



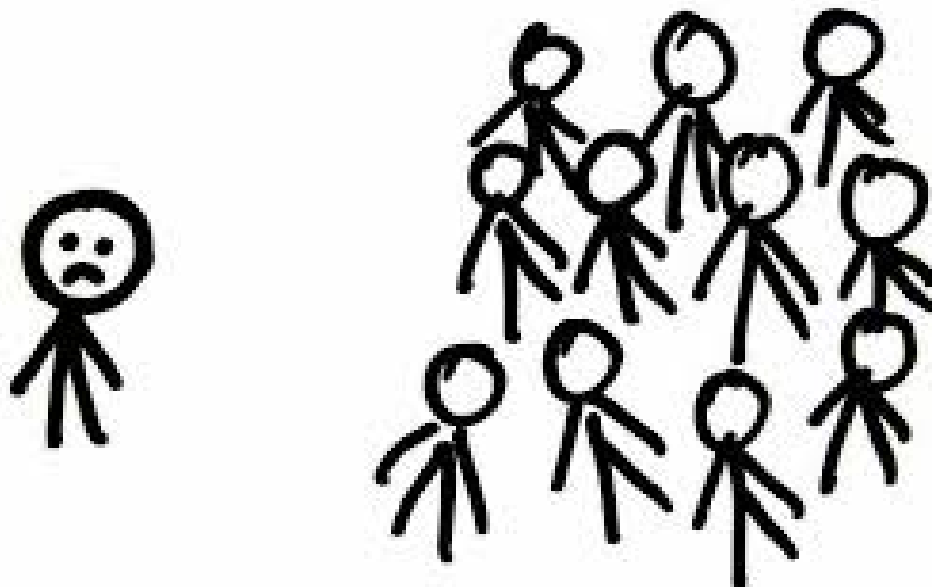
Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Mastergrad i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2013 Åpen
Forfatter: Linda Vikanes (signatur forfatter)
Veileder: Erling Georg Roland	
Tittel på masteroppgaven: En kvantitativ analyse av ungdomsskole elevers bevissthet og erkjennelse av det å mobbe andre. Effekten av filmen "Luddes" påvirkning på elevenes egenoppfatning av å være en mobber. Engelsk tittel: A quantitative analysis of middle school students' self awareness and recognition of being a bully. The effect of the movie "Luddes" impact on students' self-perception of being a bully.	
Emneord: Mobbing Aggresjon Målefeil og måleproblematikk i sosialpsykologien	Sidetall: 60 + vedlegg/annet: 13 Stavanger, 13.05.2013 dato/år

**En kvantitativ analyse av ungdomsskole elevers
bevissthet og erkjennelse av det å mobbe andre**



Masteroppgave i Spesialpedagogikk våren 2013

Linda Vikanes

Universitetet i Stavanger

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på to lærerike og spennende år ved Universitetet i Stavanger. Disse to årene som student ved universitetet har skapt engasjement og kunnskap om temaet mobbing. De dyktige medarbeiderne og foreleserne ved Læringsmiljøsenderet har bidratt til denne økte kompetansen og engasjementet på feltet.

Da vi skulle begynne på selve masteroppgaven vår ved juletider 2012, var vi to studenter som hadde dette temaet som interessefelt og vi ble enige om å ha et samarbeid i deler av oppgaven vår. Dette ble drøftet med veileder Erling Roland som støttet tanken og ideene våre. Min medstudent, Kjetil Johannes Helland, og meg kom frem til at for å få svar på de tanker og spørsmål vi satt med, så ville vi ha en kvantitativ undersøkelse og valgte oss et eksperimentelt design. Vi samarbeidde om å utarbeide spørreskjema, gjennomføre spørreundersøkelsen og foretok deler av analysen sammen. Den skriftlige oppgaven er gjort hver for seg og teori og diskusjonsdel er utarbeidet separat.

Veien frem til ferdig produkt har vært lang, men takket være god veiledning og samarbeid med senteret for øvrig, i form av tilgang på materiale og datafiler, har jeg nå endelig ferdigstilt mitt prosjekt.

En stor takk bør også rettes til skolen som stilte sine elever til disposisjon, foreldre som lot sine elever bidra, og ikke minst elevene selv som villig stilte opp i vår undersøkelse. Takk for det.

Sammendrag

Utgangspunkt og tema for denne oppgaven har vært å se på elevers bevissthet eller erkjennelse rundt det å mobbe andre. Det finnes mye forskning på mobbing når det gjelder kjønnsforskjeller, omfang og konsekvenser. Denne forskningen, sammen med forskning på barns aggresjonsnivå, danner det teoretiske utgangspunktet for oppgaven.

Den overordnede hensikten med undersøkelsen var å se på om det å vise elevene en sterk mobbefilm, «Ludde», hadde en effekt på elevenes erkjennelse eller bevissthet rundt det å mobbe andre. Effekten blir vurdert for både jenter og gutter.

For å undersøke effekten av filmen, har studien en kvantitativ empirisk tilnærming og er gjennomført som eksperimentelt design. En spørreundersøkelse på et utvalg bestående av 110 elever ble gjennomført ved en utvalgt skole i distriktet. Utvalget ble delt i to grupper hvorav en fungerte som eksperimentgruppe og den andre som kontrollgruppe.

Svarene fra undersøkelsen er studiens datamateriale og danner utgangspunkt for de statistiske analysene. Deskriptiv statistikk beskriver gjennomsnitt, standardavvik og antall respondenter, mens resultatene fra variansanalysene fremstiller en sammenligning fra flere gruppegjennomsnitt samtidig.

Analysene danner utgangspunkt for den videre drøftingen. Funnene indikerer at filmen tilsynelatende har liten eller ingen effekt vurdert ut fra forskjeller i resultat mellom de to gruppene. Ved å utforske analysene nærmere, ser vi likevel en tendens til at det er forskjeller på guttenes og jentenes svar innad i de to gruppene. Tendensen viser at guttene i eksperimentgruppa i langt større grad enn jentene rapporterer at de mobber andre, mens jentene i kontrollgruppa derimot rapporterer om betraktelig mer mobbing enn guttene. Verdt å merke seg er også at når det gjelder guttene og jentenes totale innrapportering om det å mobbe andre, så er gjennomsnittsverdiene kun marginalt forskjellige. Altså totalt sett rapporterer guttene og jentene nokså likt at de mobber andre. Dette blir i oppgaven diskutert opp mot annen forskning på feltet som ganske entydig viser at gutter i langt større grad enn jenter sier de mobber andre. Gjennomsnittsverdiene til jentene og guttene er i denne undersøkelsen i tillegg betraktelig lavere enn i andre sammenlignbare undersøkelser. Disse funnene blir drøftet i oppgavens diskusjonsdel.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling og avgrensning	9
1.3 Oppgavens struktur/oppbygning.....	10
2.0 Mobbing	12
2.1 Innledning	12
2.2 Mobbing i skolen	12
2.3 Mobbing som begrep	14
2.4 Definisjon på mobbing	15
2.5 Hva er så fysiske eller sosiale negative handlinger?	15
2.6 Tidsaspektet.....	16
2.7 Ubalanse i styrkeforholdet.....	16
2.8 Hvem er mobberen eller mobberne?	17
2.9 Mobbeofferet og konsekvenser av mobbing	18
2.10 Kjønn og alder	20
2.11 Digital mobbing.....	20
2.11.1 Digitalmobbing og kjønn	21
3.0 Aggresjon	22
3.1 Innledning	22
3.2 Aggresjonsbegrepet	23
3.3 Reaktiv aggresjon	24
3.3.1 Reaktiv aggresjon, kjønn og alder	25
3.4 Proaktiv aggresjon	25
3.4.1 Proaktiv aggresjon, kjønn og alder	27

4.0 Måleproblematikk og målefeil i sosialpsykologien	29
4.1 Måleprosessen	29
4.2 Begrepsoperasjonalisering	30
4.3 Validitet	31
4.3.1 Begrepsvaliditet	32
4.3.2 Indre validitet	34
4.3.3 Ytre validitet	34
4.4 Reliabilitet	35
4.5 Spørreskjema som måleinstrument	36
4.5.1 Utarbeide spørreskjema	37
4.6 Faktorer ved respondentene	38
4.7 I hvilken grad lar elevene seg påvirke av filmen «Ludde»?	39
5.0 Metode	40
5.1 Metodisk tilnærming	40
5.1.1 Kvantitativ metode	41
5.2 Studiens design	41
5.3 Utvalg	42
5.4 Datainnsamling	43
5.5 Beskrivelse av instrumentet	44
5.5.1 Utvikling av skalaer	44
5.6 Datakvalitet	46
5.6.1 Indre konsistens og validitet	46
5.6.2 Begrepsvaliditet	47
5.7 Analyse av data	47
5.7.1 Klargjøring av data	47
5.8 Forskningsetikk	48
5.9 Signifikanstest av forskjeller mellom gjennomsnitt i ulike grupper	49

6.0 Resultat.....	50
6.1 Mål for indre konsistens	50
6.2 Deskriptiv statistikk.....	50
6.2.1 Deskriptiv statistikk for kjønn.....	51
6.2.2 Deskriptiv statistikk for kontroll- og eksperimentgruppa.....	51
6.2.3 Oppsummering.....	52
6.3 Variansanalyser	53
6.3.1 Variansanalyse – tradisjonell mobbing.....	53
6.3.2 Variansanalyse – mobbe andre gjennom telefon	54
6.3.3 Variansanalyse – mobbe andre via internett	54
7.0 Diskusjon/drøfting.....	56
7.1 Metodisk vurdering.....	56
7.1.1 Måleinstrumentets og dataenes kvalitet	57
7.1.2 Eksperimentelt design	58
7.1.3 Utvalg.....	59
7.1.4 Datainnsamling	60
7.1.5 Oppsummering.....	60
7.2 Har filmen «Ludde» effekt på hvordan elever rapporterer at de mobber andre?	60
7.2.1 Hovedfunn.....	61
7.2.2 Kvalitet på måleinstrumentet	62
7.2.3 Skole- og klassefaktorer.....	62
7.2.4 Faktorer knyttet til enkeltindivid	64
8.0 Konklusjon og videre forskning	66
Litteraturliste	67
Tabeller.....	72
Vedlegg	72

1.0 Innledning

Fenomenet mobbing har de siste tiårene fått mye fokus i forskningssammenheng og i media, både i Norge og internasjonalt. Konsekvensene for ofrene i en mobbesituasjon er alvorlige og kan i enkelte tilfeller være fatale. Ulike tiltak for å redusere mobbingen er de siste tiårene iverksatt, både lokalt og nasjonalt. I 2002 iverksatte den norske regjering det de kalte ”Manifest mot mobbing”, dette manifestarbeidet pågår ennå, og intensjonen er å øke oppmerksomheten rundt mobbing og redusere omfanget (Kunnskapsdepartementet, 2011; E. Roland, 2011). I tillegg har ulike mobbeforebyggende program blitt utviklet med intensjon om å forebygge og redusere mobbing i den norske skolen. Læringsmiljøsenderets Zero- og Respekt-program samt Olweus sitt «*Bullying Prevention Program*» nevnes i den anledning.

Til tross for en tilsynelatende stor satsning på feltet, rapporteres stadig at så mange som 5-7 % av elevene mobbes ukentlig eller oftere (Wendelborg, 2012). Tanken på om de som utøver mobbing vet alvorlig i det de driver med har skapt interesse og blir i så måte utgangspunkt for denne oppgaven. Spørsmål om elevene svarer ærlig på en spørreundersøkelse om mobbing, og der med gir oss reelle svar er interessant. Dette blir sammen med elevenes evne til å erkjenne mobbing, vurdert og diskutert sammen med en kritisk vurdering knyttet til målemetode, måleinstrument og potensielle målingsfeil.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den norske grunnskolen er et tiårig obligatorisk skoleforløp med formål å åpne dørene for elevene mot verden ved å gi dem faglig opplæring og opplæring og forståelse for verdien av nestekjærlighet, likeverd og respekt for menneskeverd (Opplæringslova, 1998).

Dessverre får ikke alle elever i den norske skolen mulighet til en trygg og respektfull skolehverdag preget av trivsel og optimale læringsforutsetninger. Tall fra Elevundersøkelsen 2012 viser det faktum at så mange som ca 7 % av elevene rapporterer at de blir mobbet daglig eller ukentlig (Wendelborg, 2012). Disse elevene blir utsatt for en systematisk og hyppig form for trakassering av andre elever. Denne trakasseringen eller mobbingen blir derfor en vesentlig grunn til at tusener av barn og unge blir fratatt en lovpålagt rett til en trygg og god skolegang.

Opplæringsloven inneholder 16 kapitler med ulike paragrafer som blant annet sier noe om skolen som system og dens plikter på den ene siden, og elevene og deres foresattes rettigheter på den andre siden. Begrepet krenkelse brukes for å beskrive blant annet mobbing

(Opplæringslova, 1998). Paragraf 9a trekkes her frem i sakens anledning da den understreker hvilke rettigheter elevene i den norske grunnskolen har i forhold til å bli utdannet i et godt fysisk og psykososialt miljø med fokus på å fremme læring og trivsel (Opplæringslova, 1998§ 9a).

Utfordringene som knyttes til den pågående mobbingen, kan i hovedsak ses på som et problem knyttet til enkeltindividene som utsettes for disse grusomme handlingene. Mobbing har etter hvert blitt av et sånt omfang at det også må ses på som et samfunnsproblem, og noe som i det lange løp kan koste samfunnet dyrt. En av de viktige og store sakene når det gjelder mobbing fikk vi lese om i media i februar 2012. En mann fikk 1 million kroner i erstatning for at oppveksten hans og livet hans ble ødelagt av mobbing i skolen (Mobbingiskolen, 2012). Dommen var knusende. Skolen og kommunen fikk alt ansvaret, noe som gir håp for ofre i fremtidige mobbesaker. En lignende dom falt tidligere i år. Dette nevnes bare innledningsvis i denne oppgaven for å understreke alvoret i mobbing som fenomen. Håpet for elevene ligger i § 9a i opplæringsloven. Loven understreker blant annet at atferd som mobbing, vold og diskriminering, innrapportert av foreldre eller observert av lærerne, skal behandles etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven (Opplæringslova, 1998).

Jeg har selv jobbet mange år med barn og har følt på, sett og jobbet mot de kreftene som rår når mobbing pågår. Jeg har gjort meg en del refleksjoner oppgjennom årene, og en av tankene som stadig dukker opp igjen er hvorfor ungene gjør dette mot hverandre? Etter å ha kommet meg gjennom det første året av masterstudiet i spesialpedagogikk, har jeg fått utvidet min kunnskap og forståelse bak de kreftene som driver et barn til å mobbe andre. Til tross for min utvidede kunnskap og kompetanse på feltet sitter jeg fortsatt igjen med det samme spørsmålet, hvorfor gjør ungene dette mot hverandre?

En annen tanke som har dukket opp og utviklet seg denne studieperioden er om de egentlig vet hva de gjør? Vet elevene selv at det er mobbing de driver med? Er de bevisst sine egne handlinger, og når kan en forvente at de selv erkjenner at de er en mobber? En måte å få svar på dette er å gjennomføre en undersøkelse blant en gruppe elever.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Hensikten med oppgaven er å belyse elevenes erkjennelse og bevissthet rundt det å mobbe andre. Med bakgrunn i innledende refleksjoner er følgende problemstilling valgt som hovedproblemstilling:

Vil filmen "Ludde" ha en effekt på elevens erkjennelse eller bevissthet på det å mobbe andre?

Dette blir undersøkt ut fra følgende sammenhenger:

1. Er det forskjell på gjennomsnittssvarene mellom eksperiment- og kontrollgruppa?
2. Er det forskjell på gjennomsnittssvarene innrapportert av gutter og jenter?
3. Er det en interaksjon mellom kontroll/eksperiment og kjønn?

Mobbing som fenomen er bredt og kan undersøkes ut fra flere alternative vinklinger. Når en skal undersøke mobbing, er det naturlig å se mobbing i sammenheng med elevenes aggresjonsnivå. Det blir også gjort i denne undersøkelsen ved å benytte proaktiv makt og proaktiv tilhørighet som kovariater.

For å få svar på problemstillingen, er eksperimentelt design valgt og respondentene fordeles i to grupper under selve gjennomføringen av undersøkelsen, kontroll- og eksperimentgruppa. Eksperimentgruppa får se filmen «Ludde», men det gjør ikke kontrollgruppa. Effekten av filmen blir vurdert opp mot kjønn og hvilken av de to gruppene elevene befinner seg i. I tillegg blir det vurdert om det er en interaksjon mellom kontroll- og eksperimentgruppa og kjønn.

Filmen "Ludde" er laget i samsvar med Respekt-programmet til Senter for atferdsforskning, nå Læringsmiljøsenteret (Senter for atferdsforskning, 2011). Filmen blir nærmere beskrevet i kapittel fem der metode beskrives. Sentralt i oppgaven er metodevurdering og diskusjon ut fra ulike faktorer som regnes som målingsfeil og som dermed kan oppfattes som trusler mot kvaliteten til studien.

En ungdomsskole i distriktet er valgt ut der ett trinn ved skolen blir bedt om å delta i undersøkelsen. Begrunnelser og vurdering for valg av skole og trinn blir gjort rede for i metodekapitlet og i diskusjonsdelen.

1.3 Oppgavens struktur/oppbygning

Denne oppgaven består av fem hoveddeler; innledning, teori, metode, resultat og diskusjon. Etter en kort presentasjon av oppgaven, tema og problemstilling, blir teorigrunnlaget presentert i tre teorikapittel. Videre beskrives anvendt metode før resultatene presenteres i forkant av drøfting og tanker om videre forskning.

Teorien er delt inn i tre kapitler der første kapittel handler om mobbing. Ulike sider ved fenomenet mobbing blir teoretisk belyst og definert. Sentrale emner som blir gjort rede for er ulike faktorer ved tradisjonell mobbing og nettmobbing. Dette blir belyst opp mot elevenes kjønn og alder.

Fenomenet digital mobbing omtales avslutningsvis i dette kapitlet. Med digital mobbing menes mobbing på telefon og mobbing via internett. Ut fra en operasjonalisering av begrepet digitalmobbing, benyttes begrepene å mobbe på telefon og via internett i resten av oppgaven. Det er dette, samt tradisjonell mobbing, det blir spurt om på spørreskjema og som er utgangspunkt for analysene.

Kapittel tre handler om aggresjon. Kunnskap og forståelse for hva som ligger i aggresjonsbegrepet er sentralt for å forstå psykologien og de ulike drivkreftene bak mobbing. Aggresjon anses også å være en sentral prediktor på mobbing (Roland, 2007).

Kapittel fire omhandler ulike utfordringer som knyttes til måleproblematikken i samfunnsvitenskapelig forskning. Utfordringer knyttet til selve måleprosessen, måleinstrumentet og datakvalitet omtales. Sentrale spørsmål som dukker opp er om måleverktøyet som blir brukt er godt nok. Måler instrumentet det det er ment å måle? Hvordan bør en gå frem for å sikre at måleinstrumentet og data er av god kvalitet?

Kapittel fem er en beskrivelse av anvendt metode og den prosessen vi har vært gjennom. Begrunnelser for valg av metode, design og måleinstrument beskrives. Resultatene presenteres i kapittel seks og fremstilles i tabeller og tekst og danner utgangspunkt for den avsluttende diskusjonen.

Kapitel sju er oppgavens drøfting eller diskusjon. Kapitlet starter med en relativt grundig metodisk vurdering som sammen med resultatene fra de statistiske analysene, presentert teori og relevant forskning, danner utgangspunkt for den avsluttende diskusjonen. Tanker om videre forskning avslutter oppgaven i kapittel åtte.

2.0 Mobbing

2.1 Innledning

Utgangspunktet for denne oppgaven er å belyse fenomenet mobbing, og elevenes bevissthet og erkjennelse rundt sin egen rolle som en mobber. I den anledning har det dukket opp en rekke spørsmål som jeg håper denne oppgaven kan belyse nærmere. Vet eller erkjenner elevene selv at det er mobbing de driver med? Vet elevene hva mobbing er? Vet elevene at mobbing er noe mye mer alvorlig og ødeleggende enn for eksempel uskyldig erting og andre konflikter mellom elever og jevnaldrende? På spørsmål om de mobber andre, lar elevene seg påvirke av den konteksten de befinner seg i når de skal vurdere seg selv og sin rolle i en mobbesituasjon? Hvordan kan en som forsker være sikker på at når en skal måle mobbing, både omfang og alvorlighetsgrad, velger måleinstrument og målemetode av god kvalitet?

Mobbing som begrep blir brukt veldig ulikt i dagligtale og tillegges ofte en betydning eller et innhold ut fra den kontekst det oppstår i. Begrepet blir på folkemunne ofte misbrukt og mistolket da det gjerne blir brukt om uskyldig erting og terging av mer vennskapelig karakter, og om enkeltstående handlinger (Einarsen & Raknes, 1991).

I definisjoner av mobbing ligger en del kriterier til grunn for at de negative handlingene i det hele tatt skal kunne kalles mobbing. Oppgaven skrives på bakgrunn av definisjon. Definisjon og en operasjonalisering av mobbebegrepet vil bli beskrevet i teoridelen. Teorien vil deretter bygges opp etter den operasjonaliseringen som er foretatt, før det videre fokuset vil være på kjønnsforskjeller samt alderstypiske kjennetegn ved mobbing. Primært vil forskning og studier rettet mot den aldersgruppen vi har valgt ut i undersøkelsen vår trekkes frem, nemlig elever ved 9. trinn.

