



Ma

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Korleis vurderer lærarar trening i relasjonsbygging og sosial kompetanse som verkty i førebygging og handtering av mobbing?

Jon Olav Leira

03.12.2012

SAMANDRAG

Føremålet med denne oppgåva er å skape eit innblikk i korleis erfarne og relasjonskompetente lærarar arbeider. Forsking rundt mobbing og læringsmiljø er samstemte i at kvaliteten på klasseleing har relativt stor innverknad på kor mange som blir plaga eller mobba i ei gruppe. Læreplanen sin generelle del og opplæringslova stiller strenge krav til læraren si utøving av sitt arbeid og til rektor og skulen om å arbeide aktivt og systematisk for å fremje eit mobbefritt skulemiljø. I denne oppgåva er det læraren sitt arbeid som har vore i fokus.

Eg har dermed stilt meg spørsmålet: *Korleis vurderer lærarar trening i relasjonsbygging og sosial kompetanse som verky i førebygging og handtering av mobbing?* Spørsmålet som også er problemstillinga i oppgåva mi har vore styrande for teorigrunnet og datainnsamlinga mi. Teorigrunnet er delt i tre. Først har eg prøvd å sjå på gjeldande teori rundt mobbing og klasseleing (1), bygt på teori med Olweus og Roland sine arbeid som basis. Teori rundt sosial kompetanse og relasjonar (2) har eg og gitt brei plass i oppgåva. Gresham & Elliot sine kategoriar av sosiale ferdigheiter var og styrande for deler av intervjuguiden min. Schön sin teori rundt taus kunnskap (3) har eg brukt til å prøve å forstå korleis lærarar utviklar og deler sin yrkesteori og si erfaring.

For å finne svar på problemstillinga har eg nytta meg av kvalitativ metode og intervjuar ti lærarar frå fem ulike skular. Eg nytta meg av strategisk utval, då eg ynskte å sjå på korleis relasjonskompetente og dyktige klasseleiarar utøvde sin praksis. For å finne dei “rette lærarane” kontakta eg rektorarar med ei tydleg bestilling om å kome i kontakt med lærarar som lukkast i sitt arbeid med klassar og med gode relasjonar til sine elevar. Kvar av lærarane intervju eg i om lag ein time. Intervjua vart tekne opp med Iphone og transkribert i etterkant. I etterarbeidet nytta eg meg av matriser for å få betre tematisk oversikt over datamaterialet.

Intervjua med informantane mine gav meg innsikt i arbeidet til lærarar som er opptekne av å førebu born og unge både fagleg og sosialt til livet. Møtet med desse lærarane var ofte prega av entusiasme og forteljar glede. Fleire av dei gav uttrykk for at det var meiningsfult å reflektere over og bli høyrde i eit tema som dei oppfatta som mykje av kjerna i lærargjeringa deira. Slik eg tolka informantane mine såg dei på trening i sosial kompetanse og relasjonsbygging som viktige verky i å skape gode klassemiljø og førebygge mobbing. Gode relasjonar til elevane var og til nytte når dei måtte korrigere og setje grenser for uønskt åtferd. Kanskje kan det vere noko av grunnen til at desse lærarane opplever svært lite mobbing i sine grupper?

Ikkje ved noko høve gjennom intervjuet kom det fram ordbruk som vanskelege og umoglege elevar. Derimot fekk eg mange og gode forteljingar om lærarar som gjennom kreativitet og uthaldenheit klarte å skape relasjonar til elevar med større eller mindre tilknytingsvanskar. Vidare fekk eg mange gode eksempel på at lærarar gjennom systematisk rettleiing og trening i sosial kompetanse kan hjelpe barn og unge til å tilpasse seg i elevkollektivet. Mange av dei elevane eg fekk høyre om ville kunne blitt mobbarar, nokre utsette for mobbing og truleg fleire såkalla vekslarar, dvs. at dei både blir mobba og mobbar andre.

Teamorganisering av skular har blitt meir og meir vanleg i skulen dei siste ti åra.

Informantane mine fortel om samhaldet, støtta og dei gode samtalar/refleksjonane i teama som ein viktig arena for tryggleik og utvikling av deira lærarrolle. Deling av den erfaring og kunnskap som vart formidla i teama ut til resten av kollegiet var det derimot ingen som kunne fortelje om.

SUMMARY

The purpose of this assignment is to give an insight into how experienced teachers with competence within relations, work. Research around bullying and educational environment agrees that the quality of the classroom management has an impact on the number of pupils who are being bullied or harassed in a group. The core curriculum of the (LK06) National Curriculum for Knowledge Promotion and the school legislation have high demands as to how the teacher exercise his work and to how the headmaster and school should work actively and systematically to promote an environment without bullying.

Consequently I have asked myself: *How do teachers assess building of relations and social competence as a tool to prevent and deal with bullying?* The question, which also is the foundation of my assignment, has been a guideline to both the theory and the data I have collected. The theory is divided into three. Firstly I have tried to see the current theory about bullying and classroom management (1), evolved around the work of Olweus and Roland, as a basis. Furthermore I have focused on the theory about social competence and relations(2), to a great extent in the assignment. Gresham & Elliot's categories of social skills have been a guideline for parts of the interviews. I have used Schön's theory of silent knowledge, to try to understand how teachers develop and share their professional theory and experience.

To find answers to my question, I have used qualitative research as a method and interviewed ten teachers from five different schools. As I wished to look further into how teachers with good qualifications within relations and classroom management practiced, I made a strategic selection. To find the “right” teacher`s, I contacted the headmasters with a specific request to come in touch with teachers that had succeeded in their work in classes and that had good relations to their pupils. I interviewed each teacher for an hour. The interviews were recorded on Iphone and transcribed afterwards. While I was working with the data that I collected, I used matrices to get a better thematic view of the data.

The interviews with my informants gave me insight in the work of teachers who take interest in preparing children and youngsters for life both socially and professionally. The meetings with these teachers were often marked by enthusiasm and the love of their subject. More than one expressed that they found it meaningful to be able to sit down and reflect and be heard in a theme, that they considered the heart of their mission with teaching. As I interpreted my informants, they regarded practicing social competence and the building of relations, as important tools in how to create a secure environment in a class and prevent bullying. To have good relations with the pupils were useful when they had to correct and set boundaries for unwanted behaviour. Perhaps that could be one of the reasons why these teachers rarely experienced bullying in their classes? There were no occasions during the interviews, where words as difficult or impossible, were used about pupils. On the other hand, I got many good stories about teachers who through creativity and perseverance, managed to make relations with pupils that had large or small problems attaching to others. Furthermore I found many good examples of how teachers through systematic guiding and practise in social competence, could help children adapt in the community of the class. A lot of the pupils I heard of could have developed into people bullying others, some could have been the ones that became bullied and a probably larger group of pupils, could have been in the group of children that are both bullying other children and being bullied themselves.

During the last decade, it has been more and more common that schools are organized in teams. My informants tell me that the solidarity, support and the good conversations/reflections in the teams has been an important area for developing security and to grow as teachers. On the other hand, none of my informants could say anything about how the sharing of experience and knowledge from the teams and to the rest of the colleagues happened.

FORORD

Mobbing er eit omfattande problem i skule og samfunn. Som lærar i skulen gjennom snart 30 år har eg sett nokre mobbesaker. Dei fleste førebiletleg handtert, men dessverre ikkje alle. I desse åra har eg og arbeidd tett saman med mange dyktige lærarar som har leia sine klassar og elevar på imponerande vis. Mange av desse lærarane klarte å handtere intern uro og krevjande situasjonar slik at mobbing aldri var eit stort tema. Valet mitt om å undersøke om lærarar vurderer trening i sosial kompetanse og relasjonsbygging som nyttige verkty i førebygging av mobbing, dukka fort opp. Gjennom lang erfaring i skulen har eg sett korleis kvar einiskild utfordring i skulen er unik og krev ein heilt spesiell kompetanse å løyse.

Kona mi, Hildur, er sjukepleiar og leiar ved eit sjukehus og alltid klar for ein fagleg diskusjon. I eit rettleiarstudie vart ho presentert for Polanyi sin teori om taus kunnskap og Schön sine refleksjonar om den reflekterte praktikal. Desse delte ho med meg, og eg tenkte at dette kunne gi verdifull innsikt i lærargjerninga. Takk til Hildur for støtte undervegs og for engasjement i mitt arbeid. Stig Igland skreiv i 2010 masteroppgåve i helsefag. Schön var ein av hans sentrale teoretikarar. Takk også til han for å ville dele av sin kunnskap.

Arbeidet med å skaffe informantar gjekk raskt takka vere rektor Turid Hatlem på Slåtten skule, der eg arbeider, og rektorane ved dei skulane eg fann informantane mine. Takk for velvilje og tilrettelegging. Å reise rundt og intervju informantane var ei inspirerende tid. Lærarane eg intervjuar var imponerande opne og villege til å dele av sine refleksjonar, kunnskapar og erfaringar. Utan deira klokskap ville oppgåva vore lite verdt.

Takk også til Åse Haugsgjær og Stig Hafstad på teamet mitt på Slåtten skule for støtte, og for at de tolmodig har teke støyten når eg har vore vekke i periodar. Til slutt takk til kollega Nina Masdal for korrekturlesing og til Aina Sætre, ved Høgskulen i Volda, for rettleiing undervegs og oppmuntrande kommentarar.

Jon Olav Leira

Førde 27.11.2012

INNHALDSLISTE

SAMANDRAG	s.2
SUMMARY	s.3
FORORD	s.5
INNHALDSLISTE	s.6
1. INNLEIING	s.9
1.1. Bakgrunn for tema og formål	s.9
1.2. Presentasjon av problemstilling, avgrensing og bakgrunn	s.10
2. DISPONERING AV OPPGÅVA	s.10
3. TEORI	s.11
3.1. Kva er mobbing?	s.11
3.1.1. Definisjon av mobbing	s.12
3.1.2. Dei som mobbar	s.13
3.1.3. Den reaktiv aggressive mobbar	s.14
3.1.4. Den proaktiv aggressive mobbar	s.16
3.1.5. Karakteristikkar av den som blir mobba	s.17
3.1.5.1. Dei passive og underdanige	s.17
3.1.5.2. Dei provoserande	s.18
3.1.5.3. Dei sosialt sårbare	s.19
3.2. Klasseleing, læringsmiljø og mobbing	s.20
3.3. Sosial kompetanse	s.24
3.3.1. Forståing av sosial kompetanse	s.25
3.3.2. Sosiale “ferdigheiter“	s.26
3.3.3. Ulike perspektiv på sosial kompetanse	s.28

3.3.3.1.	Sosial kompetanse i eit pedagogisk perspektiv	s.29
3.3.3.2.	Sosial kompetanse i eit aktørperspektiv	s.30
3.3.3.3.	Sosial kompetanse i eit lærings og utviklingsperspektiv	s.31
3.3.3.4.	Sosial kompetanse i eit kontekstueit perspektiv	s.31
3.3.3.5.	Sosial kompetanse i eit kommunikasjonsperspektiv	s.33
3.3.3.6.	Forsking på sosial kompetanse i eit historisk perspektiv	s.34
3.3.4.	Samanheng mellom sosial kompetanse og sosiometrisk status	s.35
3.4.	Relasjonar	s.35
3.4.1.	Elev - lærarrelasjonar	s.36
3.4.2.	Relasjonar mellom elevar	s.38
3.5.	Den reflekterte praktikal	s.39
3.5.1.	Refleksjon i og over handling	s.41
4.	METODE	s.43
4.1.	Val av metode	s.43
4.2.	Val av informantar	s.43
4.3.	Forskingsprosess	s.44
4.4.	Kvalitativ metode	s.45
4.5.	Semistrukturert intervju	s.46
4.6.	Symbolisk interaksjonisme, fenomenologi og hermeneutikk	s.47
4.7.	Reliabilitet og validitet	s.49
4.8.	Forskingsetiske vurderingar	s.51
5.	Drøfting	s.52
5.1.	Mobbing	s.52
5.1.1.	Korleis lærar definere mobbing/oppfattar mobbing?	s.53
5.1.2.	Om informantane opplever mobbing som eit problem på sin skule?	s.54

5.1.3. Korleis bli mobbing avdekt?	s.54
5.1.4. Intervensjon mot mobbing	s.56
5.1.5. Kva for mobbing ser ein oftast i skulen?	s.58
5.2. Sosial kompetanse	s.60
5.2.1. Lærarar si forståing av sosial kompetanse	s.60
5.2.2. Om det er samsvar mellom kva lærarar og elevar vektlegg i sosial kompetanse	s.62
5.2.3. Kva for sosiale ferdigheiter er vanskeleg for elevar å lære?	s.63
5.2.4. Kva for sosiale ferdigheiter treng ein som er truande til å mobbe, trening i? <i>Korleis trenar lærarar elevar i desse ferdigheitene?</i>	s.65
5.2.5. Kva for sosiale ferdigheiter treng ein som er ekstra utsett for mobbing, trening i? <i>Korleis trenar lærarar elevar i desse ferdigheitene?</i>	s.71
5.3. Elevar frå heimar med sosioøkonomiske vanskar	s.76
5.4. Relasjonar	s.80
5.4.1. Korleis lærar skildrar relasjonane til sine elevar	s.80
5.4.2. Kan lærar hjelpe born og unge til å skape relasjonar seg i mellom?	s.86
5.4.3. Er elevar med svake og sårbare relasjonar meir utsett for mobbing enn andre?	s.89
5.5. Taus kunnskap	s.90
5.5.1. Reflekterer lærarar over sosial kompetanse og vennerelasjonar til sine elevar?	s.90
5.5.2. Diskuterer lærarar relasjonar mellom lærarar og elevar?	s.91
6. Samandrag	s.92

1. INNLEIING

1.1. Bakgrunn for tema og formål

Gjennom litteratur og historie kan ein lese om hendingar som ber preg av krenking, trakassering eller mobbing. (Rigby, 2002) I norsk litteratur kan vi lese om mobbing mellom anna i Jonas av Jens Bjørneboe, Herman av Lars Saabye Christensen og i novella "Liket" av Tor Jonsson. Den internasjonalt kjente barnebokforfattaren Roald Dahl let mobbarane få som fortent i komedia Matilda, der den vesle jenta får magiske evner som ho brukar på å straffe dei karikerte vonde. I historiebøkene kan ein lese om korleis eldre elevar i klostertulane herja med yngre elevar, Sandsleth (2007) viser til, «kameratoppdragelse», ved internatskular og i europeisk historie kan vi lese om korleis menneske har blitt trakassert og utnytta gjennom ein hierarkisk samfunnsstruktur. «Handbook of bullying in schools» (Jimerson et al., 2010) viser til at i alle land mobbing har blitt forska på, har ein funne førekomstar av fenomenet.

Sett utifrå denne samanhengen er det ikkje til å undrast over at mobbing er eit problem i samfunn og skule. Eg ynskjer i denne oppgåva å undersøke korleis erfarne lærarar styrer klassane/ gruppene sine og styrkjer elevane for å skape gode og trygge læringsmiljø. I ein kvardag prega av høgt tempo og krav om handling, vil erfaring, verdigrunnlag og kunnskap vere med å styre handlingsvala til den einskilde lærar i augneblinken. Polanyi (2000) kallar dette for taus kunnskap.

Vinteren 2011 skreiv ein tidlegare elev om si erfaring med mobbing frå åttitalet. Innlegget gjekk som ein farsott på sosiale media, sjølv statsminister Stoltenberg var ute og kommenterte det på både Twitter og Facebook. Innsendaren vart ikkje sjølv mobba, men hadde sett på det utan å gripe inn. Lesarinnlegget som fekk overskrifta "Lærar Bjørndals metode", er ei kort skildring om korleis ein lærar som var sterk og respektert, ansvarleggjorde leiarane mellom elevane (BT, 11. januar 2011). Metodisk er nok ikkje denne handlinga til lærar Bjørndal interessant, men den vitnar om ein lærar som har skaffa seg eit handlingsrom til å ordne opp gjennom relasjonar til elevane sine og tydelege krav til sosial kompetanse.

I eigen praksis i skulen og gjennom rettleiarrolle har eg sett trong for meir kompetanse om å handtere vanskelege situasjonar i klasserommet, men eg har og sett mange gode eksempel på korleis erfarne lærarar har kunne hjelpe elevar til å finne sin plass i elevkollektivet. Noko som truleg har gjort mange av desse mindre sårbare og minska risikoen deira for å bli utsett for

mobbing. Andre elevar har truleg lært å sjå når dei krenkar medelevar og kjent på smerta det medfører, slik at mobbing ikkje har fått utvikle seg.

1.2. Presentasjon av problemstilling, avgrensing og bakgrunn

Problemstillinga mi er:

Korleis vurderer lærarar trening i relasjonsbygging og sosial kompetanse som verkty i førebygging og handtering av mobbing?

I denne oppgåva vil omgrepa mobbing, sosial kompetanse, relasjonsbygging og taust kunnskap vere sentrale. Eg ynskjer å halde fokuset på læraren sine moglegheiter og ansvar for å utvikle sosial kompetanse, hjelpe elevane til å finne gode relasjonar til medelevar og å hindre mobbing. Mykje av dette arbeidet er tufta på systemarbeid, det vil seie gode rutinar på skulenivå. Godt dokumentert og omtalt i ulike program og litteratur. (Roland1998,2007; Olweus1992). I denne oppgåva vil fokuset mitt vere på den einskilde lærarar sitt arbeid og utvikling og i mindre grad systemarbeid og leiarperspektiv. Utbreiing og omfang av mobbing kjem eg heller ikkje til å problematisere og drøfte.

Roland (1980) og Olweus (1992) dokumenterte alt på 80 og 90 talet at mobbing var eit utbreidd problem i norsk skule. Sidan den gong har fleire vist til at dette problemet har auka i omfang. (Sandsleth, 2007; Roland, 2007). Elevundesøkinga frå 2011 slår fast at omfanget av mobbing er konstant og at berre fire promille av skulane i Norge har vore mobbefrie over ein periode på tre år. (Wendelborg et al., 2011) Analysen frå "Elevundesøkelsen 2011" slår fast at: "Dette viser at alle må jobbe kontinuerlig og systematisk for å holde skolen mobbefri over tid" (ibid.) Desse tala er for meg argumentasjon god nok for å arbeide vidare med utfordringa mobbing.

Gjennom intervju med erfarne lærarar ynskjer eg å få innblikk i den tause kunnskapen som styrer handlingsvala deira i møte med grupper og einskildindivid og drøfte dei i lys av gjeldande teori.

2. Disponering av oppgåva

Etter ei kort innleiing har eg i teoridelen prøvt å skape ei referanseramme som er relevante for mine data. Teoridelen skreiv eg om lag ferdig før eg byrja på datainnsamlinga. I ettertid ser eg på det som meir flaks enn ein planlagt strategi. I alle høve førte det til at eg stadig redigerte intervjuguiden, då eg gjennom arbeid med teoridelen fekk tankar og idear på kva eg måtte skaffe meg data på.

I arbeidet med metodedelen vart eg medviten korleis eg presenterte bakgrunnsteorien min, korleis eg skulle handsame og bruke informasjonen eg fekk gjennom intervju i drøftingsdelen til slutt.

I drøftingskapittelet har eg sett på mine funn i lys av gjeldande teori. Ved å sjå på funna mine frå ulike perspektiv har eg prøvd å skape ei breiast mogleg forståing av praksisen til mine informantar. Ein praksis prega av kunnskap, refleksjon og menneskeleg nærvær.

Til slutt, i konklusjonen, har eg prøvd å samanfatte og formidle noko av den innsikta og kunnskapen arbeidet med denne oppgåva har gitt meg.

3. TEORI

I teoridelen av oppgåva her eg nytta Roland og Olweus som hovudkjelder til å skape forståing for omgrepet mobbing, men eg har også brukt andre forskarar for å få eit breitt bilete av fenomenet. Deretter har eg sett på ulike sider ved sosial kompetanse og menneskelege relasjonar. I den delen av oppgåva har rettleiaren for sosial kompetanse som er utgitt av Udir, (Utdanningsdirektoratet) med Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim (2007) som forfattarar, vore ei viktig kjelde i seg sjølv, men også god hjelp til å finne relevant litteratur. Mellom anna har eg "lånt" Gresham & Elliot (1990) si forståing av sosiale ferdigheiter som sentrale omgrep i både teoridelen min og i intervjuguiden frå rettleiaren.

I tillegg til rettleiaren frå Udir (Jahnsen et al-, 2007) har Arnesen (2002;2004) sitt arbeid vore sentralt i mi forståing rundt relasjonar i skulen og oppbygging av relasjonsavsnittet i teoridelen.

Gjennom Schön (1991; 2001) sine tankar rundt betydinga av refleksjon for den profesjonelle yrkesutøvinga, har eg prøvd å få fram korleis lærarar og eit kollegafellesskap kan utvikle og dele ferdigheiter til å kunne handsame dei ulike og komplekse situasjonane dei møter i skulekvardagen.

I metodedelen har Thagaard (2010) vore ei sentral kjelde til å skape forståing av den kvalitative metode sin eigenart, moglegheiter og "begrensningar".

3.1. Kva er mobbing?

I Noreg vaknar omlag 60 000 barn og unge kvar morgon til angsten for å bli mobba. (Roland 2007) Denne angsten er med på å setje sitt preg på desse borna, dei unge og familiane deira.

Dei har ofte kroppslege plager som stiv nakke, hovudpine, manglande matlyst og kvalme. Får dette utvikle seg over tid kan dei etter kvart slite med låg sjølvkjensle, dårleg læringsutbytte og etter kvart stå i fare for å utvikle depresjonar og tankar om sjølvdrap. Vidare vil det kunne føre til at familien til den som blir mobba, mobbeofferet, kan utvikle store vanskar. Til slutt kan dei ende opp som ei dysfunksjonell familie (Roland, 2007). Omlag 6 % av alle skuleelevar i Noreg opplever dette (ibid). Foreldre, skule, styresmaktene og alle som interesserer seg for barn og unge sine oppvekstvilkår har gjennom ei årrekke vore klar over problemet. Mykje er blitt gjort, men det ser ut som ein slit med å finne nøkkelen til løysinga på problemet.

Både nasjonalt og internasjonalt er Olweus og Roland anerkjent for sin kunnskap og si forskning rundt mobbing. Deira tolking av mobbeomgrepet ligg til grunn for mi forståing av mobbing. Likevel vil eg sjå på Espenes sine kritiske merknader til Olweus og Roland sine definisjonar. Sjølv om eg vil ta avstand frå hans mistenkeleggjing av Roland og Olweus sine hensikter og motiv i “Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe“ (Espenes, 2012) vil eg prøve å få fram noko av Espenes sine tankar rundt «krenking» som eg meiner vil utvide forståinga av mobbing.

3.1.1. Definisjon av mobbing

“Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlingar, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller fleire saman, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2007, s.25)

Roland sin definisjon av mobbing er kjent og inneheld nokre viktige og berande element slik eg ser det. Første kriteriet er at mobbing er fysiske eller sosiale negative handlingar, deretter held han fram tidsaspektet. Det skal i hovudsak utførast gjentekne gongar og gjentakast over tid. Det tredje kriteriet Roland legg inn er at styrkjeforholdet mellom partane skal vere ujamnt, «..., mot en som ikkje kan forsvare seg i den aktuelle situasjon.

Olweus definerer mobbing gjennom tre punkt på UNI helse (Uni Helse er ei avdeling i forsikringsselskapet Uni Research i Bergen) sine heimesider.:

”Negativ eller ondsinnet atferd. Som gjentas og foregår over tid. I et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdet mellom partene; den som blir utsatt har vanskelig for å forsvare seg” (Uni Helse, 2011).

Mobbinga fått eit motiv, hensikta er negativ eller vondsinna.

Opplæringslova sin definisjon av mobbing har element frå Roland si forståing av omgrepet. Denne definisjonen spissar negativ åtferd noko til negativ eller aggressiv, men har ikkje med motivet vondsinna. Elles har det med dei tre elementa som går att; negativ handling, gjenteke over tid og styrkjeforhold.

Sandsleth & Foldvik sin definisjon liknar også på Olweus og Roland sine definisjonar:

”Det er mobbing når en eller flere elever, eller andre i skolen, gjør ubehagelige ting mot en elev, og dette gjentar seg flere ganger over tid. Det kan være erting, fleiping og latterliggjøring som gjentar seg. Det kan være utfrysning, isolering og baksnakkelse som gjentar seg. Det kan være fysiske overgrep, slåing, sparking og lugging som gjentar seg. Også andre handlinger som gjentar seg og som føles ekkelt, sårende eller krenkende for den som blir utsatt for det, kan betegnes som mobbing” (Sandsleth & Foldvik 2000)

Dei har negative handlingar, men kallar det; “... gjør ubehagelege ting...“. Tidsaspektet har dei og med. I staden for eit ujamnt styrkeforhold har dei med eit subjektivt element, “...som føles...“ Det er den eller dei som er utsett for desse ekle, sårande eller krenkende handlingane som avgjer om dette er mobbing. Dette gjer det noko vanskelegare for dei tilsette å avgjere eller definere kva som er mobbing. Samtidig er dette subjektive elementet viktig då det tek omsyn til den einskilde si oppleving, noko truleg Olweus og Roland ikkje vil protestere mot.

Manifest mot mobbing(2008) brukar Barneombudet sin definisjon:

”Mobbing er når en gruppe eller en person gjentatte ganger og over tid plager et offer. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom plagere og offer. Mobbing er et virkemiddel for at plagerne skal tilegne seg makt slik at de kan oppnå personlige fordeler. Plagingen utføres av hele gruppen av overgripere eller av ett eller flere medlemmer på vegne av gruppen. ” (Barneombudet, 2008)

Elementa i denne definisjonen er om lag dei same. Styrkjeforholdet er ujamnt, plaginga blir gjenteke over tid, men omgrepet negative handlingar blir gjeve eit nytt motiv. Det er eit verkmiddel for å oppnå fordelar, og antyder med det at mobbing er ei proaktiv handling.

3.1.2. Dei som mobbar

I utgangspunktet gir overskrifta, «Dei som mobbar», uttrykk for eit individpatologisk syn på mobbing. Ein ser etter eigenskapar hjå einskildindividet for å finne løysinga på problemet. Tilsynelatande gjer ein eit forsøk på å skyve ansvaret for mobbinga over på ein einskildperson, mobbaren. Ein kan også sjå det slik at mobbaren blir ein symptomberar for eit miljø som er ute av kontroll/styring. Jamfør Waage & Mossige (2002) sin teori om suboptimalisering og Roland(2007, 1997) si tydelege presisering av læraren si rolle som

klasseleiar. Dei som mobbar skil seg ikkje mykje ut frå gjennomsnitts eleven med tanke på utsjånad, popularitet og skuleprestasjonar (Roland & Vaaland, 2007). Heller ikkje når det gjeld sjølvbilete skil den som mobbar seg vesentleg ut, sjølv om Roland peikar på at det er noko usemje om det i forskarmiljøa (ibid). Han forklarar det med at det kan vere noko ulikt syn på kva ein legg i sjølvbilete. Olweus & Solberg syner til liknande funn som Roland og Vaaland:

“Det blir ofte antatt at mobbere er usikre og engstelige under den tøffe overflaten. Vår forskning har imidlertid ikke gitt noen som helst støtte for denne oppfatningen. 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“ (Olweus & Solberg 1997, s. 13-14)

Dei som mobbar skil seg ikkje nemneverdig ut gjennom utsjånad, klede eller dialekt (Roland, 2007). Både gutar og jenter mobbar. Gutar mobbar både jenter og gutar, medan jente ser ut til å mobbe berre jenter (Olweus, 1992; Roland & Vaaland, 2007). Gutar mobbar mest i eiga klasse, men og elevar frå andre klassar. Jentene mobbar nesten berre frå eiga klasse (Roland & Vaaland, 2007). Hovudtendensen har vore at gutar er meir aktive enn jenter og at gutane er meir fysisk valdelege (Olweus, 1992; Roland & Idsø, 2001). Ei oppsiktsvekkande undersøking utført av Pepler & Craig (1995) viser derimot at jenter mobbar minst like mykje som gutar, også fysisk. Maudal skreiv i 2008 ein master der ho fokuserte på skulane sine strategival i arbeidet mot mobbing. Der gir dei fleste rektorane ho intervjuar uttrykk for at jentemobbing er det største problemet (Maudal, 2008). Elevundersøkinga 2011 har ikkje tal for kven som mobbar, berre kven som vart mobba. Både Olweus og Roland gjev uttrykk for mistanke om underrapportering mellom jenter, både av dei som mobbar og dei som blir mobba.

Gjeldande mobbeparadigme deler hovudsakleg dei som utøver mobbing inn i to typar personlegdommar, den reaktiv aggressive og den proaktiv aggressive. (Roland, 2007)

3.1.3. Den reaktiv aggressive mobbar

Roland (2007) viser til Freud (1905) sin første teori rundt frustrasjon og at Dollard (Dollard et al., 1939) tidleg på 1900 talet meinte at frustrasjon førte til aggresjon. I 1941 modifiserte Miller (1941), ein av Dollard sine kollegaer, teorien. Han meinte at frustrasjon ofte fører til aggresjon, og at aggresjon kan kome av frustrasjon. Denne samanhengen mellom aggresjon og frustrasjon er vanleg innan psykologifaget i dag (Roland, 2007). Aggresjon utløyst av

frustrasjon, ein nedverdiggande situasjon eller liknande blir kalla for reaktiv aggresjon. (ibid, Roland og Idsø, 2001). Ogden (2009) kallar denne form for aggresjon for affektiv aggresjon, ein reagerer aggressivt i affekt. Roland(2007) viser til at når sinne går over i aggresjonen, kan det føre til kognitivt samanbrot. Denne aggresjonen kan då lett bli retta mot ein, og då ikkje nødvendigvis den som ikkje har utløyst aggresjonen. I “Mobbingens psykologi“ konkluderer likevel Roland(2007) med at det berre hjå dei yngste elevane var ein liten overrepresentasjon av reaktiv aggressivitet blant mobbarar og den såg ut til å forsvinne heilt frå sjette klasse (ibid). Departementet si evaluering av Elevundersøkinga 2011(Wendelborg et al., 2011)viser derimot til at det på nokre skular er ein del skuletrøtte og frustrerte gutar som berre ventar på at skulen skal ta slutt og som er ei belastning for både medelevar og lærarar. Dette resulterer i at det er fleire gutar som mobbar andre i 10.klasse enn i 7.klasse. Funn frå den kvalitative del av undersøkinga styrkjer mistanken. Dei reaktiv aggressive er dei som Olweus mellom anna skildrar som:

“Er hissige, blir fort sinte, er impulsive og har lav frustrasjonsterskel: de har vanskelig for å underordne seg regler og å tolerere hindringer og utsettelse, kan forsøke oppnå fordeler gjennom fusk“

“Er i generell opposisjon, trassige og aggressive mot voksne(inkludert lærere og foreldre), og kan virke skremmende også for voksne (avhengig av ungdommens alder og fysiske styrke); er flinke til å snakke seg ut av vanskelige situasjoner“ (Olweus, 1992, s. 53).

Dette er to av ni punkt som kjenneteiknar på mobbaren i fylgje Olweus (ibid). Alle punkta viser til avvikande åtferd, der det i all hovudsak blir peika på reaktive aggressive gutar som utviklar åtferd som set dei i risikosona for å falle utanfor samfunnet. Eit tredje punkt som klart syner det er:“

Begynner i relativ tidlig alder (sammenlignet med sine jevnaldrende) med antisosial atferd som tyveri, hærverk og å drikke seg full; har “dårlige kamerater“ (Olweus 1992, s. 53)

Psykologen Asmervik prøvde på syttitalet å finne nokre typiske trekk ved mobbaren. Slik eg tolkar Asmervik (1974) er det den reaktiv aggressive/frustrerte elev som blir skildra. Han skildrar dette gjennom tre punkt. To av desse punkta omhandlar forhold utanfor eleven sjølv. Eleven ber på frustrasjon over eit vanskeleg heimemiljø og/eller ein vanskeleg skulesituasjon. Gjennom si skildring av mobbaren dreg Asmervik inn nokre interessante moment. Han peikar på at skulesystemet kan provosere fram frustrasjon og dermed reaktiv aggresjon;

“Taperne kan ikke godt uten videre forlate arenaen... fortvilte utslag av motvold, som da rammer ganske uskyldige ofte“ (Asmervik, 1974 s. 91)

Sjølv om Asmervik skildrar mobbaren, gjer han det med innleving og forståing. Han peikar på bakanforliggende årsakssamanhengar som heimeforhold, skulesituasjon og ein umoden personlegdom. Ved å peike på desse elementa, syner han og til moglege løysingar på problemet. Spesielt i punktet om mobbaren sin karakter er han tydeleg på dette:

“Men for oss vaksne er det viktig å være klar over at nettopp denne gruppe mobbere burde ha den beste prognose når det gjelder opplevelse av skyld og dermed mulighet for personlig forandring i væremåte“ (Asmervik 1974 s. 92).

Også når det gjeld punktet om heimeforhold peikar Asmervik indirekte på løysingar. (Asmervik 1974) Ved å setje fingeren på vanskelege heimeforhold som gjev seg utslag i sosiale tilpassingsvanskar, vil skule, helsestasjon eller barnevern måtte gripe inn og hjelpe barnet. Evalueringa av Elevundersøkinga 2011 viser til liknande funn og viser til tydeleg korrelasjon mellom støtte heimanfrå og andelen som mobbar andre (Wendelborg , Røe og Skaalvik , 2011).

3.1.4. Den proaktiv aggressive mobbar

Proaktiv aggresjon kallar ein det når aggresjon blir brukt til å oppnå sosiale eller materielle gevinstar (Dodge 1991, Roland & Idsø 2001). Aggresjon i denne samanheng heng ikkje saman med sinne, det er ein strategi for å nå eit mål. Personen tek sjølv initiativet til den aggressive handlinga. Roland (2007) viser til funn som syner at mobbarar skil seg markant ut på proaktiv aggresjon, gevinsten er makt over offeret og innpass/tilhøyr til gruppa som utfører overgrepet. Fellesskapet rundt proaktiv aggresjon ser ut til å vere viktig for ein del elevar. Eit kollektivt angrep styrkar samkjensla(ibid). Vidare peikar Roland på at det kan sjå ut som ei aggressiv handling, fri for sinne, kan vere stimulerande i seg sjølv (ibid). Ein viktig stimulans ved proaktiv aggresjon er den makt det gjev over offeret (Dodge, 1991; McClelland, 1973; Roland & Idsø, 2001). Roland(2007) konkluderer med at det er ikkje personar med reaktiv aggressivitet, men personar med proaktiv aggressivitet som utfører mobbing.

