



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:	Vårsemesteret, 2013
Master i spesialpedagogikk	Åpen
Forfatter: Adelheid Isdal Stokka	..... (signatur forfatter)
Veileder: Thormod Idsøe	
Tittel på masteroppgaven: Mobbing og utvikling av traumesymptomer. En kvalitativ undersøkelse av lærernes kjennskap til sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer.	
Engelsk tittel: Bullying and development of trauma symptoms. A qualitative study of teacher's awareness about the relationship between bullying and trauma symptoms.	
Emneord: Mobbing, traumer, traumesymptom, Posttraumatisk stresslidelse, skolens rolle, henvisning.	Sidetall: 71 + vedlegg/annet: 6 Stavanger, 12.05. 2013

## **Forord**

Masteroppgaven representerer slutten på et toårig masterstudium i Spesialpedagogikk, ved Universitetet i Stavanger. Interessen for å skrive om sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer, våknet da jeg leste artikkelen til T. Idsoe, Dyregrov og Idsoe (2012). Artikkelen viser til forskningsfunn som indikerer en sammenheng mellom mobbing og symptomer på posttraumatisk stresslidelse hos barn og unge. Motivasjonen min ble da drevet frem av et ønske om å undersøke hva lærerne i skolen vet om denne sammenhengen, og hvilken kompetanse det finnes på dette området i skolen.

Gjennom å arbeide med denne masteroppgaven har jeg fått et innblikk i hvilke kunnskaper de respektive lærerne i ungdomsskolen har om sammenhengen mellom traumesymptomer og mobbing, og oppdaget at utvidet kunnskap om tematikken er nødvendig. Jeg håper at studien setter et søkelys på problematikken, og at lærerne kan opparbeide seg en bevissthet rundt hvilke alvorlige konsekvenser mobbing kan medføre, og hvordan man best mulig kan hjelpe mobbeofre. Arbeidet med oppgaven har vært spennende og utfordrende og jeg har tilegnet meg relevant kunnskap, som jeg tror vil kunne være svært nyttig i mitt fremtidige arbeid.

Jeg vil takke min fantastiske veileder ved Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning Dr.psychol. Thormod Idsøe, som har støttet og hjulpet meg gjennom hele prosessen. Han har styrket meg og hjulpet meg til å løfte oppgaven. Tusen takk for gode, utfordrende faglige samtaler og drøftinger. Disse har ledet oppgaven i riktig retning. En stor takk rettes også til informantene som valgte å delta i studien, uten deres samarbeidsvilje og informasjon, hadde ikke studien blitt til. Sist men ikke minst fortjener også min kjære mann og familien min en stor takk, de har gjennom hele prosessen støttet meg og motivert meg til å gjøre mitt beste.

*«Ingen er helt alene. Likevel kan barn og ungdom som opplever kriser og katastrofer føle seg veldig alene i hverdagen. For disse kan barnehagen eller skolen være et sted der kyndige pedagoger veileder dem gjennom vanskelige perioder i livet» (Raundalen & Schultz, 2008, s. 229).*

Stavanger, mai. 2013

Adelheid Isdal Stokka

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven ble utformet med bakgrunn i at mobbing er en kjent utfordring for de fleste skoler. Om lag 6,8 % av elever på mellomtrinnet, og 5,4 % på ungdomstrinnet rapporterer om å bli mobbet (Roland, Bru, Midthassel & Vaaland, 2010). Mobbing er knyttet til fysiske og psykiske vansker, og det har i nyere tid blitt aktuelt å undersøke posttraumatisk stresslidelse (PTSD) hos barn og unge.

Følgende problemstilling har blitt undersøkt:

### **Hvilken kjennskap har lærerne i ungdomsskolen til traumesymptomer som kan oppstå hos barn og unge som opplever mobbing, og er det noen av lærerne som setter inn praktiske tiltak som kan samsvare med et traumeperspektiv?**

I henhold til problemstillingen har denne kvalitative berørt en del aspekter vedrørende mobbing og utvikling av traumesymptomer. Studiens formål er utformet på bakgrunn av et empirisk grunnlag, som viser til at det er grunn til å anta at finnes en sammenheng mellom mobbing og traumesymptomer (T. Idsoe, et al., 2012). Formålet med studien har vært å undersøke hvorvidt lærerne i skolen har kjennskap til denne problematikken og om de iverksetter tiltak for mobbede elever som kan samsvare med et traumeperspektiv. Teorien som ligger til grunn for oppgaven er teorien om dobbeltsporet hukommelse (Brewin, 2003) og teorien om grunnleggende antagelser (Janoff-Bulman, 1992). Tiltakene som er skissert er tuftet på det faktum at skolene er lovpålagt å arbeide med det psykososiale miljøet til elevene (Opplæringslova, 2012§9a). Det er flere måter å gjennomføre tiltak som ivaretar elevens psykososiale miljø etter opplevd mobbing. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende tiltak: En god relasjon mellom lærer og elev, banking time, sosial kompetanse, og myke metoder som samtale og skriving.

Denne studien tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, der intervju har blitt benyttet som metode. Metoden er valgt med bakgrunn i et ønske om å kunne gå i dybden på lærernes kunnskap om sammenhengen mellom mobbing og utvikling av traumesymptomer. Utvalget består av fem lærere i ungdomsskolen, og de innhentede data utgjør grunnlag for analysen. Analysen av oppgaven har blitt gjennomført i henhold til en fenomenologisk tilnærming, som bygger på å få tak i den subjektive opplevelsen til mennesker og som har som formål å få tilgang til de dyptgående meningene.

Funnene fra denne studien viser til at det ikke er tilstrekkelig med teoretisk kunnskap om sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer blant lærerne som har deltatt i denne studien. Funnene tyder likevel på at lærerne har en forståelse for at mobbing kan oppleves som et traume for offeret, og at det kan medføre reaksjoner. Det var et fellestrekk at flere av lærerne uttrykte for lite kunnskap om tematikken, og at de savnet utvidet kompetanse på området. Datagrunnlaget viser til funn som tyder på at lærerne har en anvendt praksiskompetanse, som kan samsvare med et traumeperspektiv på mobbing. Det viste seg at en del av de teknikkene som lærerne anvendte i praksis, kan samsvare med det Raundalen og Schultz (2008) betegner som teknikker anvendt i pedagogisk kontekst, med utgangspunkt i virksomme metoder fra terapirommet. Et eksempel på dette er at lærerne benytter samtale som et tiltak for elever som har opplevd mobbing. Lærere skal ikke utføre noen form for terapi, men de kan likevel arbeide ut i fra prinsipper som kan bidra til symptomlindrende effekt.

Funnene fra denne studien indikerer at det foreligger enkelte pedagogiske utfordringer som den undersøkte skolen kan arbeide videre med. Dette for at en skal kunne sikre at elevene opplever et psykososialt miljø preget av trygghet og oppfølging. Datagrunnlaget viser at lærernes arbeid var det preget av omsorg for elevene, men at ytterligere teoretisk kompetanse om tematikken er nødvendig.

## **Innholdsfortegnelse**

Forord .....	1
Sammendrag .....	2
1.0 Innledning .....	7
1.1 Problemstilling og avgrensing .....	8
2.0 Mobbing .....	9
2.1 Drivkraften bak mobbing .....	11
2.2 Forekomst av mobbing .....	12
3.0 Traume .....	12
3.1 Type I og type II traume .....	14
3.2 Traumesymptom .....	14
3.3 Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) .....	15
3.3.1 Påtrengende minner .....	16
3.3.2 Unngåelsesstrategier .....	17
3.3.3 Økt aktivering .....	17
3.4 Risikofaktorer og komorbiditet .....	17
4.0 Mobbing som et traume .....	18
4.1 Mobbing kan medføre fysiske og psykiske vansker .....	18
4.2 Skolevansker .....	19
4.3 PTSD symptomer og mobbing .....	20
5.0 Traumeteori .....	21
5.1 Teorien om dobbeltsporet hukommelse .....	21
5.1.1 Bearbeiding av traumeminner, sett ut ifra teorien om dobbeltsporet hukommelse ..	22
5.2 Teorien om grunnleggende antagelser .....	23
6.0 Skolens rolle .....	25
6.1 Hvordan kan man stoppe mobbingen? .....	25
6.1.1 Samtaler med dem som er involvert i mobbingen .....	26
6.2 Henvisning til hjelpeinstanser .....	27
7.0 Tiltak i skolen, med utgangspunkt i traumeteori .....	28
7.1 Forebyggende tiltak .....	28
7.1.1 Lærer – elev -relasjonens betydning .....	29
7.1.2 Banking time .....	30
7.2 Sosial kompetanse .....	31

7.3 Myke metoder.....	32
7.3.1 Samtale.....	32
7.3.2 Skrivning – pedagogikkens virkemiddel .....	33
8.0 Forskningsmetode .....	35
8.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	35
8.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk .....	36
9.0 Innhenting av data .....	36
9.1 Prøveintervju .....	36
9.2 Utvalg .....	36
9.3 Semistrukturert intervju.....	37
9.3.1 Intervjuguide .....	38
9.4 Gjennomføring av intervju .....	39
9.5 Bearbeidelse av data .....	40
9.5.1 Transkribering.....	40
9.5.2 Analyse .....	40
10.0 Etske overveielser og refleksjoner .....	41
10.1 Informert samtykke.....	42
10.2 Etske forhold under og etter intervjuprosessen .....	42
10.3 Konfidensialitet .....	44
10.4 Validitet og reliabilitet.....	45
10.4.1 Validitet.....	45
10.4.2 Reliabilitet.....	46
10.5 Feilkilder.....	47
11.0 Resultater og drøfting.....	49
11.1 Innledning .....	49
12.0 Mobbing .....	49
12.1 Mobbing som et traume .....	51
13.0 Traumesymptom.....	53
13.1 Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) og mobbing .....	54
13.1.1 Påtrengende minner .....	55
13.1.2 Unngåelsesstrategier .....	56
13.1.3 Økt aktivering .....	58
13.1.4 Fravær av glede.....	59

14.0 Skolens rolle .....	59
14.1 Henvisning til hjelpeinstanser .....	61
15.0 Forebyggende tiltak, med utgangspunkt i traumeteori.....	63
15.1 Forebyggende tiltak .....	63
15.1.1 Lærer – elev -relasjonens betydning .....	63
15.1.2 Sosial kompetanse.....	65
15.2 Myke metoder.....	66
15.2.1 Samtale.....	66
15.2.2 Skrivning – pedagogikkens virkemiddel .....	68
16.0 Oppsummering .....	69
17.0 Videre forskning.....	70
18.0 Referanseliste .....	72

## 1.0 Innledning

Mobbing har vært i forskningens søkelys siden starten på 70-tallet (Munthe & Vaaland, 2004) og det har de siste årene vært en økning i forskning på skolebasert mobbing både nasjonalt og internasjonalt (Ateah & Cohen, 2009; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; James et al., 2008; Olweus, 1993, 1999; Roland, 2007; Stassen Berger, 2007; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2003).

I dagens samfunn våkner 60.000 barn og unge i Norge, til frykten for å bli mobbet (Roland, 2007) og økende grad av forskning har begynt å undersøke hvordan offeret fungerer sosialt, mentalt og akademisk (Hunt, Peters & Rapee, 2012; T. Idsoe, et al., 2012; Jaana Juvonen, Yueyan Wang & Espinoza, 2011; Mynard, Joseph & Alexander, 2000). Tidligere rådet en antagelse om at mobbing var en del av den «normale» interaksjonen mellom barn og unge (Tolan, 2004) og at å bli mobbet ikke var skadelig i den grad man kjenner til i dag. Nyere forskning utfordrer dette perspektivet ved å vise til funn som tyder på det motsatte, nemlig at mobbing kan gi både fysiske og mentale vansker (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2009; T. Idsoe, et al., 2012). Mobbing skader nødvendigvis ikke bare i hendelsesøyeblikket men kan gi mobbeofrene skader som kan kreve både tiltak og behandling i ettertid (Stassen Berger, 2007). Dersom elever ikke mottar tilstrekkelig med hjelp og oppfølging kan mobbing gå ut over sosialt og faglig funksjonsnivå (Hunt, et al., 2012).

Barn og unge som opplever mobbing kan fremvise ulike reaksjoner som kan variere i intensitet og alvorlighetsgrad. Reaksjoner som kan oppstå kan blant annet være angst, depresjon, liten selvtillit, akademiske vansker, søvnevansker og posttraumatisk stress (Dyregrov, 2010; Vanderbilt & Augustyn, 2010). Nyere forskning har undersøkt hvorvidt det er en sammenheng mellom mobbing og symptomer på posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Selv om man ikke kan si med sikkerhet at mobbing kan gi PTSD som diagnose, er det empirisk støtte for at mobbing er relatert til PTSD symptomer hos barn og unge (Arseneault, et al., 2009; T. Idsoe, et al., 2012; Mynard, et al., 2000; Rivers, 2004).

Mobbing er en utfordring for samfunnet, og tiltak for å minske skolemobbing har blitt iverksatt. Regjeringen startet i 2002 et arbeid med manifest mot mobbing, som har til hensikt å øke bevisstheten gjennom kompetanseheving og handling. I 27.01. 2011 ble manifest mot mobbing revidert og signert av statsminister Jens Stoltenberg og en kampanje mot digital mobbing ble startet. De undertegnede partene forplikter seg til å arbeide mot at: *Alle barn og unge skal ha et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for*



*mobbing* (2011, s. 3). Antimobbeprogram som Zero, og Respekt er programmer som blir benyttet for å forebygge mobbing i skolen. Disse programmene inneholder i liten grad informasjon og tiltak om hva man skal gjøre for mobbeofrene. Nation (2007) påpeker at intervensjoner mot mobbing har feilet, ved at de ikke erkjenner de umiddelbare reaksjonene og vanskene et mobbeoffer kan oppleve. På bakgrunn av overnevnt forskning og forekomst av mobbing var mine tanker rettet rundt hva som skjer med elevene dersom/ og om mobbingen opphører. Interessen våknet derfor for å finne ut hvilke kjennskap lærerne i ungdomsskolen har til at mobbing kan medføre alvorlige konsekvenser og eventuelt, hvilke forebyggingstiltak som blir iverksatt.

### **1.1 Problemstilling og avgrensing**

Denne studien har hatt som overordnet formål å undersøke hva et utvalg lærerne vet om at mobbing kan medføre traumesymptomer. Videre har studien tatt sikte på å undersøke om noen av lærerne utarbeider praktiske tiltak, som kan samsvare med et traumeperspektiv på mobbing. Formålet er utformet på bakgrunn av et empirisk grunnlag, som viser til at det er grunn til å anta at det er en sammenheng mellom mobbing og traumesymptomer. Forskning peker også mot viktigheten av at skolepersonell har kunnskap om denne sammenhengen (T. Idsoe, et al., 2012).

Denne kvalitative studien har undersøkt følgende empirisk problemstilling:

**Hvilken kjennskap har lærerne i ungdomsskolen til traumesymptomer som kan oppstå hos barn og unge som opplever mobbing, og er det noen av lærerne som setter inn praktiske tiltak som kan samsvare med et traumeperspektiv?**

For å underbygge viktigheten av problemstillingen, ønsker jeg å vise til at mobbing kan være en trussel mot det sosiale miljøet, trygghet på skolen, læringsutbytte og den psykososiale utviklingen (Arnesen & Sørli, 2010). Skolen er lovfestet til å arbeide med det psykososiale miljøet «*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, 2012§9a-1). Skolepersonell må ha kunnskaper om hvordan man oppdager og avdekker tegn på mobbing, da skolen er en arenaen der slike hendelser finner sted (Storch & Esposito, 2003). Kunnskaper om mobbing alene er ikke tilstrekkelig for å kunne kartlegge denne type problematikk, og studien tar derfor sikte på å undersøke om lærerne er kjent med hvilke konsekvenser mobbing kan medføre. Skolene er også lovpålagt å drive med kompetanseutvikling slik at de er

orientert og oppdaterte på samfunnets utvikling (Opplæringslova, 2012§ 10-8). Kompetanse om denne problematikken, er nødvendig for at lærerne skal kunne tilrettelegge, utarbeide tiltak og henvise videre dersom symptom oppdages hos mobbeofre (Munthe & Vaaland, 2004).

På grunn av problemstillingens utforming har jeg valgt å utdype mobbing som fenomen, de ulike konsekvensene mobbing kan medføre for offeret, i tillegg til traumer og traumesymptom. Jeg har omtalt generelle traumesymptomer, men hovedfokuset har vært på symptomer på PTSD. Skolens rolle har blitt sett ut i fra lovverk og teori, der ulike tiltak også har blitt skissert. Tiltakene skisseres på bakgrunn av det Raundalen og Schultz (2008) refererer til som teknikker anvendt i pedagogisk kontekst, med utgangspunkt i terapirommet. Formålet med tiltakene er et ønske om å forhindre at mobbeofre utvikler vansker, som følge av opplevelsene. Lærere skal ikke utføre noen form for terapi, men det er det likevel tjenlig at de arbeider ut i fra prinsipper som kan bidra til en terapeutisk vinning (Raundalen & Schultz, 2008). Nyere og eldre forskning vil bli presentert rundt disse temaene for å belyse problematikken og dykke ned i det sammensatte fenomenet mobbing i skolen er og det faktum at mobbing kan gi traumesymptomer.

## **2.0 Mobbing**

Internasjonalt og nasjonalt har det over tid vokst frem en felles forståelse av mobbing, og rådende definisjoner inneholder mange av de samme hovedelementene (Roland, 2007). En definisjon på mobbing er sentral og viktig i alt arbeid med mobbing, da det kan hjelpe til med å bevisstgjøre hva man ønsker å bekjempe og forebygge. Ved hjelp av definisjonene til Olweus (1999) og Roland (2007) kan man få en innsikt i hva som er erting og hva som defineres som den ondsinnede mobbingen (Munthe & Vaaland, 2004).

Roland (2007) definerer mobbing som: *«fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen»* (Roland, 2007, s. 25).

Olweus (1999) definerer mobbing som: *«We say that a student is being bullied when another student, or a group of students, say nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is hit, kicked, threatened, locked inside a room, and things like that. These things may take place frequently and it is difficult for the student being bullied to defend himself or herself. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a negative*

*way. But it is not bullying when two students of about the same strengths quarrel of fight»*  
(Olweus, 1999, s. 31).

Som det fremkommer av definisjonene er mobbing handlinger som preges av negativ/aggressiv karakter og der psykisk og/eller fysisk vold er innblandet. De negative handlingene utføres av en eller flere personer, systematisk over tid og har en intensjon om å skade mobbeofferet (Olweus, 1993; Roland, 2007). De negative handlingene det her refereres til kan blant annet være: å bli negativt omtalt, bli ekskludert fra felleskapet med mening, fysisk vold, at andre forteller falske rykter om en og/eller at noen prøver å få en mislikt blant jevnaldrende (Olweus, 1999). Slik de overnevnte definisjonene fremstår, vil ikke enkeltstående overgrep falle innunder denne måten å definere mobbing på. Roland (2007) påpeker at enkelthendelser kan oppleves ubehagelige, men at mobbebegrepet skal forbeholdes de krenkelsene som skjer systematisk over tid. Man kan likevel ikke utelukke at slike hendelser vil kunne medføre ubehag for vedkommende og oppleves traumatisk for mobbeofferet. Det er nødvendig å påpeke at den subjektive opplevelsen av å bli mobbet er en viktig del faktor. Det hjelper ikke for en elev at læreren sier at hendelsen ikke er mobbing, så lenge eleven selv føler seg mobbet. Lærerne må anerkjenne elevens følelse av situasjonen og det er viktig at de tar dem med i betraktning (Munthe & Vaaland, 2004).

For at negative hendelser skal bli referert til som mobbing må det finnes et ujevnt styrkeforhold mellom partene mobber og mobbeoffer. Konsekvensen av et slikt styrkeforhold resulterer i at mobbeofferet har redusert mulighet til å forsvare seg og ofte blir hjelpeløs i møte med mobberne (Olweus, 1999; Roland, 2007). Når mobberen utøver makt, blir resultatet avmakt hos offeret (Munthe & Vaaland, 2004). Det er viktig å påpeke at betegnelsen mobbing ikke blir benyttet dersom negative handlinger finner sted mellom to om lag like sterke parter (Olweus, 1992).

Mobbing kan oppstå i ulike former og utarte seg som både fysiske og direkte angrep, verbal mobbing med vonde ord og rykter eller relasjonell mobbing som påvirker forholdet mellom mobbeofferet og sosiale relasjoner (Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld, 2011). Åpenlyse handlinger som verbal mobbing og fysiske angrep blir referert til som direkte. Den indirekte mobbingen har samme hensikt som den relasjonelle mobbingen, som har til mål å stenge ute, baksnakke eller ekskludere noen fra felleskapet (Olweus, 1993; Wolke, et al., 2003). Gutter og jenter rapporterer om ulike nivåer av direkte og indirekte mobbing. Gutter viser høyere forekomst av direkte mobbing, mens jenter oftere rapporterer om indirekte mobbing (T. Idsoe,

et al., 2012). Samfunnet er i stadig utvikling, og økt bruk av mobiltelefon og internett har medført en betydelig endring i hvilke kanaler barn og unge kan benytte for å utøve mobbing (2011), og digital mobbing har blitt et begrep. Digital mobbing refererer til mobbing som skjer via internett og mobiltelefon, og er dessverre et økende problem. Forskning viser til at det er en sammenheng mellom digital mobbing, og det som refereres til som direkte mobbing. Det er ikke nødvendigvis forskjell på å oppleve å bli nedverdiget på sosiale medier, gjennom mobiltelefon eller ved direkte konfrontasjon. Følelsen og den subjektive opplevelsen kan være den samme. Det er viktig at skolepersonell kjenner til at mobbing kan fremkomme i ulike former og at man forstår at mobbing kan ha utviklet seg til nye områder og at denne formen for negativ atferd, nå kan ha større rekkevidde enn tidligere (Ortega et al., 2012).

## **2.1 Drivkraften bak mobbing**

Mobbing er en sentral del av oppgaven, og jeg finner det derfor nyttig å utdype drivkraften bak mobbing. Dette for å få et innblikk i hva som driver frem en slik negativ atferd. Hva er det egentlig som får noen til å påføre andre psykisk og/eller fysisk smerte, selv om en vet at hendelsen påfører ubehag for offeret?!

Det finnes to sterke drivkrefter bak mobbing, tilhørighet og makt. Tilhørighet skapes blant mobberne, ved at det dannes et skille mellom dem som gruppe og mobbeofferet. På denne måten styrkes tilhørigheten de har til hverandre, på bakgrunn av en fellesorientering om et mål utenfor gruppen. Denne mekanismen er en del av den sosiale orienteringen som finner sted i sosiale settinger. Mange lar seg også drive av et ønske om å demonstrere makt ovenfor andre, selv om offeret finner det ubehagelig (Roland, 2007). Forskning viser at drivkraften bak mobbing kan endre seg med stigende alder, og at motivet kan være noe ulikt mellom gutter og jenter (Roland & Idsøe, 2001).

Drivkraften bak mobbing kan forstås ved at man ser nærmere på aggresjon. Proaktiv og reaktiv aggresjon er to ulike former for aggresjon, som i forskningssammenheng blitt sett opp mot mobbing (Munthe & Vaaland, 2004). Proaktiv aggresjon blir definert som et stabilt reaksjonsmønster, der en benytter aggresjon for å oppnå ønskede sosiale gevinster som makt og tilhørighet, som jo er drivkraften bak mobbing. Det er en beregnende form for aggresjon som kan vise seg gjennom maktdominans, ryktespredning og eller manipulasjon. Reaktiv aggresjon blir derimot ofte forbundet med sinne og er mer knyttet til følelser enn utbytte. Det er også et reaksjonsmønster som man kan se hos de som blir mobbet, fremfor en drivkraft bak mobbing (Dodge, 1991).

## **2. 2 Forekomst av mobbing**

Forekomst av mobbing tydeliggjør omfanget av problemstillingen studien tar utgangspunkt i, og viser viktigheten av at skolene kjenner til alvorlighetsgraden av fenomenet. Mobbing er et alvorlig problem det kan være vanskelig å kartlegge nøyaktig forekomst av, men en landsdekkende undersøkelse avdekket et omfang på omlag 6,8 % blant elevene på 5,6 og 7 trinn. Disse elevene rapporterte at de opplevde mobbing en eller flere ganger i uken. Det ble også funnet at 5,4 % blant elevene på ungdomstrinnet rapporterte tilsvarende (Roland, et al., 2010). Omfanget av mobbing indikerer at det er mange elever som står i fare for å oppleve alvorlige symptom (E. C. Idsoe & Idsoe, 2011). Videre viser tallene at mobbing i skolen fremdeles er et vesentlig problem med et stort omfang, trass i at mye ressurser blir brukt på forebyggende arbeid. Antallet elever som blir mobbet er synkende desto eldre elevene blir, mens mobberne er svakt økende med stigende klassetrinn. Forekomsten skiller seg i kjønn, der gutter viser en høyere forekomst av mobbeatferd enn jenter (Olweus, 1997).

