

Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer

**Øyvind Kvello og
Christian Wendelborg**

Store deler av barn og unges våkentid tilbringes på skolen, som er en betydelig sosialiseringarena. Skolens mandat er både å sikre kunnskapstilegnelse i tillegg til sosialisering. I denne artikkelen fokuserer vi på sistnevnte, og da det negative samspillet benevnt mobbing. En del mobbere og mobbeofre tilhører høyrisikogrupper for utvikling av ulike typer psykososiale vansker. Velfungerende skoler fungerer generelt forebyggende mot utvikling av slike vansker hos elever (Brody m.fl. 2002). Spesielt viktig er denne forebyggingsfunksjonen for høyrisikoelever, det vil si de som med sannsynlighet vil utvikle ulike psykososiale lidelser, eksempelvis de som kommer fra vanskeligstilte hjem (McLoyd 1998). Den negative atferden som inkluderes i begrepet mobbing strekker seg langs et kontinuum fra det ordinære av knuffing og uenighet til de ytterst alvorlige handlinger. Siden mange mobbere ikke tilhører høyrisikogrupper for utvikling av betydelige vansker, kan en alvorlig konsekvens av å fokusere sterkt på mobbing føre til at sosial ferdighetsutvikling kommer i bakgrunnen fordi den skal omfatte alle, mens mobbing omfatter et mindretall av elevene.

Mange førskolelærere/lærere føler ubehag over at mobbing forekommer ved deres barnehage eller skole og benekter og bagatelliserer derfor mobbing (Pettersen 1997). Voksne kan derved bevisst eller ubevisst underrapportere slik atferd blant barna, i tillegg til ulik forståelse av hva som inkluderes i begrepet mobbing. I denne artikkelen drøfter vi sammenhenger mellom elevens sosiale status blant jevnaldrende og

forekomst av mobbing, deretter hvordan mobbing er knyttet til sentrale kjennetegn ved pedagogiske arenaer.

En homogen begrepsdefinisjon

I Norge er mobbing det dominerende begrep, men i engelskspråklig litteratur benyttes "bullying", "harassment" og "victimization" synonymt (Eriksson m.fl. 2002). I USA synes "victimization" og "peer rejection" å benyttes mer enn "bullying" når det gjelder barn og unge (Hazler 1996), mens "harassment" benyttes en del i forhold til voksne (Smith m.fl. 2002). Siden de engelske fagbegrepene er synonyme, bidrar de ikke til en nyanserik gradering av krenkende handlinger. I Norge benytter vi bare ett begrep for disse engelske, men med samme problem: for mange ulike handlinger inngår i samme begrep. Utviklingen innen feltet mobbing har i liten grad rettet seg mot begrepsavklaringer eller mer filosofiske eller systempregede begrepsdefinisjoner og forklaringsmodeller. Flere forskere har påpekt at forskningsfeltet har vært homogent og at et individpsykologisk perspektiv nærmest har vært enerådende (Eriksson m.fl. 2002).

De fleste definisjoner av mobbing betegner som oftest at én person mottar negative handlinger fra én eller flere personer, og at dette skjer over tid. Handlingene skal være intenderte. I tillegg forutsetter det en ujevn balanse i relasjonen mellom mobber og mobbeoffer som en avgrensning mot andre aggressive handlinger, som eksempelvis kan omfatte å ha en sterkere personlighet og å være mer målbevisst (Baldry og Farrington 1998). Olweus (1992: 17) definerer mobbing som: "En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer." Olweus (1996: 265) presiserer begrepet negative handlinger som: "... when someone intentionally inflicts injury or discomfort upon another ... Negative action can be carried out by physical contact, by words, or in others ways, such as making faces or mean gestures, and intentional exclusion from a group."

I et trettiårig perspektiv har definisjonen av begrepet mobbing gått fra å være et gruppe- til et stadig mer individpreget fenomen: Heinemann (1972) betrakter mobbing som et gruppefenomen og Pikas (1974) understreker at mobberne ikke kan være én, men to eller flere. Ellers, hevder Pikas (2002), at man like gjerne kan snakke om aggresjon,

trakassering eller konflikt. Dette står i kontrast til nyere definisjoner og rapportering om mobbing i norske studier: I definisjonene til både Roland (1983) og Olweus (1992) inkluderes at mobbing kan skje fra én person. Hele 35-40 % av mobbingen utføres av én enkelt elev (op. cit.). Dette betyr en redusering av mobbeforekomst med nærmere 40 % hvis Pikas og Heinemanns utgangspunkt blir lagt til grunn.

