

Abstract

This study, based on a bullying questionnaire, investigates the long-term effects of intervention and preemptive efforts against bullying in Danish public school by *t*-test for independent means. Correlations between bullying and empathy, responsibility and social integration were also tested. The results indicate that intervention and preemptive efforts have positive effects on bullying and responsibility (defender of victim), but not on empathy or social integration. Gender differences were investigated; boys seem less empathic than girls, but there were no significant differences in degree of bullying. Finally, correlations between empathy and three different kinds of bullying were tested. Empathy seems to be significantly related negatively only to physical bullying.

Keywords: bullying, empathy, responsibility, social integration

INTRODUKTION

Forskning viser, at mobning i skoler er meget udbredt. Over halvdelen af alle skoleelever har i deres skoletid været offer for mobning eller har deltaget i mobning (Jolliffe & Farrington, 2006; Toblin et al, 2005). Mobning har store negative psykiske konsekvenser for barnet, som kan påvirke dem ind i voksenlivet, og udover de psykosociale konsekvenser viser erfaringer, at mobning kan være hæmmende for børns læring i skolen (Arsenio & Lemerise, 2001; Dempsey et al, 2006).

Problematikken har fået stort fokus det sidste års tid i Danmark,¹ blandt andet er der kommet politisk krav til, at alle skoler skal have en mobbepolitik. Og ikke mindst er der for nylig rejst juridisk anklage mod en folkeskole for ikke at gribe ind mod mobning mod et 10årigt barn. Nye undersøgelser viser, at 11% af alle skolebørn i Danmark bliver mobbet flere gange om ugen igennem 4. til 7. skoleår, hvor mobningen er mest intens og hyppig (Juhl et al, 2006).

I opgaven her undersøges betydningen af intervention overfor mobning på klasseniveau. Ifølge Kaukiainen et al. (1999) og Camodeca og Goossens (2005) spiller alle børn i en klasse en rolle i forhold til mobning. Sådant en antagelse er opsigtsvækkende, når man ser på, hvordan der i praksis ofte kun fokuseres på de børn, der er direkte involveret i mobning (Hansen og Henriksen, 1999). Det er også bemærkelsesværdigt, at 41% af alle skoleelever giver udtryk for, at de har lyst til at gribe ind overfor mobning, men ikke gør det (Juhl et al., 2006). Tallet understreger klassens vigtighed i forbindelse med mobning.

Det kan derfor også undre, at der bliver gjort så relativt lidt forskning i intervention mod og forebyggelse af mobning. Der forskes i stedet teoretisk i forholdet mellem empati og mobning (Jolliffe & Farrington, 2006), men også i roller som medløber til mobber og forsvarer for offer (Camodeca & Goossens, 2005).

I hvilket omfang skrives der ind overfor mobning? 50% af danske skoler har en mobningspolitik, der foreskriver, hvordan man kan afhjælpe mobning. Der er dog meget stor forskel på kvaliteten af skolernes mobningspolitik. Tre ud af fire bliver

¹ Set i forhold til Sverige, virker det som om, at Danmark på praktisk niveau er bagud med indsats mod mobning. Denne undersøgelser tager udgangspunkt i den indsats der gøres på de danske skoler. En stor del af det materiale, som skolelærere bruger i Danmark som indsats mod mobning, er inspireret af svenske modeller (Hansen & Hensiksen, 1999).

karakteriseret som rene ”alibier” i en evalueringsrapport (Henriksen & Hansen, 2006). Enten er de mangelfulde indholdsmæssigt, eller også mangler der vægt bag ordene, altså ingen konkret anvisning på, hvordan man får de gode intentioner implementeret i praksis.

Kun enkelte skoler i Danmark har taget sagen så alvorlig, at der arbejdes med mobning, trivsel og socialt ansvar på alle klassetrin, uanset om der forekommer mobning eller ej (Henriksen & Hansen, 2006). Der arbejdes her ugentligt med øvelser, samtale og undervisning, som direkte henvender sig til elevernes sociale og personlige udvikling samt til klassens sociale udvikling som helhed.

Det forventes naturligvis, at elever i en klasse med den slags forebyggende indsats har en øget bevidsthed om mobning, moral, empati, socialt ansvar, egen adfærd og nødvendigheden af god opførsel – og i forlængelse heraf vil en sådan klasse forventes at have mindre mobning, end der normalt forekommer i en skole.

Denne undersøgelse tager fat på spørgsmålet om, hvad forskellen er mellem en klasse med forebyggende antimobningsstrategi og en klasse uden antimobningsstrategi – i forhold til graden af mobning, ansvar, social trivsel.

Dette spørgsmål bygger på antagelsen om, at en del af årsagen til mobning er socialt betinget, og at mobning er mere og andet end det enkeltes barns grad af aggression. Sidstnævnte er en opfattelse som vanligt benyttes inden for meget forskning, hvilket bliver beskrevet i næste afsnit.

Tidligere forskning

Igennem de sidste 10 år har forskning i mobning blandt børn været inspireret af studier i aggression, kognition og social intelligens (Arsenio & Lemerise, 2001; Camodeca & Goossens, 2005).

For eksempel har Crick og Dodge (1996) studier om sociale informationsprocesser (SIP) dannet præcedens for flere undersøgelser i kognitive mangler hos aggressive børn. Andre forskningsprojekter om mobning handler om emotionsregulering (Barrett, 2001), eller børns adoption af forældrenes adfærdstil (Baldry & Farrington, 2000).

Karakteristisk for denne litteratur er, at den forsøger at forklare, hvorfor mobning opstår, ud fra et individuelt perspektiv, altså det enkelte barns scorer på variable som for eksempel aggressionstyper, SIP, emotion (Arsenio & Lemerise, 2001).

Den slags forskning er især relevant, når man vil karakterisere børn, der er involveret i mobning. Begrænsningen er, at der ikke opereres med sociale faktorer, og dermed er forskningen ikke relevant for en forklaringsramme, der på sigt skal bidrage til intervention i skolerne.

Ved undersøgelse af intervention eller forebyggelse må mobning nødvendigvis anskues fra en social vinkel. Mobning er af natur social; man mobber for at opnå status i en gruppe, eller måske opnå samhørighed i en gruppe; se f.eks. Hansen og Henriksen (1999). Derfor handler det i mindre grad om at kategorisere det enkelte barn som preaktiv eller proaktiv aggressor, analytiske kategorier, der vægtes højt i de føromtaltede forskningsartikler. Langt vigtigere er det at undersøge børns attitude overfor deres sociale ansvar i klassen.

Med dette mål er det væsentligt at inddrage den forskning som beskæftiger sig med empati, moral og ansvar.

Mobning er altså altid indlejret i en social kontekst og er derfor et socialt fænomen. Jolliffe og Farrington (2006) og Gini (2006) har også i deres forskning lagt vægt på mobning som et socialt fænomen, der foregår i en gruppe. Alle deltagere i gruppen – eller i klassen – har en rolle i forhold til mobning. Udover mobbere og ofre er der medløber til mobberne, tilskuere til mobningen, forsvarerne for ofret og endelig outsiderne. Disse roller skal medtænkes når man vil forstå mobningens natur.

Endelig er der den lille mængde af litteratur som beskæftiger sig med intervention i mobning. Her skal nævnes Menesini et al. (2003), der i et større forskningsprojekt har undersøgt en interventionsstrategi, kaldet 'peer support model', hvor over 300 elever deltog i eksperimentgruppen og kontrolgruppen. Resultatet viste, overordnet set, at mobning i kontrolgruppen steg, mens mobningen i eksperimentgruppen forblev status quo. Endvidere undersøgtes børnenes attitude og empati i forbindelse med mobning.

I de følgende afsnits præsenteres teoretiske begreber indenfor forskningen i mobning, empati og sociale evner. Præsentationen leder løbende frem til begreber og definitioner, der indgår i denne undersøgelse.

Mobning

Mobning er når en person gentagende gange bliver udsat for negative handlinger, fra en eller flere personer (Camodeca & Goossens, 2005; Juhl et al., 2006). Det være sig både verbalt, fysisk, eller i form af mere skjult mobning som kropslige gestus,

bagtaleri, falske rygter (Besag, 2006; Jolliffe & Farrington, 2006; Juhl et al., 2006). Endeligt skal også nævnes en meget ny form for populær mobningsmetode, nemlig den der foregår over SMS eller via mail eller chat (Juhl et al, 2006).