2.2 Mobbing i skolen

Mobbing blant skoleelever er et gammelt fenomen men har fått særlig mye oppmerksomhet de siste tiårene. Forebyggende arbeid mot mobbing har hatt høy status i Norge de siste årene, og temaet fikk et skikkelig løft da Bondevik regjeringen i 2001 lanserte ”*Manifest mot mobbing*”. Bakgrunnen for dette manifestet var at mobbeproblematikken i den norske skolen hadde økt med over 60 % fra 1995 og frem til manifestperioden (E. Roland, 2011). Dette var nok muligens et vendepunkt og en ny start i den offentlige mobbedebatten.

En nasjonal mobilisering og satsing på å rydde vekk mobbing i skolene pågikk i perioden 2001-2004. I denne treårsperioden kunne en registrere en reduksjon i mobbing i norske skoler

på nesten 30 % (Roland, 2007). Et nytt mobbemanifest, manifest II, ble lansert i 2006, men i løpet av perioden frem til 2008 hadde andelen mobbere og offer i den norske skolen nok en gang steget (E. Roland, 2011). Vi er per dags dato inne i en ny manifestperiode (2011-2014). Intensjonen er fortsatt økt satsning mot mobbing for å sikre elver i den norske skolen opplæring og utdanning i et inkluderende læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Som nevnt innledningsvis rapporteres det at så mange som 5-7 % av elevene i den norske skolen mobbes ukentlig eller oftere (Roland & Idsøe, 2001; Wendelborg, 2012). Tallene er skremmende høye og viser seg å ha vært nokså stabile de siste årene, til tross for massivt fokus på temaet både i media og innad på skolene. Samme undersøkelse viser at andelen som oppgir at de mobber andre er lavere enn de som oppgir at de blir mobbet, 2,8 % oppgir at de mobber andre to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2012).

Jobben som gjøres på de enkelte skolene og av de enkelte lærerne, både når det gjelder forebygging og tiltak for øvrig, er vesentlig for i hvilken grad skolene lykkes i sin kamp mot mobbingen (Roland & Galloway, 2002). Det er også store forskjeller mellom skoler og mellom klasser på en og samme skole når det gjelder å lykkes med det forebyggende arbeidet mot mobbing (Roland, 2007). Antagelser om at skolestørrelse og klasse størrelse spiller en rolle på omfang av mobbing viser seg å ikke holde mål (Roland, 2007).

Smith (2005) sier i sin artikkel at mobbing er direkte ødeleggende både for den som mobbes og for det miljøet mobbing foregår i. For mobbeofferet er skolens holdninger, kunnskap og kompetanse om mobbing helt avgjørende for hvordan saker håndteres og løses. All form for mobbing oppfattes som negativ og ødeleggende for den eller de som utsettes for det. Undersøkelser viser en tendens til at skoler som scorer dårligere enn gjennomsnittet, både når det gjelder personalsamarbeid og pedagogisk arbeid, har en høyere risiko for mye mobbing blant sine elever (Roland, 2007; Roland & Galloway, 2002).

Ulike sider ved rollen til læreren eller klasselederen har også blitt undersøkt. Funnene indikerer en sterk sammenheng mellom klasselederens kompetanse og den innvirkningen det har på omfanget av mobbing (Roland, 2007). Autoritativ lærerrolle er et begrep som de senere årene er utviklet og brukt som forståelsesramme når det gjelder håndtering av utfordrende atferd (Nordahl, 2002; P. Roland, 2011). Argumentet for suksessen til den autoritative læreren er at han er i stand til å balansere utøvelsen av kontroll med støtte og relasjonsbygging til elevene (P. Roland, 2011). Det autoritative perspektivet bør prege hele skolen som system,

der lærerne og ledelsen blir enige om hvordan utøvelse kan utvikles til en kollektiv forståelse (P. Roland, 2011). Undersøkelser indikerer også en sterk sammenheng mellom ledelsens rolle, kompetanse og evner og omfang av mobbing. Ved skoler preget av mye mobbing rapporteres det om en dårlig kvalitet på skoleledelsen (Roland, 2007).

Hovedfokus i oppgaven kommer til å ligge på den skjulte, psykiske eller indirekte delen av mobbingen, og kobles tett til proaktiv aggresjon, dette vil bli nærmere beskrevet i kapittel 3. Digital mobbing, telefon og internett, er også sentralt og blir beskrevet både i teorien og diskuteres videre i oppgavens drøftingsdel. Interessant blir det også å se på hvordan kjønn og aggresjonsnivå spiller en rolle for elevenes erkjennelse og bevissthet rundt det å mobbe andre.

2.3 Mobbing som begrep

Mobbing er et abstrakt begrep, og abstrakte teoretiske begrep kan være vanskelig å måle og observere direkte (Ringdal, 2013). Begrepet stammer fra det engelske ordet ”mob” og har blitt brukt over lang tid i sosialpsykologien. I den sosialpsykologiske litteraturen finner en beskrivelse av flere typer ”mobber”, blant annet mobber som har som intensjon å skaffe seg bestemte ting, og den aggressive mobben. Mobben kommer sammen, gjerne tilfeldig og opererer side ved side og har en relativt kort eksistens (Olweus, 1974). Som vi ser av dette avsnittet har begrepet ”mob” eksistert over lang tid, og selv om begrepet mobbing har samme opphav som ordet ”mob”, har det nok innholdsmessig endret både karakter og mening gjennom årenes løp. Verdt å merke seg er tidsaspektet, i dag må mobbing pågå over tid for i det hele tatt og bli definert som mobbing.

Historisk sett kan Peter-Paul Heinemann, svensk lege og skribent, trekkes frem som en av de første som beskrev og satte ord på fenomenet mobbing. Han skrev i 1969 en artikkel om temaet og gav i 1972 ut boken *”Mobbning-gruppevold blant barn og unge”* (Heinemann, 1973). Sentralt i Heinemanns beskrivelser er at mobbing per definisjon er en gruppehandling, preget av reelt eller innbilt gruppepress, det han beskriver som konformitet (Heinemann, 1973). Andre kjente mobbeforskere som Roland, Olweus og Smith setter fokus på at mobbing også kan utøves av enkeltindivid i tillegg til gruppe (Olweus, 1993; Roland, 2007; Peter K Smith, 2005).

Flere definisjoner har oppgjennom årene blitt presentert, og Erling Roland sin definisjon på mobbing ligger til grunn for denne oppgaven.

2.4 Definisjon på mobbing

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

2.5 Hva er så fysiske eller sosiale negative handlinger?

Det er vanlig å skille mellom en åpen og direkte mobbing som er preget av å være fysisk og verbal, og indirekte eller skjult mobbing. Felles for de ulike typene mobbing er at de som utfører handlingene gjør det med intensjon om å plage og påføre en annen person smerte og ubehag (Olweus, 1993; Roland, 2007). Det kan også kalles mobbing ved at elevene unnlater å gjøre noe en ellers vanligvis ville gjort (Einarsen & Raknes, 1991). I dette tilfellet er det ikke de negative handlingene som oppfattes som mobbing, men mangel på handling. Eksempel kan være å ikke invitere enkelte elever til fest, bursdag og lignende, eller å bevisst ikke gi informasjon om hendelser eller ting som skal skje.

Den fysiske mobbingen er en åpen type mobbing, som kjennetegnes ved at elevene/mobberne slår, sparker eller dytter de som utsettes for mobbing. Negative handlinger kan også være av verbal karakter, der sviende ord i form av trusler, hån og latterliggjøring av offeret står sentralt (Olweus, 1993; Roland, 2007; Peter K Smith, 2005). Elevene som blir utsatt for denne typen systematisk trakassering eller mobbing, kan føle seg angrepet og få påført ulike typer skader og ubehag. Denne åpne, fysiske og synlige formen for mobbing ser vi i størst grad hos de yngste elevene, og i større grad hos gutter enn jenter (Olweus, 1993; Roland, 2007; Peter K Smith, 2005). Fysisk mobbing kan også være at mobberen ødelegger gjenstander og eiendeler til den som utsettes for mobbing (Peter K Smith, 2005).

Sosiale negative handlinger eller mellommenneskelige negative handlinger som utfrysning, utestengning og baksnakking er den mer skjulte siden av mobbingen (Peter K. Smith, Pepler & Rigby, 2004). Det handler om å overse, isolere eller stenge noen ute fra sosiale felleskap (Einarsen & Raknes, 1991). Denne typen bevisste sosiale negative hendelser kan være så utpekulert og manipulerende at det kan være vanskelig for lærere og andre voksne å identifisere kilden og opphavspersonen. Mens fysisk mobbing er mer vanlig hos gutter enn jenter, er jenters vis å mobbe på i større grad preget av sladring, ryktespredning, manipulering og utestenging fra det sosiale fellesskapet (Olweus, 1993, 1997; Roland, 2007; Peter K Smith, 2005).

Kjennetegn for både den fysiske og den sosiale eller psykiske mobbingen er at den utøves mot et offer på en systematisk måte og med en sånn kraft at offeret er ute av stand til å forsvare seg selv (Olweus, 1993; Roland, 2007).

2.6 Tidsaspektet

De fleste definisjoner på mobbing har med tidsaspektet som en sentral dimensjon. Negativ fysisk eller psykisk trakassering kan kun kalles mobbing så lenge det rettes mot en person som ikke er i stand til å forsvare seg selv, og så lenge handlingene gjentas jevnlig og over tid (Olweus, 1993; Roland, 2007; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Peter K Smith, 2005). Enkelthendelser regnes dermed ikke som mobbing. Den negative sirkelen begynner i det offeret viser sin sårbarhet og svakhet når han eller hun blir utsatt for angrep (Rigby, 2002). Reaksjonen til offeret er utslagsgivende i forhold til om den i utgangspunktet kanskje uskyldige ertingen eller plagingen går over i vedvarende mobbing.

Rigby (2002) beskriver barn som har hatt mareritt i måneder og år på grunn av den pågående mobbingen. Rigby (2002) viser til både Roland og Olweus når han sier at mobbing må foregå minst en gang per uke, i en måned eller mer, for at det skal kunne kalles mobbing. Ut fra hvordan begrepet blir brukt i dagligtalen og rundt på skolene i dag, kan det kalles mobbing selv om det skjer sjeldnere enn en gang per uke. Kjennetegn er at mobbing er konsistent og kan pågå lenge, over uker, måneder og år, hvis miljøet ikke er i stand til å fange opp hva som skjer og stoppe de negative handlingene. Erting og andre sosiale forbigående konflikter mellom jevnaldrende kalles ikke mobbing.

2.7 Ubalanse i styrkeforholdet

Mobbing dreier seg alltid om å skade noen, fysisk eller psykisk, noen som ikke er i stand til å forsvare seg mot mobberen. En snakker om en ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og offer (Olweus, 1993; Roland, 2007; Roland & Idsøe, 2001). Vesentlig her er ubalansen eller asymmetrien i makt eller styrkeforholdet mellom offeret og den eller de som utfører mobbingen. Skylden ligger aldri på offeret (Roland, 2007). Som et utgangspunkt kan en gjerne anta at fysisk styrke er en fordel og en positiv kapasitet, men det er ikke sånn når styrken blir brukt, eller misbrukt, til egen fordel i en mobbesituasjon (Roland, 2007). En kan gjerne si at mobberne misbruker sin makt overfor offeret, noe som fører til maktesløshet hos offeret. Mobbing kan også oppstå når det er ubalanse i makten mellom ulike grupperinger på skolen, dette spesielt hvis en av gruppens medlemmer har makt og bruker makten sin til å slå ned på andre elever (Rigby, 2002). Som utgangspunkt for en mobbehendelse kan det være en

mobber som får aksept og støtte fra andre venner og tilskuere. Dette trigger mobberen, empatien for offeret forsvinner og den uskyldige mobbingen går over til langt mer alvorlig og intens mobbing (Rigby, 2002).

I andre saker er det offerets selvfølelse som gjør at de føler seg underlegne eller svakere enn mobberen. Uansett om mobbingen som utøves er fysisk eller psykisk, er offeret ikke i stand til å motstå angrepene og forsvare seg selv. Angrepene som kommer kan komme fra enkeltindivid eller grupper. Høyst sannsynlig er de øvrige jevnaldrende i klassen oppmerksom på den pågående mobbingen og blir etter hvert en passiv deltaker og tilskuer til det som skjer. Denne passive rollen kan av mobberen oppfattes som en støtte (Salmivalli, 2005).

2.8 Hvem er mobberen eller mobberne?

Definisjonen sier at mobbing utøves av enkeltindivid eller gruppe, der hensikten er å skade noen eller noe. To eller tre i gruppe mot ett offer er ikke uvanlig (Olweus, 1993; Roland, 2007). Elever som blir mobbet rapporterer at de først og fremst blir mobbet av elever på trinnet, deretter av andre elever på skolen (Wendelborg, 2012).

Mobberen kjennetegnes gjerne ved at de i ulike undersøkelser scorer nokså likt sine medelever når det gjelder skoleprestasjoner, unntaket er en registrert tendens til at gutter har noe lavere score på sine skoleresultat, og at de scorer betydelig høyere på aggresjon (Roland, 2007). De fremstår gjerne som mer aggressive både mot medelever, lærere og foreldre (Olweus, 1993), og har ofte lavere sosial status og aksept enn klassekameratene. Dette gjelder spesielt gutter (Salmivalli, et al., 1996).

Ulik forskning gjort på motivasjonen bak selve hendelsene viser en tett sammenheng mellom det å mobbe andre og elevenes aggressivitetsnivå, kjønn og alder. En kan gjerne si at aggressivitetsnivå blir en risikofaktor for elevene. Det å dominere andre ved å skaffe seg makt og tilhørighet er sentrale drivkrefter bak aggresjon og således også mobbing. Dette vil bli nærmere beskrevet under kapitlet om aggresjon.

Undersøkelser gjort på tenåringenes egne forklaringer på hvorfor de mobber andre, viser at elevene selv oppgir ulike grunner til at de mobber andre (Thornberg & Knutsen, 2011; Thornberg, Rosenqvist & Johansson, 2012). Oppsummert om funnene kan en si at elevene forklarer mobbing ut fra individualistiske årsaker i større grad enn årsaker knyttet til den sosiale kontekst. En vanlig forklaring brukt av elevene, er å legge skylden på offeret. De sier at de mobber fordi offeret på en eller annen måte oppfattes som avvikende. På denne måten

legaliserer eller legitimerer de sin egen atferd, og skyver ansvaret på det som skjer over på offeret (Aronson, 2004; Roland, 2007). Samme undersøkelse som er referert til over, viser at når det gjelder kjønn, er det langt flere jenter, som forklarer mobbing ut fra mobberen enn gutter. Andre nevnte grunner for at elevene mobber andre er at de er på jakt etter status, popularitet, makt eller vennskap (Thornberg, et al., 2012). Andre studier viser til sjalusi og mangel på empati og lav selvfølelse som bakenforliggende årsaker til mobbing (Thornberg & Knutsen, 2011; Thornberg, et al., 2012). Funnene nevnt over samsvarer med funn beskrevet i Olweus (1997). Han sier at de som mobber ofte er aggressive mot sine jevnaldrende. Denne aggressiviteten er drivkraften bak de handlingene som utføres. Behovet for å dominere andre og ha makt over sine jevnaldrende, sammen med behovet for tilhørighet til en gruppe, kan være motivasjon nok til å utøve mobbing. Mobberen er ofte fysisk sterkere enn gjennomsnittet og særlig fysisk sterkere enn offeret. Dette gjelder kun gutter, ikke jenter (Olweus, 1993)

Studier viser også at mobberne gjerne har et mer positivt syn på vold enn gjennomsnittet, og at de har lite empati for ofrene (Olweus, 1997). Ved å misbruke sin posisjon og makt klarer mobberen å få med seg noen tilskuere eller andre til å danne en gruppe som sammen mobber enkeltelever.

Ut fra de ulike faktorene nevnt over kan det se ut som om at det er en myte at mobbing oppstår på grunn av sinne eller hat mobberen har til mobbeofferet (Roland, 2007).

2.9 Mobbeofferet og konsekvenser av mobbing

At mobbing oppstår på grunn av ytre karakteristika ved offeret som hårfarge, klær, dialekt og andre ytre avvik viser seg å være en myte (Olweus, 1997; Roland, 2007). Mobbeofferet er gjerne populære og flinke men de blir maktesløse overfor det angrepet de utsettes for av mobberne. Lav selvfølelse, negativt syn på seg selv og ingen eller få gode venner i klassen gjør ofrene sårbare og mer mottakelige for angrep fra mobberne (Olweus, 1993, 1997; Roland, 2007). Denne sårbarheten kan få ofrene til å fremstå som hjelpeløse i ulike situasjoner, og de fremstår som stille og forsiktige og reagerer gjerne med gråt når de blir angrepet (Olweus, 1997). Dette uttrykket for sårbarhet merkes og utnyttes av mobberen. Når det gjelder gutter, er de ofte svakere fysisk enn mobberne, samme tendens vises ikke hos jentene (Olweus, 1997; Roland, 2007).

Et typisk kjennetegn og varsku til foreldre er gjerne at elevene som utsettes for mobbing, tilsynelatende uten grunn, ikke vil gå på skolen (Rigby, 2002). De klager gjerne på vondt i

hodet, magen eller kommer med andre forklaringer på hvorfor de ikke vil eller kan gå på skolen (Olweus, 1993; Roland, 2007). Dette kan i verste fall utvikle seg til skolevegring (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

Noen offer er fysisk svakere av natur eller ser på seg selv som svakere enn den/de som mobber. Andre blir svakere og mindre motstandsdyktige fordi mobberne er i flertall (Olweus, 1997).

Salmivalli viser i sin artikkel ”*Consequences of School Bullying and violence*” til ulike studier gjort på mobbeofferet og offerets rolle (Salmivalli, 2005). Hun innleder artikkelen med å si at det er åpenlyst at barn som blir utsatt for langvarig og systematisk trakassering av deres jevnaldrende skolekamerater, etter hvert lider av vansker for å tilpasse seg. Videre viser denne og andre studier at det å være et offer i utgangspunktet assosieres med depresjon, usikkerhet, ensomhet, lav selvfølelse og ulike typer angst (Olweus, 1997; Salmivalli, 2005). Andre studier viser at offeret ikke viser tegn til verken angst eller depresjon før mobbingen inntreffer, men at både depresjon, angst og ensomhet kan være et resultat av langvarig mobbing. Utfallet for offer som utsettes for alvorlig og langvarig mobbing kan i verste fall være suicidale tanker eller selvmord, dette avhenger selvsagt av graden av beskyttende faktorer i form av venner og familie som elevene har rundt seg (Roland, 2002; Salmivalli, 2005).

Bru viser i sin artikkel til studier som indikerer at elever med lese- og skrivevansker er mer utsatt for mobbing enn andre elever (Tønnessen, Bru & Heiervang, 2008). Det kan være flere grunner til at disse elevene mobbes eller plages. De kan bli oppfattet som avvikende og mindre kompetente på grunn av sine vansker, noe som gjør dem sårbare og setter dem i en posisjon der de er mindre attraktive å ha som venner og dermed utsettes for mobbing. Roland (2007) sier at både jenter og gutter som blir mobbet scorer lavere enn gjennomsnittet i teoretiske fag. Spørsmålet er om dårlige skoleprestasjoner er utgangspunkt for å bli mobbet, eller om resultatene blir dårlige fordi en blir mobbet.

En annen type mobbeoffer er de som både er offer og mobber selv. De kalles gjerne ”Bully-victim” (Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Denne gruppen elever er forsket relativt lite på men funn viser at det er en gruppe elever som har denne ”rollen”. Forskning referert til i artikkelen til Solberg, et al., (2007) viser at det å være både mobber og offer ikke har et stort omfang. Verdt å merke seg er at når det gjelder kjønn, er det langt flere gutter enn jenter som rapporterer at de både mobber andre, og opplever seg som et offer.

2.10 Kjønn og alder

Sentralt i denne studien er å undersøke om det er forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder å la seg påvirke av filmen «Ludde». Forskning viser at omfang og utbredelse av mobbing reduseres med elevenes økende alder, og at gutter rapporterer at de både mobbes og mobber mer enn jenter (Olweus, 1997, 2010; Roland, 2002; Wendelborg, 2012). Resultater fra elevundersøkelsen 2012 viser at 4,3 % av guttene rapporterer at de mobber ukentlig, mens 18,5 % rapporterer at de mobber en sjelden gang. Tallene for jenter er lavere, 1,3 % rapporterer at de mobber ukentlig mens 8,8 % rapporterer at de mobber en sjelden gang (Wendelborg, 2012).

2.11 Digital mobbing

Digital mobbing, dvs. mobbing via telefon og internett, er fortsatt mindre vanlig enn tradisjonell mobbing som foregår ansikt til ansikt, og det er en overdrivelse å påstå at den digitale mobbingen har økt veldig de siste årene (Olweus, 2012). Forskning viser derimot at digital mobbing øker frem til 10. trinn, for så å avta igjen (Wendelborg, 2012). Nyere empirisk forskning gjort både i Norge og i USA, viser at digitalmobbing ikke skaper nye ofre, men at digital mobbing blir en del av annen type mobbing og rettes mot de samme ofrene (Olweus, 2012).

I 2003 meldte en dansk storavis at unge jenter ble mobbet så brutalt digitalt at de tok selvmord (Roland, 2007). Dette sitatet fra avisa sier noe om at denne typen mobbing kan være like alvorlig som mobbing som foregår ansikt til ansikt. En kan faktisk tenke seg at digital mobbing, om mulig, er mer alvorlig i den grad at elevene aldri får fred og at sms meldinger, facebook meldinger og lignende strømmer på døgnet rundt. Undersøkelser viser at det er en overlapp mellom de som rapporterer at de blir mobbet ansikt til ansikt og de som mobbes digitalt (Olweus, 2012; Wendelborg, 2012). Resultat fra elevundersøkelsen 2012 viser at mens tendensen på mobbing ansikt til ansikt avtar med økende alder, så er det en økning i digital mobbing frem til 10. trinn (Wendelborg, 2012).