Tidlegare barneombod Trond Waage og Jan Mossige spissar den proaktive tendensen med omgrepet «suboptimalisering» (Waage & Mossige 2002). Ved svak og utydeleg klasseleiing frå læraren si side kan det oppstå ei anna form for uformelt leiarskap i gruppa som vil vere til skade både for einskildindivid og gruppa som heilskap. Ein eller fleire av elevane kan då ta den reelle makta i gruppa frå ”undersida”, for å fremje/optimalisere sine egne behov og interesser, utan vilje og evne til å ta det ansvaret eit slikt leiarskap inneber ut frå aksepterte normer og verdiar i samfunnet. Målet for maktstrategien blir då personleg makt og vinning

utan omtanke for at denne makta går på tvers av behova for gruppa og einskildindivid. (Waage & Mossige 2002). Suboptimalisering som system blir gjerne etablert over tid gjennom at ein proaktiv aggressiv elev etablerer seg som førar og får med seg nokre medløparar mellom elevane. Sakte, men sikkert blir reglane for samspel i gruppa endra. Etter kvart får klassa ei ny leiing. Den vellykka suboptimaliseringa har fråteke læraren de reelle makta i klassa. I denne situasjonen som er skapt har "føraren" og medløparane skaffa seg handlingsrom for plaging og mobbing av medelevar, noko som er med på å styrkje banda mellom "føraren" og medløparane. Gruppa blir då prega av frykt og angst. Dei andre elevane bli redde og engstelege for å skilje seg ut frå gruppa, i redsle for å bli det neste offeret. Dette aukar så vidare handlingsrommet for maktgruppa. Suboptimalisering er etablert som eit system som stadig må haldast ved like (ibid).

Jentemobbing er eit mykje brukt omgrep innan mobbeparadigmet i dag (Roland & Vaaland 2007; Olweus 1992) Slik jentemobbinga blir framstilt, liknar den mest på den proaktiv aggressive mobbing (ibid).

3.1.5. Karakteristikkar av den som blir mobba

I litteraturen til mobbeparadigmet finn ein mange fellestrekk hjå dei som blir utsett for mobbing. Roland og Vaaland peikar på at ein ikkje veit om bestemte trekk hjå den som blir mobba eksisterte før mobbinga starta (Roland og Vaaland, 2006 s. 14). Den tysk-svenske professoren i psykologi Leymann viser til at alle kan bli offer for mobbing dersom dei personlege og miljømessige forholda er til stades (Leymann, 1987). Med desse atterhalda vil eg likevel vise til nokre funn frå forskning om kjenneteikn hjå dei som er utsett for mobbing.

Myta om at barn med særeigne kjenneteikn som t.d. brillar og raudt hår blir oftare mobba ser ikkje ut til å stemme. Gutar som er mindre og svakare enn sine jamaldringar viser seg å vere noko meir utsett enn gjennomsnittet (Olweus 1992). Likevel syner det seg at risikofaktorar først og fremst er knytt til indre kjenneteikn (Olweus, 1992; Roland, 2007). Generelle ytre teikn er tap av kontroll i sosiale situasjonar, t.d.: Tårer, redsle, hjelpelaust sinne eller overdrive defensivt uttrykk (Roland, 2007)

Olweus og Solberg (2007) viser til funn i deira datamateriale som gjev grunnlag for å dele inn dei som blir utsett for mobbing i to kategoriar. Den største gruppa kallar dei for:

3.1.5.1. Dei passive eller underdanige.

- Dei er stille, forsiktige, kjenslevare og tek kanskje lett til tårene.

- Dei er usikre med liten sjølvtilitt og/eller negativ sjølvoppfatning.
- Gutane i denne gruppa likar ikkje å sloss, og dei er ofte fysisk svakare enn jamaldringane sine.
- Dei har få eller ingen venner
- Dei er redde for bli skada og å slå seg
- Dei har ofte lettare for å vere saman med vaksne, foreldre og lærarar, en jamaldringar

Mobbinga kan ikkje forklarast ved at dei aktivt provoserer sine omgjevnader. Dei fleste av dei er ikkje aggressive eller ertande i sin veremåte. Desse barna signaliserer ved si åtferd og sine haldningar at dei er litt engsteleg og usikre, og at dei ikkje vågar å ta att om dei blir angripne eller krenka. Evalueringa av elevundersøkinga 2011 kommenterer at det nokre elever opplever som mobbing, dreg andre elevar på skuldrane av (NIFU, 2011). Eleven som her blir skissert er litt forsiktig og usikker og framstår som ein som ikkje fortener å bli utsett for mobbing i følgje Olweus og Solberg (Olweus og Solberg 1997 s. 13-14). Dersom ein ser på skildringa av den “passive og underdanige“ ser ein at dei skorar svakt på dimensjonane eller dugleikane sjølvhevding og sjølvkontroll i dei fem dimensjonane for sosial kompetanse til Gresham og Elliot (1990) (Sjå side: 24-26). Paulsen, Bru & Murberg (2006) finn at passive elevar viser lågare sosial kompetanse, er meir tilbaketrekte og opplever svakare støtte i skulesituasjonar enn andre barn.

3.1.5.2. Dei provoserande

Denne typen offer er mindre vanlig og omfattar omlag 15-20 prosent av offera:

- Dei kan vere hissige og kan prøve å ta att dersom dei blir angripne eller forulempa, men oftast utan særleg suksess
- Dei er ofte rotlause, klossete, umodne, ukonsentrerte og blir oppfatta som generelt brysame
- Ein del av desse kan karakteriserast som hyperaktive, mellom anna urolege, rastlause med konsentrasjonsvanskar
- Grunna irriterande åtferd er dei misslikt av mange vaksne, også av lærar
- Dei kan sjølv prøve å mobbe svakare elevar

Problema rundt “dei provoserande“ er delvis ulike frå problema rundt dei “passive“ i fylgje Olweus og Solberg. Typisk for mobbinga av dei “provoserande“ er at ofte heile klassa kan stå bak mobbinga. (Olweus og Solberg 1997 s. 13-14) “Dei provoserande“ er tydeleg ein krevjande karaktertype å både omgåast og like. Målt utifrå dugleikane eller dimensjonane for sosial kompetanse til Gresham og Elliot (1990) vil desse elevane ha vanskar med empati,

samarbeid, sjølvkontroll og truleg ansvarlegheit. Som Solberg og Olweus seier, dei er dårleg likt av alle og blir kanskje difor også utstøtt av alle.

3.1.6. Dei sosialt sårbare

I tillegg til dei to hovudtypane vil eg syne til Veland (2011) si undersøking der han har undersøkt “dei sosialt sårbare“ sine vilkår i skulen. Ei ueinsarta gruppe, men som har det til felles at dei har foreldre med psykiske vanskar, rusproblem eller dei er barnevernsborn.

Etter krigen har Noreg vore styrt etter sosialdemokratiske tankar og idear, der sosial utjamning har vore ein berande tanke i skulen. Dette har vi i liten grad lukkast med (Haug, 2003), sjølv om parola har vore: “Lik rett til utdanning“. Elevane sitt læringsutbytte er minst like avhengig av sosial bakgrunn i Noreg som i land med større sosiale ulikskapar (Lie m.fl. 2001). Veland (2011) viser i si undersøking til ein negativ samanheng mellom sosioøkonomisk ståstad og sjølvopplevd inkludering i skulen. Omgrepet, “sosialt inkludert“, skildrar korleis ein person opplever aksept, verdsetjing og tilhør til fellesskap med andre individ (Veland, 2011). I skulen vil det å vere “sosialt inkludert“ knytt til relasjonane til medelevar og lærar (ibid). Korleis elevane opplever seg inkludert og korleis dei har det i klassen er viktig for deira oppleving av skulegangen (Arnesen, 2002). Born som kjem i frå familiar med låg sosioøkonomisk status vil ikkje ha tilgang til ressursar som kan vere avgjerande for kor attraktive dei er som vener (Veland, 2011). Arnesen (2002) skriv i si doktoravhandling at elevar:

“... i en sosialt svak posisjon, ved at de har dårlig råd, bor dårlig og har mange sosiale problemer hjemme, i utgangspunktet er i en situasjon der sjansen for å bli ekskludert i skolen er stor“ (Arnesen, 2002, s. 442).

Veland (2011) viser også til brei forskning som dokumenterer omfattande faglege og sosiale vanskar hjå barn med barnevernsbakgrunn. Desse borna vil og ha vanskar med å knyte relasjonar til medelevar og lærarar (ibid). Samspelet mellom elev og lærar er påverka av “her og no situasjonen“, men begge vil også ha med seg tidlegare samspelssituasjonar (Abrahamsen, 1997). Gjennom gjentekne erfaringar med omsorgsperson i tidleg levealder dannar barnet eit indre bilete av omsorgspersonen (Bowlby, 1996). Det vil lage seg eit tilknytningsmønster som vil bli typisk for barnet. Etter kvart som barnet blir eldre, vil tilknytningsmønsteret bli ein eigenskap ved barnet sjølv, og det vil kunne føre det vidare til nye relasjonar. Til dømes relasjonen til ein lærar (ibid). Svak sosial kompetanse og svake relasjonar vil og gje auka risiko for å bli utestengt og mobba (Roland 2007; ibid). Vidare er

det påvist negativ samanheng mellom sosioøkonomisk status og åtferdsvanskar (Larsson & Frisk, 1999), noko som gjev enno større risiko for å bli utestengt og mobba (Veland 2011). Det kan innan forskning vere vanskeleg å finne om sosial utstøying og mobbing kjem av åtferdsvanskar eller omvendt. Det er grunn til å tru at det er ei negativ vekselvirkning som forsterkar kvarandre (ibid).

Arnesen (2002, s. 419) fann i sitt arbeide også at :

“ Særlig elever som anser at de har problemer. Er sterkt opptatt av lærerens holdninger til dem, om de viser aktiv støtte eller neglisjerer eller bagatelliserer problemene deres“ (Arnesen, 2002, s. 419).

Born som kjem frå ressursvake heimar vil ofte kunne ha ekstra utbytte av trygg tilknytning til ein person utanfrå familien, og lærar kan ha ein slik funksjon. Skulen kan slik bli ein beskyttande faktor (Veland, 2011). Elevar med psykisk sjuke foreldre, foreldre med rusvanskar og barnevernsborn har dårlegare relasjonar til sine lærarar enn kontrollgruppa hans. Dette er truleg born med relasjonsvanskar og åtferdsvanskar, men funna viser likevel at dei borna som treng stabile og gode band til sine lærarar rapporterer om dei dårlegaste relasjonane (ibid)

3.2. Klasseleiing, læringsmiljø og mobbing

I Opplæringslova 9a-1 står det:

“ Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring“ (Opplæringslova 9a-1)

At elevar har eit godt læringsmiljø er eit mål i seg sjølv (Kunnskaps Dep. 2011). I tillegg er det godt dokumentert at ein skulekultur prega av gode relasjonar mellom elevane og mellom lærarar og elevar gir eit godt pedagogisk læringsmiljø (ibid; Wendelborg , Røe og Skaalvik , 2011). St.melding 22/2011, “Motivasjon-Mestring-Muligheter“, viser til at ungdomsskulen ikkje berre kan betre resultata for elevane generelt, men også syte for at prestasjonskilja mellom dei ulike elevgruppene minkar. Utdanningsdirektoratet (Udir) har definert læringsmiljø som:

“Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel“ (St.melding 22-2011/2012).

Forhold som Udir framhevar er; positive relasjonar mellom elev og lærar, positive relasjonar og kultur for læring mellom elevane, lærarar si evne til å leie klassar, å undervise og å gje elevane gode tilbakemeldingar fagleg og sosialt. Evalueringa av Elevundersøkinga 2011 støttar

opp om denne konklusjonen. Elevane gir gjennom undersøkinga uttrykk for at auka trivsel reduserer mobbing. Spesielt tydeleg er dette på tal elevar som mobbar andre. Høg grad av læringsmotivasjon heng også saman med lite mobbing. Lærar-elev fokus peikar i same retning. Eit forpliktande samarbeid med tydelege tilbakemeldingar ser ut til å styrkje relasjonen lærar-elev og dermed læringsmiljøet. Ekstra sterk effekt synest det å ha for redusert mobbing når elevane sjølve tek del i å styrkje klassemiljøet ved å ikkje forstyrre, vere hyggeleg mot lærar og følgje med i undervisninga (Wendelborg et al., 2011). I St.melding 22/(2011-2012) frå Kunnskapsdepartementet er omgrepet nærare klargjort.

I ressursmateriellet Bedre læringsmiljø er begrepet nærmere klargjort. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro (St.melding 22(2011-2012)).

PISA undersøkinga frå 2009 viser ein tydeleg samanheng mellom relasjon til lærar og lesedugleik. Samanhengen mellom lesedugleik og oppleving av utbytte av skulegangen er like sterk. Seinare forskning støttar og eintydig opp om at læraren er den faktor som er viktigast for læringsmiljøet (Hattie, 2009). Eit godt læringsmiljø kjenneteiknast ved gode faglege resultat, god fagleg støtte, høg trivsel, lite mobbing og ved at elvar har gode relasjonar til lærarane (Wendelborg et al., 2011). St.melding 22(2011-2012) skisserer ni råd for betre arbeid mot mobbing i skulen. To av desse grip inn i temaet klasseleiing og læringsmiljø, “Arbeid med et godt læringsmiljø forebygger mobbing – God klasseledelse begrenser mobbing” (Kunnskaps Dep., 2010).

I opplæringslova § 9a-4 står det:

“ Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.” (Opplæringslova § 9a-4).

Eleven sin rett til eit godt læringsmiljø er godt sikra i opplæringslova, og skuleleiinga er pliktig til å ha internkontroll for å kvalitetssikre arbeidet. Det er læraren som lyt ta dei daglege utfordringa og skape det gode læringsmiljøet i samspel med sine elevar (Roland, 2007).

I leiinga av ei gruppe / klasse står læraren ovanfor mange og stadig skiftande utfordringar. Roland viser til fire sider ved klasseleiing som vart undersøkt i ei norsk undersøking. (Roland 1995; Roland 2007) Desse sidene er; læraren si evne til å syne omsorg for kvar einskild elev,

evne til å undervise og organisere, evne til å kontrollere og gripe inn. Nyare forskning er samstemt på at kvaliteten på klasseleiing har ein relativ sterk samanheng med førekomsten av elevar som plagar andre i ei gruppe. (Roland, 2007; Nordahl et al., 2005; Waage & Mossige, 2002 & Domitrovich et al., 2008)

Innan klasseleiingsforskning er det vanleg å dele klasseleiing inn i fire ulike oppdragarstilar. (Nordahl et al., 2005; Roland, 2007). Den autoritære, den forsømmande, den ettergivande og den autorative. Den autoritære vaksne er god på kontroll, men svak på varme og nærleik. Denne læraren vert ofte omtalt som ”kloa” eller ”trykkokaren”. For å oppretthalde kontroll og makt kan då den autoritære vaksne lett held seg til elevane på ein negativ og devaluerande måte. Den autoritære læraren vil ofte oppleve lite problem når han er til stades. Elevane derimot vil lett kjenne seg utrygge og lite verdsette. Ein del elevar vil kjenne denne handsaminga så undertrykkande at det vekkjer ein ikkje ubetydeleg trass og motvilje. Resultatet kan bli utagerande oppførsel når den vaksne ikkje er til stades, og slik kan den autoritære leiarstilen bli ein risikofaktor for utvikling av problem-åtferd (ibid). Den ettergivande oppdragarstilen er rik på varme, men den vaksne vil ha liten kontroll på kva elevane gjer. Den vaksne vil vise liten evne og vilje til å korrigere elevane si åtferd. (ibid) Den ettergivande læraren vil oppleve aggresjon frå elevane si side når han/ho prøvar å handheve reglar. Gir han/ho etter vil kontrollen gradvis bli mindre og mindre (ibid). Svak klasseleiing og tilsynelatande stor fridom kan ta frå elevane sin fridom, då andre elevar kan setje dei under tvang (Roland 2007). Ein forsømmande oppdragarstil gjev lite støtte, varme og kontroll. Barnevernet vil kunne kalle ein slik oppdragarstil for omsorgssvikt. (Nordahl et al., 2005)

Den autorative oppdragarstilen vil eg sjå litt nærare på. Den autorative læraren vil nok mange sjå på som den gode læraren som har god kontroll, evne til å styre og samtidig ha evne til å etablere og oppretthalde gode relasjonar til barn. Også til barn som viser problemåtferd (ibid). Manifest mot mobbing(2011) framhevar at den vaksne skal vere tydeleg og ein god rollemodell. Læraren må vere den synlege og reelle leiaren i gruppa, han må setje standaren og formidle kva som er ynskt oppførsel og kva som ikkje kan akseptast. Gjennom å gi ros og anerkjenning til det som er bra og gjennom å gripe inn mot uønskt oppførsel, vil den vaksne vise initiativ og styrke. Roland framhevar at initiativ skapar eit kontinuerleg røyndomsbilete for dei andre, og at det gjev makt (Roland, 2007). Like viktig som det å vise initiativ er at det er konsistens mellom det ein lærar seier og gjer. Autoriteten til læraren må vere synleg gjennom korleis ein møter den einskilde elev i ulike samanhengar, og at læraren

grip inn ovanfor respektlaus oppførsel ovanfor einskildpersonar, materiell og bygningar (ibid). Relasjonsbygging er avgjerande for den autorative læraren. Gjennom gode relasjonar til alle elevane byggjer den gode læraren opp sosial kapital til å utøve kontroll og korrigere uønskt åtferd. (ibid) Gode relasjonar byggjer ein opp over tid ved å sjå den einskilde elev; ved å legge merke til detaljar som endring i hårfrisyre, nye klede, kommentere småting, ein kort klapp på skuldra, blikkontakt, sjå eleven og vise det (ibid). Gode relasjonar mellom elevane i klassen har samanheng med lite mobbing (Roland, 1995; Roland & Vaaland, 1996). Dersom ein lærar klarer å halde ein god relasjon til alle elevane i klassen vil det og auke attraksjonen og samhaldet elevane i mellom (Roland, 2007). At førekomsten av mobbing i slike klassar er låg vil truleg ha fleire grunnar. Gjennom å stå fram som tydeleg vaksen med gode normer og verdiar vil læraren vere med å setje standardar, gi omsorg til kvar elev, kontrollere at standardane blir følgt og delegere grader av fridom når eleven og klassa er klar for det. Eit klassemiljø med gode relasjonar mellom elevar og vaksne, tydelege normer, kontrollert individuell fridom og effektivitet, vil truleg hindre potensielle plagarar i å mobbe andre. Autorativ klasseleiing vil også kunne påverke potensielle plagarar direkte. Ved å setje tydelege standardar vil potensielle plagarar forstå at læraren ikkje aksepterer mobbing, men forventar positiv sosial åtferd og god fagleg innsats (Roland, 2007). Elevane vil merke at læraren har omsorg for dei og kontrollerar deira åtferd. Ei slik blanding av krav og støtte vil kunne redusere proaktiv aggresjon (Dodge, 1991; Roland, 2007). Denne læraren vil og vere den som er i posisjon til å stoppe eventuell mobbing, då potensielle plagarar også har erfart læraren si støtte og omsorg. Ein anna og kanskje viktigare årsak er at proaktivt aggressive elevar vil erfare og merke at den autorative læraren kan setje makt bak sine krav (ibid). Vi veit og at elevar som er utsett for mobbing tradisjonelt er einsame, og eit nett av gode relasjonar i klassa vil auke sannsynet for potensielle "mobbeoffer" har vener i klassa (Roland, 2007). Høiby, spesialpedagog med tjue års erfaring frå dansk skule, uttrykker dette slik :

Læreren må være oppmerksom på relasjonen til hvert eneste barn i klassen, så alle barn føler seg sett, møtt, forstått og akseptert og anerkjent. Når læreren viser at han liker alle barna, forstår og aksepterer dem, vil denne aksepten og anerkjennelsen spreie seg til hele barnegruppen. Barna vil etter hvert respektere hverandres forskjeller. Og respekten er en slags vaksinasjon mot mobbing (Høiby, 2002, s37).

I klasserommet sitt sosiale rom lærer barn det viktigaste; at dei høyrer til. Eller som det også dessverre kan vere; at dei ikkje høyrer til. Det må vere læraren sitt ansvar at kvart einskild barn lærer at det høyrer til (Schultz Jørgensen i Folkeskolen nr.5, 2002). I eit skulemiljø deler alle partar, elevar og lærarar skjebnefellesskap. Den danske teologen Løgstrup framhevar den

gjensidige avhengigheita som oppstår i møte mellom menneske. Dette møtet mellom menneske gjev ei etisk fordring, fordringa har sitt utgangspunkt i at vi ikkje kan forhalde oss til andre utan å utlevere noko av oss sjølve. Vi forventar å bli tekne i mot og forstått. I dette møtet blottlegg vi noko av oss sjølve og høvet for maktmisbruk er til stades. (Nordahl et al. 2005). Den danske filosofen og presten seier det slik:

”Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd” (Løgstrup, 1956).

Det er viktig at klar klasseleiing ikkje blir forveksla med fråvær av fridom. Når læraren har opparbeidd seg ei sikker plattform for leiing kan ei medvite delegering av ansvar starte. Delegert ansvar gjev autonomi, og det aukar høvet til personleg vekst og god psykisk helse (Birmaher et al.1996). Roland seier at fridom er berebjelken i autorativ klasseleiing. Delegering og opparbeiding av personleg fridom er ikkje ein reiskap som på kort sikt vil senke førekosten av mobbing, men på lang sikt kan ein forvente at auka ansvar til elevane vil gi uformell kontroll bygd på solidaritet med elevar i faresona. Dette kan vere med på å redusere mobbing i kontekstar der lærar kan utøve kontroll. Mykje av mobbinga finn og stad i situasjonar der lærarar og andre vaksne ikkje er til stades, då vil den uformelle kontrollen frå andre born vere særleg viktig (Roland, 2007).

3.3. Sosial Kompetanse

Den generelle delen for Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) understrekar at skulen ikkje berre har faglege mål. Intensjonen i LK-06 er å utvikle heile mennesket. Difor må arbeidet med sosial utvikling og trening i å samhandle sosialt med omgjevnadane prioriterast på alle nivå i grunnopplæringa, og av alle som på arbeider med barn og unge gjennom deira utdanningsløp (Jahnsen et al., 2007). Sosial kompetanse er ein overordna form for kompetanse som omfattar kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemotoriske aspekt ved individuell utvikling (Vedeler, 2000). LK-06 viser til at arbeidsfellesskapet skal nyttast til utvikling av gode omgangsformer (LK-06, s.16). (I bokmålsversjonen er sosial kompetanse nytta i staden for omgangsformer.) Elevane må merke at det dei utgjer ein forskjell for fellesskapet. Vidare må dei få gjere eigne erfaringar og kjenne på verknadane av eigne avgjerder (LK-06, s.16). Sosial kompetanse skal lærast gjennom aktivt deltakande aktivitetar. Ogden (2009) etterlyser ein systematikk i dette arbeidet. Han ynskjer både føringar for korleis dette kan gjennomførast og ikkje minst ein fagplan for sosial kompetanse. Jahnsen et. al (2007) framhevar at vektlekking av sosial kompetanse er ein måte å konkretisere skulens sosiale oppgåver på. Nordahl og Ogden har kvar for seg påvist samanhengen mellom

åtferdsvanskar hjå elevar på skulen og fagleg utbytte (Nordahl 2005; Ogden 2009). At elevar med god sosial kompetanse tenderar til å prestere betre på skulen enn elevar med låg sosial kompetanse blir då ein naturleg konsekvens av dette. Låg sosial kompetanse kan gje antisosial åtferd, utvikling av sosial kompetanse har vist seg å redusere denne risikoen noko (Ogden, 1995; Nordahl, 2000). Arbeidet for auka sosial kompetanse blir då ikkje berre eit mål i seg sjølv, men ein føresetnad for elevar sin trivsel og faglege utbytte (Jahnsen et al., 2007).

3.3.1. Forståing av sosial kompetanse

Ogden definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207)

Det er ein definisjon som tek med mange aspekt ved omgrepet sosial kompetanse. Først held Ogden fram at kjenneteikna er stabile og syner seg gjennom kunnskap, “ferdigheiter“ og haldningar. Dei kjenneteikna gjer det mogleg å etablere og vedlikehalde sosiale relasjonar. Vidare fører det til realistisk oppfatning av eigen kompetanse, er ein føresetnad for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlege vennskap.

Rettleiaren, “Utvikling av sosial kompetanse“, frå Udir vel å bruke Garbarino sin definisjon av sosial kompetanse.

“Et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling” (Garbarino 1985 s. 80- omsett av Jahnsen et al. , 2007).

Garbarino hoppar over Ogden sitt moment om at kjenneteikna er stabile, men har med dei tre berande elementa “ferdigheter“, kunnskap og haldningar. Desse elementa trengs for å mestre ulike sosiale miljø. Mestring av sosiale miljø har likskap med å oppnå sosial akseptering, og begge definisjonane har med intensjon om å knyte vennskap eller relasjonar. Ogden presiserer ikkje at relasjonar og vennskap skal vedlikehaldast. Garbarino avsluttar med at denne kompetanse for å auke trivsel og fremje utvikling, noko Ogden sin definisjon ikkje har med. Elles er det verd å merke seg at definisjonane har eit kunnskapselement. Det er ikkje nok med sosiale “ferdigheter“ og haldningar, ein må og ha kunnskap for å kunne forstå kva for “ferdigheter“ som skal nyttast til ei kvar tid og stad. Det er heller ikkje sikkert at eit barn som

blir vurdert som sosialt kompetent i eit miljø vil bli vurder som sosialt kompetent i eit anna miljø (Ogden 2009).

Schneider definerer sosial kompetanse som:

“Sosial kompetanse er evna til å ta i bruk utviklingsmessig tilpassa sosial åtferd som fremjar eins interpersonlege relasjonar utan å skade nokon“ (Schneider 1993, s.19 - eiga omsetjing)

I denne definisjonen dreg Schneider inn eit anna perspektiv, “...utan å skade nokon.“. Det utelukkar krenking, plaging mobbing og utestenging. Tolkinga må seiast vere tufta på haldningar og verdiar. Samtidig som vektlegg han utvikling av interpersonlege relasjonar som eit mål for og resultat av god sosial kompetanse.

Vedeler (2000) forstår sosial kompetanse som ei overordna form for kompetanse som involverer både kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemotoriske aspekt ved individet si utvikling.

3.3.2. Sosiale “ferdigheiter“

Sosial kompetanse kan sjåast på som eit overordna omgrep. Ein kan mellom anna ut frå gitte kriterium vurdere om ein person handla sosialt kompetent i ein bestemt situasjon (Gresham & Van Cook, 2006). Gresham & Van Cook (2006) skil mellom sosiale “ferdigheiter“ og sosial kompetanse. Slik dei ser det er sosiale “ferdigheiter“ spesifikk åtferd i ein gitt situasjon for aktivt å dekke sine sosiale behov og nå sine mål. Ogden(2007) skildrar sosiale “ferdigheiter“ som integrerte ferdigheter. Inndeling av sosiale “ferdigheiter“ eller område innanfor sosial kompetanse som vart gjort av Gresham & Elloiot(1990) på 90 talet er vanleg å bruke. Dei deler inn i fem ulike område: empati, samarbeidsferdigheiter, sjølvheving, sjølvkontroll og ansvarlegheit.

Empati kjem av det greske *empathia*, og tyder bokstavleg omsett “inn-følelse“. Wikipedia definerer det som evna til å forstå ein annan sin sinnstilstand eller kjensler. Vanleg folkeleg forståing er av omgrepet er å kunne setje seg inn i ein annan sin situasjon, ei forståing mellom anna rettleiaren for sosial kompetanse frå Udir (Jahnsen et al. , 2007) brukar. Empati handlar om sensitivitet og evne til desentrering, å kunne sjå ein situasjon frå ein annan si side og vise respekt for andre sine kjensler og synspunkt. Gresham & Elliot (1990) viser til at omgrepet slik har ein emosjonell og ein kognitiv dimensjon. For å kunne leve seg inn i ein annan sin situasjon må ein vere sensitiv og kjenslevar, ein brukar den emosjonelle delen av omgrepet.

Det føreset at ein først har kunne sjå situasjonen frå den andre sin synsvinkel, som krev kognitive “ferdigheter“. Slik blir empati ei viktig “ferdigheit“ for å kunne utvikle vennskap og nære relasjonar (ibid).

Omgrepet handlar og om å kunne gje positive tilbakemeldingar, uttrykke ting ein set pris på og å kunne lytte aktivt(Ogden, 2009) Empati er både ein situasjonsbestemt og ein stabil eigenskap, men kan lærast, utviklast og endrast (Ogden, 1995).

Samarbeidsferdigheiter omfattar å kunne dele med andre, hjelpe andre og følgje reglar og beskjedar (Gresham & Elliot, 1990) I klasserommet skal ein kunne samarbeide med medelevar, følgje reglar og beskjedar og kunne skifte aktivitet utan å protestere (Udir, 2009). Samarbeidsferdigheiter kan lærast, og krev mykje trening i situasjonar der samarbeid er naturleg og verdsatt (Jahnsen, 2000). I tidlegare tider vaks menneske opp i eit arbeidsfellesskap der borna måtte ta del i arbeidet til familien, som på garden, i smia, i bakeriet eller som i enno eldre tider gjennom jakt og sanking. Då vart borna opplærde i frå tidleg barndom gjennom det som er blitt kalla meister - svein læring. I dag må mykje av denne lærdommen lærast i barnehage og skule. Den generelle delen av læreplanen har difor eit eige kapittel kalla “Det samarbeidande menneske“. Skulen blir pålagt å skape gode omgangsformer der elevane får ta eigne avgjerder med direkte praktiske verknader for andre og seg sjølv og kjenne på konsekvensane av dei, slik at dei kan lære av dei (LK-06).

I omgrepet **Sjølvhending** ligg det å kunne stå fram og hevde eigne rettar og synspunkt når dei blir utfordra av andre (Gresham & Elliot, 1990). Å kunne uttrykke eigne meiningar, behov og kjensler. Få aksept og forståing for det, utan å oversjå eller såre andre sine meiningar, behov og kjensler. Harris(1976) framhevar gjennom si innføring i transaksjonsanalyse verdien av “eg bodskap“ i sjølvhending. Han syner at ein gjennom “eg bodskap“ kan uttrykke meiningar og vere sjølvhendingdande utan å virke moraliserande og kategorisk. For skuleelevar og i ungdommen generelt vil og det å kunne seie nei og motstå press vere ein viktig del av sjølvhending (Jahnsen et. al, 2007). Nordahl (2002) skriv at det kan dreie seg om å vere aktør i eige liv og brikke i andre sine liv. Gutar og menn kan ofte virke overdrive sjølvhendingdande. Kan det vere eit uttrykk for kompensert og overkompensert mindreverdskjensle? Wormnes (1996) meiner det er eit viktig spørsmål å stille seg ved problematisk åtferd. Han syner til at ein ved å kritisere overdrive sjølvhending som kjem av mindreverdskjensle, lett provoserer fram enno meir egoisme og pågåandeheit. Ein oppnår det motsette av dei ein ynskjer.

Gjennom **Sjølvkontroll** blir det forventet at ein skal kunne regulere forholdet mellom åtferd og kjensler, synonymt omtalt som impuls kontroll. God sjølvkontroll er viktig for å kunne tilpasse seg fellesskapet og ta omsyn til andre (Jahnsen et al., 2007). Ved frustrasjon og motgang eller usemje og konflikter blir sjølvkontrollen sett på prøve. Korleis ein reagerer på kritikk, erting og kommentarar er og avhengig av sjølvkontroll (ibid; Ogden, 2009). Ved veksande alder er det vanleg å utvikle evna til å kunne utsetje behov, til dømes å kunne vente på tur og kunne vise glede og sinne på ein situasjonstilpassa måte (Gresham & Elliot, 1990). Lærarar vurderer elevar med åtferdsvanskar i klasserommet generelt til å ha låg sosial kompetanse, med særleg manglande sjølvkontroll (Ogden, 1995).

Ansvarleigheit handlar om å vise respekt for eigne og andre sine eigendelar og arbeid. Samt det å kunne overhalde familien og samfunnet sine normer og reglar som til dømes å gå på skulen, kome heim til avtalt tid, halde avtalar og generelt vere til å stole på (Jahnsen et al. 2007; Ogden 2009). Ein del av det å vise ansvarleigheit er å kunne kommunisere med vaksne (Gresham & Elliot 1990).

Felles for desse “ferdigheitene” er at dei er med på utvikle prososiale haldningar (Jahnsen et al, 2007) Dunn (2001) kallar prososial åtferd for “trøste og –hjelp-åtferd”. Mønsterelven i auga til ein lærar gir andre ros, er vennleg og viser tydeleg at den bryr seg om andre, den utfører prososiale handlingar. Dei prososiale handlingane blir utført frivillig og spontant, utan tanke på eigennytte (Jahnsen et al., 2007)

3.3.3. Ulike perspektiv på sosial kompetanse

Tradisjonelt har sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter blitt skildra med medisinske omgrep. Truleg er det grunnen til at ein først på 80 og 90 talet talet byrja å integrere sosial kompetanse i læreplanane. (Hargie & Hargie, 1995). At eit barn ikkje meistra sosiale ferdigheiter, vart sett på som ein psykologisk ”skade”, noko som kravde diagnostisering og behandling. Hadde medisinen” effekt, var eleven kurert. Hadde ikkje medisinen effekt, vart eleven anten utsett for meir av same behandling eller diagnostisert på nytt, og ny behandling vart sett inn. Trening i sosiale ferdigheiter var først og fremst for dei som ein meinte hadde ein skade. I verste fall meinte ein at barnet var uhelbredeleg. Førebygging har ingen plass i denne tradisjonelle forståinga av sosial kompetanse (Hargie, 2006). I den seinare tid har denne medisinske forståinga av sosial kompetanse i stor grad måtte vike for andre perspektiv som fokuserer på kontekstuelle forhold og interaksjonen mellom individ og miljø (Jahnsen et al., 2007).

3.3.3.1. Sosialkompetanse i eit pedagogisk perspektiv

Rettleiaren for sosial kompetanse frå Udir viser til LK-06 for legitimering av arbeidet med sosial kompetanse og presiserer vidare at “sosiale ferdigheter“ er lært åtferd som kan vidareutviklast. *“Ingen er helt utan ferdigheter, og ingen er helt utlært, og alle har dermed utbytte av opplæringa”* (Jahnsen et al., 2007, s.13). Opplæring i sosial kompetanse for alle elevane vil vere med på å førebygge åtferdsvanskar, mobbing og anna uønskt åtferd og styrkje evna til å bygge relasjonar. Ertesvåg(2003) meiner då at utvikling av sosial ferdigheiter blir eit viktig reiskap i den inkluderande skulen, og at alle bør få like høve til opplæring eller trening som styrkjer “ferdighetene“ på ein effektiv måte. Under avsnittet “Det allmenndanna mennesket“ seier LK-06:

“ Opplæringa skal gi god allmenndanning. Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band...