Forekomsten av mobbing blir anslått ut i fra anonyme spørreskjema som elevene besvarer (Roland, 2007). For å konkretisere hva man er ute etter å undersøke og hva som ligger i begrepet mobbing, inneholder spørreundersøkelsene ofte en definisjon (Olweus, 1999). Fordelen med denne måten å undersøke mobbing på, er at spørsmålene er standardiserte. Videre er spørsmålene anonyme, og en kan derfor anta at elevene svarer ærligere enn om svarene var knyttet til navn (Roland, 2007). Solberg og Olweus (2003) drøfter i sin artikkel ulike metoder som har blitt og som fortsatt blir brukt, for å estimere forekomst av mobbing. De argumenterer for bruk av selvrapportering med klare alternativer, slik som referert til ovenfor.

Forekomsten av mobbing varierer svært mye fra land til land og fra studie til studie. En studie som undersøkte mobbing i 40 land, fant at 26 % av deltakerne i undersøkelsen hadde vært innblandet i mobbing. Det er verdt å nevne at i denne studien ble det rapportert om svært varierende forekomster, der noen land rapporterte om lav forekomst, mens andre land svært høy forekomst (Craig et al., 2009). Slike funn kan blant annet forklares ut i fra at det kan ha blitt benyttet ulike kriterier for hva som defineres som mobbing, hva det vil si å bli mobbet, forståelsen av begrepet, og at en studerer ulike populasjoner (T. Idsoe, et al., 2012).

## **3.0 Traume**

Opprinnelig tilhører betegnelsen traume medisinfaget, og viser til skader som blant annet beinbrudd og/eller brannså. I nyere tid har begrepet traume blitt et daglig uttrykk, som mange

bruker for å betegne hendelser de synes er lett ubehagelige (Raundalen & Schultz, 2008). I denne oppgaven vil begrepet traumatet vise til hendelser som oppleves som svært dramatiske og overveldende for de involverte, og der opplevelsen er så sterk og intens at følelser og oppfattelsesevne blir påvirket (Bugge, 2008). Det er dessverre ikke uvanlig at barn og unge opplever dramatiske hendelser som kan kategoriseres som et traume. Forskning peker mot at om lag 25 % av barn og unge har opplevd noe traumatisk innen de er 16 år (Costello, Erkanli, Fairbank & Angold, 2002). Traumatiske opplevelser kan blant annet være: alvorlig sykdom, handikapp, fysisk eller seksuelt misbruk, skilsmisse, ulykker eller katastrofer (Brewin, Joseph & Dalgleish, 1996). Det er flere forhold som kan være medvirkende for hvordan barn og unge opplever en traumatisk situasjon: sammenhengen hendelsen skjer i, meningen barnet tillegger hendelsen, utviklingsnivå, samt utviklingshistorie og temperament. Dersom en hendelse skjer uforutsett, kan den også ha større betydning enn om hendelsen er noe vedkommende er forberedt på. Et traume trenger ikke involvere barnet direkte, det kan også innbefatte og være vitne til noe alvorlig slik som vold mot søsken (Dyregrov, 2010). Traumatiske hendelser omhandler også en kronisk eksponering, og ikke bare enkelthendelser som dødsfall eller lignende. Mobbing kan ses på som en kronisk risiko, da det er hendelser som ofte gjentar seg over tid. «For selv i små doser kan kronisk risiko være mer truende for barns fungering enn til og med store doser akutt risiko» (Borge, 2003, s. 54). Mortensen, Weisæth og Mehlum (1993) påpeker at stressbelastninger kan representere et psykisk traume.

Et psykisk traume blir definert av Dyregrov (2010) som:

*”Med uttrykket psykisk traume menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barnet eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg jo mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart ” (Dyregrov, 2010, s. 14).*

Ut i fra definisjonen til Dyregrov (2010) kan man se at mobbing kanskje kan kategoriseres som et traume. Arseneault, et al. (2009) påpeker at mobbing er hendelser som kan strekke seg over flere år, og som ofte gjentar seg uten at offeret kan forhindre at det skjer. Dette kan medføre at offeret får en følelse av avmakt, hjelpeløshet og kan være en psykisk påkjenning. (Roland, 2007). Kokko og Pörhölä (2009) viser også til at mobbing kan oppleves som et traume. Barn og unge som blir utsatt for mobbing, kan oppleve varige konsekvenser, og som

følge av påkjenningen også oppleve symptomer på traume i voksen alder (Ateah & Cohen, 2009). Forskning viser også til at mobbing i noen tilfeller kan medføre langvarige og omfattende konsekvenser, lignende de man kan se hos mishandlede barn (Carlisle & Rofes, 2007).

### **3.1 Type I og type II traume**

Den amerikanske barnepsykiateren Terr (1991) viser til to kategorier av traumer, type I og type II. Dette begrunnes med at kategoriene av traumer gir ulike symptomer, og at ofrene derfor kan ha behov for ulik behandling. De to kategoriene skilles ved om traume skjer en eller gjentatte ganger.

Type I traume skyldes dramatiske enkelthendelser som blant annet ulykker, voldtekt, og/eller mishandling, for å nevne noen. Barn som opplever type I traume viser ofte symptomer som detaljerte påtrengende minner, en følelse av gjenopplevelse og hallusinasjoner. Type II traume er traumatiske hendelser som gjentar seg flere ganger over tid. Dette kan blant annet være hendelser som seksuelt misbruk, vold, krig, eller lignende (Terr, 1991). Type II traume kan også oppstå som følge av at barnet har vært vitne til noe dramatisk som vold mot nære omsorgspersoner (Dyregrov, 2010). Type II traume kan ofte resultere i sinne, fravær av følelser og/eller tristhet. Disse følelsene eksisterer på lik linje med frykten som er overbærende ved et traume. Mange som opplever type II traume, sliter med tanker om hvorfor hendelsen rammet dem, og bruker mye tid og energi på å forebygge lignende hendelser i fremtiden (Terr, 1991). Mobbing kan oppleves som type II traume, da det ofte gjentar seg over tid, er dramatisk, overveldende og skjer flere ganger. Borge (2008) påpeker at en kronisk risiko som langvarig sykdom eller et dårlig miljø innebærer en høyere risiko enn akutte hendelser. Dette stemmer også overens med forskningsfunn som viser at de som blir utsatt for mobbing jevnlig skiller seg fra de som blir mobbet noen ganger, sett opp mot risikofaktorer for utvikling av vansker (Arseneault, et al., 2009).

### **3.2 Traumesymptom**

Økende grad av forskning viser at å bli mobbet, innebærer en risiko for å utvikle alvorlige vansker, som strekker seg over tid (Arseneault, et al., 2009; T. Idsoe, et al., 2012). Hvilke konsekvenser mobbing kan medføre er viktig kunnskap både for barnehager, foreldre, ansatte ved skoler, helsetjenesten og de unge selv. Ved at lærere i skolen har kjennskap til at skolevansker og tilpasningsvansker kan skyldes mobbing, vil de i større grad kunne fange opp barn og unge som har behov for hjelp og tilrettelegging (E. C. Idsoe & Idsoe, 2011).

Mobbing kan oppleves som en traumatisk hendelse, og kan redusere livskvaliteten til offeret (Kokko & Pörhölä, 2009). I etterkant av et traume, er det en rekke etterreaksjoner som kan oppstå, også referert til som traumesymptomer. Symptomene kan være mange, de kan arte seg forskjellig og variere i intensitet, avhengig av flere forhold. Symptomene man står i fare for å oppleve kan blant annet være søvnvansker, irritabilitet, panikk, påtrengende minner, sårbarhet, kroppslige reaksjoner, og unngåesseatferd for å nevne noen (Dyregrov, 2010). Et traumesymptom er alltid en konsekvens av en hendelse som kommer utenfra (Terr, 1991) og symptomer er et naturlig svar på opplevelsen og er et tegn på at man trenger tid på og mentalt å bearbeide det som har skjedd. Utover de umiddelbare reaksjonene som oppstår, er et mobbeoffer i risiko for å utvikle psykiske og emosjonelle problemer (Vanderbilt & Augustyn, 2010). Elever som har opplevd et traume, vil kunne ha andre forutsetninger for å ta innover seg det som foregår i klasserommet, sammenlignet med andre elever. Dette ettersom deres kognitive overskudd ofte går med på å være i beredskap for lignende hendelser i fremtiden, fremfor å ta inn ny kunnskap (Perry, 2001).

Selv om mobbeoffer står i fare for å utvikle traumesymptom, er det nødvendig å påpeke at man kan utvikle seg normalt trass i opplevelsene man har blitt utsatt for. I de tilfellene der symptomene er vedvarende, og påvirker evnen vedkommende har til normal funksjonsevne, kan det være nødvendig å utrede for en mulig diagnose (Dyregrov, 2010).

### **3.3 Posttraumatisk stresslidelse (PTSD)**

Denne oppgaven tar for seg mobbing innenfor et traumeperspektiv, og det er derfor nødvendig å belyse diagnosen PTSD og symptomer på lidelsen. Forskning viser at mobbing er knyttet til fysiske og psykiske vansker, men å undersøke PTSD hos barn og unge på en vitenskapelig og klinisk måte er et relativt nytt fenomen (T. Idsoe, et al., 2012; Yule & Smith, 1999). Tidligere rådet en forståelse om at barns etterreaksjoner på en traumatisk hendelse var kortvarige og forbigående, men nyere undersøkelser viser til at barn og unge kan oppleve PTSD på samme måte som voksne (Dyregrov, 2010). Det er viktig å påpeke at det i denne studien er symptomer på lidelsen PTSD som er sentralt, og ikke lidelsen i seg selv. Dersom formålet er å kartlegge PTSD, må psykofysiologiske målinger finne sted. Disse innbefatter hjerterate, spyttmålinger, ord-assosieringstester for å nevne noen (Dyregrov, 2010). For at diagnosen PTSD skal gis, er det noen fastsatte kriterier som må oppfylles. Symptomene må vedvare minst fire uker, og påvirke evnen vedkommende har til å utøve sosiale aktiviteter og/eller fungere på skolen. Symptomene kan variere i intensitet og hyppighet (Apa, 2000). Et opplevd traume gir symptomer, men ikke alle opplever symptomer på PTSD. Slik som



tidligere nevnt, er det naturlig å oppleve reaksjoner i etterkant av en traumatisk opplevelse. Det er de samme reaksjonene og symptomene som oppstår som etterreaksjoner, og de som inngår i diagnosen PTSD. Det som skiller dem, er at normale etterreaksjoner er forbigående, mens symptomer på PTSD er vedvarende (Dyregrov, 2010).

PTSD må ha en utløsende hendelse, og kan blant annet være et dramatisk dødsfall, alvorlig skade, mishandling og/eller vanskjøtsel. Hendelsen må ha påført de involverte en følelse av hjelpeløshet, frykt og sterk redsel når situasjonen fant sted. Hendelsen påvirker tankene og troen på seg selv, livet og omverdenen. Dette refereres til som kriteriet A i Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM) Symptomer på PTSD deles inn i tre symptomgrupper, påtrengende minner, unngåelsesstrategier og økt aktivering (Apa, 2000). Symptomgruppene vil nå bli forklart ytterligere.

### **3.3.1 Påtrengende minner**

Påtrengende minner er den første av de tre symptomgruppene innenfor diagnosen PTSD. Dersom traumeminner forblir ubehandlet i hukommelsen, vil disse kunne komme tilbake som påtrengende og overveldende minner (Apa, 2000). Påtrengende minner kan oppleves som ukontrollerbare og fremkomme i hvilken som helst situasjon (Dyregrov, 2010). Påtrengende minner kan oppleves som en gjenopplevelse av traume, som inkluderer persepsjoner, bilder og tanker. Ofte kan dette også innbefatte drømmer, som vil kunne påvirke søvnkvaliteten (Apa, 2000). Påtrengende minner opptrer ikke alltid like sterkt, og kan også dreie seg om tanker omkring hendelsen. Noen gjenopplever hele traumet, mens andre bare deler av det.

Når man har opplevd et traume, vil det kunne finnes mange faktorer som gir assosiasjoner til traumet. Disse «triggerne» blir referert til som påminnere, og kan knyttes til ytre forhold så vell som indre forhold. Ytre forhold viser blant annet til syn og hørselsinntrykk, lukter og samtaler om traumet, mens indre forhold viser til tanker, påtrengende minner og/eller kroppsreaksjoner for å nevne noen (Dyregrov, 2010). Følgende er et eksempel på en påminner, og er hentet fra filmen med navn Gresset, fra 2012. En mobbet elev blir tvunget av mobberne til å spise gress. Når faren klipper gresset, blir lukten av gress en påminner om opplevelsen med mobberne, og som dermed gir vedkommende kroppslige reaksjoner. Ytre tegn eller påminnere om den traumatiske hendelsen kan medføre et sterkt psykologisk ubehag og fysiologisk reaktivering. Kroppslige reaksjoner som kan forekomme er blant annet: høy hjerterytme, smerte og temperaturendringer for å nevne noen. Desto lengre en traumatisk

hendelse pågår, jo flere følelser og kroppslige reaksjoner kan personen oppleve (Brewin, 2003).

### **3.3.2 Unngåelsesstrategier**

Den andre symptomgruppen innfor PTSD er unngåelsesstrategier. Mange som har opplevd noe traumatisk har ofte et sterkt behov for å unngå det som forbindes med traumet, og kan gjelde både tanker, følelser, aktiviteter og andre mennesker. (Apa, 2000). Frykten kan i noen tilfeller bli så overveldende at det medfører sterke begrensninger og kan forhindre normal funksjonsevne i hverdagen (Dyregrov, 2010). Det kan gå utover sosiale aktiviteter ved manglende interesse og et ønske om distanse til andre mennesker. Mange opplever også å ha en manglende evne til å fremkalle sentrale deler av traumet, og har en følelse av forkortet fremtid. Et begrenset følelsesregister er heller ikke uvanlig (Apa, 2000).

### **3.3.3 Økt aktivering**

Økt aktivering er den siste av de tre symptomgruppene innenfor PTSD. Økt aktivering innebærer at kroppen er i beredskap, og kan resultere i stressreaksjoner og urolighet. Symptomer på dette kan blant annet være vanskeligheter med innsovning og med å sove sammenhengene. Dette kan skyldes at en drømmer om traume, eller er redd for å drømme om det (Apa, 2000). Barn og unge som blir usatt for traumatiske hendelser kan ofte kjennetegnes ved at de ikke klarer å tilpasse følelsene til omgivelser, tid og sted. Mange kan bli overveldet av minnene fra hendelsen, og lar panikken ta overhånd. Mange kan også bli lett antennelig, irritabel, og kan få plutselige utbrudd som ikke hadde vært naturlige for andre i samme situasjon (Raundalen & Schultz, 2008). Økt aktivering kan også komme til uttrykk gjennom en overdreven overraskelsesrespons, unormal overvåkenhet og konsentrasjonsvansker (Apa, 2000).

## **3.4 Risikofaktorer og komorbiditet**

Det er flere mulige risikofaktorer som kan være med på å avgjøre hvorvidt PTSD utvikles i etterkant av et traume. Dette kan blant annet være, misbruk i barndommen, tidligere traumer, genetiske sårbarhet, psykiatrisk forhistorie eller mangel på sosial støtte for å nevne noen. PTSD er en diagnose som sjelden opptrer alene (Brewin, 2003) og komorbiditet er betegnelsen på at en person har mer enn en vanske (Haugen, 2008).

Personer som blir diagnostisert med PTSD har også ofte indikasjoner på andre lidelser som angst og depresjon, der depresjon er den mest vanlige (Nixon, Resick & Nishith, 2004). En undersøkelse viste at 36 % av pasientene som hadde depresjon, også testet positivt på

kriteriene for PTSD. De som opplever symptomer på både PTSD og depresjon opplever ofte en mer alvorlig psykiatrisk symptomatologi som kan vanskeliggjøre behandlingen, sammenlignet med de som opplever depresjon alene (Campbell et al., 2007). Ettersom PTSD er knyttet til en høy grad av komorbiditet, vil det i noen tilfeller kunne være vanskelig å skille hvilke symptomer som tilhører PTSD og hvilke som eventuelt tilhører andre lidelser (Brewin, 2003). Dette viser til at symptomene man ser hos et mobbeoffer ikke alltid er ensbetydende med PTSD.

## **4.0 Mobbing som et traume**

### **4.1 Mobbing kan medføre fysiske og psykiske vansker**

Forskning viser at å bli systematisk mobbet innebærer en betydelig sannsynlighet for å utvikle mentale og fysiske problemer som kan være svært alvorlige og vedvarende over tid (Arseneault, et al., 2009; Arseneault et al., 2011; T. Idsoe, et al., 2012). Mobbing kan være en trussel mot fysisk sunnhet, og mange lider av psykosomatiske reaksjoner som hodepine og magesmerter (Rabøl Hansen, 2005). Mange barn og unge som blir mobbet viser også tegn på psykologisk stress som angst, fravær av glede, tristhet og mareritt (E. C. Idsoe & Idsoe, 2011). Dette er normale reaksjoner på en traumatisk opplevelse, og kan være forbigående. Å bli utsatt for mobbing og å oppleve avvisning fra omgivelsene sine, kan medføre til redusert selvfølelse, depresjoner, liten livsglede og i ekstreme tilfeller selvmord. Selvmord er en av de mest alvorlige konsekvensene av å bli mobbet (Arseneault, et al., 2009). Det er en signifikant sammenheng mellom det å bli mobbet å tenke på å ta sitt eget liv, selv om de fleste velger og ikke gjennomføre dette tankesettet (Mckenney, Pepler, Craig & Connolly, 2005). Forskning har undersøkt hvorvidt det er forskjell mellom kjønn og vurderingen av selvmord etter å ha opplevd mobbing. Funnene indikerte at mobbing ikke var signifikant med selvmordsforsøk og utførte selvmord hos gutter. For jenter derimot var mobbing en risikofaktor for senere å ta selvmord (Sourander et al., 2009).

Arseneault, et al. (2011) undersøkte risikoen for å utvikle psykotiske symptomer i 12 års alderen som følge av mishandling, mobbing og ulykker. De fant i sin undersøkelse at å bli mobbet av jevnaldrende og voksne innebærer en risiko for å utvikle psykotiske symptom, i motsetning til barn som ikke har opplevd å bli mobbet. Mer nøyaktig viste studien at barna som ble mobbet av jevnaldrende har 3.27 ganger høyere risiko for å utvikle psykotiske symptom, og de som hadde opplevd å bli mobbet både av voksne og jevnaldrende 5,68 ganger

så høy risiko. Risikoen ble rapportert som den samme om hendelsene oppstod tidlig i barnets liv, eller senere i barndommen. Risikoen forble merkbar selv om barnets kjønn, sosioøkonomiske bakgrunn og IQ ble analysert. Dette indikerer at å bli mobbet av voksne eller jevnaldrende har stor sammenheng med rapporteringen av psykotiske problem (Arseneault, et al., 2011).

Et menneske har en del medfødte behov som er elementære for å oppnå god utvikling. Blant disse behovene finner vi stabilitet, beskyttelse, avhengighet, fravær av redsel og et behov for struktur, grenser og lover. Mange som blir utsatt for mobbing er redd for hva morgendagen bringer og kan få vansker med å stole på og knytte seg til andre. Dette bryter med den stabile og trygge verden barn og unge trenger og kan derfor medføre forstyrrelser i utviklingen (Storfjord & Storfjord, 1997). Å bli mobbet kan oppleves som signaler fra omverden på at en er lite verdt (Roland, 2007). Resultater fra ulike studier støtter antagelsen om at mobbing og motgang fra jevnaldrende henger sammen med barn og unges selvoppfattelse (Salmivalli & Isaacs, 2005). Manglende selvtillit og liten tro på egne evner, vil kunne medføre at man i større grad føler seg truet istedenfor utfordret i situasjoner som oppleves som vanskelige (Lazarus, Folkman & Visby, 2006). Det er viktig å få frem at de barna som ikke tørr å fortelle om situasjonen sin hjemme eller på skolen kan oppleve en forsterkning av disse symptomene (Rabøl Hansen, 2005).

## **4.2 Skolevansker**

Å bli utsatt for mobbing kan ha konsekvenser for både faglig og sosialt funksjonsnivå (Hunt, et al., 2012) og nyere forskning peker mot en sammenheng mellom mobbing og skoleprestasjoner (Schneider, O'donnell, Stueve & Coulter, 2011). Mobbing kan utgjøre en risiko for å utvikle vansker på skolen, som tilpasningsvansker og lavere akademiske prestasjoner enn jevnaldrende (Hunt, et al., 2012). Det kan være flere årsaker til dette forholdet, men det henger ofte sammen med at mobbeofre sliter med påtrengende minner, lav motivasjon, benytter unngåelsesstrategier og derfor unngår skolerelaterte aktiviteter og skulker skolen i frykt for egen sikkerhet (Jaana Juvonen, et al., 2011). Unngåelsesstrategier kan også benyttes for å distansere seg fra vonde følelser. De kognitive ressursene blir brukt på å beskytte seg selv, og kan medføre at man blir distraheret og sliter med å ta inn ny lærdom (Dyregrov, 2010). Dette påpekes også av Raundalen og Schultz (2008) som trekker frem at traumer kan ha negativ innvirkning på elevens prestasjoner på skolen. Dette knyttes opp mot at elevenes hukommelsesfunksjoner er påvirket av den traumatiske opplevelsen og at det derfor kan være lite kognitivt overskudd til skolearbeidet. Mange sliter også med fysiologisk

stress som vil kunne virke inn på konsentrasjonen og oppmerksomheten (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2008). En undersøkelse avdekket at mobbing, i tillegg til vold og seksuelle overgrep entydig var knyttet til lavere karakterer (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013). Dette er i samsvar med forskningsfunn der assosiasjoner mellom å bli mobbet og akademiske prestasjoner ble avdekket (Jaana Juvonen, et al., 2011).

### **4.3 PTSD symptomer og mobbing**

Tradisjonelt sett har PTSD som diagnose blitt benyttet i de tilfellene der offeret har blitt utsatt for en livstruende hendelse (Apa, 2000). For å kunne forstå hvordan mobbing og symptomer på PTSD henger sammen, må man se på prosessene som er tilstede, og hvilke reaksjoner de setter i gang hos offeret. Først er det viktig å understreke at handlinger utført av mennesker, er de som ofte gir de mest alvorlige og langvarige konsekvensene (Mynard, et al., 2000).

Slik det fremkommer av rådende definisjoner på mobbing, er mobbing handlinger som skjer flere ganger, over tid som kan inkludere negativ ordbruk og fysisk eller psykisk vold (Roland, 2007). Å oppleve mobbing kan medføre en følelse av maktesløshet hos offeret, noe som antas å medvirke til utvikling av posttraumatisk stress (Mynard, et al., 2000). Ofre for mobbing har ofte dårlig selvtillit, noe som kan utgjøre en risiko for å bli utsatt for mobbing også i fremtiden, og som dermed kan utgjøre en desto større risiko for utvikling av posttraumatisk stress (Joseph, Williams & Yule, 1997). Rivers (2004) viser i sin undersøkelse at om lag 26 % av deltakerne rapporterte om at de hadde vært, eller fortsatt var plaget med påtrengende minner etter mobbing på skolen. Ateah og Cohen (2009) fant også i sin undersøkelse, at en vesentlig andel av deltakerne i studien husket at de opplevde PTSD symptomer, etter deres verste opplevelser på skolen.

Nyere forskning har undersøkt sammenhengen mellom PTSD og mobbing, men selv om en enda ikke vet om mobbing kan gi PTSD som diagnose, så finnes det empirisk støtte for at mobbing er relatert PTSD symptomer (T. Idsoe, et al., 2012; Mynard, et al., 2000; Rivers, 2004; Storch & Esposito, 2003). T. Idsoe, et al. (2012) har nylig forsket på sammenhengen mellom mobbing og PTSD symptomer. Mer enn en tredjedel av elevene i undersøkelsen som rapporterte om og blir mobbet, scoret innenfor det kliniske nivået for PTSD symptomer. Jentene i studien scoret signifikant høyere på forekomst av PTSD symptomer enn guttene, noe som samsvarer med tidligere studier (Crosby, Oehler & Capaccioli, 2010; T. Idsoe, et al., 2012). Mynard, et al. (2000) konkluderer også i sin studie med at omkring en tredjedel av barn som blir mobbet kan lide av høye nivåer av posttraumatisk stress. Dette støttes også av

Storch og Esposito (2003) som fant en sammenheng av medium effekt, når de undersøkte forholdet mellom mobbeofre og PTSD hos barneskolebarn.

Mckenney, et al. (2005) gjorde to undersøkelser, for å undersøke om de kunne finne en sammenheng mellom mobbing og utvikling av PTSD symptomer. Undersøkelsen ble først utført med elever i barneskolen over ett år. Resultatene som fremkom, viste en signifikant sammenheng mellom å bli mobbet og PTSD symptomer. Mobbede elever hadde 2.23 ganger høyere sannsynlighet for å utvikle PTSD symptomer, enn ikke mobbede elever. Den andre studien undersøkte elever ved en videregående skole i 1 år. Resultatene peker mot at sammenhengen som ble funnet mellom PTSD symptomer og mobbing i barneskolen, ikke var gjeldene for denne gruppen av elever i videregående skole. Forfatterne hevder funnene skyldes at man blir mindre sårbar for traumatiske opplevelser når man blir eldre. Funnene fra barneskolen hevder forfatterne viser nødvendigheten av å definere mobbing som misbruk/mishandling, for å øke våkenheten ovenfor mobbeofrene (Mckenney, et al., 2005).