Å skille konsekvensene fra nettmobbingen fra tradisjonell ansikt til ansikt mobbing kan være vanskelig siden elevene stort sett blir mobbet både fysisk og digitalt (Olweus, 2012). En av de største utfordringene med digital mobbing derimot, er at det foregår skjult og at det meste foregår utenfor skolen og er dermed vanskelig å fange opp (Olweus, 2012; Slonje & Smith, 2008).

2.11.1 Digitalmobbing og kjønn

Når det gjelder kjønnsforskjeller og digitalmobbing, viser Slonje i sin artikkel til en rekke studier der funn varierer veldig (Slonje, 2011). Enkelte studier viser at guttene i større grad enn jentene er involvert i mobbeepisoder digitalt, andre viser det motsatte (Slonje, 2011). At jenter i større grad enn gutter mobber andre digitalt, stammer fra antakelser om at gutter er mer fysiske i sin mobbeatferd enn jenter (P. K. Smith et al., 2008). Annen forskning på feltet viser ingen signifikant kjønnsforskjell når det gjelder å mobbe andre digitalt, dog er feltet lite forsket på sammenlignet med andre områder innen mobbing (P. K. Smith, et al., 2008).

3.0 Aggresjon

3.1 Innledning

Mobbing beskrives i mange sammenhenger som et aspekt ved aggresjon og regnes som en sub-kategori av aggresjon (Olweus, 1993; Roland, 2007; Roland & Idsøe, 2001; Peter K Smith, 2005). På grunn av denne tette koblingen mellom mobbing og aggresjon blir aggresjon beskrevet i teoridelen. I selve undersøkelsen blir også variablene proaktiv makt og proaktiv tilhørighet brukt som kovariater i analysene.

Smith (2005) beskriver de negative aggressive handlingene som preget av ubalanse i maktforhold, og der offeret har vansker med å forsvare seg selv enten det er mot fysiske eller psykiske angrep. Skal en prøve å forstå psykologien bak mobbing, kan det derfor være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i aggresjonsnivået til elevene. I denne undersøkelsen benyttes de to dimensjonene proaktiv makt og proaktiv tilhørighet som kovariater. Aggresjon defineres som handling gjort med intensjon å skade en annen person, seg selv eller et objekt (Aronson, 2004). Begrepene aggresjon og aggressivitet blir begge brukt for å beskrive de negative handlingene, mens aggresjon handler om selve handlingen som blir utført, sier en at aggressivitet er et personlighetstrekk (Björkqvist & Niemelä, 1992).

Roland (2007) refererer til forskning der resultatene viser at elever som mobber scorer relativt likt sine medelever på de fleste områdene, men skiller seg ut ved at de har betydelig høyere score på aggressivitet. Roland (2007) viser videre til forskning som sier at nivået av proaktiv aggressivitet i stor grad predikerer mobbing av medelever, mens nivået av reaktiv aggressivitet i større grad predikerer det å bli utsatt for mobbing selv. Ser vi på ulike definisjoner av aggressivitet er det flere element som minner om definisjonen på mobbing. Solberg, et al., (2007) forklarer likhetene i definisjonene mellom aggresjon og mobbing ut fra tanken om at mobbing er en sub-kategori av aggressiv atferd. Det essensielle med aggressiv atferd er intensjonen om å skade noen eller noe. En kan dermed utelukke tilfeldige negative hendelser som aggressiv atferd, selv om atferden er negativ og rettes mot enkelt individ.

Funn i forskning viser til at elever kan være reaktiv eller proaktiv aggressive eller de kan reagere med både reaktiv og proaktiv aggresjon (Salmivalli & Nieminen, 2002; Vitaro & Brendgen, 2005). Tall fra en studie viser at rundt 53 % av elevene viste både reaktiv og proaktiv aggresjon, ca 32 % av elevene bare viste reaktiv aggresjon mens ca 15 % bare viste proaktiv aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005). I en undersøkelse gjort av Salmivalli og

Nieminen, gjennomført blant elever i 10-12 årsalderen, viser resultatene at gruppen elever som kalles både mobber og offer (bully-victim), er den mest aggressive gruppen (Salmivalli & Nieminen, 2002). Denne gruppen elever var høy på både reaktiv og proaktiv aggresjon.

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for det som anses å være de to hovedtypene av aggresjon, proaktiv og reaktiv, og sammenhengen mellom aggresjon og mobbing blir belyst. Sentrale forskere innen både mobbing og aggresjon deler denne oppfatningen og kategoriseringen av aggresjon og mobbing (Dodge, 1991; Olweus, 1993; Roland & Idsøe, 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002).

3.2 Aggresjonsbegrepet

Dodge (1991) forteller en historie om to gutter som begge er aggressive i sin atferd mot jevnaldrende. Guttene beskrives som sosialt utsatt og avvist av jevnaldrende på grunn av sin atferd, og selv om deres atferd er veldig forskjellig betegnes de begge som aggressive, henholdsvis reaktivt og proaktivt aggressive. Guttene fra artikkelen er begge tolv år, og begge er vokst opp i miljø preget av lite stabilitet, vold og mishandling. Den ene gutten beskrives som en gutt med store atferdsproblem som stadig mobber og terger sine medelever og som er sosialt avvist og mislikt av sine medelever. Den andre gutten beskrives som høyt aggressiv i sin atferd, og overreagerer veldig, selv ved mindre provokasjoner. Også han er avvist blant sine medelever, men først og fremst på grunn av sin uberegnelige og negative atferd (Dodge, 1991).

Beskrivelsen av de to guttene er ikke ulik andre aggresjonsforskeres beskrivelser av aggressive barn. Dodge blir sett på som den første som introduserte begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon i den formen vi bruker begrepene i dag (Salmivalli & Nieminen, 2002). Men han er ikke alene om å trekke opp skillet mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, her er de fleste store aggresjonsforskerne ganske samstemte (Card & Little, 2007; Roland & Idsøe, 2001; Vitaro & Brendgen, 2005). En annen av de store aggresjonsforskerne, Aronson, sier i sin definisjon at aggresjon er en hensiktsmessig handling med formål å skade noen eller noe, fysisk eller psykisk (Aronson, 2004). Reaktiv aggresjon omtales som fiendtlig og refererer til sinne, frustrasjon og gjerne dys-regulerte følelser. Proaktiv aggresjon betegnes som kaldblodig der handlingene som utføres bærer preg av at de er bevisste, planlagte og ødeleggende for de som utsettes for angrepene, og at handlingene blir drevet av en form for belønning (Aronson, 2004; Card & Little, 2007).

Når en leser beskrivelsene av de to hovedtypene aggresjon, ser en at det er store forskjeller når det gjelder intensjon, impulsivitet og planlegging av handlingene. Teoretisk sett kan en si at forklaringene på de to formene aggresjon blir årsaksforklart ut fra to ulike teoretiske perspektiv, "frustrasjon/aggresjonsmodellen" opprinnelig presentert av Dollard, og «social learning theory» til Bandura (Aronson, 2004; Dodge, 1991; Salmivalli & Nieminen, 2002). Disse perspektivene hevder at ulike sosial - kognitive prosesser ligger til grunn for de aggressive handlingene (Card & Little, 2007). Reaktive barn opptrer gjerne veldig impulsivt både fysisk og verbalt, noe som resulterer i trusler og trakassering muntlig, og slag, spark og ødeleggelse rent fysisk. Proaktiv aggresjon er mer sosial og preges av mellommenneskelige negative handlinger som ryktespredning, utestengning og isolasjon av andre (Card & Little, 2007). Dette blir nærmere beskrevet i de neste kapitlene.

3.3 Reaktiv aggresjon

Både reaktiv og proaktiv aggresjon er en framtrædende atferd hos elever i den norske skolen, og kan oppleves som en byrde og en belastning både for medelever og lærerne.

Sentralt når en skal forklare og prøve å forstå reaktiv aggresjon er frustrasjonsbegrepet. Så tidlig som i 1939 presenterte Dollard og hans kollegaer en frustrasjon/aggresjonsmodell (Nicki R. Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; Tremblay, Hartup & Archer, 2005). Berkowitz har senere ført tanken videre, og hevder at aggresjon og fiendtlighet er synonymt, og at dette fremprovoserer sinne og negativ atferd hos de aggressive barna (Dodge, 1991).

Frustrasjon anses å være hoveddrivkraften bak reaktiv aggresjon og en trigger for aggressiv atferd (Aronson, 2004; Card & Little, 2007). Atferden som fremvises blir sett på som impulsiv, lite planlagt og den kalles gjerne "Hot-blooded" eller fiendtlig, og er en åpen og synlig form for aggresjon (Aronson, 2004; Card & Little, 2007; Dodge, 1991). De reaktive elevene kjennetegnes ved at de fort kjenner seg frustrert og provosert, og feiltolker ofte signal fra andre. Denne mistolkningen av signal fra andre fører til at elevene føler seg provosert, blir frustrert, og retter sin aggresjon mot det de mener er kilden til frustrasjonen. Kilden til frustrasjon kan være medelever men også lærere eller andre som prøver å sette grenser for elevene. Det hevdes at aggresjon oppstår som et resultat av den frustrasjonen eleven opplever når ens egne mål blir blokkert eller truet (Aronson, 2004; Vitaro & Brendgen, 2005). Dette kalles "Goal blocking", og det blir sagt at nivået av frustrasjon avhenger av hvor nær måloppnåelse en er når blokkeringen inntreffer (Aronson, 2004).

De reaktivt aggressive elevene har en tendens til å bli sinte når de opplever frustrasjon. Målet for den reaktivt aggressive blir da å forsvare seg selv og påføre kilden til frustrasjonen en eller annen form for skade (Dodge, 1991). Elevene får på denne måten tømt sin frustrasjon gjennom sin aggressive atferd, spenningen i kroppen utløses og elevene føler en umiddelbar og kortvarig lettelse i etterkant. Denne lettelsen går for øvrig fort over til anger, noe som igjen kan øke frustrasjonsnivået og utløse nye aggressive handlinger (P. Roland, 2011). Elevene havner derfor ofte i en "vondsirkel" av frustrasjon og negative handlinger, noe som blir en trussel for seg selv og sitt forhold til sine jevnaldrende. Som en illustrasjon kan vi si at de proaktive lager trøbbel for de andre i klassen, dette vekker de reaktive og skaper frustrasjon, noe som fører til utløsning av aggressive, negative og fiendtlige handlinger. Roland og Idsøe (2001) hevder at når det gjelder mobbing så er de reaktive selv med på å mobbe andre i ung alder, mens tendensen snur oppover skolealder, da blir de selv et offer for andres mobbing. Ulike faktorer som kjønn og etnisk bakgrunn spiller her en rolle.

3.3.1 Reaktiv aggresjon, kjønn og alder

Undersøkelser gjennomført av Bjørkqvist, Lagerspetz og Kaukiainen i 1992 viser at blant 15-åringene scorer gutter signifikant høyere på fysisk aggresjon enn jentene. Jentene på sin side scorer høyere på indirekte aggresjon. Roland og Idsøe sin undersøkelse fra 2001 viser at for elever ved 5. trinn er det en sammenheng mellom å være reaktiv aggressiv og det å mobbe andre. Dette resultatet er signifikant for både jenter og gutter men viser en noe sterkere sammenheng for gutter. Samme undersøkelse viser at det ikke er signifikant sammenheng mellom reaktiv aggresjon og det å mobbe andre for elevene ved 8. trinn, verken gutter eller jenter (Roland & Idsøe, 2001).

3.4 Proaktiv aggresjon

Vaillancourt i (Tremblay, et al., 2005), beskriver begrepene indirekte aggresjon, relasjonell aggresjon og sosial aggresjon, og viser til ulike forskere som benytter de samme begrepene for å beskrive en spesiell aggresjonstype. Selv om begrepene har små nyanseforskjeller når det gjelder meningsinnhold, beskriver de samme fenomen, og atferden som beskrives er ubetinget ødeleggende for ofrenes sosiale status og anseelse. Handlingene som utøves av denne typen aggressive elever består av sosial manipulering, ryktespredning, utestenging, baksnakking og isolasjon. Denne typen aggresjon kalles gjerne proaktiv aggresjon eller instrumentell aggresjon (Aronson, 2004; Nicki R. Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991). Videre i denne oppgaven benyttes begrepet proaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon blir utdypet og forklart ut fra de to utbyttedimensjonene makt og tilhørighet, og blir som nevnt sett

på som hoveddrivkraften bak mobbing (Roland & Idsøe, 2001). Dimensjonene blir begge sett på som drivkrefter bak proaktiv aggresjon, og blir nærmere gjort rede for under punktet om kjønn da forskning viser at det er markante kjønnsforskjeller når det gjelder motivasjonen bak handlingene.

Proaktiv aggresjon, har sitt teoretiske opphav i det vi kjenner som Banduras "Social learning theory" (Dodge, 1991). Teorien postulerer at aggresjon er en tilegnet eller ervervet instrumentell atferd og som er regulert og kontrollert av en ekstern eller ytre belønning eller forsterkning for den som utøver handlingene (Nicki R. Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991). Elevene oppnår denne ytre belønningen eller gevinsten ved å utøve aggresjon mot en annen elev. Intensjonen trenger ikke alltid være at en skal skade en annen elev, men elevene selv vurderer dette som nødvendig for å oppnå sine mål (Roland & Idsøe, 2001). Belønning eller utbyttet elevene oppnår, kan være av materialistiske karakter, i form av å skaffe seg materialistiske goder, men de proaktivt aggressive drives primært av handlinger som fører til gevinst av sosial karakter (Vaaland, Idsoe & Roland, 2011).

Ser vi på den såkalte SIP-modellen til Crick og Dodge (Card & Little, 2007; Nicki R Crick & Dodge, 1994), ser vi at tenkningen til de proaktive foregår på et mer avansert nivå enn for de reaktivt aggressive. De proaktivt aggressive anvender sine tidligere erfaringer, som ligger lagret i databasen, til å foreta beslutninger om valg av handling. Derest utfører de selve handlingen der forventningen om et utbytte eller en belønning for seg selv står sentralt.

Proaktiv aggresjon foregår relativt skjult, og kalles på grunn av dens element av overlegg og manipulering overfor jevnaldrende for, «Cold-blooded» (Card & Little, 2007; P. Roland, 2011). For lærere og andre som jobber med barn og unge kan det være vanskelig å oppdage den proaktivt aggressive eleven da handlingene ofte utføres skjult og at de får ofte med seg medelever og tilskuere. Det kan også være vanskelig å definere hvem som er lederen og hvem som bare er medløpere (P. Roland, 2011).

I følge Card & Little (2007) er proaktiv aggresjon en form for instrumentell aggresjon, det vil si et instrument for å oppnå egen vinning, være seg status, tilhørighet til en gruppe eller makt over andre. Proaktiv aggresjon beskrives videre ved at formen skiller seg fra den reaktive aggresjonen ved at det er en sosial- relasjonell form for aggresjon, der intensjonen blant annet er å skade eller ødelegge ryktet og følelsene til en utsatt elev. Handlingene som gjennomføres beskrives som å snakke om en bak ryggen, bevisst ekskludering fra en gruppe, ryktespredning og sladder (Card & Little, 2007).

En deler gjerne proaktiv aggresjon i to nivå, der nivå en er selve handlingen mens nivå to kan betegnes som selve utbyttet eller "outcome" (P. Roland, 2011). Utbyttedimensjonen er her viktig og Roland og Idsøe (2001) skiller mellom en proaktiv maktorientert og en proaktiv tilhørighetsorientert aggresjon. Begge dimensjonene har som mål eller intensjon å skaffe seg et utbytte eller en posisjon til egen fordel, og på bekostning av andre. Det som skiller de to dimensjonene ved proaktiv aggresjon, er drivkreftene bak, og ønsket eller behovet om å skaffe seg en maktposisjon eller tilhørighet til noen. Når det gjelder makt-avmakt dimensjonen, som er mest fremtredende hos gutter, er det underkastelsen hos den andre som bekrefter makten. For proaktivt aggressive jenter er behovet for tilhørighet så stort at det å skape en felles "fiende" (x) i en gruppe, en styrke for attraksjonen og tilhørigheten til de øvrige jentene i gruppen. Newcomb's anerkjente A-B-X teori illustrerer dette (Newcomb, 1953).

Drivkraften bak denne typen aggresjon og følelsen av suksess ved at en skaffer seg makt eller tilhørighet til andre virker motiverende for elevene og de intensjonaliserte handlingene fortsetter så lenge ingen klarer å ødelegge suksessfaktorene eller utbyttet. Aronson beskriver ulike legitimeringsprosesser de proaktive elevene benytter seg av for å rettferdiggjøre sine handlinger og for å holde ut aggresjonen bedre. Han sier at elevene bevisst bruker disse psykologiske strategiene for å holde ut aggresjonen (Aronson, 2004). Strategiene Aronson beskriver går ut på å legalisere den negative handlingen for seg selv og andre. Dette gjøres ved å rettferdiggjøre sine egne handlinger, pulverisere ansvaret ved blant annet å skyve ansvaret over på andre, bagatalisere hendelsen og finne «gyldige» eller lovlige årsaksforklaringer på det en selv har gjort (Aronson, 2004). Disse prosessene forklares gjennom kognitiv dissonans (Aronson, 2004).

Skal en jobbe mot og bekjempe de aggressive handlingene, er det viktig å ødelegge suksessfaktorene og utbyttet til de aggressive elevene, gjerne samtidig med at en jobber med elevenes sosiale kompetanse.

3.4.1 Proaktiv aggresjon, kjønn og alder

Proaktiv aggressiv atferd viser en sterk sammenheng med mobbing, dette gjelder for både gutter og jenter (P. Roland, 2011). Studier gjort for å undersøke sammenhengen mellom det å være proaktivt aggressiv og det å mobbe andre viser en sterk sammenheng og tydelige kjønnsforskjeller (Roland & Idsøe, 2001). Resultatene fra undersøkelsen gjort på 5. og 8. trinn, viser en sterk sammenheng mellom å være proaktivt aggressiv og det å mobbe andre. Dette gjelder for både gutter og jenter (Roland & Idsøe, 2001). Når det gjelder 8.trinn, viser

resultatene at proaktiv aggresjon i stor grad predikerer det å mobbe andre. Maktorientert proaktiv aggressivitet er sterkere faktor for gutter enn jenter, mens tilhørighetsrelatert aggressivitet i større grad knytter jentene til det å mobbe andre (Roland & Idsøe, 2001). En rekke andre studier viser til funn som indikerer at indirekte, eller proaktiv, aggresjon er mer typisk for jenter enn gutter (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

For å skaffe seg denne tilhørigheten, utøver de handlinger preget av at de på en bevisst måte stenger ute andre for å øke attraksjonen seg imellom i en gruppe, eller at de bevisst unngår å invitere med noen hjem, til selskap, fest eller lignende. Jenters vis å mobbe på, ved å stenge ute, isolere osv, skjer i stor grad innad i klasser eller mellom jevnaldrende (Roland, 2007). Når det gjelder gutter, er intensjonen å skaffe seg en maktposisjon. Dette gjør de ved å true andre elever, får andre elever til å være redd seg og ved å markere at det er de som bestemmer (Roland & Idsøe, 2001). Guttene utøver denne typen aggresjon mot jevnaldrende men også mot elever som er yngre, både jenter og gutter (Roland, 2007).

Som nevnt innledningsvis i kapittel om aggresjon har proaktiv aggressivitet mange fellestrekk med definisjonen på mobbing, og anses å være en prediktor på mobbing (Solberg, et al., 2007; Vaaland, et al., 2011). Til tross for at langt færre studier er gjort på jenters aggresjonsnivå (Björkqvist, et al., 1992), viser Roland og Idsøe sin undersøkelse fra 2001 en sterk korrelasjon mellom jenters nivå av proaktiv aggressivitet og det å mobbe andre. Dette beskrives nærmere under punktet om aggresjon og kjønn.

Samme undersøkelse viser at maktrelatert proaktiv aggresjon er en viktig faktor for å predikere mobbing blant gutter. Det vil si at behovet for makt og dominans over andre er drivkraften bak mobbingen.

4.0 Måleproblematikk og målefeil i sosialpsykologien

Utgangspunkt for enhver studie og forskning er som oftest en ide, tanke eller et fenomen som forskeren fatter spesiell interesse for. En ønsker gjerne å skaffe seg innsikt og forståelse av et sosialt fenomen, eller undersøke årsaksforhold knytt til sosiale fenomen. I denne oppgaven, der temaet er mobbing, ligger både mulighetene og begrensningene i de valg som tas både i forkant og underveis i forskningsprosessen. Med det menes at forskningens troverdighet og pålitelighet avhenger av ulike prosesser og valg forskeren tar underveis, og hvor nøyaktig arbeidet gjøres. Hvilken metode velges for å få svar på problemstillingen? Hvilke design skal oppgaven ha? Hvordan operasjonaliseres mobbebegrepet? Hvilken datainnsamlingsmetode og analyseredskap benyttes? Hvor god kvalitet er det på måleinstrumentet og målemetoden? Hvilke potensielle målingsfeil kan oppstå i forbindelse med undersøkelsen? Dette er noen blant mange spørsmål en forsker bør ta i betraktning når en går inn i en forskningsprosess.

All empirisk forskning er forbundet med en eller annen form for usikkerhet selv om intensjonene med å forske på og studere et fenomen er å komme nærmest mulig en sannhet eller en forklaring på fenomenet. Det kan være vanskelig å måle teoretiske begrep og begrep knyttet til holdninger og verdier på en adekvat måte fordi det kan være vanskelig å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker begrepet en ønsker å studere (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011; Ringdal, 2013).

