



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Grunnskuleelevar si meining og erfaring med PALS og
relasjonell aggresjon

Students' opinion on and experience with PALS and relational
aggression in primary school

Oda Stadheim

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar Sigve Høgheim

15.09.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøke elevars oppfatning om antimobbeprogrammet PALS har tiltak for å handtere og førebyggje relasjonell aggresjon. Denne forma for mobbing er noko som aukar i skulane. Difor er det viktig at lærarane og andre tilsette i skulen har gode og konkrete arbeidsmåtar for å handtere denne mobbeforma. For å undersøke dette har eg valt å spørje dei som tiltaka rettar seg mot, nemleg elevane. Denne studien byggjer dermed på eit kvalitativt design med fokusgruppeintervju. Elevane går i 8.klasse på ein skule som nyttar PALS. Deira meiningar blir sett opp mot teori om relasjonell aggresjon, føringar frå handbøkene til PALS, tidlegare forskning på antimobbeprogram og forskning på PALS. Gjennom skildringane til elevane ser ein at gjennom sin skulekvardag merkar dei lite til PALS. Når dei har hatt opplevingar med relasjonell aggresjon i klassen har det vore samtalar, både ein og ein og i grupper, som har vore det mest brukte tiltaket, men PALS har ikkje blitt nemnt. Dei meiner at det beste for å arbeide mot og med relasjonell aggresjon er å opprette og oppretthalde gode klassemiljø, men her fell tiltaka frå PALS igjennom. Konklusjonen min er at antimobbeprogrammet PALS treng fleire konkrete tiltak for å kunne jobbe med relasjonell aggresjon, og då helst sikte det inn mot å opprette gode og inkluderande klassemiljø og å gi lærarane og dei andre tilsette opplæring i korleis ein skal ha gode og produktive samtalar med elevane.

Abstract

The aim of this master thesis is to explore students' opinions on whether the anti-bullying program PALS has the right measures to deal with and to prevent relational aggression. This form of bullying is increasing in schools. Therefore, it is important that teachers and other school personnel have good and specific tools to deal with this kind of bullying. To explore this, I have chosen to ask those whom the measures are aimed at, namely the students. This study is thus based on a qualitative design with focus group interviews. The students are 8. graders attending a school that use the PALS-program. Their opinions are set against the theoretical foundations of the study, which includes theory on relational aggression, the guidelines from the PALS—manuals, previous research on anti-bullying programs and direct research on PALS. Through the descriptions from the students, we can see that they through a regular school day do not encounter a lot of the measures from PALS. When experiencing relational aggression in their class, the most common measure the teachers use are different types of conversations, however PALS is not mentioned in these conversations. The students believe that the best way to work with relational aggression and with preventing it, is creating, and maintaining a good classroom environment. On this area the PALS-program does not follow through. The conclusion is therefore that the anti-bullying program PALS need more concrete and specific measures for the handling and prevention of relational aggression, and preferably to aim its measures towards creating good and inclusive classroom environments and to give teachers and other school employees training and guidelines on how to have good and productive conversations with the students.

Føreord

Endeleg.

Denne dagen har eg venta lenge på. Prosessen hit har vore lang og krevjande, men samstundes veldig lærerik og interessant. Det som har motivert meg mest til å fullføre denne oppgåva var kunnskapen eg kom til å sitje att med når eg var ferdig. Relasjonell aggresjon har alltid vore ei hjartesak for meg, og eg var fast bestemt på at det var dette eg ville skrive mi masteroppgåve om. Som tenkt sit eg no att med mange tankar og kjensler, men føler meg godt rusta til å ta fatt på desse problema i arbeidskvardagen min. Mi hjartesak er framleis å førebyggje relasjonell aggresjon i skulen, og eg er stolt av å seie at eg no føler eg har ein god del kunnskap om temaet.

Eg har samstundes ikkje vore åleine i denne prosessen. Bak denne oppgåva og skribenten har det stått fleire viktige menneskjer og heia og hjelpt til på sine måtar. Eg vil difor rette ei takk til desse:

Til HVL for å late meg utsetje innleveringa til eg faktisk hadde ei oppgåve eg kunne vere fornøyd med og som eg var stolt av å gi i frå meg.

Til mammen, pappen, Thea, Martin, Linus og Sky for å gi meg moglegheita til å komme heim til Vik og ta heilt fri frå både jobb og skule. I desse helgene kunne eg berre vera meg, og sjølv om arbeidet alltid låg i bakhovudet mitt, var det her eg fekk dei verkelege pausane.

Til Adrian for å framleis vilje vere sambuaren min etter dette. Takk for at du har lytta til tallause timar med klagning, utan å ein einaste gong klage sjølv. Til og med når det storma som verst var det kun gode og støttande ord: «Livet blir betre når du har levert oppgåva di, Oda». Om det var mitt eller ditt liv du meinte er eg framleis usikker på.

Til rettleiar Sigve Høgheim for god hjelp og nyttige råd, og for at du tolmodig har venta på at eg skulle bli klar for å levere.

Og mest av alt, takk til *meg sjølv* for at eg faktisk fullførte.

Kaupanger, 14.09.2021

Oda Stadheim.

Innhald

Samandrag	2
Abstract	3
Føreord	4
1. Innleiing:	7
1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva	7
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	8
1.3 Struktur på oppgåva	9
2. Teoretisk perspektiv:	10
2.1 Mobbing:	10
2.2 Relasjonell aggresjon.....	12
2.2.1.Kven utfører denne mobbinga og kvifor?	13
2.3 PALS	16
2.3.1 Handboka	16
2.3.2 Tiltak	18
2.3.4 Reglement på skulen	19
2.3.5 PALS sitt teoretiske grunnlag.....	20
2.4 Tidlegare forskning på antimobbeprogram:.....	22
2.4.1 Tidlegare forskning på PALS	23
2.4.2 Forsking på handtering og førebygging av relasjonell aggresjon	25
2.5 Denne undersøkinga	26
3. Metode	27
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	27
3.2 Kvalitativ tilnærming	28
3.2.1 Fordelar med kvalitativ forskning.....	28
3.3 Intervju	29
3.3.1 Fokusgruppeintervju	30
3.4 Utval	31
3.5 Etske omsyn.....	32
3.6 Validitet	33
3.7 Reliabilitet.....	34
3.8 Analyse	35
3.8.1 Transkribering.....	35
3.8.2 Koding av teksten	35
5. Resultat	37

5.1 PALS	38
5.1.1 Erfaring og oppretthalding	38
5.1.2 Bra-kort.....	41
5.1.3 Samtalar.....	41
5.1.4 Klassemiljø og relasjonar	43
5.2 Relasjonell aggresjon.....	44
5.2.1 Erfaringar og endring.....	44
5.3 Kjønn.....	44
5.3.1 «Jentedrama».....	44
6. Diskusjon.....	46
6.1.Oppretthalding av antimobbeprogrammet	46
6.2 Klassemiljø.....	47
6.3 Samtalar.....	49
6.4 Manglande tiltak.....	50
6.5 Bra-kort.....	51
6.6 Kjønn.....	52
6.7 Kritiske refleksjonar	52
7.Avslutning	54
7.1 Oppsummering og konklusjon.....	54
7.2 Implikasjonar	56
7.3 Vidare forskning.....	57
Kjelder	58
Vedlegg 1:	62
Vedlegg 2:	63
Vedlegg 3:	65

1. Innleiing:

1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva

I 2002 kom Utdannings og forskningsdepartementet med eit manifest mot mobbing. Dette inneheldt ei rekke tiltaksplanar som skal forhindre mobbing blant born og unge i Noreg. (Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), 2002). Her var det blant anna stort fokus på antimobbeprogram; program for skular som gir konkrete tiltaksplanar for førebygging og handtering av mobbing. Desse programma vart også varmt omtala av læringscenteret som i si vurdering av manifestet mot mobbing blant anna skreiv at eit breiare fokus og oppslutning om antimobbeprogram, vil kunne vera eit viktig tiltak for å realisere innsatsen mot mobbing på skulen (Læringscenteret, 2002).

Utdanningsdirektoratet har i perioden 2004-2020 betalt 58,19 millionar kroner til programeigarar av slike antimobbeprogram. Det er ulike program som har fått desse midlane, men sidan 2016 har det vore Olweus, PALS, LP-modellen og «Bry deg! Saman mot mobbing» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

28. januar kom resultatet frå elevundersøkinga 2020. Rapporten viser oss at det er verken ei auke eller ein nedgang sidan året før då det framleis er 5,8% av elevane i Noreg som blir mobba. 41,3% av dei som blir mobba skriv at dei blir mobba ved å bli «holdt utanfor og baksnakka på skulen» (Wendelborg, 2021). Å bli haldt utanfor å baksnakka er begge dømer på mobbing som går på det relasjonelle og det er nettopp denne forma for mobbing denne studien skal ta for seg. I fylje Blå Kors opplever dei ei auke i born som kontaktar dei om slik mobbing, og dei viser til ei drastisk auke berre dei tre siste åra. I 2018 var det 18%, mens i 2019 hadde det auka til 38% (Eidsaa, 2020). Dette trass i at antimobbeprogramma får midlar kvart år for å arbeide med nettopp mobbeproblemet i skulen, og at over 50% av norske skular seier at dei bruker antimobbeprogram på sin skule (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ei studie frå 2016 gjort på oppmoding frå Utdanningsdirektoratet viser at lærarane på skular som praktiserer antimobbeprogram meiner den sokalla «NRK-mobbinga», der ein gjeng store gutar står i ein ring og sparkar offeret som ligg samankrølla på bakken – er nesten borte. Mobbinga dei er mest plagd med no er utestenging, baksnakking, ryktespreiing osv. (Eriksen & Lyng, 2016). Kan dette bety at programma og tiltaka som skulane set inn, ikkje fungerer på denne forma for mobbing? Den relasjonelle mobbinga, som ofte er både skjult og indirekte, er vanskeleg å oppdage, både for lærarar og føresette, og soleis også vanskeleg å handtere. Kan det dermed vere slik at programma rett og slett ikkje fokuserer nok på og har rette tiltak for å handtere slik mobbing?

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Under fou-opplæringa på lærarutdanninga har eg tidlegare arbeida med mobbing. Her undersøkte eg blant anna kva lærarar meinte var rette måten å handtere slik mobbing på, uavhengig av om dei hadde eit antimobbeprogram på skulen eller ikkje. Eg har etter dette gjort meg opp ei meining om at det manglar konkrete tiltak som tek tak i relasjonell aggresjon. Eg hadde i denne masteroppgåva difor lyst å sjå om det utgjer ein forskjell om skulane praktiserer eit antimobbeprogram; om det då er enklare å ta tak i den relasjonelle aggresjonen. Eit antimobbeprogram eg har høyrte mykje om og som har vore i vinden fleire stader rundt om nærmiljøet mitt, er PALS. Dette programmet reklamerer for at dei tek tak i all form for mobbing, der i blant den skjulte og indirekte mobbinga som ofte går på relasjonar. Eg har sjølv erfaring med PALS frå min arbeidsplass og har endå ikkje vitna nokon konkrete tiltak som kan ta tak i relasjonell aggresjon. Difor ville eg undersøke PALS grundigare for å sjå om dei faktisk har dette, eller om dei ikkje har tiltak til å handtere denne mobbeforma.

I og med at eg har brukt lærarar som informantar før, hadde eg denne gongen lyst å undersøke kva elevane meiner. Det er trass alt dei programmet er meint for og som det rettar sine handlingar og tiltak mot. Problemstillinga mi vart dermed som fyljer:

Korleis meiner elevane at PALS bidreg til arbeidet med relasjonell aggresjon?

For å presisere denne problemstillinga har eg valt å utforma nokre underspørsmål:

- *Kva har elevane merka til PALS i sin skulegang?*
- *Kva opplevingar har dei med relasjonell aggresjon, og korleis har dette blitt handtert?*

I tillegg er eg interessert i å vite kva elevane meiner om kven det er som utfører denne forma for mobbing. Grunnlaget for denne interessa er at det eksisterer mykje forskning på temaet, men ingen som kan gi eit klart svar. Nokre forskarar meiner det kun er jenter som driv med denne mobbinga, medan nokre meiner at gutar praktiserer den like mykje. Nokre meiner til og med at gutane er verst når det kjem til relasjonell aggresjon. Difor vart endå eit forskingsspørsmål:

- *Meiner elevane at relasjonell aggresjon er knytt til eit spesielt kjønn?*

Føremålet med denne studien er å få eit innblikk i kva PALS gjer for både å førebyggje og å handtere relasjonell aggresjon. Som antimobbeprogram skal det ha konkrete tiltak og prosedyrar for å jobbe mot alle formar for mobbing. Dette arbeidet skal vere tydleg i skulen slik at alle elevane veit kva som blir forventa av dei til ei kvar tid; kva som er lov og ikkje lov, korleis dei skal vere mot kvarandre osv.

Difor er det relevant å få vite kva elevane sjølve meiner om antimobbeprogrammet og kva dei har merka til det i løpet av dei åra dei har gått på skulen. I tillegg er det interessant å sjå kva dei veit om relasjonell aggresjon. Mine tankar før studien er at elevane truleg har ein del kunnskap om slik mobbing, men at dei ikkje veit at det er eit eige omgrep og ein eigen form for mobbing. Til slutt vil eg også få innblikk i kva elevane tenkjer om kven som utfører denne mobbinga, om den er knytt til eit spesifikt kjønn eller om det er nok alle blir utsett for.

Denne problemstillinga og forskingsspørsmåla skal eg prøve å svare på ved å samanfatte teoretiske funn med dei funna eg finn i mi forskning. Mi forskning er basert på fleire fokusgruppeintervju gjort med elevar ved ein skule som praktiserer PALS-programmet.

1.3 Struktur på oppgåva

Masteroppgåva vil vere bygd opp av fleire delar. I den teoretiske delen skal eg gjere greie for omgrep som er relevante å avklare i denne studien, teori og forskning på antimobbeprogrammet PALS og omgrepet relasjonell aggresjon, samt ta for meg tidlegare forskning på verknaden av antimobbeprogram generelt og av PALS. I tillegg har eg sett på teori om kjønnsperspektivet i mobbinga, samt kven det er som utfører denne forma for mobbing. Deretter blir dei metodiske delane presentert, med fokus på kva forskingsperspektiv eg har jobba ut i frå, kva metode eg har brukt og kvifor. Dette kjem det ein resultatdel der eg viser dei resultata eg fekk gjennom fokusgruppeintervjua, og til slutt ein diskusjon av desse resultata opp mot teorien.

2. Teoretisk perspektiv:

2.1 Mobbing:

Det fyrste, og truleg det viktigaste omgrepet som må avklarast er mobbing. Når det gjeld dette omgrepet, finst det fleire forskjellige definisjonar. Gorseth og Olweus (2006) definerer mobbing slik: «En person er mobbet når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (s. 5). Store Norske Leksikon skriv at mobbing vert definert som aggressiv åtferd som vert gjenteke over tid og er karakterisert ved eit ujamnt styrkeforhold (Ertesvåg, 2018). Tove Flack beskriv på bakgrunn av sitt forskingsarbeid at mobbing er: «...når ein elev vert utsett for negative handlinger jamnleg som skadar eleven fysisk eller psykisk. Personen kan ikkje kome seg ut av situasjonen utan hjelp fordi han eller ho er makteslaus overfor dei personane som står bak handlingane» (Foreldreutvalget for barnehager, 2019). Desse ulike definisjonane er under stadig debatt. Lund (2009) meiner at ein skal ha større fokus på fellesskapet; at mobbing er sosiale prosessar på avvege som treng rettleiing. Difor legg ho i sin definisjon meir vekt på omgivnadane til barnet og korleis barn møter andre i eit miljø (Foreldreutvalget for barnehager, 2019). Mobbeombodet i Vestfold, Kaja Asmyhr, tykkjer det er enklast å halde seg til Lund sin definisjon. «Det er frykteleg vanskeleg å oppdage einskilde former for mobbing, dei relasjonelle. (...) Då er det veldig fint å ha ein definisjon som ikkje er for trong» (Foreldreutvalget for barnehager, 2019).

Kva definisjon ein vel å bruke på mobbing, kan ha mykje å seie for det arbeidet skulane legg ned mot mobbinga. Til dømes vil ein arbeide meir med enkeltpersonar og enkeltsaker om ein tek utgangspunkt i Flack sin definisjon, medan ein ser meir på miljøet og klassar og skular som ei eining om ein bruker Lund sin definisjon. Eg vel difor å ikkje ta utgangspunkt i ein særskild definisjon for å halde mitt syn så opent som mogleg vidare i forskinga.

På Udir sine sider om mobbing er det lista opp nokre dømer på kva mobbing kan vere. Denne lista ser slik ut:

- 1 å bli baksnakket
- 2 å få spredt et rykte om seg
- 3 å bli holdt utenfor
- 4 å bli presset eller truet til å gjøre ting for andre som en ikke vil
- 5 å bli kalt noe stygt eller få en stygg kommentar for eksempel om utseende, klær, tro, eller dialekt
- 6 å bli slått, dyttet eller pirket på

- 7 å få sekken sin, eller noe annet en eier, kastet rundt
- 8 å ikke få være med i grupper på sosiale medier
- 9 å aldri få kommentarer eller likes på bilder eller andre ting
- 10 å få sårende eller stygge meldinger, bilder og videoer
- 11 at noen sprer bilder eller video av noen som er nakne

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

Vidare i denne studien er det ikkje alle desse døma som blir tatt med. Dette er fordi oppgåva omhandlar den forma for mobbing som er meir indirekte, og som går på relasjonar, altså punkt 1,2,3,8 og 9. Både det å bli baksnakka, å bli spreidd eit rykte om, og å bli haldt utanfor både i det verkelege liv og på sosiale media er alle former for indirekte mobbing som går utover relasjonane til ein person. Dei skil seg frå det å bli sparka, dytta og sagt stygge ting til fordi det er noko som ein ikkje direkte ser og som ofte skjer bak ryggen på ein. Gorseth og Olweus (2006) deler også mobbing inn i indirekte og direkte former. Dei indirekte formene for mobbing er ofte skjulte, og difor er det mange som nyttar omgrepa *indirekte mobbing* og *skjult mobbing* om eit anna.

Gorseth og Olweus (2006) legg også til manipulasjon av relasjonar til den indirekte forma, og det er denne forma for indirekte mobbing denne studien skal handle mest om. Dette som ofte blir omtala som relasjonell aggresjon. Omgrepet aggresjon blir av Store Norske Leksikon definert som «...handlinger som med vitende og vilje påfører noen eller noe smerte/skade/ubehag» (Svartdal, 2020). Vidare skriv dei at ein kan skilje mellom instrumentell aggresjon, der aggressive handlingar blir brukt som eit middel for å oppnå noko ønska, og aggresjon ved sinne, til dømes ved provokasjon eller frustrasjon. Relasjonell aggresjon kan ein sjå på som både instrumentell aggresjon for å oppnå øydelagde relasjonar mellom andre, eller som aggresjon ved sinne ved at ein vil øydelegge relasjonar fordi ein har blitt provosert eller frustrert.

Læringsmiljøsenderet skil også aggresjon i to forskjellige typar, men har andre namn på dei. Den fyrste er reaktiv aggresjon. Dette er aggresjon som kjem ved at personen får ein reaksjon på ei oppleving eller ei kjensle som utløyser sinne (Læringsmiljøsenderet, 2014). Den andre forma er proaktiv aggresjon. Her bruker ein aggressiv åtferd som ein reiskap for å oppnå noko, til dømes sosial makt (Læringsmiljøsenderet, 2014). Den relasjonelle aggresjonen vil derfor komme under den sistnemnte forma, då ein utnyttar relasjonar og vennskap, og manipulerer for å setje andre i eit dårleg lys.

2.2 Relasjonell aggresjon

Omgrepet relasjonell aggresjon vart fyrst brukt i 1995 i ei forskning gjort av Crick og Grotpeter. Dei meinte at det var naudsynt å ha eit omgrep som omfatta den mobbinga som gjekk på å øydelegge sosiale forhold for andre (Crick & Grotpeter, 1995). Læringsmiljøsenderet skildrar denne mobbinga som: «...sofistikerte og indirekte aggressive metoder, som baksnakking, ryktespreding og negative signaler, for å støte enkelte elever ut av gruppa» (Læringsmiljøsenderet, 2018).