Selv om nyere forskning peker mot en sammenheng mellom mobbing og PTSD symptomer påpeker Ateah og Cohen (2009) at det er noe usikkerhet rundt hvorvidt mobbing møter kriteriet A som er satt av DSM, og at der derfor er noe usikkert om mobbing kan gi diagnosen PTSD. Kriteriet A omhandler hvorvidt traumat innbefatter en dødstrussel eller en trussel mot fysisk helse. Det er liten tvil om at mobbing påfører mobbeofferet en følelse av intens frykt og hjelpeløshet, men hvorvidt det er tilstrekkelig for å møte kriteriet A, er omdiskutert. Kriteriet A må ifølge DSM være tilstede for at diagnosen skal kunne fastsettes (Apa, 2000).

## **5.0 Traumeteori**

For at man skal kunne gi god hjelp til elever som har opplevd noe traumatisk er det viktig å forstå mekanismene bak et traume, og kunnskap om traumeteori blir derfor et viktig grunnelement. Både nyere og eldre traumeteorier har den fellesnevner at de anerkjenner viktigheten av å bearbeide traumeminnene og å gjøre dem verbalt tilgjengelige (Raundalen & Schultz, 2008). Jeg vil nå beskrive empirisk støttet teori.

### **5.1 Teorien om dobbeltsporet hukommelse**

Selv om traumefeltet ikke er entydig, finner forskere og terapeuter støtte for at traumeminner og dagligdagse minner lagres og fremkalles på ulike måter (Brewin, 2003). Brewin, et al. (1996) sin teori om dobbeltsporet hukommelse bygger på Brewin (1989) Terr (1991) sitt tidligere arbeid om traumer. Navnet dobbeltsporet hukommelse stammer fra at man i følge

denne teorien mener at det mange ganger finnes to atskilte minner om samme hendelse, lagret i to ulike spor, derav navnet dobbeltsporet (Raundalen & Schultz, 2008). Dette støtter studien til Hellowell og Brewin (2002) som har avdekket funn som tyder på at det finnes to ulike hukommelsesprosesser som simultant er aktiv under et traume. Det faktum at teorien om dobbeltsporet hukommelse vedkjenner at det finnes to hukommelsesprosesser, kan vær med på å forklare hvorfor noen med PTSD opplever kroppslig reaksjoner på fare gjennom minner, selv om de med sikkerhet vet at traumet er over (Brewin, 2003). Teorien om dobbeltsporet hukommelse har god støtte (Foa, Rothbaum, Riggs & Murdock, 1991; P. Janet, 1925; Lang, 1979; Pillemer et al., 1998; Teasdale & Barnard, 1993), og kan tilbakevises til Pierre Janet (1904) som stadfestet at det er forskjell på traumeminner og dagligdagse minner (Hellowell & Brewin, 2002).

Spor 1 lagrer minner fra dagligdagse hendelser, og disse minnene blir referert til som verbalt tilgjengelige minner (VTM). Minnene lagret her er tilknyttet språkhjernen, og er derfor verbalt tilgjengelige. VTM inkluderer minner i nåtid, fortid og fremtid. Spor 2 er tilknyttet situasjons-tilgjengelige minner (STM), også referert til som traumeminner. Minnene er ofte preget av bilder, følelser, bevegelser, synsinntrykk og lukter fra hendelsen. Disse minnene blir lagret på et persepsjonsnivå preget av følelser, og sterke inntrykk knyttet til traumet (Brewin, 2003). Dette antas å henge sammen med at traumet medførte høye nivåer av stress og frykt (Raundalen & Schultz, 2008). STM knyttes til kroppslige reaksjoner som oppstod under traumet, og vil derfor kunne oppleves som ubehagelige når minnene gjenoppleves. Kroppslige reaksjoner kan blant annet være: høy hjerterytme, smerte og temperaturendringer for å nevne noen. Jo lengre en traumatisk opplevelse pågår, desto flere følelser og kroppslige reaksjoner kan personen oppleve, som dermed lagres og gjenoppleves gjennom STM. Minnene som er lagret her kan ofte oppleves som usammenhengende, fragmenterte og påtrengende gjennom gjenopplevelser (Brewin, 2003). Disse symptomene er typiske ved PTSD (Hellowell & Brewin, 2002).

### **5.1.1 Bearbeiding av traumeminner, sett ut ifra teorien om dobbeltsporet hukommelse**

For at traumatiserte elever skal kunne oppleve symptomlindring må man i første omgang stoppe eksponeringen for det som er vondt og vanskelig, som i dette tilfellet er mobbing (E. C. Idsoe & Idsoe, 2012). Vedkommende må oppleve at livet endrer seg og går tilbake til det som er normalt, dette gjelder uavhengig av alvorlighetsgrad (Ruud, 2011).

I følge teorien om dobbeltsporet hukommelse blir minner fra traumatiske hendelser lagret som STM. Disse minnene er ikke tilknyttet en verbalkode, og er ikke tilgjengelig for fremhenting (Brewin, 2003). For å bearbeide minnene etter noe traumatisk, er det viktig å få satt ord på det som har skjedd i trygge omgivelser. Dyregrov (2010) påpeker at traumeminner kan være vanskelige og ubehagelige og snakke om, og at det kan være en forklarende årsak til at STM ofte forblir delvis ubehandlet.

Sett ut i fra traumeteori er det formålstjenlig at lærere arbeider ut i fra det Raundalen og Schultz (2008) refererer til som teknikker anvendt i pedagogisk kontekst. Disse teknikkene tar utgangspunkt i virksomme metoder fra terapirommet. Et av hovedelementene er å sette ord på det som har hendt. Det er viktig at det er eleven som sitter med kontrollen, og at læreren ikke presser frem eller konfronterer eleven med noe vedkommende ikke er klar for (Raundalen & Schultz, 2008). Brewin (2003) påpeker at man må få gjenopplevelser av traumet under kontroll og endre betydningen traumet har i offerets liv (Brewin, 2003). Gjennom å oppfordre eleven til å snakke om det som er vanskelig, kan man starte synkroniseringen av de to hukommelsesprosessene STM og VTM. Dette kan hjelpe elevene til å forbedre deres fysiske og psykisk helse ved at selvforståelsen i stress og kaos endres (Raundalen & Schultz, 2008). Det er tydelig at ubehandlede traumeminner, vil kunne medføre vansker, og vil blant annet kunne vise seg som gjennom påtrengende minner. Bearbeiding av traumeminner er en viktig prosess for mobbeofre da de kan oppleve en del STM som påtrengende og vanskelige. I skolesammenheng kan dette medføre konsentrasjonsvansker, unngåelsesstrategier, lavere selvtillit for å nevne noe. På bakgrunn av overnevnte symptomer, kan mobbeofre ha mindre overskudd til å fungere på skolen, og funksjonsnivået kan bli svekket og føre til lavere skoleprestasjoner

For å oppnå symptomlindring må man endre strukturen på traumeminnene, koordinere hukommelsessystemene og oppdatere dem i forhold til hverandre. Hukommelsesprosessene må synkroniseres, og traumeminnene må bli flyttet fra STM til VTM. På denne måten kommer ikke minnene til syne som angst og frykt i nåtid, de blir omgjort til fortid man kan kontrollere og prate om (Brewin, 2003; Raundalen & Schultz, 2008).

## **5.2 Teorien om grunnleggende antagelser**

Teorien om grunnleggende antagelser er utformet av Janoff-Bulman (1992) og tar utgangspunkt i at mennesker har tre grunnleggende antagelser som er styrende for oppfattelsen av verden. De tre grunnleggende antagelsene er: 1) Verden er god 2) Verden er



meningsfull 3) Jeg som person er verdifull. Det trekkes frem at antagelsene ikke kan sies å gjelde for alle, men at majoriteten av mennesker innehar disse antagelsene.

Antagelsen om at verden er god, stemmer overens med de fleste menneskers oppfatning om at verden er et godt sted å være, hvert fall i vestlige og/eller andre relativt konfliktfrie deler av verden. Vi mennesker liker å tenke at vi bor i en trygg, god verden fremfor en verden med ondskap og fiendtlighet. Dette sier Janoff-Bulman (1992) skyldes at vi ser vår egen verden som trygg og god, selv om en vet at det skjer grusomme ting ellers i verden. Den grunnleggende antagelsen om at verden er meningsfull bunner i at man har en oppfatning av at alt som skjer har en mening, og at det er en grunn til at bestemte ting skjer enkelte mennesker. Man søker etter forklaringer på hvorfor hendelser skjer, og fordelingen av hva som skjer hvem. Det finnes svært få som ikke vurderer seg selv positivt. Den grunnleggende antagelsen om at en er verdifull bunner i nettopp dette. Vi tilskriver positive hendelser til oss selv, og vurderer oss selv ofte til å være bedre enn andre (Janoff-Bulman, 1992).

De tre grunnleggende antagelsene er abstrakte forestillinger om en selv og verden, som de fleste ikke tenker på i hverdagen (Janoff-Bulman, 1992). De er først i situasjoner der antagelsene blir utfordret, at det kan skape stress og psykologisk krise (Glasø, 2009). Janoff-Bulman (1992) argumenterer selv for at PTSD kan være en mulig konsekvens av at de grunnleggende antagelsene blir ødelagt eller drastisk endret. Å bli utsatt for mobbing vil kunne endre de grunnleggende antagelser om at verdenen er trygg, sikker, og at en selv har verdi. Dette ettersom verden oppfattes som fiendtlig, truende og uforutsigbar, gjennom at man til stadighet opplever negative handlinger rettet mot seg. Dette støttes også av Glasø (2009) som har undersøkt sammenhengen mellom mobbing og menneskers grunnleggende antagelser og videre om mobbing og symptomer på PTSD har en sammenheng. Studien fant en klar sammenheng mellom PTSD symptomer og mobbing. Videre fant de også at mobbeofre rapporterte om mer negative grunnleggende antagelser enn de som ikke blir mobbet (kontrollgruppen). «Resultatene fra den foreliggende studien vist at gruppen med mobbeofre hadde lavere tro på at verden er god, mindre tro på at verden er meningsfull, og lavere tro på egen verdi, enn kontrollgruppen» (Glasø, 2009, s. 9). Det er likevel viktig å påpeke at kun en av antagelsene «verden er god» hadde signifikant sammenheng med mobbing. Resultatet i denne studien tolker forskeren dit hen, at antagelsen om at verden er god, er den antagelsen som i høyest grad blir berørt ved eksponering for negative handlinger (Glasø, 2009). Dette kan også ses sammen med det at noen endrer syn på tilværelsen etter et traume, de blir

pessimistiske og mister troen på at egne ressurser kan endre motgang. Mange mister også troen på fremtiden, og troen på at resten av livet vil være godt og trygt (Dyregrov, 2010).

## **6.0 Skolens rolle**

Skolene er pliktig til og systematisk og kontinuerlig å arbeide med det psykososiale miljøet på skolen, der hver enkelt elev skal kunne oppleve sosial tilhørighet og trygghet (Opplæringslova, 2012§9a-3).

Elever som har opplevd en traumatisk hendelse, kan ha behov for tiltak og støtte fra skolen (Dyregrov, 2010) og det er derfor viktig at det finnes kunnskaper om sammenhengen mellom mobbing, og utviklingen av traumesymptomer i skolen fenomen (T. Idsoe, et al., 2012).

Elever som har blitt utsatt for et traume, vil kunne ha endrede forutsetninger for å tilegne seg kunnskap enn andre jevnaldrende, og tilpasset opplæring kan bli nødvendig (Dyregrov, 2010). Tilpasset opplæring har elever krav på etter Opplæringslova (2012§1-3). Skolen bør ta sikte på å møte eleven med fleksibilitet, forståelse, og gi den nødvendige støtten gjennom det som er vanskelig. Samtidig er det viktig å legge til rette for at eleven skal oppleve selvstendighet og mestring. Det er viktig å påpeke at det ikke finnes et fasitsvar på hvordan barn og unge opplever et traume, og at det derfor ikke er en oppskrift på hvilken hjelp og oppfølging de trenger i de ulike tilfellene. Skolen bør likevel ha utarbeidet en beredskapsplan for hvordan kriser/traumer skal håndteres dersom de oppstår, der en har et fokus på at individperspektivet må ivaretas i hver enkelt situasjon (Raundalen & Schultz, 2008).

Første steg på veien mot å bedre mobbeofres hverdag, sett ut i fra et traumeperspektiv er å stoppe eksponeringen for det som oppleves som smertefullt og traumatisk, og som i dette tilfellet er mobbing. Det vil ikke være hensiktsmessig å gjennomføre tiltak, før eksponeringen har stoppet (E. C. Idsoe & Idsoe, 2012).

## **6.1 Hvordan kan man stoppe mobbingen?**

Mobbing kan være en trussel mot det psykososiale miljøet, tryggheten elevene opplever på skolen, og læringsutbytte deres (Arnesen & Sørli, 2010). Det er derfor helt sentralt at man har en strategi for hvordan man kan stanse denne formen for negativ atferd (Storfjord & Storfjord, 1997). Det første steget mot å stoppe mobbingen er å være observant og åpen for å se denne type atferd, (Sandsleth, 2007) og å ha kunnskaper om de ulike prosessene, mekanismene og trekkene ved mobbeoffer og mobber (J. Juvonen, Graham & Schuster, 2003).

Å stoppe mobbing innebærer to prosesser, å stanse den pågående saken, og forebygge senere hendelser ved en effektiv handlingsmåte (Roland, 2007). I en mobbesak er det alltid to eller flere aktører som er innblandet og man må ta med i betraktning at mobbing er et sosialt fenomen. Dette innbefatter mobbeoffer, mobber, lærere, foreldre og jevnaldrende (Munthe & Roland, 1989). Personalet på skolen er en sentral faktor i å motvirke mobbing (Olweus, 1999), og det er derfor viktig at læreren er involvert når tiltak skal iverksettes, da elevene ofte har tillit til læreren (Roland, 2007). En undersøkelse utført av Frisé, Hasselblad og Holmqvist (2012) underbygger det Olweus (1999) trekker frem. Undersøkelsen tok for seg svenske 18åringer som var tidligere ofre for mobbing. Formålet var å finne ut hva ofrene selv mente årsaken til at mobbingen stoppet var. To av de hyppigste svarene var at mobbingen stanset på bakgrunn av skolens intervensjon/ tiltak og støtten og hjelpen skolen gav med å takle mobbingen.

### **6.1.1 Samtaler med dem som er involvert i mobbingen**

For å få en slutt på mobbingen må man legge til rette for samtaler, både med offer, mobber og partene sammen. Dersom flere mobbere er tilfellet, skal samtaler utføres med hver enkelt av dem, og sammen i gruppe uten at de har fått tid til å snakke sammen. Det er vanlig at læreren har flere samtaler med mobberne, før partene samles til et felles møte. Målet med et felles møte er at partene skal få snakket sammen med en voksen tilstede. Samtalen bør finne sted ikke lenge etter siste samtale med mobber og offeret ble gjennomført. Det er viktig å drøfte positive endringer som kan ha funnet sted, og få understreket ovenfor alle at mobbingen skal være et tilbakelagt kapittel. Det er viktig at skolen gir foreldrene til mobbeofferet tilstrekkelig med informasjon, slik at de er betrygget om at skolen gjør sitt beste for deres barn, og at tiltak blir iverksatt. Foreldrene til mobberen får som regel beskjed om at mobbingen har funnet sted etter at den første samtalen har blitt avholdt (Roland, 2007).

Akutte tiltak som iverksettes når mobbingen blir oppdaget er sentrale og viktige. Men det forebyggende arbeidet som ligger under overflaten er prosesser som inkluderer aktive handlinger og en konsistens i arbeidet. Alle på skolen må utøve de samme holdningene til mobbing og gå frem som gode eksempler. Dersom mobbing finner sted må det være konsistens i måten man håndterer saken, slik at elevene forstår at skolen tar handlende grep (Roland, 2007).

## 6.2 Henvisning til hjelpeinstanser

Hjelpeinstansene deles grovt sett inn i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. Førstelinjetjenesten er et kommunalt tilbud om utvidet hjelp, der man kan motta hjelp og veiledning fra instanser som blant annet PPT, helsestasjon og barnevern. Andrelinjetjenesten er tjenester som BUP, der det kreves henvisning fra lege. Hjelpeinstansene det refereres til i denne oppgaven vil i hovedsak omhandle førstelinjetjenester som vedrører skolen, slik som blant annet Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) (Nilsen, 2008).

Det kan oppleves som en gråsoner mellom hvilke oppgaver som tilhører lærerne i skolen og hva som krever videre henvisning til førstelinjetjenestene. Det er dessverre ingen fasisvar eller forskningsbasert litteratur som er rådende for hvem som trenger oppfølging etter å ha opplevd noe traumatisk. Veiledning og diskusjoner med kollegaer kan være svært nyttig når man skal avgjøre hvor grensene går for skolens rolle, og når saker krever videre henvisning. Generelle symptomer på at en elev har behov for utvidet hjelp, kan være at sinnsstemning og atferdsmønsteret har endret seg merkbart etter traumet fant sted. Dersom man merker vedvarende endringer hos eleven eller at atferden som vekker bekymring varer i flere uker er det god grunn til og sammen med foreldrene vurdere videre henvisning. En av de viktigste støttespillerne lærerne har er foreldrene, og det er svært viktig å forhøre seg med dem dersom skolen observerer endring i elevens atferd (Raundalen & Schultz, 2008). Jeg ønsker å vise til Barnekonvensjon (2003) der det påpekes følgende:

*«Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Partene påtar seg å sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel, idet det tas hensyn til rettighetene og forpliktelsene til barnets foreldre, verger eller andre enkeltpersoner som har det juridiske ansvaret for ham eller henne, og skal treffe alle egnede, lovmessige og administrative tiltak for dette formål» (Barnekonvensjon, 2003, s. 9-10).*

Det er viktig at skolepersonell hele tiden er bevisst på å samarbeide med foreldrene, og å opparbeide seg en god relasjon til dem. En god relasjon til foreldrene kan være med på å gjøre samarbeide lettere, dersom det oppstår en bekymring vedrørende barnet deres. Foreldrene kan gi tilgang til viktig informasjon og innsikt i elevens livsverden. Informasjonen foreldrene kan tilføre vil i mange tilfeller kunne belyse andre sider ved eleven, og vil kunne gi et mer

helhetlig bilde av vansken (Drugli, 2008). Det er helt avgjørende skolen har foreldrene med på laget, da det er foreldrene som har det overordnede ansvaret for barnet. Skolen kan veilede og rettlede foreldrene i saker der skolen har en bekymring rettet mot elevens helse og velvære, men det er foreldrene som tar avgjørelsen om eleven skal henvises til en hjelpeinstans.

Barnelova (2009§30) sier følgende: *Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad.* Skolens ansvar er sekundært rettet og skolen alene har ikke lov til å henviser til andre hjelpeinstanser uten foreldrenes samtykke, med mindre det er mistanke om vanskjøtsel, seksuelt misbruk eller vold (Forvaltningsloven, 2012§13).

Dersom det kommer til det punktet at eleven henvises til andre instanser, er det viktig å påpeke at skolens arbeid ikke er over. For å kunne gi barn og unge et godt tilbud, er man i mange tilfeller avhengig av et tverrfaglig samarbeid der ulike yrkesgrupper går sammen og arbeider om felles mål (Glavin & Erdal, 2013). Det vil kunne være nødvendig å koordinere tiltakene og danne et helhetlig tilbud (Drugli, 2008). Når en arbeider med tiltak som skal favne helheten, er det viktig å ha i tankene at det man endrer på en arena, vil kunne gi ringvirkninger til andre arenaer av barn og unges liv. Blant annet vil tiltak i skolen kunne bedre elevenes hjemmesituasjon (Nilsen & Vogt, 2008).

## **7.0 Tiltak i skolen, med utgangspunkt i traumeteori**

### **7.1 Forebyggende tiltak**

Forebyggende arbeid har som målsetting å starte tidlig, slik at en kan forhindre negativ utvikling, og/eller at problemer skal utvikles samtidig som man fremmer de positive sidene ved elevene (Arnesen & Sørli, 2010).

Tidlig innsats omhandler tiltak på et tidlig tidspunkt i vedkommende sitt liv, så vell som tidlig innsats når problemene oppstår (Meld. St. 16 (2006-2007)). Skolen har en viktig rolle i forebyggingsarbeid blant barn og unge (Arnesen & Sørli, 2010) og lærerne spiller en viktig rolle når man skal utarbeide tiltak og forebygge mobbing (James, et al., 2008). Hver enkelt elev skal ha et godt psykososialt miljø som følge av et aktivt og systematisk arbeid fra skolen. Videre skal skolen arbeide for at elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 2012§9a-3). Viktigheten av å forebygge at mobbeofre utvikler vansker kan man se ut i fra at økende grad av forskning viser til at å bli mobbet, er assosiert med dårlig psykisk og fysisk helse (Mynard, et al., 2000). Jeg vil nå presentere ulike forebyggingstiltak

som kan iverksettes i skolen, som har til hensikt å forhindre at mobbede elever utvikler vansker.

### **7.1.1 Lærer – elev -relasjonens betydning**

Elever som opplever kriser og traumer, kan være sårbare og derfor ha utvidet behov for lærerens omsorg, veiledning og oppmuntring. Hva som defineres som en god relasjon kan i mange tilfeller være personavhengig, og teoretisk kunnskap om relasjoner kan derfor være en viktig kvalitetsindikator «*Positive relasjoner mellom lærer og elever er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom*» (Drugli, 2012, s. 48). Som lærer må man våge å være tilstede i relasjonen med elevene og yte omsorg. En aktiv tilstedeværelse i relasjonen innebærer at man svarer forståelsesfullt, lytter aktivt, har øyekontakt og bruker en rolig stemme (Bru, 2011). En må ha evne til å lese og følge opp på signalene som blir gitt, gi emosjonell støtte, varme og være en tilgjengelig voksen som er tilstede i relasjonen (Pianta, 1999). Å være lærer innebærer mer enn kunnskapsformidling, og i arbeid med mennesker blir omsorg viktig. Begrepet omsorg er knyttet til å kunne ivareta og støtte elevenes behov både emosjonelt og sosialt (Pape, 2001). Å være tilstede og yte omsorg for elevene, betyr ikke at man skal behandle alle likt, men at man møter elevene der de er og anerkjenner dem (Pape, 2001). Lærer-elev relasjonen vil kunne spille en avgjørende rolle for elever som står i fare for å utvikle vansker. Relasjonen blir en beskyttelsesfaktor, og kan gi positive effekter både i form av sosial fungering og utvikling generelt (Drugli, 2012).

Drugli (2012) sier at læreren er det viktigste for elevenes trivsel og læring på skolen. Elevene vil i større grad kunne yte i klasserommet dersom deres emosjonelle behov blir møtt med en klem, eller hyggelige ord (Drugli, 2012) og forskning viser at lærerens støtte kan påvirke elevenes karakterer (Strøm, et al., 2013). Elever som opplever emosjonelle vansker, vil kunne ha vansker med faglige aktiviteter, da påtrengende minner kan være tilstede, og oppleves som forstyrrende. Viktigheten av at lærerne viser forståelse og respekt for problematikken eleven opplever kan være avgjørende (Drugli, 2012). Det er viktig at læreren forstår hvordan de kan påvirke og forbedre både utvikling og helse hos elevene, og at en god relasjon mellom lærer og elev er en resurs for sunn utvikling (Pianta, 1999). Brewin (2003) påpeker at sosial støtte er en viktig beskyttelsesfaktor med tanke på om man utvikler vansker som PTSD. Kvaliteten og mengde støtte som gis etter traumet er med på å forme opplevelsen (Van Wesel, Boeije, Alisic & Drost, 2012).

Elever som er innblandet i mobbing, enten som offer eller som plager har behov for tydelige voksne som er konsistente i sin fremtoning, og som gir klare tilbakemeldinger på hva som forventes (Roland, 2007). Det er viktig at lærerne signaliserer at deres væremåte vil være den samme, og at de vil være tilstede uansett, uavhengig av andre forhold. Spesielt er kontinuitet viktig for de elevene som opplever noe traumatisk, slik at læreren kan være med på å danne en sammenheng i livet deres. Noen ganger endrer man væremåte ovenfor noen som har opplevd noe vanskelig. Man holder kanskje ting tilbake, eller uttrykker seg uklart fordi man kanskje tror det kan uroe vedkommende. Elevene kan bli usikre og forvirret av en slik atferd, selv om det ble gjort med beste hensikt (Raundalen & Schultz, 2008). Teorien til Brewin (2003) om dobbeltsporet hukommelse bygger på at man må få bearbeidet traumeminnene og gjøre dem verbalt tilgjengelige. Dersom lærere skal kunne bidra til denne bearbeidelsen må det finnes en god relasjon mellom lærer og elev. Det må finnes tillit mellom partene, slik at læreren kan komme i posisjon til å gjennomføre tiltak og hjelpe eleven. Elever som har en god relasjon til læreren, er ofte mer åpne for lærerens veiledning og råd (Ogden, 2012).