I denne masteroppgaven er kvasiekperiment valgt som design og spørreskjema benyttes som måleinstrument. Det er derfor naturlig å kommentere og vurdere de ulike begrepene underveis opp mot valgt metode og design i oppgaven. To typer feilkilder i spørreundersøkelser trekkes her frem som vesentlige, målingsfeil og utvalgsfeil (Ringdal, 2013). Målingsfeil kan være både systematiske og tilfældige og utvalgsfeil handler om feil og mangler med studiens utvalg som kan oppstå (Ringdal, 2013). Når det gjelder forskningens kvalitet er det forskernes rolle å begrense og minimalisere disse ulike kilder til feil (Ringdal, 2013). Ulike faktorer knyttet til ulike typer målingsfeil blir beskrevet i det kommende kapitlet og vider diskutert i diskusjonsdelen.

4.1 Måleprosessen

I kvantitativ forskning, er intensjonen ”å måle noe”, og utvikling av gode mål er sentralt (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010; Ringdal, 2013). Måling i det psykologiske og pedagogiske feltet defineres gjerne som ”Måling er å tilordne en person en verdi på en variabel, i følge en eller annen regel” (Kleven, et al., 2011, s. 29). I følge denne definisjonen

kan omtrent alt måles, og kvantitativ forskning handler om å skape en god måleprosess, og skaffe empirisk materiale av god kvalitet. Krav som stilles for at en måling skal være meningsfull og hensiktsmessig, er å foreta en grundig begrepsoperasjonalisering og kvalitetssikring av målingen som skal gjennomføres, og de måleinstrument som benyttes (Ringdal, 2013; Svartdal, 2009).

Målinger av begrep som er knyttet til holdninger og verdier kan bare måles indirekte og måles best ved bruk av sammensatte mål eller skalering (Ringdal, 2013; Svartdal, 2009). Første trinn i en måleprosess, er å bygge opp et godt måleinstrument, noe som gjøres ved å danne begrep som gis teoretiske definisjoner. Dette gjøres ved å bestemme observerbar tegn ved begrepet som utgjør indikatorene (Kleven, et al., 2011). Her bør en forholde seg til faglitteratur og annen teori på feltet (Ringdal, 2013). Når dette er gjort og den teoretiske variabelen er gjort målbar gjennom en operasjonalisering, kan datainnsamlingen starte (Ringdal, 2013). Den teoretiske variabelen gjøres målbar ved å sette en verdi på variabelen. Noen variabler er selvsagte når de skal verdisettes. Kjønn kan for eksempel bare være jente eller gutt. Andre variabler krever en mer kompliserte rangering og klassifisering for å kunne måles (Kleven, et al., 2011; Ringdal, 2013).

Variablenes målenivå sier også noe om hvilke statistiske analyser det kan være hensiktsmessig å gjennomføre (Johannessen, et al., 2010). Det som avgjør variablenes målenivå er relasjonen mellom variablenes verdi (Ringdal, 2013).

4.2 Begrepsoperasjonalisering

Mange begrep høres umiddelbart konkrete og målbare ut siden de er mye brukt i dagligtalen, og definisjon av begrepene er kjent for oss. Begrepet mobbing, som er relevant i denne studien, blir ofte ilagt en annen mening på folkemunn og i dagligtale enn hva de faglige definisjonene av begrepet inneholder (Einarsen & Raknes, 1991). Problemet er at en del begrep ikke alltid er like lette å måle (Svartdal, 2009). Høyde, vekt og andre størrelse er lett å måle og rangere men hvordan kan en best mulig måle et fenomen eller et abstrakt begrep som for eksempel mobbing? Kan en i det hele tatt måle mobbing? Mobbing er et konstruert begrep og er i seg selv ikke direkte målbar. For å kunne måle begrepet, eller studere begrepet empirisk, må en konkretisere variabler og finne observerbare indikatorer som i så stor grad som mulig samsvarer med det teoretiske begrepet (Kleven, et al., 2011; Svartdal, 2009). Denne prosessen kalles begrepsoperasjonalisering, og forenklet sett, kan en si at det dreier seg om å gjøre en konkret problemstilling forskbar. Johannessen, et al. (2010) kaller dette å

presisere nøkkelbegrep og meningsinnhold samt definere indikatorer som kjennetegner det fenomenet en ønsker å undersøke.

Når en skal i gang med forskning og studier på spesifikke tema, er prosessen med å gå fra det generelle til det spesifikke og konkrete viktig. Utgangspunktet for operasjonaliseringen kan være både en teori og begreper. Hensikten er, på en bevisst og målrettet måte, å avgrense og klassifisere det fenomenet forskeren har i fokus. Kleven (2011) sier at så lenge en forsker har tro på at den empiriske forskningen kan bidra med verdifull kunnskap og opplysning er forskning bra. En grundig operasjonaliseringsprosess bør alltid ligge til grunn, og enhver forsker bør være klar over at de målingene som foretas med stor sannsynlighet kan inneholde en eller flere målingsfeil, noe som er en trussel mot resultatenes gyldighet og troverdighet. Forholdet mellom det begrepet en teoretisk ønsker å belyse, og den operasjonaliseringen en har foretatt kalles begrepsvaliditet (Kleven, et al., 2011). Begrepet vil bli gjort rede for i kapitlet om validitet.

I denne oppgavens teoridel er det foretatt en operasjonalisering av mobbebegrepet for å avgrense og forklare det teoretiske begrepet. Denne operasjonaliseringen danner sammen med relevant teori utgangspunkt for utarbeidelse av spørreskjema brukt i spørreundersøkelsen som ble gjennomført. Det er forsøkt funnet observerbare indikatorer som stemmer overens med den teoretiske definisjonen som er lagt til grunn.

4.3 Validitet

Begrepet validitet sier noe om dataens kvalitet, og blir mye brukt i kvantitativ forskning. Begrepet har noe ulikt innhold avhengig av hvilken disiplin eller metode en velger til sin forskning (Groves, 2004). En hører gjerne forskere si at de ønsker at resultatene skal fremstå som valide eller gyldige. Med dette menes at en får målt det en ønsker å måle på en hensiktsmessig måte, og at en får fremstilt resultatene på en fornuftig og troverdig måte. For å få valide forskningsresultat, stilles det krav til både kvaliteten av innsamlede data og til hvor sikre de slutningene som trekkes er. De best begrunnede resultat og teoriene anses å være de mest valide (Kleven, et al., 2011).

Thor Arnfinn Kleven har i boken *"Innføring i pedagogisk forskningsmetode"* (2001), gjort rede for og begrunnet ulike usikkerhets faktorer rundt forskningsresultat i samfunnsvitenskapen. Det blir skissert opp tre kritiske spørsmål vi som leser bør ta i betraktning når vi skal lese forskning, samme kritiske spørsmålene bør vi som forskere tenke gjennom når vi skal presentere vår forskning for andre. Spørsmålene har alle en direkte

forbindelse til de ulike typene validitet som blir beskrevet senere i dette kapitlet. De tre spørsmålene er: Hvilke alternative forklaringer er mulige? Hvilken kontekst er resultatene gyldige i, og hvordan er begrepene operasjonalisert (Kleven, et al., 2011)?

Ulike validitetsbegrep blir brukt i kvantitativ forskning for å se på relevansen eller gyldigheten i dataene som er samlet inn. Tre validitetsbegrep blir beskrevet i denne oppgaven, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011). Å teste validitet krever en teoretisk vurdering, og kan ikke måles statistisk slik som en for eksempel kan med reliabilitet (Ringdal, 2013).

For hver av de ulike validitetstypene er det formulert trusler eller feilfaktorer som kan true den valide slutningen og dermed forskningen og de resultat som fremkommer (Lund, Kleven, Kvernbekk & Christophersen, 2002). Målefeilen som oppstår kan være både systematiske og tilfeldige, og påvirker både validiteten og reliabiliteten (Kleven, et al., 2011). Ringdal sier at de systematiske målefeilene er de som i størst grad direkte påvirker dataens validitet, og dermed er med på å undergrave validiteten i forskningen (Ringdal, 2013).

4.3.1 Begrepsvaliditet

Hvordan er begrepene operasjonalisert? Forholdet mellom det teoretiske begrepet og den operasjonaliseringen vi har foretatt kalles begrepsvalidering (Kleven, et al., 2011), og det handler om relasjonen mellom det generelle fenomenet vi undersøker og våre konkrete data, og hvor godt dette måles (Johannessen, et al., 2010). Utfordringen i denne prosessen er hvordan vi kan være sikker på at den begrepsoperasjonaliseringen vi har foretatt er god nok? Måler vi det vi faktisk ønsker og sier vi skal måle? I noen tilfeller må en bare bruke sunn fornuft for å gjøre en skjønnsmessig vurdering, eller "face validity", mens i andre tilfeller er det behov for en mer systematisk testing av validitet (Johannessen, et al., 2010).

En måte å teste begrepsvaliditet på er å utsette to grupper for samme undersøkelse. Dette kan gjøres ved å foreta en eksperimentell undersøkelse. En deler da forsøkspersonene i to grupper, der en vet at den ene gruppen eksempelvis vil score høyt på aggresjon, gitt de har en aggressiv historie. Hvis resultatene viser at gruppen med de aggressive utmerker seg med å score betydelig høyere på aggresjonsskalaene enn den andre gruppen, kan det indikere at den operasjonaliseringen som er foretatt er såpass tilfredsstillende at en kan snakke om høy begrepsvaliditet (Johannessen, et al., 2010).

Et annet tiltak for å øke eller styrke begrepsvaliditeten å øke antall operasjonaliseringer gjennom å triangulere. Metodetriangulering handler om å kombinere ulike metoder for å teste om ulike tilnæringsmetoder fører til samme resultat eller konklusjon (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011). Metoder som er hensiktsmessige å kombinere kan være spørreundersøkelse og intervju.

En tredje måte å teste begrepsvaliditeten på er å kjøre en faktoranalyse. Faktoranalyse benyttes for å se om en skala eller et sett av spørsmål måler en eller flere dimensjoner (Ringdal, 2013). Faktoranalyser er med på å forenkle og redusere et datamateriale ved å redusere antall variabler til et mindre antall faktorer (Johannessen, 2009). To typer faktoranalyser er mye brukt, og brukes på litt forskjellig måte og tid i analyseprosessen. Eksplorerende blir brukt på et tidlig stadium i analyseprosessen, og undersøker om det er et mønster i korrelasjonen mellom variablene (Johannessen, 2009). Bekreftende faktoranalyse benyttes når en ønsker å teste en teoretisk målemodell der antall faktorer og relasjoner mellom faktorene og indikatorene er forhåndsbestemt (Ringdal, 2013).

Systematiske målefeil blir nevnt som en trussel mot begrepsvaliditeten og handler om at en får et skjevt bilde av begrepet en ønsker å måle fordi en ikke får med hele fylde i begrepet (Kleven, et al., 2011). Systematiske målefeil handler om tilsynelatende irrelevante faktorer eller feil som oppstår. Feilen kan oppstå som en følge av at de indikatorene vi bruker for å måle et begrep enten ikke måler alle sidene ved begrepet, eller at målingene påvirkes av tilsynelatende irrelevante eller utenforliggende forhold. En snakker da gjerne om konstrukt irrelevans og konstrukt underrepresentasjon (Kleven, et al., 2011). De systematiske feilene kan sies å føre til en konsistent skjevhet i målingene.

I tillegg kan eksempel på systematiske målefeil være at respondenten svarer på spørsmål ut fra hva som er kulturelt og sosialt akseptert, hvis en respondent vrir sine svar i retning av hva som er mest sosialt ønskelig og akseptert i en situasjon, oppstår det en systematisk målefeil (Ringdal, 2013). Redselen for å svare "feil" blir da en irrelevant faktor, men likevel noe som påvirker respondentens svar. Undersøkelser knyttet til sensitive tema, som for eksempel mobbing, kan bli preget av hendelser i forkant, den konteksten undersøkelsen foregår i eller de holdningene skolen og klassen har til temaet. Begrepet tilfeldige målefeil knyttes i større grad til reliabilitet enn validitet, og vil bli nærmere beskrevet under det kapitlet.

Å benytte seg av grundig gjennomarbeidete spørreskjema eller skalaer som er benyttet av andre, og blitt utsatt for omfattende reliabilitet og validitet og validitetstesting kan være en fordel og en styrke for en undersøkelse (Johannessen, et al., 2010).

En kan vel si at begrepsvaliditeten er høy i den grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere og måle det.

4.3.2 Indre validitet

Hvilke alternative forklaringer er mulig? Indre validitet sier noe om relasjon eller korrelasjon mellom variabler, og blir aktuelt i det øyeblikket en begynner å tolke årsakssammenheng mellom variablene. Indre validitet er tradisjonelt utelukkende knyttet til tolkning av relasjoner mellom de operasjonaliserte variablene (Kleven, et al., 2011). Det som er verdt å merke seg er at selv om to variabler er sterkt korrelert til hverandre, er ikke det ensbetydende med at det foreligger noe årsaksforhold mellom variablene (Kleven, et al., 2011). Sammenhengen mellom to variabler kan skyldes flere faktorer og kan kun knyttes til en spesifikk undersøkelse.

Ringdal (2013) hevder at styrken ved et eksperiment ligger i den indre validiteten, nærmere bestemt i muligheten til å gjøre sikre slutninger og årsakssammenhenger. Jo større kontroll over eksperimentet, jo bedre blir den indre validiteten. I et eksperiment er intensjonen å studere virkningen eller effekten av en intervensjon eller et tiltak. Måten dette blir gjort på er å dele forsøkspersonene i to grupper, der den ene gruppen er intervensjonsgruppe og den andre gruppen fungerer som kontrollgruppe. Som forsker kontrolleres årsaksfaktorene, det kan en også gjøre ved å kontrollere for andre variabler.

4.3.3 Ytre validitet

Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Mennesker er forskjellige og påvirkes av den konteksten og kulturen en vokser opp i. I kvantitativ forskning ønsker en å finne ut om et fenomen eller en problemstilling gjelder for hele populasjonen eller bare er spesielt for en gruppe mennesker (Kleven, et al., 2011). Og spørsmål om hvorvidt resultatene blir ulike i andre kontekster får en best svar på ved empiriske undersøkelser, en fylldig beskrivelse og analyse av kontekst kreves i så måte (Kleven, et al., 2011). En er også ute etter å utelukke at tidspunkt og sted for undersøkelsen er med på å påvirke det resultatet en får.

Som forsker kan en ikke forske på hele populasjonen, for eksempel i Norge, en må foreta et utvalg på bakgrunn av ulike utvalgsriterier. Det utvalget en trekker er respondentene i

undersøkelsen og danner grunnlaget for en eventuell generalisering fra utvalg til populasjon. Deltakerne i en undersøkelse blir på den måten representanter for flere enn seg selv. Som forsker ønsker en at de resultatene som fremkommer når en undersøker en gruppe, skal representere det store flertallet. Hvis resultatene og funnene i undersøkelsen kan generaliseres og gjøres gjeldende for flere enn kun de som svarte på undersøkelsen sier vi at undersøkelsen har god ytre validitet (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011). Eksempel på dette kan være om resultatet en har funnet ved for eksempel en skole også kan gjelde andre skoler, og at den konteksten undersøkelsen ble gjennomført i, tid og sted, ikke påvirker resultatet.

Trussel mot den ytre validiteten kan være valg av design. Denne masteroppgaven er et eksperiment, og det føles av den grunn naturlig og relevant å nevne denne formen for validitet. Som nevnt under indre validitet ligger styrken i et eksperiment i den indre validiteten. I motsatt fall ligger svakheten i et eksperiment i den ytre validiteten siden realismen til eksperimentet svekkes hvis deltakerne i stor grad blir kontrollert. Muligheten til å generalisere funnene fra utvalget til populasjonen svekkes i så måte (Ringdal, 2013).

4.4 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet går igjen i all kvantitativ forskning og sier noe, sammen med validiteten, om i hvilken grad vi kan tro på de resultatene vi frembringer, og i hvilken grad skalaene en har produsert er fri for tilfeldige målefeil (Pallant, 2010). Kort sagt handler det om måleinstrumentets kvalitet. Mens validitet handler om samsvar mellom det teoretiske begrepet og indikatorene, handler reliabilitet i større grad om egenskaper ved indikatorene og forhold mellom de ulike indikatorene i en skala (Ringdal, 2013). Reliabilitet knyttes til måling av en variabel, eller problemer knyttet til operasjonalisering av et teoretisk begrep (Kleven, 1995).

Noe forenklet kan en si at reliabilitet handler om pålitelighet i det måleverktøyet en anvender i en studie, og sier noe om gjentatte målinger med samme måleinstrument frembringer samme resultat (Johannessen, et al., 2010). Reliabilitet er viktig fordi dersom den svekkes, påvirker det begrepsvaliditeten negativt (Kleven, et al., 2011). I motsetning til validitet kan reliabilitet testes. Det kan en gjøre ved å foreta uavhengige målinger av samme fenomen og undersøke i hvilken grad det er samsvar mellom resultatene (Hellevik, 2002). Litteraturen skiller stort sett mellom to måter å måle reliabiliteten på, indre konsistens og test-retest (Johannessen, et al., 2010).

Indre konsistens finner vi ofte uttrykt i Cronbachs Alpha. Chronbach`s Alpha er en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1 (Ringdal, 2013). Optimal indre konsistens befinner seg over

0.7, og indikerer i hvilken grad itemene i en skala henger sammen (Pallant, 2010). Test-retest reliabilitet handler om å gjøre samme undersøkelse på samme gruppe til to ulike tidspunkt. Tegn på høy reliabilitet får en hvis testresultatene viser det samme (Johannessen, et al., 2010). Dette testes statistisk i en test-retest korrelasjonsmåling.

Tilfeldige målefeil kan gjerne kalles flaks og uflaks. De oppstår nødvendigvis ikke som resultat av en tilfeldighet, men oppfører seg gjerne i tråd med det vi kjenner som tilfeldighetens lov (Kleven, et al., 2011). Kort sagt handler det om at tilfeldige målefeil alltid kan oppstå, enten ved at de som svarer på en undersøkelse krysser av på feil svaralternativ ved at data mates feil eller at feil oppstår ved elektronisk dataregistrering (Johannessen, et al., 2010). En sier gjerne at god reliabilitet innebærer at dataene i liten grad har blitt påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, et al., 2011). De som er ansvarlig for å registrere data har en viktig jobb i å kvalitetssikre arbeidet så godt som mulig.

4.5 Spørreskjema som måleinstrument

Valg av undersøkelsesmetode kan være utslagsgivende på de svarene en undersøkelse gir. I denne oppgaven ble spørreskjema vurdert som mest hensiktsmessig måleinstrument i forbindelse med datainnsamling. Denne metoden fungerer godt når en har et relativt stort utvalg en ønsker å undersøke, og er mye brukt når det gjelder å måle mobbing (Olweus, 2010). Andre metoder som telefonintervju, besøksintervju eller elektronisk spørreskjema kan også benyttes (Ringdal, 2013).

Spørreskjema kan være åpent, der respondentene selv skriver ned svarene, eller prekodet, der det på forhånd er oppgitt svaralternativ på alle spørsmålene (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011; Ringdal, 2013). Et prekodet spørreskjema er effektivt og tidsbesparende og en fordel i den grad det gjør det lettere for respondentene å fylle ut skjema (Kleven, et al., 2011). Et prekodet spørreskjema kan også være lettere for de som skal bearbeide besvarelsene i etterkant. Det er letter å telle opp, kode samt at svarene er avgitt på samme presisjonsnivå (Kleven, et al., 2011). På den andre siden kan et prekodet spørreskjema oppfattes som en ulempe da de forhåndsdefinerte svaralternativene ikke gir mulighet til nyanserte svar, og det å fange opp informasjon utover de oppgitte svaralternativene kan være vanskelig (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011). Faren for at spørsmålene blir ledende er også noe forskeren må være oppmerksom på (Kleven, et al., 2011). Hvilken type skjema som brukes må vurderes og velges sett opp mot aktuell problemstilling. Når det gjelder svaralternativene, må de også være av en sann karakter at respondenten ikke misforstår eller trenger å bruke unødvendig

mye tid og ressurser på å svare. Ringdal (2013) sier det kan være hensiktsmessig å starte med lette, nøytrale og ufarlige spørsmål. Start med generelle og skånsomme spørsmål innenfor hver kategori, og gå mot de mer følsomme og spesifikke spørsmålene etter hvert. Spørsmålsformuleringen kan ha stor betydning for resultatene fra undersøkelsen (Ringdal, 2013).

Proessen med å utarbeide et godt spørreskjema kan være tidkrevende. For å sikre at spørsmålene som lages og velges ut gir svar på den problemstillingen en har, bør en sette av en del ressurser til dette arbeidet.

4.5.1 Utarbeide spørreskjema

I forarbeidsfasen til undersøkelsen må en definere begrep og operasjonalisere begrep en ønsker å undersøke, dette er sagt noe om tidligere i oppgaven, og gjøres for å optimalisere kvaliteten på undersøkelsen. Ønsket om å måle spesifikke egenskaper kan være så vanskelig at å kun bruke ett spørsmål eller en indikator ikke har noen hensikt, en må finne minst to spørsmål som indikerer det samme (Johannessen, et al., 2010). Mål som er satt sammen av to eller flere indikatorer kalles indeks eller skala. Indeks er satt sammen av årsaksindikatorer mens skala er sammensatt av effektindikatorer (Ringdal, 2013).

