



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Linn Stråbø (signatur forfatter)
Veileder: Thormod Idsøe	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan opplever foreldre til barn i en mobbeoffer-rolle at de har blitt ivaretatt av skolen, og hvilke mulige skadevirkninger opplever de at barna har pådratt seg? Engelsk tittel: How do parents of victims of bullying percive follow up by the school and wich possible negative consequences do they experience in their children?	
Emneord: Mobbing, konsekvenser, skolens oppfølging, foreldreperspektiv	Sidetall 70 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 16.November 2011 dato/år

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik, men svært tidkrevende opplevelse. Å få tak i informanter til et slikt prosjekt viste seg å være den største utfordringen. Jeg måtte av hensyn til anonymitet gå via skoler som så skulle henvende seg til foreldrene i oppdrag fra meg. Deretter måtte jeg bare håpe og vente på at en samtykkeerklæring skulle dukke opp i postkassen min. Jeg måtte stole på at rektorene på skolene, som takket ja til å hjelpe, ville ta seg tid til å sende ut informasjonsskriv sammen med samtykkeerklæringen. Til slutt satt jeg med tre samtykkeerklæringer, akkurat nok til å starte undersøkelsen. Nå når jeg endelig er kommet til veis ende, kan jeg ikke annet en å rette min største ære og takknemlighet over på min veileder fra senter for atferdsforskning, førsteamanuensis, Thormod Idsøe. Takk for den tålmodigheten du har vist, og for at du har gitt meg motivasjon til å fullføre. Når det gjelder mine informanter; denne oppgaven hadde aldri blitt til hadde det ikke vært for dere! Jeg er evig takknemlig for at dere viste meg den tillit og gav meg deres mest sårbare historier. Som takk håper jeg denne oppgaven vil rette oppmerksomheten enda mer mot mobbeproblematikken, og hva som må gjøres for å verne om de mest sårbare, nemlig ofrene.

Til slutt, takk til Audun og Iver som har måttet klare seg alene i lange perioder- jeg kommer sterkt tilbake. Familie og venner forøvrig; Takk for deres støtte, og takk for god barnevakthjelp da det har vært nødvendig.

Hafrsfjord 13.11.11

Linn Stråbø

Sammendrag

Fokuset mot mobbing startet på begynnelsen av 1980 tallet da to ungdommer tok sitt eget liv som følge av mobbingen. Erling Roland(1981, 1983) og Dan Olweus(1974; 1978) er de to forskerne i Norge som allerede hadde utført forskning rundt denne problematikken, og som i løpet av årenes løp har fortsatt å vende fokuset enda mer mot mobbeproblematikken. De har blant annet utviklet hver sitt intervensjonsprogram, Zero(Roland & Vaaland, 2003), og Olweus programmet(Olweus & Thyholdt, 2005), som på grunn av den høye forekomsten av mobbing er finansiert av den norske stat.

Selv om skolene per i dag er lovpålagte å arbeide mot mobbing, og både manifeste og intervensjonsprogrammer er utviklet og anvendt, ser det ut til at mobbing fremdeles er et betydelig stort problem i de norske skolene. Og det er særlig mobbeofrene som trenger bedre oppfølging, det er det jeg i denne oppgaven ønsker å belyse. Basert på dette blir min første problemstilling: **Hvordan opplever foreldrene til barn i en mobbeoffer-rolle at de er ivaretatt av skolen?**

Vi vet at mobbing over tid kan gi fatale konsekvenser for den som havner i offer-rollen. Forskning har vist at det er høy risiko for mobbeofre å oppleve både psykiske og fysiske problemer som følge av mobbingen. Min andre problemstilling vil dermed baseres på dette: **Og hvilke mulige skadevirkninger opplever de at barna har pådratt seg?**

Forskningen viser at mobbing kan gi fatale konsekvenser, og en kan da også tenke seg at elever som opplever psykiske og fysiske konsekvenser som følge av mobbingen, også kan ha høy risiko i forhold til å skåre høyt på stress. Derfor er noe av teorigrunnlaget mitt bygget på stressmestringsteori fra Lazarus(1991; 1993; 1999; 1984; 2006) og de tre miljødimensjonene til Barber(2002; 1997) som tar utgangspunkt i støtte, tilsyn/regulering og elevinnflytelse (autonomi). Denne teorien blir brukt for å belyse viktige aspekter i arbeidet med barn og unge som møter motgang på skolearenaen. Noe stressteori fra Cassidy(1999) tas også med i teorigrunnlaget

Det er benyttet kvalitativ forskningstilnærming, da denne metoden er best egnet til å gå i dybden av det som skal forskes på(Thagaard, 2003). Innhenting av data er blitt utført ved bruk av et semistrukturert forskningsintervju(Kvale, 1997). Utvalget bestod av foreldre til barn som var utsatt for mobbing. En mor, en far og et foreldrepar.

Det viser seg at informantene opplever at skolen ikke har tatt ansvar i de enkelte mobbesaker. Det er kun en informant som kan si seg litt fornøyd med skolens arbeid i etterkant. Ellers oppleves det som at foreldrene og barna har møtt på mye motgang hos både ledelsen og lærerne. De forteller også at barna deres har utviklet humørsvingninger, og er blitt sosialt tilbaketrukkne som følge av mobbingen. Resultatene viser at de viktige miljødimensjonene fra Barber(1997), Støtte, tilsyn og autonomi ikke blir vektlagt ved disse skolene i følge foreldrene. Noe som igjen, i følge Lazarus, vil føre til mer stress hos barna på grunn av mangel på trygghet og forutsigbarhet. De miljømessige kravene overstiger fort personens ressurser om ikke disse grunnleggende behovene for trygghet og forutsigbarhet blir oppfylt. Dette stresset kan derfra resultere i konsekvenser som humørsvingninger, nervøsitet, sosialt tilbaketrukkethet, som er noen av konsekvensene som vil bli presentert i resultatkapittelet. Variabelen som omhandler autonomi blir drøftet i liten grad i resultatdelen i og med at det ikke var satt i gang noen tiltak for disse ofrene. Hadde tiltak blitt vektlagt fra skolens side så kunne jeg drøftet disse opp mot autonomivariabelen.

Resultatene fra det empiriske materialet i denne studien viste at foreldrene opplevde liten grad av støtte. Med tanke på at denne studien har for lavt utvalg til å kunne generalisere, ville det vært nyttig å studere samme problemstilling med et større utvalg. Om funnene mine da hadde blitt bekreftet videre, ville det resultert i enda mer støtte for å kunne gå ut i feltet med funnene.

Jeg vil likevel poengtere at denne studien kan være en bidragsyter til skolefeltet. Det er klare eksempler på at foreldrene mener det finnes mangel på støtte, ivaretagelse, fokus på relasjoner osv. Skolene kan ved å lese denne oppgaven få lærdom om hva som bør vektlegges i slike saker. Og selv om utvalget er lite, kan oppgaven brukes som veiledning i fremtidige saker. Det er likevel viktig å poengtere at dersom skolene hadde prioritert dimensjonene som handler om støtte, tilsyn/regulering så kunne det vært bedre.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
1.0 Innledning.....	7
2.0 Problemstilling.....	9
2.1 Definerings av problemstilling.....	9
2.2 Avgrensning.....	10
3.0 Teori og tidligere forskning.....	11
3.1 Mobbing.....	11
3.1.1 Definisjoner på mobbing.....	11
3.1.2 Mobbing og aggresjon.....	13
3.1.3 Forekomst.....	14
3.1.4 Karakteristikk av offer og plager.....	15
3.1.5 Intervensjonsprogrammer – og hvordan de bidrar til oppfølging etter problemløsningsamtalen.....	16
3.1.6 Konsekvenser av mobbing.....	17
3.2 Stress.....	20
3.2.1 Definisjoner på stress.....	20
3.2.2 Individuelle variabler som påvirker stress.....	21
3.2.3 Sentrale emosjoner fra Lazarus’ stressteori.....	22
3.2.4 En overbyggende modell som vektlegger samspillet mellom individ og miljø.....	24
3.2.5 Personlige variabler som påvirker følelser og stress.....	25
3.2.6 Miljømessige variabler som påvirker emosjoner og stress.....	26
3.3 Kritiske dimensjoner for barn og unges sosialisering.....	26
3.3.1 Sosial støtte fra lærer (Connection).....	27
3.3.2 Lærertilsyn (Regulation).....	28
3.3.3 Elevinnflytelse (Autonomy).....	29
3.3.4 Relasjoner mellom lærer og elev i et systemperspektiv.....	30
4.0 Forskningsmetode.....	31

4.1 Valg av forskningsmetode.....	33
4.1.1 Kvalitativ forskningsstrategi.....	33
4.1.2 Instrumenter i kvalitativ forskning.....	34
4.1.3 Valg av instrument.....	35
4.2 Intervju og gjennomføring.....	35
4.2.1 Utvikling av problemstillingen.....	35
4.2.2 Utvalg.....	36
4.2.3 Intervjuguide.....	37
4.2.4 Å få tak i informanter.....	38
4.2.5 Gjennomføring av intervju.....	39
4.2.6 Bearbeiding av data.....	39
4.3 Etske vurderinger.....	40
4.3.1 Informert samtykke.....	40
4.3.2 Konfidensialitet.....	41
4.3.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.....	41
4.4 Reliabilitet- validitet og generalisering.....	42
4.4.1 Feilkilder.....	44
5.0 Resultat og drøfting.....	46
5.1 Hvordan opplever foreldrene til barn som har vært offer i en mobberelasjon at de og barna er ivaretatt av skolen.....	47
5.1.1 Skolesamarbeid.....	47
5.1.2 Hvordan opplever dere at skolen ivaretok barnet deres i denne situasjonen.....	49
5.1.3 Problemløsningssamtale.....	51
5.1.4 Har skolen bidratt til at barnet har fått det bedre etter at mobbingen stoppet.....	51
5.1.5 Har skolen hatt kontroll på situasjonen.....	52
5.1.6 Anti- mobbeprogram(intervensjonsprogram).....	53
5.1.7 Lærer-elev relasjonen.....	54
5.1.8 Har barnet opplevd støtte fra lærere gjennom det som har skjedd..	55
5.2 Drøfting.....	56
5.3 Hvilke skadevirkninger opplever foreldrene at barna har pådratt seg som følge av mobbingen.....	62
5.3.1 Sosial tilbaketrekking.....	62

5.3.2 Humørsvingninger.....	64
5.4 Hvordan oppleves barnet i dag.....	65
6.0 Konklusjon.....	67
6.1 Konsekvenser for praksisfeltet.....	68
6.2 Behov for videre forskning.....	69
7.0 Litteraturliste.....	70

1.0 INNLEDNING

Mobbing er et tema som det de siste årene har vært rettet ekstra fokus mot. I Norge startet det på begynnelsen av 1980 tallet med selvmord blant to ungdommer i Norge. Erling Roland (Roland, 1981, 1983) og Dan Olweus (Olweus, 1974; Olweus, 1978) hadde begge utført og publisert forskning på området allerede, men for allmennheten var det et relativt ukjent begrep.

Mobbing og aggresjon er felles fenomener i skolen og kan lede til at skoleprestasjoner avtar, isolasjon, bekymring og andre traumatiske symptomer. Siden omfanget av mobbere, ofre og tilskuere er stort, er det innvilget mye tid, energi og penger til å implementere intervensjon og anti-mobbeprogram til skolene (Stephens, 2010). I Norge er mobbeproblemet høyt oppe på den politiske agenda, og skolene er lovpålagte til å arbeide mot mobbing. Regjeringen reagerte kraftig på tall fra 2002 som viste til at vell 75 000 barn og unge ble utsatt for mobbing, samme år satte de dermed i gang med Manifestet mot mobbing. Dette skulle være et symbol på nulltoleranse i forhold til mobbing. Den norske stat gir finansiell støtte til utviklerne av de to anti-mobbeprogrammene som er i Norge, Olweus programmet og Zero. Skolene må bare dekke driftskostnader, som er relativt billig. Denne gjennomføringen førte til at nesten 800 skoler hadde tatt i bruk ett av de to programmene høsten 2004. Skolene må selv ta ansvar for å implementere programmene, men får hjelp av implementeringspakker som er lagd av teamene som står bak programmene. Skolene får også kurs og veiledningsmateriale (Stephens, 2010). Dette viser at mobbing er et problem som tas på alvor, men hvordan fungerer det egentlig i praksis? Det er ingen tvil om at regjeringen og utdanningssystemet er enige om at mobbing krever nulltoleranse, men klarer skolene å følge opp barna som har fått offer-rollen? Mobbing er skremmende, og de barna som utsettes for dette kan påta seg alvorlige skadevirkninger. Det er den senere tid blitt forsket litt på sammenheng mellom mobbing og PTSD symptomer (post traumatisk stress disorder) og det er i ulike studier funnet en relasjon mellom disse to. Mynard, Joseph og Alexander (2000) er noen av de som har gjennomført en studie hvor de undersøkte relasjonen mellom mobbing og PTSD symptomer blant elever på videregående skole og fant at 37% av mobbeofrene rapportert PTSD symptomer. Rivers (2004) har funnet at 25% av mobbeofre var plaget av påtrengende minner om det som hadde skjedd lenge etter at de hadde sluttet på skolen. Det er ikke bare PTSD symptomer som er risiko når det gjelder mobbing, men også andre skadevirkninger kan oppstå. Isaacs, Hodges, og Salmivalli (2008)

utførte en longitudinell studie som fant at å bli mobbet i 14- 15 års alderen predikerte lavere selvbilde og depresjon i ung voksen alder(22-23 år) når familiær støtte var lav. Også Slee(1995) og Brousse m.fl.(2008) har funnet sammenheng mellom mobbing og depresjon. Selvmord og selvmordstanker er dessverre også noe som henger sammen med mobbing.

Tiltak mot mobbing er blitt en viktig del av norsk grunnskole. I september 2002 ble et 1. manifest mot mobbing undertegnet av statsministeren, Kommunenes Sentralforbund, Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget i grunnskolen og Barneombudet(Kunnskapsdepartementet, 2003) Med dette manifestet forpliktet de ulike partene seg aktivt å medvirke til at det ikke skjer mobbing i skolen. Regjeringen har fulgt opp med blant annet å gjøre en lovendring og innføre et kapittel 9a i Opplæringsloven, der elevene får lovfestet rett til godt arbeidsmiljø. Mobbing nevnes spesielt under paragrafen som omhandler det psykososiale miljø(ibid). Frem til i dag har manifestet blitt revidert flere ganger, og siste gangen ved statsminister Jens Stoltenberg som 27.01.11 på vegne av regjeringen signerte et nytt Manifest mot mobbing og markerte startskuddet for en kampanje mot digital mobbing. Manifestet skal gjelde for fire år framover og legger vekt på å forankre mobbearbeidet sterkere lokalt(Kunnskapsdepartementet, 2011)

Selv om manifeste og anti- mobbeprogrammer er utviklet og anvendt i den norske skolen, så inneholder de i mindre grad tiltak for mobbeofrene. Det blir ikke vektlagt informasjon om mulige konsekvenser ofrene kan pådra seg, som konsekvenser for den psykiske helsen og funksjonsnivået. Det blir heller ikke vektlagt tiltak og oppfølging knyttet til disse problemene som kan oppstå. Det er derfor jeg ønsker å gjøre denne studien, på grunn av den kunnskapen vi sitter med per i dag. Det er mange konsekvenser som kan oppstå som følge av mobbing, og jeg vil dermed se nærmere på problemet ved å intervju barnas foreldre om eventuelle skadevirkninger de har registrert, og jeg ønsker å danne meg et bilde over hvordan skolen ivaretar barna under og etter at mobbingen er stoppet.

I oppgaven vil jeg bruke teori fra Lazarus(1991; 1993; 1999; 1984; 2006; 1984), Barber(2002; 1997) og Cassidy(1999). Disse tre forskerne har alle forsket på hvordan individuelle variabler gjensidig påvirker hverandre og får konsekvenser for personen. Barber(1997) bruker tre læringsdimensjoner støtte (connection),tilsyn/regulering (regulation) og elevinnflytelse(autonomi) og viser hvordan disse tre dimensjonene er viktig i læringsmiljøet. Særlig for barn som opplever å ha det vanskelig på skolen.

2.0 PROBLEMSTILLING

2.1 Definerings av problemstilling

“Hvordan opplever foreldre til barn i en mobbeoffer- rolle at de har blitt ivaretatt av skolen, og hvilke mulige skadevirkninger opplever de at barna har pådratt seg?” Oppgaven vil ha fokus på potensielle stressreaksjoner som kan oppleves hos barn som blir utsatt for mobbing. Hvordan mobbesaker håndteres på den enkelte skole vil kunne få konsekvenser for mobbeofferets situasjon. I oppgaven er jeg opptatt av det stresset mobbing kan medføre for barna dersom mobbesaken ikke håndteres skikkelig. Jeg er dermed opptatt av å få informasjon om foreldrenes opplevelse av hvordan skolen har håndtert mobbesaken, fordi dette er viktig for mobbeofferets situasjon. Teoriene mine vektlegger betydningen av forskjellige prosesser(stress/emosjonell støtte/tilsyn-regulering/autonomi) for mobbeofre. Hvorvidt skolene ordner opp eller ikke vil for barnet komme til uttrykk gjennom opplevelse av mindre støtte, mindre tilsyn og dårlig autonomistøtte. Autonomistøtte gir utvikling av psykologisk selvstendighet, som igjen er viktig for et godt funksjonsnivå, både faglig og sosialt. Disse faktorene vil bli presentert med hovedvekt på Barber(1997) sine tre miljøvariabler og Lazarus(1999; 1984; 2006) sine stressteorier. Cassidy(1999) sine stressteorier vil også i mindre grad bli vektlagt. Andre tilleggskomponenter i oppgaven er tidligere forskning om mobbing med Olweus(2001) og Roland(1983;2007) i spissen. Skadevirkninger som kan oppstå i forbindelse med mobbingen er den andre problemstillingen i oppgaven, og tidligere forskning vil bli lagt frem for å kunne drøfte foreldrenes utsagn. Skadevirkningene vil også belyses i Barbers(1997) tre miljødimensjoner og Lazarus(1999; 1984; 2006) og Cassidys(1999) sin stressteori.

Denne problemstillingen ble valgt utfra en interesse om mobbeproblematikk og skadene som kan oppstå som resultat av mobbingen. Jeg så dette prosjektet som en mulighet til å vinne kunnskap om hvordan skolene ivaretar barna som er offer i en mobberelasjon, og hvilke skadevirkninger barna kunne pådra seg. Dette ønsket jeg å gjøre ved å bruke foreldrene til barna som mine informanter. Jeg ønsker å få kjennskap til hvordan de opplever at barna får støtte fra skolen og hvordan lærer- elev relasjonen er i en slik vanskelig situasjon. Ved å utforske balansen mellom miljøets krav og personens ressurser til å håndtere disse kravene,

kan en se på stressende forhold mellom person og miljø. Valg av teori tar utgangspunkt i nødvendigheten av støtte, lærertilsyn og autonomi i forbindelse med barn som opplever en vanskelig skolehverdag. En slik erfaring ser jeg som verdifull i forhold til fremtidig arbeid med barn og deres foreldre.

2.2 Avgrensing

Selv om oppgaven vektlegger foreldrenes forståelse av barn som er ofre i en mobberelasjon, skadevirkningene og skolens håndtering av dette, inneholder oppgaven også noe teori om mobbere i denne sammenheng. Dersom en skal kunne forstå hvordan ofrene og foreldrene har det, og ha en mulighet til å forstå deres reaksjoner, er det viktig med god kunnskap omkring mobbeproblematikken. Derfor vil jeg også gå innpå tidligere forskning i forhold til tidligere observerte skadevirkninger hos barn som har vært utsatt for mobbing, og de to anti-mobbeprogrammene som finnes i Norge. Stressteori og sosialiseringsteori er valgt ut fra en hypotese om at barnet vil oppleve å få stressreaksjoner når det er offer i en mobberelasjon. Og disse perspektivene teoretiserer hvilke sentrale forhold som er nødvendige for å avhjelpe stressreaksjoner. Det er viktig å presisere at oppgaven kun inneholder foreldrenes synspunkter som de rådende. Oppgaven vektlegger kun èn side av saken, og tar ikke skolens, eller nærliggende instanser, sitt perspektiv.

3.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

3.1 Mobbing

Mobbing blant barn har vært utbredt i lange tider, kanskje alltid. Til tross for dette, var det først på 1970-tallet at det ble samlet inn informasjon om problemet (D. Olweus, 1992). Det var Dan Olweus som utførte den første vitenskapelige undersøkelsen som gjaldt omfanget av mobbing i Norge. Denne undersøkelsen ble gjennomført i begynnelsen av 1970-tallet (Olweus, 1974). Erling Roland (Roland, 1981, 1980, 1983) kom på banen tidlig på 80-tallet, og forskningen på feltet var lenge avgrenset til å gjelde kun skandinavia, men i løpet av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet ble også andre land oppmerksom på problematikken. (Olweus, 1992:13)

3.1.1 Definisjoner på mobbing

Det er mange som er usikre på hva som egentlig menes med mobbing, og hva mobbing er. Det kan synes å være vanskelig å skille mellom vanlig tull og tøys og mobbing. Men for å belyse hva mobbing er skal jeg vise til to definisjoner om mobbing. Den første definisjonen er utarbeidet av Dan Olweus: *“A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students”* (Olweus, 1993)

Erling Roland bruker en lignende definisjon:

“Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk/og eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager og at episodene gjentar seg over tid” (Sandsleth, 2007:33)

Det er enighet blant de fleste forskere at mobbing blir fremprovosert av proaktiv aggresjon (Roland & Idsøe, 2001). Men på den annen side er aggresjon et omdiskutert begrep, og forskere strides om bakgrunnen for at noen individer utvikler seg til å bli mer aggressive enn andre. Aronson og Aronson (2007) definerer aggresjon som *“(...) an intentional action aimed at doing harm or causing pain.”* (s. 254). Dette er en av mange definisjoner som framhever at aggresjon er en intendert handling.

Det finnes to sentrale miljø som forsker på mobbing i Norge. I Bergen finner vi HEIML-sentret, som for øvrig ble et eget institutt i 2010, representert av Dan Olweus. Han har vært en av de fremste ekspertene på mobbing siden han gav ut sin første bok i 1973. I Stavanger finner vi Senter for atferdsforskning, hvor Erling Roland står i spissen når det gjelder forskningen på mobbing. Disse to representerer to noe ulike retninger, men de har mange fellesnevner i sine teorier og definisjoner.

Det disse to uttrykker i sine definisjoner er at mobbing er en negativ atferd som påføres en person som er ute av stand til å forsvare seg selv. Det er viktig at det må være en ubalanse i styrkeforholdet. Olweus har ikke dette med i sine definisjoner i litteraturen, men han uttrykker hvor viktig det er i en publikasjon fra 1991(Olweus & Thyholdt, 2005).