Å oppleve noe traumatisk kan medføre svekket tillit, og en redusert evne til å knytte seg til andre mennesker (Raundalen & Schultz, 2008). Tilknytning og valg av strategier i møte med andre mennesker kan bli endret, som en konsekvens av traumet. Elever kan oppleve vansker med å bygge relasjon til læreren, og unngå kontakt i frykt for og ikke bli hørt. I slike situasjoner er det avgjørende at læreren har det man refererer til som relasjonskompetanse. At læreren har relasjonskompetanse innebærer at vedkommende er kompetent i sin utførelse av lærerrollen, og har kontroll over egen kommunikasjon og atferd slik at det er til en hver tid er til det beste for elevene. Dette vil si at man er bevisst på hvordan man er sammen med elevene, og at man har evnen til å tilpasse seg ulike elever og deres behov. Utfordringen med relasjonskompetanse kan være at læreren må ha kjennskap til at dersom respekt, åpenhet eller tillit mangler i relasjonen, er det lærerens ansvar å tilføre det. Relasjonskompetanse er noe man stadig utvikler, og som man aldri blir ferdig med (Drugli, 2012). I situasjoner man opplever som vanskelige og der man føler at man kommer til kort, er det ekstra viktig å bygge gode relasjoner (Bru, 2011), ved for eksempel å bruke metoden banking time

### **7.1.2 Banking time**

Banking time er et eksempel på en metode som kan benyttes for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Metoden bygger på et program som ble utarbeidet for å styrke relasjonen mellom barn og foreldre. Navnet banking time kommer av metaforen som ligger i navnet. Man tenker seg at man investerer og sparer på positive opplevelser, slik at det ruster

relasjonen mellom lærer og elev, og at relasjonen dem imellom derfor kan holde ut konflikter og negative tilbakemeldinger. Det overordnede målet er å skape et positivt samspill mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

Banking time omhandler at læreren hver dag skal bruke om lag 5-15 minutter alene med eleven, der eleven får bestemme hva tiden skal brukes til. Læreren skal forholde seg så nøytral som mulig, og ikke legge føringer for hva tiden skal benyttes til. Læreren skal opptre støttende og tilstedeværende for eleven, og kan sende ulike budskap som «jeg er her for deg» eller «jeg bryr meg om deg». Det er viktig at tidspunktet for banking time er så forutsigbar som mulig, og at avtaler ikke uteblir. Banking time skal aldri brukes som straff eller belønning, avtalene skal være konsistente, og finne sted uavhengig av andre hendelser. Det er et viktig poeng, ettersom en slik bruk kan forhindre dets positive tilskudd til lærer-elev relasjonen og i verste fall skade relasjonen. Banking time er et nyttig verktøy dersom en trenger å arbeide med lærer-elev relasjonen. Det som i noen tilfeller kan være en utfordring med denne metoden, er å finne og prioritere tid (Pianta, 1999).

## **7.2 Sosial kompetanse**

Sosial kompetanse er personavhengig, situasjonsavhengig og kulturelt betinget. Det som noen mener er god sosial kompetanse, kan av andre oppleves på en helt annen måte (Pape, 2001).

Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som:

*«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).*

God sosial kompetanse omhandler hvorvidt man kan tilpasse seg sine omgivelser i form av hvem man er sammen med, alder og oppholdssted. Det er et menneskelig behov å bli godtatt av andre på egen alder og danne gode relasjoner og er ofte motivasjonen for den sosiale atferden. Å være populær blant jevnaldrende er viktig for mange, og status bygger på medelevenes vurderinger av deg. Sosial kompetanse handler altså om personlige preferanser, og endrer seg etter hvem som vurderer. Dette er et viktig aspekt å ta med, da de elevene som en vurderer som sosialt kompetente ikke trenger bli oppfattet slik av sine jevnaldrende



(Ogden, 2009). Dette kan man se i forhold til at mange plagere ofte har høy status blant sine jevnaldrende og at de ofte har mange venner (Stassen Berger, 2007).

Sandsleth (2007) påpeker at å bedre sosiale kompetanse og ferdigheter er en av de mest virkningsfulle tiltakene mot mobbing. Sosial kompetanse er ikke bare viktig for å forhindre mobbing, men også som et virkningsfullt tiltak for elever som blitt utsatt for mobbing. Unngåelsesstrategier er et symptom man kan se hos mobbeofre. Ved at mobbeofferet får bedret de sosiale ferdighetene, lærer seg relasjonsbygging, kommunikasjonsferdigheter og arbeider med å styrke selvtilliten, kan man styrke mobbeofrene (Nation, 2007). Man kan dermed forhindre sosial tilbaketrekning og isolasjon (Hodges & Perry, 1999).

### **7.3 Myke metoder**

I henhold til traumeteori kan bruk av det Dyregrov (2010) kaller myke metoder, bidra til integrering av traumeminner. Integreringen kan være et steg på veien mot å gjøre traumeminnene verbalt tilgjengelige, noe som er i henhold til Brewin (2003) teori om dobbeltsporet hukommelse. Myke metoder kan være bruk av samtale, tegning, drama, skriving, historier og metaforer for å nevne noen (Dyregrov, 2010). Jeg har valgt å utdype samtale og skriving ytterligere, ettersom metodene har empirisk støtte (Pennebaker & Chung, 2007).

#### **7.3.1 Samtale**

En samtale må til en hver tid være frivillig, systematisk og med trygge rammer. Det er viktig at man går frem med forsiktighet og at man har noen regler som kan bevisstgjøre prosessen. En forutsetning for at elevene skal ha en god dialog med læreren og fortelle om det som er vanskelig, er at de får en følelse av at de blir hørt, sett og tatt på alvor. Ofte kan det hjelpe at eleven får velge samtalepartner, uten at det foreligger føringer (Dyregrov, 2010). Barn og unge som møter uengasjerte voksne, som ikke hører etter og avfeier tilnærminger kan miste motet med å gi beskjed (Pape, 2001). Det er viktig at læreren tar hensyn og lar eleven selv styre situasjonen og tempoet en skal gå frem i. Dersom en presser eleven mer enn de føler seg komfortable med, kan det oppleves som en negativ tilnærming og kan føre til at kommunikasjonen stopper opp. Tålmodighet er noe av det viktigste, ofte tar en et skritt frem og to tilbake. Det er viktig ikke å gi opp selv om en møter på utfordringer, en må være konsistent og utholdende i arbeidet. Mer spesifikt er det viktig å være anerkjennende, å gi av seg selv og disponere ens fulle oppmerksomhet til samtalen (Dyregrov, 2010). For å legge til rette for god kommunikasjon med elevene, skisserer Ruud (2011) tre overordnede prinsipper

man bør arbeide etter. Å skape mening ved å hjelpe elevene til å forstå opplevelsene som har skjedd, hjelpe elevene til å inneha sin verdighet selv om de gjennomgår noe vanskelig og til slutt å anerkjenne eleven ved å bekrefte vedkommende. Samtalen bør være preget av tilbakemeldinger i form av ord, blikk, støtte-gester og oppfølgingsspørsmål som blir naturlig og som føles rett i situasjonen (Dyregrov, 2010).

Samtale er en viktig del av bearbeidelsesprosessen, med det er ikke alltid at elevene selv ønsker å snakke om det som har skjedd (Dyregrov, 2010). Mange undertrykker følelsene sine i hverdagen og unngår å la dem komme til overflaten. Dette kan skyldes at en unngåelsesstrategi blir tatt i bruk, for og ikke ta innover seg de vonde minnene. Dette er et symptom på PTSD, slik som tidligere nevnt. En bevist unngåelsesstrategi kan over lengre tid være skadelig og påvirke hukommelse og kognitive prosesser, som kan føre til mangel på kognitivt overskudd til andre oppgaver (Richards, 2004). Det er viktig å påpeke at selv om det over lengre tid er skadelig å unngå følelsene, er det noen som benytter unngåelsesstrategier i en kort periode for å ta innover seg følelsene steg for steg i eget tempo (Dyregrov, 2010). Ut i fra et traumeperspektiv vil samtalen ha stor verdi på veien mot symptomlindring. Dersom en tar utgangspunkt i teorien til Brewin (2003) ser man at traumeminnene må gjøres verbalt tilgjengelige gjennom å overføre dem fra STM til VTM. Dette sier han at gjøres gjennom å snakke om det som er vanskelig. For noen kan en samtale om noe vanskelig oppleves svært smertefullt og tungt. Det kan da hjelpe og ta i bruk uttrykksmåter som skriving, som en støtte til samtale (Dyregrov, 2010).

### **7.3.2 Skriving – pedagogikkens virkemiddel**

Siden 1980 tallet, har det blitt forsket mye på skriving og dens effekter (Pennebaker & Chung, 2007). Smyth og Pennebaker (2008) er blant de som har forsket på hvilke effekter skriving kan ha for ofre etter en traumatisk hendelse. De viser til at det over tjue år har blitt gjennomført over to hundre studier på dette område, og at store andeler av studiene viser til positive effekter. Det er verdt å påpeke at også noen studier mislyktes i å finne en sammenheng. Selv om forskning på voksne peker mot at skriving kan ha en positiv effekt for personer som har opplevd et traume, er det noe mangelfull forskning på dette med barn og unge (Fivush, Marin, Crawford, Reynolds & Brewin, 2007).

Å skrive om traumatiske hendelser kan for noen gi en trygg ramme rundt gjennomgangen av traumet, og blir ofte referert til som pedagogikkens sentrale virkemiddel. Bruk av skriving kan i praksis foregå ved bruk av dagbok, brev eller notat, og en velger selv om det skrevne skal ha

en mottaker. Det viktigste er ikke hvem en skriver til, men at en får bearbeidet følelsene (Dyregrov, 2010). Pennebaker og Seagal (1999) hevder at å skrive om opplevelsene i 15 minutter i tre dager, gir mentale og psykiske helseeffekter. En slik måte å arbeide med de vanskelige minnene gir en mulighet til å ta kontroll og selv bestemme når og i hvilken grad traumet skal frem (Dyregrov, 2010). Det er viktig at skrivingen foregår uten forstyrrelser, og uten at man bruker ressurser på grammatikk eller andre utenforstående faktorer. Poenget er at man skal ta fatt på de hendelsene man opplever som påtrengende og som vanskelige, og utforske dem gjennom skriveprosessen (Pennebaker & Chung, 2007). Forskning har vist at ved å sette ord på vanskelige følelser og hendelser gjennom samtale og skriving kan gi helsegevinster. Dette kan forklares ved at vedkommende kan få bedre innsikt i eget traume, forstå hendelsen på en ny måte med et annet perspektiv og skape en viss orden i minnene som kan oppleves kaotisk (Pennebaker, 1997). Det kaotiske refererer til at traumatiske minner kan oppleves mer uorganiserte enn andre minner, og at det derfor kan ha en symptomlindrende effekt å organisere dem. Symptomlindringen kan ha sammenheng med at man integrerer minnene, og danner en historie av dem. Det er en naturlig prosess og som kan hjelpe enkeltindivider til å forstå egne erfaringer og seg selv. Når man danner en historie av de traumatiske minnene, organiserer man og husker hendelsene på en sammenhengende måte, der man integrerer følelser og tanker rundt opplevelsen. I hovedsak kan dette gi en følelse av forutsigbarhet og kontroll, der minnene oppleves som håndterlig fortid (Pennebaker & Seagal, 1999). Dette er i tråd med teorien om dobbeltsporet hukommelse som anerkjenner viktigheten av å synkronisere de to hukommelsesprosessene for å oppleve symptomlindring (Brewin, 2003). Selv om en kan se en parallell mellom teorien om dobbeltsporet og effektene av skriving, viser økende grad av forskning, at det ikke kan forklares med en enkelt årsak. Ekspressiv skriving setter i gang en kaskade av effekter, der forbedring i helsen er den sentrale i denne sammenheng (Pennebaker & Chung, 2007).

## **8.0 Forskningsmetode**

Problemstillingen har i foregående introduksjonskapittel blitt sett i lys av relevant empiri og teori. I denne delen av studien skal valg av metode, utførelse og forskningsprosessen utdypes.

Det går et hovedskille mellom to metoder sett i forskningssammenheng, kvantitativ og kvalitativ metode. En metode er et redskap man benytter for å skaffe seg kunnskap og informasjon, og metoden bør velges ut i fra hva som egner seg for problemstillingen (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010). Kvalitativ og kvantitativ metode har styrker og svakheter, hver sine formål og belyser forskjellige sider ved en problemstilling. Det overordnede målet med en kvalitativ undersøkelse er å få tak i informantens erfaringer gjennom observasjon og/eller intervju. I kvantitative undersøkelser er derimot hovedmålet å få frem statistikk eller opptelling av et fenomen (Jacobsen, 2003). Jeg vil nå ytterligere utdype kvalitativ metode, da det er metoden som er valgt for denne studien.

### **8.1 Kvalitativ forskningsmetode**

For å kunne gå i dybden og få tilgang til lærernes kunnskap har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningstilnærming som metode, for å innhente data. Dette valget begrunnes ut i fra studiens problemstilling, og hvordan jeg best mulig kunne få tilgang til lærernes kunnskaper. I studier der en bygger på at det finnes tillit mellom informant og forsker, og der en skal undersøke personlige, eller sensitive områder er kvalitativ metode godt egnet (Thagaard, 2009).

Når man benytter kvalitativ metode er man i nær kontakt med informantene (Jacobsen, 2003), og man søker etter å oppnå en forståelse av fenomenet man studerer. Dette gjøres i hovedsak ved observasjon eller intervju. Innenfor kvalitativ forskning er likevel intervju den mest benyttede metoden for å innhente data, og metoden egner seg godt til å innhente informasjon om erfaringer, synspunkter og kunnskaper (Thagaard, 2009). Fordelen med kvalitativ metode er at den er preget av åpenhet og fleksibilitet. Noen hevder at dette er svakheten med denne metoden, da mye tolkning tillegges forskeren (Johannessen, et al., 2010). Kritikerne av kvalitativ forskning hevder at, på grunnlag av få holdepunkt i kvalitativ forskning er det vanskelig å skille mellom god og mindre god forskning (Ryen, 2002). Det er derfor viktig at forskningsprosessen er gjennomsiktig, slik at en kan følge forskningen steg for steg (Johannessen, et al., 2010).

### **8.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk**

Denne studien har benyttet en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi bygger på den subjektive opplevelsen hos mennesker og har som formål å få tak i de dyptgående meningene. Denne måten å fortolke på, bunner i en antagelse om at omverden er slik som den oppfattes av enkeltmennesker (Thagaard, 2009). En slik tilnærming innebærer i denne studien at man søker etter forståelse om lærernes kjennskap til sammenhengen mellom mobbing og traumer, og streber etter å få tilgang til informantenes mening, sett i den sammenhengen det forekommer i. Jeg har tatt utgangspunkt i at alle mennesker har et eget mønster av fortolkning (Johannessen, et al., 2010). Hermeneutikken har også hatt en viktig rolle da man fokuserer på å undersøke mer dyptliggende meningsinnhold i folks handlinger, enn de som først virker innlysende. Et fenomen kan tolkes på mer enn en måte, og det finnes sjelden en sannhet. Hermeneutikken representerer en viktig rolle i fortolkninger som skjer innenfor samfunnsvitenskapelige tilnærminger (Thagaard, 2009).

## **9.0 Innhenting av data**

### **9.1 Prøveintervju**

Et prøveintervju ble gjennomført med en bekjent av meg som er utdannet allmennlærer. Prøveintervjuet ble gjennomført for å sikre at intervjuguiden var utformet på en hensiktsmessig måte, og at spørsmålene var klare og tydelige. På denne måten fikk jeg innsikt i hvorvidt det var behov for flere oppfølgerspørsmål og en oppklaring av de eksisterende spørsmålene. Jeg fikk tilbakemelding på at spørsmålene var klare, tydelige og at de var godt utformet. Jeg fikk også ved hjelp av prøveintervjuet en indikasjon i hvor lang tid jeg burde regne på hvert intervju, da det var en avgjørende faktor for lærerne å vite. Prøveintervjuet hadde en varighet på om lag 50 minutter. Tidsbruk noe som vil kunne variere fra person til person, men varigheten på prøveintervjuet fungerte som en indikator på tidsbruken.

### **9.2 Utvalg**

I kvalitative undersøkelser er det sjelden at man bruker tilfeldig utvelgelse, slik som er mest vanlig ved kvantitative undersøkelser (Johannessen, et al., 2010). Man bruker derimot ofte strategisk utvalg som bygger på at man får tak i informanter som har kvalifikasjonene eller som er passende i forhold til problemstillingen studien tar utgangspunkt i. Denne studien har tatt utgangspunkt i et strategisk utvalg, heller en et utvalg som tar sikte på generalisering (Thagaard, 2009). Av praktiske årsaker som tid og reiselengde var det ønskelig å få tak i informanter innenfor geografisk nærhet. For å få tilgang på informanter, tok jeg kontakt med

assisterende rektor ved en skole jeg hadde kjennskap til, kontakten ble opprettet gjennom en telefonsamtale. For at rektor ved den valgte skolen skulle få tilstrekkelig med informasjon, fortalte da om meg selv, studieretningen, studien jeg skal utføre og formålet med den. Jeg gav også informasjon om at studien tok utgangspunkt i lærere på ungdomsskolen, og at det derfor var lærere som arbeidet på disse trinnene som var ønskelig å oppnå kontakt med. Jeg fortalte også at jeg ikke hadde spesielle krav til lærerne, bortsett fra at de måtte arbeide på ungdomsskolen. Grunnen til at andre krav ikke er satt, skyldes problemstillingen som tok sikte på å kartlegge hvilken kunnskap lærerne har om tematikken, og som derfor ikke stilte krav til andre forhold, som ansiennitet, alder eller lignende.

Assisterende rektor var svært behjelpelig og tok på seg oppgaven med å finne informanter til studien. For at lærerne som ble spurt om å delta skulle ha tilstrekkelig med informasjon om studien, sendte jeg utfyllende informasjon på mail. Opprinnelig ønsket jeg kontakt med seks lærere, men møtte på en utfordring da det var fem lærere ved skolen som ønsket å delta i studien. Utvalget ble derfor begrenset til fem informanter. Så snart jeg fikk kontaktinformasjonen til de fem lærerne, opprettet jeg kontakt med hver enkelt lærer, ved hjelp av mail og SMS. Tidspunktene for intervjuene ble valgt ut i fra hva som passet best for lærerne og deres timeplan, og intervjuene fant derfor ikke sted samme dag. Flere av lærerne ønsket informasjon om hvor lang tid intervjuene tok, og tidsbruken som ble oppgitt ble estimert ut i fra prøveintervjuet som ble utført i forkant.

Johannessen, et al. (2010) påpeker at det egentlig ikke er noen nedre eller øvre grense for hvor mange informanter man skal bruke i en studie. Likevel er det vanlig at man i små undersøkelser benytter mellom 10-15 informanter. Utvalgsstørrelse kan også vurderes ut i fra metningspunkt. Metningspunkt refererer til at man har nådd et tilstrekkelig antall deltakere når nye intervju ikke bidrar med mye ny innsikt (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av at dette er en masteroppgave, er det ikke tatt høyde for metningspunkt. Dette ettersom en masteroppgave legger føringer og begrensninger for både tid og omfang. I denne studien er det benyttet et utvalg som består av fem lærere på ungdomsskolen, med en gjennomsnittsalder på 43,2 år. Lærerne som deltok i studien hadde varierende alder, noe som jeg tror vil kunne bidra til ulike refleksjoner, nyanserte svar og varierende tilbakemeldinger.

### **9.3 Semistrukturert intervju**

Innhenting av data i kvalitative studier gjøres i hovedsak ved bruk av observasjon eller intervju. Innenfor kvalitativ forskning er likevel intervju den mest benyttede metoden for å

innhente data, og metoden egner seg godt til å innhente informasjon om erfaringer, synspunkter og kunnskaper (Thagaard, 2009), som var aktuelt i denne studien.

Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem at formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å beskrive og tolke temaer i deltakerens egen livsverden. Det kvalitative forskningsintervju er et egnet redskap for å få tilgang til informasjon, da man kan tilpasse intervjuet til informanten og be om utvidet informasjon om opplevelser eller hendelser om nødvendig (Johannessen, et al., 2010). Begrunnelsen for at intervju er valgt som metode i denne studien har sin bakgrunn i problemstillingen og det faktum at studien tok sikte på å få tak i lærernes erfaringer og kunnskaper rundt det valgte temaet. Det er flere måter man kan gjennomføre et intervju på, og i denne studien har semistrukturert intervju blitt benyttet. Et semistrukturert intervju refererer til at man gjennomfører intervjuet ved hjelp av en intervjuguide, men at intervjuguiden ikke skal være styrende for prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Valget om å benytte semistrukturert intervju ble tatt på bakgrunn av at man ved denne metoden åpner for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som føles naturlige underveis i intervjuprosessen, i tillegg til de spørsmålene i intervjuguiden.

### **9.3.1 Intervjuguide**

En intervjuguide har som hensikt å fremme forslag om rekkefølgen på spørsmålene man ønsker svar på (Thagaard, 2009), og intervjuguiden ble utformet for å sikre at problemstillingen ble belyst. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av teori og empiri, for å kunne belyse aktuelle sider ved studien. Fokuset i intervjuguiden var derfor rettet mot å få innsikt i om lærerne har kompetanse om mobbing som kan samsvare med et traumeperspektiv. Lærerne fikk utdelt intervjuguiden ved starten av intervjuet, slik at de hadde mulighet til å ha den foran seg gjennom intervjuet, for og lett kunne oppklare noe, eller lese spørsmålet igjen dersom noe var uklart.

Det er viktig at oppbyggingen av intervjuguiden er preget av en myk begynnelse og at man gradvis beveger seg inn på mer sensitive tema. Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til, og intervjuguiden begynte derfor med at informantene gav informasjon om seg selv. Thagaard (2009) sier at det er viktig å la informantene få fortelle om seg selv og sin bakgrunn, og at det er en god måte å begynne et intervju, da det kan skape en tillit til intervjueren. Spørsmålene i intervjuguiden var sentrert rundt lærernes kjennskaper om mobbing, traumesymptom og om hvorvidt tiltak ble iverksatt for å forhindre utvikling av videre vansker. Avslutningsvis omhandlet intervjuguiden spørsmål rundt henvisning til andre instanser, og kjennskapen

lærerne har til det. Disse spørsmålene ble representert av følgende overskrifter: informantens bakgrunn, mobbing og traumer, forebyggingstiltak og henvisning til hjelpeinstanser. Overskriftene ble benyttet for å markere et skille mellom kategoriene av spørsmål. Intervjuguiden ble fulgt kronologisk i de fleste tilfeller, men der det var naturlig ble spørsmålene besvart underveis og uavhengig av intervjuguiden. I tillegg til spørsmålene som ble stilt og som er nevnt i intervjuguiden var det også i noen tilfeller nødvendig med oppfølgingsspørsmål, som hadde til hensikt å hjelpe informanten å utdype spørsmålene ytterligere.

I tillegg til spørsmålene som kom frem i intervjuguiden gav jeg en åpning for at lærerne kunne tillegge eventuelle andre ting ved slutten av intervjuet. Dette gjorde jeg for å sikre at de fikk fortalt alt de ønsket, og at de fikk mulighet til å utdype andre sider ved tematikken. Intervjuene tok om lag mellom 45 til 75 minutter. Det ideelle intervjuet varer mellom en og en og en halv time og en bør ikke la et intervju gå utover denne rammen, da informanten kan bli sliten og uopplagt (Jacobsen, 2003).

#### **9.4 Gjennomføring av intervju**

Gjennomføringen av intervjuene fant sted på den valgte skolen. Lokasjonen ble valgt ut i fra hva som var mest hensiktsmessig og minst tidkrevende for lærerne. Jeg møtte forberedt og i god tid, og hadde medbrakt informasjonen informantene skulle ha. Ved starten av intervjuene fikk lærerne mulighet til å lese gjennom informasjonsskrivet jeg hadde med.

Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studien, og en svarslipp der de kunne samtykke til deltakelse i studien, noe de alle gjorde ved at de skrev under.

Når man skal gjennomføre et intervju, kan man benytte opptak, notater eller begge deler. I de tilfellene informantene gir sitt samtykke, er opptak å foretrekke. Denne studien har tatt sikte på å benytte lydopptak. Bakgrunnen for dette valget er tuftet på et ønske om å sikre at man ikke mister noen form for verbale uttrykk. At et lydopptak ville finne sted ble spesifisert før hvert enkelt intervju, og var også en opplysning som fremkom i informasjonsskrivet. Jeg valgte og ikke å ta notater underveis i intervjuene, da det kunne redusere kontakten mellom informant og intervjuer. Jeg kunne stått i fare for å mistet nonverbale uttrykk dersom fokuset hadde vært på notatene, heller enn informantene (Thagaard, 2009).



## **9.5 Bearbeidelse av data**

### **9.5.1 Transkribering**

Transkribering innebærer at man skriver ned det som fremkommer i lydfilen, slik at man sitter igjen med skreven tekst. Transkriberingen ble gjort så tett opp til intervjuene som mulig, da jeg ønsket å holde rede på de nonverbale signalene lærerne gav under intervjuene og de eventuelt andre forhold som ikke kommer frem i en lydfil. Det er viktig at man reflekterer over intervjuprosessen ganske umiddelbart etter at intervjuet er gjennomført. Slike refleksjoner kan være sentrale i drøftingsdelen i oppgaven, og for å vurdere studiens reliabilitet (Jacobsen, 2003). Alle intervjuene har blitt transkribert fra dialekt over til bokmål for å øke leservennligheten. Meningsinnholdet er likevel uendret, selv om det i noen tilfeller blir benyttet andre synonymmer.