I prosessen mot et godt spørreskjema handler om det om å lage gode spørsmål som gir svar på det en ønsker å undersøke. Neste fase i utvikling av spørreskjema er å formulere spørsmål og finne indikatorer som fanger opp det fenomenet en ønsker å undersøke. En måte er å bruke skalaer utviklet og testet av andre, selvsagt med tillatelse, og mot at det ikke er oppgitt "copyright" og mot at en oppgir kilden til skalaene (Johannessen, 2009). Spørsmål en bør ta hensyn til underveis i denne prosessen er hvor mange spørsmål/indikatorer trengs? Hvordan skal spørsmålene formuleres og rangeres i spørreskjemaet? Her kommer tanken om å gå fra det ufarlige og generelle til det mer følsomme og spesifikke inn.

Et siste trinn som kan være hensiktsmessig å ta seg tid til er å teste eller prøve ut spørreskjema eller planlagte prosedyrer, dette kalles pilotering (Ringdal, 2013; Svartdal, 2009). Forsøkspanelet bør på oppfordring kommentere dårlige eller uklare spørsmål eller formuleringer underveis (Ringdal, 2013). Dette kan være med på å styrke reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen. Vurderinger gjort på tid og omfang av undersøkelsen sammen med vurderinger rundt i hvilken grad spørreskjemaet har tilstrekkelig med informasjon og forståelige spørsmål kan være hensiktsmessig å foreta. Spørsmålene bør være relevante for

respondentgruppen i den forstand at de kjenner temaet og er i stand til å svare, og de bør være enkelt og entydig formulert (Johannessen, 2009).

4.6 Faktorer ved respondentene

I tillegg til faktorene nevnt ovenfor finnes ulike sider og faktorer ved respondentene som er avgjørende i forhold til både evne og vilje til å svare på spørreskjemaet. Elevene bør ideelt sett fordeles tilfeldig i de ulike gruppene når en benytter seg av i et eksperiment. Dette for å unngå at forskjeller ved elevene påvirker resultatet (Kleven, et al., 2011). Enkelte fallgruver kan en unngå ved et høyt bevissthetsnivå og en grundig prosess under utarbeidelse av spørreskjema. Andre utfordringer er ikke like lette å ta høyde for og verne seg mot.

Groves et.al. (2004) skisserer opp ulike problem og utfordringer som kan dukke opp når en respondent fyller ut spørreskjema. Det første respondenten må ta stilling til er om de er i stand til å svare ut fra om de kan noe om det spørreskjemaet ønsker å ha svar på. I de fleste tilfeller er dette tenkt gjennom på forhånd, slik at de som skal svare har kunnskap og kjennskap til det en skal svare på. Likevel kan det hende at noen respondenter rett og slett ikke har forutsetninger til å svare.

Selv om respondentene kjenner temaet og er i stand til å svare kan de misforstå spørsmålene og ut fra det svare "feil". Andre utfordringer knyttet til respondentene handler om deres kognitive evne og evne til å huske og gjenkalle hendelser og episoder. Enkelte respondenter har gjerne ikke kapasitet til å huske relevante hendelser og dermed mister de forutsetning til å svare adekvat på spørsmålene. De kan i tillegg ha manglende begrepsforståelse, noe som fører til at deres begrepsapparat ikke matcher begrepene brukt i spørreskjemaet. Begrepsbruk knyttet opp til alder og målgruppe blir derfor et meget relevant punkt å bruke tid på i utarbeidelse av spørreskjema, vurdert opp mot alder.

Respondentenes evne til å gjenkalle hendelser og episoder spiller også en vesentlig rolle. På spørsmål om det foregår mobbing på skolen er det tilsynelatende lettere å svare ja hvis mobbing er observert nært opp til selve spørreundersøkelsen. I motsatt fall kan det for noen være vanskelig å gjenkalle mobbeepisoder hvis de har skjedd for en tid tilbake.

Motivert feilrapportering er nevnt som en annen utfordring knytt til spørreskjemaets evne til å fange opp de rette svarene (Groves, 2004). Med dette menes at noen spørsmål er av en så sensitiv og privat karakter at respondenten enten velger ikke å svare, eller å svare det som er kulturelt og holdningsmessig akseptert i forhold til temaet. En taktikk for å unngå denne feil –

eller underrapporteringen på er å understreke anonymiteten i undersøkelsen og fjerne seg selv fra selve undersøkelsessituasjonen. I tillegg kan det se ut som spørreskjema for selvutfylling kan ha en positiv effekt (Groves, 2004).

Den siste kritiske faktoren som trekkes frem av Groves et.al. (2004) er manglende evne til å navigere frem og tilbake i spørreskjemaet. Dette viser seg spesielt når det er snakk om spørreskjema til selvutfylling med flere trinn og alternative veier å gå.

Respondentenes forståelse, vurderingsevne og kognitive evne kan gjøre utslag på svarene i en spørreundersøkelse. Dette er faktorer en forsker ikke rår over, men som bør tas med som en vurdering i diskusjon av resultatene.

4.7 I hvilken grad lar elevene seg påvirke av filmen «Ludde»?

I hvilken grad inntrykk fra filmen «Ludde» påvirker gutter og jenters svar på mobbespørsmålene håper jeg denne undersøkelsen vil kunne gi svar på. Hovedpoenget i denne studien er hvorvidt inntrykkene fra filmen «Ludde» påvirker guttene og jentenes svar på spørsmålene om tradisjonell mobbing, telefon- nettmobbing. Er det sånn at jentene i større grad enn guttene vil erkjenne at de mobber andre siden dette er en film om jentemobbing? Eller har filmen en annen effekt, for eksempel at den indirekte mobbingen som filmen viser gjør det vanskeligere for mobberne å erkjenne at de mobber? Blir elevenes hemninger mot erkjennelsen av å mobbe andre svekket eller styrket ved å se filmen?

Som et utgangspunkt for denne tanken kan en tenke seg at elevene responderer ulikt på ulike påvirkninger. Dette med bakgrunn i at alle er vi ulike, med ulik oppdragelses bakgrunn, og røtter i ulike miljø. Barn og unge påvirkes ulikt ut fra sine medfødte og ervervede holdninger og erfaringer (Drugli, 2008). Kontekstuelle faktorer innad på skolen, i klassen, samt enkelt lærernes holdning til temaet elevene eksponeres for kan en også anta spiller en rolle når det gjelder i hvilken grad elevene blir påvirket. Omgivelser og personer rundt elevene fungerer som henholdsvis risiko- og beskyttende faktor, og utgjør for hver enkelt elev en det Pianta kaller «et vindu av muligheter» (Pianta, 1999). Innenfor dette vinduet opererer ulike risiko- og beskyttende faktorer rundt elevene.

5.0 Metode

Datainnsamlingen ble utført i samarbeid med medstudent Kjetil Johannes Helland, og deler av metodekapitlet er derfor utarbeidet i fellesskap. De to metodekapitlene vil likevel ikke være helt identiske, da vi har gjort flere justeringer for at det bedre skal passe de ulike vinklingene av oppgavene. Likevel vil oppgavene ha enkelte likhetstrekk med tanke på oppbygging og innhold.

Målet med undersøkelsen som gjennomføres er å se på om filmen som blir vist, "Ludde", har en effekt på elevenes erkjennelse av å mobbe andre. Jeg ønsker å se på om filmen har effekt på elevene samlet, og forskjeller på gutt og jente både i eksperimentgruppa og kontrollgruppa.

Filmen "Ludde" er på ca. 12 minutter og er laget som en del av Respektprogrammet til Senter for adferdsforskning, nå Læringsmiljøsenderet (Senter for atferdsforskning, 2011). Filmen omhandler skjult mobbing og viser hvor vanskelig denne mobbingen er å avdekke, forstå og ikke minst hvor grusom den er å oppleve. Filmen viser hvordan skjult mobbing kan foregå i en jentegjeng der mobbingens intrikate maktspill stadig utvikles på en planlagt og systematisk måte. Dette gjøres på en utspekulert og skjult måte som gjør det vanskelig for lærerne å avdekke spillet som foregår, og "Susanne" lider i stillhet. Videre i oppgaven blir filmen referert til som "Ludde"

5.1 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for studiens metode, design og ulike strategiske og metodiske valg gjort underveis i prosessen. Videre gjøres det rede for utvalgsprosessen, datainnsamlingen og analyseprosessen i studien. Spørsmål om dataens kvalitet og måleinstrumentets nøyaktighet blir en sentral del i drøftingen.

Forskningsspørsmål eller problemstillinger kan besvares ved å bruke ulike metoder, enten kvalitativ- eller kvantitativ forskningsmetode. I samfunnsvitenskapelig forskning brukes begge metodene, selv om det til tider har vært diskutert hvilken av metodene som er mest hensiktsmessig. Felles for begge metodene er at det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke de innsamlede data, og begge metodene er systematiske og grundige empiriske forskningsmetoder (Johannessen, et al., 2010).

5.1.1 Kvantitativ metode

Med bakgrunn i studiens problemstilling ble kvantitativ forskningsmetode vurdert som den best egnet, selv om en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ forskning også kunne vært av interesse. I følge Kruuse (2007) sier en gjerne at ett av kravene til kvantitativ forskning er at funnene skal være kvantifiserbare, altså at resultatene skal kunne uttrykkes i tall. Videre benytter Johannesen et al. (2010) betegnelsene ”myke” og ”harde” data for å skille mellom metodene. Myke data forekommer ofte i form av tekst, lyd og bilder og er data som knyttes til den kvalitative metoden. Harde data kan knyttes til den kvantitative delen av forskningen. Det handler da gjerne om data som registrerer og beskriver virkeligheten og utbredelse av fenomen ved hjelp av tall og tabeller (Johannesen, et al., 2010).

I denne undersøkelsen er intensjonen å skaffe en oversikt over omfanget av elever som erkjenner at de mobber andre. Sammenhengen mellom å mobbe andre og være proaktivt aggressiv blir også diskutert i drøftingsdelen. Velger en kvantitativ forskningsmetode har en mulighet å undersøke sammenhenger, teste hypoteser, telle, forstå og skaffe seg oversikt over forekomster og fenomen. Eksempel på harde data kan være kjønn, alder og inntekt. En kvantitativ oppgave kalles gjerne ”teoretisk framtung”, dette sier oss noe om at en må kunne en del om fenomenet en ønsker å undersøke i forkant av studien og at problemstillingen eller hypotesen en fremstiller bygger på et godt teoretisk fundament (Johannesen, et al., 2010; Ringdal, 2013).

Analyse av kvantitative data kan gjøres på ulike måter og ved hjelp av ulike statistiske teknikker og program (Johannesen, et al., 2010). I denne oppgaven analyseres de innsamlede data i statistikkprogrammet IBM SPSS Statistics.

5.2 Studiens design

For å studere om det å vise en film til elevene har noen effekt på elevenes erkjennelse av det å mobbe andre, ble det vurdert som hensiktsmessig å benytte seg av et eksperimentelt design. Utgangspunktet vårt var at vi ønsket å få til et tilnærmet ekte eksperiment, men alt i planleggingsfasen ble det et faktum vi at dette av ulike årsaker ikke ville la seg gjennomføre. Ulike faktorer som spilte en rolle vil bli beskrevet og diskutert.

Et ekte eksperiment betinger blant annet tilfeldig trekning av utvalg eller posttest-pretest, noe som beskytter eksperimentet mot feilkilder og alternative forklaringer (Ringdal, 2013). Ekte

eksperiment kan derfor ses på som relativt valide, men kan være vanskelig å gjennomføre på grunn av de strenge kriteriene til fordelingen i de to gruppene. I denne studien ble tidsbegrensning og oppgavens begrensning en hindring for oss når det gjaldt å oppnå kriteriet om et tilnærmet ekte eksperiment. Det var heller ikke mulig å gjennomføre en pretest for å sikre at de to gruppene var like (Johannessen, et al., 2010; Ringdal, 2013). Ved at vi selv valgte ut en skole, beliggende i praktisk nærhet til Universitetet i Stavanger, så satte vi alt her begrensninger ved studiet, og målet om å tilnærme oss et ekte eksperiment måtte forkastes til fordel for et kvasieksperiment. En annen påvirkende faktor, i så måte, er måten fordelingen elevene ble gjort på i de to gruppene. Dette står nærmere beskrevet i avsnittet utvalg, og viser seg å bli et sentralt punkt i diskusjonsdelen.

Et kvasieksperiment kjennetegnes ofte ved at en har to grupper, hvorav den ene gruppen utsettes for et spesielt tiltak eller intervensjon, mens den andre fungerer som kontrollgruppe, og ikke utsettes for samme intervensjon (Johannessen, et al., 2010; Ringdal, 2013). Et kvasieksperiment kan gjennomføres både med og uten kontrollgruppe, og både med og uten post-test og pre-test (Ringdal, 2013). Hensikten eller formålet med å benytte seg av et eksperimentelt design er i dette tilfellet å undersøke den eventuelle effekten filmen kan ha på holdningene til elevene, og om en videre kan trekke en årsaksslutning ut fra funnene (Ringdal, 2013). I vår undersøkelse fikk elevene i eksperimentgruppen se filmen, "Ludde", mens kontrollgruppen ikke fikk se film. Eleven visste ikke på forhånd hvilke av de to gruppene de havnet i. Formålet med studien er å sammenligne resultat fra identiske spørreskjema, som ble besvart av elevene i begge gruppene, og se om eksperimentet har gitt noen effekt på elevenes besvarelse på spørreskjemaet.

5.3 Utvalg

Et utvalg er en undergruppe av hele populasjonen, og når en skal foreta et utvalg er det ønskelig å danne et representativt utvalg, slik at en lettere kan si at funnene gjelder hele populasjonen (Kleven, et al., 2011). Kriteriene vi la til grunn for valg av skole og alderstrinn, var delvis praktiske, ved at skolen skulle ligge i praktisk nærhet til Universitetet, og at den hadde et tilstrekkelig antall elever på 9. trinn, minst fire paralleller. I tillegg var det vesentlig at det var omtrent like mange jenter som gutter på trinnet. Begrunnelse for valg av 9.trinn er blant annet at tendenser fra forskningen som viser at mobbing har økt kraftig i perioden 1995 til 2001, og at økningen i antall mobbere var størst ved 9. trinn (Roland, 2007). I tillegg viser resultat fra den store elevundersøkelsen 2012, at det er elever ved 9. og 10. trinn, i større grad

enn elever ved andre trinn, oppgir at de mobber andre. Dette gjelder både tradisjonell mobbing og digital mobbing (telefon og internett), noe som også er med på å gjøre 9. trinn interessant for oss (Wendelborg, 2012).

Videre var det sentralt at det var en kommunal skole der ulike minoriteter er representert, og de fleste av samfunnets sosiale og økonomiske klasser var representert. Skolen som ble valgt ut er også en «grenseskole» mellom to bydeler, og elevmassen dekker derfor et relativt stort geografisk område.

Vi planla å fordele elevene i de to gruppene ved å foreta en tilfeldig trekning. Dette for å unngå at det vil være systematiske forskjeller på gruppene i utgangspunktet, og for å oppnå at gruppene i utgangspunktet skal være så like som mulig (Kleven, et al., 2011). I tillegg skulle vi ivareta anonymiteten til elevene, og vi måtte derfor ha hjelp fra skolen til å organisere dette. Vi presenterte derfor en prosedyre for hvordan dette kunne utføres, men det viste seg at dette var et ledd i undersøkelsen skolen ikke kunne imøtekomme, og vi måtte dermed gjennomføre undersøkelsen på de premissene skolen la til rett for. Mulige konsekvenser og en diskusjon av dette vil bli gjort i diskusjonsdelen. Inndeling i grupper ble dermed gjort på følgende måte; to av parallellklassene opptrer som eksperimentgruppe (Gruppe 1) og de to andre som kontrollgruppe (Gruppe 2). Totalt antall elever på trinnet er 119 og disse utgjorde bruttoutvalget (Ringdal, 2013). 29 jenter og 31 gutter i kontrollgruppen, og 29 jenter og 30 gutter i eksperimentgruppen. Dagen da undersøkelsen ble gjennomført var det 110 elever til stede. 5 jenter og 2 gutter var syke, mens foreldrene til 1 jente og 1 gutt fra kontrollgruppa ikke ønsket at deres barn skulle delta i undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 92,4 %, noe som anses som høyt (Ringdal, 2013). I kontrollgruppen var det 27 jenter og 27 gutter (N=54), mens det i eksperimentgruppen var 27 jenter og 29 gutter (N=56). Alle respondentene var ment å skulle svare på alle spørsmålene og ble oppmuntret til dette i starten av undersøkelsen.

5.4 Datainnsamling

Som en innledning til gjennomføring av undersøkelsen, kontaktet vi ledelsen ved skolen ved en uformell, muntlig henvendelse. Etter tilbakemelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Vedlegg 1), sendte vi en formell skriftlig forespørsel om å bruke 9. trinn ved skolen i vår studie. Vi fikk positiv tilbakemelding og klarsignal til å sette i gang vår undersøkelse, og ble av rektor henvist direkte til trinnleder for å gjøre videre avtaler. Elevenes

foreldre/foresatte ble informert via et informasjonsskriv som skolen sendte med elevene hjem (Vedlegg 2).

For at forholdene skulle være tilnærmet like i kontrollgruppa og eksperimentgruppa utarbeidet jeg og min medstudent en mal eller et manus over hva vi skulle informere elevene om. Av praktiske hensyn fra skolen sin side, og begrensninger ved skolebygningen var hele eksperimentgruppa samlet i et dobbelt klasserom med projektor, mens kontrollgruppa var fordelt i to separate rom. Vårt utgangspunkt var å samle begge gruppene i hver sine store klasserom, men på grunn av arealmessige begrensninger ved skolen var ikke det gjennomførbart på avtalt tidspunkt. Min medstudent ledet datainnsamlingen i eksperimentgruppa, mens kontrollgruppa var mitt ansvar. Med oss hadde vi to lærere hver. Deres rolle var å ta seg av eventuelle ukontrollerte hendelser med enkeltelever samt sette de i gang med oppgaver når de var ferdige med selve spørreundersøkelsen. Dette var avklart på forhånd. Selve datainnsamlingen tok om lag 30 minutt fra begynnelse til slutt.

Skolen ble informert om prosedyren for behandling av de ferdig utfylte skjemaene før vi kom og før undersøkelsen startet fikk elevene en gjennomgang av hvordan vi kom til å behandle spørreskjemaene etter endt undersøkelse. Elevene la ferdig utfylte spørreskjema i esker som ble forseglet før vi forlot skolen.

All administrering av selve undersøkelsen, sett bort fra punkt om tilfeldig trekning, gikk etter vår plan og ingen hendelser eller episoder dukket opp underveis. En lærer fra eksperimentgruppa sa til oss på vei ut fra skolen at han hadde lagt merke til at noen av jentene hadde gruppert seg uheldig under filmvisningen. Han kommenterte dette da han hadde registrert en viss uro blant jentene samt fnising og latter mens den alvorlige mobbefilmen ble vist.

5.5 Beskrivelse av instrumentet

I denne studien ble prekodet spørreskjema til selvutfylling valgt som mest hensiktsmessig, og måleinstrumentet blir vurdert i diskusjonsdelen.

5.5.1 Utvikling av skalaer

Skalaene er et produkt av den operasjonaliseringen som foretas av begrepene tidlig i prosessen. Betegnelsen skala benyttes særlig i forbindelse med måling av holdningsspørsmål (Grønmo, 2004). En skala eller en indeks er et sett av ulike enkeltspørsmål, item, med

tilhørende svaralternativ, satt sammen og ordnet på en slik måte at de danner en variabel i spørreskjemaet (Grønmo, 2004; Svartdal, 2009). Begrepene spørsmål, indikator og item blir brukt som betegnelser på de ulike variablene representert med svaralternativ, sammen danner de en skala (Ringdal, 2013).

Prosessen med å utvikle skalaer av god kvalitet kan være en krevende jobb, og er en særdeles viktig jobb i undersøkelsesprosessen. Det kan da være fornuftig å benytte seg av allerede utprøvde skalaer med god indre konsistens og god begrepsvaliditet (Johannessen, 2009; Johannessen, et al., 2010). I denne oppgaven er skala for mobbing og aggresjon hentet fra Senter for atferdsforskning sine store skolemiljøundersøkelser 2004 og 2008, selvsagt med tillatelse fra senteret (Senter for atferdsforskning, 2004, 2008). Dette antas å være en styrke for kvaliteten i skalaene siden spørreskjemaene fra de to overfor nevnte undersøkelsene danner grunnlag for flere publiserte artikler basert på datamaterialet. Alle itemene og skalaene samsvarer med teoretiske betraktninger innen feltene mobbing og aggresjon, noe som er viktig for å oppnå god kvalitet på spørreskjemaet (Johannessen, et al., 2010). Den indre konsistensen blir likevel undersøkt og resultatene blir presentert i kapitlet om resultat, men en nærmere validering av de anvendte skalaene ses ikke på som nødvendig.

Skalaene valgt ut til vårt spørreskjema er ment å måle tradisjonell mobbing, mobbe andre gjennom telefon og å mobbe andre via internett. I tillegg er skalaen for aggresjon inkludert og er ment å måle nivå av de to dimensjonene ved proaktiv aggresjon, makt og tilhørighet. En definisjon på mobbing står på selve spørreskjemaet men ble også lest opp for alle klassene før undersøkelsen startet (Roland, 2007).