Mange skildrar baksnakking, utestenging og manipulering av relasjonar som *den skjulte mobbinga* nettopp fordi den ofte er meir indirekte enn den fysiske mobbinga. Omgrepet *indirekte mobbing* er også mykje brukt. Desse tre omgrepa er altså brukt mykje om eit anna, men dei er likevel ikkje heilt like. Indirekte mobbing viser til kun den forma for mobbing som ikkje går til mobbeofferet direkte. Den skjulte mobbinga sameleis. Relasjonell aggresjon kan vere både direkte og indirekte då ein kan manipulere relasjonar ved direkte mobbing. Til dømes ved å tydeleg vise til ein person at ein utestengjer hen. Ein av grunnane til at omgrepa ofte blir blanda er fordi for dei vaksne kan desse formene for mobbing vere skjulte, sjølv om dei er veldig tydelege for eleven som opplever det. Nokre forskarar inkluderer ikkje dei direkte formene for mobbing i sin definisjon av relasjonell aggresjon, medan andre gjer det. I denne studien vil alle formene for mobbing som går på å manipulere relasjonar vere med, ergo både dei direkte og indirekte formene. Dei vil likevel somme gonger vere omtala som dei skjulte formene nettopp fordi dei er ofte skjulte for lærarar og andre vaksne. Definisjonen eg har valt å fylje er denne: “behaviours that harm others through damage (or the threat of damage) to relationships or feelings of acceptance, friendship or group inclusion» (Crick, et al., 1999)

I fylje heftet *Innblick* (2010) startar den skjulte mobbinga ofte med baksnakking og ryktespreiing om ein person, altså med relasjonell aggresjon. Prosessen føregår ved at ein elev byrjar å snakke negativt om ein annan elevs utsjånad, personlegdom eller handlingar til andre (Flack, 2010, s. 6). Tove Flack, som har laga dette heftet og gjort mange undersøkingar på nettopp dette emnet, skriv at denne forma for mobbing består av mange ulike teknikkar som varierer, men som har det til felles at dei ikkje har eit tydeleg aggressivt uttrykk slik som slag, spark og stygge bemerkningar (Flack, 2010, s. 6). Flack skriv derimot at den skjulte og indirekte mobbinga er minst like alvorleg som den direkte, og gjev ofte psykiske skadeverknadar for offeret når plaginga førekjem over tid. Å vere eit offer for slik mobbing kan resultere utvikling av sosial angst, depresjonar, einsemd, låg sjølvtilitt og utagering (Hottle, Nelson, Warburton, Young, & Young, 2010, s. 2). Det å ha ein god venn kan vere hjelpande for desse offera, men skulle derimot mobbinga oppstå mellom nære vener, kan konsekvensane blir meir alvorlege (Hottle et al., 2010, s. 2). NHI skriv at offera vil føle seg mindre verdt, og dette kan vere ei kjensle som følgjer dei resten av livet (Kvam, 2014). Dei kan miste verkelegheitssansen og gå inn i

psykosar, fordi røynda er så fel. I tillegg har det åtferdsmessige effektar som irritabilitet, sinne, ustabilitet, og alvorlege langtidskonsekvensar (Kvam, 2014).

Flack har også gjort ei studie på relasjonell aggresjon hjå born. Her viser ho til fleire forskjellige studiar når ho kjem med nokre typiske eksempel på relasjonell aggresjon. Dette er blant anna å med viten og vilje prøve å overtyde medelevar om å avvise eller ekskludere ein utvalt person, å spreie onde rykter og løgner om den utvalte eller å uttrykkje negative haldningar mot den utvalte gjennom verbale og nonverbale handlingar (Flack, 2018, s.1).

Denne aggresjonen er ikkje noko ein kun ser blant eldre born; til og med hjå dei heilt små borna kan ein sjå aggresjon som går på det relasjonelle. I barnehage- og tidleg barneskuleår er det meir synleg. Til dømes kan det vere eit born som nektar å leike med ein barnehage- eller klassekamerat. Når borna blir eldre og får meir kognitive, verbale og sosiale ferdigheiter, får dei også meir avanserte og komplekse strategiar for å manipulere og styre relasjonar (Hottle et al., 2010, s. 1-2). I tillegg opparbeider dei seg også ei meining om at vaksne ikkje skal involvere seg i deira sosiale forhold; det er ikkje noko dei skal bry seg med. Å oppdage denne mobbinga er vanskeleg. Den er som nemnt meir skjult enn dei meir direkte formene, og dermed vanskeleg å konkret observere. I tillegg er dei som driv med denne mobbinga ofte flinke til å skjule handlingane sine frå vaksne (Hottle et al., 2010, s. 2). Det er også letterare å nekte skuld, då mobbinga mest truleg ikkje har blitt observert av ein vaksen.

2.2.1. Kven utfører denne mobbinga og kvifor?

I elevundersøkinga frå 2020 at «Jenter opplever baksnakking og utestenging i større grad enn gutter, mens gutter opplever mer fysisk mobbing» (Wendelborg, 2021). Fleire undersøkingar som har vore gjort på dette området seier seg einige i den påstanden. Til dømes ein artikkel av Signe Whitson, der ho snakkar om «...the subject of girl bullying» (Whitson, 2012, s. 58). I studien sin skildrar ho ein case der to jenter utestengjer ei anna. Vidare skriv ho at jenter har bruk for eit støttande nettverk av vaksne som er informert om naturen av «jentemobbing» og opne for å kommunisere rundt venskap (s. 61). Ho har altså eit klart jenteperspektiv på denne mobbinga. Ei anna studie viser òg, at å ha eit jenteperspektiv på denne forma for mobbing, er noko som pregar lærarane si oppfatning. I denne studien svara dei tilsette ved skulane studien gjekk ut i frå, at dei oppfatta relasjonell aggresjon som ei «jentegreie», og noko som måtte handterast med ein gong for å unngå eskalering til store «jentedrama» med intense konflikter og krenkingar. Dei oppfatta òg at gutar ikkje hadde tilsvarende utfordringar, men ordnar opp der og då (Eriksen & Lyng, 2016).

Det finst derimot også mykje nyare forskning som tyder på at dette ikkje er noko som er typisk for jenter. Dette ser me til dømes i artikkelen til Stubbs-Richardson, Sinclair, Goldberg, Ellithorpe, og Amadi (2017). Dei skriv at det finst forskning som tyder på at gutar bruker meir indirekte former for mobbing, enn jenter. Dette er også Dan Olweus einig i då han skriv: « «The data also show that boys use indirect/relational forms of aggression to about the same or even greater extent than girls» (Olweus, 2010, s. 29). Ein artikkel frå Aftenposten har sett på resultatata frå elevundersøkinga i 2019. Her har dei delt mobbing inn i tre kategoriar:

1. Kalla stygge ting og erta på ein sårande måte
2. Heldt utanfor og baksnakka på skulen
3. Slått, skubba eller heldt fast på skulen

Her skriv dei og at sjølv om jentene stort sett er i fleirtal i den fyrste kategorien, er det liten forskjell mellom kjønna gjennom heile grunnskulen. Forskjellen mellom kjønna er derimot størst i kategori 2, der jentene dominerer, medan gutane dominerer kategori 3 (Hammerstrøm, 2019). Ser ein på elevundersøkinga frå året etter, viser resultatata at jenter opplever baksnakking og utestenging i større grad enn gutar, mens gutar opplev meir fysisk mobbing (Wendelborg, 2021). Wendelborg skriv vidare at det er eit relativt konsistent funn i forskning at gutar både mobbar og blir mobba meir enn jenter. Dette kan forklarast med at det er og har vore eit sterkt fokus på fysisk aggresjon når ein omtalar mobbing (Wendelborg, 2021). Wendelborg viser til fleire forskarar som meiner at gutar er meir fysisk, opent aggressive enn jenter og uttrykkjer meir sinne både verbalt, via ansiktsuttrykk og andre nonverbale uttrykksformer, i tillegg til at dei er meir intense i sitt uttrykk av sinne enn jente (Wendelborg, 2021, s. 9). Ei mogleg forklaring på at kjønnsforskjellane er blitt mindre, kan vere at den indirekte forma for mobbing som utfrysing og baksnakking, blir meir inkludert no enn før. Wendelborg (2021) skriv vidare at den tradisjonelle oppfatninga er at gutar er meir involverte i direkte krenkingar, medan jenter i dei indirekte (s. 9-10). Likevel viser ei stor metastudie frå 2008 at gutar både oftare tyr til fysiske krenkingar, samstundes som dei er like involverte i indirekte krenkingar som jenter (Card et al., referert i Wendelborg, 2021).

I fylje ein artikkel frå forskning.no, kan ein forklaring på dette vere at gutar ikkje melder ifrå (Ertzeid, 2018). Mange gutar kan føle ei skam knytt til å bli utsett for slik mobbing og dei veit ikkje korleis dei skal setje ord på det som skjer. I tillegg har det etablert seg ei oppfatning om at gutar er «enklare», «ordnar opp sjølve» og «blir ferdige med det», og dette kan føre til at lærarane overser eller bagatelliserer at gutar òg blir utsett for dei skjulte mobbepormene som stygge blikk, baksnakking, ryktespreiing og utfrysing (Ertzeid, 2018).

På grunnlag av at det er sopass delte meiningar angåande dette, ser eg det også som interessant å undersøkje kva elevane meiner om dette. I tillegg er dette interessant å undersøke då eit tydeleg kjønnsprega perspektiv på skjult mobbing, kan føre til at gutane blir ekskluderte frå dei tiltaka som blir sett inn, sjølv om det skulle vise seg at dei også nyttar denne forma for mobbing.

I fylje NHI spelar makt ei stor rolle i mobbinga, og ein person som mobbar gjer dette for å få makt over ein annan person (NHI, 2020). Det kan også vere eit formål å få makt over fleire personar eller ei heil gruppe, som til dømes ei skuleklasse. I ei gruppe med venner eller i ei heil skuleklasse vil det alltid vere eit visst statushierarki. I fylje Udir pågår det handlingar gjennom heile statushierarkiet der samhøret i gruppa er basert på å kritisere andre, ha det moro på andre si bekostning, fortelje pinlege historier om andre, bruke ryktespreiing for å redusere andre si tiltrekningskraft og så vidare (Utdanningsdirektoratet, 2016). «Hvem som blir gjenstand for slike handlinger, avhenger i stor grad av hvilken rang de har, det vil si hvem de omgås, og hvem de ikke omgås» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Flack (2018) har også gjort ei omfattande studie på akkurat dette område. Ho viser til fleire studiar som seier at born med lågare hierarkisk status kan bruke relasjonell aggresjon for å klatre høgare på rangstigen. Når dei samhandlar med andre born ser dei moglegheita til å strategisk planleggje, kontrollere og forme utfallet av samhandlinga, og relasjonell aggresjon kan vere ein effektiv strategi for å få og å oppretthalde sosial status. Når dette blir utført på rette måten, kan åtferda resultere i ekskludering av utvalt person, som igjen vil gi utøvaren ein høgare posisjon. Slik åtferd kan gjelde både dei som vil bli meir populære, men og dei som allereie er populære og vil oppretthalde denne statusen (Flack, 2018, s. 19-20).

Denne søken etter sosial status er noko som førekjem både hjå gutar og jente, og begge kjønn opplever fleire gonger i veka sosialt stress som betyr at dei bekymrar seg for sin sosiale status (Flack, 2018, s. 69). Andre studiar meiner at jenter er meir bekymra for vurdering frå klassekameratar (Rudolph & Conley, 2005, s. 2), og at dei er meir sensitive mot sosiale forholdskonfliktar (Washburn-Ormachea, Hillman, & Sawilowsky, 2004). Dette kan vere nokre av dei faktorane som gjer at jenter er både meir utsett, men og nyttar meir relasjonell aggresjon.

2.3 PALS

Blant antimobbeprogramma som oppsto i kjølvatnet av Manifest mot mobbing (2002), finn ein PALS. PALS står for positiv åtferd, støttande læringsmiljø og samhandling i skulen, og er basert på ein skuleomfattande fleir-nivå modell: School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support (SW-PBIS) (Asheim, Patras, Eng, & Natvig, 2018). Denne modellen er vidareutvikla og tilpassa norske forhold av Nasjonalt Utviklingssenter for Born og Unge. Dei fyrste 4 skulane som implementerte PALS, starta i 2002, og ei evalueringsstudie viste lovande resultat. Per 2012 hadde PALS blitt ein del av mobbehandlinga i 218 av i alt 2997 grunnskular i Noreg (7,7%) hovudsakleg på barnetrinnet (Sørli, Ogden, Arnesen, Meek-Hansen, & Olseth, 2014).

2.3.1 Handboka

I PALS-programmet si handbok står det at: «PALS er et skuleomfattende tilbud til skoler som har som mål å redusere atferdsproblematikk ved å utvikle positiv atferd og fremme et støttende læringsmiljø» (Atferdssenteret, 2009, s. 3). Vidare skriv dei at modellen deira legg vekt på ein samarbeidsbasert arbeidsform og utvikling av ein felles kultur på skulen. «Modellen gir anledning til målrettet handling og kontinuerlig refleksjon og evaluering av egen praksis» (Atferdssenteret, 2009, s. 3). Når programmet skal implementerast på ein skule, blir dette gjort i to hovudtrinn over tre år. Det fyrste trinnet er planlegging og tilrettelegging av programmet gjennom eit skuleår, medan det andre trinnet er implementering og oppfølging på skule-, klasse- og individuelt nivå. Det siste over to skuleår (Atferdssenteret, 2009, s. 3).

I 2002-2004 vart det gjort ei evalueringsstudie av PALS-programmet, og handboka til PALS viser til denne studien og til hovudfunna som vart gjort. Fire utprøvingsskular (P-skular) som sleit med problemåtferd deltok, i tillegg til fire naboskular (S-skular) som blei brukt til samanlikning. Sistnemnte skular hadde eigne prosjekt og tiltak retta mot førebygging av problemåtferd eller for å fremje læringsmiljøet. Resultata vart henta etter to år med implementering, og i følgje handboka var desse lovande. «Det var en nedgang i lærerobservert problematferd (omfanget målt både i og utenfor klasserommet) i begge utvalgene, men nedgangen var betydelig større i P- enn S-skolene» (Atferdssenteret, 2009, s. 9). Dette kan altså bevise PALS sin verknad, men kun på den lærarobserverte åtferda. Resultata seier dermed ingenting om den åtferda som lærarane ikkje ser, måten elevane oppfører seg bak ryggen på læraren. I og med at programmet i tillegg til å handtere problemåtferd også vil betre læringsmiljøet i klassen, vil slik «skjult» åtferd vere viktig å forhindre. Handboka skriv at tiltaksmodellen ser ut til å førebyggje den vanlegvis gradvise «forsuringa» av læringsmiljøet i klassen, men kjem ikkje med noko konkrete bevis på dette.

Handboka deler problemåtfærd inn i fire forskjellige kategoriar. Den fyrste er lærings- og undervisningshemmande åtfærd som dreier seg om elevar som viser eit «fråverande» åtfærdsmønster i form av å ikkje fylje med, er uførebudd, drøymmer seg vekk, let seg lett distrahere, og liknande (Atferdssenteret, 2009, s. 11). I tillegg kan det vere elevar som bråkar i timen, forstyrrar andre, forlèt klasserommet osv. Den andre kategorien er sosial isolasjon. Dette kan vere einsame, usikre elevar som ofte er åleine. Slik åtfærd er ikkje til forstyrring for andre, men likevel eit problem ein må ta tak i. Kategori nummer tre handlar om elevar med utagerande åtfærd, og dreier seg om elevar som utagerer både verbalt og fysisk mot andre born og vaksne. «De kan for eksempel svare frekt, eller uhøflig og snakke nedsettende og henvende seg til andre på en krenkende og truende måte. Fysisk utagering er å slå, sparke, klore, bite, lugge eller på andre måter angripe fysisk» (Atferdssenteret, 2009, s. 11). Den siste kategorien handboka tek for seg er antisosial åtfærd. Her er dei som driv med alvorleg trakassering og mobbing, gjer hærverk, ildpåsetjing og steling. I dei to siste kategoriane skriv handboka at det er fleire gutar enn jenter. For den relasjonelle og ofte skjulte åtfærdane denne oppgåva skal handle om, ser ein at ein kan setje den i både kategori 3 og 4. Likevel nemner ikkje handboka noko om denne typen, sjølv om dei tydeleg nemner den fysiske forma for mobbing i kategori 3.

Handboka til PALS meiner at born kan lære nye sosiale og skulefaglege ferdigheiter gjennom oppmuntring, ros og påskjøning (Atferdssenteret, 2009, s. 83). «Når vaksne aktivt oppmuntrer og retter oppmerksomheten mot barns positive oppførsel, vil problematferd forebygges og reduseres» (Atferdssenteret, 2009, s. 83). Dei skriv vidare at det aukar sannsynet for å fremje ferdigheiter og oppretthalde dei, og at det utviklar skulefagleg og sosial kompetanse. Handboka meiner at ein konstant overser elevar sin gode oppførsel, fordi ein forventar at dei skal oppføre seg slik, men om ein verdset denne handlinga og åtfærdane vil den med stort sannsyn gjenta seg. «Ros og oppmuntring som er spesifikt uttalt, beskriver og tydeliggjør forventninger. Det hjelper barn til å lykkes med å innfri forventningene til dem. Å hjelpe barn til å mestre, er en vesentlig side ved skolens oppgaver!». Vidare kjem dei med denne hugselista:

- Barn lærer best når de lærer gjennom oppmuntring
- Konsekvent oppmuntring retter oppmerksomheten frå nederlag til suksess
- Gjennom oppmuntring lærer barnet å tenke: «Jeg klarer det!»
- Ferdighetstrening gjennom oppmuntring fremmer mestring og selvtillit
- Å lære gjennom oppmuntring har ingen negative bivirkninger

(Atferdssenteret, 2009, s. 84)

Vidare kjem handboka med konkrete handfaste påskjøningar ein kan gi elevane. Dette kan vere symbol som til dømes smilemerker, «bra-kort», strategisk plasserte plakatar/tavler i klasserommet

der det blir markert med positive teikn/klistremerke osv. Dei meiner at slike konkrete anerkjenningar er velegna både for å oppretthalde eit positivt læringsmiljø for heile klassen, og for å motivere enkeltelevar til å gjere ein innsats for å lukkast betre på skulen (Atferdssenteret, 2009, s. 85).

2.3.2 Tiltak

I fylje ei anna handbok frå PALS som i hovudsak handlar om korleis ein skal førebyggje mobbing, har programmet som mål å bruke tilnærmingar og prosedyrar for å redusere frekvensen av mobbeåtferd på skulen (Horner, Ross, & Stiller, n.d). Det blir lagt spesielt vekt på ei førebyggjande innsats som er i samsvar med målsetjinga til PALS om å redusere og handtere problemåtferd og bidra til utviklinga av eit godt læringsmiljø for alle (Arnesen & Meek-Hansen, 2011). I implementeringa av PALS på ein skule, er det seks viktige punkt dei skal innom:

1. Bruken av gode undervisningsprinsipp og strategiar for å lære elevane skulen sine reglar og forventingar til positiv åtferd.
 2. Oppfølging og anerkjenning av elevar som viser forventa åtferd.
 3. Målretta opplæring og trening for å unngå at mobbeåtferd blir forsterka på grunn av tilskodarane si rolle.
 4. Handtering av problemåtferd ved bruk av hensiktsmessige prosedyrar som inneheld føreseielege konsekvensar.
 5. Innhenting og bruk av informasjon om elevåtferd som grunnlag for slutningar og evaluering av elevane sitt utbytte av tiltaka.
 6. Aktivt og systematisk bruk av skulen sitt PALS-team som skal implementere, koordinere, fylje opp og evaluere innsatsen i PALS.
- (Horner, Ross, & Stiller, n.d, s. 8)

Handboka skriv vidare at identifiseringa av mobbehendingar og tilnærminga til mobbeproblemet må vere så konkret og spesifikk som mogleg. Dette krev tiltak som både involverer kartlegging, intervensjon og oppfølging, og dette må skje med ein gong situasjonen har oppstått. Kartlegging av hendingar som skjer i forkant av mobbinga, og dermed triggjar mobbeåtferd, samt vurdering av forhold som forsterkar og opprettheld problemåtferd er ei hensiktsmessig tilnærming. «Den gir et godt grunnlag for å utvikle, følge opp og evaluere tiltaksplaner i forhold til mobberen, offeret og tilskuerne» (Horner, Ross, & Stiller, n.d, s. 8).