### **9.5.2 Analyse**

Når man starter en analyse er det spesielt to spørsmål som står sentralt. Hvordan skal de innhentede data forstås, og hvordan skal informantenes utsagn tolkes? Videre må man systematisere og kategorisere datagrunnlaget. Det finnes flere ulike måter å analysere kvalitative data på, men fellestrekket mellom dem er at man veksler mellom å se på enkelt deler og helheten av materialet (Jacobsen, 2003). Det kvalitative datagrunnlaget i denne studien er innhentede rådata fra fem intervju, som ble transkribert om til skreven tekst. Det er dette datagrunnlaget som danner utgangspunktet for analysen.

Oppgaven har vært preget av en fenomenologisk tilnærming, som har tatt utgangspunkt i informantens synspunkt, dyptgående meninger og erfaringer (Johannessen, et al., 2010). Fenomenologi bygger på den subjektive opplevelsen i menneskers opplevelser (Thagaard, 2009) og er derfor relevant når man skal forstå et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne måten å fortolke på, bygger på en antagelse om at omverden er slik som den oppfattes. Hermeneutikk har også spilt en viktig rolle i denne analysen, ettersom grunntanken i hermeneutikk er at man forstår et fenomen ut i fra sin forforståelse og forutsetninger (Gilje & Grimen, 2009). Et fenomen kan tolkes på mer enn en måte, og det finnes sjelden en sannhet (Thagaard, 2009). Forforståelsen min har vært preget av empiri og teori som ble beskrevet i introduksjonskapittelet, og det er grunn til å anta at denne forforståelsen har vært formende for fortolkningene jeg har foretatt.

For å bli kjent med datamaterialet begynte jeg prosessen med å lese alt, flere ganger. Deretter fokuserte jeg på enkeltdeler, for så å se det i sammenhengen med resten. Dette er i samsvar

med den hermeneutiske sirkel, der man beveger seg mellom å fortolke helhet og deler (Gilje & Grimen, 2009). Den første fasen i analysen var preget av et ønske om å sammenfatte og finne et meningsinnhold i datamaterialet. I denne fasen utelukket jeg informasjon som ikke belyste problemstillingen og komprimerte enkelte utsagn, dette blir referert til som meningsfortetting. Informantene ble i noen tilfeller svært engasjert, noe som medførte at de fortalte utover det spørsmålet omhandlet. Når denne informasjonen var utelukket gikk jeg over til å finne meningsbærende enheter, altså å kode teksten.

For å få en oversikt over innhentede data benyttet jeg meg av kategoribasert inndeling. Denne metoden baserer seg på å finne fellestrekk i datagrunnlaget (Johannessen, et al., 2010). Jeg benyttet intervjuguiden som utgangspunkt for kategoriseringen og teksten ble kodet ved at utsnitt i teksten som belyste problemstillingen ble streket ut. Jeg laget meg et system der jeg benyttet ulike fargekoder for hvilken kategori det merkede området representerte. For å ta et eksempel, ble informasjonen som omhandlet traumesymptom merket med fargen grønn. Etter at dette var gjort, gikk jeg over til neste fase som omhandler å slå sammen koder og lage hovedkategorier ut av dem. Jeg fant følgende hovedkategorier: Mobbing, traumer, traumesymptomer, skolens rolle, utfordringer, og tiltak. Kategoriene ble benyttet som et hjelpemiddel i å samle data som omhandler samme tematikk (Jacobsen, 2003). Kategoriene som fremkom gjennom analysearbeidet dannet grunnlaget for inndelingen i resultatdelen, som også hadde til hensikt å samsvare med introduksjonsdelen av oppgaven.

Kondensering omhandler å organisere dataene etter kodene som man har etablert (Johannessen, et al., 2010). Jeg fylte inn relevante svar som representerte kategorien jeg plasserte dem innenfor. Jeg fikk da muligheten til å gå dypere inn i materien ved å sammenligne svarene innenfor hver kategori. Her sammenfattet jeg de svarene som var like, og trakk eventuelle paralleller i de tilfellene der det var naturlig. Jeg fant jeg også svar jeg opplevde som motpoler, slik at jeg kunne vise til ulike meninger rundt en kategori. Direkte sitat ble også notert ned, slik at jeg passet på å ha sitat som representerte hver kategori.

## **10.0 Etiske overveielser og refleksjoner**

All forskning må forholde seg til etiske og juridiske retningslinjer. Etikk omhandler regler, retningslinjer og vurderinger hvorvidt noe er riktig eller galt. Studien er gjennomført i samsvar med forskningsetiske retningslinjer gitt av Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap Og Humaniora (2006). Forskningsetiske overveielser er en sentral del av studien, dette ettersom menneskelige informasjonskilder blir benyttet i innhentingen av

data. Selv om de forskningsetiske retningslinjene har vært styrende for studien, innebærer også forskningsetikk fortløpende avgjørelser som man må ta underveis i studien, fra begynnelse til slutt (Johannessen, et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). I tråd med forskningsetiske retningslinjer har studien blitt meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (vedlegg).

### **10.1 Informert samtykke**

I samsvar med forskningsetiske retningslinjer ble et samtykke utarbeidet. Et forskningsprosjekt som inkluderer mennesker, skal ha et fritt samtykke fra deltakerne som baseres på informasjon om studien (Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap Og Humaniora, 2006).

I forkant av intervjuene ble det levert ut et skjema med informasjon om studien og hvilken hensikt studien har, dette refereres til som informert samtykke. Et informert samtykke har til hensikt å gi informasjon om studien, og er en bekreftelse på at informantene deltar frivillig og kjenner mulighetene sine for å trekke seg fra undersøkelsen om ønskelig. Et informert samtykke baserer seg også på informasjon om oppbevaringen av datamaterialet og at alle opplysninger blir holdt konfidensielt. At man holder datamaterialet konfidensielt vil si at det som fremkommer i intervjuene ikke skal kunne gjenkjennes og avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene fikk tid til å lese gjennom samtykket før vi startet, og skrev under på at deltakelse i studien var ønskelig.

Det er også noen etiske dilemmaer knyttet til samtykket, som kan være gjeldene for forskeren. Det er det faktum at informantene når som helst i studien kan trekke seg, og forskeren har derfor ingen garanti for at opplysningene som blir gitt i intervjuene ikke kan bli trukket ut av studien gjennom prosessen. Dette kan derfor medføre en trussel for datagrunnlaget (Thagaard, 2009). I denne studien har ingen av informantene trukket seg, og datagrunnlaget har derfor fremstått som fullstendig gjennom hele prosessen.

### **10.2 Etiske forhold under og etter intervjuprosessen**

Etikk er spesielt viktig i de situasjonene der forskeren direkte møter mennesker, som i intervjuene der det opprettes direkte kontakt med informantene. Både før og etter intervjusituasjonen er det sentralt å klarlegge rollen som intervjuer. En skal innhente informasjon som er relevant for studien, og samtalen skal ikke bære preg av å være en terapeutisk samtale (Everett & Furseth, 2012). I forkant av intervjuet delte jeg ikke ut intervjuguiden. Dette var et bevist valg, som jeg diskuterte med veilederen min i forkant av at

intervjuene ble utført. Valget ble tatt på bakgrunn av et ønske om å få tak i den genuine kunnskapen og de spontane svarene til lærerne. Jeg ville at svarene jeg fikk skulle gjenspeile kunnskapene deres, og ikke at de hadde lest seg opp på tematikken på forhånd. Intervjuguiden ble likevel utdelt før intervjuet startet, slik at lærerne kunne ha den foran seg gjennom intervjuprosessen. Det som kan oppleves som en etisk problemstilling i dette tilfellet, er at informantene ikke fikk tid til å forberede seg på spørsmålene, noe som har ført til en usikkerhet hos informantene.

En forsker skal møte informanten med stor grad av åpenhet, og forskeren må reflektere rundt egen rolle i intervjuprosessen. I praksis kan det ofte være vanskelig å møte så åpen at det ikke påvirker informanten (Thagaard, 2009). Det er en etisk problemstilling knyttet til hvorvidt jeg som forsker kan ha påvirket informantene, og dermed svarene de gav. Det er en mulighet for at de har svart ut i fra hva de tror jeg ønsker å høre. Hvorvidt dette har skjedd eller ei, er vanskelig å kartlegge. Ut i fra de observasjonene jeg gjorde i intervjuene, opplevde jeg at informantene sine svar bar preg av ekte engasjement og refleksjon. Det er også en etisk problemstilling hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden kan ha blitt opplevd som ledende, og om det kan ha hatt betydning for hvilke svar de gav meg. Det kan tenkes at noen av spørsmålene kan ha virket ledende, da de er grunnet på antagelsen om at det finnes en sammenheng mellom mobbing og utvikling av traumesymptomer. Man derfor ikke kan utelukke at de har påvirket informantenes svar, men som tidligere nevnt opplevde jeg at informantenes svar bar preg av å være ekte.

Det er viktig å være bevisst på konsekvensene det kan medføre for informanten å delta i studien. Man skal i den grad det er mulig unngå at det medfører negative konsekvenser for informantene i studien (Thagaard, 2009). Når datagrunnlaget presenteres, skal det gjengis korrekt i den sammenhengen det var sagt i (Jacobsen, 2003). For å ivareta det etiske forholdet om å gjengi datagrunnlaget korrekt har jeg benyttet lydopptaker i intervjuene. Dette kan ha medført en mindre risiko for at det oppstod misforståelser og at enkelte ting ikke ble oppfattet riktig under intervjuprosessen. Man kan høre på intervjuet flere ganger og forsikre seg om at det man har hørt, stemmer med den informasjonen informanten faktisk gav. Når jeg startet prosessen med å transkribere lydopptakene, tok jeg beviste valg i form av at jeg lot være og transkriberte det jeg opplevde at hadde sensitiv karakter og som inneholdt informasjon som ikke belyste problemstillingen. Noe av informasjonen som fremkom var av sensitiv karakter, og kunne nok kjennes igjen av bekjente, og ble derfor ikke transkribert eller benyttet videre i oppgaven. Gjennom hele prosessen har jeg bevisst forsøkt å gi en riktig fremstilling av data.

Det har ved flere anledninger blitt benyttet direkte sitater, som jeg har sjekket opp mot lydfilene flere ganger, for å sikre at sitatene er fullstendig og korrekt gjengitt.

Denne studien tar utgangspunkt i empiri og teori, og rent praktisk har jeg gjennom hele oppgaven tatt i bruk APA 6th stilen. Jeg har vist til kildene mine med årstall og etternavn, som også fremgår i litteraturlisten. Ved bruk av direkte sitat, er det benyttet sidetall, slik at det ikke skal være tvil om hvor stoffet er hentet fra.

### **10.3 Konfidensialitet**

Å ivareta anonymiteten til deltakerne er en svært viktig del av en studie. Det skal ikke være mulig for andre å kjenne igjen enkeltpersoner som har deltatt i studien. Faren for at noen skal kunne kjenne seg igjen, er større desto mindre utvalget i studien er. Kvalitativ forskning opererer ofte med små utvalg, som utgjør en utfordring i forhold til anonymitet, noe som også er et faktum i denne studien. I tilfeller der en ikke kan garantere informantenes anonymitet, blir konfidensialitet viktig. Konfidensialitet innebærer at det kan være mulig å identifisere informantene, men at man gir en garanti om at personopplysninger ikke spres og at man i den grad det er mulig hindrer gjenkjennelse (Jacobsen, 2003). I henhold til forskningsetiske retningslinjer har konfidensialiteten til deltakerne blitt ivaretatt etter beste evne (Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap Og Humaniora, 2006).

De innhentede opplysningene og dataene som fremkom i intervjuene, er informasjon som har blitt benyttet til dets formål, altså studien. I mange tilfeller kan det være nødvendig og utelate personopplysninger, kjønn og alder for å kunne ivareta informantenes anonymitet (Jacobsen, 2003). Jeg har bevist valgt å utelate navnet på lærerne i alle dokumenter, bortsett fra samtykket de skrev under på da de godkjente deltakelse i studien. Samtykkene blir behandlet med forsiktighet, og befinner seg innelåst. Samtykkene vil bli makulert når studien er ferdigstilt og opplysningene lengre ikke er av nødvendighet. Både lydopptakene, transkripsjonene og i ellers andre dokumenter blir lærerne referert til med nummer, fra 1-5. I selve masteroppgaven er hverken nummerering eller annen identifikasjon benyttet, de blir alle referert til som en lærer. Jeg har også utelatt å utdype lærernes utdannelse, kjønn, konkret alder og hvorvidt de har noen form for videreutdannelse. Utvalget i denne studien er lite, og det er derfor viktig å være ekstra påpasselig med å ivareta konfidensialitet. Ved å ta slike valg håper jeg at lærerne ikke skal kunne oppleve at de blir hengt ut eller at man skal kunne oppdage et mønster i enkeltes utsagn. Dersom nummerering eller annen identifikasjon hadde

blitt benyttet ville det kunne ha vært lettere for andre lærere på skolen å gjenkjenne enkelt informanter.

#### **10.4 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er to fenomener innenfor kvalitativ forskning, som er knyttet til kvalitet (Ryen, 2002). Man må forholde seg kritisk til kvaliteten på de innhentede data, og vurdere hvorvidt de er tilstrekkelige og gyldige (Jacobsen, 2003).

##### **10.4.1 Validitet**

Begrepet validitet knyttes til hvorvidt tolkningene forskeren har gjort av innhentede data er gyldige. Videre omhandler det om datagrunnlaget representerer fenomenet, som i denne studien er lærernes kunnskaper om sammenhengen mellom mobbing og traumer. Begrepet validitet kan deles opp i intern validitet (troverdighet) og ekstern validitet (overførbarhet) (Johannessen, et al., 2010). Intern validitet henger sammen med om resultatene som fremkommer kan oppfattes som riktige, og om beskrivelsen av fenomenet er reelt (Jacobsen, 2003). Et vanlig spørsmål man kan stille seg er, måler man det man tror måles? Representerer funnene virkeligheten og formålet med studien (Johannessen, et al., 2010). I en slik studie som denne representerer intern validitet, hvorvidt jeg har fått tilgang til det jeg tror jeg har. Jeg antar at jeg har fått tilgang på lærernes kunnskaper om tematikken, men jeg har ingen formell garanti for at det er det jeg måler, og at det ikke andre forhold som har kommet til uttrykk. Jeg har i den grad det er mulig forsøkt å ivareta den interne validiteten ved at jeg lot være å dele ut intervjuguiden før intervjuet startet. Dette på bakgrunn av at lærerne kunne ha lest seg opp på emnet, og svart det som kategoriseres som teoretisk korrekt, og ikke det som faktisk er deres kunnskaper. Hvorvidt studien representerer en reel forståelse av fenomenet, er likevel vanskelig å si.

Ekstern validitet er knyttet til hvorvidt data som fremkommer også er gjeldende i andre sammenhenger, altså om man kan generalisere (Ryen, 2002). Hvorvidt man kan konkludere om studiens svar kan gjelde en hel populasjon refereres til som generalisering (Johannessen, et al., 2010). En kvalitativ undersøkelse som denne har stort sett ikke til hensikt å generalisere, formålet er i hovedsak å forstå fenomenet som studeres (Jacobsen, 2003). For å kunne trekke sluttinger om generalisering, må man ha et utvalg av stor størrelse som representerer populasjonen. Masteroppgavens tidsbegrensning har medført en begrensning i form av informanter, og studien har derfor ikke nådd ønsket metningspunkt som henholdsvis er nådd når informantene ikke tilfører ny innsikt (Kvale & Brinkmann, 2009). Innenfor

kvalitativ forskning vil det ofte ikke være grunnlag for å trekke konklusjoner om generalisering, og man vil kunne få generaliseringsproblemer (Jacobsen, 2003). Denne studien gir ikke grunnlag for generalisering, da utvalget ikke er stort nok til å representere en populasjon. Resultatene bygger også på personlige svar som representerer hver enkelt lærers kunnskap, erfaring og meninger, som vil kunne være forskjellig fra lærer til lærer. Man kan derfor ikke trekke en slutning om at resultatene i denne studien vil kunne gjelde for andre.

En metode som kan benyttes for å styrke validiteten til studien er å presentere data for informantene og få deres tilbakemelding på om det som har blitt oppfattet er tilfellet (Ryen, 2002). På grunn av masteroppgavens tidsbegrensning og omfang har dette ikke blitt gjennomført.

#### **10.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet bygger på en kritisk vurdering av studien, og om studien er pålitelig og tillitsvekkende gjennomført. Begrepet reliabilitet omhandler målesikkerhet og viser til hvorvidt en uavhengig forsker, kan komme frem til tilsvarende funn ved bruk av samme metode (Thagaard, 2009). Hvilke data har blitt benyttet, hvilken metode har blitt brukt i innsamlingen, og hvordan har data blitt gjennomgått og bearbeidet er vanlige spørsmål i vurderingen av studiens reliabilitet (Johannessen, et al., 2010). I kvalitative studier der mennesker forholder seg til hverandre og datainnsamlingen bygger på drøftinger og vurderinger lar dette seg vanskelig gjennomføre (Thagaard, 2009) og er ofte lite hensiktsmessig (Johannessen, et al., 2010). I stedet forholder man seg til kvaliteten på datagrunnlaget, og hvordan data har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2009). I en slik studie som dette har jeg benyttet meg selv som instrument i stor grad og det er en mulighet for at andre forskere ville tolket og behandlet datagrunnlaget annerledes enn meg, og dermed kanskje ikke konkludert med samme funn. Hvordan man tolker et datagrunnlag er knyttet til erfaringsbakgrunn, forforståelse og tolkninger (Johannessen, et al., 2010).

For å styrke reliabiliteten har jeg bevisst forsøkt å gi konkrete beskrivelser av hvordan datagrunnlaget har blitt behandlet og hvilke fremgangsmåter som har blitt benyttet. Videre har jeg benyttet lydopptaker i intervjuene, slik at jeg unngikk å miste viktig informasjon underveis i intervjuet. I resultatdelen av oppgaven presenterer jeg også en god del direkte sitat, ikke bare oppsummeringer som er dannet ut i fra min fortolkning. Det er alltid en mulighet for at det ikke er de beste sitatene som er valgt ut til å representere de ulike kategoriene. Det som kan styrke valg av sitater er dersom en uavhengig person velger ut

sitater, og at en sammenligner valgene. Dette er en svært tidkrevende og ressurskrevende metode, og er derfor ikke benyttet i denne masteroppgaven (Jacobsen, 2003).

### **10.5 Feilkilder**

Når en gjør et forskningsarbeid, må en være klar over at ulike feilkilder kan finne sted. Det er viktig å redegjøre for feilkilder, da de kan ha vært med på å prege prosessen og datagrunnlaget og sluttproduktet.

Et kvalitativt forskningsintervju er preget av at det må finnes tillit, nærhet og forståelse mellom informant og forsker. En forsker skal møte informanten med et åpent sinn og blanke ark. Dette for å unngå at forsker påvirke informanten ved egne verdier, syn og meninger om feltet. Dette er vanskelig å oppnå i praksis, selv om en har et bevisst forhold til det og kan derfor opptre som en feilkilde. I denne sammenheng blir det også vesentlig å nevne at min forståelse kan ha opptred som en feilkilde i forbindelse med bearbeidelsen av datagrunnlaget. Min forforståelse og mine tanker om tematikken, kan ha preget studien og medført mindre objektivitet enn det som er ønskelig. Jeg har i den grad det er mulig forsøkt å ta utgangspunkt i de kunnskapene lærerne har gitt, og sett de opp mot teori og empiri. En kan likevel ikke se bort fra at min forståelse kan ha hatt innvirkning på sluttresultatet, og at det dermed må oppfattes som en feilkilde.

Det er en mulighet for at informantene har svart ut i fra det de tror jeg vil høre, og det er vanskelig for meg å finne ut av hvorvidt dette er et faktum eller ei. Informantene kan ha hatt ulike interesser, og kan derfor ha motiver for å gi meg den informasjonen de valgte å gjøre (Thagaard, 2009). Det som eventuelt taler i mot det, er at alle informantene var delaktige og engasjerte i intervjuene. De argumenterte for sine synspunkter og var tydelige i sine meninger. Som nevnt er det likevel vanskelig for meg å avdekke om dette er deres meninger, eller om de har blitt farget av mine uttalelser eller om andre underliggende forhold som kom til uttrykk. Videre kan det tenkes at skolens fokus kan ha vært medvirkende på hvordan lærerne svarte, og at miljøet derfor kan tenkes å være en feilkilde. Dersom skolen hadde hatt et annet fokus på denne tematikken, ville jeg kanskje fått andre svar. At intervjuguiden ikke ble levert ut på forhånd tenker jeg at man kan tolke som en mulig feilkilde. Dette fordi lærerne ikke hadde mulighet til å reflektere og tenke over hvordan de ønsket å svare. Det kan også tenkes at dette medførte en usikkerhet hos informantene, da de ikke hadde mulighet til å forberede seg til intervjuet.



Jeg ønsker å spesifisere at datagrunnlaget representerer utvalgte læreres kunnskap, og at den valgte skolen som system ikke er tatt med i betraktning, noe som vil kunne tenkes at vil prege resultatdelen. Jeg vil nå gå over til neste del av masteroppgaven, der jeg vil presentere og drøfte datagrunnlaget.

## 11.0 Resultater og drøfting

### 11.1 Innledning

Denne kvalitative studien har hatt til hensikt å svare på følgende empirisk problemstilling:

**Hvilken kjennskap har lærerne i ungdomsskolen til traumesymptomer som kan oppstå hos barn og unge som opplever mobbing, og er det noen av lærerne som setter inn praktiske tiltak som kan samsvare med et traumeperspektiv?**

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere og drøfte datagrunnlaget opp mot relevant empiri og teori. Jeg har valgt å presentere hovedfunn og drøfting i samme del av oppgaven for å forhindre at det blir mye gjentakelse. Dette valget er også tatt på bakgrunn av det Everett og Furseth (2012) sier om at en presentasjon av data ikke skjer uten å bli påvirket av fortolkning. Resultatene fra intervjuene vil bli presentert i prosaform med sitater, i tråd med introduksjonsdelen av oppgaven. Sitatene vil fremkomme i kursiv, for å fremheve hva som ble direkte sagt av lærerne og for å tydelig skille ut utsagnene fra resten av teksten. Sitatene har blitt skrevet om fra muntlig tale til bokmål for å øke leservennligheten. Når denne omskrivingen fant sted, hadde jeg fokus på at meningsinnholdet skulle forbli uendret. Enkelte steder i sitatene vil det fremkomme en parentes med punktum (...), dette virkemiddelet benyttes for å vise til at noe er utelatt fra utsagnet, heller ikke her har meningsinnholdet blitt endret. Sitatene som benyttes er valgt ut for å understreke eller, vise til meninger og poeng. Overskriftene og hovedfunnene som presenteres er et resultat av analysearbeidet.

## 12.0 Mobbing

Spørsmålet om hvordan lærerne definerer mobbing og hva de tillegger begrepet ble utformet på bakgrunn av et ønske om å få kjennskap til hvordan lærerne forstod begrepet og hvilke tanker de hadde om fenomenet mobbing.

Flere av lærerne hadde noen tanker om selvet begrepet mobbing og en av lærerne mente det var gått en inflasjon i begrepet «*Jeg tenker at det er gått en inflasjon i mobbebegrepet, og at alle har sin definisjon på mobbing. Mobbing har blitt alt mulig, det man ikke liker. Det som kanskje før var erting. Noen ganger er det vennligsinnet mobbing og andre ganger er det dødsens alvorlig. Mobbing er noe som er helt umulig å beskytte seg mot, nesten som ruskevær*» Videre ble det påpekt av en annen lærer at mobbing er et hardt begrep og at begrepet derfor må brukes med omhu, og at man må skille mellom erting og mobbing.

Definisjoner kan hjelpe når man skal vurdere hvorvidt noe er erting eller mobbing, og bevisstgjøre prosessen med hva man ønsker å forebygge (Munthe & Vaaland, 2004).

Lærerne var enige om at mobbing er handlinger som skjer over tid. Det ble også nevnt at det kan forekomme i enkelthendelser, og at selv enkeltstående hendelser kan være skadelig. Roland (2007) påpeker at enkelthendelser kan oppleves ubehagelige, men at mobbebegrepet skal forbeholdes de krenkelsene som skjer systematisk over tid. Man kan likevel ikke utelukke at slike hendelser vil kunne medføre et ubehag for vedkommende, og oppleves traumatisk for mobbeofferet. Den subjektive følelsen av å bli mobbet ble trukket frem som en viktig faktor av flere lærerne, og det ble nevnt at om en føler seg mobbet så er det mobbing. *«Det er mobbing når mottakeren oppfatter meldingen som plagende eller krenkende»* Dette er i tråd med det Munthe og Vaaland (2004) sier om at lærerne må anerkjenne elevens følelser og deres opplevelse, fremfor det en selv tenker om situasjonen. En av lærerne påpekte at enkelte elever kan ha vansker med å skille mellom plaging og mobbing. *«Elevene er snare med å si at de blir mobbet, selv om det er et blikk eller en ironisk kommentar»*. Dette kan tenkes å henge sammen med det Lazarus, et al. (2006) sier om at manglende selvtillit og liten tro på egne evner, vil kunne føre til at man i større grad føler seg truet, istedenfor utfordret i situasjoner som oppleves som vanskelige.