Spørreskjemaet inneholder totalt 11 skalaer og 52 item. Totalt 3 skalaer for det å mobbe andre på ulike måter danner hovedgrunnlaget for oppgavens resultat og drøfting (vedlegg 3). Skalaene for tradisjonell mobbing inneholder fire spørsmål eller item. Itemene har svaralternativ "aldri", (verdi 0), "av og til" (verdi 1), "omtrent hver uke" (verdi 2) og "omtrent hver dag" (verdi 3). Tallene i parentes angir verdiene som utgjør scoringssystemet og som er plottet inn i det statistiske analyseprogrammet SPSS. Skalaen for å mobbe andre på telefon består av tre item med følgende svaralternativ; "aldri" (verdi 0), "sjelden" (verdi 1), "2-3 ganger i måneden" (verdi 2), "omtrent hver uke" (verdi 3) og "omtrent hver dag" (verdi 4). Skalaen som angår å mobbe andre via internett består av 3 spørsmål eller item med følgende verdier for svaralternativene; "aldri" (verdi 0), "sjelden" (verdi 1), "2-3 ganger i måneden"

(verdi 2), ”omtrent hver uke” (verdi 3) og ”omtrent hver dag” (verdi 4). Alle itemene i de tre skalaene er formulert som spørsmål og elevene krysser av ett svar for hvert item. Alle gir variabler som er målt på ordinalnivå (Johannessen, et al., 2010; Ringdal, 2013).

Når det gjelder aggresjonsskalaene, ble de etablert med fire item hver, og de er ment å måle henholdsvis proaktiv makt og proaktiv tilhørighetsbasert aggresjon. Skalaene er hentet fra og utviklet av Roland og Idsøe (2001). Variablene proaktiv makt består av de maktrelaterte itemene: «Jeg liker å dumme meg ut», «jeg liker å se at en annen elev er redd meg», «jeg liker å ha makt over andre slik at de er redd meg» og «jeg truer andre, for da er det jeg som bestemmer». Skalaen som er ment å måle proaktiv tilhørighetsbasert aggresjon består av følgende item: «jeg går med på ting som er galt, for å være sammen med de andre», «jeg kjenner vi blir venner når vi erter en annen», «jeg kjenner at vi blir venner når vi fryser ut en annen» og «jeg kjenner vi blir venner når vi gjør noe ulovlig sammen». Alle itemene er påstander elevene skal ta stilling til, og svaralternativene er ”JA”, ”ja”, ”nei” og ”NEI”. Der ”JA” og ”NEI” er ment å representere ytterkantene ”helt enig” og ”helt uenig”.

5.6 Datakvalitet

Datakvalitet brukes her som et samlebegrep, og i denne sammenhengen siktes det til dataens validitet og reliabilitet. Sentralt i all forskning er å sikre at målingsverktøyene som brukes er så gode som mulig, og at de måler det de er ment å måle. I min undersøkelse er alle skalaene benyttet til analyser hentet fra Skolemiljøundersøkelsene 2004 og 2008 til Senter for atferdsforskning, nå læringsmiljøsenderet (Senter for atferdsforskning, 2004, 2008).

5.6.1 Indre konsistens og validitet

Som nevnt i kapittel 4 er Chronbach`s Alpha et mål for den indre konsistensen i skalaene i spørreskjemaet, og den sier noe om forhold eller relasjon mellom de ulike itemene i en skala. Skalaene jeg har brukte i analysene er ”tradisjonell mobbing”, ”å mobbe andre gjennom telefon” og ”mobbe andre via internett”. I tillegg er etablerte aggresjonsvariabler for makt og tilhørighet brukt som kovariater. Skalaene brukt er etablert og brukt som utgangspunkt i flere publikasjoner, men den indre konsistensen ble likevel testet og fremstilles i egen tabell i resultatdelen. På bakgrunn av en slik analyse av skala for proaktiv aggresjon i skolemiljøundersøkelsen fra 2008, ble det funnet at den ikke fungerte tilfredsstillende, og dermed falt valget på å benytte skalaen fra 2004 i denne studien.

5.6.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om en faktisk måler det en ønsker å måle, og om dataene er en god representasjon av fenomenet en ønsker å undersøke (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011; Ringdal, 2013). God begrepsvaliditet er viktig for å få gode måleresultat. God reliabilitet styrker videre begrepsvaliditeten, og en ser derfor at det er et samspill mellom god reliabilitet og god validitet (Kleven, et al., 2011). Indre validitet handler om relasjoner mellom variablene, og om en kan stole på den tolkningen en kommer frem til (Kleven, et al., 2011). Den indre validiteten sier ikke noe om relasjoner har en generell gyldighet i populasjonen, da må en over på det som kalles ytre validitet (Kleven, et al., 2011). Ytre validitet sier noe om i hvilken situasjon og kontekst resultatene er gyldige i, og om funnene i undersøkelsen er overførbare til populasjonen (Kleven, et al., 2011). Det lar seg vanskelig gjøre å forske på hele populasjonen, for eksempel samtlige elever på 9. trinn i Norge, og en benytter seg derfor ofte av begrepet generalisering til populasjonen ut fra et utvalg (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011). Utvalget må derfor være så likt populasjonene som mulig, noe vi som nevnt etterstreber i denne undersøkelsen. Det var ønskelig å oppnå et stratifisert utvalg i undersøkelsen, ved at en først sikret antall kjønn i hver gruppe for så å foreta en tilfeldig trekning til kontroll- og eksperimentgruppa (Kleven, et al., 2011).

5.7 Analyse av data

Vi startet med å lage kodebok som er første trinn når et spørreskjema skal registreres i et statistisk dataprogram. Når kodeboken var lagt inn, startet prosessen med å registrere alle svarene. Vi tok for oss ett og ett skjema og la inn alle svarene manuelt. Underveis i denne prosessen dobbeltsjekket min kollega og jeg de innplottede verdiene for hverandre. Etter at alle verdiene er plottet inn, får vi frem en datamatrise. Dette er utgangspunktet for videre analyse. Datamatrise er en oversikt over hva hver enkelt respondent har svart på de ulike spørsmålene, og det er angitt med tallkoder (Johannessen, et al., 2010).

5.7.1 Klargjøring av data

Før selve analyseprosessen kan starte, må data klargjøres og sjekkes for feil (Pallant, 2010). Det er viktig at dataene som skal analyseres er så fri for feil som mulig. Første trinn i klargjøringsfasen er å kontrollere at verdiene til hver enkelt deltaker representerer det samme i SPSS som på spørreskjemaet (Pallant, 2010). Feil verdi vil gi ukorrekte og upresise svar på de statistiske analysene. Feilsøk ble først utført ”manuelt” ved gjennomgang av alle verdiene i alle variablene. I tillegg ble det utført frekvensanalyser for hver enkelt variabel der

maksimums- og minimumsverdi ble statistisk presentert. På denne måten kunne vi se om verdiene stemte overens med verdiene på spørreskjemaene.

Et fåtall av elevene hadde enten missing på et item i en skala, avgitt to svaralternativ, eller krysset av mellom to alternativ. Etter rådføring med veileder, valgte vi å fylle ut disse itemene med bakgrunn i elevens gjennomsnittlige tendens på de andre itemene i den aktuelle skalaen og temaområdet. Re-koding ble gjennomført på en skala, aggresjonsskalaen. De andre skalaene ble etablert som sum variabler og klargjort til analyse i SPSS. Gjennomsnittsverdiene blir benyttet i analysene. Dette kan være en fordel i den grad gjennomsnittet uttrykker det typiske (Johannessen, et al., 2010).

5.8 Forskningsetikk

Forskningsetikk dreier seg om ønsket om å regulere forskningen etisk (Gilje & Grimen, 2011). Som forsker har en et særskilt ansvar til å ivareta informantene og deres familier, og til å forvalte den informasjonen en innhenter på en fornuftig måte. Informanter som deltar i forskning skal normalt vite om at de blir overvåket, observert eller kartlagt, og vi som forskere skal sikre at enhver informant og deltakers personvern blir ivaretatt (Johannessen, et al., 2010).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, og disse har blitt fulgt både før, under og etter datainnsamlingen. Barn og unge som deltar i forskning har i følge NESH særlige krav på beskyttelse, og videre er det vanlig å få samtykke fra foreldre når barn under 15 år deltar i forskningen (Nesh, 2011). Informasjonsskrivet vi sendte til foresatte gav dem mulighet til å reservere sine barn fra å delta i prosjektet ved å krysse av, signere og returnere en svarslipp til skolen (vedlegg 2). For å ivareta elevenes anonymitet, ble dette utført i regi av skolen. Denne formen for samtykke er det en kaller passivt samtykke, i motsetning til aktivt samtykke (Njølstad, 2010). Søknad og aksept fra NSD til undersøkelsen var vedlagt informasjonsskrivet, og NSD hadde ingen anmerkninger på det å benytte passivt samtykke fra foresatte. Elevene som var reservert fra å delta fikk et alternativt opplegg fra skolen den aktuelle timen.

Ut over dette blir det også påpekt i NESH at barn skal få uttrykke sin egen aksept fra de er gamle nok til å kunne uttrykke den, noe elever på 9. trinn (14-15 år) antas å være i stand til (Nesh, 2011). Alle elevene, med unntak av de som var reservert fra å delta, fikk derfor

alderstilpasset informasjon om prosjektet, hvordan dataene kom til å bli behandlet med tanke på anonymitet, i tillegg til at det ble informert om at det var frivillig å delta og at de hadde mulighet til å trekke seg. Anonymiteten til elevene ble ivaretatt ved at spørreskjemaet ikke inneholdt personopplysninger utover kjønn, og at det kun var jeg og medstudenten som hadde tilgang til de ferdig utfylte skjemaene. De ble deretter lagt i en eske og forseglet før vi forlot skolen. Ved prosjektets slutt vil skjemaene bli makulert.

5.9 Signifikanstest av forskjeller mellom gjennomsnitt i ulike grupper

I denne oppgaven består utvalget av 110 elever som ble fordelt på to grupper under eksperimentet. Sentralt i kvantitativ forskning er ideen om å generalisere fra utvalg til populasjon (Johannessen, 2009; Ringdal, 2013). Det vil alltid være et snev av usikkerhet når en skal generalisere fra et lite utvalg til populasjonen. Denne usikkerheten kan beregnes statistisk, og kalles slutningsstatistikk (Johannessen, 2009). Det en ønsker å kontrollere, i den grad det er mulig, er i hvilken grad funnene som er gjort basert på utvalget vårt er gyldige for hele populasjonen, og i hvilken grad det er sannsynlig at det er forskjell mellom de to gruppernes gjennomsnitt (Grønmo, 2004; Johannessen, 2009). Om forskjellen mellom gruppernes gjennomsnitt er statistisk signifikant kan testes ved å benytte t-test eller variansanalyse (Johannessen, 2009; Ringdal, 2013). I samfunnsvitenskapelig forskning snakker en gjerne om et signifikansnivå på .05 (Kleven, et al., 2011). Det vil si at hvis signifikansnivået er .05 eller lavere, så kan vi med minst 95 % sikkerhet tro på at de resultatene vi frembringer ikke har oppstått med en tilfeldighet.

6.0 Resultat

Resultatene fra datainnsamlingen danner utgangspunkt for diskusjonen rundt om det å se filmen «Ludde» har noen effekt på elevenes bevissthet rundt mobbing. Samtlige analyser er foretatt i analyse programmet SPSS.

6.1 Mål for indre konsistens

Tabell 1 viser en oversikt over Chronbach`s Alpha splittet på kjønn og totalt.

Skala	Chronbach`s Alpha totalt	Chronbach`s Alpha gutt	Chronbach`s Alpha jente
Mobbe plaget andre	0,875	0,885	0,876
Mobbe andre gjennom telefon	0,939	0,986	0,865
Mobbe andre gjennom internett	0,961	0,977	0,943
Proaktiv makt	0,844	0,844	0,850
Proaktiv tilhørighet	0,813	0,839	0,786

Tabell 1, indre konsistens

Chronbach`s Alpha ligger mellom 0.831 og 0.986. Ideelt sett bør Chronbach`s Alpha ligger mellom 0.7 og 0.9 (Pallant, 2010). Når verdien nærmer seg 1.00, som flere skalaer gjør her, indikerer det at itemene måler nesten det samme. Verdiene kan likevel vurderes som tilfredsstillende for den indre konsistensen i skalaene, mer kritisk hadde det vært med Chronbach`s Alpha under 0.70.

6.2 Deskriptiv statistikk

I dette kapitelet presenteres deskriptiv statistikk som viser oversikt over resultatene fra analysene gjort på de tre variablene tradisjonell mobbing, å mobbe andre på telefon og å mobbe andre via internett. Gjennomsnittsverdi (M) og standardavvik (SD) presenteres for gutter og jenter fordelt på eksperiment- og kontrollgruppa. Aggresjonsvariablene proaktiv makt og tilhørighet er ikke tatt med som kovariater, men dette ville sannsynligvis kun gitt marginale utslag i resultatene. Deskriptiv statistikk for kjønn og kontroll- og eksperimentgruppa blir presentert. Avslutningsvis oppsummeres det hele i en samlet tabell.

6.2.1 Deskriptiv statistikk for kjønn

Skala	Antall (N)	Gjennomsnitt (M)	Standardavvik (SD)
Tradisjonell mobbing:			
- gutt	56	0,17	0,42
- jente	54	0,15	0,39
Mobbe andre telefon:			
- gutt	56	0,08	0,54
- jente	54	0,10	0,43
Mobbe andre internett:			
- gutt	56	0,11	0,55
- jente	54	0,12	0,52

Tabell 2, deskriptiv statistikk for kjønn

Tabell 2 viser gjennomsnittsverdiene totalt for de tre mobbevariablene ”tradisjonell mobbing”, ”mobbe andre på telefon” og ”mobbe andre via internett” fordelt på kjønn. Gjennomsnittsverdiene for gutter totalt er på henholdsvis 0.17, 0.08 og 0.11 mens det for jenter totalt er 0.15, 0.10 og 0.12. Gjennomsnittsverdiene for guttene og jentene er relativt like, altså rapporterer jentene og guttene i vårt utvalg å mobbe andre i nokså lik grad. Variasjonen i svarene (SD) mellom gutter og jenter er også relativt likt.

6.2.2 Deskriptiv statistikk for kontroll- og eksperimentgruppa

Skala	Antall (N)	Gjennomsnitt (M)	Standardavvik (SD)
Tradisjonell mobbing:			
- kontroll	54	0,18	0,39
- eksperiment	56	0,14	0,42
Mobbe andre telefon:			
- kontroll	54	0,10	0,42
- eksperiment	56	0,09	0,54
Mobbe andre internett:			
- kontroll	54	0,12	0,52
- eksperiment	56	0,11	0,55

Tabell 3, deskriptiv statistikk for kontroll- og eksperimentgruppa

Tabell 3 viser gjennomsnittsverdiene totalt for de tre mobbevariablene fordelt på kontroll- og eksperimentgruppa. Verdiene fra kontrollgruppa er på 0.18, 0.10 og 0.12 mens gjennomsnittet for eksperimentgruppa er på 0.14, 0.09 og 0.11. Det er altså kun marginale forskjeller i gjennomsnittsverdiene mellom de to gruppene. Variasjonen i svarene mellom kontroll- og eksperimentgruppa er også relativt likt.

6.2.3 Oppsummering

Skala og kjønn		Eksperimentgruppa		Kontrollgruppa	
Skala navn	Antall (N)	Gjennomsnitt (M)	Standard avvik (SD)	Gjennomsnitt (M)	Standard avvik (SD)
Tradisjonell mobbing:					
- total	56	0,14	0,42	0,18	0,39
- gutt	29	0,21	0,57	0,12	0,18
- jente	27	0,07	0,15	0,23	0,52
Mobbe andre telefon:					
- total	56	0,09	0,54	0,10	0,43
- gutt	29	0,16	0,74	0,00	0,00
- jente	27	0,01	0,06	0,20	0,59
Mobbe andre nett:					
- total	56	0,11	0,55	0,12	0,52
- gutt	29	0,18	0,74	0,04	0,11
- jente	27	0,03	0,14	0,20	0,72

Tabell 4, oppsummering

Tabell 4 viser gjennomsnittsverdi (M), standardavvik (SD) og antall respondenter (N) i eksperimentgruppa og kontrollgruppa, og gir en oversikt over det totale gjennomsnittet, for gutter og jenter.

Ser vi på totalen for de tre skalaene og sammenligner gjennomsnittsverdiene på de to gruppene så er det liten forskjell. For tradisjonell mobbing varierer gjennomsnittet fra 0.14 til 0.18, for å mobbe andre på telefon varierer gjennomsnittet fra 0.09 til 0.10 mens gjennomsnittet for å mobbe andre via nett varierer fra 0.11 og 0.12. Det er lite eller ingen forskjeller mellom de to gruppene. Ser vi på forskjellen mellom guttene og jentene mellom

gruppene, er det verdt å merke seg at for jentene så er gjennomsnittet betraktelig lavere i eksperimentgruppa enn i kontrollgruppa, mens det for guttene rapporteres om betydelig mer mobbing i eksperimentgruppa enn i kontrollgruppa.

6.3 Variansanalyser

For å undersøke effekten på mobbevariablene av kontroll og eksperiment, kjønn og interaksjonsleddet kontroll/eksperiment x kjønn, ble det utført variansanalyser. Kovariater er proaktiv makt og proaktiv tilhørighet.

6.3.1 Variansanalyse – tradisjonell mobbing

Tradisjonell mobbing	F-verdi	Signifikans
Proaktiv makt	37,566	,000
Proaktiv tilhørighet	57,696	,000
Kontroll/eksperimentgruppa	,490	,486
Kjønn	,607	,438
Kontroll/eksperiment x kjønn	3,713	,057

Tabell 5, variansanalyse, tradisjonell mobbing

Tabell 5 viser signifikansnivå og F-verdi. Generelt vil F-verdien være høyere jo lavere tall som fremkommer for signifikans. Tabellen viser lav F-verdi for kontroll/eksperiment og ikke signifikans for denne variabelen. Effekten fra kjønn er heller ikke signifikant og har lav F-verdi. F-verdien for interaksjonsleddet, kontroll/eksperiment x kjønn, viser en betydelig effekt, 3.713, og den er nesten signifikant på .05 nivå. Ved å inspisere gjennomsnittsverdiene ser man at total scoren i de to gruppene er ralativt lik, mens gjennomsnittet for guttene er betydelig høyere i eksperimentgruppa enn i kontrollgruppa. Samme tendens finner vi ikke blant jentene, der er gjennomsnittet betydelig høyere i kontrollgruppa.

F-verdien for begge kovariatene er svært høye og viser signifikans på .05 nivå.

6.3.2 Variansanalyse – mobbe andre gjennom telefon

Telefon mobb	F-verdi	Signifikans
Proaktiv makt	46,356	,000
Proaktiv tilhørighet	44,247	,000
Kontroll/eksperimentgruppa	1,694	,196
Kjønn	2,779	,098
Kontroll/eksperiment x kjønn	6,127	,015

Tabell 6, variansanalyse, å mobbe andre gjennom telefon

Tabell 6 viser signifikansnivå og F-verdi for variabelen å mobbe andre gjennom telefon. Tabellen viser også her lav F-verdi for kontroll/eksperiment og ikke signifikans for denne variabelen. Effekten fra kjønn er heller ikke signifikant og har lav F-verdi. F-verdien for interaksjonsleddet, kontroll/eksperiment x kjønn, viser en betydelig effekt, 6.127, og den er signifikant på .05 nivå. Ved å inspisere gjennomsnittsverdiene, ser vi her svært stor forskjell mellom scorene til guttene og jentene i de to gruppene. Tendensen er for øvrig som for tradisjonell mobbing, guttene scorer langt høyere i eksperimentgruppa enn i kontrollgruppa, mens tilfellet er motsatt for jentene.

Også her er F-verdiene for begge kovariatene svært høye og viser signifikans på .05 nivå.

6.3.3 Variansanalyse – mobbe andre via internett

Nett mobbing	F-verdi	Signifikans
Proaktiv makt	53,773	,000
Proaktiv tilhørighet	42,723	,000
Kontroll/eksperimentgruppa	1,682	,198
Kjønn	1,938	,167
Kontroll/eksperiment x kjønn	3,711	,057

Tabell 7, variansanalyse, å mobbe andre via internett

Tabell 7 viser signifikans nivå og F-verdi for variabelen å mobbe andre via internett. Tabellen viser også her lav F-verdi for kontroll/eksperiment og ikke signifikant for denne variabelen.

Effekten fra kjønn er heller ikke signifikant og har lav F-verdi. F-verdien for interaksjonsleddet, kontroll/eksperiment x kjønn, viser en betydelig effekt, 3.711, og den er nesten signifikant på .05 nivå. Ved å inspisere gjennomsnittsverdiene for nett mobbing ser vi sammen tendens som for de to foregående variablene, guttene scorerer høyest i eksperimentgruppa mens tilfelelt er motsatt for jentene som scorerer høyest i kontrollgruppa. Kovariatene viser også her høye F-verdier og er signifikante på .05 nivå.

7.0 Diskusjon/drøfting

Hovedmålet med denne undersøkelsen er å se på om det å vise mobbefilmen «Ludde» til en gruppe elever har noen effekt på elevenes erkjennelse av å mobbe andre. Effekten vurderes og diskuteres i det kommende kapitlet ut fra resultatene som er presentert i tabeller og tekst i resultatdelen. Resultatene diskuteres i lys av den teorien som er presentert i teoridelen, anvendt metode og annen relevant forskning på feltet. Effekten av filmen vurderes ut fra gjennomsnittsscorene til elevene i de to gruppene, og følgende sammenhenger ble undersøkt:

1. Er det forskjell på gjennomsnittssvarene mellom eksperiment og kontrollgruppa?
2. Er det forskjell på gjennomsnittssvarene innrapportert for gutter og jenter?
3. Er det en interaksjon mellom kontroll/eksperiment og kjønn?

ANOVA variansanalyse ble utført på mobbevariablene å mobbe andre, å mobbe andre på telefon og å mobbe andre via internett. De to aggresjonvariablene proaktiv makt og proaktiv tilhørighet ble lagt inn som kovariater mens kontroll/eksperiment x kjønn ble lagt inn som interaksjonsledd.