Elevane skal i fylje denne handboka også bli opplærde i tre trinn dei kallar: «Stopp – gå vekk – si ifra» (s. 10). Dette vil seie å sei «stopp» til dei som plagar, gå vekk frå situasjonen og å sei ifrå til ein vaksen. I handboka er det opparbeidd ein eigen leksjon for å lære elevane kva ein skal gjere om dei opplever sladder eller baksnakking. I denne leksjonen står det blant anna at lærar og elevar saman skal diskutere kva dei skuleomfattande reglane og forventingane har å gjere med sladder og baksnakking. Deretter skal dei delta i eit rollespel der ein av elevane innehar rolla som tilskodar og den andre baksnakkar ein elev. Elevane skal her øve på å bruke Stopp-trinnet når nokon seier noko uvennleg eller respektlaust om ein annan elev (Horner, Ross, & Stiller, n.d).

2.3.4 Reglement på skulen

Skular som vel å fylje dette antimobbeprogrammet har ofte PALS-reglar implementert i sitt reglement. Dette er noko skulen til elevane eg intervjuar har. Denne skulen har som mål å vise ansvar, vise respekt og vise omsorg. Under *vise omsorg* kjem også forventingar om å kunne samarbeide med alle, hjelpe kvarandre, gje ros, og å le med, men ikkje av nokon.

PALS er i tillegg implementert i tiltaksplanen til skulen. Når det gjeld førebygging mot mobbing, har denne skulen delt reglane inn i to nivå: systemnivå og klassenivå. På systemnivå står det blant anna at personalet skal ha felles normer for det førebyggjande arbeidet gjennom PALS-programmet. På klassenivå står det at det skal vere ei felles norm for akseptabel åtferd i klasserommet, gang, garderobe, toalett, uteområde, skulevegen og ved felles samvær. I tillegg står det at PALS-reglane skal evaluerast med jamne mellomrom, og denne prosessen skal elevane vere med på. Dei skal også ha PALS-timar der det er fast opplæring og/eller repetisjon av forventta åtferd på skulen. Til slutt står det at dei skal arbeide med klasse miljøutvikling og sosial kompetanse gjennom blant anna PALS-programmet (1-10.trinn), Steg for Steg (1-4. trinn) og andre sosiale føretak i klassane (klasseseturar, elevkveldar osv.).

Skulen skal i tillegg ta opp temaet mobbing jamleg i PALS-timar. Dette både med og utan mistanke om mobbing. Andre tiltak som skal ligge til grunn om det er mistanke om mobbing er blant anna samtalar. Her er det lista opp ulike typar samtalar ein kan ha. Dette er blant anna samtale med mobbeoffer, med mobbaren (mobbarane), med heile klassen, og med foreldre. Eit anna tiltak skulen kan bruke er å gje mobbeofferet støttande vennegrupper på skulen og på fritida. Alt dette er henta frå reglementet til skulen, men av etiske grunnar er desse ikkje ført om som kjelde.

2.3.5 PALS sitt teoretiske grunnlag

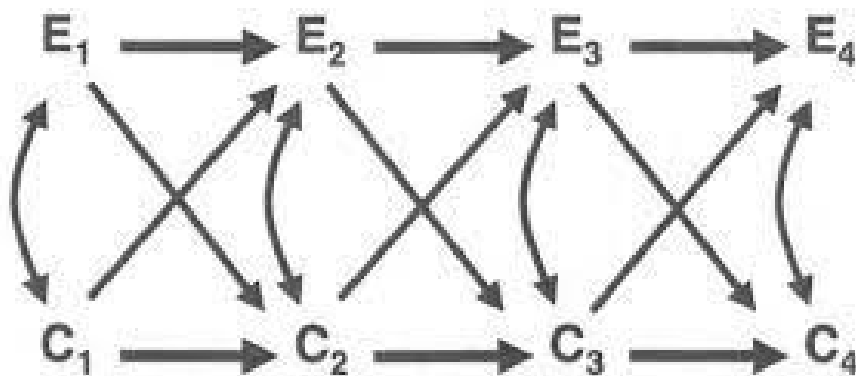
I fylje boka *Positiv Læringsstøtte* (2014), ei bok om PALS og korleis det skal nyttast i skulen, er PALS-modellen basert på fleire teoretiske grunnlag (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørлие). I dette kapitelet i oppgåva er alle læringsteoriane og utviklingsteoriane henta frå *Positiv Læringsstøtte* (2014), nærare bestemt kapittel 3 (s. 37-50), i tillegg til Asheim, Patras, Eng, og Natvig (2018) sin artikkel om effekten av PALS.

Ein av teoriane er Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori der ein forklarar utvikling og vekst med gjensidige påverknadsprosesser mellom individ og miljø (Arnesen et al., 2014). Modellen til Bronfenbrenner skildrar korleis sosiale interaksjonar blir forma av gjensidig samhandling mellom fire system: mikro-, meso-, ekso- og makrosystema. Om ein tek skulesamanhengen som utgangspunkt vil eleven vere i mikrosystemet, men og vere ein medspelar i skulemiljøkonteksten. Samhandlinga mellom ulike miljø er i fylje Bronfenbrenner mesosystemet. Her er samarbeid mellom heim-skule eit godt eksempel. Det fins og eit system der eleven sjølv ikkje er deltakar, men som likevel har påverknad på eleven. Dette er eksosystemet. Eit eksempel på dette er dei ressursane og rammene som blir tildelt skulen, som då påverkar skulemiljøet og dermed eleven på meso- og mikronivået (Helsedirektoratet, 2015, s. 13) Desse ressursane og rammene er det PALS vil bidra med, og difor er Bronfenbrenner sin teori eit grunnlag for dei.

I tillegg til Bronfenbrenner sin teori, har dei også fleire læringsteoriar som fundament, i fylje Arnesen et al. (2014) og Asheim et al. (2018). Til dømes Bandura sin sosiale læringsteori som handlar om korleis åtferd blir påverka av oppfatningar og kognitive bearbeidingar av det sosiale miljøet ein oppheld seg i (Arnesen et al., 2014). Åtferd kan bli lærd og utvikla via påverknad frå andre sine og eigne forventingar, og også via positive eller negative reaksjonar på gitt åtferd. Bandura gjorde i 1961 eit eksperiment der han såg på om born blir påverka av vaksne sin aggressive åtferd og etter kvart utfører den sjølv (Utforsk Sinnet, 2020). Resultata viste at borna som hadde vore vitne til aggresjonen var langt meir aggressive mot leika enn andre born. Gutane var meir fysiske, medan jentene brukte meir verbal aggresjon. På grunnlag av dette framheva Bandura viktigheita av rollemodellar. Ein annan teori som PALS hevdar dei har som fundament er Vygotsky (1980) sitt sosiokulturelle læringssyn. Denne teorien handlar om at all læring skjer i ein sosial kontekst; i interaksjonen mellom menneskjer og reiskapar i ein kulturell og historisk kontekst. Dette gjeld ikkje berre den faglege læringa til elevane, men også sosial læring. Born treng støtte og hjelp til å bli gode medmenneske, og i fylje Vygotsky er det læraren sin jobb å vere gode stillas og støttespelarar slik at elevane kan nå si næraste utviklingssone (Arnesen A. et al., 2014; Asheim et al., 2018).

Ein annan teori som PALS seier dei har som fundament er sosial kontrollteori av Hirschi, som vart vidareført av Sampson og Laub i 1993 (Arnesen et al., 2014). Denne teorien baserer seg på at sosial forankring og tilhøyrse forhindrar norm- og regelbrot. Teorien meiner at sosial kontroll er ei gruppe si evne til å regulere seg sjølv i samsvar med ønska prinsipp og verdiar, slik at normer og verdiar blir effektive og forpliktande for den enkelte. «Norm- og lovbrudd hemmes av de uformelle og ubehagelige reaksjonene som atferden utløser hos personer utøveren føler seg knyttet til» (Arnesen et al., 2014, s. 45). Dette gjeld helst dei uformelle reaksjonane frå familie, skule og vener, og ikkje dei formelle sanksjonane frå skulen, barnevernet og politiet til dømes. Det blir skapt gjensidige relasjonar i gruppa som fungerer som mellommenneskelege band. Gradvis internaliserar den einkilde seg gruppa sine reglar og verdiar, som dermed blir eit forpliktande verdisyn som påverkar deira eigenevaluering og handlingar. Ein føresetnad for dette vil vere å ha ei sosial tilknytning til gruppa og klassen.

PALS bruker også transaksjonsmodellen i sitt fundament. Denne modellen vart utvikla av Sameroff (Arnesen et al., 2014) og viser korleis ein kan forstå utvikling som eit resultat av korleis born og miljø gjensidig påverkar kvarandre og endrar kvarandre over tid (sjå figur 1). Barnet endrar seg i forhold til omgivnadane sine, samtidig som dei og påverkar og endrar omgivnadane (Aasheim et al., 2018). Slike omgivningar kan vere foreldre eller føresette, lærarar og andre omsorgspersonar, og kameratar og klassekameratar. Sameroff peikar på korleis ulike risikoforhold ved eleven sjølv (til dømes aggresjonsproblem, hyperaktivitet) eller ved miljøet til eleven (til dømes omsorgssvikt, dårlege forhold på skulen) kan auke sannsynet for negativ utvikling. På den andre sida kan gode faktorar i miljøet, som til dømes gode relasjonar med familie, lærar, og medelevar, vere ein beskyttande effekt mot risikofaktorane (Aasheim et al., 2018).



Figur 1: Transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, s. 13)

Den siste teorien som har vore grunnleggjande for PALS er sosial interaksjonsteori utvikla av Patterson (Arnesen et al., 2014). Denne teorien forklarar utvikling av aggresjon og korleis antisosial åtferd og anna problemåtferd blir lærd og oppretthaldt, fyrst og fremst gjennom erfaringar frå familiekontekst, men også frå barnehage, skule og andre sosiale arenaer. Denne teorien baserer seg på at utvikling av åtferdsvanskar kan skje ved at barne blir «trena» i antisosial åtferd, og dermed blir for lite «trena» i sosial kompetent åtferd (Arnesen et al., 2014).

2.4 Tidlegare forskning på antimobbeprogram:

I ei undersøking gjort av Low, Frey og Brockman (2010), tok dei i bruk eit antimobbeprogram spesielt retta mot relasjonell aggresjon, og såg på effekten av dette. Forskinga var spesielt retta mot i kor stor grad antimobbeprogrammet hadde verknad på ryktespreiing blant elevar, og resultatane viste at programmet hadde effekt. Tiltaka til dette antimobbeprogrammet retta seg spesifikt mot relasjonell aggresjon i form av 11 leksjonar. I desse leksjonane skal ein blant anna å vise elevane kva dei ulike formene for mobbing er, korleis ein skal vise empati og regulere kjensler og å la elevane fokusere på venskap og konfliktløysning (Low et al., 2010). I tillegg hadde dette antimobbeprogrammet fokus på opplæring av lærarar og andre tilsette på skulen «... teacher/staff training aimed at enhancing more knowledgeable and ethical monitoring of students, and instruction on how to effectively intervene in bullying situations» (Low et al., 2010, s. 538).

Guarini, Menin og Brighi (2019) har òg gjort ei undersøking på dette. Dei fann ut at når lærarane hadde fått opplæring i eit spesifikt program om nettmobbing, kunne dei informere og auke elevane sitt medvit om dette. I tillegg auka dette også meistrinsstrategiane deira. Begge desse undersøkingane retta fokus mot lærarane og deira arbeid med mobbing. Forskinga til Nelson, Burns, Kendall og Schonert-Reichl (2018) tok derimot sikte på elevane og deira opplevingar om kva som er viktige faktorar når det gjeld relasjonell aggresjon. Resultatane deira viste at faktorane som styrka maktubalansen var venskap, sosial ekskludering, og det faktum at det er skjult frå lærarar. Det som beskytta mot ei eventuell maktubalanse var støtte frå vener og vaksne.

Leff, Waasdorp og Crick (2010) har gjort ei forskning der dei har sett på ulike antimobbeprogram og deira verknad på den relasjonelle aggresjonen. Programma dei såg på har ulike verkemiddel og ulike tiltak, og forskinga har sett på desse opp mot kvarandre og dermed trekt slutningar om kva som fungerer best. Dei fann ut at for det fyrste så treng ein ulike tiltak til dei ulike trinna i skulen; elevar i barneskulen treng meir konkrete og visuelle aktivitetar og verkemiddel for å kunne sjå den direkte verknaden av relasjonell aggresjon. Dette kan til dømes vere rollespel, filmar og dokketeater. Desse

verkemidla bør vise verknaden, men også gi dei eksemplar på korleis ein kan styrke og oppretthalde sosiale forhold. Når elevane blir eldre, viser forskinga at det er fordelaktig at foreldra blir inkludert i arbeidet. Dette medfører at dei strategiane som blir lærde på skulen, kan bli styrka heime ilag med foreldre og søsken. Nokre av programma som var med i studien, var og designa for å kunne brukast på seint-mellomtrinn og på ungdomstrinnet. Nokre har med ein problem-løysings modell, og fleire av dei erkjenner viktigheita av å ha ei systematisk tilnærming til førebygging av relasjonell aggresjon som kan gjelde både i skule- og fritidskontekst. Dette på grunnlag av at relasjonell aggresjon blir meir og meir aktuelt utanfor skulen også, som til dømes over sosiale media som Snapchat og Instagram.

Same studien tek også fram makt-perspektivet som eit viktig element. Dei understrekar at dei som utøver relasjonell aggresjon ofte har utfordringar når det kjem til klassekameratskap og vanskar med psykososiale tilpassingar. På bakgrunn av dette kjem studien fram til at antimobbeprogramma burde legge til rette for meir moglegheiter for desse elevane til å bruke sin sosiale innflytelse og sitt potensielle leiarskap på ein prososial måte. Til slutt trekker studien fram viktigheita ved å inkludere fleire instansar på skulen enn kun lærarar. Dette kan vere rådgjevarar, administrasjonen og helsesjukepleiar, i tillegg til foreldre heime.

Ei anna studie gjort av Sainio, et al. (2018) har sett på kva som må til for at eit antimobbeprogram skal bli oppretthaldt på ein skule. Eit av hovudfunna deira var at det er avgjerande å ha ein eller fleire tilsette som har ansvaret for programkoordinering, spesielt ved program som har fleire komponentar og som rettar seg mot heile skulen/alle trinn. Programma blir ikkje oppretthaldt og mister sin verknad viss ingen snakkar for dei og minner om handlingane som må bli utført. I tillegg til å slike ansvarspersonar for programmet, er det også viktig å engasjere heile skulen slik at kvar og ein er klar over programmet og tiltaka det medfører. Studien påpeikar også kor viktig det er programmet blir oppretthaldt over tid: «Indeed, programs that have proven to be effective should not remain as short-term projects, but instead be integrated into schools' everyday practices».

2.4.1 Tidlegare forskning på PALS

Regionalt kunnskapssenter for born og unge Nors har målt effekten til PALS og funne ut at den ligg på evidensnivå 5, som er det høgaste (RKBU Nord, referert i Utdanningsdirektoratet, 2020). Lorentzen og Røthing hadde i 2016 ei gjennomgang av antimobbeprogramma sine hovudmålsetjingar, tiltak, teoretiske og innhaldsmessige grunnlag, der PALS var eit av programma dei såg på.

Utdanningsdirektoratet (2020) viser til Lorentzen og Røthing (2016) sine funn når dei skriv at tiltaka i programma hovudsakleg fokuserte på å regulere elevar si åtferd og å byggje sterke relasjonar mellom autoritative klasseleiarar og elevar. Programma omfatta derimot ikkje strategiar for å utvikle

inkluderande fellesskap og å byggje klassen som kollektiv. Dei ga heller ikkje lærarar verktøy til å handtere problemstillingar knytt til korleis sosiale og kulturelle normer kan bidra til gruppefiendtlege haldningar og ulike krenkingar som til dømes rasisme. Programma imøtekom difor ikkje skulane og elevane sine reelle utfordringar, på sentrale område i arbeidet med skulemiljø.

Utdanningsdirektoratet (2020) si studie gjorde ei vurdering av kompetansetiltak for skular og barnehagar, på bod frå Kunnskapsdepartementet. Her er det ulike antimobbeprogram som har blitt tatt med i forskinga, og PALS er ein av dei. Dei skriv at innhaldet i programma er relevant i forhold til føringane i regelverk og læreplanverk, men det dekkar derimot ikkje kompleksiteten og heilheita i føringar for arbeidet med skulemiljø.

For å sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, trenger skolen kompetanse i å utvikle fellesskap og forebygge, avdekke og håndtere mistrivsel, utenforskap og ulike typer krenkelser som mobbing, diskriminering og trakassering. Sosial læring er sentralt i arbeid med elevenes skolemiljø, og et viktig element i programmene. Læreplanverket framhever at sosial læring skjer både i undervisningen i fag og i alle andre aktiviteter i skolens regi, og at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Det er uklart hvordan programmene støtter skolene til å jobbe med elevenes sosiale læring i opplæring i fag, og aktivt utvikle inkluderende faglige og sosiale fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 22).

Sjølvom effektstudiar som skal måle utbytte av å iverksette program er omdiskuterte, er det gjort fleire slike studiar. Effektstudiar av PALS finn at programmet fører til reduksjon i førekomsten av moderat problemåtferd og i nokon grad alvorleg problemåtferd i skulemiljøet. I tillegg viser dei at tilsette i skulen fekk større fokus på, og soleis tok meir i bruk, positivt støttande reaksjonsmåtar etter implementering av PALS (Aasheim et al., 2018).

Nokre har også gjort studiar på langtidseffektar av PALS og Olweus, der målet var å identifisere effekt på eit breitt spekter av resultat, både innanfor og utanfor skulen. Utdanningsdirektoratet (2020) viser til fleire av desse studiane som vart målt i ungdomsåra og i tidleg vaksen alder. Dei såg på effektar på ulike individuelle forhold, som utdanningskarriere, arbeid, trygd, kriminalitet og internaliserte helseproblem. I tillegg undersøkte dei eventuelle langsiktige effektar på skulemiljøet med grunnlag i elevundersøkinga. Ingen betydelege signifikante effektar vart avdekka (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 23)

2.4.2 Forsking på handtering og førebygging av relasjonell aggresjon

Eriksen og Lyng (2016) har gjort ei forskning på skular sitt arbeid med elevar sitt psykososiale miljø. Eit funn dei meiner er sentralt i deira rapport er behovet for vidare forskning og praksisutvikling når det gjeld strategiar or å bygge klassen som eit kollektiv og «gyldig vi». Dei meiner at sjølv skular som arbeider langsiktig, intensivt og systematisk med elevar sitt psykososiale miljø, opplever ulike former for krenkingar og andre negative former for samhandling og sosiale dynamikkar. Dei viser til ein kontrasterande case med ei klasse med særleg godt klassemiljø, der etableringa av eit kollektiv eller «gyldig klasse-vi» på tvers av vennegrupper såg ut til å førebyggje negative dynamikkar som dei elles observerte eller fekk skildra i materialet. Deira konklusjon er at i arbeidet med klassemiljø er det stor mangel på konkrete tiltak som lærarar og andre tilsette i skulen kan fylje.

*Disse funnene peker altså på noe som faller utenfor de formene for atferdsregulering, relasjonsarbeid og miljøbyggingstiltak som vektlegges i skolene, hos premissleverandører i feltet og også i forskning innenfor «whole-school»-perspektivet. Både i praksisfeltet og i forskningen anerkjennes betydningen av å jobbe med klassemiljøet og at god klasseledelse også handler om å utvikle klassen som sosial gruppe. Men av **hva** som skal til, og **hvordan** en kan gå fram for å gjøre det, er undertematisert og vag.*

(Eriksen & Lyng, 2016, s. 12)

Vidare skriv Eriksen og Lyng (2016) at normalsituasjonen i ei klasse er at elevane på sikt deler seg inn i mindre grupperingar, altså i mindre «gyldige-vi». Desse definerer seg sjølve i motsetning til dei andre grupperingane i klassen, og dette kan vere med på å skape splid og relasjonell aggresjon. Dette fenomenet kan auke på ungdomsskulen, der distinksjons- og avstandsmarkeringa mellom grupper blir endå meir framtrudande og intens. På bakgrunn av dette ser dei at det krevst eit systematisk arbeid frå læraren som klasseleiar for å byggje opp dette gyldige «klasse-vi'et», som mobiliserer og aktiverer empati og relasjonelt ansvar mellom alle elevane i klassen. Dei konkluderer derimot med at slike strategiar for å byggje opp kollektivet utgjer «hol» eller «blindsoner» når ein snakkar om å arbeidet med å skape gode psykososiale miljø for elevane.