...God allmenndanning vil seie tileigning av

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv*
- kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg*
- eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman ...“ (LK-06, s.13-14)*

LK-06 legg vekt på at skulen gjennom opplæringa skal gje god allmenndanning med heilskapleg og personleg utvikling, og at det blir lagt til rette for utvikling av mangfaldige mellommenneskelege band. I presiseringa av allmenndanning er det lagt vekt på både kunnskapsaspektet og utvikling av eigenskapar og verdiar. I avsnittet “Det samarbeidande mennesket“ står det:

“Opplæringa i dag må også omfatte:

- erfaring i å ta avgjerder med direkte og synberre konsekvensar for andre. Det inneber både trening i å lage og følgje reglar, i å ta avgjerder i flokete situasjonar og øving i å "handtere kriser" - evne til å handle i møte med uventa vanskar eller ukjende oppgåver. Samla sett er dette trening i sosialt ansvar...*
- I eit heile må opplæringa rettast også mot dei personlege eigenskapane ein ønskjer å utvikle, og ikkje berre mot faginnhald. Nøkkelen er å forme ut omgivnader som gir rikt høve for barn og unge til å utvikle medvite samfunnsansvar og handlingskompetanse for rolla som vaksen.“ (LK-06)*

I dette avsnittet blir det lagt vekt på den aktivt handlande elev. Skal ein kunne lære dei ynskte personlege eigenskapane og lære å ta sosialt ansvar må det gjevast rom for arbeid med det og trening. Rettleiaren for sosial kompetanse viser til at forskning konkluderer med at dei verdiane som i praksis blir formidla i skulen, ofte ikkje er tydeleg uttrykt i pedagogisk planlegging eller pedagogisk praksis hjå lærarane (Jahnesen et al., 2007). Intensjonane i læreplanverket og

lovene syner seg å ikkje vere godt implementert i den pedagogiske kvardagen (ibid). Aktivitetar for å lære sosiale normer er lite til stades i den norske grunnskulen (Nordahl, 2000).

Gjennom den skjulte læreplanen skjer mykje av den sosiale og personlege læringa i skulen (Jahnsen et al., 2007), det vil sei gjennom skulen sitt generelle arbeid med kunnskap og ferdigheiter. Barn og unge lærer å tilpasse seg skulen sine normer og verdiar og sosialisering i jamalderfelleskapet (ibid). Det er grunn til å tru at den skjulte læreplanen er meir motstandsdyktig mot endringar enn den synlege læreplanen, då elementa i denne sjeldan er omtalt (ibid). Nordahl (2000) meiner skulen bør vere meir systematisk i elevane si sosiale og personlege utvikling, og Ogden (2009) ynskjer seg ein læreplan i sosial kompetanse.

3.3.3.2. Sosial kompetanse i eit aktørperspektiv

For å kunne påverke elevene sine handlingar og læringsstrategiar i klasserommet er det vesentleg å forstå eleven som ein handlande aktør (Nordahl, 2002). I aktørperspektivet har eleven ei hensikt med sine handlingar og fortolkar sjølv sine erfaringar frå skulen. Elevane vel sjølv sine sosiale handlingar sett i lys av sine mål. I interaksjon med det sosiale miljøet dei samspelar i, gjer elevane sine handlingsval, og dei vurderer sjølv resultatet (Jahnsen et al, 2007). To prosessar styrer den rasjonelle handlinga. Tolkninga av ein gitt situasjon fortel eleven dei ulike handlingsvala. Deretter vel eleven den handlinga som den forventar skal realisere målet eller dekke eleven sitt behov. Ideen om den autonome elev ligg bak ei slik forståing, at eleven handlar utifrå egne preferansar og ikkje ut frå konformisme og sosiale vanar (Nordahl, 2000). Måla til eleven kan gå på tvers av dei forventingar skule og lærar har til eleven. Nordahl (2002) meiner difor at ein del problemåtferd på skulen truleg er rasjonelle og subjektiv handlingar. Eleven vil prøve å bruke sin sosiale kompetanse for å oppnå mestring og kontroll, til dømes i klasserommet og i friminutta. Dersom spriket blir for stort mellom dei krav skulen stiller til eleven sine skulefaglege prestasjonar og sosiale åtferd, kan eleven over tid utvikle ulike mestringsstrategiar på tvers av skulen sine normer. Handlingar som er mestringsstrategiar kan då bli forstått som problemåtferd av lærar (Bø et al, 2002).

Når elevar opplever at deira erfaringar, kompetanse, interesser og normer blir lite verdsatt vil mange reagere med medvite motstand i form av opposisjonell åtferd, kritikk eller passivitet (Bø et al., 2002). Å forstå problemåtferd som motstand er henta frå “Theory of resistance“ innanfor det læreplanteoretiske feltet (Giroux, 1989).

Læring av kritisk sjølvstendig tenking føregår sjeldan på skulen. Sosialt kompetente born seier frå til jamaldringar når dei er usamde og kjem sjølv med forslag til løysingar, og dei er

kritiske og klarer lettare å stå i mot gruppepress enn mindre sosialt kompetente born og unge (Jahnsen et al., 2007)

3.3.3.3. Sosial kompetanse i eit lærings og utviklingsperspektiv

Manglande sosial kompetanse har ved psykologisk tilnærming blitt sett på som manglande læring. I den påfølgjande prosessen blir då utfordringa å finne korleis barn som viser manglande sosial kompetanse kan lære det. Fokuset har då vore retta mot ferdigheitsområde og observerbar åtferd (Jahnsen et al., 2007). Nordahl (2000) peikar på at denne tilnærminga ikkje har vektlagt verdien av kognitive prosessar og individuelle føresetnader for læring av sosial kompetanse.

I sosial kognitiv læringsteori blir det hevda at, for å kunne bruke sosiale ferdigheiter blir det kravd perseptuelle ferdigheiter og kognitive val (Bandura, 1997; Gresham & Elliot, 1990) Ein må kunne vurdere kva for sosiale ferdigheiter ein skal bruke i varierende samanhengar og situasjonar (ibid). Innafor dette perspektivet blir også empati vektlagt, gjennom å kunne vurdere si eiga rolle i ein aktuell situasjon og sjå andre sine kjensler og intensjonar (Jahnsen et al., 2007). Også sjølvkontroll blir vektlagt innanfor sosial kognitiv læringsteori, ved å kunne kontrollere eigne impulsar og ta omsyn til andre (ibid). Gjennom handling viser vi sosial kompetanse, derfor må kognitive prosessar omsetjast til handling (Nordahl, 2000). For å kunne meistre dette må barn og unge utøve sjølvhevdning. Dei må kjenne seg trygge i sine omgjevnader, kunne ta sosialt initiativ og ha ei positiv sjølvoppfatning som gjer dei trygge og utadretta i det sosiale samspelet (Lamer & Hauge, 2006).

Utviklingspsykologien tek sitt utgangspunkt i risikofaktorar og mestringskompetanse hjå barn og unge (Jahnsen et al., 2007). Barn og unge sine omgjevnader og bakgrunn vil i sum saman med individuelle føresetnader utgjere risikofaktorane for å utvikle antisosial åtferd. Med omgjevnader meiner ein familieforhold, oppvekstvilkår, kameratar/vener og sosiale interaksjonar, skuleerfaringar og forhold i nærmiljøet. Tal på risikofaktorar eit barn blir utsett for ser ut for å ha ein multipliserande effekt for avvikande livsførsel (ibid). Mestring og kompetanse blir sett på som beskyttande faktorar. Kompetanse som meir stabilt over tid enn mestring som vil vere meir situasjonsbestemt (ibid).

3.3.3.4. Sosial kompetanse i eit kontekstuellet perspektiv

I det kontekstuelle perspektivet har ein fokuset på korleis born og unge sin sosiale kompetanse er knytt til og utviklast i samspel med sitt miljø, i konteksten dei veks opp i

(Ogden, 1995) Deira evne til å tilpasse seg krav, normer og forventningar dei møter i sosiale situasjonar, og evna til å påverke dei er vesentleg i bruken av sosiale ferdigheiter (Lamer, 1997) Eit sosialt kompetent barn vil kunne evne å omstille seg og skifte sosiale strategiar og åtferd frå situasjon til situasjon. Dei vil forstå at ulike kontekstar stiller ulike krav til sosial kompetanse (Nordahl, 2000).

Ogden (2001) viser til at mangelfull sosial kompetanse kan handle om kontekstuelle og miljømessige problem eller ubalanse mellom barnet og miljø. God sosial kompetanse handlar då om å kunne tilpasse seg dei ulike krav miljøet stiller til barnet, eller prøve å endre miljøet slik at det betre kan tilpassast barnet sitt personlege mål (Ogden 2009). Sosial kompetanse er ein kapasitet eller beredskap som hjelper barnet til å evaluere kva krav og forventingar miljøet stiller til det, og i kva grad det er villig til å leve opp til det (ibid).

Krava til sosial kompetanse på ein skule kan vere uklåre, lite eksplisitte og variere frå lærar til lærar (Jahnsen et al., 2007). Utifrå denne kunnskapen kan det vere grunn til å drøfte om skulen sine krav til sosial kompetanse kan skape vanskar for barn og unge som i heimesituasjonar og/eller i forhold til kameratar brukar andre former for sosial kompetanse (Nordahl, 2000). Eit barn kan vere sosial kompetent i ein undervisningssituasjon, men ikkje nødvendigvis i møte med jamaldringar i klassen. Rettleiaren for sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2007) uttrykker ein mistanke om at ein del born kan vere sosialt kompetente i forhold til vaksne, men vel å ikkje vere det. Eit prososialt og sjølvhevdande barn kan tilpasse seg. Det tek omsyn til andre sine behov samtidig som det hevdar eigne behov (ibid). Ukritisk tilpassing til eitkvart miljø kan føre til at barn og unge tilpassar seg miljø som ikkje er etisk forsvarlege (Lamer, 1997) Vidare kan ukritisk tilpassing til skulen sine forventingar skape vanskar i relasjonen til jamaldringar. Å seie nei, personleg utvikling og sjølvrealisering er også ein viktig del av sosial kompetanse i følgje Nordahl (2002). I tråd med Schneider (1993) sin definisjon av sosial kompetanse kan ikkje handlingar som går utover andre vere sosialt kompetente, sjølv om dei er i samsvar med krav og forventingar i eit sosialt miljø.

Jenter ser ut til å bruke meir empati og andre sosial ferdigheiter, men gutane er noko meir samarbeidsorienterte enn jenter (Ogden 2009). Ertesvåg (20002) stiller spørsmål ved om skulen tek nok omsyn til dette. Rettleiaren for sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2007) framhevar at det er viktig at skulen stiller spørsmål ved og analyserer om skulen sine krav til sosial kompetanse ligg nærast jentene eller gutane si form for tenking.

3.3.3.5. Sosial kompetanse i eit kommunikasjonsperspektiv

Sosialt samspel oppstår når to personar kommuniserer med kvarandre ansikt til ansikt. Ein person si evne til å kommunisere med andre kan forståast som sosial kompetanse (Hargie, 2006; Ertesvåg, 2003) Sosial kompetanse blir i eit kommunikasjonsperspektiv ein føresetnad for og eit resultat av interpersonleg samhandling (Hargie, 2006). I eit kommunikasjonsperspektiv blir dei komplekse samspelsprosessane som oppstår i møte mellom personar og dei mange faktorane som påverkar samspelet vektlagt (Jahnsen et al., 2007). Personane i samspelet har, medvite eller umedvite, ein intensjon med å inngå relasjonen, intensjonen vil påverke utfallet av samspelet i positiv eller negativ retning (ibid). Eit kjenneteikn ved ein sosial kompetent person er at ho/han brukar sine sosiale ferdigheiter målretta, med indre samanheng og tilpassa den aktuelle situasjon. Sosial åtferd er lært og barn lærer av andre, noko ein kan sjå att i barnet si åtferd (ibid). Kognitiv kontroll over eigen åtferd og medvite bruk av dei ulike elementa i eit sosialt samspel kjenneteiknar det sosialt kompetente barn. Barnet brukar då sosiale ferdigheiter til rett tid, i rett situasjon og i forhold til rett person (ibid).

Ved å studere vellykka kommunikasjon kan ein også forstå korleis kommunikasjonen kan bryte saman i alle deler av prosessen (Hartley, 1999). Barn kan ha urealistiske mål med sin interaksjon eller to personar kan ha konkurrerande mål. Vidare kan responsane vere uhensiktsmessige, eller ein person kan ha lite utvikla perseptuelle ferdigheiter (ibid).

Samanhengen mellom språkleg og sosial utvikling er tydeleg i eit kommunikasjonsperspektiv. Løge (2011) viser til brei forskning som viser at barn med språkvanskar utgjer ei gruppe som har auka risiko for å utvikle sosiale vanskar. Dei har ofte låg sjølvkjensle, låg sjølvvurdering, dei er innadvendte og tilbaketrekte, dei er engstelege, har vanskar med sosiale relasjonar og merksemd. Born sitt språk utviklar seg også i samhandling med andre, og utfallet av samhandlinga kan også vere avhengig av språklege ferdigheiter (ibid). Sosial kompetanse er både eit resultat av og ei føresetnad for sosial samhandling og språkleg utvikling (Jahnsen et al., 2007). I eit kommunikasjonsperspektiv er ein opptekne av kommunikasjonen sin kompleksitet, innhaldet i det sosiale samspelet. Orda vi brukar om kvarandre, og dei ikkje verbale signala vi legg til (Gordon et al., 2006). Ansiktsuttrykk, toneleie, stemmebruk, kroppsspråk og haldning er døme på ikkje verbale uttrykk som er langt meir meiningsberande enn ord åleine, og gir signal om relasjonen mellom partane i eit sosialt samspel, om den sosiale situasjonen og om kva for tema som er akseptert å ta opp (Jahnsen et al., 2007). Våre

sosiale ferdigheiter må synkroniserast. Det må vere samanheng mellom uttrykk og handling, mellom verbal og ikkje verbal kommunikasjon (Hargie, 2006) Sympati med ord vil til dømes bli overskygga av eit likegyldig kroppsspråk (Ibid).

Hjå gutar med språkvanskar ser ein oftare utagerande åtferdsvanskar (Ibid). Språkforståingsproblem aukar sannsynet for åtferdsvanskar meir enn om barnet berre har artikulasjonsvanskar (Ibid). Barn og unge med språkvanskar fell lettare utanfor fellesskapet, og det kan føre til vanskar i vaksen alder i forhold til arbeid, fritid og familie (Sandve 2005).

Når fleire personar deltek i ei sosial samhandling med sine intensjonar og motiv og fleire kjem med informasjon og respons, blir situasjonen enno meir kompleks. Gruppearbeid kan derfor vere ei stor utfordring for enkelte elevar. Der dei må tolke ei mengde med verbale og ikkje verbale meldingar og gje hensiktsmessig respons attende (Jahnsen et al., 2007) Ved å strukturert øve på ferdigheiter som bidreg til at elevane har betre føresetnad for å utnytte gruppa som sosial læringsarena, kan ein styrke elevane sitt utbytte av gruppeaktivitetar (Ertesvåg, 2002).

3.3.3.6. Forsking på sosial kompetanse i eit historisk perspektiv

Interessa for å forske på sosial kompetanse auka på femti og seksti-talet, då ein såg at det var samanheng mellom born si sosiale kompetanse og psykisk helse (Ogden 2009). Forskarar som Parker & Asher(1987) og Dusenbury & Botvin (1989) peika seinare på åttitalet på at sosial kompetanse vart forbunde med ei rekkje avviksproblem som skulk, antisosial åtferd, fråfall og disiplinproblem i skulen og rusmissbruk (ibid). Andre forskarar som Masten & Coatsworth(1998), Albee & Gulotta(1986) meiner å kunne vise at god sosial kompetanse aukar born sine sjansar for å mestre viktige utviklingsoppgåver, bidrar til sunnare livstil, betrar psykisk helse og fungerer som ein vaksinasjonsfaktor mot stress og psykososiale belastningar (Ogden, 2009). Gresham (1993) viser til at god sosial kompetanse bidreg til vellykka sosial integrering i skule og barnehage. Forskarane Rutter & Garnezy(1988) syner til at Sosial kompetanse også vil vere med på å ruste born til å møte utfordringar eller problem i nye miljø og situasjonar. Nyare pedagogisk forskning er samstemt i at eit barn sin sosial kompetanse er avgjerande for utvikling av gode relasjonar til jamaldringar og vaksne (Gresham et al., 2006; Ogden, 2009; Veland, 2011). Konsekvensen av manglande sosial kompetanse vil kunne gje seg utslag i åtferds/tilpassingsvanskar, låg skulefagleg kompetanse, negative/svake relasjonar til andre born og vaksne, einsemd, faglege vanskar og kan på lengre sikt føre til psykiske vanskar (Henricsson & Rydell 2006; Nordahl, 2005; Jahnsen, 2000)

3.3.4. Samanheng mellom sosial kompetanse og sosiometrisk status

Samanhengen mellom attraksjon i elevkollektivet, sosiometrisk status, og sosial kompetanse har blitt forska på i to ulike nordiske undersøkingar. Sundell & Collbiörnson undersøkte 111 elevar på andre årskurs fordelt på 63 klassar og 31 grunnskular i Stockholm. Kvar elev skulle skrive ned tre som dei ville leike med og tre som dei ikkje ville leike med. Dei fann at 18% av elevane var valt vekk (Sundell & Collbiörnson, 1999). Dei som oftast var valt vekk var bråkete gutar, sjenerte og tilbakehaldne gutar og jenter. I tillegg vart ein del elevar med innvandrarbakgrunn valt vekk (ibid). Lærarane var merksame på omlag halvparten av desse medan berre ein femdel av foreldra var merksame på at borna deira vart valt vekk i elevkollektivet (ibid). Det var helst dei bråkete og utagerande borna dei vaksne var merksame på. Årsaksanalysar viste at det i hovudsak var manglande "sosiale ferdigheter" og føresetnader som var grunnlaget for at dei vart valt vekk. Skuleprestasjonane vart og indirekte påverka av dette (ibid). Ogden gjorde ei liknande undersøking mellom norske sjuande-klassingar i ei norsk kommune. Elevane skulle velje tre elevar dei ville samarbeide med og tre dei ville leike med i friminutta (Ogden, 1995). Sjølv om kvar elev skulle velje seks elevar, var det 11% som ikkje vart vald. Desse elevane utan treff var elevar som skåra lavt på eigen- og lærarvurderinga av sosial kompetanse og høgt på lærar vurdering om problemåtferd i klasserommet. Dei hadde låg sjølvkjensle og ein tendens til å plassere årsakssamanhengar utanfor seg sjølv samanlikna med dei andre elevane (ibid).

3.4. Relasjonar

Relasjonar er grunnlaget for all menneskeleg utvikling. Vi kan først skape oss sjølv gjennom å bli skapt, ved å bli sett, møtt og anerkjent av ein annan (Linder 2007). Vennskap og nære relasjonar er eit fundamentalt behov hjå menneske og vennskap har ein kvalitet i seg sjølv (Spurkeland, 2005). Kvaliteten på interaksjonen, relasjonane mellom elevane og mellom elevane og lærar er avgjerande for elevane sitt læringsutbytte, sosialt som fagleg (Ogden, 2009; Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005) Ein relasjon skildrar eit føretekst kommunikasjonsmønster, som fører til gjentakning av bestemte kommunikasjonshandlingar, slik at mønsteret gjenskarar og stadfestar seg sjølv (Øvreeide, 2009). Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskarar og holdningar som etablerer, utviklar og held ved like og reparerer relasjonar mellom menneske (Spurkeland, 2005).

3.4.1. Elev - lærerrelasjonar

Elev - lærer relasjonar er “profesjonelle relasjonar“, eit forhold som læraren kan påverke og arbeide systematisk i forhold til (Jahnsen et al., 2007). Denne relasjonen skal etter LG-06 vere læraren sitt ansvar:

“Ein lærar skal kjenne både dei generelle og dei spesielle vanskar elevar kan ha, ikkje berre med læring, men også sosialt og emosjonelt - når elevar ikkje vil eller foreldre ikkje strekk til. Alle har sitt eigenverd også når dei ikkje er vellykka i opplæringa“ (LG-06, s. 12).

Linder (2012) omtalar den profesjonelle relasjonen som ein dobbelt relasjon, ein personleg relasjon og ein saksrelasjon. Gjennom skulefagleg aktivitetar bygger ein saksrelasjonen. Elevundersøkinga stadfestar at elevar som kjenner på god fagleg støtte og opplever attendemeldingane frå lærar som relevante har betre relasjonar til sine lærarar, enn dei som ikkje opplever fagleg støtte frå lærar (Wendelborg et al., 2011).

Gjennom verbal, språkleg og para-språkleg kommunikasjon, som viser til stemning og/eller klima i gruppa, blir gode relasjonar bygt. Læraren må vere klar i sin kommunikasjon og fokusere på elevane sin sterke sider, interesse og motivasjon. I tråd med LG-06 peikar Moen (2004) på at læraren har ansvar for samværsformer som etablerer og utviklar gode relasjonar mellom einskildindivid, og for dei relasjonane som etablerer og utviklar fellesskapet. Ved rask tilbakemelding, anerkjenning og begeistring blir gode lærar elevrelasjonar bygt. Både gjennom skulefaglege- og personlege aktivitetar må lærar vise begeistring og annerkjenning (Jahnsen et al., 2007). Westmark (2002) viser til ei rekke samspelstema som ved systematisk bruk vil kunne styrkje læraren si relasjonskompetanse og relasjonane mellom elevar og lærar:

- Ved å vise positive haldningar ovanfor elevane og invitere til samtale
- Sjå elevane sine initiativ – elevåtferd kan vere eit spørsmål om “er det slik du vil ha meg“?
- Sjå eleven som ein aktør og gje anerkjenning på positive initiativ
- Fange elevane si merksemd og halde den fast
- Sette elevane sine opplevingar og erfaringar inn i ein samanheng
- Hjelp eleven til å kontrollere seg sjølv og fortelje eleven på ein positiv måte kva ha eller ho må og skal i relasjon til dei oppgåver og aktivitetar som er i gang.

Læraren må kunne snakke med elevane og lytte slik at elevane kjenner seg høyrte. Elevane må oppleve læraren som involverande, forutsigbar og truverdig (Jahnsen et al., 2007). Høge

krav til skulefagleg og sosial åtferd er med på å forsterke lærar-elev relasjonar (ibid; Ogden 2009).

I avsnittet *“Det arbeidande mennesket”* i LG-06 blir den gode lærar skildra. Læraren skal vere samtalepartnar, igangsetjar, rettleiar og regissør. I tillegg må læraren tole å vedkjenne seg sin personlegdom og eigenart, slik at han/ho kan stå fram som robust vaksen for unge som skal utvikle seg kjenslemessig og sosialt. Vidare seier LG-06 :

“...Og dei må vere førebilete: Med engasjement og entusiasme må dei gi elevane trong til å ta etter og våge seg utpå” (LG-06, s. 12)

Dette er i tråd med Vygotsky sin teori om sosialt assistert læring, der viktige andre, som alt er kompetente deltakarar i det vaksne kulturelle fellesskapet, rettleiar og understøttar barnet si utvikling inn i same fellesskap. Barnet er ein *“kulturell lærling”* seier Vygotsky (1978). I arbeidet med å utvikle seg til sunne, ressurssterke og sosialt kompetente menneske har borna bruk for godt samspel med relasjons-kompetente vaksne (Linder, 2007). Hundeide (2007) kallar dette for leda samspel. Han meiner at barn i samspel med vaksne/kompetent representant lærer å presentere seg i ulike kontekstar, gjennom *“kognitiv etikette”*. Kognitive etikettereglar lærast først og fremst gjennom deltaking og samspel med kompetente andre innanfor ei gruppe eller subkultur. Først som perifere deltakarar med låg status, seinare, etter kvart som dei mestrar dei kritiske dugleikane, som sentrale deltakarar med høgare status innanfor fellesskapet (ibid). Jahnsen et al. (2007) peikar også på at elevane lærer relasjonsbygging gjennom observasjon, modellering og trening. Og vidare at rask positiv tilbakemelding ved kompetent åtferd eller initiativ til kompetent åtferd forsterkar relasjonane mellom elevar, og mellom elevar og lærar (ibid). Anerkjenning er og eit nøkkelomgrep. Gjennom å gi anerkjenning og vise glede og begeistring i samband skulefaglege prestasjonar/aktivitetar og sosiale personlege aktivitetar stadfestar ein fellesskapet og relasjonar blir stadfesta og styrkt (ibid). Bae (1992) framhevar at anerkjenning ikkje er ein kommunikasjonsteknikk, men ein veremåte og grunnhaldning. Gjennom å nytte og reflektere over ulike samspelstema vil lærar lettare kunne utvikle eit godt tillitsforhold til elevane i det daglege (Jahnsen et al., 2007).

Det er læraren sitt ansvar å legge til rette for eit dynamisk, relasjonelt miljø i gruppa eller klassa slik at elevane får eit utvida erfaringsgrunnlag som dei kan velje i (ibid). Sosiale nettverk består av relasjonelle forhold, og sosialt svake barn inngår ofte i sårbare relasjonar (ibid). Fellesskapet elevane utviklar eit forhold til, er eit individuelt og kollektivt konstruert

fellesskap. Dette fellesskapet blir til i elevane si bevisstheit og vil vere prega av den einskilde sin posisjon, ønskjer og rolle, og den einskilde si oppleving av å høyre til eller vere utanfor (Arnesen, 2002). LG-06 peikar på at det er læraren/skulen sitt ansvar at alle elevar får ta del i fellesskapet på ein måte som sikrar vekst og utvikling.

Arnesen (2002) finn i sitt doktorgradsarbeid at elevane ikkje ser på relasjonen mellom dei og lærar som likeverdig, men elevane gav heller ikkje utrykk for at det var det dei ville ha. Hennar inntrykk var at elevane aksepterte læraren si makt når den blir brukt til å skape eit godt læringsmiljø og arbeidsro. I tillegg var det viktig for elevane å bli lytta til og vist respekt.

3.4.2. Relasjonar mellom elevar

Trongen for å kjenne seg inkludert og å ha vener er ei sterk drivkraft for utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter. Sjølv om barn og unge blir avvist av jamaldringar grunna problemåtfærd eller av andre årsaker, vil dei framleis ha trong for sosiale relasjonar (Jahnsen et al., 2007; Hundeide, 2007). Det kan forklare at ein ser ungdom som ikkje kjenner seg inkludert i sine klasser/grupper ofte oppsøker avvikande sosiale miljø og får antisosiale vener (Jahnsen et al., 2007; Ogden, 2009)

Påvirkning frå jamaldringar fremjar prososial åtfærd. Lærar må likevel vere merksame på at sosialt attraktive elevar kan ha avvikande og negative haldingar og verdiar, som kan gje seg utslag i rus, kriminalitet, vald og mobbing (Jahnsen et al., 2007). Gjennom sosiale ferdigheiter som empati og sjølvhevding etablerer vi vennskap. På same tid som sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter blir utvikla gjennom positive vennsksrelasjonar (ibid). Elevane sine handlingar, utsegn, oppfatningar og veremåtar må sjåast i lys av at dei ofte er opptekne av å oppretthalde status og posisjon i vennsksforhold og i elevkollektivet (Jahnsen et al., 2007; Roland 2007). Udir sin rettleiar for sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2007) peikar på at kunnskap om desse forholda vil gjere læraren betre rusta til å kunne lære elevar sosial kompetanse som vil hjelpe dei til å knyte vennsksrelasjonar til jamaldringar og stå fram som sosialt attraktive. Elevar kan utvikle sine kunnskar om sosial kompetanse og sosiale relasjonar gjennom arbeid med faglege tekstar, rollespel eller autentiske relasjonar. Gjennom drøfting og refleksjon kring konkrete situasjonar vil elevar kunne trene på og lære sosiale ferdigheiter og ta dei i bruk i det daglege samspelet. I innlæringsfasen må lærarar demonstrere ferdigheitene slik at elevane kan observere, vere lærlingar, og forstå (ibid; Hundeide, 2007). Målet for den sosiale kompetansen handlar ikkje berre om å kunne tilpasse seg ulike sosiale

kontekstar, men også om å kunne utvikle sjølvstende, ansvarlegheit og kunne stå fram og grunnkje egne meiningar og val (Jahnsen et al., 2007; Ogden 2009)

Lærarar kan legge til rette for at elevar får utvikle interpersonlege ferdigheiter som å akseptere andre, kunne snakke og samarbeide med andre i organiserte aktivitetar som set krav til initiativ og deltaking frå alle elevane i gruppa/klassa. Både skulefaglege og sosiale aktivitetar kan vere med å gi slik trening. Gjennom slik trening vil elevane kunne lære å respondere på medelevar sine initiativ, slik at det fremjar den einskilde si utvikling fagleg og sosialt (Jahnsen et al., 2007). På kort sikt vil slike ferdigheiter i elevkollektivet truleg vere med på å betre klassemiljøet, og den einskilde elev vil lære å kommunisere og samhandle med andre på ein effektiv måte. Desse ferdigheitene vil på lang sikt kunne hjelpe den einskilde til å utvikle varige vennskap, nærleik og tryggleik og tilknyting i ulike grupper og sosiale fellesskap (ibid).

3.5. Den reflekterte praktisk

Læraren sitt møte med elevane er eit komplekst møte med opp til 30 einskildindivid, der alle er unike og har trong for å bli sett slik dei er. Arnesen (2002) framhevar at refleksjon over eiga rolle er ein føresetnad for å kunne meistre ein slik situasjon. Schön (2001) viser til refleksjon i og over handling som ei motvekt til instrumentell og teknisk tenking. Han ser på den tekniske rasjonalitet modellen og omgrepet reflektert praksis som ei alternativ tilnærming til profesjonelt arbeid.

Yrkesutøvarar, også lærarar, kan ofte gjennom utdanning sjå ut til å bli lært opp til å møte utfordringar med standardiserte handlingsmønster. Schön (2001) er oppteken av løfte fram og analysere korleis yrkesutøvarar kan nytte taus kunnskap, refleksjon i handling og refleksjon over handling som reiskap for å løyse komplekse utfordringar og vidareutvikle sin yrkesteoretiske kunnskap.

Gjennom ulike pedagogiske og psykologiske teoriar og standardiserte program ser ein ut til å setje sin lit til ekspertane når problem skal definerast og løysast (ibid). I ein kompleks skulesituasjon kan eit døme vere at ein brukar standardiserte framgangsmåtar for å løyse ein mobbesituasjon utan å sjå på bakgrunnen og situasjonen til dei involverte, posisjonen til dei involverte, relasjonane til andre i gruppa og ikkje minst kollektivet mobbinga oppstår i. Framfor å analysere og reflektere over klassemiljøet og situasjonen til dei involverte elevane og deretter setje inn målretta tiltak, i tillegg til å løyse opp i sjølve mobbesaka.

Sett i lys av teknisk rasjonalitet, er profesjonell praksis synonymt med ein problemløysingsprosess (Schön 2001). Gjennom semje om klare mål, kan ein lett kome i skade for å bruke ei instrumentell tilnærming. Når oppgåvene blir komplekse og uforutsette, kan tradisjonell tilnærming kome til kort. Fokus på standardiserte handlingsmønster kan gjere profesjonelle yrkesutøvarar selektivt uoppmerksame på fenomen som ikkje passar inn dei aksepterte mønstera. Definisjonen og forståinga av problema kan bli tilpassa teoriane, og viktige moment oversett (ibid).

“Å klamre seg til ferdige teorier og konstruksjoner, hindrer utnyttelse av praktisk erfaring og skjønn, og gir lite rom for kritisk tenking” (Arnesen, 2004, s.2).

Arnesen peikar vidare på at både elevar og lærarar må utvikle tillit til eigne erfaringar, eigen fornuft og intuisjon.

Bruner (1997) hevdar at det er trong for sjølvinnsikt i kva for grunnleggande oppfatningar, kvardagskunnskap eller “intuitive“ teoriar vi har om barn og unge. Det verkar inn på korleis vi handlar i møte med einskilde elevar og grupper. Utan slik sjølvinnsikt kan læraren sine handlingar virke i mot barnet sitt beste (Arnesen, 2004). I fylgje Bruner (1997) er det naudsynt å analysere desse oppfatningane eller teoriane først, for å kunne legge grunnlaget for ein reflektert pedagogikk. Han bruker eit sitat frå Gardner (1993) si bok *“The unschooled mind”* for å få fram sitt poeng:

Vi må gjere vårt yttarste for å forstå kvart einskild barn sin måte å tenkje på. For å kunne gjere det må vi og ha innsikt i korleis vi sjølve lærer. Gjennom refleksjon og innleving må vi prøve å plassere oss “inne i hovudet“ på elevane våre og prøve å forstå kjelda til og styrken i deira omgrep” (Bruner 1997, s.75)

Arnesen(2004) og Bruner(1997) sine refleksjonar styrkjer Schön (2001) sin påstand om at profesjonelle har ei stadig sterkare kjensle av at kunnskapen/praksisen deira kanskje ikkje høver til problema dei er sett til å løyse. Sjølv om teoriane ikkje er feil synest dei utilstrekkelege til å fange kompleksiteten til utfordringane deira i møte med sitt fagfelt. Skal ein bli ein dyktigare fagperson er det ikkje nok å forstå abstrakte teoriar, ein må kunne skaffe seg innsikt i og forstå den tause kunnskapen som er grunnlaget for teoriane (ibid).

Yrkesutøvarar, også lærarar, kjem gong etter gong ut for ein bestemt type situasjonar, men kvar situasjon vil truleg vere eineståande. Schön er oppteken av kor viktig det er å lære gjennom eiga erfaring og refleksjon, og seier at reflekterte praktikarar kan ta i bruk ei form for taus kunnskap når dei handlar (Schön, 2001). Kunnskapen som er tufta på erfaringar frå

praksis, blir kalla taus kunnskap. Den viktigaste kunnskapen i organisasjonen er den tause kunnskapen (Filstad, 2011). Taus kunnskap blir utvikla gjennom handling, refleksjon og samarbeid med kollegaer på arbeidsplassen, "Menneske veit meir enn dei kan fortelje" (Polanyi, 2000). Taus kunnskap er personlig, situasjonsavhengig og forankra i handling, erfaring, idear, verdiar og emosjonar. Den tause kunnskapen kan ikkje målast og kvantifiserast (Filstad, 2011).

Kunnskap kan liknast med eit isfjell. Den tause kunnskapen er under vatn. Den eksplisitte kunnskapen er synleg over vassflata, men flyt på det usynlege. Schön (2001) undrar seg over kva vi ser etter når vi kjenner att ein situasjon.