Man kan se i disse individuelle definisjonene at de trekker frem varighet og regelmessighet. *Gjentatte ganger og over tid*. Dette utgjør et viktig poeng når en definerer en elevs rolle som offer eller overgriper(Roland, 2007).

Sharp og Smith(1994) påpeker at mobbing er systematisk misbruk av makt, trekker frem ubalanse i maktfordelingen og de konsentrerer seg også om at det må skje gjentatte ganger og over tid. Bortsett fra dette har de en mer konkret definisjon, i stedet for å nevne negative handlinger trekker de frem konkrete eksempler som stygg språkbruk om andre, slag, spark og lignende.

Negativ atferd blir altså definert som mobbing både når den er utført av enkeltindivider og gruppe.

I følge Roland(2007) våkner omtrent 60 000 barn og unge i Norge hver morgen til angsten for å bli mobbet. Disse elvene blir plaget ukentlig eller daglig. De har ikke lyst å stå opp for å gå på skolen på grunn av frykten for å bli mobbet. Mange av dem har fysiske symptomer som hodepine, smerter i nakken eller kvalme. Men de aller fleste må likevel stå opp, spise det de klarer, og gå på skolen med uvisshet om hva som vil skje i dag. De frykter det verste(Roland, 2007).

Det er stor sannsynlighet for at det er en leder i klassen og at de andres rolle i mobbingen varierer. Noen hevder at mobbing er et uttrykk for gruppevold(Pikas, 1989). Rigby(2002) definerer mobbing på lik linje med Olweus og Roland, at det er ett ønske om å skade, der

tilfredsstillelsen av å plage offeret er motivasjonen bak handlingen, og han trekker frem at det må være en maktubalanse mellom partene.

I denne oppgaven er det Roland(2007) sin definisjon som ligger til grunn for drøftingene.

Det er vanlig å skille mellom ulike typer mobbing. Fysisk mobbing er gjerne slag, spark eller andre former for fysisk skading. Psykisk mobbing er ofte kallenavn, snakke bak noens rygg og erting. Aktiv isolering kan også sees på som psykisk mobbing. En har nå de senere årene oppdaget digital mobbing, og omfanget av denne varianten av mobbing har økt kraftig de siste årene. Gaute Auestad(2011) ved Senter for Atferdsforskning har nylig utført forskning på feltet som viser at blant elever fra 5.- 9. klasse har 4,3 % opplevd å bli mobbet digitalt hver uke eller oftere(Auestad, 2011) Han har også sammenlignet omfanget av mobbing med mobiltelefon fra 2004, som viste at under 1% opplevde å bli mobbet med mobil, mens i 2008 opplevde omtrent 3% å bli mobbet med mobiltelefon. Vi kan dermed se at det har vært en dramatisk økning på disse få årene.(Auestad, 2011) Elever mobber psykisk ved å sende beskjeder over sosiale verktøy som facebook, e- mail, og mobil(ibid). Olweus(2001) benytter seg av begrepene indirekte og direkte mobbing. Direkte mobbing er relativt åpne angrep, fysisk/og eller verbalt, og indirekte mobbing er sosial isolering av ett annet individ. For å få et videre begrep om hva individet påvirkes av når atferden blir til aggressive handlinger av typen mobbing, vil jeg kort se litt nærmere på ulike forståelser av aggresjon.

3.1.2 Mobbing og aggresjon

Aggresjon blir gjerne definert i ulike former. Subtyper av aggresjon kan defineres forskjellig av ulike forskere, og defineres på bakgrunn av hvordan de kommer til syne. Aronson(1999) vektlegger intensjonen bak handlingen som vesentlig, fordi handlingen da blir utført bevisst og målrettet. Handlingen kan vise seg som verbal eller fysisk og så lenge den utføres med intensjon om å skade, kan den defineres som aggressiv. Aronson(1999) skiller mellom to ulike former for aggresjon, fiendtlig og instrumentell aggresjon. Fiendtlig aggresjon er en handling som kommer fra en følelse av sinne, og målet er å skade noen andre. Dersom en utøver instrumentell aggresjon har en som intensjon å skade andre for å oppnå noe selv, det er en del av en større plan. Roland og Idsøe(2001) deler også aggresjon inn i to former og presiserer at det er høy korrelasjon mellom disse. De forklarer reaktiv aggresjon som en handling som blir utløst av negative emosjoner, som sinne og frustrasjon. Proaktiv aggresjon

forklares som en handling som vil kunne gi positive emosjoner i form av følelse av makt og tilhørighet. Dette kan utløse materiell eller sosial belønning hos den som utfører handlingen. Mobbing er mest relatert til den proaktive aggresjonen(Roland & Idsøe, 2001).

3.1.3 Forekomst

Forekomsten av mobbing varierer i ulike studier, noe som kan ha sammenheng med hvordan man har definert mobbing og hvilke populasjoner som studeres.

Forskningsresultater fra 80-tallet viser at 15% av alle skoleelever i Norge var involvert i plager/offer problematikken(Olweus, 1993), 9 % av skoleelevene rapporterte at de var ofre, og ca 7 % at de plaget andre.

Senter for Atferdsforskning har ved fem tilfeller i tidsrommet 1995-2008 foretatt en landsdekkende spørreundersøkelse av et utvalg elever, der hensikten var å avdekke mobbing i grunnskolen. Fra 1995 til 2001 økte omfanget jevnt med ca 70%(Roland & Vaaland, 2003). Olweusgruppen har sammenlignet tall fra 1983 til 2001 og konkluderer med en økning på ca 50 % (Olweus & Thyholdt, 2004). Nye tall fra Senter for Atferdsforskning viser imidlertid at trenden ser ut til å snu, da mobbingen ble redusert med 30% fra 2001 til 2004(Roland, 2004). Denne nedgangen bekreftes også av Olweus som har gjennomført seks store undersøkelser med mer en 30000 elever som en evaluering av sitt intervensjonsprogram. Undersøkelsene dokumenterer kraftig reduksjon i nivået mobbing, med 30-50%, allerede åtte måneder etter at skolen startet med programmet(Olweus & Thyholdt, 2004). Sluttrapporten til evaluering av Manifest mot mobbing(Tikkanen & Junge, 2005) viser sammensatte resultater fra 2004. Rapporten inneholder kartlegging fra elevinspektørene(Tikkanen & Junge, 2005). Det er altså samsvar mellom tallene som SAF og Olweusgruppen opererer med, og evalueringen som Rogalandsforskning har gjort. Rapportene bekrefter stagnasjon, og hos noen grupper nedgang i forekomsten av mobbing.

Vi kan nå se at tallene for forekomst av mobbing er høye. Noe av grunnen til at forekomsten kan variere fra studie til studie skyldes blant annet definisjonen av hvor ofte man har vært utsatt for mobbing, for eksempel ukentlig eller daglig, og over hvor lang tid mobbingen har pågått. Det kan også skyldes ulike definisjoner på selve mobbebegrepet. I de fleste tilfeller har forskere studert mobbing som skjer "ukentlig eller oftere", og med bakgrunn i dette kriteriet rapporteres en forekomst på 5-10% både i skandinaviske og internasjonale studier(Munthe og

Vaaland,2004; Roland,2002). Disse tallene forteller oss at mobbing er et betydelig problem for mange barn og unge.

Videre vil jeg se på hva som kan karakterisere ofre og plagere, og om det er noen typiske kjennetegn på dem som blir plukket ut som ofre.

3.1.4 Karakteristikk av offer og plager

Forskningen hittil viser ikke klare årsaker for hvorfor noen blir mobbet. Men forskningen viser at når det har oppstått en mobbesituasjon kan mobberen bruke ytre- eller atferdsmessige trekk ved den de mobber som en årsaksforklaring og rettferdiggjøring av sine egne handlinger(Roland & Idsøe, 2001). I ny amerikansk forskning står det en del om personlighetstrekk ved den som plager og den som blir plaget. Selv om denne oppgaven i hovedsak er konsentrert om den som er offer, er mobbing et relasjonelt problem, og det blir da naturlig å gjøre greie for begge perspektivene.

En har vært inne på ulike forslag til hvor årsakene ligger til at noen blir mobbet og andre mobber. Roland(2007) fokuserer forskningen sin blant annet på de to typene aggresjon, som nettopp er beskrevet ovenfor, og hvordan en kan forstå og forklare mobbing gjennom mentale prosesser hos den som mobber.

Byrne(1999) fant at ofrene føler skam, skyld og mislykkethet fordi de ikke takler å bli mobbet. Disse karakteristikkene samstemmer mer med bildet en danner seg av et mobbeoffer. Rigby(2002) referer til en undersøkelse han selv var med på som viser at ofrene var signifikant mindre samarbeidsvillige enn andre. De viste lav selvtillit og lavt selvbilde kombinert med lave sosiale ferdigheter. Samtidig kunne en se at de var mer psykisk lukket, og ikke like fysisk sterke som andre. Han fant også at de hadde tilbøyelighet for angst, depresjon og selvmord(Rigby, 2002). Men så kommer spørsmålet om høna og egget, hva kom først? Er det slik å forstå, at barn får lav selvtillit og blir psykisk lukket av å være offer, eller har de disse trekkene bidratt til at de blir mobbet? Rigby(2002) mener at å bli mobbet kan være årsaken til blant annet tilbaketrekking og innagerende atferd, og at mobbing over lang tid kan påvirke ens mentale helse. Man er ikke sikker på om det å være innagerende kan være en risikofaktor som øker sjansen for å bli mobbet.

Egan & Perry(1998) mener de ser både årsak og virkning i sammenheng med lav selvtillit og mobbing. De hevder at lav sosial kompetanse kan signalisere en inkompetanse som de aggressive barna kan utnytte.

I følge Rigby(1994) kan karakteristikker være nyttige, men det er umulig å generalisere ut fra disse. Alle barn er forskjellige og har rett til en ny sjanse med blanke ark. Han legger også vekt på at familie spiller en stor rolle, om en har en sterk og støttende familie rundt seg, vil negative konsekvenser av mobbingen reduseres. Han påpeker også at det er en sammenheng mellom å være den som mobber og ha en dårlig psykososialt fungerende familie rundt seg. Studien viser også at offerrollen kan ses i sammenheng med det å komme fra hjem som ikke fungerer like effektivt og godt som andre hjem.

Spørsmålene blir hvordan en kan forebygge mobbing, hvordan en skal takle mobbing som forekommer og ikke minst hvordan mobbingen påvirker barna og deres familier. Denne oppgavens fokus er nemlig hvilke konsekvenser mobbingen har over det lange løp. Sitter barna igjen med skadevirkninger som følge av traumatiske opplevelser i forbindelse med mobbing? Og hvordan ivaretar skolen disse barna som blir rammet?

3.1.5 Intervensjonsprogrammer- og hvordan de bidrar til oppfølging etter problemløsningsamtalen

Jeg har valgt å se nærmere på de to intervensjonsprogrammene som benyttes i skolen i dag for å kunne forstå mine informanters utsagn, og for å kunne ha et grunnlag for å kunne si noe om dette i forhold til de resultatene som måtte komme. Denne kjennskapen kan bidra til økt kunnskap og tanker rundt mobbeproblematikken i 2011. Jeg har valgt å se nærmere på de to programmene som dominerer markedet i Norge i dag med tanke på hvor sterkt fokus de har på oppfølging av ofre.

En kan se når en leser igjennom de to intervensjonsprogrammene i Norge, Olweus som er utarbeidet ved HEIML- senteret ved Universitetet i Bergen(Olweus & Thyholdt, 2005) og Zero(Roland & Vaaland, 2003), som er Senter for Atferdsforskning, i Stavanger, sitt intervensjonsprogram, at de ikke har så fokuserer så sterkt på oppfølging av ofre.

Olweus' hovedintensjon å skape et hjemme- og skolemiljø som preges av varme, positiv interesse og engasjement fra tydelige autoritative voksne, og som også fungerer som gode rollemodeller. Klare og faste grenser i forhold til uakseptabel atferd samt bruk av ikke-fiendtlige, negative konsekvenser ved uakseptabel atferd (og positive konsekvenser for akseptabel atferd) er viktig. Videre arbeides det på skolenivå, klassenivå og individnivå. Olweus har også fokus på å øke personalets kompetanse ved at det opprettes pedagogiske

samtalegrupper. Når jeg leser gjennom veiledningen til programmet finner jeg at det skrives om tiltak mot mobber og i liten grad om mobbeoffer, og tiltak rettet mot foreldrene. Selv om Olweusprogrammet hevder at elevene og deres foresatte involveres på forskjellige måter. Foreldrene inviteres til samarbeid, det skal arrangeres skole-og gruppeforeldremøter og de skal generelt informeres om skolens økte innsats mot mobbing gjennom at FAU har to representanter i en ressursgruppe. *“Ved konkrete mobbesaker skal skole og hjem arbeide sammen om å løse sakene. Informasjon fra skolen skal formidles til foreldrene til både mobbere og den som blir utsatt. Etablering av individuelle tiltaksplaner og tilhørende samtaler mellom pedagogisk personale og skolens administrasjon på den ene siden og foreldrene på den andre er viktige virkemidler i Olweusprogrammet i slike saker”*(Olweus & Thyholdt, 2005). Zero overlater til skolens ressursgruppe å involvere FAU og det er ikke laget noe eget materiell til foreldrene. Videre sies det at *“foreldrene involveres ved at mobbing blir et tema på foreldremøter og på konferansetimer”*(Roland & Vaaland, 2003). Det henvises kun til boken *“Mobbing. Håndbok for foreldre”*(Roland, 1997). Ellers skal det gjennomføres klasseforeldremøter i starten og det *kan* avholdes klasseforeldremøter i forbindelse med konkrete mobbesaker(Roland & Vaaland, 2003:55). Om foreldrene til mobbeofre sies det at det er mulig de overbeskytter sine barn, men det er usikkert om det er en følge av, eller årsak til mobbingen(Roland & Vaaland, 2003:12). Det står altså mye om hvordan mobbingen skal stoppes fra skolens side, og lite om videre oppfølging av ofrene. Mobbingen skal stoppes, men derfra ser det ut til at skolen fraskrevet alt ansvar. Det eneste som står om etterarbeid i forhold til ofrene i denne relasjonen, er : *“i tillegg til å stoppe mobbingen, er det viktig å følge de involverte elevene opp på en god måte. Det vil forebygge gjentakelser og er ivaretagende. For den som er blitt plaget, kanskje over lang tid, er det trygt å vite at klassestyreren og andre voksne på skolen følger med. Noen mobbeofre trenger også et strukturert tilbud for å komme seg psykisk eller for å bli inkludert i klassen og på skolen”*((Roland & Vaaland, 2003).

Vi skal nå se på hvilke konsekvenser mobbingen kan ha for en som havner i offerrollen, og påpeke hvor viktig det er at disse barna får hjelp og støtte fra både skole og hjem, også etter at mobbingen er stoppet.

3.1.6 Konsekvenser av mobbing

Det er mange som spør seg hvilke konsekvenser mobbing over lengre tid kan få for en person. Sullivan(2000) trekker en linje til Maslow sitt behovshierarki som gir et nyansert og godt bilde av hvor alvorlig konsekvensene kan bli. Behovspyramiden fungerer slik at ett nivå må

være tilfredsstilt før en kan bevege seg over i neste nivå. De helt grunnleggende behovene som mat og drikke er det første som tilfredsstilles. Videre er det behovet for sikkerhet og behov for tilhørighet(kjærlighet, sosial kontakt og vennskap). For at vi skal kunne få tilfredsstilt de høyereliggende behovene for selvutvikling og utnytting av våre potensialer må de første behovene være tilfredsstilt først. Et mobbeoffer som ikke får tilfredsstilt sitt behov for sikkerhet vil bruke sin tid på å unngå fremtidig mobbing og leter etter steder hvor det kan være trygt. I tillegg blir de nektet det viktige behovet en har for vennskap og utvikler lav sosial intelligens som en følge av dette. Sullivan(2000) sier at dette igjen kan føre til at de nektes mulighet til å bli fullt kognitivt utviklet(Sullivan, 2000).

Som tidligere nevnt, kan mobbing få fatale konsekvenser for den som blir utsatt for det over lengre tid. Elever som blir mobbet kan pådra seg både psykiske og fysiske plager som følge av mobbingen. Forskingen har vist at det er høyere risiko for mobbeoffer å oppleve mentale helseproblemer som angst, selvmordstanker, akutt depresjon og lav selvtillit(Egan & Perry, 1998; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Olweus, 1993; Roland, 2002). Tidligere gjennomførte studier har rapportert at barn som blir mobbet en gang i uken eller mer kan oppleve å få dårligere generell helse, har en lavere terskel for å vurdere selvmord, lider av mer depresjon og angst, har mer stress, har problemer med søvn og føler mer håpløshet enn sine jevnaldrende medelever(Idsøe & Idsøe, 2011) Isaacs, Hodges og Salmivalli(2008) har også forsket på dette med tristhet, fravær av glede og depressive problemer blant barn som har vært utsatt for mobbing. De utførte en longitudinell studie, som blant annet viste at barn som er blitt mobbet i 14-15 års alderen fører med seg en konsekvens som depresjon og lavere selvbilde i ung voksen alder, (22-23 år), i de tilfellene hvor familiær støtte var lav. I en studie av 353 grunnskoleelever fant Slee(1995) en tydelig sammenheng mellom det å være utsatt for mobbing og depresjon. Skolevegring og lavere prestasjonsnivå er også vanlige konsekvenser som blir fremprovosert av mobbing(Olweus & Solberg, 1997; Roland, 2002). For det pedagogiske personalet i skolen er det dermed viktig å være klar over at dårlige skoleprestasjoner og fravær i noen tilfeller kan skyldes mobbing.

Som jeg nevnte innledningsvis har forskerne i nyere tid blitt klar over at barn som er offer i en mobberelasjon kan utvikle posttraumatiske stresssymptomer. PTSD var i begynnelsen ikke tenkt å være relevant for barn. Men Dyregrov(1999) siterer studier som viser at også barn kan

inngå i denne kategori(Terr, 1979). Selv om mobbing kan resulteres i PTSD symptomer er det uenighet om mobbing kan gi PTSD diagnose.

I kapitel 6 i boken “sosiale og emosjonelle vansker, barnehagens og skolens møte med sårbare barn” beskrives PTSD symptomene som viser seg i 3 undergrupper. Den første gruppen kalles påtrengende minner. Da kan man oppleve stadige påtrengende minnebilder, eller også kalt flashbacks, dette kan komme til uttrykk ved repetisjonslek over tema eller aspekter ved hendelsen. Neste gruppe er fysiologisk aktivering. Dette kan komme til uttrykk gjennom søvnevansker(vansker med å sovne, eller å opprettholde søvnen). Det kan også vise seg som irritabilitet eller sinneanfall, konsentrasjonsvansker osv. og siste gruppe kalles for vedvarende unngåelsesatferd gjennom aktiv bevisst unngåelse eller dissosiering. Det vil vise seg gjennom unngåelse av tanker, følelser eller samtaler som assosieres med traumet. En person med dette symptomet kan også unngå aktiviteter, steder eller personer som kan vekke minner om traumet. Slike symptomer kan være veldig forstyrrende, og kan i stor grad hindre personene i å fungere i dagliglivet.(Idsøe & Idsøe, 2011)

Å forske på sammenhenger mellom mobbing blant barn og unge og PTSD symptomer har ikke vært så aktuelt før nå de siste årene(Idsøe & Idsøe, 2011). Men Mynard, Joseph og Alexander(2000) gjorde likevel en studie blant elever på videregående skole og fant at 37% av mobbeofrene rapporterte PTSD symptomer. Rivers(2004) fant at 25% av mobbeofrene var plaget av påtrengende minner om det som hadde skjedd lenge etter at de hadde sluttet på skolen.

Det er ikke bare PTSD symptomer som kan forekomme hos barn og unge som er utsatt for mobbing men også andre typer problemer. Som nevnt i begynnelsen av dette kapitlet er det også vanlig at mobbeofrene opplever problematikk som angst og depresjon. Sharp(1995) fant at av elever i alderen 13-16 år skåret 1/3 av de som mobbes høyt på angst. Storch og Ledley(2005) viser til studier som fant at det å være utsatt for mobbing henger sammen med å vise symptomer på sosial angst og fobi ett år senere. Men det var ikke nødvendigvis de som viste symptomer på sosial angst og fobi som fremdeles var utsatt for mobbing ett år senere. Dette kan bety at det er mobbing som fører til angst og fobi, og ikke angst og fobi som legger linjen for at en blir utsatt for mobbing. Men det er viktig å presisere at sammenhengen også kan gå motsatt vei.

Som Roland(2007) presiserer i “mobbingens psykologi” er det altså bare i Norge 60 000 barn og unge som våkner opp med angsten for hva hver enkelt dag bringer. De gruer seg til å gå på

skolen i frykt for hva som møter dem. En kan tenke seg selv at dette medfører en hel del stress som følge av mangel på kontroll hos barn og unge. Den neste delen vil ta utgangspunkt i stressteori fra Lazarus(1999; 1984; 2006) for å belyse hva som fører til stress og hvilke tiltak skolen kan benytte for å unngå og/eller redusere stress blant elever som opplever mobbing. Barber(1997) sine tre læringsdimensjoner vil belyse hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å skape et godt skolemiljø, særlig for de som opplever skolehverdagen vanskelig. Barbers(ibid) tre dimensjoner er eksempler på miljøfaktorene Lazarus(1999; 1984; 2006) vektlegger i sin teori, som er viktige for å motvirke/ redusere stress.

3.2 Stress

Stress er et begrep som er mye allment brukt om en tilstand som kan oppstå når enkelt individer opplever motgang i hverdagen, en har det travelt på arbeidsplassen, eller når det kjennes ut som at døgnet ikke har mange nok timer. For å forstå begrepet i sin helhet, og finne frem til dets opprinnelse, er det nødvendig å se hvordan begrepet defineres i teorien.

3.2.1 Definisjoner på stress

Friedmann(1992) henviser til stress som det viktigste begrepet innen helsepsykologi, og Cassidy sier at stressforskerne er de som bygger linken mellom sosiale faktorer, psykologi og biologi(Cassidy, 1999). Tony Cassidy(1999) var elev av Lazarus og har forsket videre på fenomenet stress. For å forstå barna i møte med foreldrene, men også som et bakgrunnstappe for analysen, er det viktig å sette seg nærmere inn i dette komplekse fenomenet.

Lazarus(1993) sier at man kan finne stressbegrepet allerede på 1300 tallet der det anvendes for å betegne motgang. Stress har altså vært en del av menneskets tanker i over 600 år, og man kan si at “oppdagelsen” som ble gjort på 1900- tallet heller var en gjenoppdagelse.

Stress kan defineres som en subjektiv opplevelse av noe faretruende, eller følelse av å mangle kontroll i en gitt situasjon(Buss & Larsen, 2002). Graden av samspill mellom individene og verden er en viktig del av forståelsen av stress, hvor bare en brist i spillet kan lede til fysisk og/eller psykisk sykdom.