Heilt til slutt peiker Leff et al. (2010) på ein anna ting som kan vere viktig for relasjonell aggresjon, og som mange antimobbeprogram ikkje inkluderer i sine verktøy og metodar, nemleg viktigeita av å bruke skulepsykologen. For det fyrste kan ein skulepsykolog tilby omfattande opplæring for å auke medvitnet om at borns aggresjon mot kvarandre ikkje berre viser seg som fysisk. For det andre kan hen ha ei sentral rolle i implementering og evaluering av antimobbeprogrammet til skulen, nettopp fordi deira fagfelt ligg ofte nærare dette området enn lærarar og administrasjonen på skulen. Då kan hen bruke sin fagkunnskap for å finne det antimobbeprogrammet som faktisk tek tak i den

relasjonelle aggresjonen, i tillegg til andre mobbeprogrammer. Forskinga trekk derimot fram at ingen av dei antimobbeprogramma dei hadde med i studien har bevis på deira effekt på relasjonell aggresjon, sjølv om dei seier at programmet er retta mot denne forma for mobbing òg.

Until more programs target and measure outcomes specifically related to relational bullying and victimization, it is important to recognize that general bullying programs require systematic evaluations related to relational bullying and victimization before large-scale implementation to address relational aggression (Leff et al., 2010, s. 14).

Her er det naudsynt å poengtere at skulepsykologar ikkje er like vanleg i Noreg som i andre land. Eg tek meg likevel friheita til å knyte det saman med helsesjuepleiar, noko som dei fleste skular har her i landet også

2.5 Denne undersøkinga

I denne undersøkinga er målet å svare på problemstillinga: *Kva er elevane si meining om kva grad PALS handterer relasjonell aggresjon?* I teoridelen har me sett på kva som definerer relasjonell aggresjon. Problemstillinga siktar altså til mobbing som går ut på å manipulere relasjonar. Dømer på dette er utestenging, baksnakking og ryktespreiing. Dette er former som kan vere veldig skjulte og vanskeleg å oppdage og difor er omgrepet skjult mobbing også nytta i studien. I tillegg er mobbinga meir indirekte enn til dømes slag, spark og erting, og difor kan ein òg nytte omgrepet indirekte mobbing. Alle desse tre omgrepa heng i saman, men eg har valt å ha mest fokus på manipulering av relasjonar og difor er relasjonell aggresjon omgrepet som blir nytta i problemstillinga. Når det gjeld omgrepet *å handtere* vil det i denne studien tyde om antimobbeprogrammet PALS har tiltak som rettar seg direkte mot, og som kan fungere mot den relasjonelle aggresjonen. Dette kan både vere tiltak som handterer mobbinga etter den allereie er oppstått, men også tiltak for å førebyggje at det oppstår.

Mi forventing til dette før forskinga tok til var at PALS ikkje har klare nok tiltak for å handtere relasjonell aggresjon. Dette basert på at mobbinga er skjult og vanskeleg å oppdage, i tillegg til at det kan vere vanskeleg å finne konkrete tiltak som kun rettar seg mot denne forma for mobbing. Vidare tankar er at det kanskje eksisterer nokre tiltak, som til dømes rollespel og fokus på samhald i klassen, men at slike tiltak blir for vide og for lite konkrete for å kunne fungere optimalt.

For å utfordre mi eiga meining og samstundes få svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla har eg valt ein kvalitativ metode på denne forskinga. Dette på grunnlag av at eg var ute etter elevane sine meiningar om forskjellige tema som eg meiner er lettare å få svar på om ein har ein samtale med

dei, i staden for å gi dei eit spørjeskjema. Metodeval og mitt vitenskaplege perspektiv skal me sjå vidare på no.

3. Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Ut i frå problemstillinga og forskingsspørsmåla, har eg valt å sjå oppgåva i lys av både eit fenomenologisk og eit hermeneutisk perspektiv. Dette er fordi oppgåva fokuserer på å forstå opplevinga og meininga til menneskjer, og mi tolking av dette. Fenomenologi og hermeneutikk er begge sentrale retningar innan vitenskapen som studerer menneskjer eller kulturelle fenomen, altså det me kallar «humaniora» eller humanvitenskapen (Thomassen, 2018, s. 41).

Fenomenologi tek utgangspunkt i Edmund Husserls sin filosofi, der det primære studieobjektet er medvitet og korleis eit fenomen framtrer for kvar enkelt frå eit fyrstepersonsperspektiv (Tjora, 2018, s. 27). I kvalitativ forsking er fenomenologi eit omgrep som peikar på ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut i frå aktørane sine eigne perspektiv og å skildre verda slik den blir opplevd av informantane, ut frå den forståinga at den verkelege røynda er den menneskjer oppfattar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Omgrepet fenomenologi kjem frå det greske ordet *phainomenon* som tyder det som viser seg, og *logos* som betyr lære. Fenomenologi blir dermed læra om det som viser seg. Denne vitenskaplege retninga er ei systematisk undersøking av ulike måtar å erfare røynda på (Wifstad, 2019), om forståinga av korleis menneskjer opplever denne ulikt og tileignar seg ulike erfaringar (Thagaard, 2018). Menneskjer sine individuelle perspektiv, erfaringar og sjølvforståing står altså sentralt her. På grunnlag av at denne forskinga sitt mål var å undersøke deltakarane sine opplevingar og erfaringar knytt til PALS sitt arbeid med relasjonell mobbing, såg eg dette som rett tilnærming å nytte.

Omgrepet hermeneutikk kjem av det greske ordet *hermeneuein* som har tre tydingar: å uttrykkje eller uttale, å utlegge eller forklare, og å oversetje eller tolke. Hermeneutikk er læra om tolkinga av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). «Fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkingen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomheten overfor de spørsmålene som stilles til en tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Hermeneutikken peikar på at tolking av fenomen skal sjåast ut i frå ein heilheit som er meir omfattande enn den situasjonen ein er midt oppi. Innan humanistisk vitenskap refererer hermeneutikk til metodar som er basert på tolking av menneskelege handlingar og uttrykk. Sentrale omgrep er samtale og tekst, og det blir lagt vekt på tolkarens førehandskunnskapar om ein tekst sitt tema (Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 73). Utgangspunktet for denne retninga var tolking av bibelske og antikke tekstar, men tekstomgrepet er blitt utvida til å inkludere øvrige litterære tekstar, og i tillegg handlingar, talte ord og estetiske objekt (Johansson, 2016). Denne forskinga vil tolke talte ord, og passar derfor under denne kategorien.

3.2 Kvalitativ tilnærming

«Hvilken metode du velger, kommer an på hva du skal undersøke – hva som er forskningsspørsmålene eller problemstillingen din» (Sundstrøm, 2019). Då føremålet med denne oppgåva var å få innblikk i elevane si meining om eit konkret tema, valde eg å nytte kvalitativ metode i form av intervju.

«Kvalitativ metode er forskningsmetoder som brukes ved innsamling og analyse av kvalitative data. Dette er data som vanligvis foreligger i form av tekst, i motsetning til *kvantitative* data, som uttrykkes i form av tall eller andre mengdetermer» (Grønmo, 2020). Metodar for innsamling av kvalitative data er til dømes observasjon, intervju, fokusgrupper eller kvalitativ innhaldsanalyse. Eit fellestrekk ved desse framgangsmåtane, er at forskaren prøver å finne ut korleis menneska oppfattar verda rundt seg og kva grunnar dei har for å handle slik dei gjer (Andersen, 2019). Hensikten med kvalitative studiar er gjerne å oppnå djupnekunnskap og ei heilheitleg forståing av spesifikke kontekstar. Dei kan også ha som hensikt å formulere hypotesar og teoriar, eller å gjere ei teoretisk generalisering (Grønmo, 2020). Professor Bente Halkier, som gjennom 18 år har arbeida med både kvalitative og kvantitative metodar, seier at ein i kvalitative metodar ikkje undersøker utbreiinga av noko, men heller å avdekke mønster i menneska si forståing og praksis og korleis dei heng saman med dei situasjonane dei kjem fram i (Bente Halkier, referert i Hoffmann, 2013). Ho held fram med å påpeike at kvalitative data godt kan brukast generaliserande og diskuterande fordi nokre mønster trekkjer i ei bestemt retning, medan andre trekkjer i ei anna. «Det er nettopp slike finurligheter og ulikheter man kan få fram ved kvalitativ forskning, noe som er med på å gi et mer realistisk bilde av virkeligheten» (Sitat Bente Halkier, referert i Hoffmann, 2013).

3.2.1 Fordelar med kvalitativ forskning

Ein fordel med kvalitative forskingar er at ein møter informantane ansikt til ansikt, noko som har vist å vere ein fordel i forbindelse med bortfall; det er fleire som let vere å svare på eit spørjeskjema enn som trekk seg frå eit intervju. Ein annan fordel er at ved intervju, både ein-til-ein intervju og fokusgruppeintervju, kan ein stille oppfølgingsspørsmål. Soleis kan ein få utfyllande og utdjupa svar,

rydde opp i og i større grad unngå misforståingar, og gå djupare inn i tema. Dette fører også til at det er lettare å sikre god validitet i kvalitative undersøkingar (Larsen, 2017, s. 29).

I og med at det er ungdommar som blir intervjuobjekt, fell metodevalet mitt på fokusgruppeintervju. Dette var på grunnlag av at det å bruke fokusgruppeintervju kan bidra til å minske effekten intervjuar har til å påverke dei som blir intervjuet. Intervjuaren kan i større grad vere meir tilbaketrukket (Sundstrøm, 2019). Dette er eit viktig poeng i denne forskinga fordi eg har ei hypotese om at det er enklare for elevane å prate seg i mellom, enn å kun ha ein dialog med meg. Deltakarane forhold seg her til kvarandre sine meiningar, og dette kan belyse tema i ein større skala enn ved ein-til-ein samtale (Helsebiblioteket, 2019).

3.3 Intervju

I kvalitative forskingsintervju er det forskaren sitt ynskje å gjennom ein samtale finne ut mest mogleg om intervjupersonen eller personane si meining og oppleving av det eller dei tema som skal belyst. Kvale og Brinkmann (2015, s.48) kallar dette for intervjupersonen sin livsverden. I motsetnad til spørreskjema tek ikkje slike intervju utgangspunkt i ferdig utforma spørsmål med svaralternativ, men fokuserer heller på å få svar på sine spørsmål gjennom ein open samtale. I eit slikt kvalitativt intervju meiner Kvale og Brinkmann (2015) at det er 11 aspekt eller nøkkelord som står sentralt. Eg vel å fokusere på dei eg tykkjer er mest relevante for mi masteroppgåve. Eitt av desse er *fokusert*.

Intervjuet er fokusert på bestemte temaer. Det er verken stramt strukturert med standardspørsmål eller helt «ikke-styrende». Intervjuet fokuserer på forskningstemaet ved hjelp av opne spørsmål. Det er så opp til intervjupersonen å få frem de dimensjonene som han eller hun mener er viktig for undersøkelsen. Intervjueren leder intervjupersonen frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem.

s. 48

Eitt anna nøkkelord som blir brukt er *meining*. Gjennom kvalitative intervju er hensikten å forstå betydninga av sentrale tema i intervjupersonens livsverden. Som intervjuar skal ein registrere og tolke meiningane med det som blir sagt og på kva måte det blir sagt på. Informanten eller informantane bør vere velinformert om temaet for intervjuet, vere merksam på og i stand til å tolke stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

For å trekke inn att fenomenologien i forskinga, kan ein peike på at sentrale element her er at ein skal studere fenomen slik dei framstår for oss som subjekt. Som forskar må ein setje til side eventuelle tidlegare forståingar og la fenomenet tre fram gjennom deltakarane sine meiningar og

opplevingar. Dette vil seie at ein føresetnad for forskingas validitet var at eg la til sides alle tidlegare tankar og oppfatningar eg hadde om tema. Dette er også noko Kvale og Brinkmann (2015, s.48) skriv, då dei meiner at ein bør vere bevisst naiv og fordomsfri som intervjuar, i tillegg til kritisk ovanfor sine eigne føresetnader og hypoteser. Ein må altså vere så fordomsfri som mogleg når ein går inn i intervjuet, men også når ein skal skildre andre menneskjer sine subjektive opplevingar i analysen.

I og med at dette er ei forskning som baserer seg på elevar sine meiningar og opplevingar, falt valet mitt på å nytte fokusgruppeintervju i staden for ein-til-ein intervju. Grunnlaget for dette var at eg hadde ei hypotese om at ungdommar vil ha lettare for å svare både utfyllande og ærleg når dei kan vere fleire med intervjuaren enn berre ein åleine. Me skal sjå vidare på fleire grunnar under.

3.3.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er uformelle gruppeintervju eller diskusjonar som blir leia av ein forskar som fungerer som møteleiar eller moderator (Ringdal, 2018, s. 246). At dei er uformelle vil seie at dei ikkje blir styrt spørsmål for spørsmål, men fungerer meir fritt enn det som ville vore eit vanleg intervju.

Eit fokusgruppeintervju samlar i hovudsak inn meiningar, tankar, idear og erfaringar intervjuobjekta set ord på. Dette kan både vere i form av ord, men også ved kroppsspråk og åtferd. Ein kan altså i tillegg til å høyre på ein samtale, observere kva som skjer mellom menneska som samtalar undervegs i intervjuet, «for mening uttrykkes ikke bare gjennom ord» (Sundstrøm, 2019). To vesentlege aspekt ved fokusgruppeintervju er at ein kan fange opp fleire menneskjer si oppfatning i løpet av ein ansikt-til-ansikt-interaksjon og likevel styre interaksjonen inn på spesifikke tema som ein har bestemt på førehand. Dette er også ein god metode, i fylje NDLA, om ei forskning har sensitive tema ein skal ta opp (Sundstrøm, 2019). I og med at dette omhandlar mobbing, legg eg denne forskinga under det sensitive. Det kan vere lettare for nokre å snakke om slike ting når ein sit i ei gruppe der fleire har same erfaring og bakgrunn (Sundstrøm, 2019). Metoden kan dessutan verke mindre truande for deltakarane enn individuelle djupneintervju når oppfatningar, idear og meiningar skal diskuterast (Tjora, 2018, s. 123). Det at informantane føler tryggleik når dei er fleire, talar òg til forskarens fordel. At ein kan fange opp meiningar i den interaksjonen som oppstår mellom deltakarane, gir eit ekstra interessant aspekt ved fokusgruppeintervju og kan bidra til å gi meir spontane svar enn ved mange andre formar for kvalitativ datagenerering (Tjora, 2018, s. 123). Ein bruker altså interaksjon som anledning til å få tak i data. I fylje Aksel Tjora viser dette at metoden er tett knytt til symbolsk interaksjonisme og eit sosialkonstruktivistisk vitskapssyn (Tjora, 2018, s. 123). Informantane i eit slikt intervju eller samtale stimulerer kvarandre, og gir dermed moglegheiter for å få fram fleire aspekt

enn kva som kanskje hadde komme fram ved eit ein-til-ein-intervju. Opplevingane til fokusgruppa kan vere kjelde til nye tankar og refleksjonar, både for forskaren, men også for deltakarane i intervjuet. Tjora kallar dette for ein «aktiviserande og mobiliserande effekt» (Tjora, 2018, s. 124).

3.4 Utval

I fylje Tjora bør eit fokusgruppeintervju ha mellom 6-12 deltakarar. Dette talet skal vere høgt nok til at fleire ulike meiningar blir representert, men lågt nok til at deltakarane kjenner seg trygge og ikkje får prestasjonsangst for å seie noko (Tjora, 2018, s. 124). Desse gruppene kan vere samansette enten på basis av eksisterande grupper, til dømes grupper i klassen, eller ved at forskaren set saman ei tilfeldig eller strategisk samansett gruppe. I dette tilfellet, er det ikkje eg, altså forskaren som har sett saman grupper. På grunnlag av at dette er born, og i tillegg born som skal snakke om noko som kan vere eit sensitivt tema, lot eg læraren deira setje saman gruppene for meg. Dette både fordi dei skal vere tryggast mogleg på kvarandre, men også fordi ho kjenner dei betre enn meg og har innblikk i kva samansettingar som fungerer best og kan gi best mogleg dialog. Det kan også vere at i denne klassa har dei hatt problem med akkurat det forskinga tek opp, og då er det greitt at læraren har oversikt over kven som kjem på gruppe med kven.

Valet av skulen gjorde eg fordi eg visste at denne skulen bruker PALS-programmet og har brukt det ei god stund. Eg hadde før, og under, forskinga sin start vore vikar på denne skulen. Det gjorde at eg hadde litt førehandskunnskap om korleis dei nytta PALS-programmet i det daglege arbeidet. I utgangspunktet hadde eg tenkt å ta ein annan skule, men når Covid19 kom såg eg det som mest smittevernvenleg å ta den skulen som eg allereie jobba litt på. I tillegg er dette den einaste skulen i nærområdet som nyttar PALS-programmet så det vil vere koronavenleg av meg å utføre intervjuet. Dette medførte likevel at valet av klasse måtte helst falle på ein klasse eg ikkje kjende så godt fordi eg ville ha minst mogleg førehandskunnskap om klassen og deira forhold til temaet. Valet av klasse gjorde eg i samråd med inspektør på skulen. Mitt kriterium var at det skulle vere ei klasse på ungdomsskulen ettersom eg ville ha mest mogleg «vaksne» elevar, dette for å få gode dialogar. Inspektøren ga meg tips om denne klassa, og eg fekk klarsignal frå læraren deira. Det er ein klasse med 24 elevar, der 14 er gutar og resten jenter. Ved fyrste «påmelding» til prosjektet fekk eg tilnærma alle elevane med på laget. Det vart derimot eit stort fråfall då dei skulle levere underskrift heimanfrå, og enda med 14 informantar, fordelt på 3 intervju. I to av intervjuet var det blanda kjønn, medan i det siste var det kun jenter. Dette gjorde eg i samråd med lærar då me begge var semde i at det ikkje skulle vere ein gut som måtte vere åleine med fleire jenter på intervjuet. Dette trur eg hadde gjort det vanskeleg for han å komme med sine synspunkt.

Til intervjuet hadde eg med meg ein intervjuguide (sjå vedlegg 1). Denne vart opparbeidd på bakgrunn av tema for oppgåva. Den vart delt i tre hovudtema. Det fyrste tema var PALS. Dette er fordi eg ville starte med noko dei kjenner til, i tillegg til at dette er eit av dei viktigaste momenta i studien. Det var også viktig å starte med dette tema for å sende elevane inn på det sporet som var naudsynt for resten av oppgåva. Det andre hovudtema var relasjonell aggresjon, og det siste var kjønn. Under desse tema ligg det spørsmål knytt til dei ulike kategoriane. Det var viktig for meg at det ikkje var for mange spørsmål, men at dei heller skulle vere sopass opne at dei kunne vere grobotn for diskusjonar. I starten av kvart tema vart også elevane informert litt om kva dei handla om.