“What features do I notice when I recognize this thing? What procedures am I enacting when I perform this skill?... How am I framing the problem that I am trying to solve?” (Schön 1991, s. 50)

Kva for kriterier vurderer eg den avgjerda ut i frå, korleis skal eg handle, og korleis definerer eg det problemet eg er sett til å løyse?

3.5.1. Refleksjon i og over handling

Schön (2001) meiner å sjå at refleksjon over viten i handling går hand i hand med å få opplevde fenomen opp til overflata, slik at den kan kritisierast, restrukturerast og etterprøvast. Gjerne gjennom ein reflekterande dialog med situasjonen.

Når vi løyser oppgåver vi meistrar godt, nyttar vi kunnskap - i - handling (Schön, 2011). Då handlar vi utan å tenke gjennom korleis vi handlar, tenkinga ligg i sjølve handlinga. Dersom handlinga ikkje gjev det forventta resultatet, blir vi stilt på val. Vi kan ignorere den ubehagelege kjensla av å misslykkast, eller reflektere over handlinga (Irgens, 2007) Ein kan reflektere i handlinga ,“reflection - in - action“, eller reflektere over handlinga, “reflection - on - action“. Ved refleksjon over handling tenkjer vi oss attende til situasjonen og tenkjer over kvifor det gikk som det gikk. Det gir oss høve til å lære av situasjonen og justere oss ved nye liknande situasjonar. Ved refleksjon i handling klarer yrkesutøvarane å kombinere refleksjon med handling, medan vi handlar. Vår refleksjon kan føre til endring av handling medan vi utfører den (ibid).

I følgje Schön (2001) vil dei dyktige yrkesutøvarane, “profesjonelle kunstnarar“, kjenneteiknast ved at dei klarer å gjere nytte av ekspertkunnskap i situasjonar som ikkje let seg løyse ved hjelp av oppskrifter eller ferdig utforma program. Tvert om blir dei motivert og

let seg utfordre av situasjonar som kjem overraskande, er uoversiktlege og forvirrande (Irgens, 2007). Den "profesjonelle kunstnaren" integrerer kunnskapen i sine handlingar, det kjem til uttrykk gjennom måten handlinga blir utført på, spontant, med mestring, og gjerne utan at han kan forklare kvifor.

Yrkesutøvarar vil gjennom praksis utvikle evna til å tolke og handle. Gjennom si yrkesutøving vil dei danne seg ein "bank" av erfaringar i form av forventningar, tolkingar, teknikkar og mentale bilete. I møte med liknande situasjonar leitar dei gjerne umedvite etter trekk ved situasjonen som dei kjenner att frå tidlegare erfaring (Irgens, 2007).

Schön (2001) er og oppteken av refleksjon i handling, i og på tvers av profesjonar. Reflekterande dialogar på tvers av profesjonar kan vere med på å skape ny kunnskap ved at ein kastar lys over situasjonen frå fleire sider.

Når ein yrkesutøvar reflekterer i handling dreg han nytte av eit fond av organisasjonsmessig kunnskap og tilpassar det til den aktuelle situasjon. Ved å reflektere i handling brukar yrkesutøveren ein kombinasjon av kunnskap, erfaring og intuisjon, desse går hand i hand med sjølv handlinga. Dermed kan ein gjere endringar undervegs og tilpasse seg situasjonen. Slik vil yrkesutøveren også vere med på å restrukturere og auke kunnskapen til organisasjonen han er ein del av (Schön, 2001).

Organisasjonar kan marknadsføre og legge til rette for refleksjon i handling eller forhindre refleksjon i handling. Organisasjonen sitt miljø og dei interpersonlege relasjonane, er meir eller mindre opne for refleksjon i og over handling. Breidda og retninga av yrkesutøveren sin refleksjon i og over handling er sterkt påverka av, og kan alvorleg avgrensast av læringssystemet i den organisasjonen han arbeider i (ibid). Schön (2001) peikar på at motsetningar innanfor leiingsteori kan få utslag i at ein trur at leiarar må velje mellom management-tenkning og ein form for mystisk kunstnarisk åtferd. Det kan vere til hinder for leiaren i å hjelpe andre i sin organisasjon. Kan leiaren ikkje skildre sin refleksjon i handling, kan han heller ikkje lære andre å gjere det.

Utan refleksjon over praksis, kan ein gå glipp av ei viktig kunnskapskjelde. Å forklare kvifor ein handlar som ein gjer kan ofte vere vanskeleg å forklare. Om ein gjer det vil den tause kunnskapen som kjem fram, vere viktig for å tolke, forstå og utføre eit godt handverk. Slik kan ein utvide og utvikle sin eigen kunnskap, medan den er i bruk gjennom handling i ulike

situasjonar (Irgens, 2007) Yrkesutøvarar reflekterer vanlegvis i handling, men det er sjeldnare at dei reflekterer over handling. Derfor har den viktige dimensjonen i deira tause kunnskap ein tendens til å forbli privat og uttilgjengeleg for andre (Schön, 2001).

4. Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for arbeidsprosessen min. Grunnge dei vala eg har teke og synleggjere nokre av dei utfordringane eg har møtt undervegs. Dette for å gjere arbeidet mitt mest mogleg gjennomsiiktig og etterprøvbart , for med det å styrkje reliabiliteten til studien min. Eg vil presentere sentral teori knytt til kvalitative studiar samtidig som eg gjer greie for forskingsprosessen min. Til slutt i dette kapitelet vil eg greie ut om dei etiske vala/dilemma eg har stått ovanfor i mitt arbeid.

4.1. Val av metode

I forskingsarbeidet mitt ynskte eg å lære meir om korleis erfarne lærarar ser på mobbeproblematikken sett i lys av sosial kompetanse og relasjonar mellom elevane og kva for praktiske konsekvensar det får for deira forståing og utøving av sin yrkeskvardag. Det eg etterspør krev analyse og forståing som Grønmo (2004) seier er typiske trekk ved den kvalitative metoden. Likevel ser eg at triangulering hadde vore ei enno betre arbeidsform. Gjennom å kombinere innsikta desse intervjuar har gjeve med frekvens av mobbing hjå informantane sine elevgrupper opp mot ei kontrollgruppe, ville det gjeve verdifull innsikt og forståing. Ikkje minst ville det kunne falsifisert mi hypotese om at lærar kan minke førekomsten av mobbing ved hjelp av medvite trening i sosial kompetanse, gode relasjonar til elevane og hjelp til å knyte relasjonar. Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2005) viser til at kvalitativ- og kvantitativ metode innhentar så ulike data at ein med fordel ofte kan kombinere desse metodane, såkalla triangulering. Det ville gått utover rammene for kva ein kan klare innanfor ei masteroppgåve. Likevel meiner eg at intervjuar med mine informantar har gitt nyttige data som saman med teori har kasta lys over problematikken rundt førebygging og intervensjon mot mobbing i skulen.

4.2. Val av informantar

I oppgåva mi arbeidde eg utifrå ei hypotese om at mykje godt arbeid blir gjort i skulen rundt førebygging og handtering av mobbing. Eg ynskte å studere kva for erfaringar, kunnskap og verdiar/haldningar lærar som lykkast i dette arbeidet nyttar. For å finne den lærar som kunne kaste lys over dette arbeidet, måtte eg gjere eit strategisk utval. Lærarane eg ville intervjuar skulle ikkje representere eit gjennomsnitt av norske lærarar, heller skulle dei representere dei

som lukkast i oppnå gode relasjonar til sine elevar. Eg tok kontakt med rektorar frå seks ulike skular, der eg spurte etter lærarar som har ein medviten og reflektert haldning til mine spørsmål rundt mobbing og sosial kompetanse. Fire rektorarar responderte positivt og ved hjelp av dei fekk eg kontakt med ti informantar. Seks frå småskulen, ein frå mellomtrinnet og tre frå ungdomsskulen. Om det var “rett utval“ av lærarar hadde eg ingen garanti for. Eg var avhengig av at rektorane plukka ut lærar ut frå dei kriteria som eg presenterte. Gjennom intervjuja fekk eg likevel eit godt bilete av informantane sin praksis, kunnskap og haldningar/verdiar. I slutfasen av utveljingsprosessen såg eg, at eg mangla mannlege lærar på ungdomstrinnet. Difor var bestillinga mi til siste rektor eg tok kontakt med, meir presis enn hjå dei andre. I ettertid kunne eg kanskje tenkt meg å hatt fleire frå mellomtrinnet, men eit par av småskulelærarane eg intervjuja viste til erfaringar derfrå.

Vidare vurderte eg at det ikkje ville vere lurt å intervjuje lærarar frå eigen kommune, då eg i min heimkommune har halde fleire foredrag om mobbing til både foreldre og lærarar. Lærarar ville då kunne vegre seg mot å la seg intervjuje. Dei vil og lett kunne kjenne på at dei måtte svare «politisk korrekt». Dvs. at dei svarar slik dei har som intensjon å handle, kanskje ikkje slik dei realiteten handlar. Det vil uansett vere ein risiko i ein intervjusituasjon, men mindre om informanten ikkje kjenner meg. På førehand kjente eg ingen av informantane, berre ein av dei hadde eg helst på ved eit tidlegare høve.

4.3. Forskingsprosess

I januar 2012 fekk eg godkjent forskingsplanen for arbeidet mitt. Like etter sendte eg søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige datateneste (NSD). Etter vinterferien, veke 9, gjekk eg ut i permisjon. Permisjonen varte fram til etter 17.mai, veke 21. Første veka i permisjonsperioden skreiv eg intervjuguiden min, deretter tok eg til på teoridelen. Sjølv om eg har arbeidd med temaet mobbing i mange år var det ein lærerik og interessant periode. I utgangspunktet hadde eg von om å få starte på intervjuja mine i veke 11 eller 12. Det måtte eg utsetje til eg fekk godkjenning frå NSD, difor kom eg ikkje i gang med intervju før i veke 15. I ettertid er eg glad for den utsetjinga, då eg fram til veke 15 stadig gjorde justeringar på intervjuguiden. Gjennom arbeidet med teoridelen fekk eg fleire innspel på vinklingar som eg måtte ha med for å kunne skaffe meg det datagrunnlaget eg ynskte til drøftinga. 14. mars i veke 11 var eg på første møte med rettleiar og skreiv kontrakt med henne.

I veke 17 var eg ferdig med intervjuja. Intervjuperioden var krevjande, men inspirerende. Informantane mine gav av seg sjølv, og mange av dei gav uttrykk for at emnet gjekk inn i

kjernen på noko av det viktigaste i lærargjeringa deira. Nesten alle gav også uttrykk for at det var kjekt for dei å bli intervjuet. Dei tykte det var nyttig å bruke tid til å reflektere gjennom eigen praksis, og i tillegg opplevde dei det godt å bli lytta til. Før eg byrja på intervjurunda gjennomførte eg eit prøveintervju, det gav meg verdifull øving og gjorde meg betre rusta til dei første intervjuet.

Alle intervjuet tok eg opp ved hjelp av Iphone for transkribering i ettertid. Det første intervjuet transkriberte eg sjølv, for best å kunne evaluere intervjuprosessen. Resten leigde eg ein sekretær til å gjere. Å transkribere gjev nærleik til datagrunnlaget. I ein arbeidsprosess med knapp tid, valde eg likevel å leige hjelp til det. Eg merka meg mellom anna at eg hoppa over eit par spørsmål, då eg var oppteken av å lytte aktivt og få flyt i intervjuprosessen. På resten av intervjuet valde eg difor å krysse ut spørsmåla etter kvart, det hjelpte meg til å kome attende til intervjuguiden min etter oppfølgingsspørsmål og digresjonar.

I bearbeiding av datagrunnlaget laga eg meg matriser i teksthandsamingsprogrammet word for å kategorisere materialet. Kategorisering av data i ein tidleg fase er oftast deskriptive, Fangen(2004) kallar desse kategoriane for erfaringsnære, og speglar korleis eg tolkar tendensen i materialet. Identifisering av analytiske einingar inneber tolking, fordi avgjerder om kva som skal vere dei analytiske einingane er basert på kva ein meiner er viktige aspekt av materialet. (Thagaard 2010)

4.4. Kvalitativ metode

Mi problemstilling, “ *Korleis vurderer lærarar trening i relasjonsbygging og sosial kompetanse som verkty i førebygging og handtering av mobbing?*“, set læraren sine vurderingar og praksis i sentrum. Noko som krev at eg søker forståing av sosiale fenomen, som er karakteristisk for kvalitativ metode (Thagaard, 2010). Studien min tek utgangspunkt i ei hypotese om at det blir gjort mykje godt arbeid i norsk skule inn mot læring av sosial kompetanse og relasjonsbygging, som kan gje redusert førekomst av mobbing og lette intervensjonen når mobbing blir avdekka.

I studien min med å oppnå forståing av arbeidet med sosial kompetanse og relasjonsbygging vil fortolking av mitt datamateriale ha ein sentral plass. Fortolkande teoriar som fenomenologi, hermeneutikk og sosial interaksjonsisme har eg prøvd å legge som fortolkningsramme rundt mi forståing av datamaterialet.

4.5. Semistrukturert intervju

I førearbeidet til intervjuet utarbeidde eg ein strukturert intervjuguide for å sikre meg informasjon/data om dei forhold eg ynskte å studere nærare. Det strukturerte førearbeidet såg eg på som ein viktig del eit systematisk arbeid, der eg retta merksemd mot å reflektere over strategiske avgjerder eg måtte ta for å oppnå ei heilskapleg forståing av dei sosiale fenomen som eg ynskte å studere (Thagaard, 2010). Samtidig som eg i intervjuet stilte tilleggsspørsmål spontant utanom det som var førebudd. Thagaard (2010) kallar dette eit “svart boks fenomen”: Ein kan identifisere kva som kjem inn og kva som kjem ut, men ein kan ikkje fullt ut gjere greie for kva som skjer mellom dei to punkta. Både systematikk og spontanitet er viktige kjenneteikn ved den kvalitative forskingsprosess (ibid). Forholdet mellom systematikk og innleving er å sjå som veksling mellom refleksjon over metodiske avgjerder på den eine sida og fleksibilitet og openheit på den andre sida (ibid). For å kunne forstå og utvikle teoretiske perspektiv på fenomenet mobbing, sosial kompetanse og relasjonar og samanhengen mellom dei, var innleving naudsynt. Systematikk er og viktig, fordi vi gjennom systematisk tilnærming kan vere med på å gjere grunnlaget for korleis kunnskap eksplisitt blir utvikla (ibid). Kvalitative studiar er ofte prega av fleksibilitet, då opplegget lett kan endrast i løpet av undersøkingsprosessen og tilpassast erfaringar og nye utfordringar undervegs (Grønmo, 2004). Grønmo (2004) framhevar vidare at kvalitative studiar er prega av nærleik og sensitivitet i forhold til kjeldene. Dette kjente eg på i løpet av datainnsamlinga. Intervjuet endra seg undervegs, i takt med dei erfaringane eg gjorde meg. Det var godt å kjenne seg fri til å gjere justeringar, slik at datainnsamlinga vart best mogleg. I intervjuet merka eg at eg kom nær inn på informantane mine. Dei opna seg opp og gav av seg sjølv, og ved fleire høve kjende eg på at dei vart kjenslemessig berørt. Pågåande tilleggsspørsmål kan vere med på å utdjupe informantane sine svar, men kan også skape brot i informanten si forteljing. Hovudpoenget er at både intervjuar og informant er med på å utvikle meiningsinnhaldet i samtala (Thagaard, 2010). Silverman (2006) påpeikar at gjennom å observere informantens kroppsspråk og ordval får ein eit breiare bilete av budskapet. Berre ved eit høve klarte eg å observere at ein av informantane uttrykte noko anna med kroppsspråket enn ved ord. Informanten merka tydeleg det sjølv og følgde opp og korrigerde seg, sjølv om det var ubehageleg for han. Eg tolka det som om han kjende seg trygg i situasjonen og på seg sjølv.

I innleiinga av intervjuet presiserte eg at eg ikkje var ute etter fasitsvar på dei omgrepa eg bad informantane mine definere, som t.d. mobbing og sosial kompetanse. Det var deira forståing eg var ute etter, for betre å kunne forstå deira tankar og refleksjonar. I tillegg presiserte eg at

all informasjon dei gav ville bli konfidensielt handsama og at deira anonymitet ville bli ivareteken. Dei første minutta i intervjuet er avgjerande (Kvale, 1997). Eg prøvde å vise interesse og respekt for informanten og byrja med konkrete spørsmål som var lette å svare på. I samtale rundt sosial kompetanse valde eg å presentere eit A4 ark med fem sosiale ferdigheiter frå Gresham & Elloiot (1990). (Empati - Samarbeidsferdigheiter - Sjølvhevdning - Sjølvkontroll - Ansvarlegheit). Eg fann det turvande fordi informantane, og eg kunne bruke eit sams omgrepsapparat i intervjuet rundt sosial kompetanse. Det gjorde det og lettare for meg å samanlikne dei ulike informantane sine synspunkt og erfaringar. Faren med å bruke desse fem omgrepa på denne måten er at eg unødig kan ha snevra inn diskursen rundt sosial kompetanse. I tråd med Blumer sine tankar om "sensitizing concepts", omgrep som gir retningsliner for kva det er viktig å sjå etter, valde eg likevel å gjere det (Thagaard, 2010).

Å sitte, lytte og spørje utan å ta aktivt del i meningsutveksling var ein uvant situasjon. Eg måtte ved fleire høve ta meg saman for å ikkje kommentere synspunkt til informantane mine undervegs. Under intervjuet la eg vekt på å vere lyttande med aktivt kroppsspråk og små stadfestande kommentarar, men eg valde å ikkje ta del i meningsutvekslinga slik Holstein & Gubrium (2004) skisserer som eit ideal for fortolkande praksis.

Valet om å ta opp intervjuet på Iphone var naturleg for meg. Av tidlegare erfaring veit eg at eg ikkje meistarar å gjere gode notatar samtidig som eg skal kunne halde flyt og kontakt i ei samtale/intervjusituasjon. Ingen av informantane mine let seg merke av at eg brukte opptakar. Kanskje fordi eg tydeleg gjorde dei merksame på det på førehand..

4.6. Symbolsk interaksjonisme, fenomenologi og hermeneutikk

Symbolsk interaksjonisme er karakteristisk i studiar der personar samhandlar med kvarandre (Thagaard, 2010). Ein søker å forstå den symbolske meininga som handlingar og hendingar har for dei som samhandlar med kvarandre, og ved det få innsikt i personane sine sosiale realitetar. Menneskje skapar kontinuerleg sin identitet i interaksjon med kvarandre i fylgje symbolsk interaksjonisme. Alle handlingar har difor ei meningsladd indre side og ei ytre åtferdsside. Ein søker å finne den symbolske verdien av handlingane (Alvesson & Sköldberg, 1994) Denne tilnærminga til datamaterialet rundt mobbing, sosial kompetanse og personlege relasjonar finn eg svært relevant. Korleis lærarar kan skape gode prosessar og sirklar rundt einskildindivid og ei klasse/gruppe og eventuelt klare å snu dårlege prosessar/sirklar. Å operasjonalisere sosial kompetanse for informantane gjennom dei fem sosiale ferdigheitene til Gresham & Elloiot (1990) er eit forsøk på å nansere eksisterande omgrep, og bruke dei som

“sensitizing concepts“ slik Blumer tilrår (Thagaard, 2010). Denne innsikta vonar eg å kunne få ved å legge vekt på mi forståing av meininga, handlingane, tankane og refleksjonane har for informantane mine. Thagaard (2010) peikar på at erfaringsnære tolkingar, som symbolsk interaksjonisme står for, i prinsippet ikkje tek stilling til om det finnes meir generelle mønster som blir uttrykt gjennom den åtferda som blir studert. Aktørane sitt perspektiv blir framheva på kostnad av ei meir omfattande tolkingsramme. Studiar innanfor desse retningane kan likevel knytast til eit vidare perspektiv dersom forskaren har eit meir omfattande tolkingsramme som grunnlag for prosjektet sitt (ibid).

Hermeneutikken tyder å tolke, forklare og omsetje og har som mål å tolke folk sine handlingar ved å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2010; Brinkkjær & Høyen, 2011). Dagens hermeneutikk har sitt opphav i tolking av tekstar, frå gammalt av Bibelen (Brinkkjær & Høyen, 2011). Ved hjelp av hermeneutisk tankegods prøvde eg å drage slutningar frå det konkrete uttrykk til meininga med uttrykket hjå informantane (ibid).

Thagaard(2010) viser til Geertz (1973) sine kulturstudiar der han framhevar at målet for forskaren er å presentere “tjukke skildringar“. “Tynne skildringar“ syner berre det som blir observert. “Tjukke skildringar“ skildrar også utsegn om kva informanten kan ha meint med sine handlingar, kva for tolkingar han sjølv gir, og den tolkinga forskaren gir. Ein søker å finne meininga bak sjøelve handlinga. Geertz (1973) meiner vidare at forskaren alltid vil hente idear til tolkingar frå annan, tidlegare litteratur og ikkje frå dataane i seg sjølv (ibid). Tolkinga av materialet går frå sjøelve utsegnene til informanten, via tolking av informanten si tolking ved hjelp av litteratur, til å finne ei skjult eller underliggande meining bak (Brinkkjær & Høyen, 2011).

Eg har forsøkt sjå på datamaterialet med hermeneutikken si forståing; at mennesket sine handlingar ikkje åleine kan forklarast langs ein akse av stimulus og respons, men at dei må forståast i lys av korleis mennesket subjektivt forstår og tolkar verda (ibid). Vidare legg hermeneutisk tilnærming vekt på at det finst ulike fortolkingsperspektiv og at fenomen kan tolkast på fleire nivå. Når eg som forskar prøver å forstå og tolke informanten sine utsegn, møtast to ulike forståingshorisontar, min eigen og informanten sin. Skal eg kunne klare å forstå andre utsegn og uttrykk må eg ha med meg ei forforståing, og det er det ikkje noko gale i. Problemet dukkar opp dersom eg ikkje er medviten om mi forforståing eller mine fordommar (Brinkkjær & Høyen, 2001).

Fenomenologien tek utgangspunkt i den subjektive opplevinga og søker å oppnå forståing av ei djupare meining i einskildepersonar si erfaring (Thagaard, 2010). Thagaard(2010) skriv vidare at forskaren sine refleksjonar av egne erfaringar kan danne utgangspunkt for forskinga. Det er eit utgangspunkt eg kjenner meg att i. Refleksjonar over erfaringar i arbeidet som lærar generelt og arbeidet med mobbing spesielt, har vore avgjerande for val av tema og problemstilling. I tillegg har mi erfaring truleg vore med på å farge mi forståing av gjeldande teori om emnet. Eg kjem heller ikkje utanom at eiga erfaring har vore med på prege mi forståing av datamaterialet, sjølv om eg som forskar må freiste å tolke data fordomsfritt og utan forforståing. Gjennom fenomenologisk reduksjon har eg prøvd å sjå fenomenverda slik informantene opplever den og skyve mine egne erfaringar og annan kunnskap i bakgrunnen (Brinkkjær & Høyen, 2011). Eg har prøvd å rette fokus mot den kulturen informantene tek for gitt. Det har vore ei krevjande øving, då informantane sine kulturar er lik den skulekultur eg har arbeidd med i tjue år. Likevel har det vore eit viktig arbeid for å prøve å få med nyansar i praksis, meiningar og refleksjonar hjå informantane. Å forstå fenomena på grunnlag av informantane sitt perspektiv, og å skildre omverda slik den blir erfart av dei, er sentralt innan fenomenologien (ibid). At realiteten er slik folk oppfattar den, er eit sentralt moment innan fenomenologien (Kvale, 1997)

4.7. Reliabilitet og validitet

Temaet mobbing har eg arbeidd med i mange år. Rundt 1995 var eg på min første konferanse med Statens senter for adferdsforskning i Stavanger. Den var del av eit skuleringsopplegg for norske lærarar, initiert av tidlegare Kyrkje og Undervisningsminister Lilletun. Sidan den tid har eg arbeidd med mobbing lokalt i eigen kommune og region. Først og fremst på eigen skule, men og som rettleiar for andre lærar på andre skular. Ein periode var eg ute av skulen, då vart eg i periodar leigd inn av det regionale PPT kontoret som samarbeidspartnar til ein psykolog og ein spesialpedagog. Kunnskapsgrunnlaget mitt for dette arbeidet var i all hovudsak bygt på førelesingar og litteratur frå Statens senter for adferdsforskning i Stavanger. Dette dannar også eit bakteppe for arbeidet mitt med denne oppgåva.

Silverman (2006) og Corbin & Strauss (2008) knyter reliabilitet innanfor kvalitativ forskning til at forskinga skal vere påliteleg og truverdig. Men omgrepet reliabilitet viser i utgangspunktet til repliserbarheit, dvs. at ein annan forskar ville ha kome fram til dei same data som meg (Thagaard, 2010). Holstein & Gubrium (2004) framhevar at spørsmålet om repliserbarheit ikkje gir meining innan for kvalitativ forskning, då kvalitative data blir skapt i

interaksjon mellom informant og forskar. Forskaren må argumentere for reliabilitet ved å gjere greie for korleis data har utvikla seg gjennom forskingsprosessen. (Thagaard 2010). Eg har prøvd på ein truverdig måte synleggjere dei ulike prosessane i samspelet med informantane, slik at dei data som eg legg fram blir truverdige.

Å intervju andre lærar har stilte krav til meg både i intervjusituasjonen, i tolkinga og analysen av data. I intervju prøvde eg å vere aktivt lyttande, til stades, og stille oppfølgingsspørsmål, slik at eg fekk eit best mogleg bilete av kva informanten ynskte å formidle. Utan at eg gjekk inn i ei meningsutveksling eller kommenterte hendingane informanten skildra, utover små kommentarar som stadfesta at eg forstod og viste at eg var interessert i budskapet. Eg opplevde alle intervju som gode dialogar, der informantane opna seg opp og gav av seg sjølv. Mange av dei kommenterte at eg studerte eit emne som var midt i kjerna av lærargjerninga, slik dei såg det. For å få med meg nyansane i informantane sin budskap tok eg opp alle samtalane på Iphone og fekk dei transkriberte. Slik klarte eg heilt nøyaktig i etterkant å studere deira utsegner. Sjølv om sitata eg brukar i arbeidet mitt er korte utdrag av ein heilskap, vil eg likevel kunne synleggjere mine analysar og tolkingar for lesaren.

I tråd med Seale (1999) og Silverman (2006) sine råd for å styrkje reliabiliteten har eg prøvd å gjere forskingsprosessen mest mogleg gjennomsiktig, gjere det mogleg for lesaren å sjå og forstå mine val og dermed vere i stand til kritisk å etterprøve dei.

Validiteten av oppgåva handlar om gyldigheita av tolkingane eg kjem fram til. (Thagaard, 2010) Gjennom studiet mitt i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda og gjennom lang erfaring i arbeidet med mobbing meiner eg å vere godt førebudd til analyse og tolkingsarbeidet av datamaterialet mitt. Likevel må eg stille spørsmålet om datamaterialet mitt representerer den røyndommen eg ville studere? Det er spørsmål eg har stilt og argumentere for. Ved eit par høve var eg usikker på korleis eg skulle forstå utsegner frå informantane mine. Då ringde eg dei og fekk stadfesta mi tolking av deira utsegner.

Thagaard (ibid) knyter også validitet til korleis ein klarer å synleggjere at årsakssamanhengar blir støtta innanfor det same studiet. Seale (1999) kallar dette for intern validitet. Silverman (2006) med fleire meiner ein styrker validiteten ved å gjere prosessen gjennomsiktig ved at ein viser grunnlaget for fortolkingar og ved å gjere greie for korleis analysen ligg til grunn for konklusjonar forskaren trekk. Eg har prøvd å gå så kritisk gjennom analyse og tolkingsprosessen som mogleg, og har i tillegg fått Lødemel til kritisk å gå gjennom mine

tolkingar og konklusjonar. (Margunn Lødemel frå Stryn. Har arbeidd med mobbing lokalt i Nordfjord og publisert ein artikkel om mobbing i bladet Utdanning.)

Om den forståinga eg har presentert innanfor mitt studie kan vere gyldig i andre samanhengar kallar Seale ekstern validitet (Seale, 1999). Sjølv om eg har gjort eit strategisk utval av informantar, meiner eg å ha presentert data, analysar og tolkingar som kan vere gyldige utover mitt studie. Materialet mitt ber ikkje preg av svar og bastante konklusjonar, det ville vore i strid med den tause kunnskapen sin eigenart. Den tause kunnskapen er i sitt vesen fleksibel, open og opnar for individuelle løysingar. Heller har eg prøvd å syne ei tilnærming til mobbing, sosial kompetanse og relasjonar som er kunnskapsbasert, open og prega av refleksjon og respekt for einskildmenneske.

4.8. Forskingsetiske vurderingar

Før eg byrja på mitt arbeid søkte eg Norsk Samfunnvitenskaplige Datateneste (NSD) om konsesjon. På vilkår om at eg følgde deira føresegner for lagring og handsaming av digitalt materiale, fekk eg konsesjon.

I mitt arbeid har eg drøfta mine data opp mot gjeldande teori knytt mobbing, sosial kompetanse og menneskelege relasjonar. Eg har vist til kjeldene eg har brukt med årstal for publisering når eg viser til det andre har skrive, t.d. (Haug, 2002) og med vidare referanse i litteraturlista. Ved direkte sitat har eg i tillegg gjeve opp sidetal. Dette for at det ikkje kan såast tvil om kven som «eig» det materialet eg presenterer. Eg har følgd APA standarden ved Høgskulen i Volda ved kjeldebruk, og elles prøvd å arbeide i tråd med “De nasjonale forskningsetiske komiteer“ (NESH) sine føresegner.

Alle informantane fekk gjennom sin arbeidsgjevar, rektor, informasjon om arbeidet mitt, med ein kort bakgrunn. Dei vart gjort godt kjent med at intervjuar var frivillig, og at dei når som helst i prosessen kunne trekkje seg utan å måtte forklare kvifor. I møte med mine informantar informerte eg på ny kort om mitt arbeid, utan å gå i detalj om kva eg var ute etter. Slik at eg ikkje la unødige føringar for informantane mine sine synspunkt og svar. Thagaard (2010) understrekar at eit kvart metodisk val stiller etiske konsekvensar som forskaren må ta stilling til. Eg lyt vise respekt for informantane sin integritet, fridom og meiningar, sjølv når dette bryt mot mine synspunkt (ibid). I analysen og tolking av materialet har eg prøvd å vere nøye med å skilje mellom mi forståing/tolking av informantane sine utsegner og informantane si

forståing av situasjonen. Kvale (1997) peikar på at det kan opplevast som eit overgrep dersom forskaren framstiller egne tolkingar av situasjonar som om det skulle vore informantene sine.

Den informasjon som informantane gav var nok i liten grad sensitive for deira del, kanskje med nokre unntak. Derimot vart det drege fram eksempel på sensitive saker som ikkje må kunne knytast attende til dei det gjeld, via informant. Av den grunn vil eg ikkje gje opp kva for kommunar eg har innhenta informasjon frå, og alle direkte sitat har eg språkleg normalisert. I tillegg vil eg endre alle elevnamn til alias. Ved det vil krav om konfidensialitet og anonymitet vere godt teke i vare.

Sjølv om informantane sin informasjon truleg ikkje er sensitiv for deira del, er emnet eg tek opp sensitivt. Eg har prøvd å sjå på det arbeidet ein lærar gjer inn mot ei gruppe og einskilde individ for å førebygge og stoppe mobbing. Når eg i deler av oppgåva har fokusert på mobbeofferet sin posisjon, står eg i fare for å bli teken til inntekt for å meine at mobbeofferet sjølv er skuld i mobbing. Skrekkbiletet mitt er at ein journalist utan innsikt i problematikken skulle få tak i oppgåva og hevde at ei masteroppgåve hevdar at mobbeofferet sjølv kan vere skuld i mobbing. Mange sit med sterke kjensler rundt dette temaet, både lærar, born og foreldre kan kjenne dette på "kroppen". Så det er viktig å trø varsamt, samtidig som det er eit viktig emne å seie noko om. Eg vil først og fremst bruke rettleiar frå Høgskulen i Volda for å sjå til at mitt arbeid ikkje kan tolkast mot nokon eller at ord og vendingar kan virke krenkande. I tillegg har Lødemel, som lokalt i fylket har arbeidd mykje med mobbing, lese deler av mitt arbeid. Mitt fokus og mål med oppgåva er å kaste lys over læraren sitt ansvar og moglegheiter for skape eit godt læringsmiljø, trivsel og å hindre og stoppe mobbing utan å krenke og såre nokon.

5. Drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg ta føre meg dei ulike problemstillingane mine. Først vil eg presentere funna mine og deretter drøfte dei opp mot aktuell teori. Eg har valt å ikkje presentere informantane kvar seg. Slik eg ser det er det deira praksis og synspunkt som er relevante for mi problemstilling, ikkje dei sjølv som personar.

5.1. Mobbing

I dette avsnittet vil eg skrive om korleis lærarar definerer mobbing, og om dei opplever mobbing som eit problem på sin skule. Eg spurte dei vidare om korleis dei avdekker mobbing,

og korleis dei tek tak i mobbing når den blir avdekt. Til slutt ser eg på kva for type mobbing informantane opplever mest av i skulen.

5.1.1. Korleis lærar definerer mobbing/oppfattar mobbing?

I informantgruppa var synet på mobbing nokså samstemt, med ulike vektleggingar. Dei fleste informantane la vekt på at einskildhendingar normalt ikkje kunne definerast som mobbing. Fleire kommenterte at både elevar og foreldre ofte misforstår og brukar omgrepet feil, i det dei peikar på einskildhendingar som mobbing. Mobbinga måtte halde fram over tid, gjentekne gonger for at det kunne kallast mobbing. Som Borghild sa det:

”Viss du blir plaga av ein person fem gangar i løpet av eit år vil eg ikkje nødvendigvis sjå på det som mobbing” (Borghild).

Som også Cecilie seier det:

“Det er viktig å klargjere for elevane; vi er på ein stor skule. Vi må forvente at nokon seier noko dumt til deg ein gong eller dyttar deg osb., men er det gjentekne gongar over tid lang tid, så er det full pakke med foreldre og oppfølging” (Cecilie).

Dei fleste av informantane framheva at mobbing er gjenteken plaging og erting. Berre ein av informantane drog fram eit ujamnt styrkjeforhold som eit kriterium. Cathrine og Knut kommenterte at den som blir plaga sit med definisjonsmakta over kva som skal kunne kallast mobbing, men det må gjentakast fleire gonger over tid.