Flere av lærerne påpekte at det har dannet seg et klasseskille blant elevene på skolen, som har utviklet seg til å bli en kultur der de fleste elevene vet hvilken gruppe de tilhører. Det ble nevnt at de populære elevene opprettholder posisjonen sin på bekostning av andre, og at mange elever derfor har en konstant frykt for at de populære baksnakker dem. *«Jentene har selv sagt at de svarer med samme mynt i frykt for og selv miste sin plass i gruppen»*. Mobbing handler ofte om posisjonering blant venner, og det ble trukket frem av lærerne som en drivkraft for å utføre negative handlinger. *«Det er hele veien et jag og for å holde sin plass på toppen, og da er noen som blir tråkket på»* Dette kan ses sammen med drivkraften bak mobbing som er makt og tilhørighet, der målet er å styrke tilhørigheten til de andre medlemmene i gruppen, ved å ha et fellesorientert mål utenfor gruppen (Roland, 2007). I denne sammenhengen ble også styrkeforholdet i mobbing trukket frem. Det ble påpekt at handlingene må skje av en eller flere sterke parter, mot et svakt individ, for at det skal kunne være mobbing. Noe som også Olweus (1992) og Roland (2007) vedkjenner i de rådende definisjonene på mobbing. En av lærerne definerte mobbing på følgende måte *«mobbing det er når det er en som blir utsatt for systematisk plaging, og der det er et styrkeforhold med en*

*sterk part og en svak part. Dette er ikke bare en enkeltepisode, men at det gjentar seg over tid»* Dette svaret var ikke helt ulikt mange av de andre lærernes svar, som gav meg et inntrykk av at lærerne er formet av de rådende definisjonene på mobbing. Likevel var det en av lærerne som sa følgende *«Jeg tror ikke alltid at mobbing er bevisst»* Dette utsagnet bryter med de rådende definisjonene på mobbing, som påpeker at mobbing er negative handlinger som har til hensikt å fremme skade. Videre er mobbing en handling som blir drevet frem av et ønske om å opprettholde makt og skape tilhørighet, og er derfor preget lite av tilfeldigheter, heller overveielser og kalde beslutninger (Olweus, 1993). De rådende definisjonene på mobbing inneholder flere viktige hovedelementer, men i samtale med lærerne var det ikke alle elementene som ble trukket frem umiddelbart. Dersom enkelte av lærerne ble spurt direkte spørsmål vedrørende elementer i mobbedefinisjonen de hadde utelatt, svarte de tilfredsstillende. Følgende er et eksempel: En av lærerne ble direkte spurt om han/hun tenkte at mobbing hadde noe med styrkeforhold å gjøre, da det var en komponent som vedkommende ikke spesifiserte. Svaret lyder som følger *« Selvfølgelig så har det det. Et styrkeforhold har nærmest alt å si i en slik situasjon»*

Kompetansen på mobbing er tydelig tilstedeværende hos lærerne, og de kjenner til rådende element ved mobbedefinisjonen og viser at de har kjennskap til prosessene som er bakenforliggende og styrende for handlingene. Jeg opplevde likevel at det var likevel mange personlige meninger blant lærerne som oppleves som styrende for hvordan de tolket fenomenet.

### **12.1 Mobbing som et traume**

Lærerne viste til noe ulik kjennskap knyttet til traumbegrepet, og en av lærerne sa følgende *«Traume? Traumatisk liksom, eller? (...)Jeg vil jo gjerne si at det er overveldende viss flere i klassen sier ting til deg. Jeg vet om flere elever som gruer seg til å gå på skolen og at det kanskje er på grensen til traumatisk., jeg vet ikke helt. Jeg er ikke inne på slike spesialuttrykk jeg»* Dette står i noe kontrast til svaret en av de andre lærerne gav, som lyder som følger *« Et traume er vell opplevelser som setter så dype spor at det får konsekvenser, at en blir redd for å havne opp i lignende situasjoner eller at man reagerer fysisk, søvnevansker og slike ting. At en får problemer med noe som har skjedd, en traumatisk opplevelse»* Dette utsagnet gav meg et inntrykk av at vedkommende kjenner til hva et traume innebærer, og enkelte symptomer som kan forekomme etter opplevelsen. En annen lærer trakk frem at det kan finnes en forskjell på traumer, hvorvidt det finner sted en gang, eller om det foregår over tid. Dette knytter jeg opp til det Terr (1991) sier om at traumer kan deles inn i kategoriene type I

traume, der traumet skjer en gang og type II traume, der traumet finner sted flere ganger. «*Jo jeg tror nok at mobbing kan være et traume. Selv om kanskje traume er noe som skjer en gang. For noen kan også et traume foregå over et tidsrom, som f. eks gisselaksjonen i Algerie. Mobbing tror jeg faktisk kan føre til slike stresslidelser som kan vise seg etter noen år*»

Jeg fikk et inntrykk av at lærerne opplevde spørsmålet knyttet til traume som noe vanskelig, og at det kan være med på å forklare hvorfor noen ikke utdypet ytterligere. Selv om ikke alle lærerne uttrykte en teoretisk sikkerhet rundt hva et traume innebærer, uttrykte lærerne en forståelse for at mobbing kan oppleves som et traume for offeret. En av lærerne sa følgende «*Ehm, traume vet jeg ikke om jeg har så mye kunnskap om.(...) Jo, mobbing vil nok kunne utløse et traume.* En annen lærer sa noe lignende «*Om mobbing er et traume spørs jo det, noen er mer sårbare enn andre. Men jeg vet om folk som har fått diagnosen posttraumatisk stress etter å ha blitt mobbet. Så det kan nok medføre et traume*» At mobbing kan oppleves som et traume, er noe også forskning peker mot (Kokko & Pörhölä, 2009), og forskning viser også at mobbing kan gi konsekvenser som posttraumatisk stress (Mynard, et al., 2000), slik som en lærer trekker frem.

Lærerne uttrykte en forståelse knyttet til at mobbing kan innebære et traume, men ikke i den grad nyere forskning viser til. Faktumet er at forskningen på sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer (T. Idsoe, et al., 2012) fortsatt er relativt ny og kan være en medvirkende forklaring på kompetansen lærerne uttrykker. Selv om forskningen er relativt ny er likevel skolene pålagt å inneha tilstrekkelig med kompetanse, og å følge utviklingen som skjer i samfunnet (Opplæringslova, 2012§10-8). Flere av lærerne uttrykte også selv et savn etter mer kompetanse og uttrykte en følelse av og ikke å strekke til på dette området. En av lærerne sa følgende «*Dersom jeg tenker på det jeg hadde med meg fra lærerutdannelsen, hadde jeg ikke vist så mye. Det er satt av veldig lite tid til slikt. Det er en del fokus på handlingsplaner, forebygging og slike ting i systemet. Men egentlig ikke hva som skjer i ettertid*» Dette påpeker også Nation (2007) som hevder at intervensjoner mot mobbing har feilet ved at de ikke har erkjent de umiddelbare reaksjonene og vanskene et mobbeoffer kan oppleve.

For å øke kompetansen på dette området kunne det vært fruktbart og implementert denne type forskning og teori allerede i lærerutdanningen. Dette for å konkretisere at mobbing kan oppleves som et traume, alvorlighetsgraden mobbing kan ha, og hvilke konsekvenser det kan medføre og bli mobbet. En av lærerne sa noe tilsvarende «*Dette må implementeres i alle ledd*

*fra lærerutdanningen til kursing, og videreutdannelse når en arbeider. En kan ikke bare avdekke mobbing, man må vite hvordan man skal arbeide med det»* Viktigheten av denne kompetansen er tuftet på det faktum at om lag 6,8 % av elevene på mellomtrinnet og 5,4 % av elevene i ungdomsskolen blir mobbet (Roland, et al., 2010), og at problemstillingen derfor kan tenkes å ramme en vesentlig andel barn og unge.

### **13.0 Traumesymptom**

Kunnskaper om symptomer og reaksjoner traumatiserte elever kan fremvise, er avgjørende for at lærerne skal kunne klare å fange opp og hjelpe elevene som sliter. Elever i ungdomsskolen tilbringer lange dager på skolen, og ved at skolepersonell har kjennskap til traumer og bearbeiding vil en kunne benytte tiden til å hjelpe elevene, i tillegg til eventuell behandling i form av terapi (Raundalen & Schultz, 2008). Det er tydelig at traumer vil kunne gi elevene andre forutsetninger for læring, og forskning viser at mobbing kan påføre ofrene konsekvenser som kan gå ut over både faglig og sosialt funksjonsnivå (Hunt, et al., 2012). Nyere forskning påpeker også at det er en sammenheng mellom mobbing og skoleprestasjoner (Schneider, et al., 2011).

Det var en fellesnevner at lærerne gav uttrykk for liten teoretisk kompetanse i forhold til traumesymptomer, og de var lite kjent med selve begrepet. En av lærerne sa følgende: *«Nei, jeg vet svært lite om traumesymptom, jeg vet alt for lite om det»* Underveis i samtalen viste det seg derimot at lærerne hadde observert traumesymptom, men at de ikke hadde kjennskap til at det var symptomer som etterfølger en traumatisk hendelse de hadde observert. Symptomene vi pratet om var konsentrasjonsvansker, unngåelsesstrategier, søvnevansker for å nevne noen. En lærer påpekte *«Ehm, altså jeg kjenner nok ikke godt nok til traumesymptomer. Jeg vil jo kanskje tenke at det i etterkant kan føre til psykiske lidelser, sant?! At de trekker jeg tilbake og, eller at det er en katalysator som settes i sving. Jeg tenker at vi lærer mye om definisjoner på mobbing og om handlingsplaner, men disse tingene her er vi alt for lite kurset i altså»*

Selv om flere av lærerne gav uttrykk for at de ikke var godt nok kjent med traumesymptomer, gav samtlige lærere likevel uttrykk for en forståelse knyttet til at symptomene ville kunne påvirke elevenes skolehverdag. *«Jo altså alle som lider av traumesymptom har problemer på skolen. Det er ingen som ikke har problemer på skolen, fordi de ikke er friske og opplagte og da kan de ikke gå på skolen og yte. De som jeg vet om som har hatt problemer med traume de har hatt store problem med å starte med oppgaver, og om de klarer å starte så klarer de ikke å fullføre. De er deprimerte og da blir alt vanskelig»* Dette henger i stor grad sammen med

forskning som viser til at mobbing kan føre til svekkede akademiske prestasjoner (Strøm, et al., 2013). Lærerne gav uttrykk for at de mente traumesymptom og mobbing har stor påvirkning på elevenes evne til å ta inn ny kunnskap og læring «*Mangen har ikke konsentrasjon til å følge med*» En annen lærer mente det var selvsagt at traumesymptomer påvirker skolehverdagen «*Det er jo selvsagt. Når man bruker så mye energi på å tenke på det som plager deg, så er man jo ikke mottagelig (...). «De klarer ikke å konsentrere seg om skolearbeid, og så får de dårlige karakterer og kommer kanskje ikke inn på det de vil på videregående, som igjen påvirker selvbildet og motivasjonen. Det vil bli en ond sirkel*» Årsaken til at læringen blir påvirket mente noen av lærerne at var knyttet til manglende konsentrasjon, og vanskelige tanker. Dette er i tråd med forskning som viser at denne problematikken ofte henger sammen med at mobbeofre sliter med påtrengende minner, lav motivasjon, at de benytter unngåelsesstrategier og dermed unngår skolerelaterte aktiviteter i frykter for egen sikkerhet (Jaana Juvonen, et al., 2011).

Til tross for at flere av lærerne gav uttrykk for at de hadde lite kunnskaper om traumer og traumesymptomer, kom det frem mange reflekterte svar som gjenspeiler at lærerne likevel har opparbeidet seg en kompetanse gjennom sin praksis. Jeg fikk et inntrykk av at lærerne kjente symptomene fra praksis og at de observerte elevenes atferd, men at begrepsbruken traumesymptomer var mer ukjent for dem. Videre viste lærerne en forståelse for at det er en link mellom å bli utsatt for mobbing og reduserte skoleprestasjoner, selv om de ikke uttrykte en teoretisk forståelse rettet mot dette.

### **13.1 Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) og mobbing**

Nyere forskning peker mot en sammenheng mellom mobbing og utvikling av symptomer på PTSD. Det er enda uvisst om mobbing kan diagnosen PTSD, men det finnes empirisk støtte for at symptomer på lidelsen kan forekomme (T. Idsoe, et al., 2012; Mynard, et al., 2000).

Det var det flere av lærerne som gav uttrykk for at de kjente til hva benevnelsen PTSD stod for, selv om det var få som kunne gjengi den fullstendig. En av lærerne påpekte «*En mister selvtillit og det går ut over selvbildet. Og dersom en går rundt og passer på hele tiden og kvir seg til ting, så er vell det noen symptomer. Men å si at en har posttraumatisk stress, det vet jeg ikke. For jeg vet ikke hvor grensen for det går, og det er kanskje individuelt det. Men jeg vet at mobbing kan føre til PTSD, så det kan jeg ikke nekte for*» En av lærerne svarte svært ærlig og sa følgende «*Jeg har svært lite kunnskap om dette, og jeg vet ikke hva PTSD er for noe*» Noen fortalte at de tenkte på lidelsen PTSD i forbindelse med ekstreme påkjenninger

som å oppleve krig, eller hendelser som gisselaksjonen som nylig fant sted i Algerie. Dette stemmer overens med diagnosekriteriet A i DSM, som tilsier at en utløsende hendelse må finne sted, for at diagnosen PTSD skal kunne fastsettes (Apa, 2000). Lærerne gav ikke inntrykk for at de var kjent med kriteriene for lidelsen eller de spesifikke symptomgruppene som er beskrevet i DSM.

Funnene som ble avdekket her viser til en mangefull teoretisk kunnskap om PTSD, som kan oppleves som noe urovekkende. Dyregrov (2010) påpeker noe av det samme når han sier at skoleproblemer som rapporteres i tilknytning til traumer ofte stammer fra manglende forståelse fra lærene. Noen av lærerne etterlyste selv kurs og videreutdanning innenfor et slikt område, og uttrykte en følelse av for lite kunnskap og at det var en del frustrasjon knyttet til det. Tidligere i oppgaven ble det nevnt at en mulig årsak til liten kunnskap sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer kan skyldes at forskningen på området er relativ ny. Dette mener jeg er annerledes når man snakker generelt om diagnosen PTSD. Det fremkommer av kriteriet A i DSM at PTSD må ha en utløsende hendelse må ha påført en følelse av hjelpeløshet, frykt og sterk redsel og utgjøre en trussel mot fysisk helse (Apa, 2000), og kan derfor også omhandle blant annet krig, vold, mishandling og seksuelle overgrep. Det er dessverre ikke uvanlig at barn og unge opplever dramatiske hendelser og forskning peker også mot at om lag 25 % av barn og unge har opplevd noe traumatisk innen de er 16 år (Costello, et al., 2002). Man burde derfor kunne forvente at lærerne har en generell kunnskap om PTSD og at de er kjent med symptomgruppene. Traumatiske hendelser som rammer store folkegrupper slik som hendelsen 22. juli, viser nødvendigheten av at lærerne har kunnskap om denne tematikken. Det faktum at få av lærerne relaterte lidelsen PTSD til mobbing kan forklares ut i fra at det er omdiskutert hvorvidt mobbing møter kriteriet A satt av DSM. (Apa, 2000). Det kan derfor tenkes at det ikke er allmennkjent at mobbing kan kategoriseres som et traume.

De tre symptomgruppene innenfor lidelsen PTSD vil nå bli ytterligere utdypet i henhold til datagrunnlaget.

### **13.1.1 Påtrengende minner**

Å oppleve påtrengende minner etter et traume, er ikke uvanlig. Sett ut i fra traumeteori skyldes dette at minnene er ubehandlede, og derfor ikke verbalt tilgjengelige. De påtrengende minnene kan fremkomme som både persepsjoner, bilder og tanker (Apa, 2000). Flere av lærerne påpekte at de har merket endret atferd hos elevene, men at det kan være vanskelig å



vite hvorvidt det skyldes påtrengende minner, eller andre forhold «*Det kan jo ofte være vanskelig å vite hvordan de har det*» Det er vanskelig å kjenne til andres følelser, og det er ikke enkelt å se på utsiden om eleven er redd, deprimeret eller nervøse «*Noen blir som en maskin på skolen*» Det blir også trukket frem at noen elever holder en maske når de er på skolen, og at de gjør mye for å opprettholde den.

Lærerne uttrykte at de var klar over at påtrengende minner kan ødelegge konsentrasjonen og at det dermed kan gi konsekvenser for læringen. Påtrengende minner utløses av triggerer som gir assosiasjoner til traumat og kan iverksette kroppslige reaksjoner like de som vedkommende opplevde under selve traumat. Påtrengende minner kan derfor oppleves som svært forstyrrende og plagsomt og gi en følelse av at traumat skjer på ny, og dermed påvirke blant annet evnen til å konsentrere seg (Apa, 2000; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012). Selv om lærerne ikke utdypet påtrengende minner noe videre, nevnte de likevel at de har observert endring i atferd. En av lærerne påpekte «*De kan jo trekke seg helt inn i seg selv, eller utagere*» Dette kan i noen tilfeller skyldes at eleven har påtrengende minner, og at atferden lærerne observerer er utløst på bakgrunn av minnene.

### **13.1.2 Unngåelsesstrategier**

Når man har opplevd noe traumatisk kan man oppleve et behov for å unngå det som er vanskelig og som kan minne om hendelsen. Dette kan for noen blir en stor begrensning som blir styrende for funksjonsevnen i hverdagen (Dyregrov, 2010). Lærerne gav tydelig uttrykk for at de ved flere anledninger hadde observert at mobbede elever benyttet seg av unngåelsesstrategier.

Hunt, et al. (2012) påpeker at mobbing kan påvirke både faglig og sosialt funksjonsnivå. «*Det er jo klart at når en holder seg borte fra ting, så blir det jo bare verre. Terskelen blir bare høyere og høyere*» En av lærerne fortalte at enkelte elever unngår situasjoner i frykt for å få oppmerksomhet rettet mot seg. Blant annet ble det trukket frem at mobbeofre ofte unngår klassefester eller andre sosiale tilstelninger der elevene kan bli ekstra synlig, og der de ikke kan opprettholde sine faste rutiner og mønster. «*En unngår situasjoner der en kanskje tror at en blir eksponert, og dersom ting er frivillig velger de det bort*» «*Når turer og sosiale settinger blir planlagt er det ofte slike dager disse elevene ikke kommer på skolen. Det blir liksom ekstra tydelig at de ikke har noen å være sammen med (...) og skulle de komme, ville de bare få bekreftet det som de trodde. De har for eksempel ingen å sitte sammen med på bussen.*» Lærerne nevnte også at mange elever kan kvi seg til å gå på skolen, og at de derfor tar

i bruk unngåelsesstrategier, for å forhindre at noe fælt skal skje. Dette stemmer overens med det Jaana Juvonen, et al. (2011) sier om at mobbeofre ofte unngår skolerelaterte aktiviteter i frykt for egen sikkerhet. En av lærerne fortalte at unngåelsesatferd nok var lettere å kartlegge i ettertid, og at det kan være vanskelig å legge merke til i skolehverdagen. «*Når jeg tenker tilbake på episoder stemmer det nok at de unngår situasjoner der de kan eksponeres (...)*»

Lærerne uttrykte også at de hadde merket seg at enkelte elever unngikk skolen, og at dersom de var tilstede trakk de seg bort, og unngikk kontakt med andre. Noen hadde også observert at det ble et mønster i enkelte elevers fravær, da vedkommende var borte bestemte dager og at det derfor kunne relateres til fag eller aktiviteter som fant sted disse dagene. «*Mangen legger seg til noen unnvikelsesstrategier, og de lærer dem ganske kjapt*» Dette har en direkte link til skoleproblemer som rapporteres i forbindelse med mobbing. Mobbing henger sammen med lavere akademiske prestasjoner ettersom mobbeofre blant annet tar i bruk unngåelsesstrategier og derfor unngår skolerelaterte aktiviteter (Jaana Juvonen, et al., 2011). «*Man skjønner at elevene sliter med noe, og man forventer gode resultat fra dem men de kommer ikke. Du skjønner at det er noe som er i veien. Resultatene kan også ha endret seg*» Dette stemmer overens med det nyere forskning viser til. Schneider, et al. (2011) påpeker at det er en sammenheng mellom å bli utsatt for mobbing og skoleprestasjoner, noe også Hunt, et al. (2012) underbygger når det vises til at mobbing kan medføre vansker med og tilpasse seg og lavere akademiske prestasjoner.

Når elevene tar i bruk unngåelsesstrategier, vil det også kunne få konsekvenser som kan relateres til utvikling av relasjoner til jevnaldrende og danning av sosial kompetanse. I dette tilfellet vil ofte unngåelsen knyttes til sosiale relasjoner, ettersom mobbing er et sosialt fenomen. En av lærerne sa følgende «*Dersom du opplever at noen du stoler på gjør stygge ting mot deg, kan jo det føre til at man får litt problemer med det med tillit til andre, og det å knytte vennskap. Vansker med relasjoner til andre*» Dersom elevene trekker seg bort fra andre, kan det frarøve dem viktige opplevelser, erfaringer og gode relasjoner. Hodges og Perry (1999) påpeker at å styrke sosial kompetanse kan forhindre nettopp sosial tilbaketrekning, og isolasjon hos mobbeofre. En av lærerne påpekte «*Skolen er jo en kjempe stor sosialiseringsarena som dette vil gi ringvirkninger til. Det å gå og føle seg utrygg mange timer hver dag, vil jo kanskje føre til at påvirkningen bare blir større og større*» «*Jeg tror at de får problemer med det sosiale, og at de trekker seg tilbake og da er det gjerne ting de kvir seg til*» Mange mobbeofre får en frykt for hva fremtiden bringer, som kan påvirke evnen de har til å knytte seg til andre (Storfjord & Storfjord, 1997). Forskning viser til funn som hevder

det er en sammenheng mellom mobbing og selvoppfattelse (Salmivalli & Isaacs, 2005), som også vil kunne være med på å forklare vansker med sosiale relasjoner. Dersom selvtiliten blir svekket og man har liten tro på egne evner, vil man også i større grad føle seg truet heller enn utfordret i vanskelige situasjoner (Lazarus, et al., 2006). Dette er noe en av lærerne påpekte å ha observert, følgende ble sakt «*Jeg føler de som blir mobbet ofte fort tar tak i det de opplever som fælt. Man kjenner etter ting hele tiden, leter etter ubehag. F. eks i idrett. Da kommer det litt ubetenkte kommentar, som oppfattes negativt av dem.*

### **13.1.3 Økt aktivering**

En traumatisk opplevelse kan medføre at kroppen er i konstant beredskap for å kunne takle ubehagelige opplevelser (Dyregrov, 2010) og gi utslag i stressreaksjoner, kroppslig urolighet og økt årvåkenhet (Apa, 2000). Årvåkenhet er et symptom på en traumatisk opplevelse som vil kunne gi ringvirkninger til skolerresultater. Dette har en parallell til det en av lærerne påpekte «*Kroppen er jo på alerten hele tiden, og det er jo klart det vil påvirke skolehverdagen*» Konsentrasjonsvansker og trøtthet ble nevnt som de mest vanlige reaksjonene lærerne opplevde at elevene hadde i forbindelse med mobbing. «*Jeg tenker mest på konsentrasjon og kunne konsentrere seg om skolearbeidet. Kapasiteten er ofte sprengt*» Trøtthet og konsentrasjonsvansker er symptomer som også refereres til i diagnosekriteriene for PTSD. Trøtthet kan forekomme i forbindelse med vansker med innsovning og å forbli sovende, noe som ofte forekommer når man er redd for eller drømmer om det som opplevdes traumatisk. (Apa, 2000).

Noen av lærerne utrykte en tvil, hvorvidt de opplevde en link mellom økt aktivering og mobbing. Etter litt samtale om hva økt aktivering innebærer, sa en av lærerne følgende «*(...) Jo, når du sier det så har jeg har jo kanskje merket at de har vikende blikk og at noen biter negler og slike ting. Mange har nok og «vondt i magen» uten at en finner ut hvorfor*» Det ble også nevnt at de tenkte at fysiologiske reaksjoner som motorisk uro og lignende kanskje forekommer hyppigere på lavere klassetrinn enn i ungdomsskolen. «*Jeg tror det er klassisk at yngre barn opplever mer av det enn de i ungdomsskolen*» Noen hadde opplevd en del økt aktivering hos elevene, men forklarte at det trolig hadde sammenheng med andre forhold eller lidelser enn mobbing. Noe av årsaken til at lærerne ikke har observert økt aktivering, kan ha sammenheng med at det kan være vanskelig å observere. Høy grad av muskelspenning og å bite tennene sammen kan være vanskelig å kartlegge i en travel hverdag og krever at en kjenner elevene godt. Dette påpekte også en av lærerne som også understrekte at det er lettere å kartlegge elever man kjenner «*Nei, altså det er ikke så lett å se det på elever man ikke*

*kjenner. Men når du har vært kontaktlærer for dem en stund så blir det jo enklere å se»*

Ettersom PTSD er knyttet til høy grad av kromobiditet, kan det være vanskelig for lærerne å kartlegge hvorvidt symptomene skyldes forhold relatert til lidelsen, eller hvorvidt symptomatologien er preget av andre lidelser (Brewin, 2003).