I kapitlet om måleproblematikk og målefeil i sosialpsykologien trekkes to typer feilkilder fram når det gjelder kvaliteten til selve undersøkelsen og datamaterialet, målingsfeil og utvalgsfeil. Dette er to sentrale faktorer som er avgjørende på kvaliteten og troverdigheten i studien. Begge faktorene kan knyttes til den anvendte metoden, og en metodisk vurdering og diskusjon innleder derfor diskusjonsdelen.

7.1 Metodisk vurdering

Å gjennomføre en undersøkelse eller studie, innebærer som nevnt i kapittel fire, at en må ta ulike valg, og at valgene en tar både før og underveis i prosessen er avgjørende for kvaliteten på studien. Enkelte rammer for denne masteroppgaven er forutsetninger som er gitt på forhånd, blant annet tidsperspektivet og omfang i antall sider og ord. Dette kan oppleves som både muligheter og begrensninger og er noe en må forholde seg til. I denne oppgaven er kvantitativ metode valgt og kvasieksperiment er oppgavens design. For å diskutere funnene i undersøkelsen samt si noe om funnenes gyldighet er det viktig med en metodisk gjennomgang og vurdering. I kommende kapittel blir valgt metode og design drøftet opp mot studiens sterke og svake sider, før de konkrete funnene blir diskutert avslutningsvis.

Denne studien baserer seg på empirisk materiale innsamlet spesifikt til denne undersøkelsen, og baserer seg på rapportering fra 110 elever ved 9. trinn. Materialet stammer som nevnt fra

selvrapportering fra elevene, noe som i seg selv kan være en faktor til feilrapportering og grunnlag for målefeil. Kontekstuelle faktorer som relasjoner i klassene, på skolen, hendelser i friminutt, timen før og lignende kan spille inn på elevenes besvarelser, og i så måte påvirke resultatene. Det kan også ha betydning at det er to fremmede som kommer inn i klasserommet, deres trygge arena, og gjennomfører og styrer hele undersøkelsen. Data er registrert og plottet inn av oss to som gjennomførte undersøkelsen, dette kan også innebære en risiko for feil i datamaterialet selv om fokus hele veien har vært å kvalitetssikre ulike ledd i prosessen.

7.1.1 Måleinstrumentets og dataenes kvalitet

For å finne svar på vår problemstilling, valgte vi å gjennomføre en spørreundersøkelse og benyttet oss av spørreskjema til selvutfylling, med de fordeler og ulemper som ligger i det. I prosessen med å bygge opp et godt spørreskjema ble ulike vurderinger gjort. Som nevnt i metoddelen er skjemaet bygget opp med skalaer hentet fra Senter for Atferdsforskning sine elevundersøkelser 2004 og 2008 (Senter for Atferdsforskning, 2004, 2008). Konklusjonen om å benytte seg av de etablerte skalaene baserer seg på vurdering om at dette ville være en styrke for måleinstrumentet og undersøkelsen i så måte. Artikler publisert på bakgrunn av de samme skalaene beskriver den indre konsistensen som tilfredsstillende, noe som anses å være en styrke for måleinstrumentet og datakvaliteten (Auestad, 2011; Roland & Idsøe, 2001; Vaaland, et al., 2011). På bakgrunn av dette ble det ikke gjennomført pilotstudie annet enn at to uavhengige personer fikk lese gjennom spørreskjemaet og kommentere den logiske oppbygningen og at en fikk vurdert tidsbehovet for selve undersøkelsen noenlunde (Ringdal, 2013; Svartdal, 2009). En test av sumvariablenes indre konsistens ble likevel utført i forbindelse med denne undersøkelsen. Chronbach`s Alpha er noe høy for enkelte skalaer men vurderes likevel som tilfredsstillende (se tabell 1).

Motvert feilrapportering er også et fenomen som påvirker kvaliteten på selve målingen og er knyttet til spørreskjemaets evne til å fange opp de "rette svarene" (Groves, 2004). Spesielt kan dette gjelde spørreundersøkelse med spørsmål av sensitiv og privat karakter, noe en kan anta at mobbing er. Forskning viser også at det kan være en usikkerhet knyttet til det å måle sensitive tema som mobbing (Groves, 2004). Elevene kan velge å svare ut fra holdninger som er mer sosialt akseptert i skole- og klassemiljøet, heller enn å svare ut fra deres egne ærlige og subjektive oppfatning av det å mobbe andre. Målingene påvirkes derfor systematisk av forhold som kan ses på som mer eller mindre relevante for selve målingen (Kleven, et al.,

2011). Å benytte seg av et prekodet spørreskjema til selvutfylling samt å understreke anonymiteten til undersøkelsen kan ha en positiv effekt (Groves, 2004).

Målet vårt da vi startet undersøkelsen var å inkludere så mange som mulig på hele 9. trinn ved den utvalgte skolen, og at så mange som mulig skulle gjennomføre hele undersøkelsen uansett erfaringsbakgrunn, kognitive evner, etnisk- og sosial bakgrunn. Vi valgte derfor et prekodet spørreskjema til selvutfylling (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011; Ringdal, 2013). Fordelen med et prekodet spørreskjema er at elevene bare skal krysse av på forhåndsdefinerte og definerte svaralternativ. De trenger dermed ikke skrive og produsere egne svar med å fylle ut med egne ord, kun ta stilling til de forhåndsdefinerte svaralternativene. For elevene kan dette, på den ene siden virke mindre skremmende, noe som medvirke til at svarprosessen virker mer overkommelig og enklere for enkelte. På den andre siden kan et prekodet spørreskjema få elevene til å føle seg presset til krysse av på et spesielt svaralternativ i mangel på andre og mer passende og ”korrekte” svaralternativ, og nyansert informasjon kan gå tapt (Johannessen, et al., 2010; Kleven, et al., 2011). I tillegg kan det føre til at enkelte elever rett og slett ikke svarer da ingen av de forhåndsdefinerte svaralternativene passer. Dette kan anses å være en ulempe med prekodet spørreskjema. Begrunnelsen og argumenter for å benytte seg av prekodet spørreskjema veier likevel tungt. Spørreskjema er mye brukt, undersøkelsesmetoden er sannsynligvis kjent for elever ved 9. trinn, og tidligere erfaringer med å benytte seg av denne typen spørreskjema har gitt gode resultat. Prekodet spørreskjema gir oss som forskere en fordel ved at svarene er avgitt på samme presisjonsnivå, noe som letter jobben når svarene skal kodes og behandles videre før analysen (Kleven, et al., 2011).

I utgangspunktet hadde vi tenkt å lese spørsmålene høyt for klassen, for så å gi elevene en viss tid til å svare på. Tanken var å gi elevene med eventuelle vansker i lesing og skriving tilnærmet samme mulighet til å fylle ut skjema som resten av elevene. Lærerne ved skolen mente derimot at alle elevene var i stand til å lese gjennom og forstå spørsmålene og dermed ha mulighet til å svare adekvat på alle spørsmålene. Etter en diskusjon og vurdering, meg og min medstudent imellom, bestemte vi oss for at de skulle få styre svarprosessen selv. Elevene fikk også avsatt god tid til å fylle ut skjemaet, og alle ble ferdige med god margin før timen var ferdig.

7.1.2 Eksperimentelt design

Å benytte seg av eksperiment som design kan være både spennende og nyttig. Målet i denne studien var å gjennomføre et så tilnærmet ekte eksperiment som mulig, der deltakerne ble

tilfeldig fordelt på kontroll- og eksperimentgruppa (Kleven, et al., 2011). Dette ønsket vi å gjøre samtidig som anonymiteten til elevene skulle sikres og ivaretas ut fra etiske begrunnelser i studien (Nesh, 2011).

Med dette i hodet skisserte vi opp en alternativ mulig måte å fordele elevene på i de to gruppene. Dette innebar at skolen foretok fordelingen av elevene på bakgrunn av enkle instruksjoner fra oss. Skolen var av ulike årsaker ikke behjelpelige i denne prosessen, og vi måtte dermed fordele elevene på en mindre hensiktsmessig måte. Løsningen meg og min medstudent diskuterte oss frem til var da å la to klasser utgjøre eksperimentgruppa, mens de to andre klassene utgjorde kontrollgruppa. Denne måten å fordele forsøkspersonene på er ikke i tråd med kriteriene for randomisering, noe som ligger til grunn for å gjennomføre et ekte eksperiment, og studien vår ble dermed gjennomført som et kvasiekperiment (Johannessen, et al., 2010; Ringdal, 2013).

Tanken med å benytte seg av et eksperiment var å se på om filmen som ble vist i den ene gruppa gav utslag i form av en effekt. Effekten var ment å måles ved at elevene svarte på et identisk spørreskjema, uavhengig om de hadde sett film eller ikke. Selve undersøkelsen ble gjennomført under så like forutsetninger som mulig. Min medstudent og meg hadde på forhånd diskutert grundig ulike sider ved selve gjennomføringen som kunne skape forskjeller i de to gruppene. I og med at vi hadde ansvaret for gjennomføringen av selve undersøkelsen hadde vi på forhånd satt opp et ”manus” med all informasjonen vi skulle gi elevene. Dette for å sikre at elevene skulle få nokså nøyaktig den samme informasjonen (vedlegg 4). Skolen var også instruert til å ikke gi ut annen informasjon på forhånd enn det som står i informasjonsskrivet til foreldrene. Alt dette ble gjort for å skape så like forutsetninger som mulig for alle elevene i begge gruppene.

7.1.3 Utvalg

I denne undersøkelsen er utvalget av så begrenset art i og med at kun ett trinn ved en ungdomsskole er valgt ut, at en generalisering fra utvalg til populasjon eventuelt må gjøres med stor varsomhet. Funnene gjort i denne undersøkelsen er gyldig for 9. trinn og bare spesifikt på vår utvalgte skole. Med bakgrunn i at skolen er valgt ut av oss studenter, og at tilfeldig fordeling av elevene ikke lot seg gjennomføre så bør en være varsom med å trekke slutninger utover vårt spesifikke utvalg. Dette begrunnes med at utfallet ikke er et resultat av tilfeldighetenes spill (Kleven, et al., 2011). Ideelt sett burde elever fra flere skoler deltatt i undersøkelsen, og elevene burde vært tilfeldig fordelt i kontroll- og eksperimentgruppa

(Johannessen, et al., 2010; Ringdal, 2013). Masteroppgavens begrensninger i form av tid og omfang samt skolens problem med å oppfylle våre ønsker og forventninger om hjelp til å foreta tilfeldig trekning ble hindringer for å optimalisere utvalget vårt. De nevnte faktorene bidrar alle i så måte til det en kan regne som utvalgsfeil (Ringdal, 2013).

7.1.4 Datainnsamling

Tiden vi hadde til rådighet til å finne en passende skole med et tilstrekkelig antall elever på 9. trinn var relativt knapp, med tanke på tidsbegrensningen for denne studien. Vi var heldige og fikk positiv respons fra første skole vi henvendte oss til og klarsignal til å sette i gang undersøkelsen så snart som mulig. Etter litt kommunikasjon frem og tilbake med skolen kom det fram at tiden vi først hadde satt opp kom i konflikt med prøver og tentamener ved skolen. Skolen bad oss derfor om å gjennomføre undersøkelsen noen uker senere, mer presis umiddelbart etter skolens vinterferie. Vi hadde to lærere tilgjengelig i hver av gruppene. Deres rolle var å ta seg av eventuelle hendelser knyttet til enkelt elever og se etter at elevene ikke samarbeidde om å svare på undersøkelsen. Tidsmessig hadde vi på forhånd avtalt med skolens ledelse at undersøkelsen skulle ta maksimum en skoletime. Dette antok vi var tilstrekkelig med tid for både eksperiment- og kontrollgruppa. Det viste seg å være tilfellet, og elevene som etter hvert ble ferdige med å fylle ut spørreskjema jobbet resten av timen med arbeidsoppgaver de hadde fått informasjon om på forhånd. Når alle elevene hadde levert inn sine ferdig utfylte skjema, forsegle vi eskene med svarene i og takket for oss.

7.1.5 Oppsummering

Den metodiske vurderingen ligger til grunn for den videre diskusjonen. Etter en detaljert vurdering av måleinstrumentet vil jeg slå fast at det er av god kvalitet og ikke danner kilde til nevneverdige målingsfeil. Ser vi på vurderingene gjort av utvalg og design, bør en være varsom med å trekke slutninger utover den konteksten undersøkelsen har foregått i (Kleven, et al., 2011).

7.2 Har filmen «Ludde» effekt på hvordan elever rapporterer at de mobber andre?

De tre variablene tradisjonell mobbing, å mobbe andre via telefon og mobbe andre via internett ble benyttet for å analysere om det er forskjell mellom kontroll- og eksperimentgruppa og mellom kjønn. I tillegg ble det kontrollert for de to aggresjonsvariablene makt- og tilhørighetsbasert proaktiv aggresjon, ved å legge dem inn som kovariater (se tabell 5-7). Proaktiv makt og proaktiv tilhørighet er valgt som kovariater ut fra

begrunnelse og antakelse om at de vil ha en sterk effekt på de ulike mobbevariablene. Dette bekrefter også resultatene i variansanalysene. Signifikans på .00 nivå og svært høye F-verdier sier oss at proaktiv makt og tilhørighet er gode kovariater. For å se om det er forskjeller på kjønn innad i de to gruppene benyttes interaksjonsleddet kontroll/eksperiment x kjønn.

7.2.1 Hovedfunn

Ut fra de statistiske analysene gjort for å sammenligne gjennomsnittene mellom eksperiment og kontrollgruppa kan vi se av tabell 3 at gjennomsnittssvarene i de to gruppene på de tre avhengige variablene er relativt like. Hovedfunn i denne undersøkelsen kan dermed sies å være at det er en tendens til at filmen "Ludde" ikke har effekt på elevenes erkjennelse av det å mobbe andre. Størst forskjell mellom gruppene er det på variabelen tradisjonell mobbing der elevene i eksperimentgruppa i litt større grad enn elevene i kontrollgruppa rapporterer at de mobber andre. Svarene for å mobbe andre på telefon og internett er nærmest identiske i de to gruppene.

Resultater fra de statistiske analysene gjort på de tre variablene når det gjelder forskjell mellom kjønn, viser at det er lite eller ingen forskjell på hvordan gutter og jenter totalt sett rapporterer at de mobber andre. Gjennomsnittsverdiene oppgitt i resultatdelen viser marginale forskjeller mellom guttene og jentenes svar og liten forskjell i standardavvikene. Resultatene fra denne undersøkelsen samsvarer ikke med andre forskeres funn på samme området, da relativt konsistente funn de siste årene viser at gutter både mobber og mobbes i langt større grad enn jenter (Olweus, 2010; Wendelborg, 2012). I tillegg kan det se ut som at det er en tendens til at det mobbes mindre i vårt utvalg siden gjennomsnittsverdiene er lave, og betydelig lavere enn ved andre sammenlignbare undersøkelser.

Ser vi på resultatene fra variansanalysene og interaksjonen mellom kontroll/eksperiment x kjønn for de tre mobbevariablene finner vi derimot utslag. Variansanalysen gir i denne studien interessante funn for alle de tre variablene. Variabelen "å mobbe andre på telefon" gir signifikans på .015, mens tradisjonell mobbing og nettmobbing er tilnærmet signifikant på .05 nivå, F-verdiene er også relativt høye. Studien viser altså liten kjønnsforskjell, og lite forskjell mellom de to gruppene, men at det er store kjønnsforskjeller innad i de to gruppene, altså en tendens til at filmen har ulik effekt på jenter og gutter.

Tabell 4 gir en oversikt over jentene og guttenes gjennomsnittsverdier i henholdsvis eksperiment- og kontrollgruppa. Studerer vi gjennomsnittsverdiene nærmere indikerer de tydelig hvilken vei interaksjonen går. Gjennomsnittsverdiene i eksperimentgruppa er

betraktelig høyere for guttene enn jentene. Dette gjelder for alle de tre målte variablene. For jentene er tendensen motsatt, de rapporterer å mobbe andre i betydelig større grad enn guttene i kontrollgruppa. Verdiene for jentene er betraktelig høyere for alle de målte variablene. Ut fra dette kan en se en tendens til at filmen har ulik eller motsatt effekt på jentene og guttene, avhengig av hvilken gruppe de er i. Ser vi på forskning gjort når det gjelder tradisjonell mobbing sammenlignet med digital mobbing, er det lite overraskende at det er sammenheng mellom de tre variablene. De som mobber tradisjonelt, mobber også digitalt (Olweus, 2012).

Det en derimot ikke får svar på er om det er filmen i seg selv som gir dette utslaget i effekt, eller om det er andre utenforliggende årsaksforklaringer som spiller inn. Faktorer og årsaker til dette utslaget kan være mange. Både faktorer knyttet til måleinstrumentet, kontekstuelle og individuelle faktorer og eventualiteter kan i så måte diskuteres (Kleven, et al., 2011).

7.2.2 Kvalitet på måleinstrumentet

Spørsmål og refleksjoner rundt måleinstrumentets kvalitet er gjort i metodevurderingen. I hvilken grad måleinstrumentet måler det det er ment å måle er sentralt for kvaliteten på de resultatene en frembringer (Kleven, et al., 2011; Ringdal, 2013). På spørsmål om måleinstrumentet benyttet i denne undersøkelsen måler det den er ment å måle, nemlig mobbing, er svaret ja ut fra begrunnelse om å ha benyttet seg av Læringsmiljøsenderet sine etablerte skalaer. De etablerte skalaene er utgangspunkt for mange publikasjoner i blant annet internasjonale tidsskrifter. Det er også ført en viss kontroll over forskjellene i gruppene, dette ved å benytte seg av de to kovariatene proaktiv makt og proaktiv tilhørighet. Denne undersøkelsen viser at kovariatene, proaktiv makt og tilhørighet, har en meget sterk effekt på mobbevariablene. Dette er også i tråd med tidligere forskning (Roland & Idsøe, 2001). En er derfor fristet til å ta for gitt at årsaken til at resultatene i denne undersøkelsen er som de er ikke er knyttet til kvaliteten på selve måleinstrumentet.

7.2.3 Skole- og klassefaktorer

I kapitlet om måleproblematikk og målefeil i sosialpsykologien nevnes utvalgsfeil som en mulig feilkilde og begrensning ved en studie (Ringdal, 2013). Som gjentatt flere ganger i denne oppgaven er det mulige begrensninger ved utvalget, noe som kan påvirke resultatene. Ulike vurderinger hva utvalget angår er gjort i eget avsnitt og trekkes med videre i diskusjonene i oppgaven. Dette da ulike sider ved utvalg og utvalgsprosedyrer tilsynelatende kan ha relevans for resultatene. Dette er verdt å merke seg, men likevel diskuteres resultatene for det de er verdt i resten av diskusjonsdelen.

Forskning viser at risikoen for å bli mobbet kan være fire til fem ganger større ved enkelte skoler enn andre, selv innen samme kommune (Olweus, 1993). Forskning viser videre at det er store forskjeller på mobbenivå fra skole til skole, også innad på skoler kan nivå av mobbing variere fra trinn til trinn og klasse til klasse (Roland, 2007). Resultatene i denne undersøkelsen kan dermed være preget av faktorer knyttet til utvalgt skole. Faktorer som har betydning for mobbenivået på de enkelte skolene kan knyttes til både ledelsen, samarbeidsklime i personalgruppen og lærernes evne til å utøve autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2002; Roland, 2007; Roland & Galloway, 2002). Dette sier oss noe om at skolens holdning til mobbing kan influere de svarene vi har fått. Det kan også tenkes at enkelt læreres engasjement i forhold til mobbing og hvilken evne læreren har til å formidle anti-mobbe holdninger spiller en stor rolle på svarene til elevene. Det samme kan også skolen og lærernes holdning og evne til å bruke media i dette arbeidet. I hvilken grad vår skole har en god ledelse, kunnskap og kompetanse om personalsamarbeid og utøvelse av god klasseledelse, blir i så måte en spekulasjon. Det vi vet er at skolen er en Respekt skole, og kan i den anledning ha lyktes med sitt arbeid mot mobbing. Med bakgrunn i vurderinger gjort på kvaliteten på måleinstrumentet, og faktum at vår skole er en Respekt skole og dermed kan ha lyktes i sitt arbeid mot mobbing. Skolen kan også ha lyktes i sitt arbeid mot å skape en autoritativ kollektiv forståelse som preger lærerteamene og ledelsen (P. Roland, 2011). I så måte kan det være fristende å konkludere med at det faktisk er mindre mobbing ved min utvalgte skole enn ved andre skoler.

Tidligere studier viser at generelt sett rapporterer gutter i større grad enn jenter at de selv mobbes, og at de mobber andre (Roland, 2007; Wendelborg, 2012). Dette er ikke tilfellet i denne undersøkelsen og årsaken til det kan også ligge i det at vårt utvalg er påvirket av at kun en skole og ett trinn ved skolen er representert. I den grad utvalget ikke er tilfeldig trukket og fordelt i eksperiment- og kontrollgruppa, kan lærerfaktor, klassemiljøfaktor og andre faktorer ved det interne skolemiljøet prege elevene og deres måte å svare på. Dette kan slå uheldig ut på undersøkelsen og de resultater som foreligger, og kan i så måte være en svakhet ved studien.