Undersøgelsen her tager udgangspunkt i ovennævnte definition på mobning. Ofte tales der om direkte og indirekte mobningsformer i empirisk forskning (Jolliffe & Farrington, 2006). I denne undersøgelse differentieres der mellem fysisk mobning, verbal mobning og skjult mobning. Fysisk mobning opfattes her som fysisk vold, men også fx at kaste ting efter et andet barn eller ødelægge en klassekammerats cykel. Således adskilles den fysiske mobning fra den verbale mobning, som eller hører sammen under såkaldt ”direkte mobning” i andet litteratur.

Det er af flere forskere observeret, at den fysiske mobning er stærkt knyttet til drenge, mens verbal mobning hører til begge køn, og de skjulte former for mobning knytter sig til piger (Besag, 2006; Jolliffe & Farrington, 2006).

Empati

Empati skal forstås som et socialt konstrukt, der dækker over både kognitive og emotionelle elementer. Empati inkluderer både forståelsen af andre menneskers emotioner, den kognitive side, og det at dele andres emotioner, altså den emotionelle side (Arsenio & Lemerise, 2001; Jolliffe & Farrington, 2006; Wied et al., 2007).

Mange forskere forstår empati som noget, der direkte afgør evnen til social adfærd. De mennesker, der besidder en høj grad af empati, har en bedre evne til at erfare og forstå andre menneskers emotioner end folk med lav grad af empati. Folk med høj grad af empati vil derfor for eksempel være i stand til at lette negative emotioner hos andre mennesker (Jolliffe & Farrington, 2006). Mennesker med lav grad af empati lykkes ikke med at reagere positivt på andres emotionelle reaktioner. Netop derfor er der enkelte forskere indenfor forskning i mobning, der er nysgerrige på at finde sammenhæng mellem mobning og empati (Jolliffe & Farrington, 2006).

Idéen om forholdet mellem lav empati og mobning bygger på den samme antagelse som antagelsen om korrelationen mellem lav empati og antisocial adfærd: Dem, der mobber er antaget til at have mindre empati end dem, der ikke mobber (Jolliffe & Farrington, 2006).

De empiriske undersøgelser, der er lavet viser, at piger mobber mindre og samtidig har høj grad af empati (Jolliffe & Farrington, 2006, Kaukiainen et al., 1999).

Undersøgelser viser også resultater, der peger i retning af, at empati korrelerer negativt med fysisk og verbal mobning, mens denne korrelation ikke findes mellem empati og skjult mobning (Kaukiainen et al., 1999).

Medløbere og forsvarer

Det er meget udbredt at dele elever i en klasse ind i mobber, offer, medløber til mobber (reinformcer), forsvarer for offeret (defender) og outsider (Menesini et al., 2003; Camodeca & Goossens, 2005). Nogle opererer med også med begrebet ”assistent til mobber” (Gini, 2006), mens andre samler elever, der både er mobbere og ofre, i én kategori (Toblin et al., 2005).

I denne undersøgelse bruges flere af kategorierne og samtidig opereres med variabelen ’aktivt ansvar’ som samlet repræsenterer et barns reaktion i en situation hvor barnet oplever at nogle elever i klassen bliver mobbet.

Social intelligens

Flere studier har fremhævet kognitive faktorer som regulator- og kontrolmekanismer for aggressiv adfærd; mekanismer, der er grundlæggende for børns sociale intelligens (Kaukiainen et al., 1999, Camodeca & Goossens, 2005; Barrett, 2001). Aggressive børn har dårlige sociale strategier, mens prosociale børn har gode sociale kompetencer eller sociale færdigheder. Men som det bliver pointeret flere steder kan nogle former for aggression, eller mobning, kræve særlig social kompetence. Det vil sige, at social intelligens kan ses som et neutralt værktøj, der både kan bruges ved antisocial og prosocial adfærd. Hvordan en person bruger sine sociale færdigheder, afhænger af personlighed og moralske standarder og grad af empati (Kaukiainen et al., 1999).

Social intelligens indgår ikke som parameter i denne undersøgelse af flere årsager. I tidligere målinger af social intelligens (Gini, 2006; Kaukiainen et al., 1999) synes begrebet meget vagt defineret, og begrebet kan også være svært at adskille fra begrebet empati; f.eks. hos Gini (2006), hvor social intelligens bliver testet ved at fortælle barnet en fiktiv historie om en soldat, hvorefter barnet skal udpege, hvilken karakter hun eller han indlevede sig i. En test, der også minder meget om den måde, Jolliffe og Farrington (2006) tester empati.

Kaukiainen et al. (1999) tester for kognitiv intelligens på en lidt anden måde. Her synes spørgsmålene noget utilgængelige for børn. For eksempel skal et barn i klassen afgøre, om et andet barn i klassen er god til at opdage, om andre elever i klassen lyver ("notices easily if others lie") - et spørgsmål som kan være vanskeligt at svare på for et barn på 11 år.

I undersøgelsen her opereres med begrebet social integration. Begrebet skal dække over tryghed, glæde, samhørighed og evne til at kommunikere ligeværdigt med de andre elever i klassen.

Dette begreb er konstrueret, blandt andet fordi det synes relevant, når man undersøger mobning med klassen som den sociale enhed, indenfor hvilken mobningen finder sted.

Det er set mange gange, at et barn, der fungerer dårligt socialt i en social sammenhæng, f.eks. i klassen, trives meget bedre og viser lang større social engagement og kompetence i andre sociale sammenhænge, udenfor skolen (Hansen og Henriksen, 1999). Derfor bliver der spurgt ind til barnets socialisering i klassen, og ikke til barnets generelle evner, eller til barnets empati for en fiktiv karakter i et fiktivt miljø, som barnet måske ikke kan relatere til. På den måde er social integration ikke et begreb, der skal måle et barns kognitive evner, men snarere resultatet af et barns sociale færdigheder, og selvfølgelig i et vist omfang også det generelle sociale miljø i klassen.

Hypoteser

Hypoteserne er formuleret på grundlag af to samples, hvor gruppe 1 udgøres af en skoleklasse, der har arbejdet systematisk med forebyggende indsats mod mobning i hele skoleforløbet, og gruppe 2 udgøres af skoleklasser, der ikke har arbejdet systematisk med forebyggende indsats mod mobning. Formuleringen af hypoteserne er begrundet i forventning om, at elever i en skoleklasse, der systematisk arbejder med forebyggelse mod mobning, har en større grad af empati, ansvar og social integration i klassen end en klasse, der ikke har haft dette systematiske arbejde.

Ved at tale åbent med eleverne om mobning, konflikter og ansvar og træne dem socialt forventes det, at eleverne opnår en større bevidsthed om deres eget ansvar og rolle i klassen og en øget empati overfor de andre elever i klassen. Eleverne opmuntres og roses for positiv deltagelse i fællesskabet. Derved forventes der også at

være en mindre grad af mobning i gruppe 1 end i gruppe 2, og større grad af empati og ansvar.

Hypoteserne præsenteres her opdelt under 5 temaer. Hypoteserne angår først og fremmest forskellen mellem de to grupper, men også kønsforskelle og generelle korrelationer mellem empati og forskellige slags mobning.

Succeskriteriet for at bekræfte hypoteserne er signifikante resultater i *t*-tests for uafhængige variable.

Indflydelsen af antimobningsstrategi

Hypotese 1: Der findes mindre grad af mobning i gruppe 1 end i gruppe 2.

Hypotese 2: Der findes større grad af empati i gruppe 1 end i gruppe 2.

Hypotese 3: Der findes større grad af aktivt ansvar i gruppe 1 end i gruppe 2 .

Hypotese 4: Der findes større grad af social integration i gruppe 1 end i gruppe 2.

Køn

Hypotese 5: Der findes mindre grad af mobning hos pigerne end hos drengene.

Hypotese 6: Der findes større grad af empati hos pigerne end hos drengene.

Hypotesen undersøges både i forhold til den enkelte gruppe og begge grupper samlet set.

Typer af mobning

Hypotese 7: Elever involveret i fysisk mobning har mindre empati end andre.

Hypotese 8: Elever involveret i verbal mobning har mindre empati end andre.

De to hypoteser afprøves dels i forhold til begge grupper samlet set og dels i forhold til de enkelte grupper.

Herudover undersøges korrelationen mellem graden af mobning og variablene empati, aktivt ansvar og social integration.

METODE

Selfreportskala til skoleelever blev valgt til at afdække de tre variable; empati, aktivt ansvar og social integration, i relation til mobning i klassen. Derudover måles

elevernes type – og grad - af involvering i mobning i klassen, hvilket også gøres via selfreport.