Når vi møter stress i hverdagen handler det om at det blir stilt krav til oss, vi reagerer og resultatet blir en psykologisk eller fysiologisk tilpasning. Det er ikke mulig å skille de krav

som stilles til oss, fra den responsen vi møter disse kravene med. For eksempel en elev som blir mobbet vil føle engstelse i forhold til å møte på skolen. Han vil lure på hvordan han skal klare seg igjennom dagen, han vil gjerne vurdere å imøtekomme utfordringen eller bruke en unngåelses strategi, det vil også kunne oppstå kroppslig spenning og sommerfugler i magen. Som et resultat vil han gå på skolen i frykt eller finne en måte å unngå det på(Cassidy, 1999).

Lazarus, en av nåtidens viktige forskere på feltet, mener at kilden til stress hverken ligger hos individet eller i situasjonen, men stress er resultat av forholdet mellom person og situasjon(Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus sin kognitive teori innebærer studier av menneskers informasjonsprosesser der man er opptatt av de tanker som ligger til grunn for handlingene i en opplevd stressende situasjon.

Lazarus(1991) mener at en slik kognitiv bedømming skjer i flere steg. Så snart som den ytre hendelsen oppstår og den fysiologiske aktiveringen settes i gang, kommer den kognitive bedømmelsen inn for å avgjøre om det handler om en fare. Lazarus kaller det primær bestemmelse(første vurdering)- det vil si utprøvingen om det virkelig finnes et problem. Spørsmålet om faren virkelig eksisterer har betydning for hvilken reaksjon vi velger når vi gjør den sekundære vurderingen. Da vurderer vi hva vi kan gjøre og hva konsekvensene av valget vil kunne få for oss. Ut fra dette velger vi så en problemfokustert mestring eller en emosjonsfokustert mestring. Det er først på dette stadiet at følelsen får et navn.

3.2.2 Individuelle variabler som påvirker opplevelsen av stress

Cassidy(1999) sammenfatter stressprosessen i en integrativ modell. Denne modellen har fokus på sammenhengen mellom individvariablene, kognitiv bedømming og mestring, på linje med hvordan Lazarus ser mestringsprosessen.

Ved hjelp av denne stressmodellen viser Cassidy hvordan faktisk maktmulighet, kontroll og støtte står i sammenheng med hvordan individene selv opplever grad av kontroll, grad av støtte, handlingsmotivasjon, attribusjonsstil, problemløsningsstil, følelsesmessig reaksjonsmønster og optimisme. Når en person har høyt stressnivå vil høy grad av opplevd tilfredsstillelse av disse individuelle variablene, redusere risikoen for negative helsemessige konsekvenser. Med andre ord vil de individuelle variablene fungere som buffere i forhold til grad av stressreaksjon. Jo flere av de individuelle variablene som får negativt fortegn, jo større helserisiko medfører livssituasjonen.

Cassidy(1999) hevder at opplevelsen av mangel på støtte er en av flere faktorer som er stressfremkallende. Mennesker kan gi oss støtte på flere ulike nivåer; materielt, emosjonelt og gjennom vennskap der en får bevist at en betyr noe.. Det sosiale nettverket og den sosiale konteksten påvirker hvordan en person opplever sin støtte og hvordan denne personen bedømmer denne støtten. Det viktigste for stressreaksjonen er i hvilken grad personen selv opplever støtte fra sine omgivelser, og det kan her være et skille mellom faktisk og opplevd støtte.

En må huske på at opplevelsen av støtte også påvirker opplevelsen av kontroll. Dess mer støtte en person opplever, dess bedre kontroll føler personen at han har over situasjonen. Cassidy(1999) presiserer at mye av det stress en forelder opplever nettopp kan relateres til hva barna deres opplever.

Lazarus setter våre handlinger sammen med de kognitive vurderingsprosesser. Det er motivasjon og forestillinger som er de viktigste aspektene av de kognitive prosessenes funksjon. Han fokuserer også på at hvert enkelt menneske har sine egne mestringsressurser og benytter disse gjennom ulike mestringsstrategier. På grunnlag av dette gjør alle sine egne vurderinger. Disse vurderingene skjer som tidligere nevnt i to omganger for å så ende i enten emosjonsfokuset mestring eller problemfokuset mestring.

3.2.3 Sentrale emosjoner fra Lazarus' stressteori

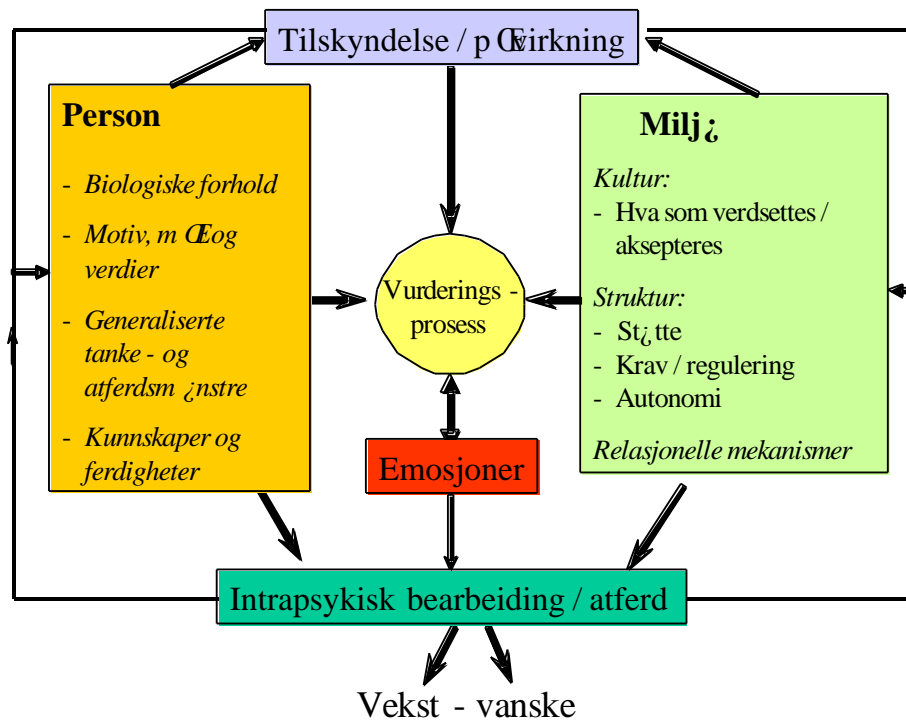
Lazarus(1999) tar for seg spekteret av emosjoner, både positivt ladede og negativt ladede, i sin bok, og har uførlig beskrivelse av 15 emosjoner. Sinne og aggresjon er viktige emosjoner, men de gjentas ikke her i og med at de er nevnt tidligere i oppgaven. Oppgavens hovedfokus ligger mer mot angst og depresjon som ser ut til å være de hoveddimensjonene som fremtrer hos barn og unge som blir mobbet. Lazarus(1999) ser på angst og frykt sammen. Han binder sammen disse to emosjonene med bindestrek både for å understreke at de henger sammen, men også for å si at de ikke er identiske. Frykten er den enkleste av de to emosjonene. Frykt kommer plutselig og vanligvis er den kort. Den oppstår som regel som følge av at en plutselig og overveldende møter konkret psykisk fare, denne faren dominerer vår persepsjon samtidig som vi forsøker å bedømme hva som skjer og hva vi evt kan gjøre med det. Kjernen i frykten er usikkerheten, usikkerhet for hva som kan komme til å skje, og når det kan komme til å skje.

Lazarus(1999) setter også opp tristhet og depresjon med bindestrek imellom siden disse også er nært beslektet, men med viktige forskjeller. Depresjon blir ofte forbundet med følelsen av

håpløshet i forhold til å opprette et meningsfullt liv på grunn av et stort tap. Denne emosjonen er ikke en enkel emosjon, men en kompleks emosjonell tilstand, der en blanding av ulike emosjoner kommer og går, avhengig av hvor en er i sorgprosessen og hva det er som har forårsaket tapsfølelsen. De mest fremtredende emosjonene i depresjon er sinne, angst, skam og skyldfølelse. Lazarus sier også at depresjon er et uttrykk for fortvilelse (Lazarus, 1999). Lazarus vektlegger tapet og det og akseptere at det som er mistet ikke kommer tilbake. Han setter emosjonene i system og utelukker ikke den ene emosjonen fremfor den andre, han setter de sammen slik at en lettere kan se den nære forbindelsen mellom de ulike emosjonene. Angsten i depresjonen oppstår fordi tapet truer vår identitet og gjør oss usikre på hvordan ting blir i fremtiden. Sinne oppstår fordi vi føler oss krenket over sviket av for eksempel personer/institusjoner som man forventer skal kunne ordne opp. Skam er den siste emosjonen Lazarus setter i sammenheng med depresjon og han hevder at skam følger som et resultat av at det som hender omkring personen dårlig reflekterer dens karakter.

Det er klart at mange faktorer kan utløse stress. Lazarus og Folkman (1984) går så langt at de hevder at alle faktorene kan bli stressorer. Hjem og familie kan likevel trolig anses som den viktigste gruppen vi tilhører gjennom livet og det enkeltmiljøet som er desidert viktigst for god psykisk og fysisk helse. Men for barn spiller også skolemiljøet en vesentlig stor rolle. Videre skal vi se på Bru's overbyggende modell (utarbeidet etter Lazarus modell) som vektlegger samspillet mellom individ og miljø.

3.2.4 En overbyggende modell som vektlegger samspillet mellom individ og miljø



Figur: Modell utarbeidet av Edvin Bru etter Lazarus 1999(Bru,2006).

Her ser man hvordan ulike delprosesser påvirker personers handlingsmåter. Øverst i modellen ser vi at individet blir utsatt for en påvirkning. Ut fra denne påvirkningen blir personen nødt til å foreta en vurdering; en handling påvirker oss ikke før vi tolker hendelsen (ibid).

Vurderingen påvirkes av både de personlige sidene ved personen, samt miljøet som personen omgås i. Nyere forskning har bekreftet at mye av vår personlighet er medfødt, flere egenskaper enn man tidligere antok er bestemt av gener (Lazarus 2006). De biologiske forholdene er derfor viktige faktorer under vår vurderingsprosess. Videre ser vi at personens individuelle motiv, mål og verdier blir lagt vekt på. Under en vurderingsprosess er det avgjørende hvor viktig den gjeldende påvirkningen er for personen. Om viktige mål står på spill, vil det utløses mer følelser, motivasjonen vil være sterkere og stressfaktoren vil være høyere (Lazarus 2006). I noen tilfeller kan man komme i situasjoner hvor man møter motstridende mål, dette kan oppfattes som svært frustrerende. For depressive barn kan negative framtidsutsikter være de vanskeligste problemene, dette kan i noen tilfeller prege målene til disse barna. Denne modellen er forenklet skjematisk og bearbeidet ut fra Lazarus sin stressmestring modell. Lazarus setter det hele inn i et system idet han på en fruktbar måte

betrakter person og miljøvariabler i en relasjonell sammenheng. som et produkt av interaksjonen mellom to sett variabler, variablene i det umiddelbare miljø og variablene i den enkelte person. Når de to variablene er i samspill med hverandre påvirker en tredje, det er faktisk ikke bare miljøet som påvirker personen, men personen påvirker også miljøet (Lazarus, et al., 2006). Individets opplevelse blir dermed konstruert i spenningsfeltet mellom person- og miljøfaktorene.

Lazarus' teori om stressmestring er en kognitiv teori som legger avgjørende vekt på at psykisk helse og velvære bestemmes av om personen opplever å ha ressurser til å møte krav til omgivelsene og krav en stiller til seg selv på en hensiktsmessig og tilfredsstillende måte. Dersom individet opplever ubalanse mellom krav og ressurser oppstår det er opplevelse av stress, som kan ha form av opplevd frustrasjon, trussel eller nederlag. Denne måten å forstå psykososiale vansker på har god støtte, særlig gjelder dette for internaliserende vansker som depresjon, angst og psykosomatiske symptomer. (Lazarus & Folkman, 1984)

3.2.5 Personlige variabler som påvirker følelser og stress

På personsiden i modellen fokuseres det på målene og motivene eleven har, og holdninger og forventninger. Dette dreier seg om tillit til egne ressurser og håp, kompenserende kompetanse og evne til selvkontroll. Disse aspektene har betydning for forhold knyttet til mestring og følelsen av å komme til kort. Generaliserte tanke- og atferdsmønstre belyser elevens tankemønstre. Som for eksempel hvilke forklaringstyper elevene bruker. En må stimulere eleven til å tenke optimistisk og positivt om seg selv. Det er viktig å kjenne elevenes mål og verdier for å forstå og forutsi emosjonelle reaksjoner og atferd. Oppgavens fokus ligger litt på denne siden i og med at oppmerksomheten i undersøkelsen ligger på hvordan barnet reagerer på mobbingen og om barnet har forandret atferdsmønster.

3.2.6 Miljømessige variabler som påvirker emosjoner og stress

På miljøsidens (sosial struktur) er det kultur, sosial støtte, regulering og autonomi som vektlegges. Denne undersøkelsen retter også oppmerksomheten mot den sosiale strukturen siden den fanger aspektet om hvordan eleven har opplevd støtte fra lærer og hvordan foreldre og barn har blitt ivaretatt av skolen gjennom en vanskelig tid. Kulturaspektet blir i denne undersøkelsen valgt bort som undersøkelsesemne siden denne oppgaven dreier seg hovedsakelig om barna i skolen og hjemmet. En kan se på stressende forhold mellom person og miljø ved å utforske balansen mellom miljøets krav og personens ressurser til å håndtere dem. Om de miljømessige kravene overstiger personens ressurser kan det oppstå ett stressende forhold. Med dette mener Lazarus (2006) at når en person med et viktig mål står overfor et miljømessig vilkår, som bringer innfrielsen av dette mål i fare, vil det oppstå en trussel. Dette fordi det er snakk om en mening som personen konstruerer på bakgrunn av et samspill mellom personlighet og miljømessige variabler. Man kan si at man unngår en stressende situasjon hvis personens ressurser er likestilt med de miljømessige kravene.

I stressmestringsteorien står vurdering sentralt. Mestringssyklusen deles i to faser og den første vurderingen vil kunne ende i en godartet eller ondartet tolkning av situasjonen. Om det viser seg å være en ondartet tolkning og situasjonen viser seg å være utfordrende eller truende vil mestringssyklusen fortsette til den andre fasen, som innebærer en vurdering av hva som kan gjøres for å møte utfordringen eller trusselen eller bøte på en eventuelt nederlagsopplevelse. Det viser at både individ og miljø er essensielle komponenter til å forutsi et gunstig utfall.

3.3 Kritiske dimensjoner for barn og unges sosialisering

I Lazarus' miljøside peker det seg ut tre sentrale dimensjoner som noe av studien bygges opp rundt. Barber's (1997) empiriske miljøvariabler: connection, regulation og autonomy er noen sentrale relasjonsdimensjoner innenfor sosialiseringprosessen som er av betydning for unges mentale helse. En kan se at disse dimensjonene gjenspeiler seg i Bru's kognitive modell, som omfatter begrepene sosial støtte, regulering og autonomi. Barber (1997) representerer en systemteori og sosiologisk teori som legger vekt på tre kritiske dimensjoner i barnas sosialisering prosess sett ut fra ulike kontekster; familie, skole, nabolag og venner. Teorien hans vektlegger å skape positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom barnet og den

voksne, regulering av barnets atferd og barnets utvikling av psykologisk selvstendighet. Disse prosessene er kritiske for et barns sosialiseringssprosess, de må bli møtt med det enten i familien, skolen eller andre sosiale kontekster.

Barber og Olsen(1997) poengterer at det ikke alltid er familien som er den eneste og beste konteksten barnet opptrer i for å møte sosialiseringssprosessene og utvikle en god personlighetsutvikling. Det kan fort føre til at en overser andre arenaer barnet deltar i om en kun fokuset kun ligger på familien. Mulighetene for endring og bedring senere i livet er store selv om starten på livet har vært vanskelig. Skolen kan bidra til at barnets dårlige tilknytningshistorikk i familiekonteksten kan bedre seg ved å skape positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom elev og lærer. Om grunnlaget de første årene er godt, så kan mange dårlige erfaringer senere i andre arenaer, for eksempel skolen, skape usikkerhet og sårbarhet.

Oppmerksomheten i denne undersøkelsen vil være på skolekonteksten. Jeg skal undersøke hvordan skolen ivaretar barn som opplever å bli offer i en mobberelasjon og om barnet på noen måte endrer atferd på grunn av mobbingen. Dette skal jeg undersøke ved hjelp fra foreldrene til barna som har vært utsatt for mobbing.

3.3.1 Sosial støtte fra lærer (connection)

Connection kan defineres som dannelsen av positive, emosjonelle og konsistente bånd mellom barnet og den signifikante andre, først og fremst primær omsorgsgiver. I denne prosessen er sosial støtte omsorgsgiverens bidrag. God sosial støtte vil kunne gi en god connection, mens avvising derimot vil føre til en dårligere connection. Thuen(2007) påpeker viktigheten av at eleven i relasjon til læreren erfarer en opplevelse av tilhørighet ved at læreren viser at de setter pris på dem og gir varme og støtte. Om eleven får erfare og tilfredsstilt disse behovene, kan resultatene komme i form av at elevene føler seg forpliktet til skolen, og lettere kan identifisere seg, og opptre i tråd med uttrykte mål og verdier(Thuen, 2007). Hun mener også at det er viktig å gi elevene støtte i form av individuell veiledning og individuell læreplan sammen med meningsfulle oppgaver. Dette kan være med på å bidra til at eleven oppnår suksess og økt faglig kompetanse. Barber(1997) henviser til familieforskning og viser at det er bred støtte og enighet om at positive og emosjonelle bånd med omsorgsgiver og andre signifikante voksne er vesentlig for barnets utvikling og mentale helse. Barn som har blitt utsatt for mobbing bør da derfor få erfare å ha en slik relasjon til lærer. Et barn som ikke opplever å bli ivaretatt i forhold til mobbing føler antagelig ikke at den emosjonelle støtten er god nok, som dermed kan føre til opplevelsen av en mindre god relasjon med lærer og skole.

Lazarus og Folkmann (1984) fremhever viktigheten av dimensjonen sosial støtte innenfor den sosiale strukturen (se forklaringsmodell). Sosial støtte bidrar til å mestre stress både når det gjelder barn, unge og voksne. Børve, Nævra og Dalgard (2003) sier at det synes som sosial støtte påvirker grad av depresjon i to retninger. Med dette menes at lav sosial støtte vil kunne vedlikeholde eller øke depressive symptomer, mens høy grad av sosial støtte bidrar til å modifisere, redusere eller fjerne depressive symptomer.

Sosial støtte blir ofte delt inn i en emosjonell og en instrumentell dimensjon. Den emosjonelle dimensjonen inkluderer aspekter som omsorg, trøst og oppmuntring, mens den instrumentelle tar for seg aspekter som å gi råd, informasjon, veiledning og å tilrettelegge miljømessige forhold. Lazarus og Folkmann (1984) mener at det er den emosjonelle støtten som er viktigst i forhold til å fjerne eller modifisere stress. Det sosiale nettverket er den viktigste støtten og mestringsstrategien en elev kan ha. Det er viktig å skille mellom disse, sosial støtte og sosialt nettverk. Sosiale nettverk er et bånd mellom en avgrenset gruppe av personer. Den sosiale støtten referer til innholdet i interaksjonen og hvor støttende denne blir tolket av menneskene i den.

3.3.2 Lærertilsyn (regulation)

Her er målet for ledelse av pedagogiske aktiviteter å skape orden, internalisert etterfølgelse av regler og emosjonell regulering. Her er det altså hovedsaken å etablere regler og rutiner som skal bidra til å regulere elevens atferd på skolen. Det er også viktig at ønsket atferd blir belønnet og uønsket atferd mister sin verdi. Dette er en i en sosial kognitiv teoretisk tilnærming, og alt dette gjøres med utgangspunkt i lærer- elev perspektivet. Porter (2007) gir en god beskrivelse av sosial kognitiv teori, og påpeker at årsakene til atferdsvansker blir i dette perspektivet forstått som miljøet og dets reaksjoner på barnets atferd, og barnets forventninger og ferdigheter. Styrken med teorien er at den er en effektiv innfallsvinkel til å forbedre elevenes motivasjon. Lazarus (2006) er med å representere en slik sosial kognitiv teori.

En autoritativ lærer støtter opp om at elevene må lære selvdisiplin i stedet for å pålegge kontroll over elevene. Videre diskuteres målene med eleven og læreren viser dem hvordan de kan innfri målene (Porter, 2007). En autoritativ lærer jobber med struktur, grensesetting og kontroll samtidig som han bygger relasjon til elevene. Terje Overland (2007) beskriver den autoritative læreren slik ; *“Den ideelle praksisen som oppdrager har den autoritative læreren som skårer høyt på både kontroll- og varmedimensjonen”* (Overland, 2007:180). Lærertilsyn

handler om hvor godt lærertilsynet er, hvor god struktur lærer skaper i klasserommet, hvor godt han ordner opp dersom plaging eller mobbing forekommer. En av de viktigste dimensjonene innenfor læringsmiljøet er struktur. Elevene må vite hvilke forventninger som stilles til dem, for at de skal føle seg trygge i klasserommet. Om elevene opplever mangel på struktur og forventninger kan de lett bli usikre og utrygge.

For å skape forutsigbarhet og trygt miljø kreves det et godt tilsyn(regulation)(Barber & Olsen, 1997) Lazarus (1999) er også enig, han sier at lærertilsyn kan bidra til å skape et velfungerende klasserom preget av forutsigbare forhold. Tilsyn er med å regulere personens relasjon til omgivelsene.

En kan skille dyktige lærere fra mindre dyktige lærere ved å se på effektivt tilsyn. Ogden (2009) henviser til Kounin(1970,1977) sin undersøkelse om dyktige klasselederes atferd. Undersøkelsen implementerte nye begreper for å beskrive lærerens ferdigheter i klasseledelse. Det som skilte de dyktige fra de mindre dyktige lærerne var overblikk(Withitness”). Gjennom sin atferd formidler læreren at hun vet hva som foregår i klassen til enhver tid. Bevisstheten om hva som foregår i klassen til enhver tid kan virke reduserende på blant annet problematferd som mobbing. Dette bidrar også til at læringsmiljøet oppleves som en trygg og god plass å være fordi læreren raskt slår ned på uønsket atferd. Et trygt og forutsigbart miljø som er preget av godt tilsyn og regulering vil antagelig oppleves som betydningsfullt for den som er mobbet. Trygghet og godt lærertilsyn er også prioritert i de to mobbeprogrammene som er presentert tidligere i oppgaven. I et systemperspektiv vil et godt skolesystem som prioriterer tilsyn kombinert med emosjonell støtte kunne fostre gode forutsigbare miljøer. Noe som vil ha en positiv effekt på barn som har blitt mobbet.

