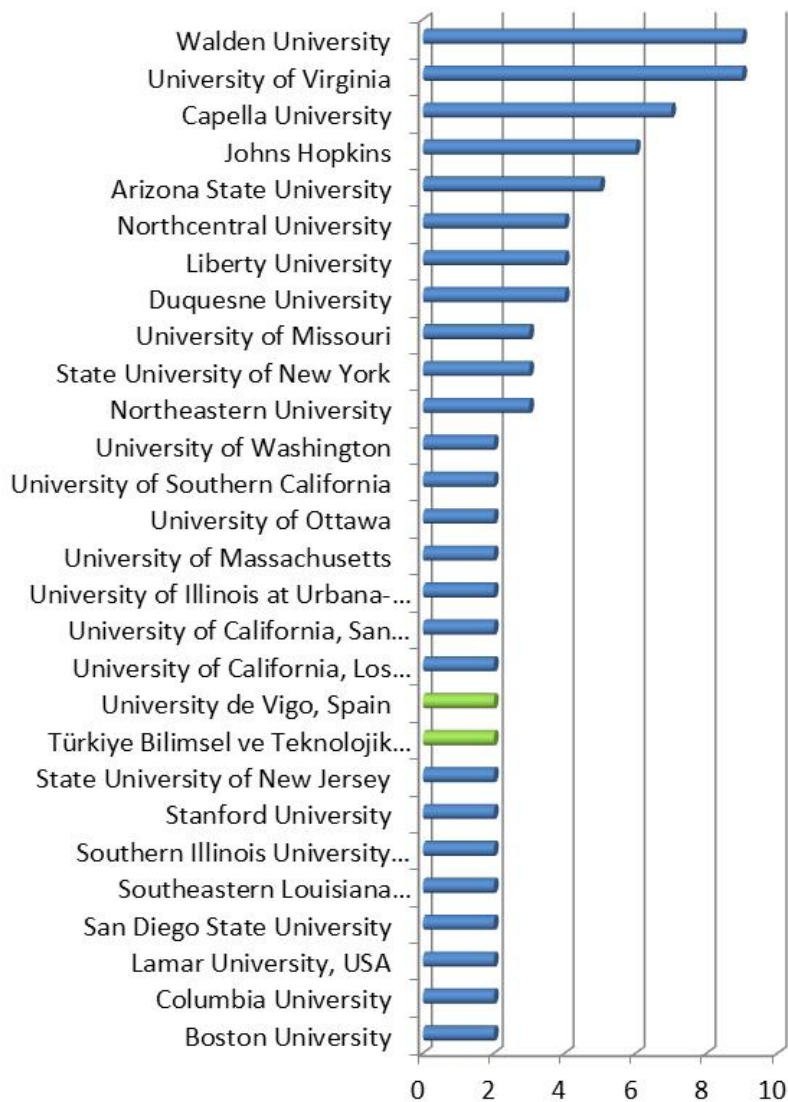
Topp 20 forfattere som er referert i reviewartiklene



Diagrammet viser hvilke forfattere som er referert flest ganger i de syv reviewartiklene. På topp finner vi de tre amerikanske forskerne Dewey Cornell (Professor of Education, University of Virginia) med 29 referanser, Dorothy Espelage (Professor, Educational Psychology, University of Illinois) med 22 referanser og Catherine P. Bradshaw (Professor, Deputy Director, Johns Hopkins Center for the Prevention of Youth Violence) med 19 referanser. Dette er sentrale forskere som har publisert innenfor feltet mobbing og skolemiljø i flere år. De grønne stolpene representerer forfattere fra andre land enn USA og Canada. Blant disse finner vi professor emeritus Dan Olweus (Universitetet i Bergen) med elleve referanser og professor Christina Salmivalli (Universitetet i Turku) med seks referanser. Professor Salmivalli hadde en professor II stilling ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger fra 2006 til 2012.

Vedlegg 6

Institusjoner med to eller flere siteringer



Diagrammet viser institusjonstilknytning for forskere som har publisert arbeider som har sitert en eller flere av de syv reviewartiklene (to eller flere ganger). De grønne stolpene representerer institusjoner i andre land enn USA og Canada. Diagrammet viser en klar overvekt av institusjoner fra USA og Canada. Flere av disse institusjonene, som for eksempel University of Virginia, Johns Hopkins og University of Washington, er blant de institusjonene som forekommer flest ganger (vedlegg IV). Dette viser at miljøer ved ledende institusjoner på feltet har tatt opp i seg og sitert de syv reviewartiklene. I tillegg finner vi andre institusjoner, som for eksempel Walden University, Capella University og Arizona State University, som ikke er på listen over mest refererte institusjoner (vedlegg IV). Dette viser at reviewartiklene også spres til nye miljøer.

Vedlegg 7

Forfattere med to eller flere siteringer



Diagrammet viser hvilke forskere som har publisert arbeider som to eller flere ganger har sitert en eller flere av de syv reviewartiklene. De grønne stolpene representerer forskere fra andre land enn USA og Canada. Diagrammet viser en klar overvekt av forskere fra USA og Canada. Igjen finner vi flere forskere som også er blant de mest refererte (vedlegg V), som for eksempel Dewey Cornell, Catherine P. Bradshaw og Dorothy Espelage, men vi finner også flere andre forskere som ikke er blant de mest refererte. Dette viser igjen spredning av de syv reviewartiklene både til etablerte og nye miljøer.



KUNNSKAPSSENTER
FOR UTDANNING

**Kunnskapssenter for utdanning,
Norges forskningsråd**

Telefon: +47 22 03 70 00

Epost: kunnskapssenter@forskningsradet.no

Internett: www.kunnskapssenter.no

Facebook: [kunnskapssenter](https://www.facebook.com/kunnskapssenter)

Twitter: [kunnskapsrad](https://twitter.com/kunnskapsrad)

Postadresse: Postboks 564, NO-1327 Lysaker

Besøksadresse: Drammensveien 288, 0283 Oslo

ISBN: 978-82-12-03359-7