3.5 Ethiske omsyn

Då denne forskinga er basert på born sine meiningar og haldningar, er det mange etiske omsyn ein må ta. For det fyrste skal ikkje born ta stilling til om dei vil delta eller ikkje sjølve; dette er det føresette som må gjere. Det betyr at eg må sende ut eit skriv til foreldra som forklarar kva forskinga går ut på, at det er valfritt å delta og at ein når som helst kan trekke seg (sjå vedlegg 2). Dette blir kalla eit frivillig samtykke. Dette er i tråd med føringar frå NSD som prosjektet vart meldt inn til og godkjent (sjå vedlegg 3). Føresette må skrive under på skrivet før eg kan starte forskinga. Ved å informere foreldra slik, legg eg opp til at føresette og borna kan diskutere heime om barnet skal delta eller ikkje. Det gjer altså at verken born eller vaksen tek denne avgjersla sjølve. Dette blir dermed eit frivillig samtykke, og noko eg tykkjer er etisk rett slik at borna også skal ha noko å seie om deltakinga. I dette informasjonsskrivet vart det og informert om at om dei føresette ville kunne dei få innsyn i intervjuguiden på førehand. Dette kan vere noko nokre ser på som ei sikkerheit då dei vil vite akkurat kva borna kan bli stilte spørsmål om. Det kan vere tema og spørsmål som kan verke opprivande for born, og det kan difor vere nokre føresette som vil vite desse på førehand. I tillegg til frivillig samtykke, vart det også informert om at ein kunne når som helst trekke si deltaking i prosjektet.

Eit anna etisk omsyn er anonymisering. Det føreligg i denne forskinga at alle intervjudeltakarar skal vere anonyme. Då må eg som forskar gjere dei nødvendige grepa for at anonymiteten deira skal haldast. Dette gjer eg ved å ikkje ha med namn eller andre personlege opplysningar i forskinga. Fokusgruppeintervjuet vil bli tatt opp lyd på, men dette opptaket vil vere kun for mine øyrer, og vil bli sletta så snart oppgåva er ferdig skriven. Lydfila vart i lagra på høgskulen sin server som er ein sikker server der kun eg har tilgang til desse lydfilene. I tillegg er transkripsjonen gjort utan å setje namn på elevane, men heller setje fargar på kven som seier kva. I analysen i oppgåva har det heller ikkje blitt nemnt namn. Dette vart også informert om både på informasjonsskrivet som dei føresette fekk, men òg i starten av kvart intervju.

Tema i masteroppgåva kan også føre til etiske problem. Når ein har med eit sensitivt tema å gjere, noko som mobbing er, må ein trø varsamt under intervjuet. Dette kan vere tema som deltakarane har kjent på sjølv, og ein vil difor ikkje at undersøkinga skal kjennast ubehageleg for dei. Her spelar samtykkeskjema ei stor rolle då føresette (og elevane sjølve) kan bestemme sjølve om dei vil delta eller ikkje. I tillegg må spørsmåla intervjuar stiller vere på ein slik måte at det ikkje er fare for ubehag for elevane. Dette kan til dømes vere å unngå å stille spørsmål som går direkte på mobbeopplevingane til borna.

Det er i tillegg nokre etiske omsyn som er nemnt i tidlegare kapittel. Til dømes var det eit etisk omsyn at læraren valde ut grupper for intervju slik at eg ikkje skulle «trø feil» under utspørjinga, og at elevane skulle kunne gå i hop som ei gruppe.

3.6 Validitet

Larsen (2017, s.93) skriv at validitet handlar om gyldigheit eller relevans, men at det i kvalitative studiar handlar meir konkret om bekreftbarheit, truverdighet og overføringsverdi. Bekreftbarheit i kvalitative studiar handlar om me undersøker det ein skal undersøke. Forskaren må samle inn data som er relevante for si problemstilling, slik at ein kan sei at dei slutningane ein trekker er valide. Ein må ha grunnlag for å bekrefte sine funn og dei slutningane ein trekk, og dette gjer ein mellom anna ved å stille spørsmål som faktisk gir svar på undersøkinga (Larsen, 2017, s. 93).

I denne studien har alle spørsmåla blitt nøye planlagt og tenkt gjennom. Til intervju vart det laga tre kategoriar med spørsmål slik at informantane alltid visste kva tema ein var innanfor. Etter mi meining var dette ei god løysning under bruken av fokusgruppeintervju for då visste informantane kva kategori dei skulle halde seg innanfor. I tillegg er det ein fordel med intervju for då kan eg spørje oppfølgingsspørsmål eller legge til fleire spørsmål slik at eg får svar på det eg lurar på.

Validiteten kan også bli vurdert ut i frå om forskaren sine fortolkingar er gyldige for den røynda som blir studert. Dette gjeld for dei kvalitative forskingane som har som mål å ikkje berre skildre noko, men å tolke det som blir studert. Om tolkingane er gyldige for røynda kan ein seie at dei er truverdige (Thagaard, 2013, s. 205).

Kvalitative undersøkingar har som mål å kunne overføre funna våre til andre grupper enn dei som har vore deltakarar i undersøkinga. Dette handlar til dømes om å kunne trekke konklusjonen frå denne undersøkinga på ein spesifikk skule med dette antimobbeprogrammet, til andre skular som har same programmet (Larsen, 2017, s. 94).

I tillegg til desse tre omgrepa innanfor validitet har ein også intern og ekstern validitet.

Overføringsverdien inngår i den eksterne validiteten; om funna våre kan seie noko om andre sosiale samanhengar enn dei som er studert her. Den interne validiteten handlar blant anna om at det er konsistens mellom funna våre og den teorien som er brukt (Larsen, 2017, s. 94).

Larsen (2017) skriv at det er enklare å sikre høg validitet gjennom kvalitative undersøkingar enn ved kvantitative. Dette er fordi at ved å bruke til dømes intervju, slik som i denne studien, kan ein korrigere og endre etter kvart om ein oppdagar at det er andre/fleire moment enn det ein i utgangspunktet tenkte på som viktige for problemstillinga. I tillegg er det ein fordel at informantane får snakke fritt og ta opp ting dei sjølv meiner er viktige for studien, fordi dette gjer at fleire forklaringsmåtar og informasjon kjem fram.

3.7 Reliabilitet

Larsen (2017) skriv at «Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, altså at undersøkelsen vår er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen» (s. 94). Dalland (2017) meiner at dette er eit kriterium for kvalitet i forskning fordi det handlar om i kva grad det arbeidet du har presentert er til å stole på. Dette kan ein blant anna vise ved å gjere greie for korleis ein har samla inn data til undersøkinga og kva feilkjelder som kan ha påverka resultatet (Dalland, 2017, s. 55).

Reliabilitet i kvalitativ forskning er også knytt til truverdigheit. Dei empiriske funna som blir presenterte, skal vere basert på data om faktiske forhold. Dersom data byggjer på forskarens subjektive skjønn eller skuldast tilfeldige omstende under prosessen, er det ikkje truverdig (Larsen, 2017, s. 95). Grønmo (2016) seier at truverdigheit altså handlar om at datainnsamlinga har vore systematisk og samsvar med vanlege føresetnader. Når det gjeld reliabilitet er det også viktig med gjennomsiktigheit. Dette betyr at ein skal skildre innsamlingsmetodar og analysemetodar slik at andre kan vurdere korleis dette er gjort. I tillegg bør ein også skildre den teoretiske ståstaden fordi dette har noko å seie for dei tolkingane som er gjort (Larsen, 2017, s. 94).

For å sikre reliabiliteten i denne studien har eg gjort grundig greie for korleis data har blitt samla inn; kva metode som vart brukt og korleis intervjuet vart gjennomført. Intervjuet inneheldt spørsmål som var nøye planlagt, dei vart spurde på ein klar og tydeleg måte og dei var ikkje ledande spørsmål. Det vart også eit ekstra fokus på at spørsmåla måtte vere konkrete og enkle å forstå sidan det var born som skulle intervjuast. Alle intervjuet vart transkriberte ordrett frå lydopptakar, og elevane vart merka med kvar sin farge når dei snakka slik at eg kunne skilje kven som sa kva.

3.8 Analyse

3.8.1 Transkribering

Før eg byrja å analysere måtte eg transkribere intervju. Å transkribere kvalitative intervju er ikkje ei ukomplisert sak då forskjellane mellom talespråk og skrivne tekstar kan skape ei rekke praktiske og prinsipielle problem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Frå eit språkleg perspektiv er transkripsjonane oversettingar frå talespråk til skriftspråk, der konstruksjonane undervegs krevjar ei rekke vurderingar og slutningar. Det seier seg sjølv at når ein skriv om intervju til tekst vil det vere mykje som går tapt i prosessen. Dette er til dømes kroppsspråk, toneleie, ironi osv. På grunnlag av dette skriv Kvale og Brinkmann (2015, s.205) at «Transkripsjoner er kort sagt svekkende, dekontekstualiserende gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Ein måte å gjere transkripsjonen best mogleg på, skriv dei, er å gjere transkripsjonen sjølv for å sikre dei mange detaljane som er relevant for den spesifikke analysen. Dette gjer at ein kan til ein viss grad hugse eller gjere seg tankar om dei sosiale og emosjonelle aspekta ved intervjusituasjonen, og dermed påbyrje ei meiningsanalyse av det som vert sagt. Det går ikkje an å svare på spørsmålet om kva som er korrekt transkripsjon. Ein må heller spørje seg: Kva er nyttig transkriberingsmetode for mi forskning?. Ordrette transkripsjonar er nyttige for ei lingvistisk analyse, medan å inkludere pausar, gjentakingar og tonefall er nyttig for den psykologiske tolkinga av til dømes intervjupersonen sitt angstnivå eller betydinga av nektingar. I mi forskning hadde eg kun fokus på tolking av kva intervjupersonane sa. Likevel var det stunder der ironi og/eller tonefall og trykk spelte ei rolle, og dette noterte eg meg i transkripsjonane. I tillegg hadde eg ikkje alt for mange intervju, og det var difor ikkje vanskeleg å hugse viktige non-verbale uttrykk som elevane hadde mens dei snakka.

3.8.2 Koding av teksten

I fylje Larsen (2017) handlar analyse om å studere teksten for å sjå mønster og samanhengar (s. 113). I ei kvalitativ forskning er dette ein prosess som eigentleg ligg til grunn gjennom heile forskingsprosessen. Ein driv analysearbeid mens ein førebur undersøkinga, og mens ein samlar inn, bearbeidar og tolkar data (Larsen, 2017, s. 113). Prosessen går ut på å kode, kategorisere og finne mønster, og målet til slutt er å få ei heilheitleg forståing av spesifikke forhold. Larsen (2017) listar opp følgjande punkt for å analysere kvalitative data:

1. Teksten skal kodast
2. Kodane blir klassifiserte i tema eller kategoriar
3. Datamaterialet blir sortert etter desse kategoriane
4. Datamaterialet blir undersøkt for å identifisere meningsfulle mønster eller prosessar

5. Identifiserte mønster blir vurdert i forhold til eksisterande forskning og teoriar, og overførbar kunnskap blir etablert

I den fyrste og andre fasen handlar det ikkje berre om å kode og kategorisere, men også å luke ut den informasjonen som ikkje er relevant for forskinga. I mi analyse vart dette eit av dei viktigaste fasane då det var ein del irrelevant informasjon i elevane sine fokusgruppeintervju. Utgangspunktet for analysen vart ein delanalyse der transkripsjonane vart delt opp i ulike delar basert på intervjuguiden. Dei vart altså fyrst delt i tre: ein del med PALS, ein med relasjonell aggresjon og ein med kjønn. Temaet var altså satt, men ikkje innhaldet i det. Difor vil eg seie at eg har brukt ein deduktiv-induktiv tilnærming under analysen. Intervjuguiden og dei tema eg hadde der guida analysen og her jobba eg dermed deduktivt, men innhaldet i tema kom frå informantane, og under kodinga av dette vil det då seie at eg jobba induktivt for å finne nye kategoriar og kodar. Desse nye kategoriane vart oppretta ut i frå ting elevane sa som gjekk att i fleire av intervju. Til dømes kom *manglande tiltak* og *samtalar* under PALS, medan *erfaringar* og *ending* under relasjonell aggresjon. Alle desse underkategoriane fekk ein farge tildelt slik at utsegna i intervju kunne klassifiserast med hjelp av farge. Dette gjorde og at i fjerde fasen, der ein skal identifisere mønster, kunne ein lett sjå kva som gjekk att ofte og sjeldan i dei ulike intervju. I tillegg var dette nyttig for fase 5 då eg kunne ta med dei ulike kategoriane og fargekodane inn i teorien. Når både utsegna frå elevane og det relevante frå teorien vart koda i fargar, vart det lett å sjå ulike mønster og samanfatningar. Dette vart til slutt sett saman i ei datamatrikse slik at det vart ein oversikt over kva utsegn som høyrde til kvar hovudkategori og underkategori, samt kva teori som kunne settast i hop med dette. Når ein sette desse utsegna i lag, kunne eg komprimere elevane sine meiningar med færre ord enn dei hadde brukt. Denne meiningfortettinga vart lagt til ei siste kolonne. Matriza er basert på Larsen (2017), s. 117.

Å bruke slike meiningstettingar meiner Brinkmann og Kvale (2015, s.12) er til hjelp for å analysere lange og komplekse intervjutekstar. I og med at eg hadde fokusgruppeintervju var dette ein god måte for meg å sette dei ulike utsegnene og dialogane i hop på. Som forskar leitar ein etter naturlege meiningseiningar som uttrykkjer deira hovudtema. Desse tema kan deretter gjerast om til gjenstand for meir omfattande tolkingar og teoretiske analysar. Dette er i samråd med hermeneutiske tolkingssprinsipp:

Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut i fra disse fortolkningene setter delene i ny relasjon til helheten, osv.». I den hermeneutiske tradisjon betraktes denne sirkelen ikke som en ond sirkel, men snarere som en *curcuit fructuosus* eller en *spiral* som åpner for en stadig dypere forståelse av

meningen. Problemet er ikke å komme bort frå sirkulariteten i meningsutlegningen, men å komme inn i sirkelen på riktig måte.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237)

Når desse funna no skal presenterast har eg valt å dele dei opp i tema som stemmer med hovudkategoriane og underkategoriane eg nytta i kodingsprosessen. Dette er fordi eg ser det som det mest ryddige og oversiktlege, men også fordi det er resultat frå desse kategoriane eg kjem til å nytte i diskusjonen og.

5. Resultat

Når ein skal presentere funna i ei kvalitativ studie, presenterer ein desse i eit skildrande og forteljande format, med utdrag frå datamaterialet for å underbyggje og illustrere hovudtema <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/kritisk-vurdering/kvalitativ-metode>. Resultata eg no skal framstille vil vere bygd opp i dei tre hovudemna som eg vel å peike på som dei tre viktigaste i denne oppgåva. Denne tre-delinga stemmer overeins med den i intervjuguiden. Inn under desse tre kategoriane kjem det resultat om ulike tema. Desse er basert på funn og dei kodane eg gjorde i analyseprosessen. Tematiseringa på kapittelet vil dermed vere som fyljer:

1. PALS
 - Erfaring og oppretthalding
 - Samtalar
 - Bra-kort
 - Klassemiljø og relasjonar
2. Relasjonell aggresjon
 - Erfaringar og endring
3. Kjønn
 - «Jentedrama»

5.1 PALS

5.1.1 Erfaring og oppretthalding

Informantane vart bedne om å fyrst forklare kva PALS er og korleis dei la merke til dette gjennom sin skulekvardag. Dette viste seg å vere noko informantane hadde vanskeleg med å kunne svare på.

Jente 1: Eg veit kva det er, men det er vanskeleg å forklare det.

Jente 2: Me tenkjer ikkje over at me gjer ting fordi me har PALS. Det er berre noko me gjer utan å tenke over det.

Jente 3: Det har liksom berre vore der heile tiden.

Svara deira var vage, og ingen kunne komme med tydlege døme på korleis dei merka noko til antimobbeprogrammet på ein vanleg skuledag. Likevel var dei tydlege på at det låg til grunn. Med litt meir utspørjing og konkrete spørsmål, kom det fram i alle intervju at dei har hatt sokalla PALS-dagar eller veker. På spørsmål kva dette er, svarar ein informant at:

Jente 1: Dette er dagar der fleire klassar samlar seg og snakkar og lagar plakatar om korleis ein skal vere ein god venn

Ei gruppe seier at dei har PALS-veker der dei har fokus på PALS ei heil veke.

Intervjuar: Kva merkar de til at de har PALS her på skulen?

Gutt 1: Merkar ingenting

Jente 1: Unntatt når det er slike PALS-veker då.

Intervjuar: Kva er det for noko?

Jente 2: Er ikkje det når me er me slike fadrar og sånn?

Jente 1: Ja, ei veke der me driv ekstra mykje med PALS.

Intervjuar: Og kva gjer de på slike veker?

Jente 1: Er med fadderklassar, det gjer me veldig mykje.

Jente 2: Også har me liksom kanskje sånn timar der me snakkar om korleis me skal vere mot kvarandre og sånn.

Her er dei altså med fadderbarna sine (dette er ein yngre klasse dei har fått ansvar for), og har timar der dei snakkar om korleis ein skal vere mot kvarandre. På spørsmål om dei lærer noko på desse dagane er svaret:

Gut 1: Nei

Jente 1: Ikkje eigentleg

Jente 2: Me kan jo eigentleg så å seie alt, sidan me har hatt det sidan 1.klasse liksom, korleis me skal vere mot kvarandre.

Dei er i tillegg einige om at dette er det lenge sidan dei har hatt, og dette er noko som er gjengs for det meste av PALS-aktivitetane, ser det ut for. I alle intervjuva var informantane semde i at dei hadde meir PALS-markeringar og merka meir til PALS før, enn no. Døma dei kjem med på konkrete PALS-tiltak utspelar seg mest på barne- og mellomtrinn, og aller mest på barneskulen. Her er dei tydelege på at PALS sto mykje meir i fokus i løpet av ein vanleg skuledag før.

Jente 1: 1. til 4. klasse, kanskje til og med heilt opp på mellomsteget har jo ein heilt eigen time med PALS.

Intervjuar: Og kva gjer ein i denne timen?

Jente 1: Nei altså, det er ein time der ein snakkar om korleis ein skal oppføre seg og sånn.

På spørsmål om kvifor det var meir fokus på PALS på barneskulen, svarar ei av gruppene:

Jente 1: Fordi me var små.

Jente 2: Ja, og då tek ein det med seg når ein veks

I eit av intervjuva er det med ein elev som fyrst byrja i denne klassen dette året. Han har gått på ein anna skule, som ikkje praktiserer PALS, i dei fyrste sju klassetrinna.

Gut 1: Me hadde ikkje PALS i (skulen han gjekk på)

Jente 1: Nei, det er berre dette som er PALS-skule.

Jente 2 (som forklarar til gut 1): Ja, me har jo sånne bra-kort og sånt me, men det hadde ikkje dykk vel?

Gut 1: Nei.

Intervjuar: Men når du då flytta hit, merka du mykje til PALS då?

Gut 1: Nei, eg veit framleis ikkje kva det er.

I alle intervjuva kom det fram at elevane er spesielt opplærde i at ingen skal vere aleine på skulen. Ei av gruppene sa at dette var noko som vart fokusert på på PALS-dagane dei hadde hatt. Ei anna

gruppa sa at dei har vorte opplærd til at om nokon står åleine i friminuttet, skal ein gå hit å spørje om det går bra med personen. Denne gruppa sa også at dette er ei problemstilling dei aldri kjem opp i, for «...det skjer aldri, alle har alltid nokon å vera med». Eg spurde om dette kunne ha noko med PALS å gjere, at det er fordi dei hadde hatt eit fokus på det sidan barneskulen, men dette var eleven usikker på. Dette er noko som gjekk att i intervju. Elevane kunne peike på ulike ting som var bra med deira skule og klasse, men kunne verken bekrefte eller avkrefte med sikkerheit at det hadde noko med PALS å gjere. Fleire av informantane brukte heller andre forklaringar som til dømes:

Eg trur me berre har vokst meir.

Alt vart betre med alderen.

Me har blitt opplærd å vere snille heimanfrå.

På spørsmål om dei trur oppførselen deira hadde vore annleis viss dei ikkje hadde hatt PALS, svarar denne gruppa:

Jente 1: Nei

Jente 2: Eg trur ikkje det

Jente 1: Fordi me har jo foreldre liksom

Jente 2: Ja, og det er jo andre skular der dei ikkje har PALS, men dei snakkar og fokuserer framleis på det same

Dette var noko som gjekk at i dei fleste intervju. På eitt intervju sa derimot ein elev at ho meinte klassen deira ikkje hadde nokon eleva som var åleine, og at dette kunne komme av at dei hadde hatt gruppearbeid i regi av PALS der dei lærte seg at alle kan vere med alle.