Sampele

3 klasser fra 3 forskellige skoler deltog i dette studie. Alle tre klasser var 5. klasser, det vil sige, at eleverne var mellem 11 – 12 år. Denne aldersgruppe blev valgt, blandt andet fordi mobningen oftest er hyppigst i disse år (Juhl, 2006).

I overensstemmelse med undersøgelsens målsætning er de deltagende klasser ikke udvalgt tilfældigt, men ud fra klassernes erfaring med mobning og forebyggende arbejde mod mobning.

- *Gruppe 1.* Skolen er karakteriseret ved at have arbejdet med forebyggende indsats mod mobning og for at skabe optimal social trivsel i skolen. Det er et systematisk arbejde som alle lærere udfører med deres klasser, fra de starter i skolen til de afslutter den 10 år senere; det vil sige, fra børnene er ca. 5 til 15 år gamle. Arbejdet består af ugentlig indsats enten i form af øvelser, samtale eller undervisningsmateriale, som alt sammen har til formål at fremme elevernes sociale kompetencer. Målet er at styrke den enkeltes personlige og sociale udvikling og samtidig styrke det fælles ansvar for en sund social klasse.

- *Gruppe 2.* Skolen er karakteriseret ved ikke at have nogen forebyggende strategi mod mobning eller for den sociale trivsel.

Samplet i gruppe 1 er valgt ud fra en af de få skoler i Danmark, der har en velimplementeret mobningspolitik med en forebyggende strategi mod mobning som arbejdes med systematisk. Skolens i alt fire 5. og 6. klasser kan siges at udgøre samplingsrammen (sampling frame). Alle fire klasser var villige til at deltage, og der blev trukket lod om, hvilken klasse der skulle medvirke.

Samplet i gruppe 2 skulle repræsentere folkeskoler i Danmark, der ikke har en forebyggende mobningspolitik. Siden undersøgelsen opererer med så relativt lille et sample, var det nødvendigt med kontrolleret udvælgelse af gruppe 2. Var gruppen valgt tilfældigt, havde sammenligningsgrundlaget været skævt.

Der blev skrevet brev til lærerne i 5. og 6. klasserne i 3 skoler rundt om København og spurgte, om de ville deltage. Det vil sige 12 klasser i alt. 9 klasser ville gerne deltage. Før de kunne deltage, skrev lærerne i stikord om deres opfattelse af klassen i

forhold til mobning og klassens tidligere arbejde med mobning. Først blev 3 klasser, hvor der var stor grad af mobning valgt fra. Hvis de kom med i undersøgelsen kunne det blive for ”nemt” at få signifikante resultater, og den statistiske analyse overflødig. De sidste 6 klasser udgjorde undersøgelsens samplingsramme (sampling frame), men udvælgelsen skete ikke tilfældigt. 4 klasser havde tidligere haft problemer med mobning og havde derfor arbejde med mobning i klassen enten med klassens lærer, med en konsulent, eller med skolens inspektør og derved løst en række problemer med mobning. De sidste 2 klasser blev beskrevet som velfungerende klasser, hvor der ikke havde været uprægede problemer med mobning. En klasse fra hver af de to typer af klasser blev valgt.

For at få et validt sammenligningsgrundlag var det vigtigt, at den første type klasse, der havde talt om – og løst problemer med – mobning, var med. De elever forventes at have et minimum af viden om mobning og ansvar. På den måde er det mere interessant at sammenligne med skolen med forebyggelse som forventes at have en stor erfaring med at tale om ansvar og mobning. De problemer klassen på den normale skole havde haft, var mere end 9 måneder tilbage og derfor vil den mobning der var foregået før de havde haft intervention, ikke tælle med når de skulle besvare spørgsmålene om mobning. Usikkerheden for om denne type af klasse stadig kunne have store problemer med mobning gjorde, at det var hensigtsmæssigt at have en klasse med som ikke havde haft problemer med mobning.

Muligvis er de to klasser, der er valgt til at udgøre gruppe 2 i undersøgelsen ikke repræsentative for populationen, det vil sige de øvrige 5. klasser i Danmark. Men ved at fravælge klasser med pågående mobning i samplet, vil det være mere krævende at få signifikante resultater, og derved måske gøre resultatet mere validt. Hvis der viser sig at være den forventede forskel mellem de to samples, gør forskellen sig også gældende for de klasser der har mere mobning. På den måde vil man kunne forvente, at forskellen kun kunne blive større, hvis man tog et større udsnit af populationen, ikke mindre.

Design og measures

Cross-sectional design er dækkende for, når man skal karakterisere en population eller forskellen mellem to eller flere populationer (Shaughnessy et al., 2006), og nærmere

bestemt, forskellen mellem en klasse med forebyggende indsats mod mobning (gruppe 1) og klasser uden forebyggende indsats mod mobning.

Typiske metoder indenfor mobning er self-report spørgeskema, self-report interviews, peer-reports og lærerrapporter. Det er af flere erfaret, at validiteten og ærligheden er størst ved spørgeskema:

However, it has been suggested that in order to make generalizations about the extent of bullying, anonymous self-report questionnaires appear to be the most reliable and valid. (Jolliffe & Farrington, 2006, p.541)

Ved udformningen af spørgeskemaet er søgt viden om metodiske overvejelser og relevante spørgsmål til dækning af variabler hos blandt andet Gini (2006). Der er ingen spørgsmål eller sammensætning af temaer, der er adopteret direkte fra andre undersøgelser. Spørgsmålene er formuleret ud fra deres relevans i bestræbelserne på at afdække forskelle i empati, ansvar, social integration og mobning mellem de to klasser. Og samtidig er spørgsmålene formuleret ud fra valg af begrebsdefinitioner. Spørgeskemaet er i øvrigt tilgængeligt i bilag 1.

Operationelle definitioner og målinger af de forskellige variable, der tidligere er præsenteret i introduktionen, blev udført på baggrund af følgende overvejelser:

Empati

Efter læsning af bl.a. Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006) defineredes med denne baggrund egen skala og spørgsmål for måling af empati.

I mange spørgeskemaer om empati, og således også Basic Empathy Scale, opereres kun med fiktive historier, som eleven skal give et nummer alt efter vedkommendes indlevelse med for eksempel ofret i historien. Denne form er i denne undersøgelse suppleret med spørgsmål om empati, der går på elevernes egen ståsted og dagligdag på skolen.

Empati måles også ved hjælp af videoklip og efterfølgende spørgsmål til deltageren (Wied et al., 2007). Det er vel kendt, at drenge er mere optaget af fysiske, stuntmæssige og narrative aspekter af film end piger, hvorimod piger typisk vil være mere optaget af de intime, sociale relationer mellem filmens karakterer. Denne tendens kan afspejle, at pigers har større empati overfor filmens karakter, f.eks. et

offer, end drengene har, men det behøver jo ikke at betyde, at piger ikke har aggressive forsvarsmekanismer, som kan komme til udtryk i skoleklassen.

Scorer i empati: 1 = ringe empati, 5 = god empati

Aktivt Ansvar

Spørgsmålene går på elevens handling, når vedkommende oplever, at andre elever i klassen bliver mobbet. Spørgsmålene søger for eksempel at afklare, hvor ofte blander eleven sig til fordel for offeret? På hvilke måder tør eleven sige mobberen imod? Er der flere i klassen, der siger mobberen imod? Hvor ofte bliver lærerne inddraget? Hvilke rutiner oplever eleven, der er, når mobning opstår?

Skalaen 1 – 5 i aktivt ansvar rummer i den ene ende den ofte brugte kategori ”medløber til mobberen” (1), mens den anden ende af skalaen (5) er udtryk for stor bevidsthed, om hvornår der opstår mobning, og en stor reaktionsevne til at bryde ind og standse mobningen.

Scorer i aktivt ansvar: 1 = medløber til mobber, 5 = tager aktivt ansvar for mobningen og reagerer.

Social integration

Spørgsmålene vedrørende social integration handler om, hvorvidt eleven føler sig som en del af klassens fællesskab, om eleven føler sig accepteret af og er tryk ved sine klassekammerater. Spørgsmål til elevens opfattelse af sin egen rolle i forhold til klassen og spørgsmål til elevens velbefindende i skolen blev brugt til at skabe et billede af elevens tryghed og sociale integration.

Scorer i social integration: 1 = Stor social integration, 5 = ringe social integration

Typer af mobning

Der skelnes mellem fysisk mobning (mod ofret eller vedkommendes ejendele), verbal mobning (øgenavne, kommentarer på udseende eller egenskab) og indirekte mobning (afvisning/ignorence og bagtaleri/falske rygter).