Den dominerende posisjon begrepet mobbing har i Norge leder til en språkmessig nyansefattigdom og til dels en mangelfull gradering av krenkende handlinger. Forskningslitteratur på mobbing drøfter i liten grad grenseoppganger til eksempelvis erting, tydelig uenighet, opprivende diskusjoner, negative personkarakteriseringer, kranling, uoverensstemmelser, maktkamp, dominering, sjikane, fysisk og psykisk vold, krenkelse, plaging, berettiget harme, gruppepress, selvhevdelse, samt opprettholdelse av normer, regler og skikker. Noen av de nevnte begreper er overordnede, noen betegner mer konkrete handlinger og situasjoner, og noen kan være mer sosialt aksepterte enn andre. Flere av begrepene defineres som intenderte og utføres over tid av én eller flere personer, styrkeforholdet mellom partene er ujevnt og handlingene inngår derved i begrepet mobbing. Enkelte hevder at begrepet mobbing også kan tilsløre ulike former for rasisme, homofobi og kjønnsdiskriminering (Loach og Bloor 1995). Den hyppige bruken av begrepet mobbing kan bli en trussel mot dets funksjon som fagbegrep ved lav presisjon.

Det er også et uklart skille mellom mobbing og gjensidig antipati, men sistnevnte skiller seg fra førstnevnte ved at det ikke behøver å være en tydelig ulikhet i styrkeforholdet mellom partene. Gjensidig antipati er hvor to personer gjensidig identifiserer hverandre som en de ikke liker (Abecassis m.fl. 2002). Forskere presiserer at begrepet er en overordnet kategori av sosiale relasjoner. Selv om begrepet inkluderer fiendskap, aversjoner og sterk motvilje, har ikke disse like betydning. Forskning viser at barn og unge med gjensidig antipatier snarere unngår hverandre enn å inngå i langvarige konflikter (Abecassis m.fl. 2002) og derved oppstår ikke mobbing. I et nederlandsk utvalg fant man at gjensidig antipati innen samme kjønn omfattet 9-14 % av jentene og 20-25 % av guttene. For motsatt kjønn er omfanget 15-17 % for jenter og 14-16 % for gutter (Abecassis 1999, referert i Parker og Gamm 2003). Andre studier viser at 13 % av skoleelever ikke hadde antipatier mot noen jevnaldrende, de fleste har kun én slik relasjon, mens man ikke fant kjønnsforskjeller når det gjaldt involvering i gjensidige antipatier (op. cit.).

Nye perspektiv på aggresjon

Forskning har avlivet myter som har vært utbredt i befolkningen og delvis i fagmiljøer som at mobbeofre har rødt hår, fregner, benytter briller og har en annen dialekt enn hos majoriteten i ens boområde. Likeså har mobbere i perioder av samme grupper blitt antatt å ha mange kompleksser og å ha svake skolefaglige prestasjoner. Mobbing ble derved tenkt som et forsøk på selvhevdelse. Hvordan oppfattes aggressive personer av jevnaldrende og hvilken sosial posisjon gis de? Det er en overveldende mengde amerikansk forskningslitteratur som har vist at aggressive barn og unge er sosialt avviste av jevnaldrende. De siste år har man imidlertid funnet nye mønstre: Mange ofre for mobbing kjennetegnes av reaktiv aggresjon (Schwartz, Proctor og Chien 2001). Reaktiv aggresjon innebærer å svare med aggresjon på andres aggressivitet. Personer med høyt aggresjonsnivå (enten re- og/eller proaktiv aggresjon) kombinert med mangelfulle sosiale ferdigheter er knyttet til gruppen sosialt avviste (Eisenberg m.fl. 1997). Proaktiv aggresjon betyr å starte aggressive utfall mot andre. Siden aggresjon ofte endrer ytringsform med økende alder, eksempelvis fra ytre til mer indirekte, svekkes sammenhengen mellom aggresjon og sosial avvising av jevngamle i tråd med økende alder (Luthar og McMahon 1996). I tillegg reduseres aggressiv atferd med økende alder og barnet lærer seg å samarbeide, utvikler empati, perspektivtaking, sosial problemløsning og forsøker å unngå å svare aggressivt på andres aggresjon (Coie og Dodge 1998).

Mobbere er ofte litt under gjennomsnittet i sosial popularitet, men på første klassetrinn er det ofte populære elever som mobber, og de aggressive medelever er målet for handlingene. Mobberes popularitet reduseres i tråd med økende alder, men ligger likevel jevnt over de som mobbes (Humphreys og Smith 1987). Å mobbe kan øke statusen i jevnaldringsgruppen for en del elever (Rodkin m.fl. 2000). Nyere forskningsresultater viser nye mønstre og en forskyvning ved at aggressive personer er mer sosialt populære enn tidligere antatt. Det er en betydelig gruppe av aggressive barn og unge som er sosialt populære (LaFontana og Cillessen 2002, Luthar og McMahon 1996, Parkhurst og Hopmeyer 1998, Rodkin m.fl. 2000, Rose, Swenson og Waller 2004). Det gjelder mest for de relasjonelt aggressive (LaFontana og Cillessen 2002, Lease, Kennedy og Axelrod 2002, Rose, Swenson og Waller 2004, Xie m.fl. 2002). Relasjonell aggresjon betyr skading eller kontrollering av vennskap eller andre relasjoner, manipulering, latterliggjøring, og å sette ut skadelige

rykter for å såre andre. Enkelte anser indirekte og sosial aggresjon som synonymt med relasjonell aggresjon (Underwood 2003). Mens relasjonelt aggressives sosiale popularitet er tydelig i forskning, så er det mer usikkert når det gjelder proaktivt aggressive personer: Mens eksempelvis Poulin og Boivin (2000) finner at mange proaktivt aggressive er sosialt populære, konkluderer andre forskere motsatt (David og Kistner 2000). Konklusjoner i tidligere forskningsarbeider om at høyt aggresjonsnivå nærmest var synonymt med sosial avvisning er ikke bare nyansert, men tydelig utvidet eller endret: Relasjonelt aggressive er oftere sosialt inkluderte og populære enn proaktivt aggressive.