På spørsmål om PALS blei nemnt av lærarane når dei ulike tiltaka vart gjennomført, seier elevane at det vart det ikkje. Dei er derfor usikre på om måten å løyse konflikter og problem på har noko med PALS å gjere.

Alle elevane fekk i løpet av intervju eit konkret spørsmål om dei trudde PALS-programmet har noko å seie for relasjonell aggresjon på skulen og i klassen. Her var dei usikre i svara sine, og dei fleste svara med «trur det» eller «sikkert». Ein av elevane seier at om dei ikkje hadde hatt PALS så hadde

...folk sikkert vore frekkare med kvarandre, og det hadde vore meir baksnakking og sånn.

I eit anna intervju derimot, meiner elevane at PALS ikkje har hatt noko å seie, men at det kun handlar om at dei blir meir vaksne og at dei er opplærd i frå heimen at ein skal vere snille med kvarandre.

Elevane i intervju nr.3 meiner derimot at sjølv om ikkje lærarane nemner PALS i arbeidet sitt, så trur dei at det likevel ligg til grunne for det dei gjer. Same gruppa seier også at det kanskje ikkje er så viktig å ha antimobbeprogram på ein skule, fordi det eksisterer fleire forskjellige mobbesaker:

«...og der PALS kanskje fungerer på den eine, fungerer det ikkje på den andre».

5.1.2 Bra-kort

Dette var noko dei fekk mykje av spesielt i 1.klassen. Her seier ei av jentene at *«me fekk bra-kort for alt»*, medan dei andre nikkar. I spørsmål på kva dette gjekk på; kvifor dei fekk desse korta, svarar dei at dette gjekk både på «vanlege ting» som å rekke opp handa, eller pakke sekken sin, men også for oppførsel mot andre.

Jente 1: Eg trur me får da (bra-kort) for å legge fram bøker

Jente 2: Ja, me får det nesten ikkje lenger. Me får berre sånn usynlege som me kryssar av sjølve, for eksempel ute viss ein ser nokon gjere noko fint, så kjem det ein vakt bort og så får du sånn usynleg kort.

Desse usynlege bra-korta er det også ei annar jente som nemner. Dette kan vere om ei vakt:

...ser at me gjer noko fint, så kan me krysse av på bra-kort skjema sjølve når me kjem inn att frå friminutt.

Nokre av jentene kjem med døme på at dei har fått det for oppførsel mot kvarandre. Ei jente kjem med eit døme der ho knytte skoa til ei anna jente, og dermed fekk bra-kort. På spørsmål om dei får dette i dag og, når dei har byrja på ungdomsskulen, seier dei at dette hender, men det er ikkje like ofte. Dei seier også at dei får fleire bra-kort på starten av skuleåret for til dømes å rekke opp handa viss ingen andre gjer det, kaste tyggisen og å vere stille. Dei konkluderer sjølve med at dette

...er nok fordi det sikkert nettopp har vore ferie og sånn at det ikkje skal bli heilt kaos.

Ein anna elev seier at ho trur bra-korta på barneskulen har hatt mykje å seie fordi dei er ein form for skryt:

...og ungar blir jo glad av skryt. Så viss ein lærer seg at viss eg er snill med nokon so får eg skryt, so vil ein jo forsette å gjere det.

5.1.3 Samtalar

På spørsmål om korleis relasjonell aggresjon vart handtert, er svara i intervjuata tilnærma heilt like:

Jente 1 i intervju 1: lærarane tok dei det gjaldt ut for ein samtale.

Jente 2 i intervju 3: læraren tok dei det gjaldt ut i grupper, dei som følte at dei var offer og dei andre, og så blei det snakka. Berre prøvde å løyse det med snakking

Uansett kva situasjonen var, ser det ut til at dette er måten lærarane handterte det på. Nokre nemner samtalar mellom lærar og enkeltelevar, nokre seier at det vart fellessamtalar i klassen, nokre seier at heile jentegruppa vart tatt ut, medan nokre seier dei vart tatt ut i grupper der både offer for mobbinga og dei som hadde mobba var med. Samtalane kunne altså då arte seg i mange former: grupper med alle elevane det gjaldt, samtalar ein og ein eller fellessamtale i klassen. Her vart situasjonen snakka om, og alle fekk moglegheita til å komme med sin versjon. Ei gruppe snakkar meir konkret om korleis samtalane var:

Jente 1: Men snakka de om det liksom, viss det blei noko drama, snakka de liksom om at de måtte ordne det?

Jente 2: Me blei jo berre tatt ut på gangen og berre «sei kva som har skjedd og sei unnskyld til kvarandre»

Jente 3: Ja, og av og til vart me tatt ut ein og ein for å høyre forskjellige sider ved saka.

Intervjuar: Hadde dette nokon effekt?

Jente 2: Nei, eg føler ikkje det, for seinare så byrja alle jentene å snakke om kva dei hadde sagt også blir det sånn «nei det var jo ikkje sant det ho sa», også blei det berre endå meir.

Gut 1: Jenter skapar kaos for seg sjølv

Elevane meiner dermed at dette enten ikkje hadde effekt, eller gjorde problemet verre. Ei gruppe sa at når dei vart tatt ut slik, førte det til meir kviskring og baksnakking i etterkant. Dette gjaldt spesielt viss ein elev hadde sagt sin versjon og gjort slik at andre elevar hadde fått kjeft. Difor meinte denne gruppa at slike samtalar gjorde ting verre. Den andre gruppa meinte at samtalane hadde ingen effekt, og at problema gjekk over av seg sjølv over tid. Ei av gruppene snakka mykje om dette med at samtalane ikkje fungerte. Dei meinte det var ein dårleg metode og at det ikkje hadde nokon effekt.

Jente 1: Det lærarane seier hjelper ikkje så mykje. Dei tek oss ut, snakkar med oss og trur dei har lært personen ei lekse, men eigentleg har dei berre laga meir styr – fordi dei ikkje sa dei rette tinga.

5.1.4 Klassemiljø og relasjonar

Ei av gruppene snakkar mykje om grupperingar i klassen. Dei meinte at eit tiltak for å førebyggje relasjonell aggresjon er å splitte «bestevenner» i gruppearbeid slik at alle må lære seg å jobbe med alle:

Jente 1: Eg trur lærarane kan prøve å dele opp perlevennene. Prøve å la dei vere med andre fordi det blir veldig fort krangling og sånt.

Dei snakkar i tillegg mykje om korleis lærarane hadde favorittar i klassane. Dette gjorde det problematisk for elevar som ikkje blei favorisert å ta opp ting som plaga dei då dei følte at det ikkje vart brukt like mykje ressursar på dei som på favorittane.

I eitt av intervjua nemner elevane at dei har hatt sokalla jentekveldar. På desse kveldane samlast alle jentene i klassen og skulle finne på noko kjekt, og telefonar var ikkje lov. Dette var i regi av lærarane i klassen:

Jente 1: Me hadde sånne jentekveldar utan telefonar

Jente 2: Ja det var arrangert fordi jentene greidde nesten ikkje å vere venner

Jente 3: Ja, sånn at alle skulle vere ilag

Jente 2: Ikkje mobilar, berre slike kveldar der det var rullering på kven det var heime hjå

Intervjuar: Hjelpete dette?

Jente 2: Det er vanskeleg å sei...Det kan ha hjelpt gradvis over tid

Jente 3: Ja, liksom sånn at me ikkje har merka så mykje til det

Effekten av dette er dei altså usikre på, men at det kan ha hjelpt utan at dei har merka det kan ha vore ei moglegheit.

I eit av intervjua er det mykje snakk om at klassen ikkje var så samla før, men at det no har komme seg. Dei skuldar dette på koronapandemien og dei restriksjonane som har vore. Dei har sidan skulane opna oppatt berre hatt lov å sosialisere seg med sin eigen klasse, både på skulen og fritida.

Jente 1: Når det har vore slike kohortar og sånne ting, så har klassen blitt meir samla enn før

Jente 2: Ja, eg trur klasse skjønnte meir korleis me faktisk kan ha det ilag, for me måtte jo berre.

5.2 Relasjonell aggresjon

5.2.1 Erfaringar og endring

Alle intervjuar starta med at eg spurde elevane kva dei visste om dette. Dei kom alle med døme som utestenging, baksnakking og blikking. Alle var semde i at dette er noko som skjer på alle skular, og at det er viktig med tiltak både for å handtere, men og å førebyggje.

Felles for alle elevane var og at dei syns dei hadde mykje meir relasjonell aggresjon før dei kom på ungdomsskulen, altså på barneskulen og på mellomtrinnet. Dei fortel om ulike dømer, som for eksempel at nokon har blitt baksnakka på snapchat, at nokon fekk ein stygg lapp i skapet sitt, og ulike problem i jentegruppa i klassen. Den same gruppa som nemner jentekveldane seier:

Jente 1: Eg trur ingen er uvenner no

Jente 2: Nei, det er jo ikkje slik det var. Før gjekk det ikkje ei veke utan at nokon vart utestengt eller lei seg, og folk som ikkje var venner lenger

Jente 1: Ja, det var ekstremt.

5.3 Kjønn

5.3.1 «Jentedrama»

I alle intervjuar gir elevane uttrykk for at dei ser på relasjonell aggresjon som noko typisk for jenter, og at gutane helst driv med andre former for mobbing.

Jente 1: Det er vel mest blant jenter

Jente 2: Ja, men da skjer jo med gutane og

Jente 3: Ja, men gutane går litt meir sånn valdeleg til verks

Jente 2: Ja, dei er berre sure på kvarandre, så blir dei venner igjen. Mens jentene baksnakkar og lagar sånn stort styr utav ting.

Mange av jentene forklarar det som typiske «jenteproblem» og kjem med forskjellige dømer. Nokre forklarar det også med at jenter er lengre sure på kvarandre om det har oppstått ei konflikt, medan andre bruker ordet «dramaqueens» for å forklare kvifor jenter er slik. Ei anna jente meiner at sidan gutar tyr til meir direkte vald, held jenter meir sinnet sitt inni seg og tyr difor til meir skjulte ting for å få ut aggresjon. Dette er noko gutane seier seg einig i. Dei seier òg at jentene lagar større problem enn det egentleg er.

Dette er også noko gutane i intervjuet seier seg einig i. Dei bekreftar at det skjer, men at dei ikkje tykkjer det er så nøye. I eit av intervjua førekjem denne dialogen mellom ein gut og ei jente:

Gut 1: Trur egentleg ikkje det (at det er førekjem slik form for mobbing blant gutane), kanskje pitte-litt, men det er ikkje ofte og det er ikkje mykje.

Jente 1: Så det kan skje liksom?

Gut 1: Det kan skje, men det er vanlegvis ikkje gale.

Jente 1: Men kven baksnakkar de då? Jenter eller gutar?

Gut 1: Alle.

Jente 2: Men eg føler at jenter bryr seg meir om slikt.

Jente 1: Ja! Me tek den rolla lett

Jente 2: Ja, jentene tek det til seg.

Jente 1: Og det gjer ikkje gutane.

Jente 2: Eller det kan hende gutane gjer det, men jentene endå meir.

Vidare snakkar dei litt om akkurat dette, at jentene tek det meir til seg, så kjem denne dialogen fram:

Jente 1: Men går det ikkje over i frustrasjon eller noko sånt? Viss du berre tenkjer på det og ikkje seier det, blir du ikkje sint?

Gut 1: Jo, men då er det berre å finne på noko

I dei andre intervjua er gutane som deltek veldig vage i svara sine, så dette er den einaste guten som kan bekrefte at dei også opplev relasjonell aggresjon. I dialogen over var det meir bestemt snakk om baksnakking. Han får vidare eit oppfølgingsspørsmål om han tykkjer det same gjeld for utestenging, men her meiner han det berre er blant jentene dette skjer. Her svarer tre av jentene:

Jente 1: Eg trur gutar utestenger og.

Jente 2: Ja, eg og.

Jente 3: Ja, eg tenkjer at det er begge for altså det kan jo hende det godt har skjedd, at nokon gutar ikkje vil vere med andre som dei ikkje er med ofte.

6. Diskusjon

Oppbyggnaden til diskusjonsdelen er knytt opp mot funna i intervju og kodinga som vart gjort i analysedelen. Her vil eg presentere resultatata i lys av teoretiske perspektiv og eigne tolkingar. Eg vil også sjå dei i forhold til mi problemstilling og forskingsspørsmåla:

Korleis meiner elevane at PALS bidreg til arbeidet med relasjonell aggresjon?

- *Kva har elevane merka til PALS i sin skulegang?*
- *Kva opplevingar har dei med relasjonell aggresjon, og korleis har dette blitt handtert?*
- *Meiner elevane at relasjonell aggresjon er knytt til eit spesielt kjønn?*

6.1. Oppretthalding av antimobbeprogrammet

Det fyrste, og kanskje det viktigaste poenget å gå gjennom, er at elevane syns sjølve dei ikkje merkar så mykje til PALS på skulen sin. Sjølv om denne studien er retta direkte mot ei konkret form for mobbing og tiltaka dei har mot det, er det ikkje lovande at elevane merkar lite til PALS generelt. Ser ein på reglementet til skulen, så skal skulen til dømes ha PALS-dagar ofte, der PALS-reglane skal vere tema. Her skal også temaet mobbing takast opp. Dette er det kun ei informantgruppe som nemner, men dei påpeiker at dette er det lenge sidan dei har hatt. I alle intervju får ein eit inntrykk av at elevane sjølve tykkjer at både PALS-dagane og bra-korta er noko som helst høyrer barneskulen til. Om me då går tilbake til PALS sine handbøker og det dei skriv at skulane skal gjere, ser me at det ikkje samsvarar. PALS sine eigne handbøker skriv spesifikt at programmet skal arbeide med klassemiljøutvikling og sosialkompetanse gjennom PALS-programmet, og dette skal inkludere alle klassar frå 1. til 10. trinn (Atferdssenteret, 2009). Viss elevane føler at dette er kun noko som vart jobba med på barnetrinnet, kan det tyde på at programmet ikkje blir følgt på tilstrekkeleg måte på denne skulen og det vil ha mykje å seie for elevane si oppleving av PALS. Om antimobbeprogrammet skal ha full effekt for alle trinna på skulen, er det naudsynt at strategiane og verktøya som programmet kjem med blir oppretthalde gjennom heile skulegangen til elevane. PALS-handboka skriv ingenting om desse PALS-dagane, men nemner PALS-timar der det skal vere fast opplæring og/eller

repetisjon av forventa åtferd på skulen (Atferdssenteret, 2009). Dette nemner ei av gruppene, men dei seier at dette er noko som kun førekjem på barneskulen. Repetisjonen og opplæringa som programmet tydelegvis meiner er naudsynt, fell då bort. Frå teorikapitlet ser ein at Leff et al. (2010) si forskning peikar på at elevane i barneskulen treng meir konkrete og visuelle aktivitetar og verkemiddel når det gjeld arbeidet med mobbing. Dette kan tenkjeleg vere ein av grunnane til at tiltaka frå PALS har fått eit større fokus på barneskulen. Dei seier likevel ikkje at tiltaka kan stoppast når elevane kjem på høgare trinn, men at dei endrast til andre former som problemløysningsmodellar og fleire systematiske tilnærmingar. Eg finn ingenting om dette i PALS sine handbøker og det er heller ingen av elevane som nemner det.

6.2 Klassemiljø

Elevane seier derimot at ved å ha fokus på PALS på barneskulen, kan dette ha hatt ein effekt ved at den ynskja åtferda blir innlært, men dette er dei usikre på. Om ein har mykje fokus på mobbing og klassemiljø i dei tidlege åra på skulen vil dette ha ein effekt på resten av skulegangen, som me ser gjennom rapporten til Eriksen og Lyng (2016) til . I same rapporten viser dei til at det internt i ei klasse eksisterer fleire smågrupper som ser seg sjølve opp mot andre grupper og vurderer dei soleis. Dette er ein grobotn for å skape stor splid og relasjonell aggresjon mellom desse gruppene. Om ein set dette i hop att med intervju av elevane, ser ein at dei ofte tek opp at dei har hatt grupperingar internt i klassen som ikkje har fungert i lag. Eriksen og Lyng (2016) seier at desse grupperingane er noko som oppstår tidleg blant elevane, men at det aukar og blir eit mykje større problem i ungdomsskuleåra. Ein kan då igjen rette fokuset over på opprettholdinga av tiltaka frå antimobbeprogrammet. Sjølv om elevane seier at fokuset på PALS på barneskulen gjorde at god oppførsel vart innlært, har den ikkje vore tilstrekkeleg nok når det gjeld klassemiljøet sidan dei seier dei har hatt problem med slike grupperingar i seinare år. Spørsmålet kan stillast om desse gruppene hadde fungert betre ilag, eller at det ikkje hadde vore grupperingar i det heile, om tiltaka frå PALS var noko som gjekk att heilt opp til det trinnet dei er i no. PALS skriv sjølve i si handbok at programmet skal betre læringsmiljøet i ei klasse og at tiltaksmodellen skal førebyggje den vanlegvis gradvise «forsuringa» av læringsmiljøet som kan oppstå (Atferdssenteret, 2009). Som nemnt i teoridelen kjem dei derimot ikkje med noko konkrete dømer på dette. Dei har heller ingen konkrete tiltak som kan brukast for å skape eit gyldig «klasse-vi» som Eriksen og Lyng skriv om, og heller ingen tiltak for å ta tak i ei klasse som allereie har fått den gradvise forsuringa. Det er derfor grunn til å spørje seg om PALS også har desse «hola» og «blindsonene» når dei forklarar korleis deira antimobbeprogram kan skape gode psykososiale miljø. Då blir spørsmålet om det hadde hatt noko å seie for klassemiljøet om PALS likevel vart følgt til punkt og prikke.

Desse grupperingane i klassen er noko som er sentralt når det kjem til relasjonell aggresjon. Som nemnt skriv Utdanningsdirektoratet (2016) at makt har ei stor rolle i denne forma for mobbing. I ei skuleklasse kan det oppstå eit statushierarki som baserer seg på grupperingar. Samhøyet internt i desse gruppene kan vere basert på i kritisere og gjere narr av andre i andre grupper, og slik aukar ein statusen sin. Denne statusen kan også forbindast med makt, og ofte er dei gruppene som har mest makt også dei som driv mest med uthenging av gruppene under seg (Utdanningsdirektoratet, 2016). Nokre av elevane som vart intervjuva var også inne på dette med grupperingar. Deira forslag til førebygging av relasjonell aggresjon; å splitte bestevenner i gruppearbeid, meinte dei kunne vere positivt for då lærer alle seg å jobbe med alle. At alle skal jobbe med alle i ei klasse, er kanskje noko ein tenkjer er sjølvklart. Likevel er det i nok i dei klassane der det er mest grupperingar og makthierarki at dette er eit problem. Fokuset på eit godt opparbeidd klassemiljø vil vere med på å førebyggje dette ved at klassen vil få eit større fellesskap og dermed mindre grupper. Ein av elevane fortalde at dei hadde hatt masse grupperingar i 7.klasse. Ho fekk til dømes ikkje gå ilag med to andre elevar fordi dei var bestevenner. Derimot fortel ho vidare at denne grupperinga har endra seg mykje sidan den gang, og dette meiner ho er grunna Covid19 og restriksjonane det har ført med seg. Ho viser til kohort-situasjonen som eit av grunnane til at dei har eit betre samhald no, medan ei anna meiner at kohortane gjorde at klassen skjønte korleis dei kunne ha det ilag.

Klassen har sidan mars 2020 kun fått hatt fysisk kontakt med dei andre elevane i klassen, altså sin kohort. Dette har blant anna medført eigne område i friminuttet der kun elevar frå denne klassen får opphalde seg, ingen samlingar med andre klassar i undervisningssamanheng, og ingen sosiale turar og liknande med andre klassar og elevar. Ein konsekvens av dette vil jo ha vore at det har blitt meir fokus på klassen som heilheit, og dette kan ha medført at klassen har fått eit betre opparbeidd klassemiljø enn dei hadde før. Om ein då hadde hatt akkurat dette fokuset tidleg på barnetrinnet, og oppretthaldt det vidare, kunne ein kanskje tenkje seg at klassen hadde hatt eit betre samhald på eit tidlegare stadium. Dette kunne ha medført mindre grupperingar og dermed mindre relasjonell aggresjon i klassen.