Pretest og procedure

Før den empiriske del af undersøgelsen blev udført, var spørgeskemaet først til pretest hos en klasse i samme aldersgruppe på en af de medvirkende skoler. Herefter blev spørgeskemaet opgraderet for at lette elevernes forståelse af spørgsmålene, og nogle svarmuligheder blev justeret, så de inkluderede flere svarmuligheder. På den måde fik spørgsmålene en øget relevans for elever af samme aldersgruppe. Og derved undgås elevernes frustration over, at der i svarmulighederne ikke er tænkt på lige netop deres situation.

Spørgeskemaerne blev udfyldt i klasserne på de tre forskellige skoler. Det var vigtigt, at jeg var tilstede under besvarelsen, så jeg kunne tale med eleverne om eventuel tvivl over for eksempel at svare på noget, som man ikke føler man kan udtale sig om. Altså for at bekræfte den pågældende elev i, at det var hendes/hans viden, der var interessant for undersøgelsen; at de i denne henseende er eksperter. Eleverne blev informeret om, at det var frivilligt at udfylde spørgeskemaet, og at de kunne trække sig, hvis de ikke synes om at svare på spørgsmålene. Det var der ingen, der gjorde, så alle elever, der var tilstede i klassen, deltog. Inden eleverne udfyldte spørgeskemaet, blev de oplyst om den definition på mobning, som undersøgelsen tager som udgangspunkt. Eleverne blev opfordret til at stille spørgsmål eller ytre holdninger omkring definitionen, så vi på den måde fik afklaret usikkerhed omkring definitionen, inden de fik uddelt spørgeskema. Derudover blev eleverne oplyst om deres anonymitet og om vigtigheden af ærlighed i deres svar. Væsentligheden i at forstå et spørgsmål godt, før man svarer, og derefter læse alle svarmuligheder, inden der træffes et valg, blev der ligeledes orienteret om. Under udfyldelsen af spørgeskemaet var eleverne velkomne til at spørge enkeltvis, hvis de havde svært ved at forstå meningen i en sætning. Det var der enkelte elever, der benyttede sig af undervejs.

Metodisk diskussion

Der kan findes store bias i forbindelse med spørgeskemaundersøgelser. I denne undersøgelse er variabelen empati måske specielt udsat for disse risici, da sådanne spørgsmål på en åbenlys måde appellerer direkte til barnets behov for eller lyst til at fremstå som god. Derimod går aktivt ansvar på mere konkrete handlinger, som er lettere for barnet at svare ærligt på.

Det havde været interessant at supplere spørgeskemaet med observation. Sagen er bare den, at observation ikke bidrager til meget nytte, når det er mobning man vil undersøge. I forvejen foregår mobning mellem børn ofte, når de voksne er ude af syne, og dertil kommer, at meget mobning - især den der foregår blandt piger - er skjult mobning (Underwood, 2003). Det vil altså være yderst vanskeligt at skulle undersøge graden af mobning i en klasse ved hjælp af observation. Derimod ville det måske være interessant at undersøge kommunikation, sprogbrug, grupperinger i klasseværelset ved hjælp af observation. Og ligeledes se forskelle i elevernes egen vurdering af attitude, og hvordan de rent faktisk agerer – men igen kan det være svært at konkludere noget om en persons attitude, når personen ved, at hun bliver overvåget.

Der er flere faldgrupper, som man skal have med i sine overvejelser ved udformning af spørgeskema for at opnå validitet. Følsomhed overfor spørgsmålsformuleringen og ordvalg blev som nævnt tidligere imødekommet ved pretest, hvor elevernes beskrivelse af deres opfattelse af spørgsmålene hjalp til klarere tekst.

Det har været vigtigt at formulere flere spørgsmål til samme tema for at få et fyldestgørende billede af elevens holdning eller adfærd. På den måde håbes at kunne imødegå nogle af de bias, der kan være risiko for at opstå ved spørgeskema. Undgå f.eks. misrepræsentation af holdninger, der kan skyldes en elevs behagesyge. Spontane holdninger og svarmonotoni er også risici, der er værd at have med i sine forbehold (Kuschel & Jørgensen, 2002).

Der kan også være flere forhold, der påvirker eleverne under besvarelsen af spørgeskemaet, og som kan påvirke reliabiliteten af undersøgelsen. Elevens øjeblikkelige sindstilstand kan spille ind på, hvordan eleven vil besvare de enkelte spørgsmål. Måske har der lige været en konfliktfyldt situation i klassen, der gør, at en elev overdriver sin rolle som offer for andres mobning, eller omvendt har klassen måske lige haft en god oplevelse sammen, der gør, at de er mere positivt indstillet overfor deres klassekammerater, end de ville have været for to dage siden, eller hvis man spurgte dem igen om en uge. Emnet mobning kan være stærkt følelsesladet og derfor udsat for varierende svar fra samme person afhængig af tidspunkt for besvarelse.

For at reducere denne trussel for reliabilitet blev eleverne opfordret til at tænke generelt, når de bliver spurgt til holdninger. Spørgsmålene, der ikke er

holdningsorienterede, men handlingsorienterede, blev snævret ind til at gælde bestemte tidsperioder.

Det var også vigtigt for spørgeskemaets udformning, at der blev spurgt ind til et tema på flere forskellige måder.

Undersøgelser viser, at der i undersøgelser med både peer-nomination og self-report, er stor overensstemmelse mellem, hvordan eleverne definerer sin egen rolle og hvordan andre definerer deres rolle (Menesini et al., 2003). Det giver med andre ord altså, som også tidligere nævnt, mening at have tillid til at respondenternes ærlighed.

RESULTATER

De statistiske analyser består i (a) *t*-tests for independent means for at afsløre forskelle mellem de to grupper, samt forskelle mellem køn og forskelle mellem de forskellige typer af mobning, og (b) korrelationsanalyser af variablerne indenfor grupperne.

Indflydelse af antimobningsstrategi

Hypotese 1

t-test af forskellen i mobningsgrad mellem grupperne med mobber og offer som variabel viser: Gruppe 1: $M = ,84$ ($SD = 1,55$), gruppe 2: $M = 3,06$ ($SD = 2,26$); $t(55) = -4,010$, $P = ,000$. Der findes en signifikant forskel på grupperne, hvad angår grad af mobbere og ofre. Vi kan bekræfte hypotese 1 om, at gruppe 1 har mindre mobning end gruppe 2.

I tabel 1 ses det, hvordan eleverne fordeler sig i forskellige roller i forhold til mobning. I inddelingen af roller er eleverne først blevet målt på om vedkommende er mobber eller offer eller begge dele, altså kolonne 1-3 i tabel 3. De elever, der hverken var mobber eller offer, er blevet fordelt i de tre sidste kolonner. Medløber til mobber er, hvis elevens scorer i ansvarsskalaen ligger lavt ($< 2,75$) og man hører til i forsvarer for offer i mobbesituationer, hvis ens score ligger højt i ansvarsskalaen ($> 3,25$).

Tager man hverken aktivt ansvar i mobbesituationer eller er medløber til mobbere, er man placeret i den sidste kolonne ($2,75 < x < 3,25$).

I de tre første kolonner i tabel 1 kan man se, at sammenlagt 49% (N = 28) af eleverne er involveret i mobning indenfor de sidste 9 måneder. Heraf er 21% i gruppe 1 og 79% i gruppe 2. Tal der bekræfter hypotese 1.

TABEL 1. Kategorisering af elever i forbindelse med mobning vist i procent

	Mobber	Offer	Mobber/ Offer	Med- løbere	Forsvar	Outsider
Gruppe 1 (N = 25)	0%	12%	12%	0%	64%	12%
Gruppe 2 (N = 32)	31,25%	12,5%	25%	15,63%	9,38%	6,25%

Hypotese 2

Hvis vi ser på forskel i grad af empati mellem grupperne, er resultatet: Gruppe 1: $M = 3,94$ ($SD = ,41$), gruppe 2: $M = 4,07$ ($SD = ,45$); $t(55) = -1,29$, $P = ,20$. Resultatet er ikke signifikant, og vi må afvise hypotesen om, at der er større grad af empati i gruppe 1 end i gruppe 2.