Mobbere som generelt mislikes av medelever er ikke sosialt avviste og opererer ofte i klikker (Salmivalli m.fl. 1996). Slike klikker av mobbere blir en "mob" altså i begrepets opprinnelige betydning en gruppe personer som utsetter enkeltindivider for trakassering. Mobbere danner vennskap og klikker med andre som mobber i tilsvarende omfang som dem selv (Espelage, Holt og Henkel 2003), som i ordtaket "krake søker make". Aggressive personer søker generelt hverandre (Bagwell m.fl. 2000, Gest, Graham-Bermann og Hartup 2001), for mennesker tenderer til å belønne atferd hos andre lik sin egen (Dishion og Patterson 1997). I avsnittet over belyste vi endringer i hvordan den sosiale statusen er for aggressive personer. Forskning viste at aggressive fant hverandre ut fra tendensen til å søke de som ligner en selv, men også ut fra en ren seleksjon, det vil si at de aggressive ble en utstøtt gruppe i det sosiale samspillet og fant selskap og støtte i hverandre. Disse funn er også endret via nyere forskning: Tidligere antagelser om at aggressive primært er sammen med ditto jevnaldrende avkrefte i nyere studier: Omkring 2/3 av aggressive gutter og 1/2 av aggressive jenter er medlemmer i ikke-aggressive grupper av jevnaldrende eller grupper med både aggressive og ikke-aggressive medlemmer. Det er dermed dokumentert at aggressive personer ikke er sosialt avviste eller bare er sammen med andre aggressive (Farmer m.fl. 2002). Spesielt sosialt populære aggressive søker hverandre, mens sosialt upopulære aggressive sjeldnere er sammen med andre aggressive jevnaldrende (Bagwell m.fl. 2000, Farmer m.fl. 2002). Foreløpig har det ikke vært grundige drøftinger om disse nyere funn skyldes endringer i sosial status hos aggressive personer og/eller endringer i operasjonalisering og begrepsdefinisjon. De forskningsfunn som det er referert til over kan underbygge og forklare hvorfor mange mobbere har store sosiale nettverk. Hvis mobbere har små sosiale nettverk er de ofte både mobbere og mobbeoffer parallelt (Atlas og

Pepler 1998, Farmer 2000, Pellegrini, Bartini og Brooks 1999, Salmivalli, Huttunen og Lagerspetz 1997).

Ut fra nyere forskningsfunn betrakter vi i dag mange mobbere som sosialt kompetente og dyktige manipulatorer (Crick og Dodge 1999, Sutton, Smith og Swettenham 1999). Manipulering handler om kontroll og å utnytte andre for egen gunst, aggresjon handler om selvhevdelse (inkludert forsvar ved angrep). Aggressive, sosialt kompetente personer er ofte taktiske i når og hvordan de uttrykker sin aggressivitet. Det er for utenforstående ikke lett å oppdage denne aggressiviteten, eller slike handlinger blekner og isoleres fordi de ikke rimer med den generelle oppfatningen man har av en sosialt akseptert person. Aggressive handlinger vil derfor lett bagatelliseres hos personer vi liker. Man kan bagatellisere de aggressive handlingene, ansvarsforholdene, konsekvensene og virkningene av dem. Eksempler på slik bagatellisering kan være: Språklig bagatellisering innebærer å dempe alvorligheten av hendelser via ordvalg, slik at slag erstattes med knuffing og trusler omskrives til ukvemsord. Aggresjonens alvorlige virkning kan bagatelliseres ved å hevde at man ikke har vondt av å bryne seg på andre for å herdes. Bagatellisering av kvantitet innebærer å holde et unøyaktig regnskap i den aggressives favør. Aggressive handlinger passer dårlig inn i et bilde av en sosialt kompetent person og denne informasjonen kan derfor lett nedtones. Manipulerende personer med lav sosial kompetanse og mangelfulle sosiale ferdigheter vil framstå som plumpe og deres manipulering vil være lett å gjennomskue og derfor ofte med sosial avvisning som konsekvens. Sosialt kompetente personer med et nyanserikt repertoar av sosiale ferdigheter vil kunne bli positivt bekreftet selv om de er manipulerende nettopp ut fra sin sosiale kløkt og derved har evnen til å skjule sin manipulering eller å rettferdiggjøre den. Hvis man har et tydelig mønster av å kreve at andre følger dette når man selv har nytte av det, men ikke følge dem selv når man ikke har gevinst av det, vil det bli en manipulerende atferd (her benyttes kunnskap ikke primært til å styre en selv men å kreve av andre når det gir en selv gevinst). Et annet eksempel på manipulering er å kontrollere andre ved å indusere dårlig samvittighet slik at den andre personen blir mer føyelig til å oppføre seg slik at man kan ha nytte av vedkommende. Sosialt kløktige mennesker kan derved gå langt i et mønster av manipulering uten å bli oppdaget, spesielt hvis vedkommende vekselvis er raus og bekreftende. Sosialt kompetente personer kan derved ha et gjennomgripende mønster av manipulering – ikke isolerte antisosiale trekk, men en personlighet med gjennomgripende