3.3.3 Elevinnflytelse(autonomy)

Autonomi er viktig for selvregulering, faglig arbeid og emosjonell utvikling. Barber (2002) påpeker at for høy grad av psykologisk kontroll fra andre og lite innflytelse underminerer indre motivasjon, mestringsorientering, akademisk selvbilde og forventninger. Alle har grunnleggende behov for autonomi, alle elver føler at det er de som skal ha kontroll over eget liv. Og dette behovet er det viktig at skolen imøtekommer. Dette kan gjøres gjennom undervisning og måten en forholder seg til elevene på.

For å oppnå elevinnflytelse må en ha et utvidet fokus på elevrollen. Elevinnflytelse kan oppnås ved at en i klasserommet arbeider konkret med å vise elevene tillit ved å gi dem

innflytelse og ansvar, etterspørre elevenes synspunkter, meninger, ønsker og behov- og ta dem på alvor. Barber og Olsen (1997) har studert autonomi i flere kontekster, deriblant skolen. Funnene viste at elever som opplevde høy grad av autonomi i læringsmiljøet, fikk høyere karakterer. Dette kan tyde på at elevene føler at de er med på å bestemme i skolen, at de implementerer skolens verdiplattform fordi det nettopp er dem selv som har vært med å sette reglene for skolehverdagen. Dette kan sammenlignes med en arbeidsplass, om arbeidstaker ikke føler han har et eierforhold på arbeidsplassen fordi alt kommer ovenfra og ned vil han ikke gjøre like god jobb som viss det var en arbeidsplass hvor arbeidstaker kunne komme med innspill som ble etterfulgt. Når elevene opplever medbestemmelse øker deres motivasjon, og de ønsker å gjøre en god jobb. De får et eierforhold til skolen. Porter (2007) nevner i denne sammenheng viktige bidrag til hva som kjennetegner en autonom elev. Hun sier at når vi møter elevens behov for autonomi i skolen, vil de utvikle en forventning om mestring, de har tro på egne muligheter i å forme deres eget liv i den retning de ønsker. Denne troen på seg selv er avgjørende for akademisk engasjement og deres vilje til å regulere egen atferd.

Elevinnflytelse kan virke forebyggende på mobbing, i og med at elevene selv har vært med på å danne verdiplattformen i klassen, men det er også veldig viktig for de elevene som har mistet tro på skolen etter at de har vært utsatt for mobbing. Den kan altså både virke forebyggende men det er også viktig å jobbe med dette i etterkant av en mobbesak for å øke motivasjon og imøtekomme behov. For å kunne bli definert som en god skole innenfor teori om autonomistøtte, må skolen jobbe og legge til rette for å utvikle god selvstendighet og godt selvbilde for elever som er blitt mobbet.

3.3.4 Relasjonen mellom lærer og elev i et systemperspektiv

I et relasjonelt perspektiv prøver en å forklare atferden ut fra gjensidig påvirkning gjennom samhandling, og handlinger som gir sammenheng og mening for lærer og elev. Relasjonelle forhold er avgjørende for hvordan kontakt mellom lærer og elev tar form og utvikler seg. Adolfsen (2007) sier at det synes som at lærerne opplever relasjonsbygging som både vanskelig og utfordrende, og mange forhold gjør seg gjeldende i samspill og samhandling mellom lærer og elev. Pianta (1999) bruker elev-lærer relasjon som en preventiv intervensjon. Han bruker relasjons- baserte elementer i klasserom og skolekonteksten og benytter dem aktivt til å designe intervensjoner i klasserommet. Hans teorier og forskning er preget av systemtenkning og går ut på at alle systemene er kontinuerlig samspill med hverandre og i stadig utvikling. Pianta(1999) ser på barnet som et utviklende system og gir en grundig

beskrivelse av 6 viktige og kritiske utviklingstemaer i tidlig barndom. Noen av disse 6 utviklingstemaene dreier seg om effektiv autonomi, forming og opprettholdelse av effektiv tilknytning relasjon og effektive relasjoner med jevnaldrende. Disse utviklingstemaer står i sterk tråd med Barber's 3 dimensjoner og Lazarus miljøvariabler.

Barber (1997) mener i sine studier at relasjonen mellom lærer og elev har noe av de samme effektene som i foreldre- barn relasjonen. Pianta (1999) fremhever lærer – elev relasjonen som en stor ressurs i arbeid med barn og unge i skolen. Sosial støtte i form av den connection som dannes mellom lærer og elev blir regnet som den viktigste faktor mot innagerende vansker. I og med at relasjonen mellom lærer og elev befinner seg i et skolesystem, kan det tenkes ut i fra systemteori, at et skolesystem som fungerer godt totalt sett, også vil fostre bedre lærer-elev relasjoner. Det vil si at skoler som følger opp mobbing på en god måte kan ses på som et system preget av positive prosesser, som vil inkludere og fostre gode lærer-elevrelasjoner

4.0 Forskningsmetode

Forskningsmetode blir av Ringdal beskrevet som; *“fremgangsmåter for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger”* (Ringdal, 2007:17). Metoden skal gi oss en forståelse om hvordan vi som forskere skal tilnærme oss empirien, data fra virkeligheten. Som forsker er meningen å undersøke noe, og for å kunne undersøke noe behøver man en problemstilling eller hypotese en ønsker å få belyst. For å belyse spørsmålet er en avhengig av å innhente data. Og for å gå videre i denne prosessen, må en velge hvordan vi vil få svar på spørsmålene, gjennom å ta et valg av metode for så å begrunne og vise til valgene en har tatt. Metoden kan nok nesten fungere som en oppskrift på hvordan en undersøkelse kan gjennomføres, men metodevalget skal også være til hjelp for å kunne stille kritiske spørsmål knyttet til valg som tas, og eventuelle konsekvenser valgene kan ha (Jacobsen, 2003). Gode metode kunnskaper er nødvendig for å kunne utføre prosjektet på en tilfredsstillende måte. Forskningsmetode kan sees på og fungere som ulike verktøy som skal være til hjelp for å tilnærme oss ett felt på best mulig måte. Spørsmålene jeg stiller til meg selv er; hvilket verktøy vil fungere best for meg når jeg skal forske støtte fra skolen og skadevirkninger hos barn som blir mobbet? Hvilket verktøy gir meg best svar på mine spørsmål? Det er forskningsspørsmålene som ligger til grunn for hvilken metode og design en velger å bruke.

Det finnes to forskningsstrategier; kvalitativ og kvantitativ (Ringdal, 2007). På 1970 tallet ble det hevdet at kvalitativ metode egnet seg best til samfunnsforskning, men i dag er det vanligst

å ta utgangspunkt i problemstillingen og la den bestemme når en skal velge hvilken strategi en vil bruke.(Ringdal, 2007). Innen forskningen i dag kan vi også se en blanding av de to strategiene, triangulering, som et utslag av at de to strategiene kan sees på som mer komplementære enn som motsetninger(Ringdal, 2007).

Det er likevel noen hovedforskjeller å se mellom disse strategiene(Ringdal, 2007).

Widerberg(2001) mener at kvalitet belyser egenskapene eller karakterene hos noe, mens kvantitet er mengden av disse egenskapene eller karakterene. Den kvalitative forskningstilnærmingen blir av og til kritisert for å ikke være like strukturert og objektiv som den kvantitative forskningstilnærmingen. Denne kritikken bærer ikke hele sannheten, da den kvalitative forskningen produserer en annen forskning med andre data en den kvantitative. Innfor den kvalitative forskningen er det åpenhet for det som er uventet og det som er nytt, og hoved essensen er betydningen av innholdet i hva som studeres, mens omfang og utbredelse ofte er det som betyr mest i den kvantitative forskningen.(Fangen, 2004). Kvantitativ forskningsstrategi er bygget på å studere sosiale fenomen i et stort utvalg som kan vise stabilitet, mens kvalitativ strategi bygger på at den sosiale verden blir konstruert ut fra individers handling, som er i endring. Som regel er den kvantitative metoden i hovedsak teorigyrt av begrep, mens kvalitativ forskningsmetode har større fokus på å oppdage begrep med utgangspunkt i å lage teori. Forskerens avstand til utvalget er en annen viktig forskjell mellom de to metodene. Forskere med kvantitativ strategi er ofte fjernt fra utvalget sitt og har mange enheter, mens kvalitativ forskningsstrategi er nært utvalget og baserer seg på dyp og rik informasjon fra få enheter. Som også ofte kan være med å bidra til at resultatene også blir noe ulike, resultatene i kvalitativt forskningsprosjekt presenteres ofte som tekst, og kvantitativ forskning presenterer sine resultater i form av datamatriser utarbeidet av statistiske analyseteknikker.

Jeg føler det er viktig å påpeke at all forskning krever at en er godt forberedt. Prosessen starter før en drar ut til informantene for å innhente data. En må tenke godt over forskningsspørsmålet og hvordan en kan få ett godt svar på dette. En må dermed bruke god tid da en skriver spørsmål til intervjuguiden. Og det blir viktig å sile ut irrelevant informasjon og holde fokus på forskningsspørsmålet. Dette gjelder for både kvalitativ og kvantitativ forskning.

4.1 Valg av forskningsmetode

I dette prosjektet har jeg valgt å hente inn data gjennom en kvalitativ forskningstilnærming. Dette valget tok jeg etter at jeg hadde tatt utgangspunkt i hva jeg ville studere, hvilken problemstilling jeg ønsket å bruke, og hvor lang tid jeg hadde til rådighet. Jeg følte at kvalitativ metode ble mest naturlig i forhold til forskningsspørsmålet mitt, hvor jeg ville ha foreldrenes perspektiv på støtte fra skolen og mulige skadevirkninger som følge av mobbing. Med tanke på dette prosjektets tematikk og omfang vil jeg gjennom en kvalitativ metode også få mer detaljert informasjon og tilnærme meg tettere inn på informantene, enn hvis jeg skulle brukt en kvantitativ metode. På bakgrunn av mine valg vil det dermed falle naturlig at jeg beskriver den kvalitative forskningsmetoden i de kommende avsnittene. I denne studien er hensikten å kunne identifisere, kategorisere og beskrive de ulike tanker, opplevelser og personlige erfaringer informantene opplever at deres barn bærer med seg etter å ha vært offer i en mobberelasjon. For å få tak i denne informasjonen må jeg innhente foreldrenes verbale beskrivelse av deres opplevelse av støtte fra skolen og barnets mulige skadevirkninger som følge av mobbingen i tiden som mobbeoffer. Barnets opplevelse av støtte fra skolen og barnets støtte fra lærer er det sentrale for min problemstilling, og de eventuelle konsekvensene mobbingen kan ha medført. Det er de enkeltes foreldres perspektiv på barna som er gjeldene, uavhengig av andres perspektiver.

4.1.1 Kvalitativ forskningsstrategi

Den kvalitative forskningsstrategien er en innholds søkende forskningsstrategi som tar for seg spørsmål som "hva er det og hva handler det om" (Widerberg, 2001). Kvalitativ forskning har det vitenskapelige grunnlaget fra blant annet fenomenologi og hermeneutikk som på hver sin måte setter standarden for hvordan kvalitativforskning blir sett på. Fortolkningen av et kvalitativt prosjekt forstås ofte ut fra forskerens teoretiske utgangspunkt, men forståelsen kan også dannes gjennom tolkning av dataene (Thagaard, 2003). Samtidig er det et gjensidig forhold mellom disse tolkningene. Det teoretiske utgangspunktet hos en forsker fører gjerne frem til forskningsområde, mens data utvider forskerens forståelse av det samme området (Thagaard, 2003; Widerberg, 2001). Et viktig element i den kvalitative forskningen er den direkte kontakten mellom forsker og det som skal studeres. Som nevnt før er det søken etter å få en forståelse av sosiale fenomener som gjelder i kvalitativ metode. En søker å gå i dybden og vektlegger betydningen. Og er på jakt etter å få en forståelse av virkeligheten som dreier seg om hvordan de som studeres selv opplever og forstår sin livssituasjon. Som en konsekvens av dette, spiller fortolkningen en viktig del i den kvalitative forskningen, og en

tolker prosesser i lys av den konteksten som de inngår i(Thagaard, 2003). Innenfor kvalitativ forskning har en tre metoder: observasjon, intervju og tekst- og bildeanalyser(Thagaard, 2003). Metodene gir mulighet til å gå i dypt inn i et fenomen, hva det er, og hva fenomenet handler om. Et fellestrekk for disse er at de data som forskeren analyserer, foreligger i form av en tekst. Teksten kan beskrive personers handlinger, perspektiver, intensjoner eller utsagn(Ringdal, 2007; Thagaard, 2003). Det er måten forskeren innhenter data på som bestemmer hvilken form teksten har.

Denzin & Lincoln (2005) hevder at kvalitative studier vektlegger helhet, meninger og prosesser som ikke kan uttrykkes i den kvantitative forskningens antall, mengder og hyppighet. Dette gjør at jeg finner det mest hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ forskningstilnærming.

4.1.2 Instrumenter i kvalitativ forskning

Som jeg nevnte i det forrige avsnitt er det hva vi ønsker å undersøke som er med på å bestemme metodevalg. Jeg har valgt den kvalitative metoden, og jeg må dermed også velge ett instrument for innsamlingen av data.

Det første instrumentet innenfor det kvalitative metodevalg er observasjon, som innebærer at forskeren studerer og registrerer andre personers uttrykk gjennom kropp, språk og handling(Thagaard, 2003; Widerberg, 2001). Når en bruker observasjon som instrument kan rollene til det forskeren observere og forskeren selv stadig forandre, og opptre med ulike roller gjennom prosessen. Det er tre typer observasjon som er gjeldene, og som danner rammer omkring metoden, det kan være deltakende, informert eller uinformert observasjon(Thagaard, 2003). Hver av disse typene er med på å danne et grunnlag for å få informasjon om personers handlinger og hvordan personene forholder seg til hverandre, og kan være med på å gi en forståelse av hvordan personer opplever situasjonen.

I intervju er det samtalen som er i fokus, den bruker man for å få andre personers muntlige informasjon, fortellinger og forståelse om og rundt et gitt tema(Kvale, 1997). Ett intervju kan konstrueres på mange ulike måter, og jeg vil komme tilbake til dette senere i metodekapitlet. Det er mulig å intervjuer en gruppe av personer hvis det er hensiktsmessig for forskerens studie. Intervju er en metode som passer når en ønsker informasjon om hvordan personer opplever og forstår seg selv og sine omgivelser(Thagaard, 2003).

4.1.3 Valg av instrument

Når jeg skulle få en forståelse av foreldrenes opplevelse av barnas situasjon falt valget på intervju. Intervju er et egnet instrument om man vil ha frem menings- og intensjonsnivået (Klette, 2004). Et kvalitativt intervju baseres på samspill, samspill mellom intervjuer og informant, og samspill mellom beskrivelse og tolkning (Kvale, 1997).

Forskningsintervjuet er preget av den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er likevel en faglig konversasjon (Kvale, 1997). Et forskningsbasert intervju er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som i hovedsak definerer og kontrollerer situasjonen. Intervjuformens styrke er at den fanger opp variasjonen i informantens oppfatninger over et tema.. Kvale (1997) deler intervjuundersøkelsen inn i sju stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Jeg ønsker, ved å nevne disse punktene, å belyse hvor tidkrevende det er å innhente data. De etiske aspektene må også ivaretas på alle syv punkter, og for å bringe reliabilitet til intervjudata bør man forsikre seg om at det ikke finnes noen form for usikkerhet hos intervjuobjektet med henhold til hvordan en forstår spørsmålene.

4.2 Intervju og gjennomføring

4.2.1 Utvikling av problemstillingen

Undersøkelsen er deskriptiv og vil omfatte problemstillingene som er presentert før i teksten.

Hovedproblemstilling 1: Hvordan opplever foreldrene til barn som har vært offer i en mobberelasjon at de har blitt ivaretatt av skolen? Her spør jeg foreldrene om de opplever at skolen har tatt dem på alvor i mobbesaken, hvordan de oppdaget mobbingen, om barna har en god relasjon til lærerne sine, og om barna har opplevd støtte av lærere gjennom den vanskelige tiden. Hovedproblemstilling 2: Og hvilke mulige skadevirkninger opplever dere at barna har pådratt seg? Her er hensikten å dra informasjon om mulige atferdsendringer som følge av mobbingen ut av mine informanter.

Spørsmålene jeg stiller er konstatende; jeg vil vite hvorfor og hvordan noe er, var eller kommer til å bli. Konstatende spørsmål åpner opp for beskrivelser av personer og tilstander og for forklaringer av hvorfor noe forandrer seg eller hvorfor det holder seg konstant. I en slik disiplin søker vi å være mest mulig nøytrale i forhold til aktørene og det studerende felt. Vi søker å beskrive og analysere aktørene slik de oppfatter seg selv og hverandre, på deres premisser (Engelstad, Egeland, Grenness, Kalleberg, & Malnes, 1996).

Mitt mål med studien er å få frem foreldrenes perspektiv, ved å la dem få beskrive deres egne opplevelser i møte med skolen, og å la dem beskrive hvordan de har opplevd barna sine i en slik vanskelig situasjon. Jeg ønsker at undersøkelsen skal gi meg svar på hvordan skolen håndterer ett problem som mobbing og hvordan de ivaretar sårbare foreldre og barn, og hvilke konsekvenser mobbing kan ha for barna som utsettes for dette. I tillegg åpner jeg for at foreldrene kan gi meg annen informasjon som kan være av betydning for studien.

Undersøkelsen har sin faglige begrunnelse i å utvide den teorien som allerede gjelder i forhold til barn som blir mobbet. Ved å intervju foreldrene vil vi få ett innblikk i hvordan de opplever støtte fra skolen, og hvordan de opplever at barna får støtte fra lærere.

Barber's(1997) sine miljødimensjoner kommer inn her og Lazarus' stressmestringsteori. I den teoretiske fremstillingen vil jeg illustrere, ved hjelp av Bru's modell (2006), hvordan et individs opplevelse blir konstruert, nettopp i spenningsfeltet mellom person og miljøfaktorene. Modellen er bearbeidet med utgangspunkt i Lazarus teori om stressmestring (2006), og gir et mer helhetlig bilde av både forhold ved personen og forhold ved miljøet som kan ha betydning for hvordan en opplever og reagerer på støtte i skolesammenheng.

Informasjon fra prosjektet kan bidra til å forbedre støtte til både foreldre og barn som havner i en uheldig situasjon som mobbing. økt kompetanse og forståelse blant lærerne/personalet ved skolen, for barn som blir utsatt for mobbing, vil det være et viktig bidrag med tanke på tidlig intervensjon for barna og hvordan en skal forholde seg til foreldre som er bekymret for deres barn som blir mobbet ved skolen.

4.2.2 Utvalg

Utvalget består av 3 foreldre, en far, en mor og et foreldrepar som har barn som har vært offer i en mobberelasjon. Det siste nevnte foreldreparet hadde ikke bare en, men to sønner som har vært utsatt for mobbing, og de ønsket å fremme begges saker. Alder på barna da de ble mobbet er 11-13 år og intervjuene ble gjennomført våren 2011.

Informantene ble plukket ut etter en kriterieutvalgsstrategi, der jeg satte noen enkle krav for å kunne egne seg som informant i forskningsprosjektet. Jeg kontaktet mange skoler for at de skulle viderefremme kontakt til informantene. Det ene kriteriet var at skolen definerte det som en mobbesak, og ett annet var at mobbingen skulle ha foregått i minimum 3 måneder. Det siste kriteriet var at skolen helst skulle ha foretatt en problemløsningssamtale. Hensikten med studien er ikke å generalisere til et større utvalg, det er derfor utvalget er lite. Men

utvalget skal være tilstrekkelig til å kunne si noe om fenomenene jeg ønsket å se nærmere på, slik at det kanskje kan inspirere til replisering på et større utvalg.

Utvalget burde vært noe større, minimumsgrensen skulle vært på 15 informanter, og maksimumsgrensen burde vært på 20 informanter. Slik kan alle enkelterfaringene generere til at valide beskrivelser kan foretas. Det vil også bidra til at resultatene blir noe bredere, en enkelt informant vil ikke ha like stor betydning som i en oppgave på 3-5 informanter. Å ha større utvalg enn 15- 20 informanter har vist seg å avta. Dermed utgjør 15- 20 deltakere metningspunktet(Cresswell, 1998). I og med at denne studien dreier seg om en masterutdanning, er det ikke mulig å bruke mer en 3-5 informanter på grunn av rammene for masterprosjekt og tidsbegrensninger.

Det er også viktig å presisere at jeg i denne oppgaven er opptatt av foreldrenes perspektiv i forhold til mobbing, jeg ønsket å høre deres stemme. Det kunne også vært ideelt med skolens opplevelse, men det er ikke pragmatisk mulig å undersøke begge disse feltene på grunn av masterprosjektets rammer. Dette betyr at kun en side av saken blir presentert.

4.2.3 Intervjuguide

Intervjuguide er en oversikt over hvilke tema en vil innom i løpet av intervjuet. I et semistrukturert intervju det viktig at intervjuguiden ikke har konkrete lukkede spørsmål, men åpne spørsmål som åpner opp for at informanten kan si det han/hun ønsker å si om temaet. Semistrukturert vil si at det er verken åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale. Nettopp slik min intervjuguide er utviklet med bestemte tema en kan sirkle litt rundt.. Intervjuet blir transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende meningsanalysen(Kvale, 1997)

Det viste seg å være utfordrende å utvikle intervjuguiden. Jeg måtte starte med å definere temaområder relatert til problemstillingen. Disse temaområdene ble videre delt inn i mindre undergrupper og bearbeidet for å bli utformet til åpne spørsmål for å unngå å legge føringer for informantene. Intervjuguiden er også utformet for å reflektere de teoretisk utledede aspekter som jeg er på ute etter å vite noe om, samtidig som det også skal være åpning for andre tema.

Når intervjuguiden var ferdig utviklet ble den vedlagt meldingen til Norsk Samfunnsfaglig datatjeneste (NSD), hvor en søker om godkjenning for forskningsprosjektet. Under intervjuene ble intervjuguiden brukt som en veiledning til meg som intervjuer, for å tappe

informasjon fra områdene jeg ønsket. Under intervjuene åpnet de fleste seg og snakket om mobbesituasjonen fra den startet til den sluttet, mange var da innom temaene jeg hadde i intervjuguiden uten at jeg hadde stilt dem spesifikke spørsmål. Hvis det da var noe som var uklart, eller om jeg ønsket mere informasjon om et av temaene så tok jeg det opp igjen ved hjelp av intervjuguiden. På denne måten kunne intervjuguiden ses på som et slags instrument som jeg improviserte over ut i fra behovene med den enkelte informant.