Hypotese 3

t-test for de to grupper viser en signifikant forskel i aktivt ansvar mellem grupperne: Gruppe 1: $M = 4,12$ ($SD = ,75$), gruppe 2: $M = 2,35$ ($SD = ,79$); $t(55) = 8,547$, $P = ,000$. Vi kan altså bekræfte hypotese 3. Det betyder, at der er færre medløbere og flere forsvarer for mobberne i gruppe 1 end gruppe 2 (se eventuelt tabel 1). I modsætning til empativariablen er aktivt ansvar en stor forskel mellem gruppe 1 og gruppe 2.

Hypotese 4

Forskellen mellem elevernes sociale integration i de to grupper ser sådan ud: Gruppe 1: $M = 2,09$ ($SD = ,51$), gruppe 2: $M = 2,08$ ($SD = ,52$); $t(55) = ,104$, $P = ,92$. Vi kan altså ikke bekræfte hypotese 4 om, at der findes større grad af social integration i gruppe 1 end i gruppe 2.

Køn

I alt deltog 29 piger og 28 drenge i undersøgelsen. Heraf 13 piger og 12 drenge i gruppe 1 og 16 piger og 16 drenge i gruppe 2.

Hypotese 5

Med begge grupper inkluderet er der i forhold til mobber ingen sammenhæng mellem køn og mobber: Drengene: $M = 1,82$ ($SD = ,98$), piger: $M = 1,59$ ($SD = 1,15$); $t(55) = -,829$, $P = ,411$. Og vi må afvise hypotese 5 om, at drenge mobber mere end piger. Ser man samlet på mobbere og ofre, er der signifikans i forskellen mellem køn: Drengene: $M = 2,75$ ($SD = 2,05$), piger: $M = 1,45$ ($SD = 2,29$); $T(55) = -2,26$, $P = ,028$. Flere drenge end piger er altså involveret i mobning, generelt.

Hypotese 6

Hvis man ser på kønsfordelingen samlet for begge grupper, ses en signifikant forskel i empati mellem kønnene: drenge: $M = 3,87$ ($SD = ,44$), piger: $M = 4,14$ ($SD = ,39$); $t(55) = 2,498$, $P = ,016$. Dette resultat bekræfter hypotese 6. Dette er når man ser på begge grupper, men resultatet er et andet, når man ser på grupperne enkeltvis:

I gruppe 1 er $t(23) = 1,553$, $P = ,134$. Det vil sige, at der ingen signifikant forskel er mellem drenge og pigers empati. Som det ses i tabel 2 ligger pigernes gennemsnit scorerer ligger en smule højere end drengenes. I gruppe 2 ses der større tegn på forskel mellem kønnenes empati: $t(30) = 1,993$, $P = ,055$. Men sammenhængen er altså ikke signifikant, da $P > .05$.

TABEL 2. Gennemsnitsscorer i empati for henholdsvis piger og drenge på en skala fra 1-5. Nederst kolonne viser resultatet af *t*-test mellem køn i de to grupper

	Gruppe 1 (N=25)	Gruppe 2 (N=32)
Piger (N=29)	4,0454	4,2244
Drenge (N=28)	3,7975	3,9244
<i>t</i> -test	$t(23) = 1,553$, $P = ,134$	$t(30) = 1,993$, $P = ,055$

Typen af mobning

Hypotese 7

Ser vi på begge grupper samtidig og kigger på fysisk mobning i forhold til graden af empati, viser *t*-testen: Fysisk mobbere: $M = 3,7$ ($SD = ,32$), elever der ikke har udført fysisk mobning: $M = 4,04$ ($SD = ,43$); $t(55) = -1,784$, $P = ,05$. Der er altså en signifikant forskel i graden af empati mellem dem, der bruger fysisk mobning, og dem der ikke bruger fysisk mobning. Vi kan altså bekræfte hypotese 7: Empati korrelerer negativt med fysisk mobning.

Også hvis vi ser på gruppe 2 alene får vi et signifikant resultat: Fysisk mobbere: $M = 3,7$ ($SD = ,32$), elever der ikke har udført fysisk mobning: $M = 4,2$ ($SD = ,46$); $t(30) = -2,3$, $P = ,027$. Et resultat, der bekræfter hypotese 7.

I gruppe 1 er det ikke muligt at lave statistisk test med fysisk mobning, da der ikke findes fysiske mobbere i gruppe 1.

Hypotese 8

Der er intet signifikant resultat i forhold til empati og verbal mobning i gruppe 2:

Verbale mobbere: $M = 3,97$ ($SD = ,46$), elever der ikke mobber verbalt: $M = 4,16$ ($SD = ,43$); $t(30) = -1,17$, $P = ,252$. Ej heller når vi ser på empati for begge grupper:

Verbale mobbere: $M = 3,91$ ($SD = ,46$), elever der ikke mobber verbalt: $M = 4,05$ ($SD = ,42$); $T(55) = -1,06$, $P = ,29$. Derfor må vi forkaste hypotese 8, der siger, at empati korrelerer negativt med verbal mobning.

Som forventet ifølge tidligere forskning (Kaukiainen et al., 1999) er der ingen korrelation mellem empati og skjult mobning, her demonstreret ved begge grupper: Skjult mobning: $M = 3,92$ ($SD = ,43$), elever der ikke udfører skjult mobning: $M = 4,04$ ($SD = ,44$); $T(55) = ,89$, $P = ,374$.

Verbal mobning og skjult mobning er repræsenteret ved så få elever i gruppe 1, at det ikke giver mening at udføre t -test for uafhængige gennemsnit.

Nedenfor i tabel 3 ses en frekvenstest, hvor alle elever, der er involveret i mobning har udpeget mobningstyper uden at skulle prioritere. Det vil sige, at den enkelte elev altså kan udpege flere typer af mobning.

TABEL 3. Mobbere og ofres placering i typer af mobning. Eleven kan udpege flere typer.

		Fysisk mobning	Verbal mobning	Skjult mobning
Gr. 1	Ofre	0	2	2
Gr. 1	Mobbere	0	2	1
Gr. 2	Ofre	4	16	10
Gr. 2	Mobbere	6	14	13

Korrelationsanalyse

En oversigt over resultaterne findes i tabel 4 og 5.

Mobning og empati

I gruppe 2 findes der ingen signifikant korrelation mellem empati og mobber: $r = -,33$, $P = ,065$ (se tabel 5). P-værdien viser, at resultatet er tæt på at være signifikant. I gruppe 1 ser korrelationen mellem empati og mobber sådan ud: $r = -,22$, $P = ,285$ (se tabel 4). Her findes ingen korrelation.

Mobning og aktivt ansvar

Der findes en negativ korrelation mellem aktivt ansvar og mobber i gruppe 2: $r = -,62$, $P = ,000$ (se tabel 5). Signifikansværdien p viser, at det er en stærk korrelation. Til sammenligning findes der i gruppe 1 ingen korrelation mellem disse to variable: $r = ,04$, $P = ,870$ (se tabel 4).

TABEL 4. Korrelationsanalyse mellem variable i gruppe 1

	Mobber	Offer	Empati	Soc Int	Aktivt ansvar
Mobber		,66#	-,22	,28	,04
Offer	,66#		-,299	,24	,01
Empati	-,22	-,299		-,36##n	,29
Soc Int	,28	,24	-,36##n		-,27
Aktivt ansvar	,04	-,01	,29	-,27	

$N = 25$

Spearman's rho (ikke parametrisk korrelation)

n = normalfordeling, Shapiro-Wilk (parametrisk korrelation)

#Korrelation er signifikant på 0,01 niveau (2-tailed).

##Korrelation er signifikant på 0,05 niveau (2-tailed).

TABEL 5. Korrelationsanalyse mellem variable i gruppe 2

	Mobber	Offer	Empati	Soc Int	Aktivt ansvar
Mobber		-,042	-,330	,039	-,619#
Offer	-,042		-,056	,215	,165
Empati	-,330	-,056		-,120n	,358##n
Soc Int	,039	,215	-,120n		,157n
Aktivt ansvar	-,619#	,165	,358##n	,157n	

$N = 32$

n = normalfordeling, Shapiro-Wilk

Spearman's rho (ikke parametrisk korrelation)

#Korrelation er signifikant på 0,01 niveau (2-tailed).

##Korrelation er signifikant på 0,05 niveau (2-tailed).