Dette viser at informantane mine er opplært i ein tradisjon frå Olweus og Roland, der (1)plaging/negative handlingar (2)over tid og (3)det ujamne styrkjeforholdet er dei tre viktige kriteria. At mange ikkje hadde med eit ujamnt styrkjeforhold i si forståing av mobbing, skuldast truleg at det er underforstått i deira oppfatning av fenomenet. Til dømes skildrar Knut elevar som er utsette for mobbing som unge som slit med trygghet i det sosiale samspelet, eller som har ein udefinert sårbarheit i seg. Ved spørsmål om korleis han forstod mobbing kommenterte han derimot ikkje ujamnt styrkjeforhold som eit kriterium.

Sandsleth & Foldvik(2000) har ”offeret” si subjektive oppleving som eit element, noko som også Cathrine og Lars har med. Derimot er det ingen av mine informantar som er opptekne av å gje plaginga/dei negative handlingane eit motiv slik ein kan sjå i Olweus (Uni Helse 2011) sin definisjon på nettet på Uni Helse sine heimesider. Ut i frå det datamaterialet eg har fått er det ingen av mine informantar som er opptekne av motivet til mobbinga, slik Espenes (2012) kritiserer Olweus for å gjere. Lars er den informanten som er nærmast ei slik forståing. Han kommenterte:

“Mobbing ser eg på som motivert av en forakt for svakhet. Det er litt smertefullt å i det hele tatt tenke tanken på at denne aldersgruppen her, 13 – 15 år, der er det slik at terskelen for å trakke på noen er relativ lav” (Lars).

Vidare er Lars oppteken av at mobbing er ein del av ein maktkamp om å finne sin plass i hierarkiet. Han viser til at han ser det mest gjennom det “tause språket” som blikk, kald skulder, ingen kontakt/usynleggjing, men også som vold, knuffing, slåing og høglydt språkbruk.

5.1.2. Om informantane opplever mobbing som eit problem på sin skule?

Alle mine informantar meinte at mobbing førekom på deira skular. Som Cecilie så tydeleg svarte på spørsmål om det var mobbing på hennar skule:

“Ja, det er det – ein ville vore blåøygd om ein ikkje trudde det – det er ein stor skule” (Cecilie)

Kari hadde ikkje registrert mobbing på lang tid, men meinte at det heilt sikkert var mobbing på hennar skule, sjølv om det var lett å tru at det ikkje var det. Alle dei andre informantane svarte om lag det same, om enn ikkje så tydeleg.

Frøydis meldte om at ho hadde hatt ei mobbesak i eigen klasse sist år, som ho hadde løyst og at det ikkje var eit vedvarande problem. Espenes (2012) skuldar skulane ved rektor og lærarar for å svikte dersom mobbing held fram over tid. I denne omgang ynskjer eg ikkje å ta stilling til Espenes sin påstand, men konstaterer at ingen av mine informantar har hatt vedvarande mobbesaker i sine klassar. Dei har heller ikkje i etterkant blitt gjort merksame på elevar som har blitt mobba under deira leiing. Eg tolkar det til at har nådd den målgruppa eg ynskte med mine informantar. Lærarar som gjennom god og proaktiv klasseleiing, medvite arbeid med sosial kompetanse og relasjonsbygging som i all hovudsak klarer å stogge plaging og trakassering før det kan kallast mobbing.

5.1.3. Korleis blir mobbing avdekt?

Borghild, som arbeider i småskulen, fortel om hyppig bruk av sosiogram for å kartlegge dei sosiale strukturane i gruppa. Då skriv alle elevane ned dei tre som dei meiner er sine næraste i klassen, lærar systematiserer denne informasjonen og dreg liner som symboliserer relasjonar. Det blir då lett å sjå kven som har mange og få/ingen relasjonar i gruppa. Ved mistanke om at noko ikkje er som det skal, får ho med seg teamet, og dei ryddar plass til ekstra observasjon for å undersøkje forholda nærare. Trine, som arbeider i ungdomsskulen, fortel om bruk avlogg og elevundersøkingar i kartleggingsarbeidet. Også Cecilie, som arbeider på

mellomtrinnet, melder om medviten bruk av logg for å halde seg orientert om dei sosiale strukturane i gruppa.

Berre Cathrine opplever at elevar sjølv melder frå om at dei blir mobba. Medan alle fortel om at medelevar kan kome å gje melding om at mobbing føregår. Dei fleste av informantane fortel om at dei inn i mellom får melding via foreldra om at deira born blir mobba. I mitt materiale er grunnlaget for foreldrebekymring delt mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Medan foreldre på barnetrinnet tek kontakt på grunnlag av samtalar med barnet, tek foreldre med born frå ungdomstrinnet kontakt oftast på grunnlag av observasjonar frå sosiale medier. Datagrunnlaget i ei kvalitativ undersøking er for tynt til å dra ein konklusjon ut av det.

Både Knut og Lars som arbeider i ungdomsskulen meiner dei bør sjå når elevar blir utsett for mobbing. Gjennom å kjenne sine elevar og ha gode relasjonar, vil dei kunne sjå når elevar endrar seg, blir meir tilbaketrekte, triste og fell utanfor gruppa. Knut legg til at i overgangen barneskule til ungdomsskule er ein sårbar periode. Elevane er då generelt noko reserverte, dei har ikkje etablert relasjonar til lærarane sine, og lærarane kjenner dei ikkje enno. Difor vil det vere vanskeleg for lærar å sjå faresignala tidleg.

Vigdis, som arbeider i barneskulen, opplever at hennar elevar inn i mellom gir melding om at elevar frå andre klassar plagar dei i friminutta. Då oppsøker ho alltid den aktuelle eleven for ei samtale. Ho gir melding om at dersom eleven sluttar med plaginga vil den ikkje høyre noko meir frå ho, saka vil "vere ute av verda". Dersom eleven derimot held fram med plaginga vil ho kalle inn eleven sjølv, foreldra og rektor til eit møte på kveldstid, for å finne ei løysing. I tillegg presiserer ho for den aktuelle plagaren, at ho vil følgje opp saka med å spørje sin elev om plaginga har teke slutt veka etter og etter nokre veker. Det fungerer alltid seier ho.

Gjennom desse svara teiknar det seg eit bilete av det Roland kallar den autorative vaksne/lærar som er rik på varme, men som også er sterk på kontroll. Dei framstår slik Læringsplakaten seier lærarar skal vere: "...lærarar og instruktørar skal stå fram som tydelige leiingar og som førebilete for barn og unge." Rørnes (Rørnes et al, 2006, s 119) er gjennom sitt arbeid med lærarrolla oppteken av møtet lærar - elev, og seier:

"En avgjørende faktor i det didaktiske møtet er kvaliteten i det mellommenneskelige møtet. Læreren som medmenneske og læreren som yrkesutøver er to sider ved lærerrollen som er uløselig knyttet sammen" (Rørnes et al., 2006, s. 121)

Klarer læraren å leve opp til dette idealet til kvalitet på det mellommenneskelege møtet med eleven, vil læraren truleg legge merke til om eleven bli utsett for mobbing. Slik fleire av mine informantar gir uttrykk for.

5.1.4. Intervensjon mot mobbing

Alle mine informantar legg vekt på at gjennom førebygging, gode relasjonar til elevane, ved bruk av sosiogram, undersøkingar og gjennom medviten observasjon vil dei klare å kome dei fleste sakene som kan utvikle seg til mobbing i forkjøpet. Cathrine presiserer at spesielt innanfor jentefellesskapet er det viktig å vere på vakt. Til dømes når ho ser at vennskap skiftar ofte, og einskilde jenter er innanfor og utanfor frå dag til dag. Då tek ho det opp i jentemøter, og det plar løyse dei fleste gryande konflikhtar. Ho er oppteken av at det kan vere tidkrevjande å løyse, men at ein må rose når ein ser at gruppa klarer å samhandle på ein god og inkluderande måte.

Borghild og Trine viser til at ein i utgangspunktet prøver å løyse saken på teamet, men at dei i nokre saker har dei fått god hjelp av sosiallærer/rådgjevar. Dersom saka går vidare vil dei bruke skulen sin mobbeplan som er utarbeidd utifrå eit av dei ferdige mobbeprogramma.

Frøydis, Cathrine og Kari viser til at tolærarsystem i småskulen gjev dei handlingsrom til å ta tak i saker i ein tidleg fase. Om dei må gå vidare med ei sak, brukar dei skulen sin eigen mobbeplan. Uansett er det vi som står nærast til saka som må løyse det, presiserer Frøydis. Kari legg til at ho opplever at det kan vere vanskeleg å få foreldre til å tru at barnet deira “held på med slikt”.

Knut presiserer at ein må byrje med “offeret”. Ein må snakke med den det gjeld. Han viser til at det oftast er medelevar som gjev han informasjon han sjølv ikkje har sett. Har ein skaffa seg ein posisjon og tillit i gruppa får ein gjerne informasjon om kva som “foregår”, seier han. Likevel opplever han at det kan vere vanskeleg å få den som blir mobba i tale. Sjølv om det kan vere vanskeleg, må ein kartlagge mest mogleg før ein tek kontakt. Då er det vanskelegare å vri seg unna.

Lars viser til at han har sett nokre tilløp til mobbing som har vore kulturelt motivert. Erfaringa hans er at det let seg stoppe ved nokre “kjappe grep” som gjennom informasjon, diskusjon og refleksjon. Vidare skildrar Lars ein intervensjon som teken ut av ein mobbeplan. Deretter kjem det fram at det å hjelpe elevane til å forstå og reflektere over mobbespelet ligg hans hjerte nær.

“Då er det eit samspel mellom mobbar og den som blir mobba. Da må en sjå den som blir mobba, det er viktig å tenkje at dersom den som blir mobba tullar seg inn i offerrolla så er det ei utfordring å få vedkomande ut av, og så har ein på den andre sida den som aktiv går inn for å trykke denne personen nedover på rangstien, at begge blir medvitne på kva som skjer“ (Lars).

Han er oppteken av at ein må diskutere “offeret“ i mobbesituasjonen. “Offeret“ må hjelpast ut av offerrolla. Generelt må elevane, alle - ikkje berre dei som blir mobba, gjevast trening i å reflektere over at ein kan ende opp i ei offerrolle.

“Vi må tore å utfordre dei til å finne den positive krafta inne i seg. Hjelp dei til å finne omgrep til å reflektere og samtale rundt dette“ (Lars).

MOT meiner han tek tak i denne problemstillinga på ein god måte. Det samsvarar med kva MOT sjølv seier på si heimeside: *“MOTs mål er å bidra til robuste ungdommer og trygge ungdomsmiljø“ (MOT, 2012).*

Gjennom intervju kom det godt fram at tankegodset og budskapet til Roland og Olweus rundt intervensjon mot mobbing er godt implementert hjå mine informantar, og at alle skulane hadde ein moppeplan som ein del av sitt ordensreglement. Dei ville først snakke med mobbeoffer og eventuelt tilskodarar. Deretter når dei visste nok, snakke med mobbaren/mobberane ein og ein. Avslutningvis ville dei ta kontakt med foreldra til dei involverte partane. Lars var og inne på at om ikkje skulen fekk slutt på overgrepa ville det vere naudsynt å ta kontakt med politiet. Mange hugsa også på å presisere at dei ikkje måtte sleppe ei mobbesak før ein hadde sjekka ut at mobbinga ikkje tok til att etter ei stund.

Knut si otte for at også “mobbeoffer“ i ungdomsskulen ikkje alltid var villig til å snakke og innrømme dei faktiske forhold, stemmer godt med Roland sine observasjonar (Roland, 2007). Utifrå Roland (ibid) kan det vere grunn til å frykte at desse ungdommane tidlegare i skuleløpet har vore gjennom liknande episodar, og at dei ikkje ynskjer å skuffe foreldre og andre med at dette har teke til att. I rettleiaren til *“Bry deg - Ingen mobbing i vidaregåande opplæring“* skriv Flaatten & Sandsleth.:

“Selv når elever får mulighet til å rapportere anonymt at de blir mobbet, vet vi at noen av dem ikke krysser av for at de blir mobbet – til og med om mye peker i retning av at de faktisk blir det. En sannsynlig grunn til dette er at det å innrømme for seg selv (og andre) at en blir mobbet, forbindes med skyldfølelse og skam“ (Flaatten & Sandsleth 2005, s22).

Lars sitt engasjement for å hjelpe dei som blir plaga ut av offerrolla står i sterk kontrast til opplevingane til “Helene“ som Arnesen(2002) skildrar i si doktoravhandling.

“Hun blir beskrevet som stakkarslig, puslete og ’offer’ for omstendighetene. Og det dannes et statisk bilde av henne, en essens. Ved å gå nærmere inn i tekstene, utvides bildet. Selv med de bitene som finnes i lærerversjonene, utvikles et langt mer kompleks og motsetningsfylt bilde som åpner for alternative måter å tolke begivenhetene på.

... Det som ikke gis forklaring er for eksempel detaljer som viser Helen i en aktiv rolle, hvordan hun utvikler seg positivt gjennom spesialskeleoppholdet, hvorfor hun ser ut til å falle tilbake til et innadvendt mønster så snart hun er tilbake på skolen,...“ (Arnesen 2002, s. 357)

Slik eg tolkar Arnesen byggjer ho opp om Lars sitt engasjement for å hjelpe elevar ut av rolletenking og å søkje styrkje og ressursar i seg sjølv. “Helene“ ser ut til å få lite hjelp til å kome seg ut av ein vanskeleg livssituasjon og til å sjå eigne ressursar. Arnesen (2002) viser til ein fagleg tradisjon som bygger på eit individualisert og medisinsk paradigme, der problema blir plassert hos den einskilde. I staden for å sjå etter forhold på skulen som er med på å forsterke vanskanane til eleven, søkjer ein forklaring på vanskanane i eleven sitt heimemiljø. Dette synet ser ein att i Hargie&Hargie (1995), der dei viser at sosial kompetanse tidlegare vart forstått utifrå ei medisinsk forståingsramme. Jahnsen et al., (2007) viser til at denne medisinske forståinga i den seinare tid har måtte vike for andre perspektiv som er meir opptekne av kontekstuelle forhold og interaksjon mellom individ og miljø. Observasjonane til Arnesen (2002) tyder på at den litt snevre medisinske forklaringa på borns vanskar er meir seigiliva i norsk skule, enn vi likar å tru. Lars vil då ved hjelp av sitt engasjement for eleven og MOT sitt tankegods vere med å snu denne oppfatninga. Truleg vil ei slik tilnærming ha føresetnader for å kunne hjelpe elevar som har lettare sosiale vanskar som gjev seg utslag i mellom anna isolasjon og mobbing.

5.1.5. Kva for mobbing ser ein oftast i skulen?

Alle mine informantar melder om den skjulte mobbinga som både er vanlegast og vanskelegast å stoppe. Gjennom god kontakt med elevane, medviten bruk av logg og elevundersøkingar meiner dei fleste å kunne stoppe den fysiske plaginga/overgrepa før det utviklar seg til det ein kan kalle mobbing utifrå tidsaspektet i definisjonane på mobbing. Kari, som arbeider i småskulen, svarar slik:

“...Eg trur det er den typiske jentemobbinga, med utestenging, kroppsspråk. ..., det er veldig sjeldan ein ser gutar brukar den“.(Kari).

Trine, som arbeider i ungdomsskulen, uttrykkjer seg slik:

“Det er ikkje den fysiske mobbinga. Det går meir på ord, kalling, det kan også vere på nettet..., utestenging har vi og...” (Trine).

På spørsmål om ho ser kjønnsforskjellar, peikar ho på at utestenging er vanlegast mellom jenter. Først etter to intervju byrja eg å spørje etter kjønnskilnader. Fem av informantane meinte å sjå mest mobbing mellom jenter, medan tre meinte at gutar og jenter mobbar like mykje.

Dette står i kontrast til dei tal som Olweus(1992), Roland(2007) og elevundersøkingane (Wendelborg et al., 2011) presenterer, der ein ser ein klar trend i retning av at gutar mobbar mest. Elevundersøkinga for 2011 stilte spørsmålsteikn ved om jentemobbinga var underrapportert (ibid). Spesielt den kvalitative delen av undersøkinga gav grunnlag for ein slik tvil. Data frå mi undersøking er kvalitative og ikkje kvantitative, og eg kan ikkje ta mål av meg å dra konklusjonar frå ti svar.

Kanskje kan noko av forklaringa på svara likevel ligge i informantane mine si aktive klasseleing, der dei i ein tidleg fase fangar opp den typiske guteplaginga som ofte utviklar seg til mobbing. Alle informantane mine, utan unntak, meinte at den typiske fysiske gutemobbinga var lettast å oppdage og handtere. “Cecilie“ framhevar at det oftast er fleire tilskodarar/vitne til kva som har hendt og at ho gjennom samtalar med dei kan danne seg eit godt bilete av situasjonen. Andre legg vekt på at denne form for mobbing er handfast, ein kan ikkje nekte for at det har hendt. Dei fleste informantane kallar også denne forma for mobbing, den typiske gutemobbinga. I Olweus sine skildringar av mobbing(1992) blir også denne forma for mobbing godt skildra og knytt opp mot reaktiv aggressive gutar, gjerne i risikosona for antisosial åtferd. Roland (2007) meiner å kunne påvise at denne form for mobbing først og fremst er utløyst av frustrasjon. Ogden(2009) viser til at denne form for aggressiv handling ofte skjer i affekt. Både Roland og Ogden viser til at målet for denne aggresjonen ikkje treng å vere den som utløyste aggresjonen. Roland (2007) seier at denne form for aggressive handlingar minkar med veksande alder og er vekke i omlag sjette klasse. Skildringa av denne form for reaktiv aggressiv mobbing stemmer også godt med dei funn som er gjort i elevundersøkinga 2011(Wendelborg et al., 2011). Der ser ein at skuletrøytte, frustrerte gutar i tiande klasse, som berre ventar på at skulen skal ta slutt, kan vere ei belastning for både medelevar og lærarar. Problemåtferd forstått som motstand er henta frå “Theory of resistance“ (Giroux, 1989). Bø (Bø mfl., 2002) observerte i sitt studie at elevar som opplevde at deira erfaringar, interesser og normer vart lite verdsett reagerte med medvite motstand i form av opposisjonell åtferd, kritikk eller passivitet. Informantane mine frå ungdomsskulen var alle

opptekne av å “sjå” alle sine elevar gjennom å etterspørje tankar, interesser og verdjar. Kanskje kan det vere noko av grunnen til at dei ikkje opplever vanskar med tiandeklassegutar som ei belastning for seg sjølv og klassemiljøet.

Fleire av mine informantar meinte likevel at gutar også kunne drive med den meir usynlege mobbinga i form av utfrysing, blikk og kroppsspråk. Eit sitat frå “Cathrine” illustrer godt denne usynlege mobbinga:

“Det er mykje lettare å sjå det hjå gutane for de er meir fysisk aktive og kjempehøg stemmebruk på gutane, medan jenter kan komme opp i den sladretypen. Det kan vere småting som dei kjem og henvender seg om, litt meir bagatellmessig kanskje. Det er litt morosamt at den førre klassen eg hadde som eg følgde heilt til fjerde. Der var det et mykje større problem hjå gutegruppa. Dei hadde den litt meir skjult, og vi oppdaga det ikkje før det hadde gått ei lang lang stund, og da gikk det på sånn som eg vil kalle jentemetode – himle med augene bak ryggen, gjere sånne skjulte ting og så har det liksom ikkje skjedd noko. Ingen kan seie det, for det var ingen andre som såg det – at han himla med augene til han. Men som regel i alle dei åra som eg har jobba, så er det litt meir skjult i jentegruppene. Dersom det blir ekte mobbing, så er det vanskelegare å oppdage“ (Cathrine).

Sitatet viser også det komplekse biletet, der det ikkje er lett å setje jenter, gutar og former for mobbing i bås. Biletet er samansett og ein må i utgangspunktet forvente å møte på alle typar av mobbing og overgrep mellom begge kjønn.

5.2. Sosial kompetanse

I dette avsnittet vil eg drøfte lærarar si forståing av sosial kompetanse og om det er samsvar mellom det elevar og lærarar vektlegg. Deretter ser eg på kva for sosiale ferdigheiter lærarar meiner er vanskelegast for elevar å lære. Etter det fokuserer eg på kva for sosiale ferdigheiter potensielle mobbarar treng opplæring i, og korleis lærarar utfører det arbeidet. Så snur eg perspektivet mot dei som lærarar er redd for er utsett for mobbing. Kva for sosiale ferdigheiter treng dei trening i, og korleis tek lærarar tak i det?

5.2.1. Lærarar si forståing av sosial kompetanse

Informantane mine si forståing av sosial kompetanse hadde noko ulik tilnærming, men hang godt saman. Lærarane/førskulelærarane som arbeidde med dei yngste borna viste seg å vere meir opptekne av grenser, rammer og reglar enn dei på mellomtrinnet og ungdomsskulen. “Frøydis” som er førskulelærer uttrykker at tydelege grenser er viktig for å utvikle og fremje sosial kompetanse, og ho forklarte korleis ho i skulesituasjon prøvde å legge til rette for trening i sosiale dugleikar. Samtidig som ho også var oppteken av å forklare grenser og sine

avgjerder slik at borna kunne utvikle kunnskap og evne til refleksjon over dei val ho gjorde som vaksen/lærar/leiar. *“Vår måte å møte ungane på er eit sterkt signal“*, uttrykte ho.

“Vigdis“, som arbeider på barnetrinnet og mellomtrinnet, formulerte seg slik: *“Det å kunne lese signal frå andre er sosial kompetanse“*. Ho viste mellom anna til at born som kom frå heimar med sosioøkonomiske vanskar ofte hadde svak sosial kompetanse. Mange born med utydelege foreldre har ikkje lært korleis deira åtferd påverkar andre, *“...dei manglar dei sosiale antennene.“* Dei ser ikkje når dei går over streken, gjer andre lei seg eller gjer andre glade.

Trine, Knut og Lars som arbeider i ungdomsskulen la mindre vekt på grenser. Dei var meir opptekne av at sosial kompetanse måtte lærast i samspel med andre og gjennom refleksjon. Trine tok fram den gamle formuleringa *“gagns menneske“* frå føremålsparagrafen frå 1959. Bostad utvalet (2006) tolkar gagns menneske som å ruste elevene for livet, jf *”at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg“* (Bostad et al., 2007, s83).

Gjennom samtale med mine informantar kom det fram at skulen sitt mandat til å gjere elevane til *“gagns menneske“*, framleis blir sett på som ei viktig oppgåve i norsk skule. Som Cecilie, frå mellomtrinnet, seier det: “

Vi arbeider med det kvar dag - absolutt kvar dag vil eg sei “(Cecilie)!

På spørsmål om sosial kompetanse er ein medfødd eigenskap, er det brei semje mellom informantane om at gjennom arv og miljø heimanfrå stiller elevane noko ulikt, men at skulen først og fremst må sjå på sosial kompetanse som noko som kan lærast og utviklast gjennom medvite arbeid. Cecilie understrekar at god sosial kompetanse også vil gje resultat gjennom fagleg utbytte.

Definisjonane av sosial kompetanse som Ogden(2009), Garbarino(1985), Schneider(1993) og Vedeler(2000) har formulert inneheld alle elementa som informantane har med i si forståing av sosial kompetanse. Opplæringslova samanfattar dette presist i §1-1, Føremålet med opplæringa.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (Kunnskapsdep, 2008, §1-1).

Kunnskap, dugleikar og haldningar står att som berande element både i lærarane, forskarane og departementet si forståing av sosial kompetanse. Informantane mine er også samde om at

dette må lærast gjennom samspel med medelevar og kompetente vaksne. Schneider (1993) si vektlegging av at sosial kompetanse er evna til å ta i bruk tilpassa åtferd som fremjar sosiale relasjonar, stemmer godt med Vigdis si vektlegging av å tilpasse seg andre og ha sosiale antenner.

5.2.2. Om det er samsvar mellom kva lærarar og elevar vektlegg i sosial kompetanse

Lærarane eg intervjuar er samde om at dei og elevane oftast har lik oppfatning om kva som er god sosial kompetanse og om dei verdiar som ligg til grunn for eit slikt syn. Frøydis og Rolf poengterer at dei alltid har ein del elevar som dei må korrigere, spegle og forklare situasjonar for. Desse elevane kan mellom anna mangle empati og ha overdriven sjølvhevdningstrong. Rolf, Vigdis og Cecilie meiner å sjå at elevar med overdriven sjølvhevdningstrong ofte har lågt sjølvbilete.

Felles for alle informantane, uansett skuletrinn, er ei sterk vektlegging av felles verdiformidling og refleksjon. Lars framhevar at det å reflektere over kvardagen saman med sine ungdomsskuleelevar er noko av det mest meningsfulle og inspirerande han gjer som lærar. Samtidig som han fortel om at han sjølv og må vere villig til å ta korrigeringar frå elevar. Vigdis seier med eit smil om munnen at ho gjer som med sine egne ungar, ho prøvar å gjere sine haldningar og verdiar til deira. Ho fortel historier, gjerne ut i frå eiga erfaring for å illustrere kva ho meiner. Vidare er ho oppteken av at ein ikkje må tre reglar og rutinar ned over hovudet på elevar. Dei må forklarast og reflekterast over, slik at elevar til slutt forstår kvifor det må vere slik.

Kari framhevar at ho opplever at elevane prøver å gjere ho fornøgd.

“Dei kjenner reglane som gjeld og vi pratar mykje om dei. Vi brukar og mykje tid på å avklare reglar. Det sparer oss for mykje krangling” (Kari).

Frøydis viser til at ho, i tråd med LK-06 sine formuleringar, set mål for elevane og premierer dei med aktivitetar som ho planlegg nøye for å gje dei erfaringar som fremjar gode omgangsformer, lærelyst og fellesskap. Slik at elevane kan gjere seg egne erfaringar som utgjer ein forskjell for dei sjølve og fellesskapet.

Cecilie meiner at ho får elevane til å akseptere hennar verdiar gjennom å ta dei på alvor og vere rettferdig. *“Har dei eit problem, så har dei eit problem. Sjølv om eg ikkje er einig i det”*

Lærarane har gjennom å svare på om dei og elevane deler syn på kva god sosial kompetanse er, teikna eit bilete i tråd med korleis Udir har definert eit godt læringsmiljø.

“Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom (Udir 2010, 7.1)“.

Mykje tid blir brukt til å skape trygge og klare rammer for elevane, samtidig som det blir framheva at elevane må oppleve anerkjening som Cecilie framhevar. Også Borghild var spesielt oppteken av det aspektet. Psykologen Lindner si forskning gjev dei rett i sine observasjonar: *“...gjennom anerkjening er lærarar i stand til å fjerne eller redusere relasjonelle vanskar (Linder, 2012, s.32).*

Gjennom sine svar vart også eit bilete av den autorative lærar teikna. Eg høyrer lærarar som er opptekne av å ha kontroll, vere sjefen i gruppa. Samtidig ynskjer dei å vise respekt og å ha gode relasjonar til alle elevane. Elevar som har trong for korrigeringar blir teken til sides og spegla og forklart kvifor det dei har gjort må rettast på. Som Roland (2007) seier, initiativ skapar eit kontinuerleg røyndomsbilete for dei andre, og det gjev makt. Vidare peikar Roland (ibid) på at læraren må setje standard for ynskt oppførsel og autoriteten til læraren må vere synleg gjennom korleis ein møter den einskilde elev i ulike samanhengar, og at han grip inn ovanfor respektlaus oppførsel. Frøydis seier om lag det same som Roland (ibid), det må vere konsistens mellom det vi seier og gjer. Rolf påpeikar at ein må gripe inn ovanfor respektlaus oppførsel ovanfor klassekameratar. Dette handlar om det pedagogisk nærveret og at den vaksne er sensitiv og tek ansvaret for at samspelet er utviklingsstøttande (Linder, 2012)

Pedagogisk nærvær har å gjøre med både det å sette seg inn i, forstå, ha sensitivitet for den enkelte elev i den sosiale og kulturelle konteksten og vise alle elever oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt i deres læring, vekst og utvikling (Arnesen 2004, s.21).

5.2.3. Kva for sosiale ferdigheiter er vanskeleg for elevar å lære

På spørsmål om kva for sosiale ferdigheiter som er vanskelegast å lære var det mange ulike svar og tilnærmingar. Noko enkelt svar kan uansett ikkje gjevast på eit slikt spørsmål. Elevar er ulike og vil dermed ha ulike utfordringar i sine liv.

Mange framheva likevel at empati er eit grunnlag for dei fleste andre ferdigheitene. Vigdis uttrykte det kanskje tydelegast:

“Empati må ligge i botnen... Nokre er sosialt sterke, føler empati for andre, klarer å fordele oppgåver, ser seg sjølv i samanhengen, og så er det nokre som ikkje klarer det, dei manglar på ein måte litt av alt“ (Vigdis).

Fleire av informantane var også inne på at dersom empati ikkje var innlært i tidlege barneår, kunne det vere tungt å lære seinare. Dei var likevel opptekne av at det var mogleg å legge til rette for læring av sosiale ferdigheiter, også empati. Knut, som arbeidar i ungdomsskulen, meinte at han gjennom rutinar og i undervisning kunne lære elevane opp i samarbeidsferdigheiter og ansvarlegheit. Medan sjølvhevding, empati og sjølvkontroll blir lært betre i uformelle situasjonar. Lars, som også arbeidar i ungdomsskulen, er oppteken av refleksjon. Han framheva at empati og ansvarlegheit også var viktige føresetnader for god refleksjon. Vigdis og Cathrine var opptekne av at dersom dei merka at deira opplegg for innlæring av empati hadde liten effekt, var det viktig å ta kontakt med PPT (pedagogisk psykologisk tenestekontor) på eit tidleg tidspunkt, for hjelp og samarbeid.

Fleire, men spesielt Trine og Kari uttrykte også uro for dei stille og lite synlege elevane som har vanskar med sjølvhevding. *“Det er en del ungar som er så beskjedne og tilbakeholdne at dei nesten blir utviska,...“*, som Kari så treffande sa det. Fleire av informantane var også opptekne av å regulere elevar med overdriven sjølvhevding, oftast gitar.

Cecilie var den som var mest oppteken av ansvarleigheit. Ho brukar mykje tid på det fortel ho. Ho lærer borna å ta ansvar for seg sjølv i forhold til andre, i forhold til fag og i forhold til alt rundt seg. Kvar står eg, og kva må eg arbeide med?

I tråd med Gresham og Van Cook (2006) si forståing av sosial kompetanse, som ferdigheiter for dekke sine sosiale behov og nå sine mål, ser informantane på sosiale ferdigheiter som eit verktyskrin elevane treng for å fungere i fellesskapet og nå sine mål. Gjennom desse intervjuar er det grunn til å tru at eg har nærma meg litt av den skjulte læreplanen. Udir sin veileidar for sosial kompetanse framhevar at utifrå den skjulte læreplanen lærer barn og unge å tilpasse seg skulen sine normer og verdiar, og den framhevar korleis dei lærer rettferd og sosialisering i jamalderfellesskapet (Jahnsen et al., 2007).

Mange av mine informantar uttrykte etter intervjuet var ferdig, at det både var meningsfullt å få tid til å reflektere og bli lytta til rundt temaet mobbing, sosial kompetanse og relasjonar. Knut og Bente brukte om lag dei same orda: *“... det er mykje dette lærargjeringa handlar om, det er dette som er kjerna“!* I tråd med Udir sine ord om at sosiale ferdigheiter er lært

åtfærd som kan vidareutviklast og som alle har utbytte av å lære om, er dette ein viktig del av skulekvardagen til informantane og elevane deira.

Både Ogden (2009) og Nordahl (2000) etterlyser ein større systematikk og ein læreplan i sosial kompetanse. Mange av mine informantar seier det motsette. Dei er opptekne av at dette arbeidet må ligge i botnen heile vegen. Rolf seier det slik:

“Eg kan ikkje planlegge ein time om empati, eg må ta situasjonen når han er der. Og då må eg bruke den tida eg treng” (Rolf).

På skulen til to av informantane mine brukte dei likevel målark for sosial kompetanse, utan at dei drog inn arbeid med målark i nokon av svara dei gav.

5.2.4. Kva for sosiale ferdigheiter treng ein som er truande til å mobbe, trening i? Korleis trenar lærarar elevar i desse ferdigheitene?

Borghild og Cecilie teiknar begge bilete av elevar som er tydeleg proaktive, viser manglande evne og vilje til samarbeid og med lågt utvikla empati.

Borghild sin elev, Asle, prøver tydeleg å styre gruppa gjennom å styre leiken ute eller øydelegge den, bestemme kven han skal samarbeide med eller ete saman med og han vekslar på kven han skal vere med. Borghild tek tak i situasjonen ved å vere ein tydeleg leiar, ho presiserer at her på skulen er det ho som bestemmer. Han må lære å samarbeide med alle, for det må han seinare i livet. Han kan ikkje velje kven han skal sitje å ete saman med, for då vil den han set seg vekk frå føle seg utanfor. Dersom han ikkje vil vere med i leiken ute, er det greitt. Men han må klare å gå og gjere noko anna, utan å øydelegge for dei andre i leiken. Borghild kombinerer desse tydelege meldingane med fleire korte samtalar på tomannshand. Samtalane må takast rett etter dei aktuelle situasjonane. Då er det mykje lettare for desse små å forstå det, seier ho. I tillegg har ho samtalar med foreldra for å legge strategiar på korleis dei best skal hjelpe guten deira saman.

Cecilie fortel om ei klasse ho tok over i sjette klasse. Det viste seg å vere ei fagleg svært svak klasse og med eit dårleg miljø, prega av konflikhtar og utryggheit. Ho fortel at ho kontakta rektor for å melde om situasjonen, for å skaffe seg rammer til å løyse opp i vanskane. Ho hadde samtalar med jentegruppa og gutegruppa kvar for seg, og til slutt let ho elevane skrive om kva dei følte var problemet for dei og klassa. Det viste seg at Per hadde makta i klassa. Som Tom, ein av dei andre gutane, skreiv i loggen sin:

“Vi har vore lakeiane hans. Han har bestemt kven vi skulle vere venn med i dag, ... vi skulle bære sekken hans. Han har styrt heile klassa“ (Tom)

På dei faglege testane viste Per seg å vere fagleg svært svak. Då Cecilie ville ha han med ut i ein engelsktime, ville han ikkje. Han gav melding om at han var den flinkaste i klassen, kvifor skulle han ut? Mistanken om faglege hol vart stadfesta. Han visste ikkje kva “I” tyder på engelsk, og hadde ikkje innsikt i kvar han stod fagleg. Det var ikkje i hans fokus. Som han etter kvart sjølv sa:

“Før sat eg i timane og berre tenkte på kva eg skulle finne på ute i friminutta“ (Per, eleven til Cecilie).