4.2.4 Å få tak i informanter

Etter at jeg fikk godkjenning fra NSD sendte jeg mail ut til rektorer ved mange skoler og spurte om de var interessert i å hjelpe meg med å opprette kontakt med foreldrene. Dette gjorde jeg for at de skulle være forberedt og vite hva det dreide seg om før jeg ringte dem. Noen svarte umiddelbart på mail, og andre kontaktet jeg via telefon. Det var mange utfordringer knyttet til dette, og svært få som var interessert i å “utlevere” sine tilfeller av mobbesaker. De få rektorene som var interessert ble tilbudt et møte med meg for å få ytterligere informasjon om prosjektet, og for at rektor skulle få anledning til å lese informasjonsskrivet til foreldrene. Noen tok i mot det tilbudet, mens andre ville ha informasjon og samtykkeerklæring tilsendt per mail. Det var viktig for meg å presisere at jeg ønsket kontakt med foreldre i mobbesaker som skolen definerte som et reelt problem. Termen mobbing kan være noe misbrukt og jeg ville unngå saker hvor det dreide seg om enkelttilfeller. I tillegg burde det vært satt i gang tiltak mot mobbingen og det burde ha forelagt en problemløsningssamtale. Da var jeg sikker på å få tak i de sakene hvor foreldrene virkelig hadde opplevelser om hvordan de og barnet var ivaretatt av skolen og de hadde forutsetning for å kunne uttale seg om barnets stemningsleie/atferd før, under og etter at mobbingen var slutt. Deretter måtte jeg sette min lit til at rektorene formidlet videre kontakt med foreldrene, og at foreldrene var villig til å stille til intervju. Skolen videreformidlet informasjonsskrivet mitt der det fulgte med samtykkeerklæring som foreldrene skulle fylle ut og returnere til meg i en vedlagt frankert konvolutt. Slik forble informantene anonyme for meg inntil at jeg fikk skriftlig bekreftelse per post.

4.2.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av møtet med mine informanter måtte jeg legge en plan for hvordan dette skulle gjennomføres. Først måtte intervjuguiden være helt klar og spørsmålene måtte vinkles så nært problemstillingen som mulig. Det var også nødvendig å lage spørsmålene enkle slik at informantene ikke kunne misforstå de. Jeg måtte også finne ut hvor og hvordan vi skulle møtes. Jeg hadde via informasjonsskrivet informert foreldrene at intervjuet burde gjennomføres på et nøytralt sted. Jeg ville i første omgang legge føringen for at de kunne bestemme møtetidspunkt og møtested.

Når intervjuet skulle gjennomføres ble det som jeg hadde tenkt. Informantene var veldig åpne og fortalte om hele situasjonen, uavbrutt. Jeg hadde intervjuguiden som mal og spurte informantene om de temaene de ikke kom innom etter at de var ferdig å fortelle deres historie. Utfordringen med gjennomføringen av intervjuene var å forholde seg som bare intervjuer og være objektiv. Det var vanskelig å ikke kunne gå inn å tipse om hva de kunne gjort videre, og aller helst kunne jeg tenke meg å gå inn i trøstende rolle.

4.2.6 Bearbeiding av data

Etter intervjuene ble det innsamlede datamaterialet transkribert av meg fortløpende. Kvale og Brinkmann(2009) hevder at transkribering fra muntlig til skriftlig form gjør intervjuene bedre egnet for analyse, og gir materialet en mer strukturert form. Denne struktureringen i tekstform danner en bedre oversikt over materialet, og bidrar til at analysen er begynt. Det gir god kjennskap og nærhet til materialet, noe som er en forutsetning for det videre arbeidet med analysen og tolkningen. Ulike forskere har ulike måter å transkribere på. Noen velger ordrett gjengivelse, mens andre redigerte transkripsjoner (Kvale, 1997). Transkriberingen av mine intervjuer vil gjengis i et direkte språk, noe som kan ha styrke reliabiliteten, fordi den sikrer en best mulig gjengivelse av samtalen. Samtidig skal en alltid være klar over at to forskjellige forskere kan ha ulike transkriberinger av samme opptak. Det betyr at en også på dette stadiet foretar tolkninger(ibid). Jeg opplevde at gjennom å transkribere så kom jeg nærmere inn på det empiriske materiale, og det gav meg et godt utgangspunkt for å presentere og tolke funnene.

Analysen i denne studien vil ta utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden og belyses ved hjelp av empiri. Widerberg(2005) hevder at det første skrittet i analysen handler ofte om å sortere materialet. Analysen skal ha en strukturert oppbygging, med kategoriserte temaer som skal danne grunnlaget for videre bearbeiding. Kategoriseringen vil opptre som en hjelp til å finne hovedtendenser eller mønstre under analysen. Som igjen underbygges ved å gjengi sitatene fra informantene. Datamaterialet vil videre bli undersøkt grundig og funnene blir tolket i lys av teori.

4.3 Etiske vurderinger

Den relasjonelle kontakten som kjennetegner det kvalitative intervjuet kan føre til noen utfordringer når det gjelder etiske spørsmål. Det er dermed viktig at forskeren forholder seg til moralske og etiske retningslinjene for å unngå å skade informanten (Kvale, 1997). Nedenfor omtales tre etiske hovedprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser

4.3.1 Informert samtykke

For å kunne utføre et forskningsprosjekt som inkluderer personer må en ha informasjon og fritt samtykke fra de utvalgte for å kunne gjennomføre datainnsamling(NESH, 2006) Det vil si at informasjonen må være lett forståelig og kunne bidra til at de danner seg et bilde og forståelse av forskningen, dens hensikt, praktiske og tekniske utforming og følgene av å delta(NESH, 2006). Fritt samtykke betyr at det ikke foreligger noen form for uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Thagaard, 2003)I forbindelse med denne studien ble det på forhånd sendt et informasjonsskriv til de aktuelle informantene som var godkjent av NSD. Skrivet inneholdt informasjon om tema, formålet med studien og hvilken informasjon jeg ønsket å innhente. Deretter kom en kort orientering om hvordan jeg skulle behandle datamaterialet. Det ble også opplyst at datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt, og at informanten hadde rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst. I informasjonsskrivet fulgte det også med en samtykkeerklæring som mine informanter måtte undertegne før jeg kunne starte datainnsamlingen.

I følge Thagaard (2003) kan detaljert informasjon om studien påvirke svarene til informanten. Som igjen kan påvirke troverdigheten til studien. Det kan også oppstå visse begrensninger i kravet om full informasjon, fordi man i kvalitative studier kan som følge av ny kunnskap og innsikt i prosessen, endre både formål, fokus og planen for studien (Kvale, 1997). En slik fleksibilitet gjør det vanskelig å kunne gi fullstendig informasjon om studien på forhånd.

4.3.2 Konfidensialitet

Med konfidensialitet menes det at man ikke skal offentliggjøre personlige data som kan bidra til å avsløre intervjupersonens eller personer som blir omtalt sin identitet. (Kvale, 1997). Man skal hindre at formidling av informasjon skal være til skade for personer som er involvert i forskningsarbeidet. Dette er et prinsipp som er viktig for forsvarlig forskningspraksis (NESH, 2006). Formålet med denne studien gjorde at det ikke var behov for personidentifiserende opplysninger, verken om informantene eller andre enkeltindivider, da det ikke var nødvendig for å besvare problemstillingen. Foreldrene benyttet seg i noen tilfeller å bruke fornavnene på sine barn. Beskrivelsene var likevel ikke av en slik art at kravet om konfidensialitet stod i fare. Datamaterialet fra denne studien ble tatt opp på diktafon, for så å bli transkribert. Alle personidentifiserende opplysninger tatt bort under transkriberingen. Etter transkriberingen ble lydopptakene og samtykkeerklæringen slettet, og datamaterialet ble oppbevart på en pc. Pc' hadde et passord som bare jeg hadde tilgang til. Ingen liste med navn eller personopplysninger knyttet til intervjuene ble laget.

Konfidensialitet dreier seg også om at andre ikke skal få innsyn i datamaterialet (NESH, 2006). Data som er samlet inn for ett bestemt forskningsformål, kan ikke brukes om igjen til andre formål uten tillatelse. Datamaterialet fra denne studien vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet.

4.3.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Informantene kan oppleve både positive og negative konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt(Thagaard, 2003). Som forsker er det dermed nødvendig å tenke igjennom konsekvensene deltagelsen i ens studie kan ha. Den nasjonale forskningsetiske komité (2006) fremhever at: forskerne skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. De personene som er gjenstand for forskning skal heller ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Thagaard (2003) hevder at disse forskningsetiske prinsippene er veldig generelle, og det kan derfor være vanskelig å vite hva som egentlig menes.

Situasjonene mellom forsker og informant bør være basert på et gi og ta forhold (Kvale, 1997). Jeg opplevde mine informanter som engasjerte og villige til å dele sine erfaringer om skolesamarbeidet og barna deres, jeg fikk dermed mye godt empiri gjennom informantene, som for mitt vedkommende var svært nyttig.

De tilbakemeldingene jeg mottok i forbindelse med intervjuene, signaliserte også at informantene syntes det var viktig å bidra i studien.

I studien er data som blir brukt anonymisert, og det er informert om at deltagelse er frivillig og at en kan trekke seg når som helst.

4.4 Reliabilitet- validitet og generalisering

Validitet dreier seg om hvorvidt forskningen som ligger til grunn har gitt funn som kartlegger det en skulle studere. I forbindelse med validitetsbegrepet er aspektene sannhet og kunnskap sentrale (Kvale, 1997). Om det er slik at en annen forsker hadde funnet det samme ved å utføre samme forskningsforsøk som deg kan forskningen defineres som reliabel.

I denne oppgaven har jeg altså valgt å benytte begrepene validitet og reliabilitet selv om det finnes mange andre begreper som kunne vært interessante og drøfte.

Det første en bør gjøre er å utføre en validering som viser om forskningen har gitt funn som samsvarer med det jeg i utgangspunktet ville forske på. Dette kan gjøres ved hjelp av ulike metoder. Kvale (1997) sier for eksempel at om en kan stadfeste at benyttet kunnskap har bidratt til å oppnå ønsket resultat har man oppnådd pragmatisk validering (Kvale, 1997). Det er også noe som kalles for kommunikativ validering. Dette finner sted dersom intervjuobjektene går god for innholdet i forskerens tolkninger og slik stadfester at forskningsresultatene er valide. En kan også foreta en kommunikativ validering ved å få andre forskere på samme felt til å lese rapporten.

En annen form for validering kan være å gjøre en kritisk gjennomgang av kilder og informasjonen som kildene gir en. Når en gjør en kritisk gjennomgang av de mest sentrale fasene i forskningsprosessen vil en kunne si noe om den interne gyldigheten av prosjektet. Videre kan en stille seg spørsmål ved om det var riktige informanter og om informantene formidlet sannheter. I denne oppgavens problemstilling var informantene riktige for prosjektet. Alle hadde barn som var, eller hadde vært offer i en mobberelasjon. Jeg har også sikret meg at det foreligger reelle mobbesaker i og med at skolen hadde fått utdelt kriterier, og jeg var også slik sikret mot tilfeller av mindre alvorlig karakter. Det var skolen som formidlet kontakt med informantene og det ville vært vanskelig for dem å finne frem til informanter i saker de ikke mente var reelle.

Alle informantene i dette prosjektet hadde førstehåndserfaringer med fenomenet og det er derfor ingen grunn til ikke å tro på deres utsagn. Men det er viktig å presisere at disse

foreldrene er/ har vært i en vanskelig livssituasjon og har dårlig erfaring med skolen. Det kan bidra til at de allerede har negative holdninger til skolen, og ikke klarer å distansere seg nok til å se hvilken innsats skolen faktisk gjør for deres barn.

Disse to formene for validering er nok ikke gode nok alene, men de kan være biter i puslespill de bitene til slutt kan danne grunnlag for å si at prosjektet er valid. . Fangen(2004) mener at en må ha evne til å kommunisere forskningen på flere felt for å oppnå fullgod kommunikativ validitet.

Triangulering er en valideringsmetode der en sammenligner forskjellige metoder og data for å se om de bekrefter hverandre. En kan bruke denne metoden til å sjekke om en forsker oppnår det samme som en annen(Silverman, 2001). Problemet med denne metoden i forhold til kvalitativ forskning er at kvalitative metoder er kontekstavhengige. Om en annen forsker gjennomfører det samme intervjuet er ofte konteksten endret, og med dette blir også fenomenet endret og en kan således ikke gjøre en fullt ut gyldig sammenligning. Det vil dermed være vanskelig å validere et kvalitativt forskningsprosjekt med triangulering. En bør heller være observant på eventuelle feilkilder og vurdere sin egen rolle i intervjuersituasjonen.

Reliabilitet kan være vanskelig å verifisere i og med at en må finne ut om forskningen ville hatt samme resultat og gitt de samme konklusjoner. Enhver forsker har sin egen forforståelse og vil definere egne rammer som tolkningsgrunnlag. Fangen(2004) mener derimot at det er mulig å gjøre et materiale reliabelt utfra en slik tenkning dersom en helt tydelig gjør rede for sine observasjoner og hvordan observasjonene forstås i lys av teoriene en legger til grunn for sin tolkning. Dersom dette gjøres detaljert nok hevder Fangen(2004) at det kan være mulig for utenforstående å vurdere materialets reliabilitet.

En annen utfordring er at hvis en alltid skulle bekrefte egne resultater i andres forskning, står en i fare for å stoppe utviklingen. Målet er at leser skal kunne vurdere de innsamlede data og se disse i sammenheng med teori og tidligere forskning, for å vurdere materialet som viktig og reliabelt.

Generalisering som begrepet har ulik betydning innenfor forskjellige forskningsopplegg. I ideografiske studier studerer man det lille unike i en sammenheng, og noen kan da hevde at dette er for lite til å generalisere ut i fra. Rent statistisk er dette riktig, men er dette det eneste riktige? Det kunne blitt analysert for å sette mål på hvordan vi kunne tenke oss at noen fungerer. Generalisering er noe en må tenke på gjennom hele forskningsprosessen. Er

resultatene overførbare og anvendbare? Hvor kan resultatene fra dette prosjektet være gyldig? Når en skal se på denne studiens validitet er det nødvendig å se på om forskningsspørsmålet blir besvart: **“Hvordan opplever foreldrene til barn i en mobbeofferrolle at de har blitt ivaretatt av skolen, og hvilke mulige skadevirkninger opplever de at barna har pådratt seg?”**. Masteroppgaven har begrensinger i forhold til omfang og en stram tidsramme. Dette er med på å svekke studiens reliabilitet og validitet. Men om forskningsspørsmålet er besvart av den gruppen det er utformet til, kan det styrke studiens validitet. Likevel er det ikke satt at en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene, i og med at alle forskere har egne individuelle forforståelser som dermed vil være med på å tolke resultatene annerledes. I forbindelse med denne studien er det vanskelig å kunne generalisere funn, da denne studiens utvalg er for lite. Men prosjektet kan bidra med å sette lys på hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen, og hvilke skadevirkninger som kan oppstå som følge av mobbing. Leseren vil dermed få et innblikk i utfordringene en kan stå overfor når det oppstår en mobberelasjon i skolen, og hvordan foreldrene opplever at skolen håndterer denne problematikken.

4.4.1 Feilkilder

Når en driver med forskning er det viktig å være klar over mulige feilkilder. Feilkilder er ofte relatert til validitet og reliabilitet, og bør være gjenstand for et fokus underveis i et kvalitativt forskningsprosjekt.

En bør være fokusert i selve intervjuprosessen. Kvalitative forskningsintervju bygger på nærhet, tillit og forståelse. Dette medfører spesielle forventninger. Intervjuobjektet kan danne seg ett bilde av forskeren og vil kanskje forberede seg på å svare slik de tror forskeren ønsker det. Derfor er det viktig at den som intervjuer klarer å beholde rollen som en god lytter, uten for mange innspill. Dersom forsker preger intervjuet med en rolle av forståelse for fenomenet det forskes på kan det forme informantens svar(Thagaard, 2009). Forsker må ikke farge svarene med sine egne meninger, men la informanten sine meninger komme frem. Å beholde rollen som lytter ble en utfordring for meg. Siden informantene har sterke historier de forteller og er fortvilet over sin og barnets situasjon kan det være fristende å gå inn i en veilederrolle og gi råd om hva foreldrene kunne foreta seg videre. Men da vil en gå inn å forme og påvirke intervjuene slik at resultatene ikke lengre holder seg valide.

Det er viktig at forsker bevarer sin objektivitet slik at gyldigheten består. Silverman(2001) gir kritikk mot intervju som metode fordi det som han påpeker blir opp til forsker selv å skille ut

hva som defineres som interessant informasjon og hva som ikke er interessant. Det er svært viktig, men også opp til hver enkelt forsker å være observant på en slik mulig fallgruve.

I intervjuersituasjonen er en helt avhengig av lydbåndopptak, siden hukommelsen ikke klarer å lagre store mengder detaljert informasjon over lengre tid. Opptaket sikrer at en kan nedtegne en korrekt gjengivelse av intervjuet. En må også transkribere intervjuene ganske umiddelbart etter at intervjuet er gjennomført siden nøyaktighet i transkriberingen er en viktig validitetskomponent.

Når en skal analysere intervjuene er det viktig at forsker klarer å se hvilken mening informantene har hatt med det de har formidlet. Det er lett å bli reven med og komme for nært innholdet. Derfor må en se på funnene med objektivitet og videreformidle til leseren hva foreldrene forteller, og ikke hva forsker mener. Underveis bør en da gjøre kritiske vurderinger i forhold til sin forståelse.

I dette prosjektet er det ikke mange informanter, og for å kunne generalisere må en ha ett større utvalg av informanter som er utvalgt slik at de er representative for resten av befolkningen.

5.0 Resultat og diskusjon

Gjennom planlagte intervjuer av foreldre til barn som har vært offer i en mobberelasjon føler jeg at jeg sitter igjen med et bilde av foreldre som har følt seg hjelpeløse. Noen sier selv at de har hatt en form for avmaktsfølelse, hvor de har måttet kjempe en kamp for barna sine som ikke skulle være nødvendig i dagens skolesystem i Norge.

I resultatene fremkommer det enighet blant foreldre i at oppfølging fra skolens side er for dårlig. Foreldrene har måttet bruke mye tid og energi på å få skolen på banen etter at foreldrene oppdaget at barna deres ble mobbet. Ett av foreldreparene hadde to barn som ble mobbet og de opplever at de aldri ble hørt av skolens ledelse, dem måtte selv sørge for å sette i gang enkeltvedtak på det ene barnet. Videre viser det seg at barna også sitter igjen med konsekvenser av mobbingen, spesielt i form sosial tilbaketrukkethet og humørsvingninger.

Resultat og- drøftingsdelen vil bli presentert etter de samme temaene som i intervjuguiden. Først vil jeg gå gjennom foreldrenes opplevelse v samarbeidet med skolen, hvordan de opplever at skolen har ivaretatt deres barn, for så å gå over til skadevirkningen barnet har pådratt seg. Om barnet sitter igjen med følger av mobbingen, hvilke følger det eventuelt sitter igjen med, og hvordan foreldrene opplever barnet deres i dag. Innenfor hvert tema vil det først bli presentert en oppsummering av resultatene, og deretter gjengis noen utvalgte sitater fra informantene. De resultatene som kommer frem vil så bli koblet opp mot teori, tidligere forskning og egne tolkninger. I resultatdelen som omhandler skolesamarbeidet, vil jeg drøfte sammen med noen av sitatene, men det vil bli presentert en egen drøftingsdel etter at alle resultatene er presentert i og med at alle deltemaene rundt skolen dreier seg om mye av det samme. Støtte, tilsyn og relasjoner.

Følgende tema vil bli presentert etter de to problemstillinger som denne oppgaven bygger på:

Hvordan opplever foreldrene til barn i en mobbeoffer-rolle at de har blitt ivaretatt av skolen

- Samarbeidet med skolen
- Har skolen ivaretatt barnet i mobbesituasjonen
- Har skolen bidratt med problemløsningsamtale og har de fulgt opp
- Har skolen hatt kontroll på situasjonen

- Har skolen anti-mobbeprogram
- Har skolen bidratt til at barnet har fått det bedre etter at mobbingen stoppet
- Relasjonen mellom lærer- elev, er den god
- Hvordan har barnet opplevd støtte fra lærere gjennom det som har skjedd?

Hvilke mulige skadevirkninger opplever foreldrene at barna har pådratt seg

Her vil hovedfunnene bli presentert som egne temaer

- Sosial tilbaketrekking
- Humørsvingninger
- Hvordan oppleves barnet i dag

5.1 Hvordan opplever foreldrene til barn som har vært offer i en mobberelasjon at de og barna er ivaretatt av skolen?

I denne problemstillingen var jeg ute etter å vinne kunnskap om hvordan skolen håndterer mobbesaker. Hvordan de samarbeider med foreldrene og hvordan de ivaretar elevene som blir utsatt for mobbing. Her blir det naturlig å belyse teorien til Barber(1997), de tre miljødimensjonene som er presentert i teoridelen. Disse miljødimensjonene poengterer viktigheten av støtte, lærertilsyn, regulering og autonomi, og det er nettopp dette jeg ønsker å få svar på. Hvordan er informantenes opplevelse av skolens arbeid i forhold til støtte, tilsyn og autonomi? Intervjuguiden er bearbeidet ut fra en interesse om å få svar på denne empirien som er relevant i forhold til mine teoretiske hovedpoenger- de tre dimensjonene fra Barber(1997) og forhold som er viktige i forhold til stressteoriene Måten jeg ville finne ut av dette på var gjennom foreldrene til barn som var blitt utsatt for mobbing. Det var skolene selv som kontaktet foreldrene og gav opplysninger om prosjektet. Skolen er hovedfokuset i oppgaven, men noe av fokuset er også rettet mot barnet og deres skadevirkninger av mobbingen, som jeg kommer tilbake til.

Nedenfor vil jeg kort presentere noen av hovedtendensene fra empirien på dette området.

5.1.1 Skolesamarbeid

Dette avsnittet om skolesamarbeid er et generelt overordnet tema i intervjuguiden. Foreldrene gir i intervjuene uttrykk for at samarbeidet med skolen ikke har gått helt på skinner, noen har

måttet jobbet hardt for å få skolen til å forstå at barnet deres har et problem, mens for andre har det blitt satt til verks tiltak først når foreldrene har tatt kontakt opp til flere ganger. Enkelte opplever det er lærerne problemet ligger hos, andre ser på ledelsen som problemet. De enkelte foreldrene har felles opplevelse av at de har møtt utfordringer med skolen på sin vei. Ett av foreldreparene kjempet mot skolen så lenge at de til slutt sa til seg selv at de skulle gi opp, la de siste 2 månedene av skoleåret "gå som det går", og heller begynne med å forberede ungdomsskolen på hva som hadde hendt på barneskolen. Denne gutten gikk ut av 7. trinn uten noen form for hjelp fra hverken ledelse eller lærere. En annen mor utpeker læreren som den største utfordringen, hvor lærer først mente at han ikke ble mobbet, til å gå over til uttalelser om at han måtte bare regne med litt erting i og med at han var så spesiell. Det var først når hun selv tok kontakt med sosiallærer og rektor at det ble en løsning på problemet deres. Lærer hadde aldri videreformidlet det som en alvorlig sak. I det tredje caset var det ikke så mange kamper å kjempe, men far mener at skolen burde være mer proaktive ute i sitt eget skolemiljø for å kunne fange dette opp selv. I dette tilfellet var det foreldrene som måtte kontakte skolen for å fortelle hva som foregikk, men da gikk det ikke så lang tid før alt ble stoppet. Og far mener at barnet var noe av årsaken til at mobbingen stoppet så raskt i og med at han stod foran hele klassen og fortalte sin historie. Alle foreldrene har i intervjuene gitt uttrykk for at det har vært problemer i samarbeidet med skolen, men de har utartet seg noe forskjellig.