Det at vi har valgt ut en spesifikk skole kan som tidligere nevnt påvirke resultatene i den grad skolen vi har valgt ut ikke har store problem med mobbing. Tidspunkt for selve gjennomføringen av undersøkelsen kan ut fra enkeltbegrunnelser også være ugunstig og spille en rolle på resultatene. Tanken på at det å ha opplevd mobbing relativt nært knyttet opp til gjennomføring av undersøkelsen vil gjøre noe med bevissthetsnivået til elevene i motsetning

til det å befinne seg i en tilværelse uten mobbing. Denne studien ble av ulike årsaker, gjennomført rett etter skolens vinterferie. Det faktum at elevene da har vært borte fra skolen over en uke og kanskje ikke opplevd mobbing, kan ha bidratt til den lave innrapporteringen av mobbing.

7.2.4 Faktorer knyttet til enkeltindivid

Som nevnt viser resultatene fra de statistiske analysene at gjennomsnittet til guttene er høyere i eksperimentgruppa enn i kontrollgruppa, og at gjennomsnittet innad i eksperimentgruppa er betydelig mye høyere for guttene enn for jentene. Hva kan så årsaken til dette være? Hvem virker filmen på?

Målet om at effekten til "Ludde" kan være med på å bevisstgjøre eller "åpne øynene" til mobberne kan se ut til ikke å ha blitt oppnådd for jentene i denne undersøkelsen. Med utgangspunkt i tabell 4 ser en at jentene i eksperimentgruppa scorer betydelig lavere enn jentene i kontrollgruppa, med andre ord, jentene som har sett "Ludde" rapporterer i betydelig mindre grad at de mobber andre enn jentene som ikke har sett filmen. Kan det da være sånn at den indirekte mobbingen som filmen viser er vanskeligere for jentemobberne å erkjenne? At inntrykkene blir så sterke at jentene velger å ikke identifisere seg med mobberen? Ut fra resultatene kan dette være en mulig tanke, men ut fra målet om at filmen skal bidra til å øke elevenes bevissthet rundt det å mobbe andre er det ikke det. En annen refleksjon som dukker opp er om jentemobbernes hemninger styrkes ved å se filmen da jentene som så filmen scorer betydelig mye lavere enn jentene i kontrollgruppa. I den grad filmen var ment å påvirke jentenes erkjennelse av å mobbe andre kan det se ut som den ikke har den tiltenkte effekten på denne gruppen elever. En konklusjon kan også være at effekten av filmen filtreres hos de aggressive elevene, og dermed ikke virker på samme måte for denne gruppen elever.

Ser vi på resultatene for guttene, og gjør den samme vurderingen basert på samme tabell, viser tabellen en annen tendens, nemlig at det tilsynelatende kan se ut som filmen har en effekt. Når det gjelder guttene er gjennomsnittsverdiene betydelig høyere for guttene som har sett "Ludde", og konklusjonene om at guttene i større grad enn jentene lar seg påvirke av film kan virke åpenlys. Eller er det guttenes hemninger som svekkes i større grad enn jentenes hemninger? Paradokset er likevel at selv om guttene i eksperimentgruppa rapporterer om langt mer mobbing enn jentene så er fortsatt scorene betydelig lavere enn funn fra andre mobbeundersøkelser. Dette skiller seg som tidligere nevnt ut fra andre undersøkelser rundt omfang og kjønnsforskjeller når det gjelder mobbing. Årsak til dette kan ligge i den sosiale

konteksten elevene befinner seg i, men også hos enkeltindividet selv. Teorier om egenskaper ved enkeltindividet, og i hvilken grad de påvirkes og utvikles i møte med omgivelsene, er nevnt i oppgavens teoridel (Drugli, 2008; Pianta, 1999). Oppsummert i korthet handler det om spesifikke individuelle faktorer (arv) som påvirkes og utvikles i møte med omgivelsene (miljø) (Drugli, 2008). Vi vet at omgivelser rundt barnet, kan fungere som både risiko- og beskyttende faktorer (Pianta, 1999), og at elever som kommer fra familier som har mer interne problemer og utfordringer enn gjennomsnittet plager andre i større grad (Roland, 2007). Ut fra dette kan en trekke en konklusjon om at faktorer knyttet til hvert enkelt individ, og individets møte med omgivelsene kan være med på å påvirke hvordan de har svart på undersøkelsen. I tillegg spiller hver enkelt elev sin opplevelse av den eksperimentelle faktoren en rolle. Når det gjelder guttene kan en og stille spørsmål ved om aggressivitetsnivå er med på filtrere effekten filmen har.

8.0 Konklusjon og videre forskning

Hovedfunn i denne oppgaven er at filmen tilsynelatende har liten eller ingen effekt på hvordan eller i hvilken grad elevene erkjenner at de mobber andre. Ut fra utvalgsstørrelse og valg av skole vil det likevel være feil å avslå filmens effekt. Resultatene viser en tendens til at filmen har ulik effekt på guttene og jentene i de to gruppene når det gjelder å rapportere mobbing. I hvilken grad svarene er representative for øvrige 9. trinn gir denne undersøkelsen ikke noe godt svar på, da skolefaktorer og lærerfaktorer kan påvirke resultatene i utvalget vårt. Resultatenes gyldighet kan likevel vanskelig stilles spørsmålstegn ved, men en må være varsom når det gjelder å overføre resultatene til andre utvalg eller populasjon med tanke på begrensninger ved valg av skole og fordeling av elevene i de to gruppene.

For å vurdere gyldigheten i denne undersøkelsen kan lignende undersøkelse gjennomføres på andre trinn og blant flere skoler. I denne studien har fokuset vært på om filmen har en effekt i forhold til elevenes erkjennelse på det å mobbe andre. Lignende eksperiment kan også gjøres for eksempel på det å erkjenne at en er et offer og blir mobbet, og om en erkjenner at en har en rolle som tilskuer eller medløper i mobbesituasjon.

Spørsmål som om det er sammenheng mellom elevenes alder og erkjennelsesevne kan være et interessant utgangspunkt for videre studier, lignende eksperiment kan i så måte gjennomføres på andre trinn. En bør da sikte seg inn på å ha flere skoler inne i studien og gjennomføre tilfeldig fordeling av elevene.

For å understøtte funnene i en kvantitativ spørreundersøkelse kan andre metoder bringes inn i selve studien. En triangulering mellom spørreundersøkelse og intervju med lærere og elever vil kunne gi utfyllende informasjon til oppgaven, og ville i så måte vært positivt. Kvalitativt forskningsintervju kan også benyttes. Observasjon er en tredje metode som kunne vært aktuelt og som vil kunne tilføre nye dimensjoner og annen informasjon til saken.

De to vanligste måtene å måle mobbing på er spørreskjema til selvutfylling og rapportering fra venner og eventuelt lærer (Olweus, 2010). En kunne utvidet undersøkelsen eller sett om en fikk samme resultat hvis en benyttet seg av for eksempel rapportering fra venner. Ved spørreskjema til selvutfylling er det elevenes egen subjektive oppfattelse som ligger til grunn mens ved rapportering fra venner og eventuelt lærer kan en anta at en mer objektiv betraktning blir liggende til grunn.

Litteraturliste

- Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Auestad, G. (2011). Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge. I U. V. Midthassel (red.), (s. 184 s.). Oslo: Universitetsforl.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117-127.
- Björkqvist, K. & Niemelä, P. (1992). *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Card, N. L. & Little, T. D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: Does adaptivity depend on function? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (red.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 108-129). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. Pepler & K. Rubin (red.), *Childhood aggression* (s. 201-218): Lawrence Erlbaum publishers.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Einarsen, S. & Raknes, B. I. (1991). *Mobbing i arbeidslivet*. Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (14 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Groves, R. M. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.

- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing: Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til spss : Versjon 17*. Oslo: Abstrakt forl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A. (1995). *Reliabilitet som pedagogisk problem* (vol. nr 9, 1995). Oslo: Instituttet.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering. I T. A. Kleven (red.), (s. 231 s.). [Oslo] Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Manifest mot mobbing 2011-2014 Lastet ned 2013.05.02 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledning_brosjyre/2011/manifest-mot-mobbing-2011-2014.html?id=632010
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T. & Christophersen, K.-A. (2002). Innføring i forskningsmetodologi. I T. Lund (red.), (s. 345 s. : ill.). Oslo: Unipub.
- Mobbingiskolen. (2012). Høyesterett skrev mobbehistorie! Lastet ned 2013.05.02, fra <http://mobbingiskolen.no/index.php/nyheter/43-nyheter/249-hoyesterett-skrev-mobbehistorie>
- Nesh. (2011). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Lastet ned 2013.04.08, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological review*, 60(6), 393.
- Njølstad, I. (2010, 05.01.2010). Forskningsbiobanker Lastet ned 27.03, 2013, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-menneskelig-materiale/Forskningsbiobanker/>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller : Forskning om skolemobbing*. [Oslo]: Cappelen.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publ.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. *Handbook of bullying in schools*, 9-34.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Lov av 17. Juli 1998 nr 61 om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Sist endret ved lov 22. Juni 2012 (1998).
- Pallant, J. (2010). *Spss survival manual : A step by step guide to data analysis using spss*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. *School psychology book series*: ERIC.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the norwegian manifesto against bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 383-388.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 446-462.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen-hvordan kan peagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Salmivalli, C. (2005). Consequences of school bullying and violence. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (red.), *Taking fear out of schools*. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44. doi: 10.1002/ab.90004
- Senter for atferdsforskning. (2004). *Skolemiljøundersøkelsen*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Senter for atferdsforskning. (2008). *Skolemiljøundersøkelsen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Senter for atferdsforskning (Manusforfatter). (2011). "Ludde"- en film om jentemobbing. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Slonje, R. (2011). *The nature of cyberbullying in swedish schools: Processes, feelings of remorse by bullies, impact on victims and age-and gender differences*.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K. (2005). Definition, types, and prevalence of school bullying and violence. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (red.), *Taking fear out of schools*. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Pepler, D. J. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools : How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Solberg, M. E., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder*. Bergen: Fagbokforl.

- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thornberg, R. & Knutsen, S. (2011). *Teenagers' explanations of bullying*. Paper presented at the Child & Youth Care Forum.
- Thornberg, R., Rosenqvist, R. & Johansson, P. (2012). Older teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 41(4), 327-342.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W. & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Tønnessen, F. E., Bru, E. & Heiervang, E. (2008). *Lesevansker og livsvansker : Om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Vaaland, G. S., Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. A developmental perspective. I W. W. H. J. A. Richard E. Tremblay (red.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Wendelborg, C. (2012). Elevundersøkelsen 2012: Analyse av elevundersøkelsen 2012 Lastet ned 2013.04.08

Tabeller

Tabell 1, indre konsistens	50
Tabell 2, deskriptiv statistikk for kjønn	51
Tabell 3, deskriptiv statistikk for kontroll- og eksperimentgruppa	51
Tabell 4, oppsummering	52
Tabell 5, variansanalyse, tradisjonell mobbing	53
Tabell 6, variansanalyse, å mobbe andre gjennom telefon	54
Tabell 7, variansanalyse, å mobbe andre via internett	54

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldrene

Vedlegg 3: Spørreskjema

Vedlegg 4: Informasjon/manus til elevene

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Georg Roland
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 02.01.2013

Vår ref:32428 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

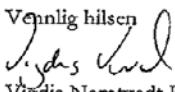
32428	<i>Elevers holdning til mobbing, kjønnsforskjeller</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Erling Georg Roland
Student	Linda Vikanes

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Linda Vikanes, Otto Olsensgate 34, 4021 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuif.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32428

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av spørreskjemaer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Undersøkelsen omhandler mobbing som kan være et sensitivt og følsomt tema, spesielt for barn og unge. Vi viser i den forbindelse til NESH sine forskningsetiske retningslinjer, se særlig del B, punkt 7 og 12:

<http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20%282006%29.pdf>

Informasjon til foreldre/foresatte

Vi er to mastergradsstudenter ved Universitetet i Stavanger som skal skrive en masteroppgave rundt temaet mobbing. Veileder for prosjektet er Erling Roland, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (pr. 1 januar 2013, tidligere Senter for atferdsforskning). Vi ønsker å informere dere som foreldre/foresatte om at vi har fått tillatelse av ledelsen ved skolen til å gjennomføre en undersøkelse om elevers holdning til mobbing.

Mobbing er et dagsaktuelt tema, og en antar at så mange som 60 000 barn og unge i Norge mobbes daglig eller ukentlig. Dette er utgangspunktet for vårt engasjement innen feltet mobbing. Prosjektet går ut på at elevene fyller ut et spørreskjema. Dette vil foregå i en skoletime og skjemaet fylles ut anonymt og svarene behandles konfidensielt. Lærerne og skolen får ikke tilgang til elevenes enkelte svar.

Det er frivillig for elevene å delta, men vi som mastergradsstudenter er veldig takknemlige for å få denne muligheten her ved NN skole, og håper så mange som mulig deltar og fullfører spørreundersøkelsen. Elevene har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Spørreskjemaet vil inneholde spørsmål om elevens kjønn, vennerelasjoner, mobbing og inkludering. Vi som studenter deler ut og samler inn skjemaene.

Data som samles inn behandles konfidensielt analyseres i et datasystem (SPSS). Innsamlede spørreskjema makuleres ved prosjektets slutt. I den ferdige oppgaven er det ikke mulig å identifisere hverken skolen eller elevene.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og følger forskningsetiske retningslinjer gitt av NESH (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi).

Vennlig hilsen

Kjetil Johannes Helland
Tlf: xxx xx xxx
Mail: kj.helland@stud.uis.no

Linda Vikanes
Tlf: xxx xx xxx
Mail: l.vikanes@stud.uis.no

Jeg/vi ønsker ikke at vårt barn _____ skal delta i overnevnte spørreundersøkelse.

Dato: _____

Signatur: _____

Spørreskjema

Gutt Jente

1. Vi vil be deg oppgi om du er gutt eller jente

2. Venner

Her er vi interessert i å få vite litt mer om ditt forhold til jevnaldrende. Nedenfor følger en del påstander som dreier seg om dette. Vi vil at du skal vurdere hvor godt du synes disse påstandene passer for din situasjon, og krysse av i riktig rute.

1. Jeg har minst én bestevenn /venninne

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

2. Den bestevennen eller venninnen jeg har, har jeg hatt lenge

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

3. Jeg har lett for å få venner

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

4. De andre i klassen vil gjerne arbeide sammen med meg

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

5. Andre ungdommer inviterer meg hjem til seg

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

6. Andre ungdommer inviterer meg i selskap (på fest), eller vil at jeg skal være med på ting de gjør

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

7. Jeg er god venn med de andre i klassen min

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

8. Jeg er godt likt eller populær blant andre på min alder

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

9. Jeg er sammen med venner i helgene

Passer ikke *Passer litt* *Passer ganske godt* *Passer meget godt*

3. Følelser og situasjoner

Sett ring rundt det svaret som passer for dine meninger. Hvis du er veldig enig i det som står, tegner du en ring rundt **JA**. Dersom du er veldig uenig setter du en ring rundt **NEI**. Er du litt enig velger du **ja**, mens er du litt uenig velger du **nei**.

- | | | | | | |
|----|--|----|----|-----|-----|
| 1. | Jeg liker å få andre til å dumme seg ut. | JA | ja | nei | NEI |
| 2. | Jeg liker å se at en annen elev er redd meg. | JA | ja | nei | NEI |
| 3. | Jeg liker å ha makt over andre slik at de er redd meg. | JA | ja | nei | NEI |

4.	Jeg truer andre, for da er det jeg som bestemmer.	JA	ja	nei	NEI
5.	Jeg går med på ting som er galt, for å være sammen med de andre.	JA	ja	nei	NEI
6.	Jeg kjenner at vi blir venner når vi fryser ut en annen.	JA	ja	nei	NEI
7.	Jeg kjenner at vi blir venner når vi ertes en annen.	JA	ja	nei	NEI
8.	Jeg kjenner at vi blir venner når vi gjør noe ulovlig sammen.	JA	ja	nei	NEI
9.	Jeg liker å gjøre en annen usikker	JA	ja	nei	NEI
10.	Jeg liker å tvinge andre til noe de ikke vil	JA	ja	nei	NEI

4. Mobbing

Vi kaller det mobbing eller plaging når én eller flere elever (sammen) er uvennlige og ubehagelige med en elev, som ikke så lett kan forsvare seg. Dette kan være ved at eleven blir *sparket, slått eller dyttet*. Det er også mobbing når elever blir mye *ertet* eller når elever blir *utestengt* fra de andre.

Mobbe/ plage andre**Hvor ofte har du dette skoleåret:**

	Aldri	Av og til	Omtrent hver uke	Omtrent hver dag
a) Mobbet/plaget andre elever på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å <i>erte dem?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å <i>isolere /stenge dem ute?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å <i>slå, sparke eller dytte dem?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bli mobbet/ plaget**Hvor ofte har du dette skoleåret blitt:**

	Aldri	Av og til	Omtrent hver uke	Omtrent hver dag
a) Mobbet/plaget på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt <i>ertet?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mobbet/plaget på skolen ved at du ikke lengre har fått være med de andre, blitt <i>isolert</i> <i>/utestengt</i> fra de andre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- d) Mobbet/plaget på skolen dette skoleåret ved at
 du er blitt *slått, sparket eller dyttet?*

Hvor ofte har du dette skoleåret:

	Aldri	Sjelden	2-3 ganger i måned	Omtrent hver uke	Omtrent hver dag
Mobbet andre gjennom samtaler på mobiltelefonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobbet andre med tekstmeldinger på mobiltelefonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobbet andre ved å sende bilder eller film på mobiltelefonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte har du dette skoleåret blitt:

	Aldri	Sjelden	2-3 ganger i måned	Omtrent hver uke	Omtrent hver dag
Mobbet gjennom samtaler på mobiltelefonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobbet med tekstmeldinger på mobiltelefonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobbet ved bilder eller film på mobiltelefonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte har du dette skoleåret mobbet andre på internett ved å:

	Aldri	Sjelden	2-3 ganger i måned	Omtrent hver uke	Omtrent hver dag
Skrive til dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legge ut tekst om dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legge ut bilder om dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legge ut film om dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet på internett ved at andre har:

	Aldri	Sjelden	2-3 ganger i måned	Omtrent hver uke	Omtrent hver dag
Skrevet til deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagt ut tekst om deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagt ut bilder om deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagt ut film om deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Her kommer noen spørsmål om det å hjelpe andre som blir mobbet.

Sett ring rundt det svaret som passer for dine meninger. Hvis du er veldig enig i det som står, tegner du en ring rundt **JA**. Dersom du er veldig uenig setter du en ring rundt **NEI**. Er du litt enig velger du **ja**, mens er du litt uenig velger du **nei**.

Ville du hjulpet den som ble mobbet dersom du observerte at noen:

a)	mobbet/plaget en annen elev?	JA	ja	nei	NEI
b)	mobbet/plaget en annen elev ved å <i>erte</i> han/ henne?	JA	ja	nei	NEI
c)	mobbet en annen elev ved å <i>isolere eller stenge han/ henne ute?</i>	JA	ja	nei	NEI
d)	mobbet en elev ved å <i>slå, sparke eller dytte</i> han/henne	JA	ja	nei	NEI

Telefon:

Sett ring rundt det svaret som passer for dine meninger. Hvis du er veldig enig i det som står, tegner du en ring rundt **JA**. Dersom du er veldig uenig setter du en ring rundt **NEI**. Er du litt enig velger du **ja**, mens er du litt uenig velger du **nei**.

Ville du hjulpet den som ble mobbet dersom du observerte at en elev:

		JA	ja	nei	NEI
a)	ble mobbet gjennom telefonsamtaler?	JA	ja	nei	NEI
b)	ble mobbet med tekstmeldinger?	JA	ja	nei	NEI
c)	ble mobbet ved at noen tok bilde av han/henne i garderoben eller dusjen på skolen?	JA	ja	nei	NEI

Internett:

Ville du hjulpet den som ble mobbet dersom du observerte at noen ble mobbet ved at:

a)	det ble lagt ut <i>tekst</i> i et kommentarfelt/innlegg?	JA	ja	nei	NEI
b)	det ble lagt ut <i>bilder</i> av personen?	JA	ja	nei	NEI
c)	det ble lagt ut <i>film</i> av personen?	JA	ja	nei	NEI

Informasjon til elevene – leses opp til elevene før undersøkelsen starter

Mitt navn er Linda, og vi er studenter ved Universitetet i Stavanger. Vi skal gjennomføre undersøkelsen om mobbing, og det vil ta ca. en skoletime.

Skolen og trinnet dere går på er tilfeldig valgt ut til å delta i denne undersøkelsen.

(Informasjon til de som ser film: Dere skal først få se en film, og etterpå vil dere få utlevert et spørreskjema).

Undersøkelsen går ut på at dere fyller ut et spørreskjema, det er helt **anonymt**, ingen navn eller personopplysninger utenom kjønn blir samlet inn.

Det er viktig at du svarer **ærlig** og **nøyaktig** på spørsmålene, og du kan kun velge et av svaralternativene.

Det er frivillig for deg å delta på undersøkelsen, og dere har mulighet å trekke dere underveis, men vi håper alle som stiller opp fullfører og svarer på **alle** spørsmålene, slik at vi får **mest mulig informasjon** til studien vår.

Alle svarene behandles konfidensielt, og det vil si at verken lærere eller andre elever ved skolen får se noen av svarene. Det er bare **du selv** som vet hva du har svart.

Dersom dere har valgt **feil** svaralternativ, **strek/rable** over og sett nytt kryss der det passer best.

Vi har dessverre ikke mulighet å svare på **spørsmål** underveis. Dette for at vi ikke skal påvirke svarene.

Til slutt vil vi legge frem en definisjon på mobbing:

”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som retters mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2007).

Når dere er ferdig så kan dere rekke opp handen, så samler vi inn skjemaet. Deretter tar dere opp fagboken og gjør oppgaver som avtalt med lærer.

På forhånd takk!