Truleg kunne han lagt til: *“Korleis skal eg organisere klassa no?”* Cecilie skryt av elevane si evne og vilje til å setje ord på opplevingar og kjensler. Gjennom dei skisserte tiltaka og klassemøter, separate gute- og jentemøter har ho klart å snu trenden i klassa. Alle er nøgde. Mor til Per seier ho har fått ein ny gut. Han slepp truleg å bruke all sin energi på å skjule faglege vanskar og kan konsentrere seg om fag og berre vere Per. Likevel seier Cecilie at ho framleis må styre klassa nokså stramt, for dei stolar ikkje heilt på kvarandre enno. Ho set opp lag for fotballspeling og brukar tid på å klarlegge reglar for leikar i friminutta. I arbeidet med klassa og Per måtte ho ha tre strategiar. Først måtte ho informere rektor og alle lærarane som arbeidde i klassa, så måtte ho ta makta i klassa og bli den reelle leiaren. Deretter måtte ho vinne tilliten til Per og hjelpe han inn i ei ny elevrolle, der fagleg kunnskap og sosial tilpassing var i fokus. For å hjelpe Per måtte Cecilie veksle mellom grensesetjing, korrigering og rettleiing. *“Du må vere meir lyttande, du må sjå dei andre i klassa,”* sa ho mellom anna til han. Sjølv skreiv han i loggen:

“No søker ikkje eg problem i friminutta, og eg har byrja å tenkje på fag i timane“ (Per til Cecilie).

Frøydis er også oppteken av empati og ser det i samanheng med samarbeidsferdigheiter og ansvarlegheit. Ho fortel om Reidar som var stygg med ei jente og ikkje viste respekt for ho. Gjennom korrigering og grenser klarte Frøydis å bli kvitt den respektlause åtferda nokså kjapt, men ho var redd for at det var meir gjennom sjølvkontroll enn empati at endringa fann stad. Likevel var ho oppteken av å både synleggjere konsekvensen av handlingane og uttrykke forventning om at det skal røre ved kjenslene til Reidar. Som ho sa:

“Reidar skal vite at det er han som påfører henne ubehaget, heilt enkelt og greitt. Det skal han ta inn over seg, det skal ikkje stikkast under ein stol“ (Frøydis)

Jone hjå Lars var klassen sin einar, fagleg og sosialt. Han vart sett av både lærar og medelevar og fekk mange positive tilbakemeldingar. Likevel kom Jone med krenkande merknader til dei andre elevane, og gjorde ein del “småting“. Alt frå å dra ned buksene på jenter til å “drite ut“ kameratar i friminutta. Han flaut på ei bølge av sjølvtilitt, var på ein måte usårbar. Lars fortel om korleis han tok tak i situasjonen alt frå åttande klasse. Først ved å snakke med Jone sjølv, men han forstod ikkje alvoret før foreldra vart informerte.

“Då opplevde vi som kontaktlærarar at takka vere foreldre på begge sider, og at vi var veldig obs på å ta alle desse situasjonane med eleven, og diskutere og forklare Jone korleis han virka på andre...” (Lars).

Slik fortel Lars at Jone vakna og fekk reorientert synet på seg sjølv og korleis åtferda hans vart oppfatta av andre elevane.

Cathrine tenkjer at dårleg sjølvbilete kan vere med å skugge for å sjå andre. Slik kan ein elev virke lite empatisk, utan at det eigentleg er det som er problemet.

“...eg trur at sjølvbiletet til den ungen ikkje er godt eigentleg. Den er veldig liten inne i seg, og så er den veldig stor ute i handlingane. Har lett for å ta andre fort. Og så har den ofte eit kontrollbehov, det er veldig viktig for den å kunne kontrollere kva som skjer, kva dei andre gjer og kva dei andre synest, og det helst må bli noe den hadde tenkt. Vil veldig gjerne bestemme og ha kontroll, sjonglere litt med folk og då bruke litt truslar og andre metodar for å lage splid i gruppa slik at den kan kontrollere når dei andre er inne og ute” (Cathrine)

Ho presiserer at det oftast er ein grunn til ei slik skissert åtferd, gjerne langt attende i tid. Den sosiale treninga meiner ho fungerer best om det blir ein naturleg del av det dei elles held på med, at ho kan ta tak i situasjonen der og då. Når ho ser at ein elev har vanskar med å setje seg inn i korleis andre har det, prøver ho å lære dei empati gjennom forklaring, spegling og konsekvens. *“Slår du andre i sandkassa med spaden, må du ut av den.”*

Vigdis fortel om Stig som sleit med sosial kompetanse. Han var bråtøff mot vaksne, slo og sparka medelevar. Gjennom å observere Stig meinte Vigdis at manglande sjølvkjensle og mestring låg bak problemåtferda hans.

“Han trengte faktisk å bygge sjølvtilitt, ha trua på seg sjølv, og vi måtte klare å finne dei små augneblinka der han gjer ting som er bra og kunne skryte av det, på en måte løfte han opp” (Vigdis).

I tett samarbeid med heimen arbeidde skulen systematisk med å finne positive sider og handlingar hjå Stig. Dei klarte saman å snu ei utvikling der Stig stadige møtte korrigeringar og opplevde å bli hakka på. Etter eit par månadar var endringa synleg for alle.

“Han banner ikkje, sparkar ikkje og slår ingen lenger, eller er ufin. Nesten aldri i konflikt lenger, for han har lært å spele på andre knappar enn det å sparke, slå, banne og rope“ (Vigdis).

Trond, ein tidlegare elev av Cathrine, opplevde at han vart terga mykje i første klasse, spesielt av ein annan i klassa. Han gjekk rett i klinsj og slo, kasta store ting og steinar dersom han følte seg litt terga eller mobba. Han såg ikkje seg sjølv i situasjonen, sjølv om han kanskje var den som sette i gang konflikten. Cathrine fortel at ho tidleg tok kontakt med PPT for samarbeid og støtte. Gjennom diskre observasjon vart mistanken om at det var Trond sjølv som byrja dei fleste konfliktane stadfesta. Ved å ta tak i situasjonane rett i etterkant, klarte dei å hjelpe han til å sjå kva som hende før konflikten starta. Det var vanskelig for han å sjå det. Dei kom med heilt konkrete eksempel frå den same veka på ting som skjedde og det som hadde skjedd rett før. Då klarte han etter kvart å sjå ein samanheng, og sjå at alle ikkje var ute etter han. Dei klarte å få han til å sjå seg sjølv på ein litt annan måte og finne strategiar for korleis han kunne unngå å kaste stein eller hive ein stol på nokon. Han skulle forsøke å telje til ti, prøve å roe seg ned og få hjelp av ein vaksen. Cathrine fortel at dette var ein krevjande periode for henne og at tolærarsystem på skulen var ei naudsynt føresetnad for å lukkast. For som ho sa:

“Kom han, så måtte eg legge alt anna til sides og vere tilgjengeleg. Bli med han ut, sitje i gangen og snakke gjennom kva som hadde hendt, mange gongar. Eg måtte gje han den støtta, for at han skulle klare det“ (Cathrine).

Etter kvart klarte Trond å sjå seg sjølv i relasjon til klassekameratane og kontrollere sinnet sitt.

Kari meiner at i alle klassar er det elevar som er truande til å mobbe andre. Ho fortel om korleis ho gjennom refleksjonssamtalar i klassen og samtalar med einskilde elevar prøver å gje elevane sine kunnskap og innleving i korleis mellommenneskelege relasjonar utviklar seg og opplevast av dei einskilde elevane.

“...empati og ansvarligheit, det å ta ansvar for det han eller ho gjer. Det å få litt innleving – «tenk om det hadde vore deg, korleis hadde du følt det då»? Og dette må gjentakast og gjentakast, det er ikkje nok med ein liten samtale. Eg brukar ofte klassen til å prate og «bakke» opp under synspunkta utan at det går utover den som mobbar. Vi snakkar om kva vi eigentleg likar om andre, når er det vi synes at andre er greie mot oss. Kven vi har lyst å vere med? Så må vi passe på at mobbaren har sine vener og inn i mellom må ein prøve å splitte dei lite grann“ (Kari).

Rolf fortel om liknande samtalar i sine klassar, om korleis han prøvar å trene opp empati, samarbeidsevner og sjølvkontroll. Til dømes seier han til sine elevar at det ikkje er lurt å slå nokon sjølv om ein kan ha ein grunn og lyst til å gjere det.

Asle og Per ser ut til å bruke aggresjon for å oppnå sosiale gevinstar. Slik Dodge, Roland & Idsø forklarar proaktiv aggresjon, heng den ikkje saman med sinne, men er eit middel for å nå sine mål. Borghild tok tidleg tak i åtferda til Asle. Gjennom tydeleg leiing og samarbeid med foreldra klarte ho å nøytralisere Asle sin proaktive aggresjon i ein tidleg fase. Det er grunn til å kunne konkludere med at situasjonen vart handtert til det beste for både klassa og Asle.

Slik Cecilie skildrar klassa, ved hjelp av loggane til elevane, er det grunn til å tru at Per hadde klart å etablere ei vellykka suboptimalisering slik Waage & Mossige (2002) skildrar det. Han hadde ved hjelp av medhjelparar overteke den reelle makta i klassa, utan vilje og evne til å sjå behova til einskildindividua og klassa. Både elevane sjølv og Cecilie skisserte eit klassemiljø prega av frykt, der elevane ikkje stolte på kvarandre. Ein av gutane innrømte også at mange av dei hadde vore lakeiane til Per eller medløparar som Waaage & Mossige (2002) kallar det. Cecilie klarte å gripe inn i situasjonen på ein stødig og tydeleg måte, slik at ho kunne ta makta frå Per. Dette klarte ho samtidig som ho vann både klassa og Per sin tillit. Ho fortel likevel om at ho måtte styre klassa stramt og hjelpe dei til å avklare reglar og rutinar då elevane ikkje stolte på kvarandre enno. Ho er dermed enno ikkje heilt i mål med å få eit trygt og godt klassemiljø slik Udir skildrar det i samband med satsinga "Betre læringsmiljø". Gjennom å ha teke den reelle makta i klassa og vist at ho evnar å styre, samtidig som ho har vist høg moralsk standard ved å samarbeide med og anerkjenne alle elevane, også Per, har ho lagt eit godt grunnlag.

Reidar hjå Frøydis var i utgangspunktet ein godt likt og vel fungerande gut, men han mangla rausheit og empati i forhold til ei jente i klassa. Reaksjonsmønsteret til Reidar ovanfor jenta var prega av forakt. Kanskje som Lars uttrykte det: "*Mobbing er forakt for svakheit.*" I tråd med Olweus og Roland sin tankegang var Frøydis sitt første mål å få slutt på mobbinga og støtte jenta. Gjennom samtalar med Reidar og foreldra tok det raskt slutt. Vidare arbeidde Frøydis med Reidar for å hjelpe han til å utvikle empatien sin vidare. Gresham & Elliot (1990) viser til at empati har både ein kognitiv og emosjonell dimensjon. Gjennom å hjelpe Reidar til å sjå korleis jenta hadde det, prøve Frøydis å få han til å setje seg inn i jenta sin situasjon, og slik bygge opp den kognitive delen av empatien hjå Reidar. Ved å uttrykke forventning om at han burde kjenne på den smerte og ubehag dette gav jenta, brukte ho si

makt relasjonen til Reidar gav henne, til å utvikle den emosjonelle delen. På kort sikt var Frøydis usikker på om dette hadde nådd inn hjå Reidar, sidan ho uttrykte at ho var redd for at mobbinga hadde teke slutt meir på grunn av sjølvkontroll enn empati. Likevel meinte Frøydis at gjennom å spegle, forklare og uttrykke forventning om både kognitiv forståing av situasjonen og emosjonell innleving ville det på sikt vere med på å utvikle Reidar sine empatiske ferdigheiter.

Kari og Rolf fortel om korleis dei systematisk arbeider i klassene sine for å hjelpe elevane til kognitiv forståing for sosialt samspel og emosjonell gjenkjenning av situasjonar, for å styrkje dei sosiale ferdigheitene og den sosiale kompetansen generelt. Som Kari seier det:

“Elevane treng ikkje å være bestevenner, men dei kan vere snille mot kvarandre og passe på kvarandre“ (Kari).

Jone hjå Lars var fagleg sterk og godt likt, likevel viste han proaktiv aggressiv åtferd som ramma medelevane hans. Det er grunn til å tru at åtferda var retta mot medelevar i uformelle samanhengar for å auke og stadfeste Jone sin sosiale status slik Asle og Per også gjorde. I klasserommet merka Lars lite av denne åtferda. Kanskje såg Jone på Lars som ein så sterk og tydeleg leiar at det var lite lurt å ta ein maktkamp med han. Truleg er det eit signal på at Lars har lykkast med ein autorativ leiarstil, men det kan og vere eit signal på at Lars sin leiarstil er autoritær og at han dermed har få problem med klassa så lenge han er til stades. Nordahl (2002) og Roland(2007) peikar på at ein slik leiarstil kan gje utagerande åtferd når lærar ikkje er til stades. Eg finn ikkje ei slik forklaring sannsynleg då Lars både er oppteken av å skape refleksjon hjå sine elevar og at han seier han må kunne ta korrigeringar frå elevane sine. I tillegg melder Lars om gode relasjonar til elevane sine, noko handteringa av Jone også kan vere eit prov på.

Utifrå egne erfaringar meiner Cathrine å sjå at elevar med dårleg utvikla empati som kan mobbe andre, har dårleg sjølvbilete. Jone hjå Lars viser seg å vere eit eksempel på det motsette. Olweus (1992) meiner å finne at mobbarar ofte har betre sjølvbilete enn gjennomsnittet. Knut fortel også om ein elev med svakt sjølvbilete som plaga andre ein del. Mellom informantane mine var det stort sett semje om at mobbarar oftast har dårleg sjølvbilete. Observasjonane til Olweus og Jone er likevel eit eksempel på at dette biletet ikkje er eintydig. Kanskje inntrykket til informantane mine grunnar seg i at dei alle står fram som sterke autorative klasseleiarar som i all hovudsak klarer å regulere denne type proaktiv mobbing. Det er i tråd med Roland (2007, 1995) si skildring av den autorative lærarar som set

tydelege standardar, og potensielle plagarar vil forstå at læraren ikkje aksepterer mobbing, men forventar positiv sosial åtferd og god fagleg innsats.

Cathrine sin elev, Trond, går rett inn i mønsteret av ein reaktiv mobbar som Asmervik teiknar opp. Trond kjem frå ein splitta heim, har manglande vilje og evne til innleving og forståing for dei andre elevane, noko som fører til ein vanskeleg skulesituasjon. Også Olweus si skildring av den reaktiv aggressive mobbar passar godt på Trond. Han blir fort sint, er impulsiv, har lav frustrasjonsterskel, har vanskar med å innordne seg reglar og taklar dårleg hindringar og utsetjingar i å nå sine mål. I tråd med Dollard (1939) si forståing er det også grunn til å tru at Trond sin aggresjon kjem av frustrasjon over samspelet med jamaldringane, og at han dermed ofte ikkje får det som han vil (Roland, 2007). I si analyse av situasjonen såg Cathrine at ho ikkje kunne få slutt på Trond sine aggressive handlingar ved vanleg grensesetjing og korrigering. Gjennom nært samarbeid med kollegaer, mor til Trond og Trond sjølv klarte Cathrine sakte med sikkert å endre Trond si aggressive åtferd og hjelpe han til å sjå sine medelevar. Som Asmervik skreiv i 1974, er det viktig å vere medviten på at denne gruppe mobbarar har gode prognosar for endring (3.1.3).

Stig til Vigdis har likskapstrekk med Trond. Han har kome skeivt ut i samspelet med jamaldringar. Slit med å forstå og bli forstått, men han kjem frå ein stabil heim som både har evne og vilje til endre kurs når det trengst. Likevel er utgangspunktet for intervensjonen frå skule og heim Vigdis sitt profesjonelle blikk. Ho såg Stig og hans problem utover problemåtferda. Det er grunn til å tru at Stig sine vanskar var eit resultat av overkompensert mindreverdskjensle. Wormnes (1996) peikar på at ein ved å kritisere overdriven sjølvhevdning lett provoserer fram enno meir egoisme, pågåandeheit og kjekkheit. Det motsette av kva ein ynskjer å oppnå. I tråd med Lamer & Hauge (2006) sine observasjonar meinte Vigdis at å kjenne seg trygg i situasjonen og på sine omgjevnader var ein føresetnad for positive sosiale initiativ. I staden for å legge vekt på problemåtferda til Stig, vart det fokusert på situasjonar han lukkast i. Gjennom å forsterke dei klarte skulen og heimen å snu ein destruktiv spiral til å bli ein god sirkel for Stig.

5.2.5. Kva for sosiale ferdigheiter treng ein som er ekstra utsett for mobbing, trening i? *Korleis trenar lærarar elevar i desse ferdigheitene?*

I utgangspunktet kan ein reagere på problemstillinga i dette avsnittet, for det er viktig å minne om at mobbing kan ramme blindt og tilfeldig og at alle ved gitte høve kan bli utsett for det (Leymann, 1987). Samtidig som ein i forskning også ser at anerkjente forskarar som Olweus

(Olweus og Solberg, 1997) og Roland (Roland 2007) har skrive kapittel i sine bøker om denne problemstillinga.

Borghild fortel om Åse, som er stille, litt mimikklaus, tek få sosiale initiativ og er flink til å gjere seg usynleg. Åse vegrar seg litt for å gå på skulen, ville helst vere heime med mor. Har sterk morsbinding og bur eit godt stykke unna dei andre i klassen. Ho kan bli ståande att i garderoben etter at dei andre har storma ut, og dei andre elevane i klassen har lett for å ignorere ho. I klassa har Borghild definert at alle skal vere med i leiken i friminutta, noko som elevane respekterer. Likevel må Borghild ofte aktivt gripe inn og minne dei på at Åse og må få vere med. Dette fungerer på eit vis no når dei er små, seier Borghild, men ho uttrykker uro for korleis det vil gå med Åse vidare. Derfor har ho teke kontakt med mor og diskutert situasjonen til Åse. Gjennom samtalar med mor prøver Borghild å motivere mor til å få Åse med på fritidsaktivitetar og organisere besøk på ettermiddagstid hjå dei andre jentene i klassa. Dette er ikkje lett for mor då også ho tykkjer det er vanskeleg å ta kontakt med andre og gjere avtalar. Vidare har mor og Borghild avtalt at Åse skal byrje å gå til samtalar med helsesøster. Då dei er redd for at Åse er i ferd med å utvikle sosial angst. Dersom Åse utviklar relasjonar til helsesøster kan det vere ei god støtte for ho, ved overgang til ny lærarar til hausten. Helsesøster sit og på ei anna kompetanse enn lærar og kan dermed sjå Åse i eit anna perspektiv.

Frøydis er oppteken av å styrkje jentene i klassa til å motstå press i frå sterke proaktive jenter som prøver å styre gruppa. Ho har sett tendensar til klikkdanning og utrygt miljø mellom jentene. For å unngå at dette skal utvikle seg til eit problem har ho eigne møter med jentene, der ho fokuserer på at det er viktig for alle å kunne uttrykke det ein føler og meiner i gruppa.

“...dei skal vere sterke nok til å seie dei andre i mot. ...Dei skal vere sterke no til å uttrykke sine følelsar så dei andre jentene høyrer det“ (Frøydis).

Gjennom fellesmøta og ein samtalar trener ho dei i sjølvhevdning. Samarbeidsferdigheiter og ferdigheiter i å lese dei sosiale situasjonane er og viktig framheld ho. Mange treng hjelp til å finne balansen mellom å seie kva ein meiner og føler, og korleis det er lurt å tilpasse seg. Elevar som har andre verdiar og interesser enn dei andre har og ei utfordring. Sjølvtsagt må dei få lov til det, seier ho, men ein må strekke seg for å bli ein del av fellesskapet og fungere der.

“At ein kan fungere, er ikkje det same som om alt er optimalt, men at ein har det trygt og greitt“ (Frøydis).

Medaljens bakside, seier ho med eit smil, er at når elevane venner seg til at eg lyttar til dei, kjem dei ofte med ting som dei vil diskutere, og det tek tid og krefter.

Lars ser ulike grupper elevar som han meiner å vere meir utsett for mobbing. Jenter som har fått ei oppseding med manglande grensesetjing, gjerne med sosiale vanskar i heimen. Dei jentene har lett for å knyte seg til eldre gutar og får lett eit rykte på seg. Ungdommar av begge kjønn som seint kjem i puberteten, møter utfordringar som kan vere vanskeleg for dei å takle seier Lars. I ein slik situasjon blir mange svært sårbare og små kommentarar kan kjennest som ei byrde. Litt det same kan ein sjå i den andre enden og, seier han. Dei som er tidlegare ute enn dei fleste, dei og kan lett bli svært sårbare. Så har du dei med låg sjølvkontroll, held han fram.

“Dersom gruppa opplever at ein person kan triggast på eit eller anna punkt, slik at han/ho misser kontrollen og byrjar å skrike, hyle eller gjere andre dumme ting, blir den personen lett jaga ut av flokken“ (Lars).

Kari rapporterer også om utagerande gutar som lett blir sydebukkar:

“Eg har nokre veldig utagerande gutar som eg ser er veldig utsatt for å bli sydebukkar, det er ikkje alltid dei som har gjort ting, men dei har gjort det før. Så dei blir mistenkt med ein gang dersom det skjer noko, mykje sladring på dei“ (Kari).

Knut deler Lars sitt syn på at personar med ytre kjenneteikn kan vere meir utsett for mobbing enn andre. Likevel meiner han at det er den indirekte grunnen til mobbing. Han meiner å sjå at mange elevar med kjenneteikna Lars skildra klarer seg godt utan å bli mobba og har stabile og sterke relasjonar i gruppa. Han forklarar det med at desse ytre kjenneteikna som Lars skildrar, kan ein leve godt med, om ein klarer det sosiale samspelet og har evna til å le av seg sjølv. Derimot ser han at elevar som slit med det sosiale samspelet er lett utsette. Han ser det på korleis dei omgår andre, at dei kan vere litt keitet i oppførsel og ha vanskar med å sjå grensene til dei andre. I tillegg har ein gjerne lågt sjølvbilete og vert då ofte sårbare forkommentarar og utspel frå medelevar. Knut fortel om Erling som ikkje klarte å sjå andre sine grenser når han kom frå barneskulen. I leiken vart han fort litt “voldsom“, noko som førte til at dei andre lett tok igjen når det vart for mykje. Då trekte han seg unna, og følte at han vart mobba. Erling klarte ikkje å lese situasjonen og følte at dei andre stadig var ute etter han. Kvar gong dette kom opp i klassa, eller at Knut sjølv såg kva som hende, trakk han Erling til sides og prøvde å hjelpe han med å analysere situasjonen. Litt etter litt byrja Erling å forstå si eiga rolle i situasjonar som kom ut av kontroll. I den seinare tid seier Erling ofte, “Eg veit det,“ når Knut dreg han til sides. Då veksla dei berre blick og Knut smiler til han og prøver å

seie , “så flott“, med augo. Det er viktig å ikkje krenke stoltheita til ungdommen meir enn nødvendig, presiserer Knut.

“Vi lærarar har så lett for å gni det inn, når vi skal korrigere eller irettesette elevar. Då vekker vi berre trass hjå elevane“ (Knut).

Rolf fortel om Sverre som prøver å kompensere dårleg meistring og lågt sjølvbilete med overdriven sjølvhevdning og tomt skryt. Sverre kunne til dømes legge ut om kor dyktig han var til å stupe, og at han hadde stupt frå ti meter. Då dei kom i symjehallen kunne han ikkje stupe i det heile. Dei andre elevane reagerer på ein slik oppførsel, og han blir lett å gjere til latter. Ved forsiktig spegling og rettleiing prøvde Rolf å justere Sverre, men det er eit langsiktig arbeid fortel han.

Cathrine fortel om Arnulf som ofte ikkje kjem inn til rett tid. Han står gjerne bak eit tre eller ved busskuret når det ringer inn. Ho tolkar Arnulf som han ikkje heilt forstår at når det har ringt inn, og folk kjem frå alle kantar og stormar inn må han og gå inn til time. *“Han har ikkje evna til å forstå kva som skjer, han berre står der ute.“* Cathrine fortel med innleving om kor viktig ho meiner det er at ein ikkje kjeftar på elevar som Arnulf i slike samanhengar. Ein må på ein positiv måte få dei med inn, sjølv om det er fjerde dagen på rad dette skjer.

“Det er ein grunn for at ungen ikkje kjem og ikkje klarer seg og alltid står litt bak“ (Cathrine).

Vidare fortel ho om korleis Arnulf har vanskar med å fungere i leiken med dei andre borna. Om ho får han med i leiken, dett han av i det leiken skiftar karakter eller form.

“Han treng mykje hjelp for å kome inn dit. Det er dette med å ikkje forstå kva du skal sei, korleis du skal kome inn til dei andre, og kva du skal gjere. Og så går det ikkje så veldig lang tid før han har gjort noko feil“ (Cathrine).

Cathrine avslører eit stort tolmod i arbeidet med born som har vanskar med å forstå det sosiale samspelet, men syner og til at det nyttar. Ho fortel om korleis Arnulf går sakte mot dei andre og nølande tek kontakt når han har henne i ryggen. Om korleis han litt etter litt gjer framsteg. Så lenge ho som vaksen ikkje signaliserer at ho er lei, og at no må han klare deg sjølv.

Åse til Borghild høyrer truleg til den kategorien elevar Sundell & Collbiörnsen (1999) og Ogden (1995) skildrar som born som blir valt vekk av sine medelevar. I Borghild sine sosiogram hadde Åse ingen treff. Ho blir skildra som passiv og underdanig. Utifrå Solberg & Olweus (1997) sine studiar er også desse borna ekstra utsette for mobbing. Paulsen, Bru & Murberg (2006) fann i sine undersøkingar at born som Åse opplever svakare støtte i

skulesituasjonar enn andre. Desse borna er lett å oversjå for lærar i ein hektisk kvardag, då dei gjer det dei skal og ikkje uroar andre. Borghild ser ut til å bryte med den trenden då ho viser eit ekte engasjement for Åse. Ved å prøve å engasjere mor til å ta med jenta på besøk til andre og til å delta i fritidsaktivitetar prøver Borghild å legge til rette for at Åse skal kunne utvikle relasjonar til medelevane, og gjennom fritidsaktivitetar utvikle ferdigheiter som kan gje henne innpass i elevkollektivet. Vigdis viser til eit liknande råd til foreldre med born i same situasjon:

“...at dei kan invitere elevar i klassen heim, for då er det din unge på sin trygge arena. Finn på noko gøy, bak ballar i lag med dei, inviter dei på tur når en skal ut å gå tur“ (Vigdis).

Vidare advarar Vigdis mot å invitere med andre born heim og overlate regien til det stille og tilbaketrekte barnet.

“...så seier dei: «no kan de gå på rommet og leike», men det er ikkje alltid den usikre og stille klarer dette her, så hvis de som foreldre kanskje kan hjelpe dei litt i gang med vennskapen, legge litt planar, så etter kvart kan ein på en måte sleppe dei litt meir“ (Vigdis).

Borghild og Vigdis sit tankesett ligg nært opp mot Bandura (1997) sin teori om sosial-kognitiv læring. Han hevdar at menneskeleg læring ikkje kan sjåast på som individuell kognisjon eller som sosialt samspel, men som ein interaksjon mellom dei. Med å vise til McKachie poengterer Bråten (2000) at sjølvregulert læring, som spring utifrå sosial-kognitiv teori, også er oppteken av korleis organisatoriske og kulturelle variablar påverkar sjølvregulering. Gjennom å organisere det sosiale samspelet i kjente omgjevnader vil det stille og usikre barnet kunne kjenne seg trygg og dermed lære både av dei praktiske gjeremåla og det sosiale samspelet. Også Vygotsky(1978) sin teori om den næraste utviklingssona kan kaste lys over råda til Borghild og Vigdis. Barnet kan ved hjelp av eller i samspel med ein kyndig vaksen mestre både bollebakinga og det sosiale samspelet. Wood, Bruner og Ross (1976) kallar denne praksisen for stilasbygging eller scaffolding. I staden for direkte instruksjonar lærer barnet gjennom samtale om sjølve handlinga, barnet blir bede om å forklare det det gjer og mint om tidlegare erfaringar. I situasjonane desse lærarane ynskjer å skape er utvikling av trygghet i det sosiale samspelet det viktige, men læring av praktiske ferdigheiter vil også vere med på å gi det stille og tilbaketrekte barnet auka sjølvkjensle og status.

Knut viser til Erling som i ein del situasjonar lett blir voldsom og overdriven sjølvhevdande. I staden for å angripe Erling prøver Knut å kome i posisjon til å rettleie og spegle han. Knut presiserer viktigeita av å gjere dette på ein varsam og respektfull måte utan å krenkje stoltheita til Erling, ein treng ikkje gni det inn som han treffande kommenterer. Dette samsvarar med Wormnes (1996) som viser til at kritikk av overdriven sjølvhevdning lett provoserer fram enno meir egoisme, pågåandeheit, kjekkeheit og konkurransehaldning hjå den ein forsøker å endre. Knut fortel mellom anna til korleis han berre med blick kommuniserer med Erling. Korleis Erling stille seier «Eg veit...» ved Knut sitt blick, og korleis Knut då med blikket prøver å vise respekt og anerkjenning attende. Truleg har Sverre til Rolf også eit lågt sjølvbilete som han prøver å skjule ved overdriven sjølvhevdning og tomt skryt. Rolf prøver som Knut å nærme seg Sverre og rettleie han, utan å angripe og kritisere.

Lars og Kari sine observasjonar av at utagerande elevar med låg sjølvkontroll er ekstra utsette for mobbing samsvarar med Olweus og Solberg (1997) sine observasjonar. Dei peikar også på at desse elevane kan vere krevjande å handtere og like for både medelevar og lærarar. I følge Olweus (1996) er denne gruppa også utsett for mobbing frå lærar. I si avmakt fell einskilde lærar for freistinga å ta att, bruke krenkande merknader og latterleggjere desse elevane for å kontrollere dei. Dette i kontrast til Lars si involvering og MOT tankegang, der han prøver å bygge sjølvkjensle og bryte ned offertankegangen hjå desse elevane. I avsnittet “*Intervensjon mot mobbing*“, skreiv eg om korleis Lars arbeider med elevar, for å hjelpe dei ut av offerrolla. Han nyttar coaching liknande teknikkar for å hjelpe ungdommar til å finne styrke i seg sjølv, til å takle vanskelege situasjonar og for å kome seg ut av negative sirklar. Også Kari uttrykker omsorg for denne gruppa og vernar om dei mot rykter og sladder.

5.3. Elevar frå heimar med sosioøkonomiske vanskar

Rolf fortel om Sigurd, elev på mellomtrinnet, som budde saman med far sin. Denne faren hadde eit alkoholproblem. Sigurd var sosialt inkludert i gutegjengen, men var sårbar og trengde ekstra støtte og omsorg. Ein time i veka hadde Sigurd og Rolf saman. Oftast hadde det skjedd eit eller anna i løpet av veka som Sigurd hadde trong for å snakke om. Faren sitt alkoholproblem var tydeleg vanskeleg for Sigurd å dele med kameratane sine.

“...som regel hadde det vore ein situasjon, eller at nokon hadde slengt med leppa til han om eit eller anna, der han hadde følt seg mobba“ (Rolf).

Han var mellom anna redd for å ta med seg kameratar heim, for han var utrygg på korleis situasjonen var heime. Kameratane kunne kome med utsegner som:

*“Kvifor går vi aldri opp til deg og spelar data? Kvifor er vi aldri på besøk hos deg?”
 “Han hadde ikkje lyst å fortelje kvifor, og det er jo sjølvsagt, men han var veldig nærtakande” (Rolf)*

Rolf fortel om korleis han hjelpte Sigurd til å sjå kameratane sitt perspektiv på situasjonane.

“Det er ikkje sikkert at dei meinte akkurat slik du la i det – at det var det som var meint, eg trur ikkje du skal gå utifrå at alle går og tenkjer på at faren din er alkoholikar hele tida” (Rolf)

Sigurd brukte ofte omgrepet mobbing om dei situasjonane han opplevde. Han kjente seg overvaka og krenka av kommentarane til kameratane, men gjennom samtalanane med Rolf fekk han hjelp til å tolke og arbeide seg gjennom det som var sagt.

“På slutten av timen, etter å ha diskutert og reflektert, var vi kanskje einig om at dette var ingenting eigentleg - når vi hadde brote det ned til aller minste mulige detaljar” (Rolf).

Frøydis fortel om to gutar som ho hadde. Odd budde åleine saman med mor. Då han byrja på skulen var han heilt grenselaus, han slo, beit og skalla. Frøydis fortel om gode møte med mor, der dei bygde opp ei felles forståing for situasjonen og bygde tillit. Etter ei tid fungerte Odd sosialt saman med ei andre ungane og oppførselen hans betra seg mykje, sjølv om leksene framleis var noko problemfylte. Han lærte seg “skulekoda”, og han godtok at det vart stilt krav til han. Når noko skjedde på skulen ringte Frøydis heim til mor, og mor lytta utan å gå i forsvar. Dersom mor lurte på om noko hadde hendt på skulen, utifrå kva Odd fortalte heime, ringte ho sjølv skulen. Arnstein, den andre guten, var ikkje så ulik Odd ved skulestart i oppførsel. Han budde saman med båe foreldra sine heime. Frøydis sleit likevel med å få kontakt med heimen. Gjennom samtale med heimen kom det fram at far hadde hatt vanskar med dysleksi og at mor hadde slite med manglande vennskap og hadde opplevd mobbing på skulen. Dei stilte sjeldan opp på konferansetimar og foreldremøte. Frøydis oppdaga dessutan at mor truga borna sine mykje. *“Om du ikkje oppfører deg fint, klipp eg av kabelen til Pc`en din.”* Arnstein vart send til fysioterapeut grunna dårleg motorikk, men det viste seg at motorikken var ok. Han var berre forknytt og stiv. Skulen tok kontakt med barnevernet for anonymisert rådgjeving. Dei vart rådde til å ikkje melde saka, men å arbeide for eit best mogleg samarbeid med heimen. I byrjinga av første klasse måtte Frøydis halde begge desse gutane i hendene når dei gjekk opp mot uteskuleområdet, *“... fordi dei kunne springe rett på folk, dei hadde ikkje dei naturlege sperrene.”* Utover hausten i andre klasse hadde gutane roa seg ned, slik at dei begge kunne gå fritt. Odd likte det godt og sprang og leika med dei andre

borna, medan Arnstein føretrakk å fortsetje å gå saman med lærar. *“Jammen eg vil berre gå med deg eg.”* Grensene, tryggleiken og nærleiken det gav var viktig for han.

Vigdis fortel om Tarjei. Ein gut som vaks opp i ein heim med rus og samansette vanskar. Slik Vigdis opplevde situasjonen hadde foreldra meir enn nok med seg sjølv og var ute av stand til å ta seg av han.