Som nemnt ovanfor har ikkje PALS nokon konkrete tiltak på dette, og dei har det som Eriksen og Lyng (2016) kallar: «hol» og «blindsoner» når det kjem til arbeid med læringsmiljø. Dette er noko eg ser på som merkeleg i og med at i PALS sitt teoretiske grunnlag har dei fokus på fleire utviklings- og læringsteoriar som vektlegg påverknad i ulike former. Til dømes Bandura sin sosiale læringsteori der åtferda blir lærd og utvikla via påverknad frå andre, eller Hirschi sin sosiale kontrollteori der gjensidige relasjonar i gruppa fungerer som eit mellommenneskeleg band og fører til felles ønska prinsipp og verdiar som heile gruppa følgjer. Ein kan kanskje likevel tenkje seg at dette er noko skulane skal arbeide med trass tiltak frå antimobbeprogram eller ikkje. Eit godt klassemiljø e så viktig

for omsorga og empatien elevane viser kvarandre, at det er heilt kritisk for at mobbing ikkje skal førekomme. Difor kan ein nesten pålegge at dette er noko ein skule skal jobbe med, uansett om dei fyljer eit antimobbeprogram eller ikkje. Likevel må det påpeikast er det ikkje lett å jobbe med noko som ein verken har fått tilstrekkeleg opplæring i eller konkrete arbeidsmetodar for. Dette ser ein gjennom studiane nemnt i teorikapittelet, der fleire av dette retta fokuset mot viktigheita av god opplæring av personale på skulen.

Eit tiltak som skulen derimot nyttar i fylje elevane, og som kan knytast opp mot å skape eit betre klassemiljø er vennegrupper. Ein av elevane sa i intervjuet at dei hadde vennegrupper som var i regi av lærarane. Dette står også i reglementet til skulen, men her er det lista opp som eit tiltak etter at mobbinga allereie er oppstått. Ein kan sjå dette ved at det i reglementet står at dei skal gje *mobbeofferet* støttande vennegrupper på skulen og fritida. Om desse vennegruppene hadde vore noko som vart sett i gang før mobbinga oppstod, og ikkje som brannsløkking etter mobbinga allereie er der, ville dei kanskje ha ført til gode relasjonar i klassen og dermed eit betre klassemiljø. Likevel kan ein sjå i det teoretiske grunnlaget i oppgåva at å ha slike vennegrupper etter mobbinga har oppstått, er lønnsamt, til dømes frå studien til Nelson et al., (2018).

6.3 Samtalar

Eit anna tiltak lærarane på denne skulen nyttar, som fleire av elevane nemner, er samtalar. Elevane seier at når det har oppstått eit problem blant elevane blir dei ofte tatt ut til samtale med læraren. Dette kan vere ein og ein, eller fleire i lag. Som vi ser ovanfor frå PALS sine handbøker legg dei stor vekt på å kartlegge situasjonar. Læraren skal kartlegge situasjonen, vurderer forholda som utløyste hendinga og følgje opp dei involverte. Elevane er derimot ikkje einige i at dette er ei god tilnærming. Dei seier at det fort kan bli endå meir konflikthar blant elevane når læraren gjer dette. Dei meiner blant anna at det blir «meir styr» fordi dei ikkje seier dei rette tinga.

På spørsmål om kva som ville vore dei rette tinga å sei, svarar dei at dei trur det heller ville vore betre å snakke med helsesøster, «...ho kjem med meir konkrete svar og veit korleis ein skal løyse ting». Her kan ein då ta med studien til Leff, Waasdorp, og Crick (2010), der dei påpeiker at å bruke skulepsykolog er eit viktig verktøy for å handtere kjempe relasjonell aggresjon. Som sagt har me ikkje så mange skulepsykologar i Noreg, men ein helsesjukepleiar har mange av dei same kvalifikasjonane, og er slik sett betre rusta til å ta tak i og handtere slike samtalar med elevane. Hottle et al. (2010) seier at slike samtalar kan gi noko informasjon om relasjonell aggressiv åtferd, men at det kan bli for mykje fokus på kun enkeltelevane sine sosiale og emosjonelle bekymringar. I tillegg kan det hende at lærarane som utfører desse samtalane, kun har avgrensa og indirekte informasjon om kjenslene og

meiningane til alle dei involverte i sakene. «If so, adult perceptions may not provide a complete picture of the situation» (Hottle et al., 2010, s.3). Dette kan tenkjast at er ein av grunnane til at elevane ikkje syns at slike samtalar fungerer når det kjem til å oppklara situasjonar med relasjonell aggresjon. Lærarane har kanskje ikkje hatt nok informasjon og difor retta samtalen i feil bane. Det er forståeleg at elevane tykkjer dette er frustrerende, og at dei på grunn av dette har fått eit kjøleg forhold til slike samtalar. Om ein skal dra inn att PALS i dette, kan det vere ein tanke at dei samtalanane dei meiner lærarane skal bruke, er noko som dei burde bidra med opplæring i. Eventuelt burde dei ha konkrete framgangsmåtar på dette. Igjen kan ein seie at her er det eit «hol» eller «blindsoner» når det kjem til konkrete tiltak.

6.4 Manglande tiltak

Til no har me sett på korleis PALS kan ha visse «hol» og «blindsoner» i sine tiltak og verktøy. Ser me på det som står i handboka, verkar det i fyrste augekast som eit antimobbeprogram med god kontroll og som kan vere særst nyttig for ein skule å ha. Ved vidare forskning, derimot, ser ein at dette moglegvis kun er på overflata, og at det er mange ting som burde vore til stades som ikkje er der. Dette er til dømes tiltak for å skape eit betre og meir samla klassemiljø og framgangsmåtar for gode samtalar angående relasjonell aggresjon. Det er i tillegg noko anna ein kan bite seg merke i ved handboka til PALS. Som nemnt deler den problemåtferd inn i fire forskjellige kategoriar: 1. Lærings- og undervisningsfremjande åtferd, 2. sosial isolasjon, 3. utagerande åtferd, og 4. antisosial åtferd. Som sagt er det i skildringa av desse kategoriane ikkje nemnt noko om relasjonell aggresjon og i kva for kategori den kjem inn under. Handboka har også eit heilt kapittel som omhandlar sosiale ferdigheiter, men her det fokus på til dømes korleis ein held hender og føter for seg sjølv i garderoben, og ikkje noko som går på det indirekte relasjonelle. Det er naudsynt å poengtere at denne handboka er frå 2009 og at det kan ha komme oppdaterte versjonar sidan då, men det er denne handboka som skulen til elevane på intervjuet følgjer. Ein kan spørje seg kvifor det er slik. Relasjonell aggresjon er ikkje eit nytt problem. Som nemnt har omgrepet eksistert sidan 1995, og det har vore mykje omtala og brukt i media. Til dømes har mange kjende filmar brukt dette som hovudtema (for eksempel filmen Mean Girls frå 2009 og ungdomsserien Adam og Eva frå 1999) og det er då påfallande at ei handbok frå 2009, til eit antimobbeprogram, ikkje har tatt opp dette tema. Når antimobbeprogrammet ikkje tek opp emnet, er det ikkje er krav til lærarane at dei skal gjere det heller. Dette kan vere ein av grunnane til at elevane ikkje greier å svare på om PALS direkte hjelp på denne mobbeforma; at det rett og slett ikkje blir nemnt. Ut i frå intervjuet med elevane fekk eg ei oppfatning av at elevane aldri hadde høyrte omgrepet relasjonell aggresjon blitt brukt i PALS-

samanheng, heller ikkje skjult mobbing eller indirekte mobbing. Ein ser frå tidlegare forskning på antimobbeprogram at å ha fokus på forskjellige former for mobbing er nyttig for effekten det har. Til dømes hadde Low et al. (2010) det som ein av sine leksjonar, og Guarini et al. (2019) hadde fokus på at lærarane skulle informere og auke elevane sitt medvit om nettmobbing. Eit stort spørsmål vil då vere kvifor ikkje PALS har tatt med dette i si handbok. Eit av svara her kan moglegvis vere at det er ei mobbform som er vanskeleg å finne konkrete tiltak mot sidan den kan vere både indirekte og skjult. Ein skulle likevel tru at PALS såg viktigheita med å ta det inn i sitt program likevel.

Ingen av elevane nemner heller «Stopp – gå vekk – si ifra»-trinna som PALS har. I og med at dette er ein leksjon som lærer elevane korleis dei skal handtere sladder og baksnakking, kan dette vere gode metodar for å førebygge og handtere relasjonell aggresjon. Sladder og baksnakking kan begge vere metodar for å øydelegge ein person sine relasjonar eller status i klassen, og soleis noko som er naudsynt å ha tiltak for å handtere. Sidan mange av elevane tek opp desse mobbformene i intervjuet, skulle ein tru at viss dei hadde fått opplæring i «Stopp – gå vekk – si ifra»-trinna, ville dette vore noko dei knytte saman og difor hugsar. Likevel må ein her også påpeike at elevane seier det var meir fokus på PALS på barneskulen, ergo kan dette vere noko dei kun fekk opplæring i på 1.-4.trinn. Det vil difor vere meir forståeleg om dei ikkje hugsar det. Likevel må ein igjen tenke på kva fordel det kunne ha hatt for elevane om denne metoden var noko dei også fekk opplæring og trening frå 5.trinn og utover. Elevane nemner jo at dei hadde masse problem med utestenging i 7.trinn. Med utestenging høyrer også baksnakking og sladder til, og denne metoden kunne kanskje ha førebygd dette problemet dei nemner dei hadde i 7.klasse.

6.5 Bra-kort

I alle intervjuene nemner elevane bra-kort. Dette er noko dei får om dei har gjort noko «bra», og i fylje handboka til PALS skal det fungere som ei oppmuntring til både å oppretthalde eit positivt læringsmiljø for heile klassen, og for å motivere enkeltelevar til å gjere ein innsats for å lukkast betre på skulen. Fleirtalet av informantar er semde i at bra-kort er noko som stort sett høyrer barneskulen til, men at dei kan få det no også. Ein av dei seier at «*Me får det viss me har vore stille i ein time*», medan ei anna seier at dei får det for å, «*...spytte tyggisen når me kjem inn i klasserommet*».

Gjennom desse sitata ser me at bra-korta rettar seg mest mot åtferda inni klasserommet og ikkje det som går på åtferd mot kvarandre. Om bra-korta kun rettar seg mot dette, vil dei ikkje ha nokon effekt på den åtferda som går på mobbing og det relasjonelle mellom elevane. Ei jente seier derimot at dei kan få bra-kort i friminutta viss ein lærar har sett at dei har vore greie mot andre elevar. Dette er det einaste konkrete eksempelet dei kjem med på bra-kort for åtferd mot kvarandre, og som dei får no

og ikkje berre på barneskulen. I eit av intervjua kjem det fram at dei får mange bra-kort i starten av skuleåret, «...men det er sikkert for at det ikkje skal bli heilt kaos etter sommarferien». Det er den same jenta som seier at ho trur det er stort fokus på bra-kort og PALS på barneskulen fordi då lærer ein seg god oppførsel ved hjelp av skryt.

6.6 Kjønn

Den siste kategorien under intervjua var kjønn. Kun eitt av intervjua var ei rein jente-gruppe, medan resten var ei blanding av jenter og gutar. Likevel var dei i alle intervjua semde i at relasjonell aggresjon «...*det er ei slik jentegreie*». Spesielt gutane var veldig bestemte på dette. Dette er også noko me kan sjå i forkinga; fleire studiar hevdar at relasjonell aggresjon, og i tillegg den indirekte og skjulte mobbinga er noko som førekjem mest blant jenter. Likevel hevdar dei fleste at det ikkje KUN er blant jenter, men at også gutane praktiserer det til ein viss grad. På spørsmål om dette, om dei opplever denne forma for mobbing dei også, seier ein av gutane at det skjer, men at dei ikkje bryr seg, og at dei gjer seg ferdige med ting der og då. Dette ser ein at også fleire av jentene i intervjua seier. Desse elevane meiner altså at relasjonell aggresjon førekjem blant gutar også, men at dei ikkje dreg det ut over lenger tid. Dette stemmer overeins med rapporten til Eriksen og Lyng (2015) der dei skriv at lærarane i deira studie hadde ei oppfatning av at gutar ordna opp der og då. Dei meinte dei hadde grunnlag for å konkludere med at gutar bit det i seg når dei opplev relasjonell aggresjon. Dette kan me sjå i frå ein av dialogane elevane hadde at stemmer.

Eriksen og Lyng (2016) påpeiker vidare i studien at å ha dette synet på relasjonell aggresjon, at det berre førekjem blant jenter, kan utgjere eit problem for gutane: «Det kan også føre til at man overser tilsvarende dynamikker og hendelser blant gutter» (s.10). I studien deira bruker dei omgrep som «jentedrama» og «jentegreier», og seier at det er desse omgrepa som er med på å gi problemet mindre tyngde, samstundes som det ekskluderer gutar frå problemet. Desse omgrepa vart også nytta av nokre av informantane i denne studien, og kan difor vise oss at dette er eit utbreitt problem. At det blir sett på som noko som førekjem kun blant jenter, kan vere ein av grunnane til at alle gutane i denne studien meinte dei ikkje (eller nesten ikkje) opplevde slik mobbing; dei veit ikkje at det er nettopp slik mobbing som føregår nettopp fordi dei er «opplært» i at det kun skjer med jenter.

6.7 Kritiske refleksjonar

Det fyrste eg vil ta fram som endringspotensiale ved denne studien er informantane. Å ha elevar som informantar er både lærerikt og nyttig, men kanskje ikkje fullstendig tilstrekkeleg for å få nok

informasjon om dette tema. I etterkant ser eg at det hadde vore ein stor ressurs å intervju lærarane til elevane og, og å fått deira perspektiv på det elevane fortalte. Dette ville gitt meg ei innsikt i kva dei faktisk meiner blir gjort av PALS-tiltaka og i arbeidet mot relasjonell aggresjon, kontra kva elevane meiner. Denne innsikta hadde vore spesielt naudsynt med tanke på mine tolkingar av manglande tiltak. Likevel kunne det å få lærarane sine meiningar derimot ha gitt eit feilaktig inntrykk då ein kan risikere at dei seier det som er «forventa» frå skulen at dei skal seie. Slik sett er det ein fordel å ha berre elevane sine tankar og haldningar. I kvalitativ forskning er dette eit kjent problem og hemmar kontrolleffekten ved studien. I fylje Larsen (2017) kan informanten eller informantane svare det dei trur intervjuaren vil høyre eller det dei tenkjer er allment akseptert (ss.29-30). Ein måte å unngå dette på er ved å vere så objektiv som mogleg i introduksjonen av intervju. Likevel ville ikkje mi objektivitet hatt så mykje å seie i intervju med lærarane då dei nok har veldig klare tankar om kva dei bør og ikkje bør seie om tema.

Ei anna ulempe med kvalitativ forskning er at det i hovudsak ikkje kan generaliserast statistisk. Dette er forskning gjort på kun ei klasse, og ein kan ikkje bevise at dette er noko som gjeld for alle skular som brukar PALS som deira antimobbeprogram. Eg ser det likevel som eit viktig poeng å ta med at handboka til PALS er den same, og programmet har ganske klare retningslinjer til korleis det skal brukast. Difor vil det vere tilnærma likt på alle skulane som praktiserer det. Dette gjer at ein kan, med forsiktighet, tenkje seg at dei tiltaka og rammene som manglar ved denne skulen også manglar ved dei andre skulane. Det som igjen kan utgjere ein stor forskjell frå skule til skule, er i kva grad dei fyljer retningslinjene og opprettheld programmet.

Ei tredje metodisk svakheit med denne studien er tal informantar og intervju. Eg opplevde det som problematisk å få tak i informantar som ville delta i studien. I utgangspunktet hadde eg over 20 påmelde til studien, men mange trakk seg eller fekk ikkje underskrift frå foreldre (trass mykje puring). Eg enda då opp med 14 informantar, fordelt på 3 intervju. Det hadde nok gagna studien ein del å få i minst eitt intervju til, men eg tykkjer at eg fekk god informasjon ut av dei intervju eg hadde og dette var nok til å forme ei meining. Noko anna som var problematisk med utvalet var at det vart lite dialog mellom informantane. I eit fokusgruppeintervju vil ein oppnå ein dialog mellom informantane, som etter kvart er uavhengig av intervjuar. Dette viste seg å vere vanskeleg med elevane. Det oppstod dialog, men denne var mellom meg og dei. Likevel spelte dei vidare på det dei andre sa, så nokre aspekt ved eit fokusgruppeintervju var det der. Eit spørsmål er om det hadde vore betre for studien om eg hadde nytta ein-til-ein intervju. Dette trur eg derimot ikkje då dette intervjuet er med elevar, og i ein slik situasjon og med eit slikt ømfintleg tema trur eg det hadde vore vanskeleg å fått til ein god flyt i dialogen. Det kunne også ha bidrege til ei ubehageleg oppleving for elevane.

7. Avslutning

7.1 Oppsummering og konklusjon

I denne masteroppgåva har eg sett på antimobbeprogrammet PALS og kva elevar meiner om deira handtering av relasjonell aggresjon. Eg har brukt ein kvalitativ metode med fokusgruppeintervju der dei utvalde informantane var elevar i 8.klasse ved ein PALS-skule. I fokusgruppeintervjua kom det fram fleire viktige moment. Det fyrste var at elevane veit at dei er ein PALS-skule og at PALS er noko som blir praktisert, men kan ikkje heilt peike på alle tiltaka. Dei veit at dei har bra-kort og at dei har hatt PALS-veker og dagar, men dette var det meir av på barneskulen enn det er no. Dei kan derimot peike på tiltak som dei ikkje veit om er knytt til PALS og dette er samtalar, enten ein og ein, i grupper eller heile klassen, og sosiale kveldar ilag (dette var berre jentene). Desse tiltaka, både dei som elevane knyter til PALS og dei som kjem utanom, står i samråd med PALS si handbok. Dette tyder på at lærarane er bevisste kva tiltaka til PALS er og at dei nyttar seg av dei. Likevel er det motstridande at elevane meiner at tiltaka har minska betrakteleg etter dei byrja på ungdomsskulen, då det frå PALS si side skal vere tiltak som varar heile grunnskulen.

Når det kjem til relasjonell aggresjon er dei klar over kva dette inneberer. Dei har derimot lite erfaring med det i nyare tid, men vedgår at dei har hatt litt av det i klassen før. Då vart det handtert med tiltaka vist til ovanfor, nemleg samtalar og «jentekveldar». Desse problema har dei ikkje lenger i dag, men dei er usikre på om det er på grunn av tiltaka eller om dei berre har «vakse det av seg». Dei er derimot sikre på at koronapandemien og det at klassen har vore ein kohort ilag har gjort dei til ein meir samla klasse med mindre slike problem. Det siste poenget her kan vere med på å understreke kor viktig det er å skape eit godt samhald i klassen. Elevane meiner sjølve at når dei vart ein meir samla klasse, fekk dei mykje mindre relasjonelle problem og grupperingar internt i klassen. Dette står i samråd med andre studiar som har forska på viktigheita av gode klassemiljø for å både handtere og førebyggje relasjonell aggresjon. På dette området viser både funn frå denne studia og teori at PALS ikkje strekk til. I handbøkene deira fant eg lite fokus på klassemiljø, lite konkrete tiltak, i tillegg til at andre som har gjort forskning på dette seier det same.

Det siste punktet i studien er retta mot kjønn og om elevane tykkjer at relasjonell aggresjon er eit problem blant begge kjønn eller ikkje. Gjengs for alle intervjua er at dei meiner dette er meir eit jenteproblem enn eit guteproblem. Dei seier likevel at det kan oppstå blant gutane og, men ikkje like mykje, og at dei ikkje «bryr seg så mykje» og lagar ikkje «mykje styr» ut av det. Sjølv om forskarar ikkje klarar å bli einige om dette tema, er det likevel noko som går att. Dei fleste hevdar at ein ikkje

kan seie at det KUN er eit problem blant jenter, men at dei ikkje er like utbreitt blant gutar. Dette er i samråd med kva elevane seier.