antisosialt mønster – uten at det framtrer som tydelig for mange av dem som omgir dem. I tillegg er det rimelig å tenke seg at sosialt populære som er aggressive overfor sosialt upopulære kan få forståelse og aksept for sine handlinger, altså at noen handler ut fra de følelser en selv har overfor dem. Det kan gi en følelse av lettelse å se at andre blir tatt når en selv skulle ønske det, men ikke tør eller tillater seg å handle på følelsen eller oppfatningen. Det kan derved være lett å overse eller å ikke gripe inn overfor sosialt populære personers aggressive utfall mot andre fordi overgrepene skjules bak sosiale ferdigheter, taktikk og alliansebygging.

Ikke-aggressive kan både oppmuntre til og støtte aggressiv atferd hos andre (Atlas og Pepler 1998, Salmivalli, Huttunen og Lagerspetz 1997). Førstnevnte kan være medløpere og derved bidra til og vise aksept for slike aggressive handlinger. Det er vanlig at man i ungdomsalder øker sin interesse for aggressive jevnaldrende og søker deres selskap (Bukowski, Sippola og Newcomb 2000, Pellegrini og Bartini 2001, Rose m.fl. 2004). Aggressive personer virker enten som et forbilde for og/eller fascinerer ungdommer generelt, og de vil derfor ikke ta avstand fra slike aggressive handlinger. Aggressivitet er en positivt vurdert egenskap i visse miljøer og visse situasjoner når personer også har gode sosiale ferdigheter (Sandstrom og Coie 1999). Årsaken tenkes å være at det uttrykker evne til å forsvare seg og å stå imot sosialt press (Rubin, Bukowski og Parker 1998).

Personer med høyt aggresjonsnivå men som parallelt har gode sosiale ferdigheter har gjerne sosiometrisk status som kontroversiell (Hatzichristou og Hopf 1996). Sosiometrisk status baseres på valg fra jevnaldrende. Positive valg (nominasjoner) innebærer at medelever ønsker å være sammen med vedkommende – ofte i sentrale situasjoner som sammen i friminutt, samarbeide i gruppearbeid eller å være sammen med på fritiden.¹ Negative nominasjoner er å aktivt reservere seg mot kontakt med vedkommende. Nest etter neglisjert er kontroversiell den mest ustabile sosiometriske statusen (Cillessen, Bukowski og Haselager 2000). Sosialt kompetente personer uten høyt aggresjonsnivå er derimot knyttet til

¹ Ut fra dette kan man lage fem til seks sosiometriske grupper: populære, ordinære, kontroversielle, neglisjerte, avviste, og noen ganger har man også med gruppen ikke klassifiserbar, det vil si at personen ikke kan plasseres inn i de øvrige fem grupper. Populære elever mottar mange vennevalg. Skillet mellom populær og ordinær er derved antall positive valg. Kontroversielle mottar tydelig positive men også negative valg av jevnaldrende. Neglisjerte mottar få eller ingen positive nominasjoner, ingen negative. Avviste mottar mange negative og av og til noen få positive nominasjoner. Omkring 6-7 % av barn og unge klassifiseres som kontroversielle. Populære og avviste består begge av 12-13 %, 6-7 % er neglisjerte og 58-60 % klassifiseres som ordinære (Terry og Coie 1991).

gruppene populære eller ordinære (Gest m.fl. 2001). Som en tommelfingerregel kan man si at mobbere som oftest bare selv blir mobbeofre hvis de har dårlige prososiale ferdigheter (Parkhurst og Asher 1992). Medelevvurderinger viser at det er de sosialt avviste og kontroversielle som mobber mest (McFayden-Ketchum og Dodge 1998). Kontroversielle holder høy grad av sosial kontroll ved å benytte relasjonell aggressivitet. For personer som er sosialt avviste finner man at jo sterkere tendens til å mobbe, desto høyere grad av avvisning. Det er ikke forskjeller i mobbing knyttet til subgrupper innen kategorien kontroversiell (DeRosier og Thomas 2003). De som kombinerer å mobbe og bli mobbet er lavfrekvente (Boulton og Smith 1994). Denne aggresjonsformen er knyttet til lav popularitet i jevnaldningsgrupper (Bowers, Smith og Binney 1992), selv om ikke alle avviste elever er mobbeofre (Schuster 1999). Gutter mobber signifikant mer enn jenter, spesielt i gruppene kontroversiell og avvist. Det er bare sosialt avviste gutter som hyppigere er mobbeofre enn jenter. I de øvrige sosiometriske grupper er det små kjønnsforskjeller (op.cit.).