“Han eigde ikkje sosial kompetanse og sosiale antenner. Han kom konstant i konflikt med alt og alle. ... Han hadde ingen grenser og mangla rammer som kunne gjere han trygg. Dess strengare og hardare eg var mot han, dess gladare vart han i meg”
(Vigdis).

Tarjei “skreik” etter rammer, rutinar og grenser i livet som kunne gjere han trygg, meinte Vigdis. Det kunne ho gje han på skulen. Ho var tydeleg i sine grenser, krav og råd til han.

“... Du veit at når du skal gjere det, så skal du gjere det. Det er ingenting å diskutere”
(Vigdis)!

Skuleåra med Tarjei var krevjande for skulen med mange konflikhtar. Han var også veldig avhengig av Vigdis. Etter ein lang veg med barnevern, helsestasjon og BUP (barne og ungdomspsykiatrisk) fekk Tarjei til slutt ein ny heim.

Cecilie er oppteken av at elevar som kjem frå heimar som ikkje evnar å gje dei den støtte dei treng, må handsamast med fleksibilitet. Ho har ved fleire høve opplevd å vere hardare mot einskilde elevar enn ho burde, dersom ho hadde visst om deira vanskar tidlegare.

“...det kan vere vondt, at du gjerne ville ha lempa litt på lekser og tatt det på ein annan måte. Sjølv om dei skal lære dei og” (Cecilie).

Ho fortel om korleis ho i samarbeid med rektor har fått til leksehjelp for elevar med vanskar på heimebane. Elles meiner ho at denne elevgruppa sjeldan er ekstra utsett for mobbing.

“Elevane er gjerne dei første som forstår det, og når det er sånne ting, slår dei gjerne ring om dei. ...”(Cecilie).

Sigurd til Rolf bur åleine med far som har alkoholvanskar. Gjennom dei faste samtalanene, men også truleg gjennom sin relasjon og omsorgsfulle handsaming vart Rolf ein viktig omsorgsperson og rollemodell for Sigurd. Både Veland (2011) og Arnesen(2002) peikar på at desse elevane er ekstra vare for læraren sine haldningar til dei. Gjennom sine måte å møte og handsame Sigurd, sikrar han Sigurd si faglege utvikling og relasjonane hans til kameratane. Utan hjelp av lærar er det grunn til å tru at han fort kunne blitt sosialt utstøytt. Veland (2011)

peikar på at det kan vere vanskeleg å finne om åtferdsvanskar kjem av sosial utstøyting eller omvendt, men truleg er det ei vekselvirkning. Vegen over i utstøyting kunne vore kort for Sigurd utan Rolf si handsaming av situasjonen. Sandsleth & Foldvik(2000) sin definisjon av mobbing legg vekt på den subjektive vurderinga av mobbing. Korleis einskildindividet tolkar og opplever det som blir sagt og gjort. Situasjonen til Sigurd kan likevel vere eit døme på at ei ukritisk aksept av ei slik oppfatning kunne ha ført eleven inn i ei offerrolle, som vidare kunne ført til sosial isolasjon og ekskludering. Det er likevel vert å legge merke til at det ikkje var lærar som avviste hendingane som mobbing, men at det vart gjort i samspel mellom lærar og elev.

Frøydis sine to gutar fell inn i mønsteret som forskning teiknar av gutar frå heimar med lite struktur og grenser (Veland ,2011; Arnesen, 2002). Gutar med utgangspunktet til Odd og Arnstein vil i fylgje Veland (2011)og Arnesen (2002) ofte kjenne seg lite sosialt integrert i skulen. Barn vil ofte kunne ha teikna seg indre bilete av omsorgspersonar i ung alder, som etter kvart blir ein eigenskap ved barnet sjølv(Bowlby, 1996). Born med gode relasjonserfaringar vil då lett stole på og knyte seg til lærar. Møte med gutar som Arnstein og Odd vil derimot ofte gje lærar ekstra utfordringar i grensesetjing, regulering og relasjonsskaping. LK-06 definerer heimen og dei føresette som ansvarlege for borns oppseding og at skulen skal bistå dei i dette arbeidet. Bø(2002) peikar på at heimen og skulen vil påverke kvarandre gjensidig og må samarbeide for å skape konstruktive utviklingsprosessar for barnet. Samarbeidet Frøydis skapte med mor til Odd er eit godt døme på korleis skulen evna å skape eit konstruktivt samarbeid til barnet sitt beste. Med heimane til Arnstein og Tarjei klarte ikkje skulen å skape det ønska samarbeidsklimaet som skal ligge til grunn for ei sunn og god utvikling hjå barnet. Sidan det i tillegg var mistanke om omsorgssvikt i heimen, plikta skulen etter Opplæringslova §15-3 å melde saka til barnevernet. Manglande samarbeid med heimen er ikkje meldegrunn.

Veland (2011) fann i sine undersøkingar at born frå heimar med rusvanskar og psykisk sjukdom og barnevernsborn hadde dårlegare relasjonar til sine lærarar enn kontrollgruppa. Sjølv om dette er born med åtferdsvanskar og relasjonsvanskar er det tankevekkande at dei som treng gode og stabile relasjonar mest, har dei dårlegaste relasjonane til sine lærarar. Dette står i kontrast til mine funn, slik eg har vist at Rolf, Frøydis og Vigdis har arbeidd med sine utsette elevar. Cecilie framhevar fleksibilitet og støtte i møte med desse borna. Ingen av desse lærarane meiner å sjå at desse borna er ekstra utsett for mobbing. Cecilie, men også Kari,

viser til at elevane er dei første til å forstå og akseptere. I mitt arbeid har eg gjort eit strategisk utval av informantar, der eg har bede rektorane om lærarar som er gode på relasjonar og sosial kompetanse. Det samsvarar med Høiby(2002) sine observasjonar frå Danmark. Ho meiner å ha sett at dersom lærar viser at dei likar og aksepterer alle borna i ei klasse, vil aksepten og respekten spreie seg i elevflokket. I tillegg meiner ho at det vil vere vaksinerande mot mobbing.

5.4. Relasjonar

Innan skuleforskning er det brei semje om at gode relasjonar mellom elevar og mellom elevar og lærar er sikkert teikn på liten førekomst av mobbing. Partane i manifest mot mobbing 2012, med statsminister Stoltenberg i spissen, har bestemt at tema for kampanjen dette året skal vere: “Vaksne skapar vennskap!” Kampanjen set eit mål, “*La oss sørgje for at alle barn og unge får minst ein venn i år*”(Manifest mot mobbing 2012), er eit viktig element i barn og unge si oppleving av ein meningsfull og god kvardag:

I tillegg viser kampanjen til vaksne omsorgspersonar si viktige rolle i å hjelpe born til å nå dette målet. Eg har i mitt arbeid spurt informantane mine om korleis dei arbeidar for å skape relasjonar til sine elevar og korleis dei prøver å hjelpe sine elevar til å skape relasjonar i elevkollektivet.

5.4.1. Korleis lærar skildrar relasjonane til sine elevar

Borghild ynskjer å stå fram som ein tydeleg vaksen samtidig som ho vil syne at ho er engasjert i sine elevar og vise at ho likar dei. Ho seier at ho alltid er litt redd for at alle ikkje kjenner det slik, sjølv om ho er klar over at ho ikkje klarer å ha same relasjon til alle elevane. Gjennom å sjå elevane sine handlingar og å rose ynskjer ho å forsterke positiv åtferd og vise sitt engasjement. Eit par år tilbake i tid hadde ho hatt ein observatør i klasserommet frå Høgskulen i Volda, i samband med KIO - prosjektet(Kvalitet i opplæringa). I etterkant fekk ho tilbakemelding på at ho var flink på direkte tilbakemelding. Tidlegare hadde ho ein elev som ho sleit med å like. Ei jente på åtte år som ho opplevde å ha ein dårleg relasjon til. Gjennom eit kurs ho gjekk på, fekk ho tips om å gå til denne eleven sin pult kvar dag og seie noko positivt til henne. Med eit smil om munnen seier Borghild at ho kanskje aldri har hatt ein elev som har fått så mykje positiv merksemd frå ho.

Frøydis presiserer at ho i sine relasjonar til elevane må ta inn over seg at elevane er ulike og har ulike behov. Ho kan ikkje bruke ein metode eller tilnærming til alle.

“Eg trur vi kan løfte mange ved å tenkje ulikt“Dei fleste elevane har lett for å knyte seg til læraren sin i første klasse, men ein del treng meir tid(Frøydis).

For å utvikle den tryggleiken som må til, må ein vere tolmodig held ho fram. Ho finn gjerne bøker som ho ser fengjer eleven, eller ho finn noko praktisk arbeid dei kan gjere saman. Med forsiktig tilnærming og bruk av tid skapar ho den tryggleiken som skal til, etter kvart går det då av seg sjølv. Relasjonen blir gradvis sterkare og elevane byrjar å gi av seg sjølv. I avsnittet, “Elevar frå heimar med sosioøkonomiske vanskar“, skreiv eg om Odd. Korleis Frøydis fortel at ho brukte tid på han og forklarte tolmodig, når ho måtte korrigere og setje grenser for hans åtferd. Ved å rose Odd når han klarte å handle rett i situasjonar han vart sett på prøve, klarte ho å få han til å kjenne mestring.

“ Ein ting som eg brukar mykje er ros, det er mi sak – å rose elevane, for det trur eg gir dei gode kjensler og at dei får kjensla av å mestre ting. Har brukt enormt med ros på han“(Frøydis)

Cathrine seier at det er viktig for ho å sjå kvar einskild elev som den er.

“Eg tenkjer at kvar einskild unge som kjem inn i mi klasse har krav på å bli sett, har krav på å bli respektert for den ho/han er“(Cathrine).

Ho likar alle elevane for eit eller anna. Dei har ulike sider, men ho finn alltid positive sider som ho løftar fram. Om ho ikkje finn noko å like eleven for i første møte ser ho medvite etter det, heilt til ho finn noko å like eleven for. Det er ikkje det at eg ikkje kan bli sint og irritert seier ho, men relasjonen skal vere god. “Det er viktig for meg å skape tryggleik til meg som vaksen“. Å skape den tryggleiken kan ofte ta tid og krev tolmod av den vaksne, held ho fram.

“Eg tur det er veldig viktig for mange at du på ikkje pressar deg på, «kom her, nå skal eg gi deg en klem» - det er ikkje alle ungar som taklar den fysiske kontakten med ein gang“(Cathrine).

Så ho let elevane halde dei to meterane i avstand til dei er så trygge at dei kjem til henne. Det kan ta ein dag, men det kan også ta tre månader seier ho.

“... , men eg trur det øydelegg masse å trenge seg på ein unge, før han er klar til å ta imot deg“(Cathrine).

Ho viser til at mange barn har opplevd tillitsbrot før møtet med lærar, og vi som vaksne må gjere oss fortent tilliten. I slike høve er det viktig at vi som vaksne viser respekt og omsorg for barnet, sjølv om barnet har vanskar med å knyte seg til deg som vaksen.

“Ta den tida du treng, og målet mitt er sjølv sagt å komme inn til deg ein dag òg, men ikkje neste veke – ein må sjå langt fram i tid“ (Cathrine).

Lars er oppteken av å vere meir enn ein lærar for sine elevar. Han ynskjer at elevane skal sjå på han som eit heilt menneske i lærarrolla. Kunne vise styrke, men også svakheit. Det handlar om å ta og gi, seier han. Han inviterer gjerne med elevgruppa heim og viser interesse for elevane sine liv, utover det faglege på skulen. Spesielt ungdommar som har vanskar med å finne seg til rette i elevrolla, kan kjenne det godt å bli sett utover skulekvardagen, seier han.

“...for det kan vere noko utanfor dei lykkast i. Eg prøvar å gripe fatt i det og løfte det fram“ (Lars).

Rolf gir uttrykk for ein liknande tilnærming til elevar som har vanskar med å gi av seg sjølv i ein relasjon. Han fortel mellom anna om August som var ein stille og forsagt gut i klassa hans. August var ofte for seg sjølv, og måndagar når elevane i klassa fortalte i frå helga, sa han aldri noko. På utviklingssamtala viste deg seg at August likte å vere saman eldre kameratar og skru på mopedar og gamle bilar.

“Då byrja eg å grave bak i hovudet etter mi bilinteresse då eg var rundt atten. Mopedinteresse før det, og eg prøvde liksom å flette det inn av og til. Når han då fortalde om det prata vi om det i nesten ein heil time“ (Rolf).

Litt etter litt kjente August seg verdsett av Rolf, og han stoppa ofte opp for å fortelje ting til Rolf etter at timen var slutt. Gjennom å dele, løfte fram og snakke om bilinteressa til August, auka Rolf statusen til August i gruppa.

Knut brukar tillit som nøkkelord når han skal skildre relasjonane til sine elevar. Elevane skal ha tillit til han, samtidig som han er oppteken av å vise dei tillit. *“Eg stolar på dei inntil det motsette er bevist“*. Han prøver å stå fram som sine elevar sin mann på skulen. Ein som dei kan kome til når dei treng det, og ein som stiller opp for dei. Samtidig som han er oppteken av at det er elevane som set grenser for kva dei snakkar om og ikkje snakkar om.

“Eg tvingar meg ikkje på nokon, men eg ynskjer at dei skal ha den tilliten til meg at dei snakkar med meg når dei har trong for det“ (Knut).

Vidare uttrykker han same tilnærminga som Lars og Rolf, i det å etterspørje kva som har verdi for eleven utover det faglege. Han presiserer at alt ikkje kan setjast i system, heller handlar det om å skape situasjonar og gripe sjansen når den er der, for den gode og uformelle samtalen. Som Rolf prøver han å finne eit emne som eleven kan lære han noko om, når han har vanskar med å nå inn.

“Når ein først får innpass, når ein først får opna ei dør. Så er det ofte fleire opne dører bak der – det er dette med å komme inn på dei og det gjer ein ofte dersom ein klarer å få fatt i det som dei spesielt brenn for“ (Knut).

Han presiserer at det ikkje alltid er så lett, men at ein ikkje kan slutte å leite etter dører som gjev innpass. Knut fortel om Asmund som streva med angst og var svært lukka då han byrja på ungdomsskulen. *“Han klarte ikkje å møte blikket, han gøymde seg nesten“*. Å finne dørene til Asmund var ikkje lett. Alt var liksom keisamt. Det einaste som hadde noko verdi for Asmund var spel på nett. Om det visste Knut nær ingenting, men han let Asmund fortelje og lære han. Etter kvart kunne Knut byrje å nærme seg det som var vanskeleg for Asmund. Det at han gjorde *“rare ting“*, stakk heim utan å seie frå og at han var einsam. Det var ein lang prosess og Knut tok eit steg attende når han kjente at han kom for nære, samtidig som han måtte bevege seg i grenseland for å kome inn.

“Eg har gitt meg god tid, ikkje pusha ting for mykje, eg har tatt eit steg tilbake når eg ser at no er eg heilt på grensa av det han synst er greitt, men eg har likevel vore der. Eg trur det er kjempeviktig at eleven ser at vi ikkje gir opp, vi er der neste dag likevel, uansett“ (Knut).

Cecilie skil seg noko frå dei andre i si skildring av relasjonen til sine elevar. Ho presiserer at ho skal vere lærar og ikkje ven. Gjennom hardt arbeid, høg moralsk standard og ved å vere ein tydeleg vaksen ynskjer ho å vise veg for elevane. Likevel skildra ho elles ein praksis der ho lyttar, syner respekt og omsorg som gir tillit og tryggleik for einskilde elevar og gruppa. Historia om Olve syner hennar engasjement for sine elevar. Olve gjekk i den før omtalte klassa og hadde i lang tid vorte mobba, i tillegg var han fagleg svak. Ved den første sterkeverb prøva i sjetteklasse hadde han ein av tjue rett. Etter at klassa byrja å fungere fekk han ein dag alt rett på ei liknande prøve. Då henta Cecilie rektor og viste han prøva medan Olve såg på. I loggen sin etterpå skreiv Olve at no kjente han seg både flink og glad. Endringa med Olve meinte Cecilie hadde med både betra relasjonar til klassekameratane og seg sjølv å gjere.

Borghild og Cecilie nyttar uttrykket tydeleg vaksen i si skildring av lærar elev relasjonen. Gjennom samtalen med dei teiknar det seg eit bilete av erfarne, sterke damer som set tydelege grenser for elevane, men som også set høge moralske krav til seg sjølve. Cecilie fortel om ei klasse som er krevjande og med Per som leiaren i gruppa. Forteljinga om klassa og Per viser at Cecilie styrer etter prinsippa som Roland (2007) teiknar av den autorative lærar. Ho framstår som den tydelege leiaren, samtidig som ho også klarer å bygge gode profesjonelle relasjonar til sine elevar. Sjølv Per, som ho såg kontrollerte dei andre, viste ho omsorg og

anerkjenning, slik at han innsåg sine faglege vanskar og tok tak i både fagvanskane og endra problemåtferda. Truleg vart trongen for problemåtferda til Per vekke, i det han innsåg sine faglege vanskar og Cecilie tok over leiinga av gruppa. Linder (2012) reflekterer i boka, *“Dette vet vi om å skape gode relasjonar i skolen“*, rundt den profesjonelle relasjon i skulen. Ho understrekar at det er eit krav at den profesjonelle avgrensar sine eigne kjensler, behov, ambisjonar, ynskje og draumar for barnet. Det krev ein profesjonell distanse. Borghild fortel om ei klasse ho hadde kom ho så nære, at det vart på tide å gje dei frå seg.

“Eg kom opp i situasjonar der eg tenkte, at eg må slutte med dei, fordi eg er i ferd med å kome for nær dei. Det byrjar å viskast ut litt“ (Borghild).

Samtidig er Linder (ibid) også oppeteken av at relasjonen ikkje må bli kjølig og for profesjonell. Barn kan kjenne seg krenka om dei kjenner seg som eit upersonleg nummer i elevlista. Cecilie er tydeleg på at ho ikkje skal vere ven med elevane, samtidig som ho likevel fortel om gode relasjonar og tillit mellom seg og elevane.

Arnesen (2004) brukar omgrepet pedagogisk nærvær om det å setje seg inn i, forstå, ha sensitivitet for den einskilde elev i den sosiale og kulturelle konteksten og vise alle elevar merksemd, anerkjenning og respekt i deira læring, vekst og utvikling. Pedagogisk nærvær synest å vere ei fellesnemning for praksisen til alle mine informantar. Historiene informantane har fortalt om deira arbeid med einskilde elevar har synt at desse lærarane er villige til å legge mykje arbeid og tid i å oppnå pedagogisk nærvær til alle elevane i si gruppe. Også dei som i første omgang avviser ein relasjon til lærar. Sitata der Cathrine seier at målet hennar er å kome inn til eleven ein dag og sitatet frå Knut der han seier at ;*“... vi er der neste dag uansett“*, er gode eksempel på det. Kvalitative relasjonar og pedagogisk nærvær oppstår ikkje i forbifarta, men kjem som eit resultat av planmessig arbeid av ansvarlege vaksne (Linder, 2012)

Ny forskning syner at dess oftare born har negative opplevingar på skulen, dess mindre glad er dei i å gå på skulen, og dess mindre opplever dei at lærarane hjelper dei dersom dei har vanskar (Wendelborg et al., 2011). Det er grunn til å tru at mine informantar bryt med mønsteret i denne forskinga, då dei viser eit ekte og breitt engasjement for dei elevane som har vanskar i skulekvardagen. Linder, (2012) peikar på at forskning viser at lærar, truleg som alle andre, endrar åtferd i negativ retning i pressa situasjonar. Når læraren opplever kaos og misser overblikket, prøver lærarar å forklare situasjonen slik at det gir mening. Dersom forklaringa på problema er at eleven er vanskeleg, vil læraren truleg handle utifrå det. Slik kan

ein elev bli vidare stigmatisert og marginalisert av lærar. Linder (2012) rår til å skifte fokus frå “eit vanskeleg barn“ til ein vanskeleg relasjon. Med ei slik erkjenning blir læraren delaktig i både problemet og løysinga av problemet. Forsking viser også at lærarar si støtte til eleven, har stor betyding for eleven si innstilling til skulen (ibid). Historiene eg har fortalt om informantane sitt arbeid viser at dei er lærarar som tek ansvar for relasjonane til sine elevar. Dei tek initiativ til interaksjon med relasjon som mål, og dei uttrykker at tolmod og uthaldenheit er viktig for å nå inn til dei elevane som treng det mest. Dette er i tråd med LG-06, som seier at elev lærar relasjonen er eit forhold som lærar skal påverke og arbeide systematisk med.

“Ein lærar skal kjenne både dei generelle og dei spesielle vanskar elevar kan ha, ikkje berre med læring, men også sosialt og emosjonelt - “ (LG-06, s. 12).

Linder (2012) peikar på at den relasjonskompetente og profesjonelle klarer å skape overblikk over det relasjonelle terrenget i ei gruppe, og klarer dermed å handsame dei ulike elevane unikt og tilpassa utifrå den einskilde sine behov. Frøydis og Cathrine framhevar verdien av at lærarar ser på alle elevane som unike, og dei har krav på å bli sett, forstått og anerkjent slik dei er. Skildringa deira av tilnærming til ungar som ikkje utan vidare etablerer trygge relasjonar til vaksne, ber preg av respekt og klokskap. Slik også mellom Anna Knut gir uttrykk for, skjer tilnærminga til eleven i eleven sitt tempo og på eleven sine premisser. Anerkjenning er eit ideal å arbeide etter, men det krev merksemd, motivasjon og uthaldenheit (ibid). Historiene om Asmund og August er gode døme på korleis lærarar finn eleven sine interessefelt og brukar det for å skape kontakt. Det er i tråd med fleire av Westmark (2002) sine samspelstema for å styrkje læraren si relasjonskompetanse og relasjon til eleven. Lærarane viser positive haldningar ovanfor eleven og inviterer til samtale, dei ser etter initiativ frå eleven, dei ser på eleven som ein aktør og dei fangar eleven si merksemd gjennom deira referanseramme og held på den. Ein god relasjon mellom elev og lærar vil ikkje berre gi lærar betre forståing og innsikt i barnet sine behov, men også ha avgjerande verdi for eleven si læring, vekst og utvikling (ibid).

Frøydis si historie om Odd er først og fremst eit døme på Westmark (2002) sitt råd om å hjelpe eleven til å kontrollere seg sjølv og fortelje eleven på ein positiv måte kva den må og skal i relasjon til dei oppgåvene og aktivitetane som er i gang. I tillegg rosa Frøydis mykje når ho såg Odd handla kompetent. Ho såg på Odd sine handlingar og initiativ som eit spørsmål om “...er det slik du vil ha meg?“. Ros blir då ein forsterkar på positiv og kompetent åtferd. Dette er eit eksempel på systematisk bruk av positiv respons på ein elev si prososiale og

tilpassingsorienterte åtferd. Forsking syner at kognitiv åtferdskorrigerande tiltak har god effekt på høgrisiko elevar (Jahnsen et al., 2007).

Alle informantane mine som arbeider i småskulen understrekar verdien av å ta del i uformelle leikbaserte aktivitetar saman med borna. Også dei andre informantane poengterer verdien av uformelt, ikkje organisert samvær med elevane. Slik vil lærarane skaffe seg ei breiare plattform for å kunne vere gode føredøme, samtalepartnarar, igangsetjarar, rettleiarar og regissørar slik LG-06 skisserer. Linder (2007) framhevar at born og unge har bruk for omgang og samspel med relasjonskompetente vaksne for å utvikle seg til sunne, ressurssterke og kompetente menneske. Perspektivet til informantane og Linder er truleg bygt på Vygotsky (1978) sitt syn på eleven som ein *“kulturell lærling”*. Sosialt assistert læring saman med viktige andre, der den vaksne understøttar og rettleiar barnet inn i det sosiale fellesskapet. Eksempla frå Borghild, Frøydis, Cathrine og Cecilie med mindre ungar viser korleis dei arbeider tett inn på eleven med vekselvis direkte intervensjon og refleksjon/samtale. Rolf, Knut, Lars og Siri, som arbeider med eldre elevar, har ein meir tilbaketrekt, men likevel tydeleg rettleiar funksjon ovanfor sine elevar. Alle praktiserer ein form leda samspel, der elevane i samspel med kompetente vaksne lærer *“Kognitiv etikette”* (Hundeide 2007). Knut sin blikkdialog med Erling er eit døme på den meir tilbaketrekte, men likevel viktige rettleiinga.

Lars sitt fokus på å stå fram som eit heilt menneske er i samsvar med LG-06.

“... må dei tore å vedkjenne seg sin personlegdom og eigenart, og stå fram som robuste og vaksne menneske for unge som skal utviklast kjenslemessig og sosialt. Sidan lærarane er mellom dei vaksne personane som barn og ungdom får mest med å gjere, må dei våge å stå fram tydeleg, levande og medvite i høve til den kunnskap og dei verdiar som skal formidlast”(LG-06).

5.4.2. Kan lærar hjelpe born og unge til å skape relasjonar seg i mellom?

På spørsmål om lærarar kan hjelpe elevar å bygge relasjonar, svarar Frøydis kjapt:

“ Ja, det er jo halve jobben min det, tenker eg. Eg trur at viss ikkje relasjonane fungerer. Viss ikkje vi har det trygt rundt oss, så kan vi faktisk ikkje lære. Sånn er det berre i mitt hovud”(Frøydis)

Truleg er det denne erkjenninga som Maslow(1954) i si tid sette i system og som også truleg står bak slagordet til Manifest for mobbing: *“La oss sørgje for at alle barn og unge får minst ein venn i år”*.

Frøydis fortel om ein skulekvardag der trening i sosial kompetanse og bygging av relasjonar har ein brei plass. Ho ynskjer ikkje å følgje eit program i dette arbeidet, men ho er oppteken av å gripe sjansen til å lære og reflektere over dei situasjonane elevane naturleg kjem opp i. Likevel fortel ho om korleis ho arbeider med film, rollespel og biletmateriale for å kaste lys over aktuelle problemstillingar. Frøydis fortel om Hildur som kom til hennar klasse som åtteåring. Hildur var tøff i sin språkbruk og prøvde å setje standarden for jentene rundt seg : *“Eg er ikkje med deg viss du ikkje stel på Kiwi“* og *“Eg vil ikkje lære å lese“*. Ho var fagleg svak, kunne ikkje lese, og når ho vart sint, og Frøydis ville snakke med henne, stakk ho av. Litt etter litt klarte Frøydis å få henne i tale, første mål var å hindre henne i å springe ut når ho vart sint. Ved å fokusere på konsekvensar åtferda til Hildur ville få for henne sjølv og forholdet til dei andre elevane, klarte Frøydis i samarbeid med heimen å snu utviklinga til Hildur. I byrjinga trekte dei andre jentene seg unna, då dei var redd henne. Etter kvart som Hildur roa seg og byrja å fokusere på læring utvikla ho veninnerelasjonar til dei andre jentene. Borghild og Cecilie set rammer for aktiviteten i friminutta. Dei går aktivt inn og lærer elevane fellesleikar og organiserer leikegrupper. Skulen til Cecilie har elevar som er aktivitetsleiarar, dei går på *“kurs“* og lærer leikar, som dei så organiserer i skulegarden. Dei har også i oppgåve å dra inn elevar som blir ståande åleine. Borghild har den regelen i si gruppe, at dersom ein elev kjem aleine og ber om å få vere med i leiken, er de ikkje lov å seie nei. Cecilie seier til sine elevar at dei ikkje får lov til å stå åleine i friminutta. Ho forklarar det med at dess meir dei trekker seg unna, dess meir trekker dei andre seg vekk frå deg. Det forstår dei seier Cecilie.

Knut og Lars fortel om korleis dei organiserer klasseroms-aktivitetar og fordeler oppgåver slik at elevar med svake relasjonar kjem i posisjon til å utvikle relasjonar til medelevar. Knut seier det slik: *“Eg kan legge til rette, men eg kan ikkje gjere jobben. Det må dei gjere sjølve“*. Mellom anna arrangerer han turar med overnatting saman med foreldra, med det mål for auge å styrkje samhaldet i klassa og legge til rette for relasjonsbygging.

“Så relasjonane har blitt veldig bra og det kjem av at vi har vore veldig tolmodig. Vi har lært kvarandre å kjenne, og eg trur at elevane har utvikla si sosiale kompetanse gjennom desse tre åra. Det har vore ei positiv utvikling som gjer at dei blir gode vener med mange, bestevenner med nokre, men respekterer alle“ (Knut)!

Lars fortel om at han ofte grip høve til å diskutere og reflektere over sosiale ferdigheiter og relasjonelle spørsmål når situasjonar dukkar opp i klassa. Han fortel mellom anna om at han løfta fram ein elev sine empatiske utsegner rundt dødsstraffa til nordmennene i Kongo. Dette var ein elev som var svak på empati og hadde vanskar med å sjå sine medelevar.

Trine sin skule har rutinar for å reise på overnattingstur og gjere ulike aktivitetar saman ved starten på ungdomsskulen. Grunngevinga er den same som Knut gjev, å styrkje klassemiljø og legge til rette for relasjonsbygging.

Kari seier:

“ Å byggje sosial kompetanse styrkjer sjølvkjensla, og har du betre sjølvkjensle er det mykje enklare å få vener. Dei fleste vil vere saman med dei som har litt sjølvtilitt, utan at det går utover andre sjølv sagt “(Kari).

Trine fortel om at ho har hatt ein del samtalar med stille og tilbaketrekte jenter om det å by på seg sjølv. Tore å ta kontakt med andre og ta i mot initiativ frå andre. Sjølv om vi er ulike, trur eg vi alle inst inne har trong for sosial omgang seier ho.

Frøydis og dei andre informantane fortel om korleis refleksjon og læring av relasjonelle spørsmål og sosial kompetanse er ein integrert del av deira skulekvardag, dei grip høve når det er der. Dette er i tråd med dei råda som blir gitt i rettleiaren for sosial kompetanse frå Udir:

”Når man tar utgangspunkt i naturlige situasjoner, øker sannsynligheten for at man lærer bort relevant atferd som barn og unge kan bruke i andre omgivelser, og som vil bekrefte den nye atferden “(Jahnsen et al., 2007, s.41).

Nordahl (2001) peikar på at det er viktig at trening av sosiale ferdigheiter skjer i autentiske situasjonar, og at læring i konstruerte situasjonar gjennom bilete og forteljingar sjeldan er tilstrekkeleg. Ved å lære av og reflektere over ulik tilpassa sosial åtferd, kan elevane lettare velje ein situasjonstilpassa åtferd ved seinare tidspunkt. Mellom anna kan elevane lære å ignorere erting, trekke seg ut av situasjonen, spøke det bort eller dei kan velje å sei noko positivt til den som ertar (Jahnsen et al., 2007). Strukturert undervisning om sosial kompetanse og relasjonsbygging, gjennom rollespel, fim og biletmateriale, kan likevel vere eit viktig supplement til den meir problemorienterte undervisninga. Gresham & Elliot (1990) sine omgrep om sosiale ferdigheiter har både ei kognitiv og ei emosjonell side. Frøydis opplever at det kan vere lettare å lære desse omgrepa med litt meir kjenslemessig distanse.

Om det var flyttesituasjonen som fekk Hildur til å velje utagerande handlingsalternativ har eg ikkje kunnskap om, i alle høve kan ho definerast som ein risikoelev etter at ho kom til Frøydis. Gjennom åtferdskorrigerings, samtale og refleksjon klarte truleg Frøydis i samarbeid med heimen å hindre at Hildur vart marginalisert og stigmatisert i klassa. Endring i åtferd var truleg grunnlaget for at ho klarte å etablere vener i klassa. Det er i samsvar med Sundell &

Collbiörnssen (1999) og Ogden(1995) sine funn om at utagerande ungar med dårlege sosiale ferdigheiter lett blir valt vekk av jamaldringar. Likevel har ungar som blir valt vekk, trong for sosiale relasjonar (Jahnsen et al., 2007; Ogden2009). Vegen til å søkje avvikande sosiale miljø og få andre antisosiale vener kunne då ha vore kort for Hildur.

Borghild og Cecilie har eg tidlegare omtalt som autorative leiarar med god kontroll på sine elevgrupper. Dei definerer klart rammene for aktiviteten i friminutta slik at alle elevane blir teke med i elevkollektivet. For å kunne utøve denne leiinga er dei avhengig av personlege relasjonar til sine elevar, for å kunne oppretthalde sin autoritet og for å kunne sanksjonere på ein effektiv og legitim måte (Roland, 2007).

Knut, Lars og Trine, som arbeider i ungdomsskulen, fortel om medvitne organiseringsval i klaserommet. Dei organiserer sosiale arrangement og aktivitetar for å styrkje miljø og samhald i klassane sine og for å legge til rette for relasjons-etablering/bygging. Dette er i tråd med råda frå rettleiaren for sosial kompetanse frå Udir(Jahnsen et al.,2007) gir og pålegga i Opplæringslova, der det mellom anna blir framheva at lærarar bør legge til rette for at elevar får utvikle interpersonlege ferdigheiter, ta avgjerder som får konsekvensar for andre, ta sosialt ansvar som er med på å førebu dei til vaksenverda og legge til rette for å etablere varige vennskap og relasjonar.

5.4.3. Er elevar med svake og sårbare relasjonar meir utsett for mobbing enn andre?

På spørsmål om elevar med få og svake relasjonar er meir utsett for mobbing enn andre er Cathrine sikker i si sak:

“Ja, dei vil ha eit mykje mindre støtteapparat rundt seg, færre ungar å spele med og færre trygge haldepunkt i livet sitt, sånn at dei vil vere meir utsett for mobbing - heilt klart“(Cathrine).

Lars deler dette synet og seier at desse borna ikkje har den referansegruppa å gå til når “støtet“ blir sett inn, dei blir aleine med smerta. Det i motsetning til dei som har ei referansegruppe. Med eit smil om munnen presiserer han:

“ Om du er ein “gangster“ eller ikkje spelar det inga rolle. Det viktigaste er at du har ei referansegruppe, det er avgjerande for sårbarheit i forhold til mobbing“(Lars).

Kari meiner å sjå at det kan ha noko med kroppsspråk å gjere. Det er lettare å bli utsett for mobbing dersom ein går og ber om orsaking for at ein er til. Det er ofte det mobbarane er ute etter, hevde seg ovanfor nokon som er svakare enn seg sjølv, held ho fram.

Dette stemmer godt overeins med forskinga til Roland (1995, 2007) og Olweus (1992). Manglande sjølvbilete, det å vere tilbaketrekt og det å ha få vener er kjenneteikn på den største gruppa av elevar som er usett for mobbing, dei passive eller underdanige. Også den andre hovudgruppa som er utsett for mobbing, dei provoserande, har oftast små og skjøre nettverk (Olweus & Solberg, 1997).