#### **13.1.4 Fravær av glede**

Lærerne uttrykte med tydelighet at de opplevde at mobbeofre ofte kan vise tegn på depresjon og fravær av glede «(...) *det er jo klart det at noen må jo ta seg veldig sammen og uttrykker derfor ikke ut spontan glede»* Flere av lærerne fortalte at de opplevde at mobbede elever kan bli apatiske og at det var sjelden de syntes de ser lykkelige ut. «*Noen får et steinansikt» «For de som andre ville jublet for, for eksempel at vi skal på busstur – blir kanskje deres tanke, å nei jeg har ingen å være med»* Dette kan ses i sammenheng med teorien til Janoff-Bulman (1992) som tar for seg menneskers grunnleggende antagelser. De tre grunnleggende antagelsene er abstrakte forestillinger om en selv og verden, som de fleste ikke tenker på i hverdagen. De er først i situasjoner der antagelsene blir utfordret, at det kan skape stress og psykologisk krise (Glasø, 2009) og i noen tilfeller PTSD (Janoff-Bulman, 1992). Noen av lærerne refererte til at elever som blir mobbet tilsynelatende er preget av redsel. Dette kan være et resultat av opplevelsene man har blitt utsatt for. Dersom man får høre negative utsagn rettet mot seg som person, vil det kunne endre den positive antagelsen man har om seg selv. Dette støttes også av forskning gjort av Glasø (2009) som fant at mobbeofre rapporterte om mer negative grunnleggende antagelser enn de som ikke blir mobbet. Dette kan også ses sammen med det Dyregrov (2010) sier om at noen endrer syn på tilværelsen, blir skeptiske, og mister troen på fremtiden.

#### **14.0 Skolens rolle**

Det første skolen må ta tak i, når mobbesaker avdekkes er å stoppe eksponeringen for de vonde opplevelsene, som i dette tilfellet er mobbingen. Det er ikke hensiktsmessig å gjennomføre andre tiltak, før eksponeringen har stoppet (E. C. Idsoe & Idsoe, 2012).

Det er viktig at skolene arbeider aktivt med å forhindre mobbing, både for å ivareta sitt ansvar og for å forebygge problematferd (Roland & Vaaland, 2003). Lærerne gir tydelig uttrykk for at de kjent med at skolen har deltatt i programbasertforebygging, der programmet Zero har blitt benyttet. Det var en av lærerne som fortalte at vedkommende ikke hadde sett Zeromateriellet i sin tid på skolen, men viste om at skolen hadde en plan og hvor den var å

finne. Noen av lærerne uttrykte mangel på eierskap til programmet, og at det kan forklare hvorfor det har avtatt med årenes løp «*Vi var veldig på hugget med en gang, men med tiden har det nok smuldret litt bort. De tingene der er ikke godt nok implementert. En må forsikre seg om at alle eier programmet som en skal bruke*» Veiledningsheftet til Zero påpeker viktigheten av kontinuitet i arbeidet, og at arbeidet ikke må preges av skippertaksarbeid (Roland & Vaaland, 2003). Det som fremkommer her er interessant sett i sammenheng med at det pågår en generell diskusjon om hvorvidt programbasert forebygging fungerer eller ikke. I dette tilfellet påpeker lærerne selv at det nok er mangel på implementering og eierskap hos lærerne som er årsaken til mangel på suksess. Det fremkom i intervjuene at det er mye opp til hver kontaktlærer hvordan de ulike mobbesakene blir håndtert. Samtaler med de involverte i mobbingen er et viktig tiltak for å få slutt på en pågående mobbesak. Det fremkom svar fra lærerne som tyder på at fokuset fra programmet Zero har bleknet. Læreren sa følgende «*Vi har jo den Zeroplanen. Så den er egentlig den vi har. Men det voldsomme greiene vi hadde til å begynne med, med alle de møtene og slikt, blir nok ikke fulgt til punkt og prikke. Først den ene, så den andre – sant. Vi er nok ikke så grundige, men foreldre på begge sider blir informert om det*» Roland (2007) påpeker at disse samtalene er en viktig del av prosessen med å stanse mobbingen, og det er viktig at man er konsistent i arbeidet og håndterer sakene med samme fremgangsmåte. Lærerne uttrykte at samtale er et viktig element, men ikke i den strukturerte formen som skisseres i Zeromateriellet.

Hvorvidt skolen har en beredskapsplan for hvordan man skal gå frem dersom man får mobbingen til å opphøre, var det felles for svarene at det ikke fantes «*Vi er nok mer opptatt av å få bukt med mobbingen, men fokuset er ikke på hva man skal gjøre for elevene. Jeg tror lærerne i dag utvikler en vegring mot skjemaer og planer. En må implementere det blant de ansatte og snakke om det. Noen må arbeide med det*» En beredskapsplan bør inneholde hvordan man håndterer kriser eller traumer dersom de oppstår, og bør eies av hele personalgruppen (Raundalen & Schultz, 2008). Etersom traumatiserte elever ofte kan ha behov for individuell oppfølging og tilrettelegging, er det viktig at man har en individuell tilnærming, som tar sikte på å møte vedkommende på en trygg og god måte.

Det ble uttrykt en bekymring omkring at skolen har hatt et fokus på å få bukt med mobbingen, og at offer fokuset har blitt litt glemt «*Dersom mobbingen opphører har skolen oppnådd noe*» Skolene er pålagt å ivareta elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova, 2012§9a-3), og jeg mener derfor at skolene har et lovmessig ansvar for å ivareta elevenes velferd, dersom de

opplever mobbing, da forskning viser at mobbing kan medføre psykiske og fysiske vansker (Arseneault, et al., 2009; Mynard, et al., 2000) «Skolene er opptatt av å ha ryggen fri, og gjøre det som de er pålagt. Og det gjør de jo også, siden det ikke er pålagt noe om dette. Jeg vil bare si at man som lærer også har for lite fokus på dette!» Kunnskap kan nok være nøkkelen til å endre dette. Lærerne trenger teoretisk kunnskap om hvordan mobbing henger sammen med traumesymptomer og hvordan det kan gi ringvirkninger til skoleresultater. Skolene er også pålagt å sørge for at skolen som organisasjon har tilstrekkelig med kunnskap, gjennom kompetanseutvikling (Opplæringslova, 2012§10-8).

#### **14.1 Henvisning til hjelpeinstanser**

Dersom en elev over lengre tid viser tegn på endret atferd, kan det være behov for å henvise eleven videre og innlede et tverrfaglig samarbeid med de aktuelle hjelpeinstansene (Drugli, 2008). Flere av lærerne fortalte at de vurderte videre henvisning når de opplevde endring i elevens funksjonsnivå «*det er når man begynner å se at her er det en elev som ikke fungerer som han/hun skal, da går en videre med det*» Dette gjenspeiler det Raundalen og Schultz (2008) sier om at henvisning skal vurderes dersom eleven har vedvarende endringer, og/eller at elevens atferd vekker bekymring. Flere av lærerne nevner også at de benytter helsesøster og psykisk helsearbeider til å luften saker de opplever som utfordrende.

Det er viktig å påpeke at lærerne alene ikke har mandat til å formelt henvise til andre instanser, med mindre det er mistanke om blant annet vold, seksuelle overgrep eller vannskjøtsel (Forvaltningsloven, 2012§13). Et samarbeid med foreldrene er derfor helt nødvendig og en av lærerne sa følgende «*Ja, jeg har kjennskap til henvisning. Man kan jo ikke henvise uten at foreldrene er med på det. Så man må opprette kontakt med foreldrene. Det er ikke du som henviser, det er foreldrene. Men man kan jo også ringe BUP anonymt og diskutere saker. Jeg tenker at man må henvise når eleven ikke kommer seg, og at det går ut over skolearbeid og trivsel på skolen*» Det er viktig å ha et kontinuerlig foreldresamarbeid, slik at man har en god relasjon til hverandre, dersom vansker oppstår. Foreldre kan bidra med viktig informasjon, som kan hjelpe lærerne til å få et helhetlig bilde av situasjonen (Drugli, 2008). De fleste lærerne fortalte at de hadde sporadisk kontakt med foreldrene, og gav tilbakemelding på observasjoner og utveksling av tanker. Det ble nevnt av en av lærerne at det var lite bevisstgjøring på kontakten med foreldrene. «*Det er nok litt tilfeldig hvordan man arbeider, det er lite kunnskap om hva man er tjent med. Hva som skal til og hvor mye man skal gjøre*» En av lærerne påpekte at det er viktig å ha et godt samarbeid, og at man har en

god dialog med noen andre som kjenner eleven like godt som dem. «Jeg tror så lenge det ikke er saker der det er noe som skjer i hjemmet at det er avgjørende at man får til et godt samarbeid og at man har det samme fokuset. På denne måten kan det skje noe både hjemme og på skolen, det er kjempe viktig at det lar seg gjøre» Roland (2007) påpeker at det er viktig at skolen gir tilstrekkelig informasjon til foreldrene, slik at de er trygge på at skolen gjør det som er best for deres barn. I de sakene de opplever som alvorlige blir det nevnt at de har kontakt med foreldrene både i form av møter, telefon og meldinger gjerne flere ganger i uken.

Det kan være mange gråsoner mellom hva som er skolens oppgaver og hva som tillegges andre instanser, noe også lærerne selv gav uttrykk for «Det er noe jeg har tenkt mye på, og det er mange gråsoner. Her er det mange svar, men ingen fasitsvar (...) Det er vanskelig å vite hva som er mitt ansvar når en ser at de har problemer. Når skal man koble inn helsesøster og psykisk helsearbeider?(..) Eleven er jo i krise, og man må gjøre noe for dem, men kompetansen og hvilke tiltak som skal settes inn finnes ikke. Hva kan man gjøre i klasserommet? Man kan ikke hvile på at man har henvist videre» Det var flere av lærerne som uttrykte en følelse av manglende oppfølging og veiledning når en først hadde henvist eleven videre. «PPT sliter jo med å følge opp tiltakene som lærerne får beskjed om å gjøre i praksis. Lærerne mangler oppfølging og veiledning i å gjøre oppgavene med elevene. Det er ingen som hadde satt seg i kassen på Kiwi uten å få opplæring. Men med elevene da skal man prøve seg frem og selv finne ut hva som fungerer» En annen lærer ytret en frustrasjon knyttet til veiledning og tiltak fra andre instanser «(...) Jeg synes ofte ikke at man får mye hjelp fra dem i forhold til tiltak. Men man får ofte en bekreftelse på at det man holder på med er rett. Ofte kunne jeg ønsket at vi fikk mer veiledning på hva man skal gjøre (...)» En av lærerne fortalte at det er utfordrende å se at elevene sliter, men at det ikke finnes tilstrekkelig med kunnskap om hvordan tiltak skal utformes «Jeg er lærer, og jeg kan være en samtalepartner for mine elever, men jeg er ingen behandler og jeg merker at jeg kommer til kort. Da prøver jeg å henvise videre, men det er ikke alltid vi får hjelp. Og da blir jeg fryktelig frustrert, jeg møter eleven hver dag, det gjør ikke de. Akutt for meg, det er akutt – det er her og nå, mens akutt for de i hjelpeapparatet det kan jo være inn til tre måneder. Det er altså en så stor frustrasjon, at jeg kan ikke få sagt det» Det blir trukket frem at lærerne ikke skal fungere som terapeuter og at dersom elevene sliter med psykiske vansker er det en problematikk som krever mer kompetanse enn lærerne uttrykker at de har.

Et viktig poeng som kommer frem er at selv om en henviser til andre instanser, slutter ikke lærerens arbeid, *Noen tenker jo at så lenge jeg har henvist videre har jeg gjort jobben min. Men det klarer ikke jeg (...)*. En må gjøre en innsats og et forsøk på å samarbeide og få til tiltak som kan tjene samme formål på to arenaer. Det er viktig at man får frem at tiltak som iverksettes i skolen, vil kunne gi ringvirkninger til hjemmet og omvendt (Nilsen & Vogt, 2008). For å kunne gi barn og unge et godt tilbud, er man i mange tilfeller avhengig av et tverrfaglig samarbeid der de ulike instansene bidrar med ulik ekspertise og innfallsvinkler. Et tverrfaglig samarbeid er en metode som bygger på at ulike yrkesgrupper går sammen og arbeider om felles mål (Glavin & Erdal, 2013).

## **15.0 Forebyggende tiltak, med utgangspunkt i traumeteori**

### **15.1 Forebyggende tiltak**

Forskning viser at elever som blir utsatt for mobbing kan være mer utsatt for å oppleve symptomer på PTSD, enn andre jevnaldrende som ikke blir mobbet (T. Idsoe, et al., 2012). Det er derfor nødvendig at ressurser settes inn for å forhindre at elever som mobbes utvikler langvarige vansker. Forebyggende tiltak har til hensikt å fremme positiv utvikling og forhindre negativ utvikling og at problemer skal utvikle seg (Arnesen & Sørлие, 2010).

#### **15.1.1 Lærer – elev -relasjonens betydning**

Elever som opplever traumatiske hendelser kan ofte være mer sårbare og utsatte enn andre og kan derfor ha utvidet behov for omsorg, støtte og veiledning fra voksne (Bru, 2011). At læreren er en forebyggingsfaktor fortalte lærerne at de var både bevisst på og svært klar over, og en av lærere refererte også til at forskning peker mot dette. Dette er i tråd med det Pianta (1999) sier om at lærer- elev relasjonen er en resurs for sunn utvikling og at læreren kan utgjøre en viktig forskjell for elevene. For å kunne opparbeide en god relasjon krever det kontinuitet blant lærerne, da relasjonsbygging er en prosess som krever involvering og tid. Det ble også påpekt av en av lærerne « *Jeg tror kontinuitet er viktig. At det ikke er gjennomtrekk av lærere*» Kontinuitet er helt avgjørende for elever som opplever traumatiske hendelser, og som skal opprette en sammenheng i livet igjen (Raundalen & Schultz, 2008). Kontinuitet er også helt avgjørende når mobbing pågår og for de som er involvert i mobbing, både mobber og mobbeoffer. De trenger konsistente voksne som gir tydelig tilbakemelding på hva som er akseptabel atferd, og viser seg som tydelige og rettferdige (Roland, 2007).



Et fellestrekk som fantes i flere av svarene var at elevene må kunne føle at de kan snakke og betro seg til læreren. Pianta (1999) påpeker at man må være tilstede i relasjonen, lytte aktivt, yte omsorg, følge opp med gester og være tilgjengelige for elevene. En av lærerne påpekte også at det er viktig at elevene vet hvor de har læreren og at de kjenner til at det er rom for samtaler «*Jeg må skape trygghet i klasen, slik at de ikke er usikre på meg*» En slik relasjon vil kunne være avgjørende for elever som står i fare for å utvikle vansker (Drugli, 2012), da personer som har opplevd noe traumatisk kan få svekket tillitt, og kan endre strategier i møte med mennesker (Raundalen & Schultz, 2008). En av lærerne sa at man må forstå viktigheten av å ha tid til små samtaler i skolehverdagen, og anerkjenne elevene med et klapp på skulderen eller et hyggelig ord, når alt annet oppleves som kaos. Dette henger sammen med det Drugli (2012) sier om at man må anerkjenne elevene i skolehverdagen, og gi dem oppmuntrende ord for å vise at man ser dem. Da dette kan hjelpe elevene til å flytte fokus bort fra det som er smertefullt, og over på undervisningen.

Lærerne påpekte viktigheten av at elevene har en god relasjon til læreren og trakk frem at det kan være avgjørende for enkelte elever. Hva som defineres som en god relasjon kan i mange tilfeller være relativt og personavhengig, og det kan derfor være nyttig å ha kjennskap til teori på hva en god relasjon er. «*Positive relasjoner mellom lærer og elever er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom*» (Drugli, 2012, s. 48). En av lærerne trekker frem at for å ha gode relasjoner må man gjøre ting sammen. «*Jeg tror at å gjøre ting i lag er viktig*» Reise på turer og gjøre aktive ting sammen utenfor klasserommet, fordi man da ser elevene i et annet lys og i andre settinger. «*Man begynner på en ny start og man ser kanskje at; å hun var god på ski, eller han var flink til å sette opp telt (...)* Jeg tror det er veldig viktig å gjøre slike ting i starten av et skoleår. *Man lærer å kjenne elevene på en helt annen måte. Jeg tror å gjøre slike ting sammen er gull*» Videre sier læreren at relasjonsbygging i seg selv er forebyggede. Denne måten å forstå lærerrollen på og se viktigheten av å gjøre ting sammen, er i tråd med Pianta (1999) sin metode banking time, der man bygger relasjoner ved å gjøre positive ting sammen. Å bygge en god relasjon mellom lærer og elev kan ses på som et fundament for å komme i posisjon til å gjennomføre tiltak som kan bidra til å hjelpe eleven med å integrere traumeminnene.

Det ble trukket frem en skepsis hos en av lærerne hvorvidt relasjonskompetansen blant lærerne er tilstrekkelig og god nok. «*De fleste lærerne vet nok at de er viktige, men at de ikke vet hvordan de skal bygge opp en relasjon og hvordan de skal stå i relasjonen når det er*

*vanskelig og elevene kanskje trekker seg bort». Relasjonskompetanse er en viktig del av lærerrollen, og omhandler at man er bevisst på hvordan man er sammen med elevene og at man har evnen til å kunne tilpasse atferden etter elevene og deres behov. Læreren må ha kunnskap om å kunne tilføre relasjonen det som eventuelt mangler av respekt, åpenhet og tillit og ikke skyve ansvaret og skylden over på elevene (Drugli, 2012). En av lærerne sa med tydelig frustrasjon at mange lærere nok tenker følgende «Jeg prøvde hvert fall, og jeg fikk det ikke til» En lærer påpekte følgende «Lærere er jo nedtynget i alt annet, har jo også ansvar for det sosiale på toppen. Det er for mange da lett å si at de verken har tid eller kompetanse til å arbeide med det. Det er nok en måte å overleve på i denne bransjen. Man må sile hører jeg mange si. Det er skummelt at elevene skal møte dette, for de er prisgitt at lærerne tar tak i det» Lærerne skal ikke fungere som sosialarbeidere, men det er viktig at de anerkjenner elevene i hverdagen, og viser at man er tilgjengelig og lyttende (Drugli, 2012).*

### **15.1.2 Sosial kompetanse**

Å bedre den sosiale kompetansen hos mobbeofre er et tiltak som kan benyttes for å bekjempe sosial tilbaketrekning, og for å forhindre at elevene danner et atferdsmønster som preges av unngåelsesstrategier (Hodges & Perry, 1999; Nation, 2007).

Når lærerne ble spurt om de arbeidet med å styrke sosial kompetanse hos elever som er sårbare og utsatt for mobbing, var fellesnevneren i svarene at de arbeidet forebyggende og ikke behandlende. En av lærerne sa følgende «Ehm, jeg har ikke kompetanse til å arbeide med det. Sosial kompetanse er jo noe som er innlagt i planer og slikt helt i fra første klasse. Når man da kommer opp i ungdomsskolen så har en jo litt av disse temaene i RLE og samfunnsfag. Men jeg driver ikke med ferdighetstrening av elever som blir mobbet. Jeg samtaler med dem, om deres utfordringer. Jeg føler meg ikke kompetent til å gå inn å trene med en elev, om hvordan eleven skal oppføre seg, dersom de strever med det sosiale samspillet. Vi har jo aktiviteter som fører til at de er sosiale med hverandre og åpner seg for hverandre. Vi legger til rette for samarbeid og aktiviteter som skaper trygghet. For elevene som sliter med sosialt samspill kommer jeg til kort. Jeg arbeider mer med alle. Vi har jo ikke ressurser for å ta tak i enkeltelever. Men vi henviser jo til BUP og andre instanser som kan hjelpe dem til å se situasjonen sin. Det er ikke vår jobb som lærere tenker jeg, vi kan jo ikke ta oss av alt»

Lærerne gav uttrykk for at de arbeidet med klassemiljøet og holdningene blant elevene. Flere av lærerne fortalte at de opplevde at språket blant elevene var preget av negativ art, der

kallenavn som hore og homo var blitt en del av kulturen. En av lærerne påpekte følgende «*Vi har snakket litt om det at om du ikke har noe fornuftig å si, så trenger du ikke si det*» Som et tiltak for å bedre miljøet og kulturen blant elevene sa en av lærerne at de arbeidet med å gi ros og positive tilbakemeldinger til hverandre. «*Det er en veldig fin måte å bygge opp mennesker på*» For å øve seg på å gi ros og positive tilbakemeldinger nevnte læreren at de hadde en aktivitet som går ut på at elevene har en lapp på ryggen, der de andre på gruppen skriver en positiv ting på lappen til de andre. Salmivalli og Isaacs (2005) trekker frem at elever som blir mobbet kan ha lavere selvtillit enn andre, og det er derfor ekstra viktig at disse elevene får styrket selvtilliten, blant annet gjennom tiltak som læreren trekker frem. En av lærerne påpekte at de arbeidet med vennerelasjoner og hvordan man skal være en god venn, for å styrke de som opplevdes som noe sårbare «*Vi satser på vennskap og komponerer grupper som kan fungere slik at de kan finne venner. Vi prøver også å finne aktiviteter de svake kan hevde seg i, og få vise hva de er gode til*» Ogden (2009) påpeker at det er et menneskelig behov å bli godtatt av andre på egen alder og danne gode relasjoner og at det ofte er en motivasjon og en drivkraft for vår sosiale atferd. Å være populær blant jevnaldrende er viktig for mange, og status bygger på medelevenes vurderinger av deg.

Flere av lærerne gir uttrykk for at sosial kompetanse ikke er noe de arbeider spesifikt med, men man kan se ut i fra utsagnene deres, at de likevel arbeider med det gjennom aktivitetene de gjennomfører i klasserommet. Selv om de ikke refererer til begrepet, opplever jeg ut i fra deres uttalelser at komponentene er tilstedeværende i deres arbeid, men at det ikke blir referert til som sosial kompetanse.

## **15.2 Myke metoder**

Myke metoder er et begrep som Dyregrov (2010) viser til, og som er verktøy lærerne kan benytte seg av i møte med elever som har opplevd noe traumatisk eller vanskelig. Myke metoder refererer blant annet til tiltak som samtale og skriving. Sett ut i fra traumeteori er hensikten med tiltakene at elevene skal få bearbeidet traumeminnene og forhindre at de fremkommer som påtrengende og ubehagelige (Brewin, 2003).

### **15.2.1 Samtale**

Samtaler er en svært viktig del av bearbeidelsesprosessen i etterkant av en traumatisk hendelse og det er avgjørende at samtalen er frivillig og har trygge rammer (Dyregrov, 2010). Lærerne gav uttrykk for at de syntes samtaler var en god metode å bruke etter at noen hadde opplevd traumatiske hendelser som mobbing. «*Å snakke med dem, og la dem få det ut er det*

*som funker. Da kommer de ofte direkte og sier ting til meg (...)* » Selv om samtale er en ønsket metode å benytte i etterkant av et traume, blir det trukket frem av en lærer at det ikke alltid er like enkelt å snakke med elevene om det som er vanskelig. Dette er noe også Dyregrov (2010) påpeker da han sier at elevene selv heller ikke alltid finner det like enkelt å snakke om vanskelige hendelser. En av lærerne sa følgende: *«Man kommer jo til kort noen ganger, men elevene må vite at man hvert fall prøver og ønsker å hjelpe dem»*

Viktigheten av samtale, henger sammen med traumeteorien og kjernepunktene i teorien om dobbeltsporet hukommelse. Brewin (2003) påpeker at bearbeidelsen av traumeminner gjennom samtale, er et sentralt virkemiddel når minnene skal overføres fra STM til VTM. Når denne overføringen skjer gjør man traumeminnene om til håndgripelige minner som kan uttales, og som derfor ikke oppleves påtrengende og overveldende. En av lærerne påpekte *«Man kan hjelpe eleven til å sortere, løse opp, bygger dem opp og få dem til å se tingene på en ny måte. Vi kan stille opp med klapp og trøst og formidle at vi er på deres side og at man er til å stole på. At man er tilstede, og at man er der for dem. (...) å ta dem på alvor og ikke avfeie noe som en bagatell, det kan være viktig for dem»* Det læreren her sier om at man kan hjelpe elevene til å sortere, og løse opp er svært viktig sett ut i fra det Brewin (2003) sier om at traumeminner ofte kan oppleves usammenhengende, fragmenterte og påtrengende gjennom gjenopplevelser. Læreren uttrykker en forståelse for at traumeminner kan være kaotiske og vanskelige, og at man derfor trenger å organisere dem.

Datagrunnlaget viser til funn som tyder på at lærerne har kompetanse om bruk av samtale, men at den er grunnet på generell basis basert på praksis. De kjenner til at samtale hjelper, og at det er viktig at elevene får snakket om det som er vondt og vanskelig. Lærerne relaterer tilsynelatende ikke disse strategiene til traumeteorien om bearbeiding og integrering av traumatiske minner. *«(...)Det er helst snakking jeg har brukt, for det er jo det vi vet»* Ut i fra datagrunnlaget, kan det virke som om lærerne trenger en teoretisk kompetanse om viktigheten av samtale, og omstrukturering av minner etter en traumatisk hendelse. Lærerne viser til en slags anvendt kompetanse om at det hjelper å snakke om vanskelige hendelser, og at samtale er noe de benytter. En teoretisk forståelse for samtale som metode, ville kunne gitt innsikt i at samtale er som Raundalen og Schultz (2008) viser til, et grunnelement i terapi. Veiledning i hvordan samtaler skal foregå, hva en samtale skal inneholde og hva lærerens rolle i samtalen innebærer ville nok kunne gitt gode gevinster for både elever og lærere. Jeg ønsker også å vise til at skolene er pålagt å inneha tilstrekkelig med kunnskap, og være på høyde med utviklingen i samfunnet (Opplæringslova, 2012§10-8).