Pedagogiske arenaer som hemmer eller fremmer mobbing

Skolen er for barn en av de viktigste sosialiseringsarenaer rett og slett ut fra den tid barna tilbringer der samt at arenaen gir rikelig eksponering overfor jevnaldrende og voksne og derved mange roller. En del barn opplever imidlertid belastende samspill i skolen. Noe av dette defineres inn i begrepet mobbing: Av de arenaer barn ferdes i er det i skolen at mobbefrekvensen av barn er høyest. Primært mobbes det i skolegården, sekundært i klasserommet, noe i skolekorridorene og deretter på skoleveien (Olweus 1991). Vi skal i denne seksjonen av artikkelen drøfte sentrale kjennetegn for å skille pedagogiske arenaer med lav fra de med høy grad av mobbing.

Foruten det positive ved Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (KUF 1996), kan en ulempe være at mangel på oversikt kan lede til økt mobbefrekvens blant elevene, siden L97 legger føringer for elevstyrte aktiviteter med stort arealbruk som gjør det vanskelig å holde tilstrekkelig oversikt for de voksne. Studier av mobbing i skolen baseres på data både før og etter innføringen av L97. I denne artikkelen vil ikke vi drøfte andre

forskeres funn i et slikt lys, men på et mer allment grunnlag vise til forskningsresultater om hvordan ulike organiseringer av pedagogiske arenaer påvirker elevers samspill med hverandre: En betydelig andel av elever som regnes som risikoutsatte mobber eller mobbes. Barn som tilhører risikogrupper for å utvikle avvikende atferd har dårlig prognose i store pedagogiske arenaer, i lav- eller ustrukturerte aktiviteter framfor mer voksenstyrte (Mahoney og Stattin 2000). L97 baseres blant annet på stort arealbruk og mange elevstyrte aktiviteter. Det er en tydelig sammenheng mellom grad av voksentilsyn og mobbing slik som at frilek blant førskolebarn med lite voksentilsyn, friminutt og fritimer også innebærer økt forekomst av mobbing (Blatchford 1998). En betydelig del av mobbing foregår i fordekt form på arenaer voksne har liten tilgang til. En kan derved drøfte i hvilken grad voksne har et realistisk bilde av elevers mobbing (Alsaker 1997, Whitney og Smith 1993). Det må bakes inn som et usikkerhetsmoment i mange forekomststudier. Lærere forsøker generelt å forhindre aggresjon og mobbing blant elever (Boulton 1997) og beskytte offeret (Craig, Henderson og Murphy 2000). Uten tilstrekkelig oversikt vil de i liten grad kunne trygge og beskytte elevene imot slikt krenkende samspill.

Åpne pedagogiske arenaer kan gi fysisk rom til at personer i konflikt får mulighet til å trekke seg unna hverandre, for førskolebarn i åpne arenaer har like mange og like lange konflikter med venner som ikke-venner (Hartup m.fl. 1988), mens konflikter mellom venner i skolealder forekommer oftere og er lengre enn med ikke-venner i lukkede/avgrensede arenaer (Hartup m.fl. 1993). Aggressivitet mellom venner vil inkluderes i begrepet mobbing hvis styrkeforholdet mellom dem er ujevnt og de negative handlingene er intenderte. Det er ikke bare unntaksvis at vennskap består av relasjonen mobber-mobbet (Boulton og Smith 1994, Bukowski og Sippola 2001). Flere elever i mer tradisjonelt organiserte klasserom er isolerte og venneløse, sammenlignet med i mindre tradisjonelle, mer åpne klasserom. I sistnevnte type klasserom er det flere, mer stabile og gjensidige vennskap. Man finner også at når klasser preges av konkurranse og elevene er gruppert ut fra evner sammenlignet med klasser med utstrakt bruk av samarbeid og gruppert ut fra interesser, påvirker det om vennskap enten baseres på evner eller felles interesse (Pellegrini og Blatchford 2000). Klikker i store tradisjonelt organiserte klasserom er større enn i eksempelvis åpne klasserom (Hallinan og Smith 1989). Organisering av pedagogiske arenaer må ta hensyn til sosiale faktorer så vel som skolefaglige for å sikre en helhetlig utvikling for barn i

tråd med skolens mandat (både sosialisering og skolefaglig kunnskapsutvikling).