I forhold til mine tankar før eg starta på oppgåva er resultatane frå intervjuet litt som venta. Dette er til dømes det med at dei veit kva relasjonell aggresjon er og dei tiltaka lærarane har brukt for å handtere dei, i tillegg til at dei knyter relasjonell aggresjon opp mot jenter. Det som derimot er uventa er kor lite dei seier dei ser til PALS i kvardagen og kor lite dei veit om tiltaka programmet fører. Mine tankar var at både lærarar og andre tilsette var mykje meir bevisste på PALS i undervisninga og at dei brukte det meir tydeleg for elevane. Ein kan likevel ikkje sei noko sikkert om dette då studien ikkje tek med lærarane sine synspunkt på saka.

Noko eg derimot vel å konkludere med er at det som fungerer best mot relasjonell aggresjon er opprettinga av og fokuset på gode og inkluderande klassemiljø. Her meiner eg tiltaka til PALS sviktar. Verken bra-korta eller PALS-dagane/vekeane strekk til for å jobbe best mogleg med dette. Dei gode klassemiljø kan føre til at elevane ser på klassen som eit fellesskap, noko som igjen kan gjere at ein tek større omsyn til kvarandre og får meir empati for dei som eventuelt ikkje har det bra. Det kan også minske grupperingar og dermed gjere klassen mindre hierarkisk og mindre utsett for relasjonelle problem. Difor er det naudsynt at om skulen skal nytte seg av antimobbeprogram, må dette programmet ha klare tiltak og arbeidsmåtar for arbeid med klassemiljøet. Eg vil også trekke fram viktigheita med konkret og spesifikk opplæring av lærarar og andre tilsette. Elevane påpeiker at dei samtalar dei har hatt med lærarane etter mobbinga er oppstått har vore lite effektive. Difor kan ein tenkje seg at ved å hjelpe dei tilsette med å betre forme og utføre desse samtalar, kan dette vere eit av tiltaka som fungerer. Samtalar er eit tiltak PALS har, og med rett opplæring, viser studiar at dette kan vere eit godt tiltak dei tilsette kan nytte mot relasjonell aggresjon.

Ein anna konklusjon er at relasjonell aggresjon ikkje burde bli sett på som eit jenteproblem. Eg er einig i at det kanskje er flest jenter som er både utsett og driv med denne forma for mobbing, men likevel meiner eg at å fokusere på dette som eit jenteproblem kan føre til at gutane blir gløymde. Som me ser i denne studien er dette noko gutane opplever, kanskje ikkje i like stor grad som jentene, men det er uansett eit problem, same kor stort eller lite det er. Å kalle det «jentegreier» og «jentedrama» kan ekskludere gutane heilt frå førebygginga og handteringa, og dermed føre til at det til slutt blir eit mykje større problem blant gutane enn det har vore. Ein tanke kan vere at det er eit like stort problem blant gutane, men fordi det har eit allment syn som «jenteproblem» er dei rett og slett ikkje klar over kva dei blir utsett for. Difor må dette bli ei endring på.

7.2 Implikasjonar

Gjennom arbeidet mitt har eg fått nokre tankar om kva denne studien viser til av implikasjonar for arbeidet til lærarane. Fyrst og fremst kan den vise at det å fylje eit antimobbeprogram ikkje alltid fungerer like optimalt som ein trur. Som ein av intervjupersonane sa så fint: «Eit antimobbeprogram kan fungere bra på nokre former på mobbing, og andre ikkje». Denne undersøkinga indikerer at oppfylgning av dei som er mottakarar for antimobbeprogram er viktig for å evaluere verknad. Ein ser her fordelane med kvalitative forskingar då denne metodiske vinklinga gir innsyn i det ikkje-forventa. Vidare kan det også vere ein fordel at skulane inkluderer elevane i regelmessig evalueringar av tiltak og effekt for å sikre mest mogleg vinning av programmet.

Ein anna implikasjon er bruken av samtalar. Etter ei rekkje år med praksis på ulike skular og som tilsett i skulen veit eg at dette er eit flittig brukt tiltak, og som eg sjølv har nytta meg av mange gonger. I arbeidet med denne oppgåva har eg likevel fått eit meir kritisk auga til det, og gjort meg ein tanke om at det kanskje ikkje alltid er så nyttefult som ein trur. Eg trur også at lærarar hadde hatt godt av å få betre opplæring i dette slik at ein er betre rusta på å ta desse samtalane, uansett vanskegrad. Ein ser både gjennom teori og resultata frå studien at å involvere helsesøster og/eller skulepsykolog ikkje er ein dårleg tanke, og kanskje noko ein oftare bør praktisere. Likevel veit eg av eigen erfaring at å involvere andre instansar er eit stort steg å ta. Difor ser eg det som ein moglegheit å arbeide med å ufarleggjere det å spørje om hjelp frå andre.

Til slutt vil eg peike på arbeidet med klassemiljø. Gjennom intervju med elevane ser ein at dei sjølve dei har fått eit mykje betre klassemiljø grunna korona og kohorten dei har hatt. Dette viser tydeleg viktigheita av å arbeide med samhald i klassane og å fokusere på klassen som eit fellesskap. Dette arbeidet bør startast med så tidleg som råd slik at ein best mogleg kan utelukka ugunstige grupperingar som set seg opp mot andre grupperingar og soleis skapar relasjonell aggresjon mellom grupper. Ein kan på denne måten også hindre at det blir store forskjellar på elevane sin status og dermed at makthierarkiet i klassane ikkje blir så omfattande.

Når det gjeld implikasjonar for teorien skulle eg gjerne sett meir forskning på korleis påskjøningane som PALS har, med bra-kort til dømes, kan ha noko å seie for åtferda til elevane mot kvarandre. Korleis kan påskjøningar gjere at elevane oppfører seg betre mot kvarandre? PALS seier jo at bra-korta skal fremje god åtferd, men eg skulle gjerne likt å visst om det også har noko å seie for relasjonane til elevane.

7.3 Vidare forskning

I arbeidet med denne oppgåva der eg har lest og sett meg inn fleire ulike studiar, artiklar og bøker relevante for temaet, har eg endå ikkje sett noko som gir konkrete tiltak til lærarar i arbeidet med relasjonell aggresjon. Denne mobbeforma er eit aukande problem og difor forbausar det meg at meir forskning ikkje er gjort på området. Lærarar treng ikkje antimobbeprogram med vage og vide arbeidsmåtar for korleis ein kan arbeide med mobbing generelt. Ein treng ikkje fleire tips til metodar som «rollespel» og «stopp-gå-vekk-sei ifrå». I mi karriere, sjølv om den ikkje har vore så lang, så er det dei konkrete og «rett-fram» arbeidsmåtane eg har sakna. Ein treng forslag til kva ein kan sei til elevane som opplever denne mobbinga for at det skal bli gode samtalar og ikkje slike som elevane i denne studien skildrar. Ein treng forslag til måtar ein kan opprette best mogleg klassemiljø der klassen ser på kvarandre og seg sjølv som delar av ein heilheit.

Det hadde særleg vore interessant å sett studiar som utforska nettopp dette, til dømes kva lærarane saknar og deira eigne refleksjonar om kva som kunne ha gjort arbeidet lettare. I tillegg kunne det ha vore nyttig å gjort eksperimentelle studiar der ein sette inn konkrete tiltak og sjekka om dei hadde ein effekt eller ikkje på den relasjonelle aggresjonen. Dette kunne til dømes vore større longitudinelle studiar slik at ein kunne ha sikra at det var ein reell effekt.

Vidare vil eg oppmoda til fleire undersøkingar på antimobbeprogram som konsentrerer seg om deira verknad på alle former for mobbing. Eg trur skulane har lett for å ta i bruk slike program, utan at ein heilt veit kva effekt det faktisk har. Ein må hugse på at programma vil selje sine tenester til skulane og difor viser dei ikkje dei svakheitene dei faktisk har. Det vil derfor vere nyttig om fleire effektstudiar låg til grunn slik at skuleeigarar hadde noko å sjå til i vurderinga av kva program dei vil nytte seg av.

Kjelder

- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H., & Natvig, H. (2018, Oktober 12). *Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø (2. utg.)*. Henta frå Ungsinn: https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/
- Andersen, G. (2019, Januar 31). *Valg av forskningsmetode*. Henta frå NdlA: <https://ndla.no/subject:1:f3d2143b-66e3-428c-89ca-72c1abc659ea/topic:5:195989/topic:3:195829/resource:1:56937>
- Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2011). *PALS. Håndbok - Modul 1 Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå*. Oslo: Atferdssenteret.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Atferdssenteret. (2009). *Håndbok PALS*. Oslo.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995, Juni). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, ss. 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. I D. Bernstein, *The Nebraska Symposium on Motivation* (ss. 75-141). Lincoln: University of Nebraska Press. Henta frå: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5537&context=facpub>
- Dalland, O. (2017). *Metode og Oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eidsaa, I. (2020, August 27). *Mange barn og unge mobbes hjemme*. Henta frå Blå Kors: <https://www.blakors.no/mange-barn-og-unge-mobbet-hjemme/>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2016, Januar 13). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo--gode-strategier-harder-notter-og-blinde-flekker/>
- Ertesvåg, S. K. (2018, Oktober 8). *Mobbing*. Henta frå Store Norske Leksikon: <https://snl.no/mobbing>
- Ertzeid, H. (2018, Januar 29). *Den skjulte mobbingen skolene ikke ser*. Henta frå Forskning: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/den-skjulte-mobbingen-skolene-ikke-ser/292851>
- Flack, T. (2010). *Innblikk*. Senter for atferdsforskning. Henta frå Læringsmiljøssenteret.
- Flack, T. (2018). *Relational aggression in adolescents; Exploring the associations with status goals, status stress, perspective taking and empathic concern within the framework of social goal theory*. Stavanger: University of Stavanger.
- Foreldreutvalget for barnehager. (2019, Mai 10). *Mobbing - kva er rett definisjon?* Henta frå FUG: <https://fubhg.custompublish.com/mobbing-kva-er-rett-definisjon.6220771-179541.html>
- Gorseth, S., & Olweus, D. (2006). *Mobbing i fritidsmiljøene*. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/mobbing/mobbing_i_fritidsmiljoene.pdf

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2020, November 3). *Kvalitativ metode*. Henta frå Snl: https://snl.no/kvalitativ_metode
- Guarini, A., Menin, D., & Brighi, A. (2019, Mars 16). RPC Teacher-Based Program for Improving Coping Strategies to Deal with Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Henta frå: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6466270/>
- Hammerstrøm, I. L. (2019, januar 30). *Nesten en halv million elever har svart: Her er syv viktige funn om mobbing i skolen*. Henta frå Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/norge/i/ddK48X/nesten-en-halv-million-elever-har-svart-her-er-syv-viktige-funn-om-mo>
- Helsebiblioteket. (2019, Desember 10). *Fokusgruppeintervju*. Henta frå Helsebiblioteket: <https://www.helsebiblioteket.no/kvalitetsforbedring/brukermedvirkning/fokusgruppeintervju>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo.
- Hoffmann, T. (2013, September 22). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Henta frå Forsking: Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?
- Horner, R., Ross, S., & Stiller, B. (n.d). *Mobbeforebygging i PALS for grunnskolens barnetrinn*.
- Hottle, A. B., Nelson, D. A., Warburton, B., Young, B. K., & Young, E. L. (2010). Relational Aggression in Schools: Information for Educators. *National Association of School Psychologists*. DOI:[10.1093/cs/cdv003](https://doi.org/10.1093/cs/cdv003)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvam, M. (2014, November 19). *Skjult mobbing*. Henta frå NHI: <https://nhi.no/psykisk-helse/psykiske-lidelser/skjult-mobbing-indirekte-aggresjon/?page=9>
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leff, S., Waasdorp, T., & Crick, N. (2010). A Review of Existing Relational Aggression Programs: Strengths, Limitations, and Future Directions. *School Psych Rev*, ss. 508-535. Henta frå: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3111222/>
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2016). *Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/dembra-evaluering-2016.pdf>
- Low, S., Frey, K. S., & Brockman, C. J. (2010). Gossip on the Playground: Changes Associated With Universal Intervention, Retaliation Beliefs, and Supportive Friends. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087740>
- Læringsmiljøsentret. (2014, Juli 24). *Reaktiv og proaktiv aggresjon*. Henta frå Sinne og aggresjon hos barn og unge: <https://www.uis.no/nb/sinne-og-aggresjon-hos-barn-og-unge#/>
- Læringsmiljøsentret. (2018, Juni 15). *Hvorfor utestenger ungdom enkelte elever?* Henta frå Læringsmiljøsentret: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/om-laringsmiljosenteret/nyheter-og-presse/hvorfor-utestenger-ungdom-enkelte-elever-article125909-21227.html>
- Læringsmiljøsentret. (2002). *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002*.

- Nelson, H. J., Burns, S. K., Kendall, G. E., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). The Factors That Influence and Protect Against Power Imbalance in Covert Bullying Among Preadolescent Children at School: A Thematic Analysis. *The Journal of School Nursing*.
<https://doi.org/10.1177/1059840517748417>
- NHI. (2020, Juni 04). *Mobbing*. Henta frå NHI: <https://nhi.no/familie/barn/mobbing/?page=2>
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York: Routledge.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. Washington, D.C: American Psychological Association
- Stubbs-Richardson, M., Sinclair, H. C., Goldberg, R. M., Ellithorpe, C. N., & Amadi, S. C. (2017, August 24). Reaching Out versus Lashing Out: Examining Gender Differences in Experiences with and Responses to Bullying in High School. *American Journal of Criminal Justice* .
 DOI:[10.1007/s12103-017-9408-4](https://doi.org/10.1007/s12103-017-9408-4)
- Sundstrøm, K. (2019, Juni 17). *Fokusgrupper og fokusgruppeintervju*. Henta frå NDLA:
<https://ndla.no/nb/subject:43/topic:1:190302/topic:1:197975/resource:1:196358?filters=urn:filter:c621fe47-6d28-4ecd-95cb-ad641382d8f4>
- Svartdal, F. (2020, Mars 24). *Aggresjon*. Henta frå SNL: <https://snl.no/aggresjon>
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Arnesen, A., Meek-Hansen, W., & Olseth, A. R. (2014). *Skoleledere om PALS*. Henta frå Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/skoleledere-om-pals/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2018). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative Forskningsmetoder i Praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *MANIFEST MOT MOBBING– et forpliktende samarbeid for et godt lærings- og oppvekstmiljø*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Manifest mot mobbing - Aktivitetsrapport*. Henta frå Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport/id106012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mai 23). *Hva er mobbing?* Henta frå Udir:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mars 18). *Mobbing og krenkelser*. Henta frå Relasjoner mellom elever: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Mobbing-og-krenkelser/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *BARNEHAGE- OG SKOLEMILJØ Vurdering av kompetansetiltak*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/anbefalinger/vurdering-av-kompetansetiltak-barnehage--og-skolemiljo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, Januar 29). *Elevundersøkelsen 2019: Mobbing og arbeidsro*. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-mobbing-og-arbeidsro/>
- Utforsk Sinnet. (2020, November 05). *Bobo-eksperimentet og aggressivitet*. Henta frå PEDAGOGISK PSYKOLOGI: <https://utforsksinnet.no/bobo-eksperimentet-og-aggressivitet/>
- Washburn-Ormachea, J., Hillman, S., & Sawilowsky, S. (2004). Gender and gender-role orientation differences on adolescents' coping with peer stressors. *Journal of Youth and Adolescence*, ss. 31-40. DOI:[10.1023/A:1027330213113](https://doi.org/10.1023/A:1027330213113)
- Wendelborg, C. (2021, Januar 28). *Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og arbeidsro*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/>
- Wendelborg, C. (2021, Januar 28). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2020 – analyse av Elevundersøkelsen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Whitson, S. (2012). When Friendship is Used as a Weapon: Using Life Space Crisis Intervention Skills to Confront Bullying. *Reclaiming children and youth*. Henta frå: https://www.lsci.org/pdf/examples/21_3_Whitson%20MBB%20Set%20Up.pdf
- Wifstad, Å. (2019, Oktober 31). *Vitenskapsteori*. Henta frå Sykepleien: <https://sykepleien.no/forskning/2019/09/vitenskapsteori>

Intervjuguide til masteroppgåve 20/21

Oppgåvetema: Relasjonell aggresjon og verknaden PALS-programmet har.

1. Tema:

PALS

- Korleis blir PALS brukt i kvardagen på skulen?
- Er det annleis no enn frå barneskulen?
- Kva merkar de til PALS-programmet?
- Tykkjer de at det har nokon effekt?

2. Tema:

Relasjonell aggresjon (Startar med å forklare kort kva dette er)

- Kva veit de om slik form for mobbing? Kan de komme med nokon døme på slike mobbeformer?
- Opplev de mykje av det på denne skulen?
- Kva kan ein gjere for å førebyggje?
- Kva kan ein gjere om det allereie har oppstått?
- Korleis knyt denne forma for mobbing seg opp mot kjønn? Er det kun jenter som mobbar slik? Kun gutar? Eller begge?

3. Tema:

PALS sin verknad på dette

- Har PALS noko å seie for denne mobbeforma?
- Kan de komme med døme på tiltak de har?
- Syns de dei fungerer?

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskingsprosjektet *PALS sin verknad på relasjonell aggresjon?*

Dette er eit spørsmål til elevar i 8.klasse om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å kartleggje om mobbeprogrammet PALS har verknad på mobbing som går på det relasjonelle. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for eleven.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å sjå på PALS sin verknad på den relasjonelle mobbinga. Dette vil seie mobbing som går på relasjonar, altså til dømes utestenging, baksnakking, grupperingar osv. Dette er ei masterstudie.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får denne eleven spørsmål om å delta?

Utvalet er bestemt på bakgrunn av at eleven sin skule er ein PALS-skule. Studien krev ei klasse på ungdomstrinnet, og nettopp derfor får heile klassa same førespurnaden. Førespurnaden blir sendt ut etter rådføring frå kontaktlærar.

Kva innebærer det for eleven å delta?

Viss eleven vel å delta, innebærer det at hen deltek på eit fokusgruppe intervju. Dette er ein samtale med meg og nokre av klassekameratane til eleven om temaet masterstudien skal handle om. Dette tek ca. 30-45 minutt. Grupperingane blir laga i samråd med kontaktlærar. Det vil bli tatt lydopptak av samtalen, som kun vil bli brukt til dette formålet, og sletta når studien er over.

Om ønskeleg, kan foreldre få sjå intervjuguide på førehand ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss ein vel å delta, kan ein når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar viss ein ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje seg.

Personvern – korleis me oppbevarer og brukar opplysningane

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremålet eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun eg som har tilgang til opplysningane, og dei vil bli lagra på Høgskulen sin forskningsserver i eit rom som kun eg ha tilgang til. Ingen opplysningar om eleven vil bli tatt med i studien, den er heilt anonym.

Kva skjer med opplysningane når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet avsluttast/oppgåve er godkjend, noko som etter planen er mai/juni 2021. Etter dette vil lydopptaket og samtykkefilene bli sletta.

Dine rettigheter

Så lenge eleven kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar,
- å få slettet personopplysningar, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningar.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Sigve Høgheim. Tel: [+47 57 67 60 49](tel:+4757676049), Epost: Sigve.Hogheim@hvl.no.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Tel: [+47 55 58 76 82](tel:+4755587682), Epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no.

Om du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Sigve Høgheim
(Forskar/rettleiar)

Oda Stadheim

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet PALS og relasjonell aggresjon, og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til at eleven kan:

- delta i fokusgruppeintervju

Eg samtykker til at eleven sine opplysningar kan bli behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3:

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevar si meining om mobbeprogrammet PALS sin verknad på relasjonell mobbing.

Referansenummer

447229

Registrert

11.12.2020 av Oda Stadheim - 246280@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigve Høgheim, Sigve.Hogheim@hvl.no, tlf: 4757676049

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Oda Stadheim, Odastad@hotmail.com, tlf: 95003560

Prosjektperiode

21.10.2020 - 15.09.2021

Status

09.08.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

09.08.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 9.8.2021.

Endringen innebærer at prosjektslutt utsettes til 15.9.2021 (tidligere 28.5.2021).

Det er vår vurdering at behandlingen fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 9.8.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til videre med prosjektet!

20.05.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.5.2021.

Endringen innebærer at prosjektslutt utsettes til 28.5.2021 (opprinnelig 10.5.2021).

Det er vår vurdering at behandlingen fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 20.5.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til videre med prosjektet!

07.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 7.1.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.