Mobning og social integration

Der findes ingen korrelation mellem socialt integration og mobber i gruppe 2: $r = ,04$, $P = ,541$ (se tabel 5). Der findes heller ingen korrelation i gruppe 1: $r = ,28$, $P = ,230$ (se tabel 4). Det ses også i tabel 4, at der findes negativ korrelation mellem social integration og empati i gruppe 1.²

Opsummering

I øvrigt skal nævnes, at der er en stærk korrelation i gruppe 1 mellem mobber og offer: $r = ,66$, $P = ,000$ (se tabel 4). Det er en positiv korrelation som viser at sandsynligheden for at man er involveret som mobber når man er offer er stor. Det er en korrelation som ikke findes i gruppe 2, hvor der tværtimod er en negativ sammenhæng mellem offer og mobber (se tabel 5).

Opsummerende fandtes der i gruppe 1 to signifikante korrelationer, mellem mobber og offer, og mellem empati og social integration. I gruppe 2 var der kun to signifikante korrelationer: mellem mobber og aktivt ansvar, og mellem empati og aktivt ansvar.

DISKUSSION

Undersøgelsen viste, at der fandtes mindre mobning i gruppe 1 end i gruppe 2. I forhold til empati gav undersøgelsen dog ikke det forventede svar: Hypotese 2 måtte afvises. Der fandtes ikke større grad af empati i gruppe 1 end i gruppe 2. Det er overraskende, når man ser på den forskel i aktivt ansvar, der var mellem grupperne (hypotese 3).

Det kan skyldes flere ting:

- *Metodisk*: Enten stilledes de ”forkerte” spørgsmål, eller også gik empatispørgsmålene for meget på børnenes moralske holdning, til hvilke eleverne i begge grupper godt ved, hvad de skal svare for at fremstå som gode. Aktivt ansvar rummer kun spørgsmål vedrørende elevernes handlinger. Og dér er det måske lettere: Barnet skal ikke føle eller fornemme sig til et svar, men huske tilbage på sidste mobningsepisode, for eksempel.

² Som skrevet i metoden er en høj social integration = 1, og en lav social integration = 5.

- *Ikke-metodisk forklaring*: Elever i begge grupper har høje scorer i empati, men det at turde handle imod en mobber, som måske er en stærk figur i klassen, er en hel anden sag. Her har gruppe 1 indlært, at det er normen – man bliver opmuntret til og rost for - at stå imod en mobber. Det er ikke ”farligt” at forsvare en svag, fordi der hele tiden i fællesskab reflekteres over, hvordan god opførsel er at stille op for og forsvare hinanden. Et eksempel fra forebyggende arbejde er, at mobberen i rundklassen takker elever for at have stoppet en ondskabsfuld handling (Henriksen & Hansen, 2006).

Ligesom man kan anskue social intelligens som et neutralt værktøj, som både kan bruges ved antisocial adfærd og prosocial adfærd, kan man stille den samme anskuelse til empati. Dette synspunkt er fremsat et andet sted end hos de, der forsker i mobning. For eksempel har Decety og Jackson (2004) via neurologiske undersøgelser påvist aktivitet i samme område i hjernen hos den person, der er i smerte, som hos den, der betragter den smertende person. Så for eksempel i en situation, hvor et barn er offer for mobning, producerer betragteren af offeret de samme neurale stadier. Men at dele en emotionel tilstand, eller at have en kognitiv forståelse for et andet menneskes ståsted, er ikke ensbetydende med, at man føler eller udviser sympati overfor det menneske, man mærker empati for (Decety & Jackson, 2004). Empati forstås altså som et værdi-neutralt værktøj, ligesom social intelligens. Når empati defineres sådan, fortæller begrebet ikke noget om barnets indstilling til situationen – altså om barnet vil handle sympatisk i forhold til den anden. Forskere, der beskæftiger sig med mobning (Gini, 2006; Menesini et al, 2003; Underwood, 2003), har, som tidligere nævnt, en anden definition af empati, som også er anvendt her i undersøgelsen. Empati, indlevelsesevnen overfor andre mennesker, involverer ud fra denne definition også, at man handler sympatisk overfor andre. Hvis man brugte empatibegrebet som et neutralt begreb indenfor forskning i sociale relationer, ville et nyt begreb være nødvendigt, når indlevelsesevnen skaber sympati. Arsenio og Lemerise (2001) har anført samme synspunkt; han siger, at mobning og social kompetence ikke kan defineres værdifrit, men må forstås ud fra en bredere moralsk forståelse.

Som nævnt tidligere viser Kaukiainen et al. (1999), at empati korrelerer negativt med fysisk og verbal mobning, mens denne korrelation ikke findes mellem empati og skjult mobning. Undersøgelsen bekræfter, at elever, der er involveret i fysisk mobning, har signifikant lavere empati, mens der ikke fandtes nogen korrelation mellem empati og verbal mobning.

I modsætning til mange undersøgelser, f.eks. Jolliffe og Farrington (2006), viste denne undersøgelse ikke, at drenge mobber signifikant mere end piger. Hypotese 5 afvistes. En forklaring kan være, at der i forbindelse med definitionen af mobning overfor eleverne blev gjort meget ud af at italesætte pigers måde at mobbe på. Piger mobber som tidligere nævnt meget mere skjult, og det kan være svært at indfange pigernes selverkendelse ved et generelt spørgsmål, f.eks. ”mobber du?”, da mobning ofte bliver kodet med råberi, bandeord og øgenavne.

Hvorfor bruger piger den skjulte mobning, og hvorfor har piger en større empati end drenge (hypotese 6)? De to ting hænger måske sammen? Måske fordi piger har en selvopfattelse af at være empatisk forstående, retfærdig, vælges den skjulte mobning i stedet for den direkte. Der er mange mulige forklaringer. Er drenge f.eks. mindre bange for at have fjender? At piger har højere grad af empati, betyder selvfølgelig ikke nødvendigvis, at de mobber mindre.

Interventionsforskningen i mobning har indtil videre været yderst begrænset. I den forskning, der er gjort, sker intervention tidligst i det 5. skoleår, som har været undersøgt som for eksempel hos Menesini et al. (2003). Her blev en eksperimentgruppe udsat for intervention, mens en kontrolgruppe blev målt via peertest, før og efter interventionen satte i gang i eksperimentgruppen. Resultatet viste, at graden af mobning forblev den samme i interventionsgruppen, mens den steg i kontrolgruppen.

Fordelen ved at se på intervention – i stedet for det lange forbyggende arbejde som tager fat den dag eleverne starter i skole – er, at man ved intervention kan undersøge det kausale forhold i antimobningsarbejdet og graden af mobning, eller graden af empati. Man kan som Menesini et al. gøre en repeated measures og samtidig have en kontrolgruppe, og på den måde have tilstrækkeligt kontrol til, at man kan gøre en regressionsanalyse. Dét har ikke været muligt i denne undersøgelse, da der er alt for mange ubekendte til, at man med rimelighed kan tale om kausalitet.

Ligesom i nærværende undersøgelse var der også tydeligt hos Menesini et al. (2003), at antallet af outsiders i eksperimentgruppen faldt, mens antallet af outsiders steg i kontrolgruppen, og der var flere elever, som interverenerede, når de oplevede mobning. Det giver et tydeligt billede af, at der kommer flere forsvarere, eller aktive ansvarlige, når der fra de voksnes hold intervereneres/forebygges.

Ligesom det gælder skolen med den forbyggende indsats i denne undersøgelse, er det karakteristisk for interventionen i Menesini et al.'s undersøgelse, at eleverne bliver udsat for øvelser og samtaler om, hvordan man tager ansvar for, hvis man oplever, at andre elever bliver behandlet dårligt (Menesini et al., 2003).

Et andet interessant resultat hos Menesini et al. er, at interventionseffekten var størst i de mindste klassetrin, 3.-4. klasse, mens det var vanskeligt at ændre de ældste elever 7.-8. klassetrins reaktionsmønstre. Eleverne i de ældste klasser havde blandt andet svært ved at gribe ind overfor hinandens mobning – altså vise et aktivt ansvar. Dette er jo et meget vigtigt resultat i forhold til intervention og forebyggelse: Jo tidligere der sættes ind, desto større chance for positive resultater hos eleverne. Måske kan det være en forklaring på, at gruppe 1 i nærværende undersøgelse har så gode resultater i forhold til graden af mobning og elever, der tager aktivt ansvar, fordi forebyggelsen begyndte allerede, da eleverne var 5 år gamle.

Undersøgelsen her har sine styrker og begrænsninger:

- Undersøgelsen har defineret en lang række variable og anvist en metodologi, der kan anvendes også i fremtidige, mere omfangsrige undersøgelser. Variablene har vist sig at være operationaliserbare.
- Det er dog vigtigt at understrege, at det lille antal elever, som har deltaget i undersøgelsen, naturligvis betyder, at resultaterne ikke nødvendigvis kan generaliseres.