5.5. Taus kunnskap

Lærarar har eit yrke prega av mellommenneskelege situasjonar og relasjonar, der ein må ta handlingsval i løpet av få sekund. Som Rolf sa det:

“ Du har veldig lita tid å reagere på, om det er positivt eller negativt. Stiller du deg opp og ventar litt, då tapar du i hvert fall. Eg har lært meg at det er ikkje mange sekunda eg har på meg til å reagere “.

Dette krev ein spesiell handlingskompetanse.

Gjennom intervjuar med informantane mine teikna det seg eit bilete av erfarne og dyktige lærarar, som i Schön (1991) og Irgens (2007) sin terminologi vert kalla reflekterte praktistar. Avslutningsvis i intervjuar prøvde eg å få innsyn i korleis dei hadde utvikla seg i lærarrolla og korleis dei deler og utviklar sin kunnskap vidare.

5.5.1. Reflekterer lærarar over sosial kompetanse og vennerelasjonar til sine elevar?

Alle informantane løftar fram teamet som arena for samtalar om sosial kompetanse og venne relasjonar i elevflokket. Teama er oftast samansett av lærarar frå klassane på trinnet og tel ofte tre til fire lærarar. Alle skulane eg var innom hadde meir enn ein parallell, slik at det var fleire klassar på same trinn. På ungdomsskulane, der det gjerne er meir enn to parallellar er to og to klassar sett saman til eit team. Knut fortel om at dei dagleg diskuterer hendingar i elevflokket og posisjonen til ulike elevar i elevkollektivet.

“Daglig så har vi samtalar om elevar og relasjonar mellom elevane. Korleis klassa fungerer, og veldig mykje har dette med korleis elevane fungerer seg i mellom. Det går nesten ikkje en dag utan at vi snakkar om det, utan at vi seier at no skal vi diskutere det“ (Knut).

I tillegg tek dei jamleg for seg klasselista og går gjennom den.

“Når vi gjer det, er det bevisst fordi ein ofte har lett for å snakke om det som utmerkar seg og så gløymer ein det som ligg litt skjult. Då kan det være lurt å ta klasselista systematisk, slik at vi ser at vi når og får snakka om alle“ (Knut).

Kari og Cathrine framhevar at tolærarsystem i småskulen både gjev handlingsrom og høve til felles refleksjon.

I tillegg framhevar den eine læraren ektefellen, som også er lærar, som ein viktig samtalepartnar. Dei diskuterer ofte hendingar frå skulekvardagen. Kva dei gjorde, kva dei kunne gjort annleis og kva dei angrar på. Ein annan lærar fortel om ein kollega som blir mykje brukt som samtalepartnar.

I mitt materiale kjem det tydeleg fram at teamorganiseringa dei fleste skular nyttar har skapt ein arena for å setje ord på den tause kunnskapen slik Schön(1991) og Irgens (2007) skildrar den. Som Polanyi sette ord på, blir den tause kunnskapen utvikla gjennom handling, refleksjon og samarbeid med kollegaer på arbeidsplassen. I ein hektisk skulekvardag med for- og etterarbeid, møter og dokumentasjon av ymse slag, er det gjerne lett for at dei problemstillingane som ikkje uroar lærarar i det daglege, dett ut av fokus. Kanskje kan det vere noko av grunnen til at mange elevar med negative skuleopplevingar ikkje kjenner på den støtta dei treng frå lærar (Westermarck et al.,2011). Denne erkjenninga kan vere noko av årsaka til Knut og kollegaene sitt val om systematisk gjennomgang av klasselistene.

Informantane mine fortel at samhaldet, støtta og dei gode samtalane/refleksjonane i teama er ein viktig arena for trygghet og utvikling av deira lærarrolle. Deling av den erfaring og kunnskap som vart formidla i teama ut til resten av kollegiet var det derimot ingen som kunne fortelje om.

5.5.2. Diskuterer lærarar relasjonar mellom lærarar og elevar?

Dei fleste av mine informantar melder om lite samtale og refleksjon rundt elev-lærar relasjonar. Mange av dei skulle ynskje at det vart lagt til rette for slik refleksjon, men opplever at det ikkje er tradisjon/rom for det. Frøydis, Cathrine og Knut bryt dette mønsteret.

Knut fortel om korleis dei på teamet snakkar om relasjonsvanskar til elevar og reflekterer rundt desse. Han fortel også at elevar kjem til han som kontaktlærar med sine relasjonsvanskar med andre lærarar. Då tek han det opp med aktuell lærar og eventuelt også foreldra til eleven.

Cathrine og Frøydis fortel om diskusjonar om grunnsyn i høve elev-lærar relasjon, men også diskusjonar om relasjonen til einskilde elevar.

Linder (2012) skriv at skular i sine visjonar ofte ynskjer å vere inkluderande og vil setje eleven i sentrum. Likevel ser ho at dei same skulane i rapportar skriv at “Ola“ er vanskeleg, trassig og har behov for faste grenser. Skifte i fokus frå ein vanskeleg unge til ein vanskeleg relasjon er eit langt meir løysingsfokuserert perspektiv. Då vil truleg utvikling av taus kunnskap i kollegiet vere nyttig. Aktivering av taus kunnskap, som er sett saman av erfaring, kunnskap og haldningar, vil kunne vere med i prosessen på å redefinere situasjonen (Schön, 2001).

...i mange tilfeller er det mulig å redefinere negative holdninger og oppfatninger av barnet ved forholdsvis enkle (ikkje dybdepsykologiske) metoder, som å fremheve de positive sidene ved barnet og appellere til en innlevende, fortolkende oppfatning av barnet som et menneske med følelser, hensikter og ønsker (Hundeide, 2007 s.36).

Tidlegare har eg peika på at lærarar ofte endrar åtferd i negativ retning i pressa situasjonar (Linder, 2012). Kanskje må lærarar ta på alvor at empatien i ein må vekkast i høve desse borna. Som Gresham & Elliot (1990) hevdar har empati både ei emosjonell og ei kognitiv side. Gjennom refleksjon over handling vil ein kunne endre oppfatning av barnet, justere haldningar og vekke empati for barnet.

6. Samandrag

Innleiingsvis i oppgåva byrja eg å vise til at mobbing truleg har eksistert overalt til alle tider. Som ein av lærarane eg intervjuar sa det: “Vi vil vere naive om vi trur noko anna, det er ein stor skule“. Likevel ynskjer vi i dag, som Bondevik attende til 2002, å ha ein nullvisjon med ein skule utan trakassering, krenkingar og mobbing. Truleg vil dette vere ein visjon meir enn ein realitet, då det viser seg at berre tre promille av skulane i Noreg har vore mobbefrie sidan 2002 (Wendelborg et al 2011).

Espenes (2012) er ein av fleire som har kritisert skulen sin strategi mot mobbing. Kritikken går på at skular og rektorarar “let mobbing skje“, som han uttrykkjer det. Han meiner at skulen legg ansvaret for vedvarande krenking/mobbing over på “mobbaren“, medan det i realiteten er skulen og rektor som sviktar. Fleire av mine informantar gjev uttrykk for noko av det same. Dei meiner at ein lærar skal kjenne sine elevar så godt at han skal kunne sjå når ein av hans elevar blir utsett for vedvarande krenkingar/mobbing. Samtidig ynskjer dei å ansvarleggjere plagarane/mobberane gjennom ein tydeleg intervensjon dersom mobbinga held fram. Alle skulane som var representerte i mitt arbeid har ein mobbeplan med

utgangspunkt i gjeldande “mobbe paradigme“ bygt på teori frå Olweus og Roland. Utan at dette ser ut til å ha gått på bekostning av førebyggjande arbeid, bygt på fokus på læringsmiljø, trening i sosial kompetanse og relasjonsbygging.

God kunnskap om mobbing ser ut til å gje lærarar tryggleik i å handtere konflikhtar og plaging i elevkollektivet før det utviklar seg til mobbing. Kanskje eit av dei tydelegaste fellesnemnarane eg finn i mitt materiale er at informantane meiner dei skal kunne sjå når ein av deira elevar ikkje har det godt. Då ser dei det som si oppgåve å finne ut kva som plagar eleven, først gjennom samtale med eleven sjølv og eventuelt ved å kontakte heimen. Mobbing kan då vise seg å vere årsaka. Den relasjonskompetente og erfarne lærar vil kunne gjennom sitt blick over det relasjonelle terrenget i gruppa, kunne sjå faresignala og tidleg gripe inn dersom nokon av elevane blir plaga eller trakassert (Linder, 2012).

Mobbeforskarar har lenge hevda at mobbeofferar kan prøve å halde mobbing skjult (Roland, 1995; Roland & Vaaland, 1996). Dette har eg også fått rapportert frå mine informantar. Det kan vere elevar som har opplevd mobbing tidlegare og som har sett smerta det har påført føresette og lærarar, og som ikkje ynskjer å skuffe dei att. Eller opplevinga av krenkinga i samband med mobbinga er så sterk at dei ikkje orkar å dele den. Dei har byrja å “*tru på*“ budskapet i mobbinga, identiteten deira er blitt knytt opp til å bli mobba. Å fange opp desse elevane kan, som informantane mine melder, vere ekstra krevjande ved overgangen til ny klasse eller skule.

Alle lærarane eg intervjuar passar inn i skildringar av den autoritative lærar. Dei har god kontroll på klassane sine og viser både vilje og evne til å styre samtidig som dei har etablert gode relasjonar til alle elevane sine, også dei utagerande og dei med tilknytingsvanskar. Dei grip inn mot uønskt åtferd og roser og stimulerer korrekt åtferd. Ved sin veremåte og sine initiativ klarer dei å skape eit elevkollektiv der alle kan kjenne på at dei høyrer heime. Mine funn peikar også i retning av at desse lærarane klarer å stoppe den reaktive mobbinga før den utviklar seg, og at dei i stor grad nøytraliserer dei elevane som er “*potensielt proaktive mobbarar*“. Internasjonal forskning er samstemt i at kvaliteten på klasseleiing har relativ sterk samanheng med førekomsten av elevar som plagar andre (Roland, 1995; Roland 2007; Nordahl et al 2005; Waage & Mossige 2002; Domitrovich et.al 2008).

Opplæringslova gir skulen eit særskilt ansvar for å utvikle sosial kompetanse hjå elevane. Informantane mine fortel om korleis utvikling av sosial kompetanse gjennomsyrrer

skulekvardagen, både i dei første skuleåra og i ungdomsskulen. I tidleg skuleår vert reglar og grenser vektlagt, men allereie i første klasse også samtale, refleksjon og innleving. I materialet mitt ser eg at utover i skuleløpet får samtale og refleksjon ein stadig større plass i dette arbeidet. Som Hundeide (2007) og Vygotsky (1978) peikar på er born lærlingar i livets skule i barne og ungdomsåra. Skal dei sosiale ferdigheitene bli ein del av "*mennesket*" må desse ferdigheitene lærast gjennom omgang med kompetente vaksne og ved samtale og refleksjon.

For å kome i posisjon til å kunne modellere sosiale ferdigheiter er gode relasjonar mellom elev og lærar ein føresetnad. Gode relasjonar utviklar seg ikkje i forbifarta til dei elevane som treng det mest, men skjer ved langsiktig og medvite arbeid. Forsking syner at dei elevane som mest treng gode relasjonar til sine lærarar, har dei dårlegaste relasjonane (Linder, 2012; Veland, 2011; Arnesen 2002). Informantane mine ser ut til å handle i tråd med Linder (2012) sitt råd om å sjå seg sjølv som ein del av eit relasjonsproblem når dei ikkje når inn til ein elev. Når dei sjølv er ein del av problemet sit dei og på nøkkelen til løysinga på problemet. I oppgåva mi har eg og fortalt fleire gode historier om lærarar som har vist uthaldenheit og kreativitet for å oppnå gode relasjonar til einskilde elevar. Det syner at den relasjonskompetente lærar kan utrette mykje, men eg har også vist eksempel på at andrelinjetenester som PPT og barnevern kan vere nyttige samarbeidspartar. Læring av sosiale ferdigheiter og relasjonar til sosialt kompetente vaksne ser og ut til å kunne hjelpe born med samspelsvanskar når dei skal knyte relasjonar til jamaldringar.

Lærarar møter dagleg komplekse situasjonar som ikkje let seg løyse gjennom skjema og faste rutinar. Sjølv sagt er konsistens, fastheit og rutinar viktige i eit kollegium for å kunne stå samla, men mange situasjonar krev noko meir av den einskilde lærar. I tradisjonelle handverksyrker står meister - svein læring sentralt. Sveinen er avhengig av faste skjema og reglar for å lære sitt yrke, medan meisteren var kunstnar og kunne improvisere og gå rundt problema han møtte. Lærarane eg har møtt er gode eksempel på meistrar som utøver si lærargjerning på ein kunstferdig måte. Dei krevjande og komplekse oppgåvene dei møter krev ein skreddarsaum som er tilpassa den einskilde situasjon. Gjennom refleksjon i og over handling utviklar lærarar den tause kunnskapen. Denne utviklinga kan ikkje skje i eit vakuum, men i eit profesjonelt yrkesfellesskap.

Litteraturliste

- Abrahamsen G. (1997) *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehou
<http://www.nb.no/nbsok/nb/39af262626cb84d6eeead7508245a8fe.nbdigital;jsessionid=83D4D535A68AB3FB830BC43165D730B9.nbdigital3?lang=no#8>. Lest 23.10.2012
- Albee, G. W., & Gulotta, T. P. (1986). *Facts and fallacies about primary prevention*. Journal of Primary Prevention, 6 (4), 207-218.
- Arnesen L. (2004) *Det pedagogiske nærvær - Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Arnesen L. (2002) *Ulikheter og marginalisering - med referanse til kjønn og sosial bakgrunn, en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Oslo: Universitetet i Oslo/Det utdanningsvitenskapelige fakultet/Pedagogisk forskningsinstitutt/ Høgskolen i Oslo
- Asmervik, S. (1974) *Eleven i dine hender* Oslo/Gjøvik: As Norbok
- Bae, B. og Waastad, J., E (red.) (1992):*Erkjennelse og anerkjennelse*. Perspektiv på relasjoner. Oslo: Universitetsforlaget
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barneombudet(2008) <http://www.barneombudet.no/cgi-bin/barneombudet/imaker> (lesedato 06.06.08)
- Bostad et al.(13.09.2007). *Formål med framtida-Formål med barnehagen og opplæringen*. NOU 2007:6. Oslo: Statens forvaltningstjeneste - informasjonsforvaltningen
<http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDDPDFS.pdf>.
 Lest 21.05.2012
- Botvin, G. J. & Dusenbury, L. (1989). *Substance abuse prevention and the promotion of competence*. I L. A. Bond og B. E. Compas (red.) *Primary prevention and promotion in the schools*, s. 146-178. Newbury Park, California: Sage Publications
- Bowlby J. (1996) *At knytte og bryde nære bånd : tilknytning og tab, selvtillid og sorg* (Omsett til dansk ved Bjørn Nake) Frederiksberg : Det lille Forlag
- Brinkkjær,U. & Høyen M. (2011) .*Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* København :Hans Reitzels forl.
- Bruner J. (1997) *Utdanningskultur og læring / oversatt av Bente Christensen*. Oslo : Ad notam Gyldendal
 (<http://lenkeserv.bibsys.no/lenkeserv/action/serv?id=100061371&bib=g>) Lest:15.10.2012
- Bø, I., Jahnsen, H., Nordahl, T. og Nergaard, S. (2002): *Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt*. Norsk forskningsinstitutt for oppvekst, velferd og aldring og Lillegården kompetansesenter.
- Corbin, J & Strauss (2008): *Basic of Qualitative Reasearch. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed. London: Sage

De Nasjonale Forskingseteiske kommiteer (2006): www.etikkom.no (Lest: 15.04.2012)

Dunn, J. (2001): *The development of children's conflict and prosocial behaviour: lessons from research on social understanding and gender*. I: Luthar, S., S., Burak, J., A., Cicchetti, D. og Weisz, J., R. (red). *Developmental Psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder*. Cambridge: Cambridge University Press. S.49-67.

Dollard et al. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press

Domitrovich Celene , et al.(2008) Maximizing the Impementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual framework. *Advances in School Menthal Health Promotion*, Volume 1 issue 3- July 2008

Ertesvåg, S. K. (2002): *Små grupper som sosial læringsarena: ein kort longitudinell studie av trening av kommunikasjonsdugleikar hjå elevar i 8.klasse*. Trondheim: Dr. polit avhandling. Pedagogisk Institutt, NTNU.

Ertesvåg, S.K. (2003) *Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse*. Norsk pedagogisk tidsskrift. 5-6, s. 282-296

Espenes J.A. (2012). *Krenkelse i skolen - mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal akademisk

Fangen, K.(2004): *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

Filstad C. (2011): *Organisasjonslæring: Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget

Flaaten. S.V. & Sandsleth G. (2005). *Bry deg! : ingen mobbing i videregående opplæring : veileder for skolens ledelse og ansatte*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Freud S.(1905) *Three essays on the theory of sexuality*. London: The Hogarth press

Garbarino, J (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. K Colomus Ohio: Charles Merrill.

Gardner H.(1993): *Slik tenker og lærer barn - og slik bør lærere undervise* (oversatt av Heikki Grøhn) Bekkestua : Praxis

Geertz C.(1973):*The Interpretetation of Cultures*. New York: Basis Books

Giroux, H., A. (1989): *Teachers as Intellectuals. Toward a critical Pedagogy of Learning*. I: *Contemporary Sociology an International Journal of Reviews*, 18, 6.

Gordon, R.A., Druckman, D., Rozelle, R.M.og Baxter, J.C. (2006): *Non-verbal behaviour as communication: Approaches, issues and research*. I: Hargie, O. (ed): *The Handbook of Communication Skills*. 3rd ed. London: Routledge.s.73-119.

Gresham F.M & Elliot S.N (1990) *Social Skills Rating system, manual*. USA: American Guidance Service, inc

- Gresham , F.M. Van, M.B. & Cook, C.R. (2006): *Social skills training for teaching replacement behaviours. Remediating acquisition deficits in at-risk students*. Behavioural Disorders. 31, 4 s.363-377
- Grønmo, S.(2004): *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargie, O. D. W. og Hargie, C. (1995): *Sosiale ferdigheter må inn på skolens læreplan. I: Ask, F.F. og Sletta, O.(red.) Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse*. Trondheim: Tapir. S.73-83.
<http://www.nb.no/nbsok/nb/cfa8f2d80ef2bd159fb5cb9263a5740d.nbdigital;jsessionid=A2E777F597DEDA8CDDDB4E9E61F4F4C39.nbdigital2?lang=no#0>. Lest 12.09.2012
- Hargie, O. (2006): *Skill in practice: An operational model of communicative performance*. I: Hargie, O.(ed): *The Handbook of Communication Skills*. 2nd ed. London: Routledge. s.37-70
- Harris T.(1976) *Jeg er OK, du er OK: en praktisk innføring i transaksjonsanalyse*. Oslo: Tiden Norsk forlag
- Hartley, P. (1999): *Interpersonal communication*. 2nd ed. London: Routledge.
<http://site.ebrary.com/lib/hivolda/docDetail.action?docID=5003132>)
- Hattie et al (2009) *Adolescent Reputations and Risk : Developmental Trajectories to Delinquency*. New York, NY : Springer US
- Henricsson , L. & Rydell, A.M. (2006): *Children with Behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance agro the first six years of school*. Infant and Child Development.15,4 s.347 – 366
- Holstein, J. & Gubrium, J. (2004): *Active interviewing*. Ss. 140-161 I David Silverman(ed) *Qualitative Reasearch. Theory, Method and Practice*. 2.nd ed. London: Sage
- Hundeide K. (2007). *Barns livsverden- Sosiokulturelle rammer for barns livsverden*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Høiby Helle (2002), *Mobbing kan stoppes! Håndbok for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens E.J. (2007) *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jahnsen, H. (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever I alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Jahnsen H., Ertesvåg S. og Westerheim K.T. (20.11.2007) *Utvikling av sosial kompetanse - veileder for skolen*. Udir:
http://www.Udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no (Lest 23.02.2012)
- Jahnsen, H., Nergaard, S., og Flaatten, S. V.(2006): *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter og Utdanningsdirektoratet.

- Johannessen, A. et. Al. (2005) *Introduksjon til samfunnsvitskaplige metode*. 3.utg. Oslo: Abstrakt Forlag
- Jimerson S.R, Swearer S.M, Espelage D.L(2007) *Handbook of bullying in schools*. New York : Routledge
- Kvale S.(1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kvale S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo : Gyldendal akademisk
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Et program for sosial kompetanseutvikling*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget
- Lamer, K. og Hauge, S. (2006): *Frå rammeprogram til handling*. HiO-rapport nr 28. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Leymann H. (1987) *Mobbing i arbeidslivet : om psykisk vold i arbeidslivet*. Oslo : Friundervisningen
- Linder A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Linder, Anne (2007): *Relationer der rykker; - om dagplejepædagogik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Løge H. F. et al(2011) *De utfordrende barna : et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats*. Unni Vere Midthassel ... [et al.] Oslo : Universitetsforlaget
- Løgstrup. K.E. (1956) *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal
- Manifest mot mobbing (2008): (Utdanningsdirektoratet)
http://Udir.no/templates/Udir/TM_Artikkel.aspx?id=438. Lest 12.07.2009
- Manifest mot mobbing (27.4.2012). *Årleg kampanje mot mobbing 2011-2014- Vaksne skaper vennskap*.
http://www.Udir.no/Upload/Mobbing/Manifest_mot_mobbing_brev_til_eiere_2012_nyn.pdf?epslanguage=no . Lest: 09.05.2012
- Maslow A.(1954) *Motivation and personality*. New York: Harper
- Masten,A.s. & Coastworth, J.D. (1998) *The development of competence in favorable and unfavorable environments*. K American Psychogist, 53. s. 205 - 220.
<http://www.udel.edu/educ/gottfredson/intel/pdf-duplicates%3F/masten.pdf>. Lest: 15.10.2012
- Maudal A. (2008). *"Hvilke strategier benyttes i skoleledernes arbeid mot mobbing"*
En kvalitativ studie om skolens strategivalg i arbeidet mot mobbing. Oslo: Universitetet i Oslo
- Miller, N.E.(1941). *The frustration - aggression hypothesis*. I:R. Lawson (red.), *Frustration - The development of scientific concept*. New York: Macmillian
- Moen, T. (03.09.2004): *"Kids need to been seen"*. A narrative study of a teachers inclusive Education. Dr. Polit. Thesis 2004. Department of Education. Faculty of Social Science and Technology Management. Norwegian University of Science and

- technology, NTNU. Trondheim
(<http://ntnu.divaortal.org/smash/get/diva2:124828/FULLTEXT01>) Lest: 14.03.2012
- MOT(2012) *Heimeside*. <http://www.mot.no/?side=151>. Lest : 10.08.2012
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2001). *Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 4, side 337 – 348.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl T., Sørlie A. M., Manger T. og Tveit A. (2005), *Atferdsproblemer blant barn og unge-Teoretiske og praktiske tilnærmingar*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden T. (1995) :*Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse 10 og 13-åringer*. Rapport 3 Osl:BVU
- Ogden T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo Gyldendal akademisk
- Olweus D. (1992) :*Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo:Univeristetsforlaget
- Olweus D. (1996) : *Mobbing av elever fra lærere* . Bergen: Alma Mater
- Olweus D. & Solberg C. (1997). *Mobbing blant barn og unge : informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?* Psychological Bulletin, 102(3), 357-389.
- Paulsen, Erik., Bru, Edvin og Murberg, Terje A. (2006). *Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support*. Social Psychology of Education 9:65-81.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995). *A Peek Behind the Fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*. Developmental Psychology, 31, 548-553.
- Polyani, M. (2000): *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Oversetting av *The Tacit Dimension*,(1966). Oslo: Spartacus Forlag AS
- Rigby, K. (2002): *New perspectives on bullying*. London: J. Kingsly
- Ringdal, K.(2007): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Roland E.(1995) *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell

- Roland E.(2007) *Mobbingens psykologi. Kva skal skolen gjøre ?* Oslo: Universitetsforlaget
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). *Aggression and bullying*. *Aggressive Behavior* 27, 446-462.
- Roland E. & Vaaland. G.S.(1996) *Mobbing i skolen - En lærerveiledning*. Oslo: Kyrkje utdannings- og forskingsdepartementet
- Roland E., Vaaland. G.S. og Størksen S. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning
- Rutter M. & Garmezny,N(1988). *Stress, coping and development in children*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Rørnes et al. (2006) *Læreren som leder. Forebyggende innsatser i skolen*, 2006. s. 120 - 139. Oslo: Udir. (Sist endra: 27.05.2009)
http://www.Udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_larla_som_leder.pdf?epslanguage=no. Lest 23.02.2012
- Sandve, E.S. (2005): Samanhengen mellom språk- og åtferdsvanskar. Teoretisk perspektiv og empiriske funn 1960-2005. Master oppgave. Stavanger: Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Sandsleth G.(2007) *Mobbing : forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo : Gyldendal akademisk
- Sandsleth G. & Foldvik H.M(2000). *Mobbing i vidaregående skole. Rapport frå en undersøkelse ved 9 vidaregående skoler*. Skriftserie 1/2000, Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn
- Schneider, B.H. (1993): *Children's Social Competence in Context. The Contribution of Family, School and Culture*. New York: Pergamon Press.
- Schön D. (1991).*The Refletive Practioner - How proffesionals think in action*. Aldershot: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall
- Schön D.(2001). *Den reflekterte praktiker - hvordan profesjonelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim forlag
- Seale, C. (1999): *The Quality of Qualitative Reasearch*. London: Sage
- Spurkeland J.(2005) *Relasjonskompetanse, resultater gjennom samhandling*. Bergen : Fagbokforlaget
- Silverman, D.(2006): *Interpreting Qualitative Data. Methodes for Analazing Talk, Text and Intereraction*. 3rd. Ed. London: Sage
- Stortingsmelding 22/12 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/7.html?id=641313>. Lest 14.09.2012,

Thagaard T. (2010). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*.

Bergen: Fagbokforlaget

Uni Helse (24.06.2011) <http://www.helse.uni.no/ContentItem.aspx?site=29&ci=3444&lg=1>
(Lest 15.04.2012)

Utdanningsdirektoratet (2006): *Lærerplanverket for kunnskapsløftet*. (Midlertidig utgave)

Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet : Opplæringslova(22.06.12): *Lov om grunnskolen og den*

vidaregående opplæringa. <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> , Lest:

10.08.2012

Vedeler, L.(2000): *Leiing i en multikulturell skole*. Spesialpedagogikk 4/00

Veland J. (2011) *Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge / Unni Vere Midthassel ... [et al.] s. 132-151*. Oslo : Universitetsforlaget

Vygotsky et al (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*.

Cambridge, Mass. : Harvard University Press

Westmark, A., P. (2002): *Relationskompetence – et didaktisk perspektiv*. Psykologisk

Pædagogisk rådgivning. Nr. 4, s. 332 - 344

Waage Trond og Jan Mossige, Kva er mobbing? Skolepsykologi. Tema nummer - Mobbing Nr.5, 2002

Wendelborg C., Røe M. og Skaalvik E. (2011) *Elevundersøkelsen 2011, Analyse av*

Elevundersøkelsen 2011. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling for mangfold og inkludering

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 17(2), 89–100.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/pdf>.

Lagt ut: 27.05.2005, lest: 13.03.2012)

Wormnes, B. (1996) *Gutter - mindreverdsfølelse og selvhevdelse*.

http://www.sinnetshelse.no/artikler/gutter_selvhevdelse.htm. Publisert: 1996, lest: 12.03.2012

Øvreeide H.(2009). *Samtaler med barn -metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innleiing om mitt prosjekt

1. Presentasjon
2. Informasjon om studiet mitt
3. Kort informasjon om intervjuet
4. Påminning om anonymitet og frivilligheit

Om intervjuobjektet/skulen

1. Kor lenge har du arbeidd som lærar?
2. Korleis er din lærarkompetanse sett saman?
3. Kva likar du best ved å vere lærar?
4. Kva tykkjer du er mest slitsamt ved å vere lærar?
5. Fortel litt om skulen din, og arbeidet mot mobbing.

Mobbing:

1. Korleis vil du definere mobbing?
2. Opplever du at mobbing er eit problem på din skule eller dei skulane du har arbeidd på?
3. Korleis blir mobbing avdekt ved din skule slik du opplever det?
4. Kan du kort skissere korleis de på din skule reagerer når mobbing blir avdekt?
5. Kva for mobbing ser du oftast i skulen?
6. Kva for mobbing synest du er lettast å hanskast med ?
 - a. Fortel litt om korleis du handsamar den type mobbing.
7. Kva for type mobbing tykkjer du er vanskelegast å hanskast med
 - a. Fortel litt om korleis du handsamar den type mobbing.

Sosialkompetanse

1. Kva legg du i sosial kompetanse?
2. Tenkjer du at sosial kompetanse er noko ein har eller ikkje har?
3. Veiledaren for utvikling av sosial kompetanse frå UDIR framhevar fem aspekt ved sosial kompetanse:
 - a. Empati
 - b. Samarbeidsferdigheiter
 - c. Sjølvhevdning
 - d. Sjølvkontroll
 - e. Ansvarlegheit

(Tek desse med på eit ark og viser, skriv litt stort så det er lett å lese.)

Er desse elementa i sosial kompetanse noko du kjenner deg att i?

4. Opplever du samsvar mellom kva du som lærar meiner er viktige sosiale ferdigheiter og kva elevane vektlegg.
 - a. Har du strategiar for å prøve å harmonisere dei ulike perspektiva?

5. Er det nokre av desse elementa du tenkjer er vanskelegare å lære for ein elev enn andre?
6. Kva for nokre av desse elementa tenkjer du ein som er truande til å mobbe treng trening i?
 - a. Kan den treninga gjevast i samla klasse eller må den gjevast individuelt?
 - b. Er dette noko du praktiserer i din lærarpraksis?
 - c. Korleis gjer du det?
 - d. Kan du sei noko meir om dine erfaringar i dette arbeidet?
 - e. Har du nokre gode forteljingar om dette?
7. Har du møtt elevar du tenkjer er meir utsett for mobbing enn andre?
 - a. I tilfelle er det nokre av desse elementa på arket du tenkjer dei treng trening i?
 - b. Kan den treninga gjevast i samla klasse eller må den gjevast individuelt?
 - c. Er dette noko du praktiserer i din lærarpraksis?
 - d. Korleis gjer du det?
 - e. Kan du sei noko meir om dine erfaringar i dette arbeidet?
 - i. Å lære sosial kompetanse, er det lett for eleven? Kva kan du seie om tidsperspektivet i dette arbeidet?
 - f. Har du opplevd sosialt kompetente born som brukar sin kompetanse på tvers av dine verdiar og normer?
 - g. Har du erfaringar med elevar med sosioøkonomiske vanskar? (Elevar med heimar prega av rusvanskar, psykologiske vanskar eller omsorgssvikt.)
8. Har du nokre gode forteljingar om dette?
9. Plar utvikling av sosial kompetanse vere eit tema på utviklingssamtalar?
 - a. I tilfelle kan du fortelje korleis du gjennomfører det?
10. Har du opplevd at det ikkje er samsvar mellom dine mål/krav til sosial kompetanse og førsesette sine mål/krav?
11. Har de i kollegiet tradisjon for å diskutere og reflektere over sosial kompetanse til dykkar elevar?

Relasjonsbygging

1. Korleis vil du skildre dine relasjonar til dine elevar?
 - a. Kva legg du vekt på i relasjonen til elevane dine?
 - b. Har du nokre virkemiddel/knep du brukar for å bygge relasjonar til elevane?
 - c. Har du ei praksisforteljing i den samanheng?
 - d. Har du opplevd å krenkje ein elev?
 - i. Kva gjorde du då?
2. Korleis er relasjonane mellom elevane i di klasse/gruppe?
 - a. Kva trur du elevane legg vekt på i relasjonane seg i mellom?
3. Kan du som vaksen hjelpe elevar å bygge relasjonar?
 - a. Korleis praktiserer du det?
 - b. Har du ei praksisforteljing i den samanheng?
4. Kan elevar med svake og sårbare relasjonar vere meir utsett for mobbing slik du ser det?

5. Har du noko erfaring med at trening i sosial kompetanse har styrkt eleven sine relasjonar til medelevar?

Taus kunnskap

1. Har du i ditt daglege arbeid ein arena der de diskuterer relasjonar elevane i mellom?
2. Er du van med å diskutere relasjonar mellom lærarar og elevar med dine kollegaer?
3. Har du reflektert over kva det er som styrer din respons når du i klasserommet må respondere på utspel frå elevar, positive som negative?
4. Til å begynne med spurte eg deg om din formelle kompetanse. Har du tenkt på kva som har vore viktige element i utvikling av din realkompetanse? Då gjerne med tanke på klasseleiing, elevrelasjonar og undervisning.

Vedlegg 2: Brev frå Norsk samfunnsvitenskapelige datateneste AS:

Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
 N-5007 Bergen
 Norway
 Tel +47-55 58 21 17
 Fax +47-55 58 96 80
 nsd@nsd.uib.no
 www.nsd.uib.no
 Org.nr. 985 321 888

Aina Sætre
 Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning
 Høgskulen i Volda
 Postboks 500
 6101 VOLDA

Vår dato: 23.03.2012

Vår ref:29916 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.02.12. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>29916</i>	<i>Mobbing</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Aina Sætre</i>
<i>Studens</i>	<i>Jon Olav Leira</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.12, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


 Vigdis Namsvædr Kvalheim


 Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
 Vedlegg: Prosjektvurdering
 Kopi: Jon Olav Leira, Starevegen 1, 6800 FØRDE

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel +47-22 85 52 11 nsd@uo.no
 TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim Tel +47 73 59 19 07 kyrr.svarer@vdi.ntnu.no
 TRONDHØM NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 8037 Tromsø Tel +47-77 64 43 36. nsd@svf.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29916

Utvalget består av lærere. Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt foretas via rektorer ved ulike skoler. Det gis skriftlig informasjon til utvalget. Det forutsettes at lærerne får informasjon om følgende:

- Formålet med prosjektet
- Hvilke opplysninger som innhentes og hva opplysningene skal brukes til
- At opplysningene innhentes gjennom intervju, og at det gjøres lydopptak under intervju
- At prosjektet skal fullføres innen 1. desember 2012, og at lydopptak skal slettes og det øvrige datamaterialet anonymiseres senest innen prosjektslutt
- At deltakelse er frivillig, og at et samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- At data behandles konfidensielt
- Navn og kontaktopplysninger til behandlingsansvarlig institusjon og forsker
- Det kan med fordel angis at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

I henhold til prosjektmelding og informasjon som gis til utvalget, skal innsamlede opplysninger anonymiseres innen prosjektslutt 1.12.2012. Ombudet minner om at anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eka. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.