### 15.2.2 Skrivning – pedagogikkens virkemiddel

Forskning viser at skriving kan ha positiv effekt for personer som har opplevd et traume (Pennebaker & Seagal, 1999). Den positive effekten noen opplever ved bruk av skriving kan ikke forklares med en enkel årsak, da en rekke prosesser blir satt i gang (Pennebaker & Chung, 2007). Mange opplever likevel at det å få satt ord på vanskelige følelser, gir et nytt perspektiv og bedret innsikt i eget traume (Pennebaker, 1997). Hvorvidt lærerne opplevde skriving som en god metode, var det noe delte meninger om. Noen av lærerne fortalte at de hadde prøvd ut skriving uten tidligere hell, mens andre stilte seg positive.

Enkelte fortalte at de hadde prøvd loggbok og under intervjuene opplevde jeg at det hos noen var en negativt ladet stemning rundt bruk av skriving. *«Vi har brukt logg da, noen ganger – sant. Men jeg synes ikke jeg har fått det så bra til da. Jeg satser heller på å få et bra forhold med elevene»* Enkelte av lærerne gav meg et inntrykk av at skriving var et fenomen som ikke lengre var like aktuelt. *«For noen år siden, ganske mange år siden så drev en og skrev logg og slikt i klassene, på 90-tallet var det veldig inn. Og da kom det ofte inn bekymringsmeldinger eller ting som vedrørte andre elever. Men de siste årene har jeg ikke brukt det (...) når man har skrevet noe ned så gjelder det mer enn når du snakker. Da kan du rette opp i misforståelser og slike ting»* Pennebaker og Seagal (1999) hevder at man bør skrive om de vanskelige opplevelsene i 15 minutter hver dag i tre dager. Poenget med skrivingen er at man tar tak i de underliggende følelsene, og utforsker de de vanskelige minnene gjennom skriveprosessen. Selv om noen av lærerne stilte seg kritisk til bruk av skriving, uttrykte en annen lærer at han/hun opplevde at elevene hadde lettere for å uttrykke seg skriftlig om vanskelige ting *«(...) Det var en jente som kom til meg og jeg snakket med henne og jeg så på henne at hun ikke helt ville si hvordan det var. Så sendte hun mail til meg fem minutter etterpå; du har rett skrev hun. Så det å skrive har jeg god erfaring med, og det ser jeg og forstår jeg at kan fungere»* En annen lærer sa følgende *«Ja, tegning og skriving bruker de jo det med barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Det er jo ikke alltid man kan sette ord på det som er vanskelig. Jeg har ikke helt kommet på det. Det er jo helst snakking jeg har bruk».*

Ut i fra det flere av lærerne uttrykte om skriving som metode opplever jeg at de ikke har kjennskap til den bearbeidende effekten skriving kan ha, og kanskje heller ikke den strukturerte måten Pennebaker og Seagal (1999) skisserer. Den positive effekten som man kan se ved å bruke skriving antas å tilskrives at vedkommende får uttrykt underliggende tanker og

følelser (Dyregrov, 2010; Pennebaker & Seagal, 1999). Lærerne bør kanskje være mer åpne for tanken om at ikke alle metoder passer for alle individ, men at skriving kan være svært hjelpsomt for noen, selv om det ikke har fungert for andre elever tidligere. Kunnskap om hvilken effekt skriving kan ha, og hvordan denne metoden kan bidra til å bearbeide traumeminner, og gjøre dem verbalt tilgjengelige bør tydeliggjøres for lærerne.

## **16.0 Oppsummering**

Denne kvalitative studien har undersøkt følgende empiriske problemstilling:

**Hvilken kjennskap har lærerne i ungdomsskolen til traumesymptomer som kan oppstå hos barn og unge som opplever mobbing, og er det noen av lærerne som setter inn praktiske tiltak som kan samsvare med et traumeperspektiv?**

I henhold til problemstillingen har resultatene og bruk av teori hatt til hensikt å belyse hvilke kunnskaper de respektive lærerne har om sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer. Denne studien uttyper fenomenet mobbing og traumer og tar utgangspunkt i at det finnes empirisk grunnlag for å anta at det er en sammenheng mellom mobbing og traumesymptomer (T. Idsoe, et al., 2012). Bakgrunnen for å skrive denne masteroppgaven er knyttet til det faktum at mobbing er et alvorlig problem som rammer om lag om lag 6,8 % av elevene på mellomtrinnet og 5,4 % av elevene i ungdomsskolen (Roland, et al., 2010). Skolene har et ansvar for å ivareta elevenes fysiske og psykososiale miljø et ansvar for å sikre at elevene opplever trygghet. (Opplæringslova, 2012§9a-4). Skoleårene er en viktig del av barn og unges sosialisering og en sentral del av deres liv. Det er derfor svært viktig at disse årene er preget av positive relasjoner, lærdom og gode minner, heller enn angst, depresjon og psykiske vansker som følge av mobbing. Hvilke konsekvenser mobbing kan medføre er et viktig tema både for barnehager, foreldre, ansatte ved skoler, helsetjenesten og ungdommene selv. Forskning viser til at mobbing kan medføre en betydelig sannsynlighet for utvikling av psykiske og fysiske vansker, som kan være alvorlige og vedvare over tid (Arseneault, et al., 2009). Det er en sammenheng mellom elevenes sosiale trivsel og faglige læring og forskning viser til at mobbing blant annet kan medføre til svekkede akademiske prestasjoner (Hunt, et al., 2012). Skolepersonell omgås elevene store deler av dagen, og det ligger derfor en betydelig mulighet for å gjennomføre tiltak i klasserommet (Raundalen & Schultz, 2008).

Funnene fra denne studien viser til at det ikke er tilstrekkelig med teoretisk kunnskap om sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer hos lærerne som har deltatt i studien.

Funnene tyder likevel på at lærerne har en forståelse for at mobbing kan oppleves som et traume for offeret, og at mobbing kan medføre reaksjoner. Det var et fellestrekk at flere lærere uttrykte for at de hadde lite kunnskap om traumesymptomer, og at de savnet utvidet kompetanse på området. Uavhengig av det faktum at lærerne uttrykte lite teoretisk kompetanse, fant jeg funn som tyder på at lærerne har en anvendt praksiskompetanse, som er i tråd med elementer i traumeteorien. Det viste seg at en del av de teknikkene lærerne fortalte at de anvendte i praksis, kan samsvare med det Raundalen og Schultz (2008) betegner som teknikker anvendt i pedagogisk kontekst, med utgangspunkt i virksomme metoder fra terapirommet. Et eksempel på dette, er at lærerne benytter samtale, som jo er et av grunnelementene fra terapirommet. Lærere skal ikke utføre noen form for terapi, men det er likevel tjenlig at de arbeider ut i fra prinsipper som kan bidra til en terapeutisk vinning. Funnene fra denne studien indikerer at det foreligger enkelte pedagogiske utfordringer skolen kan arbeide videre med, for at en skal kunne sikre at elevene opplever et psykososialt miljø preget av trygghet. Slik jeg opplevde lærernes arbeid var det preget av omsorg for elevene, men at ytterligere teoretisk kompetanse om tematikken er nødvendig. Det bør settes inn ressurser på å utvikle tiltak og styrke kompetansen i skolen, ettersom skolene er pålagt å ha riktig og tilstrekkelig med kompetanse i organisasjonen og følge utviklingen i samfunnet (Opplæringslova, 2012§10-8).

*«Empati er limet i relasjonen mellom mennesker. Relasjonene er limet i livet. I møtet med andre mennesker får vi hjelp til å se hvordan alt henger sammen med alt. Følelsen av trygghet, kontinuitet og forutsigbarhet hengere sammen med mestring og god psykisk helse. Med empati og omsorg kan selv den mest vanskeligstilte krise bli mulig å bære for et barn eller en ungdom» (Raundalen & Schultz, 2008, s. 232).*

## **17.0 Videre forskning**

Denne studien har avdekket et forskningsbehov, da flere av lærerne uttrykte at skolefokuset på ofrene ikke er tilstrekkelig. Lærerne som deltok i denne studien gav uttrykk for at skolen har for lite fokus på hva man bør gjøre for mobbeofre, og hvilke mulige vansker elevene kan oppleve. Det ble uttrykt et behov for veiledning og hjelp i forbindelse med utarbeidelse av tiltak, og et savn etter noen som kan følge tiltakene opp underveis. Lærerne påpekte at det burde vært obligatorisk med videreutdanning og oppfriskning, ettersom det finnes en mengde elever som opplever vansker, og at skolen ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte dem.

Det kom frem at lærerne håpte denne studien ville medføre en endring, og at kompetansen på dette feltet øker.

Datagrunnlaget viser blant annet til at samtaler aktivt blir benyttet, men at det ikke finnes informasjon om hvordan samtalen skal gjennomføres, eller hva som er hensiktsmessig. Skolene trenger å opparbeide en teoretisk forståelse av problemområdet som vil kunne utfylle, og gi en bedre forståelse til den allerede eksisterende praksiskompetansen. Skolens satsingsområder og det rådende fokuset i organisasjonen kan være styrende for tiltak og implikasjonene for handling som skjer i praksis. Man burde derfor ta sikte på å forske på skolen som system, for å nærme seg denne problemstillingen. Skolen som organisasjon må forstå viktigheten av å sette i gang tidlige tiltak for elevene som blir mobbet, og gjøre en innsats som forhindrer utvikling av langvarige vansker.

Funnene fra denne studien viser til at videre forskning på området er nødvendig. For å kunne undersøke om funnene fra denne studien gjelder for andre populasjoner, burde en større omfangsundersøkelse bli gjennomført. Dette begrunnes ut i fra empirisk materiale som påpeker viktigheten av at skolepersonell har kunnskaper om sammenhengen mellom mobbing og traumesymptomer (T. Idsoe, et al., 2012).



## 18.0 Referanseliste

- Apa. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : Dsm-iv-tr*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 275 s. : ill.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'. *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
- Arseneault, L., Cannon, M., Fisher, H. L., Polanczyk, G., Moffitt, T. E. & Caspi, A. (2011). Childhood trauma and children's emerging psychotic symptoms: A genetically sensitive longitudinal cohort study. *American Journal of Psychiatry*, 168(1), 65-72.
- Ateah, C. & Cohen, I. (2009). School victimization and bullying experiences: Cross-national comparisons between Canada and the United States. *Currents: Scholarship in the Human Services*, 8(1).
- Fns konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av de forente nasjoner 20. November 1989, ratifisert av Norge 8. Januar 1991 : Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller (2003).
- Lov av 8. April 1981 nr. 7 om barn og foreldre (barnelova): Med endringer, sist ved lov av 12. Desember 2008 nr 85 (i kraft 1. Januar 2009 samt forskrifter (2009).
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens : Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brewin, C. R. (1989). Cognitive change processes in psychotherapy. *Psychological Review*, 96(3), 379.
- Brewin, C. R. (2003). *Posttraumatic stress disorder : Malady or myth?* New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Brewin, C. R., Joseph, S. & Dalgleish, T. (1996). A dual representation theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Review*, 103(No 4), 670-686.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Bugge, R. G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Campbell, D. G., Felker, B. L., Liu, C.-F., Yano, E. M., Kirchner, J. E., Chan, D., . . . Chaney, E. F. (2007). Prevalence of depression-PTSD comorbidity: Implications for clinical practice guidelines and primary care-based interventions. *Journal of General Internal Medicine*, 22(6), 711-718.
- Carlisle, N. & Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13(1), 16-26.
- Costello, E. J., Erkanli, A., Fairbank, J. A. & Angold, A. (2002). The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 99-112.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., . . . Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. doi: 10.1007/s00038-009-5413-9
- Crosby, J. W., Oehler, J. & Capaccioli, K. (2010). The relationship between peer victimization and post-traumatic stress symptomatology in a rural sample. *Psychology in the Schools*, 47(3), 297-310.
- Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap Og Humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. .

- Dodge, K. A. (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. Paper presented at the Earls Court Symposium on Childhood Aggression, Jun, 1988, Toronto, ON, Canada.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforl.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforl.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M. & Brewin, C. R. (2007). Children's narratives and well-being. *Cognition and Emotion*, 21(7), 1414-1434.
- Foa, E. B., Rothbaum, B. O., Riggs, D. S. & Murdock, T. B. (1991). Treatment of posttraumatic stress disorder in rape victims: A comparison between cognitive-behavioral procedures and counseling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology; Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(5), 715.
- Forvaltningsloven. (2012). *Forvaltningsloven med forskrift: Lov 10 februar 1967 om behandlingssmåten i forvaltningssaker : Sist endret med lov 17 desember 2010 nr. 85*: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Frisén, A., Hasselblad, T. & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981-990.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glasø, L. (2009). Grunnleggende antagelser og symptomer på posttraumatisk stresslidelse blant mobbeofre. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46 (No 2 ), 153- 160. .
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-norge*. Oslo: Kommuneforl.
- Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen & R. Børresen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (vol. 3, s. 555 s.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hellawell, S. & Brewin, C. (2002). A comparison of flashbacks and ordinary autobiographical memories of trauma: Cognitive resources and behavioural observations. *Behaviour research and therapy*, 40(10), 1143-1156.
- Hodges, E. V. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677.
- Hunt, C., Peters, L. & Rapee, R. M. (2012). Developmental of a measure of the experience of being bullied in youth. *Psychological assessment* 24(No 1), 156-165.
- Idsoe, E. C. & Idsoe, T. (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* (pp. 97-112).
- Idsoe, E. C. & Idsoe, T. (2012). *Emosjonelle vansker: Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser? : Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning*.
- Idsoe, T., Dyregrov, A. & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Abnorm Child Psychology*, 40, 901-9011.

- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Krsand: Høyskoleforlaget.
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160-173. doi: 10.1002/car.1025
- Janet, P. (1904). *L'amnésie et la dissociation des souvenirs par l'émotion*: F. Alcan.
- Janet, P. (1925). *Psychological healing: A historical and clinical study. Vol. II*.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions*: Simon and Schuster.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Joseph, S., Williams, R. & Yule, W. (1997). *Understanding post-traumatic stress: A psychosocial perspective on ptsd and treatment*: Cambridge Univ Press.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., Yueyan Wang & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. doi: 10.1177/0272431610379415
- Kokko, T. H. J. & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000-1008.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology; Psychophysiology*.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. & Visby, M. (2006). *Stress og følelser : En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Manifest Mot Mobbing. (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014: Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. [Oslo]: [Regjeringen].
- Mckenney, K., S, Pepler, D., J, Craig, W., M & Connolly, J., A. (2005). Psychosocial consequences of peer victimization in elementary and high-school - an examination of posttraumatic stress disorder symptomatology. *Child Victimization. Kingston: Civic Research Institute*.
- Meld. St. 16 (2006-2007). *St. Meld, nr. 16 ... Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- Mortensen, M. S., Weisæth, L. & Mehlum, L. (1993). *Mennesker, traumer og kriser*. Oslo: Universitetsforl.
- Munthe, E. & Roland, E. (1989). *Bullying : An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Munthe, E. & Vaaland, G. S. (2004). Mobbing som tverrfaglig tema i allmennlærerutdanningen. I M. Brekke (red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning* (s. s. 227-255). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Mynard, H., Joseph, S. & Alexander, J. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 815-821.
- Nation, M. (2007). Empowering the victim: Interventions for children victimized by bullies. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 239-255).
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste. I R. Haugen & R. Børresen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (vol. 3, s. 555 s.). Kristiansand: Høyskoleforl.

- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen & R. Børresen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (vol. 3, s. 555 s.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Nixon, R. D., Resick, P. A. & Nishith, P. (2004). An exploration of comorbid depression among female victims of intimate partner violence with posttraumatic stress disorder. *Journal of affective disorders*, 82(2), 315.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publ.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1999). Norway. I P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano & P. Slee (red.), *The nature of school bullying : A cross-national perspective* (s. XIII, 384 s. : ill.). London: Routledge.
- Opplæringslova. (2012). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., . . . Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A european cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. doi: 10.1002/ab.21440
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? : Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforl.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162-166.
- Pennebaker, J. W. & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. *Foundations of health psychology*, 263-284.
- Pennebaker, J. W. & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of clinical psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Perry, B. D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry*, 221-238.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*: American Psychological Association.
- Pillemer, D. B., Desrochers, A. B., Ebanks, C. M., Thompson, C., Herrmann, D., Bruce, D., . . . Togli, M. (1998). Remembering the past in the present: Verb tense shifts in autobiographical memory narratives. *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives*, 145-162.
- Rabøl Hansen, H. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendal.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008). *Krisepedagogikk : Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Richards, J. M. (2004). The cognitive consequences of concealing feelings. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 131-134.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 25(4), 169-175.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*: Universitetsforlaget.

- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V. & Vaaland, G. S. (2010). The zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41-55.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. doi: 10.1002/ab.1029
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2003). *Elevrådets idéhefte mot mobbing: Ungdomstrinnet*. [Stavanger]: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in east london. *Journal of adolescence*, 34(3), 579-588.
- Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg?: Kommunikasjon med barn og unge i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. *Child development*, 76(6), 1161-1171.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing : Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A. & Coulter, R. W. S. (2011). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. doi: 10.2105/AJPH.2011.300308
- Smyth, J. M. & Pennebaker, J. W. (2008). Exploring the boundary conditions of expressive writing: In search of the right recipe. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 1-7.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. doi: 10.1002/ab.10047
- Sourander, A., Klomek, A. B., Niemela, S., Haavisto, A., Gyllenberg, D., Helenius, H., . . . Tamminen, T. (2009). Childhood predictors of completed and severe suicide attempts: Findings from the finnish 1981 birth cohort study. *Archives of general psychiatry*, 66(4), 398.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Storch, E. A. & Esposito, L. E. (2003). Peer victimization and posttraumatic stress among children. *Child Study Journal*.
- Storfjord, E. M. & Storfjord, P. (1997). *Stopp mobbingen! : Signaler, symptomer og tiltak*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*.
- Teasdale, J. D. & Barnard, P. J. (1993). Affect, cognition, and change: Re-modelling depressive thought.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *FOCUS: The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, 1(3), 322-334.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tolan, P. H. (2004). International trends in bullying and children's health: Giving them due consideration. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 831-832. doi: 10.1001/archpedi.158.8.831

- Van Wesel, F., Boeije, H., Alisic, E. & Drost, S. (2012). I'll be working my way back: A qualitative synthesis on the trauma experience of children. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(5), 516.
- Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2003). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Yule, W. & Smith, P. (1999). Post-traumatic stress disorder in children and adolescents. I W. Yule (red.), *Post traumatic stress disorders : Concepts and therapy* (s. 25-51). Chichester: John Wiley.



Harald Hårfagres gate 2  
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  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.12.2012

Vår ref:32437 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

32437 *Hvilken kjennskap har lærerne i skolen til traumesymptom som kan oppstå hos barn og unge som opplever mobbing, og hvilke forebyggings tiltak blir iverksatt*

*Behandlingsansvarlig* *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig* *Thormod Idsøe*  
*Student* *Adelheid Isdal Stokka*

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Adelheid Isdal Stokka, Duesvei 40, 4023 STAVANGER



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

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



## Informert samtykke

Jeg går nå siste året på master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og arbeider i den forbindelse med min avsluttende masteroppgave. Jeg ønsker å opprette kontakt med 5 lærere, som arbeider på ungdomsskolen som jeg skal intervju om mobbingens konsekvenser. Intervjuene vil være personlige, og ikke utført i grupper. Studien tar sikte på å benytte semistrukturert intervju. Dette innebærer at man benytter en intervjuguide som et overordnet utgangspunkt. Spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere ettersom det passer underveis.

Mobbing skader nødvendigvis ikke bare i hendelsesøyeblikket men kan gi mobbeofrene skader som kan kreve både tiltak og behandling i ettertid (Stassen Berger, 2007). Nyere forskning viser indikasjoner på at det er en sammenheng mellom mobbing og utvikling av symptomer på posttraumatisk stresslidelse (PTSD) blant barn og unge. Ettersom om lag 5 % av grunnskoleelever blir mobbet, våknet interessen for å finne ut hva lærerne i skolen vet om at PTSD kan være en konsekvens av mobbing.

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

**Hvilken kjennskap har lærerne i ungdomsskolen til traumesymptomer som kan oppstå hos barn og unge som opplever mobbing, og er det noen av lærerne som setter inn praktiske tiltak som kan samsvare med et traumeperspektiv?**

Som det fremgår av denne problemstillingen så er formålet med denne studien todelt. Det overordnede målet er å undersøke hva lærerne på ungdomsskolen vet om effektene av å bli mobbet. Videre tar studien sikte på å undersøke om noen av lærerne utarbeider praktiske tiltak med utgangspunkt i at elever kan oppleve langvarige vansker som følge av mobbing.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og vil bli gjennomført i samsvar med forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Intervjuet blir gjennomført med lydopptaker. Alle data og identifiserbare opplysninger blir behandlet konfidensielt, og datamaterialet vil ikke inneholde personidentifiserende informasjon. Datamaterialet vil bli lagret på datamaskin med passord og brukernavn. Studien er ferdig i mai 2013 og da vil opptakene og transkripsjonene av intervjuene bli slettet.

Å delta i studien er helt frivillig, og du står fritt til å trekke deg, uten noen form for begrunnelse når som helst i intervjuprosessen. Dersom du velger å trekke deg fra studien, vil all innhentet informasjon som omhandler deg, bli slettet og vil ikke bli benyttet videre i studien.

Dersom det skulle oppstå spørsmål eller du ønsker å komme i kontakt med meg, kan du nå meg på følgende telefonnummer: 926 12 854 eller du kan sende en mail til:

[adelheidhope@hotmail.com](mailto:adelheidhope@hotmail.com)

Min veileder ved Universitetet kan også kontaktes på mail om nødvendig:

[thormod.idsoe@uis.no](mailto:thormod.idsoe@uis.no)

Tusen takk for ditt bidrag

Vennlig hilsen

Adelheid Isdal Stokka

-----  
Samtykke erklæring:

Jeg ønsker å delta i undersøkelsen som gjennomføres av Adelheid Isdal Stokka i samarbeid med veileder Thormod Idsøe. Deltakelsen skjer i form av et semistrukturert intervju.

Signatur\_\_\_\_\_

Sted/Dato\_\_\_\_\_

## **Intervjuguide**

Problemstillingen er todelt, og intervjuguiden vil derfor ha to overordnede hoveddeler. Først spørsmål som relateres til lærerens kjennskap til traumesymptom hos mobbeofre, deretter vil spørsmålene omhandle tiltak og forebygging.

### **Informantens bakgrunn**

- Kan du si litt om din utdanning og bakgrunn?
- Ansiennitet
- Alder

### **Mobbing og traumer**

1. Hva tenker du om mobbing og hvordan vil du definere begrepet?
2. Hvilken kjennskap har du til at mobbing kan medføre konsekvenser?
3. Hvilke tegn ser du etter hos barn som har blitt utsatt for mobbing, og hvordan tolker du dem?
4. Hva legger du i ordet traume, vil du kategorisere det å bli utsatt for mobbing som et traume og hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvilke kjennskaper har du til traumesymptomer og vet du hva PTSD er?
6. Hvordan tenker du traumesymptomer påvirker skolehverdagen til de som opplever disse symptomene?
7. Hvilken påvirkning tenker du at mobbing og traumesymptom har på læring? Er du klar over at mobbing kan gi plagsomme tanker som ødelegger konsentrasjon og læring?
8. Opplever du at elevene bruker unngåelsesstrategier i hverdagen, og eventuelt hvordan?
9. Har du merket at elevene som har blitt utsatt for mobbing har fysiologisk stress eller uro?
10. Har du observert tegn på depresjon fravær av glede og tristhet, og eventuelt ved hvilke anledninger?
11. Har du sett tegn til redsel, frykt angst og sosial angst hos mobbeofrene, og hvordan håndterer dere dette?
12. Kan du fortelle litt om hva du synes har vært mest utfordrende i arbeid med elever, mobbing og senere utvikling av vansker? Og føler du at du har nok kompetanse?

### **Forebyggingstiltak**

1. Har dere handlingsplaner ol, som dere arbeider etter når elever har blitt utsatt for mobbing? Eller har dere planer om å utarbeide planer på dette området?

2. Har du noen tanker om tanker om myke metoder som tegning og samtale?
3. Arbeider med emosjonell kompetanse og ferdighetstrening hos de elevene som kan oppfattes som sårbare/ utsatte? Og eventuelt hvordan?
4. Arbeider dere med hjemme i de tilfellene barna viser tegn på traumesymptom? Og eventuelt hvordan?
5. Hvilke tanker har du om at du som lærer er en forebyggingsfaktor? Hvor viktig tror du en god relasjon til læreren er?
6. Tror du at det er noe du som lærere kan gjøre for elevene, og eventuelt hva?

### **Henvisning til hjelpeinstanser**

1. Når du oppdager elever som lider etter opplevd mobbing, når henviser dere videre? Og hvilke kjennskaper har du til henvisning?
2. Hvor tenker du grensen går for hva som er lærernes arbeid, og hva som tillegges BUP og PPT?
3. Har du noe mer å tilføye?