Selvom resultaterne ikke nødvendigvis kan generaliseres, peger undersøgelsen på en lang række relevante forskelle mellem gruppe 1 og gruppe. Forebyggelse har tilsyneladende en positiv effekt på mobning (hypotese 1) og elevernes evne til at vise ansvar for hinanden (hypotese 3). En større, opfølgende undersøgelse vil styrke undersøgelsens generaliserbarhed og vil måske også kunne give et endnu klarere billede af interventions- og forebyggelsesarbejdet indflydelse.

Undersøgelsen kan forstås som en opmuntring til, at der forskes mere i intervention mod mobning, både forebyggelse og det tidsmæssige kortere interventionsarbejde; og måske som en anvisning til, hvordan man kan gøre det. Sådant forskning vil være et virkelig nyttigt bidrag til den nuværende forskning indenfor mobning, hvor der kun i begrænset omfang forskes i de udviklingsmuligheder, som skolerne har for at skabe et mobningsfrit læringsmiljø.

REFERENSER

- Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. *Social Development, 10(1)*, 59-73.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10(1)*, 17-31.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and emotion, 15(6)*, 713-724.
- Besag, Valerie E. (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds: a practical approach to girls' bullying*. Columbus, Ohio: McGraw-Hill.
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 46(2)*, 186-197.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Decety, J. & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*, 71-100.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528-539.
- Hansen, H. R. & Henriksen, K. (1999). *Mobbedreng. En håndbog om mobning*. København, Danmark: Børnerådet.

Henriksen, K. & Hansen, H. R. (2006). *Skolernes handleplaner mod mobning er ikke gode nok – en analyse af 50 handleplaner*. Hentet 2007-04-14 fra www.mobbeland.dk/index.html.

Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.

Juhl, O., Villumsen, K. M., Willer, T. & Hansen, S. G. (2006). *Mobning og konflikter 2006 – en undersøgelse i 9. Klasse*. København, Danmark: Børnerådet.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

Kuschel, R. & Jørgensen, P. S. (2002). *Socialpsykologi*. København, Danmark: Frydenlund.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. & Zechmeister, J. S. (2006). *Research methods in psychology*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.

Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H. & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology* 26, 329-346.

Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2003). Modifying social aggression in schools. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 2121-2222.

Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, N.Y.: Guilford.

Wied, M. D., Branje, S. J. T. & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.

Spørgeskema om mobning og kammeratskab

Sæt ring om det tal som står ud for den sætning, som du mener passer bedst på et udsagn eller som svar på et spørgsmål.

1. DIN MENING

(Empati)

”Det er ok at mobbe en gang i mellem.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Der er nogle elever, der fortjener at blive mobbet.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Det gør slet ikke så ondt at blive mobbet.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Man har pligt til at behandle alle elever i sin klasse godt.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Når jeg ser en fra min klasse blive mobbet, ville jeg ønske, at jeg kunne hjælpe vedkommende.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

Læs den lille historie og svar derefter på spørgsmålene nedenfor.

Sara er lige begyndt på en ny skole i 5. Klasse. Hun har brunt hår, grønne øjne og hun er lidt lavere i højde end resten af pigerne i klassen. Under en matematiktime, uden læreren ser det, sender Katrine et stykke papir rundt i klassen, hvor der står, at ”Sara er en grim dværg”. Da papiret lander hos Sara, begynder hun at græde.

Hvordan synes du, at Katrine burde føle idet, at Sara begynder at græde med papirlappen i hånden?

- 1 Hun er glad fordi det lykkes at få klassens opmærksomhed: Hun har fået dem til at grine.
- 2 Hun har dårlig samvittighed, fordi hun er ansvarlig for, at en elev i klassen er blevet ked af det.

2. OM DIN KLASSE

(Social integration)

”I vores klasse accepterer man, at vi er forskellige.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”I frikvartererne -

1 - har alle i klassen nogle at være sammen med. Ingen bliver holdt udenfor.”

2 - er der af og til få elever, som ikke har nogle at være sammen med.”

3 ”Det hænder flere gange om ugen, at nogen i klassen går alene rundt i frikvartererne.”

4 ”Dagligt er der nogle i klassen, som bliver holdt udenfor i frikvartererne.”

”Jeg føler mig tryk ved og glad for alle elever i klassen.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Jeg har nogle at lege med / gå med i frikvartererne.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Jeg føler mig som en del af fællesskabet i klassen.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Jeg er sammen med nogle fra klassen udenfor skoletid.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Mine klassekammerater kan lide mig som den jeg er.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Jeg kommer let overens med alle i klassen”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

”Jeg har let ved at sige min mening til de andre i klassen.”

1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

3. MOBNING I KLASSEN

(Kontrol spørgsmål om mobning og forbyggende indsats)

Hvor mange elever i klassen oplever du, er blevet mobbet indenfor de sidste 9 måneder (siden sommerferien) af andre elever i klassen? Skriv et cirka antal:

Hvor mange elever i klassen oplever du, har været med til at mobbe andre elever fra klassen i de sidste 9 måneder? Skriv et cirka antal:

Hvor mange elever i klassen oplever du, har været med til at hjælpe en mobber eller grine af en der bliver mobbet? Skriv et cirka antal:

Har din skole regler mod mobning?

- 1 Ja det har min skole, og jeg kender reglerne
- 2 Ja det har min skole, men jeg ved ikke, hvad de går ud på
- 3 Nej, min skole har ikke regler mod mobning
- 4 Jeg ved ikke, om min skole har regler mod mobning

Har I sammen med klasselæreren lavet regler mod mobning, der gælder for jeres klasse?

- 1 Ja det har min klasse, og jeg kender reglerne
- 2 Ja det har min klasse, men jeg ved ikke, hvad de går ud på
- 3 Nej, min klasse har ikke regler mod mobning
- 4 Jeg ved ikke, om min klasse har regler mod mobning

Hvis du kender til klassens regler: Hvor ofte oplever du, at elever i din klasse bryder reglerne?

- 1 Aldrig
- 2 Sjældent
- 3 Det sker ugentligt
- 4 Det sker dagligt
- 5 Det sker flere gange dagligt

Hvis du kender til klassens regler: Betyder reglerne i klassen, at der er mindre mobning i klassen?

- 1 Ja, reglerne gør, at der er mindre mobning
- 2 Reglerne har ingen indflydelse på om der mobbes i klassen

Får klasselæreren eller en anden lærer at vide, hvis der er en elev i klassen, som er blevet mobbet?

- 1 Nej, lærerne er aldrig involveret i elevernes konflikter og mobning
- 2 Læreren får det kun at vide, hvis han/hun selv opdager det
- 3 Nogle gange er der elever, som fortæller læreren, hvis der har været mobning
- 4 Der er næsten altid elever som fortæller læreren om mobningen
- 5 Der er altid elever i klassen, som fortæller læreren, hvis der har været mobning

Hvem fortæller læreren om mobning? (Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 Den der er blevet mobbet
- 2 Elever som har overværet mobningen
- 3 Mobberen fortæller selv, at han/hun har mobbet

Gør klasselæreren, eller andre lærer, noget ved mobningen?

- 1 Nej, læreren gør ikke noget ved mobning. De tager ikke mobning alvorligt
- 2 Nogle gange taler læreren med dem, der har været involveret i mobningen
- 3 Ja, der er næsten altid en lærer, som taler med de involverede i mobningen, og sørger for, at det ikke sker igen

Oplever du, at mobning i klassen har negativ indflydelse på: (Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 Min evne til at koncentrere mig i skolen
- 2 Min glæde ved at være sammen med mine klassekammerater
- 3 Min motivation til at gå i skole
- 4 Mobning har ingen negativ indflydelse på min skolegang

Har du på nogen måder prøvet at være involveret i mobning med de andre elever i din klasse?

- 1 Jeg har prøvet at blive mobbet
- 2 Jeg har prøvet både at blive mobbet og være med til at mobbe
- 3 Jeg har prøvet at være med til at mobbe
- 4 Jeg har aldrig hverken mobbet, eller været ude for at blive mobbet

Har du været involveret i mobning udenfor klassen – altså på skolen eller uden for skolen?

- 1 Jeg har prøvet at blive mobbet
- 2 Jeg har prøvet både at blive mobbet og være med til at mobbe
- 3 Jeg har prøvet at være med til at mobbe
- 4 Jeg har aldrig hverken mobbet, eller været ude for at blive mobbet

5. DIT FORHOLD TIL MOBNING

(Mobning og typer af mobning)

Er du blevet mobbet indenfor de sidste 9 måneder (siden sommerferien) af elever i din klasse?