Sitater som viser til eksempler på samarbeidet med skolen:

"På denne skolen så tror eg det e mere at de gjør någe når de sånn sett blir bedt om det. At de ikkje e så proaktive ute i sitt eget miljø. De må liksom få et insitament for å setta i gang noe på det"

"Det har jo blitt tatt sånn sett ordentlig tak i det på skolen. De har jo hatt undersøkelser i klassemiljøet og skolemiljøet og sånn, og de har konkludert med at ja han blei mobba".

"Det som var vell essensen i det første møtet, det var at dette her var ikke snakk om at dette her var noe mobbesak. Altså, problemstillingen virka heilt fremmed og eg følte vell sjøl at eg hadde flere spørsmål etterpå enn det eg hadde før eg kom. Sånn atte eg klarte ikke slå meg te ro med dette her"

"Så da når vi kom inn da har han læreren sjekka dette og det er bare tull. Han har snakka med de det gjelder. Og dette er bare tull. Og de har skrivi logg. Og han sier at sønnen vår har ikke skrevet at han ikke har noen ting problemer, ingenting. Og da eksploderte jeg, så sier

jeg, men trur du at en unge på tolv år hadde sitti og fortalt, skrevet i en bok at han har det vondt? Du bør ikke prøve en gang, sa jeg til han. Og han gav seg ikke for det var hans argument om atte dem hadde skrevet loggbok og ferdig med det. Og vi kom vell ikke noe særlig i vei”.

“ja både og, ikke i utgangspunktet. Det er noen eg føle. Ledelsen er flink, men det er enkelte lærere som ikke er flinke, som kanskje ikke har lyst å ta den konfrontasjonen, eg trur det har mye med det å gjør, for det er ikke enkelt”.

“så eg tror det egentlig har stoppa med kontaktlæreren, at hu meinte at det ikke var noe, at hu hadde gått videre og sagt at det egentlig er noe. Så han tok det ikke så alvorlig. Og han skjønnte ikke at vi forventet å få noen tilbakemelding, for han sa det var noe som han ville sette veldig fokus på sjøl, for han skal gjøre dette herr riktig. Så da sko di sette guttene under observasjoner, og skrive ned hva som skjedde. Og faktisk har ting blitt bedre. Og eg tror, vi har mistanke om at de var under observasjon. Fordi ting stoppet så fort, at det er litt mistenkelig”.

Nå har vi sett litt på det generelle samarbeidet med skolen, mens de neste punktene vil gå litt dypere og dreie seg om mer spesifikke samarbeid.

5.1.2 Hvordan opplever dere at skolen ivaretok barnet deres i denne situasjonen?

Foreldrene gir noe forskjellige signaler også på dette punktet. To av mine informanter mener at skolen har vært dårlige på å ivareta barnet deres. I begge disse sakene ligger problemet hos læreren. De mener at barna deres får en usynlig rolle i klassen, og lærerne tar ikke henvendelsen fra foreldrene alvorlig. Den ene foreldrepåret her mener ikke bare at det ligger hos læreren, men også hos ledelsen, hele skolen går i forsvarsposisjon, og benekter problemet. Den siste forelder er i grunn fornøyd med skolens arbeid for barnet, og synes de har vært flinke til å verne om han etter at mobbingen ble avdekket og stoppet.

Sitater som viser til barnets ivaretagelse:

“Ikke bra. Eg føle egentlig at lærer ikke tror at sønnen vår har blitt mobbet. Eg føle at hu egentlig bare har fulgt med fordi det ble mye oppstyr. Men at de fikk han inn i art, for læreren sa at hu hadde foreslått han, men hu foreslo han for, på andre grunner, fordi han var så vanskelig. Derfor trengte han hjelp. Ja.. så eg føle ikke at hu har hjulpet så veldig”.

Ut fra Lazarus og Barbers teorier om støtte burde disse barna som opplever mobbing, generelt oppleve ekstra mye støtte fra lærer og skolens side. Her er det tydelig mangel på denne støtten. Barber (1997) henviser til familieforskning og trekker frem at det er bred støtte og enighet om at positive og emosjonelle bånd mellom omsorgsgiver og andre signifikante voksne er vesentlig for barnets utvikling og mentale helse. Barn som har blitt utsatt for mobbing bør da derfor få erfare å ha en slik relasjon til lærer (Barber & Olsen, 1997).

“Det, en annen ting som.. det som vi opplevde va at når vi gikk til kontaktlæreren så var det først, total benektelse, og neste reaksjon var, men det er sønnen deres feil. Fordi han er litt spesiell, han er ikke populær i gruppearbeid fordi han er nokså pirkete, og han vil ikkje høre på de andre viss ikke de gjør det den veien han vil så vil han ikke”.

“Når det fysta blei avdekka detta her så syns eg det va bra. Me fekk ordentlig, det tok litt tid før me kom skikkelig i gang med det, men me kjørte litt sånn formelle, at me varsla, via de formelle tingå, det va ikkje bare en kommentar i et foreldremøte. Men me skreiv et brev og dokumenterte egentlig ka han hadde vært igjennom og ka han hadde opplevd og sånn, så skolen fekk nokså gode konkrete ting, tebakemeldinger i dette her så gjorde at de sånn sett fekk ein litt enkel jobb i gåseøyne te å gå inn å sjekka det. Og det gjekk jo ikke sånn sett så lang tid når di bare kom i gang med den undersøkelsen, før at di hadde hatt heile runden og at di hadde nokså god oversikt i vertfall fra hans situasjon. Så me e fornødde nå, men det e klart nå e dette ett par tre, tre mnd siden me slo alarm på det og tok tak i det. Men jobben e ikkje gjort nå, altså dette ska jo fyllast opp og ut mot sommaren og neste år. For viss at en sie at nå har han snakka med adle og ting ska fungera så tror eg ikkje, det e ikkje sånn det fungerer i det miljøet. Så detta må di jobba med. Så det e vell ett år halv annet før at eg kan sei at det var ordentlig håndverk”.

“Åsså sier jeg, men denne ungene må løftest, for han hadde en usynslig rolle i klassen. Han turte ikke rekke opp hånda, ja det var også en sånn en ting som hvorfor vil ikke du svare i timene. Dem latterliggjorde han da. Sant? Så blei et av tiltaka da, at han skulle få lovt til presentere noe for klassen. Så han skulle foretelle om det da. Så kommer han på skolen og var forberedt den mandagen. Så glømmer læreren å spørre om det. Da har du fyra opp vettu”.

“Nei jeg følte det så urettferdig. At han skulle oppleve dette. At vi sku oppleve å ikke bli tatt på alvor. For det var nesten det verste av hele pakka”.

De har ikke bare hatt problemer i forhold til yngste gutten, men også en som var eldre. I hans situasjon følte de også en slags avmakt.

“Og ingenting så dem på skolen. Bortsett fra en gang, så var det en lærer som hadde sett at det stod en hel gjeng rundt han. Så sier jeg: “ja, grep du ikke inn da?” “nei, for jeg visste ikke om han ville at jeg skulle gripe inn”.

5.1.3 Problemløsningssamtale

Når jeg spurte foreldrene om problemløsningssamtalen viste det seg at ingen hadde hatt en ordentlig problemløsningssamtale. Dette henger nok mye sammen med at det tok lang tid for de fleste skolene før de aksepterte det som mobbesaker.

Det var kun det ene foreldrepåret som hadde kommentar til dette spørsmålet:

“De gjorde jo det vi hadde satt på lista, men det har aldri vært noen slutt samtale. Og det jeg hørte var jo at, fra ppt, at papirene, det enkeltvedtaket hadde kommet til hu. Og der skulle det heller ikke være. Det er en saksgang her som vi kunne tatt de på”.

Mangel på problemløsningssamtale er et godt eksempel på at skolen ikke tar det ansvaret de bør for å skape et miljø som kan være godt nok i forhold til å ivareta dimensjonene fra Barber(1997). Problemsamtalen skal bidra til å skape forutsigbarhet og trygghet for barna, noe som i dette tilfellet ikke blir ivaretatt. Senere i kapitlet vil dette drøftes opp mot Barber sine tre dimensjoner.

5.1.4 Har skolen bidratt til at barnet har fått det bedre etter at mobbingen stoppet?

Ingen av foreldrene er hundre prosent fornøyd med skolens arbeid for barna. Foreldrene til to av barna virker overasket over skolens arbeid. De er ikke fornøyd. Det ene barnet måtte gå ut av 7. trinn uten noen form for tiltak fra skolen sin side, og foreldrene måtte være tidlig ute med å forberede ungdomsskolen om det som hadde hendt, for å unngå at barnet skulle begynne i samme klasse som de verste mobberne. Først etter at han begynte på ungdomsskolen ble det bedre. En annen far er tidlig ute med å forklare at han vil være forsiktig med å uttale det ene eller det andre i og med at det er så kort tid siden mobbingen stoppet. Men ingen sier hjertelig ja til at skolen har bidratt til noe bedre for barna.

“Han trives på skolen, unntatt friminuttene, fordi han var mye aleine. Han hadde ingen å være sammen med. Men det har blitt litt bedre. Ein ting de begynte å gjøre var å prøve å

arrangere litt forskjellige ting som klasse. Som alle sko bli med å leke. Det var noe som lærerne igangsatte”.

“Nei, me må nok gi det litt mer tid før me konkludere på det”.

“Oppfølgingstjenesten, skal vi kalle det det? Det hører du nesten aldri om, hva som skjer i etterkant av tiltakene settes inn. Det er liksom ikke den interessante delen av historien som heller ikke finner veien i media. Du får liksom høre om alt det som har vært galt i forkant og underveis, men å forberede det som skal skje etterpå det hører du nesten aldri blir nevnt i mediasammenheng. Og det er litt viktig å få med det og syns jeg. Når man skal prøve å belyse at tiltak også kan ha en god virkning”.

“Ikke skolen, det vil jeg ikke si. Kanskje på vgs. Da blei det jo bedre når det stoppa. Men resultatet, det hjelper jo ikke, han gadd ikke gjøre noe mer for det”.

Disse sitatene er klare eksempler på at mobbingen må stoppes for at noe skal skje videre. Noe vi kommer tilbake til senere i resultatdelen er skolenes anti- mobbeprogram. Foreldrene opplyser altså om at alle skolene har et av de to anti- mobbeprogrammene, men vet ikke i hvilken grad de blir brukt. Til dette kan det stilles spørsmålstegn. I Olweus’ anti- mobbeprogram står det : *“ved konkrete mobbesaker skal skole og hjem arbeide sammen om å løse sakene... Etablering av individuelle tiltaksplaner og tilhørende samtaler mellom pedagogisk personale og skolens administrasjon på den ene siden og foreldrene på den andre er viktige virkemidler i Olweusprogrammet i slike saker”*(D. Olweus & Thyholdt, 2005). I zero’s program står det *“i tillegg til å stoppe mobbingen, er det viktig å følge de involverte elevene opp på en god måte. for den som er blitt plaget, kanskje over lang tid, er det trygt å vite at klassestyreren og andre voksne på skolen følger med. Noen mobbeofre trenger også et strukturert tilbud for å komme seg psykisk eller for å bli inkludert i klassen og på skolen”*(Roland & Vaaland, 2003). Disse sitatene fra anti- mobbeprogrammene sier mye av det samme som Barber(1997) viser til i sin tilsynsvariabel. Det vi kan se her er at i følge foreldrenes opplevelse, ser det ikke ut til at skolene har uttrykt noen form for kontroll, de viser mangel på lærertilsyn, og emosjonell støtte som er en annen viktig variabel fra Barber’s(1997) tre miljødimensjoner.

5.1.6 Har skolen hatt kontroll på situasjonen

Informantene gir uttrykk for at skolen ikke helt har hatt kontroll på situasjonen. Den ene informanten har fortalt om gjentatte henvendelser til kontaktlærer, hvor kontaktlærer har

informert om at hun følger med og at de har hatt møter med de involverte barna. Etter møtene med barna fikk ikke foreldrene noen tilbakemelding og måtte be om dette selv. Kontaktlærer var også fort ute med å forsikre at sosiallærer var kontaktet. Det viste seg siden at sosiallærer ikke var klar over hva som egentlig foregikk. Foreldrene måtte tilslutt henvende seg til rektor om hele situasjonen og han visste svært lite om hva som hadde skjedd på det tidspunktet. Det var først etter en lang tid med mange henvendelser til de ulike profesjonene i skolen at noe ble gjort. Det samme inntrykket gav en annen informant, de måtte kjempe og kreve at det ble skrevet et enkeltvedtak på deres barn etter mange møter hvor skolen ikke ville innrømme at det hadde foregått noen form for mobbing.

“Altså i det voksne miljøet så må eg bare si at det å ikke bli trodd, at man liksom roper ulv, ulv, så skjer det ingenting. Er at man liksom har forhånds konkludert før man egentlig har gjort sin undersøkelsesplikt. Det er i grunn den som er vanskelig å godta”.

“Så han blei en sånn en skyteskive. Og ikke nok med det. På skolen, det var jo ingen som grep tak i det på ungdomsskolen. Ingenting”

“Så sier jeg “hvorfor har du ikke levert?”. “nei, dem har tatt minnepinnen”. Så hadde de sletta det han hadde gjort. Og da skrev jeg et brev til formingslæreren eller hu som hadde de. Og lurte på “vet du hvorfor han ikke har levert?” det fikk jeg aldri svar på, men de tok en ny vurdering da”..

“Dem hadde nok ikke kontroll. Det var vell vi som.. altså det at vi som foreldre må gripe tak i det. Det burde jo egentlig vært andre veien. Etter at vi var ferdig med den samtalen på kontoret til rektor, så sa jeg, du skal være klar over at jeg kan anmelde dette for vold. Det var det vi avslutta med. Jeg gjorde det ikke”.

5.1.7 Anti-mobbeprogram (intervensjonsprogram)

Tidligere i oppgaven har jeg nevnt de to anti-mobbeprogrammene skolene i Norge har tilbud om. Jeg ville høre med foreldrene om de visste noe om skolen barna deres gikk på hadde noen av disse anti- mobbeprogrammene for å kunne kartlegge om skolene hadde kunnskapen inne. Og om en kunne se noen vesentlig forskjell på de skolene som hadde det og de som ikke hadde det i håndteringen av mobbesaker.

Alle informantene mente at deres skoler hadde anti-mobbeprogram:

“Ja, de har hatt hatt en den olweus. Men om de bruker den fortsatt det vett eg ikke”.

*“Ja dem holdt på litt vell, med Olweus. Men da når vi satt i møtene der nede så sa jeg :
“Kanskje dere skal ta mobberingen?”*

“Ja.. det e en zero”.

Her ser vi at alle skolene har innført et anti- mobbeprogram på et tidspunkt, men vi vet mindre om i hvilken grad de bruker den eller om de bruker det i det hele tatt. Jeg kan si lite om hvordan de bruker den i sitt skolemiljø uten å involvere skolen i undersøkelsen, noe som ikke var hensikten i denne studien. Jeg kan heller ikke konkludere med at den ene modellen fungerer bedre en den andre siden vi ikke vet noe om hvor aktive de er i forhold til bruk av programmet.

Det er viktig å presisere at anti mobbeprogrammene først og fremst taler om å stoppe mobbingen, og i mindre grad om oppfølging. Det å ha et anti- mobbeprogram er et tiltak som er godt i tråd med tilsynsvariabelen, som går på regulering av miljøet for å skape forutsigbarhet og trygghet, noe som er svært viktig for elever som er blitt mobbet.

5.1.8 Lærer- elev relasjonen

Jeg ville finne ut om mine informanter syntes at barnet deres hadde en god relasjon til læreren og om det eventuelt hadde hatt en positiv innvirkning på barnet i den situasjonen det var i. Vi vet at lærer-elev relasjonen kan være viktig når eleven opplever noe traumatisk. Og det kan bidra til

“Eg tror at han har en, han like læreren sin. Jeg har prøvd å ikke være negativ å snakke negativt om henne. Men han har god relasjon til de andre lærerne på trinnet, særlig hu eine. Ein av guttene sa faktisk at han trodde at sønnen vår var ein av favorittene til hu. Men han har god kontakt med henne”.

Den informanten som mener at det er ledelsen som er det største problemet, at ledelsen ikke er flinke nok til å være proaktive ute i sitt eget skolemiljø svarer positivt på lærerrelasjonen:

“Ja det tror eg”.

Foreldreparet som bare møtte motgang med begge barna sine som ble mobbet har et annet bilde på relasjonen mellom elev og lærer i begge tilfellene:

“Jeg tror han hadde god relasjon til hu han hadde i 2. til 4. klasse. For der var det tydelig forutsigbarhet, tydelig grenser, struktur. Veldig strukturert og ordentlig. Alle var trygg på hu.

Og det samme var med engelsk læreren sin. Åsså kom det ny kontaktlærer åsså kom det ny engelsklærer åsså raste alt”.

“Nei det trur jeg ikke. Han som han hadde i 1. klasse han kontaktlæreren var jo en veldig bra fyr. Ja han hadde han nok en god relasjon til, men ikke de på ungdomsskolen. Jeg trur ikke han følte seg trygg i det hele tatt her (ungdomskolen).

“Men når du møter det på alle arenaer du er så er det ingen voksne som står opp for deg. Og når en lærer står her å ser at en unge har en hel gjeng med ungdommer rundt seg og griper ikke inn for jeg tror ikke han ville at jeg skulle gjøre det. Ganske spesielt”.

Foreldrene her svarer noe forskjellig. Noen mener relasjonen er bra, andre dårlig. Jeg vil senere i dette kapitlet komme innom emosjonell støtte og hvor viktig det er. Jeg skal også drøfte dette med regulering (tilsynsvariabelen) som også kan knyttes opp til dette De foreldrene som svarer positivt på elev- lærer relasjonen er foreldrene til de barna hvor mobbingen stoppet ved at skolen til slutt tok tak i det. Dette viser at det gjerne finnes en form for lærertilsyn og emosjonell støtte, til tross for at skolene gjerne ikke var så proaktive selv.

Når det gjelder skolene til de andre to barna så har ikke foreldrene erfart noen form for støtte. De har heller ikke opplevd at barna deres har hatt en god lærerrelasjon.

5.1.9 Har barnet opplevd støtte fra lærere gjennom det som har skjedd?

Her var også hensikten å vinne informasjon om hvilken kunnskap lærere sitter med i forhold til elevstøtte i en vanskelig tid. Har lærerne til disse barna som har blitt utsatt for mobbing gitt ekstra støtte og vært bevisst viktigheten av det? Informantene har noen ulike oppfatning også av dette.

Sitat:

“Ikke hans lærere, ikke kontaktlærer. Det tror eg ikke, ikke noe mer enn vanlig. De har en del samtaler og da spurte hun han hvordan ting går. Eg følte det var viktig med den støtten fra en annen venn heile veien”

Her kan teorien til Lazarus og Folkman(1984) knyttes inn. De fremhever nemlig viktigheten av dimensjonen sosial støtte innenfor den sosiale strukturen. Sosial støtte bidrar til å mestre stress både når det gjelder barn, unge og voksne. Lav sosial støtte vil kunne vedlikeholde eller øke depressive symptomer(Børve, et al., 2003). Denne gutten har fått denne sosiale støtten

gjennom en venn og familien, som i følge forskning også har en positiv effekt. Lazarus og Folkman(1984) hevder at det sosiale nettverket er den viktigste støtten og mestringsstrategien en elev kan ha. Det at skolen ikke har vært med på å støtte barnet gjennom det som har skjedd er svikt i tilsynsdimensjonen til Barber(1997), som mener at barn som er gjennom noe vanskelig skal oppleve trygghet og forutsigbarhet.

“ ja det har han ”

Meg: *“Føle du at det har vært viktig? Eller føle du at.. ”*

Far: *“Ja det e viktig, altså, alle som e inni en sånn en sak, e det viktig at de tar det alvorlig og gjør skikkelig arbeid. Men det betyr ikkje at alt han seie ska bli tatt lika seriøst. Men ikkje lika seriøst, det va litt feil då... men det stilles krav te han og, men det såg me jo nokså fort itte, når han har hatt samtaler med disse her andre guttane. Så blei jo di sånn sett litt skremte te å holde opp med det tullet di holdt på med. Og da blei der og, altså den vipte litt for langt syns eg. Det e klart at i en fotballkamp eller i en lek ute i skolegården så ska og de kunna sei fra i etterkant. De ska ikkje måtta finna seg i alt mulig tull i fra di som har blitt utsatt for mobbing, for at di e redde for at det ska rapporterast og sånn. Det ska vær en ordentlige behandling begge veier. Sånn den seriøsiteten e jo og å gje de som har vært utsatt for det beskjed når di gjør noe gale igjen. De ska ikkje ha det sånn at de syr puter under armane på di og sånn ”.*

Denne faren er fornøyd med støtten barnet har fått av lærere, og mener at denne støtten har vært viktig. Lazarus(1984), Barber(1997) og Cassidy(1999) er alle enige i at sosial støtte, både emosjonelt og instrumentelt er viktig for alle barn, men spesielt de som opplever motgang, som mobbing. Cassidy(1999) påpeker at vi må huske på at opplevelsen av støtte også påvirker opplevelsen av kontroll. Dess mer støtte en person opplever, dess bedre kontroll føler personen at han har over situasjonen. Han påpeker også at opplevd grad av kontroll og støtte kan redusere risikoen for negative helsemessige konsekvenser(Cassidy, 1999).

“Det tror jeg ikke. Det må ha vært i varierende grad lite ”.

5.2 Drøfting

Her vil jeg diskutere resultatene opp mot tidligere forskning og teori. Alle deltemaene jeg nå har presentert dreier seg om viktigheten av støtte og regulering, eller i denne sammenheng, mangelen på støtte og regulering. Foreldrenes utsagn gir sterke inntrykk, deres opplevelse er

ikke positiv i forhold til den teorien som ligger til grunn for studien. Barber, Lazarus og Cassidy hevder alle at støtte og lærertilsyn, samt gode relasjoner til læreren er grunnleggende faktorer som kan bidra til at elevene føler seg ivaretatt. Lazarus(2006) fremhever det så godt når han uttrykker viktigheten av balanse mellom de miljømessige kravene og personens ressurser. Om de miljømessige kravene overstiger personens ressurser kan det oppstå stressende forhold. Det er disse stressende forholdene en skal kunne forebygge ved å ha fokus på Barbers miljødimensjoner.