Personalets betydning for aggresjonsnivået i pedagogiske arenaer

Varme og støttende lærere har stor betydning for elevenes generelle skoletilpasning (Brody m.fl. 2002), sosial selvoppfatning (Harter 1996), skolefaglig motivasjon (Goodenow 1993), relasjoner elevene imellom (Hughes, Cavell og Willson 2001) og læringsresultatene (Pierce, Hamm og Vandell 1999). Læreres negative responser overfor elever er sterkeste prediktor for lave skolefaglige prestasjoner og negativ sosial atferd (Wentzel 2002). Det emosjonelle klimaet i pedagogiske settinger og pedagog-barn-relasjonen preger delvis barns aggressivitet og mobbing: Dårlig omsorg for førskolebarn utenfor familien er knyttet til høyt aggresjonsnivå i samspillet barna imellom (Lamb 1998, Wentzel 1994), samtidig som man finner at kvaliteten ved daglig utenomfamiliær omsorg i moderat grad er knyttet til barns redusering av både internaliserende og eksternaliserende vansker (Votruba-Drzal, Coley og Chase-Landsdale 2004). Det vil si at kvaliteten ved omsorgen barn har på dagtid utenom familien preger barnas aggresjonsnivå, men kan også bidra til å redusere vansker. Spesielt sterk betydning har kvaliteten ved dagtilbud for barns utvikling når de har lave kognitive evner (Brooks-Gunn, Wen-Jui og Waldfogel 2002). Skole- og klasse miljø er derved direkte knyttet til mobbing, selv om førstnevnte er mer omfattende og overordnet mobbing. Høy forekomst av mobbing vil derved være en tydelig indikasjon på dårlig skole- og/eller klasse miljø. Intervensjoner kun rettet mot mobbing blir derfor lett et for snevert intervensjonsomfang.

Skolen påvirker barna mindre enn foreldrene. Utenlandske analyser peker i retning av at skolen preger barna skolefaglig og sosialt i et omfang på cirka 10-20 % (Creemers 1993, Mortimore, Sammons og Thomas 1995). Elevenes oppfatning av relasjonen til lærer er antatt å forklare 70 % av elevenes skolefaglige fungering og 55 % av de affekter de viser i skolen (Wubbels, Mieke og Hooymayers 1991). I tillegg til denne påvirkningen av barns utvikling legger pedagoger også en del rammer for hvordan elever oppfører seg overfor hverandre: Forskning viser at læreres oppfatninger og atferd antas å forklare 10-30 % av klassekameraters aksept av elever som

enten er aggressive eller trekker seg tilbake (Chang 2003). Aggressive elever med lav sosial kompetanse vil trolig bli vurdert mer negativt av lærere enn de aggressive med gode sosiale ferdigheter. Slik vil pedagoger kunne antas å prege elevgruppen med hensyn til hvilke aggressive personer som aksepteres eller ikke.

Fokus på mobbing eller utvikling av sosiale ferdigheter?

Det er en betydelig stabilitet i aggressivitet overfor venner i førskolealder, det samme mellom søsken, men slik spesifikk atferd viser lite kontinuitet på tvers av disse to relasjonstypene (DeHart 1999). I tråd med dette finner man at personers mobbefrekvens er stabil over tid, og hos flere er den ofte bare en forgjenger for mer alvorlige former for aggresjon (Loeber og Hay 1997).

Det er viktig med effektive intervensjoner siden mobbere og mobbeofre ofte har betydelige psykososiale vansker og flere av dem har mangelfulle sosiale ferdigheter (Smith m.fl. 1993). Å redusere mobbing innebærer ikke alltid økning i prososiale ferdigheter. Intervensjoner for å ta bort noe bør kombineres med innlæring eller forsterking av ønsket atferd. Et sterkt fokus på mobbing kan bli snevert og lede til at man ikke ser at mobbing kan ses i et kontinuum fra prososialitet til antisosialitet: Noen mobbere har gode sosiale ferdigheter og intervensjoner kan rettes mot å fjerne den negative atferden. Andre mobbere har mangelfullt utviklede sosiale ferdigheter og behøver øving i dette i tillegg til at man reduserer deres mobbing.

Å bekjempe mobbing innebærer reduksjon av aggressivitet/antisosial atferd. Det er ikke synonymt med økning i prososial atferd. Et sterkt fokus på mobbing kan lede til at man glipper av syne at sosialiseringsansvaret gjelder for alle elever, det vil si økning i prososiale ferdigheter, mens reduksjon av mobbing gjelder et mindretall av elevene (selv om det er viktig å bekjempe mobbing i de alvorlige tilfeller). I stedet for et sterkt fokus på reduksjon av mobbing vil et mer helhetlig fokus på trivsel i skolen også inkludere reduksjon av uønsket atferd.

Mobbing består av forholdsvis konkrete handlinger hvor fokus har vært stort på skolen som arena. I det sterke fokuset på de konkrete handlinger er det lett å miste helheten. Et homogent og ensidig

individualpsykologisk perspektiv har nærmest vært enerådende i forskning på mobbing. Dette har gått på bekostning av systemiske og relasjonelle forklaringsmodeller. Mobbing er ofte et symptom på grunnleggende problemer og utfordringer som ligger utenfor individet selv. Årsaken til mobbing kan imidlertid spenne helt fra uhensiktsmessig oppdragelsesstil, usikker tilknytning, høyt aggresjonsnivå, organisering av skoler og klasseromsledelse. Mobbing er ofte et symptom på andre grunnleggende vansker. Det er kanskje nødvendig å skifte fra ensidig fokus på mobbing til inkluderende pedagogiske arenaer, klassemiljø, trivsel på skolen og et tettere skole-hjem samarbeid.