- 1 Nej
- 2 Det er sket par enkle gange
- 3 Jeg er blevet mobbet flere gange
- 4 Jeg bliver mobbet næsten dagligt
- 5 Jeg bliver mobbet flere gange dagligt

Hvilken type af mobning er du blevet udsat for indenfor de sidste 9 måneder? (Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 Mobning pga. en elevs egenskab: For eksempel noget eleven er specielt god eller dårlig til
- 2 Mobning pga. en elevs udseende
- 3 En elev er blevet kaldt øgenavne
- 4 En elev er blevet holdt udenfor (ignoreret) af en gruppe af elever i klassen
- 5 Fysisk vold eller fysisk generet
- 6 Trusler om vold
- 7 En elev er blevet bagtalt eller der er blevet spredt falske rygter
- 8 Mobning på grund af forelskelse og kærlighed
- 9 Mobning ved generelt nedladende udtryk
- 10 Mobning gennem SMS, MMS eller chat sider

Skriv gerne, hvis du oplever andre typer af mobning i din klasse:

Er du blevet mobbet tidligere i din skoletid? (før sidste sommerferie)

- 1 Nej aldrig
- 2 Det skete et par enkle gange
- 3 Jeg er blevet mobbet flere gange over længere tid
- 4 Jeg blev mobbet flere gange om ugen
- 5 Jeg blev mobbet flere gange dagligt

Hvis du er blevet mobbet af dine klassekammerater (indenfor de sidste 9 måneder): *(Kontrolspørgsmål)*

Hvor mange elever har været med til at mobbe dig? (skriv et cirka antal) _____

Hvor mange har været medløbere, det vil sige, bakket mobberen op? (skriv et cirka antal) _____

Hvor mange elever har forsøgt at bakke dig op? (skriv et cirka antal) _____

Hvordan reagerer du, når en eller flere elever fra klassen mobber dig? (Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 Jeg bliver vred og mobber dem, der har mobbet mig med det samme. (For eksempel jeg kalder dem for øgenavne, hvis de kalder mig for øgenavne)
- 2 Jeg bliver vred, men holder vreden tilbage og går væk
- 3 Jeg bliver ked af det, men viser ingen fra klassen, at jeg er ked af det
- 4 Jeg bliver ked af det og viser det, så de andre elever ligger mærke til det
- 5 Jeg bliver ked af det og fortæller det til nogle elever i klassen
- 6 Jeg bliver ked af det og fortæller det til en lærer
- 7 Jeg bliver hverken ked af det eller vred

”Jeg har igennem de sidste 9 måneder selv været med til at mobbe andre børn i min klasse.”

(Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 Nej, det har jeg ikke
- 2 Jeg har været med til at grine af offeret, når andre har mobbet
- 3 Jeg har deltaget i mobning sammen med andre mobbere
- 4 Jeg har stået i spidsen for at mobbe en eller flere elever i klassen
- 5 Jeg har stået i spidsten for at mobbe flere gange

”Jeg har mobbet tidligere (før sidste sommerferie), men nu er jeg stoppet helt med at mobbe.”

- 1 Nej, jeg har aldrig i min skoletid været med til at mobbe nogle elever fra min klasse
- 2 Det er sket enkelte gange, at jeg har været med til at mobbe en elev
- 3 Det er sket flere gange at jeg har deltaget i mobningen af en eller flere elever i klassen
- 4 Jeg har flere gange stået i spidsen for mobningen af en eller flere elever i klassen
- 5 Jeg har i mange perioder mobbet elever dagligt sammen med andre elever

Hvilke typer af mobning kendetegner den måde, du er (eller var) med til at mobbe på?

(Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 Mobning pga. en elevs egenskab: For eksempel noget eleven er specielt god eller dårlig til
- 2 Mobning pga. en elevs udseende
- 3 En elev er blevet kaldt øgenavne
- 4 En elev er blevet holdt udenfor af en gruppe af elever i klassen
- 5 Fysisk vold eller fysisk generet
- 6 Trusler om vold
- 7 En elev er blevet bagtalt eller der er blevet spredt falske rygter
- 8 Mobning på grund af forelskelse og kærlighed
- 9 Mobning ved generelt nedladende udtryk
- 10 Mobning gennem SMS, MMS eller chat sider

Skriv gerne, hvis der er/var andre typer af mobning:

(Moral/empati mobber)

De næste 6 udsagn og spørgsmål er skrevet til de, der har prøvet at være med til at mobbe elever i klassen. Det er en god ide, at læse det igennem, også selvom du ikke har været med til at mobbe.

”Om den person som jeg har mobbet, tænker jeg at,

- 1 - jeg ville ønske, at jeg kunne stoppe med at mobbe, for den jeg mobber bliver ked af det.”
- 2 - det gør slet ikke så ondt at blive mobbet.”
- 3 – det gør sikkert ondt på den der bliver mobbet, men det er ikke mit problem.”

"Jeg er stoppet med at mobbe fordi

- 1 - jeg slipper for skæld ud"
- 2 - mine klassekammerater kan bedre lide mig. Jeg bliver mere populær"
- 3 - at man skal behandle alle mennesker godt, uanset om man kan lide dem eller ej"
- 4 - der har ikke været en grund til at mobbe nogen"

Hvordan får/fik du det efter, at du har mobbet nogle fra din klasse? (Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 Jeg blev glad og jeg synes det var en sejr
- 2 Jeg blev glad fordi, de andre elever i klassen synes jeg var sej eller sjov
- 3 Jeg fortrød det, fordi jeg fandt ud af, at den jeg havde mobbet blev ked af det
- 4 Jeg fortrød det, fordi jeg fik skæld ud af en lærer
- 5 Skriv gerne andre ting, som betegner, hvordan du havde det:

6. DIN ROLLE I KLASSEN

(Empati)

"Jeg hjælper hvis der er én i klassen, der er i vanskeligheder."

- 1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

"Jeg trøster, hvis der er en i klassen der er ked af det."

- 1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

"Jeg undgår at såre andres følelser."

- 1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

"Jeg bliver sur og siger det højt, hvis der er nogen i klassen, som bliver behandlet uretfærdigt."

- 1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

"Det gør mig sørgmodig, når jeg ser en af mine klassekammerater, som ikke kan finde nogle at lege med/gå sammen med."

- 1 (meget enig) 2 (enig) 3 (hverken enig eller uenig) 4 (uenig) 5 (meget uenig)

Hvordan reagerer du når andre elever mobber eller bliver mobbet? (Ansvar)

Når du ser en elev fra klassen blive mobbet, hvad gør du så?

- 1 Jeg griner sammen med de andre elever af den, der er blevet mobbet
- 2 Jeg går væk, så det ikke kommer til at gå ud over mig
- 3 Jeg henter en lærer
- 4 Jeg siger det til nogle andre fra klassen, så vi kan prøve at stoppe mobningen
- 5 Jeg prøver at stoppe mobningen selv
- 6 Jeg vil gerne stoppe mobningen, men tør ikke
- 7 Skriv gerne hvis du har andre erfaringer:

Har du prøvet at være med til at stoppe mobning? (stoppe mobning kan være selv at bryde ind eller hente en lærer).

- 1 Ja, det gør jeg hver gang der er en som bliver mobbet.
- 2 Jeg har prøvet at være med til at stoppe mobning nogle gange.
- 3 Jeg har ikke prøvet at stoppe mobning, for jeg vidste ikke det var en mulighed

Sidste gang du så en elev fra din klasse blive mobbet, hvad gjorde du så?

- 1 Jeg grinede sammen med de andre elever af den, der er blevet mobbet
- 2 Jeg gik væk, så det ikke gik ud over mig
- 3 Jeg hentede en lærer
- 4 Jeg sagde det til nogle andre fra klassen, så de kunne prøve at stoppe mobningen
- 5 Jeg prøvede at stoppe mobningen selv

”Jeg har prøvet at bakke mobberen op ved at (Du må gerne sætte flere ringe)

- 1 holde den der bliver mobbet fast fysisk.”
- 2 give mobberen ret i det som han/hun siger.”
- 3 gentage det som mobberen siger.”
- 4 grine af det som mobberen siger.”
- 5 Jeg har aldrig prøvet nogle af delene, jeg har aldrig prøvet at bakke en mobber op
- 6 Skriv gerne hvis du har andre erfaringer:

Er du dreng eller pige?

Mange tak for din hjælp!