Den tredje miljødimensjonen til Barber(1997) som handler om autonomi kommer ikke særlig frem i denne studien. Dette skyldes skolenes mangel på oppfølging. Autonomidimensjonen ville kommet bedre frem om skolene hadde vært godt i gang med god oppfølging. Da kunne det vært forventet at informantene ville informert om tiltakene skolene hadde gjort i forhold til tilrettelegging. Det ville først da vært grunnlag for å kunne si noe om skolene var opptatt av å legge til rette for å utvikle selvstendigheten til elevene som var utsatt for mobbing.

Barber(2002) påpeker at for mye psykologisk kontroll fra andre og lite innflytelse underminerer indre motivasjon, mestringsorientering, akademisk selvbilde og forventninger. Han hevder også at elevinnflytelse(autonomi) kan virke forebyggende på mobbing, i og med at elevene selv har vært med på å danne verdiplattformen i klassen. Samtidig er det viktig for de elevene som har opplevd mobbing, og mistet troen på skolen. Derfor er det viktig å jobbe med elevinnflytelsen i etterkant av en mobbesak for å øke motivasjon og for å imøtekomme behov.

Ut fra intervjuene ser en at en skole har tatt tak i problemet når foreldrene først har kom til dem og ytret ett problem. Men på de tre andre skolene ser en at det har oppstått benektelser. Foreldrene mener at lærerne/ledelsen går i forsvarsposisjon, at det ikke har forekommet mobbing i deres klasse som de ikke har lagt merke til, lærerne benekter rett og slett problemet. Til og med ledelsen benekter problemet ved den ene skolen. Dette strider mot hva Overland(2007), Lazarus(2006) og Barber(1997) mener er et godt lærertilsyn. Overland (2007) mener at lærertilsyn handler om hvor godt lærertilsynet er, hvor god struktur den enkelte lærer skaper i klasserommet, og hvor godt han ordner opp dersom plaging eller mobbing forekommer. Han sier at elevene lett kan bli usikre og utrygge dersom det mangler struktur og forventninger. Og på de representative skolene er det nettopp det som manglet, struktur og forventninger. Foreldrene har uttrykt problemene sine overfor både ledelse og lærere, men de har ikke opplevd å bli tatt på alvor, hvordan er det da med barna? Foreldrene ytrer problemer og snakker for barna, men ingenting skjer. Jeg kan si det så sterkt som å kalle

det for overgrep. Hvem skal ordne opp for barna som blir plaget på skolen, når de som sitter med makten ikke gjør det? Over i resultatdelen ser en at det kun er en skole som har jobbet på denne måten, men det er først etter at foreldrene har kommet å ytret problemene selv. Det er ikke bare en av de individuelle variablene som får negativt fortegn i en slik sak, barnet opplever å miste støtte fra de viktigste på skolearenaen, nemlig ledelsen og rektor, og mangel på støtte påvirker også opplevelsen av kontroll, i negativ retning(Cassidy, 1999). I anti-mobbeprogrammene vektlegges også dette lærertilsyn og regulering.

Olweusprogrammet(Olweus & Thyholdt, 2005) vektlegger skolemiljø som preges av varme, positiv interesse og engasjement fra tydelige autoritative voksne, det vektlegges således gode rollemodeller, klare og faste grenser i forhold til uakseptabel atferd. Samt bruk av ikke fiendtlige, negative konsekvenser ved uakseptabel atferd. I programmet til Zero(Roland & Vaaland, 2003) strå det at en skal stoppe mobbingen og følge de involverte elevene opp på en god måte. Dette skal bidra til å forebygge gjentakelser og det skal virke ivaretagende. De påpeker at det vil være trygt for den som er blitt plaget å vite at klassestyreren og de andre voksne på skolen følger med. Dette som disse to intervensjonsprogrammene vektlegger her strides mot det foreldrene i denne studien har opplevd. Skolene har i følge foreldrene implementert anti-mobbeprogrammer. Hva er det da som ikke fungerer? Mangel på kompetanse, er ikke programmene godt nok beskrevet eller blir de ikke brukt i praksis? Det er i alle fall nå nevnt både flere teorier og tidligere forskning som strider mot det som i følge foreldrene er blitt gjort på disse skolene.

En kan se at det har vært mangel på kontroll fra skolens side, og foreldrene opplever også at skolen har manglet et emosjonelt støttende miljø. Når elevene ikke opplever støtte fra skolens side i en så alvorlig sak som mobbing, kan det føre til store konsekvenser. Tidligere i oppgaven har jeg skrevet om mange av de konsekvensene mobbingen kan føre til om den ikke blir stoppet i god tid. Deriblant kan mobbing over lang tid føre til stressreaksjoner. Vi ser ut i fra sitatene fra foreldrene til disse barna at skolen ikke har vært flinke nok til å gå ut å stoppe mobbingen. De har rett og slett fortrenget at det har dreid seg om en mobbesak, og heller gått i forsvarsposisjon. Dette forløpet kunne nok gått bedre om skolen og hjemmet hadde hatt et godt skole- hjem samarbeid. Utfallet ville nok vist seg fra en annen side, med resultater som begge parter kunne vært fornøyd med. Inntrykket en danner seg etter å ha intervjuet foreldrene, er at de sitter igjen med en opplevelse av konflikt med skolen, begge parter har ulikt syn på saken, og et godt skole-hjem samarbeid kunne ha forbygget denne konflikten. Buss & Larsen(2002) sier at stress kan defineres som en subjektiv opplevelse av noe

faretruende, eller følelsen av å mangle kontroll i en gitt situasjon. Graden av samspill mellom individene og verden er en viktig del av forståelsen av stress, hvor bare en brist i samspillet kan lede til fysisk og/eller psykisk sykdom. Vi vet at det å bli mobbet over lang tid, kan være en stressfaktor for de barna som blir mobbet. Og når ikke miljøet rundt barnet ser hva som foregår vil barnet oppleve mangel på kontroll som kan føre til stress. Lazarus & Folkman (1984) mener at kilden til stress hverken ligger hos individet eller i situasjonen, men stress er resultat av forholdet mellom person og situasjon. Konsekvensene av mangel på støtte fra skolens side kunne ført til store konsekvenser hos barnet. Cassidy's (1999) stressmodell viser hvordan faktisk maktmulighet, kontroll og støtte står i sammenheng med hvordan individene selv opplever grad av kontroll, grad av støtte, handlingsmotivasjon attribusjonsstil, problemløsningsstil, følelsesmessig reaksjonsmønster og optimisme. Når en person har et høyt stressnivå vil høy grad av opplevd tilfredsstillelse av disse individuelle variablene, redusere risikoen for negative helsemessige konsekvenser. Hun hevder altså at opplevelsen av mangel på støtte er en eller flere faktorer som er stressfremkallende(Cassidy, 1999).

I og med at det er foreldrene til barna som skal representere barnas sak i denne studien får vi ikke et helt klart bilde av barnas følelser. Men problemstillingen som handler om mulige følger for barna vil bli presentert i neste del av resultatkapitlet, som muligens kan belyse barnas følelser Vi vil da få et klarere bilde av konsekvenser for barna i form av atferds forandringer. Cassidy(1999) hevder at det sosiale nettverket og den sosiale konteksten påvirker hvordan en person opplever sin støtte og hvordan denne personen bedømmer denne støtten. Det viktigste for stressreaksjonen er i hvilken grad personen selv opplever støtte fra sine omgivelser, og det kan være et skille mellom faktisk og opplevd støtte. Det at det er foreldrene som taler barnas sak kan gjøre funnene litt svakere enn om barna hadde uttrykt sine følelser selv. Men Cassidy(1999) presiserer at mye av det stress en forelder opplever nettopp kan relateres til hva barna deres opplever.

I Brus's modell (utarbeidet etter Lazarus (1999) stressmodell) ser en at samspillet mellom individ og miljø blir vektlagt. Den viser at dersom individet opplever ubalanse mellom krav og ressurser oppstår det en opplevelse av stress som kan ha form av opplevd frustrasjon, trussel eller nederlag. Denne måten å forstå stress på har særlig stor støtte når det kommer til internaliserende vansker som depresjon, angst og psykosomatiske vansker(R. S. Lazarus & Folkman, 1984) nemlig hva et barn som blir mobbet kan utvikle. Dette kan nok også forklare likegyldigheten til skolearbeidet, på grunn av mobbing, men også på grunnlag av at barna ikke opplever å bli sett, eller å mestre hverdagen i seg selv. Når til og med en lærer glemmer

at barnet skal presentere noe for klassen, hvem skal bry seg da? Og er ikke det et skille mellom krav og ressurser som kan skape nederlagsfølelse?

Lazarus(1999) fokuserer i modellen på elevens mål og motiv, og holdninger og forventninger. Det kan dreie seg om tillit til egne ressurser og håp, kompensierende kompetanse og evne til selvkontroll. Alt dette er av betydning for forhold knyttet til mestring og følelsen av å komme til kort. Generaliserte tanke- og atferdsmønstre handler om hvilke forklaringstyper eleven bruker. En må stimulere eleven til å tenke optimistisk og positivt om seg selv. Det er viktig å kjenne elevens mål og verdier for å forstå og forutsi emosjonelle reaksjoner og atferd. Her i denne undersøkelsen ser det ut til at dette ikke er blitt prioritert. Foreldrene i denne studien har opplevd at barna deres ikke har blitt sett, og foreldrene sitter igjen med en følelse av å ikke bli hørt. De har ropt om hjelp, men det er kun en informant som kan si at skolen har vært med på å bidra til at mobbingen stoppet og at barnet har fått det bedre i etterkant av mobbingen. Når det gjelder de tre andre sakene har ikke foreldrene noen god opplevelse, de har måttet ta tak i problemene selv, og til og med gitt opp.

Mangel på problemløsningsamtale er et godt eksempel på at skolen ikke tar det ansvaret de bør som kan være godt nok i forhold til å ivareta dimensjonene fra Barber(1997). For det første tilsier begge anti- mobbeprogrammene som finnes i Norge at første steg i en mobbesak er å få stoppet mobbingen, slik at det skapes trygghet og forutsigbarhet for barna. Og det kan ikke skje uten at det foreligger en problemløsningsamtale i bunn. Barber og Olsen (1997) påpeker at mange dårlige erfaringer utenom familien, men på andre arenaer er, for eksempel skolen kan skape usikkerhet og sårbarhet selv om grunnlaget de første årene har vært gode. Barber's(1997) empiriske miljøvariabler; støtte(connection), lærertilsyn(regulation) og elevinnflytelse(autonomy) er sentrale relasjonsdimensjoner innenfor sosialiseringprosessen som er av betydning for unges mentale helse. Dette gjenspeiler seg også i Bru's kognitive modell, som omfatter begrepene sosial støtte, regulering og autonomy. God sosial støtte vil gi en god relasjon, mens avvisning derimot kan føre til en dårligere relasjon. Tidligere i oppgaven har jeg skrevet at Thuen (2007) påpeker viktigheten av at eleven i relasjon til læreren erfarer en følelse av tilhørighet ved at lærer uttrykker at de setter pris på dem og gir varme og støtte. Om dette blir tilfredsstillt, kan resultatene komme i form av at elevene føler seg forpliktet til skolen, og opptre i tråd med uttrykte mål og verdier. Sosial støtte kan bli delt inn i en emosjonell og en instrumentell dimensjon. Lazarus og Folkman(1984) mener at den emosjonelle støtten som tar for seg aspekter som omsorg, trøst og oppmuntring, er den som er viktigst i forhold til å fjerne eller modifisere stress. Dette viser at skolen ikke har gjort nok for

disse elevene da de ikke har utført en problemløsningssamtale, de har ikke forsøkt å stoppe mobbingen, som hadde vært det beste for å modifisere stresset hos barnet. Skolen har i følge foreldrene ikke gitt barna tilstrekkelig emosjonell støtte da de ikke har utført en problemløsningssamtale, og dermed ikke jobbet for å modifisere stresset rundt barna. Som jeg har nevnt før i oppgaven så handler lærertilsyn (regulation) i følge Terje Overland(2007) om å skåre høyt på både kontroll- og varmedimensjonen. Det handler om hvor godt lærertilsynet er, hvor god struktur lærer skaper i klasserommet, hvor godt han ordner opp dersom plaging eller mobbing forekommer. En av de viktigste dimensjonene innenfor læringsmiljøet er struktur, som videre skaper trygghet. Mangel på opplevelse av struktur og trygghet, skaper usikre og utrygge elever. Barber og Olsen (1997) er også enig i dette, de hevder at forutsigbarhet og et trygt miljø skapes av et godt tilsyn, noe som er det viktigste for barn som er utsatt for mobbing. Lazarus(1999) sier at tilsyn er med på å regulere personens relasjon til omgivelsene. Ogden(2009) viser til Kounin som utførte en studie om dyktige klasselederes atferd. Det var overblikk som skilte de dyktige fra de mindre dyktige lærerne. Gjennom sin atferd formidler læreren at hun vet hva som foregår til enhver tid. Bevissthet om hva som foregår i klassen virker reduserende på problematferd som mobbing. Noe som også skaper et læringsmiljø som oppleves som trygt fordi læreren raskt slår ned på uønsket atferd.

Disse teoriene beskriver hva som bør ligge til grunn for å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø for elevene, og særlig for elevene som blir utsatt for plaging eller mobbing, eller for å kunne forebygge dette problemet. På de representative skolene i oppgaven ser det ut til at denne formen for lærertilsyn mangler.

Når det gjelder elev- lærer relasjonen mener Pianta(1999) at det er en preventiv intervensjon. Og han beskriver 6 viktige og kritiske utviklingstemaer i tidlig barndom. Noen av dem dreier seg om effektiv autonomi, forming og opprettholdelse av effektiv tilknytningsrelasjon og effektive relasjoner med jevnaldrende. Dette er svært viktig i arbeid med barn som er blitt mobbet, en god relasjon og fokus på autonomi kan gjøre barna sterkere. De vil føle seg tryggere da de har en lærer som de kan stole på, som gir av seg selv, både varme og kontroll. Det vil også bidra til at de føler skolen er et trygt sted å være. Pianta's(1999) utviklingstemaer står i sterk tråd med Barber's 3 dimensjoner og Lazarus' miljøvariabler som har fokus på sosial støtte og relasjoner. Barber(1997) viser til forskning som viser at relasjon mellom lærer og elev har noen av de samme effektene som i foreldre og barn relasjonen. Pianta(1999) hevder at sosial støtte i form av den relasjon som dannes mellom lærer og elev blir regnet som den viktigste faktoren mot innagerende vansker. I neste resultatdel vil dette bli

vektlagt. Barna har vist noen fellestrekk som sosial tilbaketrekking og humørsvingninger som følge av mobbingen. I de tilfellene er det spesielt viktig at relasjonen mellom lærer og elev er god. Når relasjonen oppleves som god for begge parter vil det også være lettere for læreren å oppdage slike atferdsendringer, men også bra for å støtte eleven gjennom den vanskelige tiden. Da vil eleven få en følelse av kontroll, samtidig som at læreren vil oppleves som trygg forutsigbar og støttende, som igjen vil føre til et godt tilsyn. Når en lærer som har gode relasjoner til elevene sine, og jobber for dette, kalles en autoritativ lærer. En autoritativ lærer støtter opp om at elevene må lære selvdisciplin i stedet for å pålegge kontroll over elevene. En autoritativ lærer jobber med struktur, grensesetting og kontroll samtidig som han bygger relasjon til elevene. I følge foreldrenes opplevelse og uttalelse om lærere/ledelsen kan vi se at dette ikke er prioritert, også her er det kun en informant som svarer positivt rundt dette med relasjon til læreren. De andre uttrykker en opplevelse av at barna deres er blitt forsømt av skolen.

Neste punkt vil gå inn på dette med utrygghet og usikkerhet. Alle foreldrene jeg snakka med sier at barnet deres på en eller annen måte forandret seg i forhold til sosial tilbaketrekning og forandret atferd på grunn av mobbing.

5.3 Hvilke skadevirkninger opplever foreldrene at barna har påtatt seg som følge av mobbingen.

Noe av hensikten med studien var å finne ut om barnet endret atferd i forbindelse med mobbingen, og om de satt igjen med noen følger av den nå som mobbingen var stoppet. Alle informantene uttrykte at barnet deres hadde endret seg. Denne atferdsendringen viste seg særlig som humørsvingninger, sosial tilbaketrekking og engstelse. Forskningen som er nevnt ovenfor viser at dette er typiske konsekvenser av mobbing. Jeg har derfor i dette kapittelet delt opp svarene fra intervjuguiden inn i kategorier som dreier seg om barnas atferdsendringer.

5.3.1 Sosial tilbaketrekking

En mor beskriver at hun la merke til store endringer i sønnens atferd. Han ble sosialt tilbaketrukket pga ekskludering, og han kunne ha store humørsvingninger.

“Han har alltid vært en sosial gutt, og så plutselig så var det ingen som kom hjem, han hadde ingen å gå til. Vi prøvde å gjøre ting så mye vi kunne for å støtte han, men han blei mer og

mer tilbaketrukket også etter sommerferien, høstferien i fjor så var det ingen på besøk og han gikk aldri til noen”.

“Plutselig var det ingen, og blei han mer og mer innestengt”.

Faren til en annen gutt beskriver det slik :

“Me såg at han blei mer og mer inneslutta, holdt seg mer og mer hemma. Når me snakka om at han burde ta seg ein tur ut med kameratar og sånn så det der så va der masse unnskyldningar for at det ikkje gjekk heilt i orden det her. Han ønskte å gjør litt andre ting hemma. Fant på møyje for å sleppa å gå ut. Te slutt så såg me en del nervøse trekk på han. Altså han plystra når han snakke. Når han fekk spørsmål og sånn så det så begynte han å få ukontrollerte plystrelyder. Så det trur eg bare har vært en nervøs reaksjon på at han. Han fekk en kroppslige reaksjon på det her. “

Foreldrene her beskriver det som en kamp for å få han med på aktiviteter på skolen og utenfor skolearenaen.

“Åsså gikk tia og han ville jo ikke på trening, og det endte med at han ikke ville gå på konfirmasjonsforberedelser og, så vi hadde en runde med de der. Og de hadde ikke sett noe og ikke hørt noen ting. Så det var en sjau, og ikke ville han gå på skolen. Han ville ingenting. Han ville ingenting, og det var en kamp hver dag for å få han til å gå”

Mor: *“men akkurat de åra hans på ungdomsskolen det var tøffe år. For ingenting funka sosialt på noen områder bortsett fra den legogruppa vi hadde hemma”.*

Når mobbingen er kommet så langt at foreldrene bruker mye tid og krefter for å få barna til å gå på skolen, være med på ulike aktiviteter og være med venner kan man gjerne si at det har gått så langt at mobbingen har fått noen konsekvenser. Behovene fra marlows behovshierarki blir ikke fullstendig tilfredsstilt da behovet for tilhørighet forsvinner (sosial kontakt), og behovet for sikkerhet(Sullivan, 2000). Mobbeofre kan da fort bruke sin tid på å unngå fremtidig mobbing, nemlig ved å trekke seg tilbake sosialt. De vil også prøve å lete etter steder hvor de kan være trygge. Dette er i tråd med hva Lazarus og Folkman(1984) og særlig Barber og Olsen(1997) snakker om i forhold til tilsynsvariabelen, hvor viktig det er med et trygt og forutsigbart miljø rundt seg. Å lete etter steder hvor de kan være trygge er en vanlig årsak til tilbaketrekking, barna ønsker å skape seg mer trygghet og forsøker å unngå

situasjoner som kan oppleves som truende. Da er det ekstra viktig at lærere og skolen opprettholder et godt tilsyn for å regulere læringsmiljøet på en måte som kan være trygt nok for de barna som har opplevd denne vanskelige situasjonen. De vil ha behov for et miljø som er spesielt godt på tilsyn, kombinert med emosjonell støtte og varme relasjoner, slik som teorien ovenfor legger vekt på.

Det var også en gutt som hadde fått en kroppslig reaksjon på mobbingen. Far beskriver det som nervøse trekk som utløste plystrelyder når han snakket. Dette er et godt eksempel på PTSD symptomene som dreier seg om fysiologisk aktivering. Humørsvingninger som også er et av funnene som kom frem under intervjuene, er også typisk kjennetegn på fysiologisk aktivering. Symptomene kommer til uttrykk på mange måter, men søvnvansker, irritabilitet og sinneanfall er ikke uvanlige symptomer for denne undergruppen.

Videre skal vi se på den neste atferdsendringen foreldrene til barna som var utsatt for mobbing oppdaget. Humørsvingninger som nettopp ble beskrevet overfor som et av kjennetegnene på PTSD symptomenes undergruppe; fysiologisk aktivering.

5.3.2 Humørsvingninger

Flere av foreldrene beskriver humørsvingninger som et problem som kom av mobbingen på skolen. Ikke bare ble de sosialt tilbaketrukne, men også irritable og lei.

Mor sier at hennes gutt ble ikke bare tilbaketrukket men fikk også store humørsvingninger

“Og ja, dersom vi, altså det siste året såg vi en stor forandring i humør, han blei irritabel hjemme, tok ikke kritikk selv om det var meint godt, tok ikke kritikk fra oss. Men det var mest dette her med at han plutselig var aleina. Og vi såg han aldri lo lengre”.

“Ja han blei irritert, veldig irritabel, kunne ikke gi noen kritikk, alt viss du spør kan du legge klærne på plass? Så kunne han blåse seg opp for det, for han såg det som en kritikk. Også irritabel med venninene sine. Og eg tror og han blei litt, eg tror det såret han at ingen ville være sammen med han. Og han sa at han var veldig lei seg for han hadde ingen venner.

“men eg har ikke noen venner”.

En far beskriver at de merket atferdsendringene mest på humøret:

“me merka det vell mest på humøret, med at han vell ikke i noe godt humør lenger”.

Meg:” dokken snakka jo litt om detta her om , med at han endra litt atferd i forbindelse med mobbingen. Men det var helst humøret da og”

Mor: “ja åsså var det de to gangene hvor han reagerte med å slå.Det har han vell aldri gjort. Aldri rørt noen. Men da var visst begeret sikkert så fullt at han hadde fått nok”.