Litteratur

- Abecassis, M. 1999. I Dislike You og You Dislike Me: Prevalence and Developmental Significance of Mutual Antipathies Among Preadolescents and Adolescents. Upublisert doktorgradsavhandling. University of Minnesota.
- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte, R. H. og Van Lieshout, C. F. M. 2002. Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development* 73:1543-1556.
- Alsaker, F. D. 1997. Undersøkelser om mobbing i barnehager i Bergen og Sveits. I: Pettersen R. J., red. *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag.
- Atlas, R. S. og Pepler, D. J. 1998. Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research* 92:86-99.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A. og Lochman, J. E. 2000. Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly* 46:280-305.
- Baldry, A. C. D. og Farrington, P. 1998. Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology* 3:237-254.
- Blatchford, P. 1998. The State of Play in Schools. *Child and Adolescence Mental Health* 3:58-67.
- Boulton, M. J. 1997. Teacher's view on bullying: Definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology* 67:223-233.
- Boulton, M. J. og Smith, P. K. 1994. Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology* 12:315-329.
- Bowers, L., Smith, P. K. og Binney, V. 1992. Cohesion and power in the families of children involved in bullying problems at school. *Journal of Family Therapy* 14:371-387.
- Brody, G. H., Dorsey, S., Forehand, R. og Armistead, L. 2002. Unique and protective contributions of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single-parent families. *Child Development* 73:274-286.
- Brooks-Gunn, J., Wen-Jui, H. og Waldfogel, J. 2002. Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 73:1052-1072.

- Bukowski, W. M., Sippola, L. K. og Newcomb, A. F. 2000. Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology* 36:147-154.
- Bukowski, W. og Sippola, L. 2001. Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. I: J. Juvonen og S. Graham, red. *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*: 355-377. New York: Guilford Press.
- Chang, L. 2003. Variables effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development* 74:535-548.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M. og Haselager, G. J. T. 2000. Stability of sociometric categories. I: A. H. N. Cillessen og W. M. Bukowski, red. *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system: No. 88. New directions for child and adolescent development*:3-11. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Coie, J. D. og Dodge, K. A. 1998. Aggression and antisocial behavior. I: N. Eisenberg (volum-red.) og W. Damon (serie-red.). *Handbook of Child Psychology* Bind 3: Social, emotional, and personality development:779-862. 5. utg. New York: John Wiley and Sons.
- Craig, W. M., Henderson, K. og Murphy, J. G. 2000. Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International* 21:5-21.
- Creemers, B. 1994. *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Crick, N. R. og Dodge, K. A. 1999. "Superiority" is the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, og Swettenham. *Social Development* 8:128-131.
- David, C. F. og Kistner, J. A. 2000. Do positive self-perceptions have a "dark side"? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28:327-337.
- DeHart, G. B. 1999. Conflict and averted conflict in preschoolers' interactions with siblings and friends. I: W. A. Collins og B. Laursen, red. *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology* 30:281-303. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeRosier, M. E. og Thomas, J. M. 2003. Strengthening sociometric predictions: Scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development* 75:1379-1392.
- Dishion, T. J. og Patterson, G. R. 1997. The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. I: D. M. Stoff og J. Breiling, red. *Handbook of Antisocial Behavior*:205-217. New York: John Wiley and Sons.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. og Maszk, P. 1997. Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development* 68:642-664.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E. og Daneback, K. 2002. *Skolan – en arena för mobbing*. Stockholm: Skolverket.
- Espelage, D. L., Holt, M. K. og Henkel, R. R. 2003. Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development* 74:205-220.
- Farmer, T. W. 2000. Social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 11:299-322.
- Farmer, T. W., Leung, M-C., Pearl, R., Rodkin, P. C., Caldwell, T. W. og Van Acker, R. 2002. Deviant or diverse peer groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology* 94:611-620.

- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. og Hartup, W. W. 2001. Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development* 10:23-40.
- Goodenow, C. 1993. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 13:21-43.
- Hallinan, M. T. og Smith, S. S. 1989. Classroom Characteristics and Student Friendship Cliques. *Social Forces* 67:898-919.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. I: J. Juvonen og K. R. Wentzel, red. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*:11-42. New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K. og Ogawa, J. R. 1993. Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development* 64:445-454.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I. og Eastenson, A. 1988. Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development* 59:1590-1600.
- Hatzichristou, C. og Hopf, D. 1996. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development* 67:1085-1102.
- Hazler, R. 1996. *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullies and victims*. Bristol, PA: Accelerated Development.
- Heinemann, P. 1972. *Mobbing. Gruppvåld bland barn og vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. og Willson, V. 2001. Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology* 39:289-301.
- Humphreys, A. P. og Smith, P. K. 1987. Rough and tumble, friendships, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age. *Child Development* 58:201-212.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- LaFontana, K. M. og Cillessen, A. H. N. 2002. Children's stereotypes of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology* 38:635-647.
- Lamb, M. E. 1998. Nonparental care: Context, quality, correlates, and consequences. I: I. E. Sigel og K. A. Renninger, red. *Handbook of Child Psychology*:73-134. New York: John Wiley & Sons.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A. og Axelrod, J. L. 2002. Children's social constructions of popularity. *Social Development* 11:87-109.
- Loach, B. og Bloor, C. 1995. Dropping the bully to find the racist. *Multicultural Teaching* 13:18-20.
- Loeber, R. og Hay, D. 1997. Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology* 48:371-410.
- Luthar, S. S. og McMahon, T. J. 1996. Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence* 6:581-603.
- Mahoney, J. L. og Stattin, H. 2000. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence* 23:113-127.
- McFayden-Ketchum, S. A. og Dodge, K. A. 1998. Problems in social relationships. I E. J. Mash og R. A. Barkley, red. *Treatment of Childhood Disorders*: 338-365. 2. utg. New York: The Guilford Press.