Mor: “Pluss at han i følge den jenta som fortalte at han gråt mye på skolen. Men det har aldri lærerne sett”

Dette med humørsvingninger er typisk symptom som kommer som følge av mobbing. Tristhet, fravær av glede, og depressive problemer er funnet i studier som omhandler mobbeofre(Isaacs, et al., 2008) I følge Lazarus’s stressteori er mobbing i aller høyeste grad en faktor som kan føre til stress. Dette fordi barnet sannsynligvis ikke får tilfredsstilt behov som struktur, forutsigbarhet og trygghet og krav og regulering, og ikke minst de relasjonelle mekanismene. Mangel på venner å kunne støtte seg til er enda et behov på miljøsidan som ikke blir dekket (henviser til Bru’s overbyggende modell, s 24). Dermed vil barnet oppleve en ubalanse mellom krav og ressurser. I følge Lazarus(1999) teori henger tristhet og depresjon sammen. Depresjon blir ofte bundet sammen med følelsen av håpløshet i forhold til å opprette et meningsfylt liv på grunn av et stort tap. Og de mest fremtredende emosjonene i depresjon er sinne, angst, skam og skyldfølelse. Helt enkelt humørsvingninger som disse barna opplevde. Nå skal jeg være forsiktig med å konkludere med at disse barna hadde depresjon, men jeg prøver å forklare årsaken til humørsvingningene. Og i følge foreldrene hadde disse barna humørsvingninger som tristhet og sinne. Når en opplever at så mange av dine primære behov forsvinner så er det helt klart ut fra Lazarus(1999; 1984) og Barber (1997) sine teorier at dette er helt vanlige symptomer. Alt som skjer rundt barna, både på den individuelle siden og miljø siden så skal det ikke mange endringer fra normalen før et barn opplever stress og dette påvirker hverdagen deres.

5.4 Hvordan oppleves barnet i dag

Foreldrene her er generelt enig i at alt har blitt noenlunde bedre etter at mobbingen har stoppet. De ser ikke at barna sitter igjen med så mange følger nå i ettertid, men merker at de fremdeles har dårlig med venner og kan være litt engstelige.

Noen sitater som styrker dette utsagnet:

“Det som egentlig har skjedd med vår sønn er at han har komt i kontakt med ein fra trening som og har blitt mobbet. Di har veldig mye til felles så di, og det hjelpe han, at han har ein og di kom sammen rett før jul og for første gang hørte vi han inne på gutterommet, og lo. At han lo, det var flere mnd siden vi hadde hørt det. I dag har han det mye bedre. Fordi nå har han ein så han kan være med”.

“Det er en lettelse å se at ting går bedre, at han er glad igjen og er mer den gutten vi har alltid kjent”.

“Den plystringå e stoppa, det e littegrann men ikkje sånn så det va.. Så de har satt i verk tiltak og... det virke jo, men dette her tar tid. Han har jo sånn sett blitt utsett for dette her i jaffal to år. Og då e det ikkje sånn at du kan vedta at fra ein dag av så e det slutt”.

“Eller så forebyggende i forhold til å begynne på ungdomsskolen, så gav vi beskjed om hvilke unger han ikke måtte komme i klasse med. Og vi har en gutt som stråler for tiden”.

Disse foreldrene var fort ute med å informere ungdomsskolen om det som hadde skjedd på barneskolen. Foreldrene utleverte barna som var plagerne og krevde at deres sønn ikke skulle plasseres i samme klasse som de. Foreldrene opplever den nye skolen som fantastisk. De mener også at det har mye med de tydelige voksne ved skolen å gjøre. Og det er nettopp det Barbers miljødimensjoner dreier seg om. Støtte, lærertilsyn og autonomi(elevinnflytelse). Disse tre begrepene skaper et godt læringsmiljø og gode tydelige voksne som kan uttrykke hvor skolens verdiplattform ligger.

“men jeg ser jo han har jo ikke så mange, han har ikke så stort nettverk rundt seg”.

“Åsså det med selvtilliten og detta må byggast øve tid. Og eg ser jo klart at han og har jo ein utfordring med, han har jo komt litt skeivt ut i dette med relasjon til gruppå, så han må rett og slett trenast seg opp på nytt han med koss dette gruppe, ei ordentlige gruppa ska fungera. Ka han kan bidra med, og ka han kan forventast igjen av denne gruppa. Så eg regne med at det vil nok gå ett par år før han kan ha et naturleg forhold trur eg”.

Når en prøver å se sammenhengen i resultatene i første del opp mot andre del, kan en vurdere om disse konsekvensene av mobbingen gjerne kunne vært redusert dersom skolene hadde gjort mer eller grepet inn tidligere. I første resultatdel diskuteres viktigheten av støtte, tilsyn, relasjoner og autonomi, som intervensjon for å unngå/ redusere disse konsekvensene. Foreldrenes oppfatning tilsier at skolene generelt ikke har vært gode på å ta i bruk disse

variablene/begrepene, som er så viktige i arbeidet med sårbare elever. Men det er likevel viktig å påpeke at skolens perspektiv ikke er vektlagt, og dermed ikke undersøkt i denne sammenheng.

6.0 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven var å vinne mer kunnskap om hvilke tiltak som blir iverksatt i skolen for mobbeofre og mulige skadevirkninger disse barna pådrar seg som følge av mobbingen. Studien ble derfor utformet etter følgende problemstilling: *“Hvordan opplever foreldre til barn i en mobbeoffer-rolle at de har blitt ivaretatt av skolen, og hvilke mulige skadevirkninger opplever de at barna har pådratt seg”*? De fleste spørsmålene var rettet inn mot Barber's(1997) dimensjoner om støtte og regulering. Og denne teorien ble diskutert opp mot resultatene. Generelt er foreldrenes opplevelse av støtte dårlig. Jeg vil her kort presentere en oppsummering av hovedfunnene i forbindelse med problemstillingen, for så si noe om konsekvenser for praksisfeltet og behovet videre forskning.

Foreldrene har generelt hatt noe ulik oppfatning av skolesamarbeidet. Ingen av dem har vært fullstendig tilfreds, men noen har vært misfornøyd med hele ledelsen og lærerne, mens andre bare har vært misfornøyd med hvordan ledelsen ikke tar tak i mobbesaker før de blir bedt om det. Alle skolene har hatt et av anti- mobbeprogrammene, men likevel ikke gjennomført en problemløsningsamtale. Det er kun en skole som tok tak i saken da de ble bedt om det, og de andre skolene gikk i følge foreldrene forsvarsposisjon og hevdet at det ikke foregikk noen mobbing på deres skole. Foreldrene har dermed måttet kjempe en kamp og brukt mye energi på å få dem til å forstå at deres barn ikke har det bra på skolen.

Resultatene i denne studien viser at foreldrene opplever at lærere og ledelsen ved skolen ikke griper tak i problemene. Hensikten ved denne studien var å finne ut hvordan foreldrene ble møtt og hvordan de opplevde at barna ble ivaretatt. En av fedrene i studien opplevde at barnet hadde en god relasjon til lærerne og ble støttet gjennom det som hadde skjedd. De andre følte at de kom til kort. Skolen innså ikke problemet og tok dermed ikke tak i det. Dette viser at barna blir “forsømt” av skolen i forhold til at de ikke opplever støtte og i tillegg ikke har en god relasjon til læreren. Å ikke bli sett av læreren i en slik sammenheng som dette, kan være en forløper til stress og angstfølelser. Og både teori og tidligere forskning vektlegger støtte og gode relasjoner til elever som er utsatt for mobbing, dette for å skape trygge omgivelser for barna(Barber & Olsen, 1997; R. S. Lazarus & Folkman, 1984; Roland, 2007).

I denne studien var det to typer skadevirkninger som var de ledende for alle barna. De hadde alle trukket seg sosialt tilbake og de alle hadde utviklet humørsvingninger. Om skolene hadde vært gode på de 3 miljøvariablene til Barber, som støtte, tilsyn og elevinnflytelse, kunne kanskje noen av skadevirkningene barna opplevde vært redusert eller kanskje til og med vært unngått. Det er i drøftingen skrevet lite om variabelen som dreier seg om elevinnflytelse, årsaken til dette er at skolene ikke hadde satt til verks noen tiltak som kunne drøftes opp mot denne variabelen.

I oppgaven kom det også frem andre aspekter som jeg mener er verdt å nevne. Et av foreldrepårene informerte om at barnet deres hadde opplevd støtte på fotballtreningen, som hadde vært av stor betydning. Foreldrene her var svært tilfreds med tydelig voksne trenere, som også var årsaken til at gutten fremdeles spilte fotball. Jeg mener dette viser verdien av signifikante andre på andre arenaer, som ikke nødvendigvis trenger å knyttes mot skolen. Denne historien gjenspeiler at gode relasjoner, forutsigbarhet, trygghet, tilsyn og støtte kan være av betydning på alle arenaer. I og med at denne oppgaven først og fremst er knyttet mot foreldrenes opplevelse av skolen håndtering, så er ikke denne informasjonen av betydning i resultatdelen. Men jeg ser det som viktig å påpeke at tydelig autoritative ledere er av betydning på alle arenaer barn opptrer i.

Det er også viktig i denne sammenheng å presisere at oppgaven kun inneholder foreldrenes synspunkter som de rådende. Oppgaven vektlegger dermed kun en side av saken, og tar ikke skolens eller nærliggende instanser sitt perspektiv.

6.1 Konsekvenser for praksisfeltet

Over i resultatene er det helt klart og tydelig en misnøye blant foreldrene til disse barna som har vært utsatt for mobbing. De har alle kjempet mot skolen i varierende grad for å få dem til å åpne øynene. For mange av barna har denne perioden vært den verste i deres liv. De har prøvd å lukke seg inne for å få en stopper på det, og de har vært venneløse. Vi har såpass mye kunnskap om mobbing i dag at dette skulle ikke vært nødvendig. Vi vet at om et barn blir utsatt for mobbing over lengre tid så vil dette gi dem konsekvenser. Disse barna som er beskrevet ovenfor viser dette klart og tydelig. De har forandret atferd som følge av mobbing. De har hatt store humørsvingninger, og trukket seg tilbake fra de sosiale omgivelsene. De ville nok sagt at de levde i ett helvete. En far i studien beskriver at hans sønn hadde blitt en så stor ekspert på å unngå sosiale settinger, at han nå måtte trenes opp igjen sosial kompetanse.

Far ser for seg at dette vil ta lang tid. I de fleste tilfellene er mobbesakene nettopp avsluttet. Dermed er det ingen eller få som har grunnlag nok til å oppdage eventuelle senskader.

Resultatene fra denne studien kan være en bidragsyter til skolefeltet. Her er det klare eksempler på at skole-hjem samarbeidet ikke har fungert, og en får beskrevet foreldrenes opplevelse av en skole de ikke føler de kan samarbeide med. Jeg tror og håper at fremstillingen av foreldrenes opplevelse i denne sammenheng vil bidra til at skolene i fremtiden bruker tid på å høre og forstå barnas sak. Skolene kan ved å lese denne oppgaven få lærdom om hva som bør vektlegges i slike saker. Selv om utvalget er lite, kan oppgaven brukes som en veiledning i fremtidige saker. Foreldrene i denne studien gav uttrykk for at det største problemet ved skolen, var mangel på støtte og tilsyn/regulering. Dersom skolene hadde prioritert disse dimensjonene så kunne omfanget av misnøye vært en helt annen.

6.2 Behov for videre forskning

Det kunne vært interessant å utføre denne studien med et representativt utvalg av skoler. Det ville bidratt med et litt mer nyansert bilde, og skolene ville fått mulighet til å få frem deres opplevelse av mobbesakene. De ville dermed også fått anledning til å forsvare hva som har blitt gjort for å kvalitetssikre håndteringen av mobbing. Denne studiens omfang tillater ikke det.

Resultatene fra det empiriske materialet i denne studien viste at foreldrene opplevde liten grad av støtte fra skolen. Det kunne vært interessant å studere i hvilken grad ledelsen på skolene tilrettelegger for kompetanseheving for sine ansatte. Dette synes som nødvendig om en skal ta utgangspunkt i mine informanternes uttalelser.

Det kunne også vært interessant å intervju lærerne og deres kunnskap omkring håndteringen av mobbeproblematikken, særlig vedrørende mobbeofrenes situasjon. Da kunne vi dannet et bilde om håndteringen forankres i fagkunnskaper eller erfaringskunnskap.

Det første en skal gjøre og det mest effektive i en mobbesak er å stoppe den. Det er derfor særlig viktig at kompetansen hos de som jobber med barn er tilstrekkelig, slik at funksjonelle tiltak kan settes i gang på et tidlig tidspunkt i en mobbesak.

Med tanke på at denne studien har for lavt utvalg til å kunne generalisere, ville det vært nyttig å studere samme problemstilling med et større utvalg. Om da mine funn hadde blitt bekreftet videre, ville det resultert i enda mer støtte for å kunne gå ut i feltet med funnene.

- Adolfson, F. (2007). Barns psykiske helse i skolen og betydning for lærerrollen. *Spesialpedagogikk*, 9, 30-35.
- Aronson, E. (1999). *Readings about the social animal*. New York: W.H. Freeman.
- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Auestad, G. (2011). Ny teknologi- en utvidelse av mobbingen? In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Barber, B. K. (Ed.). (2002). *INTRUSIVE PARENTING. How psychological Control Affects Children and Adolescent*: American Psychological Association.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in Context: Connection, Regulation and Autonomi in the Family, School, and Neighborhood, and With Peers. *Journal of Adolescent Research*, 12, 5-11.
- Brousse, G., Fontana, L., Ouchchane, L., Boisson, C., Gerbaud, L., & Bourguet, D. (2008). Psychopathological features of a patient population of targets of workplace bullying. *Occupational Medicine*, 58, 122-128.
- Buss, D. M., & Larsen, R. J. (2002). *Personality Psychology*. New York: McGraw- Hill.
- Buss, D. M., & Larsen, R. J. (Eds.). (2002). *Personality Psychology*. New York McGraw-Hill.
- Byrne, D. (Ed.). (1999). *Social exclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Børve, T. A., Nævra, A., & Dalgard, O. (2003). Å mestre depresjon. (KID) Kurs i depresjonsmestring. Utgitt av : psykolog Trygve A. Børve, psykiatrisk sykepleier Anne Nævra og proffessor dr. med. Steffen Dalgard. *Rådet for Psykisk Helse*.
- Cassidy, T. (1999). *Stress, cognition and health*. London: Routledge.
- Cresswell, J. W. (Ed.). (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*: Sage publication.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Dyregrov, A. (Ed.). (1999). *Katastrofepsykologi*. Bergen Fagbokforlaget.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Engelstad, F., Egeland, T., Grenness, C. E., Kalleberg, R., & Malnes, R. (1996). *Samfunn og vitenskap: samfunnsfagenes fremvekst, oppgaver og arbeidsmåter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Idsøe, T., & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Isaacs, J., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2008). Long – term consequences of victimization: a follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2(4), 387-397.
- Jacobsen, D. I. (Ed.). (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Klette, K. (2004). Forskningstilnærming og datainnhentingstrategier. In K. Klette (Ed.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Unipub.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). Manifestet mot mobbing http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport.html?id=106012 Retrieved 24.09, 2003
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Manifestet mot mobbing 2011-2014. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2011/manifest-mot-mobbing-2011-2014.html?id=632010 Retrieved 27.01, 2011
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (Eds.). (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (Eds.). (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publ. co.
- Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer victimization and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29, 815-821.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf?epslanguage=no](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf?epslanguage=no), 2006
- Ogden, T. (Ed.). (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: forskning om skolemobbing*. [Oslo]: Cappelen.
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools. Bullies and whipping boys.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1993). Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Long- Term Consequences and an Effective Intervention Program. In S. Hodgins. *Mental Disorder and Crime*, 317-150.
- Olweus, D. (Ed.). (2001). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre* (5. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olweus, D., & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge: informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Olweus, D., & Thyholdt, R. (Eds.). (2004). *Nye mobbe-data for perioden 2001-2003 fra Olweusgruppen*.
- Olweus, D., & Thyholdt, R. (Eds.). (2005). *Olweus- programmet mot mobbing og antisosial atferd i grunnskolen, 2005*.
- Overland, T. (Ed.). (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (Ed.). (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pikas, A. (1989). In Roland, E & E. Munthe (Eds.), *Bullying. An international perspective* (pp. 151). London: David Fulton Publishers.
- Porter, L. (Ed.). (2007). *Behaviour in schools: teory and practice for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial function in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 137-187.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Ringdal, K. (Ed.). (2007). *Enhhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long- term implications for lesbian, gay men and bisexuals. *Crisis*, 24, 169-175.
- Roland, E. (1981). Mobbing- en legitimerings- og fase-teori. *Skolepsykologi*, 2.
- Roland, E. (1997). *Mobbing: håndbok til foreldre*. Stavanger: Rebell forl.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. [Article]. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E. (2004). Dag Hareide på feil mobbespor. *Utdanning*, 22.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. (Ed.). (1980). *Terror i skolen. Mobbing- ei empirisk undersøkning*. Stavanger: Rogalandsforskning.

- Roland, E. (Ed.). (1983). *Strategi mot mobbing*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (Eds.). (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning*.
- Sandsleth, G. (Ed.). (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12(2), 81-88.
- Silverman, D. (Ed.). (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE publications Ltd.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School Bullying. Insight and Perspectives*. London: Routledge.
- Stephens, P. (2010). Preventing and confronting school bullying: a comparative study of two national programmes in Norway. *British Educational Research Journal*.
- Storch, E. A., & Ledley, D., R. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics*, 44(1), 29-38.
- Sullivan, K. (Ed.). (2000). *The Anti-Bullying Handbook*. Auckland: Oxford University Press.
- Terr, L. C. (1979). Children of Chowchilla: A study of psychic terror. *The psychoanalytic study of the child*, 34, 357-366.
- Thagaard, T. (Ed.). (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (Ed.). (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E. (Ed.). (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems*: Universitetet i Bergen.
- Thuen, E., & Bru, E. (2007). Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Environment related to changes in Emotional and Behavioural Problems? *Journal of School Psychology*.
- Tikkanen, T., & Junge, A. (Eds.). (2005). *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge*. Stavanger: Rogalandforskning.
- Widerberg, K. (Ed.). (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Widerberg, K. (Ed.). (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.



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

Thormod Idsøe
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.01.2011

Vår ref: 25880 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25880	<i>Hvordan føler foreldre til barn i en mobbeoffer-rolle at de har blitt ivaretatt av skolen, og hvilke skadevirkninger ser de at barna har pådratt seg?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Thormod Idsøe
Student	Linn Stråbo

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Stråbo, Novvegen 18, 4044 HAFRSFJORD



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25880

Det tas høyde for at det kan bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan foreldre til barn utsatt for mobbing blir ivaretatt av skolen, samt få bedre forståelse av hvordan barnet reagerer på mobbingen.

Utvalget består av 3-5 foreldrepar med barn som er utsatt for mobbing på skolen. Utvalget rekrutteres ved at studenten kontakter skoleledelsen og ber dem formidle informasjon om prosjektet til aktuelle informanter. Studenten vil ikke kjenne informantens identitet før de eventuelt samtykker til deltakelse.

Utvalget får skriftlig informasjon om prosjektet, og de som ønsker å delta samtykker skriftlig. Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 20.01.2011 godt utformet.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju. Det skal gjøres lydopptak av intervjuene, og lydopptakene skal behandles på PC. Det skal ikke registreres navn på informantene.

Når prosjektet er fullført, og senest innen 01.09.2011, skal innsamlede opplysninger anonymiseres ved at lydopptak slettes og eventuelle indirekte identifiserende opplysninger slettes eller omskrives/kategoriseres slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er en mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Teamet for oppgaven er mobbing og jeg skal belyse hvilke skadevirkninger mobbingen kan ha for den som har havnet i offer-rollen. Jeg vil også ha svar på hvordan barnet deres, og dere som foreldre har opplevd støtte fra skolen etter problemløsningssamtalen.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 3-5 foreldrepar til barn som har vært utsatt for mobbing. Intervjuene vil bli foretatt individuelt og jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi avtaler sammen tid og sted.

Jeg har kontaktet tilfeldig valgte skoler og forespurt rektor ved skolen om å formidle kontakt med deg. Din identitet er ukjent for meg helt til du eventuelt samtykker i å delta i denne studien ved å returnere samtykkeerklæringen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Dersom du velger å delta vil opplysningene bli behandlet konfidensielt og oppbevart i låsbart skap gjennom hele prosessen. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne deg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettet når oppgaven er ferdig innen september 2011.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg i den frankerte konvolutten så snart som mulig eller senest innen 10. mars 2011.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på 92814446, eller sende en e-post til l.straabo@stud.uis.no

Du kan også kontakte min veileder Thormod Idsøe ved senter for atferdsforskning på telefonnummer: 5183 2900.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Linn Stråbø

Samtykke erklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet som er beskrevet ovenfor, og skal gjennomføres av Linn Stråbø under veiledning av Thormod Idsøe og ønsker å stille til intervju.

Signatur..... Telefonnummer.....

Vedlegg 3

Intervjuguide

Takk for at du møter opp til dette intervjuet!

Håpet er at det du forteller kan komme til nytte for andre som kommer til å oppleve det samme - på den måten at vi forstår mer hvordan det er å være foreldre til ett barn som er utsatt for mobbing og vi får bedre forståelse for hvordan barnet reagerer. Vi får også kunnskap om hvordan dere som foreldre føler dere og barnet deres er ivaretatt av skolen, og studien kan gjerne bidra til at det blir bedre for de som opplever det samme i fremtiden.

Intervjuet vil vare fra en time og oppover. Jeg har god tid. Vi kan ta pauser om du føler for det. Du har også full rett til å avslutte samtalen om du vil, uten å måtte forklare hvorfor.

Jeg har noen punkter her som jeg ønsker at du snakker om. I tillegg ønsker jeg at du forteller det viss det er noe du synes er viktig som jeg ikke har spurt om.

1. Alder på barnet
2. Kjønn
3. Klassetrinn

Barnet i en mobbesituasjon

4. Hvordan ble dere oppmerksomme på at barnet deres ble mobbet?
5. Hvor lenge hadde da mobbingen pågått?
6. Hvordan reagerte dere da dere fikk vite at barnet deres ble mobbet?
7. Har dere erfart at barnet deres har endret atferd i forbindelse med mobbingen?
8. Hvordan opplever dere barnet deres i dag?
9. Føler dere at barnet deres sitter igjen med noen følger av mobbingen, nå i ettertid?

Vedlegg 3

9.1 Har barnet for eksempel slitt med søvnproblemer, appetitt, hvordan er stemningsleiet, er barnet blitt mer engstelig, viser barnet tretthet mer enn før, er barnet mindre motivert for skolearbeid eller mer likegyldig?

Skolesamarbeid

10. Har dere hatt noe kontakt med skolen i forbindelse med at barnet deres har blitt mobbet?
11. Føler dere at skolen har vært gode å samarbeide med?
12. Hvordan føler dere at skolen ivaretok deres barn i denne situasjonen?
13. Hvordan føler dere at skolen har fulgt opp etter problemløsningssamtalen?
14. Har skolen bidratt til at barnet har fått det bedre etter at mobbingen stoppet?
15. I hvilken grad har dere opplevd at skolen har hatt kontroll på situasjonen?
16. Vet dere om skolen har anti- mobbe program
17. Har barnet en god relasjon til lærerne sine
18. Har barnet opplevd støtte fra lærere gjennom det som har skjedd?(har det vært viktig)

Familiesituasjon

19. Hvordan har mobbesituasjonen påvirket dere som familie?