- McLoyd, V. C. 1998. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* 53:185-204.
- Mortimore, P., Sammons, P. og Thomas, S. 1995. School effectiveness and value added measures. *Assessment in Education* 1:315-332.
- Olweus, D. 1991. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. I: D. J. Pepler og K. H. Rubin, red. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*:411-448. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. 1992. *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. 1996. Bullying at school. knowledge base and an effective intervention program. I: C. F. Ferris og T. Grisso, red. *Understanding Aggressive Behaviour in Children*:265-276. New York: The New York Academy of Sciences.
- Parker, J. G. og Gamm, B. K. 2003. Describing the dark side of preadolescents' peer experiences: four questions (and data) on preadolescents' enemies. I: W. Damon (serie-red.), E. V. E. Hodges og N. A. Card (utgave-red.). *Enemies and the Darker Side of Peer Relations*:55-72. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Parkhurst J. T. og Asher, S. R. 1992. Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology* 28:231-241.
- Parkhurst, J. T. og Hopmeyer, A. 1998. Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence* 18:125-144.
- Pellegrini, A. D. og Bartini, M. 2001. Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly* 47:142-163.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. og Brooks, F. 1999. School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 91:216-224.
- Pellegrini, A. D. og Blatchford, P. 2000. *The Child at School: Interactions with Peers and Teachers*. London: Arnold.
- Pettersen, R. J. 1997. En undersøkelse om mobbing i barnehager i Oslo. I: Pettersen, R. J., red. *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V. og Vandell, D. L. 1999. Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development* 70:756-767.
- Pikas, A. 1974. *Slik stopper vi mobbing!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pikas, A. 2002 Hur slippa demoniseringen i kampen mot mobbing? I: E. Menckel, red. *Vänskap vinner – Om mobbing og kränkande behandling i skolan*:128-140. Halmstad: Högskolen i Halmstad.
- Poulin, F. og Boivin, M. 2000. Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment* 12:115-122.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. og Van Acker, R. 2000. Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology* 36:14-24.
- Roland, E. 1983. *Strategi mot mobbing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rose, A. J., Swenson, L. P. og Waller, E. M. 2004. Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology* 40:378-387.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. og Parker, J. G. 1998. Peer interactions, relationships, and groups. I: W. Damon (serie-red.) og N. Eisenberg (volum-red.). *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, Emotional, and Personal Development*:619-700. New York: Wiley.

- Salmivalli, C., Huttunen, A. og Lagerspetz, K. 1997. Peer network and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 38:305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. og Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22:1-15.
- Sandstrom, M. J. og Coie, J. D. 1999. A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development* 70:955-966.
- Schuster, B. 1999 Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*:2:175-190.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., og Chien, D. H. 2001. The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. I: J. Juvonen og S. Graham, red. *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*:147-174. New York: Guilford Press.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. og Cowie, H. 1993. Relationships of children involved in bully/victim problems in school. I: S. Duck, red. *Learning About Relationships*:184-212. London: Sage Publications.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. og Liefhoghe, A. P. D. 2002. Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development* 73:1119-1133.
- Sutton, J., Smith, P. K. og Swettenham, J. 1999. Bullying and theory of "mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behavior. *Social Development* 8:117-127.
- Terry, R. og Coie, J. 1991. A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology* 27: 867-880.
- Underwood, M. K. 2003. *Social Aggression Among Girls*. New York: The Guilford Press.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L. og Chase-Landsdale, P. L. 2004. Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development* 75:296-312.
- Wentzel, K. R. 1994. Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology* 86:173-182.
- Wentzel, K. R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 73:287-301.
- Whitney, I. og Smith, P. K. 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research* 35:3-25.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Hooymayers, H. 1991. Interpersonal teacher behavior in the classroom. I: B. J. Fraser og H. J. Walberg, red. *Educational Environments. Evaluation, Antecedents and Consequences*:141-175. New York: Pergamon Press.
- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, R. B. og Cairns, B.D. 2002. Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development* 11:205-224.

Øyvind Kvello
Pedagogisk institutt, NTNU
NO-7491 Trondheim, Norge
e-post: oyvind.kvello@svt.ntnu.no

Christian Wendelborg,
Nord-Trøndelagsforskning
Serviceboks 2533 NO-7729 Steinkjer, Norge
e-post: chw@ntforsk.no